

Univerzita Karlova
Husitská teologická fakulta

**Školní inkluze u nás a ve vybraných vyspělých
západních zemích**

**School inclusions in our country and in
selected western countries**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2020

Vedoucí diplomové práce:
doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc.

Autor:
Ivo Švarc

Poděkování

Rád bych touto cestou vyjádřil své poděkování Doc. PhDr. Miroslavě Váňové, CSc. za její cenné připomínky, rady a ochotu při vedení mé diplomové práce. Zároveň bych chtěl poděkovat všem autorům publikací, ze kterých jsem měl možnost čerpat. Také bych rád poděkoval všem respondentům, kteří vyplnili dotazníky.

Prohlášení

Prohlašuji,

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou prací „Školní inkluze u nás a ve vybraných vyspělých západních zemích“ vypracoval samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10.7.2020

Ivo Švarc

(vlastnoruční podpis)

Anotace

Diplomová práce se zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami u nás a ve vybraných západních zemích, a to jak ve školách hlavního vzdělávacího proudu, tak i ve speciálních školách.

V práci je provedeno porovnání postupů, podle kterých mohou být žákovi přiznány speciální vzdělávací potřeby, či individuální vzdělávací plán.

Empirická část je založena na dotazníkovém šetření. Jedná se o respondenty z řad učitelů a asistentů pedagoga škol hlavního vzdělávacího proudu, učitelů a asistentů pedagoga speciálních škol a rodiče žáků obou typů škol.

Výzkum má za úkol zjistit pro které žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je inkluze vhodná a jak se liší očekávání jednotlivých aktérů inkluze.

Annotation

The diploma thesis deals with the education of pupils with special educational needs in our country and in selected western countries, in mainstream schools and in special schools.

The work compares the procedures according to which may be granted special educational needs or an individual educational plan to the student.

The empirical part is based on a questionnaire survey. The respondents are teachers and assistant of teachers from mainstream schools, teachers and assistant teachers from special schools and parents of pupils of both types of schools.

The aim of the research is to find out for which pupils with special educational needs is inclusion suitable and how differs the expectations of individual actors of inclusion.

Klíčová slova

Inkluzivní vzdělávání, integrace, inkluze, učitel, individuální vzdělávací plán, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, speciální pedagog, asistent pedagoga.

Keywords

Inclusive education, integration, inclusion, teacher, individual education plan, pupil with special educational needs, special education teacher, teaching assistant.

Seznam zkratk

SVP - speciální vzdělávací potřeby

SEN - special education needs, anglická zkratka stejného významu jako SVP

IVP - individuální vzdělávací plán

PPP - pedagogicko-psychologická poradna

SPC - speciálně pedagogické centrum

PAS - poruchy autistického spektra

PVP - pervazivní vývojové poruchy

Obsah

OBSAH	8
ÚVOD	10
1 VYMEZENÍ POJMŮ	12
1.1 Integrace a inkluze	12
1.2 Rozdíl mezi integrací a inkluzí	14
1.3 Vymezení pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami. .	16
1.4 Rozsudek D.H. a ostatní proti ČR	17
2 SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ	19
2.1 Princip inkluzivního vzdělávání	19
2.2 Poradenský systém v ČR a jeho vliv na inkluzi	22
2.2.1 Výchovní poradce	23
2.2.2 Školní metodik prevence	23
2.2.3 Školní psycholog	24
2.2.4 Školní speciální pedagog	24
2.2.5 Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)	25
2.2.6 Speciálně pedagogické centrum (SPC)	27
2.2.7 Středisko výchovné péče	28
2.3 Podpůrná opatření	28
2.4 Individuální vzdělávací plán	32
2.5 Osoby podílející se na společném vzdělávání	34
2.5.1 Žáci	35
2.5.2 Učitelé	35
2.5.3 Asistenti pedagoga	37
3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	39
3.1 Žáci se zdravotním postižením	39
3.1.1 Žáci s poruchami chování	39
3.1.2 Žáci se specifickými poruchami učení	40
3.1.3 Žáci s tělesným postižením	42
3.1.4 Žáci s poruchami pozornosti a hyperaktivní žáci	44
3.1.5 Žáci s narušenou komunikační schopností	47
3.1.6 Žáci se zrakovým postižením	48
3.1.7 Žáci se sluchovým postižením	50
3.1.8 Žáci s poruchou autistického spektra	53
3.1.9 Žáci s mentálním postižením	61
4 INKLUZE VE VYBRANÝCH EVROPSKÝCH ZEMÍCH A V ČESKÉ REPUBLICI	65

4.1	Modely integrace a inkluze v evropských zemích	65
4.2	Přístup vybraných zemí k inkluzi	67
4.2.1	Vybrané země s jednocestným přístupem	67
4.2.2	Vybrané země s dvoucestným přístupem	73
4.2.3	Vybrané země s víceúrovňovým přístupem	76
4.3	Inkluze a inkluzivní škola v ČR	87
5	EMPIRICKÁ ČÁST	90
5.1	Cíl a hypotézy výzkumného šetření	90
5.1.1	Charakteristika dotazníků	90
5.1.2	Postup sběru dat a popis výsledků	91
5.1.3	Četnost výzkumného vzorku	91
5.1.4	Struktura respondentů	91
5.1.5	Výsledky dotazníkového šetření	92
5.2	Vyhodnocení hypotéz	115
	ZÁVĚR	118
	SEZNAM LITERATURY	122
	INTERNETOVÉ ZDROJE	128
	ZÁKONNÉ PŘEDPISY	129
	SEZNAM GRAFŮ	130
	SEZNAM TABULEK	132
	SEZNAM PŘÍLOH	133
	ABSTRAKT	143
	ABSTRACT	144

Úvod

Školní inkluze je jev, se kterým se v posledních letech setkávají nejen učitelé, zaměstnanci škol a žáci, ale i rodiče. Úspěšnost školní inkluze má vliv nejen na dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i na další účastníky vzdělávacího procesu. Jaká očekávání mají od inkluze jednotliví účastníci? Pro které žáky může být inkluze prospěšná a pro které je nevhodná? Jaké jsou poslední trendy společného vzdělávání v evropských zemích a podle čeho se mohou rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami rozhodovat při výběru školy? Uvedené otázky mě vedly k výběru tématu diplomové práce.

Složitost problematiky školní inkluze dokládá i rozdílnost názorů jednotlivých odborníků. Jedná se o významně diskutované téma, a to nejen v odborných kruzích.

Cílem práce je proniknout do problematiky školní inkluze a to zejména v primárním a nižším sekundárním vzdělávání. Práce se bude věnovat rozlišení různých druhů speciálně vzdělávacích potřeb žáků a možnému začlenění žáků do hlavního vzdělávacího proudu. Dále se práce zabývá úspěšností školní inkluze v závislosti na jednotlivých aktérech školní inkluze. Měla by zlepšit orientaci v druzích speciálních vzdělávacích potřeb a různých typech škol, a to zejména rodičům žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Obsahem je také porovnání způsobu vzdělávání a rozdílnost přístupu k inkluzi ve vybraných západních zemích dle posledních zveřejněných dat.

Empirické zkoumání je zaměřeno na očekávání jednotlivých aktérů školní inkluze, na jejich názory na vhodnost výběru škol pro žáky se speciálními vzdělávacími

potřebami, názory na potřebné vzdělání učitelů a asistentů pedagoga, či zkoumání rizikových faktorů z hlediska sociálního vyloučení či šikany.

1 Vymezení pojmů

1.1 Integrace a inkluze

S pojmy integrace a inkluze se dnes setkávají nejen pedagogové a rodiče žáků, ale i široká veřejnost. Je velice pravděpodobné, že většinou tyto pojmy splývají.

V odborné literatuře se definování pojmů inkluze a integrace a zejména jejich rozdílů částečně liší.

Ve slovníku cizích slov se dočteme, že integrace je sjednocení, ucelení splynutí či začlenění. Významově nejbližší pedagogickým disciplínám je slovo začlenění.

Slovo inkluze je ve slovníku cizích slov přeloženo jako uzavření, uzávěr, zahrnutí (do něčeho). Pojem používaný ve školství bývá často spojen se zahrnutím.

Pro lepší pochopení významu slova inkluze je vhodné si vysvětlit slovo k inkluzi opačné (antonymum) což je exkluze. Význam slova exkluze je vyloučení, vyjmutí, vypuštění.

Zajímavý pohled na inkluzi jako přesvědčení nabízí následující definice:

„Inkluze je přesvědčení, že lidé pracují a žijí v inkluzivních prostředích, kde se setkávají s lidmi různých názorů, vyznání, různého etnického původu, různých zájmů a životních orientací, s lidmi zdravými, nemocnými, postiženými a děti každého věku se mají učit v prostředí, které se nejvíce podobá jejich budoucímu pracovnímu a životnímu prostředí“¹

Tannenbergerová naopak inkluzi považuje za systém, když říká: *„Inkluze je takový systém základního*

¹ LANG, Greg a Chris BERBERICH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). s.12

vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy, ideálně v lokalitě jejich bydliště" ²

Švarcová se ve svých publikacích drží pojmu integrace, kterou výstižně definuje následovně: „Integrace je postoj společnosti k handicapovaným občanům, který je neodmítá, nesegreguje, ale naopak se snaží vytvářet optimální podmínky pro jejich začlenění do hlavního proudu společenského života.“ ³

Rozlišuje také integraci individuální a skupinovou.

„Individuální integrací se rozumí vzdělávání žáka v běžné základní škole nebo v případech hodných zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.“ ⁴

„Skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.“ ⁵

Pedagogický slovník také nabízí zajímavou definici.

„Inkluzivní vzdělávání - vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte.“ ⁶

Obecná shoda panuje v časové souslednosti používání pojmů integrace a inkluze. Speciální pedagog Viktor Lechta spojuje vznik pojmu integrace s reformní pedagogikou, která napomohla v hledání nových možností

² TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. s.35

³ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). s.12

⁴ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. 2., upr. a rozš. vyd. Praha: Vydavatelství VŠCHT Praha, 2008. s.89

⁵ Tamtéž, s. 89

⁶ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. s.105

jak vzdělávat žáky s postižením. V návaznosti na reformní pedagogiku je možné sledovat trend integrace od osmdesátých let 20. století.

První diskuze o inkluzivní pedagogice jsou uváděny ke konci dvacátého století, zejména však na počátku jednadvacátého století.

Pro inkluzivní vzdělávání a prosazení tohoto trendu bylo zcela zásadní zveřejnění tzv. „Deklarace ze Salamanky“, kde v roce 1994 proběhla konference UNESCO, v jejímž rámci došlo na řešení speciálních vzdělávacích potřeb. Výsledkem zasedání se stala „Deklarace požadující budování inkluzivních škol přijímajících žáky, připouštějící jejich různorodost a reagující na jejich potřeby“⁷

Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami není tak rozhodující označení procesu integrace či inkluze, jako to, aby jejich začlenění do hlavního vzdělávacího proudu proběhlo co nejlépe. V počátcích integrace bylo začlenění každého jedince více individuálně připravováno, než je tomu nyní při společném inkluzivním vzdělávání.

1.2 Rozdíl mezi integrací a inkluzí

Speciální pedagog Lechta upozorňuje na možné nežádoucí splynutí pojmu integrace a inkluze a ve svém shrnutí uvádí:

*„Metaforicky lze konstatovat, že inkluze je cílem a integrace je cestou jak ho postupně dosáhnout.“*⁸

⁷ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. s.38

⁸ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. s.38

Jednoduchou a přehlednou tabulkou vymezuje rozdíl mezi integrací a inkluzí M. Kocurová.

Tabulka 1 : Rozdíl mezi integrací a inkluzí

Integrace	Inkluze
Zaměření na potřeby jedince s postižením	Zaměření na potřeby všech vzdělávaných
Expertízy specialistů	Expertízy běžných učitelů
Speciální intervence	Dobrá výuka pro všechny
Prospěch pro integrovaného studenta	Prospěch pro všechny studenty
Dílčí změna prostředí	Celková změna školy
Zaměření na vzdělávaného postiženého jedince	Zaměření na skupinu a školu
Speciální programy pro studenta s postižením	Celková strategie učitele
Hodnocení studenta expertem	Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

Zdroj: KOCUROVÁ, Marie. Integrace žáků se specifickou poruchou učení. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-060-9. s.137

Při definování pojmů inkluze a integrace pohledem expertů na danou problematiku bychom neměli zapomenout na zásadní praktický pohled rodiče žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro rodiče těchto žáků bývá pojem inkluze spojen s možným automatickým zařazením dítěte do běžné školy v místě svého bydliště. Je zcela na rodičích či zákonném zástupci, zda budou chtít, aby se jejich dítě vzdělávalo ve škole „běžné“ či „speciální“.

1.3 Vymezení pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vymezení pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami je vázáno na legislativu ČR.

Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.⁹

Zákon se zpravidla vyhýbá označením diagnóz. Přesto je třeba definovat, kteří žáci mají speciální vzdělávací potřeby a následně potřebují podpůrná opatření při vzdělávání.

Podle Michalíka to jsou:

- Žáci, kteří mají zdravotní postižení: mentální, tělesné, zrakové, sluchové, narušené komunikační schopnosti, poruchu autistického spektra nebo mají kombinaci různých postižení.
- Žáci dlouhodobě nemocní, žáci s psychickým onemocněním, žáci s poruchami učení, poruchami chování.
- Žáci z velmi nepodnětného sociálního prostředí, žijící v tzv. vyloučených lokalitách, žáci v rodinách, které se potřebám dětí nechtějí nebo nemohou věnovat, žáci

⁹ Zákon č. 561/2004 v.45, *Školský zákon*. §16, odst. 1

z rodin s dlouhodobě či závažně narušenými vztahy, žáci umístění v zařízeních sociální ochrany nebo školských zařízeních pro výkon ústavní či ochranné péče.

- Žáci s odlišným mateřským jazykem, žáci z rodin imigrantů a azylantů¹⁰

1.4 Rozsudek D.H. a ostatní proti ČR

Rozsudek D.H. a ostatní proti ČR je jeden z hlavních právních podkladů, který byl závazný a který byl podnětem pro aktivní řešení školní inkluze v ČR.

Jednalo se o řízení směřující proti České republice, které dne 18. dubna 2000 podalo k soudu na základě článku 34 Úmluvy o ochraně lidských práv a svobod osmnáct českých občanů. Stěžovatelé uvedli, že byli diskriminováni ve svých právech na vzdělání z důvodu rasy a etnického původu.

Skutkovou okolností projednávaného případu bylo zařazení či přeřazení stěžovatelů do zvláštních škol v Ostravě. Ze spisu také plyne, že k přeřazení došlo nejen na základě doporučení pedagogicko-psychologických poraden, ale i souhlasu rodičů stěžovatelů s tímto zařazením. V některých případech se přímo jednalo o zařazení do zvláštních škol na žádost rodičů stěžovatelů.

Posouzení stížnosti provedl nejprve školský úřad v Ostravě, který dne 10. září 1999 sdělil stěžovatelům, že napadená rozhodnutí jsou v souladu se stávající legislativou. Následně stěžovatelé podali ústavní stížnost, v níž argumentovali zejména obecným diskriminačním postupem zařazování do zvláštních škol.

¹⁰ MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, [2015]. s.6

Ústavní soud stížnost dne 20. října 1999 zamítl, s odůvodněním že stížnost je neopodstatněná a také, že ústavnímu soudu nepřísluší její další projednání.

Advokát zastupující stěžovatele se následně obrátil na Evropský soud pro lidská práva se sídlem ve Štrasburku. Senát Evropského soudu dospěl dne 7. února 2006 k závěru, že nedošlo k porušení článku 14 Úmluvy o ochraně lidských práv. Dle názoru senátu se neprokázalo, že systém zvláštních škol je v ČR zaveden výlučně pro romské žáky. Stěžovatelé si ovšem 5. května 2006 podali žádost o postoupení věci tzv. velkému senátu.

Velký senát dne 17. ledna 2007 v Paláci lidských práv ve Štrasburku při veřejném jednání stížnosti vyhověl.¹¹

Uvedený rozsudek byl závazný a stal se jedním z klíčových argumentů pro zavedení inkluze v ČR, zejména pro žáky s mentálním postižením.

¹¹ VĚC D. H. A OSTATNÍ proti ČESKÉ REPUBLICĚ. <http://eslp.justice.cz/> [online]. ŠTRASBURK, 2007 [cit. 2020-04-05]. Dostupné z: [http://eslp.justice.cz/justice/judikatura_eslp.nsf/WebSearch/1DCD666F85A02043C1257BE300471725?openDocument&Highlight=0,](http://eslp.justice.cz/justice/judikatura_eslp.nsf/WebSearch/1DCD666F85A02043C1257BE300471725?openDocument&Highlight=0)

2 Společné vzdělávání

2.1 Princip inkluzivního vzdělávání

V deklaraci ze Salamanky je koncept společného vzdělávání označován za nejefektivnější způsob vzdělávání. Tento koncept podporuje přirozené utváření společenství. Otevřenost pro všechny jedince je přitom základem inkluzivního tzn. společného vzdělávání.¹²

Podle Tannenbergové stojí inkluzivní vzdělávání na následujících principech

- Princip humanismu a demokracie - inkluze v různých sférách života by měla být přirozeným důsledkem aplikace lidských práv a hodnot svobodné demokratické společnosti;
- Princip heterogenity - různorodost se stává přirozenou součástí společnosti a je brána jako přínos a impulz k rozvoji;
- Princip spolupráce - rozvoj přirozeného soužití jedinců ve společnosti, kteří disponují různými talenty a nedostatky;
- Princip regionalizace inkluzivně zaměřenou školu v pravém slova smyslu lze vytvořit pouze promítnutím komunitního prvku, kdy místní školu mají právo navštěvovat všechny ději z jejího okolí;
- Princip otevřenosti a efektivity - otevřenost vůči všem dětem z okolí je základ a předpoklad, který se

¹² PROHLÁŠENÍ ZE SALAMANKY: A AKČNÍ RÁMEC PRO VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ A DOSPĚLÝCH SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI. In: . Salamanka: Organizace OSN pro vědu, kulturu a vzdělávání (UNESCO), 1994, ročník 1994, ED-94/WS/18. Dostupné z: <https://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky-1.pdf>

neobejde bez promyšlené a efektivním způsobem uskutečňované edukace v bezpečném školním prostředí;

- Princip individualizace - akceptování potřeb každého jedince v edukačním prostředí a nastavení procesu tak, aby se mohl plnohodnotně rozvíjet;
- Princip celistvosti - rozvoj žáka se týká jak intelektových, tak sociálních, etických, tělesných a dalších složek.¹³

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání vydala v roce 2009 publikaci, ve které uvádí cíl inkluzivního vzdělávání a klíčové principy pro zvyšování kvality inkluzivního vzdělávání.

Podle Agentury „Cílem inkluzivního vzdělávání je rozšířit přístup ke vzdělávání a podporovat participaci a příležitosti všech žáků ohrožených exkluzí, aby tak mohli realizovat svůj potenciál“¹⁴

Agentura se odkazuje na zkoumání výsledků výzkumu, který probíhal od roku 2003 do roku 2009 a ze kterého vyplývají následující vzájemně propojení klíčové principy:

- Inkluze se týká všech žáků, kteří jsou ohroženi exkluzí, nelze do inkluze zařazovat jen žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Učitelé mají mít takové vzdělání, díky kterému mohou zodpovědně vyučovat všechny žáky, ať již žáci mají či nemají individuální vzdělávací potřeby.

¹³ TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. s.36-37

¹⁴ Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního*. Odense: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2009. s.16

- Umožnění žákům a jejich rodičům participovat na rozhodování o vzdělávání. Poradenství žákům i rodičům při jejich rozhodování.
- Vnímat proces učení všech žáků tak, aby jeho cílem byl rozvoj spojený se získáním dovedností a nikoli pouze znalostí.
- Umožnění přístupu, kdy žák může určovat a hodnotit své učební cíle a to ve spolupráci s rodinou nebo učiteli.
- Při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu je třeba zohlednit specifika žáka, ale zároveň je nutné zachovat žákovi účast při určování cílů.
- Učitelé kooperativní výuky, dle potřeby zapojí do procesu, rodiče, spolužáky, ostatní učitele či další podpůrný personál.
- Využití kooperativního učení, kdy dochází ke vzájemné pomoci mezi žáky.
- Efektivní přístup, který je spojen s hledáním alternativní cesty učení, flexibilní výklad a získání zpětné vazby ve spojitosti s určenými cíli.
- Hodnocení, které žáka motivuje a zároveň nekategorizuje.

„Aby mohli učitelé efektivně pracovat v inkluzivních podmínkách, potřebují sdílet příslušné hodnoty a názory, disponovat dovednostmi, kompetencemi a znalostmi a mít pochopení. To znamená, že by měli být všichni učitelé připravováni pro inkluzivní vzdělávání v rámci své základní odborné přípravy a měli by později mít též přístup k dalšímu vzdělávání, aby mohli dále rozvíjet své

znalosti a schopnosti, které zlepší jejich inkluzivní praxi v inkluzivních podmínkách."¹⁵

Vymezení osvojení určitých znalostí a dovedností, které by měli mít všichni učitelé v podmínkách inkluzivního vzdělávání, můžeme rozdělit do dvou částí.

Jedna část se zabývá obecnými předpoklady. Jedná se o vzájemnou spolupráci s rodiči, týmovou práci, vycházení vstříc různým potřebám účastníkům inkluze a podobně.

Druhou částí je doplňující odborná příprava pedagogů, odborná příprava pro vedoucí pracovníky škol, ale i vzdělávání osob spolupracujících ve službách.

Další uvedenou skupinou, která by se měla vzdělávat v oblasti inkluzivního vzdělávání, jsou pedagogové připravující budoucí učitele.

Informace spojené s doporučeným vzděláváním jsou bohužel pouze obecné. Není uveden ani doporučený rozsah studia či přípravy v oblasti speciální pedagogiky, kterou by měl absolvovat učitel vyučující inkludované žáky.

2.2 Poradenský systém v ČR a jeho vliv na inkluzi

Poradenský systém v ČR můžeme rozdělit na dvě části. Jedna část je poradenství poskytované přímo pedagogy jednotlivých škol, druhou tvoří mimoškolní poradenské instituce. Školám povinnost poskytovat poradenské služby ukládá vyhláška č.197/2016 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

Ve školách tyto aktivity vykonávají třídní učitelé, a poradenští pracovníci školy, tzn. výchovný poradce,

¹⁵ Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního. Odense: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2009. s.17

školní metodik prevence a také školní psycholog a speciální pedagog, jejichž působení na škole je vzhledem ke společnému vzdělávání stále důležitější.

2.2.1 Výchovní poradce

Výchovní poradce je jeden z učitelů dané školy splňující kvalifikační předpoklady. Zpravidla poskytuje poradenství spojené s profesní kariérou, vyhledává a pozoruje žáky, kteří vyžadují speciální pozornost či podporu. Zajišťuje zprostředkování speciálně pedagogické diagnostiky a připravuje podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pedagogický slovník definuje výchovního poradce následovně: „Učitel, který absolvoval specializační studium a působí v rámci systému výchovního poradenství na základních, středních a speciálních školách. Hlavní úkoly; 1. informační činnost pro žáky, rodiče, pedagogické pracovníky i pracovníky mimo resort školství; 2. sledování a hodnocení vývoje žáků, včetně diagnostické činnosti; 3. vlastní návrhy na opatření v rámci výchovy a vzdělávání žáků ve škole; 4. Konzultační služby pro žáky a rodiče; 5. Metodologická pomoc třídním učitelům a ostatním pedagogickým pracovníkům v daných oblastech.“¹⁶

2.2.2 Školní metodik prevence

Školní metodik prevence se zaměřuje na prevenci sociálně patologických jevů. Zajišťuje a koordinuje procesy jak se ve škole vyhnout rizikovému chování, jako je například šikana, zneužívání návykových či psychotropních látek, záškoláctví, či agresivita a podobně. Aktivně spolupracuje s dalšími členy pedagogického sboru, zejména třídními učiteli a s výchovními poradci. Mezi jeho úkoly

¹⁶ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. s.105

patří organizování přednášek pro učitele či besed pro studenty, které jsou zaměřeny na prevenci sociálně patologických jevů.

2.2.3 Školní psycholog

Definici školního psychologa upravuje Zákon o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů č. 563/2004 Sb. Takto: „Psycholog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu psychologie.“¹⁷

Úkolem školního psychologa je ve spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky provádět včasné odhalení a diagnostikování žáků, kteří mají problémy výchovné či výukové. Může se jednat o žáky se specifickými poruchami učení, s autistickými rysy nebo také nadprůměrně nadané žáky. Mezi jeho činnosti patří konzultace i poradenství a podílí se i na integraci či inkluzi žáku se speciálními vzdělávacími potřebami. Komunikuje s dalšími mimoškolními poradenskými zařízeními. Pozice školního psychologa není v současnosti zřízena na všech školách

2.2.4 Školní speciální pedagog

V souvislosti se společným inkluzivním vzděláváním je třeba, aby pozice školního speciálního pedagoga byla obsazena na všech školách, ve kterých jsou inkludováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. V současné době však svého speciálního pedagoga nemá každá škola. Jeho úlohou je ve spolupráci s ředitelem, učiteli a asistenty pedagoga zajistit vhodné podmínky pro inkludované žáky. Školní speciální pedagog také

¹⁷ Zákon 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů § 19

komunikuje s dalšími poradenskými zařízeními a podílí se na návrzích a úpravách individuálních vzdělávacích plánů.

2.2.5 Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

Pedagogicko-psychologická poradna a její činnost je definována vyhláškou č.72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních následovně:

(1) Poradna poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků.

(2) Činnost poradny se uskutečňuje ambulantně na pracovišti poradny a návštěvami zaměstnanců právnické osoby vykonávající činnost poradny ve školách a školských zařízeních.

(3) Poradna

a) zjišťuje pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku a vydává o ní zprávu a doporučení,

b) zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků škol a na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky vypracovává doporučení s návrhy podpůrných opatření pro žáka,

c) vydává zprávu a doporučení podle jiného právního předpisu za účelem stanovení podpůrných opatření na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo mimořádného nadání žáka,

d) vydává zprávu a doporučení podle jiného právního předpisu k zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 školského

zákona nebo zařazení nebo převedení do vzdělávacího programu odpovídajícího vzdělávacím potřebám žáka,

e) provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky mimořádně nadané,

f) poskytuje žákům přímou speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci,

g) poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji; jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím tyto žáky poskytuje poradenské služby zaměřené na vyjasňování osobních perspektiv žáků,

h) poskytuje poradenské služby žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami,

i) poskytuje metodickou podporu škole a školskému zařízení při poskytování poradenských služeb a podpůrných opatření,

j) poskytuje žákům kariérové poradenství,

k) poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům žáka,

l) prostřednictvím metodika prevence zajišťuje prevenci rizikového chování, realizaci preventivních opatření a koordinaci školních metodiků prevence.¹⁸

Mezi pracovníky pedagogicko-psychologických poraden nalezneme zejména psychology a speciální pedagogy. Rodiče a dítě se nejčastěji poprvé setkávají s pedagogicko-psychologickou poradnou při prověření připravenosti

¹⁸ Vyhláška č. 72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních § 5

dítěte k nástupu do školy, někdy také označované jako „školní zralost“.

2.2.6 Speciálně pedagogické centrum (SPC)

Speciálně pedagogická centra jsou také definována vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a poskytují obdobné služby jako pedagogicko-psychologické poradny.

Hlavním rozdílem oproti pedagogicko-psychologickým poradnám je jejich specializace dle druhu postižení. Poskytují diagnostiku a poradenství žákům s mentálním, tělesným, zrakovým či tělesným postižením. Dále žákům, kteří mají vady řeči, souběžné postižení s více vadami či autismus.

Speciálně pedagogická centra můžeme rozdělit podle zaměření:

- SPC pro žáky s tělesným postižením
- SPC pro žáky s mentálním postižením
- SPC pro žáky se sluchovým postižením
- SPC pro žáky se zrakovým postižením
- SPC pro žáky s poruchami autistického spektra a dalšími pervazivními poruchami
- SPC pro žáky s narušenou komunikační schopností

Některá centra se nezaměřují pouze na jednu oblast postižení, ale např. na kombinaci mentálního postižení a poruchy autistického spektra.

2.2.7 Středisko výchovné péče

Posledním a nejnovějším poradenským pracovištěm je středisko výchovné péče, jehož zaměření je na diagnostikování a následnou péči o žáky s poruchami chování. Jejich činnost není výlučně ambulantní a jsou zřizována zejména při diagnostických ústavech a dětských domovech se školou.

2.3 Podpůrná opatření

Podpůrné opatření je takový postup na straně školy, kterým se zajistí možné vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpůrná opatření jsou personální, materiální a pedagogická.

Mezi personální opatření patří např.:

- Zajištění asistenta pedagoga;
- Využití dalšího pedagogického pracovníka;
- Spolupráce s tlumočnickem, či tlumočnickem do znakové řeči.

Materiální zabezpečení obsahuje:

- Zajištění dostupnosti pro žáky tělesně postižené;
- Dodání potřebných kompenzačních pomůcek, vhodných učebnic, a potřeb vhodných pro komunikaci se žáky sluchovým či zrakovým postižením;

Pedagogická opatření jsou:

- Úprava forem, metod a obsahu vyučování;
- Úprava podmínek přijímání ke studiu a výstupního hodnocení;
- Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu;

- Poradenství, spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně pedagogickým centrem.

Podpůrná opatření jsou ve vyhlášce č.27/2016 Sb. Rozdělena do pěti stupňů. U všech variant jsou uvedeny podmínky na formu, finanční náročnost a pedagogické zajištění.

Podpora prvního stupně tzv. plánu pedagogické podpory se odehrává ve škole, kterou žák navštěvuje. Škola po identifikaci speciální vzdělávací potřeby žáka navrhuje podpůrná opatření, která následně realizuje a poté i vyhodnocuje.

Možné problémy spojené s potřebou podpůrných opatření podle Michalíka navozují například:

- Situace, které zvyšují riziko školní neúspěšnosti (krátkodobá nemoc, stěhování, rozvod či úmrtí v rodině, negativní vztahy v kolektivu, změny učitele atd.).
- Dlouhodobější problémy vyplývající z nemožnosti či neschopnosti rodiny zabezpečit adekvátní domácí přípravu, drobné poruchy pozornosti, nezávažné nespecifické poruchy chování atd.
- Lehké narušení komunikačních schopností ovlivňující úroveň čtení a psaní ¹⁹

Při plánování a realizaci podpůrných opatření školy využívají své specialisty jako například školního metodika prevence, výchovného poradce, nebo speciálního pedagoga. Veškeré kroky by měly také činit ve spolupráci s rodiči, případně ve spolupráci s poradenským zařízením. Jednotlivá opatření plynou zejména z pozorování žáka ve

¹⁹ MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, [2015]. s.11

vyučovací hodině, a prověřování jeho znalostí. Může se jednat o opatření krátkodobá i dlouhodobá.

Plán přímé pedagogické podpory je prvním stupněm podpory a je vhodný jak pro žáky s méně rozvinutou schopností se vzdělávat, tak i pro žáky nadprůměrně nadané, či žáky přicházející do školy se znalostí probíraného učiva v daném ročníku.

Podpůrná opatření II. - IV. stupně jsou nastavena na základě posouzení školských poradenských zařízení. Jedná se zejména o pedagogické poradny, a speciálně pedagogická centra.

Školská pedagogická zařízení navrhuji podpůrná opatření v různých stupních podpory, školu metodicky vedou při zavádění a realizaci opatření a následně vyhodnocují úspěšnost zavedených opatření.

V knize „Podpůrná opatření při vzdělávání“ nalezneme následující rozdělení žáků, kterých se mohou jednotlivé podpory týkat:

2. stupeň podpory

Selhávání z důvodu:

- Oslabení kognitivního výkonu (žáci s „hraniční“ inteligencí“).
- Oslabení sluchových a zrakových funkcí.
- Onemocnění (včetně psychického), které nemá závažnější dopady do vzdělávání.
- Nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka
- Oslabení dorozumivacích dovedností.

3. stupeň podpory

Selhávání z důvodu:

- Lehkého mentálního postižení.
- Zrakového či sluchového postižení (slabozrakost, nedoslýchavost), NKS.
- Tělesné postižení či onemocnění (včetně psychického) se závažnějšími dopady do vzdělávání.
- Neznalost vyučovacího jazyka.
- Syndromu CAN (týrané, zanedbávané a zneužívané dítě).

4. stupeň podpory

Selhávání z důvodu:

- Středně těžkého či těžkého mentálního postižení.
- Těžkého zrakového či sluchového postižení (nevidomost, hluchota).
- Závažného tělesného postižení či onemocnění.
- Poruchy autistického spektra.
- Neschopnost komunikovat prostřednictvím mluveného či psaného slova.

5. stupeň podpory

Selhávání z důvodu:

- Hluboké mentální retardace.
- Kombinace těžkého zdravotního postižení.²⁰

Uvedený přehled zařazení žáků se zdravotním postižením či zdravotním znevýhodněním nelze brát zcela závazně. Například poruchy autistického spektra, se mohou svoji

²⁰ MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, [2015]. s.12

závažností významně lišit, a žákům s mírnějšími poruchami autistického spektra postačuje i druhý stupeň podpory.

2.4 Individuální vzdělávací plán

Individuálním vzdělávacím plánem se zabývá Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Ta upřesňuje, že:

(1) Individuální vzdělávací plán zpracovává škola, vyžadují-li to speciální vzdělávací potřeby žáka. Individuální vzdělávací plán se zpracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení. Individuální vzdělávací plán školské poradenské zařízení zpravidla nedoporučuje, pokud jsou všechny informace podstatné pro vzdělávání žáka uvedeny v doporučení podle § 15.

(2) Individuální vzdělávací plán je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice.

(3) Individuální vzdělávací plán obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka. V individuálním vzdělávacím plánu jsou dále uvedeny zejména informace o

- a) úpravách obsahu vzdělávání žáka,
- b) časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání,
- c) úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka,

d) případné úpravě očekávaných výstupů vzdělávání žáka.²¹

Individuálním vzdělávacím plánem tedy označujeme dokument, který má za úkol zajistit škola se souhlasem rodiče žáka. Individuální vzdělávací plán je vypracován dle výsledků depistáže a následného doporučení pedagogicko-psychologické poradny, případně speciálně pedagogického centra. Týká se podpůrných opatření druhého až pátého stupně.

Podle Zelinkové spočívá přínos individuálního vzdělávacího programu zejména v následujících možnostech:

- Možnost individuálního pracovního tempa žáka dle jeho schopností a vyhnutí se stresu spojeného s porovnáním výsledku se spolužáky či učebními osnovami. Cílem není hledání úlev, ale dosažení maximální úrovně, na které se integrovaný či inkludovaný žák může v klidu vzdělávat.
- Učitel může výuku přizpůsobit schopnostem žáka bez obavy, že bude konfrontován s neplněním osnov. Dává učiteli možnost individuálního vyučování i hodnocení. Při vyučování učitel získává informace, které mu slouží jako zpětná vazba a díky nim může navrhnout úpravu individuálního vzdělávacího plánu dle dílčích výsledků žáka.
- Rodiče jsou plně seznámeni s možnostmi dítěte a perspektivou vývoje a zapojují se do vzdělávání dítěte.
- Žák se stává při vyučovacím procesu aktivní, dle jeho možností, což mění jeho roli pasivního

²¹ Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných č. § 3

pozorovatele. Přebírá také částečně odpovědnost za výsledky své edukace ²²

Švarcová upozorňuje na rizika spojená s hodnocením úspěšnosti vzdělávání dle individuálního vzdělávacího programu integrovaných a inkludovaných žáků. Zjistit zda žák vzdělávaný podle individuálního vzdělávacího plánu pracuje na nejvyšší možné úrovni vlastních schopností, je velice obtížné. Důvodem je nemožnost zjistit, jakých výsledků by žák dosahoval při vzdělávání ve škole praktické či speciální, kde by bylo možné jeho srovnání se žáky, kteří jsou obdobně postiženi. Z tohoto důvodu jsou předmětem hodnocení nejčastěji pouze pokroky, kterých žák dosahuje. ²³

2.5 Osoby podílející se na společném vzdělávání

Hlavní náplní školní docházky je edukační a socializační činnost. Škola a třída jsou sociální skupiny, ve kterých hrají své role žáci, učitelé, případně asistenti pedagoga či ředitelé.

Pro žáka se jedná o roli obligatorní, kterou si nevybírám. Je spojena s jeho věkem a povinnou školní docházkou. Zároveň se jedná o roli formální, s danými pravidly chování a školním řádem.

Z pohledu společného (inkluzivního vzdělávání) můžeme aktéry inkluze rozdělit na žáky intaktní, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, učitele a asistenty pedagoga.

²² ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. s. 171

²³ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Parta, 2012. s.71

2.5.1 Žáci

Jednou skupinou jsou žáci intaktní nemající diagnostikovanou žádnou speciální vzdělávací potřebu. Druhou skupinou jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Může dojít ke vzájemnému obohacení obou skupin. Skupina intaktních žáků se naučí přijímat jedince se znevýhodněním či postižením, jednat s nimi a chápat jejich potřeby, což napomáhá rozvinout jejich sociální inteligenci.

Slovík toto téma nazývá jako výchovu k prosocialitě, jako téma osobnostního rozvoje nepostižených při získávání vztahu k lidem s postižením.²⁴

Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se jedná o novou možnost v oblasti socializace a vzdělání, které, ale může být limitováno mírou jejich postižení.

2.5.2 Učitelé

Učitelé se v rámci své pedagogické praxe setkávají s částečně rozdílnými vzdělávacími potřebami jednotlivých intaktních žáků, případně žáků mimořádně nadaných. Kvalita výuky je vždy závislá na schopnostech a znalostech učitele, stejně tak jako klima školy závisí na pedagogickém sboru a schopnosti jeho členů vytvářet dobré vztahy mezi sebou i se žáky.

Jestli má škola předpoklady stát se vhodnou pro inkluzi ukazuje i to, zda nabízí žákům možnost zajímavého vyplnění času mimo školní výuku. Jedná se o kroužky či školní akce, při kterých mohou učitelé za méně

²⁴ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). s 17

formálních podmínek objevit či vzbudit zájmy a podnítit schopnosti jednotlivých žáků.

Se zavedením společného vzdělávání se od učitele očekává nová role spojená se schopností využívání nových forem a metod, které bývají odklonem od frontálního vzdělávání. Dále učitel musí začít využívat nové způsoby hodnocení žáků.²⁵

Učitel se stává „manažerem“ vyučovacího procesu rozdělující žáky do skupin, zadává všem srozumitelné úkoly a vyhodnocuje práci a pokroky jednotlivých žáků, případně celých skupin s ohledem na jejich možnosti.²⁶

Velice zajímavé výzkumné šetření proběhlo v roce 2010 na Masarykově univerzitě v Brně u studentů pedagogických oborů, vyjma studentů oboru speciální pedagogika. Studenti, kteří v daném roce absolvovali, předmět speciální pedagogika byli dotazováni na znalosti ze speciální pedagogiky před začátkem semestru a následně znovu na konci semestru po absolvování tohoto předmětu. Autoři uvedli, že „důležitým zjištěním je, že znalosti na konci semestru se zvýšily jen nepatrně.“²⁷

Otázkou tedy zůstává, zda by nemělo dojít k navýšení počtu hodinové dotace předmětu speciální pedagogika v učitelských oborech.

²⁵ PIPEKOVÁ, Jarmila, Marie VÍTKOVÁ a Miroslava BARTOŇOVÁ. *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení: From education to social inclusion of people with health disabilities with focus on intellectual disabilities*. 2., upr. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. s.76

²⁶ HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). s.23

²⁷ KLENKOVÁ, Jiřina a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení: Inclusive education - provisions for different age groups and disabilities*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. s.78

2.5.3 Asistenti pedagoga

Rozvoj pozice asistenta pedagoga je úzce spjat s legislativou platnou od roku 2005. Jedná se o nařízení vlády č. 75/2005 Sb. Nařízení vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, které umožňuje inkluzivní vzdělávání.

Pedagogická encyklopedie nabízí následující definici: „Asistent pedagoga je pomocník pedagoga, učitele, který se může významnou měrou podílet na edukačním procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy“²⁸

Hlavním úkolem asistenta pedagoga je pomáhat žákům se speciálními vzdělávacími potřebami ve vzdělávací a výchovné činnosti. Práci asistenta pedagoga je také napomoci inkludovanému žákovi přizpůsobit se školnímu prostředí, zprostředkovat rozvoj komunikace mezi žákem se speciálními vzdělávacími potřebami jak s učiteli, tak i se spolužáky.

Funkce pedagogického asistenta není spojena jen s pomocí se začleněním do hlavního vzdělávacího proudu, ale jeho nezastupitelná úloha je i ve školách praktických a speciálních. U žáků s těžším zdravotním postižením asistent může zajišťovat pomoc s potřebami běžného denního života a sebeobsluhy.

Rozsah asistence pro jednotlivé žáky, stanovuje ředitel školy podle potřeby jednotlivých žáků, dle doporučení pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra. Nejčastěji se jedná o plnění individuálního vzdělávacího plánu, individuální práci se

²⁸ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. s.424

žákem, vysvětlování učiva, pomoc s přípravou učebních pomůcek či zajištění dohledu při přestávkách.

Asistenty pedagoga rozděluje zákon o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb. do dvou skupin. Skupiny se dělí dle dosaženého vzdělání a z toho plynoucí možnosti výkonu asistentské činnosti.

- 1) Asistent pedagoga vykonávající přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami musí mít minimální odbornou kvalifikaci středního vzdělání s maturitní zkouškou pedagogického směru, nebo středního vzdělání s maturitní zkouškou doplněnou o studium pedagogiky nebo o studiu pro asistenty pedagoga
- 2) Asistent pedagoga vykonávající přímou pedagogickou činnost, která spočívá v pomocných výchovných pracích ve škole a jiných školských zařízeních. Od těchto asistentů legislativa vyžaduje minimálně základní vzdělání doplněné o studium pro asistenty pedagoga.

3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

3.1 Žáci se zdravotním postižením

Zdravotní postižení můžeme jednoduše popsat jako trvalé poškození, které je buď vrozené či získané.

Vrozená zdravotní postižení jsou spojena s vývojovými vadami. Naopak postižení získaná během života jedince jsou zapříčiněna nemocí nebo úrazem.

Definice dle pedagogického slovníku uvádí:

„Postižený - jedinec postižený nějakým druhem trvalého tělesného, duševního, smyslového nebo řečového poškození, které mu bez speciální pomoci víceméně znemožňuje splňovat požadavky běžného vzdělávacího procesu a provozu“²⁹

Velice výstižnou definicí, kterou najdeme v literatuře je:

„Postižení (disability) znamená omezení nebo ztrátu schopností vykonávat činnost způsobem nebo v rozsahu, který je pro člověka považován za normální“³⁰

3.1.1 Žáci s poruchami chování

Poruchou chování je takové jednání, při kterém dochází k porušování norem a to jak sociálních tak i právních. Vždy je třeba brát ohled na věk jedince.

Slomek rozděluje poruchy chování:

²⁹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. s.210

³⁰ SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). s 27

- Chování disociální, kdy se jedná o nepřiměřené či nespolečenské chování, menší výkyvy od společenské normy.
- Chování asociální, které je spojené s nízkou úrovní sociálního citění jedince.
- Chování antisociální, což je protispolečenské jednání ohrožující okolí, či majetek.³¹

Ve školní praxi se u žáků s poruchami chování setkáváme nejčastěji s projevy agresivity vůči lidem a dalším živým tvorům, destruktivní činnosti vůči majetku, o krádeže a podvody, záškoláctví, zneužívání návykových látek a obchodování s nimi a podobně.

Neadekvátní chování žáků může být způsobeno také emočními poruchami, což bývá spojeno se ztrátou zájmu o sebe, sebevzdělávání i o okolí, či naopak o perfekcionalismus ve všech uvedených směrech.

Z pohledu zavádění inkluzivního (společného) vzdělávání nedochází u těchto žáků k výrazným změnám. Žáci s poruchami chování a emočními poruchami byli i v minulosti většinou vzděláváni v hlavním vzdělávacím proudu a jejich případný přechod do speciálních škol byl až následný.

3.1.2 Žáci se specifickými poruchami učení

S poruchami učení se setkáváme ve školní praxi pravidelně. V posledním desetiletí významně přibylo žáků, u kterých byla diagnostikována jedna z poruch spojená s předponou dys, jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyspraxie a dyskalkulie.

Dyslexie je stav, kdy je u dítěte schopnost čtení výrazně nižší, než bychom očekávali, a to i vzhledem

³¹ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada)s. 138

k jeho dalším schopnostem a dovednostem. U žáků s dyslexií se nejčastěji setkáváme s pomalým, či nepřesným čtením. Další formou dyslexie je naopak rychlé čtení s velkým množstvím chyb a nepochopením čteného textu.

Dysgrafie je porucha spojená s psaným textem. Může se jednat o nečitelný, či silně neuspořádaný rukopis, někdy dochází také k záměně písmen. Písemný projev činí dítěti s dysgrafií potíže a často neodpovídá jeho schopnostem v porovnání s dalšími činnostmi.

Dysortografie je porucha vedoucí k neschopnosti správně rozpoznat, kdy použít měkkých a kdy tvrdých slabik či sykavek. Bývá také spojena s dyslexií a dysgrafií.

Dyspraxie je porucha, která se ve školním prostředí projevuje zejména v tělesné výchově či manuálních činnostech. Jedná se o poruchu pohybové obratnosti

Dyskalkulie je porucha postihující schopnost nejzákladnějších matematických dovedností jako je sčítání, odčítání, násobení a dělení.

Podle Slowíka „Pojem poruchy učení je souhrnným označením různorodých skupin poruch, které se projevují nejčastěji obtížemi při nabývání a užívání zejména tzv. školních dovedností (čtení, psaní, počítání atd.) u jedinců s alespoň průměrnou úrovní intelektu“³²

Zelinková v publikaci „Poruchy učení“ využívá klasifikaci dle Desáté Revize Mezinárodní klasifikace z roku 1992:

F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka.

F 80.0 Specifická porucha artikulace řeči.

F 80.1 Expresivní porucha řeči.

³² SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). s. 124

- F 80.2 Receptivní porucha řeči.
- F 80.3 Získaná afázie s epilepsií.
- F 80.8 Jiné vývojové poruchy řeči a jazyka.
- F 80.9 Vývoj. porucha řeči a jazyka nespecifikovaná.
- F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností.
- F 81.0 Specifická porucha čtení.
- F 81.1 Specifická porucha psaní.
- F 81.2 Specifická porucha počítání.
- F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností.
- F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností.
- F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná.³³

V rámci studia jsem absolvoval pedagogickou praxi v základní škole, která měla speciální třídy pro žáky se speciálními poruchami učení. Měl jsem možnost porovnat obsah a způsob vyučovací hodiny ve třídě „běžné“ a ve třídě pro žáky se specifickými poruchami vzdělávání. Tento způsob inkluze považuji nejen za vhodný, ale i efektivní. Nutno podotknout, že uvedená základní škola měla ve v učitelském sboru i několik speciálních pedagogů.

3.1.3 Žáci s tělesným postižením

Mezi tělesná postižení můžeme zařadit, veškerá postižení omezující pohyb, nebo dokonce vedoucí k úplné nehybnosti. V podmínkách školy ovšem hraje významný roli také vzhled a na první pohled viditelná odlišnost tělesně postiženého žáka.

³³ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. s.12

Tabulka 2: Klasifikace tělesných postižení a zdravotních oslabení

podle typu	<ul style="list-style-type: none"> • Postižení hybnosti • Dlouhodobá onemocnění • Zdravotní oslabení
Podle doby vzniku	<ul style="list-style-type: none"> • Vrozená (např. vrozené vady lebky; rozštěpy lebky, rtů, čelisti patra, páteře; nevyvinutí končetin nebo jejich částí. DMO) • Získaná (např. deformity páteře; úrazy - zlomeniny, amputace; následky onemocnění - revmatismus, myopatie atd.)
Podle etiologie	<ul style="list-style-type: none"> • Tělesné odchylky a oslabení (vady páteře, luxace kloubů apod.) • Tělesné vývojové vady (vady lebky, rozštěpy, vady končetin apod.) • Úrazy (tělesná poškození různé závažnosti s dočasnými nebo trvalými následky - např. paraplegie v důsledku poranění páteře, amputace končetin atd.) • následky nemocí (např. encefalitidy žloutenky, TBC, boreliózy, nádorových onemocnění apod.) • dětská mozková obrna (DMO - spastické i nespastické formy) • dlouhodobá (chronická) onemocnění, oslabení imunity, onkologická onemocnění, epilepsie apod.)

Zdroj: SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-1733-3. s.101

Z pohledu inkluze je zajímavý pohled psycholožky Vágnerové, která pohybové postižení spojuje s omezením samostatnosti a posílením závislosti na ostatních, čímž dochází k omezení sociální adaptace. Upozorňuje také na zvýšenou psychosociální zátěž spojenou s estetickým i pohybovým hendikepem.³⁴

Podle Švarcové je u tělesně postižených vzděláváním třeba aktivně rozvíjet rozumové schopnosti a poznávací funkce. Osvojování vědomostí a dovedností tělesně postiženým umožní kompenzaci nedostatků, které vzhledem ke svému postižení nemohou rozvíjet. Je třeba najít schopnosti, díky kterým je tělesně postižený žák schopen vyniknout nad ostatními žáky. Uvádí také, že není výjimkou mimořádné nadání tělesně postižených žáků a jejich uplatnění v činnostech vyžadující vysoké odborné vzdělání.³⁵

3.1.4 Žáci s poruchami pozornosti a hyperaktivní žáci

V každé třídě se setkáváme se žáky, kteří jsou klidnější a soustředěné povahy i se žáky „živějšími“ a méně pozornými či soustředěnými. Tento jev není nijak nový, ale v současné době existuje jejich lepší diagnostika. Jsou označovány jako ADHD, či ADD.

ADHD je zkratkou anglického pojmu „Attention Deficit Hyperactivity Disorder“ což v překladu znamená porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou.

Zkratka ADD je poruchou pozornosti bez projevů hyperaktivity.

³⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. s.251

³⁵ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. 2., upr. a rozš. vyd. Praha: Vydavatelství VŠCHT Praha, 2008. s.94

Je možné se také setkat s terminologií hyperaktivní či hyperkinecké poruchy.

Hlavní projevy hyperaktivity:

- nadměrné nutkání k pohybu, k aktivitě, která je neúčelná, někdy až nesmyslná, přesto ji jedinec nedokáže korigovat a usměrňovat;
- slabá pozornost a unavitelnost;
- nevyrovnaná emocionalita, dráždivost;
- snížení frustrační tolerance.³⁶

U dětí s ADHD je třeba provést přesnou diagnostiku a vyvarovat se tomu aby dítě bylo označováno jako „nevychované“, „jak z divokých vajec“ a podobně.

Jucovičová uvádí, že diagnóza ADHD by měla být spojena s déle trvajícím problémem po dobu minimálně šesti měsíců. Zároveň musí být potvrzena alespoň jedna z těchto poruch, tzn. porucha pozornosti, hyperaktivita s impulzivitou.

Následně diagnostikujeme buď:

- ADHD s převahou poruchy pozornosti;
- ADHD s převahou hyperaktivity;
- ADHD s poruchou pozornosti, hyperaktivitou a impulzivitou (kombinovaný typ).³⁷

³⁶ INKLUZE -VÝZKUM PRO PRAXI (pracovní příručka). *Www.ujep.cz* [online]. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015 [cit. 2020-07-01]. Dostupné z: <http://inkluze.ujep.cz/files/inkluze-vyzkum-pro-praxi.pdf> s.20

³⁷ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí.* Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). s.14

Hlavním úkolem učitele je udržení pozornosti, a to nejen u žáků s diagnostikovanou poruchou ADHD.

V přeložené zahraniční literatuře jsou uvedeny následující nápady, jak udržet pozornost nesoustředěných a neklidných dětí:

- posadte si žáka co nejbližší k sobě;
- navazujte se žákem přímý oční kontakt;
- odstraňte žákovi z rukou a lavice předměty rozptylující pozornost;
- zajistěte, aby žák seděl mezi pozornými, dobře soustředěnými dětmi. (výborný inkluzivní krok);
- využívejte fyzický kontakt (např. žákovi zlehka položte ruku na rameno);
- využívejte pozitivního zpevnění a postupů či stimulů pro usměrnění chování;
- pokud žák dává pozor, pochvalte ho;
- abyste rozptýlenému žákovi pomohli zaměřit pozornost, používejte osobně domluvené signály a připomínky, které jste si se žákem dohodli předem.³⁸

Žáci s poruchami pozornosti a hyperaktivitou, bývají poměrně úspěšně inkludováni do běžných škol. Avšak v některých případech mohou být projevy natolik významné, že úspěšné inkluzi brání.

V rámci studia jsem vykonával pedagogickou praxi na základní škole speciální, kterou navštěvovali žáci s mentálním postižením, včetně diagnózy ADHD. Hyperaktivita u některých jedinců byla tak výrazná, že

³⁸ RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 4. Přeložil Lenka STAŇKOVÁ. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). s.51

čas potřebný pro uklidnění žáka do té míry, aby byl alespoň částečně připraven naslouchat, byl nepoměrně vyšší, než doba následné spolupráce. Aktivita žáků byla tak velká, že bylo třeba jim zajistit stálý přísun tekutin.

3.1.5 Žáci s narušenou komunikační schopností

Schopnost komunikovat je jednou z nejdůležitějších schopností dítěte při nástupu do vzdělávacího zařízení. Pojmy řeč a myšlení jsou významně spjaty. Setkáváme se i s označením, že „řeč je hlavním nástrojem myšlení.“³⁹

Narušená komunikační schopnost je nejčastěji spojena s narušenou verbální schopností, ale může mít i grafickou podobu.

Lechta definuje narušenou komunikační schopnost následovně: „ O narušené komunikační schopnosti dítěte/žáka mluvíme tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (nebo několik rovin současně) působí rušivě vzhledem k realizaci komunikačního záměru.“⁴⁰

Nejčastější mohou komunikaci narušit následující poruchy:

- Poruchy hlasu, kam můžeme zařadit odchylky spojené např. s výškou, silou, či barvou hlasu. Tyto poruchy a ve většině případů nebývají závažné.
- Kóktavost, kterou Lechta rozděluje na začínající, nejčastěji v předškolním věku, dále fixovanou, která se váže ke školní docházce, a chronickou. U žáků s kóktavostí je třeba používat pedagogický takt.

³⁹ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky. 2., upr. a rozš. vyd.* Praha: Vydavatelství VŠCHT Praha, 2008. s.190

⁴⁰ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika.* Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. s.335

- Patlavost, nesprávné používání jednotlivých hlásek či skupiny hlásek při výslovnosti.

Trend inkluzivního vzdělávání, v kombinaci s dalšími důvody jako např. vlivy moderní civilizace a zanedbávání dětí také podle Lechty přispívá ke stále vyššímu počtu dětí, které přicházejí do základní školy s narušenou komunikační schopností. Uvádí, že v ČR a SR dlouhodobě nastupuje do základní školy až 40 % žáků, kteří mají komunikační problémy.

Vzhledem k trendům integrace a inkluze je třeba vzdělávat učitele jak rozpoznat vady řeči, jakým způsobem těmto žákům pomoci a jaké nároky na ně mohou klást.⁴¹

3.1.6 Žáci se zrakovým postižením

Obor speciální pedagogiky zabývající se žáky se zrakovým postižením se nazývá tyflopédie.

Speciální pedagožka Keblová, která se dlouhodobě zabývá vzděláváním žáků se zrakovým postižením, udává pro zrakové postižení jako rozhodující, dobu vzniku a příčiny vzniku.

Osoby se zrakovým postižením dělíme na:

- slabozraké;
- se zbytky zraku;
- nevidomé.

Zrakové postižení omezuje žáka v prostorovém vnímání, představě okolního světa, socializaci a ve schopnosti okamžitě reagovat, a to zejména u těžších forem

⁴¹ BENDOVÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). s.8

postižení. Představit si okolní svět je pochopitelně ještě těžší pro žáky, kteří jsou nevidomí od narození.⁴²

V knize „Základy speciální pedagogiky“ je uveden seznam podmínek, které žáci se zrakovým postižením potřebují ke svému vzdělávání.

Ve speciálních školách:

- individuální přístup pedagogů k žákům;
- nižší počet žáků ve třídách;
- speciální osvětlení, vhodné pro žáky se zbytky zraku a slabozraké žáky;
- možnost používání kompenzačních pomůcek (televizní lupy, Optakom, počítače s programy pro nevidomé aj.)
- speciální bodové učebnice přepracované pro potřeby nevidomých, speciální učebnice se zvětšeným písmem pro slabozraké žáky.⁴³

V knize *Inkluzivní pedagogika* V. Lechta zdůrazňuje nutnost seznámit rodiče zrakově postiženého žáka s počáteční náročností, která je spojena s docházkou dítěte do školy běžného typu. Možnou úspěšnost inkluze přímo spojuje s výraznou mírou podílu rodičů žáka. V otázkách hodnocení výkonu žáků se zrakovým postižením překvapivě uvádí, že: *„Při hodnocení žáků by měl být učitel k žákovi se ZP stejně náročný jako k žákům intaktním.“*⁴⁴

Žáci se zrakovým postižením jsou v ČR vzdělávání v běžných základních školách, speciálních třídách běžných

⁴² KEBLOVÁ, Alena. *Zrakově postižené dítě*. Praha: Septima, 2001. s.7

⁴³ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Parta, 2012. s.138

⁴⁴ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. s 246

základních škol nebo ve speciální škole pro osoby se zrakovým postižením.

Při vzdělávání v běžné základní škole dochází k vzájemné interakci žáka s ostatními dětmi bez poškození zraku a dochází k vzájemné sociální interakci vhodné pro všechny účastníky. Podmínkou úspěšné inkluze žáka je odhodlanost žáka i učitele na zvládnutí inkluzivního vzdělávání a použití vhodných speciálních pomůcek. Speciální třídy jsou zřizovány pouze na běžných základních školách s větším počtem zrakově postižených žák. ⁴⁵

Rozvoj techniky významně napomáhá lidem se zrakovým postižením jak ve vzdělávací činnosti, tak i v pracovním uplatnění v různých oborech.

Švarcová z hlediska možného pracovního uplatnění žáků se zrakovým postižením doporučuje zařadit jako nepovinný předmět hudební výchovu a hru na hudební nástroj již od počátku školní docházky.⁴⁶

3.1.7 Žáci se sluchovým postižením

Sluch je další ze smyslů, jehož postižení zkoumá speciálně pedagogická disciplína, která se nazývá surdopedie.

Sluchové vady rozlišujeme mimo jiné dle stupně sluchové vady.

⁴⁵ VRUBEL, Martin. *Facilitátory a bariéry školní a sociální inkluze osob se zrakovým postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. s.59-60

⁴⁶ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Parta, 2012. s.137

Tabulka 3: sluchové vady podle ztráty v dB

Normální stav sluchu	0 dB - 20 dB
Lehká nedoslýchavost	20 dB - 40 dB
Středně těžká nedoslýchavost	40 dB - 60 dB
Těžká nedoslýchavost	60 dB - 80 dB
Velmi těžká nedoslýchavost	80 dB - 90 dB
Hluchova komunikační (praktická)	90db a více
Hluchota úplná (totální)	Bez audiomet. odpovědi

Zdroj: LEJSKA, Mojmír. Poruchy verbální komunikace a foniatrie. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7. s.36

Závažnost sluchového postižení je možno vnímat také podle jeho důsledků a potřeby kompenzačních pomůcek.

R. Horáková připomíná, že:

- Lehká a střední nedoslýchavost zapříčiní obtíže v komunikaci zejména v hlučném prostředí, případně v situacích, kdy hovoří více lidí najednou.
- Při těžké až velmi těžké nedoslýchavosti je nutné použití kompenzačních pomůcek. Bez vhodných kompenzačních pomůcek dostáváme jen velice špatnou nebo žádnou odezvu.

Horáková se odvolává na výzkum 1039 integrovaných žáků se sluchovým postižením z 31.12.2007. „Z výsledku provedeného výzkumného šetření vyplývá, že do běžných školských zařízení nejsou zařazováni pouze žáci s nedoslýchavostí, ale i žáci s těžkou nedoslýchavostí či dokonce hluchotou“⁴⁷

⁴⁷ HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. s.88

Dle Lechty, je třeba při inkluzi žáku se sluchovým postižením věnovat pozornost následujícím situacím:

- Vyhnout se situacím, kdy si žák musí činit poznámky při výkladu učitele a to například využitím poznámek některého ze spolužáků.
- Při výkladu nové látky terminologii či neznámá slova zpřístupnit jiným způsobem než mluveným slovem, např. promítanou prezentací a podobně.
- Při výuce cizích jazyků nahradit nahrávky jiným cvičením.
- Prodloužit čas na zkoušení, vzhledem k možnému nepochopení otázky.⁴⁸

Nedoslýchaví žáci mohou být úspěšnými aktéry inkluzivního vzdělávání díky kompenzaci své vady pomocí elektronických sluchadel. Slowík uvádí, že: „*v naprosté většině případů nedoslýchavosti se osvědčuje indikace sluchadel jako dobré a účinné kompenzační pomůcky.*“⁴⁹

U osob s těžkou sluchovou vadou může být používání mluvené řeči omezené, nebo zcela nemožné. Jejich dorozumívání je následně odkázáno na znakový jazyk, či případné odezírání. Tím je jejich vzdělávání v hlavním proudu výrazně zkomplikováno.

Slowík také upozorňuje na výrazné riziko sociální izolace spojené s komunikačním deficitem. Stejně tak na to, že řada osob s těžkou sluchovou vadou sama omezuje svůj sociální kontakt výhradně na osoby stejně postižené

⁴⁸ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. s.268-269

⁴⁹ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). s.75

z důvodu snadného dorozumění prostřednictvím znakové řeči.⁵⁰

Tyto problémy se mohou projevit i při společném vzdělávání, zvláště v situaci, kdy ve třídě je pouze jeden takto postižený jedinec, který není schopen komunikace s ostatními.

3.1.8 Žáci s poruchou autistického spektra

Poruchy autistického spektra patří mezi tzv. pervazivní vývojové poruchy, které postihují veškerý psychický vývoj jedince. Dochází k významnému ovlivnění vzdělávacích možností a také je složitější zapojení daného jedince do společnosti.

Pervazivní poruchy jsou: dětský autismus, Aspergerův syndrom, atypický autismus a Rettův syndrom, přičemž nejčastěji se můžeme setkat s Aspergerovým syndromem a dětským autismem.

Dětský autismus je označován také jako Kannerův syndrom podle amerického psychiatra Leo Kanner, který první autismus definoval jako vrozené postižení v komunikaci. Slovo autismus by mohlo plně vystihovat často používané slovní spojení „ žije si ve vlastním světě“. To je nutno ještě doplnit informací o uzavřenosti hraničící s absolutním nevnímáním svého okolí, až po situace afektivní, které může vyvolat maličkost, na které si autista zakládá a je pro něho klíčová.

V definicích syndromu autismu se vždy setkáváme s informací o postižení v oblasti komunikace, sociálních vztahů a chování.

Projevů autismu si mohou rodiče všimnout již ve dvou letech dítěte. Objevují se prvotní typické příznaky,

⁵⁰ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). s.81

které pak přetrvávají po celý život. Dítě například nevyhledává mazlení, nevyžaduje, ba naopak odmítá oční kontakt, případně nereaguje. Nemá zájem navazovat kontakt ani s vrstevníky a nedokáže prožívat s ostatními radost či bolest.

Charakteristická je tzv. triáda příznaků:

1) Sociální interakce

- Vyhýbání se běžnému sociálnímu kontaktu spojeného s každodenním životem, jako je např. pohled do očí, dotyk, gesto atd.;
- Neschopnost navazovat vztahy a zejména vžívat se do života druhých;
- Absence schopnosti vyjadřovat pocity (radost, smutek), sdělovat je ostatním a zároveň neschopnost vnímat pocity ostatních.

2) Poškození komunikačních schopností a nezájem o komunikaci

- Opožděný vývoj řeči nebo zcela nevyvinutá řeč, někdy také bez snahy o náhradní způsob vyjadřování. Až nepotřebnost sdělovat cokoli okolí;
- Při rozvinutější řeči nedochází ke konverzaci, ale jen k opakujícím se stereotypním informacím, většinou dle vyhraněného zájmu jedince.

3) Úzký a opakující se repertoár zájmů

- Vyhledávání stejného a stále se opakujícího rituálu, ať již se jedná o pohyby, či průběh dne.
- Zaujetí pro velice úzký okruh činností s abnormálním zaměřením na detail. (Upraveno podle Thorové).⁵¹

Při vzdělávání žáků s autismem je třeba řešit dvě zásadní otázky:

- Jak vzhledem k nízké komunikační schopnosti jedince správně stanovit rozumové schopnosti žáka;
- Zda se jedná o autismus s mentálním postižením či o autismus bez mentálního postižení tzv. funkční či vysoce funkční autismus.

Mentální retardaci trpí výrazná většina autistů: "přibližně u 85 % lidí s autismem lze mentální retardaci různé míry prokázat."⁵²

Lechta 2016 také při definici specifík inkluzivní edukace uvádí různá specifika pro žáky s autismem bez mentálního postižení, a pro žáky s autismem s mentálním postižením.

U žáků s autismem bez mentálního postižení, s tzv. funkčním autismem, uvádí, že: „V ČR a SR plní žáci s autismem nebo dalšími pervazivními vývojovými poruchami (bez mentálního postižení) srovnatelné cíle vzdělávání jako ostatní žáci ZŠ na primárním a nižším sekundárním stupni vzdělávání, avšak s některými specifiky, která

⁵¹ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. s.61-130

⁵² ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Parta, 2012. s.77

souvisejí s charakterem jejich postižení, resp. s dopady autismu nebo jiné PVP na možnosti spontánně si osvojovat a rozvíjet některé schopnosti a dovednosti.“⁵³

Pro dítě s autismem a jeho inkluzi je rozhodující sociální integrace, tak aby bylo schopno fungovat ve skupině, a to například prostřednictvím her a podobně. Přičemž schopnost jeho začlenění do kolektivu je výrazně závislá na jeho řečových schopnostech.

Mezi problematická období při inkluzi autistických žáků patří období dospívání, a to i u zdánlivě úspěšně integrovaných či inkludovaných žáků v tomto období dochází ke změně vztahů ve skupině a předpokládá se větší sociální interakce. Pro člověka s autismem je to složité z důvodu toho, že nemá rád změny a není připraven na vyšší sociální interakci. Výsledkem může být sociální vyloučení a šikana, což potvrzuje i Lechta: „ *I přes speciální opatření je právě skupina dětí/žáků s autismem nebo dalšími pervazivními vývojovými poruchami častým terčem výsměchu až šikanování.*“⁵⁴

Rizika spojená se šikanou autistických žáků v dospívání potvrzuje i následující příklad: „ V sedmém ročníku ve speciální třídě začal všeobecně oblíbený, sportovně zdatný Viktor pro pobavení celého kolektivu strašit Jindru, lehce retardovaného spolužáka s autistickými rysy: „ Hodím tě do Vltavy“ nebo „ Svážu tě a nechám tě na Žižkově, najdou tě tam cikáni a zbijou tě.“ Týrání trvalo řadu měsíců, domluvy nepomáhaly. Matka agresora hájila: „Co dělá Viktor to je jen škádlení, žádná šikana. Spíš je to Jindra, kdo šikanuje celou třídu, kterou obtěžuje svým podivínstvím!“ - Protože Jindrovo utrpení bylo očividné, škola se obrátila na

⁵³ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. s.326

⁵⁴ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. s.328

odbor pro péči o rodinu a dítě, posléze i na policii, jež však případ odložila. Ředitel nakonec našel řešení „oklikou“: Zrušil Viktorovi souhlas školy s nepravidelnou docházkou, kterou měl povolenou kvůli více fázovému tréninku, a chlapec odešel na jinou školu.“⁵⁵

U uvedeného případu oceňuji schopnost ředitele, dokázal tuto situaci vyřešit a ochránit oběť šikany. V důsledku jeho zásahu tak školu opustil agresor a nikoli oběť, jak tomu bohužel často bývá.

Vzdělávání žáku s autismem a mentálním postižením je velice náročné a je výrazně spojeno s individuálními vzdělávacími potřebami žáka. Vzhledem k omezené schopnosti delší dobu koncentrovat pozornost, je nutno rozdělit výuku na kratší časové úseky, používat alternativní formy komunikace, uplatňovat individualizovaný rozvrh dne, a to v návaznosti na rituály a pravidelnost, které jsou pro osoby s autismem velice důležité.

Doporučení na integraci, či inkluzi žáků s autismem s mentálním postižením můžeme najít v publikaci V. Lechty:

*„Kvůli specifickým vývoje dětí/ žáků s autismem nebo jinými pervazivními vývojovými poruchami s mentálním postižením je potřeba velmi důkladně zvážit možnost inkluzivní edukace. Dítě/žáka je nezbytné dát do takového školního prostředí, které se maximálně přizpůsobuje jeho postižení. Zpočátku potřebuje mnohem víc chráněné prostředí než integraci/inkluzi.“*⁵⁶

Na nutnost určitým způsobem chráněného prostředí poukazuje také Švarcová v publikaci Základy speciální

⁵⁵ ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. s.93

⁵⁶ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. s.331

pedagogiky, kde na základě svých vlastních zkušeností se vzděláváním těchto žáků ve speciálních autistických třídách poukazuje na význam těchto tříd: „Při základních školách speciálních jsou zřizovány autistické třídy, kde se žáci vzdělávají podle svých možností a schopností ve speciálně upravených podmínkách. Mají zde samostatné pracovní místo vybavené potřebnými učebními pomůckami a pokud to úroveň jejich rozumových schopností umožňuje, vzdělávají se pomocí počítače.“⁵⁷

Aspergerův syndrom

Tento termín se používá podle pediatra Hanse Aspergera, jenž podrobně studoval chování čtyř chlapců, kteří měli nadprůměrnou inteligenci. Zároveň u nich ale docházelo k potížím v sociálním chování, v motorické obratnosti a zaměřovali se na vybrané a omezené zájmy. Aspergerův syndrom bývá také někdy označován jako jeden z typů vysoce funkčního autismu.

Syndromem Aspergera jsou výrazně častěji postiženi chlapci, některé zdroje uvádí dokonce poměr až 8 chlapců k 1 dívce.

Jedince s Aspergerovým syndromem bychom mohli popsat jako takové lidi, kteří mají stejné problémy v sociální oblasti jako lidé s autismem. Hlavní rozdíl spočívá v tom, že mají vyšší rozumové schopnosti. Osoby s Aspergerovým syndromem mají průměrný až nadprůměrný intelekt a běžně vynikají ve znalostech, které patří k oboru jejich zájmu. Mezi časté zájmy patří čísla a číselné řady, schopnost zpaměti provádět matematické operace s velkými čísly a podobně. Někteří vynikají např. ve znalosti strojů či automobilů, případně dopravy jako

⁵⁷ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Parta, 2012. s.77

celku. Výjimkou není ani dokonalá znalost jízdnicích řádů z paměti a podobné detaily.

Schopnost přizpůsobení se běžnému životu se u lidí s Aspergerovým syndromem výrazně liší. Existují jedinci spíše pasivní, kteří nemají problémy s chováním a jsou schopni se přizpůsobit běžnému životu i škole. Rozhodující pro jejich život je pak vhodná volba povolání, nejlépe dle jejich zájmu a vyhranění. Takoví lidé jsou sice někdy považováni za introverty či podivíny, ale vedou běžný život.

*„Na druhé straně spektra jsou jedinci, kteří se bez asistenta kvůli svému problémovému chování neobejdou ani v mateřské škole. Během školní docházky mohou mít obrovské problémy i přes to, že je ve třídě přítomen asistent učitele. Pro některé je výhodnější docházka do speciální školy. Poté co opustí školu, nemohou za běžných podmínek najít práci, nebo v ní opakovaně selhávají. Kvůli své povaze nejsou schopni navázat partnerský vztah, nebo o něj nestojí.“*⁵⁸

Vosmik ve své publikaci, *„Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole“*, ve které se přes obecný název zabývá jen žáky s Aspergerovým syndromem, uvádí, že u jedinců s Aspergerovým syndromem: *„ve školním věku se mohou objevovat deprese, bipolární poruchy nálad, (střídání depresí a mánií) nebo dystymie (trvale špatná nálada), u jedinců s Aspergerovým syndromem se setkáváme i se sebevražednými sklony.“*⁵⁹

Hlavním důvodem je uvědomění si jinakosti, viditelný neúspěch z navazování a udržování kontaktu s

⁵⁸ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. s.185

⁵⁹ VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). s. 65

ostatními lidmi a z toho plynoucí neschopnost navázat přátelství, případné možné vyčlenění z kolektivu, které může být spojené i se šikanou.

Publikace zabývající se přímo šikanou dětí s poruchami autistického spektra zaměřená na Aspergerův syndrom uvádí důvody, proč jsou tito jedinci více ohroženi šikanou i přes své intelektové schopnosti:

- Nízká frustrační tolerance - problémy s neočekávanými situacemi např. změna učitele, zpoždění autobusu, neočekávané spuštění požární sirény a podobně.
- Jednosměrnost - schopnost věnovat a soustředit se pouze na jednu věc.
- Problémy s motorikou - většina žáků s Aspergerovým syndromem má problémy spojené s motorikou, např. v tělocviku, ale i při psaní a kreslení.
- Důvěřivost - přijímání informace jako validní, pohled na informaci jako na technický manuál.
- Zpomalený proces vnímání - snížena možnost obrany vzhledem ke zpomalenému procesu vnímání.
- Zvláštní zájmy - orientace na zcela specifické pro běžného člověka nepříliš zajímavé detaily, či obrovské objemy informací k danému zájmu jedince s Aspergerovým syndromem.
- Problémy se čtením neverbálních signálů - hlavním důvodem je nejednoznačnost a nekonkrétnost řeči těla.
- Kulturní negramotnost - nesledování kulturních moderních trendů, např. hudby, kterou sledují vrstevníci. Částečně to souvisí se speciálními

zájmy, které člověk s Aspergerovým syndromem má a kterým věnuje čas.⁶⁰

3.1.9 Žáci s mentálním postižením

Mentální postižení (retardace) je postižení rozumových schopností a schopnosti se sociálně adaptovat. Patří mezi nejčastější druhy postižení. Jedná se o postižení trvalé.

V minulosti používané pojmy: debilita, imbecilita a idiocie se již zcela přestaly používat vzhledem k tomu, že byly a jsou vnímány jako urážlivé. V současnosti se setkáváme pouze s pojmy mentální postižení, mentální retardace, či nejvhodnější označení člověk s mentálním postižením nebo člověk s mentální retardací.

Mezi autory, kteří rozdílně definují pojmy mentální postižení a mentální retardace patří M. Valenta, který tyto pojmy rozlišuje.

Mentální postižení uvádí jako širší pojem pro jedince, kteří svým inteligenčním kvocientem ještě nepatří mezi mentálně retardované, ale jejich snížené IQ je znevýhodňuje při vzdělávání na běžném typu škol a vyžaduje podpůrná opatření při vzdělávání.⁶¹

Pojem mentální retardace můžeme přeložit jako opožděný duševní vývoj, přičemž Valenta upozorňuje na nejednoznačnost spojenou s různými definicemi, které nejčastěji uvádí pouze snížení intelektových schopností a adaptabilitu jedince v sociálním prostředí.⁶² K tomu se vyjadřuje také Švarcová, když upozorňuje na nepřesnost spojenou s užitím překladu opožděný duševní vývoj, kdy může toto slovní spojení u rodičů postiženého dítěte

⁶⁰ DUBIN, Nick. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál, 2009. Speciální pedagogika (Portál). s. 38-43

⁶¹ VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). s.30

⁶² Tamtéž, s.31

vyvolat pocit, že se nejedná o trvalý stav mentálního postižení.⁶³

Následně uvádí svou definici: „Mentálním postižením nebo mentální retardací nazýváme tedy trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku poškození mozku nebo nedostatečné funkce centrální nervové soustavy. Mentální postižení není nemoc, je to trvalý stav způsobený neodstranitelnou nedostatečností nebo poškozením mozku.“⁶⁴

Výstižnou definici nabízí také Bazalová: „Nejjednodušeji lze mentální postižení charakterizovat, jako snížení intelektu, které se projeví v kognitivní, řečové, motorické a sociální složce osobnosti. Nejvíce je zasažen proces učení, poznávání a orientace ve světě“⁶⁵

Pro diagnostiku a klasifikaci mentální retardace se nejčastěji využívá zjištění inteligence pomocí úrovně inteligenčního kvocientu (IQ).

Jedná se o vztah kdy
$$IQ = \frac{\text{věk mentální}}{\text{věk skutečný}} \times 100$$

Následně se využívá klasifikace MKN-10 což je 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, kterou zpracovává Světová zdravotnická organizace (WHO)

- F70 Lehká mentální retardace - IQ 50-69.
- F71 Středně těžká mentální retardace, též střední mentální retardace - IQ 35-49.
- F72 Těžká mentální retardace - IQ 20-35.
- F73 Hluboká mentální retardace do 19 IQ.

⁶³ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). s.36

⁶⁴ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). s.29

⁶⁵ BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014. s.15

- F78 Jiná mentální retardace.
- F79 Nespecifikovaná mentální retardace.⁶⁶

Jako hlavní změnu oproti předchozím klasifikacím uvádí Švarcová vyřazení kategorie „mírná mentální retardace“ do které dříve byli zařazováni jedinci s IQ 70–85.⁶⁷

V populaci mentálně postižených lidí je jednoznačně nejvíce zastoupena skupina s lehkou mentální retardací. Různé zdroje uvádí, že 80 % až 85 % mentálně postižených trpí lehkým mentálním postižením. Středně těžké mentální postižení postihuje okolo 12 % mentálně postižených jedinců. Těžké mentální postižení je diagnostikováno u cca 6 % mentálně postižených. Hluboká mentální retardace se vyskytuje jen u 1 % mentálně postižených osob.

Nejvíce zastoupenou a z pohledu inkluze nejčastěji zmiňovanou skupinou jsou jedinci s „lehkou mentální retardací“. Již z uvedeného rozsahu inteligenčního kvocientu (IQ 50–69) je patrné, že výraz „lehká mentální retardace“ může být v některých případech zavádějící. Tito lidé ve většině případů dokáží využívat řeč a to i přes často opožděný vývoj či vady řeči. Většinou jsou schopni samostatné běžné denní obsluhy, problémy mohou nastat při vzdělávání, kdy je třeba individuálního přístupu. Plné pracovní uplatnění je spíše u jedinců na horní hranici lehké mentální retardace, naopak v tzv. chráněných dílnách se nejčastěji uplatňují ti, jejichž IQ se blíží dolní hranici F70.

⁶⁶ VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). s.31

⁶⁷ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Parta, 2012. s.42

Středně těžce mentálně retardovaní již mají výrazný problém s užíváním a chápáním řeči, a někteří vůbec nehovoří. Bývá omezena i schopnost samostatné obsluhy. Snahou pedagogů je u těchto jedinců zvládnutí základů čtení, psaní počítání či malování. Dochází také k opožděnému psychomotorickému rozvoji.

Těžká mentální retardace je spojena s výraznou poruchou psychomotoriky spojenou až s kompletní imobilitou. Řeč je často nahrazována neverbální komunikací. Vzdělávání je spojeno zejména s rehabilitací pro rozvoj motoriky, získání schopnosti alespoň částečné sebeobsluhy a hygieny, či navazováním kontaktů s okolím spojených s poznáváním blízkých.

Hluboká mentální retardace - tito lidé jsou často již jen ležící, jejich schopnost vnímání a komunikace je významně omezena a nepoznávají své okolí. Vzhledem k možnosti sebepoškozování potřebují neustálou péči.

4 Inkluze ve vybraných evropských zemích a v České republice

4.1 Modely integrace a inkluze v evropských zemích

V současnosti lze ve všech zemích zaznamenat snahu o inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Special Education Needs - zkratka SEN) do běžných škol. Je tedy třeba zajistit podpůrné prostředky, a to jak personální, v podobě rozšíření výuky speciální pedagogiky na pedagogických fakultách a dalších školách vzdělávajících učitele, a také dalšího vzdělávání všech pedagogických pracovníků, včetně asistentů pedagoga, tak i materiální, v podobě příslušného vybavení škol a zajištění jejich bezbariérovosti.

Z hlediska přístupu k inkluzi zařazuje Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání jednotlivé země do tří skupin:

- První skupinu tvoří země, které uplatňují tzv. jednocestný přístup, tj. snaží se o zařazení co největšího počtu žáků do hlavního vzdělávacího proudu. Sem jsou zařazovány země jako Španělsko, Řecko, Itálii, Portugalsko, Švédsko, Island, Norsko a Kypr.
- Druhou skupinu tvoří země s tzv. víceúrovňovým přístupem k inkluzi, což je přístup, kdy kromě škol běžných a škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou nabízeny další mezistupně. Mezi země, které nabízejí tuto širokou nabídku vzdělávacích možností, se řadí Dánsko, Francie, Irsko, Lucembursko, Rakousko,

Finsko, Velká Británie, Lotyšsko, Lichtenštejnsko, Česká republika, Estonsko, Litva, Polsko, Slovensko a Slovinsko.

- Třetí skupina zemí využívá tzv. dvoucestný přístup, který vychází z toho, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vzdělávání ve speciálních školách či speciálních třídách. Naprostá většina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se neřídí běžným kurikulem, ale jejich vzdělávání se řídí speciálními právními předpisy. Mezi tyto země zařazuje Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání Belgie a Švýcarsko.

Dokument dále doplňuje informace o zemích jako je Německo a Nizozemí, které nebylo možné zařadit do žádné z kategorií z důvodu přechodu z dvoucestného přístupu k přístupu víceúrovňovému.⁶⁸

Z výše uvedeného je patrné, že Česká republika v době publikování textu Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání využívala i v současné době využívá stejného modelu jako velká část západních zemí, dokonce se jedná o model, ke kterému přechází země jako je Německo či Nizozemí.

⁶⁸ Special Needs Education in Europe. *European agency for Special Needs and Inclusive Education* [online]. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2003 [cit. 2020-07-01]. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf s. 7-8

4.2 Přístup vybraných zemí k inkluzi

4.2.1 Vybrané země s jednocestným přístupem

ŠVÉDSKO

Ve Švédsku je povinné devítileté vzdělávání od 7 do 16 let, ale je možné se rozhodnout pro zahájení povinné školní docházky již od šesti let a ukončit ji v patnácti letech.⁶⁹

Platí zde princip rovnosti přístupu ke vzdělávání všech žáků, což znamená, že všichni žáci mají stejná práva, ať jsou jejich vzdělávací potřeby jakékoli.

Žáci, respektive jejich zákonní zástupci, mají právo si zvolit školu, s přihlédnutím, zda daná škola splňuje jejich příslušné vzdělávací potřeby.

Pro financování vzdělávacích potřeb žáka není rozhodující, zda si žák zvolí školu státní, městskou či soukromou. Finanční částku obdrží škola, která daného žáka vzdělává. Pro speciální školství neexistují žádné speciální fondy. Existuje však podpora prostřednictvím Švédského institutu speciálního vzdělávání, která je zaměřena na rozvoj pedagogických pracovníků ve speciálním vzdělávání. Národní agentura pro speciální vzdělávání nabízí také pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami možnost úpravy učebních materiálů. Pomoc učitelům a školám nabízejí i tzv. Resource centra.⁷⁰

Speciální podpora může být poskytována následujícími způsoby:

- Žáci s IVP mají písemný individuální plán rozvoje tvořený samotným žákem, rodiči a dalšími učiteli;

⁶⁹ VÁŇOVÁ, Miroslava. *Srovnávací pedagogika*. Vyd. 3. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. s.46

⁷⁰ BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2006. s.83

- Učitelé žáka konzultují postup se speciálním pedagogem;
- Žák opouští skupinu na určitý čas za účelem individuální práce se speciálním pedagogem;
- Třídní asistent pracuje se žákem nebo pracuje ve třídě, kde je žák zařazen;
- Žák se speciálními vzdělávacími potřebami pracuje ve skupině se žáky, kteří mají podobné potřeby a to v rámci jedné organizace;
- Učitelé takového žáka jsou podporováni Resource centry;⁷¹

4.2.1.1 Vybrané země s jednocestným přístupem dle nejnovějších zveřejněných dat

ŠVÉDSKO

Postup při posuzování, zda se jedná o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Za posuzování speciálně pedagogických potřeb odpovídá místně příslušný školský úřad. Posouzení zahrnuje lékařské, sociální, psychologické a pedagogické hodnocení.

Složení multidisciplinárního týmu

Do hodnocení jsou zapojeni různí odborníci. Tým zahrnuje lékaře, psychologa, pracovníka pro výchovu a vzdělávání a odborníky v oblasti SEN.

Členy multidisciplinárního týmu mohou být pracovníci školy i lidé, kteří nejsou se školou spojeni. Na základě jejich zjištění pak školský úřad provádí celkové posouzení a vydává právní dokument, který navrhuje

⁷¹ BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2006. s.84

podporu, jež může žák získat. Oficiální rozhodnutí podepisuje odpovědný pracovník v místně příslušném úřadě. Po podpisu rozhodnutí má dítě (žák) právo navštěvovat speciální program pro děti (žáky) s poruchami učení nebo speciální školu. Rozhodnutí rovněž vyžaduje písemný souhlas zákonného zástupce dítěte.

Vliv dokumentu o SEN na další postup vzdělávání

Dokument dává dítěti právo navštěvovat speciální program pro žáky s poruchami učení, nebo speciální školu. Rozhodnutí může sloužit pro plánování vzdělávání, ale není upraveno školským zákonem. Podle školského zákona existují další dokumenty, které lze použít pro další postup při vzdělávání, např. individuální rozvojový plán a akční plán.

Způsob přezkoumávání

Pokud škola zjistí, že žák nepatří do cílové skupiny pro speciální program pro žáky s poruchami učení nebo do speciální školy, je povinna to oznámit místně příslušnému školskému úřadu a musí být provedeno nové šetření.⁷²

Tabulka 4: Počty žáků s SEN ve Švédsku

Švédsko 2016/2017	ISCED 1			
	Chlapci	Děvčata	Celkem	%
Počet dětí celkem ve všech školských zařízeních	360 334	340 328	700 662	
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN	3 901	2 349	6 250	0,89
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách, alespoň z 80%	424	301	725	0,10
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách ve speciálních třídách	0	0	0	0,00
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných ve speciálních školách	3 477	2 048	5 525	0,79

⁷² *European agency for Special Needs and Inclusive Education* [online]. 2017 [cit. 2020-07-01]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/data/sweden/background-info>

Švédsko 2016/2017	ISCED 2			
	Chlapci	Děvčata	Celkem	%
Počet dětí celkem ve všech školských zařízeních	167 343	157 531	324 874	
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN	1 777	2 557	4 334	1,33
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách, alespoň z 80%	277	184	461	0,14
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách ve speciálních třídách	0	0	0	0,00
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných ve speciálních školách	2 280	1 593	3 873	1,19

Zdroj: www.european-agency.org/data/sweden/datatable-overview#tab-population_and_enrolment

Z výše uvedené tabulky je patrné, že ve Švédsku je oproti jiným zemím oficiálně diagnostikované velmi malé procento žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento „status“ získávají pouze žáci se závažnějším postižením, kteří jsou vzděláváni převážně ve speciálních školách. Na nižším sekundárním stupni získává individuální vzdělávací plán pouze 1,33 % žáků z celkového počtu a u žáků primárního vzdělávání 0,89 % žáků. Z tohoto pohledu lze říci, že inkluze je významně uskutečňována v jednotné škole tzv. Grundskole.

Ve speciálních školách je vzděláváno pouze 0,79 % žáků ve skupině ISCED 1 a 1,19 % žáků ve skupině ISCED 2.

PORTUGALSKO

Postup při posuzování, zda se jedná o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Posouzení probíhá prostřednictvím odborníků na speciální vzdělávání a psychologů jednotlivých škol. Specifické potřeby žáků se posuzují na základě mezinárodní klasifikace zdravotního postižení a zdraví dětí a mládeže. Jsou do něj zapojeni také rodiče. V případě potřeby si škola vyžádá posudek i dalších specialistů.

Složení multidisciplinárního týmu

Multidisciplinární týmy jsou složeny z učitelů škol, speciálních pedagogů, psychologů, rodičů a v případě potřeby dalších odborníků. Většina členů týmu jsou interní zaměstnanci školy, další experti mohou být externisté.

Vydaný právní dokument nastiňující podporu, kterou může žák získat

Za tento právní dokument je považován individuální vzdělávací plán. Ten obsahuje informace o posouzení zvláštních vzdělávacích potřeb žáka, které se provádí zejména z funkčního (praktického) hlediska. Dále jsou uvedeny další možné pedagogické metody vedoucí k adaptaci žáka, potřebná kvalifikace učitelů a dalších pracovníků pro vzdělávání daného žáka a proces jeho hodnocení.

Vliv dokumentu o SEN na další postup vzdělávání

Pro definování Individuálního vzdělávacího plánu mají školy vysokou autonomii. Potřebné zdroje přiděluje vláda na základě potřeb zjištěných školami.

Individuální vzdělávací plán musí být revidován:

- na konci předškolního vzdělávání;
- na konci prvního cyklu základního vzdělávání (čtvrtý ročník);
- na konci základního vzdělávání (šestý ročník);
- na konci nižšího sekundárního vzdělávání (devátý ročník);
- Musí být však revidován kdykoli, když dojde ke změně, která by omezovala jeho plnění.⁷³

⁷³ *European agency for Special Needs and Inclusive Education* [online]. 2017 [cit. 2020-07-01]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/data/portugal/background-info>

Tabulka 5: Počty žáků s SEN v Portugalsku

Portugalsko 2016/2017	ISCED 1			
	Chlapci	Děvčata	Celkem	%
Počet dětí celkem ve všech školských zařízeních	290 147	278 079	568 226	
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN	24 735	14 442	39 177	6,89
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách, alespoň z 80%	21 680	12 747	34 427	6,06
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách ve speciálních třídách	2 954	1 649	4 603	0,81
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných ve speciálních školách	101	46	147	0,03

Portugalsko 2016/2017	ISCED 2			
	Chlapci	Děvčata	Celkem	%
Počet dětí celkem ve všech školských zařízeních	153 748	146 265	300 013	
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN	16 507	10 443	26 950	8,98
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách, alespoň z 80%	13 090	8 338	21 428	7,14
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách ve speciálních třídách	2 820	1 854	4 674	1,56
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných ve speciálních školách	597	251	848	0,28

Zdroj: www.european-agency.org/data/portugal/datatable-overview#tab-population_and_enrolment

Portugalsko je jednou ze zemí, kde je inkluze prováděna u co nejvyššího počtu žáků. Otázkou zůstává, zda a na jaké úrovni zde kdy byla rozvinuta síť speciálních škol. Ze získaných dat je jednoznačně vidět, že žáků navštěvující speciální školy je zcela mizivé procento, přesně 0,03 % u žáků v primárním vzdělávání a 0,28 % u žáků v nižším sekundárním vzdělávání. Ani vzdělávání ve speciálních třídách není příliš využíváno. Absolutní většina žáků je plně inkludována 6,06 % v primárním stupni a 7,14 % v nižším sekundárním stupni vzdělávání.

V publikaci Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání nalezneme následující informaci: „Přestože v Portugalsku existuje jasná integrační politika, vyskytují se v ojedinělých případech ve vzdělávacím

systému ještě speciální třídy. Tyto třídy jsou zřizovány pro žáky neslyšící nebo žáky s vícečetným postižením a docházka do nich probíhá ve zvláštním režimu. (úplná, částečná)⁷⁴

4.2.2 Vybrané země s dvoucestným přístupem

ŠVÝCARSKO

O švýcarském systému se hovoří jako o výrazně diferencovaném. Jednotlivé kantony nesou odpovědnost za různé typy škol. Různorodý edukační systém je i důvodem rozdílného přístupu k integraci či inkluzi.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být vzdělávání individuálně, či skupinově v následujících typech škol:

- Školy hlavního vzdělávacího proudu;
- Speciální školy;
- Speciální třídy.

V menších třídách speciálních škol jsou vzdělávání zejména žáci se závažnějším postižením a ve speciálních třídách hlavně žáci s poruchami chování.

Jako překážku pro integraci či inkluzi uvádí Bazalová že: *„financování speciálního vzdělávání je z národního invalidního pojištění. Nepříznivou věcí pro inkluzi je fakt, že žáci zařazení do běžných škol nepobírají žádnou finanční podporu.“*⁷⁵

⁷⁴ MEIJER, Cor J.W. *Integrace v Evropě*. Praha: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2002. s.99

⁷⁵ BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2006. s.113

4.2.2.1 Vybrané země s víceúrovňovým přístupem dle nejnovějších zveřejněných dat

ŠVÝCARSKO:

Postup při posuzování, zda se jedná o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka zahrnuje odborné posouzení v následujících oblastech: speciální pedagogika, pedagogicko-terapeutická podpora (např. logopedie), poradenství a podpora pro učitele, či tlumočnicka do znakového jazyka a případně sociální podpora.

Složení multidisciplinárního týmu

Tým je složen ze specialistů mimo školu, kterým ale učitelé žáka předkládají základní hodnocení a posouzení potřeb.

Právní dokument navrhuje podporu, kterou může žák získat

Článek 62.3 Spolkové ústavy Švýcarska stanoví: „Kantony zajistí, aby všem dětem a mladým lidem se zdravotním postižením do 20 let bylo poskytováno odpovídající vzdělávání dle zvláštních potřeb.“⁷⁶

Švýcarský vzdělávací systém je vysoce decentralizovaný. Organizace poskytující vzdělávání a služby se značně liší mezi kantony a dokonce i mezi komunitami v kantonu.

Vliv dokumentu o SEN na další postup vzdělávání

Dlouhodobým plánovacím nástrojem je standardizovaný postup způsobilosti, který dokumentuje celkové cíle a

⁷⁶ *European agency for Special Needs and Inclusive Education* [online]. 2017 [cit. 2020-07-01]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/data/switzerland/background-info>

prostředky k dosažení těchto cílů. Na tomto základě školy vytvářejí střednědobé a krátkodobé cíle, kterými se řídí jejich práce.

Způsob přezkoumávání

U postižení s nízkým výskytem se standardizovaný postup způsobilosti používá k formálnímu přezkoumání cílů a prostředků další podpory. Obecně by k těmto dlouhodobým cílům a prostředkům mělo dojít po dvou letech. Střednědobé a krátkodobé cíle jsou pravidelně přezkoumávány.⁷⁷

Tabulka 6 : Počty žáků s SEN ve Švýcarsku

Švýcarsko 2016/2017	ISCED 1			
	Chlapci	Děvčata	Celkem	%
Počet dětí celkem ve všech školských zařízeních	253 670	240 257	493 927	
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN	11 596	6 051	17 647	3,57
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách, alespoň z 80%	0	0	0	0,00
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách ve speciálních třídách	5 329	3 379	8 708	1,76
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných ve speciálních školách	6 267	2 672	8 939	1,81

Švýcarsko 2016/2017	ISCED 2			
	Chlapci	Děvčata	Celkem	%
Počet dětí celkem ve všech školských zařízeních	167 343	157 531	324 874	
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN	7 548	4 315	11 836	3,64
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách, alespoň z 80%	0	0	0	0,00
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách ve speciálních třídách	3 610	2 210	5 820	1,79
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných ve speciálních školách	3 938	2 105	6 043	1,86

Uvedená data plně dokládají teoretický předpoklad, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vzděláváni ve speciálních školách nebo speciálních třídách. Celkové procento žáku s uznanými speciálními

⁷⁷ *European agency for Special Needs and Inclusive Education* [online]. 2017 [cit. 2020-07-01]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/data/switzerland/background-info>

vzdělávacími potřebami není vysoké a zajímavý je i velmi malý procentuální rozdíl mezi žáky se SVP v primárním a nižším sekundárním vzdělávání, který je u ostatních hodnocených zemí výrazně vyšší.

4.2.3 Vybrané země s víceetapovým přístupem

FINSKO

Finsko je jednou ze skandinávských zemí, která bývá pro inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami uváděna jako vzor.

Snaha o začlenění do hlavního vzdělávacího proudu probíhá ve Finsku již delší dobu. Jak uvádí Bazalová: „Od roku 1991 do roku 2002 se počet speciálních škol snížil z 362 na 250. Počet učitelů specialistů a speciálních pedagogů vzrostl z 3290 v roce 1994 na 3685 v roce 2002.

“⁷⁸

Došlo k začlenění velkého počtu žáků ze speciálních škol do škol hlavního vzdělávacího proudu, ale došlo také ke zvýšení počtu speciálních tříd ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Učitel, který vzdělává žáky ve speciální třídě je nazýván „speciální pedagog“ a učitel vzdělávající žáky ve třídách hlavního vzdělávacího proudu s poruchami učení a sociálními problémy nebo potížemi při studiu je nazýván „učitel specialista“. Speciální školy jsou zřízeny již jen pro žáky se sluchovým a zrakovým postižením a pro žáky s kombinovanými vadami.

⁷⁸ BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2006. s.79

Vzdělávání tedy probíhá:

- V běžné škole;
- Ve speciální škole;
- Ve speciální třídě při běžné škole;
- Žák opouští svoji kmenovou třídu při škole hlavního vzdělávacího proudu a jeho výuka probíhá několik hodin v týdnu buď v menší skupině žáků, nebo individuálně.⁷⁹

Propracovaný přístup a zároveň finanční náročnost finského systému dokládá následující příklad:

Do speciální školy pro děti s kombinovanými vadami sousedící se školou hlavního vzdělávacího proudu přiváží žáky mikrobusem. Některé děti dojíždějí i 60 km. Na každého žáka čeká jeden pracovník, který mu pomůže s úkony běžné denní obsluhy a odvede jej do třídy. Třídy jsou po 8 žácích, vždy je přítomen 1 učitel a 1 až 3 asistenti.⁸⁰

4.2.3.1 Vybrané země s vícestupňovým přístupem dle nejnovějších zveřejněných dat

FINSKO

Postup při posouzení, zda se jedná o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

O tom, zda u daného žáka jsou speciální vzdělávací potřeby, rozhodují správní úřady jednotlivých obcí. Ty požadují vyjádření odborníků a rodičů žáka a následně dojde k vypracování individuálních vzdělávacích plánů.

⁷⁹ BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2006. s.80

⁸⁰ BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2006. s.81

Složení multidisciplinárního týmu

Před přijetím rozhodnutí o zvláštní podpoře musí poskytovatel vzdělávání v souladu s ustanoveními zákona o správním řízení vyslechnout dítě (žáka) a jeho rodiče, nebo zákonné zástupce. Poskytovatel vzdělávání obdrží zprávu o úrovni vzdělání a o zvýšené podpoře poskytované dítěti (žákovi) a o jeho celkové situaci, která byla připravena v rámci profesionální spolupráce v oblasti péče o dítě. Na základě těchto skutečností poskytovatel vzdělání posoudí potřebu zvláštní pedagogické podpory. Pedagogická zjištění jsou doplněna psychologickým nebo lékařským posudkem nebo odpovídajícím sociálním hodnocením.

Vliv dokumentu o SEN na další postup vzdělávání

Rozhodnutí o zvláštní podpoře určí základní vyučovací skupinu (třidu, školu) dítěte (žáka), možné tlumočnické a asistenční služby a případné další služby.

Plán je revidován podle potřeby, nejméně však jednou za školní rok. Plán musí popisovat vzdělání a další podporu poskytovanou v souladu s rozhodnutím o zvláštní podpoře, aby byly uspokojeny potřeby dítěte (žáka).

Formální a pravidelný proces přezkumu

Poskytovatel vzdělávání učiní písemné vyjádření o poskytnutí speciální podpory, které je přezkoumáno minimálně po absolvování druhého ročníku a před nástupem do sedmého ročníku.⁸¹

⁸¹ *European agency for Special Needs and Inclusive Education* [online]. 2017 [cit. 2020-07-01]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/data/finland/background-info>

Tabulka 7: Počty žáků s SEN ve Finsku

Finsko 2016/2017	ISCED 1			
	Chlapci	Děvčata	Celkem	%
Počet dětí celkem ve všech školských zařízeních	184 572	176 841	361 413	
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN	16 764	7 184	23 948	6,63
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách, alespoň z 80%	6 069	2 601	8 670	2,40
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách ve speciálních třídách	9 184	3 936	13 120	3,63
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných ve speciálních školách	1 511	647	2 158	0,60

Finsko 2016/2017	ISCED 2			
	Chlapci	Děvčata	Celkem	%
Počet dětí celkem ve všech školských zařízeních	89 417	85 061	174 478	
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN	11 219	4 808	16 027	9,19
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách, alespoň z 80%	4 839	2 074	6 913	3,96
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách ve speciálních třídách	5 149	2 027	7 356	4,22
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných ve speciálních školách	1 231	527	1 758	1,01

Zdroj: www.european-agency.org/data/finland/datatable-overview#tab-population_and_enrolment

Z výše uvedeného je patrné, že Finsko patří v inkluzivním vzdělávání k zemím, které se této problematice aktivně věnují a jsou připraveny na vzdělávání tohoto typu vyčlenit nemalé finanční prostředky.

Z dat v tabulce je vidět výrazně vyšší počet diagnostikovaných (uznaných) žáků se speciálními vzdělávacími potřebami než ve Švédsku.

Za povšimnutí stojí velmi nízké procento žáků vzdělávaných ve speciálních školách, současně však je třeba vzít v úvahu vysoké procento žáků vzdělávaných ve speciálních třídách zřízených ve školách hlavního proudu. Tyto třídy jsou zřízeny pro žáky dle jejich speciálních vzdělávacích potřeb.

RAKOUSKO

Postup při posuzování, zda se jedná o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Speciální vzdělávací potřeby jsou definovány v případě, když má dítě (žák) postižení (§ 8 zákona o povinném vzdělávání).

Podle § 3 spolkového zákona o začlenění osob se zdravotním postižením ve společnosti je zdravotní postižení definováno jako fyzické, intelektuální, psychologické nebo smyslové poškození, které není dočasné a komplikuje účast na společenském životě. Snížení hodnoty života se nepovažuje za dočasné, pokud je jeho trvání delší než šest měsíců.

Speciální vzdělávací potřeby se v Rakousku rozdělují dle postižení na:

- Senzorická poškození
- Vady řeči
- Pohybová postižení
- Poruchy učení
- Kombinace poruch

Složení multidisciplinárního týmu

O určení speciálních vzdělávacích potřeb mohou požádat rodiče nebo ve zvláštních případech je stanovováno z moci úřední. Vzdělávání dle speciálních potřeb určuje školní rada. Ve svém rozhodnutí se opírá zejména o posudek speciálních pedagogů. Se souhlasem rodičů je možný ještě posudek psychologa. Následně je kvalifikovanou osobou vytvořena zpráva, která je vysvětlena rodičům nebo zákonným zástupcům dítěte.

V rámci postupu mohou rodiče dokládat další zprávy spojené se zdravotním stavem dítěte.

Vydaný právní dokument navrhuje podporu, kterou může žák získat

Na základě dokumentu o SEN rozhodují rodiče o tom, kterou školu by jejich dítě mělo navštěvovat.

Vliv dokumentu o SEN na další postup vzdělávání

Speciální pedagogové vytvářejí individuální vzdělávací plán zvláště pro každého žáka, a to v souladu s rozhodnutím školní rady. V případech, kdy je to třeba, mohou být přijati další zaměstnanci, kteří mají být nápomocní v průběhu vzdělávacího procesu.

Způsob přezkoumávání

Přezkoumávání speciálních vzdělávacích potřeb žáku se smyslovým postižením se provádí vždy při nástupu na novou školu. Zároveň rodiče nebo škola mohou kdykoli požádat o přezkoumání nebo doplnění údajů o aktuálním stavu.⁸²

Tabulka 8: Počty žáků s SEN v Rakousku

Rakousko 2016/2017	ISCED 1			
	Chlapci	Děvčata	Celkem	%
Počet dětí celkem ve všech školských zařízeních	205 815	195 352	401 167	
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN	6 234	3 341	9 575	2,39
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách, alespoň z 80%	4 237	2 401	6 638	1,65
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách ve speciálních třídách	0	0	0	0,00
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných ve speciálních školách	1 997	940	2 937	0,73

⁸² *European agency for Special Needs and Inclusive Education* [online]. 2017 [cit. 2020-07-01]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/data/austria/background-info>

Rakousko 2016/2017	ISCED 2			
	Chlapci	Děvčata	Celkem	%
Počet dětí celkem ve všech školských zařízeních	170 831	161 825	332 656	
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN	9 399	5 554	14 953	4,50
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách, alespoň z 80%	6 300	3 922	10 222	3,07
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách ve speciálních třídách	0	0	0	0,00
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných ve speciálních školách	3 099	1 632	4 731	1,42

Zdroj: www.european-agency.org/data/austria/datatable-overview#tab-population_and_enrolment

Rakousko je jedna ze zemí, která má velmi nízký počet žáků, kteří se vzdělávají dle individuálního vzdělávacího plánu, a to zejména v primárním vzdělávání. Oficiální potvrzení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami obdrželo jen 2,39 % z celkového počtu žáků. Velmi nízké procento žáků je vzděláváno ve speciálních školách konkrétně 0,73 % ve skupině ISCED 1 a 1,42 % žáků ve skupině ISCED 2.

NĚMECKO:

Postup při posuzování, zda se jedná o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Za postup nesou odpovědnost dozorčí orgány školy. Ty jsou kompetentní a mají i potřebné zkušenosti pro navrhování individuálního vzdělávacího programu pro osoby se zdravotním postižením. Mohou však také jednotlivé případy konzultovat s dalšími odborníky v oboru speciální pedagogika.

Složení multidisciplinárního týmu

Jádro týmu tvoří učitelé, kteří spolupracují s odborníky z oboru psychologie, medicíny, sociálního

vzdělávání, práce s mládeží a apod. Následná opatření jsou podporována různými způsoby např. v rámci integrační pomoci funkcí asistenta pedagoga. Struktura financování těchto podpůrných opatření se výrazně liší dle jednotlivých spolkových zemí.

Vydaný právní dokument navrhuující podporu, kterou může žák získat

Individuální vývoj a chování žáka je neustále sledován a vyhodnocován. Vzdelávání dle individuálního vzdělávacího plánu je založeno na multidisciplinárních posudcích. O nové posouzení svého dítěte mohou požádat i rodiče.

Vliv dokumentu o SEN na další postup vzdělávání

Individuální vzdělávací plán je koncipován jednou nebo dvakrát ročně. Standardizované testy úspěšnosti v určitých předmětech nebo stupních na spolkové úrovni neexistují. Průběžné hodnocení úspěšnosti žáků se SEN se provádí na speciálních školách v podobné formě jako na školách hlavního vzdělávacího proudu. Rodiče mohou protestovat proti rozhodnutí o umístění svého dítěte do určité školy.⁸³

⁸³ *European agency for Special Needs and Inclusive Education* [online]. 2017 [cit. 2020-07-01]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/data/germany/background-info>

Tabulka 9: Počty žáků s SEN v Německu

Německo 2016/2017	ISCED 1			
	Chlapci	Děvčata	Celkem	%
Počet dětí celkem ve všech školských zařízeních	1 492 707	1 411 571	2 904 278	
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN	109 822	55 635	165 457	5,70
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách, alespoň z 80%	50 750	28 376	79 126	2,72
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách ve speciálních třídách	0	0	0	0,00
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných ve speciálních školách	59 072	27 259	86 331	2,97

Německo 2016/2017	ISCED 2			
	Chlapci	Děvčata	Celkem	%
Počet dětí celkem ve všech školských zařízeních	2 294 888	2 158 168	4 453 056	
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN	158 119	85 136	243 255	5,46
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách, alespoň z 80%	64 722	33 476	98 198	2,21
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách ve speciálních třídách	0	0	0	0,00
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných ve speciálních školách	93 397	51 660	145 057	3,26

Zdroj: www.european-agency.org/data/germany/datatable-overview#tab-population_and_enrolment

Německo je jednou z mála zemí, kde je nižší procento žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v primárním vzdělávání než v nižším sekundárním vzdělávání. Jsou stále využívány speciální školy, kde se vzdělávají pouze 3 % žáků. Systém speciálních tříd ve školách hlavního vzdělávacího proudu není využíván.

ČESKÁ REPUBLIKA

Postup při posuzování, zda se jedná o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Na základě vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb., probíhá komplexní psychologické, pedagogické a sociální hodnocení dětí (žáků) v pedagogicko-psychologické poradně (PPP) nebo ve speciálně pedagogickém centru. (SPC)

Složení multidisciplinárního týmu

Tým PPP nebo SPC se skládá z psychologa, učitele speciálního pedagoga a sociálního pracovníka. Tým může požádat o konzultaci s lékařem.

Právní dokumenty, zakládající podporu, kterou může žák získat

Tyto dokumenty jsou:

- Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 244/2018 Sb.
- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění nařízení vlády č. 239/2015 Sb.

Vliv dokumentu o SEN na další postup vzdělávání

Veškerá podpora musí být v souladu s výše uvedenými právními dokumenty.

Způsob přezkoumávání

Ve svém doporučení stanoví školská poradenská zařízení (PPP nebo SPC) období, během kterého je nutné poskytnout podpůrné opatření. Toto období obvykle nepřesáhne dva roky. Školní poradenská zařízení ve své zprávě a doporučeních uvede datum pro přehodnocení individuálních vzdělávacích potřeb.⁸⁴

⁸⁴ *European agency for Special Needs and Inclusive Education* [online]. 2017 [cit. 2020-07-01]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/data/czech-republic/background-info>

Tabulka 10: Počty žáků s SEN v České republice

Česká Republika 2016/2017	ISCED 1			
	Chlapci	Děvčata	Celkem	%
Počet dětí celkem ve všech školských zařízeních	303 398	288 976	592 374	
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN	32 436	15 141	47 577	8,03
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách, alespoň z 80%	22 953	9 940	32 893	5,55
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách ve speciálních třídách	1 820	946	2 766	0,47
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných ve speciálních školách	7 663	4 255	11 918	2,01

Česká Republika 2016/2017	ISCED 2			
	Chlapci	Děvčata	Celkem	%
Počet dětí celkem ve všech školských zařízeních	200 529	189 723	390 252	
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN	33 707	16 584	50 291	12,89
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách, alespoň z 80%	23 561	10 256	33 817	8,67
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných v běžných školách ve speciálních třídách	2 166	1 209	3 375	0,86
Počet dětí s oficiálními rozhodnutím SEN vzdělávaných ve speciálních školách	7 980	5 119	13 099	3,36

Zdroj: www.european-agency.org/data/czech-republic/datatable-overview#tab-population_and_enrolment

Česká republika je zemí, která má ze všech porovnávaných zemí nejvyšší procento žáků, jímž je přiznána speciální vzdělávací potřeba. Tradici mají speciální školy, které byly zřízeny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména dle druhu postižení žáků. Přesto není ve speciálních školách vzděláváno nijak vysoké procento v porovnání např. s Německem. Při součtu procent žáků vzdělávajících se ve speciálních školách a speciálních třídách se v ČR jedná o 2,48 % žáku v primárním vzdělávání a 4,22 % v nižším sekundárním vzdělávání. Pro porovnání např. ve Finsku se jedná o 4,23 % žáků v primárním vzdělávání a 5,23 % žáků v nižším sekundárním vzdělávání.

4.3 Inkluze a inkluzivní škola v ČR

Na základě novelizace školského zákona v roce 2016 je v ČR aplikováno tzv. společné (inkluzivní) vzdělávání. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být vzděláváni v hlavním vzdělávacím proudu běžných škol, dle svého trvalého bydliště.

Celý proces přizpůsobení je nyní na rozdíl od procesů integračních na straně školy, která je povinna prostřednictvím svého ředitele nejen rozpoznat speciální vzdělávací potřeby daného žáka, ale také pro něho zajistit potřebné individuální vzdělávací podmínky.

Tannerbergerová uvádí čtyři hlavní okruhy, které by měla zajišťovat inkluzivní škola.

- Kultura (kultura, politika, postoje);
- Podmínky (materiální, organizační, personální);
- Praxe (didaktika, individualizace, hodnocení);
- Relace (vztahy, komunikace, spolupráce).⁸⁵

Běžné školy přijímají žáky ze spádové oblasti a žáci nejsou přeřazováni do praktických či speciálních škol. Případné neúspěchy žáka jsou řešeny dalšími podpůrnými opatřeními. Samozřejmostí je i zajištění potřebného vybavení tak, aby všechny třídy byly heterogenní a nebyly zřizovány třídy speciální. Aby napomohla úspěšné inkluzi škola zajišťuje vzdělávání svých pracovníků a panuje v ní partnerský způsob komunikace mezi všemi aktéry.⁸⁶

⁸⁵ TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. s. 41

⁸⁶ TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. s. 42

Otázkou zůstává, zda je možné všechna opatření zcela splnit a zda je inkluzivní vzdělávání realizovatelné u všech druhů postižení.

Rodiče žáků s postižením mají stále možnost umístit své děti do škol určených pro děti s určitým postižením.

Se zaváděním společného vzdělávání v ČR se mezi odborníky hojně diskutuje zejména pak o inkluzi žáků s mentálním postižením. V současné době, i po několika letech od zavedení společného vzdělávání, nejsou tyto názory na vzdělávání jednotné a významně se liší. Rozdílnost názorů se projevuje, zejména v doporučeních na vzdělávání žáků s tzn. „lehkým mentálním postižením“.

Jeden z kritiků inkluze v ČR, předseda asociace speciálních pedagogů, Martin Odehnal se v rozhovoru pro učitelské noviny vyjadřuje k zavedení inkluzivního vzdělávání následovně: *„Jedním z hlavních českých problémů byla absolutní nepřipravenost terénu na tuto změnu a úplná absence její přípravné fáze, tedy nezbytných důkladných pilotáží na malém vzorku škol. Kvůli tomu s dětmi s postižením pracují učitelé, kteří na to nejsou kvalifikovaní.“*⁸⁷

Také upozorňuje na problém s nízkým požadovaným vzděláním pedagogických asistentů: *„U nás je glorifikován nevzdělaný asistent jako špičkové podpůrné opatření poskytnuté dítěti na dobu určitou.“*⁸⁸

Speciální pedagog Boris Titzl v časopise Speciální pedagogika k zavedení inkluze uvádí, že inkluzivní vzdělávání není vhodné pro všechny a vymezuje se proti prezentaci inkluze jako jediného správného způsobu vzdělávání. *„ Už není podstatné to, co a jak se má žák*

⁸⁷ ODEHNAL, Martin. Nejlepší zájem dítěte, nebo jen stamilionový byznys? *Učitelské noviny : týdeník pro učitele a přátele školy*. 2019, 122(11), 8-11. ISSN 0139-5718.

⁸⁸ ODEHNAL, Martin. Nejlepší zájem dítěte, nebo jen stamilionový byznys? *Učitelské noviny : týdeník pro učitele a přátele školy*. 2019, 122(11), 8-11. ISSN 0139-5718.

*naučit, prioritou je kde a s kým se má žák učit, čímž je smysl pobývání ve škole postaven na hlavu.“*⁸⁹

⁸⁹ TITZL, Boris. *Naučit, nebo inkludovat? Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi.* 2016, 2016(3), 261-293. ISSN 1211-2720

5 Empirická část

5.1 Cíl a hypotézy výzkumného šetření

Cílem výzkumu je zjistit jaké názory na inkluzi mají ředitelé, učitelé, pedagogičtí asistenti a rodiče žáků, a to jak na běžných školách, tak i na školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a porovnat jejich očekávání.

Výzkumem byly ověřovány následující hypotézy:

- 1) Rodiče, učitelé a asistenti pedagoga mají od inkluze rozdílná očekávání a jejich hodnocení úspěšnosti se významně liší.
- 2) Malotřídní škola je pro inkluzi vhodnější než škola, která má velký počet žáků.
- 3) Učitelé vyučující inkludované žáky mají zájem o doplnění speciálně pedagogického vzdělání.
- 4) Žákům s mentálním postižením hrozí při inkluzi větší sociální vyloučení a šikana než ostatním inkludovaným žákům.

5.1.1 Charakteristika dotazníků

Pro zjištění názorů na inkluzi bylo využito dotazníkového šetření. Jednalo se o dotazníky, které jsem si sám vytvořil a jejich distribuce probíhala v elektronické podobě prostřednictvím internetových stránek. Dotazníky byly zcela anonymní a obsahovaly 10 až 13 otázek, dle skupiny respondentů, kterým byly předkládány. Jednalo se o otázky uzavřené a otázky se škálou odpovědí, poslední otázka byla otevřená a respondenti měli možnost se písemně vyjádřit.

5.1.2 Postup sběru dat a popis výsledků

Pro získání dat jsem oslovil jednotlivé skupiny respondentek a respondentů. Dotazníky byly vyplňovány elektronicky prostřednictvím webové služby www.surveio.com od března 2020 do června 2020. Osloveni byli rodiče žáků, učitelé a pedagogičtí asistenti „běžných“ a speciálních škol. Jednalo se o vybrané školy v Praze a dalších větších městech, dále ve městě do 5 tisíc obyvatel a dvě školy v obcích. Dotazník byl vyplněn i několika učiteli z malotřídních škol.

5.1.3 Četnost výzkumného vzorku

Dotazníky celkem vyplnilo 167 respondentek a respondentů z pěti různých skupin.

5.1.4 Struktura respondentů

Výzkumný vzorek tvořilo 167 respondentek a respondentů. Jednalo se o učitele základních škol, učitelé speciálních škol, pedagogické asistenty škol hlavního vzdělávacího proudu, pedagogické asistenty speciálních škol a rodiče žáků. Mezi respondenty ve skupině učitelů základních škol byli zahrnuti i studenti posledních ročníků pedagogických oborů magisterského studia.

Tabulka 11: Rozdělení respondentů

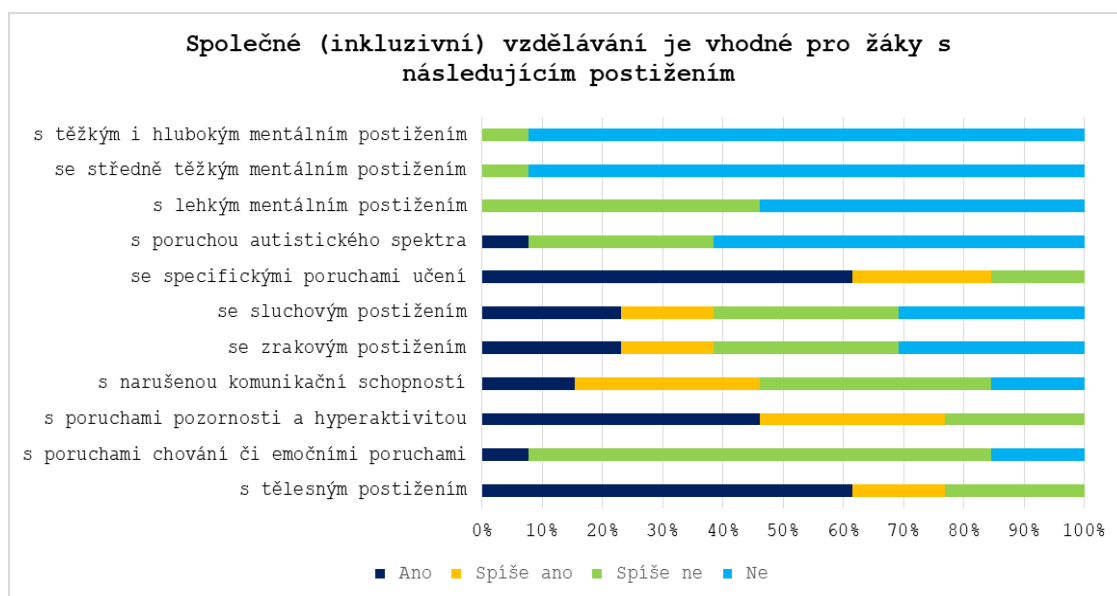
Respondenti	Počet odpovědí
Učitelé škol hlavního vzdělávacího proudu	51
Učitelé základních škol praktických a speciálních	13
Asistenti pedagoga ve školách hlavního vzdělávacího proudu	19
Asistenti pedagoga v základních školách praktických a speciálních	15
Rodiče žáků	69
Celkem respondentů	167

5.1.5 Výsledky dotazníkového šetření

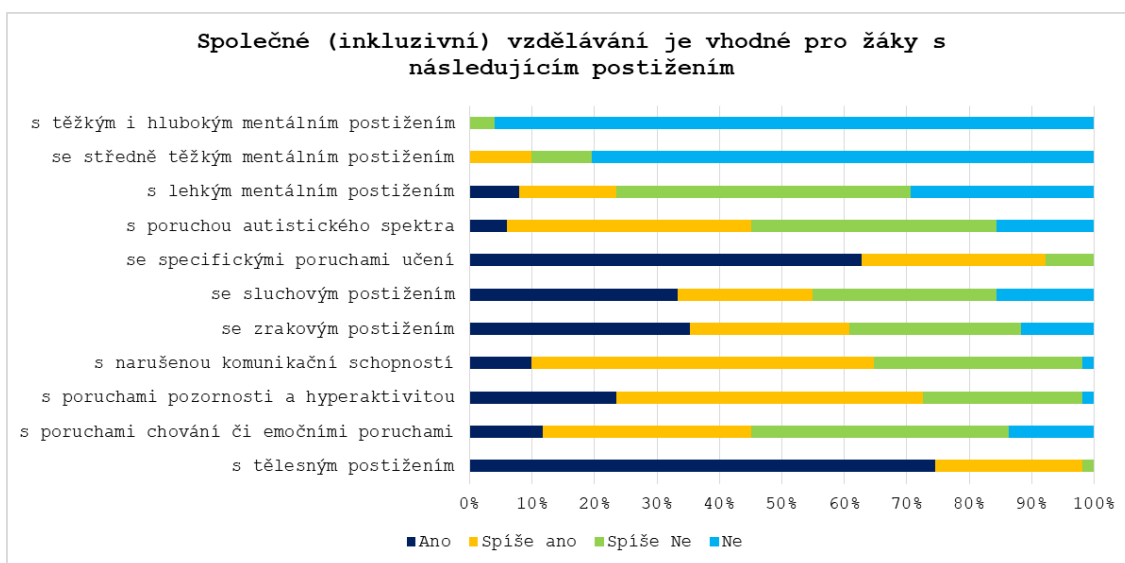
Otázka č.1: Společné (inkluzivní) vzdělávání je vhodné pro žáky s následujícím postižením:

Škála čtyř možností u každé z odpovědí, zodpovězeno 167x, nezodpovězeno 0x

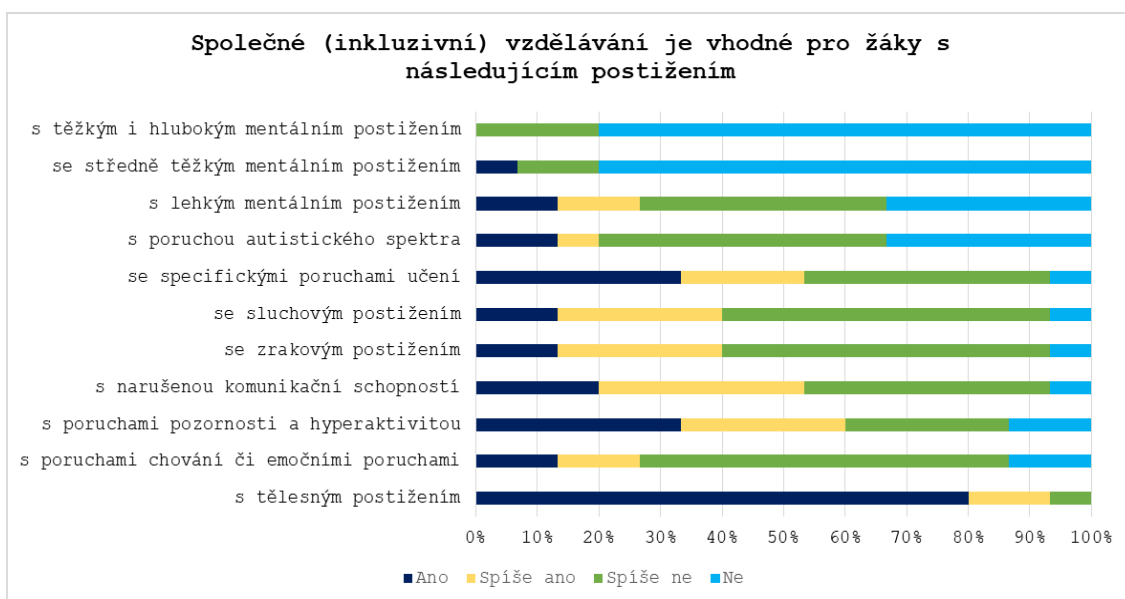
Graf 1: Společné (inkluzivní) vzdělávání je vhodné pro žáky s následujícím postižením: (odpovědi učitelů speciálních škol)



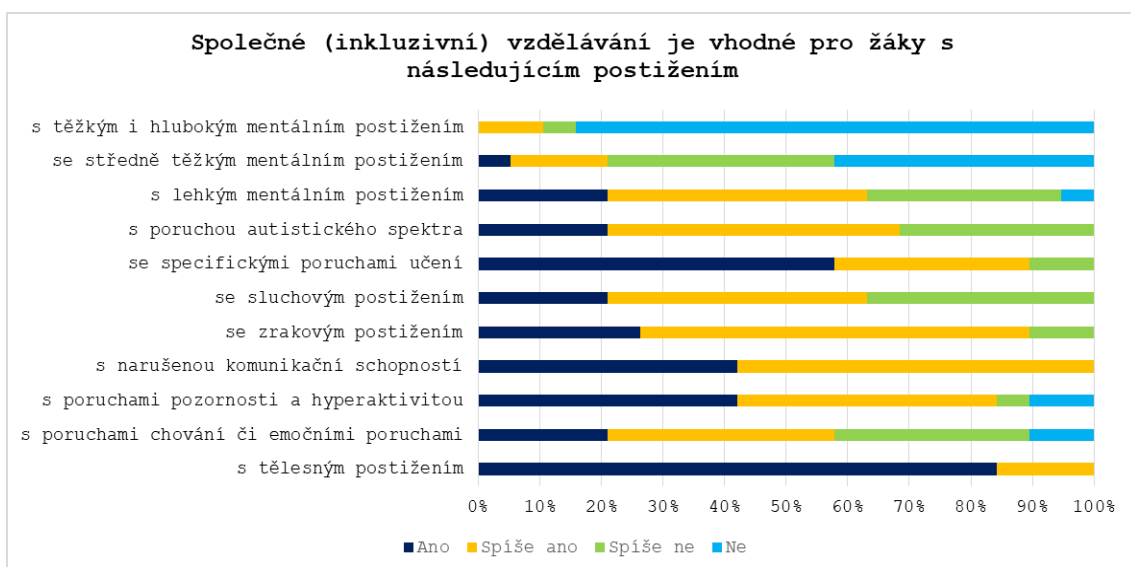
Graf 2: Společné (inkluzivní) vzdělávání je vhodné pro žáky s následujícím postižením: (odpovědi učitelů hlavního proudu)



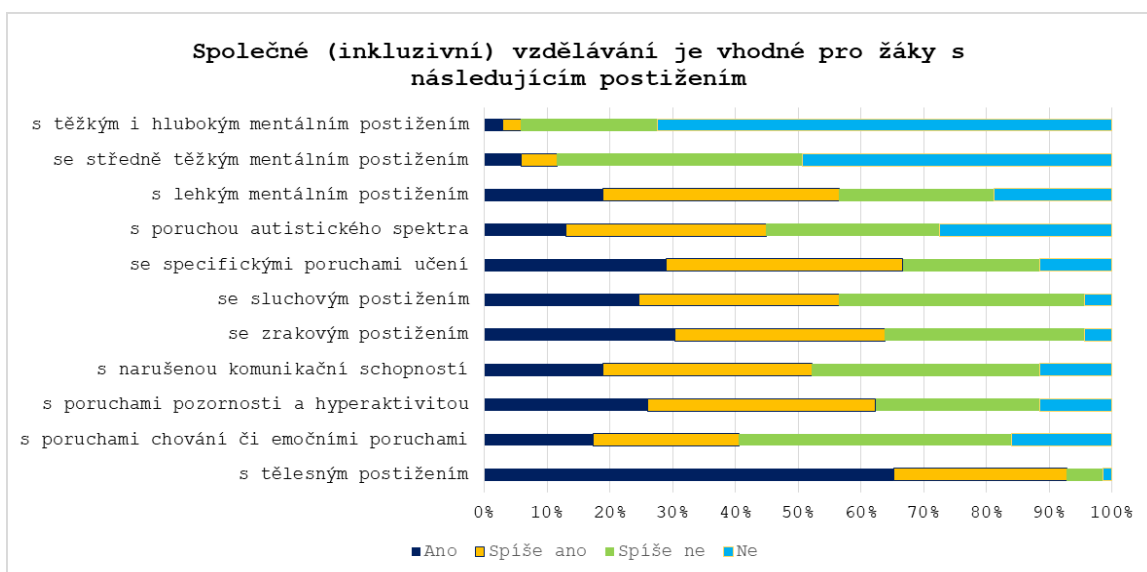
Graf 3: Společné (inkluzivní) vzdělávání je vhodné pro žáky s následujícím postižením: (asistenti pedagoga speciálních škol)



Graf 4: Společné (inkluzivní) vzdělávání je vhodné pro žáky s následujícím postižením: (asistenti pedagoga škol hlavního proudu)



Graf 5: Společné (inkluzivní) vzdělávání je vhodné pro žáky s následujícím postižením: (rodiče žáků)



Výsledky šetření o vhodnosti inkluzivního vzdělávání žáků s různými speciálně vzdělávacími potřebami dopadly poměrně jednoznačně pro skupinu žáku s těžkým a hlubokým mentálním postižením. Ani jeden z respondentů z okruhu učitelů či asistentů pedagoga nepovažuje pro tyto žáky inkluzivní vzdělávání za vhodné. Ve skupině rodičů

považuje inkluzi těchto žáků za nevhodnou nebo spíše nevhodnou více než 94 % respondentů.

Žáky se středně těžkým mentálním postižením nepovažuje za vhodné vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu ani jeden učitel ze speciálních škol. U učitelů „běžných“ škol a asistentů pedagoga speciálních škol více než 90 % inkluzi pro žáky se středně těžkým mentálním postižením také nepovažuje za vhodnou. Jinak je tomu u asistentů pedagoga „běžných“ škol, kde inkluzi považuje za vhodnou nebo spíše vhodnou více než 20 % respondentů což je dokonce více než ve skupině rodičů žáků, ve které ji za vhodnou nebo spíše vhodnou považuje jen 12 % respondentů.

U nejčastěji diskutované skupiny žáků s lehkým mentálním postižením nepovažuje za vhodné či spíše vhodné společné vzdělávání ani jeden učitel ze speciálních škol. Z učitelů škol hlavního vzdělávacího proudu považuje inkluzi za vhodnou 8 % a dalších 13% za spíše vhodnou. Celkově tedy považuje inkluzi za nevhodnou téměř 80 % učitelů, kteří by tyto žáky měli vzdělávat při společném vzdělávání. U asistentů pedagoga speciálních a běžných škol je vidět značný rozdíl. Ve skupině respondentů ze speciálních škol považuje inkluzi za vhodnou 27 % respondentů. Asistenti „běžných“ škol jsou spíše pro inkluzi těchto žáků. Více než 60 % z nich považuje inkluzi za vhodnou nebo spíše vhodnou. Taktéž ve skupině rodičů je více než polovina dotázaných přesvědčena o vhodnosti inkluze pro žáky s lehkým mentálním postižením.

Co se týká žáků s poruchou autistického spektra, výsledky ve všech skupinách jsou obdobné jako u žáků s lehkým mentálním postižením.

U žáků s poruchami chování a emočními poruchami je výsledek šetření také obdobný jako u lehkého mentálního postižení a poruch autistického spektra. Inkluzivní

vzdělávání žáku s poruchami chování a emočními poruchami většina dotazovaných ve všech skupinách respondentů nedoporučuje vyjma skupiny asistentů pedagoga škol hlavního vzdělávacího proudu.

Názory na inkluzi žáků se sluchovým a zrakovým postižením vycházejí velmi obdobně ve všech skupinách respondentů. Více než polovina dotazovaných je pro začlenění těchto žáků do společného vzdělávání, vyjma respondentů ze vzorku učitelů a asistentů speciálních škol.

Žáky se specifickými poruchami učení by do společného vzdělávání zařadila většina respondentů ve všech dotazovaných skupinách. Stejná shoda panuje u žáků s narušenou komunikační schopností. Jejich společné vzdělávání považuje za vhodné, většina dotazovaných ve všech skupinách, vyjma dotazovaných z řad učitelů speciálních škol, kde se ale souhlas blíží polovině.

Shoda u všech skupin respondentů nastává u žáků s tělesným postižením, kde ve všech vzorcích respondentů považuje inkluzivní vzdělávání za vhodné více než 90 % dotazovaných. Pouze u skupiny učitelů speciálních škol je pro společné vzdělávání necelých 80 % respondentů.

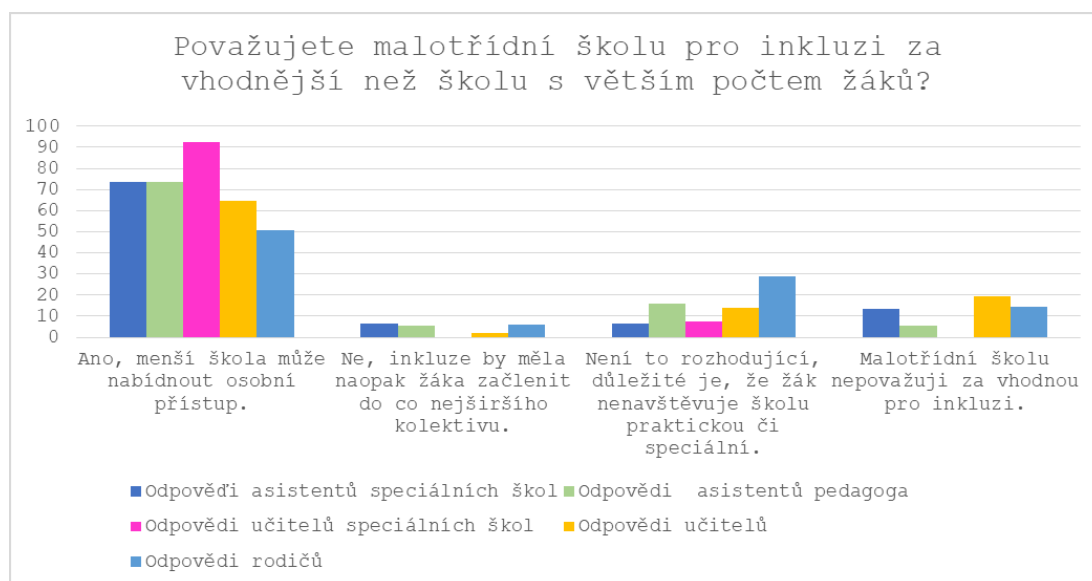
Otázka č.2: Považujete malotřídní školu pro inkluzi za vhodnější než školu s větším počtem žáků?

Výběr z možností, zodpovězeno 167x, nezodpovězeno 0x

Tabulka 12: Považujete malotřídní školu pro inkluzi za vhodnější než školu s větším počtem žáků?

Možnosti odpovědi	Odpovědi asistentů speciálních škol	Odpovědi asistentů pedagoga	Odpovědi učitelů speciálních škol	Odpovědi učitelů	Odpovědi rodičů
Ano, menší škola může nabídnout osobní přístup.	73,3 %	73,3 %	92,3 %	64,7 %	50,7 %
Ne, inkluze by měla naopak žáka začlenit do co nejširšího kolektivu.	6,7 %	5,3 %	0,0 %	2,0 %	5,8 %
Není to rozhodující, důležité je, že žák nenavštěvuje školu praktickou či speciální.	6,7 %	15,8 %	7,7 %	13,7 %	29,0 %
Malotřídní školu nepovažují za vhodnou pro inkluzi.	13,3 %	5,3 %	0,0 %	19,6 %	14,5 %

Graf 6: Považujete malotřídní školu pro inkluzi za vhodnější než školu s větším počtem žáků?



Výsledky šetření u této otázky jsou klíčové pro hypotézu: Malotřídní škola je pro inkluzi vhodnější než škola, která má velký počet žáků.

Ve čtyřech z pěti sledovaných skupin z celkového vzorku 167 respondentů se respondenti poměrně jednoznačně přiklání k názoru, že malotřídní škola je pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vhodnější vzhledem

k osobnímu přístupu k žákovi. Pouze ve skupině rodičů tento názor převažuje pouze lehce. Ve skupině rodičů je 29 % respondentů, pro které je rozhodující zejména „status“, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami nenavštěvují školu praktickou či speciální.

Otázka č.3: Při inkluzi je nejdůležitější:

Seřazení možností dle důležitosti, číslo jedna nejdůležitější pro danou skupinu, číslo 6 nejméně důležité pro danou skupinu. Zodpovězeno 167x, nezodpovězeno 0x

Tabulka 13: Při inkluzi je nejdůležitější:

Možnosti odpovědi	Odpovědi asistentů speciálních škol	Odpovědi asistentů pedagoga	Odpovědi učitelů speciálních škol	Odpovědi učitelů	Odpovědi rodičů
Spokojenost inkludovaného žáka a tím zlepšení kvality jeho života.	2	2	1	3	1
Udržení sociálního statusu žáka a rodiny, který je spojen s docházkou na „běžnou“ školu.	6	5	5	6	5
Možnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami získat vyšší úroveň vzdělání.	4	6	4	4	4
Začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného kolektivu.	1	1	3	2	2
Obohacení všech žáků o kontakt se žáky s individuálními vzdělávacími potřebami.	5	4	6	5	6
Jednat v zájmu celé skupiny a nenarušit vzdělávací proces celé třídy.	3	3	2	1	3

Z řazení důležitosti různých faktorů inkluze jsou patrné různé role jednotlivých aktérů inkluze. Zatímco pro asistenty pedagoga, ať již na školách hlavního vzdělávacího proudu tak i na školách speciálních je nejdůležitější začlenění žáka do běžného kolektivu, pro učitele speciálních škol je prvořadá spokojenost inkludovaného žáka a pro učitele „běžných“ škol je nejdůležitější jednat v zájmu celé skupiny. Celkově ze všech skupin jsou uváděny následující dva faktory jako nejdůležitější: spokojenost inkludovaného žáka a

začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu.

V odpovědích asistentů pedagoga hlavního vzdělávacího proudu je zajímavé, že ve spojení s inkluzí považují za nejméně důležité, aby žák se SVP získal vyšší úroveň vzdělání.

Otázka č.4: Kterým žákům nejvíce hrozí sociální vyloučení a šikana?

Výběr z možností, více možných odpovědí max. 4 odpovědi, zodpovězeno 167x, nezodpovězeno 0x

Tabulka 14: Kterým žákům nejvíce hrozí sociální vyloučení a šikana?

Možnosti odpovědí	Odpovědi asistentů speciálních škol	Odpovědi asistentů pedagoga	Odpovědi učitelů speciálních škol	Odpovědi učitelů	Odpovědi rodičů
Postižení není rozhodující, sociální vyloučení a šikana hrozí všem žákům stejně;	33,3 %	36,8 %	61,5 %	47,1 %	44,9 %
S tělesným postižením.	20,0 %	26,3 %	7,7 %	15,7 %	27,5 %
S poruchami chování či emočními poruchami;	46,7 %	36,8 %	30,8 %	29,4 %	21,7 %
S mentálním postižením;	49,7 %	63,2 %	30,8 %	52,9 %	49,3 %
S poruchami pozornosti a hyperaktivitou;	13,3 %	21,1 %	7,7 %	9,8 %	2,9 %
S narušenou komunikační schopností;	26,7 %	52,6 %	23,1 %	33,3 %	31,9 %
Se zrakovým postižením;	0,0 %	15,8 %	0 %	3,9 %	5,8 %
Se sluchovým postižením;	0,0 %	5,3 %	0 %	2,0 %	2,9 %
Se specifickými poruchami učení;	6,7 %	10,5 %	7,7 %	0 %	10,1 %
S poruchou autistického spektra;	33,3 %	21,1 %	38,5 %	31,4 %	29,0 %

V uvedeném dotazníkovém šetření respondenti všech skupin vyjma učitelů speciálních škol uvádějí jako nejohroženější skupinu žáků se SVP žáky s mentálním postižením. Další skupinou uváděnou jako výrazněji ohroženou jsou žáci s poruchou autistického spektra. Tato diagnóza bývá ovšem často spojena s mentálním postižením. Poměrně vysoké procento respondentů ale nespatřuje v postižení a jeho druhu významný vliv na pravděpodobnost šikany. Překvapivě může tato odpověď působit ve skupině respondentů z řad učitelů speciálních škol. Musíme, však

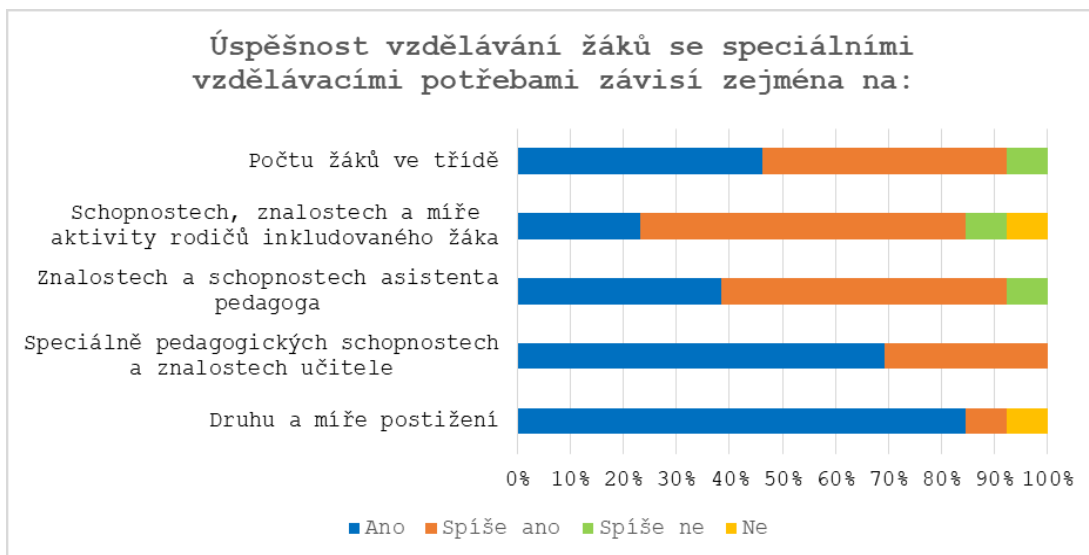
přihlédnou k tomu, že učitelé speciálních škol vzdělávají jen žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby a možná proto z jejich pohledu není druh postižení rozhodující.

Nejvíce vnímají ohrožení žáků se SVP asistenti pedagoga jak speciálních škol tak i ti, kteří působí ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Důvodem může být jejich soustavný kontakt se skupinou (třídou). V jejich odpovědích je poměrně vysoké procento upozorňující na ohrožení, vyjma postižení zrakového, sluchového a žáků se specifickými poruchami učení.

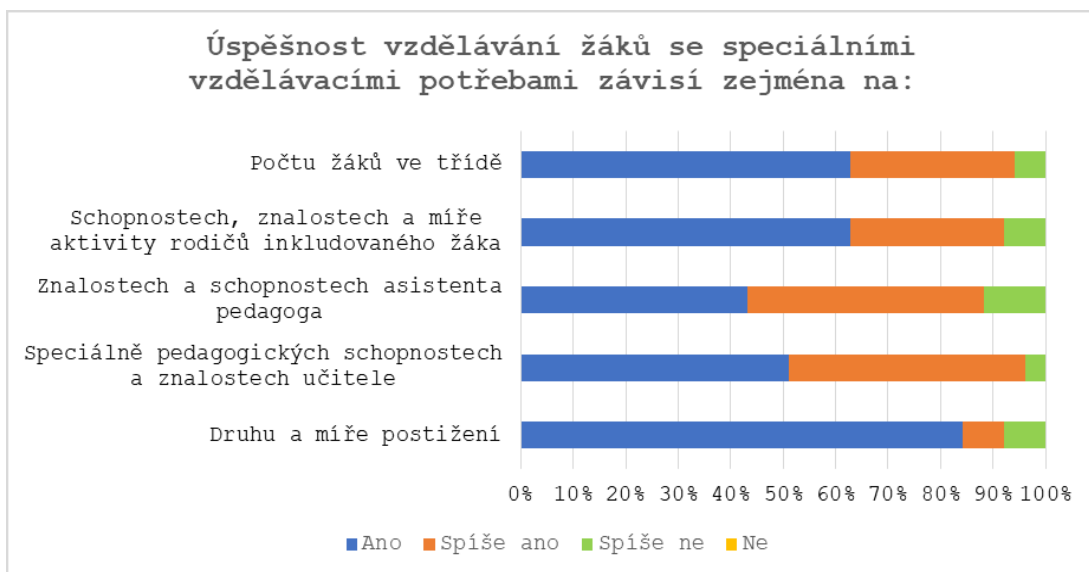
Otázka č.5: Úspěšnost vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami závisí zejména na:

Škála čtyř možností u každé z odpovědí, zodpovězeno 167x, nezodpovězeno 0x

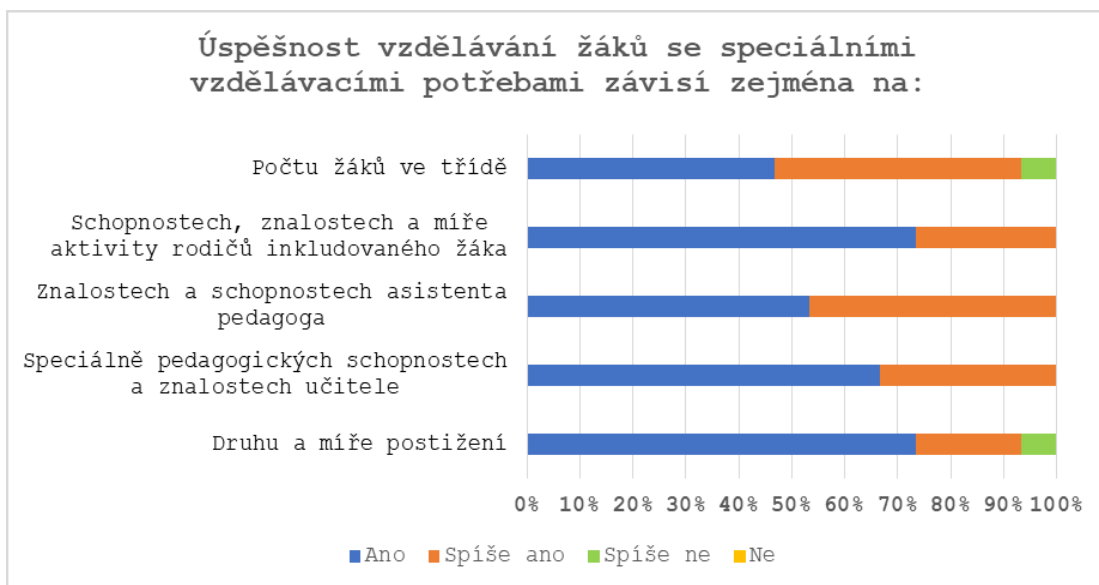
Graf 7: Úspěšnost vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami závisí zejména na:(odpovědi učitelů speciálních škol)



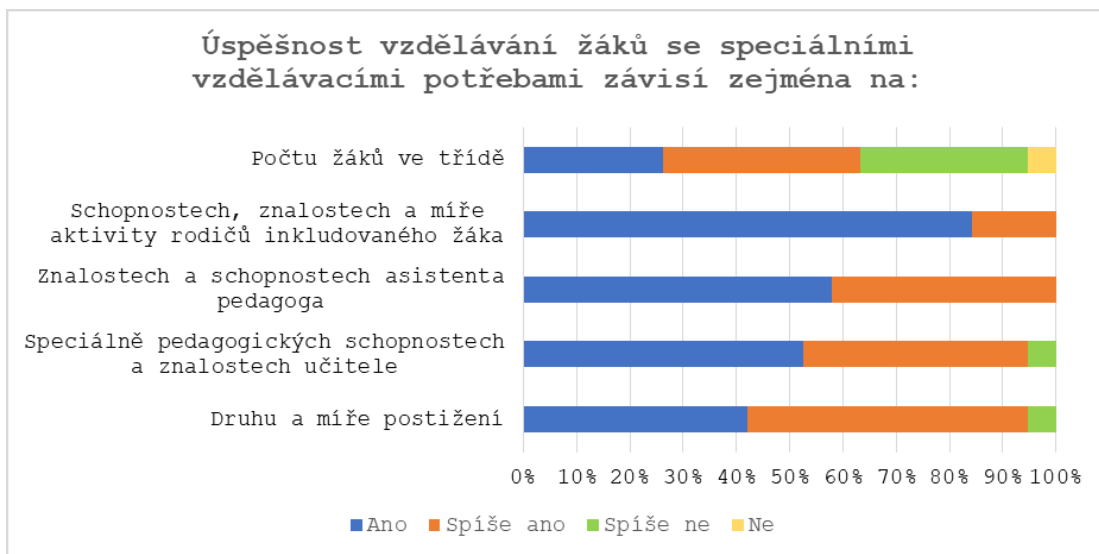
Graf 8: Úspěšnost vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami závisí zejména na: (odpovědi učitelů hlavního proudu)



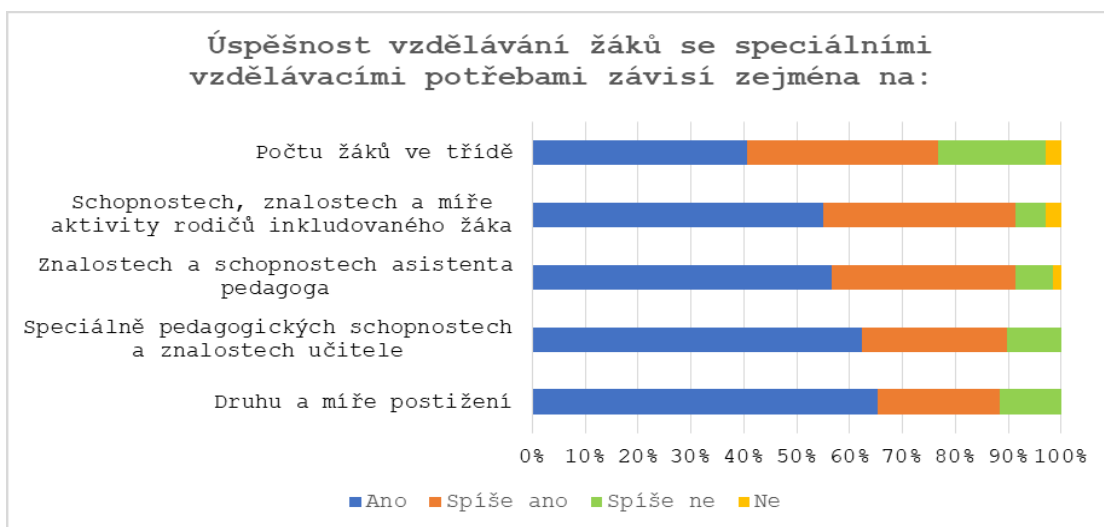
Graf 9: Úspěšnost vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami závisí zejména na: (asistenti pedagoga speciálních škol)



Graf 10: Úspěšnost vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami závisí zejména na: (asistenti pedagoga škol hlavního proudu)



Graf 11: Úspěšnost vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami závisí zejména na: (odpovědi rodičů)



Výsledky šetření u této otázky nepřinesly žádné zásadní rozdíly ve výsledcích jednotlivých skupin respondentů. U všech možných odpovědí byla potvrzena jejich přímá spojitost na úspěšnost vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jen u skupiny respondentů asistentů „běžných“ škol došlo oproti jiným dotazovaným skupinám k lehkému podcenění závislosti počtu žáků ve

třídě na úspěšnosti vzdělávání žáku se speciálními vzdělávacími potřebami.

Otázka č.6: Jaké vzdělání by měl mít učitel vyučující inkludované žáky, zejména žáky s mentálním postižením?

Výběr z možností, zodpovězeno 167x, nezodpovězeno 0x

Tabulka 15: Jaké vzdělání by měl mít učitel vyučující inkludované žáky, zejména žáky s mentálním postižením?

Možnosti odpovědí	Odpovědi asistentů speciálních škol	Odpovědi asistentů pedagoga	Odpovědi učitelů speciálních škol	Odpovědi učitelů	Odpovědi rodičů
Mělo by se jednat o speciálního pedagoga.	26,7 %	31,6 %	69,2 %	51,0 %	49,3 %
Postačuje pedagogické vzdělání dle stávající legislativy.	0,0 %	5,3 %	0,0 %	0,0 %	5,8 %
V souvislosti s inkluzí by již při vzdělávání budoucích učitelů měla být v mnohem větším rozsahu vyučována speciální pedagogika.	40,0 %	42,1 %	23,1 %	27,5 %	30,4 %
Všichni učitelé by si měli doplnit speciálně pedagogické vzdělání alespoň v omezeném rozsahu.	33,3 %	21,1 %	7,7 %	21,6 %	14,5 %

Výsledkem výzkumu je až překvapivá shoda respondentů v tom, že stávající učitelé i budoucí učitelé jsou nedostatečně vzděláni pro práci se žáky mentálním postižením. Zajímavostí je, že ani jeden učitel neuvedl stávající systém vzdělávání za dostatečný a všichni považují za potřebné doplnit si speciálně pedagogické vzdělání pro práci s inkludovanými žáky s mentálním postižením.

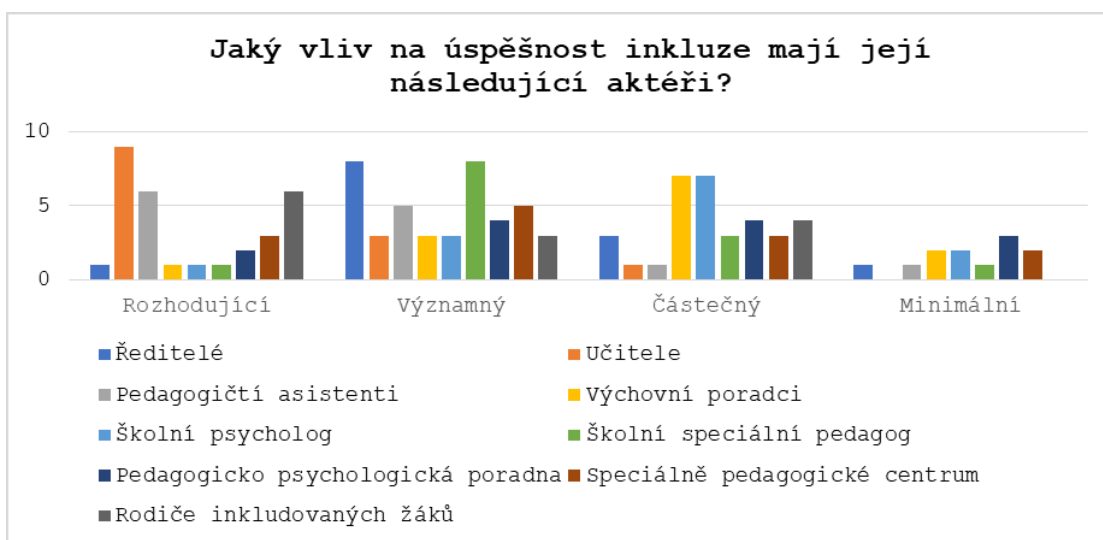
Asistenti pedagoga ve speciálních školách, kteří mají zkušenost s žáky s mentálním postižením, odpověděli stejně jako učitelé také jednohlasně. Jinými slovy, učitelé hlavního vzdělávacího proudu jsou si plně vědomi nedostatečnosti své speciálně pedagogické kvalifikace pro výuku žáků s mentálním postižením. V ostatních dvou skupinách je také překvapivě jasná převaha odpovědí o nutnosti zvýšit speciálně pedagogickou kvalifikaci

učitelů v souvislosti se společným vzděláváním. Téměř 50 % rodičů se domnívá, že žáky s mentálním postižením by při inkluzi měl vyučovat speciální pedagog, u učitelů tuto variantu uvedlo 51 % respondentů a u speciálních pedagogů dokonce 69,2 % respondentů. Z uvedeného šetření lze konstatovat, že všechny oslovené skupiny jsou si vědomy nedostatečné kvalifikace učitelů hlavního vzdělávacího proudu pro vyučování žáku s mentálním postižením. Rozdílné názory jsou jen ve smyslu, zda má dojít k doplnění vzdělání již vystudovaných učitelů, nebo zda je třeba učinit změny již při vzdělávání budoucích učitelů.

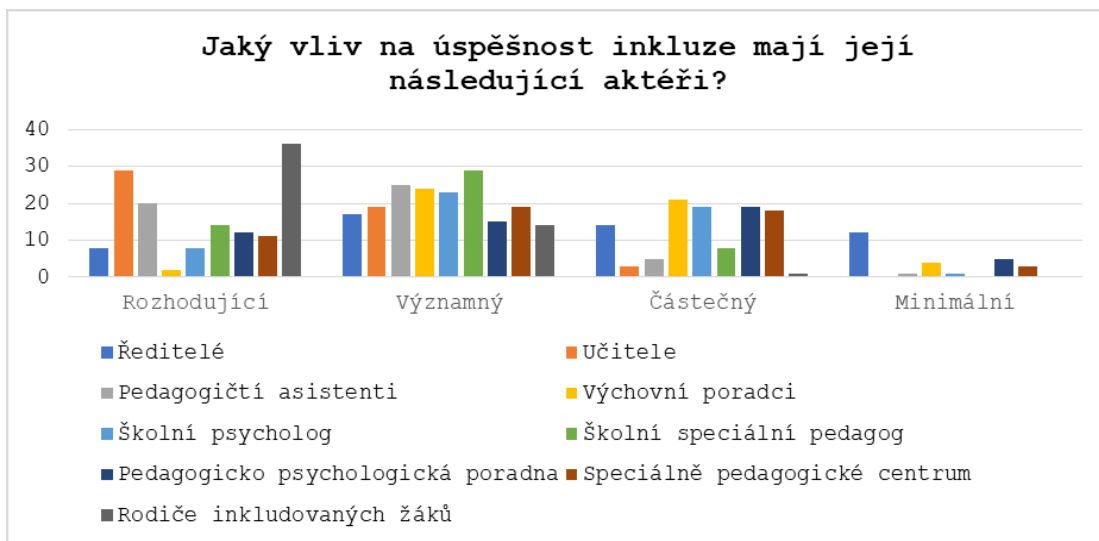
Otázka č.7: Jaký vliv na úspěšnost inkluze mají její následující aktéři?

Škála čtyř možností u každé z odpovědí, zodpovězeno 167x, nezodpovězeno 0x

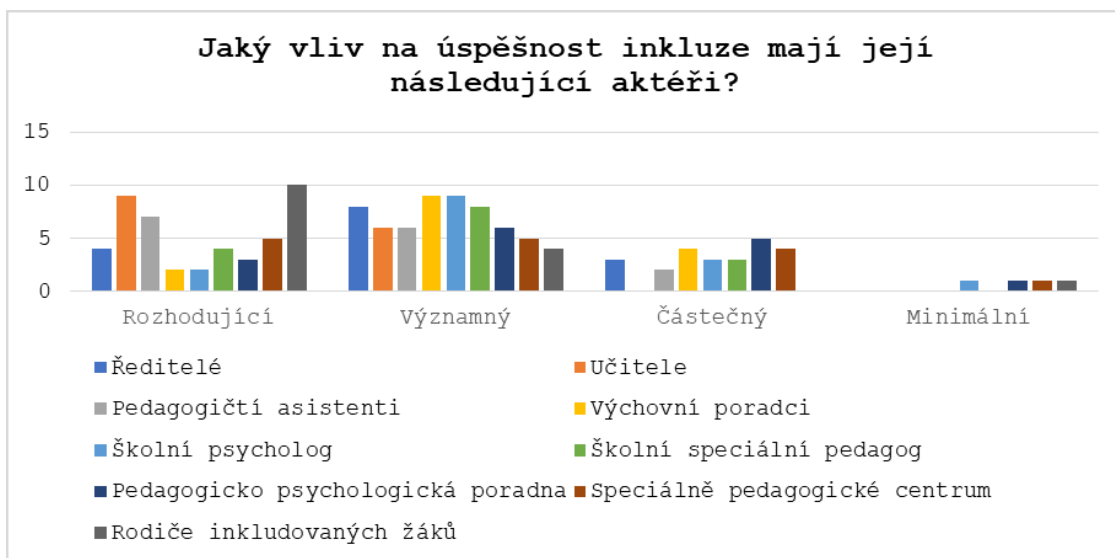
Graf 12: Jaký vliv na úspěšnost inkluze mají její následující aktéři? (odpovědi učitelů speciálních škol)



Graf 13: Jaký vliv na úspěšnost inkluze mají její následující aktéři? (odpovědi učitelů škol hlavního proudu)



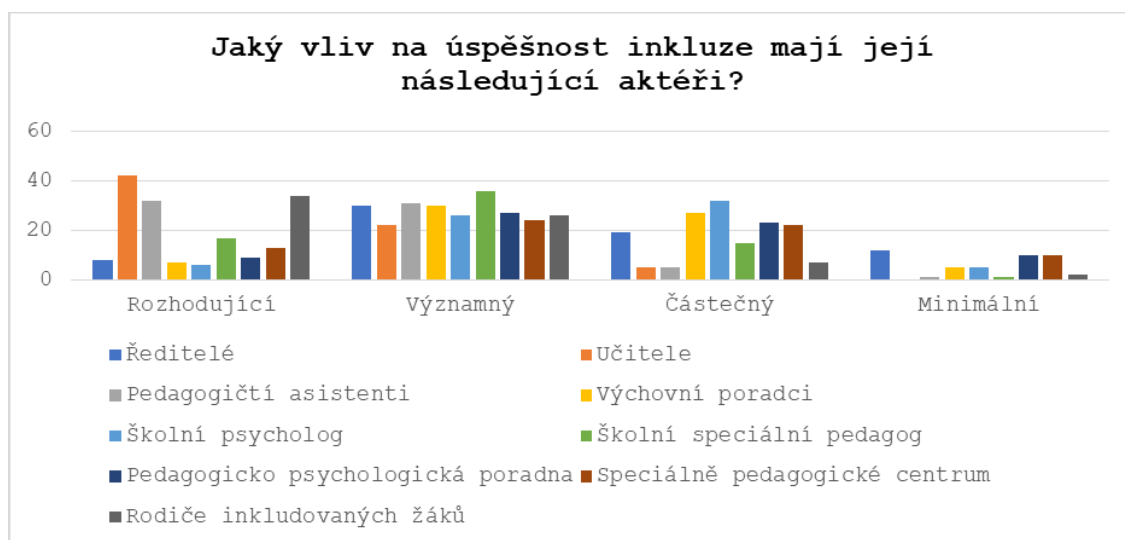
Graf 14: Jaký vliv na úspěšnost inkluze mají její následující aktéři? (odpovědi asistentu pedagoga speciálních škol)



Graf 15: Jaký vliv na úspěšnost inkluze mají její následující aktéři? (odpovědi asistentu škol hlavního proudu)



Graf 16: Jaký vliv na úspěšnost inkluze mají její následující aktéři? (odpovědi rodičů)



Učitelé speciálních škol pro úspěšnost školní inkluze uvádějí jako nejdůležitější faktor práci učitele a dále zapojení rodičů inkludovaných žáků.

Učitelé škol hlavního vzdělávacího proudu v dotazníkovém šetření uvedli jako nejvýznamnějšího aktéra, který ovlivňuje úspěšnost inkluze, rodiče žáků, a

dále následují učitelé. Je zajímavé, že tato skupina respondentů přikládá ředitelům nižší vliv na úspěšnosti inkluze než ostatní skupiny dotazovaných.

Pedagogičtí asistenti běžných i speciálních škol uvádí klíčový vliv rodičů následně pak vliv učitelů a také vliv samotných asistentů.

Naopak rodiče žáků uvádí učitele jako osobu s největším vlivem na úspěšnost a následuje vliv asistentů pedagoga a rodičů.

Otázka č.8: Setkali jste se již se šikanou inkudovaných žáků?

Výběr z možností, více možných odpovědí. Zodpovězeno 167x, nezodpovězeno 0x

Tabulka 16: Setkali jste se již se šikanou inkudovaných žáků?

Možnosti odpovědí	Odpovědi asistentů speciálních škol	Odpovědi asistentů pedagoga	Odpovědi učitelů speciálních škol	Odpovědi učitelů	Odpovědi rodičů
Se šikanou inkudovaných žáků jsem se nesetkal(a).	46,7 %	36,8 %	46,2 %	60,8 %	69,6 %
Ano, jednalo se o žáky s mentálním postižením.	20,0 %	10,5 %	38,5 %	11,8 %	17,4 %
Ano, jednalo se o žáky s poruchami chování a emočními poruchami.	0,0 %	26,3 %	23,1 %	35,3 %	11,6 %
Ano, jednalo se o žáky se sluchovým postižením.	0,0 %	10,5 %	15,4 %	2,0 %	1,4 %
Ano, jednalo se o žáky s poruchami pozornosti a hyperaktivitou.	6,7 %	15,8 %	7,7 %	11,8 %	4,3 %
Ano, jednalo se o žáky s poruchou autistického spektra.	33,3 %	31,6 %	23,1 %	5,9 %	10,1 %
Ano, jednalo se o žáky zrakově postižené.	0,0 %	0,0 %	7,7 %	0,0 %	1,4 %

Z uvedených výsledků na první pohled nevyplývá, že by žákům s mentálním postižením hrozilo výrazně větší riziko šikany než jiným skupinám uvedených v dotazníku. Poměrně vysoké procento respondentů se setkalo také se šikanou žáků s poruchami autistického spektra. Otázkou zůstává, jak přesně byli respondenti schopni rozlišit mentální postižení a poruchy autistického spektra. Pokud vyjdeme z předpokladu uvedeného v teoretické části práce, že 85 %

jedinců s poruchou autistického spektra má současně diagnostikováno i mentální postižení, pak bychom mohli konstatovat, že žáci s mentálním postižením jsou šikanováni nejčastěji.

Za povšimnutí stojí i výsledek ohledně šikany a sociálního začlenění žáků se zrakovým a sluchovým postižením. Výsledek dotazníkového šetření potvrzuje teoretický předpoklad, že pro žáky se závažným sluchovým postižením je začlenění složitější, než pro žáky se zrakovým postižením.

Otázka č.9: Jakou základní školu považujete za vhodnou pro dítě s mentálním postižením?

Výběr z možností, zodpovězeno 167x, nezodpovězeno 0x

Tabulka 17: Jakou základní školu považujete za vhodnou pro dítě s mentálním postižením?

Možnosti odpovědi	Odpovědi asistentů speciálních škol	Odpovědi asistentů pedagoga	Odpovědi učitelů speciálních škol	Odpovědi učitelů	Odpovědi rodičů
Běžnou základní školu, ale jen pro dítě s lehkým mentálním postižením (IQ=69-50).	6,7 %	57,9 %	0,0 %	9,8 %	31,9 %
Běžnou základní školu, ale maximálně do středního stupně mentálního postižení (IQ=49-35).	0,0 %	10,5 %	0,0 %	2,0 %	7,2 %
Běžnou základní školu pro všechny stupně mentálního postižení.	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	1,4 %
Základní školu praktickou či speciální, dříve označovanou jako školu zvláštní či pomocnou.	93,3 %	21,1 %	100 %	84,3 %	40,6 %
Žádnou, mentálně postižení žáci by měli být vzdělávání doma.	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Nedokáži posoudit.	0,0 %	10,5 %	0,0 %	3,9 %	18,8 %

Obě skupiny pracovníku ve speciálních školách jednoznačně udávají, že vhodnou školou pro žáky s mentálním postižením je speciální škola, a to i pro žáky s lehkým mentálním postižením. Ve vzorku učitelů se jednalo dokonce o 100 % respondentů a u asistentů pedagoga o 93,3 %. Učitelé hlavního vzdělávacího proudu také ve velké většině (84,3 %) doporučují pro žáky s mentálním postižením speciální školu. Ze zbývajících 15,7 % učitelů

preferuje 9,8 % běžnou základní školu pro žáky s lehkým mentálním postižením a 2 % základní školu hlavního vzdělávacího proudu i pro žáky se středním stupněm mentálního postižení. Našla se i malá část učitelů, kteří nedokáží posoudit jaká škola je pro tyto žáky vhodná. Nejvíce nakloněni inkluzi žáků s mentálním postižením jsou asistenti pedagoga škol hlavního vzdělávacího proudu. V této skupině 57,9 % respondentů pro dítě s lehkým mentálním postižením považuje za vhodnou základní školu hlavního proudu a 10,5 % stejnou školu i pro žáky do středního stupně mentálního postižení.

Dokonce i ve skupině rodičů je nejvyšší číslo u odpovědi základní škola praktická a speciální a to ve 40,6 %. Dalších skoro 32 % rodičů má za vhodnou běžnou základní školu a to pro žáky s lehkým stupněm mentálního postižení a 7,2 % i pro žáky se středním stupněm mentálního postižení. V této skupině je celkem pochopitelně skoro 20 % respondentů, kteří vhodnost školy nedokáží posoudit.

Otázka č.10: Jaké minimální vzdělání by měl mít asistent pedagoga?

Výběr z možností, zodpovězeno 167x, nezodpovězeno 0x

Tabulka 18: Jaké minimální vzdělání by měl mít asistent pedagoga?

Možnosti odpovědi	Odpovědi asistentů speciálních škol	Odpovědi asistentů pedagoga	Odpovědi učitelů speciálních škol	Odpovědi učitelů
Mělo by se jednat o speciálního pedagoga.	6,7 %	5,3 %	7,7 %	17,6 %
Postačuje vzdělání dle stávající legislativy. (nutné jen základní vzdělání a kurz pro asistenty pedagoga)	60,0 %	26,3 %	61,5 %	19,6 %
Alespoň středoškolské vzdělání pedagogického směru	33,3 %	52,6 %	23,1 %	41,2 %
Alespoň bakalářské vzdělání pedagogického směru	0,0 %	10,5 %	7,7 %	19,6 %
Magisterské vzdělání pedagogického směru	0,0 %	5,3 %	0,0 %	2,0 %

Dotazníkové šetření u této otázky odhalilo významně rozdílný názor dotazovaných skupin na potřebné dosažené vzdělání asistentů pedagoga. Většina učitelů a asistentů pedagoga ze speciálních škol považuje za dostatečné vzdělání dle stávající legislativy. Učitelé a pedagogičtí asistenti škol hlavního vzdělávacího proudu uvádějí, že by u asistentů pedagoga měla být požadována vyšší kvalifikace než je tomu doposud. Nejčastěji je uváděno alespoň středoškolské vzdělání pedagogického směru, a bakalářské pedagogické vzdělání.

Otázka č.11: Měl(a) byste zájem si vzhledem k inkluzi doplnit speciálně pedagogické vzdělání?

Výběr z možností, zodpovězeno 98x, nezodpovězeno 0x

Tabulka 19: Měl(a) byste zájem si vzhledem k inkluzi doplnit speciálně pedagogické vzdělání?

Možnosti odpovědí	Odpovědi asistentů speciálních škol	Odpovědi asistentů pedagoga	Odpovědi učitelů speciálních škol	Odpovědi učitelů
Určitě ano	33,3 %	42,1 %	15,4 %	25,5 %
Ano, ale ředitel školy mě nemůže uvolnit	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Ano, ale nemohu z časových důvodů	6,7 %	15,8 %	7,7 %	11,8 %
Ano, ale na pedagogických fakultách není vhodné studium pro rozšíření znalostí speciální pedagogiky	26,7 %	0,0 %	0,0 %	3,9 %
Nevím, o žádném studiu speciální pedagogiky, které by pro mne bylo vhodné	26,7 %	15,8 %	7,7 %	13,7 %
Nemám zájem	6,7 %	26,3 %	0,0 %	45,1 %
Mám vystudovanou speciální pedagogiku	0,0 %	0,0 %	69,2 %	0,0 %

Z šetření vyplývá, že většina asistentů pedagoga všech škol by měla zájem o doplnění speciálně pedagogického vzdělání. U asistentů pedagoga ze speciálních škol by si rádo vzdělání doplnilo dokonce 93 % dotazovaných. Více než polovina z nich ovšem jako hlavní překážku uvádí, že neví o vhodném studiu na pedagogických fakultách nebo jiném vhodném studiu.

Učitelé speciálních škol nejeví o studium speciální pedagogiky velký zájem zejména z důvodu, že 69 % z nich je již vystudovanými speciálními pedagogy.

Respondenti z řad učitelů škol hlavního vzdělávacího proudu uvedli zájem o studium ve 38 procentech dotazovaných, žádný z nich neměl vystudovanou speciální pedagogiku. Překvapivé je, že celých 45 % učitelů „běžných“ škol nemá o jakékoli studium speciální pedagogiky zájem.

Otázka č.12: Uvedte prosím délku Vaší pedagogické praxe.

Výběr z možností, zodpovězeno 98x, nezodpovězeno 0x

Tabulka 20: Uvedte prosím délku Vaší pedagogické praxe.

Možnosti odpovědí	Odpovědi asistentů speciálních škol	Odpovědi asistentů pedagoga	Odpovědi učitelů speciálních škol	Odpovědi učitelů
0-5 let	60,0 %	63,2 %	7,7 %	21,6 %
6-10 let	26,7 %	26,3 %	38,5 %	13,7 %
11-20 let	6,7 %	10,5 %	7,7 %	19,6 %
více než 20 let	6,7 %	0,0 %	46,2%	45,1 %

Z uvedených výsledků je zřejmé, že dotazníkového šetření se zúčastnili převážně zkušení učitelé, a téměř polovina z nich má pedagogickou praxi delší než 20 let. U asistentů pedagoga je situace zcela opačná a většina z nich má praxi v rozmezí 0-5 let. Z uvedeného šetření není možné posoudit, zda je důvodem vyšší fluktuace těchto pracovníků nebo je to tím, že se jedná o pozici, která není v našem školském systému zavedena tak dlouho.

Otázka č.13: Chcete mi sdělit ještě nějakou svoji zkušenost nebo svůj názor na tuto problematiku?

Otevřená nepovinná otázka, zodpovězeno 20x, nezodpovězeno 147x

Písemné vyjádření v otevřené otázce poskytlo pouze 20 respondentů. Uvádím vybrané vyjádření, která jsou často přínosem v daném šetření:

- 1) „Mentální postižení na rozdíl od dalších postižení (tělesného, sluchového, zrakového aj.) neumožňuje žákům aktivně se spolu s intaktními žáky účastnit všech forem výuky v běžné vyučovací hodině. Nelze pro ně upravit výklad učitele ve společné třídě, jednoduše zjednodušit, zkrátit nebo vynechat části výkladu v učebnici, asistent pedagoga nemůže vypracovávat úlohy a myslet za něj, má takovému žáku poskytovat podporu, dopomáhat. Mentálně postižení přesto mají nárok být vzdělávání nejlepším možným způsobem. Je-li pro ně vhodná běžná ZŠ, praktická či speciální by měl určit spec. pedagog v SPC spolu s psychologem. Tito žáci mají být vyučováni z učebnic zpracovaných odborníky na mentální postižení, výuka má být vedena speciálními pedagogy připravující hodiny tak, aby tito žáci z nich mohli profitovat a osvojovat si nové znalosti a dovednosti a pro rozvoj jejich sociálních dovedností je důležité být při výuce se spolužáky, kteří rozumí, jsou schopni aktivně komunikovat.“

Z odpovědi je zřejmé, že si respondent z řad učitelů speciálních škol uvědomuje složitost inkluzivního

vzdělávání jak pro samotné žáky s mentálním postižením tak pro učitele či asistenty pedagoga.

- 2) „Inkluze pro děti s mentálním postižením a s PAS není vhodná.“

Obdobný názor, pouze stručně vyjádřen jako u předchozího respondenta jen rozšířen i o žáky s poruchou autistického spektra.

- 3) „Rušení tzv. zvláštních škol byla chyba.“

- 4) „Inkluze na běžné školy nepatří“

Obsah obou odpovědí z řad učitelů hlavního vzdělávacího proudu je zdánlivě obdobný, ale jedna odpověď vyjadřuje nesouhlas zejména s inkludováním žáku s mentálním postižením a druhá je více obecná.

- 5) „Je to důležité téma, které se však v našem prostředí málo diskutovalo v době, kdy se legislativně upravilo za Sobotkovy vlády. Naše země má velkou tradici ve speciálním vzdělávání a mělo by se to brát v potaz. Školy by si měly vzájemně pomáhat, hlavně ty které mají inspirativní praxi v tomto oboru, např. sdílet pedagogy, mentoring apod. Praxe je v tomto ohledu výše než teorie, která stále zbytečně převažuje, ale nesetkává se během samotného studia s praxí. Zároveň si nemyslím, že je inkluze správná, do té doby probíhala integrace sama a přirozeně. Tzv. zvláštní školy měly své chyby, ale právě ty se měly stát hlavními centry speciálního vzdělávání. Od toho se však odstoupilo a bude trvat dlouho, než se běžná škola stane vhodným prostředím pro speciální vzdělávání. Bohužel jsme se nechali strhnout evropským trendem, v zásadě se nechali přinutit. Měli jsme se držet vlastní specifičnosti

prostředí, teď se jen topíme v byrokracii a vzdělávání to podle mě nelepší.“

- 6) „Pokud všechna opatření ve školním systému budou iniciována a prosazována neziskovými organizacemi, bez odpovědnosti, systém se v blízké době zhroutí.“

Uvedené zajímavé názory od asistentů pedagoga poukazují na vhodnost vzdělávání některých žáků ve speciálních či praktických školách, ale obsahují i vyjádření o politickém vlivu na zavedení inkluze v ČR a jeho budoucnost.

- 7) „S inkluzí nesouhlasím, jeden takový žák dokáže brzdit celou třídu. Asistenti mají různé úrovně, speciální školy by dle mého názoru byly mnohem lepší.“

Respondent z řad rodičů mající negativní zkušenost s inkluzí, bohužel neuvedl, o jaké postižení inkludovaného žáka se jednalo.

- 8) Naše obě děti chodily do školky se speciálními třídami, Down syndrom, autisté, hyperaktivita. Oboustranně to bylo velkým přínosem, děti se neuvěřitelně naučily přizpůsobit se a vyjít vstříc chování postiženým dětem. Těm to určitě pomohlo v pocitu začlenění se do "normálního" kolektivu. Naučení se respektu a tolerance pro naše děti, rodiče postižených dětí byli opravdu šťastní.

Na závěr jsem záměrně uvedl jeden pozitivní příspěvek od rodiče intaktního žáka, pro kterého byla inkluze přínosem. Inkluze v mateřské škole může být úspěšná, s čímž mám i osobní zkušenost, vzhledem k tomu, že syn navštěvuje mateřskou školu společně s chlapcem, který je postižen Downovým syndromem a jeho inkluzi považuji za přínos pro všechny zúčastněné.

5.2 Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza č.1: Rodiče, učitelé a asistenti pedagoga mají od inkluze rozdílná očekávání a jejich hodnocení úspěšnosti se významně liší.

Došlo k částečnému potvrzení hypotézy. Očekávání i hodnocení se liší, ale rozdíl mezi jednotlivými skupinami respondentů není zásadní.

Respondenti ze všech vzorků u tělesného postižení, specifických poruch učení, zrakového a sluchového postižení většinou inkluzi považují za vhodnou. Naopak většina si inkluzi nedovede představit u těžkého mentálního postižení a středně těžkého mentálního postižení.

Rozdílnost očekávání jednotlivých aktérů inkluze je zejména u žáků s lehkým mentálním postižením a poruch autistického spektra.

Učitelé speciálních škol nepovažují za vhodné vzdělávat žádné žáky s mentálním postižením na školách hlavního vzdělávacího proudu, a to ani žáky s lehkým mentálním postižením. Desetina učitelů „běžných“ škol připouští vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu a necelá čtvrtina se přiklání ke vzdělávání žáků s lehkým mentálním v rámci společného vzdělávání. Naopak většina asistentů pedagoga ze škol hlavního vzdělávacího proudu a rodičů se přiklání k inkluzi žáků s lehkým mentálním postižením.

Hodnocení úspěšnosti inkluze se v jednotlivých skupinách příliš neliší. Nejčastěji bývá jako nejvyšší hodnota uváděna spokojenost inkludovaného žáka a jeho začlenění do kolektivu, na což kladou největší důraz rodiče žáků. Naopak učitelé škol hlavního vzdělávacího proudu kladou nejvyšší důraz na to, aby bylo jednáno v zájmu celé skupiny a nedošlo k narušení vzdělávacího

procesu. U všech skupin respondentů zůstává dosažení co nejvyššího vzdělání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na nižším stupni důležitosti.

Hypotéza č.2: Malotřídní škola je pro inkluzi vhodnější než škola, která má velký počet žáků.

Hypotéza byla ověřena a potvrzena. Všechny skupiny respondentů považují malotřídní školu za vhodnou pro inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve skupině učitelů ze speciálních škol neoznačil ani jeden respondent malotřídní školu jako nevhodnou pro inkluzi. Překvapivě je ve všech skupinách velice nízké procento respondentů zastávající názor, že by inkluze měla žáka začlenit do co nejširšího kolektivu.

Hypotéza č.3: Učitelé vyučující inkludované žáky mají zájem o doplnění speciálně pedagogického vzdělání.

Tato hypotéza nebyla dotazníkovým šetřením potvrzena. Většina učitelů hlavního vzdělávacího proudu, kteří mají inkludované žáky vzdělávat, nejeví o doplnění speciálně pedagogického vzdělání velký zájem. Téměř polovina odpověděla „nemám zájem“. Tento postoj k dalšímu vzdělávání je v rozporu s výsledky dotazníkového šetření u stejného vzorku učitelů, který zjišťoval, jaké vzdělání by měl mít učitel vyučující inkludované žáky. V uvedeném šetření přitom téměř polovina respondentů z řad učitelů „běžných“ škol uvedla, že by se mělo jednat o speciálního pedagoga, další třetina považuje za nutné více vzdělávat budoucí učitele ve speciální pedagogice, a 15 % z nich uvádí potřebu doplnění speciálně pedagogického vzdělání alespoň v omezeném rozsahu.

Hypotéza č.4: Žákům s mentálním postižením hrozí při inkluzi větší sociální vyloučení a šikana než ostatním inkludovaným žákům.

Došlo k částečnému potvrzení hypotézy. V dotazníku, kde respondenti vybírali, kterým žákům se speciálními vzdělávacími potřebami hrozí sociální vyloučení a šikana bylo mentální postižení uvedeno na předních místech. Téměř stejná četnost byla zaznamenána u žáků s poruchou autistického spektra, která bývá většinou s mentálním postižením spojena.

Zkušenost se šikanou mentálně postižených a žáků s poruchou autistického spektra byla udávána také ve vyšší míře než u ostatních dotazovaných skupin.

Abychom mohli hypotézu zcela potvrdit, museli bychom v dotazníkovém šetření skupinu žáků s poruchou autistického spektra rozdělit na žáky s poruchou autistického spektra bez mentálního postižení a s mentálním postižením. Pro některé respondenty by ale mohlo být složité tyto žáky rozlišit.

Závěr

Začleňování žáku se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu je mimořádně důležitá činnost, ať se již jedná o integraci či inkluzi. Diplomová práce se v praktické i teoretické části zabývala tím, jaké žáky a jakým způsobem je vhodné vzdělávat v „běžné“ škole. V teoretické části se jedná o názory publikované odborníky zejména na speciální pedagogiku a v praktické části o názory vybraných skupin respondentů, kterých se téma společného vzdělávání bezprostředně týká.

V práci jsou také porovnány přístupy ke školní inkluzi ve vybraných zemích, dle posledních zveřejněných dat Evropské agentury pro speciální vzdělávací potřeby a inkluzivní vzdělávání.

Na základě srovnání těchto údajů je zřejmé, že inkluzivní vzdělávání je v jednotlivých zemích prosazováno různými způsoby. V jednotlivých zemích se významně liší diagnostikované počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyjádřené v procentech. Dalším rozdílem je realizace inkluzivního vzdělávání. V některých zemích se jedná o začlenění do hlavního vzdělávacího proudu, v jiných je inkluze zajišťována v „běžných“ školách prostřednictvím speciálních tříd dle druhu postižení žáků.

Cílem praktické části práce bylo zjistit, jaké názory na inkluzi mají ředitelé, učitelé, pedagogičtí asistenti a rodiče žáků, a to jak na běžných školách, tak i na školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a porovnat jejich očekávání.

Byly formulovány čtyři hypotézy: 1. Rodiče, učitelé a asistenti pedagoga mají od inkluze rozdílná očekávání a jejich hodnocení úspěšnosti se významně liší. 2.

Malotřídní škola je pro inkluzi vhodnější než škola, která má velký počet žáků. 3. Učitelé vyučující inkludované žáky mají zájem o doplnění speciálně pedagogického vzdělání. 4. Žákům s mentálním postižením hrozí při inkluzi větší sociální vyloučení a šikana než ostatním inkludovaným žákům.

První hypotéza byla výzkumem potvrzena jen částečně. Rodiče, učitelé a asistenti mají rozdílná očekávání, ale celkově nelze hovořit o významném rozdílu. Větší rozdíl byl zaznamenán ve skupině rodičů oproti skupině učitelů speciálních škol.

Druhá hypotéza byla potvrzena a velká většina respondentů všech skupin považuje malotřídní školu jako vhodnou pro inkluzi.

Třetí hypotéza, která předpokládala zájem učitelů vyučujících inkludované žáky o doplnění speciálně pedagogického vzdělání, nebyla potvrzena. Většina oslovených respondentů z řad učitelů nemá zájem si doplnit toto vzdělání, případně se odvolává na nedostupnost vhodných studijních oborů, či pro svůj nezájem uvádí časové důvody. Přitom však většina učitelů hlavního vzdělávacího proudu v jiné odpovědi v souvislosti s inkluzí navrhuje rozšíření výuky speciální pedagogiky při vzdělávání budoucích učitelů a doplnění speciálně pedagogického vzdělání stávajících učitelů, alespoň v omezeném rozsahu.

Čtvrtá hypotéza, která předpokládala při inkluzi větší hrozbu sociálního vyloučení a šikany pro žáky s mentálním postižením, se potvrdila jen částečně.

Respondenti sice uvádějí žáky s mentálním postižením jako pravděpodobné oběti šikany a také mají zkušenost, že šikana mentálně postižených se vyskytuje ve větší míře než u ostatních druhů postižení, ale rozdíl oproti některým dalším skupinám nepovažují za zásadní. Zároveň

se ale v odpovědích hned na druhém místě vyskytují žáci s poruchami autistického spektra, které však bývají často spojeny právě s mentálním postižením.

Výzkumu se zúčastnilo 167 respondentů, z řad učitelů, asistentů pedagoga a rodičů, kteří byli rozděleni do pěti skupin.

Empirickým šetřením bylo také zjišťováno, do jaké míry se názory na inkluzi v jednotlivých skupinách liší a zda samotná rozdílnost názorů jednotlivých aktérů není překážkou v úspěšném společném vzdělávání.

Významnější rozdíly v názorech jednotlivých skupin na vhodnost inkluze nebyly zaznamenány u druhů postižení, jako je např. tělesné postižení, narušená komunikační schopnost, poruchy pozornosti či hyperaktivita, poruchy chování a emoční poruchy, nebo specifické poruchy učení. Zde panuje obecná shoda o vhodnosti vzdělávání těchto žáků v hlavním vzdělávacím proudu.

U žáků se sluchovým a zrakovým postižením také považuje většina rodičů, asistentů a učitelů hlavního vzdělávacího proudu inkluzi jako vhodnou formu vzdělávání. Opačný názor však mají učitelé a asistenti speciálních škol.

Názory učitelů speciálních škol a asistentů pedagoga ve speciálních školách na vhodnost inkluze byly také výrazně pesimističtější, co se týká vhodnosti zařazení žáků s mentálním postižením do hlavního vzdělávacího proudu. Naopak asistenti pedagoga v „běžných“ školách a rodiče žáků se přiklání k zařazení žáků s lehkým mentálním postižením a žáků s poruchami autistického spektra do hlavního vzdělávacího proudu. Za nevhodnou je u všech dotazovaných skupin považována inkluze žáků se středně těžkým, těžkým či hlubokým mentálním postižením.

Zájem veřejnosti odpovědět na mnou zveřejněný dotazník i vlastní výzkum potvrdil nejen skutečnost, jak živým a aktuálním tématem je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale potvrdil další jevy jako je například pravděpodobnost šikany žáků s poruchami autistického spektra, kteří jsou často zařazováni do hlavního vzdělávacího proudu.

Potěšujícím zjištěním je, že jednotlivý aktéři inkluze nemají na inkluzi žáků diametrálně odlišný názor, který by mohl bránit úspěšnému začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu.

Seznam literatury

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue. 2.*, upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-255-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích. 1*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 802103971x.

BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0693-4.

BENDOVÁ, Petra, ed. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-422-9.

BENDOVÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.

DUBIN, Nick. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál, 2009. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-553-0.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2697-7.

KEBLOVÁ, Alena. *Zrakově postižené dítě*. Praha: Septima, 2001. ISBN 80-7216-191-1.

KLENKOVÁ, Jiřina a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení: Inclusive education - provisions for different age groups and disabilities*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5731-9.

KOCUROVÁ, Marie. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-060-9.

LANG, Greg a Chris BERBERICH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-144-4.

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

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-8026211235.

LEJSKA, Mojmir. *Poruchy verbální komunikace a foniatricie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

MEIJER, Cor J.W. *Integrace v Evropě*. Praha: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2002. ISBN 87-90591-01-1.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, [2015]. ISBN 978-80-87456-57-6.

ODEHNAL, Martin. Nejlepší zájem dítěte, nebo jen stamilionový byznys? *Učitelské noviny : týdeník pro učitele a přátele školy*. 2019, 122(11), 8-11. ISSN 0139-5718.

OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami: Education of persons with severe disability and multiple disability*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6221-4.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Reflexe speciální pedagogiky v kontextu opatření Evropské unie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1444-9.

PIPEKOVÁ, Jarmila, Marie VÍTKOVÁ a Miroslava BARTOŇOVÁ. *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení: From education to social inclusion of people with health disabilities with focus on intellectual disabilities. 2., upr. vyd.* Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7689-1.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367546-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 4. Přeložil Lenka STAŇKOVÁ. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-728-2.

ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.

SLEPIČKOVÁ, Lenka a Karel PANČOCHA. *Aktéři školní inkluze: School inclusion actors*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6688-5.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky. 2., upr. a rozš. vyd.* Praha: Vydavatelství VŠCHT Praha, 2008. ISBN 9788070806906.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 9788073678890.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Parta, 2012. ISBN 978-80-7320-176-0.

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

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

TITZL, Boris. *Naučit, nebo inkludovat? Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi*. 2016, 2016(3), 261-293. ISSN 1211-2720.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1.

VÁŇOVÁ, Miroslava. *Srovnávací pedagogika*. Vyd. 3. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 9788086723686.

VOMÁČKOVÁ, Helena. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015. ISBN 978-80-7414-933-7.

VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-687-2.

VRUBEL, Martin. *Facilitátory a bariéry školní a sociální inkluze osob se zrakovým postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8022-5.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-x.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

Internetové zdroje

European agency for Special Needs and Inclusive Education. *European agency for Special Needs and Inclusive Education* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/data/data-tables-background-information>

INKLUZE -VÝZKUM PRO PRAXI (pracovní příručka). *Www.ujep.cz* [online]. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015 [cit. 2020-07-01]. Dostupné z: http://inkluzе.ujep.cz/files/inkluzе-vyzkum_pro_praxi.pdf

PROHLÁŠENÍ ZE SALAMANKY: A AKČNÍ RÁMEC PRO VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ A DOSPĚLÝCH SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.
In: . Salamanka: Organizace OSN pro vědu, kulturu a vzdělávání (UNESCO), 1994, ročník 1994, ED-94/WS/18.
Dostupné z: <https://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky-1.pdf>

Special Needs Education in Europe. *European agency for Special Needs and Inclusive Education* [online]. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2003 [cit. 2020-07-01]. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf

Zákonné předpisy

VĚC D. H. A OSTATNÍ proti ČESKÉ REPUBLICE.

Http://eslp.justice.cz/ [online]. ŠTRASBURK, 2007 [cit. 2020-04-05]. Dostupné z:

[http://eslp.justice.cz/justice/judikatura_eslp.nsf/WebSearch/1DCD666F85A02043C1257BE300471725?openDocument&Highlight=0,](http://eslp.justice.cz/justice/judikatura_eslp.nsf/WebSearch/1DCD666F85A02043C1257BE300471725?openDocument&Highlight=0)

Seznam grafů

Graf 1: Společné (inkluzivní) vzdělávání je vhodné pro žáky s následujícím postižením: (odpovědi učitelů speciálních škol)	92
Graf 2: Společné (inkluzivní) vzdělávání je vhodné pro žáky s následujícím postižením: (odpovědi učitelů hlavního proudu)	93
Graf 3: Společné (inkluzivní) vzdělávání je vhodné pro žáky s následujícím postižením: (asistenti pedagoga speciálních škol)	93
Graf 4: Společné (inkluzivní) vzdělávání je vhodné pro žáky s následujícím postižením: (asistenti pedagoga škol hlavního proudu)	94
Graf 5: Společné (inkluzivní) vzdělávání je vhodné pro žáky s následujícím postižením: (rodiče žáků)	94
Graf 6: Považujete malotřídní školu pro inkluzi za vhodnější než školu s větším počtem žáků?.....	97
Graf 7: Úspěšnost vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami závisí zejména na:(odpovědi učitelů speciálních škol)	100
Graf 8: Úspěšnost vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami závisí zejména na:(odpovědi učitelů hlavního proudu)	101
Graf 9: Úspěšnost vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami závisí zejména na:(asistenti pedagoga speciálních škol)	101
Graf 10: Úspěšnost vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami závisí zejména na:(asistenti pedagoga škol hlavního proudu)	102
Graf 11: Úspěšnost vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami závisí zejména na:(odpovědi rodičů)	102

Graf 12: Jaký vliv na úspěšnost inkluze mají její následující aktéři? (odpovědi učitelů speciálních škol)	104
Graf 13: Jaký vliv na úspěšnost inkluze mají její následující aktéři? (odpovědi učitelů škol hlavního proudu)	105
Graf 14: Jaký vliv na úspěšnost inkluze mají její následující aktéři? (odpovědi asistentu pedagoga speciálních škol)	105
Graf 15: Jaký vliv na úspěšnost inkluze mají její následující aktéři? (odpovědi asistentu škol hlavního proudu)	106
Graf 16: Jaký vliv na úspěšnost inkluze mají její následující aktéři? (odpovědi rodičů)	106

Seznam tabulek

Tabulka 1 : Rozdíl mezi integrací a inkluzí.....	15
Tabulka 2: Klasifikace tělesných postižení a zdravotních oslabení.....	43
Tabulka 3: sluchové vady podle ztráty v dB.....	51
Tabulka 4: Počty žáků s SEN ve Švédsku.....	69
Tabulka 5: Počty žáků s SEN v Portugalsku.....	72
Tabulka 6 : Počty žáků s SEN ve Švýcarsku.....	75
Tabulka 7: Počty žáků s SEN ve Finsku.....	79
Tabulka 8: Počty žáků s SEN v Rakousku.....	81
Tabulka 9: Počty žáků s SEN v Rakousku.....	84
Tabulka 10: Počty žáků s SEN v České republice.....	86
Tabulka 11: Rozdělení respondentů.....	91
Tabulka 12: Považujete malotřídní školu pro inkluzi za vhodnější než školu s větším počtem žáků?.....	97
Tabulka 13: Při inkluzi je nejdůležitější:.....	98
Tabulka 14: Kterým žákům nejvíce hrozí sociální vyloučení a šikana?.....	99
Tabulka 15: Jaké vzdělání by měl mít učitel vyučující inkludované žáky, zejména žáky s mentálním postižením?.....	103
Tabulka 16: Setkali jste se již se šikanou inkludovaných žáků?.....	107
Tabulka 17: Jakou základní školu považujete za vhodnou pro dítě s mentálním postižením?.....	108
Tabulka 18: Jaké minimální vzdělání by měl mít asistent pedagoga?.....	109
Tabulka 19: Měl(a) byste zájem si vzhledem k inkluzi doplnit speciálně pedagogické vzdělání?.....	110
Tabulka 20: Uvedte prosím délku Vaší pedagogické praxe.....	111

Přílohy

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník pro učitele a asistenty pedagoga .	134
Příloha 2: Dotazník pro rodiče žáků.....	139

Příloha 1: Dotazník pro učitele a asistenty pedagoga

1) Společné (inkluzivní) vzdělávání je vhodné pro žáky s následujícími postiženími:

Vyberte prosím jednu odpověď v každém řádku.

	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
s tělesným postižením				
s poruchami chování či emočními poruchami				
s poruchami pozornosti a hyperaktivitou				
s narušenou komunikační schopností				
se zrakovým postižením				
se sluchovým postižením				
se specifickými poruchami učení				
s poruchou autistického spektra				
s lehkým mentálním postižením				
se středně těžkým mentálním postižením				
s těžkým i hlubokým mentálním postižením				

2) Považujete malotřídní školu pro inkluzi vhodnější než školu s větším počtem žáků?

Vyberte jednu odpověď.

- o Ano, menší škola může nabídnout osobní přístup;
- o Ne, inkluze by měla naopak žáka začlenit do co nejširšího kolektivu;
- o Není to rozhodující, důležité je, že žák nenavštěvuje školu praktickou či speciální;
- o Malotřídní školu nepovažuji za vhodnou pro inkluzi.

3) Při inkluzi je nejdůležitější:

Změňte pořadí položek dle svých preferencí. (1. - nejdůležitější, poslední - nejméně důležitá) Přetažení je možné pomocí "chycení" pole a přetažení do příslušného řádku.

- o Spokojenost inkludovaného žáka a tím zlepšení kvality jeho života;
- o Udržení sociálního statusu žáka a rodiny, který je spojen s docházkou na „běžnou“ školu;
- o Možnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami získat vyšší úroveň vzdělání;
- o Začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného kolektivu;
- o Obohacení všech žáků o kontakt se žáky s individuálními vzdělávacími potřebami;
- o Jednat v zájmu celé skupiny a nenarušit vzdělávací proces celé třídy.

4) Kterým žákům nejvíce hrozí sociální vyloučení a šikana?

Vyberte jednu nebo více odpovědí (max. 4). Při výběru odpovědi, že postižení není rozhodující, již další možnosti nevyplňujte.

- o Postižení není rozhodující, sociální vyloučení a šikana hrozí všem žákům stejně;
- o S tělesným postižením;
- o S poruchami chování či emočními poruchami;
- o S mentálním postižením;
- o S poruchami pozornosti a hyperaktivitou;
- o S narušenou komunikační schopností;
- o Se zrakovým postižením;
- o Se sluchovým postižením;
- o Se specifickými poruchami učení;
- o S poruchou autistického spektra.

5) Úspěšnost vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami závisí zejména na:

Vyberte prosím jednu odpověď v každém řádku.

	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Druhu a míře postižení				
Speciálně pedagogických schopnostech a znalostech učitele				
Znalostech a schopnostech asistenta pedagoga				
Schopnostech, znalostech a míře aktivity rodičů inkludovaného žáka				
Počtu žáků ve třídě				

6) Jaké vzdělání by měl mít učitel vyučující inkludované žáky, zejména žáky s mentálním postižením?

Vyberte jednu odpověď.

- o Mělo by se jednat o speciálního pedagoga;
- o Postačuje pedagogické vzdělání dle stávající legislativy;
- o V souvislosti s inkluzí by již při vzdělávání budoucích učitelů měla být v mnohem větším rozsahu vyučována speciální pedagogika;
- o Všichni učitelé by si měli doplnit speciálně pedagogické vzdělání alespoň v omezeném rozsahu.

7) Jaký vliv na úspěšnost inkluze mají její následující aktéři?

Vyberte prosím jednu odpověď v každém řádku.

	Rozhodující	Významný	Částečný	Minimální
Ředitelé				
Učitele				
Pedagogičtí asistenti				
Výchovní poradci				
Školní psycholog				
Školní speciální pedagog				
Pedagogicko psychologická poradna				
Speciálně pedagogické centrum				
Rodiče inkludovaných žáků				

8) Setkali jste se již se šikanou inkludovaných žáků?

Vyberte jednu nebo více odpovědí. Při výběru odpovědi, že "se šikanou inkludovaných žáků jsem se nesetkal(a)", již další možnosti nevyplňujte.

- o Se šikanou inkludovaných žáků jsem se nesetkal(a);
- o Ano, jednalo se o žáky s mentálním postižením;
- o Ano, jednalo se o žáky s poruchami chování a emočními poruchami;
- o Ano, jednalo se o žáky se sluchovým postižením;
- o Ano, jednalo se o žáky s poruchami pozornosti a hyperaktivitou;
- o Ano, jednalo se o žáky s poruchou autistického spektra;
- o Ano, jednalo se o žáky zrakově postižené.

9) Jakou základní školu považujete za vhodnou pro dítě s mentálním postižením?

Vyberte jednu odpověď.

- o Běžnou základní školu, ale jen pro dítě s lehkým mentálním postižením (IQ=69-50);
- o Běžnou základní školu, ale maximálně do středního stupně mentálního postižení (IQ=49-35);
- o Běžnou základní školu pro všechny stupně mentálního postižení;
- o Základní školu praktickou či speciální, dříve označovanou jako školu zvláštní či pomocnou;
- o Žádnou, mentálně postižení žáci by měli být vzdělávání doma;
- o Nedokáži posoudit.

10) Jaké minimální vzdělání by měl mít asistent pedagoga?

Vyberte jednu odpověď.

- o Mělo by se jednat o speciálního pedagoga;
- o Postačuje vzdělání dle stávající legislativy. (nutné jen základní vzdělání a kurz pro asistenty pedagoga);
- o Alespoň středoškolské vzdělání pedagogického směru;
- o Alespoň bakalářské vzdělání pedagogického směru;
- o Magisterské vzdělání pedagogického směru.

11) Měl(a) byste zájem si vzhledem k inkluzi doplnit speciálně pedagogické vzdělání?

Vyberte jednu odpověď.

- Určitě ano;
- Ano, ale ředitel školy mě nemůže uvolnit;
- Ano, ale nemohu z časových důvodů;
- Ano, ale na pedagogických fakultách není vhodné studium pro rozšíření znalostí speciální pedagogiky;
- Nevím, o žádném studiu speciální pedagogiky, které by pro mne bylo vhodné;
- Nemám zájem;
- Mám vystudovanou speciální pedagogiku.

12) Uveďte prosím délku Vaší pedagogické praxe?

Vyberte jednu odpověď.

- 0-5 let;
- 6-10 let;
- 11-20 let;
- více než 20 let.

13) Chcete mi sdělit ještě nějakou svoji zkušenost nebo svůj názor na tuto problematiku?

Otevřená otázka.

Příloha 2: Dotazník pro rodiče žáků

1) Společné (inkluzivní) vzdělávání je vhodné pro žáky s následujícím postižením:

Vyberte prosím jednu odpověď v každém řádku.

	Ano	Spiše ano	Spiše ne	Ne
s tělesným postižením				
s poruchami chování či emočními poruchami				
s poruchami pozornosti a hyperaktivitou				
s narušenou komunikační schopností				
se zrakovým postižením				
se sluchovým postižením				
se specifickými poruchami učení				
s poruchou autistického spektra				
s lehkým mentálním postižením				
se středně těžkým mentálním postižením				
s těžkým i hlubokým mentálním postižením				

2) Považujete malotřídní školu pro inkluzi vhodnější než školu s větším počtem žáků?

Vyberte jednu odpověď.

- o Ano, menší škola může nabídnout osobní přístup;
- o Ne, inkluze by měla naopak žáka začlenit do co nejširšího kolektivu;
- o Není to rozhodující, důležité je, že žák nenavštěvuje školu praktickou či speciální;
- o Malotřídní školu nepovažuji za vhodnou pro inkluzi.

3) Při inkluzi je nejdůležitější:

Změňte pořadí položek dle svých preferencí. (1. - nejdůležitější, poslední - nejméně důležitá) Přetažení je možné pomocí "chycení" pole a přetažení do příslušného řádku.

- o Spokojenost inkludovaného žáka a tím zlepšení kvality jeho života;
- o Udržení sociálního statusu žáka a rodiny, který je spojen s docházkou na „běžnou“ školu;
- o Možnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami získat vyšší úroveň vzdělání;
- o Začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného kolektivu;
- o Obohacení všech žáků o kontakt se žáky s individuálními vzdělávacími potřebami;
- o Jednat v zájmu celé skupiny a nenarušit vzdělávací proces celé třídy.

4) Kterým žákům nejvíce hrozí sociální vyloučení a šikana?

Vyberte jednu nebo více odpovědí (max. 4). Při výběru odpovědi, že postižení není rozhodující, již další možnosti nevyplňujte.

- o Postižení není rozhodující, sociální vyloučení a šikana hrozí všem žákům stejně;
- o S tělesným postižením;
- o S poruchami chování či emočními poruchami;
- o S mentálním postižením;
- o S poruchami pozornosti a hyperaktivitou;
- o S narušenou komunikační schopností;
- o Se zrakovým postižením;
- o Se sluchovým postižením;
- o Se specifickými poruchami učení;
- o S poruchou autistického spektra.

5) Úspěšnost vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami závisí zejména na:

Vyberte prosím jednu odpověď v každém řádku.

	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Druhu a míře postižení				
Speciálně pedagogických schopnostech a znalostech učitele				
Znalostech a schopnostech asistenta pedagoga				
Schopnostech, znalostech a míře aktivity rodičů inkludovaného žáka				
Počtu žáků ve třídě				

6) Jaké vzdělání by měl mít učitel vyučující inkludované žáky, zejména žáky s mentálním postižením?

Vyberte jednu odpověď.

- o Mělo by se jednat o speciálního pedagoga;
- o Postačuje pedagogické vzdělání dle stávající legislativy;
- o V souvislosti s inkluzí by již při vzdělávání budoucích učitelů měla být v mnohem větším rozsahu vyučována speciální pedagogika;
- o Všichni učitelé by si měli doplnit speciálně pedagogické vzdělání alespoň v omezeném rozsahu.

7) Jaký vliv na úspěšnost inkluze mají její následující aktéři?

Vyberte prosím jednu odpověď v každém řádku.

	Rozhodující	Významný	Částečný	Minimální
Ředitelé				
Učitele				
Pedagogičtí asistenti				
Výchovní poradci				
Školní psycholog				
Školní speciální pedagog				
Pedagogicko psychologická poradna				
Speciálně pedagogické centrum				
Rodiče inkludovaných žáků				

8) Setkali jste se již se šikanou inkludovaných žáků?

Vyberte jednu nebo více odpovědí. Při výběru odpovědi, že "se šikanou inkludovaných žáků jsem se nesetkal(a)", již další možnosti nevyplňujte.

- o Se šikanou inkludovaných žáků jsem se nesetkal(a);
- o Ano, jednalo se o žáky s mentálním postižením;
- o Ano, jednalo se o žáky s poruchami chování a emočními poruchami;
- o Ano, jednalo se o žáky se sluchovým postižením;
- o Ano, jednalo se o žáky s poruchami pozornosti a hyperaktivitou;
- o Ano, jednalo se o žáky s poruchou autistického spektra;
- o Ano, jednalo se o žáky zrakově postižené.

9) Jakou základní školu považujete za vhodnou pro dítě s mentálním postižením?

Vyberte jednu odpověď.

- o Běžnou základní školu, ale jen pro dítě s lehkým mentálním postižením (IQ=69-50);
- o Běžnou základní školu, ale maximálně do středního stupně mentálního postižení (IQ=49-35);
- o Běžnou základní školu pro všechny stupně mentálního postižení;
- o Základní školu praktickou či speciální, dříve označovanou jako školu zvláštní či pomocnou;
- o Žádnou, mentálně postižení žáci by měli být vzděláváni doma;
- o Nedokáži posoudit.

10) Chcete mi sdělit ještě nějakou svoji zkušenost nebo svůj názor na tuto problematiku?

Otevřená otázka.

Abstrakt

Diplomová práce je věnována inkluzivnímu vzdělávání žáků v podmínkách České republiky a srovnání přístupu ke společnému vzdělávání s okolními zeměmi na primárním a nižším sekundárním stupni vzdělávání.

V teoretické části jsou vymezeny pojmy a popsán systém inkluzivního vzdělávání včetně diagnostiky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jak u nás, tak ve vybraných západních zemích.

Empirická část vychází z dotazníkového šetření. Respondenti jsou z řad učitelů a asistentů speciálních škol, učitelů a asistentů škol hlavního vzdělávacího proudu a rodičů žáků. Cílem výzkumu prezentovaného v empirické části je zjistit, jaká očekávání od inkluze mají její jednotliví aktéři, pro které žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je společné vzdělávání vhodné a jaká jsou rozhodující kritéria úspěšnosti inkluze dle vybraných skupin respondentů.

Abstract

The diploma thesis is devoted to the inclusive education of pupils in the conditions of the Czech Republic and a comparison of approach to inclusive education with neighboring countries at primary and secondary education. The theoretical part defines the concepts and describes the system of inclusive education, including the diagnosis of pupils with special educational needs in our country and also in selected Western countries.

The empirical part is based on a questionnaire survey. The respondents are teachers and assistants of special schools, teachers and assistants of mainstream schools and parents of pupils. The aim of the research presented in the empirical part is to find out what expectations from inclusion have its individual actors, for which pupils with special educational needs is the inclusion suitable, and what are the crucial criteria of success in inclusion according to selected groups of respondents.