

**UNIVERZITA KARLOVA**

**FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD**

Institut Sociologických studií

Katedra veřejné a sociální politiky

**Bakalářská práce**

**2019**

**Zuzana Beranová**

**UNIVERZITA KARLOVA**

**FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD**

Institut Sociologických studií

Katedra Sociální a veřejné politiky

**Inkluzivní vzdělávání z pohledu ředitelů základních škol**

Bakalářská práce

Autor práce: Zuzana Beranová

Studijní program: Politologie

Vedoucí práce: Mgr. Ing. Olga Angelovská

Rok obhajoby: 2019

## **Prohlášení**

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 9.5.2019

Zuzana Beranová

## **Bibliografický záznam**

BERANOVÁ, Zuzana. *Inkluzivní vzdělávání z pohledu ředitelů základních škol*. Praha, 2019. 56 s. Bakalářská práce (Bc). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut Sociologie. Katedra Sociální a veřejné politiky. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Ing. Olga Angelovská

**Rozsah práce:** 79 691 znaků

## **Anotace**

Tato bakalářská práce se zabývá inkluzivním vzděláváním z pohledu ředitelů základních škol. Toto téma se stalo od roku 2016 často diskutovaným a to z důvodu zavedení nových podmínek pro implementaci inkluzivního vzdělávání, které přinesla novela školského zákona a Vyhláška č. 27/2016 Sb. Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jak jsou naplňovány cíle inkluzivního vzdělávání stanovené ve strategických dokumentech MŠMT ve vybraných školách. Dílčími cíli bylo zjistit, jak ředitelé základních škol jakožto linioví pracovníci mohou svými pravomocemi ovlivnit implementaci inkluzivního vzdělávání, dále zmapovat současný stav spolupráce ředitelů s dalšími aktéry a identifikovat faktory, které ztěžují dosahování cílů stanovených ve strategických dokumentech MŠMT. Výsledky byly zjišťovány prostřednictvím případové studie, kdy se uskutečnilo šest polostrukturovaných rozhovorů s řediteli základních škol v okrese Praha-východ.

## **Annotation**

This bachelor thesis deals with inclusive education from the view of primary school principals. This topic has been oftentimes discussed from the year 2016 due to settings new conditions for implementation of inclusive education. These conditions were set up by the amendment to the education act and ministerial decree No. 27/2016 Sb. The main goal of this bachelor thesis was to find out if the tasks from strategic documents are fulfilled in selected primary schools. Other goals were to find out how street-level bureaucrats can influence the implementation of inclusive education, then map how the principals cooperate with other stakeholders and identify the factors which negatively influence the fulfilment of the tasks from strategy documents. The results were detected through a case study. During the research I made six semi-structured interviews with primary schools principals in Praha-východ district.

## **Klíčová slova**

Inkluzivní vzdělávání, společné vzdělávání, ředitelé základních škol, linioví pracovníci, strategické cíle, případová studie

## **Keywords**

Inclusive Education, Common Education, Primary School Principals, Street-level

Bureaucrats, Strategic goals, Case Study

## **Title**

Inclusive education from the view of primary school principals

### **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Ing. Olze Angelovské za vedení mé práce, za její rady a čas, který mi věnovala. Poděkování patří i mé rodině a kamarádům za jejich podporu.

## Obsah

|   |    |
|---|----|
| Úvod.....   | 2  |
| 1 Cíle a výzkumné otázky .....  | 4  |
| 2 Vymezení základních pojmů.....  | 6  |
| 2.1 Co je to inkluze?.....  | 6  |
| 2.2 Inkluzivní vzdělávání .....   | 6  |
| 2.3 Podpůrná opatření .....   | 7  |
| 2.4 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.....                                       | 8  |
| 3 Inkluzivní vzdělávání v České republice.....  | 9  |
| 3.1 Rozsudek ve věci D. H. a ostatních proti České republice.....                         | 9  |
| 3.2 Současná legislativní úprava inkluzivního vzdělávání.....                             | 11 |
| 4 Ředitelé základních škol a teorie liniových pracovníků.....                             | 12 |
| 4.1 Povinnosti ředitele základní školy.....   | 13 |
| 4.2 Pravomoci ředitele základní školy .....   | 13 |
| 4.3 Spolupráce ředitelů s dalšími aktéry .....  | 14 |
| 5 Výzkumy, analýzy a diskuze o inkluzivním vzdělávání .....                               | 15 |
| 5.1 Provedené výzkumy a analýzy .....   | 15 |
| 5.2 Veřejnost a média.....  | 17 |
| 5.3 Politici .....  | 18 |
| 6 Metodologie .....   | 19 |
| 6.1 Výzkumný design.....  | 19 |
| 6.2 Data a jejich sběr .....  | 19 |
| 6.3 Analýza dat.....  | 21 |
| 7 Strategické dokumenty MŠMT .....  | 23 |
| 7.1 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020.....                       | 23 |
| 7.2 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015–2020 .... | 23 |
| 7.3 Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018.....                           | 24 |
| 8 Současný stav inkluzivního vzdělávání v porovnání s cíli MŠMT .....                     | 25 |
| 8.1 Čím dříve, tím lépe.....  | 25 |
| 8.2 Inkluzivní vzdělávání je přínosem pro všechny .....                                   | 26 |
| 8.3 Vysoce kvalifikovaní odborníci .....  | 27 |
| 8.4 Podpůrné systémy a mechanismy financování.....  | 28 |
| 8.5 Spolehlivá data .....   | 29 |
| 9 Vliv ředitelů ZŠ na implementaci inkluzivního vzdělávání .....                          | 30 |
| 9.1 Přijímání žáků do základní školy .....  | 30 |
| 9.2 Podpůrná opatření .....   | 31 |
| 9.3 Žáci mimořádně nadaní.....  | 31 |
| 9.4. Další vzdělávání učitelů a asistentů pedagoga .....                                  | 32 |
| 10 Spolupráce s dalšími aktéry.....   | 33 |
| 10.1 Spolupráce se zřizovatelem, krajem a MŠMT .....                                      | 33 |
| 10.2 Spolupráce s rodiči .....  | 33 |
| 10.3 Spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou .....                               | 34 |
| 10.4 Spolupráce s pedagogy a asistenty pedagogů.....                                      | 34 |
| 11 Diskuze a faktory ztěžující naplňování cílů MŠMT .....                                 | 36 |
| Závěr .....   | 38 |
| Zdroje .....  | 39 |
| Teze bakalářské práce .....   | 44 |
| Seznam příloh.....  | 47 |
| Přílohy .....   | 48 |



## Úvod

Inkluzivní vzdělávání se stalo v české společnosti často diskutovaným tématem, a to zejména od roku 2016. O jeho zavedení do českého vzdělávacího systému hovoří nejen odborníci, ale i laická veřejnost. Tyto debaty bývají často vyostřené, jelikož se dané téma dotýká mnoha aktérů s odlišnými názory, ať už jde o rodiče, učitele, politiky, děti, žáky či studenty. Avšak společné vzdělávání není v České republice úplnou novinkou. Je totiž ukotveno ve školském zákonu z roku 2005 (Zákon č. 561/2004 Sb. § 2 a 16). Od této doby mají všechny děti právo na přijetí a podporu v jejich spádové škole. Debaty na toto téma začaly především z důvodu nových podmínek pro inkluzivní vzdělávání, které přinesla novela školského zákona a na ní navazující Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kterou vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), a která nabyla účinnosti 1. 9. 2016.

Inkluzivní nebo i společné vzdělávání je vnímáno jako systém vzdělávání, kdy díky individuálnímu přístupu je možné, aby se všechny děti, žáci či studenti s různými specifiky vzdělávali dohromady ve školách hlavního vzdělávacího proudu, pokud to bude v jejich zájmu. Hlavním cílem inkluzivního vzdělávání stanoveným v akčních plánech MŠMT je zajistit rovné podmínky pro přístup ke vzdělávání všem dětem.

Pokud se tedy v dohledné době nezmění směřování vlády v této oblasti zůstanou současné podmínky pro inkluzivní vzdělávání takto nastaveny i nadále. Oblast vzdělávání je podstatné téma, jelikož se dotýká nás všech, proto bychom se mu měli věnovat, a snažit se přispět k jeho dalšímu zlepšení. Tato práce však nemá sloužit jako obhajoba záměrů MŠMT, nýbrž má pomocí výpovědí ředitelů základních škol zmapovat současnou situaci a přinést tak další poznatky, které mohou pomoci při implementaci inkluzivního vzdělávání.

Cílem práce je zjistit, jak jsou naplňovány cíle stanovené ve strategických dokumentech MŠMT, popsat spolupráci ředitelů základních škol s dalšími aktéry v této oblasti, odkrýt uplatnění jejich pravomocí či upozornit na faktory ztěžující naplnění cílů stanovených MŠMT. Ředitelé jakožto „street-level byrokraté“ jsou pracovníci veřejných služeb, kteří spojují tvůrce politik s veřejností. Mají určitou autonomii v oblasti implementace jednotlivých opatření, jelikož se dostávají do přímého kontaktu s občany, ale zároveň se musí držet cílů, které byly stanoveny tvůrci politik (Horák a Horáková 2009, str. 370). Tato definice odpovídá tomu, co dělají ředitelé základních škol, kteří vystupují jako prostředníci díky neustálému přímému kontaktu s učiteli, asistenty pedagogů, s rodiči, s žáky, ale také se zřizovateli základních škol, Českou školní inspekcí, či přímo s MŠMT,

které reprezentuje současnou vládu.

Tato práce ve své teoretické části vysvětluje základní pojmy, popisuje vývoj a současné podmínky pro inkluzivní vzdělávání v České republice, představuje teorii „street-level byrokratů“ v propojení s prací ředitelů základních škol a vymezuje sesbíraná data, statistiky, již proběhlé výzkumy a analýzy týkající se inkluzivního vzdělávání. V empirické části popisuje metodologii a v případové studii provádí analýzu strategických dokumentů a rozhovorů s řediteli základních škol.

## 1 Cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem této bakalářské práce je zjistit, jak jsou naplňovány cíle inkluzivního vzdělávání stanovené ve strategických dokumentech MŠMT ve vybraných školách. Dílčími cíli je pak zjistit, jak ředitelé základních škol mohou svými pravomocemi ovlivnit implementaci inkluzivního vzdělávání, dále zmapovat současný stav spolupráce ředitelů s dalšími aktéry a identifikovat faktory, které ztěžují dosahování cílů stanovených ve strategických dokumentech MŠMT, a to vše z pohledu ředitelů základních škol v okrese Praha-východ.

Tyto cíle jsou zvoleny i kvůli probíhající revizi inkluzivního vzdělávání ze strany MŠMT. Různá šetření probíhala v minulých letech i kvůli nově schválenému Akčnímu plánu na roky 2019–2020. Tato šetření nadále pokračují, proto by tato práce mohla sloužit i jako podklad pro další výzkumy či jako studijní materiál.

Zmapování současného stavu z pohledů ředitelů ve vybraných školách poskytne obraz o tom, jak se ředitelé staví k inkluzivnímu vzdělávání, jak mohou zasahovat do jeho implementace či jak spolupracují s ostatními aktéry, což může napomoci tvůrcům politik pro vyhodnocení toho, jak jsou jimi stanovené cíle naplňovány v praxi. Jelikož se bude jednat o případovou studii, nemohou být výsledky zobecněny, avšak některé opakující se výpovědi mohou na jisté důležité aspekty upozornit.

Pro naplnění stanovených cílů jsem definovala jednu klíčovou výzkumnou otázku a dále ji rozvinula pomocí tří specifických otázek.

Klíčová výzkumná otázka této práce je následující:

- Jaký je současný stav implementace inkluzivního vzdělávání v porovnání s cíli stanovenými ve strategických dokumentech MŠMT?

Pro zkonkrétnění klíčové otázky jsem zvolila následující specifické otázky:

- Jak mohou ředitelé základních škol ovlivnit inkluzivní vzdělávání prostřednictvím svých pravomocí v této oblasti?
  - Jaké pravomoci ředitelé využívají v oblasti implementace inkluzivního vzdělávání?
  - Jak velkou autonomii mají ředitelé v přijímání žáků se SVP?
  - Jak mohou ovlivňovat nastavení podpůrných opatření?
  - Jak zasahují do dalšího vzdělávání pedagogů?

- Jak spolupracují ředitelé ZŠ s ostatními aktéry po zavedení nových podmínek implementace inkluzivního vzdělávání?
  - Jaké bariéry se při spolupráci vyskytují?
  - Jaký je stav komunikace s MŠMT, krajem, zřizovatelem, rodiči, ŠPZ, asistenty pedagogů a s pedagogy?
- Jaké faktory z pohledu liniových pracovníků ztěžují naplňování cílů stanovených ve strategických dokumentech MŠMT?

Hledat odpovědi na tyto otázky budu v rozhovorech s řediteli několika základních škol a v jejich následné analýze spolu s analýzou strategických dokumentů MŠMT.

## **2 Vymezení základních pojmů**

Pro lepší uchopení a pochopení celého procesu inkluzivního vzdělávání je zapotřebí vysvětlení základních pojmů, s kterými pracují jak ředitelé základních škol, tak i strategické dokumenty MŠMT, a které se budou objevovat v celé této práci.

### **2.1 Co je to inkluze?**

Slovo inkluze obecně znamená začlenit či zahrnout něco do nějakého celku. Dnes se tento termín používá ve spojení s dalšími výrazy jako je např. sociální inkluze, inkluzivní vzdělávání, apod. (Bendová a Zíkl 2011, str. 43). Často se ale tento pojem zaměňuje s pojmem „integrace“, avšak i zde existují jisté rozdíly. Pokud se na tuto problematiku podíváme optikou vzdělávání, hlavním rozdílem je celková filozofie u těchto dvou přístupů. Integrace znamená začlenění jednotlivce s určitým handicapem do třídy v hlavním vzdělávacím proudu, avšak bez toho, aby škola prošla nějakými výraznými změnami. Zde se klade důraz spíše na to, aby se žák přizpůsobil zavedenému stylu výuky (Svoboda a kol. 2015, str. 13). Inkluze myslí na všechny děti. Snaží se o to, aby školu mohl navštěvovat jakýkoliv žák bez rozdílu, a tím klade požadavky především na změnu školního prostředí (Zahořáková, Kala 2016, str. 4).

Rozdíl je i v přístupu k žákům. U integrace je žák se znevýhodněním vnímán jako „ten odlišný“, ke kterému se musí přistupovat jinak. Avšak inkluze se snaží myslet na to, že všichni žáci jsou něčím specifictí, tudíž nepoukazuje na jednotlivce s viditelnými handicapem (Harman, str. 1).

### **2.2 Inkluzivní vzdělávání**

Podpojemem inkluze je inkluzivní či společné vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání je vnímáno jako nástroj, prostřednictvím kterého je možno dosáhnout cílů kladených na současné vzdělávání (Lazarová a kol. 2015, str. 13). Dle vymezení Akčního plánu inkluzivního vzdělávání 2016–2018 je inkluzivní vzdělávání „vnímáno na úrovni systému, zřizovatelů, škol, žáků, rodičů a veřejnosti jako vysoce kvalitní vzdělávání, které umožňuje nejen rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání, ale i spravedlivou a přiměřenou podporu zohledňující různé vzdělávací potřeby žáků, tak aby plně využili svého studijního potenciálu, aby se nevytvářely bariéry a nesnižovaly se nároky na žádné skupiny“ (MŠMT 2015, str. 1).

Hlavním cílem inkluzivního vzdělávání dle Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 (MŠMT 2015, str. 13) a Akčního plánu MŠMT 2016-2018 (MŠMT 2015, str. 1) je nastavení rovných podmínek pro vzdělávání všech žáků za pomoci podpůrných

opatření, a tím snižovat nerovnosti v přístupu ke vzdělání, které mohly vzniknout sociálním, zdravotním či kulturním znevýhodněním. Snaží se tedy o vzdělávání všech dětí v tzv. hlavním vzdělávacím proudu s předpokladem, že školy jsou na tento způsob výuky dostatečně připravené (Krahulová 2012, str. 35). Inkluzivní vzdělávání se tedy nevztahuje jen na cíl začlenit děti se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, ale podává novou filozofii spojenou s novými metodami a přístupy ve vzdělání, které se odráží od potřeb společnosti (Svoboda a kol. 2015, str. 17).

Metoda společného vzdělávání má také za cíl rozvíjet potenciál každého žáka, proto je zde kladen velký důraz na individuální přístup nejen ke znevýhodněným žákům (Lombardi 1999, str. 5). Ideální podoba inkluze pak spočívá v tom, že všichni žáci jsou přijímáni nejen ve školním prostředí, ale cítí se být součástí společnosti ve všech dalších oblastech života (Boyle, Topping 2012, str. 13).

Principy inkluzivní školy popisuje např. metodika Inkluzivní systém vzdělávání pro pedagogy a děti (MŠMT 2015). Ta popisuje způsob vyučování v inkluzivní škole, který je orientován tak, aby byly aktivně zapojeny všechny děti, proto je tato výuka velice interaktivní. Dle této metodiky se děti vzdělávají tzv. zážitkovým učením, což znamená, že se dané téma či danou látku snaží pochopit pomocí her, skupinových prací, divadelních představení a dalších podobných aktivit, díky kterým se učí řešit různé spektrum problémů, s kterými se mohou setkat i v běžném životě.

### **2.3 Podpůrná opatření**

Dalším pojmem, který může být pro veřejnost neznámý, je pojem podpůrné opatření (PO). Novela školského zákona (Zákon č. 82/2015 Sb., § 16) ze dne 19. 3. 2015 definuje podpůrná opatření jako „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáků“. Podpůrná opatření zahrnují veškeré organizační, personální, technické či vzdělávací opatření, které škola musí žákům se speciálními vzdělávacími potřebami bezplatně poskytnout. Mezi ně patří například úprava organizace výuky, způsob hodnocení žáka, poradenská pomoc školy, úprava podmínek pro přijetí žáka či ukončení jeho studia, využití služeb asistenta pedagoga, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, technické či stavební úpravy ve školském zařízení a podobně (Zákon č. 82/2015 Sb., § 16).

Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů. První stupeň může určit škola samostatně i bez rady se specializovaným orgánem. Pro určení druhého až pátého stupně

musí škola spolupracovat se školským poradenským zařízením, kterými jsou pedagogicko-psychologická poradna (PPP) či speciálně pedagogické centrum (SPC). Pro toto vyšetření musí mít škola písemný souhlas buď zletilého žáka a u nezletilého žáka souhlas jeho zákonného zástupce (Systémová podpora inkluzivního vzdělání v ČR 2015, str. 10).

#### **2.4 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami**

Důležitá je také zmínka o tom, koho se vlastně nové podmínky pro inkluzivní vzdělávání týkají. Ty byly totiž nastaveny nejen pro žáky se sociálním či zdravotním znevýhodněním, ale také pro žáky nadané. Novela školského zákona definuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (zkráceně SVP) jako „osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“ (Zákon č. 82/2015 Sb., § 16). Jedná se především o žáky se zdravotním postižením, trpící dlouhodobou nemocí, s odlišným mateřským jazykem či o žáka žijícího v nepříznivých sociálních podmínkách (Systémová podpora inkluzivního vzdělání v ČR 2015, str. 8).

Problematika společného vzdělávání myslí i na žáky nadané, na které se však v tomto kontextu často zapomíná, avšak za současných podmínek je i žák s nadáním definován jako žák se SVP (Mouralová, str. 246). Žáka s nadáním můžeme charakterizovat jakožto žáka, který v porovnání se svými vrstevníky vyniká v uměleckých, sociálních, manuálních, rozumových či pohybových dovednostech (Vyhláška č. 27/2016 Sb. 2016). Cílem MŠMT je vytvořit odpovídající podmínky pro další rozvoj těchto dětí (Minimethodika 2015, str. 2).

### **3 Inkluzivní vzdělávání v České republice**

Již v roce 2005, kdy vešel v platnost Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů* (tzv. *školský zákon*), byla definovaná zásada, kterou se náš vzdělávací systém musí řídit, a to rovný přístup ke vzdělání pro všechny občany České republiky nebo občany jiného členského státu Evropské unie, kdy všichni žáci dostali možnost vzdělávat se v tzv. běžných školách či školách hlavního vzdělávacího proudu v jejich spádové oblasti. Avšak k nastavení současných podmínek pro inkluzivní vzdělávání vedla delší cesta.

#### **3.1 Rozsudek ve věci D. H. a ostatních proti České republice**

Společné vzdělávání je tedy v běžných školách implementováno již řadu let, avšak důvody, proč se začaly nastavovat nové podmínky pro inkluzivní vzdělávání, bychom mohli hledat již v roce 2000, kdy byla osmnácti českými občany podána stížnost proti České republice k Evropskému soudu pro lidská práva (ESLP). Spouštěčem tohoto procesu bylo časté zařazování romských dětí do tehdejších zvláštních škol, kdy jejich rodiče poukazovali na to, že důvodem umístění těchto dětí do zvláštních škol není jejich nižší inteligence, ale jejich rasa či etnický původ (Velký senát 2007, str. 2).

Stěžovatelé upozorňovali na nespravedlivost testů, na jejichž základě se děti přerazovaly do zvláštních škol. Tyto testy sloužily především pro určení stupně mentálního postižení, avšak romské děti byly omezeny jazykovou bariérou, a proto tyto testy nenapsaly s obstojným výsledkem (Velký senát 2007, str. 8). Česká republika se však odvolávala na souhlas rodičů se zařazením jejich dětí do zvláštních škol a na možnost se proti tomuto rozhodnutí odvolat, kdy tuto možnost žádný ze stěžovatelů nevyužil (Velký Senát 2007, str. 30) Na toto tvrzení reagovala Evropská komise proti rasismu a nesnášenlivosti (ECRI) ve své třetí zprávě o České republice z roku 2004, kdy podpořila rodiče romských žáků, kteří prý neměli dostatečné informace o důsledcích tohoto rozhodnutí.

S odkazem na doporučení dalších orgánů (Výbor ministrů a Parlamentní shromáždění Rady Evropy, ECRI, Komisař Rady Evropy pro lidská práva, Mezinárodní federace lidských práv, Evropská síť proti rasismu a Evropská romská informační kancelář a dalších) a mezinárodních dokumentů (Všeobecná deklarace lidských práv a svobod z roku 1948, Úmluva OSN o právech dítěte 1989, Salamanská deklarace UNESCO či Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením z roku 2006), k jejichž dodržování



se Česká republika zavázala, rozhodl Velký senát dne 13. 11. 2007 ve prospěch stěžovatelů tím, že došlo k porušení článku 14 Úmluvy ve spojení s článkem 2 Protokolu č. 1, který zakazuje diskriminaci (ESLP 2010). Soud nařídil České republice finančně odškodnit stěžovatele a pod dohledem Výboru ministrů přijmout opatření, která povedou k nápravě a k dodržování výše zmíněné Úmluvy (Velký senát 2007, str. 49).

Již během soudního řízení byl schválen nový školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.), který zrušil podobu tzv. zvláštních a praktických škol a nahradil je školami speciálními<sup>1</sup>, a který také zavádí právo dětí na přijetí do běžných škol v jejich spádové oblasti (ECRI 2009, str. 27). I přesto ECRI doporučila české vládě zavést další opatření, aby se do hlavního vzdělávacího proudu dostali i žáci, kteří jsou nyní bezdůvodně ve speciálních školách. V roce 2009 vydala vláda Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, který byl však ECRI vyhodnocen jako nedostatečný, a vláda byla vyzvána k vypracování nového akčního plánu (Nadace OSF 2017, str. 2–3). Následovalo přijetí další strategie a to konkrétně Plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. a ostatní proti České republice tzv. strategie „Rovné příležitosti“, která byla přijata Výborem ministrů Rady Evropy (Strategie 2020, str. 47).

Avšak v roce 2012 vyšlo z šetření tehdejšího ombudsmana Pavla Varvařovského, že se České republice stále nedaří začleňovat romské děti do hlavního vzdělávacího proudu. Ve speciálních školách bylo tehdy podle tohoto šetření 30 % romských žáků, kdy toto procento bylo sice následně zpochybněno předsedou Asociace speciálních pedagogů Jiřím Pilařem, avšak i sám ombudsman v rozhovoru pro Český rozhlas připustil, že se nejedná o naprosto přesné číslo, ale i přesto je téměř 30 % tak velké procento, že je potřeba se jím zabývat. V návaznosti na ombudsmana se ke kritice přidala také nevládní organizace Amnesty International, která upozorňovala na stále trvající diskriminaci romských občanů v oblasti vzdělání (Česká televize, 2012).

Ve stejném roce zahájila Evropská komise tzv. infringement neboli řízení o nesplnění povinností proti České republice, kdy podle ní Česká republika nepřijala dostatečná opatření proti nedůvodnému zařazování romských dětí do speciálních škol (Reichert 2014). Eurokomisařka Věra Jourová (Aktuálně.cz, 2015) doporučovala vládě, aby přijala potřebná opatření co nejdříve, jinak hrozilo podání žaloby k Soudnímu dvoru EU, který by mohl udělit České republice pokutu.

---

<sup>1</sup> Školský zákon (2004, § 185 odst. 3) stanovil, že se ze zvláštních škol staly školy základní a ze škol pomocných školy speciální.

### 3.2 Současná legislativní úprava inkluzivního vzdělávání

S nástupem nové vlády v roce 2014 se v jejím programovém prohlášení objevila priorita v podobě boje proti sociálnímu vyloučení, kdy tato priorita zahrnovala i podporu inkluzivního vzdělávání (Programové prohlášení Vlády ČR 2014). MŠMT prohlásilo, že inkluzivnímu vzdělávání bude věnovat mimořádnou pozornost a to nejprve zvýšením počtu míst v mateřských školách, rozšířením přípravných tříd pro všechny děti a zajištění přesných diagnostik žáků (tisková zpráva MŠMT, 2014). V roce 2014 i v reakci na výtky ze strany EU předložila vláda návrh novely školského zákona, která procházela schvalovacím řízením až do roku 2015, kdy byla schválena Parlamentem České republiky, poté podepsána prezidentem Milošem Zemanem a ve stejném roce publikována ve Sbírce zákonů (Sněmovní tisk 288, 2015). Novela přinesla mimo výše zmíněná opatření také novou klasifikaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy upustila od prvotní kategorizace žáků se zdravotním postižením, sociálním a zdravotním znevýhodněním, ale charakterizovala je jako žáky, kteří „k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělání na rovnoprávném základě s ostatními potřebují podpůrná opatření“ (Školský zákon 2015, § 16, odst. 1).

V návaznosti na novelu školského zákona MŠMT vydalo Vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, platnou od 1. 9. 2016. Vyhláška blíže specifikuje změny uvedené v novele školského zákona. Konkrétně definuje podpůrná opatření a jejich financování, náležitosti individuálních plánů, poskytování služeb asistenta pedagoga, postup škol při poskytování podpůrných opatření atd. (MŠMT 2015). Pro dodržování zvoleného směřování českého školství byly zpracovány strategie, které budou rozebrány v analytické části této práce.

I přes výše zmíněná opatření je Česká republika stále pod tzv. posíleným dohledem Výboru ministrů. Vládní zmocněnec pro zastupování ČR před ESLP ve své poslední Zprávě o stavu vyřizování stížností podaných proti České republice (2017, str. 14) zmiňuje, že k rovnému přístupu ke vzdělávání byly vytvořeny „velmi dobré předpoklady,“ ale musí se počkat, jak budou naplňovány v praxi, na čemž mimo jiné mají podíl i ředitelé základních škol.

#### **4 Ředitelé základních škol a teorie liniových pracovníků**

Teorii liniových pracovníků představil v roce 1980 Michael Lipsky. Liniové pracovníky charakterizoval jako zaměstnance veřejných institucí, kteří se přímo střetávají s občany při implementaci opatření, která vydala vláda, ministr či jiný tvůrce politiky (Lipsky 1980, str. 11). Mezi tyto pracovníky mohou patřit zaměstnanci škol, policie, sociální pracovníci, úředníci a další zaměstnanci veřejné správy (Lipsky 1980, str. 11).

Práce liniových pracovníků je zatížena především psychickou náročností, kdy se tito pracovníci musí vyrovnávat s neustálými změnami v oblasti legislativy a požadavků tvůrců politik či jinými nadřízenými osobami. Dále kvůli přímému kontaktu s občany mohou být vystaveni nepříjemným či konfliktním situacím, které musí řešit. Mezi výhody může patřit autonomie při rozhodování v některých záležitostech, avšak i tato pravomoc se může později jevit jako nevýhoda. I přesto, že mají relativně volnou ruku při implementaci určitých opatření, neměli by udělat žádný krok v rozporu s cíli kladenými ze strany jejich nadřízených. Rychlá a správná rozhodnutí jsou tedy podmínkou pro efektivní zvládnutí jejich činností, avšak se stresem spojeným s tímto zaměstnáním je to činnost velice náročná (Horák a Horáková 2009, str. 371).

Lipsky (1980, str. 18–20) upozorňuje i na snahu liniových pracovníků si svou práci ulehčit a to pomocí rutinního chování. Důvody, proč ze své agendy dělají tzv. rutinu, jsou tři. Prvním z nich jsou nedostatečné zdroje, jak organizační, tak osobní. Linioví pracovníci musí pracovat v podmínkách, kdy nemají dostatečnou finanční, materiální či legislativní podporu, a z hlediska osobní kapacity nemají například dostatek času na to, aby danou situaci mohli detailně prostudovat a následně ji vyhodnotit. Dalším důvodem je snaha o minimalizaci hrozeb, jak psychických, tak fyzických, avšak u ředitelů se jedná spíše o první z nich, kdy se snaží například o snížení stresu, který je s tímto zaměstnáním spojený. Posledním důvodem je rozdílné očekávání jejich postavení, kdy tvůrci politik předpokládají, že linioví pracovníci budou efektivně a kvalitně plnit cíle jimi určenými, klienti předpokládají, že od nich získají maximální podporu a naleznou u nich řešení svých problémů a veřejnost očekává, že jako pracovníci placení z jejich daní budou vykonávat své činnosti bez výrazných nedostatků, avšak kvůli výše zmíněným důvodům může být tento cíl pro street-level byrokraty nesplnitelný.

To znamená, že se linioví pracovníci snaží přistupovat ke svým klientům podobně, aby zmenšovali vliv negativních faktorů, proto své klienty kategorizují, a podle toho k nim pak přistupují (Lipsky 1980, str. 25). To má značný vliv i na implementaci daných

opatření, kdy si například u inkluzivního vzdělávání mohou charakterizovat žáky s handicapem jako ty „problémové“ a tím podléhat stereotypům. Horák a Horáková (2009, str. 377) ohledně této problematiky popisují princip tzv. „byroprofesionalismu“, který se danou situaci snaží řešit pomocí kombinace role byrokrata, který se především snaží o dodržování všech pravidel, norem a postupů a role profesionála, který se zaměřuje na individuální přístup k jednotlivým klientům s různými potřebami. Tak lze výše zmíněný rozpor vyrovnat, avšak záleží také na osobnostech liniových pracovníků, která z těchto rolí převažuje.

Tuto teorii spojují s řediteli základních škol, jelikož díky svým pravomocím mohou do značné míry ovlivnit podobu inkluzivního vzdělávání na jejich školách. Ředitelé základních škol v rámci své práce musí také vyučovat několik hodin týdně, tudíž se dostávají do přímého kontaktu s žáky (v tomto případě klienti či příjemci veřejných služeb), kdy i v rámci své agendy figurují v procesu jejich přijetí.

Agenda, kterou mají ředitelé na starost, je rozsáhlá. Proto i oni jsou pod neustálým tlakem, aby zajistili úspěšný chod školy. V rámci inkluzivního vzdělávání je především na nich, aby si ohlíželi legislativní změny, zajišťovali informovanost a připravenost svých zaměstnanců, starali se o administrativu spojenou s inkluzivním vzděláním (nebo popřípadě kontrolovali vyplněné výkazy po zaměstnanci pověřeném touto agendou), a dále se ještě starali o běžné činnosti spojené s řízením školy.

#### **4.1 Povinnosti ředitele základní školy**

Ředitel jakožto vedoucí zaměstnanec celé školy má spoustu povinností týkajících se nejen inkluzivního vzdělávání. Ředitelé základních škol, jejichž zřizovateli je stát, kraj, obec či svazek obcí, jsou odpovědní za poskytování vzdělávacích služeb v souladu s platnou legislativou (Hanzelka 2009, str. 8). Dále odpovídají za odbornost a kvalifikaci svých pracovníků, za vytvoření podmínek pro další vzdělávání pedagogů, zřizuje školskou radu, zajišťuje dohled nad žáky, vytváří podmínky pro spolupráci s Českou školní inspekcí či MŠMT, za správu finančních prostředků poskytnutých ze státního rozpočtu či za vyhotovení výroční zprávy za každý rok (školský zákon, § 164–166).

#### **4.2 Pravomoci ředitele základní školy**

Dle školského zákona (§ 164, odst. 1) ředitel školy „rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak.“ Tato pravomoc mu umožňuje určitou svobodu v rozhodování a příležitost ovlivnit

nastavování inkluzivního vzdělávání v českých základních školách. Dále dle školského zákona (§ 165, odst. 2) má právo rozhodovat například o: „zamítnutí žádosti o povolení individuálního vzdělávacího plánu (dle § 18), přeřazení žáka nebo studenta do vyššího ročníku (dle § 17, odst. 3), zařazení dítěte do přípravného stupně základní školy speciální (dle § 48a), zařazení dítěte do přípravné třídy základní školy (dle § 47), odkladu povinné školní docházky (dle § 37), převedení žáka do odpovídajícího ročníku základní školy (§ 39, odst. 2), přijetí k základnímu vzdělávání (dle § 46), přestup žáka (dle § 49), převedení žáka do jiného vzdělávacího programu (dle § 49), o povolení pokračování v základním vzdělávání (dle § 55, odst. 2) či povolení a zrušení individuálního vzdělávání žáka (dle § 41).“

Co se týče zajištění podpůrných opatření, má škola povinnost bezplatně zajistit všechna opatření, na který má daný žák nárok (školský zákon § 16, odst. 1). MŠMT uvedlo, že ředitel má jen omezené pravomoci k tomu, aby mohl neposkytnout podpůrná opatření či dokonce odmítnout přijetí žáka v jeho spádové oblasti (webové stránky MŠMT, 2016). K tomu může dojít jen za podmínky, kdy by byla naplněna kapacita školy či třídy, nebo kdyby žákovi zcela z racionálního hlediska nemohlo být dané podpůrné opatření poskytnuto. Tato situace může nastat, pokud by daný žák potřeboval například bezbariérový přístup, který by vyžadoval stavební úpravy. Ředitel školy nemá tedy pravomoc nepřijmout žáka ze spádové oblasti kvůli svému osobnímu názoru, jelikož právo výběru školy náleží zákonnému zástupci dítěte (školský zákon § 36, odst. 5).

#### **4.3 Spolupráce ředitelů s dalšími aktéry**

Linioví pracovníci se při výkonu své činnosti dostávají do kontaktu s dalšími aktéry, s kterými musí spolupracovat. U ředitelů základních škol jde o spolupráci se zřizovateli (většinou obec), se zaměstnanci školy, s rodiči, s žáky, s MŠMT či se školskými poradenskými zařízeními, kdy s těmito aktéry řeší různá témata, a kdy každý z těchto aktérů může sledovat jiný zájem, a jak bylo zmíněno výše, může mít rozdílná očekávání na roli daného liniového pracovníka (Mouralová 2015, str. 172–173).

Jedním z důležitých faktorů je názorový soulad mezi liniovými pracovníky a tvůrci politik, kdy linioví pracovníci mohou mít odlišný pohled na danou problematiku, což do značné míry ovlivňuje implementaci daného opatření (Horák, Horáková 2009, str. 375).

## **5 Výzkumy, analýzy a diskuze o inkluzivním vzdělávání**

Jak bylo zmíněno v úvodní části této práce, inkluzivní vzdělávání se stalo předmětem mnoha debat, kdy se o jeho existenci začaly zajímat výzkumné organizace, média, odborná i laická veřejnost. Závěrům již proběhlých výzkumů, analýz a diskuzí se bude věnovat tato kapitola.

### **5.1 Provedené výzkumy a analýzy**

Téma inkluzivního vzdělávání získalo pozornost výzkumných organizací, které se zaměřovaly také na současné podmínky pro inkluzivní vzdělávání. V průběhu let 2016–2017 probíhalo zjišťování postojů ředitelů a učitelů na změnu podmínek v rámci společného vzdělávání. Výsledky prezentuje publikace nazvaná Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání, kterou vypracovala agentura Nielsen Admosphere. Výzkum probíhal na začátku přechodného období, což mohlo do značné míry ovlivnit postoje ředitelů i pedagogů, kterými se toto šetření zabývalo. Z analýzy vyplynulo, že si ředitelé chválí zlepšení poskytování finančních prostředků na asistenty pedagogů a na pomůcky, dále dostatečnou informovanost při postupu určení stupně podpůrných opatření, avšak jako překážku pro kvalitní společné vzdělávání uvádějí nedostatečný zájem o pozici asistenta pedagoga či velký počet žáků ve třídách (Rok poté 2018, str. 4).

Další analýza vydaná v roce 2018 se snaží zjistit, jak se změny z roku 2016 dotkly škol, které mají dlouhodobé zkušenosti s inkluzivním vzděláváním. Výzkum nazvaný Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté zpracovala Dana Moree pod záštitou Nadace Open Society Fund, jejíž činností je podpora nevládních organizací a realizace vlastních projektů na podporu rovných šancí v přístupu ke vzdělávání a dalších oblastí (OSF 2019). Výzkum probíhal kvalitativní metodou na 4 školách od září do listopadu roku 2017 (Moree 2018, str. 3). Z rozhovorů vedených s vedením školy, s asistenty pedagogů, s pedagogy a s pracovníky psychologicko-pedagogických center vyplynulo, že je pro školy největší zátěží administrativní činnost, která nebyla dobře koordinována, kvůli nedostatečné informovanosti škol. Avšak dotazovaní se shodli na tom, že inkluzivní vzdělávání je rozhodně správný krok, který podporuje spolupráci mezi jednotlivými aktéry (Moree 2018, str. 4).

Důležitou analýzou je také analýza nazvaná Inkluzivní vzdělávání v České republice: regionální perspektiva, která se soustředí na jednotlivé rozdíly týkajících se 14 českých krajů. Analýza vznikala v průběhu let 2012–2016, tudíž ještě před zavedením nových podmínek pro inkluzivní vzdělávání, avšak některé poznatky platí stále.

Například to, že rozdíly v jednotlivých krajích jsou způsobeny jak demografickým rozložením, tak třeba historickým vývojem (Prokosheva, Sidorkin, Zavadilová 2016, str. 1). Výzkum představuje pravomoci, kterými kraj v oblasti společného vzdělávání disponoval. Jednalo se především o zajištění financování pro školy (příplatek k normativu na žáka, příspěvek na asistenta pedagoga apod.) (Prokosheva a kol. 2016, str. 9).

Statistické údaje prezentuje zpráva MŠMT s názvem Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016–31. 10. 2017. Mezi hlavní závěry této zprávy patří například to, že odliv dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ze speciálních škol do běžných je dlouhodobým trendem, což znamená, že rok 2016 nebyl revolučním rokem, co se přesunu žáků ze speciálních škol do základních týče. Počet žáků se SVP na základních školách tedy přibývá, ve školním roce 2010/11 byl podíl těchto žáků v běžných ZŠ 8,96 %, ve školním roce 2017/18 vzrostl na 10,33 %. Kdy tento fakt je dán i tím, že roste celkový počet žáků. Dalším závěrem je i nárůst počtu asistentů pedagogů (2016: 13 299 AP, 2017: 17 725 AP), což může být dáno i tím, že od roku 2016 je asistent pedagoga jedním z podpůrných opatření. Narostl i počet žáků s diagnostikovanými vývojovými poruchami učení a chování, kdy i tuto skutečnost MŠMT uvádí jako jeden z důvodů, proč rostou počty žáků se SVP (MŠMT 2015, str. 7).

Dle této studie ve Středočeském kraji v letech 2017/18 dosahoval počet žáků na základních školách k nejvyššímu v porovnání s ostatními kraji. V tomto školním roce navštěvovalo základní školy ve Středočeském kraji 13,5 % z celkového počtu žáků v ČR (ČSÚ 2018). V porovnání s ostatními kraji Středočeský kraj dominuje i v počtu žáků se SVP integrovaných v běžných třídách v běžných školách (ČSÚ 2018), i proto jsem si vybrala tento kraj pro svůj výzkum. Analýza se bohužel nezaměřuje přímo na okres Praha-východ, avšak Dlouhodobý záměr 2020 (MŠMT 2015, str. 17) zmiňuje, že zvyšující se počet žáků přináší problémy základním školám s poskytnutím povinné školní docházky všem žákům především v okrese Praha-východ a Praha-západ, jelikož jejich celkový počet převyšuje kapacity základních škol, což je specifikum, které tyto dva okresy odlišuje od ostatních.

Tématem zavádění inkluzivního vzdělávání se zabývají i zahraniční studie, např. studie pojmenovaná Learning to realize education's promise (World Bank Group 2018), Key Actions for Raising Achievement: Guidance for teachers and leaders (EASIE 2018) či Inclusive education: An Efa Strategy for All Children (Peters 2004), které uvádí dobré příklady z praxe z různých zemích (např. Finsko, Velká Británie, Kanada), a které

považují inkluzivní vzdělávání za zcela jasnou strategii pro kvalitní vzdělávání.

Výše zmíněné výzkumy poukazují na limity současných podmínek inkluzivního vzdělávání z pohledu různých aktérů, na důležitost inkluzivního vzdělávání a na různosti jednotlivých krajů, avšak žádná z nich se nezaměřuje na cíle stanovené ve strategických dokumentech či přímo na školy v okrese Praha-východ, což je specifikum mé práce.

## 5.2 Veřejnost a média

Důkazem toho, že inkluzivní vzdělávání je často diskutované téma, je i to, jakou míru pozornosti mu věnovala média, a to především od roku 2015. Provedení rychlé mediální analýzy, do které jsem zahrnula nejčtenější deníky (Blesk, MF Dnes, Právo, Lidové noviny, Aha!, Hospodářské noviny), zobrazuje, že za posledních 5 let tomuto tématu deníky věnovaly 198 článků, což se nemusí zdát jako velké číslo, avšak všechny články se vyjadřovaly k zavádění současných podmínek pro inkluzivní vzdělávání.

Dále jsem provedla mediální analýzu z hlediska vývoje počtu zpráv v čase, do které jsem zahrnula celostátní deníky, celostátní televize a internetové servery. Do vyhledávání bylo zadáno heslo „inkluzivní vzdělávání“, jelikož při zadání slova „inkluze“ se zobrazovaly články o jiných tématech. V grafu č. 1 můžeme vidět velký nárůst mediálního zájmu především v letech 2015–2016, kdy vstoupil v platnost nový školský zákon a již zmíněná Vyhláška č. 27/2016 Sb. Rok 2000 jsem do analýzy zadala záměrně, jelikož v tento rok byla podaná žaloba na Českou republiku 18 stěžovateli v případě D. H. a ostatních, avšak musíme brát v potaz i fakt, kdy v těchto letech nebylo rozšířeno zpravodajství na internetu jako dnes, avšak do analýzy byly zahrnuty i celostátní deníky, které se tomuto tématu až do roku 2006 nevěnovaly.

**Graf č. 1: Vývoj počtu zpráv v čase**



Zdroj: autor



Role médií se odráží i na postoji veřejnosti k tomuto tématu, kdy na jejich názor můžou mít značný vliv. Například v roce 2016 zahájil nejčtenější deník Blesk negativní kampaň s názvem „Stop škodlivé inkluzi,“ za což sklidil značnou kritiku ze strany ostatních novinářů a rodičů dětí se SVP kvůli své neobjektivitě. Blesk se však obhajoval tím, že dává prostor na vyjádření těm aktérům, s kterými MŠMT odmítlo komunikovat (Česká televize 2016). Z výzkum společnosti NEWTON Media, který srovnává zobrazování tohoto tématu v ostatních denících, vyplývá, že Blesk podával jen jednostranný pohled na věc, a že měl i značný vliv na poklesu důvěry veřejnosti k ministryni Valachové (NEWTON Media, 2015).

### **5.3 Politici**

Nejen média, ale také politici se k tomuto tématu často vyjadřovali. Novela školského zákona včetně vyhlášky o vzdělávání žáků se SVP byly schváleny během vlády ČSSD, ANO 2011 a KDU-ČSL, kdy ministrem školství byl Marcel Chládek, avšak často spojovaná osoba s inkluzivním vzděláváním je bývalá ministryně MŠMT Kateřina Valachová (ČSSD). Ta prosazení těchto změn uvítala a argumentovala i tím, že inkluzivní vzdělávání není novinkou, avšak jen neexistovalo zákonné ošetření pro tuto problematiku (Valachová, 2017). Z opozice naopak padaly a padají kritičtější názory. Mezi přední kritiky patří např. Václav Klaus mladší. „Když do normálních škol žene stát všechny masově a plošně a zavádí k tomu tuny a tuny papírů, byrokracie, ideologie, asistentů a zmatků – školy jsou z toho pochopitelně dost zdecimované,“ řekl v roce 2018 pro Novinky.cz. Současný koncept inkluzivního vzdělávání kritizuje i prezident České republiky Miloš Zeman, který během projevu v lednu 2018 v Poslanecké sněmovně dokonce prohlásil, že „inkluze je zločin, který je páchán na handicapovaných dětech“.

## 6 Metodologie

V této části bakalářské práce bude popsán výzkumný design, charakteristika dat, kritéria jejich výběru, dále průběh sběru dat a jejich následná analýza.

### 6.1 Výzkumný design

Pro své výzkumné šetření jsem zvolila kvalitativní výzkum. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu se kvalitativní výzkum soustředí na značně menší část respondentů. Je to i z toho důvodu, že se snaží prozkoumat daný jev komplexněji a detailněji. V kvalitativním výzkumu se následné výsledky nebudou zobecňovat, o což se snaží kvantitativní výzkum (Švaříček, Šed'ová 2007, str. 13).

Jako výzkumnou strategii jsem zvolila případovou studii. Smyslem případové studie „je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případům“ (Sedláček 2007, str. 97), kdy od jednoho či více jedinců shromažďujeme rozsáhlé množství dat (Hendl 2005, str. 104). V mém výzkumném šetření jsou těmito případy jednotliví ředitelé spolu se svými základními školami, jelikož každá škola má svá specifika a inkluzivní vzdělávání na nich probíhá odlišně.

Ve výzkumu jsem využila metodu polo-strukturovaných hloubkových rozhovorů. Jedná se o rozhovory, ve kterých jsou předem napsány okruhy témat, avšak je možné jednotlivé okruhy rozšířit o další otázky, které budou pro danou situaci relevantní. Tato metoda je vhodná i proto, že i přes odbočení od tématu je možnost se rychle vrátit k podstatě rozhovoru. Výhodou je i to, že se výzkumník nemusí držet předem stanovených otázek, ale může nějakou oblast rozvinout či úplně přeskočit.

### 6.2 Data a jejich sběr

Pro svůj empirický výzkum jsem oslovila ředitele základních škol ve Středočeském kraji, v okrese Praha-východ. Okres Praha-východ byl v tomto kontextu zvolen z několika důvodů. Za prvé okres Praha-východ nabízí dostatečné množství základních škol, kde bude možné můj výzkum provést (konkrétně 17 plně organizovaných škol). Druhým důvodem je i specifikum okresu Praha-východ, kdy díky dobré dostupnosti do hlavního města, kde je například rozsáhlejší nabídka pracovních pozic než v ostatních krajích, či díky dostupnějšímu bydlení oproti hlavnímu městu, je důvodem, proč se mnoho rodin stěhuje do této oblasti<sup>2</sup>, a své děti umisťují do základních škol v těchto místech. Avšak kapacita

---

<sup>2</sup> Dle ČSÚ (2016) se počet obyvatelstva v okrese Praha-východ zvýšil během let 2011–2016 o 14,2 %.

škol je v této oblasti značně omezena a výstavba nových základních škol nepostupuje tak rychle, jako ta bytová (MŠMT 2015, str. 17). I kvůli těmto faktorům je ve Středočeském kraji vysoký počet žáků se SVP, kdy je pravděpodobné, že i v okrese Praha-východ bude mnoho žáků s různými SVP. Poslední důvod je ovlivněn spíše osobním zájmem a to především tím, že jsem v okrese Praha-východ vyrůstala a tato oblast mě zajímá.

Jak už bylo zmíněno v úvodu, ředitele oslovuji z důvodu jejich postavení v procesu společného vzdělávání, díky jejich bohatým zkušenostem a znalostem, kterými disponují. Ředitele jsem vybrala podle několika kritérií. Prvním z nich je, že škola, ve které pracují, se nachází v okrese Praha-východ. Druhým kritériem je jejich nástup do funkce před začátkem školního roku 2016 kvůli zaručenosti jejich zkušeností s chodem školy. V jednom případě jsem udělala výjimku a to z důvodu, že ředitel této školy byl ve funkci jen dva roky (tudíž nastoupil až po zavedení současných podmínek pro inkluzivní vzdělávání), avšak již předtím působil řadu let jako zástupce ředitele, proto byl s chodem školy seznámen, znal dobře její prostředí, a nemusel se tedy nově aklimatizovat. Třetí kritérium se týká spíše podoby základních škol než přímo ředitelů. Zaměřovala jsem se na státní školy s větším počtem žáků. Předpokládám, že na soukromých školách je implementace inkluzivního vzdělávání o něco odlišnější, tudíž by se tyto školy mohly vymykat výsledkům mého šetření z důvodu jiných pravidel. Ve školách s vyšším počtem žáků je také větší pravděpodobnost nalezení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Za možnou překážku v mém výzkumu jsem považovala časové vytížení ředitelů základních škol. Ředitelé mají se svou náročnou prací jen omezený čas na jinou činnost a nebyla tedy jistota, že ho budou chtít věnovat rozhovorům o tématu, které jim možná přiděluje více starostí než zájmu. Tato obava se z části naplnila, kdy z deseti oslovených ředitelů základních škol sice šest odpovědělo téměř okamžitě a během několika dní mi byli schopni rozhovor poskytnout, ale tři z nich na e-mail nereagovali a jeden ředitel se z rozhovoru omluvil z důvodu časového vytížení.

Jak již bylo zmíněno, ředitele jsem oslovila pomocí e-mailu a následně jsme se domluvili na schůzce, která vždy proběhla v příslušné základní škole. Jako metodu sběru dat jsem volila polo-strukturované rozhovory, kterými jsem získávala poznatky pro zodpovězení mých výzkumných otázek. Rozhovorů proběhlo celkem šest, než došlo k nasycení vzorku. U jednoho z rozhovorů byla přítomna i zástupkyně asistentek pedagogů, která přispěla dalšími relevantními informacemi. Rozhovory trvaly v rozmezí 30 až 80 minut a byly nahrávány kvůli jejich následnému přepisu. Ředitelům byl k podpisu

předložen informovaný souhlas, kde byly uvedeny veškeré informace o rozhovoru i informace o zachování anonymity.

Výzkumný vzorek tvořilo šest ředitelů základních škol, kdy byla zastoupena obě pohlaví, ale pro zachování anonymity budu jejich výpovědi uvádět pod následujícím značením.

**Tabulka č. 1 Výzkumný vzorek**

| Označení  | Roky ve funkci (v intervalech) | Celkový počet žáků (zaokrouhleno) | Počet žáků se SVP | Velikost obce (zaokrouhleno) |
|-----------|--------------------------------|-----------------------------------|-------------------|------------------------------|
| Ředitel 1 | 1–5 let                        | 900 žáků                          | 61 žáků           | 18 tisíc                     |
| Ředitel 2 | 20–25 let                      | 800 žáků                          | 63 žáků           | 18 tisíc                     |
| Ředitel 3 | 15–20 let                      | 700 žáků                          | 60 žáků           | 12 tisíc                     |
| Ředitel 4 | 5–10 let                       | 650 žáků                          | 60 žáků           | 15 tisíc                     |
| Ředitel 5 | 1–5 let                        | 600 žáků                          | 56 žáků           | 12 tisíc                     |
| Ředitel 6 | 1–5 let                        | 650 žáků                          | 80 žáků           | 18 tisíc                     |

Zdroj: autor

Dalším zdrojem dat jsou také strategické dokumenty MŠMT. Mezi ně patří Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015–2020 a Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018. V prosinci 2018 byl schválen Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2018–2019, který však kvůli pozdnímu zveřejnění nebyl do analýzy zahrnut. Podrobné nastudování ostatních dokumentů proběhlo již před uskutečněním rozhovorů kvůli identifikaci v nich stanovených cílů, aby bylo možné porovnání se skutečným stavem inkluzivního vzdělávání vycházejícího z rozhovorů. V rámci příprav na rozhovory byly analyzovány i interní dokumenty jednotlivých škol (např. výroční zprávy, školní vzdělávací programy apod.).

Pro zjištění míry pozornosti médií v této oblasti byla provedena rychlá mediální analýza popsána v podkapitole 5.2 Veřejnost a média.

### 6.3 Analýza dat

Po uskutečnění rozhovorů s řediteli byla provedena tematická analýza dat, která se snaží o „identifikaci, kódování a kategorizaci primárních témat z dat“ (Patton, 1990). Jako nástroj k dosažení těchto cílů jsem zvolila proces kódování. Ten spočívá v tom, že se

v přepsaných rozhovorech hledají opakující se odpovědi, které jsem následně rozdělila do tematických celků a poté v nich hledala spojitosti a vysvětlení pro mé výzkumné otázky (Hendl 2005, str. 226). Během analýzy bylo nutné porovnávat i případy mezi sebou, což znamená, že jednotlivé rozhovory byly kódovány zvlášť a následně se jednotlivé výpovědi srovnávaly s ostatními (Hendl 2005, str. 236).

## **7 Strategické dokumenty MŠMT**

V průběhu let byly zpracovány strategické dokumenty, ve kterých jsou stanovené cíle, které se zaměřují na různé kategorie českého školství. Některé z těchto dokumentů MŠMT vydalo přímo pro implementaci inkluzivního vzdělávání. Mezi stěžejní dokumenty pro udržení směru českého školství a pro nastavení současných podmínek inkluzivního vzdělávání patří Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015–2020 a Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018. V této kapitole bude shrnut jejich obsah a výběr cílů, které budou následně porovnány se současným stavem ve vybraných základních školách.

### **7.1 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020**

Dokument navazuje na Bílou knihu z roku 2001, která určovala směřování vzdělávací politiky v ČR. Avšak v rámci společenských změn a vyzdvihnutí některých témat, mezi které patří i rovný přístup ke vzdělání, byla vytvořena Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (dále jen Strategie 2020), která podává vizi o budoucnosti českého školství. Strategie 2020 má tři prioritní cíle a to:

- „snižovat nerovnosti ve vzdělávání;
- podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad;
- a odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém“ (MŠMT str. 3).

Vzdělávací systém ČR by měl být schopen připravit takové podmínky a prostředí, aby se v něm mohlo vzdělávat každé dítě, přičemž musí kompenzovat nevýhody, kterými jedinec trpí, a které nemůže nijak ovlivnit (Strategie 2020, str. 13). Dílčími cíli je snížení počtu žáků, kteří kvůli znevýhodněním nedokončí povinnou školní docházku, či minimalizovat vliv socioekonomických, kulturních a genderových faktorů na výsledky a průběh vzdělávání (Strategie 2020, str. 13). Strategie však upozorňuje na to, že nejde jen o to, zaměřovat se na začlenění jednotlivých skupin žáků, ale že musí být „systematicky posilovány prvky inkluзивity vzdělávacího systému“ (Strategie 2020, str. 14).

### **7.2 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015–2020**

Jedním z implementačních dokumentů Strategie 2020 je v roce 2014 schválený dokument nazvaný Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015–2020 (dále jen Dlouhodobý záměr 2020), který se zaměřuje především na výkonu

státní správy na nižších stupních a na vzájemnou spolupráci mezi samosprávnými celky a státní správou. Dokument popisuje opatření, která mají naplnit cíle stanovené Strategii 2020. Jedná se o změnu stanovování diagnóz, kdy by poradny měly výslovně doporučit konkrétní podpůrná opatření a k jejich identifikaci by měly využívat jednotný a efektivní systém. Dále zajistit finanční, personální, materiální a technickou podporu pro poskytovatele poradenských služeb. Co se týče vzdělávání pedagogů, je uvedeno jako specifický cíl G 6.1 zajištění metodického vedení a kvalifikační kurzy pro asistenty pedagoga, speciální pedagogy a školní psychology (Dlouhodobý záměr 2020, str. 52).

### **7.3 Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018**

V návaznosti na Strategii 2020 vydalo MŠMT v roce 2015 Akční plán inkluzivního vzdělání na rok 2016–2018 (dále jen APIV 2016–2018), který již konkrétněji specifikuje jednotlivé kroky, jak se má inkluzivní vzdělávání nastavit v českém školství. Dokument (MŠMT 2015, str. 12–14) rozlišuje pět strategických cest: „Čím dříve tím lépe,“ „Inkluze je přínosem pro všechny,“ „Vysoce kvalifikovaní odborníci,“ „Podpůrné systémy a mechanismy financování,“ a „Spolehlivá data,“ které budou podrobněji popsány v následující kapitole. Současný stav inkluzivního vzdělávání bude dále porovnán s výše zmíněnými cíli a to z toho důvodu, že dokument APIV 2016–2018 je zaměřený přímo na implementaci inkluzivního vzdělávání a popisuje již konkrétněji podobu cílového stavu inkluzivního vzdělávání.

## 8 Současný stav inkluzivního vzdělávání v porovnání s cíli MŠMT

Strategie 2020 si jako jeden z prioritních cílů klade snížit nerovností ve vzdělávání, k čemuž slouží pět strategických cest výše zmíněného APIVu 2016–2018. V následujících podkapitolách budou popsány dílčí cíle jednotlivých strategických cest a porovnány se současným stavem ve vybraných školách.

### 8.1 Čím dříve, tím lépe

Cílem této strategické cesty je zajistit implementaci inkluzivního vzdělávání „co nejdříve, co nejflexibilněji (pokud nefunguje jeden přístup, zvolte jiný), co nejlehčeji (bez negativních vedlejších účinků), co nejbližší (proto přednostně v rámci třídy v hlavním vzdělávacím proudu a v rámci školy v hlavním vzdělávacím proudu), jen po nezbytnou dobu“ (MŠMT 2015, str. 12).

Ředitelé se shodují na tom, že každou situaci, kde nastane potřeba využití výše zmíněných přístupů, řeší individuálně. U většiny případů si dokáží poradit bez problémů, jelikož všichni z ředitelů zmiňují, že žáci se SVP byli na jejich školách již před rokem 2016. Avšak jak bylo zmíněno v teoretické části, vždy záleží na tom, v jakých podmínkách linioví pracovníci svou činnost vykonávají, což je pro ředitele v současnosti zásadní problém, kdy je pro ně plnění těchto cílů kvůli omezeným časovým možnostem, administrativní náročnosti a personálním zajištěním o to složitější.

Co však není v souladu s teorií liniových pracovníků je tvoření tzv. rutin, jelikož ředitelé v rozhovorech uváděli, že každý žák je jedinečný a že každá situace je jiná, proto nemohou v průběhu své praxe nastavit rutinní chování v přístupu k jednotlivým žákům. Někteří však přece jen stejné postupy a to například během výuky uplatňují, což zmiňuje ředitel 6, který si vytvořil metody, jak s třídou pracovat a přitom myslet na jejich rozdíly: *Třeba když učím matiku, tak mám ty děti rozdělený do třech řad, mám tam řadu mimořádně nebo víceméně na matiku nadaných žáků, pak tam mám takový ty všeobecný a pak tam mám ty s těmi SVP, a když učím matiku, tak oni už vědí, že ta hodina není s celou tou třídou.*

Současný stav obecně charakterizovali ředitelé například i takto: *Děláme, co můžeme. Snažíme se zapojovat všechny děti, nikoho rozhodně neodřikáme, protože nejdříve se to má zkusit, ale myslím si, že jsou tu děti, kterým by bylo lépe v menším kolektivu a v kolektivu sobě rovných* (ředitel 2).

Na škole ředitel 1 probíhá inkluze takto: *Je to jedna z obtížnějších věcí, kterou*



tady musíme řešit, protože vzhledem k tomu, že jsme škola velká, tak máme poměrně hodně dětí, který mají specifické poruchy učení, a nějaké malé množství dětí talentovaných. Skoro všichni učitelé s některým z těchto dětí pracují, škola je schopna na to získat peníze, ale musíme ke každému z těch dětí přistupovat zvlášť. Ředitelé kladli značný důraz na to, že v takto velkých školách, kdy tzv. „přetékají“, a to zejména kvůli rozsáhlé spádové oblasti kolem Prahy, nejsou dostatečně zajištěny, ať už prostorově či personálně. Cíle této strategické cesty tedy ředitelé ve většině případech plní, avšak narážejí na jednotlivé žáky se SVP, u kterých je implementace inkluzivního vzdělávání za současného stavu náročnější.

## 8.2 Inkluzivní vzdělávání je přínosem pro všechny

Druhá cesta pojmenovaná „Inkluze je přínosem pro všechny“ si klade za cíl rozvíjet potenciál každého žáka díky dobrému klimatu ve třídách, dobré mezioborové spolupráci či dostatečné odborné podpory ze strany MŠMT (MŠMT 2015, str. 17). Ředitelé upozorňovali na to, že tento cíl není možné naplňovat sto procentně, jelikož podporu, která se jim dostává, vnímají jako nedostatečnou. Jak ředitele, tak pedagogy nejvíce zaměstnávají žáci se SVP<sup>3</sup>, a nezbyvá jim tak čas na rozvíjení potenciálu ostatních žáků. Zpochybňují i myšlenku toho, že by se žáci se SVP mohli nějak výrazně zlepšovat. *On u nich posun není možný, nijak extrémně vnímat, třeba u našeho autisty, to dítě je tady spokojené, ale výsledek té práce je v podstatě nulový*, říká ředitel 3. Zde byl vidět rozpor v myšlenkách, jestli je důležité, aby se žáci se SVP zařadili do běžných tříd a byli přijímáni ostatními žáky či jestli je důležitější, aby se rozvíjeli jejich dovednosti a znalosti, což u některých žáků ředitelé považovali za nemožné. Jedním z podcílů Strategie 2020 je i to, aby „všichni žáci a studenti dosáhli alespoň základní společné úrovně znalostí a dovedností.“ Ředitel 6 k tomu dodává: *Kdyby to zůstalo v tom původním režimu, jak to bývalo, že byly nějaký ty speciální školy, tak si myslím, že by to bylo daleko ekonomičtější a i pro ty děti lepší*. Nutno podotknout, že školy speciální pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením stále fungují, kdy ředitel 6 nejspíše upozorňoval na zrušené tzv. zvláštní školy.

Ředitelé vnímají chybu i v tom, že se často zapomíná na děti mimořádně nadané, kdy pro ně není z tohoto pohledu inkluzivní vzdělávání přínosné. K tomu ředitel 1 říká: *Kdyby byla generální myšlenka taková, pojďme podpořit šikovné děti, tak je to o něčem*

---

<sup>3</sup> Dle ředitelů je žák se SVP vnímán jako žák se zdravotním, kulturním či sociálním znevýhodněním

*jiném. Podle mě, to talentovaný je tam trochu přidáný, aby vzniklo alibi, ale skutečná podpora těch talentovaných zůstane spíš na těch ředitelích školy.*

Splnění cíle této strategické cesty nemůže být za daných podmínek dle ředitelů stoprocentně dosaženo. A to především z důvodu toho, že největší pozornost získávají žáci se SVP, a proto se tato strategická cesta podle ředitelů rozhodně nerozvíjí díky novele zákona či Vyhláše č. 26/2016 Sb., ale spíše díky školám samotným, které se snaží myslet i na žáky mimořádně nadané a na ostatní žáky.

### **8.3 Vysoce kvalifikovaní odborníci**

„Vysoce kvalifikovaní odborníci“ čili třetí strategická cesta se soustředí na personalistiku. Dává si za cíl vytvořit podpůrné metodické a informační materiály pro školy, dále zajistit kvalitní práci pedagogických pracovníků a to i pomocí dostatečné nabídky dalšího vzdělávání pracovníků škol či kvalitní spolupráci s odbornými školními zařízeními. Tato cesta taky zmiňuje důležitost nastavení příjemného klimatu ve škole, kdy přístup ředitele školy považuje jako naprosto zásadní (MŠMT 2015, str. 25).

Metodickou a informační podporu si dle výpovědí ředitelů zajišťují většinou sami pomocí různých programů a týdeníků pro ředitele či pomocí známých na různých úřadech.

Celková nabídka kurzů pro vzdělávání pedagogů je dle ředitelů dostatečná. *Já myslím, že se dá najít to, co potřebujete a dneska jsou organizace, který vám udělají školení na míru,* říká ředitel 6. Ředitelé tedy hodnotili, že cíl ohledně dalšího vzdělávání učitelů se částečně plní, avšak ředitel 1 dodává: *To vychází taky z toho, že každý učitel má jinou zkušenost při práci s těma dětma. Třeba takový nový kolega, který začal učit, se s tím nikdy nesešel. Někdo má prostě pravidelně tyhle děti a už tomu rozumí, tak ten se v tom posouvat dál v tom osobním rozvoji nepotřebuje. Takže je to hodně individuální.*

Avšak někteří ředitelé měli problém se vzděláním asistentů pedagoga. *Možná by stálo za to, aby asistent pedagoga bylo nějaké studium. Nechci říct, že přímo bakalářské, ale aby to prostě bylo nějaké studium, a ne nějaká rychlokvaška za 4 měsíce, která prostě projde nějakým školením a přijde nám rovnou do školy. To jako není o tom, že si sedne vedle dítěte a bude koukat, kam má psát. To je mnohem složitější,* říká ředitel 4. Ostatní ředitelé si ve většině případů asistenty chválí a jejich práce si váží, jelikož vědí, že je to velmi náročné zaměstnání.

Tato strategická cesta tvrdí, že „pro inkluzivní přístup je naprosto klíčový postoj ředitele školy“ (MŠMT, str. 25). Avšak názor na samotnou myšlenku inkluzivního

vzdělávání se u ředitelů liší. Jejich výpovědi by se daly shrnout do těchto dvou kategorií: Ředitel 5 uvádí: *Když bych to měl říct zjednodušeně, tak myšlenka je skvělá, ale realizace nebo to zabezpečení je hrozné.* Druhý z názorů specifikoval ředitel 4: *Já za sebe můžu říct, že jsem zásadně proti tomu, aby se děti s mentálním postižením dávali do běžné populace, s tím naprosto nesouhlasím, a je to proti mému vnitřnímu přesvědčení.* Avšak jedním z podpůrných opatření je i možnost „zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny“ a to pro děti s různým spektrem znevýhodnění (Zákon č. 82/2015 Sb. § 16, odst. 9).

Na tom, že realizace inkluzivního vzdělávání v českých školách hlavního vzdělávacího proudu není jednoduchá, se shodli všichni respondenti, avšak je důležité, jaká je jejich interpretace myšlenky inkluzivního vzdělávání. V teoretické části bylo popsáno, jaké metody a jaké principy jsou nastaveny v inkluzivním vzdělávání, tedy že nejde jen o zařazení dětí se SVP do hlavního vzdělávacího proudu, ale jde o celkovou filozofii tohoto přístupu a jeho uplatněním především v průběhu vyučování. Většina ředitelů ale na toto nepřihlížela, jelikož v české společnosti se pojem inkluzivní vzdělávání spojuje především se začleňováním handicapovaných dětí do běžných škol, což je ale i problémem nově nastavených podmínek pro inkluzivní vzdělání, které se zaměřují především na žáky se SVP<sup>4</sup>. Tento fakt může být spojen i s cílem MŠMT lépe popsat a vysvětlit cíle vzdělávání, kdy i na tomto příkladu můžeme vidět, že nejen média či laická veřejnost, ale i ta odborná interpretuje inkluzivní vzdělávání jinak, než mají tvůrci politik na mysli.

Rozpor mezi tím, co si linioví pracovníci myslí a co musí učinit, byl popsán i v teoretické části, kdy se ředitelé snaží vyhovět požadavkům, které na ně klade nadřízený orgán (tedy MŠMT), avšak předpokládají, že v tomto ohledu k nim MŠMT bude přistupovat s důvěrou, kterou momentálně nepocítují. Ředitelé jsou také zatíženi rozsáhlou agendou činností, proto vnímají tato opatření za zatěžující pro jejich práci. I to může být důvodem, proč mnoho ředitelů vnímalo inkluzivní vzdělávání jako negativní věc, i přestože s jeho základním cílem souhlasí.

#### **8.4 Podpůrné systémy a mechanismy financování**

Čtvrtá strategická cesta „Podpůrné systémy a mechanismy financování“ je zaměřena, jak už sám název napovídá, na podpůrné systémy zahrnující především poradenství a oblast financování jednotlivých opatření. Cílem této cesty je nastavení funkčních podpůrných

---

<sup>4</sup> I přesto, že novela školského zákona mění charakteristiku žáků se SVP, stále si pod tímto pojmem mnoho lidí představuje žáky se zdravotními handicapami.

opatření, která jsou vhodně doporučována ze strany ŠPZ, a kdy je efektivně zajištěno jejich financování (MŠMT 2015, str. 30).

Z hlediska podpůrných opatření je tento cíl naplňován rozdílně dle jednotlivých škol, jelikož velice záleží na potřebách jednotlivých žáků. Avšak ředitel 1, 2, 4 a 6 tvrdí, že některým žákům daná PO prospívají, některým nikoliv, a mají pocit, že tento systém není efektivní, jak by dle cílů MŠMT měl být. Ředitel 6 k tomuto dodává: *Jelikož se těch peněz uvolnilo v uvozovkách hodně, tak ty poradny je začaly chrlit. Předtím ty děti měly úlevy jednoduššího typu, dnes mají všichni asistenta a to leze do peněz. Zde ale nutno podotknout, že ředitelům se vyřešil minimálně problém s nedostatečnými finančními zdroji, kdy od roku 2016 mají nárok na plnou úhradu PO, avšak jestli je přiřazování jednotlivých PO opravdu vždy efektivní, nelze zjistit jen z pohledu ředitelů, ale spíše z výzkumu zaměřeným na ŠPZ. Dle ředitelů však tento cíl je plněn jen u části žáků.*

Většina ředitelů tvrdila, že jsou schopni nastavit všechna podpůrná opatření až na stavební úpravy, které by se po domluvě se zřizovatelem mohly uskutečnit, ale žáka by nemohly přijmout okamžitě.

To, že by na některé z PO nedostaly školy finanční podporu, nezaznělo ani v jednom z rozhovorů. U ředitelů 3, 4 a 6 bylo vidět, že nesouhlasí s myšlenkou inkluzivního vzdělávání, a proto nevidí důvod, proč se uvolňuje tolik finančních prostředků na jeho fungování. Avšak například na výpovědi ředitele 2 můžeme vidět jistý rozpor v tomto tvrzení: *Cpou se do toho neuvěřitelný peníze, utratilo se spousta miliónů a teď se zas musí šetřit. Ale u otázky na pozitiva inkluzivního vzdělávání byla vznesena oblast financování jako první: Určitě více peněz pro školy, a asi i větší pomoc těm dětem. Ředitel 5 oblast financování vnímá jako tu nejvíc zásadní: Vždycky to skončí jenom na financích. Já bych potřeboval tady speciálního pedagoga a psychologa na plný úvazek a to v současném nastavení toho financování není. Nebo kdyby se snížily počty žáků ve třídách, udělala by se přístavba nebo relaxační místnost, tak by se spousta těch problémů odbouralo, ale na to vám ty peníze nikdo nedá.*

## **8.5 Spolehlivá data**

Poslední strategickou cestou je oblast nazvaná „Spolehlivá data“, která se zaměřuje na pravidelné shromažďování dat, které budou vyhodnocovat plnění jednotlivých cílů (MŠMT 2015, str. 12–40). Tato část se tedy netýká ředitelů ZŠ, ale tato práce by mohla jistým dílem pomoci při naplňování cíle této strategické cesty.

## 9 Vliv ředitelů ZŠ na implementaci inkluzivního vzdělávání

Tato kapitola shrne, jakými způsoby mohou ředitelé ovlivnit průběh inkluzivního vzdělávání na základních školách, jelikož jakožto linioví pracovníci mají určitou autonomii v tom, jak mohou naplňovat cíle stanovené MŠMT.

### 9.1 Přijímání žáků do základní školy

Od roku 2005 mají ředitelé povinnost přijmout jakékoliv dítě ze spádové oblasti, pokud si tak jeho rodič bude přát, a pokud to bude v jeho zájmu. Zde však ředitelé mohou využívat svého vlivu, kdy sice nemají pravomoc dítě odmítnout kvůli svému osobnímu přesvědčení, ale jedině z objektivního hlediska (viz podkapitola 4.2 Pravomoci ředitele), avšak velice záleží, jak svůj vliv využívají při komunikaci s rodiči a při nastavování celého klimatu v jejich školách. Především ředitel 4 byl k této oblasti velice kritický a na situaci, kdy by měl přijmout žáka s mentálním postižením, reagoval takto: *Já ho ze zákona odmítnout nemůžu, protože pokud bude spádově patřit ke škole, tak já musím udělat všechno pro to, abych to dítě začlenil. Nicméně já se budu snažit přesvědčit rodiče, aby tak nečinili, což se mi v několika případech povedlo.* To, aby děti s mentálním postižením byly přijímány do hlavního vzdělávacího proudu, není explicitní cíl MŠMT, avšak i tak by škola měla být schopna zajistit podmínky pro vzdělávání i těchto žáků, pokud pod ní budou spádově patřit a pokud si tak jejich rodiče budou přát. Ředitel 4 vysvětloval tuto reakci především z důvodu toho, že by pro tyto děti nebylo přínosné, aby se vzdělávaly v hlavním vzdělávacím proudu. Tuto situaci zmiňuje i ředitel 3, kdy hovoří o žákovi s autismem na jejich škole: *Ten už zaplat' pán bůh, odešel, protože asistentka pro něj byla jako chůva.*<sup>5</sup> Ředitel 3 nevedl, jak probíhalo přijímání tohoto žáka, ale z této reakce se dalo vycítit, že žák na této škole nebyl vítán a to především z toho důvodu, že by pro něj výuka na této škole nebyla přínosná.

Jak už bylo zmíněno v teoretické části, linioví pracovníci se často dostávají do konfliktu mezi tím, co si myslí oni, a co mají podle tvůrců veřejných politik realizovat. Při rozhovoru s každým ředitelem záleželo na jeho názoru k samotné myšlence, a podle toho se postavili i k tomu, jak se budou stavět k implementaci inkluzivního vzdělávání. Avšak rozhodnutí často nespočívalo jen na nich, ale i na PPP či rodičích, kteří o vizi, co je

---

<sup>5</sup> Ředitel 3 upozorňoval na to, že tento žák nebyl inteligenčně na stejné úrovni jako ostatní žáci (např. nedokázal v páté třídě poznat barvy) a neměl naučené návyky z domova (např. obstarání hygienických potřeb, respektování pravidel apod.), kdy asistentka podle ředitele 3 zastávala roli matky, což nemá být náplň její práce.

pro jejich děti nejlepší, mají třeba odlišný názor, než ředitelé. Ředitel 5 na to říká toto: *My tady máme takovou filozofii na škole, že jsme škola vzájemného porozumění, takže my se snažíme spolupracovat s rodiči, s dětmi, aby ta atmosféra na škole byla úplně v klidu.*

## **9.2 Podpůrná opatření**

Další oblasti, kde mohou ředitelé uplatnit svůj vliv je nastavování podpůrných opatření, kdy řeší především specifické PO, kterým je asistent pedagoga. Zde nastávaly těžce řešitelné situace. Buď daný žák dle ředitelů a jeho kolegů asistenta nepotřeboval a od PPP na něj dostal doporučení, nebo ho dříve PPP žákovi doporučila, ale po nějaké době mu ho chtěla odebrat. *Ona má výsledky a je v pohodě díky tomu asistentovi, ale vy nám ho odeberete a ta křivka půjde okamžitě dolů,* řekl ředitel 5 o žákyni, které měl být odebrán asistent. *Bohužel se setkáváme i s tím, že si to dítě zvykne na to, že má toho asistenta, a v případě jeho přítomnosti jdou jeho výkony rapidně dolů, protože si myslí, že to za něj ten asistent udělá,* zmiňuje ředitel 4. V této oblasti se ředitelé staví do pozice odborníků a přímých účastníků, kteří mohou zhodnotit, jak dané PO plní svůj účel, proto svůj vliv v této oblasti využívají při komunikaci s PPP a rodiči. Tato komunikace je v mnoha případech složitá (viz podkapitoly 10.2 Spolupráce s rodiči a 10.3 Spolupráce s PPP). Linioví pracovníci se často dostávají do pozice, kdy musí zkorigovat různé zájmy ostatních aktérů. V této oblasti dospívají k názoru, že dané podpůrné opatření nefunguje tak, jak by mělo, ale jeho úprava často vyžaduje dlouhý proces především kvůli komunikaci s rodiči a PPP.

## **9.3 Žáci mimořádně nadaní**

Jak již bylo zmíněno, ředitelé využívají své pravomoci při úpravě výuky žáků mimořádně nadaných, jelikož nevnímají, že by na ně MŠMT dostatečně pamatovalo. *My nemáme podpůrná opatření pro nadané děti, ale máme sami svůj vlastní program, třeba matematické soutěže, hudební aktivity, soutěž Top 10 apod.,* říká ředitel 3, jelikož PPP žádného z žáků z jejich školy neoznačila jako mimořádně nadaného. O stejném problému mluvil i ředitel 6: *Na nadané děti nemáme žádný peníze, protože nemáme žádný potvrzený, což je zvláštní, že z 600 žáků není ani jedno mimořádně nadaný. Ale rozvíjíme je víceméně sami v rámci nějakých PLPP a honíme je po olympiádách.* Ředitelé 1, 2 a 4 taky využívají pravomoc toho, že mohou žáka přeřadit do vyššího ročníku či mu povolit, aby navštěvoval vyšší ročník na některý z předmětů. *Umíme udělat to, že jedna holčička je mimořádně nadaná v matematice, tak chodí na matematiku o dva roky výše, ale i to má svůj strop,*

*protože se dostane maximálně do sedmičky a dál už to nejde, zmiňuje ředitel 1. Svůj vliv v oblasti podpory mimořádně nadaných žáků ředitelé plně využívají, ale v některých případech si vybrali vlastní cestu, jak s těmito žáky pracovat a naplňovat tak výše zmíněné cíle.*

#### **9.4. Další vzdělávání učitelů a asistentů pedagoga**

Pravomoci ředitele jsou s touto oblastí spojené, jelikož ředitel jednotlivá školení pedagogům povoluje či zamítá. *Školení pedagogů to může probíhat dvěma směry, buď chodí individuálně, kdy my třeba teď máme přípravy, tam je těch inkluzivních, nebo jak bych to řekl, dětí hodně. Ale pořádáme školení vlastně pro celý pedagogický sbor, třeba letos jsme měli o pololetních prázdninách na začátku února školení na spolupráci mezi pedagogem a asistentem pedagoga, vysvětluje ředitel 6. Zde většina ředitelů nechává pedagogům volnou ruku, aby si sami vybrali, jaké školení je pro ně relevantní.*

## 10 Spolupráce s dalšími aktéry

Komunikace a spolupráce s dalšími aktéry je součástí agendy, kterou mají ředitelé na starost. Tato spolupráce by kvůli plnění uvedených cílů měla být efektivní, avšak opět se dostáváme do situace, kdy záleží na samotných ředitelích, kteří zvolí přístup k této komunikaci. Avšak tento přístup musí být nastaven i z druhé strany, což se ne vždy podaří. Pro liniové pracovníky je stresující i fakt, že musí brát ohled na zájmy různých aktérů, s kterými nemusejí souhlasit, a zároveň dodržovat cíle, jejichž realizací byli pověřeni. Očekávání ze strany veřejnosti, klientů a tvůrců politik se často liší, a proto může docházet k různým neshodám a k dalším pro ředitele zatěžujícím situacím.

### 10.1 Spolupráce se zřizovatelem, krajem a MŠMT

Z těchto tří aktérů si ředitelé nejvíce chválili spolupráci se zřizovatelem, což byla ve všech případech obec, kdy například ředitel 5 říká: *Ta spolupráce je vynikající, oni to školství podporují, chodí sem na dny otevřených dveří, my chodíme s dětma na radnici, takže ta podpora je velká, je tam vzájemný respekt a to školství mají jako prioritu.* Nutné je však dodat, že ve většině případech ředitelé inkluzivní vzdělávání se zřizovatelem neřeší. Jen v případě nutných stavebních úprav by museli tuto situaci konzultovat i se zřizovatelem.

Všichni ředitelé se shodli na tom, že s krajem a s MŠMT se ohledně inkluzivního vzdělávání nedostávají do přímého kontaktu a celkově s těmito orgány výrazněji nekomunikují. Ohledně MŠMT ředitel 5 dodává: *Kdyby se ti úředníci, kteří tohle to plánují, přišli zeptat do těch jednotlivých škol, a chtěli znát ty názory nebo ty příklady z té praxe, potom by to bylo opět o něčem jiném.* Ředitelé kvůli tomuto nebrali MŠMT jako koordinátora, ale spíše jako orgán, který jim ztěžuje jejich každodenní práci, a u kterého nevidí zájem s nimi nějakým způsobem o takto důležitých věcech komunikovat.

### 10.2 Spolupráce s rodiči

Tuto spolupráci ředitelé brali jako velice individuální, kdy zdůrazňovali, že opravdu záleží na osobnostech jednotlivých rodičů. Avšak i tato komunikace často přináší různorodé názory a pohledy na situaci jednotlivých žáků, kdy zde v některých případech mohou ředitelé využít svého vlivu a své odbornosti na danou problematiku, a podat tak rodičům důležité informace, které později zohlední ve svém rozhodnutí, do jaké školy své dítě nakonec dají. Takovou situaci popisuje ředitel 4: *Ty rodiče pochopili sami, že to nedává smysl. Měli jsme tu případ, kdy dítě bylo mentálně postižený poměrně silně, kromě vlastně*



*neartikulovaných zvuků neumělo komunikovat, bylo o hlavu větší než nějaký další děti, a v podstatě kdybychom ho nechali na chvíli o samotě, tak by pravděpodobně zdemoloval celý kabinet.* Této oblasti byla věnována kapitola 9.1 Přijímání žáků do základní školy.

### **10.3 Spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou**

Důležitým aktérem v oblasti inkluzivního vzdělávání jsou pedagogicko-psychologické poradny, s kterými jsou školy v neustálém přímém kontaktu především kvůli nastavování PO. Ředitelé mají dle školského zákona (hlava II, § 11) povinnost „určit ve škole pedagogického pracovníka, který bude odpovídat za spolupráci se školským poradenským zařízením,“ ale i oni se dostávají do přímého kontaktu s poradnami a veškerá opatření řeší s pověřeným pedagogickým pracovníkem.

Ředitelé se shodují, že spolupráce s PPP je v mnoha ohledech náročná. Ředitelé 5 a 6 tvrdili, že se poradna sice snaží, ale že nemá dostatek zaměstnanců, a proto jsou dlouhé čekací lhůty na vydání doporučení. Ředitel 3 ale zmiňuje: *Spolupráce je naprosto tragická. Bohužel my pod tuhle poradnu patříme a nikam jinam chodit nemůžeme. Bylo nám taky slibováno, že PPP bude naší nadstavbou, ale jelikož je to nezvládnutý, tak jsou jakoby skoro soupeři.* Další problém v této spolupráci zmiňuje ředitel 4: *Ta poradna funguje špatně, protože se domnívám, že co ty rodiče řeknou v poradně, to jim tam napíšíou.* I to je dalším rozporům v zájmech jednotlivých aktérů, kdy se například stává, že rodiče pozorují jistý neúspěch svých dětí v některém z předmětů, proto navštíví poradnu, kde může docházet dle ředitelů ke vzájemné domluvě s pracovníky poradny o doporučení nějakého podpůrného opatření, což pak nevede k plnění cíle ohledně efektivního nastavování PO. Ředitelé pak sice mají možnost rozporovat rozhodnutí poradny, ale ve většině případů tuto možnost nevyužili. *Nemám na to čas, ani sílu, abych pravdu řekl,* dodává ředitel 4.

### **10.4 Spolupráce s pedagogy a asistenty pedagogů**

Jakožto vedoucí pracovníci základních škol mají ředitelé na starost i neustálou komunikaci se svými zaměstnanci. Jejich zástupci reprezentují jejich zájmy na zasedání školské rady, kdy ale ve většině případů jsou ředitelé v souladu s těmito zájmy. Opět zde platila výrazná individualita každého učitele a asistenta.

Ředitelé ale upozorňují především, že inkluzivní vzdělávání je další zátěž pro pedagogy. Učitelé jsou také linioví pracovníci a i u nich záleží, jak vnímají myšlenku inkluzivního vzdělávání, jelikož často podle toho přistupují například k asistentům pedagoga. *Někteří učitelé mají pocit, že se asistenti podílí na tom tak zvaném zlu a taky jim*

*to během výuky dávají najevo, říká zástupkyně asistentek přítomná u jednoho z rozhovorů. A jelikož i ředitelé jsou z jedné části učitelé, dodává například ředitel 1 následující: To řeknu na rovinu z vlastní zkušenosti, že je tam na začátku obava, že tam bude někdo další, kdo sleduje, co v té hodině já dělám. Když to potom funguje, tak je to výborný, ale jakmile jsou tam nějaký věci, tak se tam do toho musí různě vstupovat. Většina ředitelů své pravomoci a vliv využili především v hledání vhodného asistenta pedagoga a učitele, aby tato spolupráce fungovala, avšak ředitel 1 řekl, že v jednom z případů musel tuto spolupráci nařídit. Ředitelé si ve většině případů spolupráci asistentů a pedagogů chválili, ale všichni se shodli na tom, že je to opět věc velice individuální.*

## 11 Diskuze a faktory ztěžující naplňování cílů MŠMT

Cíle, které si stanovilo MŠMT, v rámci 5 strategických cest Akčního plánu inkluzivního vzdělávání 2016–2018, se z pohledu ředitelů plní jen částečně, a to především kvůli jednotlivým specifickým daných škol, individualitě každého z žáků, rodičů a ostatních aktérů, ale i kvůli nedostatečným organizačním zdrojům, mezi které patří finanční, materiální a personální zajištění.

Některé z faktorů již byly zmíněny v předchozích částech, ale zde je prostor na jejich shrnutí. Jde o nedostatky současných podmínek inkluzivního vzdělávání, s kterými se ředitelé základních škol musí vypořádat, které je zaměstnávají navíc, a které do značné míry ovlivňují vnímání inkluzivního vzdělávání jako celku a zároveň se podílejí na současném stavu jeho implementace.

Za jeden z nejzávažnějších faktorů, který negativně ovlivňuje celé nastavení inkluzivního vzdělávání, považují ředitelé nadbytečnou administrativu, kdy musí vyplňovat velké množství výkazů a dalších dokumentů s nimi spojených. Dalším faktorem je naplněnost tříd, což je velice tíživá záležitost zejména pro oblast Prahy-východ, kdy sice jedním z opatření MŠMT je „podporovat posilování kapacit škol dle demografických podmínek“ (MŠMT 2015, str. 8) a kdy v některých z vybraných škol opravdu dochází k navyšování jejich kapacity přístavbami, ale ředitelé upozorňovali i na souvislost se zaměstnáním dalších pedagogů a asistentů, kterých je stále nedostatek. Zmiňovali také spojitost s blížící se změnou financování regionálního školství, kdy školy nebudou financovány dle počtu žáků, ale dle počtu odučených hodin (MŠMT 2018, str. 2). Zde se ředitelé obávají, že jejich školy ztratí finanční podporu, na kterou jsou zvyklé. Co se týče velkého počtu žáků, ředitelé vidí tento problém jako dočasně neřešitelný, a shodují se, že musí počkat, až trend narůstajícího počtu dětí ustoupí.

Jako podstatný problém vidí ředitelé nedostatečnou podporu pro žáky mimořádně nadané, především kvůli neposkytnutým financím na PO, kdy v mnoha školách PPP nepotvrdila mimořádné nadání u žáků, u kterých ředitelé toto nadání vnímali či kvůli nedostatečnému času učitelů se těmito žákům plně věnovat. Ředitelé vnímají jako svoji vlastní zodpovědnost u těchto dětí rozvíjet jejich talent.

Ředitelé celkově vnímají oblast financí jako problematickou část, kdy sice chválí to, že na podpůrná opatření dostávají dostatečné finanční prostředky, avšak myslí si, že by bylo potřeba finančně podpořit školství mnohem více, aby se daly plnit všechny cíle stanovené MŠMT. Další ztěžující faktor je i v personálním zabezpečení, kdy zmiňují

nedostatek asistentů, speciálních pedagogů, školních psychologů či úředníků v pedagogicko-psychologických poradnách. Tento faktor přispívá i ke špatné komunikaci s poradnami a s dlouhými čekacími lhůtami. Ředitelé dále řeší různé individuální záležitosti jednotlivých žáků na jejich školách.

Jak bylo zmíněno v předešlých podkapitolách, spousta záležitostí spojených s inkluzivním vzděláváním je velice individuální, a záleží na mnoha faktorech, jako jsou specifika daného žáka, osobnost učitele či asistenta, přístup rodičů, velikost školy, umístění školy atd. I přestože ředitelé nemají tolik pravomocí, jak ovlivňovat implementaci inkluzivního vzdělávání, ve skutečnosti je jejich vliv mnohem silnější, než se může zdát. Tím, jak nastaví dané podmínky, jak nastaví komunikaci s rodiči, s učiteli či asistenty, tím jak přistupují k žákům a k celé myšlence inkluzivního vzdělávání, tím mohou nastavit celkové „klima“ školy a rozhodnout se, jakým způsobem budou dané cíle MŠMT naplňovat. Jeden z největších vlivů můžeme vnímat při přijímání žáků se SVP, kdy sice ředitelé mají povinnost tohoto žáka přijmout, avšak i kvůli jejich postoji mohou rodiče vybrat jinou školu, kam své dítě umístí.

Posledním faktorem, který značně ovlivňuje implementaci inkluzivního vzdělávání je i to, co si pod tímto pojmem představujeme. Autoři odborných knih (Hájková a Strnadová, Svoboda a kol., Lazarová) popisují tento termín jako nový způsob přístupu ke vzdělávání, tedy nejen žáků se SVP, ale všech žáků a to především s důrazem na individuální přístup. Ředitelé však si pod tímto pojmem často představují jen zařazování žáků s handicapem do hlavního vzdělávacího proudu, což jim však nemůže být úplně vytýkáno, jelikož se v České republice tento pojem takto uchytil. To můžeme klást za vinu například médiím, ale i tvůrcům politik a jejich nedostatečnému vysvětlení.

Tyto faktory také způsobily to, že ředitelé mluvili o inkluzivním tématu spíše negativně, jelikož jim implementace společného vzdělávání přiděluje více starostí, i přesto že někteří s jeho základní myšlenkou souhlasí.

## Závěr

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jak jsou naplňovány cíle inkluzivního vzdělávání stanovené ve strategických dokumentech MŠMT ve vybraných školách. Z perspektivy ředitelů základních škol jakožto liniových pracovníků tyto cíle nejsou plněny tak, jak by očekávali. Ředitelé však nevidí vinu na své straně, ale na straně nedostatečného materiálního, personálního a finančního zajištění implementace inkluzivního vzdělávání.

Dílními cíli bylo také zjistit, jak ředitelé základních škol mohou svými pravomocemi ovlivnit implementaci inkluzivního vzdělávání, dále zmapovat současný stav spolupráce ředitelů s dalšími aktéry a identifikovat faktory, které ztěžují dosahování cílů stanovených ve strategických dokumentech MŠMT.

Ředitelé využívají svých pravomocí a vlivu na implementaci inkluzivního vzdělávání v oblastech přijímání žáků do základních škol, kdy díky svým odborným znalostem, ale někdy i osobnímu přesvědčení, mohou přemluvit rodiče, aby své dítě zapsali do jiné školy. Vliv v nastavení podpurných opatření je použit především při komunikaci s PPP. V rámci vzdělávání mimořádně nadaných žáků ředitelé využívají své pravomoci v přerazování žáků do vyšších ročníků či zvyšují tlak na pedagogy, aby tyto žáky vytipovali co nejdříve. V oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nechávají prostor hlavně jim.

Spolupráce s dalšími aktéry ve vzdělávání je závislá, jak na přístupu ředitelů, tak na přístupu ostatních zúčastněných. Nejvíce si ředitelé chválí spolupráci se zřizovateli a zaměstnanci jejich škol. Spolupráci s rodiči vidí jako zcela individuální záležitost závislou na osobnostech rodičů. Za téměř nulovou spolupráci označují tu s krajem a s MŠMT. Za nejsložitější považují ředitelé spolupráci s pedagogicko-psychologickými poradnami.

Faktorů, které ztěžují plnění cílů MŠMT, je několik. Ředitelé zmiňují především složitou administrativu, personální nezajištěnost, velký počet žáků ve třídách, nedostatečnou podporu pro žáky mimořádně nadané, ale i finanční zajištění, kdy sice připouští, že získávají potřebné peníze na všechna PO, avšak pro stoprocentní podporu by potřebovali mnohem více bezúčelových financí, které by rozdělovali sami ředitelé.

I přes rozdílné zájmy ostatních aktérů, nedostatečnou materiální, personální či finanční podporu a v mnoha případech složité implementace inkluzivního vzdělávání se značnou zásluhou ředitelů základních škol plní cíle zadané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

## Zdroje

BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.

BOYLE, Chris a Keith TOPPING. *What Works in Inclusion?*. New York: Open University Press, 2012. ISBN 13: 978-0-33-524468-3.

ČSÚ. Lidé se stěhují z velkých měst do okolních okresů [online]. Praha, 2016 [cit. 2019-04-17]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/lide-se-stehuji-z-velkych-mest-do-okolnich-okresu-mi9qlvhudm>

ČSÚ. *Základní školy - školy, třídy, žáci a učitelé v časové řadě 2007/08 - 2017/18*. Praha, 2018. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/61508174/2300421819.pdf/543253a1-9197-4a30-9721-e8687cf94f79?version=1.2>

ČSÚ. *Základní školy - žáci podle vybraných charakteristik v časové řadě 2007/08 - 2017/18*. Praha, 2018. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/61508174/2300421822.pdf/610890c1-690e-470d-97f9-ff96cff4d277?version=1.2>

ČSÚ. *Základní školy v krajském srovnání - žáci podle vybraných charakteristik ve školním roce 2017/18*. Praha, 2018. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/61508174/2300421823.pdf/fc216b83-3637-4b07-9759-c834329502af?version=1.2>

ČSÚ. *Základní školy v krajském srovnání - speciální vzdělávání - školy, třídy, žáci, učitelé ve školním roce 2017/18*. Praha, 2018. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/61508174/2300421840.pdf/63c02be2-3815-4e5e-94bf-decf18d32943?version=1.2>

ČSÚ. *Základní školy - žáci celkem se speciálními vzdělávacími potřebami podle druhu postižení v časové řadě 2007/08 - 2017/18*. Praha, 2018. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/61508174/2300421841.pdf/3c22a0b8-6ee9-419e-90bc-9ed7e5405a13?version=1.2>

ČSÚ. *Základní školy v krajském srovnání - žáci se speciálními vzdělávacími potřebami podle druhu postižení ve školním roce 2017/18*. Praha, 2018. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/61508174/2300421842.pdf/7be2f8d8-9305-4c44-8bbe-2f934e71d772?version=1.2>

ČT24. *Rozhovor s Barborou Černušákovou*. Praha: Česká televize, 2012. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/1162528-amnesty-international-stat-dela-malo-proti-segregacnimu-romskym-zaku>

ČT24. *Newsroom ČT24*. Praha: Česká televize, 2016. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/11030967025-newsroom-ct24/216411058170013/>

ECRI. *ZPRÁVA ECRI ČESKÁ REPUBLIKA: (čtvrtý monitorovací cyklus)*. Strasbourg: ECRI Secretariat, 2009. Dostupné z: <https://rm.coe.int/fourth-report-on-the-czech-republic-czech-translation-/16808b5660>

ENDRŠTOVÁ, Michaela. Problém je chování dětí, ne inkluze, řekla v Rozstřelu Valachová. *IDNES.cz: Zprávy*[online]. Praha: MAFRA, 2017, 29.08.2017 [cit. 2018-12-07]. Dostupné z: [https://zpravy.idnes.cz/rozstrel-katerina-valachova-inkluze-skolni-rok-skolstvi-pmm-/domaci.aspx?c=A170828\\_115948\\_domaci\\_nub](https://zpravy.idnes.cz/rozstrel-katerina-valachova-inkluze-skolni-rok-skolstvi-pmm-/domaci.aspx?c=A170828_115948_domaci_nub)

*EuroZprávy.cz* [online]. Praha: NCORP, 2018, 22.01.2018 [cit. 2018-12-07]. ISSN 2336-257X. Dostupné z: <https://eurozpravy.cz/domaci/politika/213387-skoly-jsou-zdecimovane-inkluze-je-nesmysl-mini-expert-na-skolstvi-klaus-ml/>

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. *Key Actions for Raising Achievement Guidance for Teachers and Leaders*. Brussels: Brussels Office, 2018. ISBN 978-87-7110-771-5. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key%20Actions%20for%20Raising%20Achievement.pdf>

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. *ORGANISATION OF PROVISION TO SUPPORT INCLUSIVE EDUCATION: Summary Report*. Brusel: Brussels Office, 2014. ISBN 978-87-7110-540-7. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Organisation%20of%20Provision%20Summary%20Report.pdf>

EVROPSKÝ SOUD PRO LIDSKÁ PRÁVA. *Evropská úmluva o ochraně lidských práv*. Štrasburk: Council of Europe, 2010. Dostupné z: [https://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_CES.pdf](https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_CES.pdf)

HANZELKA, Miroslav. *Řízení školy*: Praha: ASPI, 2009. Meritum (ASPI). ISBN 978-80-7357-413-0.

HARMAN, Bryan. "Inclusion v. Integration". California Department of Social Services. [cit. 2019-01-02]. Dostupné z: [http://www.cdss.ca/images/pdf/general\\_information/integration\\_vs\\_inclusion.pdf](http://www.cdss.ca/images/pdf/general_information/integration_vs_inclusion.pdf)

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HORÁK, Pavel a Markéta HORÁKOVÁ. *Role liniových pracovníků ve veřejné politice*. Sociologický časopis, Fakulta sociálních studií Masarykovy Univerzity, Brno. 45 (2). 2009 Dostupné z: [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/6857/ssoar-2009-2-horak\\_et\\_al-role\\_liniovych\\_pracovniku\\_ve\\_verejne.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/6857/ssoar-2009-2-horak_et_al-role_liniovych_pracovniku_ve_verejne.pdf?sequence=1)

IROZHLAS. *Rozhovor s Jiřím Pilařem*. Praha, 2012. Dostupné z: [https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/romske-deti-jsou-do-specialnich-skol-zarazovany-bez-relevantniho-duvodu-tvrdi-ombudsman\\_201206062109\\_mvydrova](https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/romske-deti-jsou-do-specialnich-skol-zarazovany-bez-relevantniho-duvodu-tvrdi-ombudsman_201206062109_mvydrova)

IROZHLAS. *Rozhovor s Pavlem Varvařovským*. Praha, 2012. Dostupné z: [https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/romske-deti-jsou-do-specialnich-skol-zarazovany-bez-relevantniho-duvodu-tvrdi-ombudsman\\_201206062109\\_mvydrova](https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/romske-deti-jsou-do-specialnich-skol-zarazovany-bez-relevantniho-duvodu-tvrdi-ombudsman_201206062109_mvydrova)

Kdo jsme. *OSF* [online]. Praha: Nadace Open Society Fund, ©2019 [cit. 2019-05-05]. Dostupné z: <https://osf.cz/cs/kdo-jsme/>

KRAHULOVÁ, Katarína, Monika TANNENBERGEROVÁ, Marek ZEMSKÝ a Iva PIKALOVÁ. *Závěrečná zpráva: Stav vzdělávání žáků se SVP v českém školství*. Brno: Liga lidských práv, 2012.

LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: MASARYKOVA UNIVERZITA, 2015. ISBN 978-80-210-8329-5.

LIPSKY, Michael. *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation, c1980. ISBN 0-87154-526-8.

LOMBARDI, Thomas P. *Inclusion: policy and practice*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1999. ISBN 0873678206.

MEDIAINFO. *DISKUSE O INKLUZI JAKO UKÁZKA MOŽNÝCH NOVINÁŘSKÝCH PŘÍSTUPŮ*. *Magazín NEWTON Media, a.s.* [online]. 2016, 5. 4. 2016 [cit. 2019-04-30]. Dostupné z: <https://www.newtonmedia.cz/cs/mediainfo-cz/analyzy-studie/diskuse-o-inkluzi-jako-ukazka-moznych-novinarskych-pristupu/detail>

MOREE, Dana. *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté*. Praha: Nadace Open Society Fund, 2018. Dostupné z: [http://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/OSF\\_System\\_v\\_ne-systemu\\_aneb\\_inkluze\\_rok\\_pote\\_Dana\\_Moree.pdf](http://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/OSF_System_v_ne-systemu_aneb_inkluze_rok_pote_Dana_Moree.pdf)

MŠMT, *AKČNÍ PLÁN INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA OBDOBÍ 2016-2018*. In: Praha, ročník 2015.

Dostupné také z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/apiv\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)

MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020*. In: Praha, 2014. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>

MŠMT. *Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016 – 31. 10. 2017*. Praha, 2018. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/prvni-rok-spolecneho-vzdelavani-hlavni-zavery-druhe-analyzy>

MŠMT. *METODIKA STANOVENÍ PHMAX PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ* [online]. Praha, 2018 [cit. 2019-04-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/48146/>

MŠMT. *MŠMT VĚNUJE MIMOŘÁDNOU POZORNOST ROVNÉMU PŘÍSTUPU KE VZDĚLÁVÁNÍ: Tisková zpráva*. Praha, 2014. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministerstvo-skolstvi-venuje-mimoradnou-pozornost-rovnemu>

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky 2020*. In: Praha, 2014. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

MŠMT. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. In: Sbírka zákonů, 2016. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

MŠMT: *Vzdělávání. Obecné dotazy ke společnému vzdělávání a právním předpisům* [online]. Praha: OCM, 2019 [cit. 2019-04-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/obecne-dotazy-ke-spolecnemu-vzdelavani-a-pravnim-predpisum#otazka6>

MŠMT: *Vzdělávání. Obecné dotazy ke společnému vzdělávání a právním předpisům* [online]. Praha: OCM, 2019 [cit. 2019-04-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/obecne-dotazy-ke-spolecnemu-vzdelavani-a-pravnim-predpisum#otazka8>

MOURALOVÁ, Magdalena. *Ředitelé*. In: KOHOUTEK, Jan, VESELÝ, Arnošt a ŠPAČKOVÁ, Zuzana a kol. *VZDĚLÁVACÍ POLITIKA*. Brno: © Masarykova univerzita, 2015, s. 472. Dostupné na: [https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/629416/mod\\_resource/content/1/KVE\\_Vzdelavani\\_1kor.pdf](https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/629416/mod_resource/content/1/KVE_Vzdelavani_1kor.pdf)

MOURALOVÁ, Magdalena. *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jako cílová populace vzdělávacích politik a jejich zobrazování v médiích*. Rukopis připravovaný k publikaci.

NADACE OSF. *Společně ve škole: další kroky ve vzdělávání Romů v ČR: Stručná historie*. Praha, 2017. Dostupné z: [https://osf.cz/wp-content/uploads/2017/11/STRUCNA\\_HISTORIE\\_ROZSUDKU\\_DH.pdf](https://osf.cz/wp-content/uploads/2017/11/STRUCNA_HISTORIE_ROZSUDKU_DH.pdf)

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *DÍTĚ A NADÁNÍ: Minimetodika*. Praha, 2016. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/nadani>

NIELSEN ADMOSPHERE. *Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání*. Praha: Nadace Open Society Fund, ČOSIV, ČMOS PŠ, 2018. Dostupné z: [http://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/ROK\\_POTE\\_-\\_dopady\\_reformy\\_spolecneho\\_vzdelavani\\_-\\_2018.pdf](http://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/ROK_POTE_-_dopady_reformy_spolecneho_vzdelavani_-_2018.pdf)

ODEHNAL Martin. In: DVTV.cz [online]. 08.12.2016 [cit. 2019-01-01]. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/odehnal-mentalne-postizene-dite-nevylecite-bezna-skola-je-pr/r~d148da0ed63511e5a457002590604f2e/?redirected=1555774477>

ORGANIZACE SPOJENÝCH NÁRODŮ. *Všeobecná deklarace lidských práv*. Praha: Informační centrum OSN, 2015. Dostupné z: [https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/12/UDHR\\_2015\\_11x11\\_CZ2.pdf](https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/12/UDHR_2015_11x11_CZ2.pdf)

ORGANIZACE SPOJENÝCH NÁRODŮ. *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*. New York: MPSV, 2007. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva\\_CJ\\_rev.pdf](https://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf)

PATTON, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, California, Sage, 1990.



- PILARŤ Jiří. In: DVTV.cz [online]. 03.12.2018 [cit. 2019-01-01]. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/dvtv-3-12-2018-jiri-pilar-jan-lipavsky-ondrej-kundra/r~31db9924f73f11e8b9390cc47ab5f122/r~4319d89ef61e11e898daac1f6b220ee8>
- PROKOSHEVA, Sasha, Oleg SIDORKIN a Barbora ZAVADILOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v České republice: regionální perspektiva*. Praha: Nadace OSF, 2016. Dostupné z: [http://osf.cz/wp-content/uploads/2016/08/Nadace\\_OSF\\_Inkluzivni\\_vzdelavani\\_v\\_Ceske\\_republice.pdf](http://osf.cz/wp-content/uploads/2016/08/Nadace_OSF_Inkluzivni_vzdelavani_v_Ceske_republice.pdf)
- PSP ČR. *Sněmovní tisk 288: Novela z. - školský zákon* [online]. In: Praha: Poslanecká sněmovna, 7. období, 2013 - 2017, 2015 [cit. 2019-04-30]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/historie.sqw?t=288&o=7>
- RADA EVROPSKÉ UNIE. *ET 2020: Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě*. C 119/2. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010. ISBN 978-80-254-6941-5. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/odbor\\_30/Jakub/Strategicky\\_ramec\\_evropske\\_spoluprace\\_v\\_oblasti\\_vzdelavani\\_a\\_odborne\\_pripavy\\_ET\\_2020\\_.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/Strategicky_ramec_evropske_spoluprace_v_oblasti_vzdelavani_a_odborne_pripavy_ET_2020_.pdf)
- RADA EVROPSKÉ UNIE. *INFORMACE ORGÁNŮ A INSTITUCÍ EVROPSKÉ UNIE*. C 119/2. Brusel: Úřední věstník Evropské unie, 2009. Dostupné z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)
- REICHERTS, Martine. *Výzva Evropské Komise: Porušení Smlouvy č. 2014/2174* [online]. Brusel: GENERÁLNÍ SEKRETARIÁT, 2014 [cit. 2019-04-28]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2014/11/INFRINGEMENT-PROCEEDINGS-LETTER.pdf>
- SEDLÁČEK, M. (2014a). Případová studie. In R. Švaříček, K. Šedřová et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 96–112). Praha: Portál.
- SLAVÍKOVÁ, Lenka, Tereza ŠÍMOVÁ a Jan SLAVÍK. *Kvalitativně orientované metody socioekonomického výzkumu a jejich využití v ekonomii životního prostředí*. *Ekonomický časopis*. 2011, 59(8), s. 823-840.
- STUHLÍKOVÁ, Lucie. Jourová: Řešte diskriminaci Romů, nebo Brusel přitvrdí. *Aktuálně.cz* [online]. Praha, 2015 [cit. 2019-04-07]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/jourova-reste-diskriminaci-romu-nebo-brusel-pritvrdi/r~b688c752ea8f11e4a66e0025900fea04/>
- SYSTÉMOVÁ PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-57-6. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/po-ve-vyuce/po-ve-vyuce.pdf>
- ŠANCE DĚTEM. *Novela školského zákona 1. 9. 2016*. Praha: © Obecně prospěšná společnost Sirius, o.p.s. 2011–2019, 2016. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/novela-skolskeho-zakona-od-1-9-2016.shtml>
- ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEŘOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VELKÝ SENÁT RADY EVROPY. *Rozsudek ve věci D. H. a ostatních proti České republice*. Štrasburk: Evropský soud pro lidská práva, 2007. Dostupné z: [http://www.errc.org/uploads/upload\\_en/file/02/DA/m000002DA.pdf](http://www.errc.org/uploads/upload_en/file/02/DA/m000002DA.pdf)
- VLÁDA ČR. *ZPRÁVA ZA ROK 2017 O STAVU VYŘIZOVÁNÍ STÍŽNOSTÍ PODANÝCH PROTI ČESKÉ REPUBLICE K MEZINÁRODNÍM ORGÁNŮM OCHRANY LIDSKÝCH PRÁV: PŘEHLED ZPRÁVY* [online]. Praha: Kancelář vládního zmocněnce, 2017 [cit. 2019-04-28]. Dostupné z: [https://justice.cz/documents/12681/722987/Zpr%C3%A1va\\_2017.pdf/6f9f76cb-5010-4d55-af78-dd6b113c0e65](https://justice.cz/documents/12681/722987/Zpr%C3%A1va_2017.pdf/6f9f76cb-5010-4d55-af78-dd6b113c0e65)
- VLÁDA BOHUSLAVA SOBOTKY. *Programové prohlášení vlády ČR*. Praha: Úřad vlády, 2014. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/media-centrum/dulezite-dokumenty/programove-prohlaseni-vlady-cr-115911/>

VOMÁČKOVÁ, Helena. *VÝZKUMNÝ POHLED NA INKLUZI A JEJÍ DETERMINANTY*. Ústí nad Labem, Univerzita J. E. Purkyně, 2015. ISBN 978-80-7414-961-0. Dostupné z: <http://inkluzie.ujep.cz/files/vyzkumny-pohled-inkluzi-jeji-determinanty.pdf>

UNESCO. *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Open Access Repository, 2017. ISBN 978-92-3-100222-9. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

WORLD BANK GROUP. *Learning to realize education's promise*. Washington DC: International Bank for Reconstruction and Development, 2018. ISBN 978-1-4648-1096-1.

ZAHORÁKOVÁ, Renáta a Petr KALA. *Inkluzivní vzdělávání ve vybraných evropských státech*. Srovnávací studie č. 5.366. Praha: Kancelář Poslanecké sněmovny, 2016.

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: Sbíрка zákonů, 2004. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ZEMAN, Miloš. *Projev prezidenta v Poslanecké Sněmovně Parlamentu České republiky*. Praha 10.01.2018

## Teze bakalářské práce

**Jméno studentky:** Zuzana Beranová

**Předběžný název práce v češtině:** Inkluzivní vzdělávání z pohledu ředitelů základních škol ve Středočeském kraji

**Předběžný název práce v angličtině:** Heads' Perceptions of Inclusion Education in Primary Schools in Central Bohemian Region

**Akademický rok vypsání:** 2017/2018

**Jazyk práce:** Čeština

**Typ práce:** Bakalářská

**Vedoucí:** Mgr. Ing. Olga Angelovská

**Studijní obor:** Politologie a veřejná politika

### Projekt bakalářské práce

#### 1. Téma a účel bakalářské práce

Inkluzivní vzdělávání je označení pro proces společného vzdělávání, kdy se v jedné třídě vyučují žáci s různými vzdělávacími potřebami. Hlavní myšlenkou je, že škola má být pro všechny. Snaží se zajistit rovnost v přístupu ke vzdělávání a začlenit děti se speciálními potřebami do běžných škol. V České republice inkluze probíhá již delší dobu, avšak od září roku 2016 byly změněny podmínky pro vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tato bakalářská práce se zaměří na současné podmínky implementace podpůrných opatření z pohledu klíčových aktérů, tj. ředitelů základních škol. Ředitelé, jakožto spojovací články mezi zřizovateli škol, rodiči, učiteli a žáky, musí zajistit veškerá podpůrná opatření (úpravy ve vzdělávacích plánech, bezbariérový přístup, asistent pro žáka apod.) pro žáka se speciálními potřebami. Dále se tato práce zaměří na bariéry současných podmínek inkluzivního vzdělávání.

Zmapování současného stavu inkluzivního vzdělávání by mohlo napomoci v identifikaci bariér, které znemožňují dosahování cílů stanovených ve strategických dokumentech MŠMT. Odkrytí těchto bariér by mohlo pomoci při chystané revizi inkluzivní vzdělávání. Dále by tato práce mohla sloužit jako studijní materiál či jako podklad pro další výzkumy.

#### 2. Teoretické východisko a cíle

Práce se bude opírat o teorii liniových pracovníků (street level bureaucracy), se kterou přišel M. Lipsky v roce 1969. „Street-level byrokraté“ spojují tvůrce politik a veřejnost a přichází do kontaktu s občany.<sup>6</sup> Způsob, jakým je politika implementována, závisí na těchto úřednících, mezi které patří i ředitelé základních škol.

Hlavním cílem této práce je zmapování současného stavu inkluzivního vzdělávání ve vybraných školách se zaměřením na postoje liniových pracovníků v porovnání se strategickými dokumenty MŠMT. Dílčími cíli jsou pak identifikace faktorů, které ztěžují dosahování cílů stanovených ve strategických dokumentech MŠMT či nových bariér, které vznikají při spolupráci s dalšími aktéry, to vše z pohledu ředitelů základních škol ve Středočeském kraji.

---

<sup>6</sup> HORÁK, Pavel a Markéta HORÁKOVÁ. Role liniových pracovníků ve veřejné politice. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review Vol.*, 2009, 45, No. 2: 369-395. Praha: Sociologický ústav AV ČR.

Klíčová slova: inkluze, inkluzivní vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrná opatření, ředitel.

### 3. Výzkumné otázky

Klíčová výzkumná otázka:

- Jaký je současný stav implementace inkluzivního vzdělávání v porovnání s cíli stanovenými ve strategických dokumentech MŠMT?

Specifické otázky:

- Jaké faktory z pohledu liniových pracovníků ztěžují naplňování cílů stanovených ve strategických dokumentech MŠMT?
- Jaké nové bariéry z pohledu liniových pracovníků přinesly nově nastavené podmínky implementace inkluzivního vzdělávání v rámci spolupráce s dalšími aktéry?

### 4. Metodologie

Pro výzkumné šetření jsem zvolila kvalitativní výzkum. Sběr dat bude uskutečněn pomocí polo-strukturovaných rozhovorů s řediteli základních škol ve Středočeském kraji. Přibližný počet respondentů by se měl pohybovat okolo 8-12 respondentů.

Dále provedu analýzu dokumentů, mezi které bude patřit Školský zákon, Strategie vzdělávací politiky 2020, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020, Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018, Plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. a ostatní proti České republice a zejména Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která je klíčová pro změnu podmínek ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

### 5. Předpokládaná struktura práce

- 1) Úvod a vymezení problému
- 2) Teoretická část
  - Teorie liniových pracovníků
- 3) Empirická část
  - Metodologie šetření
  - Analýza získaných dat
- 4) Seznam literatury

### 6. Předběžný seznam použité literatury

**Odborná literatura:**

- ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
- BENDOVIÁ, Petra. *Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami předškolního věku*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-492-2. 4.

- HÁJKOVÁ, V. a I. STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.
- LECHTA, V., ed. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5. 5.

#### Legislativa:

- MŠMT, *AKČNÍ PLÁN INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA OBDOBÍ 2016-2018*. In: Praha, ročník 2015. Dostupné také z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/apiv\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)
- MŠMT. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. In: Sbíрка zákonů, 2016. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
- MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky 2020*. In: Praha, 2014. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>
- MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020*. In: Praha, 2014. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>
- *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: Sbíрка zákonů, 2004. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Příloha č. 2: Struktura rozhovoru s řediteli základních škol

## **Přílohy**

### **Příloha č. 1: Informovaný souhlas**

# **INFORMOVANÝ SOUHLAS**

## **Bakalářská práce Inkluzivní vzdělávání z pohledu ředitelů ZŠ ve Středočeském kraji**

Byl jste požádán o rozhovor v rámci sběru dat pro bakalářskou práci s názvem Inkluzivní vzdělávání z pohledu ředitelů ZŠ ve Středočeském kraji, kterou vedu na FSV UK, v rámci oboru Politologie a veřejná politika.

Hlavním cílem této práce je porovnání současného stavu inkluzivního vzdělávání ve vybraných školách s cíli stanovenými ve strategických dokumentech MŠMT.

Rozhovor bude trvat přibližně hodinu a bude nahráván. Po nahrávání bude rozhovor přepsán a data budou použita v analýze. Rozhovor je anonymní, to znamená, že nikde nebude uvedeno Vaše jméno, ani jiné údaje, dle kterých by Vás bylo možné identifikovat. Sdělené informace budou obsaženy pouze ve výše zmíněné bakalářské práci.

S těmito podmínky souhlasím s poskytnutím rozhovoru.

Dne:

Podpis respondenta:

Podpis výzkumníka:

Zuzana Beranová  
Tel. 720 239 166  
Email: [beranova.zuzka@email.cz](mailto:beranova.zuzka@email.cz)

## **Příloha č. 2: Struktura rozhovoru s řediteli základních škol**

### **Úvod**

- Představení sebe, následně poprosit o představení školy a ředitele

### **Podpůrná opatření:**

- Jak byste zhodnotila inkluzivního vzdělávání na Vaší škole?
- Jaká podpůrná opatření dětem se SVP poskytujete?
  - Museli jste dělat nějaké technické úpravy ve škole?
  - Měli jste nějaké problémy, s kterými jste se museli potýkat během přípravy na daná podpůrná opatření?
  - Mohlo by se stát, že byste nebyli schopni nějaké PO poskytnout?
- Inkluze se týká i dětí mimořádně nadaných, navštěvují Vaši školu i tyto děti? Popřípadě jak pracujete s nimi, jaké PO jsou jim poskytovány?
- Navštěvují vaši školu cizinci, jaké je u nich nastavení výuky?

### **Financování**

- Jak byste zhodnotil/a financování inkluzivního vzdělávání?

### **Pedagogové**

- Jaký je Váš personál, který je součástí inkluzivního vzdělávání?
- Co si myslíte o novelizaci Vyhlášky 27/2016, že by ve třídě mohl být jeden asistent pedagoga nehledě na to, kolik je ve třídě dětí se SPV?
- Jaké dostáváte ohlasy ohledně spolupráce mezi pedagogy a asistenty pedagoga, funguje tato spolupráce?
- Jaká probíhala či probíhají školení pedagogů v rámci inkluzivního vzdělávání?
  - Přijde Vám nabídka těchto kurzů dostačující?

### **Spolupráce s ostatními aktéry**

- S jakým z externích aktérů nejvíce spolupracujete a jak ta spolupráce probíhá?
- Jak hodnotíte spolupráci se zřizovatelem, což je v tomto případě město?
- Jak komunikujete s MŠMT a krajem?
- Jak probíhá komunikace s rodiči?

### **Osobní názor:**

- Jaký je Váš subjektivní názor na inkluzi?
- Co je pro Vás největším problémem v rámci společného vzdělávání?
- Co naopak vidíte jako pozitiva inkluzivního vzdělávání?
- Myslíte si, že začlenění žáků se SVP má přínos i pro ostatní žáky?
- Vidíte vy sám nebo Vaši kolegové nějaká zlepšení u inkluzních žáků?

### **Konec rozhovoru:**

- Napadá Vás ještě něco, co byste chtěla dodat?
- Poděkování a rozloučení.