

Obsah

ÚVOD.....	2
1. CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	4
2. METODOLOGIE.....	6
2.1 Příprava a průběh rozhovorů.....	10
3. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	13
4. TEORETICKÁ A KONCEPTUÁLNÍ VÝCHODISKA	19
5. HISTORICKÝ A LEGISLATIVNÍ KONTEXT PROBLEMATIKY	28
6. EMPIRICKÁ ČÁST.....	33
7. SYNTÉZA POZNATKŮ.....	39
7.1 Všeobecně organizační záležitosti.....	39
7.1.1 Ředitelé základních škol	40
7.1.2 Třídní učitelé	43
7.1.3 Asistenti pedagoga	46
7.2 Zkušenosti s autistickými žáky.....	47
7.3 Zkušenosti s okolím	51
8. RELACE NA TEORETICKÁ A KONCEPTUÁLNÍ VÝCHODISKA S NÁVRHY MOŽNÝCH ŘEŠENÍ.....	55
9. SHRNUÍ A ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	59
ZÁVĚR.....	61
RESUMÉ	62
SUMMARY	62
POUŽITÁ LITERATURA	62
SEZNAM PŘÍLOH.....	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.

Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem si zvolila téma, kterému se věnuji po celou dobu mého magisterského studia. Jedná se o zpracování problematiky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na základní školy Prahy 2. Pro zaměření směr jsem se rozhodla ze dvou hlavních důvodů. V dané městské části Prahy pracuji jako referent – metodik odboru školství městské části Praha 2. Mám tedy přístup nejen k informacím, ale také k aktérům, kteří pro mou práci byli nepostradatelní. Jedná se o ředitele a ředitelky daných základních škol či kolegy a metodiky, kteří se problematice věnují více. Druhým důvodem je osobní zájem o problematiku.

Vzdělání, jeho úroveň a svobodný přístup k němu jsou charakteristiky, které slouží k posouzení míry vyspělosti současných společností. Česká republika se díky svému systému vzdělávání, gramotnosti a úrovni vzdělání řadí již tradičně mezi země velmi vyspělé. Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy dětí, které jsou bez individuálního speciálně pedagogického přístupu v procesu vzdělávání znevýhodněné a často výrazně limitované, však zaznamenalo významné kvalitativní posuny až v posledních zhruba dvaceti letech.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou definováni školským zákonem. Dle školského zákona se jedná o mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Ve své práci se budu soustředit pouze na žáky zdravotně znevýhodněné či zdravotně postižené. Zcela se tedy vyhnu skupině sociálně znevýhodněných, neboť se domnívám, že toto téma by si zasloužilo své vlastní zpracování a samostatný výzkum.

Všechny historické změny naší země se promítly do dnešní praxe. V současné chvíli máme mnoho zákonných regulací a metodických doporučení, které upravují vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se v první řadě o školský zákon či Strategii vzdělávání do roku 2020. I přesto je však toto téma stále velmi diskutabilní a způsobuje rozkol v naší společnosti.

Z pracovních i osobních zkušeností vím, že dochází k nerovnoměrnému přístupu ke vzdělání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy některé základní školy Prahy 2

nepřijímají žádné žáky s nutností individuálního přístupu a zcela se tak vyhýbají procesu integrace.

Dle školského zákona jsou základní školy spádové, avšak nastavení a následná koncepce je v rukou ředitelů škol. Důsledkem toho poté dochází k nepřijetí dětí se speciálními vzdělávacími potřebami například na tzv. výběrové základní školy.

Soustředění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do několika vybraných škol s sebou nese další řadu komplikací. Jedná se zejména o finanční a administrativní zátěž související s přijetím asistentů pedagoga, kteří jsou pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nepostradatelní. O tyto komplikace jsou poté ony výběrové školy ušetřeny.

Svou diplomovou práci, která tematicky navazuje na mé předchozí texty v rámci magisterského studia¹, jsem tedy věnovala problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Stanovila jsem výzkumné otázky a cíle diplomové práce. Následně vymezila základní pojmy, které se váží ke zpracovávané tématice, a podrobněji rozvedla. V konceptuální části práce se věnuji veřejně-politickým nástrojům, které jsou v závěru diplomové práce předmětem diskuze. Celý text je zároveň opřen o teoretická východiska, v tomto případě zejména právo na vzdělání, rovnost, spravedlivost a jeho kvalitu.

V empirické části práce se věnuji integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základních školách Prahy 2. Provedla jsem kvalitativní rozhovory s ředitelkami, řediteli a pedagogickými pracovníky vybraných základních škol Prahy 2 a konkrétně se věnovala autistickým žákům. V závěru uvádím celkové poznatky z rozhovorů a provádím hodnocení z pohledu vybraných konceptů.

¹ Závěrečná práce k předmětu Veřejná politika a Metody analýzy tvorby politik

1. Cíle práce a výzkumné otázky

Ve své diplomové práci se věnuji problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměřuji se nejen na celkové nastavení systému, spravedlnost v přístupu ke vzdělání a podmínky pro žáky a integrující školy, ale také danou situaci reflektuji z pohledu zřizovatele základních škol na území městské části Praha 2.

Mým **cílem** v práci je popsat a analyzovat systém fungování vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci základních škol Prahy 2. Identifikovat nejzávažnější omezení, k nimž dochází díky současnému nastavení systému, a pokusit se navrhnout reálné řešení této situace pomocí metodických a analytických postupů. Zároveň jsem si zvolila dva hlavní cíle, které jsem si definovala s ohledem na vlastní empirický výzkum v rámci vybraných škol Prahy 2. Jedná se o zjištění úskalí v procesu integrace a identifikaci dobrých příkladů z praxe.

Dalším efektem této práce pak je deskripce současných veřejně-politických nástrojů, které figurují v systému vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a jejich srovnání s praxí v rámci vybraných základních škol Prahy 2.

Co se **výzkumných otázek** týče, celou mou diplomovou práci se zaměřuji na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, díky čemuž jsem identifikovala následující výzkumné otázky, které jsem postupně rozšiřovala:

- a) Jak funguje systém umístování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do základních škol?
- b) Jaký je dále průběh vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
- c) Jaké existují faktory, které celý proces integrace a vzdělávání ovlivňují? – Jsou to peníze, zkušenosti, pedagogická zkušenost či jiné?
- d) Jakými nástroji na systém efektivně působit, aby byl sociálně spravedlivý?
- e) Lze definovat nějaká širší doporučení pro tento typ vzdělávání?

V rámci vlastního výzkumu jsem se zaměřila na základní školy Prahy 2 a v empirické části se proto věnuji vybraným školám z pohledu vzdělávání autistických žáků. Díky tomu jsem si dále definovala dva hlavní **výzkumné cíle**, které v závěru práce reflektuji. Jsou to:

1) Identifikovat překážky či problémy, ke kterým v praxi dochází, a to v rámci vybraných základních škol Prahy 2

2) Identifikovat dobré příklady či doporučení z praxe opět s přihlédnutím na vybrané základní školy Prahy 2.

V následujících kapitolách tedy postupně zpracovávám metodologické a konceptuální nástroje, které mi pomohou k zodpovězení vytyčených otázek a naplnění cílů diplomové práce v rámci zkoumané problematiky.

2. Metodologie

V první fázi mé diplomové práce jsem provedla analýzu sekundárních dat a shromáždila relevantní podklady k tématu. Zvolila jsem studium odborných zdrojů, ale i prací autorů, kteří se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či problematice asistentů věnují v rámci své vědecké činnosti. Poznatky z nich získané pak uplatňuji ve své diplomové práci a aplikuji v rámci vlastního výzkumu.

Dále jsem se věnovala analýze legislativního ukotvení dané problematiky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které považuji za podstatné pro nastínění teoretického a historického kontextu integrace v České republice. Krátký exkurz a rozbor legislativního rámce s ohledem na situaci ve společnosti však uvádím v samostatné kapitole.

V rámci příprav metodologické části v diplomové práci také níže uvádím krátký rozbor výstupů projektu „**Systemová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR (2013 - 2015)**“. V projektu se již zaměřuji na užší tematiku autistických žáků na základních školách.

Posledním zdrojem k analýze sekundárních dat byly výroční zprávy základních škol Prahy 2. V rámci výročních zpráv jsem se zaměřila na specifika ohledně vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, naplňování Rámcového vzdělávacího programu a analýzu systému podpůrných opatření pro integrované žáky.

Pojem inkluze či integrace v dnešní době stále vzbuzuje vlnu, mnohdy ostré, diskuze. Dnes však již máme mnoho nových, aktuálních metodik a projektů, které tuto problematiku řeší a nabízejí různá řešení.

Ve své diplomové práci jsem projekt „**Systemová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR (2013 - 2015)**“ zahrnula do metodiky a analýzy relevantní zdrojů a zároveň v rozhovorech zjišťovala, do jaké míry jsou ony výstupy známy či realizovány.

Projekt byl realizován v rozmezí dvou let, přesněji tedy od 1. července 2013 do 30. června 2015, podílelo se na něj téměř 600 pracovníků – přes autory, lektory, ředitelé, učitelé, asistenty pedagoga a mnozí další.² Cílem bylo nabídnout školám a školským zařízením

² <http://www.inkluzie.upol.cz/portal/>

konkrétní katalog, metodiky práce a možnosti podpůrných opatření, které nebudou získány pouze ze strany vědecké či odborné veřejnosti, ale budou vycházet z praxe a zkušeností škol.

Výstupy projektu byly poté zpracovány do podoby elektronické publikace a přehledně třízeny dle zaměření, postižení či znevýhodnění žáka. Publikace má celkem deset kapitol a zaměřuje se nejen na podpůrná opatření či metodiku výuky, ale nabízí analýzy či výzkumy s přidáním vlastních zkušeností z projektu či návrhy řešení a implementace.

Pro mou diplomovou práci byl projekt zásadní ve fázi ucelení informací a zejména pro podklady k polostrukturovaným rozhovorům. Vycházela jsem z kapitol *Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění* nebo také z *Metodika práce AP při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*.³

Projekt považuji za indikaci posunu v problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. I přes současnou otevřenou diskuzi na toto téma je patrné, že k ideálnímu řešení nelze dojít v průběhu pár let, zdali vůbec.

Jak jsem již zmínila, projekt vychází z praktických zkušeností a názorů aktéru, angažovaných v problematice integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. I přesto má bohužel mnohdy moc obecná doporučení, což je jedno z hlavních úskalí, které mnou dotazovaní zmínili. Více však bude uvedeno v kvalitativní části diplomové práce.

K analýze sekundárních dat jsem před empirickou a následně výzkumnou částí diplomové práce využila výročních zpráv třech vybraných základních škol Prahy 2. Tento výběr proběhl záměrně na základě prvotního zaměření tematiky mého textu – tedy na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Následně jsem provedla selekci a věnovala se prioritně autistickým žákům, neboť tuto diagnózu považuji za nejjasněji vymezenou s ohledem na množství poruch, které označení „speciálně vzdělávací potřeby“ může zahrnovat. Autističtí žáci jsou integrováni celkem ve čtyřech základních školách Prahy 2. I přesto jsem se věnovala pouze třem z nich, a to ZŠ Jana Masaryka, ZŠ Na Smetance a ZŠ Sázavská, neboť ředitel ZŠ Vratislavova, což je čtvrtá autisty integrující škola, musel rozhovory z časových důvodů

³ <http://www.inkluze.upol.cz/portal/wp-content/uploads/2015/08/vystupy-projektu-inkluzi.pdf>

odmítnout. Nabídl mi však následnou spolupráci a reflektoval zjištěné poznatky zbylých základních škol. Jeho komentáře uvádím v průběhu kvalitativní části diplomové práce.

V rámci výročních zpráv jsem se zaměřila na specifika ohledně vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, naplňování Rámcového vzdělávacího programu a analýzu systému podpůrných opatření pro integrované žáky. Následně jsem analyzovala části týkající se zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dále poradenské služby, které škola nabízí, případně se zaměřila na spolupráci s rodiči.

Výroční zpráva ZŠ Jana Masaryka

Zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami probíhá nejen v ZŠ Jana Masaryka, ale ve všech školách v souladu se školským zákonem a s *Vyhláškou č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*.

Ve škole působí výchovný poradce, který je dle zprávy v pravidelném kontaktu s pedagogicko-psychologickou poradnou pro Prahu 2. Základní škola má k dispozici také i školního psychologa a speciálního pedagoga.

„Všichni tito odborníci pracují jak s třídními kolektivy, tak s jednotlivci a jejich rodiči. Žáci i rodiče mají možnost využít individuálních konzultací. Pro integrované žáky jsou zpracovány individuální vzdělávací plány. V případě potřeby škola zařídí asistenty pedagoga.“ (ZŠ Jana Masaryka 2015, str. 7). Ve školním roce 2014/2015 pracovali ve škole celkem čtyři asistenti pedagoga.

V rámci výchovného poradenství, ale v i případech, kdy je to z důvodu jakýchkoli okolností nutné, spolupracuje škola úzce s rodiči žáků, případně zákonnými zástupci. Rodiče mají možnost i individuálních konzultací se školním psychologem.

Obsah vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem, v přípravné třídě se dále jedná o Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který je součástí školního vzdělávacího programu. Podmínky vzdělávání přípravné třídy se slučují s podmínkami základního vzdělávání a promyšleně směřují k naplnění klíčových kompetencí dětí.

Výroční zpráva ZŠ Sázavská

Ve škole je zřízena pozice výchovné poradkyně, která *„...provádí širokou škálu poradenských služeb. V oblasti přímého výchovného poradenství monitoruje, ve spolupráci s třídními učiteli, žáky s problémy učení a chování a zajišťuje jejich vyšetření v pedagogicko-*

psychologické poradně. Spoluvytváří individuální vzdělávací programy. Je v bezprostředním kontaktu se školní psycholožkou i s psycholožkou z pedagogicko-psychologické poradny, která pravidelně navštěvuje školu.“ (ZŠ Sázavská 2015, str. 8).

Jak výroční zpráva dále uvádí, výchovná poradkyně zároveň úzce spolupracuje s rodiči, nejen pokud mají žáci potíže s učením nebo chováním, ale i v případě přechodu žáků na střední školy.

Základní škola ZŠ Sázavská dále integruje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a v rámci integrace spolupracuje se speciální pedagožkou, která poskytuje žákům individuální péči a s třídními učiteli vyhotovuje individuální studijní plán pro tyto žáky.

Naplňování Rámcového vzdělávacího programu je realizováno prostřednictvím školního vzdělávacího programu pod názvem *Škola šancí* a je zpracován. Ve škole funguje také přípravné třída.

Výroční zpráva ZŠ Na Smetance

Základní škola Na Smetance má dlouhodobě pověst jedná z nejvíce inkluzivních škol v rámci území městské části Praha 2. Z výroční zprávy za rok 2014/2015 vyplývá, že škola disponuje hned dvěma výchovnými poradci, dále speciálním pedagogem a školním psychologem.

Důležitou roli ve výchovném poradenství hrají tzv. výchovné komise, které dále řeší závažnější přestupky v chování žáků.

„Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se věnují učitelky s vystudovanou speciální pedagogikou ve spolupráci s třídními učiteli. (...)Během své práce speciální pedagožky spolupracují úzce s vedením školy, všemi učiteli, pedagogickými asistenty, vychovateli školní družiny a s rodiči. Během celého školního roku byla práce speciálního pedagoga v úzké spolupráci s ostatními učiteli zaměřena na vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomoc učitelům při vypracovávání individuálních plánů pro integrované žáky a zajišťování reedukační činnosti ve spolupráci s rodiči a s asistenty pedagoga podle doporučení pedagogicko-psychologické poradny.“ (ZŠ Na Smetance, 2015, str. 21).

Na všechny vybrané základní školy pravidelně dochází psycholog z pedagogicko-psychologické poradny, školy spolupracují také s odborem sociálně-právní ochrany dětí Úřadu městské části Praha 2 a pravidelně informují zřizovatele, městskou část Praha 2, o případných závažných problémech, které musí v rámci integrovaných dětí, nejen autistů, řešit.

2.1 Příprava a průběh rozhovorů

Před samotnými rozhovory jsem v rámci příprav oslovila odborníka z praxe, a to analytika České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání Mgr. Jana Klusáčka. Na základě jeho doporučení jsem do podkladů pro rozhovory zapracovala také zmíněné výstupy a metodiky z projektu „**Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR (2013 – 2015)**“. Zároveň jsem definovala některé dílčí části či přímo otázky v rozhovorech, které se opírají o poznatky projektu.

Na třech vybraných základních školách Prahy 2 jsem měla pevně domluvené rozhovory s vedením (ředitelka či ředitel základní školy), třídním učitelem, který má pro školní rok 2015/2016 ve své třídě autistické dítě. V případě doporučení ředitelky či ředitele jsem provedla rozhovor s jiným, zkušenějším kolegou. Proto například na ZŠ Jana Masaryka provádím rozhovorem s třídní učitelkou přípravné třídy, v níž už autistické dítě integrováno nebylo. I přesto však informace získané právě od této třídní učitelky pro mě měly největší výpovědní hodnotu. Třetím pevně domluveným respondentem byl asistent pedagoga. S ohledem na relevantnost a zkušenosti jsem si opět nechala doporučit konkrétní osobu od vedení školy.

Všechny rozhovory jsou pak volně strukturovány do tří větších celků, přičemž zaměřením se výrazně liší podklady⁴ pro rozhovory ředitelky či ředitele a pro třídního učitele či asistenta. Zde byla struktura zpracována jen s mírným rozdílem.

Každý rozhovor začíná obecnou částí, v níž jsem se snažila, aby se respondent uvolnil a zejména u třídních učitelů a asistentů odpadla nervozita a zábrany. Zatímco u ředitelů jsem se dotazovala na celkové počty autistů a ověřovala jejich zařazení do tříd, u třídních učitelů a asistentů jsem se více zaměřila na jejich pedagogickou praxi, další vzdělání či kvalifikaci a zkušenosti, co se práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami týče.

V druhé části rozhovoru jsem se u vedení základních škol zaměřovala na organizační věci a přijímání autistických dětí, či i celkově dalších žáků s poruchami. Druhou část v rámci organizace jsem věnovala přijetí asistentů pedagoga – jaké to s sebou nese administrativní zatížení, zda prochází výběrovým řízením případně a co nastane ve chvíli, kdy spolupráce

⁴ Poklady jsou přílohou číslo 3 diplomové práce.

nefunguje úplně ideálně. Třetí dílčí organizační část jsem věnovala finančním záležitostem - tedy jakým způsobem je financován úvazek asistenta pedagoga, jak je rozdělován normativní příplatek, případně nese-li s sebou přijetí autistického žáka nějaké další finanční ohodnocení či bonusy pro pedagogy. Poslední dotazy ohledně organizace směřovaly na úskalí přijetí nového školského zákona a na případné promítnutí do praxe.

U třídních učitelů a asistentů byla druhá organizační část věnována zejména průběhu výuky. Zajímalo mě, co vše obnáší mít v třídě autistické dítě, zda a do jaké míry tato skutečnost zatěžuje celkovou výuku, jaká je spolupráce s dětmi, s rodiči, pokusila jsem se identifikovat lepší a horší zkušenosti z praxe. Odděleně jsem se dále ptala na jejich vzájemnou spolupráci a asistentů navíc na spokojenost s finančním ohodnocením a jejich důvody k výkonu pozice asistenta pedagoga.

V poslední části rozhovorů jsem pak nechala respondentům prostor na vyjádření a vlastní názor. Případně na celkové zhodnocení myšlenky inkluze a jejich pohledu na případné řešení problematiky integrace nejen autistických žáků.

Všechny rozhovory⁵ byly uskutečněny v prostorách dané základní školy. Dotazovaní byli na úvod seznámeni s podstatou a účelem rozhovoru. Bylo jim vysvětleno, k čemu budou informace použity, že nedojde k jejich poskytnutí třetím stranám a domluvili jsme se na případné anonymitě v rozhovorech. Proto v další práci budu uvádět nejmenovitě pouze ředitelka či ředitel základní školy, třídní učitelka a asistentka pedagoga. Došlo-li v rozhovorech na zmínku či přímé jmenování dítěte, záměrně jsem toto jméno v prepisech změnila a v diplomové práci uvádím již záměnu.

Celkově byly rozhovory přirozené, až s výjimkou Základní škole Na Smetance nedocházelo k jednosečným odpovědím. Všechny rozhovory byly časově omezeny s ohledem na prostor ve výuce a časových možnostech respondentů.

Rozhovory probíhaly postupně v ZŠ Jana Masaryka, ZŠ Sázavská a na závěr v ZŠ Na Smetance. První rozhovory byly vždy vedeny s ředitelkami či ředitelem základní školy. Postupně byli přizváni asistenti pedagoga či třídní učitelky. Rozhovory trvaly od 75 až po 120 minut. Záleželo na konkrétních časových možnostech a vytíženosti pedagogů. Obecně se mi

⁵ V ZŠ Na Smetance jsme navíc vedle rozhovor se školní psycholožkou. Strukturovala jsem ho jako u rozhovoru s třídním učitelem, avšak poté jsme volně přešly diskuze ohledně autistických dětí, zkušeností a rozhovorem tak je bohatým přínosem a nabízí na problematiku zase jiný úhel pohledu.

posvědčil model „společného dotazování“, zejména u třídních učitelů a asistentů pedagoga. Největším úskalím byla časová vyčíženost dotazovaných a počáteční nervozita. Naopak přínosem byl rozhovor se školní psycholožkou ZŠ Na Smetance s praxí více než 30 let, což mi opět poskytlo další relevantní informace navíc.

Získané informace a další zpracování mé diplomové práce poté bylo konzultováno i s ředitelem ZŠ Vratislavova, a to prostřednictvím e-mailu.

3. Vymezení základních pojmů

Současný vzdělávací systém v České republice umožňuje kvalitní výuku všech žáků. Povinná školní docházka zajišťuje vysokou úroveň gramotnosti naší společnosti a řadí nás mezi nejvyspělejší země. Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami však s sebou nese mnoho dalších úskalí, ať už organizačních, finančních či těch lidských.

Koncepce vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je založena na otevřenosti systému komplexní péče o děti a žáky se zdravotním postižením nebo jiným znevýhodněním. „Do okruhu speciálního vzdělávání patří péče o děti a žáky s tělesným postižením, mentálním postižením, smyslovým postižením, vícečetným postižením, s vadami řeči (poruchami komunikačních schopností), zdravotním oslabením, autismem, žáky se specifickými poruchami učení a chování, poruchami chování a děti a žáky z prostředí s nízkým sociálním a ekonomickým statusem.“ (Pilař 2011, online). Jak jsem již zmínila v úvodu, tato práce se nebude věnovat vzděláváním žáků, kteří jsou sociálně či ekonomicky znevýhodněni.⁶ Domnívám se, že zmíněné charakteristiky si zaslouží vlastní zpracování. V práci se tedy obecně věnuji žákům zdravotně znevýhodněným či zdravotně postiženým. Později se zaměřuji na diagnostiku poruchy autistického spektra.

V následující kapitole jsem se proto rozhodla vymezit základní pojmy zvolené problematiky, nastínit historický kontext v České republice a zohlednit problematiku optikou vybraných teorií a konceptů.

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Legislativní vymezení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se nachází v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších změn (školský zákon).

Dle zákona jsou žáci děleni do tří kategorií:

a) žáky se zdravotním postižením - zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním, s vadami řeči, s více vadami, s autismem, se specifickými poruchami učení nebo chování závažnějšího charakteru

⁶ V rámci dělení dle školského zákona se jedná o třetí kategorii.

b) žáky se zdravotním znevýhodněním - zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení nebo chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání

c) žáky se sociálním znevýhodněním - např. děti s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou, z nevýhodného rodinného prostředí, z cizojazyčného prostředí - např. děti přicházející v rámci migrace ze zahraničí

Inkluze

Berberichová a Lang popsali inkluzi takto: „*Inkluze znamená vytvoření takového prostředí ve třídě, které vítá a oceňuje odlišnosti.*“ Inkluze popírá vylučování některých lidí ze společnosti, jakékoli předsudky a diskriminaci. Úkolem je naopak vybudovat společenství pečující o všechny a otevřené všem. Prostor, kde už děti se speciálními potřebami nejsou jiné, protože každé z nich má svou cenu.

Inkluzivní vzdělávání je definováno v Pedagogickém slovníku jako otevřené k potřebám jedince, kdy je každé dítě chápáno jako unikátní jedinec, individuální s rozdílnými zájmy, schopnostmi, nadáním či vzdělávacími potřebami. „*Díky změně atmosféry třídy (školy) umožňuje inkluzivní vzdělávání začlenit děti se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního proudu, včetně dětí s těžkými postiženími.*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, str. 85).

Inkluze je tedy chápána jako přístup, který předznamenává, že školy by měly vytvořit unifikovaný systém vzdělávání všech žáků dohromady, a to při zachování stejné úrovně kvality ve vhodných věkových skupinách, raději než zachovávat již existující strukturu postavenou na duálním systému, který segreguje studenty a učitele. (Bazalová 2006, str. 7)

Integrace

Integrace je často zaměňována či synonymně používána s pojmem inkluze. Existuje však rozdílnost mezi těmito dvěma pojmy.

Pedagogický slovník nabízí definici integrovaného vzdělávání jako „*Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky a přitom respektovat jejich specifické potřeby*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, str. 87).

Integraci chápeme jako oboustranný proces sblížování, kdy se však nejedná o podřízení minority majoritě, či naopak. Jedná se o proces soužití těchto skupin vedle sebe.

Vítková definuje integraci takto: „*Integrace se pokládá za vzájemný proces, ve kterém se obě strany k sobě přibližují a mění se, takže roste oboustranná pospolitosť a sounáležitost. Cíl integrace spočívá v tom, vytvořit v kontextu rovnosti šancí vzájemné porozumění a akceptaci mezi postiženými a nepostiženými.*“ (Vítková 1998, str. 17)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání

Systém kurikulárních dokumentů v České republice je zajišťován na dvou úrovních. První je Národní program vzdělávání a druhým, navazujícím, jsou Rámcové vzdělávací programy.

„*Národní program vzdělávání rozpracovává cíle vzdělávání stanovené školským zákonem a vymezuje hlavní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů. Pro jednotlivé obory vzdělání se vydávají rámcové vzdělávací programy, které vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP), které představují školní úroveň. Každá škola si vytváří ŠVP pro vzdělávání, pro nějž je vytvořen RVP, se kterým musí být v souladu a podle něhož se uskutečňuje vzdělávání na dané škole.*“ (MŠMT 2013, str. 5).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání je tedy kurikulárním dokumentem, na základě kterého se řídí vzdělávání všech žáků, včetně žáků integrovaných se speciálními vzdělávacími potřebami.

Školská poradenská zařízení

Poradenský systém v České republice je založen na dvou hlavních pilířích.

První pilíř tvoří Školní poradenská pracoviště, kam řadíme činnost školních poradenských pracovníků na školách. Jedná se například o výchovného poradce, školního psychologa či metodika.

Druhý pilířem poradenského systému v českém školství jsou Školská poradenská zařízení, která definuje školský zákon takto: „*Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi.*“

Mezi tato zařízení se řadí pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. V Praze funguje celkem deset pedagogicko-psychologických poraden a dvacet speciálních pedagogických center. V rámci své diplomové práce jsem se však primárně setkávala s pedagogicko-psychologickými poradnami. Jsou to totiž právě instituce, které jako jedny z prvních pracují s žáky, u nichž je podezření na vývojovou poruchu, poruchu chování či jiné postižení.

Národní ústav pro vzdělávání na svých webových stránkách definuje pedagogicko-psychologické poradny jako participující „...*na vzdělávacím procesu, a to zvláště v těch případech, kdy je tento vzdělávací proces nějakým způsobem znesnadněn. Hlavní součástí činnosti pedagogicko-psychologických poraden je přímá práce s dětmi a žáky škol a školských zařízení ve věku od 3 let do ukončení středního, resp. vyššího odborného vzdělání a s jejich rodiči, a to zejména formou individuální péče, ale i formou skupinové práce. Na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny je volena nebo upravována vzdělávací cesta žáků.*“

Asistent pedagoga

Historie vzniku této funkce, která se v posledních letech stává nedílnou realitou dnešních škol, se datuje k roku 2004, kdy došlo k novému legislativnímu ukotvení této pozice. Jednalo se o zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném

vzdělávání, ve znění pozdějších změn, a o zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

I přes legislativní vymezení neexistovala ucelená definice pojmu. Dokonce i Pedagogický slovník pojímá asistenta pedagoga jako novou profesi v českém školství a věnuje se jí pouze z pohledu „vychovatele - asistenta učitele“, který funguje na školách či školských zařízeních, kde je větší počet sociálně znevýhodněných dětí. Definice tak nepočítá s možností asistenta pedagoga pro zdravotně znevýhodněné či zdravotně postižené děti.

Později Průcha popsal podstatu asistenta pedagoga ve své encyklopedii a definoval ji opět jako čerstvě zvedenou profesi školství. Dle jeho deskripce se jedná o pomocníka pedagoga, který se může významnou měrou podílet na vzdělávacím procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Podílí se na podpůrném vzdělávání a integraci žáka se sociálním nebo s kulturním znevýhodněním, žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a také žáka mimořádně nadaného. (Průcha 2009).

Individuální vzdělávací plán

Aby mohlo dojít ke spravedlivé integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy, musí být žák nejdříve správně diagnostikován v rámci pedagogicko-psychologické poradny a následně dojde ke stanovení individuálního vzdělávacího plánu. Ten se řídí vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

„Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy. Individuální vzdělávací plán se tvoří ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo se zletilým žákem.“

Individuální výchovný plán (smlouva s rodiči)

V roce 2011, na základě školského zákona, vyhlásilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy tzv. pokusné ověřování způsobu řešení problémů spojených s rizikovým chováním žáků na základních školách, a to pomocí individuálních výchovných plánů. Jednalo se o návrh, který deklaroval spolupráci mezi zákonnými zástupci, kteří mají v první řadě zodpovědnost za vzdělávání a výchovu dítěte, a školou. Nutností je dle návrhu také správný přístup dítěte.

Na následující školní rok 2012/2013 bylo pokusné ověřování prodlouženo a zapojilo se více než 35 základních škol v České republice. Stejný průběh pak měly i nadcházející školní roky, opět s nárůstem zapojených základních škol.

4. Teoretická a konceptuální východiska

Vzdělání je již dlouhodobě jednou ze služeb, kterou považujeme za samozřejmou. V dnešní moderní společnosti si nikdo z nás nedovede představit, že by mu toto privilegium bylo odebráno. Proto je **právo na vzdělání** i jedním z teoretických pozadí v mé diplomové práci.

Právo na vzdělání řadíme mezi základní práva, která jsou v České republice zakotvena v Listině základních práv a svobod. V Hlavě čtvrté, článku 33 tohoto dokumentu se přímo zmiňuje, že „...občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách.“

Právo na vzdělání však vyplývá nejen z tohoto dokumentu, ale i z řady mezinárodních smluv.

Rovný přístup ke vzdělání je poté neoddelitelně spojován s ústavně zaručeným právem na vzdělání. Systém, který se formoval dlouhodobě, byl v devadesátých letech ovlivněn politickými změnami, důrazem na „odpovědnost a kvalitu“, vznikem víceletých gymnázií, soukromých a církevních škol, masivním navýšením kapacit maturitních oborů a kapacit vysokých škol. V roce 2007 Štrasburský soud pro lidská práva odsoudil Českou republiku za diskriminaci romských žáků. Jednalo se o žalobu podanou na vzdělávací systém, který bránil společnému vzdělávání všech dětí v základních školách, a který byl novým školským zákonem z roku 2004 zásadně změněn.

Dlouhodobě byla problematika našeho školského systému spojována spíše se situací romských dětí a dalších sociálně znevýhodněných cizinců, u nichž hrozí riziko šikany či vyloučení z kolektivu. (Benschová 2011, str. 21 -22).

Až v posledních letech je teoretický koncept rovného přístupu ke vzdělání spojován s nutností spravedlivého postoje a zvyšováním šancí dosáhnout kvalitního vzdělání pro všechny žáky, tedy i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a více se formuje „na míru“ těmto dětem (Bárta 2013, str. 109).

Problematika integrace postižených dětí do běžného vzdělávacího prostředí je momentálně agendou mnoha českých, ale i zahraničních politiků. Více než jindy se tento koncept v České republice skloňuje zejména s návrhem zrušení praktických škol a přijímání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol.

Ať už si pod teorií rovnosti přístupu ke vzdělání představujeme cokoli, je bezpochyby z dnešní situace zřejmé, že se musí nalézt nejen rovnováha mezi oběma protipóly, ale zejména zajistit kvalitní vzdělávání pro všechny děti. Je tedy nutné vzít do úvahy veškeré aspekty, kapacitu škol, finance a organizační záležitosti. Všem těmto aspektům se věnuji ve svých rozhovorech.

Forma či přístup ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a tedy i autistických žáků, má řadu možností. Ty jsou uskutečňovány pomocí několika **veřejně-politických nástrojů**.

Veřejně-politické nástroje můžeme definovat jako „...sadu technik, pomocí kterých státní autority vykonávají svoji moc ve snaze získat podporu a zrealizovat sociální změnu, nebo jí zabránit.“ (Vedung in Veselý 2001, str. 35)

Nástroje slouží k dosahování stanovených cílů. Jedná se postupy, díky kterým je dosahováno požadovaného stavu ve společnosti či v dílčí politice. V rámci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je v současné době nastaven cíl na vysokou míru integrace, umožňuje-li to stav daného žáka. Integrace je pak zajišťována prostřednictvím státních institucí, v rámci zaměření mé diplomové práce jsou to zejména Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Magistrát hlavního města Prahy a zřizovatel městská část Praha 2. Samozřejmě cíle je dosahováno i z pohledu jiných, než státních aktérů – například neziskové organizace zaměřující se na integraci znevýhodněných žáků, pedagogicko-psychologické poradny, odborné organizace jako Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání a další jednotliví aktéři, včetně samotných integrovaných žáků.

Odborná literatura nabízí hned několik typologií veřejně-politických nástrojů, jejichž klasifikace je založena na odlišném principu - od míry intervence státu až po zdroje, které má stát k dispozici. Veselý zmiňuje, že jednotlivé typologie tak nejsou porovnatelné. Zároveň nejsou některé obecné typologie vhodné k aplikaci k vybraným dílčím veřejným politikám. Typologie vhodná pro zdravotní politik nemusí být například aplikovatelná na politiku bezpečnosti.

V rámci diplomové práce jsem se rozhodla vycházet z obecné typologie, kterou ve zmíněném textu, věnující se také vzdělávací politice, nabízí Veselý. Ten popsal pět hlavních typů

veřejně-politických nástrojů a vychází z článku McDonellové a Elmora: *Getting the job done: Alternative policy instruments*.

Regulační nástroje

První typ veřejně-politického nástroje „...je založen na klíčovém zdroji, který má každý fungující stát k dispozici (a na který má monopol), tedy na jeho legitimitě vytvářet pravidla a normy (zejména zákazy a povolení) a vynucovat si dodržení těchto pravidel. Tento typ se od ostatních odlišuje tím, že jeho plnění je vymahatelné prostřednictvím státní autority. Při porušení následuje nějaká forma trestu.“ (Veselý 2011, str. 36).

Řadíme sem veškeré zákony, vyhlášky, ale také rozhodnutí, která mohou být v pravomoci ministerstev, či tzv. kvazi-legislativa, jakými jsou metodické pokyny, věštníky či kodexy správné praxe.

Autor však zmiňuje, že v rámci vzdělávací politiky je využití, jindy účinného regulačního nástroje, méně efektivní. Jednoduše proto, že v oblasti vzdělávání a školství nelze vše jednoduše „nadiktovat“.

Finanční a hmotné nástroje

Tímto typem jsou myšleny veškeré finanční a materiální transfery mezi státem na jedné straně a školami, rodiči a žáky na straně druhé. Tyto transfery jsou dále děleny na *pozitivní* a *negativní*.

Pozitivní nástroje jsou mířeny ve směru stát – školy, rodiče a žáci a jedná se o granty, příspěvky či půjčky. Naopak negativními máme na mysli transfery opačného směru a jedná se o daně, poplatky či pokuty.

Zároveň můžeme v rámci pozitivních transferů sledovat další dvě klasifikace, a to produkční a investiční nástroje. Produkční nástroje jsou náklady „...spojené s realizací vzdělávacích procesů, tedy zejména platy učitelů a dalších pedagogických pracovníků, výdaje na předepsané vzdělávací pomůcky, nájem a energie atd. Produkční finanční a materiální prostředky jsou zpravidla poskytovány na základě předem stanovených podmínek a vztaheny k nějakému výstupu (např. počtu vzdělávajících se žáků).“ (Veselý 2011, str. 37). Zatímco investiční nástroje jsou mířeny na podporu a fungování konkrétních vzdělávacích institucí.

Informační, přesvědčovací a edukační nástroje

Třetí typ ze skupiny veřejně-politických nástrojů se zaměřuje na hodnoty a postoje aktérů.

„Hlavním předpokladem, na kterém jsou tyto nástroje založeny, je, že jednání klíčových aktérů (učitelů, ředitelů, žáků, rodičů atd.) má svůj základ v jejich znalostech, přesvědčeních, postojích a hodnotách, a pokud se podaří tyto charakteristiky změnit, změní se i jednání aktérů.“ (Veselý 2011, str. 38).

Zároveň se jedná o nástroje nejméně nátlakové, neboť výsledků se nedosahuje prostřednictvím regulací, zákonů či příkazů, ani pomocí finanční motivace, ale na základě změny postojů aktérů a cílové skupiny.

K těmto nástrojům můžeme řadit celou rozmanitou škálu možností, jako například informační kampaně či rating škol.

Evaluace a monitoring

Čtvrtá sada nástrojů se zaměřuje na hodnocení, srovnání a následný monitoring výsledků procesů.

Evaluace probíhá na třech úrovních, od předmětu evaluace, přes cíl/účel, až po metodu evaluace. Pro svou diplomovou práci mohu využít zejména první dimenzi, a to rozlišení, zda evaluace probíhá *„...na úrovni jednotlivého žáka, třídy, na úrovni školy, anebo na úrovni celého systému.“* (Veselý 2011, str. 41).

Kurikulární politika

Poslední sadou veřejně-politických nástrojů je definování kurikula.

Dle pedagogického slovníku se rozlišují tři základní významy pojmu kurikulum, a to vzdělávací plán či program, průběh studia a jeho obsah, anebo obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získají ve škole.

První definici budu považovat za nejvíce koncepční a pracovat s ní dále v textu.

Dle Veselého můžeme dále kurikulum dělit na dvě či až tři úrovně, od nadnárodního, zastřešující země Evropské unie, až po národní či regionální kurikulum.

V mém případě pracuji s národním kurikulem, v němž *„...jsou definovány hodnoty a obecné cíle vzdělávání, povinné obsahové oblasti, cílové požadavky (standardy) pro jednotlivé ročníky a obecné směrnice pro realizaci tohoto standardu.“* (Veselý 2011, str. 41). Autor dále zmiňuje, že na úrovni školy si poté každá škola zvlášť definuje své školní kurikulum.

S veřejně-politickými nástroji, díky kterým je dosahováno požadovaných cílů v rámci vzdělávání autistických žáků, budu dále explicitně pracovat v rámci empirické části diplomové práce. Pro ucelené srovnání však rozpracovávám i **konceptuální poznatky integrace a inkluze**, navazující na vymezení základních pojmů. I tyto přístupy budou zohledněny v empirické části a srovnány.

Dle Bazalové se pojem **inkluze** začíná objevovat v České republice na počátku 90. let, kdy se začíná v postkomunistické éře pojem inkluzivní vzdělávání používat ve veřejně politických tématech, a to nejen ve spojení s oblastí školství, ale i v mnoha vědeckých disciplínách.

Každá společnost si musí klást otázku, jak zacházet s jedinci, kteří se v určitém prostředí odchylují od společností stanovených „norem“. V našem případě se budeme tímto problémem zabývat v rámci vybraných škol.

Bazalová (2006) dále zmiňuje, že princip inkluze se dá chápat jako stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena. Dle autorky je tedy normální být jiný a dítě by se mělo narodit do společnosti, která se nad jeho stavem nepozastavuje.

Obecně můžeme říci, že inkluze chápe všechny děti jako rovnocenné, že i žák se speciálními vzdělávacími potřebami má své nadání a dar, který může být přínosem pro ostatní spolužáky. Tohoto ideálního stavu vzájemného učení však nelze vždy jednoduše docílit. Znamená totiž překonat mnoho překážek, jak na straně školy, tak i u rodičů a žáků.

Zatímco inkluze je spíše přístup, postoj člověka či společnosti, **integrace** je již samotný proces začleňování a vzájemného učení se. Rozdíl tak spočívá v realizaci.

Proces integrace s sebou nese řadu úskalí a podmínek, bez nichž by se nemohl uskutečnit. Mühlpachr 2003 zmiňuje, že v první řadě je důležitá jistota rodiny a žáka samotného, že integrace do běžné školy bude vhodnou variantou pro jeho vzdělávání. Žákovi musí být zároveň škola a třída dostupná nejlépe bez pomoci okolí. Škola musí mít dostatek materiálního vybavení, aby bylo možno co nejúčinněji eliminovat handicap.

Integrace musí zároveň probíhat v rámci naplňování **Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání**. V tomto duchu musí tedy školy usilovat o naplňování stanovených cílů vůči všem svým žákům, včetně integrovaných. Cíle jsou v kurikulárním dokumentu stanoveny takto:

- a) umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- b) podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- c) vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- d) rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- e) připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- f) vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- g) učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- h) vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- ch) pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci

Nezastupitelnou roli hraje také připravenost učitele na práci s handicapovaným žákem. Měl by mít alespoň základní znalosti z oblasti speciální pedagogiky a dostatek informací o handicapu příslušného žáka. Jeho povinností je také připravit na změny třídní kolektiv a nastolit příznivé klima ve třídě. Integrace je velkým přínosem nejen pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i pro celý třídní kolektiv.

Všechny tyto podmínky zmínil v rozhovorech každý z mých respondentů. Závěry rozeberu v dalších částech mé diplomové práce, avšak již na tomto místě mohu konstatovat, že nedodržení jediné podmínky znamená zásadní narušení celého procesu integrace.

V rámci fungování **školských poradenských zařízení** se ukázala jako klíčová zejména poslední část definice, a to doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Na základě

těchto závěrů se pro žáka sepisuje individuální vzdělávací plán, v případě problémovějších žáků také individuální výchovný plán. Poradny zároveň navrhují žákovi přidělení asistenta pedagoga. Nutno podotknout, že tato práce v pedagogicko-psychologických poradnách vyžaduje nejen znalosti a zkušenosti, ale také jisté osobní předpoklady. Poradny také nefungují nahodile, ale například pro Prahu 2 je zřízena poradna ve Francouzské ulici a spadá pod ní celá Praha 1, Praha 2 a Praha 4. Nároky, nejen časové, ale i finanční, které jsou díky této spádovosti na poradnu vyvíjeny, nejsou nijak zanedbatelné. Ve svých rozhovorech jsem se však nesečkala s jedinou výtkou vůči tomuto zařízení.

Správná integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se neobejde bez specifického organizačního, personálního ale i finančního uspořádání. Právě v posledních letech proto vzrůstá důležitost pozice **asistenta pedagoga**.

Je tedy důležité zmínit, že stejně jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, musíme rozlišovat také asistenty pedagoga, a to dle školského zákona takto:

- a) asistent pedagoga pro žáky se zdravotním postižením
- b) asistent pedagoga pro žáky se zdravotním znevýhodněním
- c) asistent pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním

V dalších kapitolách a zejména při rozhovorech na základních školách se soustředím pouze na asistenty dětí se zdravotním postižením či zdravotním znevýhodněním, stejně, jako je to i v zaměření mé práce.

Financování asistentů pro základní školy Prahy 2 je zajišťováno z rozpočtu Magistrátu hlavního města Prahy. Městská část Praha 2 následně eviduje a kontroluje žádosti o asistenta pedagoga, které vedení základních škol podává na Magistrát hlavního města Prahy. Peníze jsou přerozdělovány skrze městskou část Prahu 2. Od kolegyně, metodičky odboru školství Prahy 2, jsem získala jednoduchý rozpis financování asistentů pedagoga, které probíhá ve dvou, kombinovatelných možnostech:

- 1) Rozvojový program z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pod názvem **„Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením a pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním na období leden – srpen 2016“**.

Rozvojový program obsahuje dva moduly - dva rozvojové programy.

Modul A je obsahově zaměřen na finanční podporu asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením v soukromých a církevních školách,

Modul B je obsahově zaměřen na finanční podporu asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním ve školách všech zřizovatelů. Modul B využívají základní školy Prahy 2.

2) Program z Magistrátu hlavního města Prahy pod názvem „**Financování platů asistenta pedagoga**“

Školy podávají žádost dvakrát ročně, a to v květnu a říjnu na Magistrát hlavního města Praha. Prostřednictvím obce následně dostávají peníze.

První zdroj slouží zejména k financování podpůrných opatření a pomůcek k výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhý program je určen přímo na platy asistentů pedagoga.

Integrace rovněž úzce souvisí s **individuálními vzdělávacími** plány. Z vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných vyplývá, že za individuálním vzdělávacím plánem stojí množství spolupráce. I z mých rozhovorů dále plyne, že nebýt těchto organizačních řešení a doporučení, nemohlo by mentálně postižené dítě, a jakýkoli jiný žák se speciálními vzdělávacími potřebami, dokončit ani základní vzdělání. Doporučení se vztahují zejména k formě zkoušení či psaní písemných testů. Dítě například není klasifikováno z písemných testů, ale pouze ústně či naopak.

Důležitou součástí individuálních vzdělávacích plánů je častá kontrola, rozbor stávajících postupů a dosažených výsledků. Přinutí tak zaznamenat i sebemenší zlepšení a povzbudivě ho využít k další motivaci. Dochází také k velmi potřebnému dalšímu sblížení s rodiči dítěte, kteří potom bez zábran svěřují učiteli i nejdůvěrnější projevy postižení (záchvaty, deprese, epilepsie, náladovost, enuréza apod.). Tato součást celkové dokumentace žáka s sebou tedy nese i doporučení ohledně přístupu k dítěti, dalších nutných podpůrných opatření a doplňujících pomůcek.

Dále jsem se při rozhovorech setkala celkem dvakrát s **individuálním výchovným přístupem**. V obou případech na stejné škole a musím říci, že se jedná skutečně o poslední řešení problémových žáků, vždy se zároveň jednalo o autistické dítě.

5. Historický a legislativní kontext problematiky

Oblast školství a vzdělávání v České republice prochází již delší dobu procesem transformace. Dlouhodobě jsme byli ovlivněni systémem vzdělávání před rokem 1989, kdy zejména v letech 1970 až 1989 docházelo k významné segregaci žáků, kteří vykazovali byť jen sebemenší odchylku od normálu. V těchto letech zároveň docházelo k výraznému odklonu od procesu vzdělávání, který panoval v zemích západní Evropy, jež byly považovány v tomto ohledu za vyspělejší. Dle práce *Asistent pedagoga, analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů* z roku 2013 šlo zejména „...o trvalé podcenění (přesněji přehlížení) lidskoprávních aspektů, které s sebou vzdělávání této skupiny žáků přináší.“

Stejný nástin uvádí také Glösová, která zmiňuje, že „Česká republika byla zemí s téměř úplným dělením školství do dvou hlavních proudů. Byl to systém obecného (předškolního, základního a středoškolského) vzdělávání určeného pro žáky fyzicky, mentálně i smyslově zdravé a komplex zařízení určených dětem, které kritéria k úspěšnému splnění základního vzdělávání nesplňovala. Jednalo se o systém segregačních institucí, který však nebyl schopen poskytnout právo na vzdělání všem žákům s postižením.“

Další vývoj v porevoluční době nastiňuje Bartoňová a Vítková. Autorky zmiňují, že se problematika vzdělávání žáků se zdravotním postižením přenesla do plné působnosti tzv. speciálních škol. Bez dostatku relevantních informací byli rodiče zásadně ovlivňováni pedagogicko-poradenskými zařízeními, které následně doporučovaly a rozhodovaly o umístění žáků do speciálních škol. Chyběla informovanost, osvěta, možnost doplnit si problematiku z dalších zdrojů či vyslechnout si názor jiných odborníků. Téma vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami bylo novinkou, tudíž se rodiče spoléhali na odbornost profesionálů.

Svůj podíl na tomto stavu však měly společenské a politické poměry. Ještě v lednu 1992 předložil členům vlády České republiky tehdejší předseda Vládního výboru pro zdravotně postižené občany dokument nazvaný *Zpráva o situaci zdravotně postižených a nejnaléhavějších úkolech, které je třeba vyřešit*, v němž je shrnuta tehdejší situace v dané problematice. Hlavní myšlenkou textu byla integrace postiženého dítěte do společnosti již od dětství. Ze zprávy vyplývá, postižené děti navštěvovaly školy běžného typu pouze ve výjimečných případech. Těžce postižení byli dokonce osvobozeni od školní docházky. Ani

umístování do specializovaných škol neznamenal žádné řešení, neboť v mnoha případech byly děti odděleny od rodiny. Přestal být budován otevřený přístup zdravých dětí vůči postiženým. Zpráva také zmiňovala nutnost vytvoření podmínek pro integraci, ať už od těch architektonických, orientačních či provozních. Důležitým aspektem správné integrace byla již v tomto textu zmíněna informovanost.

V průběhu 90. let byla následně přijata řada Metodických pokynů či vyhlášek⁷, které částečně upravovaly integraci žáků. Nikdy však nedošlo k definování a integraci dětí s postižením do systému vzdělávání mateřských, základních či středních škol.

Důležitým mezníkem ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a s tím spojenou problematikou asistentů pedagoga je dle Randáka datum 31. prosince 2004, kdy došlo k dlouho avizovanému zrušení povinné vojenské služby. Do té doby tzv. „civilkáři“ pracovali na základních kolách jako vychovatelé či pomocníci pedagoga. Po zrušení povinné vojenské služby byly tyto pozice již neobsazeny, což dalo podnět k zavedení asistentů jako oficiální pozice.

Postupná transformace inkluzivního vzdělávání do podoby tak, jak ho známe dnes, ve smyslu akceptování evropských i světových trendů v oblasti vzdělávání dětí se speciálními potřebami, začala být naplňována až vstupem České republiky do Evropské Unie, kdy nabyla účinnosti k 1. lednu 2005 nová školská legislativa. Ta, jako jednu z významných podmínek, představuje zajištění nezbytných personálních služeb, posílených **o profesi asistenta pedagoga**.

Nutno zmínit, že do roku 1997 bylo běžnou praxí ve školách České republiky, kde se vzdělávali žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, působení jednoho pedagogického pracovníka – učitele – ve třídě. Od roku 1997 tomu bylo po platnosti vyhlášky č. 127/1997Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách jinak. „*Zajištěno bylo nejen efektivnější speciálně pedagogické působení na žáky, ale i jejich bezpečnost*“ (Glösová 2006, str. 14)

⁷ *Metodický pokyn MŠMT k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení v základních školách, ČR č.j. 23 472/92-21 či Vyhláška o základních školách.*

Dalším zásadním krokem před novelizací školského zákona je představení dokumentu **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – tzv. Bílá kniha.**

Dokument řeší problematiku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z několika úhlů. Jako první je zmíněna nutnost odstranění segregace těchto žáků z majoritní společnosti. Je zde sice uvedeno, že vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zaznamenává v posledních deseti letech kvalitní posuny, avšak hned na to je zmíněno, že musí být posílena nastolená tendence v oblasti speciálního školství. Zároveň musí dojít k odstraňování segregovaného vzdělávání dětí se speciálními potřebami a jejich integrace do běžného vzdělávacího proudu.

Bílá kniha jako první deklaruje nutnost a prioritní právo rodičů, či zákonných zástupců dítěte, ohledně rozhodování o formě vzdělávání jejich dětí. Úlohou státu je zajistit rodičům autonomii tohoto rozhodnutí, úkol školy je potom zajistit tomuto dítěti kvalitní vzdělávání i přes jeho omezení, a to v co největší možné míře. Zároveň z dokumentu plyne zásadní věc – omezenost integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nastolení racionální hranice. *„Integrace nemůže být masovou záležitostí, ale tam, kde si to rodiče přejí a škola dokáže zajistit podmínky a splnit kritéria, bude tento trend podporován.“* (Bílá kniha 2001, str. 58).

Významná je část také o zajištění vzdělání dětem s velmi těžkým stupněm postižení, které byly v dřívějších letech dokonce od povinné školní docházky osvobozeny.

Dokument dále zmiňuje nutnost posílení speciálních pedagogů, jejich vzdělání, nutnost zajištění kvalitního materiálního postojení školy, ať už v podobě bezbariérového přístupu či nákupu nutných pomůcek. Nejdůležitější podmínkou pro tyto kroky je však zmíněno získání celospolečenské podpory.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) je posledním legislativním dokumentem, který budu v rámci historického a legislativního kontextu analyzovat. Jak jsem již několikrát uvedla v průběhu mé práce, jedná se o dokument nejzásadnější. Pokud Česká republika zaznamenávala v problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do této chvíle pouze dílčí změny, školský zákon považujeme za změnu zásadní.

Samozřejmě integrace v této době již nebyla nová záležitost, což dokazují i předchozí legislativní úpravy. Zákon však z těch předešlých legislativních opatření, metodických pokynů i Bílé knihy vychází. Jeho cílem však bylo „...nahradit a sjednotit roztržitou a nedostatečnou právní úpravu v oblasti školství tak, aby nový zákon byl komplexní právní normou, která postihne oblast regionálního školství od předškolního vzdělávání, přes základní a střední vzdělávání až po vyšší odborné vzdělávání, včetně vzdělávání zájmového, základního uměleckého a jazykového.“ (Poláková 2005, str. 5).

V novém školské legislativě již také nenajdeme spojení „pomocná“ či „zvláštní“ škola. Neznamená to však, že by byly zrušeny, ale nahradilo je přívětivější spojení „speciální škola“. Zákon dále nabízí jejich dělení dle druhu postižení, pro zrakově či sluchově postižené, či školy praktické a pomocné.

Zákon se dále věnuje dělení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, přesnou klasifikaci jsem uvedla již v úvodní kapitole. Je však třeba zmínit, že do této definice již spadají i děti s mentálním postižením a zákon se tak explicitně vztahuje i na ně.

„Ve vzdělávání žáků se zdravotním postižením představuje výraznou tendenci jejich integrace do hlavního proudu vzdělávání. Integrace v tomto případě neznamená pouze administrativní zařazení těchto žáků mezi ostatní vrstevníky, ale především zajištění vhodných podmínek pro jejich vzdělávání v běžné základní škole. Podle potřeby je možné zajistit asistenta pedagoga, ale především je nutné klást důraz na začlenění do kolektivu, spolupracovat se zákonnými zástupci a zajistit potřebné materiální vybavení.“ (Glösová 2006, str. 38).

Všechny tyto historické a legislativní změny se promítly do dnešní praxe. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se stává tématem, které se v různých podobách stává agendou téměř všech politických stran, veřejné správy, odborných institucí a nestátních organizací. V současné době máme mnoho zákonných regulací či doporučujících strategií, které upravují vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už školský zákon či Strategii vzdělávání do roku 2020. I přesto je však toto téma stále velmi diskutabilní a způsobuje mnoho hodnotových rozkolů v naší společnosti. Zároveň dnes již fungují tzv. inkluzivní školy, je jich však málo a praxe, které se zde vedení a kantoři naučili, se nelehce předává dál.

Mnohé základní školy mají stejně tak řadu zkušeností, které ukázaly, že společenské prostředí je integraci a zapojení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami otevřené. Legislativní ukotvení a filozofie školství v tomto směru zaznamenalo zásadní posun od dob úplné segregace v 80. letech.

Na druhou stranu se současná ministryně školství snaží o poměrně striktní začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do základních škol.

V letech 2014 až 2015 byla předložena a schválena novela školského zákona, díky níž může vejít v platnost nová vyhláška. V listopadu 2015 byla zveřejněna pracovní verze této vyhlášky, která by měla do budoucna, přesněji od 1. září 2016, upravovat přijímání dětí handicapovaných, ale i těch nadprůměrně inteligentních. Z výše uvedeného vyplývá, že každá škola bude povinna přijmout jakékoli dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

6. Empirická část

V druhé fázi zpracování mé diplomové práce jsem se zaměřila na vlastní sběr dat, tedy dat primárních, jejich analýzu a další vlastní výzkum.

Jak jsem již zmínila v úvodu, jako zaměstnanec Úřadu městské části Praha 2 v odboru školství mám velice úzký vztah se všemi ředitelkami a řediteli základních školy Praha 2. Městská část jich zřizuje celkem deset a se všemi vedoucími se osobně znám a přicházím s nimi denně do styku. Proto jsem neměla obavu ohledně spolupráce a poskytnutí rozhovorů ve školách.

V úvodu samotného sběru dat jsem obeslala pomocí e-mailu všechny ředitelky i ředitele zřizovaných základních škol Praha 2 s krátkým dotazníkem, který je přílohou této diplomové práce číslo 1. Dotazník byl jasně a jednoduše strukturován formou krátkých otázek, které byly zaměřeny na počet integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v jejich základních školách a druh postižení.

Již v této fázi prvotního dotazování jsem se zaměřila pouze na děti se zdravotním znevýhodněním či zdravotním postižením. Cílem bylo explicitně uvést ty základní školy, které dlouhodobě neintegrují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a eliminovat si základní školy integrující autistické žáky.

Tabulka č. 1 – Celkové počty hromadně

Celkové počty individuálně integrovaných žáků podle druhu postižení v ZŠ MČ Praha 2 ve školním roce 2015/2016	
Druh postižení	Počet integrovaných žáků
vývojové poruchy učení	232
vývojové poruchy chování	71
autismus	9
více vad	5
vady řeči	8
mentální postižení	3
tělesné postižení	1
zrakové postižení	1
Celkem	330

Na základě výsledku šetření jsem zpracovala přehledné výstupy/tabulky s informacemi o individuálně integrovaných žácích. První tabulkou je celkový přehled integrovaných žáků, rozdělen dle druhu postižení. Druhý výstup je naopak rozdělen dle jednotlivých základních škol Prahy 2.

Výsledná tabulka číslo 1 prezentuje skutečnost, že největší skupinou integrovaných žáků jsou žáci s poruchou učení a chování. Na třetí pozici se umístili žáci s autismem, což je s ohledem na závažnost postižení překvapivé zjištění. Je však nutné se podívat na celkové rozdíly v počtu integrovaných žáků, kdy rozdíl mezi prvním a druhým místem je 62 žáků, čili rozdíl poměrně markantní. Žáků se zdravotním postižením je pak výrazně nejméně.

Druhým výstupem, který jsem zpracovala na základě zaslaných odpovědí ředitelk a ředitelů základních škol Prahy 2, je tabulka číslo 2, která podává podrobné informace ohledně počtu integrovaných žáků v rámci dané základní školy Prahy 2. Z tabulky je zřejmé, že Základní škola s rozšířenou výukou jazyků Kladská 1 nepřijala žádné žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. I přesto, že se jedná o školu tzv. výběrovou se zaměřením na výuku cizích jazyků, v první řadě němčiny, se domnívám, že by tato škola mohla začlenit například tělesně postiženého žáka s vadou zraku, či pohybového aparátu, která nijak neomezuje jeho intelekt. Bohužel tato zkušenost na Praze 2 trvá již řadu let. Z výročních zpráv, zveřejněných nejen na internetu, ale i v archívu přímo odboru školství Prahy 2, není za poslední sedm let záznam o tom, že by daná výběrová škola integrovala jediné dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

I přes skutečnost a zákonnou povinnost přijmout žáka bez ohledu na jeho omezení na základě spádovosti, je tento závazek u této školy tradičně obcházen. V první řadě jsou děti při zápisu do první třídy podrobovány tzv. vstupním testům, které však mají charakter přijímacích zkoušek. Druhým aspektem je samotná pověst výběrovosti školy. Stejně tak vysoká míra

integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na jiných základních školách vede k situaci, kdy rodič, přihlašující dítě s jistou specifikací do první třídy, automaticky míří k zápisu na jinou školu, byť je jeho spádovost právě ZŠ Kladská. Bohužel tato skutečnost a

nastavení situace vede k absolutní segregaci dětí a omezuje tím také možnost naučit se vnímat a učit se od spolužáků, kteří jistou vadu disponují.

Tabulka č. 2 – počty individuálně integrovaných žáků dle druhu postižení a základní školy Prahy 2

Základní škola	Druh postižení	Počet individuálně integrovaných žáků
ZŠ Botičská	vývojové poruchy učení	47
ZŠ Jana Masaryka	autismus	1
	vývojové poruchy chování	5
	vývojové poruchy učení	31
ZŠ Londýnská	vývojové poruchy chování	12
	vývojové poruchy učení	20
	vady řeči	2
	více vad	1
ZŠ Na Smetance	autismus	2
	vývojové poruchy chování	39
	vývojové poruchy učení	18
	vady řeči	6
	tělesné postižení	1
	mentální postižení	1
ZŠ Resslerova	vývojové poruchy chování	4
	vývojové poruchy učení	25
	více vad	1
ZŠ Sázavská	autismus	2
	vývojové poruchy chování	2
	vývojové poruchy učení	3
ZŠ Slovenská	vývojové poruchy učení	37
ZŠ Štěpánská	vývojové poruchy chování	8
	vývojové poruchy učení	4
	zrakové postižení	1
ZŠ Vratislavova	autismus	4
	vývojové poruchy chování	1
	vývojové poruchy učení	47
	více vad	3
	mentální postižení	2
ZŠ Kladská	—————	0
Celkem		330

Situace na Praze 2, co se integrace a myšlenky inkluze týče, i přes výše analyzovanou skutečnost, není nijak alarmující. Z tabulky číslo 1 můžeme naopak vyčíst jinou, pozitivnější informaci, a to, že devět z deseti základních škol Prahy 2 integruje žáky i s mentálním postižením. Je to 90% základních škol Prahy 2, které jsou myšlenky inkluze otevřené.

Právě z tohoto důvodu jsem se v další fázi mé diplomové práce věnovala průběhu integrace žáků s poruchou autistického spektra, neboť jsem tuto diagnostiku považovala za nejjasnější, co se týče definice. Zatímco mezi poruchami učení či chování můžeme mít celé spektrum dalšího dělení, u diagnózy autistů se jedná vždy o stejnou definici, s rozdílností pouze s ohledem na individualitu dítěte.

Z tabulky číslo 2 vyplývá, že na území Prahy 2 fungují celkem čtyři základní školy, které integrují autistické žáky. Jsou to ZŠ Jana Masaryka, ZŠ Na Smetance, ZŠ Sázavská a ZŠ Vratislavova. Ředitelky a ředitelé těchto základních škol jsem oslovila s prosbou další spolupráce a poskytnutí rozhovorů nejen s nimi, ale také s třídním učitelem, asistentem, popřípadě dalšími pedagogickými pracovníky zainteresovanými do výuky autistického dítěte.

První tři uvedené základní školy mi téměř obratem svou spolupráci odsouhlasily, pouze ředitel ZŠ Vratislavova se musel z časových důvodů omluvit, avšak přislíbil konzultace závěrů či poznatků. Této nabídky jsem v závěru mého výzkumu využila a zaslala mu svá zjištění a dílčí závěry. Jeho vyjádření pak zapracovávám v průběhu analýzy poznatků.

7. Syntéza poznatků

Po absolvování všech rozhovorů, jejich transkripci a dělení získaných dat jsem se dále rozhodovala, jak diplomovou práci co nejpřehledněji strukturovat.

V průběhu dotazování jsem postupně identifikovala tři hlavní problematiky, které v rámci vzdělávání autistických žáků hrají nejvýznamnější roli. Tyto problematiky jsem zpracovala do tří podkapitol, přičemž první z nich *Všeobecně organizační záležitosti* zpracovávám pro každého aktéra zvlášť. Zde se věnuje nejen organizaci, která je spojena se vzděláváním autistických žáků, ale i pedagogické praxi dotazovaných, jejich motivaci či administrativním záležitostem. Z tohoto důvodu uvádím informace u všech tří aktérů zvlášť, neboť se s ohledem na postavení respondenta a jeho povinnosti zásadně liší.

Druhá a třetí podkapitola nesou názvy *Zkušenosti s autistickými žáky* a *Zkušenosti s okolím*. Zde jsou již data sjednocena a je provedena společná syntéza poznatků.

K tomuto kroku mě vedl i fakt, že na škole je integrován jeden či maximálně dva žáci s poruchou autistického spektra. Rozhovory se proto ve velké míře překrývají a dotazování se vzájemně doplňují. Zároveň probíhala většina rozhovorů třídních učitelů a asistentů současně s ředitelkami či ředitelem. I z tohoto důvodu sjednocuji dané podkapitoly a zpracovávám všechny respondenty v jedné podkapitole.

7.1 *Všeobecně organizační záležitosti*

Kapitola je zpracována s ohledem na dotazovanou skupinu respondentů. U každé skupiny jsem vždy v rozhovoru sledovala jiné faktory, které se odrážejí v obecně organizačních, ale i motivačních otázkách.

Nelze souběžně zpracovávat praxi ředitelů a asistentů pedagoga, stejně jako nelze srovnávat motivaci k práci a diskutovat spravedlivost finančního ohodnocení. Charakteristiky každé skupiny jsou natolik odlišné, že si zaslouží samostatné zpracování.

U každé skupiny jsem se zároveň zaměřila na jiné aspekty problematiky. Zatímco u ředitelů se věnuji přijetí autistických žáků, u třídních učitelů jsem se obecně zaměřila na podpůrné kroky, které po přijetí nastanou. S asistenty pedagoga jsem naopak diskutovala přidělení autistického dítěte a jejich motivaci k práci.

7.1.1 Ředitelé základních škol

Jak jsem již zmiňovala, rozhovory s vedením základních škol považuji za celkově nejprínosnější, což samozřejmě vyplývá ze skutečnosti, že jsme se s nimi již osobně znala a nebyla při rozhovorech žádná osobnostní bariéra.

Všichni dotazovaní mají více než třicetiletou pedagogickou praxi. Všichni zároveň vykonávají přímou pedagogickou činnost, ředitel ZŠ Sázavská na druhém stupni, kde je zároveň v přímém kontaktu s autistickým žákem ve výuce. Stejně tak ředitelka ZŠ Jana Masaryka. Jejich zkušenosti s výukou autistů budou shrnuty v druhé hlavní části.

V průběhu dotazování jsem se zaměřila na jejich znalosti ohledně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na jejich škole. Byla jsem překvapena, jak přesný přehled o nich mají. Ředitelka ZŠ Jana Masaryky byla schopná osobně zmínit každého z šestatřiceti integrovaných dětí a obecně sdělila i jejich diagnostiku či problémy a další individuální zkušenosti.

Stejně tak ředitelka ZŠ Na Smetance jmenovala téměř všechny své integrované děti. Jejich rozhled a celkový přehled o situaci integrovaných žáků na základní škole byl přesný a ověřila jsem si tím získané informace z dotazníků.

Přijímání asistentů byla druhá organizační věc, na kterou jsem se v rozhovorech s řediteli zaměřila. Jedná se o zásadní aspekt celé problematiky, a proto jsem se na něj později zaměřila i v rozhovorech se samotnými asistenty.

Prvním impulsem pro proces přijetí asistenta ze strany vedení základní školy je posudek z pedagogicko-psychologické poradny, kde je v rámci opatření a diagnostiky dítěte zmíněno, že je nutná asistence v rozsahu nejčastěji 20 hodin týdně. Dalším krokem je získání dalšího vyjádření.

„...vyjádření nějakého jiného odborníka, třeba neurologa, psychiatra, dětského doktora nebo někoho takového. A teď dvakrát do roka se posílají žádosti na magistrát, to asi víte, takové ty tabulky – vyplňuje se, na jak dlouho ho potřebujeme, z jakého důvodu a co všechno bude dělat. A oni nám to tedy schválí no a já sháním lidi.“ (ředitelka ZŠ Jana Masaryka).

Nutno však dodat, že onen proces je záležitostí na více měsíců, což zmiňuje ředitel ze ZŠ Sázavská. „*Ale ještě pozor, to bych chtěl říct, že nejdříve nám přijde souhlas, že můžeme mít asistenta, ale ten souhlas není podmíněný tím, že na něj dostaneme peníze. Takže mi pak ještě čekáme, je březen a my ještě nemáme oficiálně řečeno, kolik dostaneme na asistenty na rok 2016/2017. Ale zatím jsme vždy vše dostali z těch půl úvazků.*“

Zároveň zde hraje velkou roli finanční stránka věci, na tuto skutečnost jsem v rozhovorech také několikrát narazila.

„*To víte, to je tvrdá řehole. Já mám priznaných čtrnáct asistentů, ale financování mám z magistrátu jenom na šest. Jako šest plných úvazků, takže dvanáct půlúvazků....dva mi chybí, to si musím financovat sama a je to teda síla! Takže mi to potom i děláme tak, že máme ve škole dvě pracovní smlouvy pro ně, částečně na asistenci a částečně úvazek ve školní družině. Jsou to totiž kvalifikované síly, doplnili si vzdělávání odpovídajícím způsobem.*“ (ředitelka ZŠ Na Smetance).

Další proces výběru je pak v rukou vedení základní školy, rodiče do výběru prakticky nijak nezasahují. Dle slov ředitelky ZŠ Jana Masaryka se stalo pouze jednou, že by maminka žádala o výměnu asistenta. Zde však byla situace s autistickým dítětem a samotnou maminkou velmi komplikovaná, což budu zmiňovat v dalších kapitolách.

Výběr asistenta je ovšem omezen. Málokdo chce danou pozici vykonávat. Jedná se o půl úvazek v 8. platové třídě. Práce je zároveň hodně psychicky, a mnohdy i fyzicky, náročná.

„*Třeba důchodce. Máme tady dvě důchodkyně jako asistentky. Nebo nějaká studentka, měli jsme studentky. A teď tady v té přípravce je paní, která má dvě děti a teď se teda postupně to jedno zvyká na školku, takže nechtěla jít někam na plný úvazek. Takže jí to vyhovuje, že je tady dopoledne a pak si teda utíká někam pro ty svoje děti, aby nebyly ve školce třeba do čtyř. Takže každý má nějaký důvod, proč mu vyhovuje třeba jen to dopoledne, ale není to, jak říkám, dobře placené. Letos nám teda trošku peněz zbylo, takže jsem byla schopná jim dát i nějakou odměnu.*“ (ředitelka ZŠ Jana Masaryka).

Na druhou stranu však ředitelka ze ZŠ Na Smetance uvádí, že ani výběr vhodného asistenta není bez komplikací. Nabídka bývá v mnoha případech tristní. „*To se mi sem občas hlásí lidi, to bych do třídy k dětem postavit nemohla. Oni mají třeba vzdělání, vošku, dis....ale ten člověk není dobrý k těmhle dětem. Takže jo, já si vybírám taky, všechny neberu.*“

Z uvedených poznatků je evidentní, že získání podpory v podobě asistenta pedagoga pro autistické dítě není jednoduchá záležitost, ať už s ohledem na administraci či samotné nalezení kompetentní osoby, až po jeho financování. Problém dále nastává s jejich smlouvou, jsou přijati na dobu určitou – přesněji na jeden školní rok. Ve chvíli, kdy však dítě, k němuž je oficiálně do třídy asistent přijat, z jakýchkoli důvodů odejde, musí se ukončit i pracovní smlouva. Což s sebou nese nemalé finanční nároky na odstupné ze strany školy. Jedinou možností je přeradit asistenta do jiné třídy, ovšem tohle řešení je spíše o šťastné náhodě.

Další problematika ohledně procesu přijímání nastává u samotných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, autisty nevyjímaje. Podle školského zákona je devítiletá školní docházka povinná, a proto má škola a její vedení povinnost přijmout každé spádové dítě, je-li to rozhodnutí zákonného zástupce. Není-li dítě podle prvotního setkání s pedagogy či školním psychologem připraveno do první třídy nastoupit, podstupuje tzv. adaptační kurzy. Na základě ne zcela pozitivních výsledků následuje, opět po domluvě s rodiči, návštěva pedagogicko-psychologické poradny a diagnostika dítěte.

Až poté se kolektivně rozhoduje, ve spolupráci s poradnou, rodiči a školou, zda dítě nastoupí do přípravné třídy nebo zda je jeho stav natolik závažný, že pro něj bude nejlepším řešením speciální škola. Výše uvedené funguje jako ideální postup, který popsala školní psycholožka ze ZŠ Na Smetance. Bohužel realita bývá mnohdy jiná a rodiče trvají na přijetí do běžné základní školy.

V tuto chvíli již nemá vedení žádnou „pravomoc“ a musí dítě přijmout. Nejhorším rozhodnutím však bývá nepodstoupit ani diagnostiku v pedagogicko-psychologické poradně a trvat na přijetí bez diagnostiky dítěte. V tomto případě nedochází ke stanovení individuálního vzdělávacího plánu a žák je ve výuce hodnocen jako každé jiné dítě. Nemá žádný speciální přístup a jeho školní docházka se stává spíše zdrojem mnoha problémů, jak zmiňuje i ředitel ZŠ Sázavská *„No ono je to potom opravdu problém, to dítě tady je a pak s tím už nic neuděláte, Rodiče jsou jako by hrách na stěnu házel. Nejdříve to začíná simulací, bolest břicha, hlavy. Potom si dokonce vyvolával i horečky. Nakonec chodil za školu. Když tu je, tak zlobí. Já nevím, nedostanete ho ven prostě. Přitomta speciálka by mu sedla.“*

Jiný případ, co se přijetí či odmítnutí problémových žáků týče, již zmiňovaná přípravná třída. Zde uvádí ředitelka ZŠ Jana Masaryka své zkušenosti z tohoto školního roku takto: *„My se vlastně řídíme školským zákonem pro předškolní vzdělávání a tam je, že do předškolního*

vzdělávání můžu vzít dítě na tři měsíce podmíněně. Což já jsem nevěděla a nikdy jsem se s tímhle nesetkala. Takže pokud mi příště přijde dítě s takovou tlustou složkou (smích), tak ho pro jistotu vezmu na tu tři měsíční podmínku, protože tady u toho Kuby se to projevilo dříve než za ty tři měsíce, a to bych potom mohla vlastně to dítě vyřadit. Jakmile se ale ty tři měsíce překlopí, tak mi vlastně doktorka Salajová⁸, ale i s paní Paulů⁹, jsme se shodly, že ano, že můžu dítě ze školky vyřadit, pokud ohrožuje bezpečnost svoji nebo ostatních, což tady se evidentně dělo. Takže já jsem byla rozhodnuta ho vyloučit.“

Ani administrativa a dokumentace vzhledem k autistickým žákům, zejména jsou-li problémoví, není jednoduchá. Od posudků, přes další školní záznamy, až po zprávy a šetření psychologů z poraden. Vše s ohledem na zákon na ochranu osobních údajů.

Co se týče financování, úvazek asistentů zajišťuje Magistrát hlavního města Prahy, jakékoli další příplatky či osobní bonusy jsou čistě v režii a rozpočtu školy, mnohdy se na ně ale nedostane. Prostředky a příplatky k autistickému dítěti jsou financovány zvlášť. Využívají se k podpůrným opatřením – pomůckám, či jsou přiděleny pedagogům, kteří s dítětem přicházejí do styku ve výuce – metodickým pomůckám, učebnicím nebo speciálnímu vybavení třídy.

„No přispívá se trošičku na tyhle ty děti s poruchami, to se vyplňuje v tom výkaznictví zvláštní tabulka, takže tam nějaká ta částka je, ale ne veliká. To je spíše na podporu té výuky nebo koupit nějaké ty pomůcky.“ (ředitelka ZŠ Na Smetance).

7.1.2 Třídní učitelé

V rámci rozhovorů s třídními učiteli jsem se v samotném úvodu zaměřila na jejich celkovou pedagogickou praxi a na jejich současnou školní činnost jako třídního učitele.

Praxe třídních učitelů byla obecně stejnorodá. Třídní učitelka v ZŠ Sázavská měla celkovou pedagogickou praxi více než dvanáct let, prošla si i speciální pedagogikou a po mateřské dovolené nastoupila opět na ZŠ Sázavská jako třídní učitelka na II. stupni.

Učitelka v ZŠ Na Smetance měla praxi více než 25 let. Vystudovala speciální pedagogiku a, jak sama zmínila, za svou praxi se setkala s více než 15 integrovanými autisty. Zároveň v průběhu své pedagogické praxe vykonávala pozici asistenta pedagoga.

Ze ZŠ Jana Masaryka zastávala učitelka pedagogickou činnost více než deset let. Vystudovala sice zcela jiný obor, než je pedagogika, postupem času si však doplnila

⁸ právnička odboru právního Úřadu městské části Praha 2

⁹ metodička odboru školství Úřadu městské části Praha 2

požadované vzdělání a dálkově vystudovala speciální pedagogiku. Je třídní učitelkou v přípravné třídě již třetím rokem. V době rozhovoru měla v přípravné třídě celkem čtrnáct dětí, z nichž osm mělo diagnostiku z pedagogicko-psychologické poradny. Jednalo se jak o poruchy chování, tak poruchy autistického spektra.

Druhým tématem na úvod byla znalost celkové metodiky práce s autistickými dětmi. Třídní učitelka ZŠ Na Smetance uvádí, že každé autistické dítě je jiné. S každým se dle ní musí jinak pracovat, a proto je obecná metodika dobrá jako vodítko, poté si ale musí pedagog vytvořit svůj vlastní individuální přístup.

„Každý dokument pracuje pouze s obecnými informacemi a to dítě je natolik individuální, že vy si musíte najít jakoby vlastní metodiku a sepsat si a pamatovat si, co všechno to dítě má rádo, nemá rádo, na co je háklivé. Ně kterému dítěti například nevadí kontakt, druhým naopak vadí natolik, že když mu chcete dát známku do sešitu, tak se toho sešitu nesmíte dotknout, jinak by se rozzlobil a už by ho třeba ne vzal do ruky. Takže je potřeba nastavit si vlastní, konkrétní přístup a nějaká obecná metodika tady nehraje roli.“

Tyto informace pak potvrzují i zbylé třídní učitelky ZŠ Sázavská a ZŠ Jana Masaryka. Základní tezí z jejich rozhovorů je, že jednotná metodika není funkční a nelze s ní dobře pracovat v praxi. Důležité jsou zkušenosti, přístup a vůle se individualitě dítěte přizpůsobit.

V rámci všeobecně organizačních záležitostí mě zajímalo, jaké kroky musí po přijetí autistického žáka podniknout sám třídní učitel. Hned na úvod byla zmíněna diagnostika – tedy návštěva pedagogicko-psychologické poradny. Třídní učitelka ZŠ Na Smetance zmiňuje, že se málokdy stane, aby rodiče přišli k zápisu a vůbec netušili, že jejich dítě vykazuje známky poruchy chování. Avšak nepopírá, že se to stává a díky tomu nastává řada problémů.

„Ti rodiče s ním pracují už od tří let například. K zápisu pak jdou zkusit, jestli to tomu dítěti sedne a hlavně, abychom se domluvili na dalším postupu. To dítě totiž většinou do první třídy nenastoupí, ale vezmeme ho do přípravné třídy. Je mu přiklepnutý asistent a tady má potom rok na to se nějakým způsobem začlenit. (...) My mu naopak musíme sehnat veškeré potřebné pomůcky a udělat zázemí. Ať už ty lavice, domečky, knihy a tak...“

Dále uvádí, že každé přijetí autistického žáka do první třídy s sebou více než rok práce v přípravné třídě, ta je obecně nejnáročnější.

Po přijetí autistického žáka do své třídy musí osobně nastudovat dokumentaci, zajistit podpůrná opatření, přizpůsobit třídu požadavkům dítěte a doporučení pedagogicko-psychologické poradny.

Následně nadchází práce s autistou v průběhu dalších, minimálně devíti let. Zhruba do třetí třídy se autistické dítě obecně začleňuje do kolektivu, zvyká si na spolužáky a začíná se s některými také přátelit. V rámci druhého stupně zmiňuje třídní učitelka ze ZŠ Sázavské, že začíná postupný přechod na běžný výukový plán. Stále však má k dispozici asistenta pedagoga.

„Letošní rok se snaží poprvé bez toho individuálního plánu. Takže vyloženě začlenit ho tak, aby byl s těma dětma úplně. Co se týká inteligence, tak jako tam je to v pořádku, tam není problém. Mívá občas záseky, ale když se mu vyjde vstříc, tak není problém. Například se nepřevlíká na tělocvik s dětma, ale je sám. Nebo mívá občas zásek, takže spíše to sociálně je mimo, ale inteligence je v pořádku.“

Na druhém stupni pak již se správným průběhem integrace dochází k markantnímu zlepšení, což zmiňuje právě třídní učitelka ZŠ Na Smetance.

„Tak už není nutná ani ta asistence. Kdybyste vešla do třídy, tak ho ani nepoznáte, ale afekty pořád má. Když víte, jak a chtěla byste, tak ho prostě vyprovokujete a on má ten agresivní komunikační afekt, začne nadávat, klidně i být fyzicky nebezpečný, ale to když chcete. Jinak je v klidu a není s ním problém.“

Poslední všeobecně organizační záležitostí, kterou jsem s třídními učiteli probírala, byla spolupráce s asistentem. Zajímalo mě, zda dochází k rozkolům a jak se případně řeší. Naopak při dobře kooperující spolupráci jsem se zajímala o to, jak je fungování nastaveno.

Třídní učitelka ZŠ Jana Masaryka zmiňuje, že za její pedagogickou praxi coby třídní učitelky, se setkala zhruba s deseti asistenty. Po delší odmlce přiznala, že ne vždy došlo k absolutní shodě. V tomto případě byl však problém vyřešen výměnou asistenta z jiné třídy. V současné chvíli má ve třídě jednu asistentku, s níž vychází velice dobře.

„Je to hodně i o povaze člověka. Vzdělávat a mít ve třídě autistické dítě je těžké samo o sobě, teď když se vám s tím člověkem špatně jedná a nejste schopni se dohodnout, protože on si myslí tohle a já támhle to, tak tím trpí to dítě.“

Tento fakt potvrzuje vlastní zkušeností také třídní učitelka ZŠ Sázavská. Zde byla situace řešena lepší komunikací. *„Jelikož je nouze o tyhle ty lidi (asistenty), tak to nelze. Nelze ho přeřadit, ne u nás. Takže tady jsme se dohodli no....jsme taky jenom lidi.“*

7.1.3 Asistenti pedagoga

U třetí dotazované skupiny jsem se v rámci všeobecně organizačních záležitostí zaměřila opět na praxi a zkušenosti v rámci vykonávané pozice. Dotazovaní asistenti pedagoga působili na dané škole více než tři roky, což je u této práce s pracovní smlouvou na dobu určitou poměrně stabilní stav.

Jak již bylo v průběhu této kapitoly zmíněno, práce asistentů není jednoduchá. Zároveň se nejedná o běžnou práci na plný úvazek, za níž považujeme adekvátní finanční ohodnocení. Práce asistentů s sebou nese hodně psychických, ale i fyzických nároků, za něž je obecně velmi nízké finanční ohodnocení. Motivace k práci zde tedy hraje velkou roli, a proto jsem se na ní také zaměřila.

Všichni dotazovaní asistenti měli k výkonu této práce své důvody či jim vyhovovaly okolnosti. Asistentka ze ZŠ Jana Masaryka má dvě děti, jedno předškolního věku, druhé navštěvovalo I. stupeň dané základní školy. Potvrzuje však, že práce je to náročná a nelze ji vykonávat dlouhodobě.

Podobnou motivaci měla také asistentka ZŠ Na Smetance. Ke konkrétnímu dítěti se posléze dostala díky svým jazykovým znalostem.

„Já jsem to k tomu vlastně celkově dostala tak, že tady na tu školu chodí moje dcera a jak tady nastoupila do třetí třídy, tak jsem si pro ni chodila do družiny a tak jsem se seznámila s těmi učiteli tady a paní ředitelka mi poté nabídla, že potřebuje někoho nutně do té třetí třídy a tak jsme se dohodly, že to zkusíme, jak si sedneme. (...) No tak zaprvé mám znalost ruštiny, to bylo hlavní. A pak on byl hodně problémový a ke mně teda přilnul, že mi jako důvěřoval. Přestal utíkat ze školy a tak, prostě mi důvěřoval.“

Naopak jakousi lidskou stránku tomu dává asistentka ze ZŠ Sázavská, která vykonává tuto práci již více než pět let.

„Tak všeobecně mě baví práce s dětma. Navíc si myslím, že znevýhodněné děti prostě potřebují pomoc, když ji nemohou dostat jakoby jinou cestou.“

Co se týče vzdělání, prošly všechny dotazované asistentky kurzem asistenta pedagoga, zároveň si doplňují své vzdělání průběžně v různých tematických seminářích, zmínily zejména ty od organizace APLA.

Bohužel ani jedna asistentka se nesečkala s výstupy projektu *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání*.

Co se týče výběru a přidělení ke konkrétnímu žákovi, rozhodovaly zejména jejich zkušenosti a osobnostní předpoklady.

„Já jsem třeba chtěla přímo tady k tomu klukovi, chtěla jsem to zkusit, jestli si to sedne a ono jo. Byla to trochu výzva.“ (asistentka ZŠ Sázavská).

Jak je i výše zmíněno, někdy o přiřazení nakonec rozhoduje samotný žák, který k danému asistentu začne důvěřovat a je s ním poté jednodušší spolupráce.

Poslední všeobecně organizační záležitostí byla otázka finančního ohodnocení. Asistentky nikdy nezmiňovaly konkrétní částku, na což jsem se ani neptala, ale shodně uvádějí fakt, že by ohodnocení mohlo být lepší. Na druhou stranu jsou však rády i za to a asistentka ze ZŠ Jana Masaryka dodává následující: *„Já vím, že ty peníze nejsou ze školy, že to jde z magistrátu a věděla jsem, do čeho jdu. Teda jako s tím platem (smích). Ale zase se Ivana (ředitelka ZŠ Jana Masaryka) snaží. Myslím, že jako asistentka se mám o něco líp, než holky, jak se setkáváme na školení.“*

7.2 Zkušenosti s autistickými žáky

Asi nejvýznamnější zkušenosti s autistickými žáky, ale nejen s nimi, měl pedagogický personál ze ZŠ Jana Masaryka. Ve škole byli před konáním rozhovorů v přípravné třídě dva žáci s poruchou autistického spektra. Jednoho z žáků po sedmi měsících přetrvávajících problémů nakonec matka ze třídy odhlásila, druhé třídu stále navštěvovalo, ale oficiálně jako autistické diagnostikováno zatím nebylo.

Zkušenosti s prvním žákem, Kubou, však byly natolik negativní, že došlo i na poradu s právním odborem Úřadu městské části. Řešení celé situace je již zmíněno výše, momentálně se tedy budu věnovat samotným incidentům s žákem.

Kuba byl přihlášen do přípravné třídy po diagnostikování v pedagogicko-psychologické poradně. Jeho dokumentace byla obsáhlá a Kuba vyžadoval speciální péči. Ve třídě byla k dispozici asistentka pedagoga, avšak ani s ní se dle slov paní ředitelky nedala situace zvládnout. Žák byl mnohdy již při příchodu do školy rozhozený a stačil sebemenší podnět a s dítětem se již nedalo ve výuce dál pracovat. Následovaly scény, vyhocené situace a prakticky bezmoc ze strany pedagogů i dalších zaměstnanců školy.

„Opravdu stačil sebemenší podnět, někdo do něj strčil, což se v tom dětském prostředí stane často, nikdy ne ve zlém, to vůbec ne, tak něco se mu prostě stalo, jakoby se úplně zaťal, nebylo s ním absolutně k hnutí. (...) Problém byl v tom, že ten kluk utíkal – utíkal ze školy. (...) Takže jednou utíkal někam až na Francouzskou, ta vychovatelka letěla za ním, jiná vychovatelka hlídala ten hlouček dětí, Jednou tekl dolů zase na Zvonařku. Pokaždé ho teda chytila, ale on když je v tom amoku, tak vlastně nešel. Takže ona ho musela přinést tu dálku, což už to dítě skoro šestileté není lehké a on ještě k tomu kopal, škrábal, kousal! Vůbec se nedal jako držet!“ (ředitelka ZŠ Jana Masaryka).

Krátce na to popisuje paní ředitelka hned druhý, vážnější incident.

„Takže já jsem slyšela sem do ředitelny křik, asistentka stála takhle ve dveřích, tady v tom vestibulu, držela dveře, aby on jí neutekl. Spadla, když ho honila, takže měla rozbité koleno, jako hrozné! Takže jsem zavolala pana školníka, ten ho prostě vzal takhle do náručí, donesl ho tady do chodby, položil ho na podlahu....protože on byl úplně nepřičetný! To ne jako, že byste nesla klidné dítě. On tady dostal úplně záchvat! Kopal do židlí, shazoval stolečky, co tady jsou....opravdu to bylo těžké.“

Podobnou zkušenost měli pedagogové také s druhým, nediagnostikovaným žákem, který se při afektech Kubu nedokázal ovládnout a sám začal vyvolávat scény.

„No...a do toho ten Lukáš, ten jak ho to rozhodilo, tak rozházal ty židličky, jak tam mají, ty umělé. A křičel, rozlil vodu v nádobě....děti se ho bály, jich obou. Já tam přišla, kouknu, a ono to tam bylo jak v cirkuse a nikdo nic nezmuže!“ (třídní učitelka ZŠ Jana Masaryka).

Negativní praxi pak zažívají pedagogové i s dalšími žáky, kterým je diagnostikována porucha chování.

„Takže...ten je v té páté třídě no. Chová se velmi špatně k dětem! I k učitelce!“

„Pak je tam ještě jeden kluk, který se teď vrátil z psychiatrického pobytu v Bohnicích a je s ním velmi těžké pořízení. Ten kluk se nevyspí, takže trpí těmi nočními děsy a i v té škole se

chová zvláště. Zrovna včera jsem měla u něho hodinu a on si lehne takhle přes lavice i s nohama, to si lehne a leží.“ (ředitelka ZŠ Jana Masaryka).

Na druhou stranu jsou tyto zkušenosti v rámci základních škol Prahy 2 velmi ojedinělé. Základní školy Na Smetance a Sázavská naopak zmiňují, že práce s autisty je náročná, ale zvládnutelná.

„To máte opravdu dítě od dítěte. Ano, měl jsem tady naprosto nezvládnutelné děti – autisty, ale tam se člověk domluvil s rodiči a odhlásili je rovnou do těch speciálních škol. Sehnali místo ve třídě pro autisty a byli spokojeni. Jinak teď tady ten kluk je dobrej. On jako má své dny a nálady, ale dá se to. Rodiče mi třeba ráno řeknou, že je nějaký rozhozený a my už víme. Anebo zavolají, že dneska to s ním ve škole nepůjde a omluví ho.“ (ředitel ZŠ Sázavská).

Zde mi potvrdil informace i ředitel ze ZŠ Vratislavova. Integrace autistů je možná při dobrém přístupu všech zúčastněných stran.

Dojde-li však k nesprávnému přístupu, je přítomnost autistického dítěte ve škole a potažmo ve výuce nezvládnutelná.

Na přímou otázku, zda si paní ředitelka ZŠ Na Smetance myslí, že autistické děti obecně narušují výuku ve třídě, odpověděla takto: *„Rozhodně! Hodně...Ať je tam asistent, nebo není! Zrovna včera jsem měla u něj (Oldy) hodinu a on si lehne takhle přes lavice i s nohama, to si lehne a leží. A já když mu řeknu „Oldo, sedni si!“ tak on spíše začne dělat opičky a křičet.*“

Samotnému průběhu ve výuce jsem se dále věnovala v rozhovorech i s třídními učiteli a asistenty pedagoga. Bez ohledu na problematičnost autistických dětí se shodly nezávisle na sobě na tom, že tito žáci výuku narušují, a to zcela zásadně.

“Ti autisté jsou různí, každý je jiný a nelze nikdy předcházet těm podnětům, které je rozhodí. To může být letadlo, oni nemají rádi hluk, nebo se jim něco nelíbí, něco je rozhodí, tak začnou vyšilovat, křičet...být i agresivní.“ (třídní učitelka ZŠ Na Smetance)

Prakticky všichni respondenti se shodli na individualitě každého autistického žáka. Na nutnosti přistupovat ke každému jinak. Každý malý podnět či změna vedou k tomu, že se může narušit jeho dlouhodobý ale i momentální stav.

„Je nutné o tom dítěti vědět vše! Oni různě k něčemu přilnou, a když to potom nemají, tak je zle. Jeden měl třeba svůj oblíbený časopis, ve kterém si pořád listoval, no to jsme museli

střežit jako oko v hlavě! Další holka ta se s rodiči přestěhovala a to jsme taky museli vědět, protože byla zvyklá na nějaké prostředí a najednou se to narušilo a hodně se to odráží v tom chování. Nebo dalšímu dítěti, to je teď už v osmičce, tomu zemřelo zvířátko, králíček. A i tyhle věci my musíme vědět, protože to bylo půl roku vysvětlování, že můžeme mít rád i další zvíře a hodně se tyhle změny na nich projevují.“ (třídní učitelka ZŠ Sázavská)

Vysoká míra individuálního přístupu je potom nutná také při výuce. Zde uvádí asistentka ze ZŠ Na Smetance, že se o žákovi i po roce stále něco nového dozvídá. „*Jednou mi vrátil vypracovaný úkol jenom do poloviny a já mu říkala, že ne, že to přece zná a ví, on je totiž chytrý! Ale nešlo to, prostě ten test nedopsal. Pak jsem teda s třídní přišla na to, že on neví jen jednu otázku, že ji ale nemůže přeskočit, prostě to nejde. Tak jsme mu ji v testu přelepily no a on to hned dopsal! Teď už víme, že když se to stane, tak vezmu, ten test rozstříhnu a jede dál! (smích)“*

Další úskalí nastává například při suplování ve třídě, kdy je autistický žák zvyklý na určitou osobu, zejména na I. stupni, kde má na starosti celou výuku třídní učitel. Zde je změna pro integrované dítě natolik závažná, až je narušena celá výuka ve třídě.

Celkově dotazovaní popsali práci s autistickými žáky a jejich výuku jako nesmírně náročnou, pro asistenty navíc mnohdy i fyzicky vyčerpávající. Zejména na I. stupni, kdy probíhá nejdůležitější část integrace. V průběhu II. stupně lze obecně říci, že je již dítě částečně integrováno s ohledem na jeho inteligenční schopnosti. Postupně dochází k odstupování od individuálních vzdělávacích plánů, a jak uvádí i ředitelka ze ZŠ Na Smetance, děti jsou mnohdy v některých předmětech natolik excelentní, že pomáhají s výukou i spolužákům. Mnozí již nepotřebují ani asistenci pedagoga.

Na druhou stranu stále bývá problém se sociální integrací. Autisté i v pozdějším věku vykazují známky agrese, rušení a výkřiků nejen ve výuce, ale i mimo ni. Záleží však na okolí, zda jim dá podnět k rozrušení či jak na případné excesy reaguje.

7.3 Zkušenosti s okolím

Sociální stránka autistických žáků je jedním z klíčových faktorů, který ovlivňuje jejich integraci do běžných škol. Reakce a přístup okolí jsou v tomto bodě zcela zásadní, proto jsem se rozhodla jim věnovat následující podkapitolu.

Po rozhovorech na ZŠ Jana Masaryka jsem identifikovala první, nejzásadnější rys, jenž zasahuje do integrace autistických dětí – jejich rodiče. Jedná se o absolutně klíčový faktor, který však v mnoha případech nefunguje tak, jak je obecně považováno za vhodné.

Míst, kde mohou rodiče integraci narušovat, je hned několik. V první řadě je to nesouhlas s diagnostikou dítěte. Na ZŠ Na Smetance paní ředitelka zmínila následující:

„To byli rodiče vysokoškoláci. Ona doktorka, on snad inženýr, už nevím. A teď věděli, že tam něco nesedí. Ta holčička chodila na angličtinu ještě ve školce a to byl problém, oni to tušili, já to viděla hned, ale to víte...vysokoškoláci, studování, oni si to nechtěli přiznat.“

Právě jakási slepota či nevole přiznat, že má žák poruchu a může být autista, vede k dalším komplikacím. Zmiňovaná autistická žákyně strávila na základní škole tři roky bez diagnózy, trápila se, ztrácela chuť do školy chodit, ze školy posléze utíkala. Teprve po třech letech došlo ke změně v přístupu rodičů a dívka byla diagnostikována s poruchou autistického spektra. Získala individuální vzdělávací plán a povinnou školní docházku bez problému zvládla.

Další příklad uvádí třídní učitelka ze ZŠ Sázavská.

„Rodiče to kolikrát nechtějí vidět. Hlavně maminky, ty jsou nekritické. Tady začala spolupráce s maminkou až po dvou letech! Až teď nám to začalo jakože klapat. Do té doby to bylo takové bez pravidel. Jednou s něčím souhlasila, pak že to není potřeba, že on to zvládne. Teď už to je v pořádku no...“

Problém s rodiči ovšem může nastat i po stanovení diagnózy. Rodiče například nejsou ochotni spolupracovat se školou. S touto situací má opět bohaté zkušenosti právě ředitelka ze ZŠ Jana Masaryka.

„Maminka v podstatě všechno vždycky odsouhlasila, ale opravdu nikdy nedošlo ke zlepšení.“
Poté dodává: *„ Takže jsme volali mamince, maminka nás opět obvinila, že tam byl nějaký spouštěč, že někdo zavínil tuhle tu jeho náladu, obvinila asistentku ze lži a já nevím z čeho. Já*

jsem to teda hned volala na obec. A pak vlastně nepřišli a asi za tři neděle mi přišel od maminky e-mail, že odhlašuje Kubu z přípravné třídy a že si na nás bude podávat stížnost. Takže to už je tak dva měsíce a do téhle chvíli nic, takže to možná bylo v nějakém afektu.“

Takovýchto příkladů je dle ředitele ZŠ Vratislavova mnoho. Smířit se s tím, že je dítě autistické je jedna věc, věnovat mu však onu péči a zacházet s ním podle jeho potřeb, je něco absolutně jiného a mnohem náročnějšího.

Mnohdy nejsou rodiče ani ochotní poslouchat do důsledků rady odborníků, zejména s medikací. Díky tomu pak nastává další rozkol ve správném přístupu k autistickému žákovi a k jeho integraci v běžné škole.

„No maminka teda nechtěla, ta se tomu dlouho, ale dlouho bránila. Jenže dál už to nešlo, tak pak jí už teda i v Bohnicích říkali, že musí, že ten kluk bude mnohem více v pohodě. On je teda na medikaci Ritalinu¹⁰, učitelka mu to odmítá dávat, bojí se, to je jedno. Chodí si sem denně prostě pro tabletku, takže jí zapíše a dá se s ním to dopoledne přežít. Ale bylo to s ním opravdu taky hodně těžké.“ (ředitelka ZŠ Jana Masaryka).

Problémy dále může působit celkový přístup rodičů k dítěti. Asistentka ze ZŠ Sázavská zmínila, že rodiče bývají vůči svým autistickým dětem moc benevolentní.

„To máte jako s každým jiným dítětem, pokud ho rozmazlíte a všechno mu dovolíte, tak je to potom nezvladatelný fracek, autista, neautista. U těch autistů to je pak ale horší, nedá se s nimi pracovat. Doma jim maminka něco dovolí a pak ve škole chtějí taky a to nejde!“

Stejného názoru je také třídní učitelka téže školy, která zmiňuje, že i k těmto dětem musí být člověk rázný a nesmí jim být příliš ustupováno.

Dotazovaní uvedli, že ve většině případů se dá dříve nebo později s rodiči domluvit. Ředitelka ze ZŠ Na Smetance uvedla, že někteří rodiče se zpočátku snaží přenést veškerou práci s dítětem na asistenty, případně učitelé. V tuto chvíli se rozhodla sjednat schůzku všech zainteresovaných osob, na které si stanovili povinnosti každého z nich.

¹⁰ Ritalin je methylfenidát užívaný k léčbě poruch pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) u dospívajících dětí od 6 let. Server drogy.cz dále uvádí, že se jej Americká protidrogová agentura (DEA) klasifikuje jako narkotikum kategorie II – tedy stejně jako kokain, morfium a amfetaminy.

Další úskalí ve spolupráci s rodiči nastává ze strany rodičů spolužáků autistického dítěte. Všichni respondenti ze základních škol mi potvrdili, že dříve nebo později přijdou stížnosti ze strany těchto rodičů.

„To ano, to máte vždycky. To dítě přijde domů, řekne, že ho támhle Franta uhodil, to řekne jednou, dvakrát, třikrát a ten táta je tu. (...) To já jim potom vysvětluju, že se jedná o tenhle případ, ale to je těžký.“ (ředitel ZŠ Sázavská).

Horší zkušenosti už poté měla ředitelka základní školy Jana Masaryka. V třídě s autistickým žákem se v minulých letech sepisovala petice za vyhození žáky ze třídy.

Podobně na tom je také základní škola Na Smetance. Třídní učitelka zmiňuje, že se v takovýchto případech problémy či stížnosti řeší zpětně v rámci třídy. Rodičům se vysvětlí, oč jde, a i za pomoci psycholožky z pedagogicko-psychologické poradny dochází k osvětě.

Uvedla však i příklad, kdy rodiče naopak vítají integrovaného žáka ve třídě svých potomků.

„Oni vidí, že ten jejich kluk pak lépe reaguje na jiné děti. Jednou mi maminka říkala, že jela autobusem a přistoupil kluk na vozíčku, asi mentálně postižený a obrna. A něco mu upadlo. A všichni prej koukali jinam a ten její kluk se zvednul, tu hračku mu podal a začal si s ním povídat. Prý má ve škole kamaráda, takže za to mi děkovala.“

V neposlední řadě zmiňují dotazovaní problémy s okolím – spolužáky. Zde může docházet k různým reakcím. Asistentka ze ZŠ Jana Masaryka zmínila, že děti v její přípravné třídě se začínají postupně úlevám autistického spolužáka dožadovat také. *„Oni vidí, že on se zvedne a odejde jinam. Tak chtějí taky. Snažíme se jim to ale vysvětlit.“*

V průběhu setrvání autistického žáka v jedné třídě však dochází k postupnému respektování návyků. Ředitel ze ZŠ Sázavská uvedl, že se mu na II. stupni dodnes stane, že autistický žák hrubě naruší výuku. Většina spolužáků již však nereaguje a výlevů si nevšímá.

Dle slov třídní učitelky v ZŠ Na Smetance došlo také k provokaci žáka s autistickou poruchou ze strany nově nastoupeného spolužáka do třídy. Ten na něj cíleně mířil a záměrně vyvolával afekt. Toto hrubé narušování však bylo řešeno třídní důtkou.

Obecně lze říci, že faktorů působící pozitivním směrem v rámci integrace je mnoho. Již před samotným nástupem do první, případně přípravné třídy, dochází k ovlivňování dítěte ze strany

rodičů. Poté hraje důležitou roli přístup rodičů k diagnostice a medikaci jejich dítěte. Následně je zásadní správná spolupráce všech zúčastněných – rodiče, třídní učitelka, asistent pedagoga, vedení školy, psycholog, spolužáci i jejich rodiče. Všichni tito zúčastnění nesou větší či menší podíl na vzdělávání autistických žáků. Bez fungující spolupráce a komunikace nelze dle slov všech dotazovaných dosáhnout požadovaných výsledků.

8. Relace na teoretická a konceptuální východiska s návrhy možných řešení

V následující kapitole jsem veškeré získané poznatky posuzovala z pohledu teoretických a konceptuálních východisek. Identifikovány jsou překážky či problémy, k nimž dochází v průběhu integrace žáků s poruchou autistického spektra. Na druhou stranu jsem zmínila i dobré příklady z praxe, jež procesu pomáhají. V rámci konceptu veřejně-politických nástrojů jsem u jednotlivých typů zmínila současně nastavené mechanismy a pokusila se navrhnout konkrétní řešení, které by mohlo pomoci k lepší integraci žáků.

Obecně můžeme říci, že české školství se nese v duchu inkluzivního přístupu již řadu let. Základní školy Prahy 2 jsou integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami až na jedinou výjimku otevřené. Z empirické části práce vyplývá fakt, že devět z deseti základních škol Prahy 2 pravidelně integrují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Celkový počet 330 integrovaných žáků dokazuje, že rovný přístup ke vzdělání a ústavně zaručené právo na vzdělání „dvojkové“ základní školy splňují.

V rámci rozhovorů v základních školách Prahy 2 jsem postupně identifikovala nejzávažnější omezení, k nimž dochází díky současnému nastavení systému vzdělávání autistických žáků, a s ohledem na jednotlivé typy veřejně-politických nástrojů navrhuji možná řešení.

Regulační veřejně-politické nástroje jsou v oblasti vzdělávací politiky těžko nastavitelné. Ústavně zaručené právo na vzdělávání je jedním z regulačních nástrojů, avšak ani tato základní doktrína České republiky není v některých případech dodržována. Vzdělávací politika obecně není oblastí, kde se díky regulačním a zákonným opatřením dosahuje požadovaných výsledků. O této skutečnosti se aktuálně můžeme přesvědčit v rámci novelizace ministryně školství, jejímž jeden z cílů je navýšit počet integrovaných žáků do běžných škol. Z rozhovorů s vedením, ale i dle slov ředitele ZŠ Vratislavova, nevidují vybrané základní školy Prahy 2 narůst žádostí o přijetí individuálně integrovaných žáků.

Přijetí vyhlášky naopak bude znamenat pro základní školy značné komplikace. Zejména v oblasti asistentů pedagoga a jejich pracovních úvazků.

Regulační nástroje v oblasti vzdělávací politiky mají mnohem lepší efekt v podobě doporučení či metodik. Rámcový vzdělávací program si vytyčuje celkem devět základních

cílů. Ty jsou poté, dle poznatků z rozhovorů, zcela naplněny na všech dotazovaných základních školách Prahy 2.

I přesto však obecně dochází k nedodržení pokynů tohoto metodického dokumentu. S ohledem na skutečnost, že výběrová základní škola Prahy 2 v průběhu posledních sedmi let neintegrovala jediného žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, považuji tento nástroj za částečně nefunkční. Školám i v dnešní době mají možnost pominout hlavní myšlenku svobody přístupu ke vzdělání a zároveň ignorovat existenci veřejně-politických nástrojů, na základě kterých má být daný teoretický přístup dodržen.

Nelze však zákonnou legislativou donutit základní školy k povinné integraci. Navrhovala bych však zpětný monitoring. Zavedení důvodových zpráv těch základních škol, které žáky se speciálními vzdělávacími potřebami neintegrují. Ve zprávách by byly uvedly důvody, které vedly k nulové integraci - například, že nikdo k zápisu nepřihlásil žáka s nutností individuálního přístupu či se rodiče později rozhodli přihlásit dítě do jiné základní školy a podobně. Domnívám se, že kauzalit může být mnoho, avšak nejsou konkrétně známy. Vydané stanovisko by situaci objasnilo, předešlo by se možným dohadům a snad i záměrnému obcházení současné legislativy. Důvodové zprávy by byly skrze zřizovatele předloženy Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ke kontrole.

Další úskalí v rámci integrace autistických žáků nastává v situaci přijetí asistentů pedagoga. K jeho získání vede několika měsíční proces byrokracie. V oblasti regulačních nástrojů považuji za nezbytné tento zdlouhavý postup zkrátit. Nelze efektivně naplňovat cíle vzdělávací politiky v oblasti inkluze ve chvíli, kdy o přidělení asistenta pedagoga a jeho financování rozhodují v rámci hlavního města Prahy tři a více institucí. Vedení základních škol v březnu nemělo zprávu o konečném počtu přidělených financí na asistenty pedagogy. Považuji za nezbytné tento proces zásadně zkrátit pomocí regulačních nástrojů. Zde jsem přesvědčena, že by bylo řešení efektivní i v rámci vzdělávací politiky.

Poslední veřejně-politické regulační opatření by bylo přínosné zavést v s ohledem na povinnost diagnostikovat žáka v pedagogicko-psychologické poradně. Jak vyplývá z výzkumu, počáteční či dlouhodobá neochota zákonných zástupců navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu a vyslechnout názor odborníka, vede k neúspěšné integraci do běžné školy a následně vyvolává řadu dalších problémů.

V této situaci by mělo mít vedení základní školy možnost přimět rodiče k poradě s psychologem pomocí regulačních nástrojů. Například na základě tří dalších vyjádření nezávislých odborníků by rodiče byli povinni navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu.

Aby mohla být myšlenka inkluze naplněna v co největší možné míře, je nutno zmínit finanční stránku věci. Stejně jako v jakékoli jiné oblasti veřejné politiky, i na tomto místě hrají peníze podstatnou roli.

Finanční nástroje v oblasti integrace autistických dětí, s ohledem na vybrané základní školy Prahy 2, považuji za funkční, avšak množství prostředků, které mají integraci pomoci, je nedostačující. Zejména u klíčového faktoru – financování asistentů.

Odprosíme-li se od náročné administrativy, kterou s sebou proces získání peněžních prostředků nese, jsou platové podmínky klíčových pracovníků neadekvátní.

Domnívám se, že lepší financování či změna platové třídy této pozice by vedly k většímu přílivu zájemců o vykonávání této pozice. Zároveň by mohli být více motivováni práci vykonávat i v dlouhodobějším časovém horizontu, což by vedlo k jejich větší kvalifikovanosti.

Ve všech oblastech veřejné politiky jsou finance základním prvkem. Vzdělávací politiku však považuji za jeden z klíčových aspektů správného fungování státu. Vedle bezpečnosti a zdraví se vzdělanost staví mezi základní principy moderních společností a je tedy nutné mu věnovat i větší objem peněžních prostředků.

Posledním hlavním úskalím v oblasti integrace autistických žáků jsou poznatky, které obecně spadají pod veřejně-politický nástroj informovanosti a edukace.

Několikrát jsem se během rozhovorů setkala s poznámkami, že mezi nejdůležitější faktory pozitivního inkluzivního přístupu řadíme komunikaci a spolupráci všech klíčových aktérů. Základem obou prvků je v první řadě informovanost.

Z rozhovorů vyplývá, že mnohdy nulová znalost poruchy autistického spektra, její podstaty a projevů, zapříčiňuje sporné situace a vyvolává zbytečné konflikty.

Považuji za nezbytné realizovat ohledně problematiky autistických dětí, ale celkově dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, informační osvětu – aspoň na úrovni základních škol a rodičů. Je nezbytné případným problémům předcházet, ne je posléze zpětně řešit. Proto je vhodné pořádat informační schůzky rodičů, jejichž dítě má ve třídě autistického spolužáka.

Počátečním seznámením, uvedením rodičů do problematiky a zmíněním nejen záporných, ale i kladných stránek integrace, může obecně základní škola předcházet dalším nedorozuměním.

ZŠ Sázavská a ZŠ Smetance tento koncept informovanosti částečně naplňují. I přesto však respondenti z daných škol zmiňují, že si rodiče stále neuvědomují, co autismus obnáší a až při prvních incidentech se důkladně začínají zajímat o podrobné informace k tématu.

Všeobecná neinformovanost společnosti však neblaze dopadá na chod školy. Proto je nutno tento klíčový nástroj posílit, zavést informační kampaně a cílit na všeobecný zájem o danou problematiku.

Koncept edukace aktérů by však měl být hlouběji uplatňován i v případě asistentů pedagoga. Z rozhovoru vyplývá, že zájem o tuto pozici není velký. Jak uvádí ředitelka ZŠ Na Smetance, mnohdy nejsou jedinci ani dostatečně kvalifikovaní či postrádají osobnostní předpoklady. Bylo by tedy vhodné cílit edukaci a vzdělanostní programy přímo na tuto profesi. Předešlo by se situacím, kdy je pozice asistenta pedagoga z hlavní části omezena pouze časovými důvody a ochotou pracovat na poloviční úvazek, a postavení asistenta pedagoga by získalo větší společenskou prestiž.

9. Shrnutí a zodpovězení výzkumných otázek

V první kapitole diplomové práce jsem si stanovila výzkumné otázky. Své kroky jsem proto dále koncipovala tak, abych mohla na položené výzkumné otázky explicitně odpovědět. V následujícím textu uvádím jednotlivé dílčí otázky a díky poznatkům, zejména z rozhovorů s aktéry, je co nejpřesněji reflektuji.

V rámci empirické části jsem se zaměřila na systém umisťování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do základních škol Prahy 2. Z výsledků vyplývá, že ač je systém legislativně nastaven na vymezení spádových obvodů základních škol a povinnost přijmout spádové dítě, je tento proces narušen. Dochází tak k situaci, kdy základní škola, díky nastavení svého Školského vzdělávacího plánu, nemusí přijmout žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Systém tak obecně funguje správně, ovšem není nastavena zpětná kontrola či vazba, která by identifikovala nedostatky procesu.

V předešlé kapitole jsem zároveň navrhla možné řešení situace, a to důvodové zprávy, které by škola s nulovým či minimálním počtem individuálně integrovaných žáků musela předkládat skrze zřizovatele přímo Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy.

Na základě vlastního výzkumu a sumarizaci zjištěných poznatků je možné zodpovědět také další výzkumné otázky, položené v samotném úvodu diplomové práce.

Průběh vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsem podrobně nastínila v sedmé kapitole. Obecně se však jedná o proces, který je zajišťován spoluprací několika aktérů. Jsou jimi rodiče, odborníci, škola a okolí (spolužáci a jejich rodiče). Jedná se systém, který při správném průběhu a součinnosti vede k tíženému cíli – tedy k postupné integraci autistických žáků do běžného prostředí základních škol. V první řadě musí dojít k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny, nejlépe ještě před nástupem do první třídy. V poradnách je stanovena diagnóza dítěte, individuální výchovný plán, doporučení k výuce a obecně přístup k žákovi. Zároveň poradna navrhuje asistenta pedagoga k žákovi a případně doporučí vhodnou medikaci.

Poté je žák s poruchou autistického spektra integrován ve většině případů nejdříve do přípravné třídy, po jejím absolvování do první třídy na stejné škole. V rámci I. stupně se s žákem individuálně pracuje, případně se upravuje vzdělávací plán a žák si zvyká na prostředí kolektivu. Na II. stupni se postupně odstupuje od individuálních vzdělávacích plánů

a žák pomalu přechází na systém běžné výuky. V deváté třídě je autista schopen bez problémů zvládnout přijímací zkoušky na střední odborné školy. U autistických žáků je po celou dobu nutná součinnost rodičů, učitele a asistenta pedagoga, zejména na I. stupni. Každé autistické dítě je zároveň individuální a ne vždy dochází k ideálnímu průběhu integrace. Faktorů, které celý proces integrace a vzdělávání ovlivňují, je hned několik. V první řadě se jedná o rodiče samotného žáka a jejich přístup k integraci. Pokud jsou problémy již v jejich postoji, je následně celá integrace ohrožena. Dále se jedná o celkovou komunikaci – předávání si každých, byť sebemenších, informací o žákovi. Svou roli hraje také okolní a sociální prostředí třídy.

Zároveň lze na celý systém efektivně působit pomocí veřejně-politických nástrojů. V oblasti regulačních jsem v předcházející kapitole uvedla možná řešení, která by celkově přispěla k lepšímu průběhu procesu. Zejména v oblasti asistentů pedagoga lze upravit legislativu tak, aby nedocházelo ke zbytečným byrokratickým komplikacím. Dále je nutno lépe finančně ohodnotit práci asistentů, aby získali lepší motivaci k práci.

Co se týče širších doporučení pro tento typ vzdělávání, uvedla bych nutnost správné komunikace, která je v této problematice klíčová. Dále informační osvětu, edukaci aktérů, zejména rodičů spolužáků autistického žáka, a lepší vzdělanostní pozadí asistentů pedagoga.

Závěr

V současné chvíli je problematika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v popředí společenského diskurzu. Plánovaná novelizace školského zákona měla vejít v platnost již od září roku 2016. Z poznatků, zejména vedení vybraných základních škol Prahy 2, však pracovní verze vyhlášky nepřináší žádné zásadní změny v individuální integraci žáků a naopak stěžuje podmínky v oblastech fungování asistentů pedagoga. V současné době je však novelizace vetována prezidentem České republiky a vrácena zpět do Sněmovny, kde dojde k dalšímu hlasování.

I bez této novelizace však integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami naráží na četnou řadu problémů. Ty nejzásadnější, jako administrační náročnost procesu, vliv rodičů a okolí autistického žáka či finanční stránku věci, jsem v průběhu své diplomové práce explicitně uvedla. V závěru textu jsem v rámci jednotlivých úskalí současných veřejně-politických nástrojů navrhla možný způsob jejich řešení.

Navržená řešení jsou pouze teoretickými závěry. Pro další pokračování ve výzkumu dané problematiky bych se ráda zaměřila na řešení v podobě zavedení důvodových zpráv pro ty základní školy, které nevykazují integraci jediného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Z pozice zřizovatele se jedná o vydání nařízení či metodického pokynu, který je v jeho pravomoci. Z počátku by se tak jednalo o monitoring situace, který by nijak nenavazoval na Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Dalším možným pokračováním tohoto výzkumu je samozřejmě provedení hlubších kvalitativních rozhovorů i mimo území městské části Prahy 2. Spolupráce s dalšími orgány, jako například Magistrátem hlavního města Prahy, by poté byla pro danou problematiku přínosná. Poskytla by pohled z dalšího úhlu a objasnila či dále nastínila možná řešení.

Domnívám se však, že tato oblast, stejně jako vzdělávací politika obecně, si v každé době zaslouží hlubší zkoumání problematiky a provádění takových legislativních kroků či dalších opatření, které by pozvedly kvalitu českého školství o úroveň výše.

Resumé

Diplomovou práci autorka zaměřila na oblast vzdělávací politiky se zaměřením na problematiku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V průběhu textu byly použity teoretické koncepty práva na vzdělání a rovného přístupu ke vzdělání. Zároveň autorka definovala konceptuální východiska, která v závěru práce reflektovala, a naznačila možná řešení v rámci jednotlivých oblastí veřejně-politických nástrojů. Práce je současně opřena o vhodné metodologické postupy a je nastíněn historický koncept a legislativní rámec problematiky.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak funguje systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jaké hlavní faktory tento proces ovlivňují.

Výzkum byl poté zaměřen na autistické žáky integrované v základních školách Prahy 2 a poznatky byly shrnuty v druhé části diplomové práce.

Summary

The diploma thesis is focused on educational policy, especially the issue of education of learners with special educational needs. The theoretical part includes concepts of the right to education and equal access to education. Moreover, conceptual outcomes have been defined, which are used later in the theses. There also have been suggested possible solutions, based on suitable methodologies, in the areas of public policy instruments. Historical concept and legislative framework of the issue are mentioned, too.

The aim of the diploma thesis is to investigate how the system of education of learners with special educational needs works and which the main factors influencing the process are. The research was focused on autistic learners integrated in primary schools located in Prague 2.

Použitá literatura

AMNESTY INTERNATIONAL, 2015. *Rovný přístup ke vzdělávání pro všechny!* [citováno dne 10-01-2016]

Dostupné z: <http://www.amnesty.cz/pripad/smazme-rozdily>

BÁRTA, O. *Vzdělávací nerovnosti v České republice a sociální změna. In Studia paedagogica*, roč. 18, č. 1., rok 2013, str. 116 – 121

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. 247 str. ISBN 978—80-7315-158-4

BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vydání. Brno: MU, 1. vydání, 2006. 188 str. ISBN 80-210-3971-X

BENSCHOVÁ, L. *Romská menšina v kontextu sociální exkluze a inkluze*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 98 str.

DROTÁROVÁ, L. *Asistent pedagoga - stav v ČR 2006*. Praha: IPPP, 2006, 100 str. ISBN 80-86856-22-4.

HOWLETT, M., RAMESH, M. PERL, A. *Studying Public Policy: Policy Cycles & Policy Subsystems*. Oxford: Oxford University Press, 2009. ISBN 978-0-19-542802-5.

HRONOVÁ, M. *Slabí i nadaní žáci se mají učit společně. Školy se toho bojí*. [online] In *Hospodářské noviny*, 4. 1. 2016. [citováno dne 08-01-2016] Dostupné z: <http://archiv.ihned.cz/c1-65048400-slabi-i-nadani-zaci-se-maji-ucit-spolecne-skoly-se-toho-boji>

GILLBERG, CH. PEETERS, T. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál, 2003. 122 str. ISBN 80-7178-856-2

GLOSÖVÁ, Š. *Legislativní rámec vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na ZŠ: vývoj od roku 1984 a současná praxe*. České Budějovice: Jihočeské univerzita v Českých Budějovicích, 2006. 81 str.

HACKER, Friedrich. *Aggression der modernen Welt*. Wien : Fritz Molden, 2008. 556 s. ISBN 3-7632-1665-0.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Asistent pedagoga, analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 97 str.

LANG, G., BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál, 1998. 186 str. ISBN 80-7178-144-4

MÜHLPACHR, P. *Fenomén integrace v kontextu koncepce Vzdělávání světa*. In: Vítková, M. (Ed.) *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, 2003. str. 10 - 23

MŠMT. 2015. *Pracovní verze vyhlášky k provedení § 19 a některých dalších ustanovení zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami)*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015 [citováno dne 08-01-2016] Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2015/11/navrh-vyhlasiky-k-dalsich-ustanoveni.html>

MŠMT. 2014. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2014

MŠMT. 2013. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013, 92 str. ISBN 80-87000-02-1

MŠMT. 2011. *Vyhlášení pokusného ověřování individuálního výchovného plánu*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2011, 10 str. [citováno dne 27-04-2016] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vyhlaseni-pokusneho-overovani-individualniho-vychovneho>

MŠMT. 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v české republice, Bílá kniha*. Praha: ÚIV - Tauris, 2001. 90 str. ISBN 80-211-0372-8.

NANTL, J. *Rovný přístup ke vzdělání a české základní školství*. In Šimíček, Vojtěch. *Právo na vzdělání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. s. 29-41. ISBN 978-80-210-6950-3.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Školská poradenská zařízení*. [online]. [citováno dne 26-04-2016]. Dostupné z www: < <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>>.

PILAŘ, J. *Systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v našich podmínkách*. ZKOLA [online]. 24. 2. 2011. [citováno dne 02-10-2016].

Dostupné z www: <<https://www.zkola.cz/rodice/vybirameskolu/deti-se-spec-potrebami/Stranky>>.

POLÁKOVÁ, H. *Prováděcí předpisy ke školskému zákonu a zákonu o pedagogických pracovnících*. Žďár nad Sázavou: Fakta v. o. s., 2005. 401 str. ISBN 80-902614-6-9.

POTŮČEK, M. *Veřejná politika*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2005, 396 str. ISBN 80-86429-50-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 357 str. ISBN 978-80-262-0403-9

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

RANDÁK, K. *Asistent pedagoga ve vzdělávacím systému České republiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2008. 158 str.

STANICZKOVÁ, L. *Problematika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a praktický příklad Prahy 2*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2016. 19 str.

(Studie k předmětu Veřejná politika)

STANICZKOVÁ, L. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a praktický příklad Prahy 2*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2015. 12 str.

(Policy brief k předmětu Metody a analýzy tvorby politik)

VESELÝ, A. *Konceptuální rámec pro analýzu vztahu vzdělávací politiky a vzdělávacích výsledků*. Orbis scholae. 2011, roč. 5, č. 1, s. 23-52. ISSN 1802-4637..

VESELÝ, A., NEKOLA, M. *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2007. 407 str. ISBN 978-80-86429-75-5.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. 2. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 1998. 153 str. ISBN 80-7315-071-9.

ZŠ Jana Masaryka. *Výroční zpráva za rok 2014/2015*. Praha: ZŠ Jana Masaryka, 2015. 26 str.

ZŠ Na Smetance. *Výroční zpráva za rok 2014/2015*. Praha: ZŠ Na Smetance, 2015. 50 str.

ZŠ Sázavská. *Výroční zpráva za rok 2014/2015*. Praha: ZŠ Sázavská, 2015. 28 str.

Metodický pokyn MŠMT ČR k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení v základních školách, č.j. 23 472/92-21

Metodický pokyn MŠMT ČR k integraci dětí a žáků se zdravotním postižením do škol a školských zařízení ve školním roce 1997/1998, č.j. 18 996/97-2

Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších změn.

Zákon č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, in Sbíрка zákonů České republiky

Vyhláška č. 73/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Česká republika. Listina základních práv a svobod. In Sbírka zákonů, Česká republika. 1992, roč. 1993, částka 1, usnesení předsednictva České národní rady č. 2, s. 17-23. Dostupné z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Vládní výbor pro ZPO, č. j. VVZP 202/91, 14. 1. 1992, Zpráva o situaci zdravotně postižených a nejnaléhavějších úkolech, které je třeba vyřešit.