

Identifikace překážek inkluzivního vzdělávání v současném základním školství

Bc. Magda Rolencová

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Magda Rolencová**
Osobní číslo: **H138261**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Identifikace překážek inkluzivního vzdělávání
v současném základním školství**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v SR UTB ve Zlíně č. 7/2014, včetně příloh, případně podle dalších materiálů. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na inkluzivní vzdělávání v současných základních školách;
- na identifikaci překážek rozvoje školní inkluze;
- na uplatnění poznatků sociální pedagogiky při vytváření opatření k odstranění těchto překážek.

Součástí práce bude empirické šetření event. realizovaný výzkum (zřejmě smíšený či čistě kvalitativní) bude zaměřený na překážky inkluzivního vzdělávání v současných základních školách očima různých cílových skupin.



Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BOBROVSKAJA, M. E. a A. V. SMIRNOVÁ. S. Makarenko. Praha: Svět sovětů, 1950.

ČAPEK, R. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada Publishing, 2010.

KANT, I. Základy metafyziky mravů. Praha: Svoboda, 1990.

KOMENSKÝ, J. A. Didaktika velká. Brno: UK Komenium, učitelské nakladatelství, spol. s.r.o., Praha VII – Brno – Banská Bystrica, 1948.

LUDVIG, H. et al. Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou (praxe reformě pedagogické koncepce). Pardubice: Univerzita Pardubice, 2008.

MŮHLPACHR, P. Sociální inkluze v prostředí biodromální speciální pedagogiky. Brno: MU, 2009.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Monika Tannenbergerová, Ph.D.

Institut mezioborových studií

Datum zadání diplomové práce:

4. listopadu 2014

Termín odevzdání diplomové práce:

31. března 2015

V Brně dne 4. listopadu 2014



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
ředitel ústavu

Prohlašuji, že

- beru na vědomí, že odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí, že jeden výtisk diplomové práce bude uložen v příruční knihovně Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jeden výtisk bude uložen u vedoucího práce;
- byl/a jsem seznámen/a s tím, že na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 2 a 3 autorského zákona mohu užit své dílo – diplomovou práci nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen připouští-li tak licenční smlouva uzavřená mezi mnou a Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně s tím, že vyrovnání případného přiměřeného příspěvku na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše) bude rovněž předmětem této licenční smlouvy;
- beru na vědomí, že pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tedy pouze k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- beru na vědomí, že pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá. Neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji,

- že jsem na diplomové práci pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.
- že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Brně

16. března 2015

Bc. Magda Dolencová
.....
podpis diplomanta

ABSTRAKT

Moje diplomová práce je zaměřena na inkluzivní vzdělávání v základním školství v České republice a na překážky v jeho rozvoji. V teoretické části uvádím informace odborníků o základních pojmech týkajících se inkluzivního vzdělávání, dále pak informace o kořenech jeho vzniku, požadavcích společnosti na jeho rozvoj a závěrem argumentaci pro právní a etická východiska rozvoje inkluzivního vzdělávání. V druhé části mé práce, praktické se snažím identifikovat pomocí drobného sociologického výzkumu překážky v rozvoji inkluzivního vzdělávání v současném základním školství v České republice. Obrátila jsem se na různé cílové skupiny, které jsou zainteresovány v oblasti vzdělávání na základních školách. Na základě analýzy a interpretace odpovědí těchto odborníků, jsem identifikovala nejmarkantnější překážky v rozvoji inkluzivního vzdělávání v základním školství v České republice.

Klíčová slova:

Socializace, socializační prostředí, integrace, inkluze, inkluzivní vzdělávání, hlavní vzdělávací proud, intaktní žáci, děti se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrná opatření, handicap, altruismus, multikulturní výchova, globalizace, mýty, předsudky, učící se společnost, anticipace budoucího vývoje, segregace, diskriminace, přípravný ročník, koordinátor inkluze, edukační prostředí, klima, atmosféra školy, romské gheto, primární rodina, prosociální chování, exkluze, funkcionální výchova, intencionální výchova, majoritní, minoritní společnost.

ABSTRACT

My thesis is focused on education in primary schools in the Czech Republic and the obstacles in its development. In the theoretical part is given information by professionals about basic concepts of inclusive education, as well as information about the roots of its emergence, also information about the society requirements of its development and finally the argument for legal bases and ethical starting development of inclusive education. In the second part of my work, the practical part I try to identify obstacles in the development of inclusive education in the current primary education in the Czech Republic by means of small-scale sociological research. I have reached various targeted groups that are involved in education in elementary schools. Based on the analysis and interpretation of the responses of the experts, I have identified the most striking obstacles in the development of inclusive education in primary schools in the Czech Republic.

Keywords:

Socialization, socialization environment, integration, inclusion, , inclusive education, mainstream education, intact pupils, children with special educational needs, support measures, handicap, altruism, multicultural education, globalization, myths, prejudice, learning society, anticipation of future development, segregation, discrimination, preliminary year, inclusion coordinator educational environment, the climate, the atmosphere of the school, Roma ghetto, the primary family, prosocial behavior, exclusion, functional training, intentional education, majority, minority society.

Děkuji paní Mgr.Monice Tannenbergerové, Ph.D. za přínosnou a velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce.

Také bych chtěla poděkovat své rodině, za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce, a které si nesmírně vážím.

Nikdy nic nezměníte, pokud budete bojovat se současnou realitou. Abyste něco změnili, musíte vytvořit nový model, který učiní současný model zastaralým.

Buckminster Fuller

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné ve znění:

OBSAH

ÚVOD	2
I TEORETICKÁ ČÁST	4
1 SPOLEČNOST A VZDĚLÁVÁNÍ	5
1.1 HISTORIE.....	5
1.2 SPOLEČENSKÝ POŽADAVEK INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	8
2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	10
2.1 KOŘENY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO PODSTATA.....	10
2.2 VLIV PROSTŘEDÍ	11
2.3 KLIMA ŠKOLY A ŠKOLNÍ TŘÍDY.....	12
2.4 VÝVOJ VE SVĚTĚ	18
2.5 VÝVOJ V ČESKÉ REPUBLICCE	21
3 MÝTY A PŘEDSUJDKY VŮČI INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ	27
4 PRÁVNÍ A ETICKÁ VÝCHODISKA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	33
4.1 PRÁVNÍ VÝCHODISKA	33
4.2 ETICKÁ VÝCHODISKA	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	37
5 VÝZKUM	38
5.1 CÍL VÝZKUMU A CÍLOVÉ SKUPINY	38
5.2 PŘÍPRAVA VÝZKUMU , METODOLOGIE	38
5.3 VÝZKUMNÁ METODA - ROZHOVOR	40
ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	43
ZÁVĚR	60
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	62
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	67
SEZNAM OBRÁZKŮ	68
SEZNAM TABULEK	69
SEZNAM PŘÍLOH	70

ÚVOD

„Inkluze je cesta, jak nežít v segregované společnosti“

Veřejná ochránkyně práv Anna Šabatová

Cílem teoretické části je deskripce základních pojmů a argumentace pro právní a etická východiska rozvoje inkluzivního vzdělávání.

Cílem praktické části je identifikace překážek v rozvoji inkluzivního vzdělávání v současném základním školství v České republice.

Zvolila jsem si téma překážky v rozvoji inkluzivního vzdělávání na základních školách z toho důvodu, že vývoj společnosti již došel do stádia, kdy slyšíme z různých stran volání po změně ve výukovém stylu. Dřívější autoritativní styl výuky, který vyhovoval režimu vlády jedné strany, není vyhovujícím pro současnou společnost. Výukový styl je na rozcestí. Žijeme v demokratické společnosti, ale výukový styl je stále převážně autoritativní.

Inkluzivní vzdělávání je směr, který umožňuje posun ve vztahu učitel – žák – rodič – společnost. Zajišťuje rovné vzdělávací možnosti pro všechny. Jeho podstatou je začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do připraveného výukového procesu. S připraveností prostředí souvisí i připravenost pedagogických pracovníků. Pedagog by měl být vzorem, který děti chtějí následovat.

Dalšími významnými důvody pro hledání překážek rozvoje inkluzivního vzdělávání je měnící se společnost v důsledku globalizace, vlády trhu v konzumní společnosti, nabídky informací poskytovaných masmédií. V této době, kdy se devalvují hodnoty, postoje, míra vkusu a estetického citění, kdy dochází ke ztrátě mravní zodpovědnosti, může inkluzivní vzdělávání částečně ovlivnit současný způsob života. Již ze své podstaty inkluzivní vzdělávání podporuje rozvoj morálních hodnot, vycházejících z vlastního svědomí, dále podporuje snižování stereotypního vnímání na základě předsudků. Nabízí všem stejný přístup ke vzdělání, je spravedlivé. Nesegreguje.

Inkluzivní vzdělávání je téma, jímž se zabývá i OSN. Ve svém čtvrtletním příspěvku v časopise Prospects v roce 2011 o něm psala pod názvem: „ International Developments in Teacher Education for Inclusive Education: Issues and Challenges (Mezinárodní vývoj ve vzdělávání učitelů pro inkluzivní vzdělávání: otázky a výzvy). Z textu vyplývá, že

inkluzivní vzdělávání je mnohem hlubší myšlenkou a k její realizaci je třeba začlenění inkluzivních hodnot do všech oblastí života v naší kulturní společnosti www.ibe.unesco.org/?id=2033.

Je i mnoho českých autorů, kteří se otázkou inkluzivního vzdělávání zabývají. Samotnou podstatu inkluze (na rozdíl od exkluze) vysvětluje např. Bargel, Muhlpachr. Otázku integrace či inkluze ve škole rozpracovává např. Vítková, Nováková. Začleněním romské menšiny nebo cizinců do vzdělávacího procesu se zabývá Dluhošová, Šišková. Průcha se zabývá rozvojem a změnami ve vzdělávání v celosvětovém kontextu, rozebírá např. multikulturní výchovu. Existují však i organizace přímo podporující rozvoj inkluzivního vzdělávání. Jednou z nich je např. nestátní nezisková organizace Liga lidských práv.

Inkluzivní vzdělávání je uznáním práv všech na rovné vzdělávání s myšlenkou „být jiný je normální“. Tak jako vše nové, má i tento směr ještě v cestě mnoho překážek, které se pokusím identifikovat ve své práci.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SPOLEČNOST A VZDĚLÁVÁNÍ

1.1 Historie

Právo na vzdělávání je součástí každé civilizované společnosti. Výchova je nedílnou součástí vzdělávání. „*Výchova má od svého vzniku společenskou podstatu a vždy byla spjata se společností*“ (Hroncová, 2009, s. 24).

Už ve starém Řecku filosofové jako Platón, Aristoteles nebo římský řečník a pedagog Quintiliánus podporovali rozvoj vzdělávání jako nedílnou součást výchovného procesu. Názory na způsob výchovy a vzdělávání se však různily. Jedni prosazovali výchovu a vzdělávání institucionální, druzí soukromou, v rodině. Jedno ale měly tyto názory společné. Vždy se jednalo o rozvoj mravní, rozumové, estetické a tělesné složky.

Je třeba říci, že filosofové a pedagogové viděli nutnost sepětí výchovy a vzdělávání. J.A. Komenský, zdůrazňuje staré české přísloví: „*Škola bez kázně, mlýn bez vody*“ (UK Komenium, 1948, s. 208). Zdůrazňuje význam kázně ve školním prostředí, která slouží jak k možnosti vyučování, tak k rozvoji osobnostního potenciálu jedince. V této souvislosti klade důraz na roli osobnosti učitele, který svým moudrým a humánním přístupem vytváří pozitivní prostředí. „*Dobře tedy bude, aby vzdělavatel mládeže znal předně účel, za druhé látku a za třetí způsob kázně, aby věděl, proč, kdy a jak má odborně užívat přísnosti.*“ (UK Komenium, 1948, s. 208). Důstojná osobnost učitele působí jako příklad pro žáky, kteří se mohou učit humánním hodnotám, jež se projeví ve všech stránkách jejich osobnosti. Komenský tedy zdůrazňuje vyvážené spojení výchovy a vzdělávání.

Naproti tomu herbartovská pedagogika 19. stol. upřednostňovala výchovu, tvorbu hodnot. Herbart zdůrazňuje nutnost kázně jako „vzdělávající“, na jejímž utváření se musí účastnit pedagog. Pedagog se musí snažit o pochopení žáka, aby se dále mohl zaměřovat na jeho lepší stránky. Tak probudí vnitřní hlas svědomí, které povede žáka v chování na základě úcty k sobě samému a bude regulací jeho volby chování a jednání. (Tretera, 1989, s. 118).

Výchova je samozřejmě významným aspektem edukačního (výchovně-vzdělávacího procesu). Pokud totiž dítě nemá stanovena pravidla svého chování a jednání (volná výchova, ne však v pojetí Rousseaua, francouzského pedagoga a spisovatele; je často důsledkem nedostatku času rodičů) a třída neumí pracovat jako kolektiv, mohou se projevit různé patologické jevy. Že je velmi obtížné pro děti společně setrvat v kolektivu a dodržovat vůči sobě mravní normy si uvědomoval i Makarenko.

Svoje životní zkušenosti s výchovou a vzděláváním popsal ve svých dílech. Jeho zásada byla: „*Co nejvíce požadavků na člověka, zároveň však i co nejvíce respektu k němu.*“ (Makarenko, 1950, s. 94). Makarenko měl vysoké požadavky na svoje svěřence. To zvyšovalo jejich pocit zodpovědnosti za své chování, potažmo za vztah ke kolektivu. Kolektivní soudržnost byla dána posouzením záporného činu velitelem oddílu. Tak byli jeho chovanci chráněni před neuváženými činy.

Dewey, americký filosof a pedagog svou pragmatickou pedagogikou položil základy moderní pedagogiky. Stavěla se proti současnému tradičnímu pojetí školy - herbartismu (dril, formalismus a verbalismus). Dewey zdůrazňuje jako základ výchovy získávání vlastních zkušeností na základě práce. Mění se vztah učitele a žáka. Učitel se stává partnerem, rádcem. V jeho filosofii vidíme i myšlenky společného vzdělávání dětí bohatých

i chudých, dětí ze všech společenských tříd, což je jediná cesta k překonání rozdílů (myšlenka inkluze – rovné právo na vzdělávání, tvorba nových vztahů a hodnot). Dewey zdůrazňuje také nutnost spolupráce školy a rodiny ([wikipedia.org/wiki/Pragmatická pedagogika](https://wikipedia.org/wiki/Pragmatická_pedagogika)).

Představitelkou moderní výchovy a vzdělávání je bezesporu Montessori. V jednoduché větě dovedla Montessori charakterizovat základní myšlenku výchovy a vzdělávání: „*Pomoz mi a udělám to sám*“. („Help me and I'll do it myself.“) (Ludvig, et al., 2008, s. 14). Pokud by se vychovávatel, ať už učitel nebo rodič řídil touto větou, určitě by se snažil více pochopit jedince a nasměroval by ho cestou, jež by mu pomohla poznávat sebe sama i svět, v němž si má v životě najít svou cestou svoje místo.

V době poválečné, kdy nastupuje po roce 1948 vláda jedné strany, se posunuje těžiště výchovně vzdělávacího procesu k požadavku na vzdělávání s tlakem na výkon prostřednictvím autoritativního působení pedagoga na žáka. Po roce 1989 tlak na výkon trochu polevil, ale je stále dost silný. Výchovná složka, která je přirozenou kultivací člověka, na školách většinou stále chybí. Vyvážení výchovy a vzdělávání je řešeno v RVP. Transformace edukačního procesu probíhá postupně, je spojena se zvyšováním kompetencí učitelů, zaváděním nových výukových programů, s demokratickým stylem výuky a pod..

Protože cílem výchovně vzdělávacího procesu je plnohodnotná osobnost, která je schopna se podle svých vědomostí, dovedností a schopností zařadit do společenského procesu

a úspěšně plnit jak pracovní povinnosti, tak se věnovat svým zájmům, je třeba, aby institucionální výchova byla na tento úkol dostatečně připravena.

1.2 Společenský požadavek inkluzivního vzdělávání

Proč vůbec o transformaci vzdělávání na inkluzivní usilovat? Proč překonávat překážky, které zatím brání rychlejší transformaci školství? Odpověď je snadná. Je reakcí na společenský vývoj. Změny ve společnosti jsou dány několika fakty. Především ve státech bývalého socialistického bloku došlo ke změně společenského režimu z autoritativního, což byla vláda jedné strany na režim demokratický. A to již před více než dvaceti lety.

Naše společnost se stala součástí globalizačního procesu, kdy dochází k celosvětovému propojení ve všech oblastech života na úrovních sociokulturní, ekonomické, politické.... Lidé z různých částí světa s různou kulturou, náboženstvím a tradicemi mají k sobě blíže, než kdykoli dříve. Proto, aby mohli spolu žít, komunikovat a pracovat, je třeba společné snášenlivosti, úcty a slušnosti, schopnosti brát člověka takového, jaký je a také pochopení, že některým lidem je třeba pomoci.

Měl by být podporován trend prosociálního vývoje společnosti. Jedině tak se může zabránit naplnění kritiky *německého sociologa Ralfa Dahrendorfa*, která mluví o jedné třetině chudobných obyvatel, kterými budou často příslušníci jiné rasy nebo etnika. Také jim je proto třeba pomoci, aby byli schopni se integrovat do společnosti (Muselíková, et al., 2012, s. 36).

Dalším významným faktorem je velký informační rozvoj, který se šíří nebývalou rychlostí prostřednictvím nových vzdělávacích technologií. Ten má za následek i náročnější požadavky na nás všechny, na žáky, učitele i rodiče.

Proto je třeba podporovat snahu o prohlubování znalostí, myšlenku učící se společnosti. Jedině učící se společnost může dosahovat dobrých výsledků ve všech oblastech života. Tento požadavek i jedním z cílů Evropské unie, která zdůrazňuje podporu vzdělávání jak v oblasti celoživotního učení, tak i v oblasti rozvoje inkluzivního vzdělávání.

I česká vláda rozpracovává nové paradigma vzdělávání v Národním akčním plánu inkluzivního vzdělávání (www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovnakoncepci/).

Kromě vlády existuje řada organizací nevládních, které nabízejí pomoc a přispívají řadou inspirativních připomínek a podnětů k rozvoji nových výchovně-vzdělávacích podmínek. Tato činnost je podpořena i mezinárodními organizacemi, EU a vynakládanými prostředky

z ESF (Evropských strukturálních fondů) na realizaci projektů podporujících nové paradigma ve vzdělávání.

Významným důvodem pro podporu inkluzivního vzdělávání a odbourávání jejich překážek, je poskytování rovnocenného vzdělávání lidem, jež by jinak byli ohroženi sociální exkluzí (vyloučením).

Sociální začleňování se týká lidí z vyloučených lokalit, imigrantů, ale také lidí s různým stupněm postižení. A právě inkluzivní vzdělávání, o kterém budu podrobněji mluvit dále v textu, dává těmto lidem více šancí integrovat se do společnosti.

Pozitivní je, že společnost začíná vnímat spoluobčany s postižením jinak, než dříve. To je dáno novým způsobem členění postižených. Jedinci byli dříve členěni na kategorie podle lékařské terminologie. Dnes se *člení podle stupně a hloubky postižení*, který je chápán jako dimenze. Tato dimenze má svoje speciální potřeby, jež jsou řešeny speciálně podpůrnými opatřeními (Nováková, Z., 2004).

To je slibnou cestou k odstraňování překážek, které brání poskytnutí rovných příležitostí všem spoluobčanům ve vzdělávání.

2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

2.1 Kořeny inkluzivního vzdělávání a jeho podstata

V zemích Evropy se mluví o potřebě společného vzdělávání už od 60-tých let dvacátého století. Lidé, kteří mají určitý handicap, byť mají stejné potřeby jako ostatní, mohou tyto potřeby jen stěží realizovat. (Vítková, 2004, s. 9).

Podle Lechty můžeme kořeny inkluzivního vzdělávání najít v USA v Pensylvánii. Lechta dále píše, že na základě soudního rozhodnutí z roku 1954 je inkluze všech žáků do státních škol etická, čestná a spravedlivá Lechta, 2009 (podle Mühlpachr, 2010, s. 25).

Inkluzivní vzdělávání začalo být obecně označováno termínem „škola pro všechny“. Iniciátorem „školy pro všechny“ se stává mezinárodní organizace UNESCO (Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu) (dspace.k.utb.cz/bitstream/handle/10563). UNESCO je jednou ze 14-cti mezistátních odborných organizací OSN se sídlem v Paříži. Zabývá se oblastmi vzdělání, přírodních věd, sociálních a humanitních věd, kulturou, komunikací a informacemi (www.mzv.cz > ... > Multilaterální spolupráce > UNESCO).

Na základě výše zmíněné iniciativy, myšlenky „školy pro všechny“, byl v roce 1981 vyhlášen Mezinárodní den postižených dětí. (pace.k.utb.cz/bitstream/handle/10563).

Od r. 1994 se začaly používat pojmy *inkluze* a *inkluzivní vzdělávání*. V tomto roce proběhla *Světová konference speciálního vzdělávání ve španělské Salamance*, na které se shodly vlády 92 zemí a 25 mezinárodních organizací na akčních rámcových podmínkách *vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* (Vítková, 2004, s. 9 - 10).

Inkluzivní vzdělávání je *proces začleňování tzv. „úplného“*. Cílem tohoto vzdělávání je eliminovat rizika sociálního vyloučení. Jako „úplné“ začlenění je chápáno inkluzivní začlenění (Nováková 2004, s. 9).

„Začlenění se týká dětí, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“. Jde o děti s různým postižením - mentálním, duševním, somatickým, děti se specifickými poruchami chování nebo učení, dále děti postižené z důvodu chronické či dlouhodobé nemoci, týká se ale také dětí s diagnózou vysokého nadání, dále dětí s poruchou autistického spektra a v neposlední řadě dětí z minoritních skupin (v ČR především romských skupin) a další. Protože skupiny vybočují z průměru, hrozí jim *pozitivní nebo negativní vyloučení ze společnosti* (Tannenbergová 2011, s. 84 - 85).

Podle Vítkové (2004, s. 20) je integrované vzdělávání významné především proto, že poskytuje žákům s různou mírou postižení stejné zkušenosti, jaké jsou poskytovány i jejich zdravým vrstevníkům. K integrovaným dětem musíme přistupovat s *ohledem na jejich speciální zvláštnosti a potřeby*, proto je jim v těchto školách *věnována speciálně pedagogická podpora* (Vítková, 2004, s. 20).

2.2 Vliv prostředí

V roce 2012 jsem provedla malý sociologický výzkum, ve kterém jsem se zabývala inkluzivními školami a jejich vlivem na utváření klimatu. Z mého výzkumu vyplynulo, že důvod vzniku inkluzivních škol byl dán prostředím, v nichž se školy nacházejí. Chci zdůraznit, že můj výzkum nebyl reprezentativní, protože byl založen na malém počtu vybraných škol, výsledky nezobecňuje.

Ze svého sledovaného vzorku jsem zjistila, že inkluzivní školy jsou založeny v oblastech, kde je velká nezaměstnanost a do značné míry chudoba.

Velmi záleží na tom, *kdo je iniciátorem zřízení školy profilující se jako inkluzivní*. Je rozdíl, jsou-li to rodiče žáků nebo např. zřizovatel. Ve školách inkluzivních byla důvodem takového způsobu vzdělávání samotná *potřeba žáků, respektive rodičů těchto žáků*. Inkluzivní školy, které jsem zařadila do svého výzkumu, jsou umístěny v oblastech vyznačujících se velkou nezaměstnaností. Nezaměstnanost sebou mnohdy nese sociální znevýhodnění. A právě některé děti z těchto rodin byly odborníky zařazováni do speciální školy. Některé ZŠ s intaktními žáky vyšly rodičům vstříc a jejich děti přijaly. A tak vznikla potřeba učitelů zvyšovat svoje schopnosti, aby se mohli žákům plně věnovat.

Dá se říci, že na základě pozitivního působení ředitele na pedagogy byla přijata myšlenka inkluze, která se stává vizí školy, je zakomponována do ŠVP a utváří klima školy i školní třídy.

V místech, kde si podmínky přímo nevyžádaly přechod na inkluzivní vzdělávání, probíhá přechod pomaleji. Vytvářejí se integrované třídy pro žáky, kteří vyžadují speciální přístup. Učitelé zde nejsou ještě vybaveni potřebnými kompetencemi a tak se často stává, že si s „problémovými“ žáky nevědí rady. Pozitivní je, že tito učitelé zjišťují, že si musí svoje znalosti doplnit, aby také mohli říci, že vědí, jak postupovat v různých situacích.

Školy, které se v mém výzkumu profilují jako inkluzivní, jsou dnes v pravém slova smyslu školou, která nabízí rovné příležitosti pro všechny žáky v předem připraveném prostředí.

V takovém prostředí, které nabízí rovné právo na vzdělávání, se snadněji utváří i „přátelštější klima“.

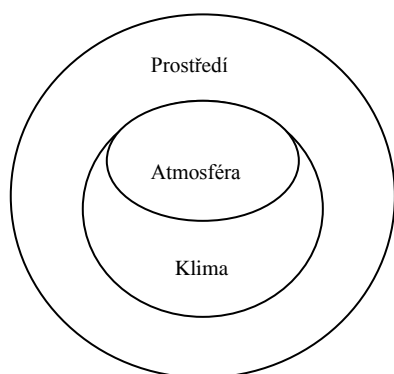
2.3 Klima školy a školní třídy

„Edukační prostředí je takové prostředí, ve kterém probíhají edukační procesy“. Je tvořeno fyzikálními podmínkami a zúčastněnými subjekty, edukátorem a edukantem, kteří ve vzájemné interakci na sebe působí prostřednictvím komunikace v psychosociálních vztazích. Tím se tvoří určité edukační klima, např. v rodině, ve školní třídě (Jůzl, 2010, s. 17).

Podle toho, v jakém prostředí klima vzniká, rozlišujeme např. klima pracovní nebo edukační. Klima je odrazem společnosti a zpětně ovlivňuje prostředí interakcí.

Ve své práci se zaměřuji na prostředí edukační. Prostředí je socializačním činitelem, proto je třeba klást velký důraz na jeho utváření. V prostředí se totiž jedinec socializuje jednak na základě funkcionální neuvědomované nepřímé výchovy, která na něj působí mnohem silněji a hlouběji, než výchova, záměrná, intencionální, kde působí edukátor a edukant v přímé interakci.

Lašek (2001, s. 41) graficky znázorňuje *vztah mezi klimatem, atmosférou a prostředím*



Obrázek č.1

Edukační prostředí třídy podle Čapka tvoří:

- *fyzikální faktory* (vybavení třídy, barva stěn, osvětlení apod.),
- *psychosociální faktory*:
 - o stabilní (trvalejší sociální vztahy, které se vytvářejí mezi samotnými aktéry edukačního procesu, to je *klima třídy*),

- proměnlivé (*krátkodobé* stavy, které vznikají interakcí mezi účastníky edukačního procesu, to je *atmosféra ve třídě*).

Čapek dále uvádí definici klimatu podle (Průcha, Walterová, Mareš 1998, 2010, s. 107) „*Klima představuje dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální výpovědi žáků dané třídy o událostech ve třídě včetně pedagogického působení učitelů školy*“ (Čapek, 2010, s. 13).

Vykopalová (1992, s. 5) definuje sociální klima třídy jako „*soubor všech vnějších i vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti žáků i učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování*“ .

Podle Laška (2001, s. 40).. je sociální klima třídy „*trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci*“.

Každá třída si vytváří svoje specifické klima, buď vzájemným působením žáků mezi sebou, nebo i vzájemným působením učitele na žáky a naopak.. Kvalita třídního klimatu je dána mírou vzájemné spolupráce. Je třeba dodat, že určitým způsobem se na utváření třídního klimatu podílejí i rodiče.

Kerlinger 1972 (podle Laška 2001, s. 41) „*hovoří i o klimatu učitele, které charakterizuje jako učitelovy způsoby chování, které určují nebo ovlivňují citové a sociální ovzduší třídy.*“

„*Minulou hodinu jsme se učili o mozků. Dnes to opakovat nebudeme, dnes mám v hlavě něco jiného.*“ (Čapek, 2010, s. 16).

Učitel je také tedy jedním z aktérů třídního klimatu. Jeho úkolem je vytvořit ve třídě vztahy, které vedou k podpoře a spolupráci

Žáci vnímají učitele jako významnou osobnost už od nástupu do první třídy. Učitel plní mnoho funkcí. Především je autoritou, ke které žáci vzhlížejí, je mentorem, rádcem, ale i soudcem atd. Proto by učitel měl splňovat určité osobnostní a mravní předpoklady. Jeho takt a cit totiž bude mít velký vliv na utvářející se vztahy. Předně by se učitel měl snažit o vytvoření základu kolektivní spolupráce bez přehnaného upřednostňování své osoby. Měl by mít přirozenou autoritu, měl by být „vedoucím týmu“, rádcem atd. Učitel by měl být schopen předejít zbytečným potyčkám a vzájemnému posměchu. Měl by být schopen jednoduše a stručně vysvětlit, proč se děti sobě nemají posmívat kvůli své rozdílnosti, např. nošení brýlí, jiným vlasům, vzrůstu, národnosti atd., protože tyto rozdíly jsou přirozené a je

třeba se je tak naučit vnímat. Svým chováním a jednáním by měl žák přirozeně vést v duchu altruismu, prosociálního chování a jednání. (Prosociální chování je dáno skutky a činy, které jsou vykonány ve prospěch druhé osoby bez očekávání nějaké odměny. Děti by tedy měly být vedeny v duchu hledání svých individuálních kvalit a potlačení stereotypního vnímání.

„Žák dává pozor, jestli dávám pozor, a když si myslí, že nedávám, tak nedává pozor“ (Čapek, 2010, s. 20).

Žáci také spoluutvářejí klima.

Klima, které spoluutvářejí žáci ve třídě se mění na základě jejich vývojového zrání. Třídní klima u žáků mladšího školního věku se liší od klimatu žáků v pubertě, tedy středního školního věku. Jiné klima se utváří ve třídě se žáky v postpubertálním období staršího školního věku nebo ve třídách středoškolských. (Čapek, 2010, s. 30 - 32).

„Předávám ti domácí úkol. Řekni otci, že už se dost zlepšil, ale pořád to není to, co od něho čekám“ (Čapek, 2010, s. 24).

Také rodiče ovlivňují klima ve třídě a to nepřímým působením přes svoje děti.

Ovlivňují je tím, jak děti oblékají, tím, jak pomáhají řešit jejich problémy se spolužáky a vůbec, jaké jim dávají rady, jak s nimi spolupracují na školní přípravě, jaký mají vztah s učitelem a školou a jak se o nich vyjadřují (Čapek, 2010, s. 24 - 28).

Závěrem k tomu bych řekla, že tak, jako my ovlivňujeme svých chováním a jednáním společenské klima, tak toto klima zpětně ovlivňuje nás. V prostředí, kde je dobré klima, se člověk uvolní, lépe se mu pracuje a soustředí, protože teprve když se člověk uklidní, přicházejí nové myšlenky a nápady. Prostředí, kde je dobré klima, podporuje rozvoj spolupráce a tvůrčích nápadů a přináší úspěch. Pokud se takové klima vytvoří ve škole a ve třídě, je nadějí pro dobrou spolupráci a spokojenost obou stran a to jak učitele, tak žáků.

K příprava „přátelského“ klimatu může přispět i práce sociálního pedagoga ve škole. Působením sociálního pedagoga ve školách se zabývá Bakošová. Píše o cílech sociálněpedagogické práce školy a rodiny, jimiž chápe *„zabezpečení plnění těch funkcí rodiny a školy, které mají sociální a výchovně vzdělávací charakter.“* (Bakošová, 2008, s. 153). Obsahem práce sociálního pedagoga může být:

- vzdělávání rodičů ohledně sociálního jednání dětí,
- řešení různých pedagogických situací,

- řešení vztahů mezi učiteli a dětmi a dětmi navzájem.

Příkladem jeho činnosti je vzdělávání v oblasti přístupu k řešení různých patologických jevů, dále jakým způsobem se dítě může chránit před násilím ve škole nebo jak mají rodiče přistupovat ke školní neúspěšnosti dítěte.

Pro spolupráci mezi rodinou a školou je třeba vytvořit takové podmínky, aby na ně byli učitelé i rodiče připraveni. Proto se v různých státech (Polosko, Rakousko, Německo, Anglie a další) vytvářejí určitá sdružení rodičů, která jsou partnerem školy. Na Slovensku vzniklo Občanské sdružení Šťastné děti, které vydalo materiál Práva a povinnosti rodičů. Materiál vychází z Evropské rodičovské organizace (EPA). Uvádí se v něm, že *„všechna práva jdou ruku v ruce se zodpovědností. Čím více práv je davých, tím více zodpovědnosti a povinností z toho vyplývá“* (Bakošová, 2008, s. 155).

Tato spolupráce by měla být založena na efektivní komunikaci a kooperaci na základě vzájemného pochopení, úcty a tolerance. Do této spolupráce by mělo být vtaženo i dítě, aby se stalo účastníkem dění. (Bakošová, 2008, s. 153 - 155).

Emmerová (2008, s. 136) píše, že *„profese sociálního pedagoga se řadí mezi pomáhající profese“*, což zahrnuje odbornou práci s lidmi. Tato profese je založena na interpersonálních vztazích, jejichž podstatnou funkcí je pomoc jedinci nebo skupině s řešením jejich problémové situace. Mimo řešení nastalé problémové situace má tato profese také významný úkol a to je vytváření prevence. A zde je také velký prostor pro práci sociálního pedagoga ve škole. Jak píše dále Emmerová (2008, s. 141), škola je *„druhým nejsilnějším socializačním činitelem, musí vykonávat preventivní činnost, hlavně ve vztahu k málopodnětovému rodinnému prostředí dítěte.“* Je třeba věnovat pozornost dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí a v této oblasti spolupracovat se školskými poradenskými zařízeními (Emmerová 2008, s. 136 - 141).

Sociální pedagog by měl řešit problémové situace ve třídě, ve škole a měl by spolupracovat s rodinou. Dále by tento pracovník měl být v kontaktu s neziskovou organizací nebo neziskovými organizacemi, jejichž prostřednictvím by pomáhal řešit problémové situace žáků, které většinou souvisejí s prostředím, ze kterého pocházejí. Měl by být také v kontaktu s úřadem sociální péče, případně s kurátorem. V podstatě by měl být mostem mezi žákem, učitelem, rodinou, školou, neziskovými organizacemi a úřady. Také by měl být spolutvůrcem tvorby preventivního programu a aktivně se ho účastnil. V této činnosti by potřeboval podporu dalších pracovníků školního poradenského pracoviště (ŠPP),

kterými jsou školní psycholog, metodik prevence, výchovný poradce a speciální pedagog. Jeho činnost bezesporu ovlivní školní i třídní klima a do určité míry i atmosféru ve třídách.

Atmosféra se vytváří podle konkrétní situace. Je to stav třídy v určité chvíli ovlivněný tím, zda se např. bude psát písemka nebo zda se blíží prázdniny. Atmosféra je dána momentálním emocionálním naladěním.

Klima třídy můžu definovat jako trvalejší naladění vztahů mezi lidmi v určité sociální skupině. Na základě vzájemného ovlivňování zúčastněných (působením interaktivních vztahů) dochází postupně k přeměně klimatu působením různých vnitřních a vnějších podmínek těchto zúčastněných. V našem případě je zúčastněným edukan (žák) a edukátor (vyučující), může to být i rodič edukanta.

Protože prostředí je ovlivňováno klimatem a naopak, klima je ovlivňováno prostředím, je třeba školní, edukační prostředí upravit žadaným způsobem tak, aby mělo neformální nepřímý výchovný vliv na žáky. A protože klima ovlivňuje zpětně i prostředí, bude mít vliv na všechny v tomto prostředí zúčastněné. To se pak bude přenášet i do rodin a z rodin i do prostředí, ve kterém působí rodiče. Nejlépe to vyjádřil ředitel inkluzivní školy v Poběžovicích: „*Myslím si, že toto pojetí vzdělání zapříčiní, že jednou snížíme fronty na úřadu práce, jednou snížíme fronty před věznicemi a že tento region bude jednou takový, jak si ho přejeme mít.*“ (<http://www.eduin.cz/clanky/podivejte-se-na-video-z-inkluzivni-skoly-v-pobezovicich>). Zde je vyjádřena myšlenka, že v konečném důsledku získá celá společnost.

Dále chci uvést několik postřehů, vyplývajících z mého malého sociologického výzkumu, zmíněného výše v textu. Zjišťovala jsem, jak inkluzivní vzdělávání ovlivňuje klima třídy a školy a celkově mezilidské vztahy. Výsledky svého výzkumu jsem získala na základě srovnání zjištění ze základní školy inkluzivní a školy s intaktními žáky, kde jsou v samostatné třídě vzděláváni žáci s potřebou podpůrných vzdělávacích opatření.

I když můj výzkum nemohu brát za reprezentativní a zobecňující, mohu říci, že v mnoha oblastech byly vztahy v obou cílových skupinách zřetelně odlišné. Bylo to dáno především připraveností učitele, jeho motivací, ochotou, vynaloženým časem, prostředky, možnostmi a podmínkami. To je možné pod vedením dobrého manažera v osobě ředitele, který svým kladným profesionálním působením celý proces zastřešuje.

Školy profilující se inkluzivním vzděláváním, které jsem navštívila, se rozhodly sami jít cestou prosazující rovná práva na vzdělávání a to bez vnější pobídky zřizovatele.

Tvorbu třídního klimatu bezesporu ovlivní *spolupráce pedagoga, školního psychologa, výchovného poradce, metodika prevence, speciálního pedagoga a případně asistenta pedagoga ve třídě*. Právě tato spolupráce umožňuje lépe připravit práci učitele s kolektivem žáků a *umožní individuálnější přístup ke každému jedinci s výraznějším využitím jeho potenciálu bez ohledu na to, zda jde o žáka se SVP nebo ne*.

Pro školy, kde je integrovaný žák v kolektivu intaktních dětí nebo kde je integrovaná třída a kde žáci mají IVP, je toto IVP spíše překážkou. Důvodem je fakt, že jak žáci, tak i rodiče se mnohdy snaží IVP využívat a jeho prostřednictvím omlouvat neúspěchy svého dítěte, na které „snad škola klade přílišné požadavky“, (to ale snižuje motivaci žáků dosahovat lepší výsledky). Také pedagogický sbor včetně vedení školy tvrdí, že žákům tento přístup škodí, protože sníženou klasifikací se nebudou moci rovnat vrstevníkům na dalších stupních vzdělávání.

Učitel z mého výzkumu, který působí na škole profilující se jako inkluzivní, zdůraznil, že je nutné dávat pozor, aby se žáci ani rodiče nenaučili zneužívat potvrzení o handicapu ke svému prospěchu.

Bourání bariér, odstraňování překážek v rozvoji inkluzivního vzdělávání, otevírá nový přístup k žákům a umožňuje přípravu podmínek výuky na základě individuálních potřeb. Tento trend směřuje k možné lepší spolupráci, lepšímu chápání probíraného učiva, lepšímu pochopení druhých a to *pozitivně ovlivňuje změnu klimatu*.

Na závěr bych ráda uvedla konkrétní příklad, na základě kterého je možno porovnat rozvoj klimatu ve třídě v obou typech škol (v běžné s integrovaným žákem a ve škole profilující se inkluzivním vzděláváním).

Učitel ze školy prosazující rovné právo na vzdělávání mi vyprávěl o chlapečkovi s PAS (poruchou autistického spektra) kombinovanou s lehčím mentálním postižením, který navštěvoval už školku se svými současnými spolužáky ve škole. Škola přijala chlapečka do běžného vzdělávacího proudu i když se někteří rodiče postavili proti tomu. Dnes tito rodiče pedagogům děkují že dětem takovou zkušenost umožnili. Děti i rodiče totiž měli šanci pochopit, že *být jiný, je normální*. Spolužák s PAS byl ve třídě se svojí asistentkou. Když jednou asistentka nebyla přítomna a spolužák dostal záchvat, žáci mu sami pomohli. Tato situace leccos vypovídá o vztazích v třídním kolektivu, tedy o klimatu ve třídě.

Učitel z běžné školy mi také sdělil, že ve třídě je integrovaný žák s asistentem. Dále konstatoval, že zde není patrná jakákoliv pomoc ze strany spolužáků.

Můžeme říci, že ve školách s inkluzivním směrem vzdělávání se utváří pozitivnější klima, v němž je cítit respekt a úcta. I ten „slabší“ zde dostává šanci seberealizace v té oblasti, ve které vyniká. Mezi vrstevníky, kteří jsou schopni a ochotni pomoci, se totiž nebude stydět projevat.

Ve většině případů učitelé, kteří měli ve třídách žáky integrované (bez připraveného prostředí a speciálních výukových pomůcek), začali na sobě pracovat a zvyšovat svoje znalosti pro práci s takovými dětmi. Lze tedy říci, že pedagogičtí pracovníci v obou typech škol zvyšují svoje kompetence i když každého učitele k tomu vede jiná cesta.

Buďme rádi, že nám byla dána možnost získat tuto zkušenost, která nás může všechny obohatit. Když se zastavíme, zamyslíme a naučíme se sobě pomáhat tak, aby to mělo smysl, určitě to obohatí ne jen toho, komu pomáháme, ale i nás samotné. V jedné pohádce jsem slyšela: „*Cesta do pekla vede přímo, ale do ráje ...?*“

Podporou rozvoje rovného práva na vzdělání se zabývá nestátní nezisková organizace Liga lidských práv. Poskytuje odborné rady a školení. Také vypracovala projekt „Férová škola“, kterým oceňuje vybrané školy za uskutečňování rovného přístupu ke vzdělávání (Rolencová, 2013, s. 53 -65).

2.4 Vývoj ve světě

OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) hodnotí dobré vzdělávací systémy takto: „*Vzdělávací systémy, které si vedou nejlépe, jsou ty, které dokážou propojit rovnost ve vzdělávání s kvalitou.*“ (www.mspretlucka.cz/cteni/2012-2013/.../ucitelske_noviny_09_2012).

Na prahu 21. století je vývoj společnosti provázen hospodářskými, ekonomickými i politickými změnami. Významný podíl na těchto změnách má globalizace, kterou chápeme jako celosvětové propojení ve všech oblastech života. Přináší sebou názorový pluralismus, ve větší míře požadavek respektu potřeb člověka, ale také potřebu společného řešení světových civilizačních a hospodářských problémů. Čábalová srovnává vývoj ve 20. a 21. století. Zatímco 20. století chápeme jako století techniky a strojů, 21. století chápeme jako století kreativity člověka. Kreativita vyžaduje hodnotné informace k získání znalostí, vědomostí, vytvoření si postojů a vyžaduje také nové požadavky na výchovu. Tyto úkoly patří do kompetence jak rodiny, tak školy. Proto škola musí projít transformačním procesem. V současné době vnímáme krizi školy. Dnešní pohled na výchovně vzdělávací

proces se odlišuje v tom, že už se netýká jen dětí a mládeže, ale vzhledem k rychlému růstu informací se týká každého člověka. Jde tedy o biodromální proces. Tento proces směřuje k rozvoji charakterové, emocionální i racionální stránky. Vede k rozvoji osobnosti a aktivní účasti jedince na jejím formování. Mění se vztah vychovatele a vychovávaného na základě společné interakční činnosti v kontextuálních souvislostech sjednocené Evropy (Čábalová, 2011, s. 59-60).

Na základě změn prostupujících společností v důsledku globalizačního procesu Evropská komise vytvořila strategii „Evropa 2020“. Jejím cílem je v příštích deseti letech dosáhnout nového růstu a to nalezením nedostatků v současném modelu hospodářského růstu a vytvořením podmínek pro jiný typ růstu, jež je udržitelnější, inteligentnější a ve větší míře podporuje sociální začlenění.

Strategie si stanovuje pět cílů, jež musí být Unií dosaženy do konce tohoto desetiletí. Týkají se oblasti zaměstnanosti, vzdělávání, inovací a výzkumu, snižování chudoby a sociálního začleňování, otázek klimatu i energetiky.

Předseda Evropské komise José Manuel Barroso o této strategii říká: *„Chceme, aby se v dnešním měnícím se světě v EU vytvořila inteligentní a udržitelná ekonomika, která podporuje sociální začleňování. Tyto tři vzájemně provázané priority by měly EU i členským státům pomoci ke zvýšení zaměstnanosti a produktivity a ke zlepšení sociální soudržnosti.“*

(ec.europa.eu/europe2020/index_cs.htm).

UNESCO vytýčilo čtyři základní pilíře pro vzdělávání ve 21. století. Jejich autorem je francouzský ekonom a politik Jack Delors. V letech 1985 – 1995 byl předsedou Evropské komise. V roce 1996 definoval ve zprávě nazvané „Učení je skryté bohatství“ 4 pilíře vzdělávání („The four pillars of education“) (zpráva mezinárodní komise UNESCA pro vzdělávání ve 21. století):

„Learning to know“ (učit se poznávat, učit se učit)

„Learning to do“ (učit se jednat a konat)

„Learning to live together, learning to live with others“ (naučit se žít společně, učit se žít s ostatními)

„Learning to be“ (učit se být) (Delors, 1996, s. 5 – 6).

Lukášová píše, že výchovně vzdělávací proces žáků i vzdělávání učitelů stále není v souladu s celostním principem. Stále je kladen důraz na rozvoj kognitivních procesů, ale rozvoj stránky emocionální, duševní a rozvoj duchovních hodnot je stále opomíjen. V poslední době i díky Delorsově formulaci čtyř pilířů vzdělávání se situace mění. V oblasti sociálního učení: „*učit se jednat a společně žít a spolupracovat*“ je pozornost zaměřena na sociální stránku vzdělávání, na kooperaci ve třídě i ve škole, která má pozitivně ovlivnit i klima třídy a školy. Jak dále Lukášová píše, nejproblematictější stále zůstává oblast „*učení se být*“. Tato oblast se týká seberozvoje dětského „já“ a duchovního rozvoje dítěte z hlediska životních duchovních a morálních hodnot a seberozvoje (szs.ecn.cz/pedkonf/Lukasova_prednaska.doc).

Z výše uvedeného textu plyne, že vzdělanost, celostní kultivace člověka a vývoj společnosti včetně utváření hodnot jde ruku v ruce. Tato pravda je už léty prověřená a zdůrazňoval ji už např. Platón nebo Komenský.

O inkluzivním vzdělávání píše ve svém čtvrtletním příspěvku OSN. Toto téma rozebírá v časopise Prospects v r. 2011 pod názvem: „*International Developments in Teacher Education for Inclusive Education: Issues and Challenges (Mezinárodní vývoj vzdělávání učitelů pro inkluzivní vzdělávání: otázky a výzvy)*“. Z tohoto textu je také patrna nutnost sociální výchovy, směřující k utváření hodnot a postojů, které vedou k humánním přístupům, toleranci a prosociálnímu jednání. Inkluzivní vzdělávání je hlubokou myšlenkou, pro jejíž realizaci je třeba začlenit inkluzivní hodnoty do všech oblastí života v naší kulturní společnosti (www.ibe.unesco.org/en/service/onlinematerials/publications/prospects.html).

Výchovně vzdělávací proces se dnes už nezaměřuje jen na kognitivní vzdělávání s cílem dosažení co nejvyššího výkonu, ale na celostní rozvoj osobnosti. Osobnost by měla být vybavena kompetencemi umožňujícími orientaci v dnešním světě. Tak získá současný svět schopné lidi, podílející se na úspěšném rozvoji společnosti se schopností anticipace jejího budoucího vývoje.

Podle údajů UNESCO (Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu, je to jedna ze 14 mezistátních odborných organizací se sídlem v Paříži) za každé tři až čtyři roky dochází ke zdvojnásobení stávajícího množství poznatků. Dá se předpokládat, že ve XXI. století se toto tempo bude stále stupňovat a člověk by měl být připraven na vývoj a společenské změny a adekvátně na ně reagovat, měl by být flexibilní v osobním i pracovním životě.

Dnešní společnost bývá nazývána „učící se společnost“. Lidé si během celého života zvyšují svoje znalosti (Muhlpachr, 2011, s. 84, 85).

Každá společnost, která se chce rozvíjet v oblasti hospodářské, ekonomické i politické, musí nejprve vložit prostředky do rozvoje vzdělání, vědy, výzkumu. Když se podíváme na hospodářsky a ekonomicky vyspělé státy, zjistíme, že je to tak. Pro ilustraci uvádím postavení Finska v mezinárodních žebříčkách: Finsko patří právě mezi země, které se v minulém století přes rozvoj a inovaci ve školství dostalo na přední žebříčky v hospodářském rozvoji, ale i jiných oblastech:

- IMD International, rok 2004, Konkurenceschopnost: 8 ze 60 ekonomik (zemí a regionů),
- OECD, rok 2003, Přípravenosti studentů: 1 ze 41 zemí
- Reportéři bez hranic, rok 2003, říjen, Svoboda tisku: 1 ze 166 zemí (další Nizozemí, Island, Norsko),
- Save the Children, rok 2004, Stav matek ve světě: 2 z 119 zemí (společně s Dánskem),
- Transparency International, rok 2004, Index korupce 1 ze 146 zemí,
- UNDP: rok 2004, Zpráva o lidském vývoji: 13 ze 177 zemí,
- Světové ekonomické fórum, rok 2004-2005, Zpráva konkurenceschopnosti ve světě: 1 ze 104 zemí (cs.wikipedia.org/wiki/Finsko#Ekonomika).

2.5 Vývoj v České republice

Konečným cílem vzdělání je přiměřený spirituální vývoj člověka...Cílem je formování charakteru, nejen myšlení. Samotné poznání nestačí k přiměřené kultivaci osobnosti. Skutečné vzdělání musí rozlišovat mezi poznáním a chápáním, moudrostí a poučováním.

Křivohlavý, 2011 (podle Ruisel, s. 129)

Inkluze vychází z jednoduché myšlenky: „je normální, být jiný.“ Podstatou tedy je, že se žáci s různým postižením vůbec nemají vyčleňovat a mají mít možnost vzdělávat se stejně, jako jejich zdraví spolužáci. „Většina současných autorů je přesvědčena, že integrace představuje na prvním místě předmět reformy vzdělávání. A právě v tomto bodě dochází ke změně pojmu integrace směrem k pojmu inkluze“ (Vítková, 2004, s. 20).

Jak píše Vítková (2004, s. 9-10), počátky inkluzivního vzdělávání v České republice můžeme vidět až po roce 1989. Nejprve se začíná objevovat vzdělání integrované, jako kompromisní varianta a to nejen v ČR, ale i ve světě. V některých školách volí výuku

ve speciální třídě souběžně s výukou v hlavním vzdělávacím proudu. Avšak jsou i školy, ve kterých se vyučují děti na základě „rovného přístupu“, tedy formou skutečného inkluzivního vzdělávání. Zde jsou všechny děti vyučovány v hlavním vzdělávacím proudu. Máme na mysli jak děti intaktní, tak děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Integrované vzdělávání je zatím mnohem více rozšířeno v zahraničí, než u nás.

A jaká je úroveň našeho institucionálního vzdělávání na základních školách? Náš školský systém i úroveň vzdělávání byla vyhovující v době socialistické společnosti, která se zaměřovala na autoritativní přístup k jedinci jak dospělému, tak k dítěti. Tímto směrem byl veden i výchovně - vzdělávací proces v našich institucích. Výstup byl zaměřen na kognitivní znalosti a na výkon. Jak uvádí zpráva OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj), v našem školství převládá centralizovaný model výuky. Tím je myšleno, že vyučování neprobíhá formou dialogu a známky se hodnotí to, co se naučil student z paměti. (zpravy.ihned.cz/c1-54706650-zprava-oecd-socialisticke-vzdelavani-v-cesku). Tato zpráva byla vydána dne 15.3.2010, ale vzhledem k rychlosti probíhajících změn v našem základním školství, je stále aktuální.

Nutno říci, že i v České republice probíhá transformační proces vzdělávacího systému.

MŠMT na svých stránkách (msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani) píše o školské reformě následující: „*Probíhající školská nebo též kurikulární reforma přináší především změny v obsahu a cílech vzdělávání. Kromě předávání znalostí kladou nyní školy ve své práci důraz na to, aby se žáci naučili s informacemi pracovat a osvojili si další celoživotní dovednosti, tzv. klíčové kompetence, které jim mají usnadnit plnohodnotný život ve 21. století*“.

MŠMT se přihlásilo v roce 2013 „*k tématu zlepšení vzdělávacích šancí pro znevýhodněné děti dokumentem „Hlavní směry strategie vzdělávací politiky do roku 2020 a operační program pro vzdělávání 2014 -2020. Jedním ze tří cílů je zvýšení spravedlivosti ve vzdělávání. Cílem Operačního programu pro vzdělávání je rozvoj rovných příležitostí v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání na všech stupních škol.*“ (<http://www.csicr.cz/getattachment/808f9830-5b1f-49c8-a6c9-db019e69e0a2>).

Transformace vychází ze čtyř pilířů vzdělávání stanovených Jackem Delorseem. Na základě této filosofie, vytyčené UNESCEM, byla v roce 2001 vytvořena ucelená koncepce vzdělávací politiky – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, kterým je Bílá kniha.

V roce 2010 MŠMT připravilo Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. Je zde uvedena následující definice inkluzivního vzdělávání: *“Za inkluzivní vzdělávání považujeme vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální soudržnosti, vzdělávání vycházející z uspořádání běžné školy způsobem, který naplňuje koncept rovných příležitostí a nabízí adekvátní podporu v rámci vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly s cílem maximálně rozvinout jejich vzdělávací potenciál.”* (https://www.google.cz/?gws_rd=ssl#q=Za+inkluzivn%C3%AD+vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+pova%C5%BEujeme+vzd%). Na úrovni vlády se realizací Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání zabývá MŠMT. Česká republika tak přispěje k naplnění mezinárodního závazku deklarovaného prostřednictvím ratifikace Úmluvy o právech osob s postižením (OSN 2006), konkrétně čl. 24 – Vzdělávání. (http://www.inkluzivniskola.cz/?utm_medium=cpc&utm_source=adwords&utm_campaign=Inkluzivni-skola3.3.2014).

Inkluzivní vzdělávání tedy není jen tématem za hranicemi našeho státu.

I když v cestě rozvoje inkluzivního vzdělávání stojí celá řada překážek, kterými se budu blíže zabývat v praktické části své práce, je zde i několik nesporných výhod. Především se naše školství má od koho učit. A může se učit od těch nejlepších! Může se učit od úspěšných škol v České republice i v zahraničí. Seznam českých inkluzivních škol přehledně uvádí organizace Liga lidských práv (česká nevládní nezisková organizace, která se věnuje ochraně lidských práv, mimo jiné i inkluzi a inkluzivnímu vzdělávání). Podporu poskytuje i vládní organizace Agentura pro sociální začleňování (<http://www.parlamentnilisty.cz/arena/monitor/Dienstbier-chvali-mesta-i-Agenturu-pro-socialni-zaclenovani-Rozsiruje-aktivity-302158>). Výše uvedené výhody jsou velkou podporou, ale i tyto školy se stále potýkají s celou řadou problémů včetně finančních. Na svůj provoz získávají dodatečné prostředky formou různých dotací a grantů financovaných z fondů EU a MŠMT.

Inkluzivní vzdělávání je nástrojem pomáhajícím sociálnímu začleňování (v našem státě se týká především Romů). Toto vzdělávání obnáší nejen začlenění dítěte se sociálním (zdravotním) znevýhodněním do hlavního vzdělávacího proudu a to i s asistentem pedagoga v případě potřeby, ale znamená i profesionální spolupráci spolupráci s rodiči a mnohdy i pomoc rodičům, aby viděli, že podmínky nastavené státem, mohou fungovat. Je třeba, aby spolupráce fungovala na základě oboustranné důvěry a to jak učitelů, tak rodičů a jejich dětí, které jsou do značné míry formovány socializačním procesem

(sociálním učením) v primární rodině a jejím nejbližším okolí. Hlavní je vůle, chtít a věřit, že tento způsob vzdělávání bude fungovat.

Pikalová, právnička Ligy lidských práv říká, že: *„Romové nemají vzdělání a nejsou schopni uplatnit se na trhu práce. V takové situaci se nacházejí rodiče dnešních romských dětí, kteří navštěvovali zvláštní školu. Přes zjevnou nefunkčnost stávajícího systému a dlouhodobou kritiku mezinárodních organizací a soudů, navštěvuje dnes už nikoli zvláštní, ale i speciální školy stále obrovské množství dětí, které do těchto škol nepatří.“*

(<http://blog.aktualne.centrum.cz/blogy/david-zahumensky.php?itemid=11171>)

Jedním ze závažných důvodů kumulujících se problémů Romů, kteří se čím dál více ocitají na okraji společnosti, je jejich nedostatečné vzdělání a život v tomto duchu přenášený na další generaci.

Jak píše Jílek (2013, s.31) *„bez vzdělání a porozumění životu je skutečný výkon lidských práv omezen, ba dokonce by mohl být i zničen“*. Vzdělání je totiž základem lidské existence. Jílek (2013, s. 37 - 38). dále píše, *„Evropský soud pro lidská práva pokusil vysvětlit význam slova vzdělání ve věci Campbell and Cosans. „Vzdělání chápe jako „dvougenerační komunikaci. Zahrnuje socializaci, enkulturaci, akulturaci, rozvoj i změnu aj.“* Dále píše, že *„dospělí usilují prostřednictvím procesu vzdělání o přenášení přesvědčení, kultury a jiných hodnot na mladší generaci“*

Jak píše Nesétová, zakladatelka občanského sdružení Centrum v Ostravě, *„potíž je v tom, že v ghettech dnes vyrůstá už třetí generace Romů, žijících pouze ze sociálních podpor. Neznají nic jiného, dávno nejsou schopni posoudit na co mají nárok a co si musí zasloužit. Nemají motivaci pracovat, nemají soudržnost, nevěří v budoucnost. Sami si nepomohou a o č déle je necháme jejich osudu, o to větší z toho vyrostou průšvih“*. Jak dále píše, lidé nemají zájem o legální práci, protože jejich životy jsou často pod dohledem exekutora a romové si dobře spočítají, že sociální dávky společně s příjmem z nelegální práce jsou pro ně výhodnější než legální příjem, který by z velké části odevzdávali věřitelům (<http://m.zena.centrum.cz/article.phtml?id=78935>). Existuje řada organizací a sdružení, které se zapojují do pomoci těmto lidem, např. výše uvedená Organizace pro sociální začleňování. Na základě požadavku obce, vytvoří projekt na míru danému regionu a společně se snaží ho naplňovat. Tato činnost pomáhá snižovat počty lidí na úřadu práce a lidé ohrožení sociálním vyčleněním získávají motivaci a chuť do práce a vzdělávání (<http://www.socialni-zaclenovani.cz/>).

Cesta k inkluzivnímu vzdělávání je vyjádřena autorem článku v časopise EU Prospects, jak už jsem uvedla výše, který zdůrazňuje, že nejde jen o inkluzivní začleňování, ale že celá společnost musí být inkluzivní (www.ibe.unesco.org/en/service/online-materials/publications/prospects.html).

Transformace ve školství je tedy provázaná i se sociální politikou, jejíž podstatnou složkou je právě sociální začleňování. Tato oblast spadá pod MPSV, které je ústředním orgánem státní správy. Do jeho působnosti spadá i péče o občany, kteří potřebují zvláštní pomoc. Tato péče zahrnuje i realizaci opatření v oblasti sociálního začleňování. „*Účelem a předmětem sociálního začleňování je boj s chudobou a zabraňování sociálnímu vyloučení, které má velmi komplexní podobu a projevuje se problémy v mnoha dimenzích, jejichž řešení vyžaduje integrovaný přístup.*“

V právním řádu České republiky (zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů) je sociální začleňování definováno jako proces, který zajišťuje, že osoby sociálně vyloučené nebo sociálním vyloučením ohrožené dosáhnou příležitostí a možností, které jim napomáhají plně se zapojit do ekonomického, sociálního a kulturního života společnosti a žít způsobem, který je ve společnosti považován za běžný.

K obecným cílům sociálního začleňování patří:

- *zajištění účasti v zaměstnání a rovného přístupu ke všem zdrojům, právům, zboží a službám*
- *prevence rizika sociálního vyloučení*
- *pomoc nejvíce zranitelným*
- *mobilizace všech relevantních aktérů*

Sociálním vyloučením se podle tohoto zákona rozumí vyčlenění osoby mimo běžný život společnosti a nemožnost se do něj zapojit v důsledku nepříznivé životní situace.

Za sociálně vyloučené se považují osoby či skupiny osob, které se nacházejí v takové situaci, která je charakterizovaná trvalou nebo chronickou deprivací týkající se dosažitelnosti zdrojů, využití schopností, možností volby, bezpečí a moci, jež jsou nutné pro to, aby se mohly těšit slušné životní úrovni a využívat svých občanských, kulturních, hospodářských, politických a sociálních práv.“ (<http://www.mpsv.cz/cs/9078>).

Na základě výše uvedených důvodů se jeví transformace školství s provázaností práce v sociální oblasti, která umožní rovný přístup ke vzdělávání, velmi potřebná. Vždyť

úkolem vzdělávání je kultivace osobnosti, její schopnost úspěšně se zařadit do společnosti. Výsledkem vzdělávání vzdělavatelného jedince nemůže být sociální vyloučení. Taková transformace vzdělávání musí být dobře připravena jednak v teoretické rovině, ale její příprava musí být provázena i praktickými poznatky. Nelehkého úkolu odstraňování praktických překážek se chopila Universita Palackého v Olomouci.

Universita Palackého v Olomouci je nositelem projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání“. Partnerem projektu je organizace „Člověk v tísni, o.p.s.“ Toto spojení má svůj význam. Jde o teoretické akademické spojení s praxí. Garantem projektu je AP SPC (asociace pracovníků speciálně pedagogických center). Zadavatelem projektu je MŠMT (ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy). Tato aktivita je reakcí na změnu právní normy při posuzování pojmu „znevýhodnění“. *Je nahrazena novou kategorií žáků a to „s potřebou podpůrných opatření“.* Z tohoto důvodu budou na základě projektu vytvořeny katalogy podpůrných opatření. (http://www.klickevzdelani.cz/Portals/0/Dokumenty/Sec2013 /inkluze_ Pardubice .pdf). Zde se už nejedná jen o děti se sociálním znevýhodněním, ale také o děti s různou mírou postižení, s poruchou učení, o nadměrně nadané děti či děti cizinců.

Transformace vzdělávání směrem k inkluzivnímu vzdělávání, které vychází z rovných příležitostí, je velký krok vpřed. Někteří se staví těmto úkolům čelem, jiní je odmítají. Zatím je kolem inkluzivního vzdělávání spousta otázek vyřčených i nevyřčených. Do realizace inkluzivního vzdělávání se staví řada překážek, některé z nich se pokusím identifikovat ve svém výzkumu, v druhé části své práce.

3 MÝTY A PŘEDUDKY VŮČI INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Inkluzivní škola se jeví jako moderní forma vzdělávání odpovídající současným požadavkům. Vyplývá to i ze závěrů OECD, kde se uvádí, že inkluzivní vzdělávání zajišťuje rovné příležitosti tím, že se dětem připraví podmínky „na míru“, které jim umožní stejný přístup ke vzdělávání. Tak je možno využít studijní potenciál každého žáka. V závěrech OECD je zdůrazněno i ekonomické hledisko.. Náklady na rozvoj takového školství se vyplatí, protože rozvíjením potenciálu jednotlivce se zvyšuje i jeho šance uspět na trhu práce (<http://www.csicr.cz/getattachment/808f9830-5b1f-49c8-a6c9-db019e69e0a2>).

Podle ministra školství Chládky je třeba zavést povinný poslední rok předškolního vzdělávání (mateřská škola, přípravný ročník nebo domácí vzdělávání) proto, aby bylo inkluzivní vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu úspěšné. V současné době podle statistiky poslední rok mateřské školky navštěvuje 90,5% dětí. Zbýlých 10% tvoří hlavně děti z vyloučených lokalit, což vidí ministr Chládek za velký problém. (<http://www.inkluzivni.cz/clanek-708/lidove-noviny-rozhovor-s-ministrem-skolstvi>).

Předškolní vzdělávání by velkou mírou přispělo k odstranění rozdílů mezi dětmi už v době nástupu povinné školní docházky. Jak dále vyplývá ze závěrů OECD, investice do rovného vzdělávání se vyplácí i v době krize, protože krizí jsou nejvíce postiženy právě děti ze znevýhodněných rodin a mladí lidé s nižším vzděláním (<http://www.csicr.cz/getattachment/808f9830-5b1f-49c8-a6c9-db019e69e0a2>).

Proč se tedy neprojevuje rovný přístup ke vzdělávání ve školách výrazněji? Důvodem jsou různé překážky vycházející jak z praktických zkušeností, tak z mýtů vycházející z celospolečenské atmosféry.

O mýtech se nepřemýšlí, nepolemizuje, neptáme se proč, prostě je bereme za fakta, která jsou jednou daná. A to je „problém“. Je třeba zaset pochybnost do těchto zavedených „pravd“. Jedině nový pohled na věci, je cesta ke změně.

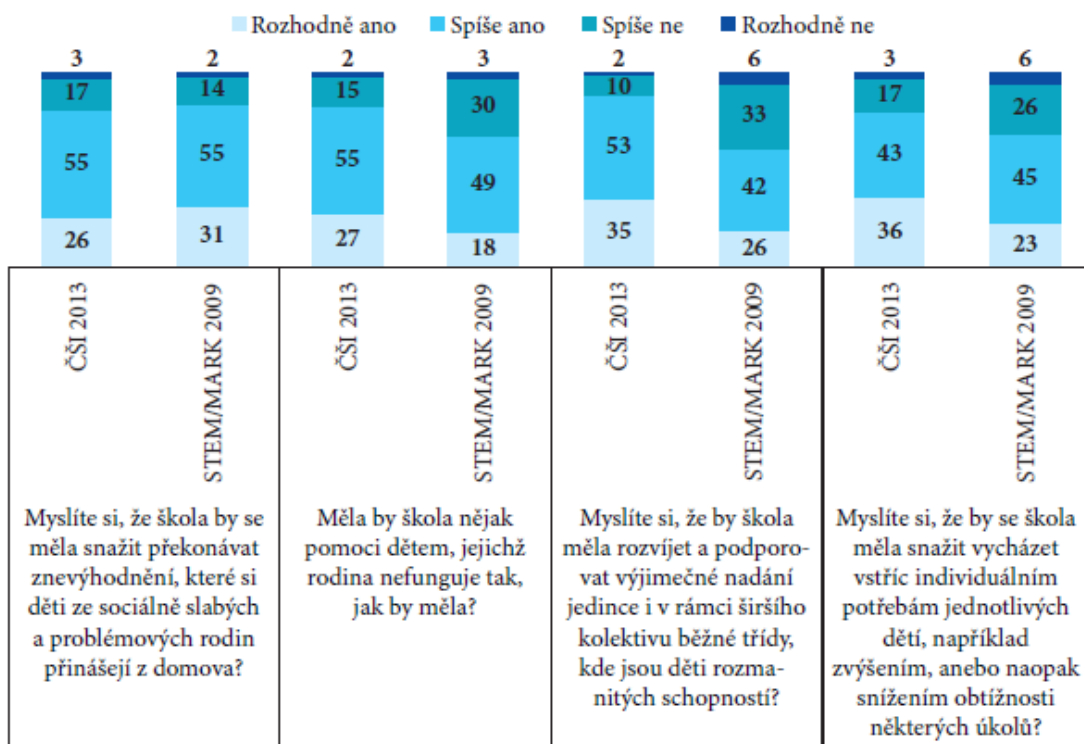
Praktické zkušenosti při práci v inkluzivních školách odhalují některé bariéry, ale také odstraňují řadu mýtů v podobě bariér, které brání rychlejšímu a plynulejšímu přechodu ke vzdělávání. Tuto oblast chci blíže rozebrat v praktické části své práce.

Řadu mýtů a předsudků lze však vysledovat již z literatury, časopisů, internetu při studiu názorů odborníků i laické veřejnosti.

Jak víme, v současnosti je naše společnost ve fázi transformace výchovně-vzdělávacího procesu, na kterém se podílí MŠMT, které celou činnost zastřešuje, profesionální informace poskytuje ČŠI, statistické výzkumy pro MŠMT provádí i agentura STEM/MARK, praktické rady a zkušenosti poskytují vládní i nevládní organizace, zabývající se inkluzivním vzděláváním nebo sociálním začleňováním.

Tak např. výzkum postoje rodičů k rovnému vzdělávání roce 2013 provedla ČŠI (Česká školní inspekce). Výsledky svého výzkumu porovnává s výzkumem agentury STEM/MARK pro MŠMT z roku 2009.

Z grafu ČŠI vyplývá, že postoj rodičů k rovnému vzdělávání se mírně zlepšil, ale může to být způsobeno tím, že agentura STEM/MARK oslovila rodiče žáků 9. ročníků a ČŠI rodiče žáků 5. ročníků. „Rodiče žáků v předchozím výzkumu mohli vnímat selektivitu žáků jako přirozenější než rodiče žáků 1. stupně ZŠ.



Graf 2

Ze zprávy ČŠI vyplývá i fakt, že skoro polovina rodičů žáků 5. ročníku pomáhala dětem s přípravou do školy alespoň 3x týdně. Děti dostávají úkoly, kterým nerozumějí. V takovém případě nastává problém pro děti, které pro školní přípravu nemají doma dostatečné zázemí (<http://www.csicr.cz/getattachment/808f98305b1f49c8a6c9db019e69e0>)

a2). V současné době společnost nevyvíjí tlak ke změně. Ale v místech, kde tento tlak vyvíjen byl, ke změnám již došlo. Myslím tím školy, které pod vlivem buď přání rodičů nebo pod vedením ředitele sami provedli transformaci vzdělávání. V běžných školách jsou součástí „hlavního vzdělávacího proudu“ i děti, které pro vzdělávání potřebují různou míru podpůrných opatření. Na základě doporučení SPC jsou jim poskytnuta.

Kdo má být aktérem působení tlaku celospolečensky? Ti, kterých se transformace týká společně se zvolenými zastupiteli ve vládě a na ministerstvech. Státní aparát musí celou transformaci zastřešovat, vytvářet klima v přátelském duchu k transformaci. K tomu přispěje především prováděním osvěty, přípravou půdy pro transformaci na základě projednávání a schvalování zákonů (na jejichž přípravě spolupracuje s příslušnými odborníky), o které se může ředitel školy i její zřizovatel opřít.

Transformace vzdělávání směrem k inkluzivnímu vzdělávání musí vzít v úvahu také finanční položku. Investice do vzdělávání jsou základem rozvoje společnosti. Dnes je v povědomí občanů i škol, že:

- na inkluzivní vzdělávání nejsou peníze na:
 - o speciální pomůcky,
 - o koordinátora inkluze (speciálního pedagoga),
 - o asistenty SZ (sociálně znevýhodněné) ZP (zdravotně postižené),
 - o mentory, pomocníky romského původu,
 - o školního psychologa.

Statistika zveřejněná na základě výzkumu ČŠI provedeného ve školním roce 2012/2013 ukazuje způsob financování asistentů pedagoga pro děti sociálně znevýhodněné, pro děti zdravotně postižené, dále speciálního pedagoga a školního psychologa

Způsob financování	Asistent pedagoga pro SZ	Asistent pedagoga pro ZP	Speciální pedagog	Školní psycholog
z EU projektů	20,0	3,7	29,3	16,7
z rozvojových programů MŠMT	40,0	11,2	0,0	8,3
školou	6,7	11,2	68,3	25,0
krajem	40,0	79,4	4,9	16,7
zřizovatelem	13,3	7,5	2,4	33,3
rodiči	x	2,8	0,0	0,0
z jiných zdrojů	0,0	5,6	7,3	8,3

Tabulka č. 1

(<http://www.csicr.cz/getattachment/641b5628-ee0a-4120-b090-01dcf1779a7a>).

Dále je v povědomí občanů i škol, že:

- na inkluzivní vzdělávání nejsou peníze na:
 - přestavku školy na bezbariérovou,
 - na přípravu žáků z nízkého sociokulturního prostředí pro vstup do první třídy ZŠ,
 - není možné ve školách zřídit třídy pro menší počet žáků,
- práce by byla pro učitele velmi náročná, protože:
 - každý žák by byl na jiné úrovni,
 - při výuce např násobení, by někteří žáci látku pochopili rychleji a jiní, kteří ještě neumějí ani číst, by se vůbec nezapojili,
 - výsledkem by bylo, že rychlejší děti by byly bržděny těmi pomalejšími
 - děti s poruchou chování by mohly narušovat kolektivní chování,
- děti, které potřebují speciální podpůrná opatření pro výuku by zde nebyly spokojeny, protože:
 - není možné se těmto žákům věnovat individuálně,
 - učitelé nemají dostatečné kompetence k výuce takových žáků,
 - na pedagogických fakultách nejsou budoucí pedagogové připravováni pro výuku dětí, které potřebují podpůrná opatření pro výuku v hlavním vzdělávacím proudu,
 - nejsou metodické podklady k používání speciálních podpůrných opatření k výuce,
 - pro děti se speciálními výukovými potřebami je lepší speciální škola, v zemích, kde speciální školy nejsou, jsou prostě ngramotní, proto je náš školský systém dobrý takový, jaký je,
 - i když se o inkluzivním vzdělávání mluví, v podstatě nikdo neví, co to vlastně obnáší,
 - inkluzivní vzdělávání je požadavek EU,
 - myšlenka je to hezká, ale v praxi nerealizovatelná.

Níže uvádím přehled závěrů šetření ČŠI z roku 2012/2013. Šetření bylo zaměřeno na zjišťování bariér rozvoje inkluzivního vzdělávání. Dotazováni byli ředitelé škol. 69,5% ředitelů konstatovalo existující překážky. Byli to především ředitelé velkých a úplných škol.

Bariéry	Podíl škol*
materiální, architektonické	52,8
nedostatek finančních prostředků na zajištění specializovaných personálních pozic	50,3
nedostatek finančních prostředků na podpůrná a vyrovnávací opatření	32,8
nedostatečná spolupráce s rodiči (zákonnými zástupci) žáků	25,4
odborná připravenost, nedostatečná metodická podpora učitelů	19,2
velké počty žáků ve třídě	19,2
nedostatečné podmínky pro individuální přístup	9,0
neochota učitelů	3,4
jiné	0,4

Tabulka č. 2 „Bariéry inkluzivního vzdělávání v navštívené škole – názor ředitele v%“

Další tabulka ukazuje souvislost podílu žáků se SVP a vnímání bariér. (Významné procento činí až podíl žáků se SVP nad 10 %).

	bariéry		
	ano	ne	celkem
podíl žáků se SVP nad 10 %	76,8	23,2	100,0
podíl žáků se SVP pod 10 %	65,0	35,0	100,0

Tabulka č. 3 „Vnímání bariér ve vazbě na složení školy (podíl škol v %)“

(<http://www.csicr.cz/getattachment/641b5628-ee0a-4120-b090-01dcf1779a7a>).

Inkluzivní vzdělávání je cílem transformace vzdělávání. Je to současně úplně jiný pohled na vztahy mezi lidmi. Dosud jsme byli a jsme zvyklí hodnotit lidi na základě různých předsudků a stereotypů, které nám ve své podstatě usnadňují život ve společnosti, zjednodušují rychlé rozhodování. Člověk se zaměřuje ve svém životě stále více na sebe a své potřeby a zapomíná, že tu jsou lidé, kteří potřebují pomoc. Většinou pomáháme svým blízkým, jejichž potřeby vnímáme. Inkluzivní, společné vzdělávání nás staví do zcela jiné pozice. Tím, že žijeme společně s lidmi, kteří jsou „jiní“, protože nemohou používat nohy, neslyší, mají nějakou poruchu učení nebo jsou jinak postiženi, začneme vnímat, že „být jiný, je normální.“ Škola tak nabízí nastavení jiné úrovně mezilidských vztahů.

Transformace vzdělávání s cílem přejít na inkluzivní vzdělávání je velmi složitý proces, který se stává vizí společnosti, ale ještě není tato myšlenka zvnitřněna. Lidmi není přijata, protože lidé v jejím duchu nepřemýšlejí. Je to dlouhodobý proces, ke kterému se musíme přibližovat krůček po krůčku a připravovat podmínky jak materiální, finanční tak organizační. Abychom tyto podmínky mohli připravovat, musíme z cesty odstraňovat překážky, odbourávat bariéry a místo nich nabízet konstruktivní a transparentní řešení, na úrovni vlády vytvořit podmínky učitelům k celoživotnímu vzdělávání a k motivaci

a celý proces transformace zastřešit zákony. Pozitivní je, že jak MŠMT, tak různé vládní i neziskové organizace a dokonce i některé školy se již touto cestou vydaly a můžeme sledovat jejich úspěchy.

4 PRÁVNÍ A ETICKÁ VÝCHODISKA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

4.1 Právní východiska

Rovné právo na vzdělávání, inkluzivní vzdělávání je cíl, ke kterému směřuje transformace vzdělávacího systému ČR. Souvisí s vývojem společnosti, s globalizací, celosvětovým propojováním, které přináší nové trendy ve všech oblastech života, tedy i ve vzdělávání a zavazuje k dodržování práv na základě mezinárodních úmluv, které se promítají do českého právního systému.

Jílek (2013, s. 18) píše, že právo dítěte na vzdělání je právem univerzálním. Patří do souboru práv politických i občanských, ale také do souboru práv hospodářských, sociálních a kulturních. Právo na vzdělání je vším.

Dále Jílek píše, že právo na vzdělání je na mezinárodní úrovni chráněno Evropským soudem pro lidská práva (Jílek, 2013, s. 21).

Významným mezinárodním dokumentem potvrzujícím lidská práva je Všeobecná deklarace lidských práv, která byla přijata Valným shromážděním OSN dne 10. prosince 1948, uznává přirozenou důstojnost, rovná a nezcizitelná práva práva členů lidské rodiny, je základem svobody, spravedlnost a míru na světě (www.osn.cz/dokumenty-osn).

Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech, přijatý 16. prosince 1966 uznává univerzální právo dítěte na vzdělání. Uvádí, že cíl vzdělání „spočívá v politické, hospodářské a sociální participaci člověka ve svobodné společnosti. Ke splnění programového cíle, kterým je *„změna společenského prostředí jak místního, tak celostátního, zdokonalování vzdělávacího systému a školské soustavy, je základní podmínkou a společným požadavkem zajištění přístupu každého ke kvalitnímu vzdělání.“*

Dalším významným dokumentem je Úmluva OSN o právech osob s postižením – právo dítěte navštěvovat spádovou školu , což je jedním z ústředních principů inkluzivního vzdělávání (www.osn.cz/dokumenty-osn).

Úmluva o právech dítěte podepsaná v roce 1989 v čl. 28 říká, že členské státy, které podepsaly tuto úmluvu, souhlasí s uskutečňováním práva dítěte na vzdělání na základě rovných možností.

Světová deklarace o vzdělávání pro všechny v roce 1990 „vysvětlila „smluvní základní vzdělávací potřeby“. Vysvětlení poukazuje na „vzdělávací příležitosti (které poskytuje stát)“. Deklarace uvádí příležitost a potřebu do interaktivního vztahu, a do nutné závislosti. Bez opravdové příležitosti nelze uspokojit potřebu. Příležitost musí mít reálnou úroveň a být dítěti reálně dostupná. (Jílek, 2013, s. 51 – 52).

Níže jsou uvedeny nejdůležitější legislativní změny v české republice, které podporují potřebu integrovaného vzdělávání.

Listina základních práv a svobod (která se usnesením předsednictva ČNR 2/1993 stala součástí Ústavního pořádku České republiky), zdůrazňuje právo všech dětí na vzdělání, podle tohoto dokumentu nejsou děti rozděleny na intaktní a handicapované (handicap zdravotní, sociální).

Současná legislativa České republiky se drží dokumentu Úmluva o právech dítěte, který v mezinárodním měřítku poskytuje univerzální práva dítěti, (mezinárodní dokument), dále se v něm říká: „Smluvní strany se shodují, že výchova dítěte má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a jeho rozumových schopností na nejvyšší možnou míru.“ (Vítková, M., 2007, s. 43).

Úmluva o právech dítěte z roku 1989 „formálně uznává práva dítěte na vzdělání. Subjektem univerzálního práva na vzdělání je výlučně dítě.“ Z čl. 28 Úmluvy vyplývá „požadavek, aby státní orgány účinně předcházely a zabráňovaly zbavení dítěte nebo skupiny dětí reálného přístupu ke vzdělání. Děti nebo skupiny nesmí být bezdůvodně vyučovány podle nižšího vzdělávacího programu nebo standardu.“ Tento požadavek vychází ze zásady rovné příležitosti, která ovšem souvisí i s dalšími zákonnými požadavky, jako je předcházení diskriminace a pod. (Jílek, 2013, s. 43 - 53).

„Školská legislativa „se opírá o program rozvoje vzdělávací soustavy „Kvalita a odpovědnost“ (1994)“ (http://www.primat.cz/moje-materialy/detail/27991?seoId=upol-pdf&_fid=ql1m#notify).

Bílá kniha je Národní program v rozvoji vzdělávání v České republice (který vznikl v roce 2001) na základě zasedání v roce 1999, kde byly schváleny vládou České republiky cíle vzdělávací politiky, jde o otevřený materiál, který má být po určitém období vždy kriticky zkoumán a na základě změn změn společenské situace revidován a obnovován (<http://www.vzdelavani2020.cz/>).

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, který připravilo MŠMT v roce 2010. Česká republika přispívá k naplnění mezinárodního závazku, jenž je deklarovaný prostřednictvím ratifikace Úmluvy o právech osob s postižením (OSN 2006), konkrétně čl. 24 – Vzdělávání (http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovnakoncepci/napiv/napiv.pdf 3.3.2014).

V roce 2009 byl schválen Antidiskriminační zákon č.198/2009 o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací. Jeho hlavním cílem je zajistit co nejvyšší právní ochranu obětem diskriminace.

Školský zákon č. 561/2004 Sb., který legislativně upravuje vzdělávání v ČR Novelou § č. 16 byl zrušen dosavadní způsob členění dětí s postižením. Jedinci už se nečlení podle diagnózy stanovené lékařem na kategorie, podle kterých byly zařazovány do speciálních škol, ale *člení se podle „dimenzí“*. Každá dimenze má svoje specifické potřeby, které řeší speciálně podpůrná opatření.

Vyhláška MŠMT č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Služby jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. (<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>).

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění Vyhláška č. 73/2005 ze dne 17. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí a studentů mimořádně nadaných. Ve vyhlášce jsou řazeny způsoby vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na prvním místě je individuální integrace, na druhém místě skupinová integrace a pak teprve zařazení do speciální školy (<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>).

Vyhláška ze dne 29. června 2012, kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb. Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení, (<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>).

Směrnice MŠMT ČR k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení (č.j. 13710/2001-24 ze dne 6.6.2002), „*shrnuje legislativní podmínky pro integraci zdravotně postižených dětí a žáků a definuje dítě nebo žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, podle této směrnice mohou být děti a žáci*

se zdravotním postižením integrování do mateřských, základních a středních škol, pokud mají zajištěnou odbornou speciálně pedagogickou péči. „Úkoly jsou delegovány na ředitelky školy, speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny“ (Vítková, 2004, s. 21).

Dále považuji za nutné zmínit se o rozhodnutí Evropského soudu pro lidská práva ve Štrasburku, o němž píše Tannenbergerová (2011, s. 84 - 85). Šlo o rozhodnutí, kterým soud zajistil, aby romské děti nebyly nadále zařazovány do zvláštních škol, čímž docházelo k jejich segregaci a diskriminaci. Za to byla Česká republika mezinárodním soudem ve Štrasburku odsouzena v listopadu roku 2007. Do zvláštních škol mohly být děti nadále zařazovány jen na základě diagnózy mentálního postižení.

4.2 Etická východiska

Právo na vzdělání není právně uznáváno jako právo základní ani v mezinárodních smlouvách ani ve vnitrostátním právu v Listině základních práv a svobod. Přesto se právu na vzdělání přisuzuje přívlastek „základní“ kvůli jeho „*strukturálnímu vztahu vůči všem právům člověka. Právo na vzdělání podmiňuje a podporuje výkon ostatních práv.*“ Argumentem pro toto tvrzení je „*objektivní vědění, bez kterého není svobody jako prvořadého morálního práva člověka. Právo na vzdělání umožňuje jedinci společenskou participaci*“ (Jílek, 2013, s. 31).

Mnohdy se rozhoduje o vzdělávání dětí na základě toho, s jakým handicapem se narodily. *Etické hledisko je podpořeno změněným způsobem členění dětí s postižením. Jedinci už se nečlení podle diagnózy stanovené lékařem na kategorie, podle kterých byly zařazovány do speciálních škol, ale člení se podle „dimenzí“.* Každá dimenze má svoje specifické potřeby, které řeší speciálně podpůrná opatření.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUM

5.1 Cíl výzkumu a cílové skupiny

Cílem praktické části je identifikace překážek v rozvoji inkluzivního vzdělávání v současném základním školství v České republice.

Pro uskutečnění drobného sociologického výzkumu jsem se obrátila na různé cílové skupiny, které jsou zainteresovány v oblasti vzdělávání na základních školách a na základě jejich odborných znalostí, schopností a pravomocí v této oblasti mohou působit především iniciováním změn a v některých případech i jejím zaváděním do praxe.

Chci se zaměřit na postoje administrativního aparátu, škol základních i těch, které vyučují budoucí pedagogy, dále na postoje dobrovolných organizací a sdružení a poukázat na organizační a finanční záležitosti ohledně tohoto směru vzdělávání. Také se chci zaměřit na uplatnění poznatků sociální pedagogiky při vytváření opatření k odstranění překážek k rozvoji tohoto typu vzdělávání. V neposlední řadě chci ukázat, jak může pomáhat sociální pedagog přímo ve škole a zvýšit tak kvalitu její práce.

Oslovila jsem pracovníky krajských úřadů, zřizovatele na magistrátě i v malých obcích, také jsem oslovila základní školy ve větších i menších městech i sociálního pedagoga, který pracuje na romské škole. Kontaktovala jsem pracovníky účastnící se tvorby projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání“. Také jsem oslovila vedení vysoké školy pedagogické. Pro doplnění mých informací jsem kontaktovala vedení Muzea romské kultury v Brně a zástupce české nevládní organizace Ligy lidských práv, právníka a pedagoga. Situaci jsem se tedy snažila zmapovat z více pohledů. Celkem jsem oslovila 17 respondentů, z nichž mi odpovědělo 10.

Vzorek respondentů, který jsem zvolila, není reprezentativní, proto ani výsledky mého výzkumu nemonou být brány a zobecňující.

Ze získaných poznatků v praktické části provedu analýzu překážek inkluzivního vzdělávání v současné společnosti v základním školství. Poznatky chci zjistit analýzou postojů různých skupin respondentů.

5.2 Příprava výzkumu, metodologie výzkumu

Nejprve jsem si tedy stanovila a definovala cíl výzkumu. Jde o výzkum v sociální oblasti, proto jsem volila kvalitativní metodologii výzkumu. Dále jsem musela zvolit výzkumný

nástroj takový, který je validní a zjišťuje, to co má zjišťovat. (Žumárová, 2011, s.62). Zvolila jsem polostrukturovaný rozhovor, což je takový výzkumný nástroj, který co nejlépe odpovídá typu výzkumu, který budu provádět (Žumárová, 2011, s. 65). Při tvorbě výzkumných otázek jsem dbala na to, aby obsah otázek odpovídal obsahu zjišťované oblasti, aby byl můj výzkum validní Gavora, 1999 (podle Žumárová, 2011, s. 63). Také bylo třeba určit cílové skupiny.

Zvolila jsem si kvalitativní metodologii, empirický výzkum, na základě kterého jsem sbírala konkrétní data, která jsem pak analyzovala a interpretovala, abych došla k určitému závěru. (Ferjenčík, 2000, s. 30).

Kvalitativní výzkum má blíže k subjektivismu, píše dále (Ferjenčík, 2000, s. 30) a Bakošová (2008, s. 71) zdůrazňuje, že *„cílem výzkumníka je proniknout do světa člověka dívat se na jeho svět svými očima“*.

Kvalitativní metodologii jsem si zvolila proto, abych měla možnost přímého kontaktu s respondenty a jejich prostředím. Tento kontakt mi umožnil v některých případech lépe pochopit jejich motivaci a příčinu jednání a protože jsem volila výzkumný nástroj polostrukturovaný rozhovor, měla jsem možnost pokládat doplňující otázky k bližšímu a širšímu objasnění zjišťované problematiky.

Při výběru kvalitativní metodologie jsem si byla vědoma, že je náročnější než kvantitativní jednak z toho důvodu, že vyžaduje více znalostí výzkumníka o předmětu zkoumání, ale také že je časově náročnější. Časově náročné je provádění rozhovorů, především těch, které jsou mimo místo bydliště. Je třeba pečlivě zvážit lokality, kterými se budu zabývat, abych zde získala potřebné informace a také vzdálenost, abych tam mohla zajet. To už souvisí i s výběrem respondentů. Dále je časově náročné přepisování odpovědí, které jsem si buď nahrála se souhlasem respondenta nebo zapisovala. Dost času zabírá konečně i vyhodnocování rozhovorů. K názorům respondentů je třeba se stavět pokud možno nestranně a maximálně se snažit se o zachování objektivismu. Tam, kde mi respondent dovolil nahrávat rozhovor, jsem měla možnost opětovného přehrání odpovědí a přesného zaznamenání dat. V ostatních případech jsem se snažila rozhovor přepsat hned po jeho uskutečnění, abych si zapamatovala jeho podstatu a myšlenky tak, jak ji říkal respondent. Na základě přímého kontaktu s ním a možnosti pokládání doplňujících otázek jsem se snažila co nejvíce vylučovat možnost subjektivního zbarvení výsledné podstaty

vyplývající z rozhovoru. Jeho slova jsem nehodnotila, jen zaznamenávala. Rozhovory jsem pak analyzovala a interpretovala.

5.3 Výzkumná metoda – rozhovor

Pro svůj výzkum jsem volila metodu polostrukturovaného rozhovoru. Proč jsem volila tuto metodu, už částečně vyplývá z výše uvedeného textu. Umožnila mi lepší pochopení odpovědí respondenta tím, že jsem mohla klást doplňující otázky. Na základě lepšího pochopení myšlenek respondenta jsem mohla objektivněji vyhodnotit výsledné rozhovory.

Aby byl můj výzkum validní, tedy aby se vztahoval k tomu, co chci zjistit, musela jsem připravit odpovídající otázky. V případě doplňujících otázek jsem se snažila dbát na to, aby byly neutrální a nebyly návodné (Radvan, Vavřík, 2009, s. 49).

Výzkumné otázky jsem rozdělila do několika oblastí:

- definice inkluzivního vzdělávání a jeho rozvoj (otázka č. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9),
- překážky rozvoje, financování (otázka č. 10, 11, 13, 17, 18),
- zvyšování znalostí pedagogů (otázka č. 12),
- příprava dětí pro vstup do ZŠ (otázka č. 14, 15, 16).

Znění výzkumných otázek je v příloze č. 2.

Po stanovení výzkumných otázek bylo mým dalším úkolem prakticky projít co nejvíce stupni hierarchie, která je zainteresovaná na inkluzivním vzdělávání a na vzdělávání vůbec. Při výběru respondentů jsem zvolila nereprezentativní výzkumný vzorek, takže můj výzkum nebude reprezentativní. Metodou polostrukturovaného rozhovoru jsem položila otázky deseti respondentům, které jsem označila čísly od 1 – 10. Respondenty jsem rozdělila do třech skupin.

Skupinu A tvořili tři respondenti (č. 1, 2, 5), kteří přímo pracují s dětmi.

Skupinu B tvořili čtyři respondenti (č. 3, 4, 6, 7), kteří připravují půdu pro praktický rozvoj inkluzivního vzdělávání ve větším rozsahu.

Skupinu C tvořili zřizovatelé větších měst celkem tři respondenti (č. 8, 9, 10). Oslovila jsem i zřizovatele menších obcí, ale ti nereagovali na můj dopis.

Níže uvádím stručnou charakteristiku respondentů. (Podrobná charakteristika respondentů je uvedena v příloze č. 3).

Respondent č. 1 (dále jen R 1) je zástupkyně ředitele ZŠ pro první stupeň. Je to žena středního věku s příslušnou aprobací pro výuku.

ZŠ se nachází v menším městě, kde se žádná škola neprofiluje jako inkluzivní. Ve škole byly vyučovány děti cizinců, jinak se zde příliš neřeší požadavky související s inkluzivním vzděláváním. Nezaměstnanost ve městě je spíše nižší.

Respondent č. 2 (dále jen R 2) je sociální pedagog na ZŠ. Je to mladší muž vysokoškolsky vzdělaný. ZŠ, na které působí, vyučuje děti ze sociálně vyloučené lokality, pracuje jako inkluzivní škola, nachází se ve velkém městě, v této lokalitě řeší velkou nezaměstnanost.

Respondent č. 3 (dále jen R 3) je věcný manažer projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR. Je žena středního věku vysokoškolsky vzdělaná.

Respondent č. 4 (dále jen R 4) je koordinátor klíčových aktivit projektu Systémové podpory inkluzivního vzdělávání v ČR. Je to mladší žena vysokoškolsky vzdělaná.

Respondent č. 5 (dále jen R 5) je ředitelka Muzea romské kultury. Je to žena středního věku vysokoškolsky vzdělaná.

Respondent č. 6 (dále jen R 6) je právnička neziskové nestátní organizace Liga lidských práv. Je to mladší žena vysokoškolsky vzdělaná.

Respondent č. 7 (dále jen R 7) je pedagožka, členka neziskové nestátní organizace Liga lidských práv. Je to mladší ženavysokoškolsky vzdělaná.

Respondent č. 8 (dále jen R 8) je zřizovatel ZŠ v krajském městě. Je to muž středního věku vysokoškolsky vzdělaný. Zřizovatel působí ve větším městě, kde je nezaměstnanost kolem 7%. Ve městě se nachází několik vyloučených lokalit a vzniklo zde několik „romských škol“.

Respondent č. 9 (dále jen R 9) je zřizovatel ZŠ, vedoucí odboru školství na magistrátě. Je to žena středního věku vysokoškolsky vzdělaná. Působí ve městě, které má nezaměstnanost kolem 7%. Ve městě se nachází několik vyloučených lokalit a vzniklo zde několik „romských škol“.

Respondent č. 10 (dále jen R 10) je zřizovatel ZŠ, vedoucí odboru školství na magistrátě. Je to žena středního věku vysokoškolsky vzdělaná., nezaměstnanost je kolem 9%. Ve městě se nachází několik vyloučených lokalit a vzniklo zde několik „romských škol“.

Před tím, než jsem se vypravila k respondentům, napsala jsem každému krátký úvodní dopis, který jsem poslala přes e-mail. Jeho prostřednictvím jsem se stručně představila a sdělila, o co se zajímám a proč. Součástí dopisu byl i informovaný souhlas s tím, jakým způsobem mohu údaje zaznamenávat. Dále jsem informovala, že osobní údaje sdělené v rozhovoru budou sloužit pouze pro moji potřebu k vyhodnocování otázek. Také jsem informovala o dostupnosti zveřejněné diplomové práce. Znění dopisu je uvedeno v příloze č. 1.

Otázky jsem tedy rozdělila do čtyř oblastí: Jejich vyhodnocování se budu nyní blíže věnovat.

- definice inkluzivního vzdělávání a jeho rozvoj (otázka č. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9),
- překážky rozvoje, financování (otázka č. 10, 11, 13, 17, 18),
- zvyšování znalostí pedagogů (otázka č. 12),
- příprava dětí pro vstup do ZŠ (otázka č. 14, 15, 16).

ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Na základě porovnání odpovědí (rozdělených do čtyř oblastí) respondentů skupin A, B, C jsem došla k následujícím závěrům, které uvádím dále v textu. Souhrnné výsledky výzkumu jsou uvedeny v příloze č. 4.

Rozdělení respondentů do skupin:

Skupinu A tvořili tři respondenti (č. 1, 2, 5), kteří přímo pracují s dětmi.

Skupinui B tvořili čtyři respondenti(č. 3, 4, 6, 7), kteří připravují půdu pro praktický rozvoj inkluzivního vzdělávání ve větším rozsahu.

Skupinu C tvořili zřizovatelé větších měst celkem tři respondenti (č. 8, 9, 10).

Rozdělení odpovědí do čtyř oblastí a přehled nejmarkantnějších překážek vyplývajících z mé analýzy

1. oblast -charakteristika a rozvoj inkluzivního vzdělávání (otázka č. 1, 2, 3, 4, 5, 6 ,7, 8, 9),
2. oblast - překážky rozvoje, financování (otázka č. 10, 11, 13,17,18),
- 3.. oblast - zvyšování znalostí pedagogů (otázka č. 12),
4. oblast - příprava dětí pro vstup do ZŠ (otázka č. 14, 15, 16).
5. nejmarkantnější překážky – výsledek výzkumu

Níže uvádím základní výsledky mého drobného výzkumu, které opírám o analýzu uvedenou v příloze č. 4. V příloze č. 5 uvádím příklad jednoho rozhovoru.

OBLAST č. 1 – CHRAKTERISTIKA A ROZVOJ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Co znamená inkluzivní vzdělávání

Všichni respondenti se orientují ve školském zákonu č. 561/2004 S. a definují inkluzivní vzdělávání/integraci jako právo všech dětí i s jejich rozdíly na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Inkluzivní vzdělávání je významné v tom, že dává šance k lepšímu vzdělávání, protože umožňuje využití maximálního potenciálu dítěte. Ti, kteří jsou více zainteresováni v přímé práci, zdůrazňují nutnost podpůrných opatření pro vzdělávání dětí s určitým handicapem. Je zajišťována větší podpora nejen žákům, ale mnohdy i rodičům. Překážkou je nesystémové financování. Objevuje se zde důležitý prvek, a to, že integraci předchází segregace.

„Je to právo na rovné vzdělávání“ (R 1).

„Individuální integrace a inkluze je to stejné. Každý autor se na to dívá jinak. Podle srovnání v literatuře, je zřejmé, že existují různé náhledy. Podle mě se integrace týká docházky do školy, tak je uvedena v zákonech. Integrace je podmnožinou inkluze, protože inkluze nemluví jenom o škole, ale o životě jako celku. Takže integrace je školská a je součástí inkluze. I vyhláška hovoří o individuální integraci, ne o individuální inkluzi“ (R 3).

Míra rozvoje inkluzivního vzdělávání

V této otázce se respondenti celkem shodují, hodnotí rozvoj inkluzivního vzdělávání jako pomalý i když s jistou známkou vzrůstající tendence. Mnohé školy ještě prosazují jen frontální výuku. Opakuje se názor, že se vzrůstajícím počtem dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, bude vzrůstat i počet inkluzivních škol, protože tyto děti s doporučením z SPC budou zařazovány mezi intaktní žáky do hlavního vzdělávacího proudu. V praxi je často spojována inkluzivní škola se školou „romskou“. V těchto školách je přirozené, že děti potřebují podporu ke vzdělávání a lidé, kteří zde pracují, chtějí dětem pomoci. Tito pedagogové a další odborní pracovníci ve škole jsou ochotni na sobě pracovat a výsledkem je škola, která používá běžné i moderní výukové metody a financování zajišťuje částečně prostřednictvím různých projektů. Většina oslovených respondentů se domnívá, že současný rozvoj inkluzivních škol je z velké části založen na využívání projektů.

„Na základě společenského vývoje s přibývajícím počtem Romů bude přibývat i takových inkluzivních škol“ (R 2).

„Inkluzivní vzdělávání je chápáno jako celospolečenský závazek. Není však nikde ukotveno v zákoně ani jako nějaký princip nebo minimálně jako zásada, přesto je to něco, co musí být zajištěno“ (R 6).

„Inkluzivních škol je stále menšina, protože společenským konzenzem není vyučovat rozdílné děti v jedné třídě“ (R 7).

Existence nějakých „impulsů, popudů“ či nějakého právního či politického rozhodnutí v podobě strategického harmonogramu transformace ZŠ proinkluzivně ze strany MŠMT směrem k základním školám

Respondenti všech tří skupin se shodují v tom, že z MŠMT neexistuje žádný strategický harmonogram změn, existují „popudy“ v podobě dotací a grantů. Dále uvádějí program OP VK. Co je důležité, všichni se shodují na významu novelizovaného školského zákona č. 561/2004 Sb., ve které se hovoří o inkluzi. Kromě školského zákona byly uvedeny i další vyhlášky, které hovoří o integraci/ inkluzi žáků. Ale žádný strategický harmonogram změny není.

Pobídky k rozvoji inkluzivního vzdělávání z kraje

Pobídky z kraje nejsou nijak specificky vnímány s výjimkou dvou respondentů zřizovatelů, kteří zdůrazňují pobídky ve formě pomoci získávání finančních prostředků z projektů OP VK, finančních titulů a grantů.

„Podle zákona má dítě nárok na vzdělávání ve spádové škole a ředitel nemá právo ho odmítnout. Takže příchod žáka do školy, je tou pobídkou. Ředitel to musí začít řešit (R 3).

R 5 uvádí zkušenost z jednání s vedoucím odboru školství hlavního magistrátu obce (v minulém volebním období). *„Tento člověk, který rozhoduje o vzdělání tisíce dětí, nepochopil, že romská škola není cesta. Prohlásil, že romské děti patří do romské školy. Jejich argumentem je, že jsou zde speciální projekty. Ale to je právě z nouze ctnost, jak říká respondentka. Jinými slovy, předseda odboru školství se vyslovil pro segregaci romských dětí. Ale v romských školách ty děti šance nemají.“* Na základě této zkušenosti respondent a jeho spolupracovníci uvážili, že s úřady nic nevyjednávají a tak za pomoci nějakých sponzorů začali sami. Situaci vnímají spíše jako soukromou válku.

Pobídky zřizovatele k rozvoji inkluzivního vzdělávání v ZŠ

K této otázce se vyjádřili pouze zřizovatelé. Z odpovědí vyplývá, že zřizovatelé chápou svoji úlohu v rozvoji inkluzivního vzdělávání velmi odlišně. Jeden respondent se domnívá, že zřizovatel nemůže ovlivnit míru inkluze, že je z tohoto procesu vyřazen.. Další dva zřizovatelé se aktivně zapojují do procesu integrace a inkluze. Jednají se zástupci škol s cílem vytvářet podmínky pro inkluzivní vzdělávání. Nejčastěji zatím spojují inkluzivní vzdělávání s integrací romských dětí do hlavního vzdělávacího proudu s cílem zamezit vzniku segregovaných romských škol. Zřizovatel, který chce zabránit vzniku další romské třídy, se nevyjadřuje k podstatě vzniku romských škol a to podpoře a spolupráci s rodinou

dítěte. Ta je jedním z hlavních důvodů, proč romské děti chtějí navštěvovat romské školy. Při začleňování romských dětí mezi děti vzdělávané v hlavním vzdělávacím proudu, je třeba vzít v úvahu sociální znevýhodnění a poskytnout adekvátní speciální podpůrná opatření společně s kvalifikovanou prací pedagoga a dalších odborných pracovníků školy.

Naproti tomu druhý zřizovatel tyto školy podporuje proto, aby mohly dobře pracovat s integrovanými dětmi.

Jde o iniciativu školy, zda se začne proinkluzivně transformovat?

Kromě dvou respondentů, zřizovatelů, kteří si myslí, že jde o společnou cestu, se všichni ostatní shodují v tom, že jde o iniciativu školy.

„Integrace žáka do spádové školy je dána školským zákonem č. 561/2004 Sb. Škola nemůže žáka odmítnout, musí ho integrovat a připravit mu podmínky pro učení podle doporučení SPC“ (R 3).

„Peníze dává škole zřizovatel, takže by o svém vývoji měla s ním jednat. Záleží, jakým směrem by chtěla jít, o kolik by se třeba snížil počet žáků ve třídách. Říká, že tato problematika zahrnuje hodně aspektů, které by se musely projednat“ (R 9).

Přechod na inkluzivní vzdělávání není jednoduchá cesta

Všichni respondenti se shodují v tom, že cesta není vůbec jednoduchá.

„První věc je, aby vedení chtělo, aby umělo motivovat pracovníky a vybrat si správné pracovníky. Druhá, aby vedení mělo peníze a třetí, aby jim peníze někdo chtěl dát“ (R 2).

OBLAST č. 2 – PŘEKÁŽKY ROZVOJE, FINANCOVÁNÍ

Hlavní překážky

Všichni respondenti se shodují v tom, že hlavní je, aby takto škola, hlavně vedení školy, chtělo pracovat a umělo motivovat spolupracovníky. Ředitel dnešní inkluzivní školy musí být velmi dobrý manažer, schopný jak pracovat s lidskými zdroji, tak zajistit finanční stránku nejen z nastaveného finančního rozpočtu. V mnoha ŠVP však tato myšlenka

zakomponovaná není, někteří ředitelé dokonce jednají protizákonně a z nějakého důvodu žáky odmítají přijmout a přenášejí svoji odpovědnost na rodiče.

Jako další velkou překážku respondenti vidí neexistenci strategického harmonogramu transformace a financování, dále pak nedostatečně organizačně zajištěnou funkci asistenta pedagoga, jeho pracovní náplně, úvazku i platu, ale i neexistenci dalších odborníků na škole.

„Když škola potřebovala sehnat asistenta pedagoga, nepodařilo se jí to. Nikdo tu funkci nechtěl vykonávat, protože je to nevýhodné“ (R 1)..

„Velkým problémem je, že pro tyto odborníky nejdou peníze automaticky do škol, nejsou peníze ani na asistenty pedagoga, na pomáhající pracovníky. Budoucnost je tedy nejistá, protože finanční prostředky jdou z časově omezených projektů. Zaměstnání pak není lukrativní.. Problémem je nesystémovost financování“ (R 2).

Další překážky

Respondenti poukázali na několik zásadních překážek.

Jednou z překážek je nedostatečná *motivace* učitelů k takové aktivitě, jako je *připravenost pro nové vyučovací trendy*. Je obtížné opouštět zavedenou frontální výuku. Učitelé mají oprávněnou obavu *vyučovat žáky se složitějšími postiženími*. Je pravda, že ani pedagog ani speciální pedagog nemůže znát všechny druhy postižení. Velkou pomoc při odstraňování těchto překážek má přinést Katalog podpůrných opatření, který je výstupem projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR.

Budoucí pedagogové nejsou připravováni pro výuku v inkluzivních školách. Zde je nutno říci, že se objevují první iniciativy snažící se o změnu nebo pomoc učitelům a to v podobě pilotního projektu o výuce k inkluzivnímu vzdělávání.

Dá se říci, že chybí motivace a ochota mnoha učitelů *získávat nové kompetence, které by jim přiblížily práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Překážkou rozvoje je také to, že *učitelé neznají rodinné a sociální zázemí svých žáků*. Také mnohdy nedovedou *identifikovat žákovu příčinu školní neúspěšnosti z důvodu jeho nedostatečného porozumění českému jazyku*.

Objevuje se nový fenomén, *přirozený vznik romských škol*. Respondenti se shodně vyjadřují, že učitelé jsou více finančně ohodnoceni za vykonávání této náročné činnosti.

Finance pocházejí z dotací nebo grantů pro tyto účely, ne z přidělených prostředků pro všechny školy. Není to však standardní postup, je to řešení určitých zřizovatelů jako ocenění práce „navíc“.

Současně se objevuje informace o studii, z níž vychází, že umístění více než tři Romů ve třídě, může být příčinou problémů ve třídě. Takže cílem zřizovatele je rozdělovat romské děti do různých škol mezi majoritu, ale s tím, že ve třídě nebude více než tři Romové.. Tím však není řešeno vzdělávání Rómů, protože tento postup je mnohdy příčinou jejich školní neúspěšnost. Na druhou stranu se objevuje informace zřizovatelů, že Romům je dobře v romských školách, protože zde mají zpracované vyhovující postupy výuky, speciální přístup, případně granty nebo dotace a není třeba nic měnit. Všem to takto vyhovuje.

Paradoxně romské školy, které jsou často považovány za inkluzivní školy, jsou samy o sobě příčinou segregace. Příslušníci majority postupně opouští školu, kde je hodně Romů a tak se vytvoří 100% segregovaná romská škola. Jeden respondent uvedl, že řešil problém segregace s nestátní organizací Člověk v tísni a s ombucmankou, kteří se domnívaly, že zřizovatel záměrně založil romskou školu a děti segreguje. Ale zřizovatel zdůraznil, že školu sám o své vůli nezaložil, došlo k tomu přirozenou cestou a to odchodem dětí majoritní společnosti do škol mimo svůj spádový obvod. Na základě výpovědí dalších respondentů, je toto častý případ.

Na druhou stranu, v důsledku neexistujícího inkluzivního vzdělávání tyto romské školy fungují na základě aktivity lidí, kteří cítí nutnost řešení romské otázky. Jsou zde děti, které potřebují nadstandardní péči v podobě podpory školního poradenského zařízení a pomoc asistentů. Významné je, že tito odborníci nespolupracují jen s dětmi, ale i s rodinami.

Zde docházíme opět ke dvěma zjištěním vycházejících z přístupu respondentů na základě jejich postojů. Jedna skupina respondentů chápe, že většina romských dětí má sociální handicap. Druhá skupina respondentů říká, že romští žáci handicap nemají, že jsou to prostě Romové.

Někteří ředitelé odmítají určité žáky s tím, že nejsou na ně připraveni a doporučují rodičům jinou školu, kde jsou na ně lépe připraveni. Jiní ředitelé na základě vytváření elitářství, ať už jsou si zákona vědomi nebo ne, prostě určité žáky ve své škole nechtějí a nějak to zdůvodní, nejčastěji plnou kapacitou školy, což je jediný právní důvod k odmítnutí žáka nebo tím, že jsou školou specializovanou např. na matematiku a doporučí školu, kde jsou na žáka lépe připraveni.

Další překážkou je *možnost hájit zájmy žáků právní cestou*. Respondent, který se touto problematikou zabývá, říká, že právnicky je zde systémová bariéra v tom, že pokud se rodič chce něčeho domáhat, musí jít proti škole, protože procesně zákon jinou možnost nepřipouští. *A rodič nepůjde proti škole, kam chce umístit svého žáka.*

Z výpovědí respondentů vyplývá i další překážka rozvoje inkluzivních škol ve větším rozsahu. Je to *vlastní existence inkluzivních škol*, která utvrzuje ostatní ředitele v tom, že se nemusí nijak angažovat, když už jsou školy, kde jsou na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami připraveni. Ředitelé takové žáky prostě odkáží do těchto škol.

Inkluzivní škola má zajistit nadstandardní přístup dětem, kteří ho potřebují pro podporu rovných vzdělávacích příležitostí. Pro školu je to velmi náročný úkol. Je spousta žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, kteří nemají možnost zažít školní úspěch a zažívají školní neúspěch. Je to dáno překážkami v integraci do základních škol mezi majoritní skupinu obyvatelstva.

„Hlavní překážkou je jejich slabé sociální zázemí. S tím souvisí nedostatečné vzdělání, které je na vině neexistence mezigeneračního přenosu návyku potřeby vzdělávání. Pokud bude dítě z problémového prostředí zařazeno na běžnou školu bez mentora nebo pomocníka, bude ve škole neúspěšné. Romské téma, které začíná a končí vzděláním, je politický problém, který žádá politická garnitura nechce otevřít. To jim volební body nepřidá a voliče nezíská“ (R5).

Neexistuje politický tlak. V zájmu politiků není hájit inkluzivní vzdělávání, které si mnozí spojují s romským vzděláváním.

Další překážkou je, že *celý systém organizace inkluzivní školy je netransparentní, založený většinou na dotacích a grantech.*

Není společenská shoda o vzdělávání všech dětí s jejich odlišnostmi v jednom vzdělávacím proudu.

Chybí informovanost veřejnosti o nové koncepci vzdělávání a o právech rodičů a dětí. SPC sice rodičům určité informace poskytují, ale pokud ředitel dítě odmítne přijmout, rodiče by tuto situaci mohli řešit jen tak, že se postaví proti škole, kam chtějí dítě umístit a to neudělají.

Dalo by se říci, že společnost není nastavena proinkluzivně, čemuž odpovídají postoje většiny jejich členů. Zatím jsme z větší části ve fázi segregace a intergrace, řečeno slovy některých respondentů.

V následujícím textu se budu podrobněji zabývat dalšími překážkami rozvoje inkluzivního vzdělávání, což je financování pedagogických pracovníků a dalších odborníků působících na škole. Také se budu zabývat financováním podpůrných opatření včetně asistentů pedagoga.

Přirozený vývoj inkluzivních škol by měl vycházet z faktu, že o tom, do jaké školy půjde dítě s potřebou podpůrných vzdělávacích opatření má dnes právo rozhodnout jeho zákonný zástupce. Na základě vyšetření ve školském poradenském centru, stanovuje speciálně pedagogické centrum (SPC), jaká podpůrná opatření dítě se speciálními vzdělávacími potřebami pro výuku potřebuje. Zajištění těchto opatření je dáno možnostmi je financovat. Proto mě dále zajímá **možnost financování**

a) asistenta pedagoga ve škole,

b) koordinátora pro inkluzivní vzdělávání,

c) školního psychologa,

d) dalších speciálních výukových potřeb pro žáka,

e) bezbariérový přístup pro vozíčkáře,

f) kurzy pro pedagogy pro doplnění potřebných znalostí (kompetencí).

ad a) financování asistenta pedagoga ve škole

Všichni respondenti se shodují v tom, že není systémově zajištěno financování asistentů pedagoga z úrovně MŠMT.

Asistenty pedagoga dělíme na ty, kteří jsou přidělováni dítěti z SPC na základě zdravotního znevýhodnění a na asistenty pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním, kteří jsou přidělováni podle počtu dětí se sociálním znevýhodněním na celé škole. Většinou se to týká romských škol.

Finanční prostředky jsou poskytovány pro každého asistenta pedagoga na jiné období a z jiného toku peněz. Pro asistenta přidělovaného podle počtu žáků se sociálním znevýhodněním od ledna a na asistenta s doporučením SPC od září.

Asistenti pedagoga podle počtu dětí se sociálním znevýhodněním na celé škole jsou dotováni z rezerv kraje a z dotačních programů MŠMT. Tyto rezervní finanční prostředky na mimořádné výdaje, které nejsou účelové (nejsou specifikovány pro určité účely), dostává zřizovatel. Normativy stanovuje ministerstvo přes kraje, ty to posílají na statutární město a od tam to jde přímo školám.

Asistent pedagoga na základě doporučení z SPC je financován z rozpočtu na příští rok, který se 30. září předkládá na kraj. Tento asistent je financován navýšením normativu na dítě, protože je přidělen na základě doporučení z SPC.

Jiný respondent, zřizovatel říká, že na Romy nejsou přidělovány žádné prostředky navíc. *„Pokud by žák, Rom potřeboval asistenta pedagoga, financuje se tento z projektů OP VK“* (R 9). Částka, kterou je financován asistent je v různých krajích různá. Rozdíl může být i šestinásobný

Finanční prostředky, které školy dostávají, jsou ale ve většině případů nedostačující.

Jako dobrý nápad se zdá řešení jednoho respondenta zřizovatele, který chce školám pomoci s čerpáním finančních prostředků ze státních grantů tím, že na magistrátě má působit odborník, který bude nápomocen při vyřizování projektů pro školy.

„Ministerstvo vypisuje dotační rozvojový program v listopadu, schvaluje se od ledna na kalendářní rok. Zda byl udělen, se dozví až v březnu. Takže dva měsíce škola financuje odměny ze školních prostředků a pokud jsou pak prostředky přiděleny, vrátí se půjčené peníze na odměny zpět. Nevýhodou je, že dotace je přidělována na kalendářní a ne na školní rok“ (R 1).

„Pro školu, která dostává na každého žáka příplatek podle normativu, k tomu příplatek na žáka podle postižení a ještě má doporučeného asistenta, který má být podle SPC s dítětem např. celý den, to znamená, že škola je v pasti. Má přijmout asistenta pedagoga pro dítě, které integrovat musí, protože je povinná ze zákona, ale na asistenta peníze nemá“ (R 6).

„V praxi se ale zřizovatel nepovažuje za odborníka, který rozhoduje o potřebě asistenta, spíše má tendenci odsouhlasit požadavek školy, ale horší je poskytnout částku“ (R 7).

Zde vidíme diskriminační i postoj k asistentovi. Dostává zaplacen jen poloviční úvazek, tudíž se mu krátí nepřímá poradenská práce, která zahrnuje porady, komunikaci s rodiči atd. což často dělá ve svém osobním volnu (R 7).

„Zřizovatel může saturovat potřeby školy. Ale nikdy nemůže platit z provozních prostředků asistenty pedagoga. „Jako zřizovatel nemáme vliv na platby pedagogických a nepedagogických pracovníků“ (R 9).

Škola dostává finanční prostředky podle počtu žáků a pokud jde o Romy, nejsou na ně přidělovány žádné prostředky navíc, nejsou ničím zvláštní, nemají žádnou diagnózu. Mají stejný normativ, jako každý jiný žák“ (R 9).

„Dotační program na asistenty není z úrovně MŠMT systémově řešen. Zajistit dotování je na zřizovateli a řediteli. Ve financování chybí systémovost“ (R 10).

ad b) financování koordinátora pro inkluzivní vzdělávání

Speciální pedagog pracuje jen na romské inkluzivní škole. Hrazený je z projektu.

ad c) financování školního psychologa

Z odpovědí vyplývá, že školní psycholog je financován z normativu pro pedagogické pracovníky z MŠMT. Ředitel tedy dostává určitou částku podle počtů žáků na škole na základě normativu stanoveného na žáka. Z této částky platí pedagogické pracovníky včetně školního psychologa. Částka je v praxi nedostatečná. Proto školy financování takového odborníka řeší na základě prostředků získaných z různých dotací a grantů z MŠMT nebo z EU strukturálních fondů. Financování je nesystémové a časově omezené. R.10 říká, že *„když škola na tento nárok dosáhne, měla by ho mít.“*

Ne všichni respondenti toto financování využívají.

Již od dalšího školního roku chceme hradit ze svých prostředků působení odborného pracovníka – psychologa, jednoho na každé škole, kde se koncentruje hodně Romů. A tady vidím přechod od integrace k inkluzi, v pomoci školám připravovat podmínky“ (R 8).

„Ve škole pracují dva psychologové. Jeden je financován z projektu, který právě končí a druhý z jiných zdrojů, ten by ve škole zůstal. Činnost psychologa je ve škole velmi důležitá. Při nástupu do první třídy ze školky nebo přípravné třídy jsou diagnostikovány všechny děti. Škola sama průběžně provádí interní diagnostiku.“ (R 2).

ad d) financování speciálních výukových potřeb pro žáka

Všichni respondenti se shodují v tom, že peníze jdou z peněz z rozpočtu, které přidělí kraj podle počtu žáků se zvýšenou částkou na děti s potvrzením z SPC.

ad e) financování bezbariérového přístupu pro vozíčkáře

Z výše uvedeného vyplývá, že zodpovědnost za zajištění bezbariérové plošiny má zřizovatel. Ředitel ale nejprve projedná s rodiči možnost docházky dítěte do školy, kde bezbariérový přístup je. Pokud rodič trvá na konkrétní škole, kde bezbariérový přístup není, řeší to zřizovatel, který by se ale obrátil na kraj. Jen jeden zřizovatel řekl, že by náklady musel hradit ze svých prostředků. Zástupce školy se žádostí na kraj nebyl úspěšný.

Tento požadavek řešil pouze R 1 s krajským úřadem.

„Bezbariérová je jiná škola v obci, takže zde se úpravy provádět nebudou.“ Takovou odpověď dostal R 1 z kraje. Podle R 1 je z jednoho vchodu i zde bezbariérový přístup, ale jinak škola není pro tento účel přizpůsobena.

ad f) financování kurzů pro pedagogy pro doplnění potřebných kompetencí

Respondenti se shodují v tom, že finanční prostředky jdou z kraje.

„Jsou to společné prostředky na vzdělávání a speciální vzdělávací pomůcky“ (R 1).

Přidělování dotace na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami zařazeného ve speciální škole a v hlavním vzdělávacím proudu

(Ze závěrečné zprávy výzkumu Modelu inkluzivního vzdělávání v ČR, kterou provedla spol. Rytmus, o.s. vyplývá, že normativ na žáka běžné základní školy je o polovinu nižší než na stejného žáka ve speciální škole (žák se středně těžkým mentálním postižením: 108 000 Kč ve speciální škole, 51 000 Kč v běžné škole). <http://www.rytmus.org/download/zprava.pdf>

„Speciální školy mají stanovené vlastní normativy. Nejde tedy o příplatek kvůli určitému postižení, ale o celkově větší normativ pro žáka na SZŠ, (speciální základní škole). Žák na SZŠ je tedy speciální jednotkou výkonu ve smyslu krajských školských rozpočtů. Zo vyplývá z materiálu čj. MŠMT - 43071/2014 Principy rozpisu rozpočtu a rozpis rozpočtu přímých výdajů RgŠ územních samosprávných celků na rok 2015 v úrovni MŠMT – KÚ)“ (R 6).

R 10 různou výši dotací vysvětluje takto.

„Zřizovatelem speciálních škol je kraj. Kraj rozhoduje o výši dotací. Zřizovatelem škol s intaktními žáky je obec. Obec o výši dotací nerozhoduje. Obecní úřad se často nedostane k normativu. Normativ je státní, krajský úřad si zmapuje jednotlivé typy normativů podle

věkové kohorty a vytvoří rozpočet. Provede rozpočet. Krajský rozpočet schvaluje MŠMT a to by mělo na tento fakt poukázat.“

Čerpání dotace pro podporu rozvoje inkluzivní školy/inkluzivního vzdělávání

Pracovníci škol i zřizovatelé, kteří jsou aktivní v rozvoji inkluzivního vzdělávání využívají finančních prostředků ve formě dotací a grantů z MŠMT a ESF.

Případné dotace byly čerpány s takovou úspěšností

Téměř všichni respondenti říkají, že v čerpání dotací, o které požádali, byli úspěšní.

OBLAST č. 3 – ZVYŠOVÁNÍ ZNALOSTÍ PEDAGOGŮ

Nabídka vzdělávacích kurzů pro pedagogy pro získání kompetencí vyučovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Respondenti se shodují v tom, že ředitel školy je zodpovědný na nabídku kurzů pedagogům pro další vzdělávání. Finanční prostředky jdou z kraje, jsou součástí rozpočtu na školu a jsou určeny pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

„Učitelům jsou nabízeny kurzy vedením školy, ale také si mohou vybrat z nabídky, které posílají neziskové organizace a pokud vedení požadavek schválí, mohou kurz absolvovat“
(R 2)

„Jedním z ukazatelů hodnocení ředitelů našich škol je, jakým způsobem se tam rozvíjí nejrůznější vzdělávání. Je to v kompetenci ředitelů škol. Peníze na další vzdělávání učitelů jsou součástí rozpočtu na školu“ (R 8).

OBLAST č. 4 – PŘÍPRAVA DĚTÍ PRO VSTUP DO ZŠ

U nás se inkluze často týká také dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, z nichž vysoké procento tvoří Romové.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v ČR (MŠMT) připravuje zákon o povinném posledním ročníku docházky ve školce nebo předškolní přípravě ve škole s účinností pravděpodobně od r.2016.

Je nějak podněcována připravenost těchto dětí pro vstup do ZŠ?

Všichni respondenti se shodují, že připravenost pro vstup do ZŠ romských dětí a dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí nijak podněcována není.

Jako podporu pro připravenost dítěte na vstup do ZŠ všichni respondenti vidí spolupráci školky se školou. V romské škole ale není možno se školkou spolupracovat, i když je součástí školy, protože do ní chodí z velké části jen neromské děti.. Romské děti většinou do školky nechodí. A pak nejsou připraveny ani po stránce sociální ani po stránce kognitivní. Je také zdůrazněno, že předškolní příprava musí být taková, aby nepodporovala segregaci dětí do romských škol.

„Čím dříve se s výukou dítěte začne, tím lépe. Problém je, že systémově to u nás není nastaveno tak, aby romské děti byly ve škole úspěšné bez asistence, aby byly udrženy v hlavním vzdělávacím proudu, nikoliv na romské škole (R 5).

Podpora připravenosti dětí pro vstup na ZŠ

a) přípravou ve školce,

b) přípravným ročníkem v ZŠ.

ad a) přípravou ve školce

Z odpovědí vyplývá, že všichni respondenti by uvítali povinný poslední ročník ve školce. Tím, že by se zavedla povinnost, byla by nějaká „páka“ na to, aby děti do školky chodily. Respondenti se shodují se v tom, že jeden rok je na předškolní přípravu málo, ale výhodou je, že školka není důvodem segregace do budoucí romské školy. Povinný poslední ročník ve školce by pomohl i těm romským matkám, které děti do školky dát chtějí, ale z kapacitních důvodů je nepřijmou.

„Ve chvíli, kdybychom měli „páky“ na zajištění docházky, dalo by nám to rok navíc i pro práci s rodinou“ (R 2). Tuto přidanou hodnotu vidí sociální pedagog.

„Děti mají chodit do školky, protože se rády a rychle učí nápodobou. Školka jim umožňuje vzájemně se spolu setkávat. Výhodou je, že děti nemají ještě takové předsudky jako dospělí“ (R 5).

„V Holandsku, kde je velká migrace, řeší vrůstání do kultury už u ročních dětí. Od pěti let už je pozdě. Proces samozřejmě probíhá v rámci společných aktivit s rodiči“ (R 5).
Respondent srovnává situaci v Holandsku se situací Romů v ČR.

ad b) přípravným ročníkem v ZŠ

Z odpovědí respondentů vyplývá, že myšlenka přípravného ročníku vycházela z toho, že romské děti a děti ze sociálně znevýhodněného prostředí nechodily do školky. Zkušenost z romské školy je taková, že děti mají možnost se se školou seznámit a pak se do školy i těší. Většinou je ale upřednostňován poslední povinný ročník ve školce, kde se setkávají děti majoritní i minoritní společnosti, protože přípravný ročník ve škole vede zase k segregaci. Přitahuje totiž romské děti do jedné školy. Jedině, že by i zde byla nějaká „inkluze“. Podle zřizovatele není problém přípravnou třídu založit. Má-li k tomu ředitel podmínky, finanční prostředky z kraje dostane.

„Asi 2/3 budoucích prvňáčků chodí do přípravné třídy. Děti mají možnost seznámit se se školním prostředím. Učitelé dělají exkurze do vyšších ročníků, aby dítě bylo motivováno. Pak se některé děti do školy opravdu těší. Jednou se stalo, že prvňáček přišel pozdě do vyučování a bez školních potřeb. Omlouval se, že ho maminka nezbudila, proto zaspal“ (R 2).

„Pro děti ze znevýhodněného sociálního prostředí je zatím výhodnější přípravný ročník v ZŠ, protože ten je povinný a je opravdu vidět velký rozdíl mezi dětmi, které sem chodí a které ne“ (R 2).

NEJMARKANTNĚJŠÍ PŘEKÁŽKY– VÝSLEDEK VÝZKUMU

Na základě analýzy a interpretace odpovědí respondentů uvádím přehled nejmarkantnějších překážek v rozvoji inkluze vzdělávání v České republice.

Inkluzivní vzdělávání jako filosofie školy

Inkluzivní vzdělávání se musí stát součástí vize školy a ŠVP (školního vzdělávacího plánu). Pokud se učitelé spolu s vedením takto nedomluví, inkluzivní vzdělávání nebude fungovat.

Není společenský konsenzus

Společenským konsenzem není vzdělávání všech dětí s jejich odlišnostmi v jednom vzdělávacím proudu. Důsledkem je, že zde není shoda ve společenské poptávce a zastánci inkluzivního vzdělávání jsou v menšině.

Neexistuje strategický harmonogram

Neexistuje strategický harmonogram rozvoje inkluzivního vzdělávání z MŠMT.

Nedostatečné kompetence učitelů vyučovat žáky s potřebou podpůrných opatření

Budoucí pedagogové nejsou při svém studiu připravováni pro výuku v inkluzivních školách. Je však nutno říci, že se objevují první iniciativy snažící se o změnu. Pro budoucí učitele se testuje pilotní projekt o výuce k inkluzivnímu vzdělávání.

Pro učitele působící na školách a pro pracovníky SPC se připravuje Katalog podpůrných opatření pro inkluzivní vzdělávání, který má být k dispozici jako praktická příručka. Katalog je členěn podle typů postižení a jejich stupňů a podle organizace výuky, např. pro děti s autismem.

Do kompetence a zodpovědnosti ředitele školy spadá nabídka kurzů pedagogům pro další vzdělávání. V nabídkách je možno najít celou řadu kvalitních vzdělávacích příležitostí. Otázkou je, zda jsou nabídky dostatečně využívány.

Nesystémové financování odborných pracovníků ve škole

Celý systém organizace inkluzivní školy je netransparentní, založený většinou na dotacích a grantech. Ředitel dnešní inkluzivní školy musí být dobrý manažer, schopný jak pracovat s lidskými zdroji, tak zajistit finanční stránku, a to nejen z nastaveného finančního rozpočtu, ale i z různých projektů a grantů, aby mohl finančně pokrýt činnost dalších odborných pracovníků, kteří jsou nezbytní pro kvalitně pracující inkluzivní školu.

V rámci školního pedagogického pracoviště by na škole měli působit výchovný poradce, školní metodik prevence, speciální pedagog a školní psycholog. Činnost těchto pracovníků

by měla být hrazena z finančních prostředků přidělených škole, ale prakticky finance většinou pokryjí platy učitelů. Ostatní je zajišťováno z projektů a grantů.

Vnímání funkce a činnosti asistenta pedagoga včetně jeho financování

Jako jeden z hlavních problémů je obecně vnímáno zajišťování asistenta pedagoga do třídy, ve které se vzdělává žák nebo žáci se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním.

Přidělování asistentů je organizačně zajištěno, ale jejich financování ne. Často má pracovní náplň na půl i méně úvazku a otázkou je, zda platit jen jrho přímou nebo i nepřímou práci. Většinou ale nepřímou práci provádí ve svém volném čase.

Problém je i v samotném vnímání asistenta pedagoga a jeho činnosti. Většina asistentů pedagoga je u dětí se zdravotním postižením. Tento asistent je přiřazen ke konkrétnímu dítěti, na které je financován navýšením normativu na dítě, protože je přidělen na základě doporučení z SPC. Z toho plyne, že asistent je vnímán jako asistent tohoto dítěte. Vnímají to tak rodiče i pedagogové.

Tento asistent se může paradoxně stát důvodem segregace dítěte místo jeho integrace. Stane se to v případě, kdy učitel nespolupracuje s asistentem a vyučuje jen děti v normě a asistent se věnuje svěřenému dítěti bokem. Proto je také žádoucí, zaměřit se na funkční spolupráci pedagoga s asistentem.

Mimo asistentů pro žáky se zdravotním znevýhodněním, jsou asistenti pro žáky se sociálním znevýhodněním, kteří se přidělují podle počtu těchto žáků na školu. Tito asistenti pracují spíše podle původně zamýšlené koncepce – asistent do třídy.

Přípravný ročník ve škole je příčinou segregace, ne inkluze

Inkluze se často týká i dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, z nichž u nás tvoří vysoké procento Romové.

Romské děti ve škole často zažívají školní neúspěch. Nejsou pro vstup do školy připraveny ani po stránce sociální ani po stránce znalostní. Romové jsou často považováni za „sociálně nepřizpůsobivé“. Jejich socializace probíhá v romském ghetu a v romské škole. Jednou z cest odstraňování školní neúspěšnosti je příprava dětí na vstup do první třídy. Podle ministra školství Chládky by měl být projednán zákon o povinném posledním roku předškolní docházky ve školce.

Ze dvou možností, kterými jsou přípravný ročník ve škole nebo povinný poslední ročník ve školce, je podle respondentů většinou upřednostňován poslední povinný rok ve školce.

Tam se setkávají děti majoritní i minoritní společnosti, zatímco přípravný ročník ve škole vede zase k segregaci. Přitahuje totiž romské děti do jedné školy.

Chybí zkušenost majority, že romská minorita může být ve škole úspěšná a aktivně se zapojit do společenského života

Tam, kde školu navštěvuje víc než 50% Romů, rodiče z majoritní společnosti svoje děti přehlašují do jiných škol mimo školu spádovou. V některých obcích patří romské školy k nejlépe pracujícím školám. Spolupracují s neziskovými organizacemi, snaží se o vytváření komunitní školy v pravém slova smyslu. To znamená, že se snaží přitahovat a zapojovat i další členy rodiny na akce školy. Chtějí, aby se škola stala kulturním centrem a místem společného setkávání. Učitelé a jejich asistenti spolupracují i s rodiči. Taková škola chce být otevřená a dokázat i majoritní skupině obyvatelstva, že výuka je zde kvalitní.

Romská inkluzivní škola je příčinou segregace Romů místo inkluze

I když romská škola pracuje na principech inkluzivní školy a je mnohdy školou kvalitní, je v podstatě příčinou segregace a snižuje šance společenského uplatnění žáků. Tím, že se ve škole potkávají zase jen romské děti, nedochází v tomto socializačním prostředí k vytváření návyků bytí ve většinové společnosti. Děti nejsou motivovány k vyšším výkonům a i ti nadprůměrně nadaní nakonec skončí v lepším případě na učilišti. V romských školách bývají sníženy osnovy a hodnocení.

Inkluzivní škola je překážkou vzniku dalších inkluzivních škol

Inkluzivní školy začaly vynikat, staly se dobrými. To mělo za následek, že ostatní školy z pohodlněly. Pokud se objevilo dítě s nějakou speciální potřebou, byla mu doporučena nějaká inkluzivní škola s tím, že tam jsou na dítě připraveni.

Možnost hájit zájmy dětí právní cestou ze strany rodičů

Úmluva OSN o právech osob s postižením říká, že taková osoba má právo navštěvovat spádovou školu, což je jedním z ústředních principů inkluzivního vzdělávání. Toto právo je zakotveno i ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. Při nástupu takového dítěte na školu, je škola tím zodpovědným, kdo musí nastalou situaci začít řešit. V mnoha případech se školy snaží této zodpovědnosti zprostit i přes objektivně existující zákonnou povinnost.

Pokud by rodič chtěl hájit zájmy svého dítěte, musel by jít proti škole, protože procesně zákon jinou možnost nepřipouští. Rodič nepůjde proti škole, kam chce umístit svoje dítě.

ZÁVĚR

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Cílem teoretické části byla *deskripce základních pojmů a argumentace pro právní a etická východiska rozvoje inkluzivního vzdělávání.*

V první kapitole jsem se zaměřila na historii vývoje vzdělávání v kontextu společenských souvislostí.

Ve druhé kapitole jsem se pokusila objasnit podstatu inkluzivního vzdělávání a jeho kořeny. Pak jsem se pokusila pokázat na to, jak prostředí může ovlivňovat rozvoj inkluzivních škol. Zde jsem se opírala o výsledek svého drobného sociologického výzkumu z roku 2013. Také jsem se zmínila o významu inkluzivní školy v souvislosti s utvářením klimatu školy a třídy. Dále jsem se pokusila popsat současný vývoj inkluzivního vzdělávání ve světě a v České republice. Podle OECD jsou dobré vzdělávací systémy takové, které dovedou propojit rovnost ve vzdělávání s kvalitou. Také jsem se v krátkosti zastavila u hodnocení našeho vzdělávání organizací OECD. Nastínila jsem význam inkluzivního vzdělávání v souvislosti s romskou situací ve vzdělávání.

Ve třetí kapitole jsem se věnovala mýtům a předsudkům vůči inkluzivnímu vzdělávání.

Ve čtvrté kapitole jsem uvedla některé argumentace pro právní a etická východiska rozvoje inkluzivního vzdělávání.

Cílem praktické části bylo *pokusit se identifikovat překážky v rozvoji inkluzivního vzdělávání v současném základním školství v České republice.*

Zvolila jsem kvalitativní metodologii výzkumu, protože provádím výzkum v sociální oblasti. Jde o drobný sociologický výzkum, kde zvolený výzkumný vzorek není reprezentativní, proto jeho výsledky nemohou být považovány za zobecňující.

Jako výzkumný nástroj jsem volila polostrukturovaný rozhovor. Obrátila jsem se na různé cílové skupiny, které jsou zainteresovány v oblasti vzdělávání na základních školách.

Na základě analýzy a interpretace odpovědí respondentů jsem identifikovala nejmarkantnější překážky v rozvoji inkluzivního vzdělávání v základním školství v České republice. Jsou to následující překážky: inkluzivní vzdělávání není filosofií školy, neexistuje společenský konsenzus o tomto typu vzdělávání, neexistuje strategický harmonogram rozvoje z MŠMT, kompetence učitelů vyučovat žáky s potřebou podpůrných

opatření jsou mnohdy nedostatečné, financování odborných pracovníků ve škole je nesystémové, problémové je i vnímání funkce a činnosti asistenta pedagoga včetně jeho financování, překážkou inkluzivního vzdělávání je i chybějící zkušenost majority, že romská minorita může být ve škole úspěšná a aktivně se zapojit do společenského života, další překážkou je přípravný ročník ve škole, stejně jako romská inkluzivní škola, které jsou příčinou segregace místo inkluze i samotná inkluzivní škola je překážkou vzniku dalších inkluzivních škol a konečně překážkou vzniku inkluzivních škol je i nemožnost hájit zájmy dětí právní cestou ze strany rodičů.

Vnímání inkluze jako filantropické činnosti, tedy pomoci nemocným a slabým by měla být už překonána. Je třeba otevírat diskusi na téma inkluzivního vzdělávání mezi zákonodárci, pedagogy i veřejností.

Současnou situaci rozvoje inkluzivních škol vystihla respondentka č. 7.

„Inkluzivní vzdělávání je chápáno jako celospolečenský závazek. Není však nikde ukotveno v zákoně ani jako nějaký princip nebo minimálně jako zásada, přesto je to něco, co musí být zajištěno“.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAKOŠOVÁ, Z. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. UK Bratislava: Public Promotion, 2008,. 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [2] BARGEL, M. a P. MÜHLPACHR. *Inkluze versus exkluze – dilemma sociální patologie*. Brno: IMS, 2010. 184 s. ISBN 978-80-87182-12-3.
- [3] ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, 2010. 184 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [4] ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.
- [5] DELORS, J. *Learning: The Treasure Within*. Unesco publishing, 1996. 46 s.
- [6] EMMEROVÁ, I. Sociální pedagog v teoretické reflexii. In: HRONCOVÁ, J. a I. EMMEROVÁ. et. al *Sociální pedagogika vývoj a současný stav*. Banská Bystrica: PF UMB, 2009. 276 s. ISBN 978-80-8083-819-5.
- [7] FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Portál, 2000. 255 s. ISBN 80-7178-367-6.
- [8] HRONCOVÁ, J. a I. EMMEROVÁ. et. al *Sociální pedagogika vývoj a současný stav*. Banská Bystrica: PF UMB, 2009. 276 s. ISBN 978-80-8083-819-5.
- [9] JÍLEK, D. *Cesty ke škole respektující a naplňující práva dítěte*. Brno – Boskovice: ARTRON, 2013. 427 s. ISBN 978-80-905598-0-6.
- [10] JŮZL, M. *Základy pedagogiky*. Brno: IMS, 2010, 185 s.
- [11] KOMENSKÝ, J., A. *Didaktika velká*. Brno: UK Komenium, učitelské nakladatelství, spol. s.r.o., Praha VII – Brno – Banská Bystrica, 1948, 252.s. Číslo publikace 1863-254.
- [12] KŘIVOHLAVÝ, J. *Stárnutí z pohledu pozitivní psychologie*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2011, 141 s. ISBN 978-80-247-3604-4.
- [11] LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudemus, 2001, 161 s. ISBN 80-7315-004-2.
- [14] LUDVIG, H. et al. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou (praxe reformě pedagogické koncepce)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2008, 104. s.

- [15] MAKARENKO, A. S. *Izbrannyje pedagog. Sočiněnija*. In BOBROVSKAJA, M. E. *A. a V. SMIRNOVÁ. S. Makarenko*. Praha: Svět sovětů, 1950. 129 s. číslo 201.
- [16] MUSELÍKOVÁ, M., VAŇKOVÁ, Z. a M. VODIČKOVÁ. *Právo v sociální oblasti*. Brno: IMS, 2012, 157 s.
- [17] MÜHLPACHR, P. et al. *Sociální pedagogika II*. Brno: IMS, 2011. 251 s.
- [18] NOVÁKOVÁ, Z. *Integrace, inkluze, škola pro všechny*. In: VÍTKOVÁ, M. et al. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. 453 s. ISBN 80-7315-071-9.
- [19] ŠVANDOVÁ, B. a R. PERNICA. *Základní pojmy a kategorie z oblasti pedagogiky*. Brno: IMS, 2003. 59 s.
- [20] RADVAN, E. a M. VAVŘÍK. *Metodika psaní odborného textu a výzkumu v sociálních vědách*. Brno: IMS, 2009. 57 s.
- [21] JROLENCOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání*. Brno, 2013. [cit. 2014-06-08]. Bakalářská práce. Institut mezioborových studií Brno, Vedoucí bakalářské práce Monika Tannenbergerová.
- [22] TANNENBERGEROVÁ, M. *Vybrané aktuální trendy ve výchově*. In KRAUS, B., JŮZL, M. a M. TANNENBERGEROVÁ. *Teorie výchovy*. Brno: IMS, 2011. 92 s. ISBN 978-80-87182-04-8.
- [23] TRETERA, I. J, F. *Herbart a jeho stoupenci na pražské univerzitě*. Praha: Univerzita Karlova v Čs. Redakci VN MON, 1989. 474 s. číslo 60-004-88.
- [24] VÍTKOVÁ, M.(ed.). *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. 453 s. ISBN 80-7315-071-9.
- [25] VÍZDAL, F., *Techniky poznávání osobnosti*. Brno: IMS, 2005. 50 s.
- [26] VYKOPALOVÁ, H. *Sociální klima třídy a mopžnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: UP. 1992.
- Agentura pro sociální začleňování [online]. © 2015 [cit. 2014-06-08]. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/>.
- Aktuálně. cz [online]. © 2014 [cit. 2014-12-10]. Dostupné z: <http://blog.aktualne.centrum.cz/blogy/david-zahumensky.php?itemid=11171>.

Česká školní inspekce ČŠI [online]. [cit. 2014-12-10]. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/641b5628-ee0a-4120-b090-01dcf1779a7a>.

Česká školní inspekce [online]. © 2014 [cit. 2014-04-10]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/808f9830-5b1f-49c8-a6c9-db019e69e0a2>.

Evropská komise [online]. [cit. 2014-04-09]. Dostupné z: www.ec.europa.eu/europe2020/index_cs.htm.

Gavora, P., Koldeová, L., Dvorská, D. a kol. Elektronická učebnica pedagogického výskumu [online]. UK v Bratislavě [cit. 2015-03-05]. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>.

Hospodářské noviny. [online]. © 2015 [cit. 2014-04-08]. Dostupné z: zpravy.ihned.cz/c1-54706650-zprava-oecd-socialisticko-vzdelavani-v-cesku.

Informační centrum OSN v Praze [online]. © 2005 [cit. 2014-16-10]. Dostupné z: www.osn.cz/dokumenty-osn.

Liga lidských práv [online]. © 1994 - 2015 [cit. 2015-01-17]. Dostupné z: <http://www.alza.cz/liga-lidskych-prav-art10088.htm>.

Liga lidských práv [online]. [cit. 201-01-17]. Dostupné z: <http://llp.cz/lide/sarka-duskova/>

Liga lidských práv [online]. [cit. 2014-06-20]. Dostupné z: <http://llp.cz/temata/pravadeti/ferova-skola/>.

Liga lidských práv [online]. © 2009 [cit. 2015-01-17]. Dostupné z: <http://www.ferovaskola.cz/publikujici-autori/olga-kusa-53.html>.

META Informační portál Inkluzivní škola [online]. [cit. 2014-03-03]. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/?utm_medium=cpc&utm_source=adwords&utm_campaign=Inkluzivni-skola.

Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky [online]. MPSV, [cit. 2014-12-15]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/9078>.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky [online]. MŠMT, [cit. 2014-03-03]. Dostupné z: [ps://www.google.cz/?gws_rd=ssl#q=Za+inkluzivn%C3%AD+vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+pova%C5%BEujeme+vzd%20](https://www.google.cz/?gws_rd=ssl#q=Za+inkluzivn%C3%AD+vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+pova%C5%BEujeme+vzd%20).

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky [online]. MŠMT, © 2013 - 2015 [cit. 2014-02-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky [online]. MŠMT, © 2013 - 2015 [cit. 2015-02-09]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/>.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky [online]. © 2011 MŠMT, [cit. 2014-04-08]. Dostupné z: www.msmt.cz/vzdelavani/dalsivzdelavani.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky [online]. MŠMT, © 2013 - 2015 [cit. 2014-03-03]. Dostupné z: (http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovnakoncepci/napiv/napiv.pdf).

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky [online]. MŠMT, [cit. 2014-06-09]. Dostupné z: www.vzdelavani2020.cz/narodni-program-vzdelavani-cr-bila-kniha.

Ostravská universita, pedagogická Fakulta, přednáška [online]. © 2003 [cit. 2014-12-10]. Dostupné z: www.szzs.ecn.cz/pedkonf/Lukasova_prednaska.doc.

Parlamentní listy [online]. © 2014 [cit. 2014-12-10]. Dostupné z: <http://www.parlamentnilisty.cz/arena/monitor/Dienstbier-chvali-mesta-i-Agenturu-pro-socialni-zaclenovani-Rozsiruje-aktivity-302158>.

Portál o inkluzi [online]. [cit. 2011-01-10]. Dostupné z: <http://www.inkluze.cz/>.

Primat.cz republiky [online]., © 2013 - 2015 [cit. 2014-02-09]. Dostupné z: http://www.primat.cz/moje-materialy/detail/27991?seoId=upol-pdf&_fid=ql1m#notify.

Projekt Česko hledá budoucnost [online]. © 2011 [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: <http://www.ceskohledabudoucnost.cz/documents/Vzdelavani.pdf>.

Prospects [online]. [cit. 2014-02-10]. Dostupné z www.ibe.unesco.org/?id=2033.

Rytmus o.s. [online]. [cit. 2015-02-18]. <http://www.rytmus.org/download/zprava.pdf>.

Rytmus o. p. s. [online]. © 2010 [cit. 2013-07-11]. Dostupné z: http://www.klickevzdelani.cz/Portals/0/Dokumenty/Sec2013/inkluz_e_Pardubice.pdf.

Rytmus o. p. s. [online]. © 2010 [cit. 2014-06-10]. Dostupné z: <http://www.inkluze.cz/clanek-708/lidove-noviny-rozhovor-s-ministrem-skolstvi>.

Učitelství [online]. [cit. 2014-05-20]. Dostupné z: www.mspretlucka.cz/cteni/2012-2013/.../ucitelske_noviny_09_2012.

UNESCO [online]. © 2015 [cit. 2013-07-11]. Dostupné z: www.ibe.unesco.org/en/service/online-materials/publications/prospects.html.

Wikipedie. [online]. [cit. 2013-02-14]. Dostupné z: www.dspace.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/.

Wikipedia [online]. [cit. 2014-04-20]. Dostupné z: org/wiki/Pragmatick%C3%A1_pedagogika, 20.4.2014.

Wikipedia [online]. [cit. 2014-04-20]. Dostupné z: www.cs.wikipedia.org/wiki/Finsko#Ekonomika.

Wikipedie [online]. [cit. 2011-01-17]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Muzeum_romsk%C3%A9_kultury.

Žena.cz [online]. © 2015 [cit. 2014-06-08]. Dostupné z: <http://m.zena.centrum.cz/article.phtml?id=78935>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AP SPC	Asociace pracovníků speciálně pedagogických center
ČŠI	Česká školní inspekce
ESF	Evropský strukturální fond
EPA	Evropská rodičovské organizace
KÚ	Krajský úřad
LZPZ	Listina základních práv a svobod
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo mládeže, sportu a tělovýchovy
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OP VK	Operační program pro konkurenceschopnost
OSN	Organizace spojených národů
PAS	Porucha artistického spektra
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP	Rámcový vzdělávací program
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
SZ	Sociálně znevýhodněný
ŠPV	Školní poradenské pracoviště
ŠVP	Školský vzdělávací plán
SZŠ	Speciální základní škola
UNESCO	Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu
ZP	Zdravotně postižený
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

1. Graf č. 1 znázorňující vztah mezi atmosférou, klimatem a prostředím
2. Graf ČŠI č. 2 postoje rodičů k rovnému vzdělávání

SEZNAM TABULEK

1. Tabulka ČŠI č. 1 způsob financování asistenta pedagoga
2. Tabulka ČŠI č. 2 Bariéry inkluzivního vzdělávání v navštívené škole – názor ředitele
3. TabuP 3Plka ČŠI č. 3 Vnímání bariér ve vazbě na složení školy

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P 1 Dopis do škol

Příloha P 2 Výzkumné otázky

Příloha P 3 Charakteristika respondentů

Příloha P 4 Souhrnné výsledky výzkumu

Příloha P 5 Rozhovor jako příklad

PŘÍLOHA P .1: DOPIS DO ŠKOL

Dobrý den paní/pane,

chtěla bych se zeptat, zda byste mi poskytl/a krátký rozhovor o rozvoji inkluzivního vzdělávání. Zajímám se především o překážky jeho rozvoje na základních školách. Vím, že se jedná o nové pojetí ve vzdělávání, zajímám se o možnost jeho dalšího rozvíjení a snažím se o identifikaci bariér, které mu stojí v cestě.

Rozhovor nebude trvat déle než 30 minut.

Tento rozhovor bude podkladem k vypracování mé diplomové práce, ve které se snažím nalézt a identifikovat výše uvedené překážky, které brání rozvoji inkluzivního vzdělávání na základních školách ve větším rozsahu. Po ukončení výzkumu Vás budu informovat o jeho výsledcích.

Studuji specializaci v pedagogice v oboru sociální pedagogika v kombinované formě na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a Institutu mezioborových studií Brno.

Také Vás chci informovat o tom, že vyhotovený výtisk mé diplomové práce bude k dispozici na internetu a v knihovně IMS Brno.

Před uskutečněním našeho rozhovoru bych si Vás dovolila požádat o souhlas zveřejnění adresy Vaší organizace ve své práci.

Také bych chtěla požádat, budete-li souhlasit, o možnost nahrávání rozhovoru.

Nebudou zveřejněny žádné osobní údaje, informace poskytnuté v rozhovoru budou použity pouze pro moji potřebu pro vyhodnocení výsledků výzkumu.

Děkuji za ochotu podílet se na výzkumu.

Přeji pěkný den

Bc. Magda Rolencová

PŘÍLOHA P .2: VÝZKUMNÉ OTÁZKY

1. Co je to podle vás inkluzivní vzdělávání?
2. Jak se podle Vás rozvíjí?
3. Existuje z MŠMT směrem k ZŠ nějaký „impuls“ nebo nějaké politické rozhodnutí nastavující strategický harmonogram transformace ZŠ proinkluzivně?
4. Jaký?
5. Existují nějaké pobídky k rozvoji inkluzivního vzdělávání z kraje?
6. Existují nějaké pobídky zřizovatele k rozvoji inkluzivního vzdělávání v ZŠ?
7. Jde o iniciativu školy, zda se začne proinkluzivně transformovat?
8. Je to jednoduchá cesta?
9. Proč?
10. V čem vidíte překážky?

O tom, do jaké školy půjde dítě s potřebou podpůrných vzdělávacích opatření má dnes právo rozhodnout jeho zákonný zástupce. Na základě vyšetření ve školském poradenském centru, stanovuje speciálně pedagogické centrum (SPC), jaká podpůrná opatření dítě se speciálními vzdělávacími potřebami pro výuku potřebuje.

11. Jakou vidíte v tomto případě možnost financování např.

- asistenta pedagoga ve škole,
- koordinátora pro inkluzivní vzdělávání,
- školního psychologa, (pokud ho už škola nemá),
- dalších speciálních výukových potřeb pro žáka,
- bezbariérového přístupu pro vozíčkáře,
- kurzů pro pedagogy pro doplňování potřebných znalostí (kompetencí)?

12. Je pedagogům nabídnuta možnost speciálních vzdělávacích kurzů pro získání kompetencí vyučovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a vůbec zdokonalování se ve své profesi?

13. Jak je to s přidělováním dotace na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami zařazeného ve speciální škole a v hlavním vzdělávacím proudu? (Ze závěrečné zprávy výzkumu Modelu inkluzivního vzdělávání v ČR, kterou provedla spol. Rytmus, o.s. vyplývá, že normativ na žáka běžné základní školy je o polovinu nižší než na stejného žáka ve speciální škole - žák se středně těžkým mentálním postižením: 108 000Kč ve speciální škole, 51 000 Kč v běžné škole).

U nás se inkluze často týká také dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, z nichž vysoké procento tvoří Romové. V některých obcích je jich méně v jiných více.

14. Jak je podněcována připravenost těchto dětí pro vstup do ZŠ?

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v ČR (MŠMT) připravuje zákon o povinném posledním ročníku docházky ve školce nebo předškolní přípravě ve škole s účinností pravděpodobně od r.2016.

15. Co si myslíte o předškolní přípravě?

16 Co si myslíte o přípravném ročníku v ZŠ?

17. Čerpáte nebo čerpali jste nějaké dotace pro podporu rozvoje inkluzivní školy (inkluzivního vzdělávání) ?

18. S jakou úspěšností?

PŘÍLOHA P 3: CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ

Respondent č. 1 - statutární zástupce ZŠ, který je současně zástupcem ředitele pro I. stupeň. Respondent je žena středního věku, která má aprobaci pro předměty, které učí.

Žádný žák, který navštěvuje ZŠ v letošním roce nemá doporučení z SPC. Škola patří mezi aktivnější školy v obci, vyučuje děti cizinců, účastní se projektu podporující rozvoj inkluzivního vzdělávání a dalších projektů, jako je např. „Zkvalitnění výuky přírodovědných předmětů s cílem zvyšování motivace žáků ke vzdělávání v těchto oborech“, „Zlepšení podmínek pro vzdělávání na základních školách“, „Zdravá škola“, „Ekoškola“ a další. Škola nabízí různé volnočasové aktivity jako jsou kroužky logopedický, šachový, keramický, dramatický či taneční. Škola provozuje také bazén, nabízí plavání dětí od 3 let s rodiči i bez rodičů.

Školní poradenské centrum tvoří výchovný poradce.

Školního psychologa škola nemá, podle informace z rozhovoru by si ho musela hradit ze svých prostředků. Jedinou možností by podle respondentky bylo, kdyby se o něj tato škola dělila s jinou školou, tzn. psycholog by pracoval na částečný úvazek na dvou školách. Asistent pedagoga škola sehnat chtěla, ale nenašla osobu, která by tuto funkci chtěla zastávat.

Škola nemá vybudovanou bezbariérovou plošinu. Respondent říkal, že řešil tento požadavek a kraj sdělil, že bezbariérová je jiná škola v obci, takže zde se nebudou úpravy provádět. Z jednoho vchodu je i zde bezbariérový přístup, ale jinak škola není pro tento účel přizpůsobena.

Obec, ve které se škola nachází, má necelých 50 000 obyvatel. Nezaměstnanost nepřekračuje průměr v jiných městech, dokonce podle statistiky Úřadu práce ČR zde byla nezaměstnanost v létě 2014 díky sezónním pracem nejnižší v celém kraji. Ve městě a okolních vesnicích žije romská komunita, která má nízký socioekonomický status, problémy se zadlužením a exekucemi, ale soužití s majoritou nepředstavuje pro město závažný problém. Město se nachází na mapě vyloučených komunit.

Respondent č. 2 – speciální (sociální) pedagog na ZŠ.

Respondent je mladší muž, splňuje kvalifikaci pro funkci a má desetiletou praxi s prací s dětmi v nízkoprahovém zařízení.

V této ZŠ je v letošním roce hodně žáků s doporučením speciálních podpůrných opatření z SPC. ZŠ, která vyučuje děti ze sociálně vyloučené lokality, pracuje jako inkluzivní škola. Za svou činnost získala ocenění „Férová škola.“ Je to ocenění, které je udělováno nestátní neziskovou organizací Ligou lidských práv.

Škola se nachází ve velkém městě poblíž chudinské čtvrti. V této lokalitě řeší velkou nezaměstnanost. Žijí zde převážně Romové. Škola se postupně vyprofilovala jako romská škola, nebyl to její záměr, ale vzhledem ke své poloze ji navštěvuje hodně Romů a většina majoritního obyvatelstva se dobrovolně rozhodla zapsat svoje děti na jinou školu mimo svou školu spádovou. Pracovníci ZŠ říkají, že *škola je nuceně segregovaná*, i když jejich záměr je pracovat jako inkluzivní škola, otevřená pro všechny děti. Tedy jak pro děti s nějakým postižením nebo děti se sociálním znevýhodněním, tak pro děti cizinců. Z majoritní společnosti však do školy chodí jen ty děti, pro něž je to „poslední útočiště“, jde např. o děti ADHD. Když si s nimi jiné školy nevědí rady, snaží se je poslat sem, protože *zde si s nimi poradí*. Přesto se škola snaží dokázat, že je školou kvalitní a získat i děti z dalších etnik včetně dětí z majoritní skupiny obyvatelstva.

Škola nabízí různé volnočasové aktivity. Před začátkem školy, v době přestávky na oběd a po vyučování do 16:00 hod. mohou děti přijít do školního klubu, který vede metodička prevence. Tato pracovnice má tedy kombinovanou funkci – metodik prevence a vedoucí školního klubu. Dále škola nabízí odpolední kroužky (taneční, sportovní, estetický). Snahou pracovníků školy je vést děti k tomu, aby tyto nabídky využívaly. Daří se to ve střídavé míře.

Pracovníci školy založili neziskovou organizaci - komunitní centrum, které funguje při škole. Touto organizací se škola snaží oslovit romskou komunitu, přivést ji k nim do školy, poslechnout si, co její členy trápí atd. V rámci těchto aktivit jsou pořádány různé večerní akce, např. pro absolventy.

Podle respondenta s dětmi pracují odborní pracovníci, kteří se snaží, aby dítě využilo maximálně svůj potenciál.

Škola také pomáhá se zajišťováním a koordinací služeb pro sociálně vyloučené žáky a rodiče s NNO (nestátní – nevládní neziskové organizace) v oblasti lékařských a vzdělávacích služeb.

Školu navštěvuje hodně dětí se speciálním výukovým programem (SVP), pracovníci školy se věnují dětem odborně, učitelé navštěvují různé kurzy, kde si zvyšují si svoje znalosti,

pracují zde kvalifikovaní odborníci na základě projektu financovaného z ESF pro školní poradenské pracoviště:

Školní poradenské pracoviště tvoří 2 výchovní poradci, 2 školní psychologové, speciální pedagog, sociální pedagog, logoped, školní metodik prevence, 4 asistenti pedagoga a 6 romských komunitních asistentů.

Škola kromě frontální výuky využívá i moderní výukové metody na základě projektů Začít spolu a Integrovaná tématická výuka. Učitelé absolvovali příslušná školení pro získání kompetencí.

Bezbariérový přístup škola vybudovaný nemá.

Obec, ve které se škola nachází, má přes půl milionu obyvatel, míra nezaměstnanosti je kolem 9%. V obci je několik vyloučených lokalit které se potýkají s velkou nezaměstnaností. Žije zde převážně romská komunita, která má nízký socioekonomický status, problémy se zadlužením a exekucemi.

Respondent č. 3 –manažer projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR
Respondent je žena středního věku vysokoškolsky vzdělaná.

Odborník z Univerzity Palackého v Olomouci, který se zabývá přípravou podpůrných opatření pro žáky s různou hloubkou postižení. Řeší práva dětí na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu přípravou systémové podpory podpůrných opatření. Tato aktivita souvisí se změnou ve způsobu hodnocení žáků se zdravotním postižením. Podle novely školského zákona č. 561/2004 Sb. bude dítě s postižením jinak posuzováno. Byl zrušen způsob „třídění“ postižení podle diagnózy. Nově se bude hodnotit hloubka postižení od stupně 1 až po stupeň 5. Na základě toho vznikl projekt Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, jehož partneři jsou odborníci z Univerzity Palackého v Olomouci, nezisková nevládní organizace Člověk v tísni, Asociace pracovníků speciálně pedagogických center a Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. Výše uvedení odborníci zpracovávají pro ministerstvo školství Katalog podpůrných opatření, který bude sloužit jako praktický manuál pro učitele (<http://www.inkluzce.cz/>).

Respondent č. 4 - Respondent se podílí na projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, jehož výstupem je Katalog podpůrných opatření pro inkluzivní vzdělávání, který má sloužit pro učitele jako praktická příručka.

Respondent je mladší žena vysokoškolsky vzdělaná.

Tato příručka bude určena nejen pro pracovníky SPC, ale i pro učitele v běžných školách a pro speciální pedagogy. Příručka se skládá ze dvou částí. První je teoretická, za ní následuje praktická, která pojednává o konkrétních podpůrných opatřeních u konkrétního druhu a stupně postižení. Tato část je určena i pro učitele, kteří nejsou v oboru úplnými specialisty.

Dosud byla praxe taková, že pedagog dostal doporučení z SPC. Prostřednictvím příručky najdou učitelé spoustu podrobných informací, které jim pomohou zkvalitnit a zjednodušit jejich práci.

Faktem je, že ani speciální pedagog, ani pedagog v běžné třídě nemůže mít informace ke všem typům postižení. Proto je záměrem projektu, aby byl elektronický katalog členěn podle typů postižení a jejich stupňů a podle organizace výuky, např. pro děti s autismem, se sluchovým, zrakovým postižením atd. Když tedy učitel bude mít ve třídě dítě s autismem, bude hledat typ postižení, jeho stupeň a k tomu odpovídající výuku, tedy jak s ním může metodicky pracovat.

Katalog usnadní práci i SPC. Profesionálové z celé ČR v této příručce shromáždili odborné podklady, které usnadní komunikaci SPC s pedagogy a práci pedagogů samotných.

Respondent č. 5 – ředitelka Muzea romské kultury v Brně

Respondent je žena středního věku, vysokoškolsky vzdělaná.

Muzeum romské kultury se nachází v brněnské čtvrti, které se říká „brněnský bronx“. Počátky muzea spadají do roku 1991. Od roku 2005 muzeum funguje jako příspěvková organizace. Paní ředitelka říká, že Muzeum romské kultury patří mezi 8 muzeí, která jsou přímo spravovaná ministerstvem kultury.

Kromě stálé expozice nabízí muzeum i krátkodobé výstavy a pořádá celou řadu akcí pro veřejnost.

Muzeum velkou měrou přispívá k integraci romské menšiny do majoritní společnosti a zvyšuje povědomí o ní.

Muzeum se zabývá i edukační činností. Vytváří programy pro školní skupiny a také doučuje 60 romských dětí, žijících v této lokalitě. Součástí muzea je i dětský klub, který nabízí dětem různé volnočasové aktivity.

Muzeum spolupracuje s desítkami dobrovolníků, jsou to především studenti z Masarykovy univerzity v Brně. (http://cs.wikipedia.org/wiki/Muzeum_romsk%C3%A9_kultury).

Respondent č. 6 – právnička neziskové nestátní orgaizace Liga lidských práv zabývající se lidskými právy včetně inkluzivního vzdělávání.

Respondentka je mladší žena. V organizaci má v současnosti dva cíle. Jedním je dosažení zakotvení práva na inkluzivní vzdělávání do českého práva a praxe a druhým je respektování práv dětí a rodin v řízení se státními orgány (<http://lp.cz/lide/sarka-duskova/>).

Liga lidských práv je nestátní nezisková organizace, která hájí už 12 let práva a svobody občanů ČR. Její vizí je svobodná, spravedlivá a angažovaná společnost pro všechny. Dlouhodobě usiluje o systémové změny kvality života pro všechny. V rámci svého projektu Férová škola podporuje rozvoj inkluzivních škol v celé ČR. V roce 2011 získal tento projekt prestižní ocenění nadace ERSTE za sociální integraci v konkurenci více než 1700 projektů z celé Evropy (<http://www.alza.cz/liga-lidskych-prav-art10088.htm>).

Respondent č. 7 – V neziskové nestátní organizaci Liga lidských práv je členkou komise, která rozhoduje o udělení certifikátu Férová škola. V současnosti působí jako pedagog – diagnostik Střediska integrace menšin, extrémně také spolupracuje jako lektorka výukových programů pro žáky a v neposlední řadě s kolegy vypracovává pilotní předmět pro inkluzivní vzdělávání na Masarykově universitě v Brně. Spolupracuje také s neziskovou organizací Člověk v tísni a účastní se práce na projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání (<http://www.ferovaskola.cz/publikujici-autori/olga-kusa-53.html>).

Respondent č. 8 – zřizovatel ZŠ

Respondent je muž středního věku vysokoškolsky vzdělaný .

Jde o větší město, nezaměstnanost je kolem 7%. Ve městě se nachází několik vyloučených lokalit a vzniklo zde několik „romských škol. Město je zařazeno na mapě vyloučených lokalit.

Respondent č. 9 – zřizovatel ZŠ

Respondent je žena středního věku vysokoškolsky vzdělaná.

Jde o větší město, nezaměstnanost je kolem 9%. Ve městě se nachází několik vyloučených lokalit a vzniklo zde několik „romských škol. Město je také zařazeno na mapě vyloučených lokalit.

Respondent č. 10 - zřizovatel ZŠ

Respondent je žena středního věku vysokoškolsky vzdělaná.

Jde o větší město, nezaměstnanost je kolem 9%. Ve městě se nachází několik vyloučených lokalit a vzniklo zde několik „romských škol. Město je také zařazeno na mapě vyloučených lokalit.

PŘÍLOHA P 4: SOUHRNNÉ VÝSLEDKY VÝZKUMU

Co znamená inkluzivní vzdělávání

Všichni respondenti se shodli na zásadním a to, že podle školského zákona č. 561/2004 Sb. jde o rovné právo na vzdělávání všech dětí společně v hlavním vzdělávacím proudu (dětí se zdravotním či sociálním znevýhodněním, děti z majority, z minority romské i cizinců, děti s různým vyznáním, a také dětí mimořádně nadané).

Ti respondenti skupiny B, kteří přímo pracují s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí v tomto případě s romskou komunitou dodávají, že tento přístup dává šance k lepšímu vzdělávání protože umožňuje využití maximálního potenciálu dítěte. Dětem s určitým handicapem sociálním nebo zdravotním je podle potřeby přidělen asistent. Je zajišťována větší podpora nejen žákům, ale mnohdy i rodičům.

Respondent č. 3 spolu s respondentem č. 8, který řeší problematiku rozvoje romských inkluzivních škol ve své obci, rozšiřují informaci o fakt, že inkluze se týká celé společnosti a její součástí je školská integrace. O integraci se mluví i v zákonech a vyhláškách. (ne o inkluzi). Respondent č. 8 dodává, že integraci předchází segregace.

Všichni respondenti se orientují ve školském zákonu č. 561/2004 S. a definují inkluzivní vzdělávání/integraci jako právo všech dětí i s jejich rozdíly na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Ti, kteří jsou více zainteresováni v přímé práci, zdůrazňují nutnost podpůrných opatření pro vzdělávání dětí s určitým handicapem. Objevuje se zde důležitý prvek, a to, že integraci předchází segregace.

Míru rozvoje inkluzivního vzdělávání vidí respondenti různě

Ve skupině A respondent č. 1 neměl ve třídě žádné dítě s doporučením SPC.

Podle respondentů č. 2 a 5, kteří pracují s romskou komunitou, jsou sice nějaké tendence, ale proinkluzivní vzdělávání se rozvíjí nedostatečně. Respondent č. 2 předpokládá, že na základě společenského vývoje s přibývajícím počtem Romů bude přibývat i takových inkluzivních škol, jako je ta, ve které respondent pracuje. Tato ZŠ je oceněna neziskovou organizací Ligou lidských práv jako Férová škola (škola která pracuje proinkluzivně).

Respondenti č. 3 a 4 skupiny B zabývající se podpůrnými opatřeními pro žáky s e sociálním a zdravotním znevýhodněním říkají, že podle statistik vzrůstá počet dětí vzdělávaných v hlavním vzdělávacím proudu. Není to však dáno přechodem ze speciálních škol, ale pravděpodobně vzrůstajícím počtem dětí se sociálním znevýhodněním. (Tato

výpověď potvrzuje informaci respondenta č. 2 o vzrůstajícím počtu dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí).

Podle dalších dvou *respondentů č. 6 a 7* je pozitivní, že dnes už přibývá škol, které organizaci Ligu lidských práv samy kontaktují a chtějí poradit při své práci a zdokonalovat se. Tito respondenti oceňují školy profilující se jako inkluzivní a nabízejí pomocnou ruku při zajišťování organizačních a podpůrných záležitostí při jejich rozvoji. Respondent dodává, že takových škol je stále menšina, protože společenským konzenzem není vyučovat rozdílné děti v jedné škole.

Respondenti *skupiny C č. 8, 9 a 10* zřizovatelé, většinou v praxi spojují vznik unkluzivní školy se vznikem školy „romské“.

Respondent č. 8 říká, že nebýt projektů, tak se inkluzivní vzdělávání nerozvíjí.

V této otázce se respondenti celkem shodují, hodnotí rozvoj inkluzivního vzdělávání jako pomalý i když s jistou známku vzrůstající tendence. Mnohé školy ale ještě pracují „tradičně“. Opakuje se názor, že se vzrůstajícím počtem dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, bude vzrůstat i počet inkluzivních škol, protože tyto děti s doporučením z SPC budou zařazovány mezi intaktní žáky do hlavního vzdělávacího proudu. V praxi je často spojována inkluzivní škola se školou „romskou“. V těchto školách je přirozené, že děti potřebují podporu ke vzdělávání a lidé, kteří zde pracují, chtějí dětem pomoci. Tito pedagogové a další odborní pracovníci ve škole jsou ochotni na sobě pracovat a výsledkem je škola, která používá běžné i moderní výukové metody a financování zajišťuje částečně prostřednictvím různých projektů. Většina oslovených respondentů se domnívá, že současný rozvoj inkluzivních škol je z velké části založen na využívání projektů. Inkluzivních škol je stále menšina, protože společenským konzenzem není vyučovat rozdílné děti v jedné třídě, jak říká respondent č. 7.

Dále rozebírám otázku, zda z MŠMT směrem k základním školám existují nějaké „impulsy, popudy“ či nějaká právní či politická rozhodnutí v podobě strategického harmonogramu transformace ZŠ proinkluzivně

Respondenti skupiny A se shodují v tom, že „popudy“ existují v podobě dotací a grantů, ale strategický harmonogram, systém změn, není.

Respondent č. 5 uvádí nový školský zákon 561/2004 Sb. který o inkluzi hovoří.

Respondenti skupiny B se shodují na důležitosti novelizovaného školského zákona 561/2004 Sb., kde se hovoří o inkluzi/ integraci.

Respondent č. 3 hovoří ve shodě se zákonem o tom, že u některých dětí odborník doporučí individuální integraci, ale u některých ji nedoporučí. Důvodem je fakt, že vzdělávání těchto dětí v individuální integraci je daleko náročnější pro dítě samotné i pro jeho rodinu, než vzdělávání ve speciální škole. Náročnější je to z následujících důvodů. Pokud dítě s velkou mírou podpůrných opatření chodí do běžné základní školy, musí se mu upravit podmínky vzdělávání, organizace vzdělávání, speciální pomůcky, které jsou drahé. Ve škole nejsou odborníci. Kdyby ve škole bylo např. nevidomé dítě, učitel neumí braillovo písmo. Ve speciální škole je situace tomu přizpůsobená. Jsou zde učební pomůcky i učitelé vědí jak a co mají dělat a ve finále to není takový nárok na rodinu. Mluvíme-li o dítěti s těžkým tělesným postižením a bude-li potřebovat rehabilitaci, bude mít rehabilitaci v rámci školní docházky, pokud bude chodit do speciální školy, protože v této škole je rehabilitační centrum. Pokud bude chodit na jinou ZŠ v jakémkoli městě, škola tu rehabilitaci nezajistí a musí to zajistit rodiče. Proto je to pak i pro rodiče náročnější. Ale pro spoustu dětí je zase výhodnější integrace. Co je pro dítě výhodnější, musí doporučit odborník, který zvaží psychický stav dítěte, podmínky školy, také zda je rodina schopna zabezpečit všechny věci s tím související. Když se na vše odpoví že ano, je třeba uvažovat v souvislosti s tím, že dítě v dospělosti nebude ve speciálních podmínkách, ale v běžných podmínkách a pak je lepší volit individuální integraci.

Naopak speciální školu je lepší volit, pokud je zřejmé, že dítě není jinak možno vybavit potřebnými kompetencemi, které pro živo potřebuje, protože jinak by dítě v životě selhalo.

Rozhodování o tom, do jaké školy bude dítě umístěno, je těžké. Každý jednotlivý případ se musí posuzovat z různých hledisek. Např. ve městě, kde dítě žije, je zřízena speciální škola s třídou pro středně těžké mentální postižení. Pokud se rodič rozhoduje, kam dát svoje dítě se středně těžkým mentálním postižením, doporučuje respondent rodiči dát dítě do této speciální školy, kde je pro dítě vše připraveno. Pokud však dítě žije v oblasti, kde žádná speciální škola není, muselo by dojíždět např. 20 km a je zvyklé ve své komunitě a nemusí hrozit, že by bylo negativně přijato třídou, mohou být pro něj upraveny podmínky vzdělávání. Až bude schopno, pak přejde do speciální školy, kde získá učením pro sebe potřebné kompetence.

Respondent uvádí další vyhlášky, ve kterých se hovoří o integraci. Jsou to vyhláška o základních školách a vyhláška o mateřských školách. dále mluví o vyhlášce o speciálním vzdělávání č. 147/2011 Sb., ve které jsou řazeny způsoby vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na prvním místě je individuální integrace, na druhém místě skupinová integrace a pak teprve zařazení do speciální školy.

Respondent č. 6 říká, že novelizace školského zákona je dobrým krokem. Z jedné strany přistupuje na logiku, že není chyba v dítěti, ale že my se musíme přizpůsobit dítěti a musíme vycházet z individuálních vzdělávacích potřeb, ale na druhou stranu zákon stále říká, že na základě postižení může být dítě vzděláváno ve speciální škole.

Inkluzivní vzdělávání je chápáno jako celospolečenský závazek. Není však nikde ukotveno v zákoně ani jako nějaký princip nebo minimálně jako zásada, přesto je to něco, co musí být zajištěno.

Respondenti skupiny C se taktéž shodují v tom, že popudy existují, ale systémový harmonogram změn ne.

Respondent č. 8 se k tomu vyjadřuje tak, že ze strany ministerstva i EU existují jen velká slova, ale chybí malé konkrétní činy. Očekával by méně slov a více činů.

Respondenti č. 9 a 10 shodně uvádějí program OP VK (Operační program vzdělávání pro konkurenceschopnost, je to víceletý tematický program v gesci MŠMT, v jehož rámci je možno čerpat prostředky z ESF.) <http://www.op-vk.cz/cs/siroka-verejnost/co-je-op-vk.html>. Prostředky na projekty jdou z 85% z Evropského strukturálního fondu (ESF), o 15% je financování programu navýšeno z českých veřejných zdrojů (<http://www.esfcr.cz/07-13/opvk> navštíveno 22.2.2015).. Dále uvádějí tituly a granty.

Respondenti všech tří skupin se shodují v tom, že z MŠMT neexistuje žádný strategický harmonogram změn, existují „popudy“ v podobě dotací a grantů. Dále uvádějí program OP VK. Co je důležité, všichni se shodují na významu novelizovaného školského zákona č. 561/2004 Sb., ve které se hovoří o inkluzi. Dále byla uvedena vyhláška č. 147/2011 Sb. o speciálním vzdělávání další vyhlášky o základních školách a o mateřských školách, kde se rovněž hovoří o integraci/inkluzi..

Pobídky k rozvoji inkluzivního vzdělávání z kraje

Respondenti č. 1 a 2 skupiny A se k této otázce nevyjádřili. Respondent č. 1 nejmenoval, respondent č. 2 nepracuje v oblasti financování.

Respondent č. 5 uvádí zkušenost z jednání s pracovníkem odboru školství obce (v minulém volebním období). Tento *člověk, který* rozhoduje o vzdělávání tisíce dětí, nepochopil, že romská škola není cesta, což vnímá respondent jako velkou překážku. Úředník prohlásil, že „romské děti patří do romské školy. Jeho argumentem je, že školy využívají speciální projekty. „*Ale to je právě z nouze ctnost*“, jak říká respondentka. Jinými slovy, tento úředník na krajském odboru školství se vyslovil pro segregaci romských dětí. Ale v romských školách děti šance nemají. Na základě této zkušenosti respondent a jeho spolupracovníci uvážili, že s úřady nic nevyjednájí a tak za pomoci nějakých sponzorů začali sami. Situaci vnímají spíše jako soukromou válku.

I když tato otázka není prioritou respondentů skupiny B, respondenti se shodují v tom, že podle zákona má dítě nárok na vzdělávání ve spádové škole a ředitel nemá právo ho odmítnout. Takže příchod žáka do školy je tou pobídkou a ředitel to musí začít řešit. Právo rozhodnutí, do které školy dítě půjde, má rodič nebo jiný jeho zákonný zástupce. Rodič musí zvážit situaci na základě doporučení SPC, ale s doporučením SPC nemusí souhlasit.

Respondenti skupiny C se v odpovědi na tuto otázku rozcházejí. Zatímco respondent č. 10 trdíl, že z kraje žádné pobídky nejsou, druzí dva respondenti říkají, že ano. Pomáhají totiž získat peníze z projektů OP VK a poskytují podporu prostřednictvím finančních titulů a grantů.

Skupinou A a B nejsou pobídky z kraje nijak specificky vnímány. Respondent č. 5 uvádí nepochopení z kraje. Názory zřizovatelů ve skupině C se v tomto bodě rozcházejí. Zatímco jeden respondent říká, že žádné pobídky nejsou, druzí dva respondenti pobídky vnímají ve formě pomoci získávání finančních prostředků z projektů OP VK, finančních titulů a grantů. Respondent č. 3 skupiny B zdůrazňuje, že pobídkou k integraci je příchod žáka na ZŠ. Ředitel musí začít řešit nastalou situaci.

Pobídky zřizovatele k rozvoji inkluzivního vzdělávání v ZŠ

Respondenti skupiny A se k této otázce nevyjádřili. Respondent č. 1 nejmenoval, respondent č. 2 nepracuje v oblasti financování a respondent č. 5 nepracuje v oblasti školství vůbec.

Tato otázka nespadá do kompetencí respondentů skupiny B.

Názory respondentů skupiny C jsou velmi odlišné.

Respondent č. 8 říká, že zatím není systémový přístup k integraci romských dětí do tříd. Jeho snahou je integrovat romské děti do více škol. Zřizovatel říká, že má studii, podle které vzniká problém ve třídě, pokud jsou v ní více než tři romské děti. Pomoc vidí v tom, že před zápisem do škol, vydal vyhlášku o spádových oblastech. Podle jeho očekávání však romští rodiče opět zapsali svoje děti na romské školy. Zřizovatel pak žádal o spolupráci nevládní organizace, které měly přesvědčit romské rodiče, že mohou svoje děti dát do jiných škol. Z tohoto jednání vyplynuly dva problémy. Jedním byl fakt, že když si Romové nějakou školu oblíbí, už nechtějí jít do jiné podle respondenta z důvodu, že do školy chodí i jejich příbuzní. Druhý problém byl postoj ředitelů ostatních škol. S některými řediteli došlo k dohodě, ale někteří byli naprosto proti.

Dosud zřizovatel mluvil o integraci. Pak se vyjádřil k tomu, jak může pomoci školám, když už tam romské dítě mají. Tady už se jedná o inkluzi. Respondent podotýká, že v našem rozhovoru spojuje inkluzi především s romskou komunitou, protože to je problém nejpálčivější, ale ví, že inkluze se týká daleko širšího spektra dětí.

Již od dalšího školního roku chce *hradit ze svých prostředků působení odborného pracovníka – psychologa na školách, kde je nejvíce Romů*. Dále chce jednat se zástupci škol o potřebě *romských asistentů, na které jdou prostředky z krajského úřadu*.. Zřizovatel chce také začít jednat s odborníky v oblasti inkluze a to především s nevládními organizacemi, s odborníky z univerzity Palackého v Olomouci a s obcemi, kde mají s inkluzivním vzděláváním více zkušeností. Respondent zřizovatel si uvědomuje, že problémů v zajišťování inkluzivního zřizování je mnoho. Ještě je nemá zmapované. Ve funkci je od posledních voleb do zastupitelstva a nestihl ještě jednat se všemi školami.

Pro doplnění, tento zřizovatel snaží o integraci Romů do více škol, aby nevznikla v jejich obci další romská škola. Dnes mají v obci 100% segregovanou romskou školu. Podle respondenta lze na příkladu této školy vysledovat historický proces. Jakmile došlo k větší koncentraci romských dětí, většinové obyvatelstvo začalo svoje děti dávat do jiných základních škol. Z počátku se to nejevilo jako problém. Romské obyvatelstvo mělo zájem svoje děti dávat do této školy, jenže s odchodem všech dětí majoritní společnosti, zůstala škola nenaplněná. Dnes jsou tam naplněny dva ročníky. Až „dojedou“, bude tato škola prázdná a bude určena k uzavření. A to bez ohledu na fakt, že při této škole existuje mateřská školka. Školku navštěvují děti majoritní společnosti. Děti rómské minority totiž do školky většinou nechodí, protože docházka není povinná.

Podobný problém se vznikem romské školy začal před nějakým časem i ve středu města. Důvodem je to, že mnoho romských rodičů má adresu na magistrátě. Také vznikla ve středu města řada ubytoven. Scénář byl velmi podobný jako v předchozím případě. S přibývajícím počtem romských dětí ubývalo dětí majoritní skupiny až se ze školy stala škola romská..

Respondent č. 9 naopak říká, že zřizovatel nemůže ovlivnit míru inkluze, že je z tohoto procesu vyřazen.

Respondent č.10 je také z krajského města. Říká, že obec vytváří poradní sbory, které se setkávají a na základě závěrů jednání se zástupci škol vytvářejí podmínky pro inkluzivní vzdělávání. Podněty od zřizovatelů jsou následující.

V obci je několik škol financovaných nad rámec. UZřizovatel upozorňuje, že to není standardní postup podpory inkluzivních škol od všech zřizovatelů. *Dále v rámci dotačního titulu obec podporuje kvalitu vzdělávání na ZŠ.* Prostřednictvím tohoto projektu poskytuje cílenou podporu několika vybraným žákům na různých školách. V rámci podpory jsou žáci doučováni, rodičům i žákům jsou poskytovány individuální konzultace ve spolupráci s poradenskými centry a PPP. Tyto školy dostaly tablety a software. Z materiální oblasti školy také získaly další potřebné materiály zajišťující spolupráci mentora se žákem <http://www.bakalka.cz/projekt-mesto-brno-zvysuje-kvalitu-vzdelavani-na-zakladnich-skolach> navštíveno dne 28.2.2015. *Projekt je financován z MŠMT z peněz pro obce, ne pro školy přímo.* Aktivním tedy byla obec. Projekt podpoří minimálně 18 žáků, 2 děti z každé třídy. Škola si vybere žáky sama na základě svých nástrojů.

Z výše uvedeného textu vyplývá, že zřizovatelé chápou svoji úlohu v rozvoji inkluzivního vzdělávání velmi odlišně. Jeden respondent se domnívá, že zřizovatel nemůže ovlivnit míru inkluze, že je z tohoto procesu vyřazen.. Další dva zřizovatelé se aktivně zapojují do procesu integrace a inkluze. Jednají se zástupci škol s cílem vytvářet podmínky pro inkluzivní vzdělávání. Nejčastěji zatím spojují inkluzivní vzdělávání s integrací romských dětí do hlavního vzdělávacího proudu s cílem zamezit vzniku segregovaných romských škol. Zřizovatel, který chce zabránit vzniku další romské školy, opomíjí zásadní podstatu vzniku romských škol a to podporu a spolupráci s rodinou dítěte. Ta je jedním z hlavních důvodů, proč romské děti chtějí navštěvovat romské školy. Při začleňování romských dětí mezi děti vzdělávané v hlavním vzdělávacím proudu, je třeba vzít v úvahu sociální znevýhodnění a poskytnout adekvátní speciální podpůrná opatření společně

s kvalifikovanou prací pedagoga a dalších odborných pracovníků školy. Naopak jiný zřizovatel tyto školy podporuje proto, aby mohly dobře pracovat s integrovanými dětmi. Konkrétní kroky jsou uvedeny v odstavci výše.

Jde o iniciativu školy, zda se začne proinkluzivně transformovat?

Oba *respondenti skupiny A*, kteří pracují ve školství, se shodují v tom, že jde o iniciativu školy.

Všichni *respondenti skupiny B* se shodují v tom, že jde o iniciativu školy. Každý respondent říká, že ji k tomu vedou jiné pohnutky.

Podle *respondenta č. 3 a 4* je dána integrace žáka do spádové školy školským zákonem č. 561/2004 Sb. Škola nemůže žáka odmítnout, musí ho integrovat a připravit mu podmínky pro učení podle doporučení SPC.

Respondet č. 7 říká, že má vyzorováno, že inkluzivní školy nevznikaly z nějakých altruistických důvodů. Jedním z důvodů vzniku je prosté přežití, proto školy začaly přijímat všechny děti z okolí. To je vedlo ke zvyšování kompetencí pedagogů. Kvalita jejich práce se zvyšovala a dnes tyto školy kolikrát ani nevědí, jak kvalitně pracují. Druhým důvodem je, že dobrý manažer v osobě ředitele, chce zlepšit školu, její situaci a její prestiž. Mnohdy vedla ředitele nebo ředitelku školy k tomu vlastní negativní zkušenost.

Ve skupině C převažuje názor, že jde o společnou iniciativu zřizovatele a školy. Pro správné fungování je třeba dobrý partnerský vztah.. Podle respondenta č.8 si škola musí být vědoma, že jde o politický tlak nebo tlak zřizovatele. Není možno nechat v tom školu samu.

Respondet č. 9 říká, že peníze dává škole zřizovatel, takže by o svém vývoji měla s ním jednat. Záleží, jakým směrem by chtěla jít, o kolik by se třeba snížil počet žáků ve třídách. Říká, že tato problematika zahrnuje hodně aspektů, které by se musely projednat.

Podle *Respondenta č. 10* je naopak rozhodnutí v kompetenci školy a pedagogické rady jako poradního orgánu. Tato strategie a směr vývoje musí být součástí SVP.

Kromě dvou respondentů, zřizovatelů, kteří si myslí, že jde o společnou cestu, se všichni ostatní včetně třetího respondenta zřizovatele shodují, že jde o iniciativu školy. Je zde zdůrazněna podstatná věc, že o povinnosti integrace mluví školský zákon č. 561/2004 Sb.

Přechod na inkluzivní vzdělávání není jednoduchá cesta

V tomto bodě se respondenti všech skupin shodují. Jen respondent č. 5 ze skupiny A říká, že v jeho kompetenci není toto posuzovat. Respondent č. 9 ze skupiny C dodává, že je zde řada administrativních bariér, ke kterým by se blíže mohli vyjádřit zástupci škol.

Hlavní překážky

Respondenti skupiny A a B se shodují v tom, že hlavní je, aby takto škola chtěla pracovat.

Respondenti skupiny A (kromě respondenta č. 5, který říká, že posuzovat tuto záležitost je mimo jeho kompetence), se shodují v tom, že dalším hlavním důvodem je nesystémová organizace a financování.

Respondent č. 1 říká, že je velkým problémem nedostatečně definovaná funkce asistenta pedagoga a jeho plat a úvazek. Když škola potřebovala takového pracovníka sehnat, nepodařilo se jí to.

Respondent č. 2 dodává, že hlavní je, aby vedení chtělo, aby motivovalo pracovníky a vybralo si správné lidi. Druhá věc pak je, aby vedení peníze mělo a třetí, aby jim peníze někdo chtěl dát.

Ve skupině B respondenti dodávají, že když se k této myšlence škola postaví negativně, bude to vždy špatné. Je to tedy otázka filosofie školy.

Respondent č. 6 dodává, že hlavní problém je v přístupu pedagogů, kteří formálně zastupují individuální vzdělávací plán, ale při tom nejsou schopni pracovat se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Respondent dále vnímá jako největší překážku některé ředitele, se kterými přijde při řešení právních záležitostí do styku. Někteří ředitelé *jednají v rozporu se zákonem a nejsou ochotni v této oblasti spolupracovat*. Na základě faktu, že rodiče nechtějí školu žalovat, hledá respondent spolu s rodiči vhodnou školu, kde je ředitel otevřený a tam je dítě zapsáno. *Takže odpovědnost místo školy nesou rodiče.*

Respondenti skupiny C se shodují v celkovém nedostatečném organizačním zajištění. Podrobněji to rozebírají v dalším bodě.

Respondenti skupiny A a B vidí jako nejpodstatnější to, že inkluzivní vzdělávání se musí stát součástí vize školy a ŠVP (školního vzdělávacího plánu). Velký úkol zde má ředitel, který celý proces zastřešuje. Pracovníky vybírá, motivuje, vzdělává. Jeho cílem je ovlivnit postoje pedagogů k tomuto stylu vzdělávání tak, aby se sami chtěli stát jeho součástí. Zatím je stále dost ředitelů, kteří to zatím tak nevidí. Druhou hlavní překážkou je nesystémovost financování a organizace, tedy nedostatek peněz pro potřebu vzdělávání

integrovaných žáků. Tento úkol musí zajišťovat opět ředitel školy. Takže ředitel dnešní inkluzivní školy musí být velmi dobrý manažer schopný jak pracovat s lidskými zdroji, tak zajistit finanční stránku ne jen z nastaveného finančního rozpočtu. V mnoha ŠVP však tato myšlenka zakomponovaná není, někteří ředitelé dokonce jednají protizákonně a z nějakého důvodu žáky odmítají přijmout a přenášejí svoji odpovědnost na rodiče.

Další překážky

Respondenti ze své praxe uvádějí celou řadu překážek.

Respondenti skupiny A

Respondent č. 1 nemá v tomto školním roce ve škole žádného žáka s doporučením z SPC.. Tato škola se ale zabývá integrací žáků cizinců a ze své zkušenosti uvádí jako překážku *financování odborníků do škol.*

Respondent č. 2 během začátku rozhovoru řešil s kolegu *problém, že končí projekt, na základě kterého ve škole tým odborníků včetně něj pracují.* Říkal, že projekt trvá dva roky, nyní končí a *pracovníci nemají jistotu, co bude dál.* Říká, že je zřejmé, že škola odbornou spoluprací potřebuje.

Respondent říká, že se mu jeho práce líbí, ale *jako největší problém, překážku vidí, že pro tyto odborníky nejdou peníze automaticky do škol, nejsou peníze ani na asistenty pedagoga, na pomáhající pracovníky. Budoucnost je tedy nejistá, zaměstnání pak není lukrativní.. Problémem je nesystémovost financování.*

Dále říká, že je jasné, že v inkluzivní škole, kde se vzdělávají žáci s různými speciálními potřebami, je *nutno financovat tyto speciální potřeby včetně asistentů a rozšířit personál.*

Respondent dodává, že pokud chceme inkluzi, tak samozřejmě *musíme počítat s tím, že někteří žáci jsou pomalejší, že mají nějaké handicap a že mohou pocházet ze sociálně znevýhodněného prostředí.*

Dále respondent říká, že spolu s kolegy pracují na *projektu, jehož jedním výstupem je zmapování sítě inkluzivních komunitních škol a nebo škol, které mají tyto tendence a pak dát dohromady nějaký katalog. Cílem je“*

- poskytnout rodičům základní informace, které jim mají pomoci při rozhodování na jakou školu dítě umístit,

- katalog je seznámí s tím, kde je nejbližší inkluzivní škola, bude-li rodič právě o této škole přemýšlet,
- zajistit také to, aby školy s podobným zaměřením věděly o sobě.,
- mohou ho využít pro vzájemnou podporu a jednotnost. Budou-li např. vyvíjet na ministerstvu iniciativu ohledně získávání prostředků, je rozdíl, zda se na ně obrátí 20 škol z kraje nebo 2 -3 školy z obce.

Součástí projektu je také *otevřít debatu o potřebě činnosti odborných pracovníků* na každé škole, miní tím alespoň přítomnost speciálního/ sociálního pedagoga, psychologa a metodika prevence.

Respondent dále informuje, že zástupce školy založil Ligu komunitních škol, která by se měla rozšířit na základě jejich mapování sítě komunitních inkluzivních škol a měla by být zaměřena právě jen na oblast vzdělávání.

Jako další *překážku rozvoje inkluzivních škol respondent vidí nuceně segregované inkluzivní školy, jejichž existence je zapříčiněna předsudky majority*. Rádi by dokázali, že škola funguje a je vhodná pro všechny etnické skupiny včetně majority.

Respondent č. 5 upozornil na to, že na základě svých zkušenosti v pomoci Romům ve výuce vidí jako velký problém ve školách *absenci asistentů pedagoga*.

Protože se respondent zabývá situací Romů a jejich doučováním, uvádí jejich *pekážky v integraci do základních škol mezi majoritní skupinu obyvatelstva*.

Jako hlavní překážku integrace Romů respondent vidí *jejich slabé sociální zázemí*. Například jedna romská žačka, která se dobře učí, má bohužel čtverku z češtiny. *Její paní učitelka dosud netuší, v jaké nepříznivé situaci dívka žije*. Rodina byla vystěhována z domu, protože po úmrtí tety, u které rodina žila, nemají na byt dekret. Dívka nemá ani stůl, na kterém by mohla dělat úkoly, s těmi ji samozřejmě nemá kdo pomoci, kolikrát nemá pomalu kde spát a v podstatě při péči o 5 mladších sourozenců nemá ani čas prožívat veselý dětský život.

Další překážkou jejich integrace je jejich *nedostatečné vzdělání, které je na vině neexistence mezigeneračního přenosu návyku potřeby vzdělávání*. Navíc žijí v ghetu, kde *nemají jiný vzor než stále svůj styl života* a to je právě záludnost sociálního vyloučení.

Pokud bude *dítě z problémového prostředí zařazeno na běžnou školu bez mentora nebo pomocníka, bude dítě ve škole neúspěšné*.

Romské téma, které začíná a končí vzděláním, je politický problém, který *žádná politická garnitura nechce otevřít. To jim volební body nepřidá a voliče nezíská.*

Radikální krok, kterým by byla skutečná reforma školství, nikdo udělat nechce, říká respondent a upozorňuje na jednu ze zpráv *Ligy lidských práv zveřejněné asi před deseti lety, kde už tehdy bylo velice dobře popsáno, co funguje ve vzdělávání sociálně handicapovaných.*

Respondent zdůraznil, že *aby tyto děti byly ve škole úspěšné a nebyly přerazeny buď do segregované romské školy nebo do školy praktické, jak tomu bylo dříve, potřebují nadstandardní péči.* Rozhodně nestačí jeden asistent na třídu nebo dokonce na školu, ale téměř *každý handicapovaný žák by ho měl mít, aby se zajistilo úspěšné vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu.*

V roce 2004 začalo Muzeum romské kultury poskytovat dětem z vyloučené lokality, kde se toto muzeum, *nadstandardní péči v podobě projektu doučování..* Působí zde 40 dobrovolných doučovatelů a dvě lektorky. Lektorky jsou zaměstnankyně muzea, které vedle běžných vzdělávacích aktivit pro školy, vedou i tyto aktivity. Dobrovolní doučovatelé jsou z řad studentů Masarykovy univerzity, ale i učitelé, kteří se pro tuto altruistickou činnost rozhodli. Tato činnost totiž není vůbec placená. Některé brněnské organizace mají takovou činnost jako nízkoprahovou, ale zde to tak není. *Chodí se sem doučovat 60 dětí, které jsou brány jako stálí klienti. Ty musí chodit pravidelně, i rodina musí spolupracovat.* Jinak by se s nimi museli rozloučit, protože sledují nějaký cíl. I tak jsou *kapacity nedostačující, je zde dalších asi 20 dětí, které by měly zájem, ale nezbyvá, než děti vybírat.*

Dobrovolníci, poskytující služby, byli plni nadšení, říkal respondent a dodal, že někteří *tuto altruistickou činnost vykonávají už 10 let. Dobrovolníci se sami mohli doučovat romštinu v kurzech a tuto možnost využívali.*

Znalost romštiny byla pro ně velmi přínosná, protože romští rodiče chtěli, aby jejich děti neměli problémy ve škole a tak s nimi mluvili jen česky. Jenže *rodiče sami česky neuměli, používali jen romský dialekt češtiny.* Výsledkem bylo, že děti měly špatnou slovní zásobu se špatnými vazbami často přejatými z romštiny. *Děti s takovou jazykovou výbavou (špatnou češtinou) měly a mají ve škole problémy s výkladem učiva a s porozuměním čtenému textu. Učitel, pokud není odborník na tuto oblast, sám nezjistí, že dítě neprospívá z důvodu, že špatně rozumí.* Dítě nerozumí zadaným úkolům ani matematickým slovním

úlohám. *Tím, že dítě nepochytí základy, nemůže navázat na další učivo a jeho školní neúspěšnost se prohlubuje.*

Respondenti skupiny B

Respondent č. 3 mi řekl, že aby se mohla škola vyvíjet proinkluzivně, musí *pedagogický sbor společně domluvit, že takto chce pracovat*. Pokud se k tomu postaví negativně, tak to bude vždy špatně. Je to tedy otázka filosofie té školy. Respondent dodává, že je to těžká cesta, ale spousta škol ukazuje, že to jde, že to není úplně nepřekonatelné.

Podstatné je další vzdělávání pedagogických pracovníků. *Velká bariéra je v tom, že učitelé nevědí, nemají patřičné kompetence, proto takové vzdělávání nechtějí. A pravdou je, že učitel nerad přiznává, že něco neví.*

Respondent č. 4 se podílí na projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, jehož výstupem je Katalog podpůrných opatření pro inkluzivní vzdělávání, který má sloužit pro učitele jako praktická příručka.

Zeptala jsem se, jaká se očekává ve škole pomoc od speciálního pedagoga. Respondentka mi pověděla, že učitel dostane informace z SPC a bude mít katalog. Ale běžně jsou děti diagnostikovány od druhého stupně. A už na prvním stupni se projevují různé odchylky, které pedagog pozná podle svých zkušeností. I když učitel bude mít příručku, lidský faktor zde bude velmi potřebný. Překážkou je, že takový pracovník zatím v týmu odborníků na školách není.

Respondent č. 6 vidí překážky v rozvoji inkluzivního vzdělávání v *přístupu pedagogů, kteří mnohdy nejsou schopni pracovat se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami*. To dokládá příkladem autistů vzdělávaných v hlavním vzdělávacím proudu..Uvádí konkrétní zkušenost z praxe. Ve škole bylo ve třídách pět autistů. *Ani jeden z učitelů, který dítě učil, neprošel žádným dalším vzděláváním, na základě kterého by byl kompetentní (kvalifikovaný) vyučovat dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Výsledkem bylo, že tyto žáci byly ve třídách odděleni od kolektivu a spolupracovali jen se svým asistentem*. Učitelé tyto žáky testovali a hodnotili jako všechny ostatní žáky, dávali jim poznámky a špatné známky. Výsledkem bylo, že takové dítě muselo školu opustit, protože nezvládalo učivo. Ale že je vina na straně učitele, který neumí s takovým dítětem pracovat, se už neřeší.

Další překážka je *neznalost rodičů, o tom že škola si musí vytvořit podmínky pro vzdělávání žáka, pokud si rodič tuto školu vybere*. Problém je v odmítání žáka školou z důvodu, že škola na určité požadavky vzdělávání (př. vzdělávání autisty) není připravena. Jediné právní rozhodnutí o nepřijetí žáka je z kapacitních důvodů podle respondenta.

Podle respondenta je třeba *učinit takové kroky, aby se škola nemusela sama vyrovnávat se situací při přijímání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami*. Škola by měla mít takové možnosti, aby když např. přijímá autistu, věděla, že má kam poslat pedagoga na další vzdělávání, aby získal potřebné kompetence.

I když se zdá, že ředitel a pedagogové si dnes už uvědomují, že *musí přijmout žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve spádové oblasti nebo na základě požadavku rodičů, ve skutečnosti to tak není ani na základní škole ani ve speciální škole*. Respondent to dokládá příkladem maminky s dítětem s autismem. Maminka nemohla dítě umístit do normální ani speciální školy. Navštívila asi dvanáct škol. Školy dítě nepřijaly s odůvodněním, že nejsou zaměřeny na autisty, ale třeba na jiné postižení. Ve dvou případech dítě odmítly z kapacitních důvodů. Přesto, že z jiných než kapacitních důvodů dítě odmítnout nemohou, dělají to. Dítě se jí podařilo umístit až ve „fěrové škole“.

Překážkou v rozvoji inkluzivního vzdělávání je i to, že *ředitelé si obecně myslí, že je v jejich pravomoci rozhodovat, koho přijmout a koho ne*. Ředitelé si také myslí, že mohou rozhodovat o tom, zda dítě na škole, kde studuje, bude pokračovat ve studiu nebo ne.

Respondent říká, že *je velmi obtížné vymáhat právo na škole, kde dítě studuje a hájit tam zájmy žáka*. Z toho důvodu ani nemůže školu žalovat.

Obec má povinnost zajišťovat základní vzdělání pro všechny žáky na svém území. *Škola má dostávat podporu, potřebnou pro výuku žáka. Škola se má domáhat podpory vůči zřizovateli, krajskému úřadu, ministerstvu podle konkrétního nároku*. Pokud to škola není ochotna dělat, žák sám to dělat nebude, rodič by mohl jít jen proti té škole a to nechce v zájmu žáka. Respondent tedy říká, že *právnicky je zde systémová bariéra v tom, že pokud se rodič chce něčeho domáhat, musí jít proti škole, protože procesně zákon jinou cestu nepřiznává*. Další cestou jsou antidiskriminační žaloby, které podává ten, kdo se cítí být dotčen na svých právech. Respondent říká, že se svými klienty podala dvě žaloby proti ministerstvu školství, které je zodpovědné za systém inkluzivního vzdělávání, na které mají děti právo a ministerstvo ho nezajišťuje. Jde o dva klienty, rodiče, kteří dopláceli na práci asistenta pedagoga pro svého žáka, aby mu zajistili základní vzdělávání.

Respondent při podávání žaloby vycházel z toho, že dítě má nárok na základní vzdělávání zdarma, což garantuje Listina základních práv a svobod. Rozhodnutí soudu v jednom případě bylo, že práce asistenta je nadstandardní služba a že tomu žákovi mohlo být zajištěno vzdělávání ve speciální škole. Odmítnuto to bylo na základě procesních věcí, že rodič sám neměl právo se o to domáhat, domáhat se měla škola. Ústání soud v jednom případě, který řešil respondent *v odůvodnění rozsudku vyjádřil názor, že právo na vzdělávání neobsahuje právo podpůrných opatření*. Respondent říká, že je to v rozporu s tím, co si myslí mezinárodní organizace pro lidská práva. Ale podotýká, že s výkladem ústavního soudu je možné nesouhlasit, že to nebyl nález ani rozhodnutí v té věci samé, šlo o rozhodnutí v jiné věci, není to tedy nic závazného a znamená to, že je možno podávat žaloby v této věci dál.

Jako další překážku zmiňuje respondentka *činnost samotných SPC*. SPC bývají zřizovány krajským úřadem zpravidla při speciálních školách. S níže uvedenými případy se respondent nesetkal osobně, ale často je slýchá od rodičů žáků. Říká, že *SPC běžně dostávají zakázky, jaká doporučení mají psát*. To znamená, že když krajský úřad nemá dostatek financí pro asistenty pedagoga, nemají SPC psát požadavek na asistenta vyšší než např. 0,3% až 0,5% úvazku. Nebo po dohodě s ředitelem speciální školy, který má málo míst, má SPC doporučovat určitou školu. O tomto *střetu zájmu* podle respondenta hovoří i poslanci. Na závěr k tomu respondent říkal, že je vždy velmi důležité, jak je zákon vykládán.

Respondent č. 7 říká, že je zde ještě řada překážek. Jako jednu z hlavních překážek vidí v samotném *vnímání asistenta pedagoga a jeho činnosti*. Záměrem bylo mít asistenta pedagoga pro třídu. *V podstatě se pod jedním označením skrývají dva typy asistentů. Rozdíl je ve způsobu financování. Většina asistentů pedagoga je u dětí se zdravotním postižením*. Asistent pedagoga je přiřazen ke konkrétnímu dítěti, na které je financován navýšením normativu na dítě. Z toho plyne *vnímání asistenta pedagoga jako vnímání asistenta toho dítěte*. Vnímají to tak rodiče i pedagogové. *A je to v rozporu s původní koncepcí*. To je důvodem složitější a nejisté situace v případě, když třeba dítě dlouhodobě onemocní. Rodiče nevědí, co bude dál se vzděláváním jejich dítěte, protože kvalitu vzdělávání spojují s asistencí tohoto pedagoga.

Také *není jasné, jak vyhodnocovat efektivnost asistenta pedagoga*. Odpovědná jsou poradenská zařízení, ale v praxi tomu tak není. Důsledkem je to, že se v praxi někdy můžeme setkat s tím, že asistent pedagoga je nadále přidělen k žákovi, který už ho tak

nepotřebuje. Podle respondenta často poradenský pracovník není tak silná osobnost, aby rodiči vysvětlil, že už asistenta není potřeba a tak rodiči „dlouhodobě vyhovuje.“ Zároveň „vyhovuje“ i potřebě školy, která má obavu, stejně jako rodič, že dítě bez asistenta nemůže být úspěšné. *Tento typ asistenta se může stát důvodem segregace dítěte místo jeho integrace.* A to proto, že učitel pracuje s dětmi v „normě“ společně a asistent se svěřeným dítětem je bokem, aby se učitel mohl věnovat dětem v „normě“.

Druhou skupinu tvoří asistenti pro dítě se sociálním znevýhodněním. Tito asistenti nejsou přidělováni na základě doporučení SPC, říká respondent. Přidělují se podle celkového počtu sociálně znevýhodněných dětí v celé škole. Většinou se to týká romských škol. Tento asistent pedagoga je vnímán tak, jak bylo původním záměrem. Je to asistent do třídy. Na prvním stupni pracují se skupinou dětí, na druhém stupni už pracují i v několika třídách.

Respondent se domnívá, že *důvodem, proč nefunguje inkluzivní vzdělávání* nejsou jen finance. *Jsou to především postoje.*

Dále konstatuje, že *není shoda ve společenské poptávce.* Zastánci inkluzivního vzdělávání jsou v menšině. Politici, speciální pedagogové, kteří se bojí o svou práci, učitelé ani rodiče nejsou většinou převědčeni o potřebě tohoto typu vzdělávání. Přesto jsou školy, které se takto vyprofilovaly a poskytují kvalitní vzdělávání.

Respondent říká, že paradoxně i *vznik samotných inkluzivních škol je překážkou rozvoje dalších takových škol.* Tyto školy začaly vynikat, staly se dobrými. Což mělo za následek, že ostatní školy zpohodlněly. Pokud se objevilo dítě, které potřebovalo nějakou speciální podporu, byla mu nějaká inkluzivní škola doporučena s tím, že tam jsou na dítě připraveni.

Dále respondent říká, že ve spolupráci s několika kolegy pracuje na *pilotním projektu*, ověřují zcela novou koncepci předmětů, kterou by budoucí pedagogové měli projít proto, aby byli připraveni na praxi v podmínkách transformovaného vzdělávání. Odborníci, kteří pracují na tomto projektu, vycházejí z části i z dokumentu Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání nazvané „Profily inkluzivního učitele“. Jde především o to, zamyslet se skutečně nad podstatou vzdělávání. Studentům předkládá otázky typu: „Jaký postoj budoucí učitel zaujme ke své činnosti?“

Evropského projektu, jehož výstupem je *Profil inkluzivního učitele* se zúčastnilo mnoho expertů z různých evropských zemí, kteří přispěli svými zkušenostmi k vytvoření velmi

obecného rámce se zohledněním autonomie každého státu s tím, aby se našla obecná shoda v tom, co je důležité v přípravě pro budoucí učitele a jaký by měl učitel být.

Podle slov respondenta nedávno proběhla jednání se zástupci pedagogických škol ohledně doplnění informací k pilotnímu projektu. Pozitivní je, že se spoustou účastníků našla společnou řeč.

Pilotní předmět, o kterém se respondent zmínil, je ve fázi, kdy *se bude zkušebně vyučovat na Masarykově Universitě v Brně. Cílem projektu je nejen naučit žáky oborové předměty a didaktiku, ale také, jak učivo předložit tak, aby ho „vstřebali“ různorodí žáci .*

Po ukončení pilotního projektu přijde druhý důležitý úkol, a to *jak nový výukový obor implementovat do výuky na vysokých školách. Jak změnit postoje některých pedagogů na vysokých školách, kteří sami o nových metodách výuky učí, ale postoj zastávají opačný.*

Bariérou rozvoje je i to, že *mladí vystudovaní učitelé, pokud si zvnitřní zásady a postoje inkluzivního vzdělávání, mohou často narážet na neochotu vedení školy i kolegů ke změnám.*

Respondenti skupiny C

Respondent č. 8 uvádí tyto překážky. Např. při *přijímání žáků*. Na jeden obvod mohou ve spádové oblasti připadat např. 3 školy a rodič si může vybrat. *I když je ze zákona povinnost přijmout žáka ve spádové oblasti, praxe je taková, že ředitel ví, jak to udělat, aby ho nepřijal.* Řekne, že škola se pro dítě nehodí, je tam např. rozšířená výuka matematiky a pokud dítě nechodilo do mateřské školy a to se týká naprosté většiny romských dětí, doporučí dítěti školu, „která je pro něho „vhodnější“. V tomto případě se jedná o děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, převážně Romy. A tak se Romové koncentrují v romských školách.

Zřizovatel vidí konkrétní problémy, jako je *výuka češtiny u dětí, které nejsou z EU*. Uvádí příklad, že do školy přijdou děti z Kosova nebo z Číny. Český se učí jen na základě pobytu ve škole. Pro řešení problémů by zřizovatel uvítal nějakou konkrétní metodickou pomoc od státu a samozřejmě i pomoc finanční.

Čím dál víc se objevuje trend jako na západě. Rodiče si vybírají školu, do které jejich dítě půjde. To je na jednu stranu dobře, ale na druhou stranu *se vytváří elitářské postoje školy, které jsou podporovány i některými významnými rodiči. Ředitelé takových škol se brání*

integraci romských dětí, ba dokonce jednoho romského dítěte. (Respondent zdůrazňuje, že je přesvědčen, že všechny školy jsou elitní.)

Dále říká, že problém s romskou komunitou neskončí, dokud si romská komunita sama neuvědomí, že má problém. Totiž, pokud nějaký Rom získá vzdělání a uplatní se ve společnosti, oddělí se od své komunity a nehlásí se k ní. Většina Romů však nedokončí ani základní vzdělání natož střední. Jako možnou cestu změny vidí respondent právě inkluzi, kdy ve školách začnou působit odborníci, jak už se respondent zmínil psychologové a romští asistenti.

Problém segregace a vytváření romských škol je skutečnost, která nikomu nevadí. Ředitelům škol to vyhovuje, Romové jsou spokojeni, pokud škola zanikne, prodá se a budou peníze. Jenže tak se věci neřeší. Navíc za pár let se změní demografická situace a co pak? To vše podporuje nesystémový přístup pro inkluzi. To je jedna z hlavních překážek.

Jak dále říká respondent, výsledkem je právě vznik romských škol a jejich finanční podpora. Je tím míněna podpora pracovníků formou větších odměn za náročnou práci od zřizovatele.

Respondent č. 9 říká, že v obci se nachází romská škola, kterou však zřizovatel jako romskou školu nezaložil. Jeho záměrem nebyla segregace, škola se takto vyprofilovala sama. Přesto existence této a dalších romských škol v obci byla řešena hnutím Amnesty International (celosvětové nezávislé hnutí, které nenásilně prostřednictvím kampaní bojuje proti porušování lidských práv) a paní ombudsmankou Annou Šabatovou, která tvrdila, že není řešena otázka spádových oblastí.

Pravda je ale taková, že romská škola se vytvořila sama na základě lokality, kde je umístěna. Rodiče majoritní skupiny tam děti nedávají ze svého rozhodnutí, kvůli pověsti školy. Respondent se vyjadřuje ke škole, že naopak podle jejího názoru, škola je výborná, vzdělává dobře. Opakuje, že děti nemají žádný handicap, pouze jde o děti romské. Doplňuje, že na školu chodí i děti cizinců vietnamské, ukrajinské i pár „bílých“, kteří tak nerozlišují.

Respondent č. 10 vidí hlavní problém inkluzivního vzdělávání v nedostatečném ošetření funkce asistenta pedagoga. Je mu započítán čistý čas v hodině, nebere se v úvahu jeho příprava, tedy pracuje na zkrácený pracovní úvazek. Jeho plat je nižší než je minimální mzda. Není to motivující, člověk raději zůstává na sociálních dávkách, kdy dostává to

samé a neztrácí nárok na podporu. *Dotační Program na asistenty není z úrovně MŠMT systémově řešen. Zajistit dotování je na zřizovateli a řediteli. Ve financování chybí systémovost.*

Z výše uvedených informací vyplývá několik zásadních překážek.

Jednou z překážek je nedostatečná *motivace* učitelů k takové aktivitě, jako je *připravenost pro nové vyučovací trendy*, je obtížné opouštět zavedenou frontální výuku. Je zde ale také *oprávněná obava učitelů vyučovat žáky se složitějšími postiženími*. Je pravdou, že ani pedagog ani speciální pedagog nemůže znát všechny druhy postižení. Velkou pomoc při odstraňování těchto překážek má přinést Katalog podpurných opatření, který je výstupem projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR.

Dá se říci, že chybí motivace a ochota mnoha učitelů *získávat nové kompetence, které umožní práci se žáky s speciálními vzdělávacími potřebami*. Překážkou rozvoje je také to, že *učitelé neznají rodinné a sociální zázemí svých žáků*. Také mnohdy nedovedou *identifikovat žákovu příčinu školní neúspěšnosti z důvodu jeho nedostatečného porozumění českému jazyku*.

Objevuje se nový fenomén, *přirozený vznik romských škol*. Respondenti se shodně vyjadřují, že učitelé jsou více finančně ohodnoceni za vykonávání této náročné činnosti. Finance pocházejí z dotací nebo grantů pro tyto účely, ne z přidělených prostředků pro všechny školy. Není to však standardní postup, je to řešení určitých zřizovatelů jako ocenění práce „navíc“.

Současně se objevuje informace o *studii, z níž vychází, že umístění více než tři Romů ve třídě, může být příčinou problémů ve třídě*. Takže cílem zřizovatele je *rozdělovat romské děti do různých škol mezi majoritu, ale s tím, že ve třídě nebude více než tři Romové*. Tím však není řešeno vzdělávání Rómů, *protože tento postup je mnohdy příčinou jejich školní neúspěšnost*. Dále v textu bude rozvedeno proč. Na druhou stranu se objevuje informace zřizovatelů, že *Romům je dobře v romských školách, protože zde mají zpracované vyhovující postupy výuky, speciální přístup, případně granty nebo dotace a není třeba nic měnit*. Všem to takto vyhovuje.

Paradoxně romské školy, které jsou často považovány za inkluzivní školy, jsou samy o sobě příčinou segregace. Majorita postupně opouští školu, kde je hodně Romů a tak se vytvoří 100% segregovaná romská škola. Jeden respondent uvedl, že řešil problém segregace s nestátní organizací Člověk v tísni a s ombucmankou, kteří se domnívaly, že

zřizovatel záměrně založil romskou školu a děti segreguje. Ale zřizovatel zdůraznil, že školu sám o své vůli nezaložil, došlo k tomu přirozenou cestou a to odchodem dětí majoritní společnosti do škol mimo svůj spádový obvod. Na základě výpovědí dalších respondentů, je toto častý případ.

Na druhou stranu, *v důsledku neexistujícího inkluzivního vzdělávání tyto romské školy fungují na základě aktivity lidí, kteří cítí nutnost řešení romské otázky.* Jsou zde děti, které potřebují *nadstandardní péči v podobě podpory školního poradenského zařízení a pomoc asistentů.* Významné je, že tito odborníci nespolupracují jen s dětmi, ale i s rodinami.

Zde docházíme opět ke dvěma zjištěním vycházejících z přístupu respondentů na základě jejich postojů. Jedna skupina respondentů chápe, že většina romských dětí má sociální handicap. Druhá skupina respondentů říká, že romští žáci handicap nemají, že jsou to prostě Romové.

Další překážkou je *možnost hájit zájmy žáků právní cestou.* Respondent, který se touto problematikou zabývá, říká, že právnicky je zde systémová bariéra v tom, že pokud se rodič chce něčeho domáhat, musí jít proti škole, protože procesně zákon jinou možnost nepřipouští. *A rodič nepůjde proti škole, kam chce umístit svého žáka. Někteří ředitelé právě z tohoto důvodu odmítají určité žáky* s tím, že nejsou na ně připraveni a doporučují rodičům jinou školu, kde jsou na ně lépe připraveni. Jiní ředitelé na základě *vytváření elitářství,* ať už jsou si zákona vědomi nebo ne, prostě určité žáky ve své škole nechtějí a nějak to zdůvodní (plná kapacita školy, což je jediný právní důvod k odmítnutí žáka, ale i tak by se dal počet navýšit nebo tím, že jsou školou specializovanou např. na matematiku a doporučí školu, kde jsou na žáka lépe připraveni.

Z textu výše plyne i další překážka rozvoje inkluzivních škol ve větším rozsahu. Je to *vlastní existence inkluzivních škol,* která utvrzuje ostatní ředitele v tom, že se nemusí nijak angažovat, když už jsou školy, kde jsou na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami připraveni. Ředitelé takové žáky prostě odkáží do těchto škol.

Další překážkou je, že *celý systém organizace inkluzivní školy je netransparentní, založený většinou na dotacích a grantech.*

Neexistuje politický tlak. V zájmu politiků není hájit inkluzivní vzdělávání, které si mnozí spojují s romským vzděláváním.

Není společenská shoda o vzdělávání všech dětí s jejich odlišnostmi v jednom vzdělávacím proudu.

Budoucí pedagogové nejsou připravováni pro výuku v inkluzivních školách. Zde je nutno říci, že se objevují první iniciativy snažící se o změnu nebo pomoc učitelům a to v podobě pilotního projektu o výuce k inkluzivnímu vzdělávání nebo v podobě Katalogu podpůrných opatření pro inkluzivní vzdělávání, které má fungovat jako pomůcka pro učitele.

Chybí informovanost veřejnost o nové koncepci vzdělávání a o právech rodičů a dětí. SPC sice rodičům určité informace poskytují, ale pokud ředitel dítě odmítne přijmout, rodiče by tuto situaci mohli řešit jen tak, že se postaví proti škole, kam chtějí dítě umístit a to neudělají.

Inkluzivní vzdělávání je chápáno jako celospolečenský závazek. Není však nikde ukotveno v zákoně ani jako nějaký princip nebo minimálně jako zásada, přesto je to něco, co musí být zajištěno (respondent č. 6).

Závěrem k tomuto lze říci, že společnost není nastavena proinkluzivně, čemuž odpovídají postoje většiny jejích členů. Zatím jsme z větší části ve fázi segregace a intergrace, řečeno slovy některých respondentů.

Dale lze říci, že nemůže být totální inkluze, úplné zařazení dětí do běžných škol. Je třeba individuálně posuzovat potřeby dítěte a zvážit, který typ školy je pro dítě lepší (respondent č.6).

V následujícím textu se budu podrobněji zabývat dalšími překážkami rozvoje inkluzivního vzdělávání, což je financování pedagogických pracovníků a dalších odborníků působících na škole. Také se budu zabývat financováním podpůrných opatření včetně asistentů pedagoga.

Přirozený vývoj inkluzivních škol by měl vycházet z faktu, že o tom, do jaké školy půjde dítě s potřebou podpůrných vzdělávacích opatření má dnes právo rozhodnout jeho zákonný zástupce. Na základě vyšetření ve školském poradenském centru, stanovuje speciálně pedagogické centrum (SPC), jaká podpůrná opatření dítě se speciálními vzdělávacími potřebami pro výuku potřebuje. Zajištění těchto opatření je dáno možnostmi je financovat. Proto mě dále zajímá **možnost financování :**

a) asistenta ve škole,

b) koordinátora pro inkluzivní vzdělávání,

c) školního psychologa,

d) dalších speciálních výukových potřeb pro žáka,

e) bezbariérový přístup pro vozíčkáře,

f) kurzy pro pedagogy pro doplnění potřebných znalostí (kompetencí).

a) financování asistenta ve škole,

Respondent skupiny A č. 1 říká, že asistent pedagoga ve škole je financován z dotačního a rozvojového programu MŠMT a dodává, že grant se poskytuje pro dítě na základě doporučení SPC. Ministerstvo ho vypisuje v listopadu, schvaluje se od ledna na kalendářní rok. Zda byl udělen, se dozví až v březnu. Takže dva měsíce škola financuje odměny ze školních prostředků a pokud jsou pak prostředky přiděleny, vrátí se půjčené peníze na odměny zpět. Nevýhodou je, že dotace je přidělována na kalendářní a ne na školní rok.

Respondent č. 2 uvádí bližší informace k asistentům pedagoga. Říká, že na škole pracují dva typy asistentů. Integrovaní asistent a komunitní asistent. *Respondent se domnívá, že všichni asistenti včetně jeho samotného, jsou financováni z projektu ESF, který trvá dva roky.*

Integrovaní asistent pracuje s dítětem, které má IVP (individuální vzdělávací plán). *Komunitní asistent* pracuje podle potřeby. Někdy pomáhá tak, že dělá „tandemového“ učitele. To je v případě, je-li třeba pomoci učiteli s probíraným tématem výuky. Třída se rozdělí na dvě části a jedna skupina pracuje s „tandemovým učitelem“. Protože je zde hodně dětí se SVP, je třeba častěji využívat více asistentů, než těch dvou, kteří jsou přiděleni pro děti na základě IVP. Komunitní asistenti jsou většinou Romové. Kromě toho, že působí jako „tandemoví učitelé“, působí i jako most mezi pracovníky školy a romskými rodinami. Pokud je třeba řešit nějaký problém a rodiče nechtějí dojet do školy, zajde tento asistent k nim domů, řekne jim o jaký problém jde a přesvědčí je, aby přišli. Asistent se mnohdy zná s rodinou osobně a tak je komunikace snadnější. Komunitní asistent působí také jako vzor pro mladší žáky, má respekt, účastní se školních akcí a také šíří v širší romské komunitě dobré informace o škole a o různých zajímavých školních akcích.

Respondent č. 5, který nepracuje v oblasti školství se ze své pozice nemůže vyjádřit k financování ve školství, z praxe se vyjádřil k nutnosti asistenta na škole (v jeho případě na romské škole, protože na základě projektu doučuje romské děti). Bližší informace jsou uvedeny v odstavci o překážkách.

Respondent č. 3 ze skupiny B říká, že podle návrhu novely Školského zákona má mít žák právo na bezplatné používání podpůrných opatření, které mu navrhne SPC. Mezi opatřeními je začleněn i speciální pedagog. Takže pokud by SPC navrhlo asistenta pedagoga, škola by ho musela zajistit. Plat asistenta je v 5. až 9. platové třídě. Není stanoveno zda platit přímou nebo i nepřímou práci. V praxi je to různé.

Smysluplný systém financování odborníků ve školách, který ufinancuje státní rozpočet, není zatím vymyšlen a je to velmi obtížné. Financování odborníků je základní kámen pro fungování integrovaného vzdělávání.

Respondent č. 6 mi říkal, že nejčastěji řeší právě problematiku s financováním asistenta pedagoga. A je to problémová záležitost, protože je nejasně nastaven systém. Každý krajský úřad řeší tuto problematiku jiným způsobem. Rezervy na asistenta pedagoga se vytvářejí podle metodik ministerstva školství, na základě informativních sdělení. Ministerstvo přímo nekontroluje kolik rezerv se vytváří na asistenta pedagoga.

Pokud chce škola získat příplatek na asistenta pedagoga, musí žádat na krajský úřad. Ten poskytuje příplatek na základě toho, kolik má žádostí. Celkovou sumu vydělí počtem žádostí a prostě poskytne škole částku příplatku např. na 0,2 % úvazku..

Pro školu, která dostává na každého žáka příplatek podle normativu, k tomu příplatek na žáka podle postižení a ještě má doporučeného asistenta, který má být podle SPC s dítětem např. celý den, to znamená, že škola je v pasti. Má přijmout asistenta pedagoga pro dítě, které integrovat musí, protože je povinná ze zákona, ale na asistenta peníze nemá.

Situaci nakonec museli řešit rodiče, kteří doplácely na vzdělávání dítěte, tím, že dopláceli na plat asistenta pedagoga.

Touto problematikou se zabývá respondentka, právnička organizace Ligy lidských práv. Opakuje, že situace je o to složitější, že rodiče, nebudou žalovat školu, na kterou jejich dítě chodí. Takže jedinou cestou je jednání s řediteli škol. Ochota k jednání často není příliš velká.

Ale na druhou stranu, novela školského zákona, která se nyní projednává, počítá se zařazováním dětí s postižením do škol, kde se vzdělávají děti v hlavním vzdělávacím proudu. Je navrženo pět stupňů podpůrných opatření a každá škola, která přijme takového žáka, bude mít tyto informace k dispozici, aby se snažila takové dítě na škole udržet. Podle slov respondenta se zatím zvažuje, jak financovat výuku těchto žáků. Jednou z možných

návrhů je zařazení podpůrných opatření do normativu. Z toho plyne, že *pouze škola by byla zodpovědná za to, že zajistí potřebná podpůrná opatření pro to dítě.*

V přípravě rozpočtu školy na další školní rok vidí respondent problematické, že *rozpočet na asistenta pro dítě se sociálním znevýhodněním se provádí na kalendářní rok, ne na školní rok. Kdežto rozpočet na dítě se zdravotním postižením je prováděn na školní rok. V konečném důsledku tento „nepořádek“ dopadá na rodiče, což by se nemělo stát.*

Respondent č. 7 říká také k asistentům pro dítě se sociálním znevýhodněním, že nejsou přidělováni na základě doporučení poradenského zařízení. Přidělují se podle celkového počtu sociálně znevýhodněných dětí v celé škole. Většinou se to týká romských škol. Tyto peníze jdou z jiného toku peněz.

Tito asistenti jsou dotováni z rezerv kraje a z dotačních programů ministerstva školství. Tyto rezervní finanční prostředky na mimořádné výdaje, které nejsou účelové, nejsou tedy specifikovány pro určité účely, dostává je zřizovatel. Částka, kterou je financován asistent je v různých krajích rozdílná. Rozdíl může být i šestinásobný.

Zřizovatel při rozdělování finančních prostředků musí umět dobře vyhodnotit na jaké škole bude asistent potřeba, na jaký úvazek a jakou částku bude potřeba. *V praxi se ale zřizovatel nepovažuje za odborníka, který rozhoduje o potřebě asistenta, spíše má tendenci odsouhlasit požadavek školy, ale horší je poskytnout částku. Ta je mnohdy možná poskytnout jen na částečný úvazek. Také z poradny může přijít doporučení na celý úvazek, ale škola dostane peníze jen na půl úvazku.*

Zde vidíme *diskriminační i postoj k asistentovi. Dostává zaplacen jen poloviční úvazek, tudíž se mu krátí nepřímá poradenská práce, která zahrnuje porady, komunikaci s rodiči atd. což často dělá ve svém osobním volnu.*

Respondent skupiny C č. 8 vidí možnost financování podpůrných opatření pro školy s tím, že jeho odbor chce maximálně čerpat zkušenosti z míst, kde to funguje. Chce jednat s lidmi z akademické půdy, kteří se touto záležitostí zabývají. Dále chtějí pracovníci magistrátu zpracovat koncepci rozvoje obecních mateřských a základních škol se snahou zahrnout integrační a inkluzivní vývojové trendy.

Z nového rozpočtového období EU chce úřad respondenta čerpat tzv. měkké granty jak na rozvoj školství, tak na rozvoj inkluze a to právě ve spolupráci s univerzitou a krajem

obce. Respondent věří, že se objeví i další mechanismy, které bude moci využívat a také, že stát přijde s něčím, co v tomto směru pomůže.

Dále respondent říká, proč školy nečerpaly více peněz ze státních grantů. Jde o to, že ředitelé jsou dosti zahlceni administrativní agendou, která zabírá spoustu času.

Záměrem zřizovatele je, aby na magistrátě pracoval odborník, který bude spolupracovat na tvorbě projektů pro školy.

Zřizovatel se také chce zaměřit na asistenty pedagoga. Chce projednat s vedením škol, kde se koncentruje hodně Romů, podmínky pro práci asistentů, především pro Romy, na které jdou prostředky z krajského úřadu.

Respondent č. 9 zřizovatel říká, že jako zřizovatel může saturovat potřeby školy. *Ale nikdy nemůže platit z provozních prostředků asistenty pedagoga. „Jako zřizovatel nemáme vliv na platby pedagogických a nepedagogických pracovníků“*, říká respondent. Role zřizovatele je ve vzdělávání minimální.

Normativy stanovuje ministerstvo přes kraje, ty to posílají na statutární město a od tam to jde přímo školám. Zřizovatel do tohoto procesu vůbec nevstupuje.

Respondent mi dále sdělil, že *škola dostává finanční prostředky podle počtu žáků a pokud jde o Romy, nejsou na ně přidělovány žádné prostředky navíc, nejsou ničím zvláštní, nemají žádnou diagnózu. Mají stejný normativ, jako každý jiný žák.*

Pokud by žák, Rom potřeboval *asistenta pedagoga, financuje se tento z projektů OP VK.*

Respondent říká, že inkluzivní vzdělává se zabývá integrací postižených, každý má právo na normální vzdělávání. Ale školy, které čerpají prostředky z OP VK jsou specifické v tom, že se jedná o romské školy.

Respondent č. 10 říká, že *dotační program na asistenty není z úrovně MŠMT systémově řešen. Zajistit dotování je na zřizovateli a řediteli. Ve financování chybí systémovost.*

Všichni respondenti se shodují v tom, že není systémově zajištěno financování asistentů pedagoga z úrovně MŠMT.

Asistenty pedagoga dělíme na ty, kteří jsou přidělováni dítěti z SPC na základě zdravotního znevýhodnění a na asistenty pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním, kteří jsou přidělováni podle počtu dětí se sociálním znevýhodněním na celé škole. Většinou se to týká romských škol.

Finanční prostředky jsou poskytovány pro každého asistenta pro pedagoga na jiné období a z jiného toku peněz. Pro asistenta přidělovaného podle počtu žáků se sociálním znevýhodněním od ledna a na asistenta s doporučením SPC od září.

Asistenti pedagoga podle počtu dětí se sociálním znevýhodněním na celé škole jsou dotováni z rezerv kraje a z dotačních programů ministerstva školství. Tyto rezervní finanční prostředky na mimořádné výdaje, které nejsou účelové, nejsou tedy specifikovány pro určité účely, dostává zřizovatel. Normativy stanovuje ministerstvo přes kraje, ty to posílají na statutární město a od tam to jde přímo školám.

Asistent pedagoga na základě doporučení z SPC je financován z rozpočtu na příští rok, který se 30. září předkládá na kraj. Je zde zahrnut i počet dětí s potvrzením z SPC, které budou vzdělávány v hlavním vzdělávacím proudu. Peníze se přidělují podle počtu žáků, se zvýšenou částkou jsou přiděleny na tyto děti.

Jiný respondent, zřizovatel říká, že na Romy nejsou přidělovány žádné prostředky navíc. Pokud by žák, Rom potřeboval *asistenta pedagoga*, *financuje se tento z projektů OP VK*. Částka, kterou je financován asistent je v různých krajích různá. Rozdíl může být i šestinásobný

Finanční prostředky, které školy dostávají, jsou ale ve většině případů nedostačující.

Jako dobrý nápad se zdá řešení jednoho respondenta zřizovatele, který chce školám, které už tak řeší mnoho administrativních záležitostí pomoci s čerpáním finančních prostředků ze státních grantů tím, že na magistrátě má působit odborník, který bude nápomocen při vyřizování projektů pro školy.

Názory respondentů zřizovatelů se rozcházejí. Jeden říká, že zřizovatel nemůže do tohoto procesu zasahovat, druhý, že bude jednat se školami, zjišťovat jaká je u nich situace a jaké asistenty potřebují. Třetí, že zajištění finančních prostředků je jen na zřizovateli a řediteli.

b) financování koordinátora pro inkluzivní vzdělávání

Respondenti skupiny A nemají takového pracovníka. Respondent č. 1 zatím takového pracovníka nepotřebuje.

Respondent č. 2 říká, že ve škole pracují dva speciální pedagogové, kteří jsou hrazeni z projektu z ESF. Škola funguje na základě vnitřní hierarchie a struktury.

Respondent č. 3 skupiny B, teoretik říká, že jako koordinátor inkluze působí speciální pedagog., který pomáhá i řediteli. Pracuje pro více tříd, kde je třeba jeho rady, pomáhá s diagnostikou dětí v nižších třídách..

Respondent č. 9 skupiny C, zřizovatel říká, že tento pracovník není legislativně zakotven, takže pokud by škola nějakého takového koordinátora chtěla, musela by ho platit z nějakého projektu.

K pozici a financování sociálního pedagoga jako koordinátora inkluze se respondenti staví podle své zkušenosti. Tam, kde škola nemá více dětí s potřebou podpůrných opatření nebo s IVP nepociťují potřebu této pozice.

Závěrem lze říci, že koordinátor inkluze není samostatná funkce, ale je to činnost spadající do kompetence speciálního pedagoga. Financován je z projektu ESF.

c) financování školního psychologa závěr podle Tannenbergerové

Respondent skupiny A č. 1 škola ho nemá, musela by ho financovat ze svých prostředků, jako možnost by viděla jeho působení na částečný úvazek např. se dvěma dalšími školami.

Respondent č. 2 říká, že ve škole pracují dva psychologové. Jeden je financován z projektu, který právě končí a druhý z jiných zdrojů, ten by ve škole zůstal. Dokládá, jak je ve škole činnost psychologa důležitá. Při nástupu do první třídy ze školky nebo přípravné třídy jsou diagnostikovány všechny děti. Některým je na základě doporučení SPC přidělen asistent. Škola sama provádí také interní diagnostiku, ale i tak velmi úzce spolupracuje i s SPC. Při nástupu do první třídy ze školky nebo přípravné třídy jsou diagnostikovány všechny děti. Některým je na základě doporučení SPC přidělen asistent. Škola sama provádí také interní diagnostiku, ale s SPC velmi úzce spolupracuje. Paní psycholožka z SPC chodí téměř každých 14 dní prověřit vytypované žáky, hlavně prvňáčky. Respondent zdůrazňuje, že jde o pomoc školy s diagnostikou a kontrolou dětí. Místo toho, aby rodiče dovedli děti do SPC, přijde paní psycholožka do školy. Ani tak si někteří romští rodiče neuvědomují, jak jim škola pomáhá a dítě nepošlou do školy, ani když má přijít paní psycholožka. A tak musí pracovník školy s pomocí romského asistenta dítě do školy „nahánět“.

Respondent č. 8 ze skupiny C, zřizovatel chce již od dalšího školního roku hradit ze svých prostředků působení odborného pracovníka – psychologa, jednoho na každé škole, kde se koncentruje hodně Romů. (Zde vidíme přechod od integrace k inkluzi, pomoc školám v připravenosti podmínek).

Naopak *respondent č. 9 o školním psychologovi* předpokládá, že školy, které pod tohoto zřizovatele spadají, už ho mají. Jsou *financovány z normativu pro pedagogické pracovníky z ministerstva*.

Respondent č.10 dává příklad nesystémovosti ve financování. Právě končí projekt VIP Kariéra, který se zabývá rozvojem školních poradenských služeb společně s kariérovým poradenstvím. Na základě projektu na škole pracoval tým školního psychologa, speciálního pedagoga, výchovného poradce a školního metodika. Tito pracovníci budou nyní propuštěni. Respondent říká, že když na tento nárok škola dosáhne, měla by ho mít.

Při tom zákonní zástupci dětí čím dál častěji žádají o jejich zařazení do hlavního vzdělávacího proudu, protože jsou o této možnosti více informováni. Proto by bylo takových odborníků na školách potřeba více.

Respondent se domnívá se, že všechny školy v obci, kde působí, už školního psychologa mají. *Peníze na něj náleží z peněz pedagogických pracovníků*.

Z informací vyplývá, že , že školní psycholog je financován z normativu pro pedagogické pracovníky z ministerstva. Ředitel tedy dostává určitou částku podle počtů žáků na škole na základě normativu stanoveného na žáka. Z této částky platí pedagogické pracovníky včetně školního psychologa. Částka je v praxi nedostatečná. Proto školy financování takového odborníka řeší na základě prostředků získaných z různých dotací a grantů z MŠMT nebo z EU strukturálních fondů. Financování je nesystémové a časově omezené.

Respondent

č. 10 říká, že „*když na tento nárok škola dosáhne, měla by ho mít.*“

Ne všichni respondenti toto financování využívají. Tuto nelehkou situaci škol si uvědomují i zřizovatelé. Jak říká respondent č. 8, „*jíž od dalšího školního roku chceme hradit ze svých prostředků působení odborného pracovníka – psychologa, jednoho na každé škole, kde se koncentruje hodně Romů. A tady vidím přechod od integrace k inkluzi, v pomoc školám připravovat podmínky.*“

d) financování speciálních výukových potřeb pro žáka

Respondenti všech skupin se shodují v tom, že peníze jdou z peněz z rozpočtu, které přidělí kraj podle počtu žáků se zvýšenou částkou na děti s potvrzením z SPC.

Respondent skupiny C č. 9 dodává, že financování závisí na individuální dohodě ředitele a rodičů.

e) financování bezbariérového přístupu pro vozíčkáře

Respondent č. 1 skupiny A řešil tento požadavek a kraj sdělil, že bezbariérová je jiná škola v obci, takže zde se nebudou úpravy provádět. Z jednoho vchodu je i zde bezbariérový přístup, ale jinak škola není pro tento účel přizpůsobena.

Podle respondenta č. 3 skupiny B musí bezbariérový přístup zajistit zřizovatel. Nebo může nabídnout v obci školu, která je bezbariérová. Kdyby však rodič trval na konkrétní škole, musel by to zřizovatel zajistit. Ale žádný rodič to neudělá, protože mu jde o dobro dítěte. Rodič nedá dítě do školy, kde ho nechtějí.

Respondent č. 8 se stakovým požadavkem ještě nesetkal.

Respondent č. 9 zřizovatel sděluje, že pokud by byl požadován bezbariérový přístup do školy, musel by to zajistit zřizovatel ze svých prostředků nebo z nějakých dotací. Na mou otázku, zda by raději doporučili rodiči školu, kde je bezbariérový přístup, pokud by se jednalo o jedno dítě, odpověděla respondentka, že ano, ale konečné rozhodnutí záleží na individuální dohodě ředitele a rodičů. Faktem je, že kdyby zástupce školy s rodičem přišel ke zřizovateli projednat situaci, zřizovatel by to řešil na úrovni nadřízených orgánů. Zřizovatel sám by nerozhodl.

Respondent č. 10 řekl, že zákonný zástupce může nejprve jednat ve spádové škole, není-li tam možnost, nabídne se mu alternativní možnost ve škole s bezbariérovým vybavením.

Z výše uvedeného vyplývá, že zodpovědnost za zajištění bezbariérové plošiny má zřizovatel, který by však situaci neřešil sám, jednal by s nadřízeným orgánem a to je kraj. Ředitel ale nejprve projedná s rodiči možnost docházky dítěte do školy, kde bezbariérový přístup je. Pokud rodič trvá na konkrétní škole, kde bezbariérový přístup není, řeší to zřizovatel, který by se ale obrátil na kraj. Jen jeden zřizovatel řekl, že by náklady musel hradit ze svých prostředků. Zástupce školy se žádostí na kraj nebyl úspěšný.

f) financování kurzů pro pedagogy pro doplnění potřebných kompetencí

Respondent č. 1 skupiny A říká, že kurzy jsou financovány z kraje, jsou to společné prostředky na vzdělávání a speciální vzdělávací pomůcky.

Respondenti se shodují v tom, že finanční prostředky jdou z kraje.

Respondent č. 10 shrnuje financování

Financování se provádí na základě školského zákona (§160-164). Postup je takový, že 30. září se předkládá na kraj rozpočet na příští školní rok. Zde je zahrnut i počet dětí

s potvrzením z SPC, které budou vzdělávány v hlavním vzdělávacím proudu. *Peníze se přidělují podle počtu žáků, zvýšená částka je přidělena na děti s potřebou speciálních výukových opatření.*

Financování je rozděleno do tří skupin:

- na učební pomůcky,
- na platy učitelů a pedagogických pracovníků,
- na další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Nabídka vzdělávacích kurzů pro pedagogy pro získání kompetencí vyučovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Respondent č. 1 skupiny A potvrzuje, že učitelům jsou nabízeny kurzy k dalšímu rozvoji a získávání znalostí. Tyto kurzy jsou nabízeny ředitelem školy z rozpočtu finančních prostředků na školu.

Respondent č. 2 říká, učitelé mají možnost dále rozšiřovat svoje schopnosti, vědomosti a dovednosti prostřednictvím kurzů, které nabízí vedení školy, ale také si mohou vybrat z nabídky, které posílají neziskové organizace a pokud vedení požadavek schválí, mohou kurz absolvovat. Na tato školení a kurzy je vyčleněna určitá částka peněz.

Podle respondenta *škola pracuje podle projektu „Začít spolu“ a „Integrovaná tematická výuka“*. Na tyto způsoby výuky mají učitelé kurzy. Podle názoru respondenta je práce ve třídách podle druhého projektu „Integrovaná tematická výuka“ pro tuto školu velmi přínosná, protože dost dětí má svoje limity, má SVP. Při vyučování se probírá tematický celek, který je součástí celoročního tematického celku rozděleného do měsíčních a týdenních celků. Každý celek obsahuje základní učivo, které mají zvládnout všechny děti a hned si ověřují naučené poznatky v praxi, vidí k čemu je potřeba to, co se učí. Děti sami mohou kreativně vytvářet podtémata. V této škole je dobré, že když se probírá určité téma, probere se ze všech stran a dítě si vybere základy z každé probírané oblasti a dá mu to mnohem víc, než kdyby se učil z paměti.

Respondent č. 8 skupiny C říká, že jedním z ukazatelů hodnocení ředitelů našich škol je, jakým způsobem se tam rozvíjí nejrůznější vzdělávání. Toto je v kompetenci ředitelů škol. Peníze na další vzdělávání učitelů jsou součástí rozpočtu na školu.

Respondent č. 10 vysvětluje, že v obci funguje Středisko služeb školám. Školení a kurzy stanovuje ředitel podle potřeby školy spolu s Národním institutem dalšího vzdělávání.

Finanční prostředky jdou z peněz pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Tato částka je v rozpočtu z kraje.

Respondenti se shodují v tom, že ředitel školy je zodpovědný na nabídku kurzů pedagogům pro další vzdělávání. Finanční prostředky jdou z kraje, jsou součástí rozpočtu na školu a jsou určeny pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Přidělování dotace na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami zařazeného ve speciální škole a v hlavním vzdělávacím proudu (Ze závěrečné zprávy výzkumu Modelu inkluzivního vzdělávání v ČR, kterou provedla spol. Rytmus, o.s. vyplývá, že normativ na žáka běžné zákl. školy je o polovinu nižší než na stejného žáka ve speciální škole (žák se středně těžkým mentálním postižením: 108 000Kč ve speciální škole, 51 000 Kč v běžné škole). <http://www.rytmus.org/download/zprava.pdf>

Respondent č. 6 Speciální školy mají stanovené vlastní normativy. Nejde tedy o příplatek kvůli určitému postižení, ale o celkově větší normativ pro žáka na SZŠ, (speciální základní škole). Žák na SZŠ je tedy speciální jednotkou výkonu ve smyslu krajských školských rozpočtů (materiál čj. MŠMT - 43071/2014 „Principy rozpisu rozpočtu a rozpis rozpočtu přímých výdajů RgŠ územních samosprávných celků na rok 2015 v úrovni MŠMT – KÚ“).

(6<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/principy-rozpisu-rozpocet-a-rozpis-rozpocetu-primych-vydaju-6>)

Respondent č. 10 Různou výši dotací vysvětluje takto.

Zřizovatelem speciálních škol je kraj. Kraj rozhoduje o výši dotací. Zřizovatelem škol s intaktními žáky je obec. Obec o výši dotací nerozhoduje. Obecní úřad se často nedostane k normativu. Normativ je státní, krajský úřad si zmapuje jednotlivé typy normativů podle věkové kohorty a vytvoří rozpočet. Provede rozpočet. Krajský rozpočet schvaluje MŠMT a to by mělo na tento fakt poukázat.

U nás se inkluze často týká také dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, z nichž vysoké procento tvoří Romové. V některých obcích je jich méně v jiných více.

Je nějak podněcována připravenost těchto dětí pro vstup do ZŠ?

Respondent č. 1 skupiny A Ne. Ale existuje spolupráce s učiteli MŠ a ZŠ.

Respondent č 2 říká, že škola spolupracuje se školkou , která je součástí školy. Do školky však chodí převážně neromské děti. Pozn. škola nemůže spolupracovat se školkou.

Respondent č 5 si uvědomuje, že čím dříve se s výukou dítěte začne, tím lépe. Získat děti od první třídy nebo v předškolním věku, což je ideální, se daří u sourozenců dětí, které už na doučování chodí. Respondent mluví o předškolní přípravě na základě projektu, který existuje v rámci Muzea romské kultury.

„Rádi bychom“, říká respondent, *„aby děti dokončili základní školu a pak pokračovali na střední škole nebo učilišti“*. Romské děti však skončí v romské segregované škole, kterých je v této čtvrti několik. Ředitel i učitelé zde dělají spoustu důležitých věcí, mají zahraniční projekty, ale žáci těchto škol nemají moc šancí dostat se na střední školy. Už z toho důvodu, že chodí do segregované školy, kde mají kolem sebe jen Romy, nemají žádné jiné srovnání, žádné vzory s majoritou, nejsou nijak taženi k integraci. Druhým důvodem je, že škola musí snížit osnovy. I když bylo jasné, že jsou zde nadaní žáci, kteří by jednoznačně měli jít dál studovat nejen na střední školu, ale i dál na vysokou, bylo zjištěno, že *osnovy v těchto školách jsou natolik sníženy, že děti, které měly samé jedničky, neměly dostačující znalosti pro další studium*. Nepomohlo ani doučování, o němž respondent mluvil.

Na základě tohoto zjištění kolem roku 2007 byl projekt doučování rozšířen o projekt desegregace a to za pomoci zahraničí účasti. Projekt spočíval v tom, že každé dítě dostalo svého mentora. Jednalo se pouze o 6 dětí. Těchto 6 dětí jsme umístili do běžných škol. Jednání s řediteli těchto škol o přestupu z romské školy bylo často velmi složité. Někteří ředitelé přímo odmítli, ti, kteří neodmítli, souhlasili jen s podmínkou, že projekt nebude mít žádnou publicitu a že dítě bude mít svého mentora. Nakonec děti nastoupily do škol dost vzdálených od svého bydliště. Situace byla obtížná pro děti i pro mentora, který vzhledem k vzdálenosti musel dítě vodit do školy i ze školy.

Tento projekt se konečně setkal s úspěchem. Dva žáci se minulý rok dostali na výborné školy. Jedna dívka je na pedagogické škole a chlapec studuje bankovníctví, finanční služby. Původním snem chlapce bylo, že se stane hercem. V podstatě rodiče jsou ti, kteří dětem ubírají sebevědomí. Sami vycházejí z reality, že také měli různé sny, co by chtěli dělat, že by chtěli být ve společnosti úspěšní a nakonec dopadli v lepším případě jako uklízečky, když najdou práci. Je pravda, že většina romských rodičů v okolí práci nemá.

„Problém je,“ říká respondent, *„že systémově to u nás není nastaveno tak, aby romské děti byly ve škole úspěšné bez asistence, aby byly udrženy v hlavním vzdělávacím proudu,*

nikoliv na romské škole. “ Respondent zdůrazňuje, že je nutná taková předškolní příprava, která nepodporuje segregaci.

Respondent č. 8 skupiny C „Ne“. Odpověď byla jednoznačná. Respondent pokračoval “*„Velký problém romských dětí je, že nenavštěvují školku a nejsou připraveny na vstup do první třídy. Mnohdy nemají elementární předpoklady.*“

Respondent č. 10 říká, že ano Několik škol v obci, které se profilují jako inkluzivní (sociální inkluze, „romské“ školy) jsou financovány mimo státní rozpočet z rozpočtu města, je to nadstandardní financování z města.

Z textu vyplývá, že respondenti chápou jako hlavní podporu spolupráci školky se školou. V romské škole není možno se školkou spolupracovat, i když je součástí školy, protože do ní chodí neromské děti, které na tuto školu nepůjdou. Romské děti většinou do školky nechodí. A pak jsou nepřipraveny jak sociálně tak znalostně. Je také zdůrazněno, že předškolní příprava musí být taková, aby nepodporovala segregaci dětí do romských škol.

Podpora připravenosti dětí pro vstup na ZŠ

a) přípravou ve školce – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v ČR (MŠMT) připravuje zákon o povinném posledním ročníku docházky ve školce nebo předškolní přípravě ve škole s účinností pravděpodobně od r.2016.

Respondent č. 2 skupiny A Respondent se vyjádřil i k zavedení povinného posledního ročníku školky. V postatě to není přípravná třída, ale plošné zavedení něčeho, co je jako přípravná třída. Respondent by uvítal zavedení povinného posledního ročníku ve školce.

Cílem pracovníků školy je už teď, aby co nejvíce dětí navštěvovalo přípravný ročník. Faktem je, že když tam děti nechodí, pracovníci školy se snaží je přimět k tomu, aby tam chodily, ale nemají žádnou „páku“ která by je k tomu přinutila, protože přípravný ročník není součástí povinné školní docházky. „*Ale ve chvíli, kdybychom na ně ty páky měli, dalo by nám to rok navíc pro práci s rodinou,*“ říká respondent. Bylo by více času nastavit rodinu tak, aby brala vzdělání za důležité, také děti by začaly být dříve motivovány a také by byla možnost dříve diagnostikovat rodiny a v extrémním případě se začne dříve pracovat na možnosti odebrat dítě. Taková záležitost se řeší dlouhodobě a ve třinácti letech už to nemá smysl. To už je dítě určitým způsobem socializované.

Respondent zdůrazňuje, že je *velmi důležitá komunikace* mezi školkou a školou. A ne jen mezi těmito institucemi, ale mezi učiteli navzájem a mezi učiteli a rodiči.

Respondent č. 5 podporuje připravovaný zákon povinného posledního roku docházky v mateřské školce. Romské děti potřebují být s neromskými už ve školce. A předškolní vzdělávání je problém. Dále říká, že i když jeden rok je málo, aspoň trošku to pomůže. Pomůže to i v tom, že je těžké vůbec dítě do školky dostat z kapacitních důvodů.

Respondent říká, že problémem je už to, že rodiče jsou pologramotní nebo negramotní. Říká, „*třicátníci a jsou negramotní*“. Neví, jak se to mohlo stát. A mnoho rodičů vychovaných ve speciální škole si nepřečte ani titulek v novinách. Podotýká, že i rodiče dětí, které jsou zde doučovány, žádají o možnost vzdělávání, ale to prostě není možné. Na to nemá organizace kapacitu.

Zájem rodičů o vzdělání je podpořen tím, že vidí, že dobrovolníci a lektoři, kteří se jejich dětem věnují, to s nimi myslí dobře. Rodiče jim svoje dítě svěřili a dali jim důvěru, kterou lektoři a dobrovolníci nezklamali.

Respondent říká, že je jednoduché říci, že Romové nemají zájem se učit. Ale skutečností je, že když se s nimi pracuje, tak zájem mají.

Z toho plyne i zájem matek dát dítě do mateřské školky. Matky totiž vidí úspěch dětí, se kterými se pracuje. Na druhou stranu je pravda, že mnoho rodičů se ani nesnaží děti do školky dát. O to horší to mají ti, kteří by tam opravdu chtěli. Ale problém je, že při přijetí dostane přednost dítě, jehož matka není na mateřské. Podle respondentky matky, které chtějí, svoje děti do školky nedostanou. Pozn. Ověřit jak je to s předností přijímání dětí poslední rok do školky.

Respondentka shrnuje potřebu, proč mají děti chodit do školky. Děti se rády a rychle učí nápodobou. Školka jim umožňuje vzájemně se spolu setkávat. Výhodou je, že děti nemají ještě takové předsudky jako dospělí.

Respondent č. 3 ze skupiny B říká, že jeden rok je málo, poslední rok je pozdě. Respondentka uvádí příklad Holandska, kde je velká migrace. Tam se řeší vrůstání do kultury už u ročních dětí, od pěti let už je pozdě. Proces samozřejmě probíhá v rámci společných aktivit s rodiči. Tento postup respondent připodobňuje k situaci s Romy.

Respondenti skupiny C plně souhlasí s připravovaným zákonem o posledním roku povinné docházky ve školce.

Z výše uvedeného vyplývá, že všichni respondenti by uvítali povinný poslední ročník ve školce. Jen podotýkají, že i to je málo na předškolní přípravu. Školka není důvodem

segregace do budoucí romské školy. Pomohlo by to i těm romským matkám, které děti do školky dát chtějí, ale z kapacitních důvodů se tam nedostanou. Tím, že by se zavedla povinnost, byla by nějaká páka na to, aby tam děti chodily.

b) přípravným ročníkem v ZŠ

Respondent č 2 ze skupiny A k přípravnému ročníku říká, že ve škole jsou dvě přípravné třídy. Chodí do nich asi 2/3 budoucích prvňáčků. Děti mají možnost seznámit se se školním prostředím. Učitelé dělají exkurze do vyšších ročníků, aby dítě bylo motivováno. Pak se některé děti do školy opravdu těší. Respondent říká, že se jednou stalo, že prvňáček přišel pozdě do školy a bez školních potřeb. Omlouval se, že ho maminka nevbudila, proto zaspal.

Respondent potvrzuje, že je vidět rozdíl, když dítě chodí do přípravky a když nechodí nebo když přijde z „venku“.

Respondent č 5 ze skupiny B říká, že je lepší povinný poslední ročník ve školce, kde by byly děti majority i minority společně, než přípravný ročník ve škole, který zase vede k segregaci, protože přípravný ročník navštěvují zase jen romské děti.

Respondent č 8 ze skupiny C říká, že se hodně hovoří o potřebě přípravných tříd z toho důvodu, že romské děti nechodí do mateřské školy. Tyto třídy mají menší počet žáků, mohou být vybaveny asistenty, může zde působit psycholog. Ale podle respondenta to není cesta. Přípravné třídy směřují spíše k segregaci než k integraci. Zřízení přípravné třídy vede totiž ke zvýšené koncentraci romských dětí. I když ne všechny děti ze sociálně slabého prostředí jsou romské, je jich většina. Už zde by muselo docházet k nějaké integraci.

Ředitelé ve školách v této obci mají konkrétní příklady, jak to dopadne, když se koncentruje ve škole více Romů, majorita postupně odchází a proto se tomu brání.

Faktem je, že i bez přičinění majority dochází k segregaci romských dětí, které si vybírají školu, kterou si oblíbí.

Respondent č. 9 vysvětluje postup zřízení přípravného ročníku v ZŠ. Zřizovatel navrhne zřízení přípravného ročníku při základní škole, krajský úřad to musí odsouhlasit. Přípravné třídy se zřizují na základě žádosti ředitele, který vychází z aktuálního zájmu. Krajský úřad odsouhlasí zřízení přípravné třídy, má-li škola potřebné prostředky pro tuto třídu (prostor, pedagogy). Je to tak, že pokud je poptávka, je uspokojena. Respondent sám říká, že

přípravné ročníky podporuje. Rozhodně je lepší, je-li př. sedmileté dítě ve škole než ve školce.

Respondent č 10 souhlasí s přípravným ročníkem. Není problém ho ve škole zavádět. Když ředitel napíše, že má kapacitu a možnost zřídit přípravný ročník, finanční prostředky z rozpočtu kraje obdrží.

Z tvýše uvedeného vyplývá, že myšlenka přípravného ročníku vycházela z toho, že romské děti a děti ze sociálně znevýhodněného prostředí nechodily do školky. Zkušenost z romské školy je taková, že děti mají možnost se se školou seznámit a pak se do školy i těší. Většinou je ale upřednostňován poslední povinný ročník ve školce, kde se setkávají děti majoritní i minoritní společnosti, protože přípravný ročník ve škole vede zase k segregaci. Přitahuje totiž romské děti do jedné školy. Jedině, že by i zde byla nějaká „inkluzí“. Podle zřizovatele není problém přípravnou třídu založit. Má-li k tomu ředitel podmínky, finanční prostředky z kraje dostane.

Čerpání dotace pro podporu rozvoje inkluzivní školy/inkluzivního vzdělávání

Respondent č. 1 skupiny A se účastní projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání.

Respondent č. 2 říká, že škola se účastní různých grantových řízení podporujících programy na podporu integrace romské komunity.

Respondent č 5 sděluje, že Muzeum romské kultury je příspěvková organizace. Jako takové je financováno z prostředků ministerstva kultury.

Z projektu financovaného ministerstvem čerpají finanční prostředky na doučování romských dětí. Z dalšího projektu financovaného z ESF zabezpečují vzdělávání romských dětí v hlavním vzdělávacím proudu s mentorem. Snaží se získat prostředky na volnočasové aktivity.

Respondent č. 8 skupiny C zatím nečerpá žádné dotace, protože jsou v úplném začátku. Jak dále říká, jsou ve fázi integrace, teprve ve fázi administrativní.

Respondent č. 10

V rámci dotačních titulů obec podporuje kvalitu ZŠ. Projekt financovaný z MŠMT podpoří minimálně 18 žáků, 2 děti z každé třídy. Finance jsou určeny pro obce, ne přímo školám. Respondent zřizovatel podotýká, že aktivní bylo město.

Pracovníci škol i zřizovatelé, kteří jsou aktivní v rozvoji inkluzivního vzdělávání využívají finančních prostředků ve formě dotací a grantů z MŠMT a ESF.

Případné dotace byly čerpány s takovou úspěšností

Téměř všichni respondenti říkají, že v čerpání dotací, o které požádali, byli úspěšní.

PŘÍLOHA P 5: ROZHOVOR JAKO PŘÍKLAD

Respondent č. 10

1.Co je to podle vás inkluzivní vzdělávání?

Podle platného § 561 školského zákona (najít citaci) = právo všech dětí na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu.

2.Jak se podle Vás rozvíjí?

Nejprve byla integrace, pak podle § 561 se přešlo na inkluzi. Tento zákon nabyl účinnosti již před deseti lety.

3.Existuje z MSMT směrem ke zřizovateli nějaký „impuls“ nebo nějaké politické rozhodnutí nastavující strategický harmonogram transformace ZŠ proinkluzivně.

Impulsy existují. Systémová podpora ne.

4.Jaké?

Školský zákon. A granty.

5.Existují nějaké pobídky k rozvoji inkluzivního vzdělávání z kraje?

Ne.

6.Existují nějaké pobídky k rozvoji inkluzivního vzdělávání od zřizovatele směrem ke školám?

V obci je několik škol, které jsou financovány nad rámec. V rámci dotačních titulů město podporuje kvalitu ZŠ. Projekt je financován z MŠMT z peněz pro obce ne pro školy přímo. Aktivním tedy bylo město. Projekt podpoří minimálně 18 žáků, 2 děti z každé třídy. Škola si vybere žáky sama na základě svých nástrojů.

7.Jde o iniciativu školy, zda se začne proinkluzivně profilovat?

Ano. Je to v kompetenci školy a její pedagogické rady jako poradního orgánu. Tato myšlenka je součástí SVP.

8.Je to jednoduchá cesta?

Ne.

9.Proč?

Hlavní problém vidí v nedostatečném ošetření funkce asistenta pedagoga. Je mu započítán čistý čas v hodině, nebere se v úvahu jeho příprava, tedy pracuje na zkrácený pracovní úvazek. Jeho plat je nižší než je minimální mzda. Není to motivující, člověk raději zůstává na sociálních dávkách, kdy dostává to samé a neztrácí nárok na podporu.

10. V čem vidíte překážky?

Dotační Program na asistenty není z úrovně MŠMT systémově řešen. Zajistit dotování je na zřizovateli a řediteli.

Ve financování chybí systémovost.

Pro nás končí projekt, který se zabývá rozvojem školních poradenských služeb společně s kariérovým poradenstvím. Na základě projektu na škole pracoval tým školního psychologa, speciálního pedagoga, výchovného poradce a školního metodika. Tyto pracovníky bude vedení školy muset propouštět.

Když na tento nárok škola dosáhne, měla by ho mít.

O tom, do jaké školy půjde dítě s potřebou podpůrných vzdělávacích opatření má dnes právo rozhodnout jeho zákonný zástupce (na základě vyšetření SPC, klinického psychologa je určeno, že o takové dítě jde a jsou mu stanoveny podpůrná opatření k výuce).

11. Jakou vidíte v tomto případě možnost financování př.

- **asistenta pedagoga ve škole,**
- **koordinátora pro inkluzivní vzdělávání,**
- **školního psychologa, (pokud ho již škola nemá),**

V naší obci snad všechny školy školního psychologa mají. Peníze se na něj náleží z peněz pedagogických pracovníků.

- **speciálních výukových potřeb pro žáka,**

Z peněz z rozpočtu, které přidělí kraj podle počtu dětí se zvýšenou částkou na děti s potvrzením z SPC.

- **nějaký bezbariérový přístup pro vozíčkáře?**

Zákonný zástupce může nejprve jednat ve spádové škole, není-li tam možnost, nabídne se mu alternativní možnost ve škole s bezbariérovým vybavením.

- na další vzdělávání pedagogických pracovníků

Financování se provádí na základě školského zákona §160-164

30. září se předkládá na kraj rozpočet na příští školní rok. Jsou zde zahrnut i počet dětí s potvrzením z SPC, které budou vzdělávány v hlavním vzdělávacím proudu. Peníze se přidělují podle počtu žáků, se zvýšenou částkou jsou přiděleny na tyto děti.

Financování je rozděleno do tří skupin:

- na učební pomůcky
- na platy učitelů a pedagogických pracovníků

12. Je pedagogům nabídnuta možnost speciálních vzdělávacích kurzů pro získání kompetencí vyučovat tyto žáky?

Ano, máme Středisko služeb školám. Toto stanovuje ředitel podle potřeby školy spolu s Národním institutem dalšího vzdělávání. Financováno je to z peněz pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Tato částka je v rozpočtu z kraje.

13. Jak je to s přidělováním dotace na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami zařazeného ve speciální škole a v hlavním vzdělávacím proudu? (Ze závěrečné zprávy výzkumu Modelu inkluzivního vzdělávání v ČR, kterou provedla spol. Rytmus, o.s. vyplývá, že normativ na žáka běžné zákl. školy je o polovinu nižší než na stejného žáka ve speciální škole (žák se středně těžkým mentálním postižením: 108 000 Kč ve speciální škole, 51 000 Kč v běžné škole).

Ano, dotace jsou různé. Vysvětlení je následující:

Speciální školy mají zřizovatele kraj. Kraj rozhoduje o výši dotací.

Školy s intaktními žáky mají zřizovatele obec. Obec o výši dotací nerozhoduje.

Obecní úřad se často nedostane k normativu.

Je státní normativ, krajský úřad si zmapuje jednotlivé typy normativů podle věkové kohorty a vytvoří rozpočet. Provede rozpočet. Krajský rozpočet schvaluje MŠMT a to by mělo na tento fakt poukázat.

Jedná se o sociální inkluzi. Školy, které u nás pracují jako inkluzivní, jsou financovány mimo státní rozpočet z rozpočtu města = nadstandardní financování.

U nás se inkluze často týká také dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, z nichž vysoké procento tvoří Romové. V některých obcích je jich méně v jiných více.

14. Jak je podněcována připravenost těchto dětí pro vstup do ZŠ?

MŠMT připravuj zákon o povinném posledním ročníku školky nebo předškolní přípravě ve škole s účinností pravděpodobně od r.2016.

Ne.

15. Co si myslíte o předškolní přípravě ve školce?

16.Co si myslíte o přípravném ročníku v ZŠ?

Souhlasím s přípravným ročníkem. Není problém ho ve škole zavádět. Když ředitel napíše, že má kapacitu a možnost zřídit přípravný ročník, finanční prostředky z rozpočtu kraje obdrží.

17.Čerpáte nebo čerpali jste nějaké dotace pro podporu rozvoje inkluzivní školy (inkluzivního vzdělávání) ?

Ano.

18. Pokud ano, s jakou úspěšností?

Projekt realizujeme.