

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
oči rodičů

Nikola Lišková

Bakalářská práce

2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Nikola Lišková**
Osobní číslo: **H14261**
Studijní program: **B6107 Humanitní studia**
Studijní obor: **Humanitní studia**
Název tématu: **Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami očima rodičů**
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Práce se zabývá inkluzí ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Teoretická část bude shrnovat dosavadní poznatky o formách vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a o problematice inkluzivního vzdělávání. V praktické části práce bude využito kvalitativního přístupu. Výzkumné šetření bude zaměřeno na názory a postoje rodičů k inkluzi dětí vzdělávajících se ve speciálních školách. Sběr dat bude probíhat formou polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumným souborem budou rodiče dětí ze Základní školy a Praktické školy Svítání v Pardubicích. Cílem bakalářské práce je zjistit, zda rodiče dětí ze speciálních škol, mají zájem o společné inkluzivní vzdělávání svých dětí.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HABART, Tomáš. Krok za krokem k inkluzi. Praha: Člověk v tísni, c2010. ISBN 978-80-87456-00-2.

VALENTA, Milan. Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

ANDERLIK, Lore. Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. 1. vyd. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Marcela Ehlová, Ph.D.**

Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce: **30. dubna 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **31. března 2017**



prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.
děkan



L.S.



Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2016

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše. Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne: 29.3.2019

Nikola Lišková

Poděkování:

Tímto bych chtěla poděkovat mé vedoucí práce PhDr. Marcele Ehlové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce a především za její ochotu a trpělivost.

Dále bych ráda poděkovala respondentům, kteří mi ochotně pomohli s realizací rozhovorů v praktické části práce.

V neposlední řadě děkuji své rodině za obrovskou podporu a důvěru, kterou do mě vkládali po celou dobu mého studia, za což jim jsem velice vděčná.

ANOTACE

Práce se zabývá inkluzí ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Teoretická část bude shrnovat dosavadní poznatky o formách vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a o problematice inkluzivního vzdělávání. V praktické části práce bude využito kvalitativního přístupu. Výzkumné šetření bude zaměřeno na názory a postoje rodičů k inkluzi dětí vzdělávajících se ve speciálních školách. Sběr dat bude probíhat formou polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumným souborem budou rodiče dětí ze Základní školy a Praktické školy Svítání v Pardubicích. Cílem bakalářské práce je zjistit, zda rodiče dětí ze speciálních škol, mají zájem o společné inkluzivní vzdělávání svých dětí.

KLÍČOVÁ SLOVA

inkluzie, inkluzivní vzdělávání, speciální vzdělávací potřeby, podpůrná opatření

TITLE

Inclusive Education of Children with Specific Education Needs from the Parents' Perspective

ANNOTATION

The bachelor thesis deals with inclusive education of children with specific education needs. The theoretical part sums up existing knowledge about forms of education for children with specific education needs, and inclusive education. The qualitative approach was used in the practical part of the thesis. The qualitative research focuses on opinions and attitude of parents about inclusion of children who are educated in special schools. The data needed for the thesis were gathered in a form of semi-structured interviews with parents of children attending the Elementary school and the Practical school in Pardubice. The aim of the bachelor thesis is to find out if parents of children attending special schools are interested in joint inclusive education of their children.

KEY WORDS

inclusion, inclusive education, special educational needs, support measures

Obsah

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	10
1.1 CHARAKTERISTIKA ZDRAVOTNÍCH POSTIŽENÍ ŽÁKŮ SE SVP	11
1.1.1 Mentální postižení	11
1.1.2 Tělesné postižení	11
1.1.3 Zrakové postižení.....	12
1.1.4 Sluchové postižení	12
1.1.5 Vady řeči	12
1.1.6 Poruchy chování.....	13
1.1.7 Autismus	13
1.1.8 Poruchy učení.....	14
1.2 CHARAKTERISTIKA ZDRAVOTNÍCH ZNEVÝHODNĚNÍ ŽÁKŮ SE SVP	14
1.3 CHARAKTERISTIKA SOCIÁLNÍCH ZNEVÝHODNĚNÍ ŽÁKŮ SE SVP.....	15
2 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE.....	16
2.1 BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	16
2.2 ZÁKLADNÍ ŠKOLY SPECIÁLNÍ	16
2.3 PORADENSKÝ SYSTÉM	17
2.3.1 Pedagogicko-psychologické poradny.....	17
2.3.2 Speciálněpedagogická centra.....	17
2.3.3 Institut revizního pracoviště.....	17
3 FORMY ZAČLENĚNÍ	19
3.1 INTEGRACE	19
3.2 INKLUZE	19
4 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	21
4.1 HISTORIE	21
4.2 POZITIVA A NEGATIVA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	23
4.3 DŮLEŽITÉ PEDAGOGICKÉ PROFESE V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	24
4.3.1 Pedagog.....	24

4.3.2 Speciální pedagog	24
4.3.3 Asistent pedagoga	24
4.3.4 Osobní asistent	25
4.4 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	25
4.4.1 Stupně podpůrných opatření	26
4.5 ZASTÁNCI A ODPŮRCI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR.....	27
4.6 PŘÍKLAD ZDAŘILÉ INKLUZE	29
4.7 SOUČASNÁ SITUACE SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR	29
PRAKTICKÁ ČÁST	32
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	32
5.1 METODOLOGIE	32
5.2 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU	33
5.3 METODA SBĚRU DAT.....	33
5.4 REALIZACE VÝZKUMU	34
5.5 METODA ZPRACOVÁNÍ DAT	35
5.6 INTERPRETACE DAT	35
5.6.1 Charakteristika dětí.....	35
5.6.2 Pokroky ve vzdělávání.....	36
5.6.3 Spokojenost se speciální školou	36
5.6.4 Předchozí zkušenosti	37
5.6.5 Zájem o společné vzdělávání.....	37
5.6.6 Názor na inkluzivní vzdělávání	38
5.7 SHRnutí VÝZKUMU	38
5.8 Z POHLEDU PEDAGOGA	39
5.9 DISKUZE	40
ZÁVĚR.....	41
POUŽITÉ ZDROJE.....	43
PŘÍLOHY	48

Úvod

Práce se zabývá inkluzí ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Toto téma jsem si vybrala, protože si myslím, že je velice aktuální. Inkluzivní vzdělávání, neboli společné vzdělávání působí v České republice zatím jako jakýsi “strašák” se spoustou otazníků, proto by tato práce měla danou problematiku objasnit a zmapovat současnou situaci. Inkluzivní vzdělávání je podle mého názoru v 21. století samozřejmostí a mělo by být běžnou přirozenou věcí a cílem většinové společnosti, aby se děti v co nejvyšší možné míře vzdělávaly společně v hlavním vzdělávacím proudu. Ve světě, ve kterém nyní žijeme by neměl být prostor pro segregaci osob kvůli jejich odlišnosti jako tomu bylo v minulých režimech.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část shrnuje dosavadní poznatky o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami a o problematice inkluzivního vzdělávání. Charakterizuje žáky s těmito potřebami i podpůrná opatření, která tito žáci potřebují. V teoretické části je inkluzivní vzdělávání zmapováno od historie až po současnost podpořenou nejnovějšími statistickými údaji. Cílem bakalářské práce je zjistit, zda rodiče dětí ze speciální školy, mají zájem o společné inkluzivní vzdělávání svých dětí.

Praktická část práce se zabývá výzkumným šetřením, zjišťujícím názory na inkluzivní vzdělávání rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkumnou metodou bude kvalitativní výzkum. Sběr dat bude probíhat formou polostrukturovaného rozhovoru. Tuto formu sběru dat jsem si vybrala z důvodu, že chci zjišťovat názory rodičů na inkluzivní vzdělávání, protože to jsou především rodiče, kteří určují, kde se bude jejich dítě v budoucích letech vzdělávat. Rozhovor dává respondentům větší prostor pro vyjádření a mně, jakožto výzkumníkovi, možnost získat větší množství informací.

Zkoumaným souborem budou rodiče dětí ze Základní školy a Praktické školy Svítání v Pardubicích. Tento soubor jsem si vybrala, protože jsem již v této škole absolvovala odbornou praxi. Kromě jiných dětí jsem zde pracovala i s dětmi respondentů a zajímají mě názory právě těchto rodičů. Myslím si, že názor rodičů je důležitý, protože se jich inkluze týká stejně tak, jako jejich dětí. Dle mého názoru jsou tyto děti schopné vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu za pomoci podpůrných opatření.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, dále jen školský zákon.

V současném znění novely školského zákona platné od 1. 9. 2016 jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami definováni takto: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“* (Zákon č. 82/2015 Sb., § 16, čl.1).

V dřívějším znění zákona byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami rozděleni na žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Toto rozdělení již nyní v současné podobě školského zákona není, avšak se domnívám, že pro pochopení problematiky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je tato charakteristika důležitá.

Zdravotním postižením se rozumí mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, čl.1).

Zdravotním znevýhodněním se rozumí zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, čl.1).

Sociálním znevýhodněním se rozumí:

1. rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy
2. nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova
3. postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, čl.1).

1.1 Charakteristika zdravotních postižení žáků se SVP

Všechny typy zdravotních postižení jsou vrozené nebo získané. „Postižení znamená omezení nebo ztrátu schopností vykonávat činnost způsobem nebo v rozsahu, který je pro člověka považován za normální“ (Slowík, 2007, s. 27). Zdravotní postižení negativně ovlivňují kromě fyzického handicapu také komunikační a sociální dovednosti, což může vést k narušení psychické integrity (Slowík, 2007).

1.1.1 Mentální postižení

Mentální postižení, neboli mentální retardaci, lze definovat jako narušení rozumových schopností, kromě toho se objevují odlišnosti ve vývoji psychických vlastností a poruchy v adaptačním chování (Fischer, 2008, s. 91).

Stupně mentální retardace podle MKN-10 (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2018):

- lehká mentální retardace (IQ 50-69)
- středně těžká mentální retardace (IQ 35-49)
- těžká mentální retardace (IQ 20-34)
- hluboká mentální retardace (IQ 0-19)

1.1.2 Tělesné postižení

Tělesné postižení dělíme do třech kategorií: vrozené, získané onemocněním, získané úrazem. Tělesné postižení může mít na jedince, kromě fyzického dopadu i dopad psychický.

Vrozené vady vznikají v průběhu prenatalního vývoje, v průběhu porodu nebo v postnatalním období. Získané vady vznikají příčinou úrazu nebo onemocněním, které má vliv na pohybové ústrojí. Následkem tělesného postižení jsou přítomny poruchy statiky a motoriky těla (Fischer, 2008, s. 34).

Klasifikace tělesných postižení (Škoviera, 2015, s. 54-55):

Vrozené postižení:

- vrozené vady končetin
- vrozené vady lebky a páteře
- Dětská mozková obrna

Postižení získané onemocněním:

- Myopatie (svalová dystrofie)

- Perthesova choroba

Postižení získané úrazem:

- poranění hlavy a mozku
- úrazy míchy
- jiné získané postižení (např. amputace)

1.1.3 Zrakové postižení

Zrakové postižení negativně ovlivňuje prostorovou orientaci, komunikaci a sociální život jedince, což vede i k narušení jeho psychické integrity (Slowík, 2007, s. 59).

Podle Škoviery (2015, s. 43) je zrakovým postižením i zrakové omezení, jehož následkem jsou problémy v komunikaci, zrakovém vnímání a přetváření zrakových informací na poznatky. Avšak vysvětluje, že například omezení pár dioptriemi nelze považovat za zrakové postižení, jelikož nás to nijak neomezuje v běžném životě.

Rozdělení zrakového postižení dle Lechty (2016, s. 241):

- slabozrakost
- částečná nevidomost
- nevidomost
- tupozrakost a šilhavost

1.1.4 Sluchové postižení

Sluchové postižení negativně ovlivňuje prostorovou orientaci, vývoj myšlení, komunikaci, sociální život jedince a v neposlední řadě myšlení jedince (Slowík, 2007, s. 71).

Rozdělení sluchové ztráty jedinců dle Slowíka (2007, s. 74):

- nedoslýchaví (lehce, středně, středně těžce, těžce)
- neslyšící
- ohluchlí

1.1.5 Vady řeči

Škoviera (2015, s. 48) uvádí, že vady řeči bývají často spojené s jiným postižením. Mohou souviset se sluchovým postižením, poškozením mozku, poškozením komunikačních orgánů, psychickými či sociálními faktory, nevhodným jazykovým prostředím. Mohou být i důsledkem genetické podmíněnosti.

„Řeči rozumíme schopnost užívat verbální i neverbální jazykové prostředky v komunikaci a interakci“ (Slowík, 2007, s. 85).

Vady řeči podle Slowíka (2007, s. 88-90):

- centrální vady a poruchy řeči (vývojová dysfázie, afázie, breptavost, koktavost)
- neurotické vady a poruchy (mutismus, elektivní mutismus, surdomutismus)
- vady mluvidel (huhňavost, palatolálie)
- poruchy artikulace (dyslálie, dysartrie)
- poruchy hlasu (chraptivost, mutace)
- symptomatické vady a poruchy

1.1.6 Poruchy chování

O poruchách chování hovoříme v případě, že se chování jedince značně liší od společenských norem. Jedinci s poruchami chování mají problém s přijímáním autority a respektováním společenských pravidel (Fischer, 2008, s. 128).

Zvýšenou pravděpodobnost vzniku poruch chování ovlivňují biologické, psychické a sociální faktory (Fischer, 2008, s. 129-131).

Podle Fischera a Škody (2008, s. 133) patří mezi vybrané vývojové poruchy chování porucha aktivity a pozornosti (ADHD, ADD), lhaní, vzdorovitost, záškoláctví, útěky, toulání, krádeže a agresivní poruchy. Tyto poruchy se objevují ve školní praxi nejčastěji.

1.1.7 Autismus

Poruchy autistického spektra se vyznačují tím, že se jedinec stahuje do sebe a má sklony k sociální izolaci. Autismus patří mezi pervazivní vývojové poruchy a bývá často spojován s dalšími poruchami jako například mentální retardace, epilepsie, smyslové poruchy a geneticky podmíněné vady (Fischer, 2008, s. 123-124).

Poruchy autistického spektra spojují navenek pozorovatelné odlišnosti, které se projevují ve třech oblastech vývoje dítěte, kterým se říká *autistická triáda*: 1. narušená sociální interakce, 2. narušená komunikace, 3. abnormality v chování, zájmech a hře (Ryšánková, 2015).

Specifické projevy autismu dle Fischera a Škody (2008, s. 124):

- neschopnost navázání kontaktu s ostatními lidmi
- záliba v neobvyklých předmětech

- vyhýbání se pohledu do očí
- odmítání změny v navyké rutině
- celková uzavřenost a samotářství
- odmítání spolupráce při výuce
- odmítání tělesného kontaktu

1.1.8 Poruchy učení

„Pojem poruchy učení je souhrnným označením různorodých skupin poruch, které se projevují nejčastěji obtížemi při nabývání a užívání zejména tzv. školních dovedností (čtení, psaní, počítání atd.) u jedinců s alespoň průměrnou úrovní intelektu“ (Slowík, 2007, s. 124).

Poruchy učení lze rozdělit podle postižení školních dovedností, tyto poruchy učení jsou nejznámější a mnozí je považují za jakýsi novodobý “trend”. Tyto specifické poruchy učení nejsou doprovázeny sníženou hodnotou IQ, naopak jsou většinou diagnostikovány žákům s průměrným a nadprůměrným IQ (Slowík, 2007, s. 125-126).

„Klasifikace poruch učení podle postižených školních dovedností“ (Slowík, 2007, s. 127):

- dyslexie (vývojová porucha učení)
- dysgrafie (porucha psaní)
- dysortografie (porucha pravopisu)
- dyspraxie (vývojová porucha obratnosti)
- dysmúzie (vývojová porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby)
- dyskalkulie (porucha matematických schopností)
- dyspinxie (vývojová porucha kreslení)

1.2 Charakteristika zdravotních znevýhodnění žáků se SVP

Zdravotní znevýhodnění vyžadují zohlednění ve vzdělávání. Často vznikají až v průběhu života a může dojít až do stádia tělesného postižení. Je velice důležité, zaměřit se na dobrý psychický stav jedince se zdravotním znevýhodněním a zamezit negativním vlivům na psychiku (Fischer, 2008, s. 73).

Nejčastější chronické choroby způsobující zdravotní znevýhodnění jsou podle Fischera a Škody (2008):

- epilepsie

- astma
- alergie
- roztroušená mozkomíšní skleróza

1.3 Charakteristika sociálních znevýhodnění žáků se SVP

„Sociální znevýhodnění není poruchou či onemocněním, které by se nutně projevvalo dysfunkcí organismu, nemá tedy objektivně měřitelné symptomy, ale projevuje se širokou škálou projevů sociálního, psychického, kulturního, ekonomického nebo fyzického (ve smyslu odlišného vzhladu) charakteru“ (Lábusová, 2015).

Lábusová (2015) uvádí, že sociální znevýhodnění nemusí být dlouhou dobu rozpoznáno, protože se zřetelně neprojevuje a nejsou tedy nastavena vhodná podpůrná opatření, která by minimalizovala důsledky.

Rodina je naprosto zásadní socializační činitel v dospívání jedince. Díky rodině si jedinci utváří názory, získávají zkušenosti a vytváří si vztah k sobě samému i okolí. Nesprávné působení rodiny jakožto socializačního činitele může mít až fatální následky na vývoj jedince. V tomto případě se jedná o takzvanou dysfunkční rodinu (Fischer, 2008, s. 187). Negativním následkem dysfunkční rodiny může být Syndrom CAN (Child Abuse and Neglect), neboli syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte. Příčiny syndromu CAN jsou nejčastěji v rodině, a to především jako výsledek úmyslného ubližování dítěti. Způsoby poškozování dítěte mohou být tělesné a citové týrání nebo zanedbávání, zanedbávání výchovy a vzdělání nebo sexuální zneužívání (Hanušová, 2006).

Sociálně znevýhodněným dítětem může být také dítě z rodiny, která se potýká s finančními problémy a má nízký sociální a ekonomický status. Tyto děti často neuniknou posměškům z řad svých vrstevníků a mnohdy se stávají oběťmi šikany. Sociálně znevýhodněným dítětem se také často stávají žáci národnostně či rasově odlišní. Příčinou jsou odlišné kulturní projevy a jazyková bariéra (Slowík, 2007, s. 143).

2 Základní vzdělávání v České republice

Základní vzdělávání v České republice poskytují základní školy a základní školy speciální. Základní vzdělávání je předpokladem pro další celoživotní učení.

Nyní mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami výběr ze třech možných typů základního vzdělávání: v základní škole speciální, ve speciální třídě běžné základní školy nebo v běžné třídě běžné základní školy. Poslední varianta je v souvislosti s inkluzivním vzděláváním žádoucí, avšak o nejlepší vhodné variantě vzdělávání rozhodují rodiče nebo zákonní zástupci žáka, kteří ho znají nejlépe a ví, co je pro něj nejvhodnější. Při výběru především záleží na tom, zda rodič volí přístup, kdy je jeho dítě mezi vrstevníky, kteří mají také handicap, takzvaně “mezi svými”, nebo jestli se raději přiklání k začlenění svého dítěte do většinové společnosti. O nejvhodnější variantě vzdělávání se rodiče nebo zákonní zástupci žáka radí ve školních poradenských zařízeních. Ne vždy je pro žáka nejvhodnější vzdělávat se v běžné třídě běžné základní školy, například má-li žák takový handicap, který mu znemožňuje vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu.

Novela školského zákona, která vešla v platnost 1. 9. 2016 upravuje především definici žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a upravuje financování podpůrných opatření. Novinkou je také možnost revizního přezkoumání výstupních materiálů školních poradenských zařízení. S novelou školského zákona nepřichází rušení škol speciálních nebo praktických, či enormní nárůst žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách (viz. kapitola 4.7), čehož se obávali odpůrci inkluze.

2.1 Běžné základní školy

Běžné základní školy mají 9 ročníků, které se dělí na 1. (1.-5. ročník) a 2. stupeň (6.-9. ročník).

Základní školy připravují žáky k dalšímu studiu a pomáhají při rozhodování o profesním uplatnění.

2.2 Základní školy speciální

Základní školy speciální mají 10 ročníků, které se dělí na 1. (1.-6. ročník) a 2. stupeň (7.-10. ročník)

Na základních školách speciálních se vzdělávají žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem.

Podle Národního ústavu pro vzdělávání se speciální školy liší od běžných základních škol především organizační formou vzdělávání a obsahem výuky. (Národní ústav pro vzdělávání, ©2011-2019).

2.3 Poradenský systém

Poradenský systém v České republice zajišťují školská poradenská zařízení. Jejich hlavní činností je poskytování poradenských služeb. Zajišťují psychologickou nebo speciálněpedagogickou diagnostiku, čímž zjišťují speciální vzdělávací potřeby žáka (Čadová, 2015). Poskytují metodickou podporu pro zavádění a nastavení podpůrných opatření. Školská poradenská zařízení vytváří zprávy a doporučení popisující „specifické vzdělávací obtíže žáka a navrhuji konkrétní podpůrná opatření a úpravy v jeho vzdělávání“ (Lechta, 2016, s. 210). Tyto dokumenty mají k dispozici: žák, zákonný zástupce a škola (Lechta, 2016, s. 210).

2.3.1 Pedagogicko-psychologické poradny

Jejich hlavní činností je komplexní psychologická, speciálně pedagogická a sociální diagnostika s cílem zjistit příčiny poruch učení, poruch chování, a dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchovy a vzdělávání dětí a mládeže a individuálních předpokladů spojených s budoucím povoláním (Lechta, 2016, s. 209).

2.3.2 Speciálněpedagogická centra

Speciálněpedagogická centra se zaměřují na speciálně pedagogickou, psychologickou a psychoterapeutickou činnost. Cílovou skupinou jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách a školních zařízeních s určitým druhem postižení nebo s kombinovaným postižením více vadami (Lechta, 2016, s. 209).

2.3.3 Institut revizního pracoviště

Institut revizního pracoviště vznikl na základě novely školského zákona č. 82/2015 Sb., za účelem přezkoumání výstupních dokumentů školských poradenských zařízení, žádá-li o to: dítě, žák, student nebo zákonný zástupce, škola, školské zařízení, orgán veřejné moci a Česká školní inspekce (Lechta, 2016, s. 210).

Revizní pracoviště (dále jen RP) v praxi funguje takto: Nejprve RP obdrží žádost od jednoho z výše uvedených možných žadatelů. Dále RP posoudí žádost a v případě potřeby provede vzdělávací potřeby dítěte, žáka nebo studenta. RP následně vydá revizní zprávu o výsledku posouzení, která může obsahovat novou zprávu či doporučená podpůrná opatření, nahrazující původní dokumenty z pedagogicko-psychologické poradny nebo

speciálněpedagogického centra. Pokud není žadatel spokojen ani po přezkoumání RP, má možnost obrátit se na soud (Národní ústav pro vzdělávání, ©2011-2019).

3 Formy začlenění

V této kapitole popisují dvě formy začlenění, a to integraci a inkluzi. Tyto pojmy jsou často brány jako synonyma, avšak není tomu tak. Lechta (2016, s. 38) uvádí, že „*Inkluze je cílem a integrace je cestou, jak ho postupně dosáhnout*“.

3.1 Integrace

Pojmem integrace můžeme označit stav plné socializace jedince. Jedná se tedy o proces začleňování každého jedince ve společenském, pracovním nebo školském prostředí, dle jeho vlastních schopností. Základem pro úspěšnou integraci všech jedinců, včetně osob s postižením či minoritních skupin, je spoluúčast celého společenského systému a akceptace procesů integrace členy společnosti. Opakem integrace je segregace, kdy dochází k vyčleňování ze společnosti, neboli společenskou exkluzi (Kaleja, 2016, s. 5; Slowík, 2007, s. 31).

Stupně integrace člověka (Novotná, 1997):

1. úplná sociální integrace - plná účast ve společenských vztazích
2. inhibovaná integrace - mírné znevýhodnění
3. omezená účast v sociálních vztazích - nemožnost některých činností či vztahů
4. zmenšená účast v sociálních vztazích - omezeno na rodinné vztahy
5. ochuzené vztahy - omezení psychického či fyzického vývoje bez tendence ke zlepšení
6. redukované vztahy - kontakt s omezeným počtem osob
7. narušené vztahy - nemožnost udržovat vztah s jinými osobami
8. společenská izolace - míra integrace nelze zjistit z důvodu jejich izolovanosti

3.2 Inkluze

Slowík (2007, s. 32) ve své publikaci inkluzi definuje jako „*nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení*“.

Hlavní rozdíl mezi integračním a inkluzivním přístupem vysvětluje Slowík (2007, s. 32) tak, že inkluzivní přístup zapojuje osoby s postižením do všech činností v běžném prostředí bez využití speciálních prostředků a pomůcek, pokud to není nutné. Integrační přístup je v případě školské integrace zprostředkováván speciálními školami, které dopředu poskytují speciální potřeby a pomůcky.

Inkluze je o tom, naučit se žít společně, uvádí ve svém článku Forest a Pearpoint ([b.r.]). Inkluze není pouze o umístění dítěte s postižením do běžné školy, ale o tom, jak se vypořádáváme s rozmanitostí a odlišností. Inkluze neznamena, že jsme všichni stejní, ale naopak akceptuje rozmanitost a vzájemnou podporu (Forest, [b.r.]).

Forest a Pearpoint uvádějí, že inkluze znamená změnu a zároveň tvrdí, že hlavním problémem není inkluze samotná, ale strach ze změny. Mnoho lidí ve školství se bojí nových odpovědností a toho, že novému stavu nebudou rozumět. Tito lidé často používají fráze, že si nevybrali speciální vzdělávání nebo že nemají čas na vytváření speciálního vzdělávacího programu. Forest a Pearpoint ([b.r.]) navrhuji nutnost čelit této změně. Ze stovek rozhovorů uvádějí, že se všichni zpočátku báli, ale tento strach po čase ustal. Tvrdí, že řešením není se nebát, ale strachu se postavit, protože nemáme právo někoho vylučovat ze společnosti.

Ainscow (2005) ve své publikaci srovnává definice inkluze několika anglických místních vzdělávacích orgánů, které jsou tvořeny každým takovým institutem samostatně, nicméně ve všech se objevují čtyři zásadní prvky a těmi jsou:

- inkluze je neustávající proces
- inkluze se zabývá identifikací a odstraňováním překážek
- inkluze znamená přítomnost, účast a úspěch všech studentů
- inkluze klade zvláštní důraz na studenty, kteří by mohli být vystaveni riziku vyloučení z kolektivu či nedosažení očekávaných výsledků

4 Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání je momentálně v České republice na samém začátku. Má své zastánce, ale i značnou část odpůrců, kteří se opírají především o možná negativa inkluze. V České republice je podle mého názoru inkluzivní vzdělávání "běh na dlouhou trať", a to i z toho důvodu, že zde dlouhou dobu nebyla podporována individualita žáka. Právě individualita žáka je v tomto přístupu ke vzdělávání nesmírně důležitá. Vždy by se měly hledat, podporovat a rozvíjet individuální kvality žáka, a naopak by nemělo docházet k segregaci žáka, kterému něco nejde.

Důležitým krokem pro úspěšné inkluzivní vzdělávání je podle mého názoru to, aby škola celkově přistupovala k inkluzivnímu vzdělávání pozitivně. Vedení školy a pedagogičtí pracovníci by se měli společnými silami snažit o dobré učební podmínky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud inkluzi nebudou nakloněni všichni pedagogičtí pracovníci, nemůže potom tento systém dobře fungovat. Pedagogové musí být dostatečně vzdělaní a proškolení a samozřejmě by měli mít v tento systém důvěru. Jednoznačně by měla být podporována heterogenita žáků.

4.1 Historie

Již v 18. století vznikaly v Evropě zařízení pro péči o osoby s postižením a postupem času se pro tyto osoby začaly vytvářet i konkrétní vzdělávací metody specifické pro dané postižení. Tato institucionalizace však postupně vedla k segregaci. V průběhu 19. století vydáním dvousvazkového díla *Heilpädagogik* od Georgense a Deinhardta došlo k rozpracování nového konceptu s názvem léčebná pedagogika, který se soustředil na speciální vzdělávací potřeby dětí. S nástupem reformní pedagogiky, a to zejména proudů alternativních pedagogik, došlo na přelomu 19. a 20. století ke změnám, které můžeme považovat za předznamenání inkluzivního vzdělávání. V USA se v druhém desetiletí 20. století aplikovaly principy progresivní edukace Deweyho. Ve stejném století však došlo i k rozvoji silně antiinkluzivních rasistických trendů. S nástupem komputelizace vznikaly počítačové stimulační programy, které rozvíjely potenciál dětí s postižením. S nástupem trendu normalizace nastala snaha o vytvoření co nejpodobnějších podmínek pro minoritní populaci, tedy děti s postižením, narušením nebo ohrožením, jako měla populace majoritní. V 80. letech 20. století se začal rozvíjet integrační trend a žáci s postižením začali mít ne zřídka možnost vzdělávat se v běžných školách. Počátky trendu inkluzivního se datují koncem 20. století v rámci analýzy speciální pedagogiky v USA. Nicméně první zmínka

o inkluzi je pravděpodobně z roku 1954, kdy bylo v Pensylvánii vydáno rozhodnutí o čestnosti, etice a spravedlnosti inkluze žáků do škol. Z důvodu malého pokroku integrativní edukace se v roce 1988 začalo jednat o realizaci edukace inkluzivní a byla vydána monografie *Action for Inclusion* (Lechta, 2016, s. 30-32).

V roce 1990 proběhla v Jomtien světová konference s programem *Vzdělání pro všechny* (EFA). Konference Jomtien byla významným milníkem v započetí mezinárodního dialogu ohledně pozice vzdělávání v politice lidského rozvoje a došlo k obnovení impulsu k poskytnutí základního vzdělání všem a odstranění negramotnosti dospělých (UNESCO, ©1990).

Za zásadní se považuje rok 1994, ve kterém vydala světová organizace UNESCO Deklaraci ze Salamanky jako výstupní zprávu konference. Tato deklarace podepsaná zástupci 92 zemí a 25 organizací uvádí, že žáci se speciálními potřebami musí mít přístup k běžné škole. Prohlášení Salamanka bylo součástí globálního hnutí k dosažení inkluzivní společnosti a inkluzivní běžné školy jsou způsobem, jak toho docílit. Prohlášení žádá vlády, aby podporovaly, financovaly a sledovaly inkluzivní vzdělávací programy v rámci vlastního vzdělávacího systému (Hehir, 2016). V roce 2006 OSN přijalo Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením, která byla v České republice ratifikována v roce 2009 (Lechta, 2016, s. 33).

V roce 2015 Organizace spojených národů schválila dokument s názvem *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (Přeměna našeho světa: Agenda pro udržitelný rozvoj 2030). Součástí tohoto dokumentu jsou i Cíle udržitelného rozvoje. Nejedním cílem se zabývá školskou inkluzí, především je obsažena v bodě 4 *Kvalitní vzdělávání s celým názvem Zajistit rovný přístup k inkluzivnímu a kvalitnímu vzdělání a podporovat celoživotní vzdělávání pro všechny*. V roce 2020 vyjde zpráva hodnotící pokrok směrem k *Cílům udržitelného rozvoje*. Tato zpráva se bude podrobně zabývat inkluzí a vzděláváním (Organizace spojených národů, [b.r.])

Ministerstvo školství České republiky začalo systematicky zavádět inkluzivní vzdělávání v roce 2015. Dle *Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období let 2016-2018* je cílem, aby měli všichni žáci rovný přístup ke vzdělání. Je to snaha o vzdělávání všech žáků přednostně v hlavním vzdělávacím proudu. Tento Akční plán vychází z dokumentu *Strategie vzdělávací politiky ČR do r. 2020*. Novela školského zákona, která vešla v platnost 1. 9. 2016, upouští od kategorizace žáků (žáci se sociálním znevýhodněním, žáci se zdravotním znevýhodněním, žáci se zdravotním postižením) a nově charakterizuje žáky se speciálními

vzdělávacími potřebami jako žáky s potřebou podpůrných opatření (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ©2019).

4.2 Pozitiva a negativa inkluzivního vzdělávání

Inkluze rozděluje společnost na dvě strany, jedna strana je pro, druhá proti. Zastánci vyzdvihují pozitiva a odpůrci negativa. V této kapitole popisují pozitiva a negativa, o kterých se ve společnosti hovoří nejčastěji. Důležité je podle mého názoru zmínit, že na většině uvedených negativech se dá pracovat tak, aby inkluze fungovala správně.

Pozitiva

- + Všichni mají stejné právo na kvalitní vzdělání - Rodiče nebo zákonní zástupci dítěte mají možnost zvolit nejlepší možnou variantu vzdělávání pro své dítě. S výběrem vhodného vzdělání pomáhají školská poradenská zařízení.
- + Handicapované děti nejsou “nálepkovány” svou odlišností - V inkluzivní škole se handicapovaní žáci vzdělávají společně s intaktními žáky, nejsou segregováni.
- + Intaktní děti se inkluzí učí být empatické - Učí se přijímat své okolí, ať je jakékoliv. Učí se, že odlišnost nemusí být překážkou.
- + Větší pokroky handicapovaných dětí - Handicapované děti se snaží vyrovnat těm intaktním, a díky tomu dělají větší pokroky.
- + Lepší možnost realizace v budoucím životě - Handicapované děti budou lépe připravené na budoucí život, protože v takovéto většinové společnosti se budou pohybovat po zbytek života.
- + Krok směrem k inkluzivní společnosti - Pokud budou děti už od školních let vedeny k inkluzi, pak je velkým předpokladem, že budou nakloněny k inkluzi i v dospělosti.

Negativa

- Šikana z řad vrstevníků - Intaktní žáci mezi sebe nemusejí přijmout žáka s handicapem, obzvláště přestoupí-li žák s handicapem do již utvořeného kolektivu.
- Nižší možnost uspět ve skupině intaktních žáků - Handicapované děti mají větší konkurenci mezi intaktními spolužáky.
- Zásah do výuky v běžné základní třídě/škole - Ať už nutností přizpůsobení výuky nebo například nutností přítomnosti asistenta pedagoga.
- Nedostatečně kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci - Nedostatečně proškolení učitelé, nedostatek kvalifikovaných asistentů pedagoga.

- Nepřipravenost škol na inkluzi - Handicapované žáky vzdělávají učitelé, kteří nemají předchozí zkušenosti se speciální pedagogikou.

4.3 Důležité pedagogické profese v inkluzivním vzdělávání

Pro inkluzivní vzdělávání jsou velice důležité níže popsané pedagogické profese. Z výsledků šetření České školní inspekce (viz. kapitola 4.7) vyplývá, že těchto pedagogických profesí je nedostatek, což je pro správné fungování inkluze tristní. Tyto profese jsou pomyslným pilířem inkluzivního vzdělávání.

4.3.1 Pedagog

Pedagog má v inkluzivním vzdělávání nejdůležitější roli. Dobře zná své žáky a do určité míry i jejich sociální zázemí. Díky tomu je schopen zvolit vhodné učební přístupy a navodit dobré společenské klima (Kaleja, 2016, s. 56).

Pro profesi učitele je, kromě získaných vědomostí studiem a profesní přípravou, nesmírně důležitá také jeho osobnost a přístup ke vzdělávání (Kaleja, 2016 podle Průcha, 2002).

4.3.2 Speciální pedagog

Speciální pedagog působí přímo ve škole, a poskytuje poradenské služby spolu s dalšími poradenskými odborníky. Zaměřuje se na podpůrnou činnost integrovaných žáků, ať už se speciálními vzdělávacími potřebami nebo bez nich. Zaměřuje se na žáky, kteří potřebují podpůrná opatření. Speciální pedagog spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními, dalšími institucemi a také s dalšími osobami, kteří se zabývají žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Kaleja, 2016, s. 60).

4.3.3 Asistent pedagoga

Náplň práce asistenta pedagoga vychází ze školského zákona a ze zákona o pedagogických pracovnících. Asistent pedagoga je zaměstnancem příslušné školy. Spolupracuje s učiteli při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomáhá žákům se speciálními vzdělávacími potřebami při výuce, při přípravě na výuku a při sebeobsluze. Dle potřeby pomáhá i ostatním žákům ve třídě. Také pomáhá při komunikaci mezi učitelem a žákem nebo učitelem a zákonným zástupcem. I přes veškerou pomoc asistenta pedagoga jsou žáci vedeni k samostatnosti. Práce asistenta pedagoga se dělí na činnost přímou nebo na přímou činnost kombinovanou s nepřímou. Přímou činností asistenta pedagoga je bezprostřední práce s žáky, případně s jejich zákonnými zástupci. Přímou činností kombinovanou s činností nepřímou se rozumí konzultace s učiteli nebo

pomoc s přípravou na výuku. O tomto rozdělení rozhoduje ředitel příslušné školy (Kaleja, 2016, s. 61).

4.3.4 Osobní asistent

Často dochází k záměně mezi pojmy asistent pedagoga a osobní asistent. Osobní asistent není na rozdíl od asistenta pedagoga zaměstnancem školy. Osobního asistenta zaměstnává nezisková organizace nebo přímo zákonní zástupci jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. Největší rozdíl tedy spočívá v tom, že osobní asistent se věnuje výhradně jednomu žákovi (Kaleja, 2016, s. 62).

4.4 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou taková opatření, která pomáhají žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se vzděláváním formou, která jim ho umožňuje a zjednodušuje. Podpůrná opatření zjednodušují práci pedagogickým pracovníkům a žákům vzdělávání. Jsou poskytovány zdarma školou nebo školským zařízením.

Podpůrná opatření spočívají dle zákona č. 561/2004 Sb. § 16 v:

- „a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g) využití asistenta pedagoga,*
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*

i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených“.

4.4.1 Stupně podpůrných opatření

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou mít různé handicap a potřebují různá podpůrná opatření. Proto je potřeba rozdělit podpůrná opatření do několika stupňů podpory (Beslerová, 2015):

Stupeň 1

Poskytnutí podpůrných opatření tohoto stupně probíhá aplikací běžně dostupných metod a forem práce. Při správné aplikaci dochází k „optimální stabilizaci“ žáka a prevenci školních neúspěchů a zhoršování. Volbu podpůrných opatření v tomto stupni realizují pedagogové školy, k čemuž je nutná dobrá znalost daného žáka. Nedochází zde ke zvýšení finanční podpory, vše je hrazeno z běžného rozpočtu školy. Forma podpory v podstatě spočívá ve zvýraznění zásad individuálního přístupu čili dochází například k úpravě časového rozložení vyučování a přestávek a změně časových limitů pro práci.

Stupeň 2

Stále se jedná o zvýrazněný individuální přístup s plným zapojením žáka v běžné výuce bez závažných dopadů na vzdělávání a výuku ostatních žáků pomocí aplikace speciálně pedagogických metod a forem práce. Realizace podpůrných opatření druhého stupně probíhá na základě doporučení školského vzdělávacího zařízení. V případě nutnosti změny obsahu učiva se využívá vzdělávání s podporou plánu vzdělávací podpory nebo se vytváří individuální vzdělávací plán, běžně se ale aplikuje rámcový vzdělávací program dané školy. Doba podpory od dalšího pedagogického pracovníka je v tomto stupni omezena pouze na 1 hodinu týdně, více v případě vytvoření skupiny žáků s podobnými problémy. Dále je zde možná podpora sdíleného asistenta, který je určen jako podpora více žáků v jedné třídě, jeho kompetence však zatím nejsou dostatečně legislativně vymezeny.

Stupeň 3

Realizace probíhá dle doporučení školského vzdělávacího zařízení a zahrnují i podpůrná doporučení stupně prvního a druhého. Jedná se o takové úpravy podmínek vzdělávání, které již zásadně ovlivňují organizaci celé třídy. Většinou je vytvářen individuální vzdělávací plán, je třeba speciálněpedagogický a psychologický zásah ve spolupráci školy, školského vzdělávacího centra a rodiny. V některých případech je možné žákovi přidělit asistenta pedagoga na veškerou výuku či vybrané předměty. Také je možnost využít podpory

sdíleného asistenta v rozsahu 5 – 8 hodin za týden. Studenti si mohou prodloužit střední nebo vyšší odborné vzdělání o 1 rok. Škole se přiznává finanční podpora ze státního rozpočtu dle potřeb daného žáka, díky které je umožněno vzdělávání skupiny 8 –14 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Stupeň 4

Realizace probíhá opět na základě doporučení školského vzdělávacího zařízení, dochází k podstatným úpravám v organizaci výuky. Pro jednotlivce je vytvářen individuální vzdělávací plán, pro skupiny dochází ke specifické úpravě školního vzdělávacího plánu. Rámcový vzdělávací program je směrodatný pro žáky s mentální retardací. Pedagog pracující s žákem s podpůrnými opatřeními čtvrtého stupně musí mít příslušnou kvalifikaci, zároveň využití speciálních učebnic a finančně náročnějších pomůcek zde není výjimkou. Často je snížen počet žáků ve třídě a většinou je přítomen asistent pedagoga. Studenti si mohou prodloužit střední nebo vyšší odborné vzdělání maximálně o 2 roky. Finanční podpora tohoto stupně umožňuje vzdělávat skupinu 6 – 8 žáků.

Stupeň 5

Jedná se o nejvyšší míru přizpůsobení výuky a realizace probíhá na základě doporučení školského vzdělávacího zařízení se zahrnutím podpůrných opatření předchozích stupňů. Uplatňuje se zde individuální vzdělávací plán a vždy dochází k modifikaci až redukci obsahu učiva. Využívají se finančně náročné kompenzační pomůcky a je třeba upravit pracovní prostředí pro žáka. Je nutné, aby měl daný pedagog příslušnou kvalifikaci v případě individuální práce, při práci ve skupině je žádaná podpora dalšího pedagogického pracovníka. Další variantou je individuální výuka v domácím prostředí ze zdravotních důvodů, která je realizována pedagogy školy nebo pracovníkem speciálního pedagogického centra. Finanční podpora umožňuje vzdělávat skupinu 3 – 6 žáků nebo individuální výuku v rozsahu 6 – 8 hodin týdně.

4.5 Zastánci a odpůrci inkluzivního vzdělávání v ČR

Inkluzivní vzdělávání v České republice má značnou část zastánců, ale především odpůrců. Co se týče široké veřejnosti, převládají spíše ty negativní názory, které podle mého názoru nejsou objektivní. Myslím si, že v tomto ohledu za to mohou především šířící se nepodložené nebo nepravdivé informace.

Odpůrci inkluze

Odpůrce inkluze v tomto případě podpořil i prezident České republiky Miloš Zeman, který se veřejně vyjádřil takto „*Nejsem zastáncem názoru, že by děti, které jsou určitým způsobem handicapovány, měly být umísťovány do tříd s nehandicapovanými žáky, protože je to neštěstí pro oba...*“ (Pfeifferová, 2015).

Asociace speciálních pedagogů ČR (ASP) vydala prohlášení, ve kterém vyjadřuje nesouhlas s aktuální implementací inkluze v ČR. Toto prohlášení bylo vytvořeno v návaznosti na zjištěné poznatky z průzkumu, který byl realizován touto asociací v lednu a únoru roku 2017. Tedy po novelizaci školského zákona, která vešla v platnost 1.9.2016. ASP především mluví o nepřiměřené administrativní a personální zátěži (Asociace speciálních pedagogů ČR, 2017). Tuto administrativní zátěž mi nezávisle na sobě potvrdila učitelka “běžné” základní školy a učitelka, která působila ve speciální škole, nyní působící také na “běžné” základní škole. Obě si stěžovaly na byrokracii spojenou s výukou handicapovaných žáků v rámci inkluzivního vzdělávání.

Občanská demokratická strana dokonce proti inkluzivnímu vzdělávání vedla svou jarní kampaň v roce 2016. Na jejich webových stránkách najdeme vedle fotografie malého chlapce slogan hlásající: „*Na dětech se netestuje, chaotická inkluze ohrožuje i vaše děti*“. V pátém bodě jejich programu, který se týká vzdělávání je uvedeno:

„*Cíl 5: Zabránění chaosu*

- *Zastavení nepřipraveného pokusu o inkluzi žáků, kteří na základní školu nemají mentální kapacitu.*
- *Nechceme rušit speciální školství*“ (Občanská demokratická strana, ©1991-2019).

Zastánci inkluze

Inkluzivní vzdělávání v České republice aktivně podporuje Liga lidských práv. Vytvořila projekt Férová škola, který se snaží prosazovat spravedlivé podmínky a kvalitní vzdělání pro všechny děti. Pro učitele a žáky pořádají workshopy, rodičům nabízí pedagogické a právní poradenství. Projekt Férová škola vytvořil certifikaci škol. Certifikát Férová škola může získat ta škola, která se přihlásí do projektu, a mimo jiné splňuje Standardy Férové školy (Liga lidských práv, [b.r.]).

V mezinárodním měřítku podporuje inkluzivní vzdělávání Organizace spojených národů. Ve svých *Cílech udržitelného rozvoje* uvádí vize do roku 2030. Jedním z cílů je právě

„Zajistit rovný přístup k inkluzivnímu a kvalitnímu vzdělání a podporovat celoživotní vzdělávání pro všechny“ (Organizace spojených národů, [b.r.]).

Václav Krása, předseda Národní rady osob se zdravotním postižením ČR, v rozhovoru pro Českou televizi uvádí, že absolutně nechápe, co vadí kritikům na inkluzivním vzdělávání. Připouští, že to je finančně náročné, ale argumentuje tím, že handicapovaným lidem dává inkluze podstatně vyšší šance, aby v životě uspěli. V minulém režimu podle něj handicapovaní lidé měli minimální šance, aby uspěli v životě, dnes podle něj tuto šanci díky inkluzi dostávají (Neumannová, 2017).

4.6 Příklad zdařilé inkluze

Lenka a Tomáš Hečkoví, rodiče dcery Anežky s Downovým syndromem, uvádí, že je nesmírně důležité intenzivně pracovat s handicapovanými dětmi. Anežku vychovávají stejným způsobem, jako své další dvě intaktní dcery. Anežku berou jako plnohodnotného člena rodiny, neřídí se na ní jako na dítě s postižením. Od malička jí vedou k inkluzi. Anežka navštěvovala běžnou soukromou školkou se svými intaktními vrstevníky, kde neměla asistenta pedagoga. V kolektivu byla jediná s handicapem a přesto se začlenila naprosto bez problémů. Nyní navštěvuje přípravnou třídu běžné základní školy, na které je inkluzivní přístup už roky samozřejmostí a po absolvování přípravné třídy bude pokračovat v plnění povinné školní docházky, tentokrát už s asistentem pedagoga. Připouští, že práce s Anežkou vyžaduje větší trpělivost, ale proto také Anežku intenzivně připravují doma a rozhodně neponechávají vše na škole. Uvádí, že jsou velkými zastánci inkluze a jsou rádi, že s novou legislativou má Anežka šanci vzdělávat se v běžné základní škole. Možnost volby je to, co podle nich doposud chybělo (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ©2013-2019).

4.7 Současná situace společného vzdělávání v ČR

Implementací společného vzdělávání v České republice se podrobně zabývá Česká školní inspekce. Česká školní inspekce monitoruje a hodnotí uskutečňování společného vzdělávání od školního roku 2016/2017. Na základě tohoto šetření vydává podrobné zprávy hodnotící aktuální stav inkluze ve vzdělání a navrhuje doporučení (Česká školní inspekce, 2018).

Inspekční šetření proběhlo celkem v 323 základních školách na začátku prvního pololetí školního roku 2017/2018. Inspekce také zjišťovala podrobnější informace o asistentech pedagoga, a to formou elektronických dotazníků, které byly zadány asistentům pedagoga, ředitelům a učitelům. Dotazníky vyplňovalo 809 asistentů pedagoga na základních

školách, 4122 učitelů na základních školách a 618 ředitelů základních a středních škol. Práce těchto pedagogických pracovníků byla také pozorována a posuzována Českou školní inspekcí formou hospitace ve výuce. Bylo uskutečněno 1259 hospitací, v nichž byl přítomen asistent pedagoga. V rámci tohoto inspekčního šetření proběhla i kontrola doporučení vydaných školskými poradenskými zařízeními. Z každé školy bylo vybráno 3 až 5 dětí, jejichž doporučení byly kontrolovány. V závěru této zprávy je zhodnoceno celkové šetření a jsou zde uvedeny vybrané silné a slabé stránky, ty slabé zatím bohužel převažují.

Bylo zjištěno, že:

- 97 % žáků základních škol se vzdělává v běžných třídách v hlavním vzdělávacím proudu.
- Asistent pedagoga je pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v převážné většině přínosem.
- Finanční prostředky na podpůrná opatření jsou školami využívány správně. Pokud například škola koupí kompenzační pomůcku levněji, než je doporučená cena, zbylé peníze použije k dalšímu nákupu pro podporu žáků s potřebou podpůrných opatření.
- Spolupráce asistentů pedagoga s učiteli je na 1. stupni základních škol úspěšná. Podílejí se na přípravě vyučování, více spolupracují při výuce s učitelem a častěji pracují s intaktními žáky, nejen s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Administrativní zátěž pedagogických pracovníků přetrvává, obzvláště při vytváření žádosti o asistenta pedagoga.
- Stále je nedostatek asistentů pedagoga, v některých školách chyběl i speciální pedagog nebo školní psycholog.
- 11,6 % asistentů pedagoga nemá dostatečnou kvalifikaci pro výkon práce.
- V téměř pětina případů byla výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ponechána na asistentovi pedagoga, učitel pracoval pouze s intaktními žáky.
- 65,1 % asistentů pedagoga uvedlo, že mají zkušenost se zástupem za chybějícího učitele.
- V nezanedbatelném podílu případů bylo zjištěno, že doporučení vydané školským poradenským zařízením jsou nedostatečná (Česká školní inspekce, 2018).

Nadace Open Society Fund Praha, Českomoravský odborový svaz pracovníků školství a Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání nechali provést šetření pro zhodnocení školního roku 2016/2017. Výzkumný soubor tvořilo 507 učitelů a 126 ředitelů základních škol v ČR. Podle 72 % ředitelů základních škol zásadní bariéra pro vzdělávání žáků

se speciálními vzdělávacími prostředky není financování podpůrných opatření. Nejčastější překážkou ve výuce těchto žáků je dle ředitelů málo kandidátů na asistenta a speciálního pedagoga. Učitelé jako hlavní překážku stanovují vysoký počet žáků ve třídě (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, ©2017).

Z údajů, které jsou dostupné na Českém statistickém úřadě (viz. Příloha č.1), můžeme nyní konstatovat, že k enormnímu nárůstu počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s novelizací zákona nedošlo, čehož se odpůrci inkluzivního vzdělávání především obávali. Ve školním roce 2015/2016 bylo v základních školách speciálních 23 880 žáků, ve školním roce 2016/2017 tento počet klesl na 22 721, rozdíl činí 1 159 žáků. Ve speciálních třídách na běžných základních školách bylo ve školním roce 2015/2016 5 612 žáků, ve školním roce 2016/2017 tento počet stoupl na 5 717, rozdíl činí 105 žáků. V běžných třídách běžných základních škol bylo ve školním roce 2015/2016 49 225 žáků, ve školním roce 2016/2017 tento počet vzrostl na 53 206 žáků, rozdíl činí 3 981. Ačkoliv se tyto počty mohou zdát vysoké, oproti minulým rokům je vidět, že tento nárůst žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách je zcela běžný (Český statistický úřad, [b.r.]).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Výzkumné šetření

Cílem výzkumu je zjistit, jaké jsou názory rodičů dětí ze Speciální školy Svítání na společné inkluzivní vzdělávání. Zda si myslí, že by toto vzdělávání mohlo být konkrétně pro jejich děti dobrou volbou a jestli jsou momentálně spokojeni se vzděláváním svých dětí ve speciální škole.

Na začátku výzkumu jsem si stanovila hlavní výzkumný cíl, což je zjištění, zda mají rodiče dětí ze speciálních škol zájem o společné vzdělávání svých dětí. Dále jsem si zvolila dvě dílčí otázky výzkumu:

VO1: Jsou děti dotazovaných rodičů nyní ve speciální škole spokojené?

VO2: Jaký mají dotazovaní rodiče názor na inkluzivní vzdělávání, kladný nebo záporný?

5.1 Metodologie

Pro svou práci jsem zvolila jako metodu výzkumu kvalitativní výzkum. Švaříček (2007, s. 17) definuje kvalitativní výzkum takto „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu*“.

Běžně probíhá kvalitativní výzkum tak, že si nejprve výzkumník stanoví výzkumné téma, tedy to, čím se bude jeho výzkum zabývat. Následně si musí určit výzkumné otázky, na které se bude snažit v průběhu výzkumu odpovědět. Tyto otázky je možné v průběhu výzkumu, během sběru a analýzy dat upravovat nebo doplňovat. A právě díky těmto úpravám se dá kvalitativní výzkum považovat za pružný. Oproti kvantitativnímu výzkumu zabere sběr dat a analýza u kvalitativního výzkumu více času. Na základě získaných dat a analýzy výzkumník vytváří výzkumnou zprávu. Kvalitativní výzkum většinou nelze úplně zobecnit, jelikož výzkumník pracuje s malým počtem jedinců a obvykle na jednom místě. Naopak můžeme říct, že zkoumání malého vzorku jedinců je výhodou pro získání podrobného hloubkového popisu případu. Výzkumník se díky tomu lépe vžije do zkoumané problematiky (Hendl, 2016, s. 46-48).

5.2 Výběr výzkumného vzorku

Respondenty jsou rodiče dětí ze Základní školy a Praktické školy Svítání. Rodiče dětí ze ZŠ Svítání byli vybráni, protože jsem již v minulých letech absolvovala odbornou praxi v rámci studia na Univerzitě Pardubice v Základní škole a Praktické škole Svítání a zajímal mě názor rodičů právě těchto dětí. Během praxe jsem navštívila více tříd, takže jsem si mohla udělat názor na to, kdo je schopen integrace do běžné základní školy. Ve třídě, kterou navštěvují děti dotazovaných rodičů, jsem trávila nejvíce času, trávila jsem s nimi čas nejen ve škole, ale i na různých akcích v rámci školy.

Díky účasti na akci organizované Základní školou Svítání, které se účastnili někteří učitelé, žáci a jejich zákonní zástupci, jsem se seznámila s potencionálními respondenty. Respondentům jsem se představila a sdělila jim, z jakého důvodu bych s nimi ráda udělala rozhovor. Podařilo se mi domluvit se čtyřmi respondenty na osobní schůzce.

5.3 Metoda sběru dat

Podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 159) je rozhovor nejvyužívanější metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu a jinak se nazývá hloubkovým rozhovorem. Nejčastěji je u rozhovoru přítomen jeden výzkumník a jeden respondent. Dále uvádí dva hlavní typy hloubkového rozhovoru, jsou jimi polostrukturovaný rozhovor a nestrukturovaný. Miovský (2006) uvádí tři typy rozhovorů, strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný. V polostrukturovaném rozhovoru vidí jako hlavní přednost to, že využívá právě ty lepší vlastnosti strukturovaného a nestrukturovaného rozhovoru a řeší tak jejich nedostatky. Polostrukturovaný rozhovor má určité schéma, kterým se výzkumník řídí. Výzkumník má stanovené otázky, na které chce od respondentů získat odpovědi, ale v průběhu samotného rozhovoru může dále s těmito otázkami pracovat. Obvykle tedy může výzkumník zaměňovat pořadí otázek, případně přidat dle potřeby další otázky, kterými si ověří a dovysvětlí respondentovi odpovědi (Miovský, 2006, s. 159-161).

Pro výzkum této bakalářské práce byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, jehož hlavní výhodou shledávám přehlednost při následné analýze získaných dat.

Podle předem zvolené metodologie jsem si zvolila 19 otázek rozdělených do šesti okruhů:

Charakteristika dětí

1. Kolik je vašemu dítěti let?
2. Jaký má handicap?
3. Uvědomuje si svůj handicap?

Pokroky ve vzdělávání

4. Jak dlouho vaše dítě navštěvuje školu Svítání?
5. Jaký má vaše dítě ve Svítání prospěch?
6. Vidíte u něj zlepšení od začátku vzdělávání ve škole Svítání?

Spokojenost se speciální školou

7. Chodí do školy rád/a?
8. Má ve škole kamarády?
9. Vychází dobře se svojí učitelkou a asistenty?
10. Vypráví vám o zážitcích ze školy?

Předchozí zkušenosti

11. Chodil/a na běžnou základní školu před nástupem do Svítání?
12. Pokud ano, proč přestoupil/a?

Zájem o společné vzdělávání

13. Chtěl/a byste, aby se vaše dítě nyní vzdělávalo v běžné základní škole?
14. Pokud ano, proč? Pokud ne, proč?

Názor na inkluzivní vzdělávání

15. Myslíte si, že by vaše dítě dělalo větší pokroky v běžné základní škole?
16. Myslíte si, že by se vaše děti chtěly vzdělávat v běžné základní škole?
17. Myslíte, že by vaše děti zvládly výuku v běžné základní škole?
18. Vidíte na společném vzdělávání klady/zápory?
19. Co si myslíte o inkluzivním vzdělávání?

5.4 Realizace výzkumu

Výzkum jsem začala realizovat v červnu 2018. Na začátku všech rozhovorů jsem se ještě jednou respondentům představila a také jsem jim znovu vysvětlila, za jakým účelem jsme se sešli. Na každý rozhovor jsem si s sebou přinesla seznam předem připravených otázek, které jsem již vypsala v předchozí kapitole. Také jsem si s sebou vždy vzala poznámkový blok a tužku pro případ, že by některý z respondentů nesouhlasil s nahráváním rozhovoru, kvůli lepšímu zachycení odpovědí. Jak jsem již psala výše, respondenti byli opravdu vstřícní a s audio záznamem nikdo neměl žádný problém. Díky souhlasu

s nahráváním, jsem se mohla respondentům maximálně věnovat a nemusela jsem se soustředit na zapisování odpovědí. Před nahráváním jsem se však se všemi respondenty domluvila, že nikde nebudou uvedena jejich jména a myslím si, že i díky tomu byli při rozhovorech uvolnění a upřímní. Ačkoliv jsem měla předem připravené otázky, tak v průběhu rozhovorů se občas pořadí otázek měnilo nebo se v nějakém rozhovoru některé otázky vynechaly, protože byly zodpovězeny díky jiné otázce. Každý rozhovor byl velice individuální. Někteří respondenti měli obsáhlejší odpovědi a jiní zase odpovídali velice stručně. Nicméně všechny rozhovory probíhaly dobře, v přátelské atmosféře, za což jsem respondentům opravdu vděčná.

5.5 Metoda zpracování dat

V předchozí kapitole jsem uvedla, že jsem si všechny rozhovory nahrála, kvůli lepšímu zachycení odpovědí. Následovalo tedy přepsání všech rozhovorů do tištěné podoby, abych mohla získaná data dále zpracovat.

Miovský (2006) popisuje různé techniky zpracování dat, jednou z nich je technika barvení textu, kterou jsem zvolila v této práci. Díky této technice se stávají přepisy přehlednějšími a urychlují následnou analýzu. Každému z šesti okruhů otázek jsem přiřadila jednu barvu a označovala jsem otázky a odpovědi, které se daného okruhu týkaly.

5.6 Interpretace dat

Na základě domluvy s respondenty, že nebudou v práci uvedena jména, jsem interpretaci dat použila místo jejich jmen čísla. Každý respondent má přiřazeno číslo od 1 do 4. Jména dětí respondentů jsem zcela změnila.

5.6.1 Charakteristika dětí

Všechny děti dotazovaných respondentů navštěvují Základní školu Svítání v Pardubicích a chodí spolu do jedné třídy. V této charakteristice bylo klíčové zjistit, jaký handicap mají děti respondentů.

	dítě	věk dítěte	handicap
respondent č. 1	Matěj	14	ADHD, autismus, nedoslýchavost
respondent č. 2	Daniel	15	ADHD, lehká mentální retardace, dyslexie
respondent č. 3	Jonáš	16	lehká mentální retardace, autismus
respondent č. 4	Lenka	16	lehká mozková dysfunkce

Tabulka 1 Charakteristika dětí

Jak jsem již uvedla výše v kapitole 5.3, s dětmi dotazovaných respondentů jsem strávila nejvíce času díky odborné praxi ve Svítání. Na základě toho jsem již děti v rámci možností znala a měla jsem povědomí o jejich handicapech. Ve třídě převládaly poruchy učení a pozornosti spojené s hyperaktivitou, autismus a mentální postižení, což také potvrdili dotazovaní respondenti. „*Matěj má ADHD, je lehčí formou autista a taky je nedoslýchavý*“ (R1). „*No on má dyslexii, hyperaktivitu...je trošku ADHD, ale jako lehkého stupně a mentální retardace taky má toho lehkého stupně*“ (R2). Respondent č. 3 uvedl, že jeho dítě má lehkou mentální retardaci a autismus. Respondent č. 4 uvedl lehkou mozkovou dysfunkci.

5.6.2 Pokroky ve vzdělávání

V této kapitole mě zajímalo, jaký mají děti prospěch a jestli dělají děti pokroky ve vzdělávání nebo jestli stagnují. Protože právě pokroky by měly být hlavním měřítkem pro úspěšné vzdělávání.

Tři ze čtyř respondentů řekli, že prospěch jejich dítěte je průměrný. Děti respondentů mají problémy se čtením, o tom jsem se přesvědčila i na praxi. „*On nechce číst, jsou s tím hrozný problémy*“ (R1). „*...trochu jí dělá problém čtení, ale snažíme se na tom doma pracovat*“ (R4). Respondentů jsem se ptala, zda vidí u svých dětí od začátku studia ve Svítání pokroky ve vzdělávání. Všichni respondenti uvedli, že děti udělaly velké pokroky. „*Jo vidím určitě, to je jasný, osmdesátiprocentní zlepšení. Ve Svítání se mu maximálně věnujou, on má svojí asistentku a ta se věnuje jenom jemu takže mu to hrozně pomáhá*“ (R1). Respondenti se také shodli na tom, že jsou na dětech vidět celkové pokroky, které se týkají především jejich projevu a psychiky. „*Určitě, on se Jonáš hrozně zklidnil, začal být takový otevřenější, protože on se předtím nechtěl ani s nikým bavit. Do třídy zapadl a sblížil se se spolužákama, nikdo mu neubližoval a i se jako rozmluvil*“ (R3). „*Ano, to rozhodně, hlavně se dost zlepšila psychicky, je teď víc v pohodě*“ (R4).

5.6.3 Spokojenost se speciální školou

Ukazatelem spokojenosti se speciální školou by podle mého názoru mělo být především to, jak jsou se školou spokojené děti. Proto jsem respondentům pokládala otázky týkající se spokojenosti dětí, čehož se týkala jedna z dílčích otázek výzkumu.

Například respondent č. 2 odpověděl na otázku, zda chodí jeho dítě do školy rádo takto: „*Jo, on by tam byl nejradši pořád*“. Respondent č. 3 na stejnou otázku odpověděl: „*Ano, určitě, ta škola mu hrozně pomáhá, ale nejen jemu i ostatním dětem*“. Na praxích jsem viděla, že děti mezi sebou mají dobré vztahy. Chodí spolu i na školní kroužky. Na dotaz, zda

mají děti ve škole kamarády odpovídali respondenti takto: „*Jo, má tam dost kamarádů i z jiných tříd*“ (R2). „*Ano, já si myslím, že v tý jeho třídě jsou dobrá parta*“ (R3). „*Jo to má, oni spolu chodí i na kroužky ve škole a to ji baví*“ (R4). Všichni respondenti odpovídali shodně na otázku, zda vychází děti dobře se svojí učitelkou i asistenty. S paní učitelkou ani asistenty prý děti nemají vůbec problémy. Z rozhovorů je patrné, že i rodiče jsou se Svítáním spokojeni. „*Já se znám s paní ředitelkou spoustu let, takže jsme věděli do čeho jdeme a byli jsme šťastný, že tam může Matěj nastoupit, jsme s tou školou fakt spokojený*“ (R1).

5.6.4 Předchozí zkušenosti

Kvůli zjišťování názorů respondentů pro mne bylo důležité zjistit, zda mají respondenti a jejich děti předchozí zkušenosti se vzděláváním v hlavním vzdělávacím proudu. A to proto, abych věděla, zda se jejich názory opírají o vlastní zkušenosti.

Tři respondenti uvedli předchozí zkušenost s jinou základní školou. Dvě děti chodily do běžné základní školy a jedno dítě chodilo dva roky do praktické školy. „*Přestoupil, protože měl problém s učením*“ (R1). Respondent č. 2, jehož dítě nechodilo do jiné základní školy kromě Svítání uvedl, že jim bylo Svítání doporučeno na základě problémů v mateřské školce. Respondent č. 3, uvedl, že Jonáš přestoupil z praktické školy kvůli šikaně, která byla neúnosnou. „*Chodila dva roky na běžnou základku...Lenka nezvládala výuku a taky v tom byl špatnej přístup její paní učitelky*“ (R4).

5.6.5 Zájem o společné vzdělávání

Zájem o společné vzdělávání dětí respondentů mě zajímal nejvíce a byl také hlavním cílem výzkumu. Při sběru dat k této bakalářské práci jsem získala názory na společné vzdělávání z řad učitelů běžných škol i speciálních, názory z řad odborníků, laiků a rodičů dětí z běžných základních škol. Avšak názory rodičů dětí přímo ze speciálních škol nikoliv, proto jsem se rozhodla pro tento výzkum.

Všichni respondenti se shodli na tom, že nechtějí, aby se jejich děti vzdělávaly v hlavním vzdělávacím proudu. „*Ne, vzhledem k těm špatnejm zkušenostem ne. Většina učitelů totiž nemá prostor ani zkušenosti, jak s takovýma dětma pracovat*“ (R4). Někteří to tak vidí kvůli špatné předchozí zkušenosti, jiní si myslí, že by se dětem v běžné škole dostatečně nevěnovali a také převládá strach z šikany od ostatních dětí. „*Tam by byl nešťastnej, on by to nedal, tam bychom ho akorát zničili...I kvůli spolužákům, v minulé škole se mu posmívala holka ze čtvrté třídy*“ (R1). „*Já si myslím, že by tam byl chudák, že by si ho každě jakoby všímal*“ (R2).

5.6.6 Názor na inkluzivní vzdělávání

Podle průběhů rozhovorů jsem již věděla, že respondenti nejsou inkluzi nakloněni a jejich názory na ni nebudou dobré. Jejich výpovědi potvrdily mé obavy a jednoznačně daly odpověď na druhou dílčí otázku mého výzkumu.

Dva respondenti mi pověděli o špatné zkušenosti s inkluzí z jejich okolí. „*Kolegyně z práce má taky kluka a oni mu nedovolej asistenta ve škole vůbec. Měla s tím hrozný problémy, tak ho musela dat do Svítání, protože si to ta škola nepřála. Dělalí takové problémy, že kluka hodili radši dvakrát do první třídy, než aby s ním někdo byl, nějaký asistent nebo něco takovýho...Taky podle toho, jak která škola to vezme, jak která škola to uzná. Některý školy to neuznávají*“ (R2). „*O tý inkluzi se hodně diskutuje, já mám kamarádku, která učí v první až čtvrté třídě a mají tam žáka, který má taky částečně handicap a spíš v tý třídě ruší, protože je ve třídě dalších 28 žáků a jemu to ta asistentka všechno říká, takže to ostatní ruší. V těch školách jedou nějakým tempem i tady mají režim, paní učitelka se s nima nemazlí, ale samozřejmě u takových dětí jako je Jonáš, který jsou postižený, potřebují jiný režim než na běžných školách. Myslím si, že je to dítě od dítěte, každý potřebuje něco jiného. Takhle jako ve Svítání by se jim v normální škole nikdo nemohl věnovat*“ (R3). „*No já si myslím, že je to především pro děti, které nemají mentální handicap, ale třeba tělesné postižení, protože děti s tělesným postižením jsou schopný výuku zvládnout. Děti s mentálním handicapem mají omezenou kapacitu pro vzdělání, to velký množství učiva nezvládají a i co se týče známek, tak se cítí neúspěšně a pak se právě snaží ten neúspěch třeba řešit tak, že se snaží jiným způsobem na sebe upozornit, třeba zlobí, vyrušují nebo tak no...Myslím, že především pro ostatní zdravý děti je to možnost, jak se naučit jim pomáhat a začlenit je do běžného života. Jinak si myslím, že částečně to omezuje i ty ostatní děti, protože se handicapovaným dětem musí paní učitelka víc věnovat nebo právě ruší tu hodinu*“ (R4).

5.7 Shrnutí výzkumu

Na základě výpovědí respondentů mě překvapilo to, že mají respondenti převážně negativní názor na inkluzivní vzdělávání. Na jednu ze dvou dílčích otázek výzkumu - *Jaký mají dotazovaní rodiče názor na inkluzivní vzdělávání, kladný nebo záporný?* - musím tedy odpovědět, že převládá záporný názor. Přesto, že někteří respondenti vychází ze špatné zkušenosti si však myslím, že je to hodně dané předsudky.

Druhá dílčí otázka výzkumu zněla: *Jsou děti dotazovaných rodičů nyní ve speciální škole spokojené?* Na tuto otázku mohu odpovědět zcela kladně, protože z rozhovorů s jejich

rodiči i z poznatků z mé praxe je patrné, že jsou děti ve Svítání opravdu spokojené a stejně tak jejich rodiče. Což je samozřejmě pozitivní, protože inkluzivní vzdělávání je dobrovolné a neměly by do něj být děti tlačeny proti své vůli, v tom případě by inkluze postrádala smysl.

Hlavním výzkumným cílem bylo zjištění, zda mají rodiče dětí ze speciálních škol zájem o společné vzdělávání svých dětí. Z rozhovorů vyplývá, že rodiče dětí ze Základní školy a Speciální školy Svítání v Pardubicích nemají zájem o společné vzdělávání svých dětí. Hlavní vzdělávací proud jim nedává jistotu, že by měly jejich děti zajištěné potřebné vzdělání. Především převládá názor, že učitelé nejsou řádně proškoleni, a hlavně nemají kapacitu na to, aby se dětem se speciálními vzdělávacími potřebami věnovali tak, jak je potřeba. Respondenti jsou spokojeni s nynější školou, která jejich dětem poskytuje vysoký standard mimo jiné v podobě kvalifikovaných pedagogů a asistentů.

5.8 Z pohledu pedagoga

V rámci výzkumného šetření se mi podařilo získat osobní názory a zkušenosti na inkluzivní vzdělávání pedagoga, který má bohatou zkušenost s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základní škole speciální, ale i s výukou na běžné základní škole. Níže v bodech popisuji informace, které jsem se dozvěděla z rozhovoru s ním. Pedagog si přál zůstat v anonymitě.

- Inkluzivní vzdělávání je složitý proces, který může dobře fungovat, ale vyžaduje obrovskou spolupráci všech zainteresovaných stran. V současné podobě rozhodně není ideální.
- Učitelé na běžných základních školách nejsou dostatečně proškoleni, bylo by dobré, aby měl každý pedagog na běžné základní škole kvalifikaci ze speciální pedagogiky.
- Výchozí zprávy ze školních poradenských zařízení nejsou komplexní a často pro učitele nic neříkající. Učitel často neví, jak přesně pracovat s žákem, který má nějaký handicap. Naopak ostatní administrativy spojené s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je příliš.
- Pro kvalitní výuku žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné, aby třídní učitelé úzce spolupracovali s řadovými učiteli. Často se stává, že třídní učitel dostane do ruky zprávu ze školského poradenského zařízení, ale další učitelé nemají dostatek informací, jak s žákem pracovat.
- Asistenti pedagoga se nevěnují své práci tak jak by měli. Stává se, že vykonávají práci za učitele, ke které nejsou kompetentní nebo se dostatečně nevěnují žákům. Není

výjimkou, že při určité práci ve výuce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami ruší učitele nebo ostatní žáky. Učitelé by s asistenty pedagoga měli více spolupracovat na přípravě výuky.

- Pro učitele je velice obtížné nastavit vyučovací tempo, jestliže má v třídním kolektivu zastoupené, handicapované žáky, intaktní žáky, ale i žáky nadané.
- Největší problémy bývají s žáky, kteří mají poruchy chování, protože narušují průběh vyučování.

5.9 Diskuze

Výzkumné šetření v této práci mě přivedlo zamyslet se nad tím, proč někde inkluzivní vzdělávání funguje a jinde ne. Mé výzkumné šetření se v některých bodech shoduje s výsledky šetření organizací zabývajících se inkluzí (viz. kapitola 4.7). Stejně tak tyto výsledky potvrzuje pedagog v předchozí kapitole (viz. kapitola 5.8). Dalo by se tedy říci, že inkluze v České republice má bezesporu své nedostatky, na kterých je však možné pracovat tak, aby se odstranily. Inspiraci pro dobré fungování inkluze lze hledat právě tam, kde už funguje.

Při rozhovorech s respondenty jsem měla pocit, že respondenti nejsou o společném vzdělávání informováni tak, jak by měli být. Jejich názory na inkluzi jsou převážně negativní, pouze jeden respondent mi byl schopný popsat, jaké vidí na inkluzivním vzdělávání klady. Respondenti nepřipustili, že by jejich děti mohly být v hlavním vzdělávacím proudu spokojené, což právě podle mého názoru pramení z toho, že nevědí, jak by mohlo inkluzivní vzdělávání správně fungovat, protože vychází ze špatných zkušeností, které získali před více než pěti lety. A jelikož jsou s nynějším vzděláváním spokojené, nemají důvod zjišťovat si více informací o jiné formě vzdělávání. Dnes už jsou ale dostupné důkazy, že inkluze je při správném zavedení dobře fungující formou vzdělávání. V kapitole 4.6 uvádím příklad zdařilé inkluze, který je podle mého názoru dostačujícím k tomu, aby vyvrátil některé pochybnosti, protože diagnóza handicapované holčičky (Downův syndrom) není lehký handicap, a přesto zmíněná holčička zvládá díky pomoci zainteresovaných stran vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu dobře.

Na výzkumné šetření této práce by mohl navazovat výzkum, který by zjišťoval názory rodičů, na inkluzivní vzdělávání, jejichž děti jsou nějakým způsobem znevýhodněné a v rámci inkluze se vzdělávají v běžné základní škole. Tyto názory by pak bylo možné porovnat s těmi z této práce.

Závěr

Tato bakalářská práce byla zaměřena na inkluzivní vzdělávání. Jedná se o aktuální téma, kterým se momentálně zabývá české školství. Toto téma je velice kontroverzní, a dělí společnost na dvě části s odlišnými názory. Při sběru dat jsem četla mnoho pozitivních názorů, které vyvracely ty negativní, a především vyvracely předsudky, kterými argumentují i někteří odborníci, kteří s inkluzí nesouhlasí.

Myslím, že by se společnost měla především zamyslet nad tím, jak je možné, že někde inkluze funguje téměř bez problému a jinde to naopak není možné. Když na chvíli opomenou financování inkluze, připadá mi, že naše společnost je dnes v roce 2019 stále příliš netolerantní. Stále jsou ve společnosti jedinci, kteří nerespektují a neuznávají práva všech. Přitom každý jsme jiný a právě to, že je každý individuální bytost, dělá náš svět tak zajímavým a rozmanitým místem. Nemyslím si, že vzdělávání dětí s handicapem by mělo probíhat odděleně v jiné škole. Přejít dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ze speciálních škol do běžných škol podle mého názoru také není nejšťastnějším řešením a také o to rodiče dětí nemají zájem. Ale aby děti s handicapem chodily do běžných základních škol již od první třídy je podle mě dobrým začátkem pro všechny. Intaktní děti se musejí učit toleranci již od malička a děti s handicapem by měly od malička vědět, že handicap nemusí být tak velkou překážkou, jak vypadá, a i s ním jsou společností přijímány takové jaké jsou. Už historie nám ukazuje, že tzv. nálepkování nikdy ničemu neprospělo. Důležitým nedostatkem inkluze je v naší republice nepřipravenost škol a pedagogických pracovníků a také nedostatek pedagogických pracovníků. Bez těchto nedostatků bohužel nemůže nikdy inkluze dobře fungovat.

Hlavní výzkumný cíl, jestli mají rodiče dětí ze Svítání zájem o společné vzdělávání svých dětí, byl zjištěn a vysvětlen v praktické části. Výsledky výzkumu ukazují, proč si rodiče pro své děti společné vzdělávání nepřejí, i z čeho pramení jejich obavy a nedůvěra vůči hlavnímu vzdělávacímu proudu. Psaní této práce mi ukázalo, že některé obavy respondentů jsou zcela opodstatněné a dokazují to výzkumy České školní inspekce i šetření České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání (viz. kapitola 4.7). Nicméně jsem při sběru dat zjistila, že inkluzivní vzdělávání v České republice již na několika školách funguje bez problému a je otázkou, proč tomu tak není na všech školách. Je zcela nezpochybnitelné, že zásadním problémem je nedostatek pedagogických pracovníků a ve třídách běžných základních škol je na jednoho učitele přebytek dětí. Učitelé na běžných základních školách mají problém

s výukou intaktních dětí, přičemž mají v jedné třídě 25-30 dětí. Při takto vysokém počtu dětí na jednoho učitele se nikdo nemůže divit, pokud inkluze nefunguje, má-li učitel při takto vysokém počtu dětí ve třídě mezi dětmi intaktními ještě děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto zásadní problémy, které doprovází inkluzivní vzdělávání v České republice, ukazují to, že ačkoliv se inkluzivní vzdělávání prosazuje s dobrým záměrem, začalo se bohužel realizovat ze špatného konce.

Použité zdroje

Literární zdroje:

BASLEROVÁ, Pavlína, Jan MICHALÍK a Jindřich MONČEK, 2015. Komu jsou podpůrná opatření určena. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 40-45. ISBN 978-80-244-4654-7.

ČADOVÁ, Eva a Pavlína BASLEROVÁ, 2015. Školská poradenská zařízení a jejich činnost v oblasti podpůrných opatření. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 75. ISBN 978-80-244-4654-7.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA, 2008. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-0.

HANUŠOVÁ, Jaroslava. *Násilí na dětech - syndrom CAN*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-78-4.

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

KALEJA, Martin a Eva ZEZULKOVÁ, 2016. *Školská inkluze versus exkluze: vybrané kontexty vzdělávání sociálně vyloučených dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, katedra speciální pedagogiky. ISBN 978-80-7464-840-3.

LÁBUSOVÁ, Adéla, 2015. Projevy sociálního znevýhodnění a jeho dopady do vzdělávání. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 12. ISBN 978-80-244-4655-4.

LECHTA, Viktor, ed., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

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

NOVOTNÁ, Marie a Marta KREMLIČKOVÁ, 1997. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele: (setkání speciálněpedagogická, sociálněpedagogická a pedagogickodiagnostická)*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství. ISBN 80-85937-60-3.

RYŠÁNKOVÁ, Magdalena a Robert KULÍSEK, 2015. Poruchy autistického spektra a vybraná psychická onemocnění. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 11. ISBN 978-80-244-4669-1.

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

ŠKOVIERA, Albín, 2015. *Propedeutika speciálnej pedagogiky*. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-0220-6.

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

Internetové zdroje:

AINSCOW, Mel, 2005. Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change* [online]. 109-124 [cit. 2018-07-10]. ISSN 1389-2843. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/56b3/4d5a3c37c59cd25a314981afa9e88fa4cf1f.pdf>

ASOCIACE SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ ČR, 2017. *Prohlášení ASP ČR k naplňování úkolů a cílů vyplývajících z novely školského zákona od 1. 9. 2016 po 1. pololetí šk. roku 2016/17*. ASPCR [online]. Praha [cit. 2018-07-

12]. Dostupné z: <http://www.aspcr.cz/asociace-specialnich-pedagogu-cr/2017-03-10-prohlaseni-asp-cr-k-naplnovani-ukolu-a-cilu-vyplyvajicich-z-novely-skolskeho>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2018. *Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání v období 1. pololetí školního roku 2017/2018* [online]. Praha [cit. 2018-08-21]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/2018/TZ_spolecne_vzdelavani_1_pololeti_2017_2018/html5/index.html?&locale=CSY&pn=3

ČESKÁ ODBORNÁ SPOLEČNOST PRO INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, c2017. *Rok poté – Výsledky výzkumu prezentují dopady reformy společného vzdělávání*. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání [online]. [cit. 2018-07-

23]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2018/03/06/rok-pote-vysledky-vyzkumu-prezentuji-dopady-reformy-spolecneho-vzdelavani/>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Tab. 19 Základní školy - speciální vzdělávání - školy, třídy, žáci, učitelé - časová řada 2006/07 - 2016/17*. In: Český statistický úřad [online]. Praha [cit. 2018-08-

21]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/46002384/2300421719.pdf/8cc2a762-a2da-475c-a813-6daef9bf1211?version=1.0>

FOREST, Marsha a Jack PEARPOINT, Inclusion: It's about change. *Inclusion* [online]. Toronto [cit. 2018-07-20]. Dostupné z: <http://www.inclusion.com/inclusion.html>

FOREST, Marsha a Jack PEARPOINT, Inclusion! The Bigger Picture. *Inclusion* [online]. Toronto [cit. 2018-07-20]. Dostupné z: <http://www.inclusion.com/artbiggerpicture.html>

HEHIR, T. et al. *A Summary of the Evidence on Inclusive Education*. 2016. [online]. [cit. 2018-07-22]. Dostupné z: <http://www.inclusionbc.org/our-priority-areas/inclusive-education>

LIGA LIDSKÝCH PRÁV, *Férová škola* [online]. Brno [cit. 2018-09-07]. Dostupné z: <http://llp.cz/temata/prava-deti/ferova-skola/>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, c2013-2019. *Příklady dobré praxe*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha [cit. 2018-08-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/spolecne-vzdelavani-je-prirozena-vec-l-a-t-heckovi>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, c2019. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. Praha [cit. 2018-07-03]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, c2011-2019. Revizní pracoviště. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha [cit. 2019-03-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/kontakty/revize>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, c2011-2019. Základní školy speciální. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha [cit. 2018-07-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/zakladni-skoly-specialni>

NEUMANNOVÁ, Jana, 2017. Když se řekne inkluze. In: *Česká televize* [online]. Praha [cit. 2018-07-17]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/1142743803-reporterictv/217452801240034/video/580167>

OBČANSKÁ DEMOKRATICKÁ STRANA, c1991-2019. Jarní tour Petra Fialy. *Občanská demokratická strana* [online]. Praha [cit. 2018-07-17]. Dostupné z: <https://www.ods.cz/jarni-tour-petra-fialy/tema-vzdelavani>

ORGANIZACE SPOJENÝCH NÁRODŮ, Cíle udržitelného rozvoje (SDGs). *Organizace spojených národů* [online]. Praha [cit. 2018-07-09]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/osn/hlavni-temata/sdgs/>

PFEIFFEROVÁ, Věra, 2015. *Děti s hendikepem by neměly být ve třídě s těmi bez něj, řekl Zeman. Sklidil kritiku.* Irozhlas [online]. Praha [cit. 2018-07-13]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/deti-s-hendikepem-by-nemely-byt-ve-tride-s-temi-bez-nej-rekl-zeman-sklidil-kritiku_201501151913_akottova

UNESCO, 1990. World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. *UNESCO Digital Library* [online]. Jomtien [cit. 2018-07-17]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>

ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY ČR, 2018. Poruchy duševní a poruchy chování: Mentální retardace. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. [cit. 2018-06-10]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

Zákony:

Zákon č. 82/2015 Sb.: Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony, 2015. In: *Sbírka zákonů České republiky*. částka 37.

Zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004. In: *Sbírka zákonů České republiky*. částka 190.

Přílohy

Příloha č. 1 Základní školy - speciální vzdělávání (Český statistický úřad, [b.r.]

školní rok	školy se žáky se SVP ²⁾			speciální třídy			žáci se SVP			učitelé v speciálních třídách ³⁾		
	celkem	v tom		celkem	v tom		celkem	v tom			celkem	z toho ženy
		školy pro žáky se SVP ⁴⁾	běžné školy		ve školách pro žáky se SVP	v běžných školách		speciálních třídách škol pro žáky se SVP	speciálních třídách běžných škol	v běžných třídách škol		
							celkem	celkem	celkem			
2006/07	3 389	496	2 893	4 853	4 068	785	82 080	33 524	8 574	39 982	7 446,3	6 268,9
2007/08	3 311	435	2 876	4 698	3 862	836	76 294	31 248	8 961	36 085	7 177,8	6 055,3
2008/09	3 352	430	2 922	4 552	3 795	757	72 854	30 553	7 951	34 350	6 986,0	5 909,7
2009/10	3 366	430	2 936	4 435	3 734	701	71 801	30 014	7 026	34 761	6 601,7	5 548,7
2010/11	3 415	421	2 994	4 274	3 593	681	70 723	27 892	6 605	36 226	6 347,9	5 377,0
2011/12	3 402	404	2 998	4 242	3 492	750	71 791	26 162	6 469	39 160	6 241,5	5 300,3
2012/13	3 448	394	3 054	3 950	3 253	697	72 110	24 851	6 371	40 888	5 899,9	5 010,8
2013/14	3 509	385	3 124	3 811	3 136	675	73 629	24 035	6 242	43 352	5 693,9	4 818,6
2014/15	3 561	383	3 178	3 851	3 194	657	75 848	23 877	6 118	45 853	5 480,7	4 656,2
2015/16	3 652	376	3 276	3 738	3 143	595	78 717	23 880	5 612	49 225	5 351,8	4 561,0
2016/17	3 737	349	3 388	3 541	2 918	623	81 644	22 721	5 717	53 206	4 969,3	4 274,4
index změny ⁵⁾	1,10	0,70	1,17	0,73	0,72	0,79	0,99	0,68	0,67	1,33	0,67	0,68

1) tabulka nezahrnuje údaje za školy, třídy a žáky se SVP v dětských domovech a v diagnostických ústavech

2) zahrnuje jak školysamostatně zřízené pro žáky se SVP, tak běžné školy, ve kterých jsou žáci se SVP

3) přepočtení na plně zaměstnané, působící ve speciálních třídách běžných škol i škol pro žáky se SVP

4) zahrnuje pouze školysamostatně zřízené pro žáky se SVP

5) index změny mezi školními roky 2006/07 a 2016/17; např.: 1=beze změny; 2=nárůst o 100 %

(zdvojnásobení); 1,15=nárůst o 15 %; 0,85=pokles o 15 %

SVP - speciální vzdělávací potřeby