

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Možnosti podpory interakce mezi žáky třídy zřízené podle § 16 odst. 9  
školského zákona a žáky ostatních tříd běžné ZŠ

Possibilities of supporting interaction between pupils of a class established  
pursuant to § 16, section 9 of the Act and pupils of other classes of a regular  
primary school

Bc. Iveta Čadková Oriničová

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této diplomové práce na téma Možnosti podpory interakce mezi žáky třídy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona a žáky ostatních tříd běžné ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 19. 4. 2021

Ráda bych vyjádřila poděkování PhDr. Lence Felcmanové, PhD. za její trpělivost, ochotu a cenné rady při vedení mé diplomové práce. Děkuji osloveným školám a pedagogům za ochotu zúčastnit se výzkumného šetření. V neposlední řadě patří moje poděkování rodině, která mi byla velkou oporou.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá hledáním cest, jak podpořit a posílit vzájemnou interakci žáků ze tříd zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona se žáky z běžných tříd základních škol.

V teoretické části nejprve práce seznamuje se strategickými dokumenty, jak s mezinárodními, tak i českými, které cílí na rovný přístup ke vzdělávání. Podrobně se práce věnuje školské legislativě, kde klade důraz na legislativní předpisy týkající se společného vzdělávání a dále se zabývá podpůrnými opatřeními a poradenskými službami ve školách a školských zařízeních. Samostatná kapitola je vyčleněna pojmem inkluze, inkluzivní vzdělávání, inkluzivní vyučování a inkluzivní škola, jako určité žádoucí ideji vzdělávacích systémů. Práce, mimo jiné, otevírá i téma možností vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole, zabývá se formami školní integrace.

Ve výzkumné části diplomová práce mapuje začleňování žáků ze tříd zřízených dle §16 odst. 9 školského zákona (speciálních tříd) do kolektivu žáků z tříd běžných. Práce se zaměřuje na to, jak jsou základními školami ve Středočeském kraji vytvářeny příležitosti pro společné vzdělávání žáků, sociální kontakt a spontánní setkávání žáků ze speciálních tříd s žáky tříd běžných. Na základě odpovědí zúčastněných osob, které byly získány kvalitativní metodou (dotazníkovým šetřením), autorka hledá možnosti a formuluje doporučení vedoucí k podpoře vzájemné interakce těchto žáků.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

inkluze, společné vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, speciální třída, základní škola,

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with the search for ways to support and strengthen the mutual interaction of pupils from classes established according to § 16 paragraph 9 of the Education Act with pupils from regular primary school classes.

In the theoretical part, the thesis first introduces the strategic documents, both international and Czech, which aim to equal access for all to education. The thesis deals in detail with school legislation, where it emphasizes the legislation regulations concerning joint education and also deals with support measures and counseling services in schools and school facilities. A separate chapter is devoted to the concepts of inclusion, inclusive education, inclusive teaching and inclusive school, as certain desirable ideas of education systems. The work, among other things, opens the topic of educational opportunities for pupils with special educational needs in primary school, deals with forms of school integration.

In the research part, the diploma thesis maps the inclusion of pupils from classes established according to §16 paragraph 9 of the Education Act (special classes) into the groups of pupils from ordinary classes. The work focuses on how primary schools in the Central Bohemian Region create opportunities for joint education of pupils, social contact and spontaneous meetings of pupils from special classes with pupils of regular classes. Based on the answers of the participants, which were obtained by a qualitative method (questionnaire survey), the author seeks opportunities and formulates recommendations to support the mutual interaction of these students.

## **KEYWORDS**

inclusion, integration, pupil with special educational needs, special class, elementary school

## Obsah

Úvod .....	8
1 Základní terminologie.....	10
2 Vybrané strategické dokumenty .....	11
3 Legislativní normy v České republice .....	15
3.1 Školský zákon .....	15
3.2 Poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních .....	16
3.3 Vyhláška 27/2016 Sb. ....	18
4 Inkluze .....	23
4.1 Vymezení pojmů inkluze - integrace .....	23
4.2 Inkluzivní vzdělávání.....	24
4.3 Inkluzivní vyučování a škola .....	25
4.4 Formy školní integrace .....	27
5 Metodologie výzkumného šetření .....	30
5.1 Cíl výzkumného šetření, výzkumné otázky .....	30
5.2 Plán výzkumu, časový plán.....	30
5.3 Etické dimenze výzkumu.....	31
5.4 Výběr vzorku a charakteristika respondentů.....	32
5.5 Metody získávání dat, zajištění vstupu do terénu .....	33
5.6 Procesy sběru dat .....	35
5.7 Analýza dat .....	35
5.8 Omezení studie .....	54
5.9 Metodologické využití nových poznatků a další perspektivy výzkumu.....	55
5.10 Diskuse.....	56
Závěr.....	59
Seznam použitých informačních zdrojů .....	62

Seznam příloh.....	70
--------------------	----

## Úvod

*„...První, čeho si přejeme, jest, aby tak plně a k plnému lidství mohl býti vzděláván ne nějaký jeden člověk nebo několik jich nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, mužové i ženy, zkrátka každý, komu se dostalo údělu narodit se člověkem, aby konečně jednou bylo celé lidské pokolení vzdělané po všech věkových stupních, stavech, pohlaví a národech. Za druhé si přejeme, aby každý člověk byl celistvě vzdělán a správně vycvičen nikoli jen v nějaké jediné věci nebo v několika málo nebo v mnohých, nýbrž ve všech, které dovršují podstatu lidství...“*

J. A. Komenský: Obecná porada o nápravě věcí lidských. III sv. Pampaedia

Zatímco před 30ti lety se tempo, forma a styl výuky u nás určoval podle tzv. průměrného žáka, dnes tomu již tak není. Vzdělávání v České republice ve 21. století se změnilo a můžeme říct, že jde vstříc inkluzivnímu vzdělávání jakožto určité idey vzdělávacích systémů. Česká republika udělala během posledních let velký kus práce, je otevřenější vůči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. V platnost vstoupily velmi zásadní legislativní dokumenty – zákony a vyhlášky zavádějící právní nárok na podporu ve vzdělávání. Podpůrných opatření, která jsou nezbytná pro dosažení společného vzdělávání, je velké množství.

Je velká snaha o to, aby byl každý žák vnímán a posuzován individuálně, aby byly maximálně rozvíjeny jeho schopnosti, dovednosti a individuální potenciál. Zvláště je pak kladen důraz na to, aby měli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami možnost navštěvovat školu v místě bydliště, ideálně se svými vrstevníky v hlavním vzdělávacím proudu, aby nedocházelo k sociálnímu vyčleňování. Jednou z možností, forem vzdělávání žáků se znevýhodněním, která je dle statistik Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy stále využívána, jsou třídy dle § 16 odst. 9 školského zákona. Tato forma vzdělávání respektuje jak požadavek individuálního přístupu, tak umožňuje vzájemné setkávání žáků s vrstevníky. Cílem této práce je proto zjistit, jaké možnosti vytváří základní školy Středočeského kraje se zřízenou třídou dle § 16 odst. 9 školského zákona pro edukační a sociální začleňování žáků a jaké příležitosti poskytuje pro spontánní kontakt žáků ze speciálních tříd s žáky ze tříd běžných a na základě zjištěných výsledků výzkumného šetření formulovat a navrhnout doporučení vedoucí ke zlepšení vzájemné interakce žáků speciálních a běžných tříd. Výzkumů, zaměřujících se na konkrétní možnosti škol vedoucí k podpoře vzájemné interakce žáků ze speciálních tříd s žáky ze tříd běžných, není mnoho,



proto autorka věří, že poznatky z této diplomové práce využijí ředitelé škol, třídní učitelé, školní speciální pedagogové, asistenti pedagogů jakožto i další osoby, které se podílí na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V úvodní kapitole jsou popsány důležité, stěžejní pojmy vázané k dané problematice. Další kapitola přináší souhrn nejdůležitějších strategických dokumentů, mezinárodních i českých, které ovlivnily přístup a vnímání osob se znevýhodněním. Podrobně se v kapitole třetí rozebírá školská legislativa, resp. zákony a vyhlášky, kterými se řídí společné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Poslední kapitola dané části se zabývá vymezením a pohledem na inkluzi a integraci různých autorů. Dále se v této kapitole autorka věnuje principům a podstatě inkluzivního vzdělávání. Jedna podkapitola se zabývá také vymezením inkluzivní školy, kde je vyzdvížena důležitá charakteristika inkluzivní školy a to heterogenita. V závěru této kapitoly je věnován prostor pro dva typy organizace vzdělávání žáků v běžných základních školách, se kterými se můžeme setkat v českých základních školách. Jedná se o společné vzdělávání (dříve individuální integraci) a vzdělávání ve třídě zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona (skupinovou integraci), přičemž vzdělávání ve speciální třídě je ústředním tématem této práce.

Výzkumná část obsahuje výstupy z provedeného kvalitativního šetření, kterého se zúčastnili třídní učitelky speciálních tříd, zástupkyně ředitele školy pro první stupeň a ředitelé škol ze škol, které zřizují speciální třídy ve Středočeském kraji. Na základě odpovědí pedagogických pracovníků, kteří mají zkušenosti s fungováním speciálních tříd (tedy tříd dle § 16 odst. 9 školského zákona) na svých základních školách ve Středočeském kraji, byla snaha hledat a navrhnout možnosti ke zlepšení vzájemné interakce žáků ze speciálních tříd s žáky ze tříd běžných. Zároveň byla zjištěná data komparována se závěry jiných výzkumných šetření.

Bylo by chybou vyčleňovat kohokoli ze společnosti, každý má právo na rovný přístup ke vzdělání. Není dobré ztrácet čas úvahami, PROČ něco nejde, ale je důležité UDĚLAT vše co je v našich silách, aby to šlo.

## 1 Základní terminologie

Tato kapitola obsahuje a blíže vysvětluje základní pojmy, které se používají v diplomové práci.

§ 16 Školského zákona říká, že „*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*“. Podpůrným opatřením (PO) se blíže věnuje kapitola 3.3.

Britský psycholog, odborník v oblasti speciální pedagogiky Wedell uvádí, že „*speciální vzdělávací potřeby (SVP) vyjadřují rozdíl mezi úrovní chování nebo výkonem dítěte a tím, co je od něj očekáváno*“ (Wedell, 2003, str. 107).

Eberwein (in Lechta, 2008) upozorňuje, že každý žák (ne jen postižený) má své individuální speciální potřeby, proto je důležité vnímat inkluzivní pedagogiku jako společné vzdělávání všech v jedné inkluzivní realitě.

Žákem se rozumí jedinec účastnící se povinné školní docházky, anebo účastnící se středoškolského vzdělávání (Česko, 2004b.). Dítětem, v kontextu vzdělávání a pro potřeby této práce, je jedinec navštěvující předškolní vzdělávání.

Handicap formuluje Valenta (2015, str. 60) jako „*znevýhodnění jedince, jež omezuje či zamezuje výkon jeho běžných rolí v životě, a které má sociokulturní rozměr*.“

Postižený jedinec je v Pedagogickém slovníku definován jako „*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*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, str. 210).

Pro potřeby práce se pojmy handicap, postižení a znevýhodnění budou užívat jako pojmy sobě rovné. Vhodnému protipólu těchto označení se věnuje Lechta (2010), který upozorňuje, že z nejčastěji užívaných označení, jako jsou nepostižený, normální, zdravý, se jeví jako nejméně škodlivý termín intaktní. Lechta (2010) dále upozorňuje, že pro vnímání lidí s jakýmkoli znevýhodněním společností, je zásadní, že se dostal do popředí samotný jedinec a došlo k odklonu od označení, které dávalo do popředí konkrétní kategorie postižení (Lechta, 2010). A jak dále uvádějí Hájková a Strnadová (2010), v současnosti se klade čím dál větší důraz na potřebnou míru podpory lidí se znevýhodněním a konkrétní stupeň či kategorie postižení jde do ústraní.

## 2 Vybrané strategické dokumenty

Kapitola se věnuje mezinárodním a českým strategickým dokumentům, které cílí na rovnoprávnost (blíže se zaměřuje poté na rovný přístup ke vzdělávání) a které ovlivnily celospolečenský přístup k lidem se znevýhodněním.

Pojem speciální vzdělávací potřeby (SVP) je užíván více než 25 let. Klíčovým podnětem pro používání tohoto pojmu a s ním spojenou podporu inkluzivního vzdělávání, bylo přijetí a vyhlášení **Deklarace Světové konference o speciálním vzdělávání** ve Španělské Salamance, kterou česká vláda podepsala roku 1994. Prohlášení je postavené na předpokladu, že vzdělávání je pro všechny a že děti, žáci a studenti se SVP mají mít stejné, rovné příležitosti k navštěvování běžných škol – hovoří se zde o tzv. univerzálním designu. Konference zdůrazňovala, že do popředí se nesmí dostávat potenciál, předpoklady žáka pro zvládnutí běžné školy, ale důležitý je pedagogický, organizační a kulturní potenciál dané školy pro vzdělávání žáků s různorodými potřebami (UNESCO, 1994).

V otázce rovnosti přístupu ke vzdělávání je bezesporu velmi důležitá **Listina základních práv a svobod** (vychází ze Všeobecné deklarace lidských práv, 1948), která se 16. prosince 1992 usnesením č. 2/1992<sup>1</sup> stala součástí ústavního pořádku České republiky. Listina ve svém článku 33 určuje právo každého na bezplatné základní, střední a vysokoškolské vzdělání.

V roce 1991 implementovala Česká republika do svého právního řádu **Úmluvu o právech dítěte**, která chrání a udává práva dětí, jako je například právo na přístup ke vzdělání (OSN, 1989).

Důležitým posunem k rovnému přístupu ke vzdělávání žáků se zdravotním znevýhodněním byl rok 2009, kdy byla ratifikována **Úmluva o právech osob se zdravotním postižením** (úmluva)<sup>2</sup>. Uvedená úmluva zaručuje osobám se zdravotním postižením právo na uplatnění se ve společnosti a podporuje jejich aktivní účast na běžném společenském dění (OSN, 2006). Článek 24 úmluvy se věnuje konkrétně vzdělávání. Je zde uvedeno, že státy, které přijaly úmluvu, zajistí takový vzdělávací systém, „*který umožní, aby žáci se zdravotním postižením měli rovnoprávný přístup ke vzdělávání s ostatními dětmi, aby nedocházelo k vyloučení žáků ze vzdělávání z důvodu jejich*

---

<sup>1</sup> Usnesení č. 2/1993 Sb., předsednictva České národní rady o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součástí ústavního pořádku České republiky. In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 30. 1. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2#f1471514>

<sup>2</sup> Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů, v pozdějším znění – antidiskriminační zákon

*postižení, aby jim bylo zajištěno bezplatné a kvalitní vzdělávání v místě bydliště, aby k nim bylo přistupováno dle jejich individuálních potřeb a na základě individuálního přístupu“* (OSN, 2006, str. 15).

Na základě usnesení vlády č. 761 ze dne 20. července 2020 byl zmocněnkyní pro lidská práva předložen **Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021-2025** (Národní plán). Jedná se o střednědobý dokument, který vychází z úmluvy. Je to zásadní strategický dokument definující cíle a kroky vládní politiky České republiky v oblasti podpory rovných příležitostí osob se zdravotním postižením. Národní plán se zásadním způsobem snaží pozitivně ovlivňovat, měnit život lidem se zdravotním postižením, přispívá k jejich integraci do společnosti. Navržené cíle a úkoly Národního plánu kontinuálně navazují na šest předchozích plánů, které byly v platnosti postupně od roku 1992. Odstraňování bariér ve veřejných budovách, komunikacích a dopravě, další rozvoj inkluzivního vzdělávání či podpora organizací podporující osoby se zdravotním postižením jsou právě témata, která byla určena již v předchozích národních plánech a nejnovější Národní plán pro roky 2021-2025 v jejich naplňování bude pokračovat. Nově je v Národním plánu do roku 2025 kladen důraz na podporu pečující osoby a oblast přístupnosti informací a služeb ve veřejné správě. V oblasti vzdělávání a školství nynější Národní plán pokračuje v podpoře inkluzivního vzdělávání, kterou nastavily plány předchozí, a navíc definuje nové priority, jako je zkvalitnění práce školských poradenských zařízení (zkrácení lhůt na provedení vyšetření, zajištění jednotného přístupu při určování podpůrných opatření, atd.). Dále stanovuje podporovat další vzdělávání pedagogů, aby jejich práce s dětmi, žáky a studenty se SVP byla co nejefektivnější a nejkvalitnější, aby mohl být maximálně využíván potenciál každého žáka. Vysokoškolské vzdělání zvyšuje uplatnění na otevřeném trhu práce, proto Národní plán cílí také na to, aby bylo přístupné co nejširšímu okruhu osob se zdravotním postižením (Národní plán podpory vytváření rovných příležitostí 2021-2025, 2020).

Dalším důležitým dokumentem, který se jako první zabýval vzděláváním osob se SVP je **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice**, tzv. Bílá kniha, kterou schválila vláda České republiky v roce 2001. Jedná se o otevřený dokument, který formuluje východiska pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. Krom jiného se věnoval i integraci osob se SVP do běžných škol a s tím související potřebě zkvalitnění školského poradenského systému (Pipeková, 2006).

Klíčovým dokumentem, který zastřešuje rámec vzdělávací politiky a doplňuje, rozšiřuje, navazuje či snad aktualizuje Bílou knihu z roku 2001, je dokument **Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020**, který měl stanovenou jako jednu z priorit výrazné snížení nerovností ve vzdělávání (další priority se zaměřovaly na podporu kvality výuky a učitelů a na odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému). Výše jmenovaný dokument se nezaměřoval pouze na rovný přístup ke vzdělání, ale kladl důraz na vytváření takových vzdělávacích možností a podmínek, které by kompenzovaly možné zdravotní, sociální, kulturní či jiné osobní znevýhodnění jedinců. Usiloval o to, aby na všech školách panovaly takové podmínky, které by žákům zajišťovaly právo na rovný přístup ke vzdělání a aby měli všichni žáci stejné možnosti a příležitosti vedoucí k maximálnímu rozvoji jejich individuálních předpokladů, aby mohl být maximálně naplňován jejich vzdělanostní potenciál (MŠMT, 2014). Vznik uceleného strategického konceptu věnovanému celoživotnímu vzdělávání, byla také jedna z podmínek pro možné čerpání finančních grantů ze strukturálních fondů Evropské unie (EU) pro období 2014 - 2020 (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015).

Na Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 kontinuálně navazuje **Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+ (Strategie 2030+)**, která byla schválena vládou 19. 10. 2020. Jedná se o ústřední dokument, který udává vývoj vzdělávací soustavy a také prioritní oblasti investování v rezortu školství v České republice v následujících deseti letech 2020 - 2030+. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) určilo dva hlavní strategické cíle, ke kterým se bude školství směřovat a dalších 5 strategických linií, které je potřeba dodržovat, plnit, aby se úspěšně došlo k hlavním strategickým cílům. Jedná se o cíle, které plynule navazují na záměry Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (MŠMT, 2020).

Prvním z hlavních cílů je směřování vzdělávání více na takové oblasti a předávání kompetencí, které jsou perspektivní a mají velký význam pro aktivní zapojení do občanského, profesního i osobního života dětí, žáků a studentů. Současně druhý strategický cíl opět míří na snižování nerovnosti v přístupech ke kvalitnímu vzdělávání a na vytvoření takových podmínek, aby mohl být maximálně podporován a využit potenciál každého dítěte, žáka a studenta (MŠMT, 2020).

Tyto dva hlavní strategické cíle jsou v dokumentu Strategie 2030+ rozpracovány do dalších pěti dílčích strategických linií, které mají podporovat dosažení cílů hlavních. Jednotlivé linie se týkají změn v obsahu a způsobu hodnocení, změn v rovných přístupech

všech ke kvalitnímu vzdělávání, v podpoře pedagogických pracovníků, navýšení a zlepšení vzájemné spolupráce odborníků a poslední dílčí cíl se týká financování (MŠMT, 2020).

Prioritě Strategie 2030+, nerovnost ve vzdělávání, předcházel **Akční plán inkluzivního vzdělávání (APIV)**, který byl sestaven pro roky 2019-2020. Tento dokument řešil a přinášel konkrétní doporučení pro rozvoj společného vzdělávání v ČR. APIV byl postaven na dvou hlavních pilířích. Za prvé se zaměřoval na jasné, srozumitelné informování společnosti ohledně průběhu inkluzivního vzdělávání. Druhým pilířem, na kterém APIV stavěl, byla podpora pedagogů a žáků v oblastech, které ovlivňují kvalitu školního prostředí a vzdělávání všech žáků. Uvádíme například kvalitní individualizované poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních, dále vzdělávání pedagogů v oblasti speciální pedagogiky či posilování pedagogické kompetence, aby byla práce s žáky se SVP na co nejvyšší úrovni (MŠMT, 2018).

Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním ovlivnil rozsudek Evropského soudu pro lidská práva z roku 2007, který rozhodoval ve věci D. H. a ostatní proti České republice<sup>3</sup>. Na základě rozhodnutí soudu a povinností vyplývajících z přijetí Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením, připravilo MŠMT **Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV)**. NAPIV byl prvním dokumentem České republiky, který zastřešoval aktivity v oblasti rovného přístupu všech osob ke vzdělání. Implementace NAPIV byla rozdělena do dvou fází (přípravné v letech 2010-2013 a realizační). Dokument měl působit preventivně proti sociálnímu vyčleňování jednotlivců i skupin a měl napomáhat k integraci osob se znevýhodněním do společenských, politických a dalších aktivit (MŠMT, 2010). Jak ovšem uvádí Felcmanová (2010), tak ke skutečnému uplatňování NAPIV nedošlo.

---

<sup>3</sup> *Judikatura: Databáze vybraných rozhodnutí Evropského soudu pro lidská práva* [online]. [cit. 2021-01-27]. 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),

### 3 Legislativní normy v České republice

Kapitola sumarizuje nejdůležitější zákony a vyhlášky platné v České republice, které se váží ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

#### 3.1 Školský zákon

Vzdělávání ve školách a školských zařízeních v České republice, jakožto i vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP<sup>4</sup>, je legislativně ukotveno v **zákoně č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Pro naplňování základních principů inkluzivního vzdělávání je klíčová novela č. 82/2015 Sb., konkrétně novelizace § 16 - § 19. V § 16 školského zákona se zakládá právo dětí, žáků a studentů na poskytování podpůrných opatření (PO) ve vzdělávání a školských a službách. Podpůrná opatření mají vyrovnávat podmínky ve vzdělávání z důvodu znevýhodnění, ať již se jedná o znevýhodnění zdravotní či znevýhodnění související s kulturním či jiným životním prostředím dítěte, žáka nebo studenta (dále jen žáka). PO jsou poskytována bezplatně a jsou rozčleněna do pěti stupňů. PO spočívají například v pomoci školského poradenského zařízení (§ 16a), poskytnutí předmětu speciálně pedagogické péče, úpravě metod a obsahu výuky, vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (IVP) (§ 18), využití asistenta pedagoga (AP) atd. Podmínky poskytování PO upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb. (viz kapitola 1.2.3). Pokud k vyrovnání rozdílů ve vzdělávání nepostačují PO, tak dle § 16 odstavce 9 *„Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny“*. Zřízení takové školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny podléhá souhlasu příslušného krajského úřadu (Česko, 2004b).

Další podpora žáků se SVP je ukotvena v následujících vyhláškách, které navazují na školský zákon.

---

<sup>4</sup> Ve školním roce 2019/2020 se v základních školách (běžných i ve školách zřízených pro žáky se SVP) vzdělávalo celkem 110 940 žáků (ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Školy a školská zařízení - školní rok 2019/2020* [online]. 25.08.2020 [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-skolni-rok-20192020>)

### 3.2 Poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních

**Vyhláška č. 72/2005 Sb.**, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů stanovuje (aktuální novela č. 607/2020Sb.), že poradenské služby jsou určeny žákům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Jejich úkolem je mimo jiné zjišťovat SVP žáků, navrhnout vhodná PO, vytvářet co nejlepší podmínky pro vzdělávání žáků a následně podporovat vzdělávání žáků se SVP. Dále mezi jejich činnosti patří metodická podpora pedagogických i nepedagogických pracovníků, kteří pracují s žáky se SVP (Česko, 2005).

Školskými poradenskými zařízeními jsou **pedagogicko-psychologické poradny (PPP)** a **speciálně pedagogická centra (SPC)**. PPP se specializují na práci s dětmi od 3 let do ukončení vyššího odborného vzdělání, pracují také s rodiči resp. zákonnými zástupci (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015). Nejčastěji se zaměřují na žáky se specifickými poruchami učení (SPU) a chování, provádějí psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku na základě které vypracují zprávu a doporučení obsahující návrh vhodných PO pro žáka. V momentě, kdy nepostačují PO navržená žákovi (často žáci se závažnými vývojovými poruchami učení nebo chování), může PPP doporučit zařazení žáka do školy, třídy, oddělení či studijní skupiny zřízené podle § 16 odstavce 9 školského zákona (Česko, 2005).

Každé jednotlivé SPC se zaměřuje na žáky s konkrétním postižením či vadou (mentální postižení, tělesné, zrakové, sluchové, kombinované postižení, žáci s vadami řeči či autismem), poskytují jim odborné poradenství a napomáhají k jejich integraci do běžného kolektivu v hlavním vzdělávacím proudu. Služby centra jsou zaměřené i na klienty mladší 3 let až po studenty vyšších odborných škol (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015). SPC posuzují vzdělávací potřeby žáků jak na základě vlastní speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky, tak zpracovávají i zprávy od ostatních odborníků (lékařů, psychiatrů apod.). SPC, stejně jako PPP na základě získaných informací vydávají zprávu z vyšetření a doporučení ke vzdělávání žáků, ze kterého vyplývají jednotlivá PO. SPC, stejně jako PPP, může doporučit vzdělávání žáka ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona nebo může doporučit převedení žáka do vzdělávacího programu lépe vyhovujícím jeho individuálním možnostem. SPC dále pomáhá s hledáním vhodných řešení při vzdělávacích problémech, deficitech v psychickém či sociálním vývoji žáků se zdravotním postižením. Napomáhá při vytváření podmínek a prostředí, které rozvíjí nadání a potenciál žáků. SPC také provádí



speciálně pedagogickou intervenci ve třídách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona (Česko, 2005).

§ 7 vyhlášky 72/2005 Sb., v platném znění udává, že poradenskou činnost ve školách zajišťují zpravidla výchovní poradci a metodik prevence. Jedná se o dvě povinně zřizované pozice na každé základní a střední škole (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015). Dále je pak možné zajišťovat poradenskou činnost školním speciálním pedagogem a školním psychologem. Všichni uvedení spolupracují se školskými poradenskými zařízeními, podílejí se na vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání žáků se SVP, participují na tvorbě IVP, metodicky pomáhají ostatním pedagogickým pracovníkům. **Výchovný poradce**<sup>5</sup> poskytuje a koordinuje pomoc žákům se SVP, dohlíží na dodržování doporučených PO, poskytuje kariérové poradenství. **Metodik prevence**<sup>6</sup> působí v oblasti prevence rizikového chování, metodicky vede a vyhledává vhodné činnosti a programy cílící na odstranění či prevenci nežádoucích jevů (šikana, záškoláctví apod.). V jeho kompetenci je také vytváření podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování.

Pokud je součástí pedagogicko-psychologických poradenských služeb ve škole i **školní psycholog**, tak se jeho činnost zpravidla zaměřuje na vyhledávání žáků s potřebou PO, práci s třídním kolektivem, vzájemnou spolupráci a podporu žáků, jakožto i poskytování individuálních konzultací žákům s problémy, pečuje o žáky se SVP, provádí depistáže SVP a diagnostiku při výchovných či vzdělávacích obtížích žáků. Školní psycholog, na rozdíl od psychologa ve školském poradenském zařízení, nemůže provádět psychologickou diagnostiku, která vede k doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření nebo zařazení do školy zřízené podle § 19 odst. 9 školského zákona (Česko, 2005; Bartoňová, Vítková, 2019).

**Školní speciální pedagog** se zaměřuje na vyhledávání žáků s možnými riziky vzniku SVP, diagnostikuje SVP a zařazuje žáka do speciálně pedagogické péče (provádí

---

<sup>5</sup> Ke splnění kvalifikačních předpokladů pro výkon výchovného poradce je nutné doplnění dosavadního vysokoškolského studia v rámci celoživotního vzdělávání na vysoké škole v délce trvání minimálně 250 vyučovacích hodin (§ 8 vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů).

<sup>6</sup> Ke splnění kvalifikačních předpokladů pro výkon metodika prevence je nutné studium k výkonu specializovaných činností – prevence sociálně patologických jevů v minimálním rozsahu 250 vyučovacích hodin (§ 9 odst. 1 písm. c) vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů).

činnosti edukační, kompenzační a stimulační), podílí se na sestavování vhodných intervenčních postupů v rámci školy i mimo ni, navrhuje vhodnou úpravu školního prostředí, zajišťuje žákům speciální pomůcky a didaktické materiály. Je nápomocný třídním učitelům, kteří vzdělávají žáky se SVP. Školní speciální pedagog koordinuje a metodicky vede asistenty pedagoga (AP) ve škole. Školní speciální pedagog nemůže, na rozdíl od speciálního pedagoga ve školských poradenských zařízeních, vydávat doporučení ke stanovení PO (Česko, 2005; Bartoňová, Vítková, 2019).

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů ve znění pozdějších předpisů, vymezuje **střediska výchovné péče**, která stejně jako PPP a SPC patří mezi zařízení poskytující poradenské služby. Dle Baslerové (in Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015) se služby střediska výchovné péče vyznačují poskytováním pomoci a poradenstvím zejména v neobvyklých a krizových situacích, které bezprostředně souvisejí s poruchami chování žáka a dále střediska výchovné péče poskytují i činnost diagnostickou, výchovnou a vzdělávací. Střediska výchovné péče poskytují služby klientům do 26 let, jejich rodičům či zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům. SVP nemohou vydávat doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření ani doporučení k zařazení žáka do školy, třídy či oddělení nebo skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona (Česko, 2002).

### **3.3 Vyhláška 27/2016 Sb.**

Uvedená vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která definuje pravidla (resp. podpůrná opatření) pro vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP, je účinná od 1. 9. 2016, má k 1. 1. 2021 už osmé znění (aktuální znění – novela č. 606/2020 Sb.).

Od účinnosti této vyhlášky můžeme sledovat výrazný nárůst žáků se SVP, kteří se vzdělávají v hlavním vzdělávacím proudu. Ve školním roce 2015/2016 bylo evidováno 54 837 žáků se SVP plnících povinnou školní docházku v běžných základních školách, ve školním roce 2016/2017 to bylo už o více než tři tisíce žáků více a ve školním roce 2019/2020 to je již 88 705 žáků. Zároveň s tím také dochází ke snížení počtu žáků, kteří se vzdělávají v základní škole zřízené samostatně pro žáky se SVP. Výrazný pokles sledujeme v posledním desetiletí, kdy během této doby klesl počet žáků vzdělávajících se touto formou o více než 7 700 (přičemž nejnižší počet byl ve školním roce 2018/2019 a to

21 295 žáků). S tím souvisí i celkové snížení počtu škol zřízených pouze pro žáky se SVP, kdy od počátku působnosti vyhlášky 27/2016 se snížil počet těchto škol o 27<sup>7</sup> (Český statistický úřad, 2020).

Veškerá PO daná vyhláškou a následně praktikovaná školou, učitelem apod. musí být v maximálním souladu se zájmem daného žáka a musí cílit na co možná největší možný rozvoj vzdělávacího potenciálu žáka (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015). Michalík, Baslerová a Felcmanová (2015) dále upozorňují, že při volbě konkrétních PO se vždy musí primárně vycházet z potřeb žáka, možnosti školy jsou řešeny až sekundárně. S tím Bartoňová a Vítková (2019, str. 46) souhlasí: „*neexistuje žádné vyučování nebo podpora, která by se nedala realizovat také ve škole hlavního vzdělávacího proudu.*“

*“Termín podpůrná opatření se tak stává klíčovým pojmem v procesu společného vzdělávání, neboť se jedná o soubor nehmotných a hmotných prostředků k odstranění, k překonání či zmírnění důsledků zdravotních, sociálních, kulturních a jiných osobnostních znevýhodnění.”* (Kaleja, Zezulková, 2017, str. 23). Michalík, Baslerová a Felcmanová (2015) mluví v souvislosti se zavedením PO o přechodu z horizontálního dělení žáků dle kategorie zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění na vertikální model, kde se klade důraz na míru znevýhodnění a dle toho se pak určuje míra podpory a konkrétní PO.

PO obecně nejčastěji spočívají ve využívání různých metod a forem vzdělávání, v úpravě obsahu a organizace výuky, využívání různých forem hodnocení, poskytování poradenské pomoci ve škole a školském poradenském zařízení, využití speciálních učebnic a kompenzačních pomůcek, využití IVP, zajištění předmětu speciálně pedagogické péče, využití asistenta pedagoga či dalšího pedagogického pracovníka, poskytování vzdělávání v technicky upravených prostorách (Česko, 2016).

Následující část se věnuje vybraným částem vyhlášky, stěžejním pro tuto práci.

Školské poradenské zařízení může vzhledem k povaze vzdělávacích potřeb žáka doporučit vypracování IVP (§3 vyhlášky 27/2016). IVP vychází ze školního vzdělávacího programu a závěrů ze speciálně pedagogického vyšetření a měl by být vypracováván na základě týmové spolupráce (třídní učitel, výchovný poradce, ŠPZ, zákonný zástupce žáka a další). IVP je otevřeným materiálem, který by měl být upravován na základě potřeb

---

<sup>7</sup> Snížení počtu škol je dáno tím, že školy zřízené výhradně pro žáky se SVP mohli ukončit svou činnost, být sloučeny s jinou školou nebo mohly nově zřídit i běžné třídy – poté se započítávají do statistik jako základní školy běžné resp. jako školy speciální jsou brané takové školy, které mají všechny třídy zřízené podle § 16 odst. 9 (MŠMT, 2019a).

žáka v průběhu celého školního roku. IVP je závazným dokumentem, který má zajistit SVP žáka a má žákovi pomoci dosáhnout zlepšení ve vývoji (Bartoňová a Vítková, 2019).

V § 4a vyhláška uvádí PO ve formě pedagogické intervence. Intervencí Průcha, Walterová a Mareš (2013) rozumí předem promyšlené, plánové kroky s cílem ovlivnění již probíhajícího procesu a dosažením chtěného stavu, pedagogickou intervencí definují jako „*plánovaný, systematický odborný zásah, který se snaží řešit určitý problém jedince*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, str. 114). Intervence může být individuální či skupinová a probíhá mimo vyučování. Novela 27/2016 Sb. platná od 1. 1. 2021 přinesla změny týkající se poskytování pedagogické intervence. Pedagogická intervence se aktuálně poskytuje v 1. stupni PO a není nutné doporučení ŠPZ (dříve od 2. stupně na základě doporučení ŠPZ). Cílem pedagogické intervence je zahájení co možná nejpohotovější podpory (soubor opatření) ve školní práci tak, aby se minimalizovalo riziko školní neúspěšnosti (MŠMT, 2021). Jedná se o soubor opatření, které kompenzují výukové obtíže. V rámci intervence je od druhého stupně poskytované opatření spočívající v zajištění předmětu speciálně pedagogické péče. Novela dále specifikuje možnost zapojení dalšího pedagogického pracovníka do výuky (MŠMT, 2021; Česko, 2017).

Asistent pedagoga (§ 5, vyhlášky 27/2016) má být v přeneseném slova smyslu pravou rukou jinému pedagogickému pracovníkovi, nejčastěji učiteli. Potřebná odborná kvalifikace AP je dána v § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Jak uvádí Němec (2014), tak pracovní náplň AP je v kompetenci ředitele školy, jakožto oficiálního zaměstnavatele AP. V ideálním případě by na formulaci náplně práce měli participovat i další účastníci vzdělávacího procesu (učitel, výchovný poradce, speciální pedagog i zákonní zástupci žáka). Konkrétní náplň práce se vždy odvíjí od potřeb žáka a pedagogů. § 5 dané vyhlášky uvádí, že AP pomáhá žákovi s přípravou na vyučování a následně mu během výuky poskytuje podporu, aby mohl žák dosáhnout vzdělávacích cílů, dle pokynů učitele AP zajišťuje přímou pedagogickou činnost, dbá na rozvoj a automatizaci základních hygienických, pracovních a jiných návyků žáka, komunikuje se zákonnými zástupci žáka (Česko, 2016).

V § 19 - 26 jsou uvedena ustanovení pro vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona. Jestliže ŠPZ usoudí, že charakter SVP vyžaduje speciální péči nebo že dosavadní PO nemají očekávaný výsledek, může navrhnout zařazení žáka do školy, třídy, oddělení či studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 6 školského zákona

(dále jen speciální třídy). Ve speciální třídě mohou být zařazeni žáci dvou i více ročníků, minimální počet žáků ve speciální třídě je 6 (s výjimkou 4), naopak maximální počet je 14. ŠPZ pravidelně (jednou za rok, poté nejpozději do dvou let od první kontroly), vyhodnocuje, zda práce s žákem ve speciální třídě odpovídá jeho potřebám (Česko, 2016).

PO se dělí do pěti stupňů podle pedagogické, organizační a finanční náročnosti. Konkrétní PO předkládá příloha č. 1 vyhlášky 27/2016 (Česko, 2016).

Opatření prvního stupně jsou taková, která jsou finančně a organizačně nenáročná. Určuje je sám pedagog. Zpravidla se týkají žáků s mírnějšími obtížemi, jako jsou pomalé pracovní tempo, zapomínání, obtíže se čtením a psaním apod. Včasné rozpoznání a aplikace vhodných opatření mohou předejít žakovu selhání či prohlubování potíží. Mezi konkrétní PO řadíme úpravu zasedacího pořádku, individuální přístup, více času na práci apod. U žáků s mírnými obtížemi je velká šance, že vhodným přístupem dojde k eliminaci problémů (Česko, 2016).

Od druhého stupně se PO realizují na základě vydaného doporučení ŠPZ. Žákovy deficity jsou mírné, zpravidla se doporučují PO, která se dají realizovat, aniž by to narušilo chod výuky (úprava zasedacího pořádku, zvýšená časová dotace na práci, přestávky mezi prací, apod.). Žákovi může být doporučeno ŠPZ využívat speciálních učebních či kompenzačních pomůcek, které ovšem nejsou finančně náročné, škola je má zpravidla běžně k dispozici. Často se využívá i podpora skrze předmět speciálně pedagogické péče. Od toho stupně může být žák vzděláván dle IVP. Škole vzdělávající žáka ve druhém stupni PO se navyšují finanční prostředky na zajištění opatření, která mají tzv. normovanou finanční náročnost (Česko, 2016; Bartoňová, Vítková, 2019).

PO třetího stupně spočívají v opatřeních, která již výrazněji mírou zasahují do práce s celou třídou, vyžadují značné úpravy v metodách práce, v organizaci a průběhu vzdělávání, hodnocení žáka. ŠVP na základě diagnostiky vydává doporučení s vhodnými PO. Je nezbytná pedagogická intervence a zařazení žáka do předmětu speciálně pedagogické péče. Ve výuce se využívá AP. Vzdělávání může probíhat na základě upravených výstupů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), dle potřeb žáka může být redukován obsah učiva. Ve výuce se běžně používají nejrůznější pomůcky ať už didaktické, rehabilitační nebo kompenzační. Na PO s normovanou finanční náročností škola dostává finanční prostředky (Česko, 2016; Bartoňová, Vítková, 2019).

Vzdělávání žáků ve čtvrtém stupni PO vyžaduje již významné organizační úpravy. Žák je vzděláván s podporou IVP, který vzniká na základě doporučení ŠPZ. Dle možností žáka může být upraven či redukován obsah vzdělávání či obsah výstupů. V tomto stupni PO probíhá ve škole intenzivnější speciálně-pedagogická intervence. Žákovi je poskytována výuka předmětu speciálně pedagogické péče. Ve výuce se intenzivně využívají didaktické, rehabilitační a kompenzační pomůcky. Dle potřeb žáka se využívá vhodný systém komunikace. Často je nutná i výraznější úprava pracovního prostředí v učebně. Škole vzdělávající žáka ve čtvrtém stupni PO přísluší navýšení finančních prostředků na PO s normovanou finanční náročností (Česko, 2016; Bartoňová, Vítková, 2019).

Charakter obtíží žáka v pátém stupni PO vyžaduje nejvyšší možnou míru podpory s ohledem na jeho možnosti. Obsah učiva se výrazně redukuje vzhledem k možnostem žáka (je možné i vzdělávání dle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání základní škola speciální), průběh, metody práce a organizace vzdělávání se přizpůsobují dle individuálních potřeb žáka. Při vzdělávání žáka se využívají speciální učebnice a další výukové materiály, kompenzační, rehabilitační a didaktické pomůcky, které jsou již finančně náročnější. Je zařazen předmět speciálně pedagogické péče. Úprava prostředí pro vzdělávání je nezbytná. Žák v tomto stupni je vzděláván s podporou AP, speciálního pedagoga či dalšího pedagogického pracovníka. Často jsou využity speciálně terapeutické metody práce s žákem. Může být snížený počet žáků ve třídě (skupině) na 4 - 6 žáků s nejvýše 3 pedagogickými pracovníky. Škole vzdělávající žáka v pátém stupni PO náleží navýšení finančních prostředků na PO s normovanou finanční náročností (Česko, 2016; Bartoňová, Vítková, 2019).

Ze zprávy projednané ministrem školství - Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v období od 1. 9. 2016 do 30. 9. 2018 vyplývá (vzhledem k povaze práce, vybíráme pouze data týkající se základního vzdělávání), že na PO bylo v roce 2018 vynaloženo 5,424 mld. Kč, přičemž nejvýraznější část finančních prostředků byla využita na PO personální podpory, a sice nejvíce na AP. AP tvořili dokonce 44 % všech uplatněných PO personální podpory (MŠMT, 2019a). Ve školním roce 2018/2019 bylo v základních školách zaměstnáno 21 039 AP (ČTK, 2019). Nejčteněji vykazovaným PO byla Pedagogická intervence ve škole (MŠMT, 2019a).

## 4 Inkluze

Inkluzivní vzdělávání je stále aktuálním tématem, o kterém se vedou diskuse nejen v České republice, ale i v dalších evropských státech a je vnímáno jako žádoucí idea vzdělávacích systémů (Květoňová, Strnadová, Hájková, 2012). V jednotlivých evropských státech není proces společného inkluzivního vzdělávání na stejném stupni (Vítková, 2010). Mezi země, ve kterých můžeme hovořit o úspěšném zavedení a fungování inkluze Kartous (2015) řadí Norsko, Finsko, Švédsko. Mittler (2004) uvádí, že tím, že doposud neexistuje jednotný koncept inkluzivní politiky, tak se i definice a vymezení pojmu (inkluze, integrace, SVP) u různých autorů liší.

### 4.1 Vymezení pojmů inkluze - integrace

V jednotlivých zemích se používají pojmy integrace a inkluze v nestejných, někdy až protichůdných významech. Hornáková (2006) uvádí dokonce třídimenzionální model inkluze, který rozlišuje trojí chápání inkluze, kdy inkluze může být (1) vnímána stejně jako integrace, (2) je brána jako vylepšení integrace či (3) je považována za zcela nový přístup ke znevýhodněným dětem, který klade důraz na jedinečnost každého dítěte. Obdobně definuje tři verze pojmu inkluze i Sander (2004).

K tomu, že inkluze není pouze rozšířením integrace, se přiklání i Hájková a Strnadová (2010), které upozorňují na fakt, že slovo inkluze se váže k anglickému *inclusion*, tedy zahrnutí či v širším pojetí příslušnosti k celku. Dále definují inkluzi jako právo každého dítěte s jakýmkoliv stupněm znevýhodnění na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Vztah integrace a inkluze vnímají Hájková a Strnadová 2010 (str. 13) následovně: „*Integrace je v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevyděluující kultuře. Inkluze je charakteristikou takovéto kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu.*“

Mittler (2000) zdůrazňuje, že podstata transformace integrace na inkluzi není pouze v použití politicky korektnějšího výrazu. Poukazuje na rozdíl v tom smyslu, že při integraci se žák musí přizpůsobit škole (nepředpokládá se, že by se škola přizpůsobila žákovi), ovšem pokud mluví o inkluzi, tak zdůrazňuje, že v tomto procesu jsou již školy připravené na rozmanitost žáků bez ohledu na jejich rasu, pohlaví, národnost, jazyk, sociální zázemí, výkonnost nebo postižení. Lechta (2010) upozorňuje, že je nutné a nezbytné, aby tomuto předcházela implementace reformy školství v kurikulární oblasti i v oblasti hodnocení.

Ovšem, jak upřesňuje Adamus (2015), tak vzdělávací program (ve smyslu kurikula) ve spojitosti s inkluzí nesmí být statický, neměnný, něco, čemu se má dítě se speciálními vzdělávacími potřebami přizpůsobit, ale naopak je to něco dynamického, co se musí utvářet do té podoby, aby to odpovídalo a vyhovovalo potřebám všech žáků.

Sander (in Scholz, 2007) uvádí integraci a inkluzi jako jedny z pěti stupňů kontinuálního rozvoje vzdělávacího systému ve speciální pedagogice. Jsou to:

Exkluze (vyloučení) je naprosté je vyloučení lidí nebo skupin z edukačního procesu na základě předem daných specifických požadavků bez možnosti návratu do vzdělávacího systému.

Segregace / separace (oddělení) - děti se rozdělí do homogenních skupin podle určitých kritérií. Systém se skládá ze dvou subsystémů – soustava všeobecných základních škol a soustava škol speciálních.

Integrace – Současně vedle sebe existuje segregace a inkluze. Stále koexistují různé skupiny, ale lidé se znevýhodněním mohou za poskytnutí určité podpory navštěvovat běžné školy.

Inkluze - heterogenita je vnímána jako norma. Každý žák je vnímán jako individualita s určitými dovednostmi a schopnostmi.

Rozmanitost jako norma - poslední fáze dovršení začlenění, inkluze je brána jako samozřejmost. Rozdílnost (heterogenita) je brána jako jedna z charakteristik inkluze. Toto potvrzují i Hájková a Strnadová (2010), které říkají, že inkluze je vytvoření takových podmínek ve škole, které umožní všem dětem bez rozdílu adekvátní vyučování s ohledem na jejich individualitu a aktuální vzdělávací potřeby.

## 4.2 Inkluzivní vzdělávání

Pančocha (2008) vnímá inkluzivní vzdělávání jako součást sociální inkluze, jelikož (1) sociální inkluze zasahuje do všech oblastí lidského života (edukace, zaměstnání apod.) a dále proto (2), že samotná edukace zcela jistě přímo ovlivňuje další sociálně významné oblasti, jako je výběr zaměstnání, trávení volného času apod. Inkluzivní vzdělávání tedy Pančocha (2008, str. 33) definuje jako „*takové vzdělávání, které podporuje co možná nejširší sociální inkluzi jedince se SVP a zabraňuje vzniku, či odstraňuje již vzniklou sociální exkluzi.*“

Podstatu inkluzivního vzdělávání jako vzdělávání všech dětí v běžných školách vidí Průcha (2010) v odlišnosti pohledu na selhání dítěte ve vzdělávacím systému, kdy



neúspěch dítěte je třeba vnímat jako selhání vzdělávacího systému, a proto je nezbytné hledat a odstraňovat bariéry ve vzdělávacím systému.

Ve školských dokumentech se inkluzivní vzdělávání udává jako takové vzdělání, které rozvíjí kulturu školy směrem k sociální koherenci. Adamus (2015), vnímá inkluzivní vzdělávání jako soubor strategií, aktivit a procesů, které vedou ke kvalitnímu, užitečnému vzdělávání jedinců se SVP. S inkluzivním vzděláváním jdou ruku v ruce pojmy jako solidarita, pospolitost, spolupráce, vzájemná pomoc či podnětné prostředí (Spilková, 2005).

Aby mohly školy poskytnout všem žákům kvalitní a podnětnou výuku, měla by inkluzivní škola (3 základní principy inkluzivního vzdělávání) dát každému dítěti (1) možnost zažít úspěchu tím, že ho podněcuje vhodnými výzvami, které respektují jeho možnosti, schopnosti a dovednostmi. S tím souvisí i nalezení vhodné metody hodnocení, která má primárně sloužit k motivaci v další práci. (2) Dále inkluzivní školy musí pružně a individuálně pracovat se SVP každého jednotlivého žáka (úpravou prostředí, vhodným přístupem v hodnocení, zajištěním rozmanitých výukových metod s využitím nejrůznějších výukových materiálů apod.). Jako 3. princip má inkluzivní škola překonávat bariéry při vzdělávání a hodnocení žáků (META, o.p.s., 2021).

### 4.3 Inkluzivní vyučování a škola

Průcha ve svém Pedagogickém slovníku (2013, str. 105) definuje inkluzivní školu jako školu „*vytvářející prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí.*“ Odlišnosti (etnické, jazykové, náboženské, fyzické aj.) mezi dětmi respektuje a bere je jako inspiraci a podnět pro kvalitnější vzdělávání všech (Průcha, 2013).

„*V inkluzivní škole se všichni žáci bez ohledu na zdravotní, sociální, kulturní či jiné znevýhodnění vzdělávají společně a učitelé tato jejich znevýhodnění a speciální vzdělávací potřeby vyrovnávají a odpovídají na ně různými opatřeními.*“ (META, o.p.s., 2021).

Hájková a Strnadová (2010) v jejich vymezení inkluzivní školy ještě vyzdvihují důležitou charakteristiku, která spočívá v heterogenitě tříd. Autorky udávají, že heterogenita, různost lidí je „*antropologickou skutečností a současně sociálním fenoménem*“ (Hájková, Strnadová, 2010, str. 42). Kaleja a Zezulková (2017) spojují heterogenitu s pojmy nekonstantnost, rozdílnost, odlišnost, různorodost poukazují na skutečnost, že „*ve školském kontextu se objevuje při vzájemné interakci mezi žáky, mezi žáky a pedagogy, u nichž jsou i ti, jejichž vzdělávání žádá jisté zohlednění.*“

O heterogenní třídě mluvíme tehdy, když jsou zde společně děti s různými schopnostmi a učebními předpoklady, s různým stupněm PO, s různou řečí, národností, věkem, temperamentem (srov. Průcha, Walterová, Mareš, 2013; Lechta, 2010). Bartoňová a Vítková (2019) uvádějí, že pro podporu a udržení inkluzivního vyučování se jako neoptimálnější jeví věková heterogenita. Věková heterogenita není pro žáky nic neznámého, jelikož se s ní setkávají i mimo školu (v rodině, na kroužcích apod.), učí se respektovat potřeby druhých, kooperovat, komunikovat s různými věkovými skupinami, žáci se stávají tolerantnější vůči okolí (srov. Bartoňová a Vítková, 2019; Hájková a Strnadová, 2010). Tím, že jsou ve třídách děti různého věku, odpadá učitelova potřeba srovnávat výkonnost žáků a to s sebou přináší zvýšený zájem učitele o individualitu každého žáka a motivaci k hledání optimálních výukových metod, přechod od frontální výuky ke skupinovému vyučování (Hájková a Strnadová, 2010). Bartoňová a Vítková (2019) připouštějí, že v prostředí věkově smíšené třídy je běžné, že se všichni žáci neučí stejné učivo a přínos toho spatřují v tom, že nedochází ke srovnávání žáků a následnému soupeření.

Bendl (2003) uvádí 3 základní důvody, které dokazují, proč je nezbytné tolerovat odlišnost – jinakost – heterogenitu. (1) Důvody humánní, které vycházejí ze samotné podstaty lidství, tedy vzájemné úcty a respektu k člověku a životu. Je tedy etickou otázkou. (2) Důvody právní, které plynou z nerespektování náboženské, rasové, politické aj. odlišnosti, což může vést až k porušení práva. (3) Důvody pragmatické ve smyslu střetávání různých úhlů pohledu na svět, z čehož plyne vzájemné obohacování, aby mohly školy poskytnout všem kvalitní a podnětnou výuku. S tím se shoduje i Lechta (2010), který vnímá heterogenitu tříd jako možnost určitého obohacování edukačního procesu.

V procesu rozvoje inkluze ve školách je důležité, jak zdůrazňují Booth a Ainscow (2002), aby byl inkluzivní přístup praktikován skrze 3 vzájemně se ovlivňující důležité oblasti školy - inkluzivní kulturu školy, inkluzivní politiku školy a skrze rozvíjení inkluzivní praxe. Tento názor potvrzují i závěry výzkumu Pančochy a Vaňurové (2010), jejichž výzkum se zabýval měřením inkluzivního prostředí školy. Z šetření vyplývá, že každá škola, která je otevřená všem žákům, by se v rámci svého rozvoje měla zaměřit na všechny tři výše uvedené oblasti, jelikož inkluzivní kultura, inkluzivní politika a praxe jsou oblasti, které jsou spolu provázány a vzájemně na sebe působí. S věkovou heterogenitou pracuje například Montessori pedagogika, která jako hlavní výhody spojování věkově smíšených ročníků považuje vzájemné učení

mladších žáků od starších, možnost opakování učiva pomocí spolužáka a aktivního zapojení do složitějších úkolů s pomocí staršího spolužáka, učí se komunikovat a spolupracovat. Tím, že mladší žáci pozorují práci starších, tak už tím se učí, seznamují se s novým učivem (Montessori, 2017).

Bartoňová (2013) uvádí závěry výzkumu Benkmanna a Pieringera (1991), kteří se zabývali společným vzděláváním handicapovaných a intaktních žáků. Výzkumníci ve většině studií neodhalili významné rozdíly ve školní výkonnosti intaktních dětí v integrovaných třídách. Navíc výzkum ukázal, že při společném vzdělávání jsou postižení žáci schopni se naučit stejně, či příležitostně i více, než ve třídách či školách samostatně zřízených pro žáky s handicapem.

#### **4.4 Formy školní integrace**

V současných českých základních školách se můžeme setkat se dvěma základními typy školní integrace. Konkrétně se jedná o integraci skupinovou a individuální. Individuální integrace spočívá v začlenění jednoho žáka se SVP do kolektivu třídy běžné základní školy, která se nachází v místě žákova bydliště (Tannenbergerová, 2016), tento způsob je aktuální legislativou označován jako společné vzdělávání. Lechta (2010) uvádí individuální integraci jako celosvětově nejfrekventovanější formu školní integrace. Také podotýká, že se tak zpravidla děje z toho důvodu, že je žák na počátku školní docházky umístěn do základní školy, která je co nejbliže jeho bydlišti. Na druhou stranu Lechta (2010) připouští, že pro takto integrovaného žáka může být situace náročná, pokud ve třídě nemá jiného spolužáka se SVP. V rámci integrace skupinové se na základní škole zřizuje pro žáky s obdobným znevýhodněním třída (speciální třída), oddělení či skupina pro žáky se SVP (Tannenbergerová, 2016; Lechta, 2010). Tyto speciální třídy jsou formálně a organizačně součástí běžných základních škol, jen zde nevyučují učitelé s aprobační pro 1. stupeň, ale zpravidla jsou zde zaměstnáni speciální pedagogové, což je vzhledem ke specifickým potřebám žáků žádoucí. Žáci ze speciální třídy a žáci z běžných tříd mohou být vzděláváni i společně. Pravidelnost a intenzita společné výuky je různá, volí se individuálně, je v kompetenci každé jednotlivé školy. Může probíhat pravidelně, každý den, či naopak k ní nemusí vůbec docházet. Tuto volbu ovlivňují různé faktory. Roli zde hrají individuální předpoklady a možnosti žáka. Výhodu skupinové formy školní integrace spatřuje Lechta (2010) mimo jiné v tom, že jsou žáci s obdobným znevýhodněním spolu, což jim může ulehčit situaci.

Lechta (2010) ve své publikaci zmiňuje ještě jednu formu integrativního vzdělávání a to preventivní či obrácenou integraci. Jedná se o formu společného vzdělávání, která se využívá v Rakousku či v některých spolkových zemích Německa. Obrácená integrace se jí říká proto, že do speciálních škol jsou mezi žáky se znevýhodněním přijímáni intaktní žáci. Pozitivum této formy vyplývá z toho, že ve speciálních školách jsou maximálně přizpůsobeny podmínky a prostředí pro vzdělávání žáků se znevýhodněním a tím, že se zde vzdělávají i intaktní žáci, tak to podporuje vzájemnou sociální interakci žáků. Toto je forma integrace, která jak uvádí Adamus (2015), rozvíjí přátelství, úctu, empatii a porozumění. K této formě integrace mimo jiné docházelo zejména v dobách, kdy měly speciální školy volnou kapacitu a touto formou integrace došlo k maximálně možnému naplnění školy (Lechta, 2010).

Dále uvádíme pozitiva a negativa integrace žáků do běžné základní školy, ať už se jedná o individuální integraci, či skupinovou. Thorová (2006) se zabývá tím, jaké jsou přínosy a naopak negativa začleňování žáků s poruchou autistického spektra do hlavního vzdělávacího proudu v porovnání se vzděláváním žáků s poruchou autistického spektra ve speciálních školách. Vybíráme takové poznatky, které můžeme vztáhnout na všechny žáky se SVP. Výhodu inkluze spatřívá v tom, že (1) prostředí běžné školy více odpovídá skutečnému běžnému životu, (2) žáci se v běžné škole mohou řadu věcí naučit nápodobou chování při všedním sociálním kontaktu, což potvrzuje i Gajdzica (2015), (3) žáci nejsou odděleni od intaktních vrstevníků, necítí se odlišní, vyčlenění (4) přičemž všechna doposud uvedená pozitiva mají vliv na jejich pozdější snazší adaptaci do aktivit v běžném životě (v zaměstnání apod.). Doposud jsme uvedli pouze pozitiva, která se vztahují k samotnému žákovi se SVP, ovšem integrace má bezesporu vliv i na (5) sebevědomí rodičů, pro které může být docházka jejich dítěte do běžné základní školy velmi významnou událostí, novým impulzem. (6) Styk s žákem se SVP obohacuje i intaktní žáky, učitele resp. společnost, která se jinakost učí tolerovat a skrze žáka se SVP má možnost pohledu na svět jinými očima. Integrace žáka do běžné základní školy s sebou nepřináší pouze pozitiva, ale musíme popsat i případná hrozící negativa. Thorová (2006) spatřuje negativa (1) v možném nevyhovujícím prostředí, které nemusí zcela vyhovovat potřebám každého žáka se SVP, (2) což se může projevit i tím, že nejsou zcela uspokojeny specifické potřeby žáka a dané znevýhodnění je mezi intaktními žáky více viditelné. (3) Každý žák má potřebu zažití úspěchu, u žáků se SVP tomu není jinak, ovšem v prostředí běžné třídy může být uspokojení této potřeby pro žáky se SVP hůře dosažitelné, což může vést

k sebepodhodnocování. (4) Mluvíme tedy o větší zátěži pro žáka, což může mít neblahý vliv na psychickou stránku žáka (stres, úzkost, strach ze selhání). (5) V případě integrace do hlavního vzdělávacího proudu, obzvláště pak v případě individuální integrace, je velmi pravděpodobné, že se žák dostane do třídy, kde (6) vyučuje pedagog, který nemá znalosti a zkušenosti s daným druhem znevýhodnění, resp. nevyučuje zde speciální pedagog. (7) Integrovaní žáci se SVP se mohou stát obětí šikany<sup>8</sup>. (8) Nesmíme opomenout ani postavení rodičů, kteří mohou být v případě problémů svého dítěte ve škole vystaveni nepříjemnému nátlaku ze strany rodičů intaktních žáků, kteří se mohou domnívat, že žák s handicapem brzdí ve výuce jejich dítě (Thorová, 2006).

Dále prezentujeme stěžejní data týkající se počtů žáků, tříd a škol, jejichž společným jmenovatelem je integrace. Data každoročně zveřejňuje MŠMT ve svých ročenkách (MŠMT, 2019b). Vycházíme z nejaktuálněji prezentovaných dat pro školní rok 2019/2020. Prvně je třeba podotknout, že žáci se SVP (ve školním roce 2019/2020) tvořili 11,6 % ze všech žáků na základních školách. Z toho je 2,8 % z těchto žáků vzděláváno formou skupinové integrace ve speciální třídě a zbylých 8,8 % žáků bylo integrováno individuálně v běžných třídách základních škol. Počty individuálně integrovaných žáků do běžných tříd základních škol rok od roku rostou. Ve školním roce 2009/2010 je jednalo o 34 761 žáků, přičemž během deseti let se tento počet 2,5 krát zvětšil (na 84 010 žáků). Viditelný je nárůst individuálně integrovaných žáků od školního roku 2016/2017 (vzešla v platnost novela § 16 školského zákona a vyhláška č. 27/2016) po současnost. Od roku 2009 do roku 2016 (tedy za šest let) počet individuálně integrovaných žáků do základních škol vzrostl o 14 646. Ovšem během následujících čtyř let (2016 - 2020) vzrostl počet o 34 785 žáků. Největší část individuálně integrovaných žáků tvoří žáci s vývojovými poruchami učení, naopak nejmenší částí jsou žáci se zrakovým a sluchovým postižením. Co se týká skupinové integrace, resp. speciálních tříd v běžných školách, tak zde můžeme konstatovat, že za posledních 5 let sledujeme 10% pokles počtu speciálních tříd, pokud budeme sledovat trend posledních 10 let, tak zde je pokles jejich množství až o 24 % (Český statistický úřad, 2020). Dle statistických ročenek MŠMT (2019b) bylo ve školním roce 2019/2020 celkem evidováno celkem 157 běžných základních škol se zřízenou speciální třídou.

---

<sup>8</sup> Tam-tam (2000) in Thorová (2006) udává, že až 64 % dětí se znevýhodněním zažilo ve škole šikanu, byly popichovány nebo se během pobytu ve škole trápilo.

## 5 Metodologie výzkumného šetření

Metoda je dle Miovského (2006, str. 24) „*univerzální, sofistikovaný a vědeckou komunitou posvěcený nástroj ke hledání odpovědí na výzkumné otázky.*“

### 5.1 Cíl výzkumného šetření, výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jaké příležitosti vytvářejí základní školy ve Středočeském kraji zřizující třídy dle § 16 odst. 9 školského zákona pro edukační a sociální začleňování a spontánní kontakt žáků tříd zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona a žáků běžných tříd. Dalším cílem je na základě získaných odpovědí respondentů navrhnout a formulovat doporučení vedoucí ke zlepšení vzájemné interakce žáků.

#### Hlavní výzkumná otázka:

HVO: Jaké jsou možnosti interakce žáků ze tříd zřízené dle § 16 odstavce 9 školského zákona s žáky ostatních (běžných) tříd základní školy?

#### Dílní výzkumné otázky:

VO1: Jaké příležitosti vytváří škola pro společné vzdělávání žáků ze tříd zřízených podle § 16 odstavce 9 školského zákona a žáků z běžných tříd?

VO2: Jaké příležitosti vytváří škola pro sociální kontakt žáků ze tříd zřízených podle § 16 odstavce 9 školského zákona s žáky běžných tříd?

VO3: Jaké příležitosti poskytuje škola pro spontánní setkávání žáků ze tříd zřízených podle § 16 odstavce 9 školského zákona s žáky běžných tříd?

K zodpovězení výzkumných otázek byl sestaven seznam tazatelských otázek, viz. Příloha 1

### 5.2 Plán výzkumu, časový plán

Následující podkapitola popisuje, jak se postupovalo při samotném výzkumném šetření, jak bylo šetření rozplánováno. Při plánování průběhu výzkumného šetření se vycházelo z poznatků Švaříčka a Šed'ové (2007). Nejprve byl popsán výzkumný problém,

stanovili se cíle výzkumu, sestavili se výzkumné otázky a nadesignovali tazatelské otázky. Také byly definovány klíčové pojmy (inkluzivní vzdělávání, inkluzivní škola apod.) a popsány stěžejní kurikulární dokumenty. Následně se rozhodlo o metodách výzkumného šetření, zajistil se vstup do terénu a došlo ke sběru dat a jejich organizaci. Získaná data byla zorganizována, komparována, aby mohlo dojít k analýze a následné interpretaci dat. V poslední fázi byly formulovány výzkumné zprávy.

Výzkum byl zahájen na podzim 2020, kdy byl definován cíl výzkumu a zpracovány výzkumné otázky a byla vypracována prvotní verze tazatelských otázek. V zimě 2020 byla zaslána elektronickou formou (mailem) na Krajský úřad střeďočeského kraje, odbor školství žádost s prosbou o poskytnutí seznamu běžných základních škol, které mají zřízenou třídu dle § 16 odst. 9 školského zákona. Kompetentní pracovník Krajského úřadu následně na žádost seznam škol poskytl. Ve stejné době došlo k vypracování finální verze tazatelských otázek. Ze seznamu škol poskytnutého Krajským úřadem, které mají zřízenou třídu dle § 16 odst. 9 školského zákona, autorka šetření vyřadila mateřské školy se zřízenou speciální třídou a to z důvodu odlišností v edukačních procesech, rozdílných možnostech sociálního kontaktu dětí a z důvodu odlišností v příležitostech ke spontánnímu setkávání dětí. V březnu 2021 došlo ke kontaktování 15 základních škol a sběru dat. Celkový počet respondentů, kteří souhlasili s účastí na výzkumném šetření, je 11. 28. března přišla poslední odpověď od respondenta a mohla tak následovat organizace dat. Následně se přešlo k analýze a interpretaci dat. V závěrečné fázi se zpracovala výzkumná zpráva.

### **5.3 Etické dimenze výzkumu**

Během výzkumu byly dodržovány etické normy a principy, mezi které Švařiček a Šedřová (2007) řadí:

Důvěru - autor musí zajistit maximálně možná opatření pro zachování anonymity respondentů.

Poučený souhlas – výzkumník musí mít souhlas s účastí ve výzkumném šetření od všech účastníků výzkumu, ať už souhlas písemný či ústní.

Zpřístupnění práce účastníkům – pokud výzkumník slíbí, že bude účastníky výzkumu informovat ohledně výsledků jeho bádání, je neslušné neučinit tak.

Hendl (2016) dále ještě řadí mezi základní zásady etického jednání svobodu odmítnutí, která souvisí s tím, že výzkumník musí vždy respondentům zdůraznit, že se

mohou kdykoli rozhodnout výzkum opustit, aniž by to pro ně mělo nějaké negativní důsledky.

#### **5.4 Výběr vzorku a charakteristika respondentů**

Respondenti do výzkumného vzorku byli vybráni záměrným výběrem, který je dle Gavory (2010) typický pro kvalitativní výzkum a jeho podstata spočívá v určení relevantních znaků, tedy takových konkrétních znaků základního souboru, které jsou stěžejní pro dané bádání. Také si záměrným výběrem vyhledáváme takové osoby, které mají potřebné vědomosti a zkušenosti, jsou tedy pro naše bádání vhodné, mohou poskytnout pravdivý a štedrý obraz určitého prostředí (Gavora, 2010). Do výzkumného šetření byli vybráni respondenti z běžných základních škol Středočeského kraje, které mají pro své žáky se SVP ve školním roce 2020/2021 zřízenou alespoň jednu speciální třídu a dále jedna respondentka běžné základní školy ve Středočeském kraji, jejíž škola měla zřízenou speciální třídu ve školním roce 2018/2019. Tato škola se speciální třídou byla do výzkumu zařazena z důvodu lokace školy a také byla vybrána na základě zkušeností řešitelky projektu s chodem dané školy a fungováním speciální třídy na škole. Účastníky výzkumu byli pedagogičtí pracovníci, kteří jsou obeznámeni s chodem speciální třídy či se sami aktivně podílejí na jejím fungování. Konkrétně se jednalo o ředitele škol, zástupkyně ředitele školy a třídní učitelky speciálních tříd. Celkem se výzkumu zúčastnilo 11 pedagogických pracovníků běžných základních škol Středočeského kraje, z toho v deseti z těchto škol, ve kterých jsou respondenti zaměstnání, funguje alespoň jedna speciální třída v aktuálním školním roce 2020/2021. Těchto 11 základních škol zahrnutých v šetření (celkem se jedná o 73 % běžných základních škol zřizujících třídy podle § 16 odst. 9 ve Středočeském kraji ve školním roce 2020/2021) o kterých máme data ve výzkumném šetření, mělo zřízených celkem 17 speciálních tříd, přičemž speciální třídy navštěvovalo dohromady 158 dětí s různými SVP. Charakteristiku jednotlivých respondentů prezentuje následující tabulka 1.



*Tabulka 1 Účastníci výzkumu*

<b>Respondent</b>	<b>Pohlaví</b>	<b>Pracovní pozice</b>	<b>Délka zkušeností s fungováním spec. tříd na škole (v letech)</b>
1	žena	Třídní učitelka spec. třídy	19
2	žena	Zástupkyně ředitele školy	1
3	žena	Zástupkyně ředitele školy	22
4	žena	Třídní učitelka spec. třídy	20
5	muž	Ředitel	6
6	muž	Ředitel	10
7	žena	Ředitelka	6
8	Žena	Třídní učitelka spec. třídy	21
9	Žena	Třídní učitelka spec. třídy	17
10	Žena	Třídní učitelka spec. třídy	20
11	Žena	Třídní učitelka spec. třídy	35

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

## **5.5 Metody získávání dat, zajištění vstupu do terénu**

Pro potřeby diplomové práce zvolila řešitelka projektu metodu kvalitativního výzkumu, přičemž kromě odpovědí respondentů na otázky vztahující se k hlavnímu cíli a dílčím cílům výzkumu v praktické části, byla pro zpracování teoretické části použita metoda analýzy a komparace odborné literatury. Za kvalitativní výzkum považují Glaser a Corbinová 1989 (in Hendl, 2016) takový výzkum, při kterém nebylo použito k dosažení výsledků statistických metod. Creswell (in Hendl, 2016, str. 46) ho pak definuje jako „proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému.“ Konkrétním výzkumným nástrojem měl být původně polostrukturovaný rozhovor, ovšem vzhledem k nemožnosti osobního setkání

vlivem vyhlášení nouzového stavu, byly otázky položeny účastníkům výzkumu v písemné podobě, tedy ve formě dotazníku s otevřenými otázkami.

Hendl (2016) uvádí dotazník s otevřenými otázkami jako jednu z možných metod kvalitativního dotazování. Respondentovi jsou doručeny otázky, je mu poskytnuto dostatek času na písemné zpracování jeho odpovědí a poté dotazník odešle výzkumníkovi zpět. Gavora (2010) uvádí, že otevřené otázky sice směřují respondenta na určitý jev, ale dávají mu volnost odpovědi, nenabízí se zde alternativní odpovědi. Pokud není dotazník respondentovi doručován osobně, je vhodné a společensky žádoucí přiložit také průvodní dopis, resp. průvodní text. Tento text je velmi důležitou součástí při získávání dat, jelikož je to text, který čte respondent zpravidla jako první (Gavora, 2010). Autorka diplomové práce se těmito poznatky během procesu získávání dat řídila.

Vzhledem k aktuálním zkušenostem pedagogických pracovníků s distanční výukou skrze platformu Microsoft Teams, Google Classroom či jiné, na obdobné bázi fungující platformy, se jako vhodným řešením jeví využití elektronického dotazníku. Výhodu daného typu dotazníkového šetření spatřuje Gavora (2010) v pohodlnosti jeho vyplňování pro respondenty. Z nabízených možností elektronického dotazování byla zvolena platforma Microsoft Forms. Služba Microsoft Forms umožňuje vytváření přehledných formulářů, resp. dotazníků, kam mohou respondenti vpisovat dlouhé odpovědi bez časového omezení a následně jedním kliknutím odeslat vyplněný dotazník zpět řešiteli.

Vstup do terénu byl zajištěn virtuálně. Nejprve byli respondenti osloveni s žádostí o spolupráci na výzkumném šetření. Byl jim zaslán průvodní text s prosbou a žádostí o spolupráci, bylo zde objasněno, proč řešitelka žádá o součinnost, čeho se spolupráce týká i čeho se týká výzkumné šetření a jaký je cíl výzkumného šetření. Autorka dodržela etické dimenze výzkumu, ujistila účastníky výzkumu, že zajistí maximální možná opatření, aby byla zachována jejich anonymita. Dále respondentům vysvětlila, že jejich odpovědi jsou důvěrné, určené výhradně pro potřeby tohoto výzkumného projektu. Také jim bylo sděleno, že na jakoukoli otázku mohou odmítnout odpovědět, případně se mohou kdykoli rozhodnout výzkum opustit, aniž by to mělo nějaké negativní důsledky. Poté, co respondenti s výše uvedeným souhlasili a vyjádřili ochotu se výzkumného šetření zúčastnit, tak jim byly autorkou zaslány tazatelské otázky.

## 5.6 Procesy sběru dat

Získaný materiál musí být následně vhodně zafixován, upraven a zobrazen, přičemž Miles a Huberman (in Hendl, 2016) považují jako jednu z vhodných forem zobrazení kvalitativních dat tabulky a grafy. Dle Hendla (2016, str. 211) „*zobrazení dat slouží k názorné organizaci a kompresi informací.*“ Elektronický dotazník byl vytvořen on-line pomocí platformy Microsoft Forms a obsahoval 19 otevřených otázek. Nejprve byly pokládány otázky týkající se fungování speciálních tříd ve škole (délka fungování, počet žáků navštěvující třídu apod.), dále pak otázky, které se zaměřovaly na příležitosti pro společné vzdělávání žáků ze speciálních tříd s žáky ze tříd běžných. Další sada otázek se týkala vytváření příležitostí pro sociální kontakt žáků a poslední sada otázek byla zaměřena na možnosti běžného spontánního kontaktu žáků. Bylo uvedeno poděkování za účast ve výzkumném šetření, které se objevilo po odeslání elektronického dotazníku. Motiv dotazníku byl zvolen jednoduchý, prostý. Následně byl vygenerován internetový odkaz, který byl zaslán respondentům mailem. Respondenti mohli na jednotlivé otázky odpovídat libovolně dlouhou odpovědí. Data získaná skrze Microsoft Forms byla převedena do programu Microsoft Excel, kde každý řádek obsahoval odpovědi právě jednoho respondenta, a ve sloupcích byly jednotlivé otázky z dotazníku.

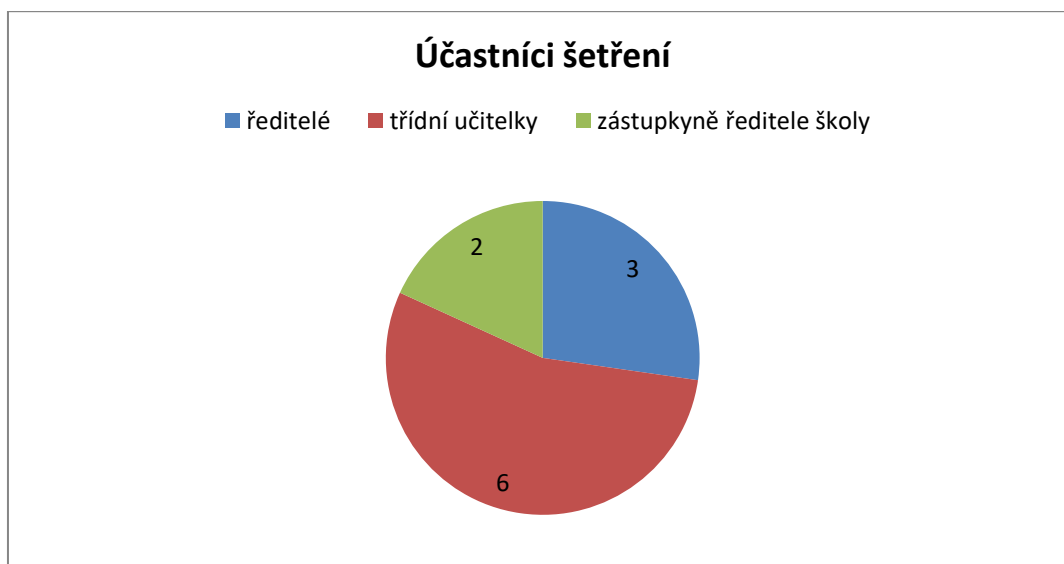
## 5.7 Analýza dat

Získaná data byla analyzována metodou rámcové analýzy, která spočívá nejprve v organizování dat a následně dochází k interpretaci dat (Hendl, 2016). Data byla zobrazena pomocí tabulek a grafů, což Miles a Huberman (in Hendl 2016) považují jako vhodnou formu zobrazení. Dále daní autoři uvádějí, že základní zobrazení dat má usnadnit následné odvozování závěrů. Tabulky považují za vhodnou formu pro zobrazení četnosti nějakého jevu či vztahů. Četnost se v kvalitativním výzkumu označuje jako enumerace. Podstatu kvalitativní analýzy a interpretace dat vidí Švaříček a Šedřová (2007) v hledání sémantických vztahů mezi daty a spojování dat v logické celky.

Všichni účastníci výzkumného šetření se rozhodli, že odpoví na všechny otázky, které jim byly položeny. Všech 11 respondentů tedy odpovědělo na 19 otázek. Výzkumu se zúčastnili pedagogičtí pracovníci z 11 základních škol a v těchto 11 školách funguje dohromady 17 speciálních tříd s celkem 158 žáky s různými SVP. Krajský úřad Středočeského kraje eviduje ve školním roce 2020/2021 celkem 15 základních škol se

zřízenou speciální třídou. Ve vzorku bylo tedy zastoupeno 73 % základní škol Středočeského kraje, které mají v aktuálním ve školním roce 2020/2021 zřízenou speciální třídu.

Účastníky výzkumu byli ředitelé/ředitelky škol, třídní učitelky speciálních tříd resp. speciální pedagožky a zástupkyně ředitele školy pro 1. stupeň. Kruhový graf 1 znázorňuje počty účastníků šetření.



**Graf 1** Rozložení účastníků šetření

Více než polovina dotazovaných byly třídní učitelky. Jsou to právě třídní učitelky, které tráví s žáky nejvíce času, proto ví o fungování speciální třídy, potažmo o žácích, nejvíce a jsou tedy schopné podat přesné vypovídající informace.

Tazatelské otázky, které byly respondentům – pedagogickým pracovníkům položeny s jejich odpověďmi:

**1) Kdy vznikla na Vaší škole první třída dle §16 odst. 9 škol. zákona (dále jen speciální třída) resp. jak dlouhá je zkušenost se speciálními třídami na vaší škole?**

**Tabulka 2** Délka fungování speciální třídy na škole I.

Škola	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Zkušenost (v letech)	1	6	6	10	17	19	20	20	21	22	35

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Data v tabulce 2 jsou uspořádána vzestupně. Délka zkušeností škol s chodem speciálních tříd je v jednotlivých školách různě dlouhá. Pohybuje se v rozmezí od 1 roku do 35 let. Průměrná zkušenost škol s fungováním speciální třídy je 16 let. Pro lepší přehlednost rozdělujeme v tabulce 3 data do tří skupin, podle délky fungování speciálních tříd ve škole.

*Tabulka 3 Délka fungování speciálních tříd na škole II.*

<b>Délka zkušeností</b>	<b>Počet škol</b>	<b>V % z počtu 11 škol</b>
<b>1 -5 let</b>	<b>1</b>	<b>9</b>
<b>6 - 10 let</b>	<b>3</b>	<b>27</b>
<b>11 a více let</b>	<b>7</b>	<b>64</b>
<b>Celkem odpovědí</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

2/3 ze škol, které se zúčastnily výzkumu, mají zkušenost se speciálními třídami delší než 11 let. Speciální třídy na jedné škole fungují dokonce již od roku 1986, mají tedy již 35letou tradici. Naopak pro jednu školu je zkušenost se speciální třídou zcela nová, třída zde funguje jeden rok.

Ze zjištěných dat vyplývá, že na školách fungují nejdéle speciální třídy zřízené pro žáky s NKS. Všechny tyto třídy fungují déle než 11 let, což může vypovídat o tom, že v našem školském systému mají logopedické speciální třídy dlouhou tradici.

## 2) Pro žáky s jakým znevýhodněním je speciální třída zřízená?

*Tabulka 4 Zaměření speciální třídy*

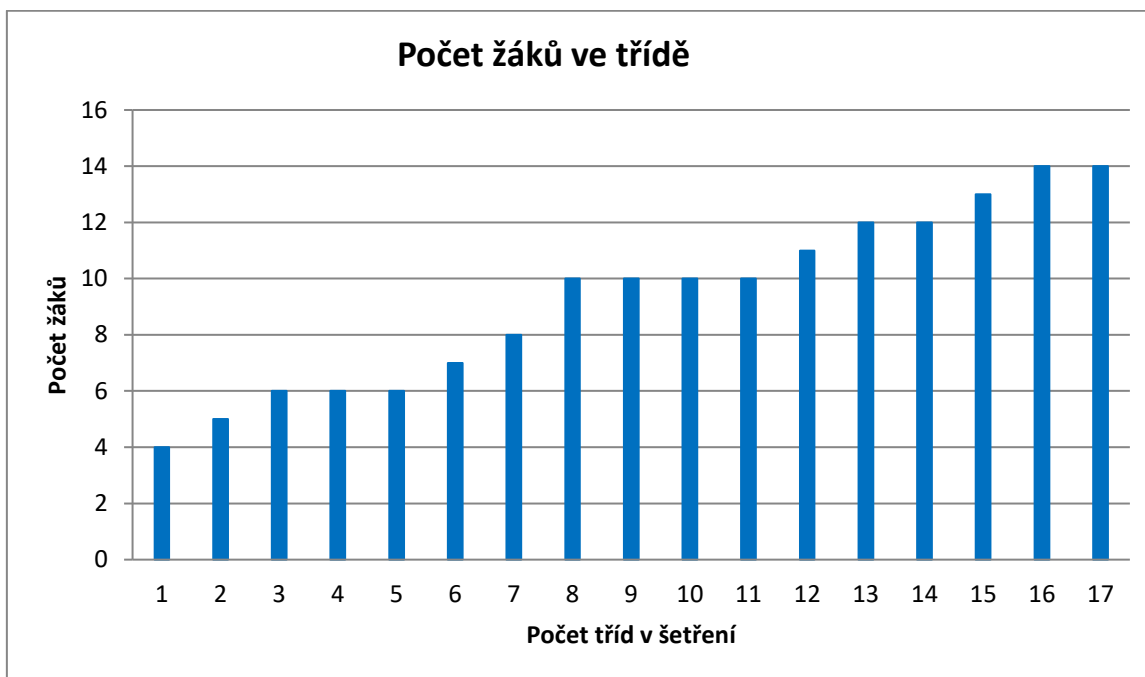
<b>Zaměření třídy</b>	<b>Počet odpovědí</b>	<b>V % z počtu 17 tříd</b>
<b>Žáci s NKS</b>	<b>5</b>	<b>29</b>
<b>Žáci s MP</b>	<b>7</b>	<b>41</b>
<b>Poruchy chování</b>	<b>1</b>	<b>6</b>
<b>Poruchy učení</b>	<b>2</b>	<b>12</b>
<b>Kombinované postižení</b>	<b>2</b>	<b>12</b>
<b>Celkem odpovědí</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Zaměření tříd dle jednotlivých postižení bylo různé. Nejčastěji, a to ve 41 %, se jednalo o třídy zřízené pro žáky s mentálním postižením různého stupně (MP). Druhou největší část tvořily třídy pro žáky s narušenou komunikační schopností (NKS). Tato dvě znevýhodnění

tvořila skoro 2/3 z celkového počtu. Dále byly ve školách respondentů zřízené speciální třídy pro žáky s poruchami chování, učení a speciální třídy pro žáky s kombinovaným postižením.

### 3) Kolik žáků je ve speciální třídě?



**Graf 2** Počty žáků v jednotlivých speciálních třídách

Škála počtu žáků ve speciálních třídách byla velmi široká, pohybovala se od 4 žáků do 14 žáků. Nejčastěji bylo ve třídě 10 žáků, průměrně 9.

Data ukázala, že nejpočetnější jsou speciální třídy pro žáky s NKS. Průměrně je ve speciální třídě pro žáky s NKS 13 žáků, zatímco ve speciální třídě pro žáky s MP je průměrně žáků 7. Tento jev se dá vysvětlit obecně narůstajícím počtem žáků s logopedickými obtížemi a s tím související větší poptávkou po třídách pro žáky s NKS či tím, že žáci s NKS mohou snáz pracovat samostatně, nepotřebují individuální pozornost učitele do takové míry jako například žáci s MP, a proto se žáci s NKS mohou vzdělávat ve větší skupině.

### 4) Jaké ročníky jsou spolu ve speciální třídě?

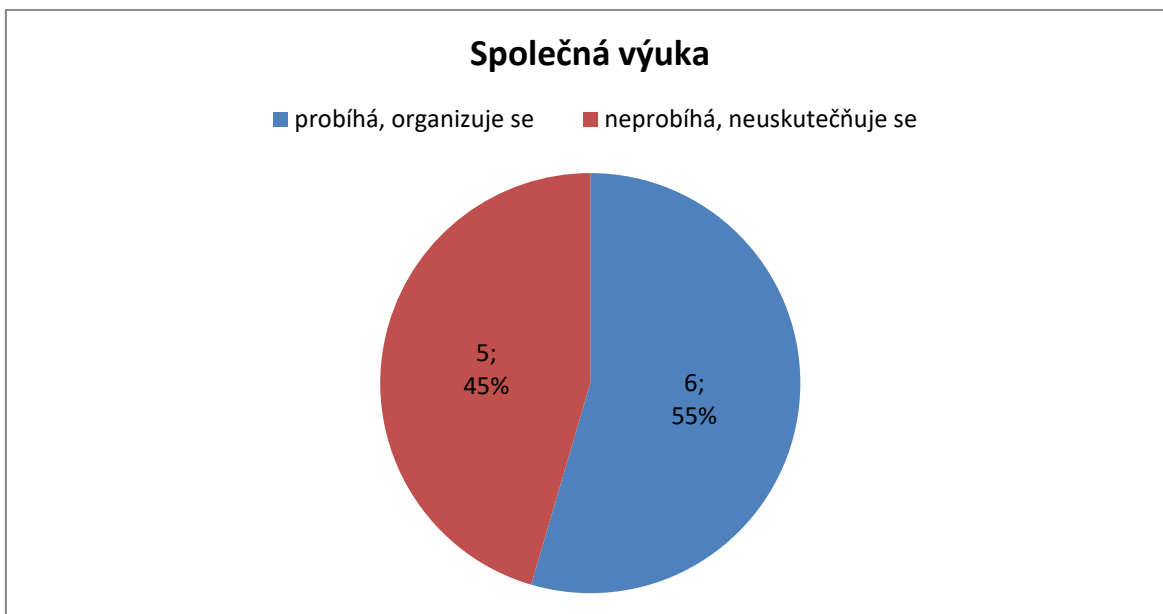
**Tabulka 5 Složení ročníků ve speciální třídě**

Ročníkové složení speciálních tříd		ročník								
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
speciální třída	1									
	2									
	3									
	4									
	5									
	6									
	7									
	8									
	9									
	10									
	11									
	12									
	13									
	14									
	15									
	16									
	17									
celkem		4	4	8	8	8	3	4	4	3

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Ročníková struktura se v jednotlivých speciálních třídách velmi liší. V převážné většině – v 15 z celkových 17 speciálních tříd – jsou žáci 1. a 2. stupně vzdělávání odděleně. Pouze ve dvou speciálních třídách jsou spolu žáci jak z 1., tak 2. stupně dohromady (v tabulce 4 označené jako speciální třída 2 a 4). Nejčastěji jsou ve speciálních třídách žáci z 3., 4. a 5. ročníku. Naopak nejméně často jsou žáky speciální třídy žáci šestých a devátých ročníků. Ve většině případů jsou ve speciální třídě společně vzděláváni žáci z více ročníků. Pouze ve třech případech se jedná o třídy tzv. jednoručníkové, jsou zde vzděláváni žáci jednoho ročníku (v tabulce 4 označené jako speciální třídy 7, 8 a 9). Ve třídách, kde se vzdělávají žáci pouze jednoho ročníku, tak došlo postupným přerazováním žáků do běžné třídy.

**5) Jak probíhá společná výuka žáků ze speciální třídy s žáky z „běžných“ tříd? Dle jakých kritérií jsou žáci ze speciální třídy rozděleni při společné výuce do „běžných tříd“ (např. dle věku/ročníku)?**



**Graf 2** Realizace společné výuky

Na šesti z jedenácti základních škol zapojených do výzkumného šetření, resp. na 55 % škol, probíhá společné vzdělávání žáků ze speciálních tříd s žáky ze tříd běžných.

Na základně zjištěných výsledků autorka usuzuje, že na realizaci společné výuky na škole může mít vliv počet žáků ve speciální třídě, jelikož žáci speciálních tříd s nižším počtem žáků jsou častěji vzděláváni společně s žáky z běžných tříd, než je tomu tak u žáků ze speciálních tříd s vyšším počtem žáků. Tento jev může souviset s jistou organizační náročností společné výuky či s kapacitními možnostmi učeben (počet lavic a židlí ve třídě, velikost učebny apod.). Z dat zjištěných šetřením jednoznačně nevyplývá, že by školy s delšími zkušenostmi s fungováním speciálních tříd častěji realizovali společnou výuku. Na škole s nejdelší, tedy s 35letou zkušeností se speciálními třídami, stejně tak na škole s nejkratší zkušeností (tady s jedním rokem) společná výuka žáků ze speciálních tříd s žáky ze tříd běžných probíhá. Na základě odpovědí respondentů autorka míní, že volba společné výuky závisí na individuálním posouzení a možnostech každé školy.



**Tabulka 6** Kriteria rozdělení žáků do běžných tříd

Přiřazení žáků do běžných tříd	Počet odpovědí	V %
Dle věku, chodí ke svým vrstevníkům	4	67
Žáci chodí do tříd o rok níž	2	33
<b>Celkem</b>	<b>6</b>	<b>100</b>

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Ve školách, které realizují společnou výuku žáků ze speciálních tříd s žáky tříd běžných, jsou nejčastěji žáci umístováni do tříd ke svým vrstevníkům. V 33 % navštěvují žáci společnou výuku s žáky o rok mladšími.

Respondenti uvedli, že společná výuka žáků ze speciální třídy s žáky o rok mladšími se týká žáků ze speciálních tříd zřízených pro žáky s MP.

#### 6) Dle čeho se vybírá běžná třída, kterou žáci ze speciální třídy budou navštěvovat?

**Tabulka 7** Výběr běžné třídy pro společnou výuku

Volba běžné třídy	Počet odpovědí	V %
Dle zkušeností žáků běžných tříd s žáky se SVP	2	12
Dle učitelova vnímání inkluze	3	17
Dle soudržnosti a kvality kolektivu v běžné třídě	5	30
Dle počtu žáků běžné třídy	4	24
Na základě domluvy s učitelem běžné třídy	3	17
<b>Celkem</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Respondenti uvádějí, že nejčastěji (v pěti případech) volí běžnou třídu pro společnou výuku dle soudržnosti a kvality kolektivu běžné třídy. Dále berou ohled na vlastní názor a postoj učitele běžné třídy k inkluzi. Také pro společnou výuku vybírají běžné třídy, kde je nižší počet žáků a třídy, ve kterých mají žáci pozitivní zkušenosti s žáky se SVP.

#### 7) V jakých předmětech společná výuka probíhá? Proč zrovna v těchto předmětech?

*Tabulka 8 Předměty společné výuky*

<b>Předměty</b>	<b>Počet</b>	<b>V %</b>
<b>Výchovy (VV, PČ, HV, TV)</b>	<b>4</b>	<b>67</b>
<b>Anglický jazyk</b>	<b>2</b>	<b>33</b>
<b>Celkem</b>	<b>6</b>	<b>100</b>

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Společná výuka nejčastěji probíhá v předmětech výchovného charakteru. Čtyři dotazovaní uvedli, že společná výuka probíhá při výtvarné výchově, pracovních činnostech, tělesné a hudební výchově. Ve dvou školách probíhá společná výuka také v rámci výuky anglického jazyka.

*Tabulka 9 Kriteria výběru předmětů společné výuky I*

<b>Důvody pro volbu výchov (VV, PČ, HV, TV)</b>	<b>Počet odpovědí</b>
<b>Žáci ze spec. tříd mají upravené výstupy zejména naukových předmětů, proto volíme pro společnou výuku výchovy</b>	<b>2</b>
<b>O výchovách je více možností ke vzájemné komunikaci</b>	<b>2</b>
<b>Ve výchovách mají žáci ze spec. tříd větší možnost vyrovnat se vrstevníkům z běžných tříd, vyniknout</b>	<b>2</b>
<b>Celkem</b>	<b>6</b>

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Dotazovaní uvedli, že výchovy (výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova a pracovní činnosti) jsou voleny proto, že žáci ze speciálních tříd mohou mít snížené minimální výstupy, proto se předměty naukového charakteru nejeví jako vhodné pro společnou výuku. Žáci mají v těchto hodinách větší prostor k vyjádření vlastního názoru a ke vzájemné komunikaci než v předmětech naukového charakteru. Další důvody byly uváděny ve spojitosti s úspěchem, resp. s větší možností vyrovnat se s výkonem spolužáků z běžných tříd.

*Tabulka 10 Kriteria výběru předmětů společné výuky II*

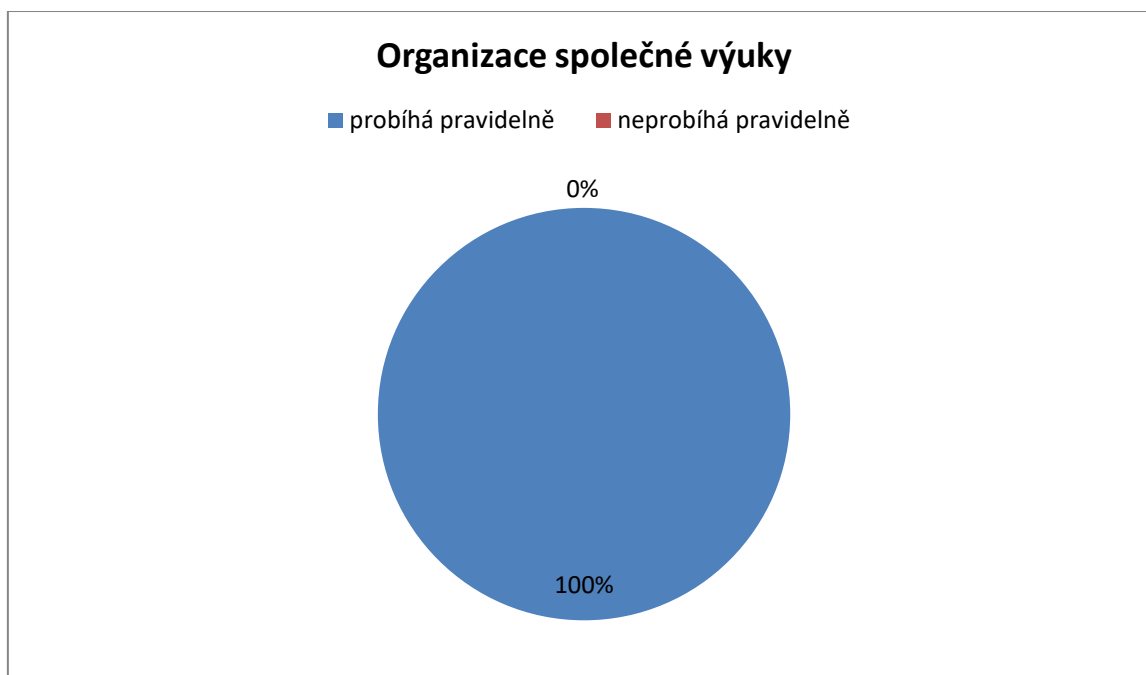
Důvody pro volbu anglického jazyka	Počet odpovědí
Možné budoucí přeřazení do běžné třídy	1
Možnost vzájemné komunikace, střetávání žáků	2
Celkem	3

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Společná výuka probíhá také v hodinách anglického jazyka. Jako důvod volby anglického jazyka uváděli respondenti to, že tyto hodiny nabízejí vhodnou příležitost pro vzájemnou komunikaci žáků a dále, že zde dochází k nácvičku pro možné budoucí přeřazení do běžné třídy.

Žáci speciálních tříd, kteří se účastní společné výuky anglického jazyka, jsou žáci s NKS a jsou to žáci druhého stupně základní školy.

#### 8.) Jak často probíhá společná výuka žáků ze speciální třídy s žáky běžných tříd?



*Graf 4 Pravidelnost společné výuky*

Ve všech třídách, ve kterých dochází ke společné výuce, je společné vyučování realizováno pravidelně.

**Tabulka 11** Frekvence společné výuky žáků ze spec. tříd a žáků ze tříd běžných

Třída	1	2	3	4	5	6
Počet hodin v týdnu	1 - 2	3	2	2	3	Individuálně, většinou 4

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Intenzita společné výuky se na jednotlivých školách respondentů liší. Frekvence společné výuky se pohybuje od 1 do 4 hodin týdně. Jeden z dotazovaných odpověděl, že se na jejich škole řeší počet hodin společné výuky individuálně, dle situace.

Častěji (2-3x týdně) probíhá společná výuka žáků ze speciálních tříd s žáky tříd běžných ve třídách na druhém stupni. Jeden respondent uvedl, že na jejich škole má na četnost společné výuky vliv také aktuální situace, resp. aktuální psychický stav žáků s PCH.

### 9) Jak se Vám daří organizovat společnou výuku plavání?

**Tabulka 12** Organizace kurzů plavání

Výuka plavání	Počet	V %
Výuka probíhá samostatně; žáci speciální třídy tvoří samostatnou skupinu	10	91
Žáci spec. třídy se účastní výuky plavání společně s žáky běžných tříd	1	9
<b>Celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Školy organizují sportovní kurzy plavání tak, že v převážné většině škol se kurzů plavání zúčastňují žáci ze speciálních tříd jako samostatné jednotky, v 91 % škole se nedaří organizovat společnou výuku plavání. Pouze v jedné škole, jsou při sportovních kurzech plavání žáci ze speciálních tříd společně s vrstevníky z běžných tříd.

Autorka hledala souvislosti mezi tím, že se žáci speciálních tříd neúčastní kurzů společně se svými vrstevníky (účastní se jako oddělená skupina) a počtem žáků ve speciální třídě. V konkrétním výzkumném vzorku autorčina šetření platí, že žáci speciální třídy se účastní kurzu jako oddělená, samostatná skupina i přesto, že jich je ve třídě pouze 5 či 6. Vyšší počet žáků ve speciální třídě a z toho vyplývající možné organizační komplikace, se tedy v našem výzkumném vzorku neukazuje jako důvod, proč se žáci ze speciálních tříd neúčastní kurzů plavání společně se svými vrstevníky.

## 10) Jaká podpůrná opatření jsou při společném vzdělávání využívána?

*Tabulka 13 Podpůrná opatření využívaná při společné výuce*

Podpůrná opatření	Počet odpovědí	V %
Asistent pedagoga	6	100

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Všichni respondenti ze škol, na kterých probíhá společná výuka žáků, shodně uvedli, že při společných hodinách je využita podpora asistentem pedagoga. Během společné výuky se jiná PO nevyužívají.

## 11) Jaký vliv, má dle Vás, na společnou výuku druh či stupeň znevýhodnění? Obecně se za nejnáročnější považuje integrovat žáky se specifickou poruchou chování, můžete popsat Váš názor?

*Tabulka 14 Vliv druhu či stupně znevýhodnění na společnou výuku*

Vliv znevýhodnění na společnou výuku	Počet odpovědí	V %
Ano, bezesporu; má značný, velký vliv	9	82
Ano, jistě má, ovšem dle našich zkušeností hraje velkou roli také nasazení, vůle a snaha žáka	1	9
Na škole nemáme se společnou výukou zkušenosti	1	9
<b>Celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Až na jednoho respondenta si všichni ostatní myslí, že druh či stupeň znevýhodnění určitou mírou ovlivňuje společnou výuku. Jeden respondent soudí, že na společnou výuku má krom druhu a stupně znevýhodnění také vliv osobní nasazení, vůle a snaha samotného žáka. Jeden účastník výzkumu uvedl, že se společným vzděláváním žáků ze speciálních tříd s žáky ze tříd běžných nemá osobní zkušenosti, resp. na jejich škole ke společnému vzdělávání žáků ze speciálních tříd s žáky běžných tříd nedochází.

*Tabulka 15 Náročnost integrace žáka s poruchou chování*

<b>Společné vzdělávání žáků s poruchou chování</b>	<b>Počet odpovědí</b>	<b>V %</b>
Nemá zkušenost	1	9
Ano, je to nejnáročnější	7	64
Ano, též náročná je integrace žáků s MP	2	18
Ne, vzhledem k plnění vzdělávacích cílů je nejnáročnější společné vzdělávání žáků s LMP	1	9
<b>Celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Více než 82 % účastníků šetření uvedlo, že považuje za nejnáročnější vzdělávat v běžných třídách žáky s poruchou chování. Dva respondenti současně s tím považují také za velmi náročné společné vzdělávání žáků s MP. Jeden dotazovaný soudí, že nejnáročnější je společné vzdělávání žáků s MP.

**12) Kde se mohou žáci ze speciálních tříd s žáky z tříd běžných setkávat? Jak jsou vytvářeny příležitosti pro sociální kontakt žáků ze speciálních tříd a tříd běžných?**

*Tabulka 16 Vytváření příležitostí pro sociální kontakt žáků ze spec. tříd s žáky tříd běžných*

<b>Příležitosti pro sociální kontakt</b>	<b>Počet odpovědí</b>	<b>V %</b>
<b>Při společných akcích</b>	<b>3</b>	<b>7,5</b>
<b>Ve školní družině</b>	<b>5</b>	<b>12,5</b>
<b>Při projektových dnech</b>	<b>5</b>	<b>12,5</b>
<b>Při sportovních aktivitách</b>	<b>3</b>	<b>7,5</b>
<b>Při výstavách obrázků a výrobků</b>	<b>3</b>	<b>7,5</b>
<b>Během jarmarků a trhů</b>	<b>3</b>	<b>7,5</b>
<b>V rámci návštěvy koncertů, divadla či kina</b>	<b>4</b>	<b>10</b>
<b>Při školních soutěžích</b>	<b>1</b>	<b>2,5</b>
<b>V rámci představení pořádaných ve škole</b>	<b>4</b>	<b>10</b>
<b>Ve školním klubu</b>	<b>2</b>	<b>5</b>
<b>Během exkurzí</b>	<b>2</b>	<b>5</b>
<b>Při lyžařském výcvikovém kurzu</b>	<b>1</b>	<b>2,5</b>
<b>V rámci zájmového vzdělávání</b>	<b>3</b>	<b>7,5</b>
<b>Na základní umělecké škole (ZUŠ)</b>	<b>1</b>	<b>2,5</b>
<b>Celkem</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

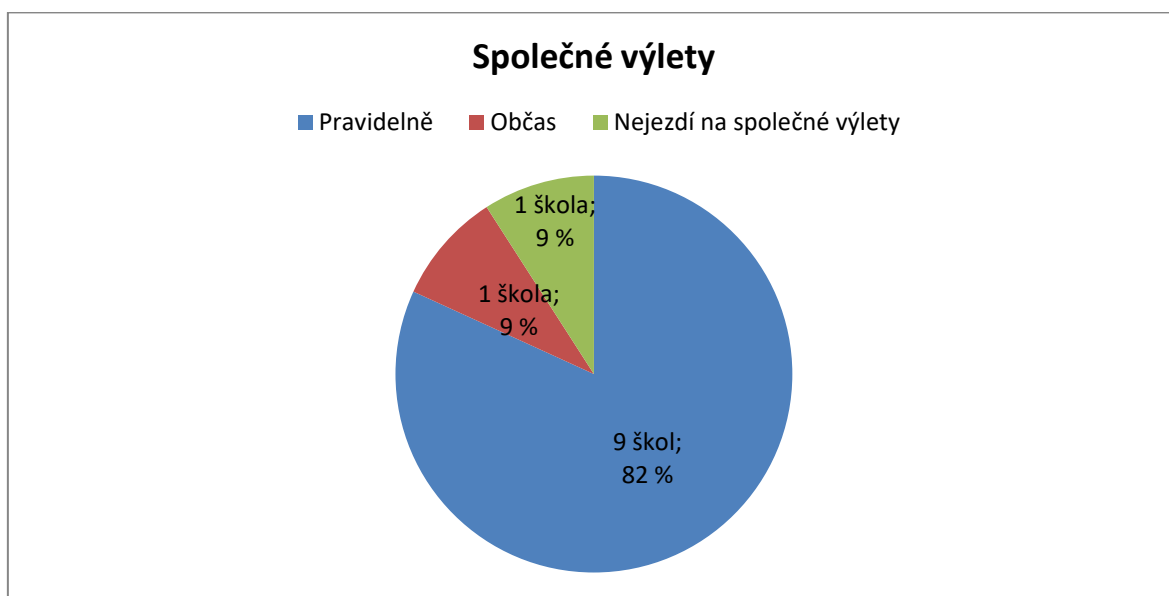
Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Nejčastěji, celkem ve 25 %, dotazovaní uváděli, že škola vytváří příležitosti pro sociální kontakt během projektových dnů a ve družině. Častá odpověď byla, že žáci mají vhodné možnosti pro sociální kontakt také v rámci kulturních akcí (při návštěvách koncertů, divadel a kin) a představeních, které jsou pořádány ve škole.

V otázce sociálního kontaktu žáků autorka poukazuje na zajímavé zjištění, které vyplývá ze zjištěných dat výzkumného šetření. Pro autorčin vzorek platí, že čím delší je zkušenost škol s fungováním speciálních tříd, tím více příležitostí pro vzájemný sociální kontakt žáků škola vytváří. Data dále ukazují, že pro žáky speciálních tříd pro žáky s PCH, školy

nejčastěji vytvářejí možnosti pro sociální kontakt s intaktními žáky formou nejrůznějších sportovních aktivit. Naopak se tyto žáci účastní méně kulturních akcí, které probíhají mimo budovu školy, a volí se pro ně takové akce a představení, které se realizují přímo v budově školy. Respondenti také uváděli, že pro žáky ze speciálních tříd s MP, se pro navazování sociálních kontaktů jeví vhodnější klidnější aktivity, jako jsou výstavy obrázků či výrobků.

### 13) Jak často jezdí žáci ze speciální třídy a žáci běžných tříd na společné výlety?



**Graf 5** Společná účast žáků ze speciálních tříd s žáky ze tříd běžných na výletech

Z odpovědí vyplývá, že na 9 z 11 škol jezdí žáci ze speciálních tříd na výlety společně s žáky ze tříd běžných. Pouze jeden dotazovaný odpověděl, že na jeho škole jezdí žáci ze speciální třídy na výlety sami, resp. s druhou speciální třídou na škole.

### 14) Jaké programy připravují žáci z vyšších ročníků pro žáky ze speciální třídy?

**Tabulka 17** Aktivní zapojení starších žáků při tvorbě programu pro žáky speciální třídy

Spolupráce se staršími žáky	Počet odpovědí	V %
Spolupráce neprobíhá	5	46
Vyšší ročníky připravují program zřídka, výjimečně	2	18
Žáci vyšších ročníků organizují Mikulášskou, projektové dny, tutorské čtení	4	36
<b>Celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)



Ve více než 60 % škol se žáci z vyšších ročníků pravidelně nezapojují do tvorby programů pro žáky ze speciálních tříd. Opačná zkušenost, tedy zapojení a organizování projektů staršími žáky, je na základě odpovědí účastníků výzkumu realizována na 36 % škol.

Respondenti uvedli, že společné programy žáků vyšších ročníků se na jejich školách pravidelně neorganizují pro speciální třídy s žáky s PCH a kombinovaným postižením.

**15) Kde se mohou žáci ze speciálních tříd a běžných tříd spontánně setkávat? (o přestávkách, v jídelně apod.)**

*Tabulka 18 Příležitosti pro spontánní setkávání žáků*

<b>Spontánní setkávání žáků</b>	<b>Počet odpovědí</b>	<b>V %</b>
<b>V jídelně</b>	<b>10</b>	<b>29</b>
<b>Během společných akcí</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>Ve školní družině</b>	<b>8</b>	<b>23</b>
<b>Na školních chodbách resp. během přestávek</b>	<b>7</b>	<b>20</b>
<b>V šatně</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>Na školním hřišti</b>	<b>5</b>	<b>14</b>
<b>Ve školním arboretu</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>Během školních zájmových kroužků</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>Vzhledem k pavilónovému typu školy pouze mimo areál školy</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>Celkem</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Nejčastěji respondenti uváděli jako místo pro spontánní setkávání žáků školní jídelnu. Společně se školní družinou a školní chodbou, resp. střetáváním žáků o přestávkách, tyto tři odpovědi tvořily více než 72 % ze všech odpovědí. Respondent jedné školy uvedl, že se žáci mohou vzhledem k architektonickému typu školy setkávat pouze mimo areál školy.

**16) Jak byste ohodnotila míru jejich vzájemné komunikace? (žáků ze speciálních tříd s žáky ze tříd běžných). Napadá Vás, co by mohlo pozitivně ovlivnit jejich vztahy, komunikaci?**

*Tabulka 19 Vzájemná komunikace mezi žáky ze speciálních tříd s žáky z běžných tříd*

<b>Vzájemná komunikace</b>	<b>Počet odpovědí</b>	<b>V %</b>
<b>Bez problémů</b>	<b>6</b>	<b>55</b>
<b>Bez problémů, častěji ji navazují žáci ze speciální třídy</b>	<b>2</b>	<b>18</b>
<b>Bez problémů, i když na komunikaci má vliv bydliště, zájmy žáka, sociální možnosti rodiny, zájmy zákonných zástupců o volný čas dětí</b>	<b>1</b>	<b>9</b>
<b>Bez problémů, častěji je navazovaná mezi mladšími žáky</b>	<b>1</b>	<b>9</b>
<b>U žáků s PCH mírné problémy související se ztrátou důvěry u vrstevníků (agrese vůči spolužákům a učitelům)</b>	<b>1</b>	<b>9</b>
<b>Celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Vzájemná komunikace žáků je hodnocena jako bezproblémová. Žáci ze speciálních tříd jsou přijímáni vstřícně, laskavě, nedochází ke konfliktům či střetům. Na bezproblémové přijetí žáků speciálních tříd má vliv tradice, resp. délka fungování speciálních tříd na škole. Třídní učitelky speciálních tříd pro žáky s MP také uvádějí, že komunikaci častěji navazují žáci ze speciální třídy než žáci ze třídy běžných. Na vzájemnou komunikaci má vliv i věk žáků. Mladší žáci speciálních tříd navazují komunikaci lépe než jejich druhostupňoví spolužáci. Zde se může promítat i míra NKS či ostych. Respondenti dále uvedli, že občasné problémy při vzájemném kontaktu s vrstevníky pozorují u žáků s PCH. Pokud se jedná o žáky, u kterých se projevuje agrese vůči spolužákům či učitelům, tak to může mít negativní dopad na následnou vzájemnou komunikaci a přijetí žáka mezi vrstevníky.

**17) Kde je na škole umístěna učebna (místnost) speciální třídy?**

**Tabulka 20** Umístění učebny speciální třídy

Učebna speciální třídy	Počet odpovědí	Celkem v %
Je na patře s vrstevníky	5	45
Je umístěna mimo učebny vrstevníků či učebny ostatních žáků	6	55
<b>Celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Z odpovědí dotazovaných vyplývá, že ve 45 % případů je učebna resp. kmenová místnost žáků speciální třídy umístěna na stejném patře jako učebny jejich vrstevníků z běžných tříd.

V 55 % škol je učebna speciální třídy umístěna v klidnější části školy či zcela mimo třídy ostatních žáků. Děje se tak hned z několika důvodů. Některé speciální třídy mají jinak dlouhé vyučovací hodiny a přestávky z důvodu individuálních specifik jednotlivých žáků a umístění třídy mimo ostatní učebny je proto žádoucí. Někteří žáci (např. žáci s poruchou autistického spektra či PCH) mohou negativně reagovat na hluk o přestávkách nebo na větší počet žáků z jiných tříd, proto by střetávání žáků nebylo ku prospěchu. Dále jsou například speciální třídy umístěny mimo ostatní učebny z důvodu kapacitních možností školy v době zřizování speciální třídy.

**18) Jak funguje na škole žákovská rada? Daří se Vám zapojovat žáky ze speciální třídy do fungování žákovské rady?**

**Tabulka 21** Existence žákovské rady na škole

Žákovská rada na škole	Počet odpovědí	V %
Je zřízena	5	45
Není zřízena	6	55
<b>Celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Respondenti uvádějí, že žákovská rada funguje na 5 školách, oproti tomu na 6 školách ji zřízenou nemají.

*Tabulka 22 Účast zástupce speciální třídy v žákovské radě*

Zástupce speciální třídy v žákovské radě	Počet odpovědí	V %
V žákovské radě nemáme zástupce ze speciální třídy	5	100
Celkem	5	100

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Na žádné ze škol, na které žákovská rada funguje, není zvolen zástupce ze speciální třídy, žáky ze speciální třídy nezapojují do chodu žákovské rady.

### **19) Jak se Vám daří začleňovat žáky ze speciální třídy ve školní družině?**

*Tabulka 23 Zařazení žáků speciální třídy do oddělení ve školní družině*

Umístění žáků speciální třídy ve školní družině	Počet	V %
Jsou zařazení v oddělení společně s vrstevníky z běžných tříd	11	100
Celkem	11	100

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Všichni účastníci výzkumu shodně uvedli, že žáci speciální třídy navštěvují školní družinu společně se svými vrstevníky, jsou umístováni v odděleních se spolužáky z běžných tříd, resp. žáci speciální třídy netvoří ve školní družině oddělené skupiny.

Z odpovědí také vyplývá, že školy mají v aktuálním školním roce zřízenou školní družinu pouze pro žáky z nižších ročníků, mezi žáky speciálních tříd druhého stupně nebyl o školní klub zájem. Pokud je to žádoucí, tak je ve školní družině přítomen i AP.

Na počátku výzkumného šetření byly stanoveny dílčí výzkumné otázky, které jsme zodpovídali na základě dat výzkumného šetření. Dílčí výzkumné otázky vedly k zodpovězení hlavní výzkumné otázky.

### **VO1: Jaké příležitosti vytváří škola pro společné vzdělávání žáků ze tříd zřízených podle § 16 odstavce 9 školského zákona a žáků z běžných tříd?**

Školy vytváří příležitosti pro společné vzdělávání žáků ze tříd zřízených dle §16 odst. 9 školského zákona a žáků ze tříd běžných v rámci předmětů výtvarné výchovy, pracovních činností, tělesné výchovy, hudební výchovy, anglického jazyka a v rámci sportovních kurzů plavání a lyžařského výcviku. Žáci ze speciálních tříd takzvaně „dochází“ na výuku do běžných tříd k intaktním žákům. Tato forma společného vzdělávání

žáků probíhá pravidelně. Žáci jsou vzděláváni ve třídách s vrstevníky či s žáky o rok mladšími.

**VO2: Jaké příležitosti vytváří škola pro sociální kontakt žáků ze tříd zřízených podle § 16 odstavce 9 školského zákona s žáky běžných tříd?**

Školy vytváří množství příležitostí pro podporu sociálního kontaktu žáků ze tříd zřízených podle § 16 odstavce 9 školského zákona s žáky běžných tříd. Žáci mají možnost kontaktu ve školní družině, při projektových dnech, při školních sportovních aktivitách, při výstavách obrázků a výrobků, v rámci návštěv kin, divadel a koncertů, dále škola vytváří příležitosti pro sociální kontakt žáků ve školním klubu, během exkurzí, při lyžařském výcvikovém kurzu a kurzu plavání, během zájmového vzdělávání a v rámci návštěv základní umělecké školy. Školy také organizují společné školní výlety. Další možností, kterou školy posilují vzájemný sociální kontakt žáků ze speciálních tříd a žáků tříd běžných je zapojení žáků z vyšších ročníků do tvorby programů pro žáky ze speciálních tříd. Jedná se například o akce jako je tutorské čtení, Mikulášská besídka.

**VO3: Jaké příležitosti poskytuje škola pro spontánní setkávání žáků ze tříd zřízených podle § 16 odstavce 9 školského zákona s žáky běžných tříd?**

Možnosti spontánního setkávání žáků ovlivňuje mimo jiné architektonické řešení budovy školy, specifické potřeby a projevy žáků. Ke spontánnímu setkávání žáků ze tříd zřízených podle § 16 odstavce 9 školského zákona s žáky běžných tříd dochází v jídelně, ve školní družině, na chodbách během přestávek, v šatnách, na školním hřišti a ve školním arboretu, během zájmových kroužků, výletů a při sportovních kurzech.

**HVO: Jaké jsou možnosti interakce žáků ze třídy zřízené dle § 16 odstavce 9 školského zákona s žáky ostatních (běžných) tříd v základní škole?**

Základní školy ve Středočeském kraji se zřízenou speciální třídou mají a v praxi uplatňují širokou škálu možností, kterými podporují vzájemnou interakci žáků ze tříd zřízených dle § 16 odstavce 9 školského zákona s žáky běžných tříd. Každá škola má jistou autonomii v organizování vzájemné interakce žáků ze speciálních tříd s žáky ze tříd běžných (žádná pravidla daná legislativou nejsou apod.). Jednotlivé školy se liší jak v konkrétních příležitostech, které poskytují, tak i v počtu možností, které vytváří pro vzájemné setkávání žáků ze speciálních tříd s žáky ze tříd běžných. Každá škola organizuje společné vzdělávání dle svých možností a zkušeností vždy s respektem k individuálním specifikům jednotlivých žáků. Školy podporují vzájemnou interakci žáků

v rámci společného vzdělávání v předmětech výtvarné výchovy, pracovních činností, tělesné výchovy, hudební výchovy a anglického jazyka. V rámci tělesné výchovy probíhá společná výuka plavání a žáci se také účastní lyžařského výcvikového kurzu. Školy vytvářejí příležitosti a podporují sociální kontakt žáků ve školní družině, při projektových dnech, při školních sportovních aktivitách, při výstavách obrázků a výrobků, v rámci návštěv kin, divadel a koncertů, ve školním klubu, během exkurzí, při lyžařském výcvikovém kurzu, během zájmového vzdělávání, v rámci návštěv základní umělecké školy, během školních výletů. Na školách probíhají také spolupráce tříd vyšších ročníků, které si pro žáky speciálních tříd připravují programy (Mikulášská besídka, tutorské čtení). Jako vhodná příležitost pro vzájemné setkávání žáků se jeví také účast žáků speciální třídy v žakovské radě školy, ovšem tato forma vzájemného setkávání žáků není doposud na školách zapojených ve výzkumném šetření realizována. Školy poskytují příležitosti pro spontánní setkávání žáků ze speciálních tříd s žáky z běžných tříd tím, že umožňují jejich střetávání v jídelně, ve školní družině, na chodbách během přestávek, v šatnách, na školním hřišti a ve školním arboretu, během zájmových kroužků, výletů a při sportovních kurzech. Školy vytvářejí možnosti pro vzájemnou interakci žáků jak v rámci školních aktivit, tak i v rámci mimoškolních aktivit, které posilují vzájemné vztahy mezi žáky ze speciálních tříd s žáky ze tříd běžných. Vzájemná interakce žáků obohacuje jak žáky se znevýhodněním, tak žáky intaktní, rozvíjí jejich komunikační dovednosti, dovoluje žákům se vzájemně učit, pomáhat si, respektovat se.

## 5.8 Omezení studie

Je nutné uvést, že výsledky studie mohou být zkreslené tím, že v době realizace výzkumu se většina žáků vzdělávala distanční formou výuky. V průběhu výzkumu nebyli žáci přítomni v budově školy, což mohlo mít za následek, že účastníci výzkumu mohli některé skutečnosti toho, jak žáci speciálních tříd běžně fungují ve škole i mimo ni (ve družině, v jídelně apod.) opomenout, jejich pohled mohl být zkreslený.

Jedna z využitých metod výzkumu – on-line dotazník skrz platformu MS Forms ochuzuje výzkumníka o projevy neverbální komunikace a spontánní reakce respondenta, které jsou důležité pro celkové vnímání a utvoření celistvého obrazu o účastníkovi výzkumu, o fungování žáků na škole či vypovídá o celkové atmosféře ve škole. Jako vhodné se jeví využití metody pozorování, které ovšem vzhledem k vyhlášení nouzového stavu na území České republiky nebylo možné uskutečnit.

## 5.9 Metodologické využití nových poznatků a další perspektivy výzkumu

Na základě výsledků šetření autorka formuluje následující doporučení vedoucí ke zlepšení a podpoře vzájemné interakce žáků.

Je žádoucí, aby žáci ze speciálních tříd měli v žakovských radách své zástupce, k čemuž, jak vyplývá z výsledků šetření, na základních školách Středočeského kraje doposud nedochází. Účast žáků ze speciálních tříd v žakovské radě by napomohla začleňování a podpořila lepší soužití žáků, došlo by přirozenou formou k rozvoji sociálních kompetencí žáků. Obecně lze usuzovat, že účast žáků v žakovské radě rozvíjí jejich vnímání zodpovědnosti, učí je přijímat názor ostatních a vyjednávat kompromisní řešení, rozvíjí komunikační dovednosti, posiluje jejich sebevědomí a samostatnost, rozvíjí empatii a vznikají zde nová přátelství. Žáci mají společný cíl (zlepšení podmínek ve škole), přísluší k nějaké skupině. Je to pro ně nová sociální role, která přináší cenné zkušenosti.

Dále by bylo vhodné, aby škola vytvořila pro žáky speciálních tříd, kteří mají učebny umístěny na jiném patře, mimo své vrstevníky, další resp. náhradní možnosti ke spontánnímu setkávání v době přestávek. Jako vhodná varianta se jeví setkávání žáků na školním hřišti či setkávání žáků v tělocvičně během přestávek. Vždy je ovšem třeba brát v potaz individuální potenciál žáků.

Jako vhodná příležitost pro vzájemnou interakci žáků se jeví spolupráce s žáky s vyšších ročníků, která na školách doposud probíhá formou tuteurského čtení a Mikulášské besídky. Autorka doporučuje zavedení tzv. patronátu žáků devátých ročníku. Patronát spočívá v tom, že jednotlivým žákům speciálních tříd jsou přiděleni patroni (žáci devátého ročníku), kteří jsou během celého školního roku s žáky speciální třídy v kontaktu, jsou jim nápomocni. Smyslem této akce je podpořit vzájemnou interakci žáků, žáci se učí respektu, vzájemné podpoře, vznikají nové kamarádské vazby, rozvíjí se samostatnost a komunikace, odstraňují se bariéry mezi žáky. Dále autorka navrhuje zapojení žáků z vyšších ročníků do organizace Dětského dne, Andersenovy noci, Dnu Země, Ekologických programů, Vánočních programů, Velikonočních programů. Je vhodné nastavit pravidelnou spolupráci.

Jako další možnost vzájemného stětávání, která podporuje rozvoj sociálních kompetencí a komunikačních dovedností, si dovoluje autorka navrhnout spolupráci žáků ze speciálních tříd a žáků tříd běžných na tvorbě školního časopisu.

Autorka vnímá jako důležité, aby žáci speciální třídy byli zapojeni do všech činností a měli stejné povinnosti jako jejich intaktní spolužáci, čímž se podporuje sociální

začleňování žáků, překonává pomyslná odlišnost žáků, dodává to žákům sebevědomí, posiluje se jich pocit užitečnosti a rovného přístupu. Konkrétně se jedná o činnosti, které nejsou náročné na organizaci, jako je úklid školního pozemku, služba na roznášku ovoce do tříd, vynáška recyklovatelného odpadu, výzdoba společné chodby a nástěnek.

Aby byla zajištěna maximální možná interakce žáků na každé jednotlivé základní škole se zřízenou speciální třídou, tak by školám s nově zřízenou speciální třídou mohla být určena škola, ve které mají dlouhodobé zkušenosti s fungováním speciálních tříd, která by poskytovala určitou podporu, poradenství. Bylo by žádoucí, aby spolupráce probíhala intenzivně, aby se zástupci školy s nově vzniklou speciální třídou mohli osobně zúčastnit školních i mimoškolních aktivit žáků speciální třídy a mohli tak sbírat cenné poznatky, které by podpořili vzájemnou interakci žáků u nich na škole.

Výzkumné šetření by mohlo být v budoucnu provedeno i v rámci dalších krajů České republiky. Mohlo by se zkoumat, jaké možnosti pro vzájemnou interakci žáků ze třídy zřízené dle § 16 odstavce 9 školského zákona s žáky ze tříd běžných vytvářejí školy málotřídního typu. Výzkumný potenciál je také v tom zaměřit výzkumné šetření na určitou skupinu žáků se znevýhodněním ve speciálních třídách a zjišťovat, hledat konkrétní formy a možnosti vzájemné interakce s žáky z běžných tříd, které se jeví vhodné pro danou skupinu žáků s konkrétním znevýhodněním, postižením.

## **5.10 Diskuse**

Jonna M. Blanck (2014) se ve svém výzkumném šetření zabývala formami a specifiky školní integrace a inkluze v 16ti spolkových zemích Německa. Forma vzdělávání žáků se SVP v speciálních třídách zřízených v rámci základní školy v Německu také funguje, ovšem na rozdíl od České republiky, kde může být speciální třída zřízena na jakékoli základní škole, tak speciální třídy při základních školách fungují v Německu pouze v rámci 11 spolkových zemí. Další odlišností je složení žáků speciální třídy. V Německu mohou do jedné speciální třídy chodit žáci s různým znevýhodněním, zatímco u nás tomu tak není. Speciální třída je vždy zřízena pro žáky s konkrétním znevýhodněním. Gajdzica (2015) ve svém výzkumu provedeném mezi 118ti pedagogickými pracovníky působícími na 1. stupni uvádí dva různé názory na strukturu žáků speciální třídy. První tvrdí, že různorodé složení žáků speciální třídy umožňuje a podporuje vzájemné učení. Druhý názor bere v potaz to, že výuka v heterogenních skupinách (žáci s PCH, MP, SPU atd.) je velmi organizačně náročná a komplikovaná. Z daného výzkumu plyne, že nejvíce



problémových situací během výuky vyplývá ze složité metodické situace. Toto tvrzení uvedlo přes 40 % pedagogických pracovníků. Složitou metodickou situaci blíže popisuje jako paralelní výuku žáků z více ročníků, aplikaci různých metod, použití vícero různých výukových pomůcek. Resp. se jednalo o problémy vyplývající z toho, že učitel musí sledovat více cílů při aplikaci odlišných pedagogických postupů či metod. Na základě výzkumného šetření Gajdzici (2015) můžeme usuzovat, že různé metody a formy práce, práce s rozdílnými pomůckami atd. při společné výuce žáků vyplývají a souvisí se specifiky znevýhodnění jednotlivých žáků. S tím se v našem výzkumu shoduje až 91 % dotazovaných, kteří deklarují, že druh či stupeň znevýhodnění má na společnou výuku vliv. Autorka se shoduje s názorem Lindsay (2007), který říká, že není prioritní řešit, do jaké míry jsou jaké modely inkluzivního vzdělávání efektivní, ale je důležité se zaměřit na to, jaké modely vyhovují jakým žákům.

Analýza MŠMT (2019a) uvádí, že nejvíce speciálních tříd na běžné základní škole je zřízeno pro žáky s MP a dále pak pro žáky s vadami řeči. Toto bylo potvrzeno i daty zjištěnými výzkumným šetřením této diplomové práce. Analýza MŠMT (2019a) také uvádí, že z celkového počtu 15 855 žáků se SPCH (údaj k 30. 9. 2018) je 92 % vzděláváno v běžné třídě základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Tento údaj je překvapivý vzhledem k tomu, že výsledky autorčina výzkumu ukázaly, že více než 82 % respondentů považuje společné vzdělávání žáků se SPCH za nejvíce náročné. Analýza MŠMT (2019a) došla ke shodným výsledkům jako autorka práce ohledně náročnosti společného vzdělávání žáků s SPCH.

Z výzkumného šetření Kaleji a Zezulkové (2015) vyplývá, že polovina dotazovaných pedagogů vnímá přítomnost žáka s MP na společné výuce jako obohacení pro všechny. Téměř stejná část, 55 % pedagogických pracovníků v autorčině šetření uvedlo, že jejich školy společnou výuku žáků ze speciálních tříd skutečně praktikují. Ve výzkumném šetření Elkinse, Kraayenoordové a Joblingové (2003) je více než 86 % rodičů žáků se SVP přesvědčeno, že vzdělávání žáků se SVP společně s intaktními může být pro intaktní žáky prospěšné.

Dále Elkins, Kraayenoordová a Joblingová (2003) zjišťovali názory rodičů žáků se SVP na společné vzdělávání. Tito autoři uvádí, že až 83 % rodičů usuzuje, že jejich dítě si najde mezi intaktními dětmi kamarády. Výsledky autorčina šetření v této diplomové práci toto potvrzují, jelikož vzájemnou komunikaci mezi intaktními žáky a žáky ze speciálních tříd uvedlo jako bezproblémovou 91 % všech dotazovaných pedagogických pracovníků.

Ahlborn, Panek a Jungers (2008) přicházejí ve svém šetření se zjištěním, že děti mladšího věku vnímají osoby s MP lépe, bez předsudků. S tímto se shodují i výsledky autorčina výzkumu, kdy respondenti uvedli, že žáci mladšího školního věku mezi sebou navazují kontakt častěji než žáci druhého stupně.

Ze závěrů autorčina šetření vyplývá, že vzdělávání žáků se SVP formou speciální třídy zřízenou v rámci základní školy poskytuje příležitosti pro sociální, edukační i spontánní kontakt žáků. To, že inkluzivní vzdělávání podporuje vzájemnou interakci mezi vrstevníky (žáky se znevýhodněním a bez něj), potvrzuje i závěr výzkumného šetření European Agency for Special Needs and Inclusive Education z roku 2018. Z daného výzkumu vyplývá, že pro dosažení sociální interakce je důležité, aby došlo k zapojení žáků na všech úrovních tj. školní politiky, praxe, školní kultury. Autorčin výzkum ukázal, že školy nezapojují žáky ze speciálních tříd do svých žakovských rad, které mají také vliv na fungování a celkové vnímání školy. Na základě tohoto zjištění byla navržena vhodná opatření (viz kapitola 5. 9).

## Závěr

Mezi jeden z dlouhodobých cílů české vzdělávací politiky patří rovný přístup ke vzdělávání všech žáků. Postupně se odstraňují bariéry, které dříve vedly k sociální exkluzi, a dbá se na to, aby se žáci se SVP účastnili co nejvíce aktivit společně s intaktními žáky ideálně v místě jejich bydliště. Školský zákon § 16 odst. 9 dává školám možnost zřizovat třídy pro žáky se SVP. Jedná se o formu vzdělávání, která zohledňuje individuální potenciál žáka a umožňuje pedagogům poskytnout žákovi se SVP individuální péči při zachování kontaktu s intaktními vrstevníky. Cíl práce, kterým bylo zjistit, jaké možnosti vytváří základní školy ve Středočeském kraji se zřízenou třídou dle § 16 odst. 9 školského zákona pro edukační a sociální začleňování žáků ze speciálních tříd a jaké příležitosti poskytují pro spontánní kontakt žáků ze speciálních tříd s žáky tříd běžných, byl splněn. Na základě výzkumného šetření byla navržena a formulována doporučení, která vedou ke zlepšení vzájemné interakce žáků ze speciálních tříd s žáky běžných tříd.

V úvodní části byly vysvětleny základní a stěžejní pojmy týkající se žáků se SVP, nezbytné pro tuto práci. Ve druhé kapitole se autorka práce věnovala mezinárodním a českým strategickým dokumentům, které ovlivnily postavení osob se znevýhodněním ve společnosti a které měly vliv na vzdělávání žáků se znevýhodněním. Neméně prostoru dostaly legislativní dokumenty ve třetí kapitole. Podrobně zde byly rozebrány nejdůležitější zákony a vyhlášky, kterými se řídí vzdělávání žáků se SVP. Poslední kapitola této části se zaměřila na inkluzi a integraci a vymezení daných pojmů dle různých autorů. Byly zde uvedeny principy a podstata inkluzivního vzdělávání. Autorka se v této kapitole věnovala také vymezení inkluzivní školy a inkluzivnímu vzdělávání. Neopomenula ani heterogenitu, jakožto důležitý znak inkluzivní školy. V závěru kapitoly byly blíže popsány možné organizace vzdělávání žáků v běžných základních školách - společné vzdělávání a vzdělávání žáků ve třídách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona.

Ve výzkumné části byla prezentována data autorčina kvalitativního výzkumného šetření, do kterého se zapojilo 11 respondentů resp. pedagogických pracovníků základních škol ve Středočeském kraji se zřízenou speciální třídou. V těchto 11 základních školách funguje celkem 17 speciálních tříd. Vzorek respondentů pokryl 73 % škol z celkového počtu základních škol Středočeské kraj se zřízenou speciální třídou. Respondenti z jednotlivých škol (ředitelé, zástupkyně ředitele a třídní učitelky speciálních tříd) poskytli množství různých odpovědí, což svědčí o svobodě škol v rozhodování a možnostech jejich

individuální realizace v problematice vzájemné interakce žáků ze speciálních tříd a žáků ze tříd běžných. Na základě výsledků autorčina šetření se ukázalo, že každá škola vytváří příležitosti pro společnou edukaci, sociální a spontánní kontakt žáků dle svých personálních a architektonických možností školy, dle specifických potřeb svých žáků, na základě předchozích zkušeností a tradice speciálních tříd na škole, dle zájmu a věku žáků. Z výsledků vyplývá, že společné vzdělávání žáků ze speciálních tříd s žáky ze tříd běžných je praktikováno na 55 % škol. Dále z výsledků šetření vyšlo najevo, že školy umožňují množství příležitostí pro společné vzdělávání, sociální a spontánní kontakt žáků ze speciálních tříd s žáky z tříd běžných, přičemž jednotlivé školy se liší jak v kvantitě, tak i v konkrétních příležitostech, které vytváří, ovšem vždy tak činí s ohledem na individuální potenciál žáka. Výsledky ukázaly, že společné vzdělávání žáků ze speciálních tříd s žáky ze tříd běžných probíhá v předmětech výtvarné výchovy, pracovních činností, tělesné výchovy, hudební výchovy, anglického jazyka a v rámci tělesné výchovy během sportovních kurzů plavání a lyžařského výcviku. Žáci ze speciálních tříd jsou při společné výuce nejčastěji vzděláváni ve třídách se svými vrstevníky. Autorka zjistila, že školy vytváří příležitosti pro sociální kontakt žáků ze speciálních tříd s žáky běžných tříd nejčastěji ve školní družině a při projektových dnech, dále poté během školních sportovních aktivit, během výstav obrázků a výrobků, v rámci kulturních programů a návštěv kina, divadla a koncertů, poté také k sociálnímu kontaktu dochází ve školních klubech, během exkurzí, během lyžařského výcvikového kurzu a výcvikového kurzu plavání, během školního zájmového vzdělávání a také v rámci návštěv základní umělecké školy. Školy také organizují společné školní výlety žáků ze speciálních tříd a žáků tříd běžných. Bylo zjištěno, že sociální kontakt mezi žáky je dále rozvíjen formou spolupráce speciálních tříd s žáky z vyšších ročníků během Mikulášských besídek a programů tutorského čtení. Data autorčina šetření dále ukázala, že žáci ze speciálních a běžných tříd mají možnost vzájemného spontánního kontaktu v jídelně, ve školní družině, během přestávek na chodbách, ve společných šatnách, na školním hřišti a ve školním arboretu, dále v rámci zájmových kroužků, výletů a během sportovních kurzů.

Na základě výsledků šetření autorka navrhla následující doporučení, vedoucí ke zlepšení vzájemné interakce žáků. Autorka se domnívá, že je žádoucí, aby žáci speciálních tříd měli v žákovských radách své zástupce, což se doposud ve školách ve výzkumném vzorku neděje. Autorka usuzuje, že vzájemnou interakci žáků speciálních

tříd s žáky vyšších ročníků by podpořil Patronát žáků devátých ročníků, kdy má každý žák speciální třídy svého patrona, čímž se podporuje vzájemná interakce žáků. Jako další možnost, která vede ke zlepšení vzájemné interakce žáků, navrhuje autorka, spolupráci žáků na vydávání školního časopisu. Autorka shledává za důležité, zapojení žáků speciálních tříd do též činností a udělení jim stejných povinností jako žákům běžných tříd v rámci aktivit úklidu školního pozemku, výzdoby společné chodby a nástěnek, služby na roznášku ovoce do tříd, vynášky recyklovatelného odpadu. Autorka formulovala doporučení, které spočívá ve vzájemné spolupráci škol se zřízenými speciálními třídami a jejich vzájemné výměně zkušeností. Jelikož výzkumů s tímto tématem není mnoho, tak závěry této práce mohou napomoci ředitelům, učitelům, speciálním pedagogům, výchovným poradcům škol a dalším pedagogickým pracovníkům, kteří se snaží o co nejintenzivnější zapojení žáků ze speciálních tříd (jakožto všech žáků se SVP) mezi kolektiv žáků z běžných tříd. Přestože tato forma vzdělávání není v našem vzdělávacím systému ničím novým, tak pro školu, která nově zřizuje speciální třídu a nemá předchozí zkušenosti s fungováním speciální třídy, může být tato práce vhodným zdrojem inspirace. Závěry práce mohou také posloužit rodičům při hledání vhodné formy vzdělávání pro jejich dítě.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Tištěná literatura

ADAMUS, Petr. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-190-7.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6560-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Inkluzivní pedagogika. Distanční studijní text*. V Opavě: Fakulta veřejných politik v Opavě, Slezská univerzita v Opavě, 2019. ISBN 978-80-7510-334-5

BENDL, S. Multikulturalismus - realita dnešních škol. *Pedagogická orientace* 2003, č. 3, s. 70-85. ISSN 1211-4669

FELCMANOVÁ, L. 2010. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. In KVĚTOŇOVÁ, L.; PROUZOVÁ, R. (eds.). *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: PedF UK. ISBN 978-80-7290-472-3

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

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

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HORŇÁKOVÁ, M. Inklúzia – nové slovo, nebo aj nový obsah? *Efeta*. roč. 16, 2006, č. 1. Martin: Osveta, s. 2-4, ISSN 1335-1397

KALEJA, M., ZEZULKOVÁ, E. *Sociologická analýza zaměřená na porovnání dosažených výsledků žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v různých typech škol. Závěrečná zpráva klíčové aktivity 1.* Opava: Centrum empirických výzkumů FVP SU, 2015. ISBN 978-80-7510-159-4

KALEJA, M., ZEZULKOVÁ, E. Heterogenita v konceptu inkluzivního vzdělávání: pohledem na děti a žáky v povinném vzdělávání. In *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference Evropské pedagogické fórum 2017. Koncepce vzdělávání a psychologie.* roč. VII. Hradec Králové: Magnanimitas, s. 18-26. ISBN 978-80-87952-21-4

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea, Iva STRNADOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Cesty k inkluzi.* Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2086-2.

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

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

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MONTESORI, Maria. *The discovery of the child.* 2. Amsterdam: MontessoriPierson Publishing Company, 2017. ISBN 9789079506385.

OBOLENSKI, Alexandra. *Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Grundlagen und Perspektiven für "eine Schule für alle.* Berlin: Julius Klinkhardt, 2001, 350 s. ISBN 9783781511767.

PANČOCHA, Karel. Sociální determinanty inkluzivního vzdělávání. In BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. s. 31-38. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-210-4736-5.

PANČOCHA, Karel a Helena VAĐUROVÁ. Analýza inkluzivního prostředí v základních školách prostřednictvím Indexu Inkluze. In Bartoňová, M., Vítková, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV*. 1. vydání. Brno: Paido Brno, 2010. s. 25-40. ISBN 978-80-7315-201-7.

PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

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

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

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

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 isbn80-7367-091-7.

VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.



VÍTKOVÁ, Marie. Vývoj a současný stav inkluzivního vzdělávání v České republice, Německu a v Anglii (Wales) - komparativní studie. In Bartoňová, M., Vítková, M. at al. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV. Education of Pupils with Special Educational Needs IV. 1. vydání. Brno: Paido, 2010. s. 41-52. ISBN 978-80-7315-201-7.

#### Elektronické zdroje

AHLBORN, Lindsey J, Paul E PANEK a Melissa K JUNGERS. *College students' perceptions of persons with intellectual disability at three different ages* [online]. In: . 29(1). 2008, s. 61-69 [cit. 2021-03-17]. Dostupné z: doi:10.1016/j.ridd.2006.11.001

BLANCK, Jonna M. Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion: Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer. In: *WZB Discussion Paper* [online]. No. SP I 2014-501. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), 2014, 2014, s. 62 [cit. 2021-03-17]. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/10419/103472>

BOTH, Tony a Mel AINSCOW. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* [online]. 2002 [cit. 2021-02-17]. Dostupné z: <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Školy a školská zařízení - školní rok 2019/2020* [online]. 25.08.2020 [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-skolni-rok-20192020>

ČESKO (2002). zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 3. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109#p1-3>

ČESKO (2004a). zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 23. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#f2876085>

ČESKO (2004b). zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 30. 1. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#f4412182>

ČESKO (2005). vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 23. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72#p1-5>

ČESKO (2016). vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 23. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#f5742225>

ČTK. *Asistentů pedagoga je 21 tisíc, za deset let počet vzrostl více než pětkrát* [online]. In: . 23.4.2019 16:12 [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/asistentu-pedagoga-je-21-tisic-za-deset-let-pocet-vzrostl-vice-nez-petkrat-40280874>

ELKINS, John, Christina E. KRAAYENOORD a Anne JOBLING. Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Special Educational Needs*. Australia: The University of Queensland, 2003, 3(2), 122-129. Dostupné z: doi:10.1111/1471-3802.00005

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání: Doporučení pro praxi* [online]. Odense: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011 [cit. 2021-03-17]. ISBN : 978-87-7110-296-3. Dostupné z: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/evidence\\_final\\_summary\\_cs.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/evidence_final_summary_cs.pdf)

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. *Důkaz o souvislosti mezi inkluzivním vzděláváním a sociální inkluzí: Závěrečná souhrnná zpráva: Doporučení pro praxi* [online]. Odense: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2018 [cit. 2021-04-17]. ISBN 978-87-7110-748-7. Dostupné z: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/evidence\\_final\\_summary\\_cs.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/evidence_final_summary_cs.pdf)

GAJDZICA, Zenon. Problémové situace v názorech učitelů integračních tříd jako příspěvek k diskusi nad koncepcí integračního vzdělávání v Polsku. *Speciální pedagogika* [online]. 2015, **25**(3), 197-205 [cit. 2021-03-08]. ISSN 1211-2720. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/1570>

KARTOUS, Bohumil. *Skandinávské zkušenosti s inkluzivním vzděláváním* [online]. Praha: EDUin, 2015 [cit. 2021-02-17]. ISBN 978-80-260-9310-7. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2016/03/Skandin--vsk---zku--enosti-s-inkluzivn-m-vzd--l--v--n--m.pdf>

META, o.p.s. Principy inkluzivního vzdělávání. *Inkluzivní škola.cz* [online]. 2021 [cit. 2021-02-17]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/principy-inkluzivniho-vzdelavani>

MŠMT. *Národní akční inkluzivní plán* [online]. Praha: MŠMT, 2010 [cit. 2021-01-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/1554/>

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. 2014 [cit. 2021-01-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>

MŠMT. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020* [online]. 2018 [cit. 2021-01-29]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>

MŠMT. *Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016 – 30. 9. 2018* \*. Praha, 2019a. Dostupné také z: <http://stanislavstech.cz/wp-content/uploads/2019/07/Analy%CC%81za-spolec%CC%8Cne%CC%81ho-vzde%CC%8Cla%CC%81va%CC%81ni%CC%81-za-obdobi%CC%81-fin-3.pdf>

MŠMT. *Vývojová ročenka školství 2009/10–2019/20* [online]. In: . 2019b [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2009-10-2019-20>

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2021-01-27]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54104/>

MŠMT. *Metodický pokyn k zajišťování podpůrného opatření pedagogická intervence* [online]. Praha, 2021 [cit. 2021-03-14]. Dostupné z: [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/01/Methodicky\\_pokyn\\_Pedagogicka\\_intervence.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/01/Methodicky_pokyn_Pedagogicka_intervence.pdf)

*Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021–2025* [online]. 2020 [cit. 2021-01-28]. Dostupné z: [https://www.vlada.cz/cz/ppov/vvozp/dokumenty/narodni-plan-podpory-rovných-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2021\\_2025-183042/](https://www.vlada.cz/cz/ppov/vvozp/dokumenty/narodni-plan-podpory-rovných-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2021_2025-183042/)

OSN. *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities* [online]. 1989 [cit. 2021-01-29]. Dostupné z: <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

OSN. *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities* [online]. 2006 [cit. 2021-01-29]. Dostupné z: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm>

PIJL, S. J., Cor J. W. MEIJER a Seamus HEGARTY. *Inclusive education [electronic resource]: a global agenda / edited by Sip Jan Pijl, Cor J.W. Meijer and Seamus Hegarty*. 1997. ISBN 020301572X.

SCHOLZ, Markus. *Integration und Inklusion - zwischen theoretischem Anspruch und Realität* [online]. 2007 [cit. 2021-02-17]. Dostupné z: <http://bidok.uibk.ac.at/library/scholz-integration.html>

UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [online]. 1994 [cit. 2021-01-30]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

VESELÝ, Arnošt a a kol. *Hlavní směry vzdělávací politiky do roku 2030* [online]. 2019 [cit. 2020-10-08]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51582/>

WEDELL, Klaus. Concepts of special educational need. *Journal of Research in Special Educational Needs* [online]. 2003, **3**(2), 104-108 [cit. 2020-10-05]. ISSN 1471-3802. Dostupné z: [doi:10.1111/1471-3802.00002](https://doi.org/10.1111/1471-3802.00002)

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 – Tazatelské otázky

Příloha č. 2 – Informovaný souhlas

## **Příloha č. 1**

### Tazatelské otázky

#### Část I.

##### Kontextové otázky

- 1.) Kdy vznikla na škole 1. speciální třída? (Jak dlouhá je zkušenost se speciálními třídami na vaší škole?)
- 2.) Pro žáky s jakým znevýhodněním je speciální třída zřízena?
- 3.) Kolik žáků je ve speciální třídě?
- 4.) Jaké ročníky jsou spolu ve třídě?

#### Část II.

##### Otázky ohledně společné výuky žáků

- 5.) Jak probíhá společná výuka žáků ze speciální třídy s žáky z „běžných“ tříd? Dle jakých kritérií jsou žáci ze speciální třídy rozděleni při společné výuce do „běžných tříd“ (např. dle věku/ročníku)?
- 6.) Dle čeho se vybírá běžná třída, kterou žáci ze speciální třídy budou navštěvovat?
- 7.) V jakých předmětech společná výuka probíhá? Proč zrovna v těchto předmětech?
- 8.) Jak často probíhá společná výuka žáků ze speciální třídy s žáky ze tříd běžných?
- 9.) Jak se Vám daří organizovat výuku plavání?
- 10.) Jaká podpůrná opatření jsou při společném vzdělávání využívána?
- 11.) Jaký vliv, má dle Vás, na společnou výuku druh či stupeň znevýhodnění? Obecně se za nejnáročnější považuje integrovat žáky se specifickou poruchou chování, můžete popsat Váš názor?

##### Otázky směřované na sociální kontakty žáků

- 12.) Kde se mohou žáci ze speciálních tříd s žáky z tříd běžných setkávat? Jak jsou vytvářeny příležitosti pro sociální kontakt žáků ze speciálních tříd a tříd běžných?
- 13.) Jak často jezdí žáci ze speciální třídy a žáci běžných tříd na společné výlety?
- 14.) Jaké programy připravují žáci z vyšších ročníků pro žáky ze speciální třídy?
- 15.) Kde se mohou děti ze speciálních tříd a běžných tříd spontánně setkávat? (o přestávkách, v jídelně apod.)

- 16.) Jak byste ohodnotila míru jejich vzájemné komunikace? (žáků ze speciálních tříd s žáky ze tříd běžných). Napadá Vás, co by mohlo pozitivně ovlivnit jejich vztahy, komunikaci?
- 17.) Kde je na škole umístěna třída (místnost) speciální třídy?
- 18.) Jak funguje na škole žakovská rada? Daří se Vám zapojovat žáky ze speciální třídy do fungování žakovské rady?
- 19.) Jak se vám daří začleňovat žáky ze speciální třídy ve školní družině?



## Příloha č. 2

### Informovaný souhlas

Byl/a jste zkontaktován/a za účelem získání dat a informací pro kvalitativní výzkum k diplomové práci Ivety Čadkové Oriničové.

Výzkum probíhá v rámci magisterského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, na katedře Speciální pedagogiky. Tématem jsou „Možnosti podpory interakce mezi žáky třídy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona a žáky ostatních tříd běžné ZŠ“.

Vaše spolupráce na projektu je dobrovolná. Účast na projektu spočívá ve vyplnění dotazníku. Autorka práce zajistí maximální možná opatření pro zachování Vaší anonymity. Vaše odpovědi jsou důvěrné, určené pouze pro potřeby tohoto výzkumného projektu. Vaše zkušenosti, názory se mohou stát částí výzkumné zprávy, ale v žádném případě nebude ve zprávě uvedeno Vaše jméno nebo jiné identifikační charakteristiky. Na kteroukoliv otázku můžete odmítnout odpovědět a kdykoli se můžete rozhodnout a výzkum opustit přičemž vystoupení z projektu pro Vás nebude mít žádné negativní důsledky.

Svým podpisem zde souhlasíte se svou účastí na tomto projektu. Jedna kopie tohoto formuláře náleží Vám.

Jméno účastníka výzkumu:

.....

Datum:.....

Podpis:.....

Jméno řešitelky projektu:

Iveta Čadková Oriničová

Datum:.....

Podpis: .....