

Bakalářský studijní program: **Ekonomika a management**

Studijní obor: **Ekonomika veřejné správy a sociálních služeb**

Problematika inkluze ve vzdělávací politice v České republice

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autor: **Adriana MITISKOVÁ**

Vedoucí bakalářské práce: **Ing. Mirka WILDMANNOVÁ, Ph.D., MBA**

Znojmo, 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Problematika inkluze ve vzdělávání politice v České republice“ vypracovala samostatně pod vedením Ing. Mirky Wildmannové Ph.D., MBA a všechny použité zdroje jsem uvedla v seznamu použité literatury.

Ve Znojmě 26. dubna 2017

.....
Adriana MITISKOVÁ

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat Ing. Mirce Wildmannové Ph.D., MBA za odborné vedení mojí bakalářské práce, cenné rady, vstřícnost, ochotu a čas, který mi během celého psaní práce poskytovala.

Dále bych chtěla poděkovat své rodině za trpělivost, kterou se mnou měli a to nejen při psaní bakalářské práce, ale v době celého studia.



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Autor	Adriana MITISKOVÁ
Bakalářský studijní program	Ekonomika a management
Obor	Ekonomika veřejné správy a sociálních služeb
Název	Problematika inkluze ve vzdělávací politice v České republice
Název (v angličtině)	Issue of inclusion in educational policy in the Czech Republic

Zásady pro vypracování:

Cíl práce: Zhodnocení zavedení inkluze ve vzdělávací politice v České republice a její financování, rozpočet, společenské a výchovné dopady. Dále se práce zabývá nedostatky, bariérami a doporučením pro budoucí vývoj inkluze na základě dat získaných formou dotazníkového šetření a osobních rozhovorů.

Postup práce:

1. Rešerše odborné literatury a platné legislativy
2. Teoretická část: inkluze jako součást vzdělávací politiky, pojem, proces zavádění a inkluze v zahraničí
3. Praktická část: dotazníkové šetření, vyhodnocení a doporučení pro praxi
4. Shrnutí a závěr

Metody: Deskripce odborné literatury a definice základních pojmů, dotazníkové šetření, osobní interview, analýza

Rozsah práce: 40 - 55

Seznam odborné literatury:

1. BRDEK, M. a H. VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika - programy, principy a cíle*. Praha: ASPI, 2004. 167 s. ISBN 80-86395-96-0.
2. KALOUS, J., J. ŠTOČEK a A. VESELÝ. *Educational policy studies in the Czech Republic. The current state, theoretical and analytical approaches and possible development in an international context*. 2. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7380-024-6.
3. KREBS, V. *Sociální politika*. 6. přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2015. 566 s. ISBN 978-80-7478-921-2.
4. PANČOCHA, K. a L. SLEPIČKOVÁ. *Aktéři školní inkluze*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 159 s. ISBN 978-80-210-6688-5.
5. PIPEKOVÁ, J. a M. VÍTKOVÁ. *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. 455 s. ISBN 978-80-210-7530-6.

Datum zadání bakalářské práce: duben 2016

Termín odevzdání bakalářské práce: duben 2017




Adriana MITISKOVÁ
student


Ing. Mirka WILDMANNOVÁ, Ph.D., MBA
vedoucí bakalářské práce


doc. Ing. Dušan DOBROVODSKÝ, CSc.
garant studijního odboru


doc. Ing. Hana BŘEZINOVÁ, CSc.
rektorka SVŠE Znojmo

Abstrakt

Cílem bakalářské práce je zhodnocení zavedení inkluze do vzdělávací politiky v České republice. Teoretická část práce je zaměřena na vzdělávací politiku v kontextu veřejné politiky a následně samotná inkluze v kontextu vzdělávací politiky, vývoj inkluze, legislativu, financování a řešení inkluze ve státech v zahraničí. Praktická část byla vytvořena na základě dotazníkového šetření, jehož respondenti byli ředitelé a jejich zástupci z řad mateřských a základních škol v Brně a obcích spadajících pod Brno-venkov. Dotazník se zabýval celkovým zhodnocením zavedení inkluze do vzdělávání, její finanční náročností, společenskými a výchovnými dopady.

Klíčová slova: inkluze, vzdělávací politika, mateřské a základní školy, vzdělávání

Abstract

The aim of bachelor thesis is the assessment the implementation of inclusion to educational policy in the Czech Republic. The theoretical part is focused on the educational policy in the context of public policy and inclusion in the context of educational policy, development of inclusion, legislation, financing and solution of inclusion in countries abroad. The practical part is based on the questionnaire survey whose respondents were the directors and school representatives from kindergartens and primary schools in Brno and villages by Brno. The questionnaire was focused the whole assessment to education, financial demands, social and educational implications.

Key words: inclusion, educational policy, kindergarten, primary school, education

OBSAH

1 Úvod	9
2 Cíl práce a metodika	10
3 Teoretická část.....	12
3.1 Historie, vznik a vymezení pojmu veřejné politiky	12
3.2 Vzdělávací politika v kontextu veřejné politiky	13
3.3 Nástroje vzdělávací politiky	15
3.4 Subjekty vzdělávací politiky	16
3.5 Principy vzdělávací politiky	17
3.6 Inkluze ve vzdělávací politice	18
3.6.1 Definice a vymezení pojmů.....	18
3.6.2 Předpoklady, principy a cíle inkluze ve vzdělávání	20
3.6.3 Vznik, vývoj a zavádění inkluze do vzdělávání	20
3.6.4 Inkluzivní pedagogika jako edukační koncept	21
3.7 Legislativní a jiné dokumenty o inkluzi v České republice	23
3.8 Financování a rozpočet inkluze	26
3.8.1 Analýza financování roku 2015 a 2016.....	26
3.9 Inkluze ve vybraných státech v zahraničí	30
3.10 Inkluze v dokumentech EU	33
3.11 Shrnutí teoretické části	34
4 Praktická část.....	35
4.1 Kritéria hodnocení	35
4.2 Metodika výzkumu	35
4.3 Rozbor výzkumných otázek a vyhodnocení jednotlivých kritérií dotazníku	36
4.4 Diskuse a doporučení pro budoucí vývoj inkluze	48
4.5 Shrnutí praktické části	54
5 Závěr.....	56
6 Seznam použité literatury	57
7 Seznam tabulek a grafů.....	62

8 Seznam příloh.....	64
9 Přílohy	65

1 ÚVOD

Bakalářská práce je zaměřena na vymezení problematiky inkluze ve vzdělávací politice v České republice a její zařazení do vzdělávací politiky, potažmo veřejné politiky. Dále se práce zabývá legislativními dokumenty o inkuzi a jejím financováním. V další části je rozebrána inkluze a její řešení ve vybraných zahraničních státech v rámci Evropy, její společenské a výchovné dopady a navrhovaná doporučení.

Téma inkluze bylo zvoleno z důvodu aktuálnosti ve vzdělávací politice, jelikož se rozeběhlo na plno ve školách v České republice od září 2016, čemuž předcházely v uplynulých letech různé přípravy, návrhy, změny a novely zákonů, tudíž je problematika a zavádění v podstatě ve zkušební fázi a školy, učitelé, rodiče, děti a všichni zúčastnění si mohou vyzkoušet v praxi zavedené tzv. společné vzdělávání a tvůrcům a organizátorům tohoto projektu tak dát zpětnou vazbu, návrhy a doporučení na případné úpravy a změny, aby se společné vzdělávání do budoucna mohlo dále posouvat a zlepšovat.

Praktická část se zaměřuje na to, jak se zavedení inkluze podařilo či nepodařilo, jaké jsou dosavadní zkušenosti, problémy, personální a finanční náročnost inkluze na vybraných mateřských a základních školách v rámci Brna a jeho blízkého okolí. Data byla získána formou dotazníkového šetření.

2 CÍL PRÁCE A METODIKA

Cíl práce

Hlavním cílem práce je zhodnotit zavedení inkluze ve vzdělávací politice v České republice a její financování, rozpočet, společenské a výchovné dopady. Dále práce rozebírá nedostatky, bariéry a doporučení pro budoucí vývoj inkluze na základě dat získaných formou dotazníkového šetření.

Metodika

Teoretická část obsahuje vysvětlení základních pojmů souvisejících s danou problematikou a zařazení inkluze do vzdělávací politiky a vymezení definic a termínů s tím souvisejících. Dále jsou v teoretické části popsány mimo Českou republiku také okolní státy, ve kterých je inkluze také zaznamenána. Teoretická část se dále věnuje legislativním dokumentům vztahujícím se k inkluzi a jejímu financování a rozpočtu. V poslední subkapitole je rozebrána inkluze v dokumentech Evropské unie.

V praktické části práce jsou zpracována získaná data a na základě jejich vyhodnocení sestavena doporučení a připomínky pro další vývoj a směřování problematiky inkluze ve vzdělávací politice. Práce bude sloužit jako první ucelený přehled o inkluzi ve vzdělávací politice v České republice, jak se jí podařilo zavést, v čem byly zjištěny překážky a jak se s tím školy vypořádaly a dále práce nabídne na základě získaných dat od září 2016 do jara 2017 doporučení a rady pro budoucí vývoj inkluze.

V praktické části práce je na základě dotazníkového šetření s kompetentními osobami ze škol, hlavně základních škol, jichž se problematika dotýká nejvíce, zpracováno vyhodnocení a na základě získaných dat vytvořena doporučení a rady pro případný budoucí vývoj a společenské a výchovné dopady, které můžeme po zavedení inkluze do vzdělávání zaznamenat, a kterým bude moci být předcházeno do budoucna.

V průběhu zpracovávání bakalářské práce byla velkou výhodou velmi dobrá dostupnost literatury k teoretické části, kdy se danému tématu inkluze věnuje velká spousta autorů a odborníků z oboru a nabízí spoustu zajímavých názorů a úhlů pohledu na situaci, zavádění a vývoj inkluze nejen v České republice, ale pro srovnání i popis situace a řešení v okolních státech v Evropě. Překážkou při zpracovávání byla ne příliš dobrá dostupnost nějakých aktuálnějších dat pro danou problematiku, jelikož inkluze

byla v podstatě prakticky do školství zavedena až od září 2016, tudíž nemohly být prozatím vytvořeny žádné aktuální tabulky či hodnoty, jelikož se problematika teprve rozbíhá a zkouší.

3 TEORETICKÁ ČÁST

Cíl teoretické části je zaměřen na vymezení pojmu vzdělávací politiky, její nástroje, subjekty a zařazení do kontextu veřejné politiky. Dále je rozebráno vymezení pojmu inkluze, její vznik, předpoklady, cíle, na inkluzi ve vzdělávací politice, zhodnocení zavedení inkluze ve vzdělávací politice v České republice a její financování, rozpočet, legislativu, společenské a výchovné dopady.

3.1 Historie, vznik a vymezení pojmu veřejné politiky

Veřejná politika vznikla koncem 60. let minulého století a to z těchto věd – sociologie, politologie, ekonomie, právní vědy a veřejné správy. Neexistuje pro ni jednotná a ucelená definice, vznikla z potřeby pochopení specifických politických problémů a bývá označována jako souhrn činností vlády působících přímo či nepřímo na občany ve třech úrovních – politické rozhodování, produkty a důsledky politiky (Vysoká škola finanční a správní, c2009-2016).

Veřejná politika jako vědní disciplína je poměrně mladou a doposud vyvíjející se oblastí. Společným jmenovatelem jsou termíny jako například veřejný zájem, veřejné statky a služby, veřejné finance a právo. Můžeme ji vymezit jako disciplínu analyzující proces formování a uplatňování veřejného zájmu institucí veřejného sektoru. Je to průřezová vědní disciplína, přesahující svou orientací a metodami hranice tradičních sociálních věd (Halásek, 2011, s. 18).

Veřejná politika je širším pojmem než veřejná ekonomika. Veřejná politika velmi úzce souvisí s vnímáním samotného pojmu „veřejný“. Může nabývat širšího charakteru jako výraz globálního či syntetického pohledu, nebo naopak užší, jež bývá spojen s pohledem analytickým. V závislosti na vnímání pojmu „veřejný“ pak rozlišujeme dvě pojetí veřejné politiky (Halásek, 2011, s. 16):

- širší – analyzuje formování veřejného zájmu (zde je součástí veřejné politiky pak i bezpečnostní politika, zahraniční, sociální a populační politika, atd.)
- užší – zaměřeno jen na některý aspekt veřejné politiky, tj. politika životního prostředí, regionální, municipální, politika jednotlivých odvětví či organizací veřejného sektoru například zdravotní politika, vzdělávací či kulturní politika atp.

Pojem politika obecně znamená soubor metod, opatření, postupů a nástrojů k dosažení určitého cíle (např. růstu, kvality, útlumu). Můžeme použít tato čtyři hlediska:

- Subjekty politiky – těmi jsou nadnárodní instituce (EU, NATO), stát a jeho orgány, obce a jiné samosprávné celky, občané, rodiny, domácnosti, církve, atd.
- Objekty politiky – patří sem jednotlivci, skupina, všichni obyvatelé země, obce, okresy, velká města, příhraniční oblasti apod. (Halásek, 2011, s. 16).
- Obsah, témata a oblasti zájmu veřejné politiky – hlavním tématem je veřejný zájem. Definujeme ho politicky a podporuje zajištění veřejných statků. O preferenci veřejných zájmů rozhoduje veřejná volba, která by měla být doprovázena nezbytnou veřejnou kontrolou.
- Cílová zaměření, tvorba a formulace cílů – tvorba a formulace cílů je formou rozhodování, vyžaduje znalost a hodnocení reality řízení systému. Do veřejné politiky proto řadíme hospodářskou, zahraniční, obrannou, bezpečnostní, sociální, dopravní, vzdělávací, ekologickou a další politiky, které pak chápeme jako podmnožiny veřejné politiky (Halásek, 2011, s. 18).

Teoretická východiska a vědecké disciplíny, z nichž politika vychází – se dělí na aktivní (předpovídá možná ohrožení a rozvojové příležitosti uspokojování veřejných zájmů a v předstihu na ně reaguje) a reaktivní veřejná politika (reaguje, až když je veřejný zájem ohrožen). Dále se dělí na liberální veřejnou politiku (zasahuje až tam, kde individuální zájem ohrožuje uznaný veřejný zájem) a paternalistická VP (prosazuje uznaný veřejný zájem, často bez ohledu na možnou individuální újmu) (Vysoká škola finanční a správní, c2009-2016).

3.2 Vzdělávací politika v kontextu veřejné politiky

„Významné místo, které vzdělávací politice přísluší, vyplývá z poslání, které vzdělání ve společnosti plní. Vzdělání jako fenomén je výsledkem dvou vzájemně souvisejících procesů (Krebs a kol., 2015, s. 448):

- a) **Výchovy**, která je chápána jako formativní proces, v němž jsou záměrným působením utvářeny osobnostní vlastnosti jedince, jeho morální a charakterové vlastnosti a v němž si současně sám jedinec osvojuje určité způsoby a normy chování ve společnosti. Výchova je nesmírně významná pro rozvíjení a kultivaci lidských i občanských kvalit každého člověka a předurčuje všeobecně lidské a morální kvality celé populace.

- b) **Vzdělávání**, které je procesem, v němž převažuje informativní aspekt a v němž jedinec získává a osvojuje si soustavu poznatků a dovedností i metodu jejich nabývání. Tyto poznatky mají jednak instrumentální povahu, tj. mají specifické funkční určení (např. poznatky nutné k výkonu povolání lékaře, právníka, atd.), jednak kultivační povahu, tj. poznatky obohacující člověka věděním, poznáním, jeho všeobecnou kultivací. Vzdelání samotné je potom vlastností člověka, nemá hmotnou podstatu a je příkladem netržního zboží“ (Krebs a kol., 2015, s. 448).

Vzdělávací politika má celou řadu definic, které ji vymezují takto: Vzdelávací politika je odvětví pedagogického zkoumání zabývající se řízením vzdělávacího systému nebo vzdělávací instituce a politickým myšlením ovlivňujícím jejich vývoj. Další definice říká, že vzdělávací politiku můžeme vymezit jako souhrn konkrétních činností a opatření, kterými hlavně stát, ale i další subjekty, ovlivňují celou vzdělávací oblast (Brdek a Vychová, 2004, s. 15).

Pojem vzdělávací politika je většinou chápán jako souhrn formálních a neformálních pravidel a norem, které řídí a ovlivňují chování jedinců a institucí v oblasti vzdělávání. Výklad pojmu vzdělávací politiky se liší stát od státu a je zároveň formován jeho historickým vývojem (Kalous a kol., 2007, s. 13).

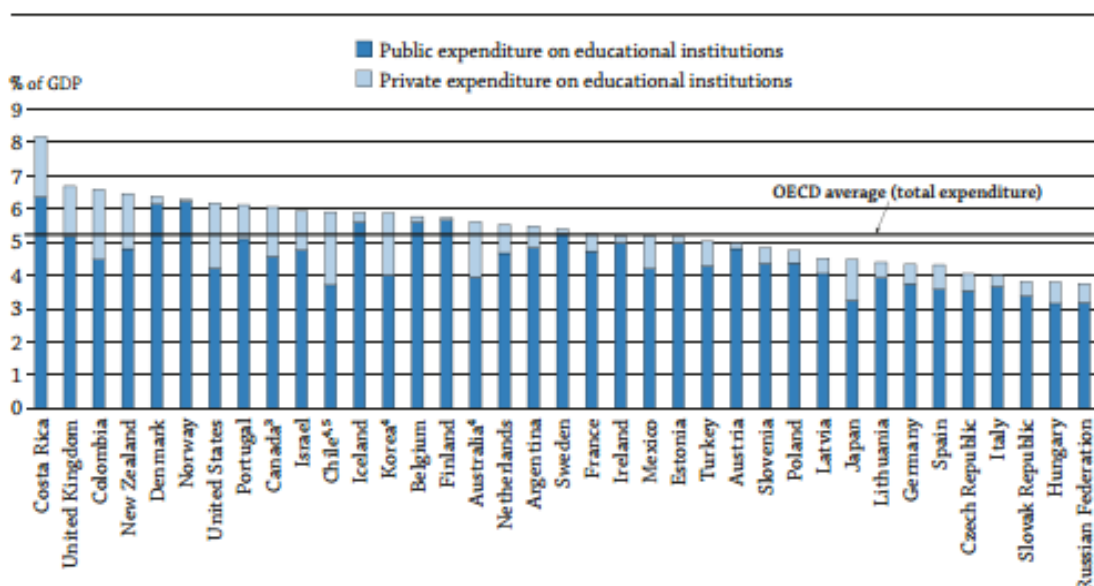
Kalous a kol. (2007, s. 14) definuje vzdělávací politiku ve stručnosti takto: „Principy, priority a metody, které rozhodují o míře sociálního vlivu na vzdělávání. Tato rozhodnutí mají za příčinu tvorbu strategických plánů rozvoje vzdělávání, legislativní rámec, zdroje financování, kontrolu, podporu a nastavení vzdělávacích plánů a aktivit.

Mezi nejdůležitější problémy, kterými by se vzdělávací politika měla zabývat, patří: vymezení vazby mezi vzděláváním, pracovní silou a ekonomickými faktory a to znamená, že vzdělávací příležitosti by měly být v souladu s ekonomickými potřebami společnosti, zohlednění sociálního aspektu vzdělávacího systému – sem patří problematika řešení péče o děti předškolního a školního věku v době mimo vyučování, problémy vzdělávání romské populace a začlenění postižených dětí, vztah mezi celkovým přístupem ke vzdělávání a kvalitou výuky, kdy na jedné straně vzdělávací politika usiluje o zvýšení počtu středoškolsky vzdělaných lidí, ale na straně druhé je zde problém přizpůsobování nárokům a požadavkům těm nejslabším žákům, čímž dochází ke snížení úrovně kvality vzdělání, hodnocení pedagogického procesu, kdy výsledky hodnocení úrovně škol ve státě a mezi státy mohou napomoci řešení řady problémů, problematika učitele a jeho vzdělávání, kdy je potřeba vyřešit problém profesionalizace oboru učitele, jeho možnost dalšího vzdělávání a jeho odměňování, problematika řízení

školskví a školního managementu, kde se jedná o nalezení efektivního systému řízení školství a jeho kompetencích, financování školství - je nutné stanovit priority v oblasti financování vzdělávání (Brdek a Vychová, 2004, s. 17-18).

V následujícím grafu je znázorněn procentní podíl HDP a výdajů na vzdělávání světových států v roce 2014. Z grafu je patrné, že největších výdajů v poměru k HDP dosahují Norsko, Dánsko a Kostarika, které dosáhly až nad hranice 6 % svého hrubého domácího produktu. Mírně pod 6 % výdajů HDP má Island, Belgie a Finsko. Průměrná hodnota podle Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj je něco málo nad 5 % HDP a Česká republika v tomhle srovnání dosáhla jen hodnoty okolo 3,5 % a zároveň má stejně tak jako Španělsko, Slovensko a Maďarsko téměř nejmenší podíl výdajů na vzdělávání.

Graf č. 1 Výdaje na vzdělávání a vzdělávací instituce v roce 2014 jako procentní podíl HDP (porovnání států)



Zdroj: Msmt.cz, 2016

3.3 Nástroje vzdělávací politiky

Nástroje vzdělávací politiky umožňují její praktickou realizaci a naplňování stanovených cílů. Jejich konkrétní podoba a pravomoci jsou většinou individuální záležitostí každého státu.

Plánování, jako jeden z nepostradatelných nástrojů důležitých pro jednotlivce, společnosti, státy a instituce, se provádí různými způsoby. Při plánování se většinou

postupuje od obecné představy a vize k jejímu poslání. Poté jsou určeny obecné cíle a nakonec konkrétní cíle (Vožechová, 2009, s. 12).

Pro regulaci vzdělávací politiky se používá další nástroj, kterým je legislativa. Nejvyšším zákonem země je Ústava. Ústavy některých států neobsahují téměř žádná ustanovení týkající se vzdělávání a naopak jiné země obsahují jeho podrobnou úpravu. V některých zemích mohou o vzdělávacích problémech rozhodovat soudy. Dále sem patří různé zákony, vyhlášky a směrnice (Brdek a Vychová, 2004, s. 18).

Financování školství se uskutečňuje převážně z veřejných zdrojů, tudíž důležitým nástrojem vzdělávací politiky je tvorba a schvalování rozpočtu. Ten je zpracováván ministerstvem financí po konzultaci s ostatními ministerstvy, která jsou správci jednotlivých kapitol. Jakmile jej odsouhlasí vláda, tak je projednáván parlamentem.

Kurikulární politika zahrnuje předpis procedur při tvorbě kurikula, rozdělení kompetencí subjektů, jež se na tvorbě a zavádění kurikula podílí. Pod pojmem kurikulum si můžeme představit vzdělávací program či obsah studia. Zásadní rozhodnutí o národním kurikulu provádí stát a je přijímáno jako politický dokument. Národní kurikulum zahrnuje národní cíle vzdělávání, stanoví cíle, kterých mají žáci a studenti dosáhnout v určitých věkových obdobích (Brdek a Vychová, 2004, s. 19).

Dále zde má své nezastupitelné místo evaluace či hodnocení vzdělávací politiky, kdy se hodnotí různé pedagogické jevy a procesy, jejich účinnost, efektivita a dosahované výsledky. Hodnotí se například počet absolventů, kvalita řízení školy z hlediska využívání a získávání finančních zdrojů, efektivního využívání a dalšího rozvoje lidských zdrojů, koncepce školy a její realizace, vztah školy k okolnímu prostředí.

Nakonec je zde vzdělávací reforma, která má za cíl nějakou změnu či prosazení nové myšlenky. Může se týkat změny kurikula, metod výuky, řízení a financování vzdělávacího systému, jeho cílů a školských zákonů (Vožechová, 2009, s. 13).

3.4 Subjekty vzdělávací politiky

Mezi nejvýznamnější subjekty vzdělávací politiky patří: zvolení politici, školská administrativa, učitelé a jejich organizace, rodiče a jejich asociace, studenti, církve, zaměstnavatelé a vzdělávací experti.

Zvolení politici - tuto skupinu aktérů vzdělávací politiky zastupují prezident, premiér, ministři, poslanci a senátoři. Dále hejtmani, starostové, primátoři a obecní zastupitelé. Problém bývá v délce jejich volebního období, jelikož opatření a návrhy

na změnu ve vzdělávací politice se projeví až za delší dobu, která ovšem přesahuje délku jejich volebního období (Brdek a Vychová, 2004, s. 20).

Školská administrativa zahrnuje státní úředníky ve školství, vedení školské inspekce, vedoucí školských úřadů a ředitele škol. Tito představitelé jsou odpovědní za fungování vzdělávacího systému. K jejich hlavní úloze patří sledovat stav vzdělávací soustavy, odhalovat problémy, navrhnout a realizovat změny.

Učitelé a jejich organizace ovlivňují, o jakých otázkách se bude jednat. Učitelé se organizují do větších učitelských organizací, jež mají větší vyjednávací sílu než samotní učitelé. Může se jim například podařit, že nová reforma kurikula, organizace či financování se nepovede prosadit (Brdek a Vychová, 2004, s. 21).

Další skupinu subjektů vzdělávací politiky tvoří rodiče a jejich asociace, jež jsou důležitou součástí. Problémem této skupiny je, že se nedokáží příliš zorganizovat a mají velkou názorovou rozdílnost, tudíž tak mají jako skupina malou možnost ovlivnit celostní vzdělávací politiku. Jejich vliv je podstatně větší, jednají-li individuálně.

Skupinu, která má nejmenší šanci ovlivnit zásadně vzdělávací soustavu, jsou studenti. Většinou se na problémy snaží upozornit různými protesty, aby vyvolali pozornost politiků, médií a veřejnosti. Pro politický boj nemají velké zkušenosti a dostatečné organizační schopnosti (Brdek a Vychová, 2004, s. 22).

Jako předposlední skupina jsou zde zaměstnavatelé a ve vzdělávací politice prosazují zájmy průmyslu a obchodu prostřednictvím svých profesních organizací. Pro vzdělávací soustavu jsou významné požadavky zaměstnavatelů na pracovní sílu. Mohou se účastnit na tvorbě kurikula pro odborné školství a velké podniky mohou mít zájem na udržení určitého oboru či profese v dané oblasti a tuto školu se snažit podporovat.

Poslední skupinou jsou experti, kam řadíme specializované vědce, představitele různých profesionálních asociací a zájmových sdružení, školitelé učitelů, redaktori významných deníků atd. Lidé z této skupiny bývají často největšími zastánci změn (Brdek a Vychová, 2004, s. 22).

3.5 Principy vzdělávací politiky

Princip rovnosti příležitostí ke vzdělání se snaží o to, aby všichni občané měli rovné šance v přístupu ke vzdělání. Jak toho občané pak využijí už záleží jen na nich. Nejedná se zde o rovnost ve smyslu dosažení stejného stupně vzdělání, ale o rovnost v přístupu k němu. K naplnění tohoto principu používá vzdělávací politika celou řadu

opatření, mezi která se řadí například i programy na podporu handicapovaných osob či národnostních menšin. Patří sem také například rozšíření nabídky studijních možností, studijní půjčky a různé podpory (Brdek a Vychová, 2004, s. 23).

Dalším principem je princip celoživotního vzdělávání, který je zaměřen na zvyšující se význam informací, na účast jedince na demokratickém rozhodování, na výzvy a problémy stále se zrychlujících změn technologie. Celoživotní učení je klíčovou vzdělávací strategií k získání a udržení kvalifikací a dovedností potřebných pro adaptaci se stálým změnám v práci i životě.

Princip individualizace a diferenciací znamená individuální přístup k potřebám vzdělávaných. V tomto procesu je nutné vycházet z odlišných schopností a možností jednotlivých žáků, které je třeba respektovat a na základě jejich poznání a zjištění také k jednotlivým žákům přistupovat. Je také vyžadováno dostatečné množství různých oborů, stupňů a forem studia, aby si každý mohl vybrat.

Posledním je princip internacionalizace. Úroveň všeobecného vzdělávání je pokládána za základní podmínku stability společnosti, rozvoje demokracie a ekonomického růstu. V rámci spolupráce evropských zemí v oblasti vzdělávání byla zahájena celá řada vzdělávacích programů (Brdek a Vychová, 2004, s. 24).

3.6 Inkluze ve vzdělávací politice

Následující kapitola se věnuje samotné inkluzi ve vzdělávací politice, jejímu vzniku, vývoji, předpokladech a cílech.

3.6.1 Definice a vymezení pojmů

„Pojem inkluze vychází z angl. *inclusion*, což znamená zahrnutí, v širším pojetí *příslušnost k celku*. Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení“ (Hájková a Strnadová, 2010, s. 12).

„Inkluzivní pedagogika je pedagogika prosazující otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti dítěte orientovanou podobu učebních procesů bez statických výkonnostních norem a umožňující zohlednění specifických vzdělávacích potřeb žáků v heterogenních učebních skupinách. Jako didakticko-metodické východisko prosazuje vnitřní diferenciaci a individualizaci vyučování, orientaci na obec a komunitu“ (Hájková a Strnadová, 2010, s. 12).

„Inkluzivní škola je vzdělávací instituce, v níž se uskutečňuje vyučování v heterogenních třídách, tedy ve třídách, jejichž žakovská heterogenita je dána různým stupněm potřeby a podpůrných opatření jednotlivých žáků, různou aktuální úrovní jejich vývoje a jejich různou výchozí situací v procesu učení, jejich rozdílnou řečí, náboženstvím, národností, kulturou a dispozicemi“ (Hájková a Strnadová, 2010, s. 12-13).

„Integrace a inkluze: Integrace je v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevyklučující a nevydělující kultuře. Inkluze je charakteristikou takovéto kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu“ (Hájková a Strnadová, 2010, s. 13).

„Inkluzivní vzdělávání je vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 13). Inkluzivní vzdělávání je komplexní a problematický koncept, který vyvolává spoustu otázek. Ale, co to znamená? Zahrnuje se sem speciální skupina zdravotně postižených žáků či studentů, nebo je to reakce na různorodost všech studentů? To se však liší od předchozí představy a hlavního proudu, který měl koncentrovat hlavně žáky s postižením a speciálními potřebami a naopak hlavní proud se měl začít přizpůsobovat a měnit právě těmto žákům se speciálními potřebami a postižením. Naproti tomu inkluzivní vzdělávání je právě o dětech, které na něj mají právo a škola je povinna to akceptovat (Peng a Potměšil, 2015, s. 12).

„Inkluzivní vzdělávání má své principy, kterými se liší od vzdělávání dětí se znevýhodněním v běžných školách formou integrace. Předmětem snahy zúčastněných není pouze umístění znevýhodněného dítěte do běžné školy, ale spíše přizpůsobení školy potřebám dítěte. Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání a zdůrazňuje prospěch pro obě strany. Inkluzivní vzdělávání nebo společné vzdělávání, je založeno na přesvědčení, že všichni žáci mají právo být vzděláváni ve skupinách se svými vrstevníky a mohou mít, anebo mají prospěch se vzdělávat ve školách v místě bydliště. Učitelé, rodiče i další zainteresovaní spolupracují a mají k dispozici dostatečné a odpovídající zdroje, které zohledňují potřeby začlenění žáka“ (Inkluze.cz, 2012).

Podle výše zmíněných a definovaných pojmů různými autory se snaží dnešní vzdělávací politika a instituce, potažmo hlavně inkluzivní pedagogika, začlenit všechny děti bez rozdílu vyznání, kultury, úrovně výkonu, národnosti, specifických potřeb při učení, dispozic a řeči do jedné vzdělávací skupiny, což nemusí být podle mého názoru vždy úplně nejlepší nápad. Tento nový koncept dnešní moderní doby se snaží o co

největší zamezení rozdílů mezi žáky a dát do roviny děti nadané i s těmi méně nadanými či nějakým způsobem znevýhodněnými. Ale já se domnívám, že takto ti nadanější mohou být upozaděváni a bržděni, když budou všichni žáci bez rozdílu v jedné třídě a naopak těm méně zdatným či nějakým způsobem znevýhodněným se nedostane tolik péče a zájmu, kterého by se jim mohlo dostat v zařízení k tomu určeném a specializovaném (vlastní názor).

3.6.2 Předpoklady, principy a cíle inkluze ve vzdělávání

Inkluze ve vzdělávání je založena na těchto předpokladech a procesech: stejná důležitost všech studentů a pracovníků školy, větší míra zapojení studentů (snižování míry vyčlenění) do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity, změna školní kultury, politiky a praxe tak, aby došlo ke zohlednění různorodosti studentů, odstraňování překážek v učení a zapojení všech žáků, tedy nejen těch, kteří mají určité postižení nebo jsou označeni jako „studenti se speciálními vzdělávacími potřebami“, využívání zkušeností z konkrétních případů, překonávání překážek v přístupu a zapojení tak, aby ze změn mohli čerpat i ostatní žáci, vnímání rozdílů mezi studenty jako inspirace pro podporu učení, nikoliv jako problému, který je třeba řešit, uznávání práva studentů na vzdělávání v místě, kde žijí, zkvalitňování škol pro potřeby studentů i učitelů, vyzdviňování úlohy škol při budování společenství a rozvoji hodnot, nejen při zvyšování výkonů studentů, podpora vzájemně prospěšných vztahů mezi školami a okolní komunitou, zohledňování myšlenky, že inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti (Ainscow a Booth, 2007, s. 6).

3.6.3 Vznik, vývoj a zavádění inkluze do vzdělávání

V Evropě začala vznikat v 18. století různá zařízení pro jedince s postižením. Postupem času byla tato institucionální odborná péče systematicky organizována. Tato institucionalizace, která byla ve větší míře zamýšlena jako pomoc při výchově dětí s postižením, však současně začala – jako nechtěný „vedlejší produkt“ – způsobovat jejich segregovanou a vyčleněnou edukaci. Dnešní a do dnešní doby vracející se celosvětový trend směřující k inkluzivní pedagogice přináší u nás i v zahraničí několik nedořešených problémů. Nejnáléhavější otázky se týkají jak samotného konceptu inkluzivní pedagogiky, tak i způsobu a tempa její implementace do každodenní pedagogické praxe (Lechta, 2010, s. 28).

Tato problematika se začala v 19. století odlučovat z pedagogiky jako relativně samostatná oblast pedagogiky v rámci speciální (některé země používají termín léčebné) pedagogiky. Pod vlivem integračních, ale hlavně inkluzivních trendů se dostává čím dál tím více opět pod oblast zájmu tzv. obecné pedagogiky. Jistou analogii s koedukací lze v souvislosti s konceptem inkluzivní pedagogiky spatřovat v minulosti zhruba před 100 lety zaváděném modelu školství, kdy byly třídy rozděleny na třídy chlapců a třídy děvčat, jejichž výchova a vzdělávání probíhaly odděleně. Úspěšné prosazení závisí na celé řadě faktorů od asistenta pedagoga (v SR asistent učitele) až po změnu myšlení majoritní populace (Lechta, 2010, s. 29-30). Současné trendy a přístupy jsou vyústěním historického vývoje. Období segregace osob s postižením bylo již ve starověkém Řecku přes období humanizace péče až po současnost (Pipeková a Vítková, 2014, s. 325).

3.6.4 Inkluzivní pedagogika jako edukační koncept

„V současné době je u nás i v zahraničí možné evidovat třídímní pojetí inkluzivní edukace. Inkluze se může takto (Lechta, 2010, s. 28):

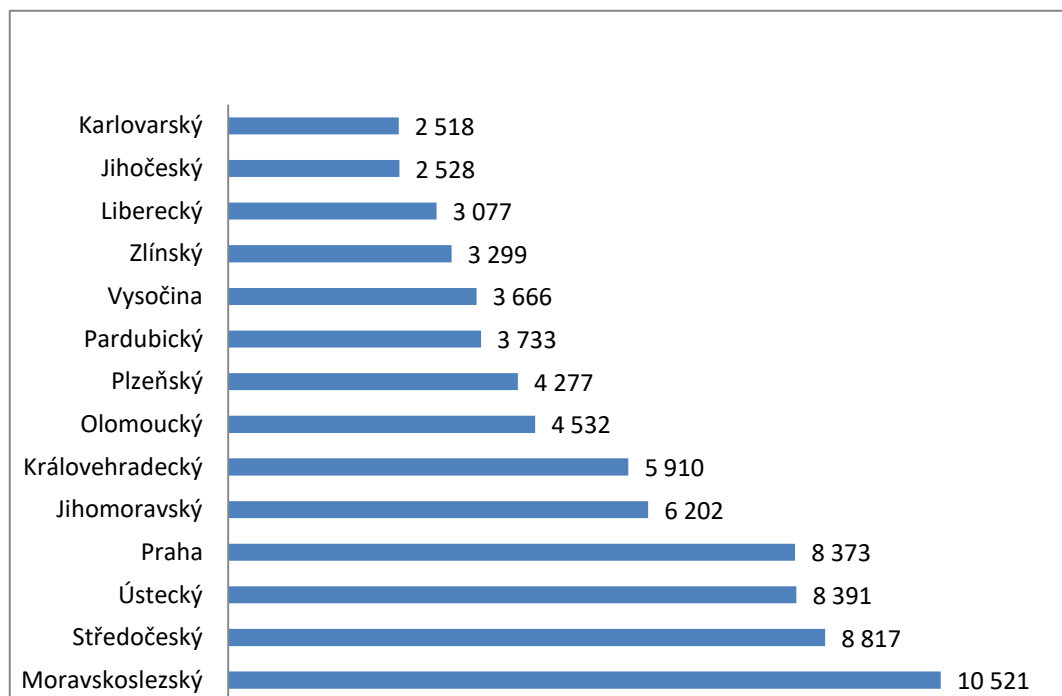
1. ztotožňovat s integrací, anebo se může chápat jako
2. jakási vylepšená „optimalizovaná“ integrace, nebo jako
3. nová kvalita přístupu k postiženým dětem, odlišná od integrace – jako bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech dětí“

Aby došlo k oddělení termínů integrace a inkluze, tak například v Německu je používáno jako synonymum inkluze slovo asimilace, které má zcela odlišnou konotaci než termín inkluze. Integrace zahrnuje přípravu žáků na začlenění do běžných škol a žák se musí sám přizpůsobit škole a nepředpokládá se, aby se škola musela měnit sama, aby dokázala pojmout větší heterogenitu či různorodost žáků. Naproti tomu inkluze je založena právě na radikální reformě školství v kurikulární oblasti, v oblasti hodnocení a vytváření skupin žáků. Díky tomu je možné vidět, že při inkluzivním vzdělávání jde o mnohem širší populaci než jsou tradičně chápáni jedinci s postižením či narušením a značnou část populace zde tvoří děti, které je nutné chápat jako „ohrožené“ (Lechta, 2010, s. 29).

V následujícím grafu na další stránce je možné vidět, jaké byly počty dětí s postižením na základních školách za jednotlivé kraje ČR v roce 2014. Z grafu vyplývá, že nejvíce postižených dětí z celkového počtu školou povinných dětí 75 548, bylo zastoupeno v Moravskoslezském kraji s počtem přes deset tisíc dětí, což je mnohem více

co se týká velikosti kraje oproti Středočeskému kraji jako největšímu kraji z ČR, kde těchto dětí bylo 8 817. Naopak nejméně postižených dětí v roce 2014 eviduje kraj Karlovarský.

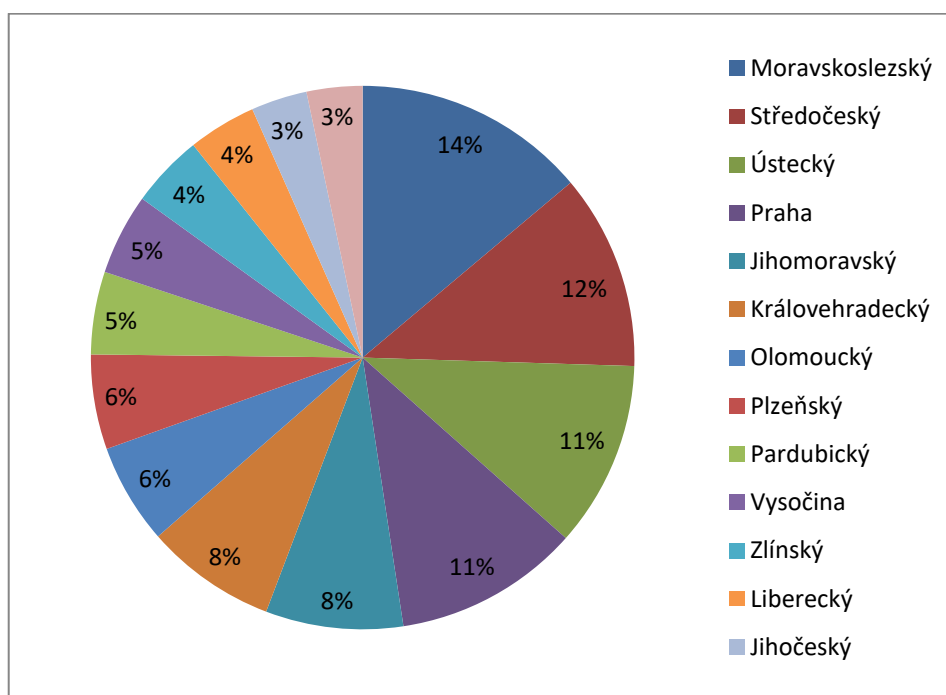
Graf č. 2 Počty dětí s postižením na ZŠ za jednotlivé kraje v roce 2014



Zdroj: Inkluze.upol.cz, 2015

Pro srovnání i následujícího roku 2014 je na další stránce zobrazen výšečový graf, který porovnává počty dětí se zdravotním postižením v jednotlivých krajích s celkovým počtem dětí ze základního školství, který byl 75 548.

Graf č. 3 Procentní podíl postižených dětí na ZŠ v jednotlivých krajích v roce 2014



Zdroj: Inkluze.upol.cz, 2015

3.7 Legislativní a jiné dokumenty o inkluzi v České republice

Dříve se v České republice uskutečňovalo výhradně segregované vzdělávání, které má u nás velmi silnou tradici a jeho základy můžeme položit do konce 19. století, doby vzniku prvních ústavů a institucí pro vzdělávání osob s postižením – např. Jedličkův ústav. Odklon od výhradně segregovaného vzdělávání nastal s přijetím Zákona č. 564/1990 Sb. České národní rady o státní správě a samosprávě ve školství, který v § 12 hovoří o možnosti integrace žáků s postižením (Vařurová, 2009, s. 6).

V naší vzdělávací politice na konci prvního a na počátku druhého desetiletí 21. století zůstává hlavním cílem zajištění rovného přístupu všech osob ke vzdělávacím příležitostem a s ním související, poměrně radikální zavedení nutných opatření k ukončení segreganční vzdělávací praxe. Nově připravovaný dokument MŠMT *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* z roku 2010 proto obsahuje stěžejní záměr: posílit inkluzivní pojetí výchovy a vzdělávání na všech stupních a typech škol a implementovat principy a metody inkluze do vzdělávání na všech úrovních školského systému, v němž se žákovská heterogenita stane sociální normou (Hájková a Strnadová, 2010, s. 90).

„Cílem Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018 je připravit a podpořit všechny složky systému tak, aby od 1. září 2016 bylo možné začít realizovat

změny, které přinesla novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Většina klíčových změn ve vzdělávání bude účinná od 1. září 2016“ (Vzdělávání2020.cz, 2016).

Novela školského zákona přináší tyto zásadní změny: deklaruje rovný přístup ke vzdělávání pro všechny žáky, upouští od rozdělení žáků (žáci se sociálním znevýhodněním, žáci se zdravotním znevýhodněním, žáci se zdravotním postižením), zavádí pojem podpůrných opatření nezbytných pro zajištění maximálně dosažitelného plnohodnotného vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu pro všechny žáky, podpůrná opatření jsou volena tak, aby odpovídala žákovu zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám, zavádí nové vymezení pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým se rozumí žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělání na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje podpůrná opatření. Základem je stanovení individuálních vzdělávacích cílů, na které bude navazovat identifikace speciálních vzdělávacích potřeb, doporučení a realizace podpůrného opatření, zavádí možnost vzdělávání v přípravných třídách pro všechny děti (v přípravných třídách do 31. 8. 2015 bylo možné vzdělávat jen děti se sociálním znevýhodněním) (Vzdělávání2020.cz, 2016).

Teprve v posledních pár letech je u nás možné sledovat i v rovině praktické postupný rozvoj inkluzivního vzdělávání. Důraz na zvýšení inkluzivního charakteru českého školství byl přitom uváděn déle než uplynulé desetiletí ve většině deklaratorních norem, které byly v ČR přijímány. Jednalo se například o Národní plán podpory a vyrovnávání příležitostí přijímaný v gesci Vládního výboru pro zdravotně postižené, Střednědobou koncepci přístupu státu ke zdravotně postiženým, Usnesení vlády ČR číslo 605 z roku 2004, Národní program rozvoje vzdělávací soustavy ČR (tzv. Bílou knihu) a Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006-2009 (Hájková a Strnadová, 2010, s. 90).

Za hlavní strategické linie rozvoje vzdělávání v České republice můžeme podle Bílé knihy MŠMT považovat: „Uspokojování a vyvolávání vzdělávací potřeby dětí, mládeže a dospělých odpovídajícím zvyšováním kapacit ve školách a dalších vzdělávacích i mimoškolních institucích tak, aby byla zajištěna dostupnost všech úrovní vzdělávání a poskytována příležitost k maximálnímu rozvoji různorodých schopností všem jedincům během celého života v souladu s principem spravedlivosti a využívání talentů“ (MŠMT, 2001, s. 18), „Dosáhnout vyšší kvality a funkčnosti vzdělávání tvorbou nových vzdělávacích a studijních programů, které budou odpovídat požadavkům informační

a znalostní společnosti, udržitelného rozvoje, zaměstnanosti a potřebám aktivní účasti na životě demokratické společnosti v integrované Evropě a které budou zároveň respektovat individuální odlišnosti a životní podmínky účastníků vzdělávání“ (MŠMT, 2001, s. 18) „Dobudovat systém evaluace činnosti vzdělávacích institucí na všech úrovních řízení a správy, monitorování výsledků vzdělávání, examinační, hodnocení úrovně osobnostního vývoje a profesní orientace dětí a mládeže“ (MŠMT, 2001, s. 18), „Rozvíjet autonomii, inovativní potenciál a vybavenost škol, jejich otevřenost ke společnosti a vazby k sociálnímu prostředí prostřednictvím rozvojových programů a vytvářením sítí spolupracujících škol. V univerzitním vzdělávání podpořit rozšíření spolupráce vzdělávacích institucí s ostatními výzkumnými a vývojovými organizacemi a zapojení do rozvoje regionu“ (MŠMT, 2001, s. 19), „Podporovat proměnu v pojetí a výkonu pedagogické činnosti ve všech vzdělávacích institucích, posilovat sociálně-profesní postavení pedagogických a akademických pracovníků, zvýšit kvalitu jejich přípravného a dalšího vzdělávání, vytvořit podmínky pro jejich kariérní růst a vyšší motivaci k osobnímu zdokonalování a týmové spolupráci“ (MŠMT, 2001, s. 19), „Uvést do společenské praxe decentralizované řízení vzdělávací sféry prostřednictvím státních a samosprávných orgánů s účinnou spoluprací sociálních partnerů a dalších představitelů občanské společnosti jako procesu plánování, organizování a hodnocení založeného na strategických cílech a realizovaného zejména pomocí nepřímých nástrojů“ (MŠMT, 2001, s. 19).

I přes kurikulární reformu se ve skutečnosti do České republiky až dosud nepodařilo přenést obecně sdílené zkušenosti původních zemí EU, které obdobným způsobem otevírání škol hlavního vzdělávacího proudu příslušníkům minorit, sociálně znevýhodněným, zdravotně postiženým a dalším skupinám žáků, prošly koncem minulého století. Česká republika stále patří k zemím, které stále vyčleňují velké procento dětí, žáků a studentů z hlavního vzdělávacího proudu do specializovaných a speciálních institucí (Hájková, Strnadová, 2010, s. 90).

Tlak, který je vyvíjen na inkluzivitu školského systému jako celku a na přístupnost jednotlivých škol, žákům z různých minorit až doposud znevýhodňovaných ve vzdělávání, současně v naší zemi stále zesilují nestátní neziskové organizace. Jejich jednosměrný tlak na inkluzivní uspořádání českých škol, prosazující modely, které trpí závažnými legislativními, personálními a organizačními, ale i metodicko-didaktickými nedostatky, má za následek pouze „fyzickou inkluzi“. Fyzická inkluze znamená pouze fakt, že žáci z minorit jsou sice přítomni ve většinové

škole, ale nejsou přijímáni svými spolužáky ani pedagogy. Z tohoto hlediska tudíž z roviny emocionální a sociální ve skutečnosti k inkluzi nedochází (Hájková, Strnadová, 2010, s. 90-91).

Dne 1. 9. 2016 nabývá účinnosti část novely školského zákona č. 82/2015 Sb., která se týká formy vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle této novely budou žáci s lehkým mentálním postižením vzdělávání podle vzdělávacího programu pro základní školy. Doposud se tito žáci vzdělávali podle Přílohy ke vzdělávacímu programu pro žáky s lehkým mentálním postižením, která však bude dle záměru MŠMT zrušena. Nový systém upřednostňuje vzdělávání všech žáků v běžných základních školách (tzv. společné vzdělávání) s využitím podpůrných opatření. Tato podpůrná opatření vyvolají zvýšené finanční nároky na zabezpečení materiálních a personálních podmínek (stavebně a technicky upravené prostory, náklady na asistenta pedagoga, tlumočníky a speciální pedagogy, speciální učební pomůcky apod.) (Ceskaskola.cz, 2015).

Podle novely zákona děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. Podpůrná opatření spočívají v pomoci školy a školského poradenského zařízení, úpravě organizace, metod, forem a obsahu vzdělávání, úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a jeho ukončování, možnost vzdělávání podle individuálního studijního plánu, možnost využít služeb asistenta pedagoga a mnoho dalších (Psp.cz, 2015).

3.8 Financování a rozpočet inkluze

Následující kapitola pojednává o financování a rozpočtu vynaloženém na inkluzi a její plán akcí.

3.8.1 Analýza financování roku 2015 a 2016

Cílem je zabezpečení adekvátních finančních prostředků nezbytných pro realizaci navrhovaných legislativních opatření. Předpokládá se podle opatření uvedených v Akčním plánu inkluzivního vzdělávání, že budou financována hlavně ze státního rozpočtu a prostřednictvím Evropských investičních a strukturálních fondů (ESIF). Jsou brány v úvahu i možnosti využití dalších významných zdrojů na národní a mezinárodní úrovni (Vzdělávání2020.cz, 2016).

V plánu akcí byla následující opatření:

- Do konce prosince 2015, a dále každý rok vždy do konce prosince daného roku: - zjistit aktuální počet dětí s podpůrnými opatřeními na základě systému výkaznictví
- Do konce února 2016, a dále každý rok do konce února daného roku:
 - upřesnit odhad výdajů na zajištění podpůrných opatření na školní rok 2016/2017 a dále vždy na každý následující školní rok, a to: odhad trendů vývoje požadavků na podpůrná opatření, zjištění dopadu podpory podpůrných opatření do škol, zpracování výhledových možností pro další školní rok a upřesnit odhad výdajů pro školní rok 2016/2017 a pro další školní rok
 - dále zpracovat model vícezdrojového financování nároků na následující období, tj. upřesnění intervencí na podporu inkluzivního vzdělávání, jejichž financování je možno provádět v roce 2016 a dále za podpory dotačních a rozvojových programů
- Do konce března 2016 a následně každoročně:
 - vytvořit plán vícezdrojového financování, korekci Strategického realizačního plánu OP VV na rok 2016 a další období, který obsahuje plán výzev k předkládání projektů, které budou uskutečněny v období 2016-2018, vytvoření plánu dotačních a rozvojových programů na následující rok a návrh využití dalších zdrojů na národní úrovni.
- Do konce května 2016 a dále každoročně:
 - upřesnit plán dotačních a rozvojových programů na další rok a upřesnit nároky na státní rozpočet (Vzdělávání2020.cz, 2016).

V následující tabulce je možné vidět odhad objemu zvýšené podpory vzdělávání žáků se SVP (speciálními vzdělávacími potřebami) ze státního rozpočtu v roce 2015 (Vzdělávání2020.cz, 2016).

Tabulka č. 1 Odhad objemu zvýšené podpory vzdělávání žáků se SVP ze státního rozpočtu pro rok 2015

Odhad celkové zvýšené podpory žáků se SVP v roce 2015:	3 788 966 tis. Kč	
Zdrojové členění:		
Příplatky na zdravotní postižení:	2 906 323 tis. Kč	76,70%
Rozvojové programy MŠMT	169 213 tis. Kč	4,47%
Ind. dofinancování KÚ:	713 430 tis. Kč	18,83%
Druhové členění:		
Asistenti pedagoga CELKEM	1 582 118 tis. Kč	41,76%
z příplatků na zdravotní postižení	709 475 tis. Kč	
z RP	159 213 tis. Kč	
z rezervy KÚ	713 430 tis. Kč	
Ostatní podpora	2 206 848 tis. Kč	58,24%
z příplatků na zdravotní postižení	2 196 848 tis. Kč	
z rozvojových programů	10 000 tis. Kč	

Zdroj: Vzdělávání2020.cz, 2016

Co se týká dotačních a rozvojových programů MŠMT v roce 2015 byla předpokládána výše finančních prostředků na podporu inkluzivního vzdělávání cca 340 mil. Kč. Celková alokace na výzvy plánované v roce 2015 na podporu projektů inkluzivního vzdělávání byla celkem 2,03 mld. Kč v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání v roce 2015, jenž je víceletým tematickým programem v gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v ČR (Vzdělávání2020.cz, 2016).

Tabulka č. 2 Rozdělení zvýšených prostředků na společné vzdělávání po jednotlivých krajích pro rok 2016:

Kraj	NIV celkem v Kč	MP vč.odvodů v Kč	ONIV v Kč	Počet zam. Z./1000ž
Hl.m.Praha	58 703 919	55 587 263	3 116 656	184,8
Středočeský	64 204 023	60 807 454	3 396 569	203,7
Jihočeský	33 491 837	31 730 934	1 760 903	105,5
Plzeňský	28 815 942	27 297 348	1 518 594	90,9
Karlovarský	14 849 446	14 068 405	781 041	46,8
Ústecký	43 244 909	40 972 238	2 272 671	135,9
Liberecký	22 397 670	21 214 758	1 182 912	70,6
Královéhradecký	28 685 989	27 177 561	1 508 428	90,4
Pardubický	27 072 652	25 645 172	1 427 480	85,4
Vysočina	26 113 517	24 736 408	1 377 109	82,2
Jihomoravský	57 776 768	54 726 286	3 050 482	182,4
Olomoucký	32 988 692	31 256 865	1 731 827	104,0
Zlínský kraj	29 470 479	27 920 862	1 549 617	93,0
Moravskoslezský	59 660 858	56 510 316	3 150 542	187,9
RgŠ celkem:	527 476 701	499 651 870	27 824 831	1 663,5

Zdroj: MŠMT.cz, 2015

Z výše uvedené tabulky je patrný nárůst prostředků v roce 2016 oproti roku 2015, které krajské úřady mají možnost využít na zvýšenou podporu společného vzdělávání.

Legenda: NIV – neinvestiční výdaje

MP – mzdové prostředky

ONIV – ostatní neinvestiční výdaje

Z./1000ž – počet zaměstnanců na 1000 žáků (MŠMT.cz, 2015)

Tabulka č. 3 Odhad dopadů na rozpočet v dalších letech

Specifikace požadavků v běžných výdajích	rok 2016	rok 2017	rok 2018
Inkluzivní vzdělávání - implementace § 16	410 000 000	1 000 000 000	1 500 000 000

Zdroj: Vzdělávání2020.cz, 2016

Dle výše uvedené tabulky je jasné vidět, kam budou plynout prostředky na vzdělávání a že se v následujících letech budou stále zvyšovat prostředky na implementaci inkluzivního vzdělávání, kdy odhadovaná částka pro rok 2016 je 410 000 000, pro následující rok 2017 je částka vyšší více než o polovinu a to: 1 000 000 000 a v roce 2018 má částka dosáhnout až k číslu 1 500 000 000 (Vzdělávání2020.cz, 2016).

3.9 Inkluze ve vybraných státech v zahraničí

Ve státech západní Evropy, kam lze zařadit Belgie, Francii, Lucembursko, Nizozemsko, Irsko a Spojené království Velké Británie a Severního Irsku, je používán pojem inkluze v širším významu ve srovnání s integrací, jelikož zahrnuje více problémů. Dříve byly zvláštní školy odděleny od běžných škol a nyní se v běžných školách začleňují zvláštní školy. V rámci inovativních projektů ve Velké Británii došlo k zavedení vzdělávacího projektu „Speciální potřeby ve třídě“ (Vislie, 2003, s. 4).

Ve Francii žáci se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvují běžné školy. V primárních školách jsou přijímáni žáci s mentálními, sluchovými a fyzickými potížemi a jsou přizpůsobeny věku, typu a rozsahu postižení přímo v běžném prostředí. V sekundárním vzdělávání přijímají žáky se vzdělávacími potížemi v momentu opuštění primárního vzdělávání (Clovekvtsni.cz, 2012).

System inkluzivního vzdělávání se ve Francii vytvářel v průběhu poválečného období až do současnosti a jeho smyslem bylo nevytvářet segregované vzdělávání a prošel třemi fázemi. V první fázi rostl počet specializovaných tříd a vzdělávacích institucí v rámci vzdělávacího systému. Ve druhé fázi byla podporována politika školní adaptace, která zahrnovala ustavení školních psychologů, pedagogických poradců atd. Ve třetí fázi od 70. let začaly být děti ponechávány v běžném školním prostředí a základem se stala legislativa podporující inkluzi z roku 1975 a následně v roce 1982 a 1983 přijetí dvou zákonů jako základ integrační politiky a zákona specifikujícího

technické a praktické podmínky implementace integrační politiky (Clovekvtsni.cz, 2012).

Poté od roku 2005 ve Francii platí zákon o rovných příležitostech a právech, participaci a občanství pro znevýhodněné osoby a od roku 2008 byl přijat víceletý plán, který mj. zahrnuje podporu rodin a informační servis, přenastavení vztahu školy a zdravotně-sociálních organizací, přípravu a speciální trénink učitelů, atd. V roce 2009 došlo k přehodnocení a vznikl program „Dejme všem žáků šanci na vstup“, který mj. obsahoval prevenci vypadávání a odchodů žáků ze vzdělávání, zlepšení přístupu k přípravným třídám, zlepšení informování a kvalitu personálu (Clovekvtsni.cz, 2012).

Rakousko

Speciální vzdělávání v Rakousku je zaměřeno na žáky, kteří jsou rozpoznáni jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Ty jsou definovány, pokud má dítě fyzické či mentální postižení a chybí u něj schopnost zvládnout primární vzdělávání, všeobecné střední vzdělávání nebo pre-odborné školy bez pomoci asistenta. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou navštěvovat speciální školy, které se jejich potřebám věnují či se učí v inkluzivních programech primárních škol. Rodiče mají právo na to si vybrat jeden z těchto dvou typů vzdělávání (Clovekvtsni.cz, 2012).

Od roku 1984 je datováno nové paradigma ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Byl započat program integrace žáků do běžného systému (inkluzivní vzdělávání). Projekt byl zahájen jako dohoda ministerstva s radou postižených osob. Děti začaly být přijímány do školek a nabízely se i alternativy předškolního vzdělávání. Pokud dítě potřebuje doprovodnou pomoc, tak jsou k dispozici asistenti, také specialisté z řad učitelů a speciální školy začaly navazovat spolupráci s ostatními školami, jelikož speciální školy neměly zůstat jako izolované instituce (Clovekvtsni.cz, 2012).

Slovensko

„Aby byl dokončen proces inkluzivního vzdělávání na Slovensku, je nutné vytvořit potřebná legislativní opatření a podmínky financování pro integraci a inkluzi dětí se SVP vzdělávaných v běžných školách. Antidiskriminační zákon, schválený slovenským parlamentem v roce 2004, byl pro probíhající proces integrace dětí se speciálními potřebami klíčovým. Tento zákon stanovuje, že: „*nikdo nesmí*

diskriminovat osoby s postižením, či k nim přistupovat diskriminujícím způsobem narušování jejich práv a svobod v důsledku jejich postižení." (European-agency.org, 2016).

V roce 2004 byl potom schválen zákon financování škol. Velkou roli v inkluzivním vzdělávání na Slovensku sehrávají třídní učitelé za spoluúčasti asistentů pedagogů, jež pracují s žáky s těžkým či kombinovaným postižením (European-agency.org, 2016).

Německo

V Německu je hlavní koncentrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve speciálních školách, ale programy jsou rozšiřovány i do hlavního vzdělávacího proudu (Clovekvtisni.cz, 2012). Německé speciální školství je charakterizováno spíše jako segregáční. Podle typu postižení (zrakové, sluchové, atd.) jsou žáci zařazováni do devíti typů škol. Celé německé speciální školství prochází transformací a jednotlivé spolkové země se v tomto směru odlišují (Rüttgardtová, 1999).

V Německu má speciální vzdělávání historické kořeny a v 19. století se jednalo o charitativní činnost a filantropii. Od 60. a 70. let 20. století se začaly rozrůstat speciální školy. Od roku 1980 začal fungovat pilotní projekt začleňování dětí do hlavního vzdělávacího proudu. Koncept, podle kterého se rozhodovalo, zda dítě půjde do běžné či speciální školy, nahradil nový koncept, který se orientuje na naplnění konkrétních potřeb vyplývajících z typu postižení a situace dítěte. Integrace začala nejdříve v prostředí primárních škol, aby mohly být dále vytvořeny podmínky pro vstup do všeobecného sekundárního školství (Clovekvtisni.cz, 2012).

Shrnutí inkluze v zahraničních státech

„Současným trendem v zemích EU je rozvíjet politiku začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) do běžných škol. Podle *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* – Evropská agentura pro rozvoj speciálního a inkluzivního vzdělávání (2011) některé země otevřeně uznávají, že ve školách existují překážky, které brání inkluzi, jako např. legislativní rámec, pojetí kurikula, kompetence učitelů, jejich vyučovací strategie, systém hodnocení, organizační zajištění vzdělávání, postoje zaměstnanců a okolí k inkluzi, případně i architektonické překážky znemožňující pohyb v budově (např. žákům s tělesným postižením)“ (Adamus, 2015, s. 9).

Podle Evropské agentury můžeme země rozdělit do tří kategorií. První kategorie zahrnuje země, které rozvíjejí politiku a postupy zaměřené na začlenění téměř všech žáků do hlavního vzdělávacího proudu. Tento přístup můžeme najít ve Španělsku, Řecku, Itálii, Portugalsku, Švédsku a Norsku. Druhá kategorie vyznává systém speciálního i běžného školství, který je přístupný. Můžeme jej najít v Dánsku, Francii, Irsku, Rakousku, Finsku, České republice, Polsku, Litvě a Slovensku. Poslední kategorie obsahuje dva odlišné vzdělávací systémy a obecně platí, že převážná většina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zařazena do speciálních škol či speciálních tříd. Patří sem Belgie a Švýcarsko (Adamus, 2015, s. 9).

3.10 Inkluze v dokumentech EU

Právo na inkluzivní vzdělávání bylo poprvé jasně formulováno v Prohlášení ze Salamanky a Akčním rámci speciálního vzdělávání v roce 1994 (Is.muni.cz, 2009). Toto prohlášení utvrzuje právo jedince na vzdělání, jak je zakotveno ve Všeobecné deklaraci lidských práv a svobod z roku 1948. Navazuje také na Standardní pravidla OSN pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením z roku 1993, která členské státy zavazují k tomu, aby zajistily, že vzdělávání osob s postižením je integrální součástí vzdělávacího systému. Prohlášení ze Salamanky, které vyzývá k inkluzivnímu vzdělávání podepsali už v roce 1994 zástupci české vlády – jako jedni z 92 zemí na Světové konferenci o vzdělávání osob se SVP pořádanou Organizací OSN pro vědu, kulturu a vzdělávání (UNESCO) a španělským ministerstvem pro vědu a vzdělávání. Signatáři se tímto zavázali co nejrychleji zajistit přístup ke vzdělávání dětem, mladým lidem a dospělým se SVP v rámci běžného vzdělávacího systému (Marques, 2016).

V dubnu 2014 se konala v Evropském parlamentu konference o inkluzivním vzdělávání, kterou pořádala společnost European Network on Inclusive Education and Disability IncluD-ed a z českých poslanců v Bruselu se jí nikdo nezúčastnil. Tématem konference bylo evropské inkluzivní vzdělávání a zúčastnili se jí poslanci Evropského parlamentu, představitelé Evropské komise, odborníci i zástupci neziskových organizací. Byla zde představena výzva, která se týká dalšího rozvoje inkluzivního vzdělávání v zemích Evropské unie. Jedná se o doporučení, kterými by se stávající i budoucí představitelé Evropského parlamentu a komise měli věnovat, aby byl dětem se znevýhodněním zajištěn rovný přístup ke vzdělávání a zahrnuje následující body (Pavličková, 2014):

- „Umožnit včasné odhalení speciálních vzdělávacích potřeb u dětí a zajistit mechanismy pro realizaci kvalitní podpory
- Zavést mechanismy, které usnadní přechod ze systému vzdělávání do běžného zaměstnání
- Zavést systém služeb, který podpoří inkluzivní vzdělávání, zejména pro studenty vyžadující vyšší úroveň podpory
- Podporovat účast studentů se specifickými vzdělávacími potřebami v systému středních a vysokých škol
- Zpřístupnit obecně systém celoživotního učení a zajistit větší dostupnost informačních technologií v kontextu vzdělávání
- Posilovat vzdělávání učitelů a zaručit tím kvalitní inkluzivní vzdělávání
- Sledovat vývoj inkluzivního vzdělávání, sbírat relevantní data a příklady dobré praxe“.

Podle dubnové konference z roku 2014 vyplývá, že Evropský parlament a Rada Evropské unie se snaží o to, aby členské státy EU prováděly inkluzivní vzdělávání na všech úrovních, čímž chtějí Evropu uvést do souladu se stanovenými cíli v Úmluvě OSN o právech osob se zdravotním postižením. Dále povzbuzovat členské státy, aby investovaly do inkluze pro dosažení cílů v rámci programu Evropa 2020, vytvořit rámec služeb pro podporu inkluzivního vzdělávání a podněcovat a podporovat účast studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v post-povinné školní docházce (Includ-ed.eu, 2014).

3.11 Shrnutí teoretické části

Teoretická část bakalářské práce zahrnuje informace a poznatky týkající se vzdělávací politiky a jejího zařazení do kontextu veřejné politiky a dále rozebrání inkluze jako hlavního záměru práce. Nejprve je popsána vzdělávací politika a její zařazení, nástroje, subjekty, dále je popsána inkluze ve vzdělávací politice, definice, její legislativní úprava, financování a situace v České republice a zahraničí. Problematika inkluze ve vzdělávací politice je dále podrobněji rozebrána v praktické části.

4 PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části bakalářské práce je zhodnocení problematiky inkluze ve vzdělávací politice v České republice v preprimárním a primárním vzdělávání s ohledem na její společenské a výchovné dopady, rozpočet a financování. Na základě dat získaných formou dotazníkového šetření jsou rozebrány nedostatky, bariéry a doporučení pro budoucí vývoj a směřování inkluze ve vzdělávací politice.

4.1 Kritéria hodnocení

Jako zvolená kritéria ve výzkumné části bakalářské práce byly zvoleny společenské a výchovné dopady inkluze a její rozpočet a financování v mateřských a základních školách.

4.2 Metodika výzkumu

K získání dat a možnosti zhodnocení výše uvedených kritérií byla použita metoda dotazníkového šetření. Dotazník, který je k dispozici v příloze bakalářské práce, byl vytvořen 3. února 2017 za pomoci stránek www.survio.cz a rozeslán celkem ve čtyřech termínech do celkem 205 mateřských a základních škol v brněnských městských částech a obcích spadajících do okresu Brno-venkov.

Celkový průběh sbírání a shromažďování údajů z dotazníku je možné vidět v následující tabulce níže, která zobrazuje jednotlivé termíny rozesílání, návratnost v procentech, celkový počet oslovených vzdělávacích institucí v jednotlivých termínech a celkovou návratnost za jednotlivé termíny. Jak je možné vidět v tabulce, tak nejvíce responzí bylo zaznamenáno ve druhém kole rozesílání dotazníku 8. 2. 2017, když z celkového počtu 50 oslovených škol se vrátilo 8 kompletně vyplněných dotazníků a návratnost činila 16 %. Naopak nejméně odpovědí bylo nasbíráno při posledním čtvrtém kole rozesílání, kdy návratnost byla jen 7,2 % z celkvého počtu 55 oslovených vzdělávacích institucí, kdy bylo osloveno vždy více mateřských a základních škol na území Brna-města.

Tabulka č. 4 Údaje z dotazníku

Datum rozesílání	5. 2. 2017	8. 2. 2017	15. 2. 2017	19. 2. 2017
návratnost	5	8	6	4
Počet škol Brno-město	33	32	28	30
Počet škol Brno-venkov	19	18	20	25
Návratnost v %	9,6 %	16 %	12,5 %	7,2 %
Celkem osloveno	52	50	48	55

Osloveno bylo celkem 205 předškolních a školních zařízení, přičemž v malých obcích v blízkosti Brna mají mateřské a základní školy často jednu budovu a jedno společné ředitelství. Z celkového počtu 23 kompletně vyplněných dotazníků bylo 13 reakcí zaznamenáno od základních škol a 10 odpovědí za mateřské školy, přičemž v průběhu rozesílání z počátku v celkovém počtu reakcí nejprve měly velkou převahu preprimární školy, kterých je více. Tato data získaná od odborníků z praxe byla následně zpracována a vyhodnocena podle stanovených kritérií, na základě kterých jsou stanoveny výsledky a doporučení pro budoucí vývoj a směřování inkluze ve vzdělávací politice.

4.3 Rozbor výzkumných otázek a vyhodnocení jednotlivých kritérií dotazníku

Následující podkapitola se věnuje rozboru jednotlivých otázek v dotazníkovém šetření, na jejichž zodpovězení se podíleli ředitelé a pedagogičtí pracovníci mateřských a základních škol na území města Brna a obcí spadajících pod okres Brno-venkov. Dotazník byl rozeslán celkem do 205 vzdělávacích institucí preprimárního a primárního stupně vzdělávání a bylo získáno 23 kompletně vyplněných dotazníků.

Otázka č. 1 - Stupeň vzdělávací instituce?

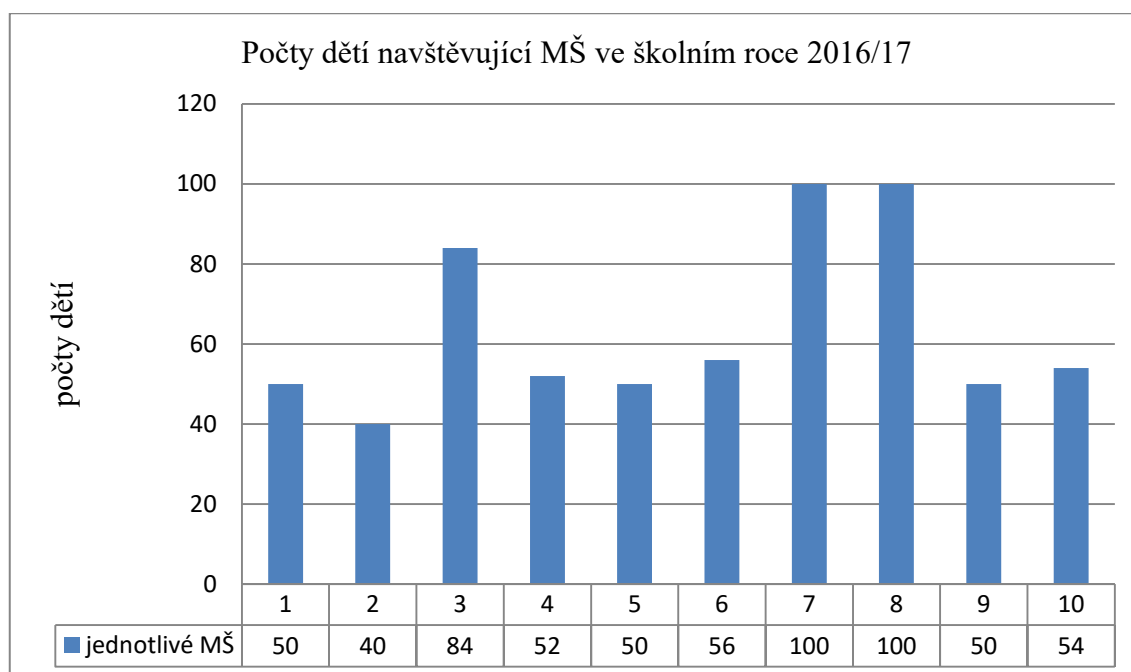
Nejprve bylo nutné v dotazníku zahrnout možnost respondentům, zda-li jej vyplňují jako zástupce či ředitel mateřské nebo základní školy, kdy v celkovém počtu 23

kompletně vyplněných dotazníků nakonec bylo zaznamenáno 10 reakcí od zástupců mateřských škol a 13 reakcí za zástupce základních škol, jak je již výše uvedeno.

Otázka č 2 - Počet dětí ve Vaší škole?

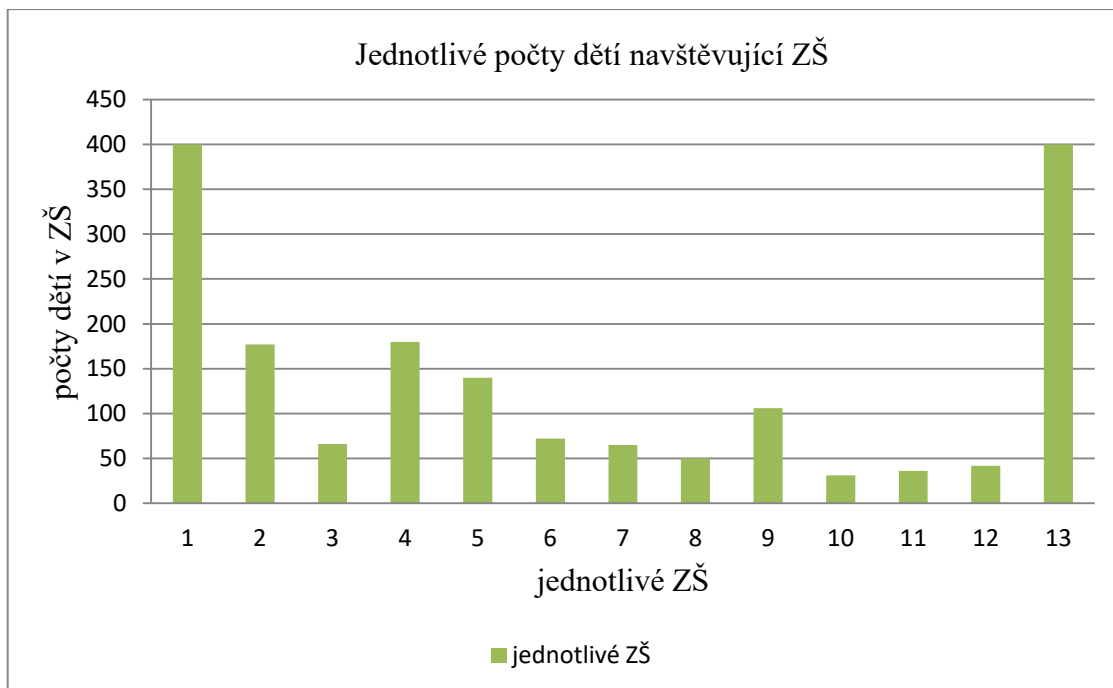
Dalším důležitým bodem byl celkový počet dětí navštěvujících danou preprimární či primární vzdělávací instituci, kdy se počet dětí v mateřských školách ze získaných responzí pohyboval od 40 do 100 dětí, jak je možno vidět v grafu níže, kdy menší počet dětí je pravděpodobně ze zástupců škol spíše v menších obcích nedaleko Brna a počet dětí blízcích se 100 je spíše za brněnské městské části. Zástupci z primárního vzdělávání, jež vyplnili dotazník, uvedli na základních školách nejmenší počet dětí 70, což opět může být stav odpovídající počtu dětí v menší obci poblíž Brna a nejvyšší počet 400 žáků, což odpovídá počtu vzdělávajících se na základní škole spíše v Brně. Průměrná hodnota počtu dětí účastnících se předškolního vzdělávání činí 64 dětí a průměrný počet žáků základních škol je 144.

Graf č. 4 Jednotlivé počty dětí navštěvující MŠ ve školním roce 2016/17



V následujícím grafu je zobrazen celkový počet dětí účastnících se primárního vzdělávání na základních školách dle odpovědí v dotazníku.

Graf č. 5 Jednotlivé počty dětí navštěvující ZŠ ve školním roce 2016/17

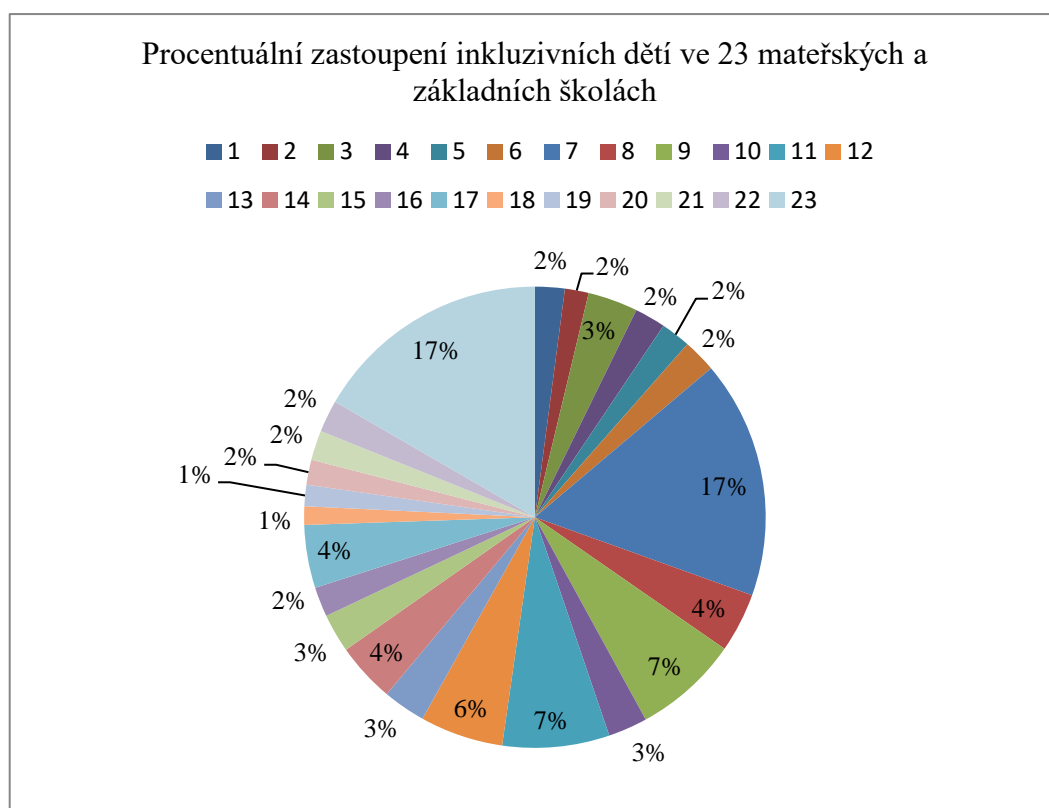


Otázka č. 3 - Celkový počet inkluzivních dětí na Vaší škole?

Dalším důležitým zjišťovaným ukazatelem byl celkový počet inkluzivních dětí z celkového počtu dětí na škole, který se pohyboval od 0 do 20 dětí, kdy samozřejmě s vyšším celkovým počtem dětí vzdělávajících se na dané škole či navštěvujících danou mateřskou školu, počet dětí roste. Při porovnávání výsledků bylo zjištěno, že v celkovém průměru je více inkluzivních dětí na základních školách než v mateřských, což je samozřejmě ovlivněno i tím, že základní školy jsou kapacitně větší než mateřské. Preprimární vzdělávání navštěvuje většinou při průměrném počtu 64 dětí na jednu mateřskou školu 3 až 5 dětí. V základním školství, kdy průměrný počet žáků na jednu základní školu byl 144, se vzdělává 5 až 10 inkluzivních dětí. Žádné inkluzivní dítě zaznamenává z 23 zúčastněných škol pouze 7 škol, z čehož 6 škol je zastoupeno mateřskými školami a 1 škola je základní, což potvrzuje výše zmíněné tvrzení, že inkluze je více zastoupena v primárním vzdělávání než v preprimárním. V níže uvedeném grafu je pro interpretaci zobrazen výšečový graf, který nám udává procentuální zastoupení inkluzivních dětí z celkového maximálního počtu dětí v celkem 23 mateřských a základních školách, které se podílely na dotazníkovém šetření. Většina hodnot se pohybuje okolo 2-5 %, až na jednu výjimku – 17 %, kterou zastupuje právě základní škola s počtem žáků 400, přičemž inkluzivních dětí uvádí jen 6. Nejvíce zastoupená 2 % škol zobrazují častý výskyt průměrných hodnot, což odpovídá při počtu okolo 64 dětí

v mateřské škole jsou asi 3 děti v rámci inkluze a v základním školství při průměrném počtu žáků 144 je asi 7-10 inkluzivních žáků.

Graf č. 6 Procentuální zastoupení inkluzivních dětí ve 23 mateřských a základních školách

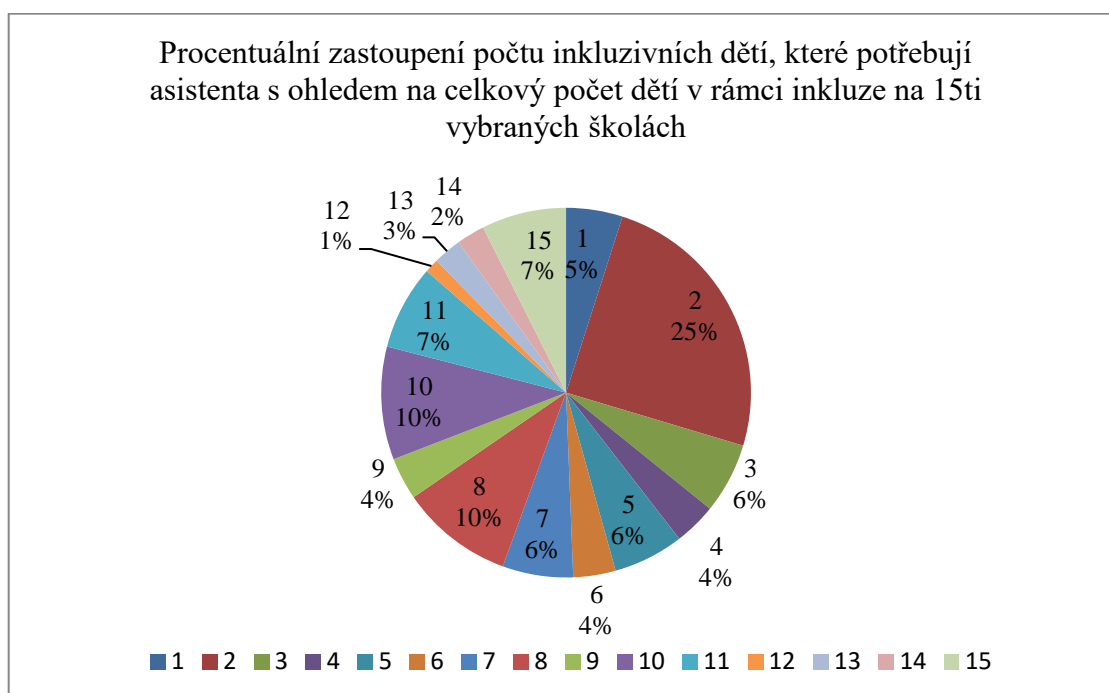


Otázka č. 4 - Počet dětí, které potřebují asistenta?

Čtvrtá otázka se věnovala zkoumání počtu dětí, které v rámci inkluze potřebují asistenta, jelikož v závislosti na druhu postižení a individuálních potřeb ne všechny děti vždy nutně potřebují či musí mít asistenta. O tom, zda-li dítě, žák či student se SVP bude mít asistenta rozhoduje správní řízení na základě žádosti a posouzení stavu dítěte odborníkem (Pedagogicko-psychologická poradna) a podle toho se postupuje dále (Doležilová, 2015). Podle dat získaných z dotazníku od zástupců zúčastněných škol ve většině případů potřebuje tak polovina inkluzivních dětí asistenta a druhá polovina se bez něj obejde. Naopak v několika málo případech školy uvedly problém, že by byla potřeba s ohledem na počet dětí v rámci inkluze, více asistentů ve škole.

V následujícím grafu je možné vidět procentní zastoupení počtu inkluzivních dětí, které potřebují asistenta z celkového počtu dětí v rámci inkluze, které školy uvedly. V grafu je zobrazeno dohromady 15 vybraných mateřských a základních škol, na nichž mají děti se SVP a zhruba polovina z nich potřebuje asistenta.

Graf č. 7 Procentuální zastoupení počtu dětí, které potřebují asistenta z celkového počtu dětí se SVP



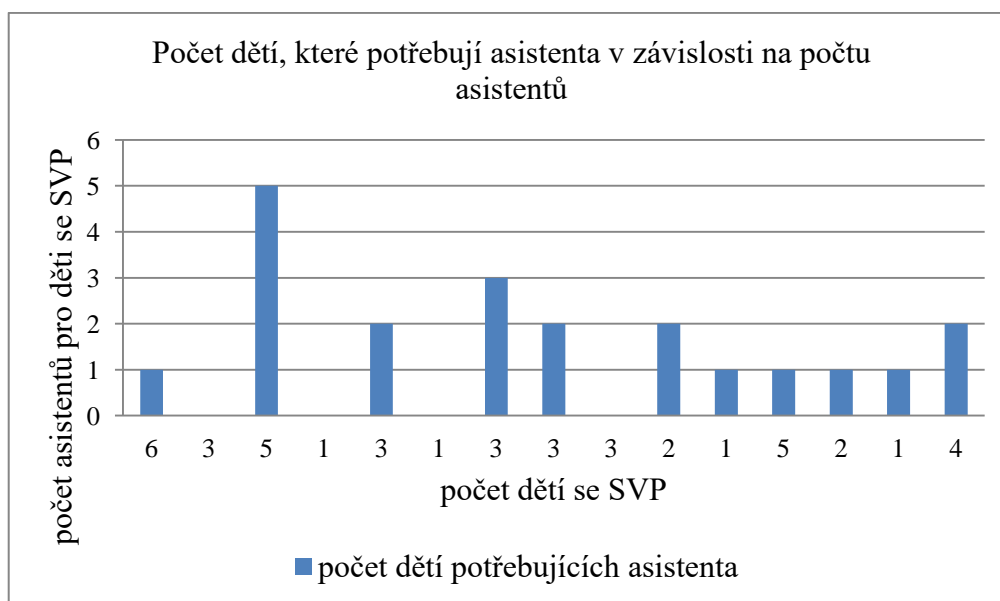
Z údajů z grafu je jasně patrné, že 25 % podíl zabírá škola, která uvedla z celkového počtu 20 dětí se SVP, že jich 5 potřebuje asistenta, což vypovídá i o tom, že škola, která má tak vysoký počet těchto žáků má i zároveň vysoký celkový počet žáků. Další významná hodnota vyplývající z grafu je, že 10 % tvoří škola s počtem 8 žáků a z toho udává 3 žáky, kteří potřebují asistenta. Dalšími hodnotami s většinovým výskytem jsou pak 7 %, 6 %, 4 % atp.

Otázka č. 5 - Celkový počet asistentů na škole?

Na předchozí řešenou otázku navazuje školami uvedený celkový počet asistentů, který mají na svojí základní či mateřské škole a zda-li je tento počet optimální vůči celkovému počtu dětí, které potřebují asistenta. Z 23 zúčastněných institucí preprimárního a primárního vzdělávání jich 15 uvedlo, že mají na škole dítě či více dětí se SVP, přičemž jen 11 škol uvedlo, že zaměstnávají asistenty. Jak tedy zbylé školy řeší zmiňovaný problém nám nastíní odpovědi ze závěru dotazníku, ale již z těchto odpovědí je patrné, že školy se potýkají s personálními problémy a nemají dostatečné kapacity, což vypovídá o celkové nepřipravenosti vzdělávacích institucí na společné vzdělávání a některé z problémů, s nimiž se potýkají, nejsou ani řešitelné. Avšak i přesto tento již dříve zmiňovaný fakt, byla inkluze schválena a zavedena do škol se školním rokem 2016/2017, jak je popsáno v teoretické části bakalářské práce.

Následující graf zobrazuje na ose x 15 výše zmíněných škol, které mají na škole nějaké dítě se SVP a jejich počet, a na ose y tomu odpovídající počet asistentů.

Graf č.8 Počet dětí, které potřebují asistenta v závislosti na počtu asistentů



V grafu je možné vidět hned z první odpovědi jednoho ze zástupců některé vzdělávací instituce, že při počtu 6ti dětí v rámci inkluze, jejichž handicap vyžaduje pomoc asistenta, mají pouze 1 asistenta, což značí nesoulad, který je možné zaznamenat i v následující odpovědi, která udává 3 děti se SVP, ale škola pro ně nemá žádného asistenta. Z následujících odpovědí je možné shrnout, že školy nemají více než polovinu asistentů, které by potřebovaly k počtu dětí se SVP.

Otázka č. 6 - Výše obdržené podpory na inkluzi od zřizovatele školy pro školní rok 2016/17?

Další otázka dotazníku se zabývala výší obdržené podpory od zřizovatele školy pro školní rok 2016/2017, tedy pro školní rok, ve kterém byla právě inkluze zavedena do škol. Z celkového počtu zúčastněných vzdělávacích institucí jich převážná většina v odpovědi uvedla, že neobdržely žádnou podporu od zřizovatele či k tomu příslušné instituce, případně byla výše podpory velmi malá na to, aby pokryla celkové výdaje, které by byly potřebné na společné vzdělávání. To může být jedním z důvodů odpovědi na otázku, proč mateřské a základní školy nemají tolik asistentů, kolik by bylo nutné zaměstnávat s ohledem na počet dětí, které by ho potřebovaly. Nemají ho z čeho zaplatit, tudíž ho nemohou zaměstnat.

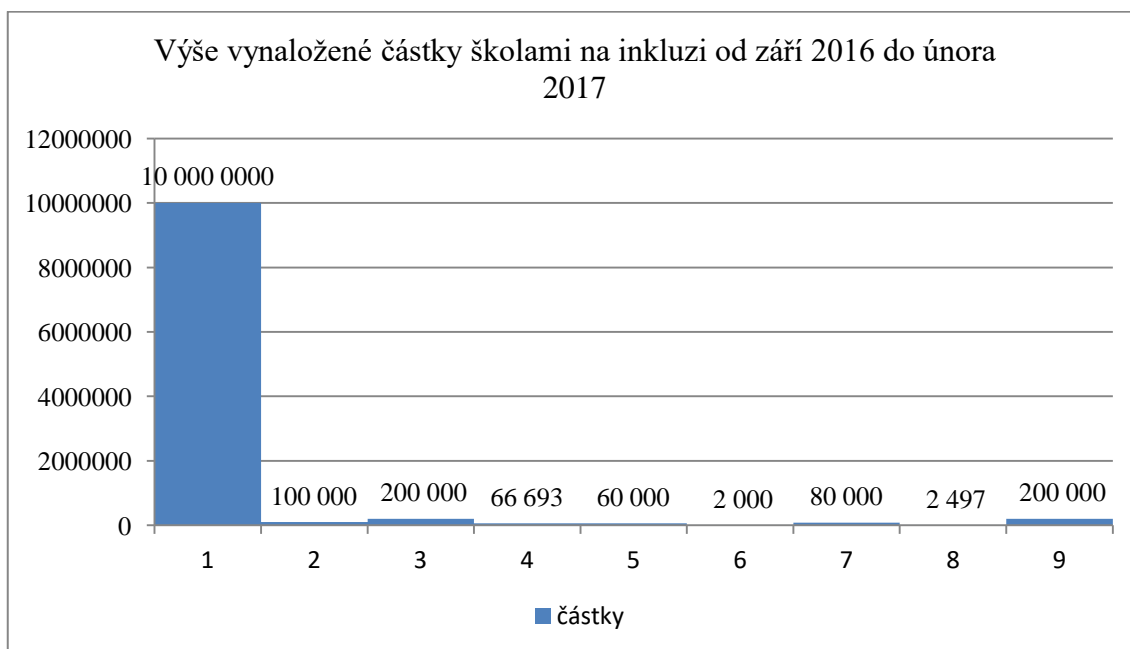
Otázka č. 7 - Finanční náročnost na 1 asistenta, kdo ho platí, jaký má typ úvazku (případně další úvazky na škole) a jaký je jeho plat?

V návaznosti na v předchozí otázce řešený problém tato další otázka rozvíjí tu předchozí a zabývá se detailnějším rozbohem počtu asistentů v rámci preprimárního a primárního vzdělávání, výší jejich úvazku, z čeho jsou placeni, a kdo je platí a jejich případné další úvazky na školách z důvodu, že žádný z asistentů nemá na škole plný úvazek. Vzdělávací instituce uvedly rozmezí úvazku asistenta od 0,3 do 0,6 úvazku a v případě mateřských škol na území města Brna je placen z projektu MAP (Místní akční plán) Magistrátem města Brna a jeho plat při polovičním úvazku činí okolo 8 000 Kč měsíčně s pracovní smlouvou na dobu určitou a často v kombinaci s ještě nějakým dalším úvazkem na škole či jinde (například práce v dopoledních hodinách jako asistent a v odpoledních hodinách jako logoped). V případě základních škol je výše úvazku v obdobném rozmezí jako u mateřských škol, ale asistent je hrazen z prostředků Jihomoravského kraje a rovněž se jeho plat pohybuje okolo 8 000 Kč. Asistent vykonává práci asistenta rovněž v dopoledních hodinách a z důvodu nízkého příjmu byly zaznamenány ještě kombinace s úvazky vychovatelek ve školních družinách v odpoledních hodinách.

Otázka č. 8 - Výše vynaložené částky školou na inkluzi od září 2016 doposud?

Dále se dotazník věnuje tomu, jakou částku vzdělávací instituce vynaložily na společné vzdělávání od září 2016 do konce února 2017, kdy bylo ukončeno rozesílání a zahájeno vyhodnocování údajů z dotazníku. Z 23 zúčastněných vzdělávacích institucí jich pouze 9 vynaložilo nějaké vlastní finanční prostředky na podporu inkluzivního vzdělávání, z čehož to byla jen jedna mateřská škola a zbylých 8 byly základní školy. Částky byly velmi různorodé a pohybovaly se od nejnižší částky 2 000 Kč až do nejvyšší sumy 10 milionů korun, přičemž tuto částku uvádí základní škola při celkovém počtu 5 dětí se SVP a zároveň dodává, že jen 1 z těchto dětí vyžaduje asistenta, avšak na škole žádného nemají. Naopak částku 2 000 uvedla malá základní škola pravděpodobně v blízkosti Brna, jež uvádí právě jen jedno inkluzivní dítě, jež vyžaduje pomoc asistenta a škola ho také má. V níže uvedeném grafu je možné vidět ostatní finanční částky, které vynaložily instituce preprimárního a primárního školství na společné vzdělávání od září 2016 do druhé poloviny února 2017.

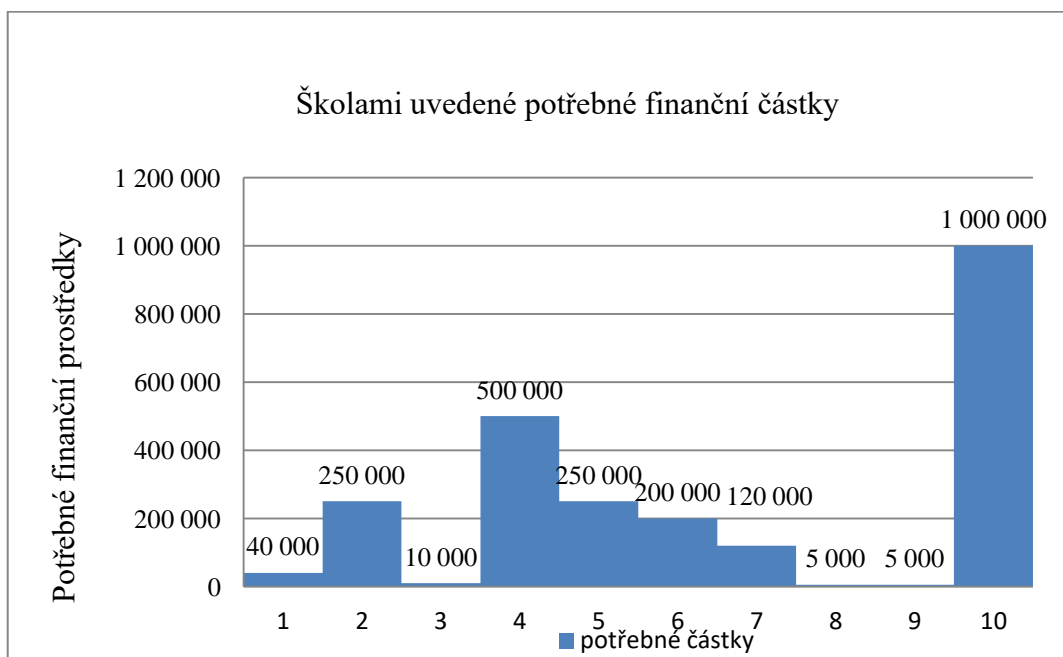
Graf č. 9 Výše finanční podpory vynaložená školami na inkluzi od září 2016 do února 2017



Otázka č. 9 - Jaká je výše potřebné částky na inkluzi pro školní rok 2016/17?

Devátá otázka dotazníku navazuje na předchozí dotaz a zabývá se skutečně potřebnou sumou peněz, kterou by mateřské a základní školy potřebovaly na společné vzdělávání. Z 23 responzí bylo zaznamenáno, že 10 primárních a preprimárních škol udává částky, které by potřebovaly, ale nemají je nebo je nemají, kde vzít, což opět poukazuje na fakt nepřipravenosti na inkluzi a nepropracovanosti celého jejího záměru. V níže uvedeném výsečovém grafu je možné vidět finanční prostředky, které školy uvedly, že by potřebovaly na společné vzdělávání pro školní rok 2016/2017. Níže uvedené částky jasně zobrazují, v jakém jsou školy finančním mínusu, co se týká finančních prostředků potřebných k zajištění společného vzdělávání a veškerých záležitostí týkající se této problematiky, ať už se jedná o vybavenost tříd pomůckami či personálního zajištění. Tato otázka a její odpovědi rozšiřují šestou otázku, která řešila výši obdržенých částek mateřskými a základními školami v závislosti na jejich zřizovateli, kdy ve většině případů byla zaznamenána žádná podpora či úplně minimální, avšak školy podle grafu níže zaznamenávají tyto částky, což vypovídá o tom, že tvůrci této inovace nevyčlenili dostatek prostředků či nedostatečně propracovali jejich alokaci, tudíž se školy potýkají s velkými finančními nedostatky na společné vzdělávání.

Graf č. 10 Finanční částky, které školy potřebují na společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017



Otázka č. 10 - Očekáváte v budoucnu více dětí a asistentů v rámci inkluze?

Jako další kladená otázka bylo, zda-li odborníci z praxe a účastníci dotazníkového šetření očekávají do budoucna více dětí a asistentů v rámci inkluze. Z celkového počtu 23 reakcí udává 13 zástupců škol, že očekávají do budoucna více dětí a asistentů na školách, naopak jen 6 respondentů se přiklání k názoru, že se situace již nezmění a dětí více nebude a zbývajících 4 účastníci šetření neví nebo si netroufají odhadovat. Podle odpovědí se přiklání k do budoucna se navyšujícímu počtu inkluzivních dětí na školách a asistentů hlavně zástupci primárního vzdělávání, kde je celkově vyšší počet inkluzivních dětí, jak je již výše popsáno, než je tomu tak v rámci předškolního vzdělávání.

Otázka č. 11 - V čem shledáváte zásadní problém v inkluzi a jaké má podle Vás pozitivum a jaké naopak negativum?

Předposlední otázka výzkumu zjišťovala, jaká respondenti shledávají pozitiva či negativa na zavedeném společném vzdělávání a v čem vidí zásadní problém či problémy. Jak již z položení otázky vyplývá, tak zde byla největší možnost se rozepsat a někteří odborníci z pedagogické praxe se vyjádřili zcela negativně k celé problematice.

Jako jeden z největších problémů shledávají nedostatek finančních prostředků, což už vyplývá z předchozích otázek, dále se některé instituce předškolního a školního vzdělávání potýkají s problémem, že jejich škola se nachází v budově, která není a ani

do budoucna být nemůže bezbariérová z důvodu stavebních úprav, které by byly nerealizovatelné a zároveň jsou spojeny i s dalšími peněžními prostředky, které školám chybí. Dále zmiňuje jeden z účastníků šetření, že: „je málo či vůbec nejsou prostředky na speciální pomůcky pro tyto žáky, asistenti jsou nedostatečně finančně ohodnoceni a často musí kombinovat částečný úvazek s další prací, jelikož z již výše uvedeného platového ohodnocení nelze vyžít.“ Dalším problémem je nedostatek odborníků, kteří by věděli a uměli s těmito dětmi pracovat, aby jim pomohli. V záplavě negativ bylo uvedeno i nějaké to pozitivum a to, co se týká počtu dětí ve třídě, ale zároveň je doprovázeno negativem dalšího člověka ve třídě při výuce. Dále jeden z ředitelů účastníci se výzkumu shledává, že: „hlavním problémem je nedostatečná informovanost, žádné praktické zkušenosti, ještě vyšší administrativní zátěž a nikdo pořádně neví, co se od zavedeného společného vzdělávání očekává.“ Podle jednoho z respondentů: „je inkluze žáků se SVP možná opravdu jen při dostatečně malém počtu dětí ve třídě pod záštitou odborníka s praxí, který celé věci rozumí a za odpovídající finanční ohodnocení. Například při počtu 3 inkluzivních dětí ve třídě za podpory pouze 1 asistenta nemá pedagog prostor pro práci s neinkluzivními dětmi, kteří tím pádem trpí a zároveň se nedostane ani tolik péče dětem se SVP v rámci inkluze“, jak uvádí jeden z pedagogických odborníků příklad z praxe ve vyučování na jeho škole. Dalším negativem je složitá, náročná a zdlouhavá cesta k tomu získat asistenta na dítě, čeká se na vyjádření z pedagogicko-psychologické poradny, které jsou přetížené, vyjádření kraje, do toho zasahují rodiče vyjednávající se školou, na což není vyčleněn dostatek času a ani finančních prostředků. Když už se situace dá nějakým způsobem do pohybu, tak mateřské a základní školy, které nejsou v Brně se potýkají s problémem, že v případě zkráceného úvazku práce asistenta s platem 8 000 Kč měsíčně, nutností mít vysokoškolské vzdělání a ještě variantou delšího dojíždění, nejsou schopni najít asistenta, který by byl ochotem tohle všechno podstoupit. Další překážka je zaznamenána v nejednotném výkladu vyhlášky k této problematice – školy spatřují nesoulad výkladu inkluze v praxi od krajského úřadu, který přiděluje finance, speciálních pedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden, což navozuje další otázky a nejasnosti v celé věci. Další z pedagogických účastníků dotazníkového šetření doporučuje, že inkluze je vhodná pro děti s tělesným postižením, avšak nikoli pro děti se zrakovým, sluchovým či mentálním postižením, pro které ve školách a třídách chybí pomůcky, na které stejně nemají dostatek peněžních prostředků. Jako jedno z mála pozitiv je shledáváno to, že se doposud alespoň částečně s těmito dětmi pracovalo a neplynuly na ně žádné prostředky, což se snad po ustálení a změnách zlepší. Negativem,

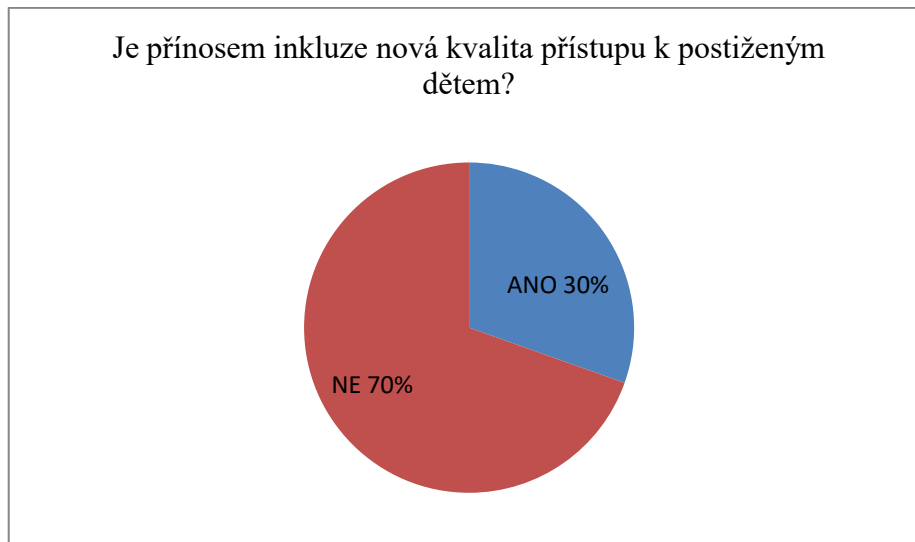
kteře uvádí jedna z ředitelů mateřské školy je: „nepřipravenost celého začleňování, velmi mnoho administrativy a vykazování s tím spojeného, rušení výuky, finanční prostředky do škol nepřicházejí dle momentální potřeby a často i nemožnost zajistit odpovídající pracovní sílu, která by s těmito dětmi vlídně, tolerantně a trpělivě pracovala.“ Pro mateřské školy je navíc překážkou spádovost dítěte do MŠ, jelikož ředitelství může sice snížit počty dětí na třídu, ale podle spádovosti musí děti přijmout do předškolního vzdělávání bez ohledu na počty integrovaných dětí. Naopak malé školy se potýkají s problémem nedostatečné časové dotace a nepřítomnosti speciálního pedagoga, tudíž se inkluze musí řešit tak, že se dítěti se SVP věnuje pedagog bez potřebné odbornosti před vyučováním či formou doučování po výuce, což výrazně narušuje další pedagogovu práci, kterou má na starost a vyčleňuje to dítě z kolektivu. Jedním z dalších pozitiv je to, že intaktní (zdravé) děti se učí s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a mají tak možnost poznat jiný svět, než který znají, dále se učí vzájemnému soužití, což může být někdy velmi náročné, obzvláště pro pedagogy po psychické stránce. Pro žáka se SVP je dobré, že zůstává v kolektivu svých vrstevníků a nemusí nikam dojíždět. Podle jednoho ze zástupců pedagogické odborné veřejnosti podílející se na dotazníku jsou nové EU šablony nastavené tak, že zohledňují velké mateřské a základní školy ve městech. Avšak pro malotřídní vesnické školy, kde celkový počet žáků činí méně než 100, nemohou být tyto rozpočtové šablony mimobrněnskými předškolními a školními vzdělávacími institucemi použity na speciálního pedagoga či psychologa, což je pro školy nedaleko Brna největším bariérou, se kterou souvisí i ostatní výše zmíněné problémy související s nedostatkem financí na inkluzi. Poslední uvedené pozitivum je nový náhled na handicapované a inkluzivní děti a když pomineme ty mentálně, zrakově a sluchově postižené, tak mezi tělesně postiženými můžeme najít některé velmi nadané a šikovné, které je potřeba vést a rozvíjet správným směrem.

Otázka č. 12 - Myslíte, že přínosem inkluze je nová kvalita přístupu k postiženým dětem?

Poslední otázka řeší, zda-li si myslí pedagogičtí odborníci, že přínosem inkluze je nová kvalita přístupu k postiženým dětem. To nám znázorňuje následující výsečový graf, kdy má převahu odpověď ne, která jen utvrzuje výše zmiňovanou kritiku celého nově zaváděného vzdělávacího modelu. Z celkového počtu 23 responzí si 16 zástupců škol myslí, že inkluze není přínosem nové kvality přístupu k postiženým dětem a pouze 7 reakcí bylo kladných, tedy 70 % z celkového počtu dotázaných zastává názor,

že inkluze spíše škodí a jen 30 % z celkového počtu responzí si myslí, že přínosem inkluze je nová kvalita přístupu k postiženým dětem.

Graf č. 11 Je přínosem inkluze nová kvalita přístupu k postiženým dětem?



Pro shrnutí získaných údajů a odpovědí od odborníků z praxe lze na závěr konstatovat, že je pro ně inkluze spíše problémem a komplikací. Pedagogové a všechny zainteresované osoby v preprimárním a primárním vzdělávání, kterého se tato problematika především dotýká, se potýkají s celou řadou bariér, nesrovnalostí a nejasnostmi, jak ve výkladu vyhlášky ohledně společného vzdělávání, tak s nedostatkem finančních zdrojů a nepropracovaností jejich alokace dle momentálních potřeb. Budovy mateřských a základních škol, zejména v obcích při okresu Brno-venkov, nejsou stavebně přizpůsobeny pro bezbariérový přístup, jelikož některé z budov jsou postaveny ještě v polovině minulého století, kdy se touto problematikou ještě nikdo příliš nezabýval. Pro handicapované či nějakým způsobem znevýhodněné děti či osoby existovala v té době specializovaná zařízení a jejich vzdělávání probíhalo segregovaně, jak je již zmíněno a popsáno výše v teoretické části práce v kapitole věnující se vzniku, vývoji a zavádění inkluze do vzdělávání.

Jako pozitivum na celé spíše kritizované problematice bylo zmíněno, že v případě přítomnosti inkluzivního žáka ve třídě s asistentem budou sníženy celkové počty dětí ve třídě, dále fakt, že když se budou v jedné třídě vzdělávat intaktní děti s dětmi se speciálními potřebami společně, tak zdravé děti budou alespoň od útlého věku moci lépe porozumět a pochopit problematiku handicapovaných a budoucí více informování a uvidí, jak celá situace probíhá a funguje v praxi. Pro znevýhodněné je určitě velkou

výhodou to, že budou moci zůstat v kolektivu vrstevníků, v místě svého bydliště, což je značná výhoda i pro rodiče těchto dětí.

Co se týká samotné inkluze zavedené do školní praxe se školním rokem 2016/2017, tak je sledována celá řada nedostatků, nejasností a chyb, které je nutné do budoucna odstranit či celou problematiku lépe uchopit a osvětlit ve vyhlášce, v nárocích na asistenta a lépe finančně ohodnotit asistenty, kteří mají tuto práci vykonávat. Do budoucna je to celá řada změn a spousty zásahů a hlavně se musí celá problematika přizpůsobit požadavkům z praxe a ne prvně vytvořit legislativní změny, vše připravit po administrativní stránce a poté to vše uvést do praxe.

4.4 Diskuse a doporučení pro budoucí vývoj inkluze

Podle již dříve provedených výzkumů, ještě před samotným zavedením inkluze do školní praxe bylo zjištěno, že souhrnně lze k postojům české veřejnosti, ať už přímo či nepřímo zainteresovaných osob v dané problematice, k inkluzivnímu vzdělávání konstatovat, že největší míra odmítání společného vzdělávání se týká žáků s mentálním postižením. V případě žáků se smyslovým postižením je míra této distance menší, nejmenší je pak vůči žákům s tělesným postižením (Pančocha a Slepíčková, 2013, s. 26). Tento postoj potvrzuje i jedna z odpovědí získaná prostřednictvím dotazníkového šetření v rozboru otázky č. 11, která zjišťovala, v čem pedagogičtí pracovníci a odborníci z praxe shledávají zásadní problém ve společném vzdělávání a jaká má inkluze pozitiva či negativa.

Z jedné již dříve provedené studie bylo zjištěno, že ženy ve srovnání s muži mají pozitivnější přístup k inkluzi než muži a zároveň mladší lidé se k této problematice staví otevřeněji a s větším pochopením než starší lidé v dnešní době. Obecně lze vyvodit, že starší muži se k tělesně postiženým lidem staví poměrně negativně. Zároveň z výzkumu vyplývá, že lidé s vyšším vzděláním mají otevřenější přístup k inkluzi než osoby, jež dosáhly nižšího stupně vzdělání. Dále se studie zabývala mírou porozumění této problematice s ohledem na znalost a zkušenosti z praxe a podle těchto kritérií vyplývá, že lidé, kteří o inkluzi ve vzdělávání nemají žádné informace nebo jen minimální, se k ní nestaví příliš přívětivě, naopak lidé, kteří o ní mají mnoho informací, případně i nějaké zkušenosti z praxe či ze svého okolí, se k inkluzi staví velmi vstřícně a chápavě. Tímto se otevírá široký prostor pro osvětu veřejnosti a další vzdělávání, které může významně prospět k akceptaci lidí s postižením ve vzdělávání i jiných sociálních kontextech (Pančocha a Slepíčková, 2013, s. 26-27).

Postoje veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání žáků s postižením tvoří významný kontext snah o rovnoprávný přístup ke vzdělávání a následnou sociální inkluzi osob s postižením, jak je již dříve uvedeno v teoretické části v kapitole zabývající se inkluzí v legislativních dokumentech. Negativní postoje a přístupy, které byly zjištěny zejména vůči inkluzi žáků s mentálním postižením v kontextu společného vzdělávání v běžné škole, tvoří v českém vzdělávacím systému neviditelnou, avšak o to složitější bariéru pro jejich plné začlenění. Ačkoliv jsou legislativní normy v České republice nastaveny směrem ke společnému vzdělávání všech žáků, tak z dotazníkového šetření i z dalších studií vyplývá preference segregovaného vzdělávání žáků s mentálním postižením a ambivalentní přístup vůči vzdělávání dětí s postižením smyslovým (Pančocha a Slepíčková, 2013, s. 27).

Podle tiskové zprávy: „Jaké jsou skutečné postoje veřejnosti k inkluzi?“ ze dne 23. 3. 2017, která se zabývala skutečnými postoji české veřejnosti k inkluzi ve vzdělávání a výsledkem je hlavně zjištění vyhraněnosti v názorech na inkluzi a odhalení skrytých důvodů, jež respondenti zastávají. Byly stanoveny následující otázky – díky čemu má veřejnost odmítavý postoj k dané problematice, jak významná je vyhraněnost odpůrců (příznivců) společného vzdělávání, zda-li je možné je nějak ovlivnit, jaké kroky v další komunikaci o společném vzdělávání by mohly vést ke změně postojů (v ideálním případě většinového postoje veřejnosti). K dosažení výsledků byla použita analýzy sociálních sítí v souvislosti s tématem inkluze, poté porovnání výsledků, do jaké míry rezonují v rámci veřejného mínění a na závěr byla ohraničena skupina, kterou lze oslovit, jejíž postoj je možné ovlivnit. Byly zjištěny následující poznatky – na první pohled to vypadá, že drtivá většina společnosti je vyhraněná a stojí proti inkluzi, ale při detailnějším rozboru vychází, že situace není tak úplně jednoznačná, i přestože procento odpůrců převažuje, případně největší podíl zde zaujímá skupina (více než 53 %), která inkluzi za určitých podmínek neodmítá (Eduin.cz, 2017).

Dále bylo zjištěno, že na sociálních sítích se vyjadřují zejména vyhranění odpůrci, že aktuálně příliš velkou roli nehraje pohlaví, věk a nejvíce odmítajících je ve věkové kategorii mezi 18. a 29. rokem života. Dále výzkum potvrzuje již dříve nadnesené tvrzení, vyplývající zároveň i z dotazníkového šetření, že nejmenší podporu má začlenění dětí s mentálním handicapem. Z analýzy také vyplývají tři základní latentní obavy a to, že inkluze není dobře připravená a zajištěná, obava z újmy žáků ve třídách a obava z celkového poškození školství. O těchto třech zmíněných obavách se již vyjádřili i odborníci z pedagogické praxe, jež se zúčastnili dotazníkového šetření a jejich

podrobnější rozbor je zaznamenán v otázce č. 11, která se zabývala hledáním zásadních problémů, které inkluze přináší a jaká jsou její pozitiva a negativa (Eduin.cz, 2017).

Dále se odráží z dotazníkového šetření a zároveň i z výzkumu podle tiskové zprávy špatné personální zajištění, chybějící asistenti a nedostatečný plán ve školách. Na tom, že inkluze není dobře připravená a zajištěná se shodují příznivci i odpůrci inkluze nejvíce. Tisková zpráva dále uvádí podmínky, za kterých by většina souhlasila s inkluzí a jimi jsou: malý počet dětí ve třídách (do 20 žáků), souhlas rodičů dítěte s handicapem a psychologa, přítomnost asistenta a jejich zvýšení platů (Eduin.cz, 2017).

Na závěr tiskové zprávy Bob Kartous, jež byl garantem Auditů a vedoucí komunikace EDUin, že situace není natolik kritická, co se týká postojů veřejnosti, jak by se mohlo zdát z digitálního a mediálního obrazu. Je však nutné – hlavně ze strany MŠMT – reagovat na to, že ani příznivci inkluze nejsou přesvědčeni o tom, že je přechod na nový systém podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dobře zajištěn a řízen (Eduin.cz, 2017).

Na výše uvednou tiskovou zprávu navazuje následující průzkum, který propojuje inkluzi a voliče politických stran Tomia Okamury a ČSSD, kteří nejvíce odmítají inkluzi. Naopak nejvíce příznivců inkluze pochází z řad voličů TOP 09 a lidovců a výzkum také poukázal na to, že nesouhlas lidí se začleňováním dětí se SVP je často postaven na lžích, které se objevují v médiích. Podle průzkumu si školy stěžují na nárůst papírování kolem inkluze, jinde se jim zase nedaří sehnat kvalitního asistenta a poradenská pracoviště, která děti vyšetřují a přidělují jim speciální pomůcky, asistenty a další podpůrná opatření, nestíhají. Stanislav Štech, náměstek ministryně školství Kateřiny Valachové, se k situaci a uváděným problémům a nedostatkům vyjadřuje takto: „Ano, některé věci drhnou. To jsou reálné problémy, které se ale řeší. Požadavek, že je to nejdříve potřeba několik let zkoušet, nemohu přijmout. Je mnohokrát ověřené i v zahraničí, že i kdybychom si teď řekli, že to spustíme za 15 let a do té doby to budeme ověřovat, tak se budou stále objevovat ty samé argumenty. Nejdříve musíme snížit počet dětí ve třídách, zvýšit platy učitelů a tak dále. Nikdy by se to nestalo“ (Hronová, 2017).

Co se týká mateřských škol, které nejsou inkluzí tolik zasaženy, jak již bylo výše uvedeno podle výsledků získaných prostřednictvím dotazníku, tak preprimární školy jsou nějakým způsobem zvyklé integrovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami, jen od loňského září 2016 celá problematika dostala název a větší podporu, jak uvádí Loudová v článku „Děti se toleranci učí už ve školkách. Handicap ani supertalent ale učitelé často nepoznají“ (Loudová, 2016).

Článek udává statistiku, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami je aktuálně v preprimárním vzdělávání přes tři tisíce, ale reálně jich bude mnohem více. „Učitelům a učitelkám schází schopnosti handicap, či naopak extrémní nadání odhalit. Podle dosavadních zkušeností s inkluzí z jedné pražské mateřské školy, popsaných v článku, se děti již v útlém věku učí pochopení, empatii, přizpůsobení se a pomoci dětem se speciálními vzdělávacími potřebami za přítomnosti a pomoci asistenta. Některé děti mají již v předškolním věku větší schopnost vnímat druhé, jsou citlivé a empatické. Díky přítomnosti nějakým způsobem znevýhodněného dítěte ve třídě preprimárního vzdělávání se mají možnost zdravé děti naučit především nové sociální dovednosti a rozvinout řadu osobnostních vlastností“ (Loudová, 2016).

Jedna z ředitelk mateřské školy však uvádí, že výše popsané fungování v kolektivu dětí za přítomnosti jednoho či dvou znevýhodněných dětí si bez přítomnosti a pomoci asistenta ve třídě nedokáže celé fungování představit, tudíž doporučuje stejně tak jako účastníci dotazníkového šetření výše, že je zcela na místě investice do dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a proškolení v dané oblasti. Další nedostatek shledává v tom, že začínající učitelky nemají vůbec žádné základy speciální pedagogiky a inkluze je hlavně o speciálních potřebách dětí, z čehož vyplývá další nástraha pro pedagogy, jelikož, když jim přidělí asistenta, který pracuje pod vedením učitele, tak učitel často neví, jak ho vést a co s ním vůbec dělat. Chybí jim příprava a nad tím by se mělo zamyslet hlavně Ministerstvo školství, jelikož podle něj na tohle středoškolské vzdělání nestačí, ale naopak starší učitelky z mateřských škol, které mají jen to středoškolské vzdělání mají zase mnohaletou praxi, díky které dokážou v některých případech s dětmi se SVP lépe pracovat než mladý začínající učitel s vysokoškolským vzděláním bez praxe. Jako další nevýhodu spatřují ve zvýšené administrativě, díky které hrozí riziko, že školy nebudou mít dostatek prostoru pro vlastní realizaci společného vzdělávání (Loudová, 2016).

Na předchozí článek navazuje i následující článek zabývající se ohlasy ze škol a poraden, které to mají celé zaštitit, vyšetřit děti a mají na starosti veškeré formuláře a nestíhají. „Školy se ptají po nové podpoře pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, která vešla v platnost od 1. září 2016 a byla již blíže popsána. Školy chtějí žáky znovu vyšetřit, aby například měly na asistenta nárok a to zatím platilo jen tehdy, pokud měl kraj dost peněz. Konkrétní finanční částky, jež obdržely kraje České republiky na podporu inkluze v roce 2016, jsou popsány v podkapitole Financování a rozpočet na inkluzi v rámci teoretické části. Speciálně-pedagogická centra

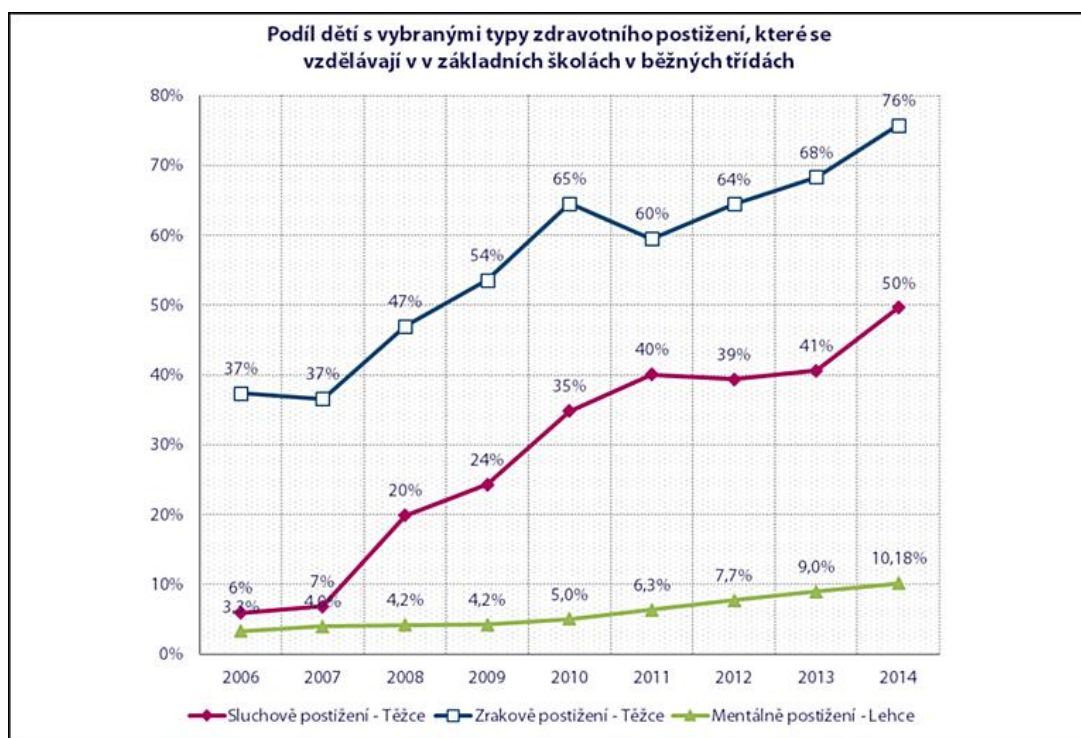
a Pedagogicko-psychologické poradny se bránily argumenty co se týká administrativní zátěže, že nové elektronické formuláře po výše uvedené změně, obdržely teprve koncem srpna, tudíž zaměstnanci těchto center a poraden měly jen velmi malý prostor na to se s nimi seznámit. Do nových formulářů pro poradny a speciálně-pedagogická centra se zaznamenává diagnóza dítěte, do jaké skupiny patří, jaká pomoc mu náleží a kolik peněz za ním míří, ale zaměstnanci těchto poraden a center neměli příliš mnoho času se naučit je vyplňovat, tudíž i školení, jak s ní pracovat a vyplňovat jej v tu dobu začátkem září 2016 byla přeplněná. Další překážku, kterou poradny uvádí je nedostatek odborníků, kteří by s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami uměli pracovat, a kvůli tomu musí školy i rodiče počítat s delší objednáací lhůtou a celkově s větším průtahem celé inkluze“ (Hronová, 2016).

Někteří odborníci z praxe i samotní rodiče se obávali, že kvůli již zmíněné nepřipravenosti vzdělávacích institucí na chystanou změnu a zavedení společného vzdělávání, že tím jejich děti a žáci, kteří budou takto „nepřipravené“ mateřské a základní školy navštěvovat, utrpí. A hlavně se obávali, že dojde k velkému nárůstu počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ale podle výsledků zápisů pro školní rok 2016/17 tomu tak nebylo. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy uveřejnilo výsledky zápisů dětí do základních a speciálních škol pro školní rok 2016/2017 a podle předběžných odhadů nebyly zaznamenány žádné zásadní rozdíly (Msm.cz, 2016). „Co se ovšem změnilo je nárokovost všech dětí na takovou míru podpory, jakou ve vzdělávání potřebují, řekla Kateřina Valachová, současná ministryně školství. Ze sběru dat vyplývá, že se nemění v porovnání s loňským stavem počty zapisovaných dětí jako celku, ale mění se struktura zdravotního postižení ve všech kategoriích s výjimkou tělesného postižení, kde došlo k mírnému poklesu. Do běžných základních škol přišlo v roce 2016 k řádným zápisům 150 307 dětí, což je o 2 309 dětí více než loni. Jistý nárůst zapisovaných je nejspíše přímým důsledkem silných populačních ročníků, dále souvisí s možností účasti dětí na zápisech na více školách, a také se zvýšením počtu základních škol zapisujících se do nového školního roku“ (Msm.cz, 2016).

„Speciální základní školy, které v roce 2016 zápisy realizovaly, jsou spojeny s 2 028 zapisovaných, což je o 74 méně než v předchzím roce. To pravděpodobně souvisí s faktem, že aktuální populační ročník je o něco slabší než loňský, přičemž je zde charakteristické, že rodiče většinou nezapisují děti do více takových škol, jako tomu je u zápisů do běžných škol“ (Msm.cz, 2016).

Na níže uvedeném grafu je možné vidět, jak se děti se speciálními vzdělávacími potřebami přesouvají ze speciálních škol do škol hlavního vzdělávacího proudu. V grafu je zachyceno období od roku 2006 do roku 2014 a zaznamenány jsou formy těžkého sluchového a zrakového postižení a lehká forma mentálního postižení. Kromě lehké formy mentálního postižení, která znázorňuje jen mírný nárůst počtu dětí, které od roku 2006 do roku 2014 zamířily ze speciálního školství do běžných tříd základních škol, je zaznamenán prudký vzestup těžce sluchově a zrakově postižených dětí, které se začlenily do škol hlavního vzdělávacího proudu. Graf zobrazuje nejvyšší nárůst začlenění od roku 2006 po rok 2014 u dětí sluchově postižených, kterých se do běžných tříd primárního vzdělávání začlenilo nejvíce.

Graf č. 12 Podíl dětí s vybranými typy zdravotního postižení, které se vzdělávají v základních školách v běžných třídách



Zdroj: Respekt.cz, 2016

Podle Analýzy České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání výzkumy ukazují, že česká veřejnost ve věkové kategorii 36 až 53 let (tedy většinou rodiče, kteří mají děti školního věku) souhlasí s inkluzí v 62 % a domnívají se, že společné vzdělávání může být pro všechny děti přínosem. Podle analýzy současného stavu bylo zjištěno, že ve školním roce 2014/2015 se v běžných třídách účastnilo vzdělávání již 81 % dětí s tělesným handicapem a 61 % dětí se sluchovým či zrakovým postižením. Naopak sociálně znevýhodně a romské děti, kteří mají velmi často diagnostikováno lehké mentální postižení, jsou stále vzdělávání segregovaně od ostatních dětí ve speciálních

třídách. Vzdělávání v oddělených třídách či přímo ve speciálních školách má velmi negativní vliv na vzdělanostní aspirace dětí, jelikož se v těchto třídách kumulují děti s nízkými vzdělanostními aspiracemi a dochází tudíž ke vzájemnému snižování (Cosiv,cz, 2017). „V analýze je doporučen systémový rozvoj inkluzivního školství, kterého je možno docílit například následovně – rozvíjet včasnou péči a předškolní vzdělávání všech dětí, zvyšovat dovednosti učitelů v práci s heterogenní skupinou dětí či posilovat sociální roli škol a jejich propojení s komunitou“ (Cosiv, 2017).

Podle výsledků získaných prostřednictvím dotazníkové šetření je vidět ztotožnění se s hodnocením, spatřovanými bariérami a nedostatky inkluze nejen v preprimárním a primárním vzdělávání na území Brna a jeho blízkého okolí, ale i v jiných krajích, jak uvádí již dříve provedený výzkum z Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, jež se zabýval výzkumem inkluze a jejích determinantů. Podle tohoto výzkumu spatřují ředitelé mateřských a základních škol největší překážky v nedostatečném finančním, materiálním a stavebně-technickém zajištění škol, což bylo již dříve nadneseno v teoretické části bakalářské práce, dále pak celkovou nepřipravenost na systémovou realizaci inkluzivního vzdělávání, hlavně z hlediska administrativy a legislativy a nedostatečnou koordinaci a kooperaci zúčastněných institucí. K otázce, proč děti naopak nevzdělávat společně se respondenti vyjádřili obdobně jako v případě dotazníkového šetření výše, a to z těchto důvodů: je to drahé a finančně náročné, klíčová je míra handicapu a je to na úkor většinové populace (Vomáčková a kol., 2015, s. 148-149).

Pro aktuální zhodnocení výše uvedených překážek, názorů a doporučení lze shrnout podle internetového informačního portálu o vzdělávání EDUin, že odpůrců inkluze je více než zastánců společného vzdělávání, a že postoj české veřejnosti se liší od obrazu digitální diskuse. Nejvíce se veřejnost shoduje v tom, že společné vzdělávání není dobře finančně a personálně zajištěno a celý proces není dobře řízen (Eduin.cz, 2017).

4.5 Shrnutí praktické části

Cílem praktické části bakalářské práce bylo zhodnotit zavedení inkluze do vzdělávací politiky v České republice v předškolním a školním vzdělávání s ohledem na společenské a výchovné dopady, její financování a rozpočet. Na základě výsledků z dotazníku bylo zjištěno, že v rámci inkluze se více dětí vzdělává na základních školách než v mateřských školách, řada institucí preprimárního a primárního vzdělávání se potýká s personálními a finančními problémy spojenými s inkluzí. Chybí dostatek

proškolených a empatických asistentů, inkluze je nedostatečně finančně zajištěna, složitá a zdlouhavá cesta pro školy k tomu asistenta vůbec získat a když už jej vzdělávací instituce získá, tak má problém, z čeho jej zaplatit. Do mimobrněnských škol za plat, který je asistentům nabízen, nikdo nechce dojíždět. Nastavení EU šablon pro získání inkluze je zcela nevyhovující pro mateřské a základní školy, které se nacházejí v okrese Brno-venkov a preprimární školy se ještě navíc potýkají s problémem spádovosti dítěte do MŠ dle místa bydliště, které musí přijmout. Dále mateřské a základní školy sídlící mimo Brno mají často svoji budovu postavenou tak, že ji nelze udělat bezbariérovou, jelikož spousta škol se nachází v budovách postavených například před padesáti či sto lety, kdy se touto problematikou ještě nikdo příliš nezabýval a s bezbariérovými přístupy se při výstavbách nepočítalo.

Ve výsledku zástupci preprimárního a primárního školství vidí inkluzi spíše jako překážku či narušení dosavadního školství. Podle dosavadních zjištění plynoucích ze školní praxe je doporučeno celou problematiku lépe uchopit, legislativně upravit, asistenty lépe finančně ohodnotit a snížit administrativní zátěž celého společného vzdělávání.

Z diskuse a doporučení pro budoucí vývoj vyplývá, že nejvíce jsou odmítání v rámci inkluzivního vzdělávání žáci s mentálním postižením, což bylo zjištěno i prostřednictvím dotazníkového šetření. V širším a všeobecnějším měřítku inkluzi odmítají více spíše muži a starší lidé a naopak přívětivější postoj k ní zauímají ženy a mladší lidé. Nejvíce ji odmítají zároveň i lidé, kteří o ní mají jen minimální či žádné informace a naopak zastánci společného vzdělávání jsou zároveň mezi těmi, kteří o něm mají nějaké informace či zkušenosti. Při detailnějším rozboru postojů veřejnosti k inkluzi bylo zjištěno, že situace není tak zcela jednoznačná a že při určitých okolnostech a změnách by se ke společnému vzdělávání přiklonilo více lidí. Největší obavy byly z celkového poškození školství, z újmy žáků ve třídách a obavy pramenící z toho, že inkluze není dobře připravena a zajištěna, na čemž se shodují její příznivci i odpůrci.

Podle výše uvedených postojů, překážek a návrhů k jejich odstranění a za předpokladu učinění některých opatření a změn se širší veřejnost shoduje na tom, že inkluze je možná v případě menšího počtu žáků ve třídách, za přítomnosti požadovaného počtu asistentů za příslušný plat, za souhlasu rodičů, škol a příslušných odborných zařízení a v případě lepšího propracování celého společného vzdělávání a vyčlenění na něj dostatku finančních a zdrojů.

5 ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce „Problematika inkluze ve vzdělávací politice v České republice“ bylo zhodnocení zavedení inkluze do vzdělávací politiky v České republice, její společenské a výchovné dopady, financování a rozpočet. Dále se práce zabývala nedostatky, bariérami a doporučením pro budoucí vývoj inkluze na základě dat získaných formou dotazníkového šetření. V celkovém vyhodnocení je inkluze vnímána spíše odmítavě, odborníci z praxe poukazují na nedostatečné finanční zajištění celého společného vzdělávání, nepropracovanost celé problematiky, personální problémy a celkovou nepřipravenost na inkluzi.

Teoretická část se zaměřuje na vymezení veřejné politiky, do ní spadající vzdělávací politiky a s ní související pojmy a následné zařazení inkluze. Inkluze je poté rozebrána od jejího vzniku, přes vývoj až po její dnešní podobu, její legislativní ukotvení včetně dokumentů EU, její financování až po to, jak společné vzdělávání řeší zahraniční státy.

V praktické části je na základě údajů získaných prostřednictvím dotazníkového šetření detailně rozebráno vnímání inkluze, jaké jsou počty dětí vzdělávajících se v rámci inkluze v mateřských a základních školách v Brně a blízkých obcích k celkovému počtu dětí na škole. Dále se výzkum zabýval celkovým počtem asistentů, které školy ve skutečnosti mají a počtem, který by potřebovaly s ohledem na typ úvazku, plat a případné další úvazky, které asistenti mají. Dotazník zkoumal také finanční částky, které školy vynaložily doposud na inkluzi od září 2016, kdy bylo společné vzdělávání oficiálně do škol zavedeno a zároveň finanční částky, které obdržely od zřizovatele a jakou částku by potřebovaly, z čehož vyplynulo, že školy mají nedostatečné finanční zdroje a z důvodu špatného platového ohodnocení asistentů i nedostatečné personální zdroje. V dotazníkovém šetření bylo dále zjištěno, že většina zúčastněných (70 %) si myslí, že přínosem inkluze není nová kvalita přístupu k postiženým dětem, dále školami zjištěné překážky a nedostatky, se kterými se potýkají a jejich návrhy řešení.

Praktická část dále popisuje v diskusi a doporučení stanoviska a názory veřejnosti na nově zavedené společné vzdělávání, na základě různých hodnotících ukazatelů u různých skupin lidí s ohledem na věk, pohlaví a zkušenosti s inkluzí a nabízí také vyjádření, posouzení a doporučení odborníků ze školní praxe. Většina se shoduje na tom, že je na inkluzi ještě potřeba zapracovat, upravit legislativu, vyčlenit více finančních prostředků, lépe ohodnotit asistenty a snížit její administrativní zátěž.

6 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ADAMUS, P. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Centrum empirických výzkumů, 2015, 78 s. ISBN 978-80-7510-190-7.

AINSCOW, M. a T. BOOTH. *Ukazatele inkluze*. Česká republika: Rytmus, 2007, 109 s. ISBN 80-903598-5-X.

BRDEK, M. a H. VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika - programy, principy a cíle*. Praha: ASPI Publishing, 2004, 167 s. ISBN 80-86395-96-0.

CIBULKOVÁ, P., KLEŇHOVÁ, M. a P. ŠŤASTNOVÁ. *České školství v mezinárodním srovnání: Stručné seznámení s vybranými ukazateli publikace OECD Education at a Glance 2011*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011, 155 s.

Co je inkluzivní vzdělávání. *Inkluze.cz*, c2012 [online]. Praha: Rytmus, 12. 9. 2012 [cit. 2016-10-01]. Dostupné

z: <http://www.inkluze.cz/inkluzivni-vzdelavani/inkluzivni-vzdelavani>

Co si veřejnost myslí o inkluzi a proč školy zanedbávají mediální výchovu? *Eduin.cz*, [online]. Praha: EDUin, 27. 3. 2017 [cit. 2017-03-29]. Dostupné z:

<http://www.eduin.cz/beduin/co-si-verejnost-mysli-o-inkluzi-a-proc-skoly-zanedbavaji-medialni-vychovu/>

Česká republika na cestě ke společnému vzdělávání – přehled v číslech. *Cosiv.cz* c2016 [online]. Stará Huť: Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 18. 1. 2016 2012 [cit. 2017-03-29]. Dostupné z:

<https://cosiv.cz/cs/2016/01/18/ceska-republika-na-cestech-ke-spolecnemu-vzdelavani-prehled-v-cislech/>

ČLOVĚK V TÍSNI. *Komparativní analýza vzdělávacích systémů ve vybraných zemích EU*. c2012 [online]. [cit. 2016-11-05]. Dostupné

z: https://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1360764270-an_KA3_komparace.pdf

DOLEŽILOVÁ, V., 2015. Právní minimum při zajištění asistenta pedagoga. *Inkluze.cz*, c2015 [online]. 2015 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z:

<http://www.inkluze.cz/clanek-741/pravni-minimum-pri-zajisteni-asistenta-pedagoga>

EURONEWS - NOVINKY ZE SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VYDÁNÍ č. 13.

Ped.muni.cz, c2009 – 2016 [online]. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity Brno, [cit. 2016-11-30]. Dostupné z:

www.ped.muni.cz/wsedu/data/file/eadsne/texts/en13_cz.doc

EUROPEAN NETWORK ON INCLUSIVE EDUCATION AND DISABILITY.

Includ-ed.eu, c2012 [online]. Brusel: Statement on Promoting Inclusive Education Systems in Europe, 9.4.2014 [cit. 2016-12-15]. Dostupné z:

http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/statement_inclusive_education.pdf

FEŘTEK, T. Inkluze není odložena. Naštěstí i bohužel. *Respekt.cz* c2017 [online]. 1. 2. 2016 [cit. 2017-03-28]. Dostupné z:

<https://www.respekt.cz/spolecnost/inkluzeni-odlozena-nastesti-i-bohuzel>

HÁJKOVÁ, V. a I. STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Havlíčkův Brod: Grada, 2010, 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

HRONOVÁ, M. Inkluzi nejvíce odmítají příznivci Tomia Okamury a voliči ČSSD, ukázal průzkum. *Aktualne.cz* c1999 - 2017 [online]. 23. 3. 2017 [cit. 2017-03-26].

Dostupné z:

<https://zpravy.aktualne.cz/domaci/inkluzi-nejvice-odmitaji-priznivci-tomia-okamury-a-volici-cs/r~173b67960fd011e7b7fa0025900fea04/>

HRONOVÁ, M. Otestujte děti znovu, žádají školy kvůli inkluzi. Poradny nestíhají, zápasí s formuláři i chaosem. *Aktualne.cz* c1999 - 2017 [online]. 12. 9. 2016 [cit. 2017-03-02]. Dostupné z:

<https://zpravy.aktualne.cz/domaci/otestujte-deti-znovu-zadaji-skoly-kvuli-inkluzi-poradny-nesti-haji-zapas-i-chaosem>

<https://zpravy.aktualne.cz/domaci/otestujte-deti-znovu-zadaji-skoly-kvuli-inkluzi-poradny-nesti-haji-zapas-i-chaosem>

KALOUS, J.; J. ŠTOČEK a A. VESELÝ. *Educational policy studies in the Czech Republic. The current state, theoretical and analytical approaches and possible development in an international context* 2. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7380-024-6.

KREBS, V. *Sociální politika*. 6. přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2015, 566 s. ISBN 978-80-7478-921-2.

LOUDOVÁ, B. Děti se toleranci učí už ve školkách. Handicap ani supertalent ale učitelé často nepoznají. *Aktualne.cz* c1999 – 2017 [online]. 27. 11. 2016 [cit. 2017-03-27].

Dostupné z:

<https://zpravy.aktualne.cz/domaci/inkluze-v-materskych-skolach-funguje-ucitele-ale-ne-umeji-spe/r~7fbde48cb25c11e68f32002590604f2e/>

LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

MARQUES, K. Prohlášení ze Salamanky. *Osf.cz* c2017 [online]. 1. 10. 2016 [cit. 2017-03-05]. Dostupné z: <http://osf.cz/cs/blog/prohlaseni-ze-salamanky/>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha*. Praha: Tauris, 90 s. ISBN 80-211-0372-8.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2015. *Principy normativního rozpisu rozpočtu přímých výdajů RGŠ územních samosprávných celků na rok 2016 v úrovni MŠMT – KÚ*. c2016 [online]. [cit. 2016-11-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/principy-normativnih-o-rozpisu-rozpocetu-primych-vydaju-rgs>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2016. *MŠMT představuje výsledky zápisů pro rok 2016/17*. c2016 [online]. [cit. 2017-03-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-predstavuje-vysledky-zapisu-pro-rok-2016-17>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2016. *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. c2013 – 2017 [online]. [cit. 2017-04-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/publikace-education-at-a-glance-1>

PANČOCHA, K. a L.SLEPIČKOVÁ. *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 159 s. ISBN 978-80-210-6688-5.

PAVLÍČKOVÁ, A., 2014. Inkluzivní vzdělávání poprvé v Evropském parlamentu. *Inkluze.cz*, c2010 [online]. 23.4. 2014 [cit. 2016-12-15]. Dostupné z: <http://www.inkluze.cz/clanek-682/inkluzivni-vzdelavani-poprve-v-evropskem-parlamentu>

PENG, Y. a M. POTMĚŠIL. *Inclusive Setting – A Current Issue In Special Education*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015, 161 s. ISBN 978-80-244-4434-5.

PIPEKOVÁ, J. a M. VÍTKOVÁ. *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 455 s. ISBN 978-80-210-7530-6.

Počty dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v základním školství v ČR 2013. *Inkluze.upol.cz*, c2013 - 2015 [online]. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, září 2013 [cit. 2016-11-30]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-07.pdf>

Počty dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v základním školství v ČR 2014. *Inkluze.upol.cz*, c2013 - 2015 [online]. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, září 2013 [cit. 2016-11-30]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-08.pdf>

POSLANECKÁ SNĚMOVNA PARLAMENTU ČESKÉ REPUBLIKY, 2015. 82/2015 *Sb.* 2013-2015 [online]. [cit. 2017-03-08]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=82&r=2015>

RÜTTGARDTOVÁ, S. E. Změny ve výchově a vzdělávání pro přípravu žáků s postižením v Německu: Úkoly pro přípravu pedagogů. *Docplayer.cz*, c2016 [online]. listopad 2015 [cit. 2016-11-29]. Dostupné z: <http://docplayer.cz/7270231-Zmeny-ve-vychove-a-vzdelavani-zaku-s-postizenim-v-nemecu-ukoly-pro-pripravu-pedagogu.htm>

Současné nastavení inkluze zničí také základní školy. Kraj přijal usnesení o pozastavení vyhlášky, 2015. *Ceskaskola.cz*, c2000 – 2015 [online]. Praha: Albatros media, 20. 12.

2015 [cit. 2017-03-08]. Dostupné z:

<http://www.ceskaskola.cz/2015/12/soucasne-nastaveni-inkluzie-znici-take.html>

Tisková zpráva: Jaké jsou skutečné postoje veřejnosti k inkluzi? 2017. *Eduin.cz*, [online].

Praha: EDUin, 23. 3. 2017 [cit. 2017-03-26]. Dostupné z:

<http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-jake-jsou-skutecne-postoje-verejnosti-k-inkluzi/>

VADUROVÁ, H. Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání.

Is.muni.cz, c2017 [online]. 2009 [cit. 2016-03-05]. Dostupné z:

<https://www.muni.cz/vyzkum/publikace/865051>

VISLIE, L., 2003. *From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies*. Oslo: European Journal of Special Needs Education, 19 s. ISSN 0885-6257. c2003 [online]. [cit. 2016-12-10]. Dostupné z:

<http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SNE4110/h06/undervisningsmateriale/Vislie%20From%20education%202003-1.pdf>

VOMÁČKOVÁ, H. a kol., 2015. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 241 s. ISBN 978-80-7414-961-0. C2015 [online]. [cit. 2017-03-29]. Dostupné z:

<http://inkluzie.ujep.cz/files/vyzkumny-pohled-inkluzi-jeji-determinanty.pdf>

VOŽECHOVÁ, A., 2009. *Vliv Evropské unie na české vysokoškolské vzdělávání v kontextu vzdělávacích programů*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra mezinárodních vztahů a evropských studií, Diplomová práce. 85 s.

VYSOKÁ ŠKOLA FINANČNÍ A SPRÁVNÍ. *Veřejná politika*. c2009-2016 [online]. [cit. 2016-11-02]. Dostupné z:

https://is.vsfs.cz/el/6410/zima2009/B.../Verejna_politika_-_uvod.pdf

VZDĚLÁVÁNÍ 2020. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018*. c2016 [online]. [cit. 2016-10-07]. Dostupné z:

http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

7 SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Grafy:

Graf č. 1 Výdaje na vzdělávání a vzdělávací instituce v roce 2014 jako procentní podíl HDP (porovnání států)	15
Graf č. 2 Počty dětí s postižením na ZŠ za jednotlivé kraje v roce 2014 ..	22
Graf č. 3 Procentní podíl postižených dětí na ZŠ v jednotlivých krajích v roce 2014	23
Graf č. 4 Jednotlivé počty dětí navštěvující MŠ ve školním roce 2016/17	37
Graf č. 5 Jednotlivé počty dětí navštěvující ZŠ ve školním roce 2016/17	38
Graf č. 6 Procentuální zastoupení inkluzivních dětí ve 23 mateřských a základních školách	39
Graf č.7 Procentuální zastoupení počtu dětí, které potřebují asistenta z celkového počtu dětí se SVP	40
Graf č. 8 Počet dětí, které potřebují asistenta v závislosti na počtu asistentů	41
Graf č. 9 Výše finanční podpory vynaložená školami na inkluzi od září 2016 do února 2017	43
Graf č. 10 Finanční částky, které školy potřebují na společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017	44
Graf č. 11 Je přínosem inkluze nová kvalita přístupu k postiženým dětem?	47
Graf č. 12 Podíl dětí s vybranými typy zdravotního postižení, které se vzdělávají v základních školách v běžných třídách	53

Tabulky:

Tabulka č. 1 Odhad objemu zvýšené podpory vzdělávání žáků se SVP ze státního rozpočtu pro rok 2015.....	28
Tabulka č. 2 Rozdělení zvýšených prostředků na společné vzdělávání po jednotlivých krajích pro rok 2016.....	29
Tabulka č. 3 Odhad dopadů na rozpočet v dalších letech	30
Tabulka č. 4 Údaje z dotazníku.....	36

8 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník

9 PŘÍLOHY

Příloha 1 – Dotazník

Problematika inkluze ve vzdělávací politice v České republice

Dobrý den,

jsem studentkou posledního ročníku ekonomické vysoké školy z Brna a zpracovávám bakalářskou práci zaměřenou na problematiku inkluze ve vzdělávací politice a za pomoci dotazníkového šetření se snažím zhodnotit výchovné, společenské a rozpočtové dopady inkluze. Dotazník je anonymní a data získaná z dotazníku budou sloužit výhradně jen pro účely zpracování bakalářské práce a tímto Vás chci požádat o jeho vyplnění, které Vám nezabere více než 3 minuty času.

Děkuji za spolupráci a za Váš čas,

Adriana Mitisková

Otázka č. 1 - Stupeň vzdělávací instituce?

- a) Mateřská škola b) Základní škola

Otázka č 2 - Počet dětí ve Vaší škole?

Otázka č. 3 - Celkový počet inkluzivních dětí na Vaší škole?

Otázka č. 4 - Počet dětí, které potřebují asistenta?

Otázka č. 5 - Celkový počet asistentů na škole?

Otázka č. 6 - Výše obdržené podpory na inkluzi od zřizovatele školy pro školní rok 2016/17?

Otázka č. 7 - Finanční náročnost na 1 asistenta, kdo ho platí, jaký má typ úvazku (případně další úvazky na škole) a jaký je jeho plat?

Otázka č. 8 - Výše vynaložené částky školou na inkluzi od září 2016 doposud?

Otázka č. 9 - Jaká je výše potřebné částky na inkluzi pro školní rok 2016/17?

Otázka č. 10 - Očekáváte v budoucnu více dětí a asistentů v rámci inkluze?

Otázka č. 11 - V čem shledáváte zásadní problém v inkluzi a jaké má podle Vás pozitivum a jaké naopak negativum?

Otázka č. 12 - Myslíte, že přínosem inkluze je nová kvalita přístupu k postiženým dětem?

- a) Ano b) Ne

