



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



CESTY K INKLUZI

CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000166

INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V SOUVISLOSTECH

SBORNÍK PŘÍSPĚVKŮ Z KONFERENCE INTERIM
POŘÁDANÉ V RÁMCI PROJEKTU OPVV CESTY K INKLUZI
(CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000166)



FAKULTA PEDAGOGICKÁ
ZÁPADOČESKÉ UNIVERZITY
V PLZNI



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

CESTY K INKLUZI

CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000166

Vydala Západočeská univerzita v Plzni, 2019

ISBN 978-80-261-0873-3



OBSAH

Slovo úvodem.....	4
Inkluze shora a zdola.....	7
Kdo je CAMPI? Aneb dítě s epilepsií ve škole: český dabing anglického destigmatizačního videa.....	11
Jak poznáme inkluzivní školu?.....	15
Proinkluzivní změny na školách formou strategického plánování.....	18
Rok poté: dopady reformy v oblasti podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	24
Slovo závěrem.....	29



SLOVO ÚVODEM

Jan Šiška

je docentem na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. Zabývá se otázkami podpory osob s mentálním postižením, národní a komparativní sociální politikou ve vztahu k lidem s postižením. Spolupracuje s evropskými vědeckovýzkumnými institucemi v oblasti „disability studies“. Podílí se na mapování a komparativní analýze procesu deinstitucionalizace v Evropě. Společně s evropskou organizací osob s mentálním postižením a jejich rodin Inclusion Europe a SPMP ČR prosazuje sebeohojování osob s mentálním postižením.

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

jménem katedry pedagogiky Pedagogické fakulty Západočeské univerzity Vás vítám na dnešní konferenci „*Inkluzivní vzdělávání v souvislostech*“. Tato konference je jednou z významných aktivit projektu „*Cesty k inkluzi*“.

V tomto úvodním vstupu mi dovoluňte učinit několik dobře míněných poznámek. První poznámka se týká upřesnění významu názvu projektu – „*Cesty k inkluzi*“. Tento název totiž může vyvolat dojem, jako bychom se teprve chystali na cestu. Opak je však pravdou. Aktivity, které se v projektu probíhají, nejsou přípravou na onu cestu k inkluzi. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami se vzdělávaly v běžných základních školách již před započítím projektu.

Tony Booth píše, že inkluze je vlastně cesta. Cesta pak obsahuje prvek změny a inspirace. Je to nekonečný proces zvyšující se participace všech žáků na učení. Inkluzivní škola je škola na cestě (Booth, 2016). Zde si připomeňme, že snahy o společné vzdělávání žáků a studentů s postižením či speciálními vzdělávacími potřebami nejsou u nás nové. Objevily se již v průběhu devadesátých let minulého století i přes to, že pro žáka s postižením existovala víceméně jedna vzdělávací (speciální) trajektorie nezřídka vedoucí k segregovanému životu v instituci. Na umístění do speciální školy či ústavního zařízení postačovala i drobná odchylka.

Mezi katalyzátory změn vedoucí k sociálnímu začleňování osob se zdravotním postižením do života běžné společnosti patřili zejména rodiče, organizace zdravotně postižených, ohlasy ze zahraničí a mezinárodní lidskoprávní dokumenty zdůrazňující právo dítěte navštěvovat školu v místě bydliště. Česká školská legislativa otevírala pomyslné brány hlavního vzdělávacího proudu se zpožděním, s nedůvěrou a často v kombinaci s přesvědčením, že segregované vzdělávání je správnou volbou a v zájmu žáka.



Určitý posun směrem ke společnému vzdělávání přinesla vyhláška č. 291/1991 Sb., o základní škole, která možnost vzdělávání žáků (se zdravotním postižením) v běžných školách připouštěla. Ředitel základní školy mohl zřizovat speciální třídy pro „sluchově, zrakově, tělesně a mentálně postižené žáky a žáky s vadami řeči“. Individuální integrace žáka se zdravotním postižením byla možná podle ust. § 3: „Ředitel školy může na základě žádosti zástupce žáka a vyjádření psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra zařadit do příslušného ročníku školy žáka se smyslovým postižením, s tělesným postižením, s vadou řeči“. Na žáka se mentálním postižením se však tato možnost nevztahovala a byl tak z tzv. individuální integrace vyloučen. Žáci s mentálním postižením mohli být individuálně integrováni až od roku 2004. Na počátku nového tisíciletí se začaly objevovat formální požadavky na zvyšování počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách. Tyto požadavky však nebyly podpořeny konkrétními opatřeními, která by přispěla k připravenosti škol vytvářet heterogenní edukační prostředí (Michalík, Baslerová, Felcmanová, a kol., 2015). Přitom existovala mezinárodní teoretická a praktická zkušenost se zaváděním společného vzdělávání. Tuto zkušenost lze shrnout do čtyř předpokladů.

Za prvé je třeba si ujasnit, co rozumíme pod pojmem *inkluzivní vzdělávání*. Zda skutečně máme na mysli „vzdělávání pro všechny“. Druhým předpokladem je existence a implementace odpovídajících pravidel pro „bezpečný provoz“ na oné imaginární cestě. Můžeme zde použít příměr k pravidlům silničního provozu. Jako pravidla slouží zejména školská legislativa, která prošla v posledních dvou letech významnými změnami. Uznává právo žáka vzdělávat se v místě bydliště a obsahuje metody a prostředky potřebné pro k naplňování tohoto práva. Třetím předpokladem jsou kvalitní průvodci, řidiči – tedy pedagogové. Tyto průvodce je třeba vybavovat odpovídajícími kompetencemi k tomu, aby žáka na pomyslné cestě vedli, a to individuálním tempem. Čtvrtým předpokladem je vytvoření školní kultury či klimatu postaveného na pozitivním vnímání rozmanitosti. Pokud rozumíme inkluzivním vzděláváním skutečně vzdělávání pro všechny, pak je třeba upustit od vnímání žáka s postižením jen jako nositele deficitů. Pedagogické a speciálněpedagogické působení je žádoucí méně orientovat na zjišťování, o jaký deficit se jedná a co vše se žákovi vlivem onoho deficitu nedostává. Změna spočívá ve vnímání žáka jako osobnosti se silnými stránkami. Ty je třeba mapovat a dále rozvíjet.

Vedle silných stránek je nutné při budování inkluzivního edukačního prostředí identifikovat i bariéry v učení a hledat způsoby, jak tyto bariéry odstraňovat. Již před třiceti pěti lety vydal anglický sociolog Mike Oliver (1983) knihu *Social Work with Disabled People*. V této publikaci postuloval svoji teorii postižení a rozlišil medicínský a sociální model postižení. Podle Olivera není příčinou znevýhodnění „problém“ či deficit na straně jedince. Problém, resp. jeho příčina spočívá



na straně společnosti, která vytváří znevýhodňující prostředí. Je proto třeba nejen pracovat s jedincem, ale zároveň věnovat pozornost překážkám, které jsou lidem označeným za postižené kladeny do cesty (Oliver, 2003). Pakliže hovoříme o inkluzi jako vzdělávání pro všechny, je třeba identifikovat a eliminovat bariéry, se kterými jsou konfrontováni nejen žáci označení za nositele speciálních vzdělávacích potřeb ale všichni žáci.

Mezinárodní zkušenost naznačuje velký význam vzájemného sdílení příkladů dobré praxe. Přeji Vám proto, aby i tato konference uvedenou zkušenost potvrdila.

LITERATURA

- OLIVER, M. (1983). *Social Work with Disabled People*. Basingstoke: Macmillan.
- BOOTH, T. (2016). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE.
- MICHALÍK, J.; L. BASLEROVÁ; L. FELCMANOVÁ a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření. Obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

KONTAKT

doc. PhDr. Jan Šiška, Ph.D.
Katedra pedagogiky FPE ZČU v Plzni
e-mail: jsiska@kpg.zcu.cz



INKLUZE SHORA A ZDOLA

Dana Moree

vystudovala obor Pastorační a sociální práce na Evangelické teologické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a dále pak obor Obecná antropologie na Fakultě Humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze. V roce 2008 ukončila doktorské studium na Univerzitě humanistiky v Utrechtu. Je editorkou portálu pro multikulturní výchovu www.czechkid.cz. Co se výzkumných aktivit týče, zaměřuje se na oblast propojení společenských změn a vzdělávacího systému – např. v publikaci *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation*, *Učitelé na vlnách transformace* nebo *Základy interkulturního soužití*. Kromě akademické činnosti se věnuje tématu setkávání kultur i v rámci kurzů a seminářů a zabývá se divadlem utlačovaných (více na www.dvenatreti.cz).

Abstrakt: Příspěvek prezentuje výsledky kvalitativního výzkumu zpracovaného pro OSF ČR jako ohlédnutí za zkušenostmi z prvního roku po zavedení inkluzivních opatření. Pohled výzkumníka je obohacen o konkrétní témata, která na pozadí inkluze vyvstávají v příbězích těch, kteří jsou vnímáni jako cílová skupina pro inkluzivních opatření. V rámci této části příspěvku jsou využity zkušenosti s divadlem utlačovaných.

Klíčová slova: inkluze, kvalitativní výzkum, reforma

V roce 2017 proběhlo několik výzkumů zaměřených na to, jak probíhá zavádění pro-inkluzivních opatření na některých školách. Kromě MŠMT ČR a České školní inspekce zadal dva tyto výzkumy také OSF Praha. Jeden z výzkumů byl zaměřen kvantitativně, druhý se zaměřoval na kvalitativní aspekty inkluze. Právě jeho výsledky bych zde ráda prezentovala.

Pro potřeby výzkumu byly osloveny školy, které se inkluzí již dlouhodobě zabývají – a to proto, že jsme se chtěli zaměřit především na změnu, kterou může reflektovat jen ten, kdo inkluzi aplikoval již před reformou. Osloveny byly čtyři školy, které se věnují žákům s nejrůznějšími speciálními vzdělávacími potřebami. V první fázi jsme se snažili zjistit, jak se inkluzivní opatření promítají do podpory jednotlivým skupinám žáků. Posléze se ale ukázalo, že ve většině parametrů školy řeší obdobná témata, která se týkají inkluze obecně. Témat specifických, která by se zaměřovala na jednotlivé cílové skupiny žáků, bylo menší množství. Plnou verzi výzkumu lze najít online na: <http://osf.cz/cs/publikace/system-v-ne-systemu-aneb-inkluze-rok-pote/>. Jeho zkrácenou verzi přinášíme se souhlasem OSF i v tomto sborníku.

Závěry výzkumu jsou členěny podle toho, kteří aktéři mohou ovlivnit kterou část společného vzdělávání. Je jasné, že řada doporučení se týkala jednotlivých institucí, které zajišťují celkový rámec pro inkluzi. Jedno doporučení však bylo namířené i na širokou veřejnost. Z výzkumu totiž



vyplývalo, že jsou situace a případy, kdy by dané dítě do školy hlavního vzdělávacího proudu chodilo, je přijato, ale je zároveň vnímáno ostatními jako taková přítěž, že existuje snaha dítě z daného prostředí vyčlenit. Způsoby, které se pro to používají, jsou velmi neformální a neotřelé. Často rodina sociálnímu tlaku podlehne a dítě raději sama nechá přeložit do speciální školy.

Pro popis tohoto subtilního útlaku a agrese se těžko volí výzkumné strategie, které získávají data např. pomocí rozhovoru. Tam lze sice zachytit indicie třeba v podobě kvality očního kontaktu, ale popsat přímý zážitek toho, jak uvedená „šikana“ ve skutečnosti vypadá, nelze. Právě v těchto momentech je jednou z metod, kterou dlouhodobě využíváme společně s dalšími kolegy, tzv. *divadlo utlačovaných*. Divadlo totiž nabízí možnost podívat se na to, jak útlak vypadá, jak „chutná“, zní, jak je vidět a jak se projevuje v naprosto subtilních interakcích. A současně je jeho prostřednictvím také možné hledat způsoby, jak těmto útlakovým formám čelit, jak se je pokusit proměnit, transformovat, nebo alespoň jak se může oběť ochránit před jejich důsledky.

SYSTEM V NE-SYSTEMU ANEB INKLUZE ROK POTÉ

V období září–listopad 2017 proběhl kvalitativní výzkum týkající se zavádění inkluzivních opatření ve čtyřech školách, z toho dvou pražských a dvou mimopražských. Výzkum kombinoval techniku fokusní skupiny a individuální rozhovory s učiteli, rodiči, asistenty pedagoga a řediteli škol. Do výzkumu byli zahrnuti i zástupci České školní inspekce a pedagogicko-psychologické poradny.

DOSADNÍ PŘÍNOSY	CO JE NUTNÉ ZLEPŠIT
Inkluze se dostala do povědomí široké veřejnosti, je vnímána jako něco normálního.	Školy jsou zahlceny administrativou, kterou částečně vnímají jako zbytečnou. Výklad administrativních požadavků navíc není jednoznačný. Správa peněz a vykazování obecně je složitější.
Přibyly finance a ty jsou směřovány na žáka. Škola má jistotu, s jakým finančním obnosem může počítat i na co je určen.	Přibylo peněz, ale i práce. Učitelům přibylo několik hodin výuky a individuálních intervencí týdně, učitelé zodpovědní za inkluzi jsou přetíženi.
Ve školách je více personálu, hlavně asistentů pedagoga, a více možností nakoupit speciální pomůcky.	Vzdělávací systém není schopen pružně reagovat na požadavky trhu práce a podle všech aktérů nedostatečně připravuje učitele i asistenty.
Spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou se zlepšila – doporučení jsou jasnější, konzultovaná se školou, přibylo komunikace.	Poradny jsou přetížené a čekací lhůty na vyšetření jsou dlouhé.



Rodiče jsou více vtaženi do celého systému, podepisují doporučení z poradny, komunikují se školou.	Zvýšená komunikace s rodiči znamená zároveň větší administrativní zátěž pro školy.
--	--

DĚTI S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍ	Socializace versus výkon – u dětí se sledují minimální výstupy pomocí přezkušování. Otázka však je, do jaké míry má vzdělávání u těchto dětí plnit funkci socializační a do jaké míry má být zaměřeno na výkon. Sledování minimálních výstupů by mohlo být organizováno lidmi, které dítě dobře zná.
DĚTI S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM	Je obtížné sehnat a zaučit asistenta, protože potřebuje speciální dovednosti, například k práci s pomůckami.
DĚTI S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	Existuje nejistota, zda je neznalost českého jazyka vnímána jako důvod pro přidělení podpůrného opatření, nebo ne. Poradny k této otázce přistupují nekonzistentně.
DĚTI SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM	Prevence by v této oblasti vyřešila mnohé, ale nelze ji financovat z prostředků určených na inkluzi. Chybí post sociálního asistenta. Kritický je přechod z prvního stupně základní školy na druhý stupeň.

DOPORUČENÍ

PRO MŠMT ČR A DALŠÍ ORGÁNY STÁTNÍ SPRÁVY

Individualizace versus výkon – bylo by potřeba vyjasnit směřování vzdělávacího systému, lépe řečeno jednoznačněji interpretovat, co je v terénu vnímáno jako kontradiktorní.

Prevence versus podpora – systém je v tuto chvíli nastaven na řešení již vzniklých potíží, ne vždy je podpora přidělována účelně. Krokem dopředu by bylo přesměrovat energii směrem k prevenci v podobě např. úvazků pro speciální pedagogy, pomocné učitele na prvním stupni apod.

Zmenšit administrativní zátěž pro školy a jednoznačněji vysvětlit skutečné požadavky týkající se vykazování a správy přidělených finančních prostředků.

Více kompetencí pro školy v případech drobných úprav čerpání financí na jednotlivé žáky během roku.

Doplnit chybějící pozice jako např. sociální asistent.



Chybí standard asistenta pedagoga.

Vyřešit hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

PRO VYSOKÉ ŠKOLY A DALŠÍ VZDĚLÁVACÍ INSTITUCE

Pregraduální vzdělávání by mělo připravit učitele do praxe tak, jak to vyžadují rámcové vzdělávací programy, inkluzivní opatření a další. Studenti by se měli učit individualizovanému přístupu k žákům, měli by mít více hodin praxe přímo ve školách.

Celoživotní vzdělávání – kurzy neodpovídají potřebám v terénu, a to jak u učitelů, tak v oblasti vzdělávání asistentů. Příprava na práci s dětmi by měla být praktičtější, kurzy by měly nabízet méně teorie a dát větší prostor pro konkrétní modely, jak ve školách pracovat.

Formální vzdělávání versus skutečné kompetence – školy registrují odliv kvalitních učitelů, kteří nespĺňují formální požadavky na vzdělání, jež si zároveň nemohou doplnit smysluplným způsobem. Laťka kvalifikačních předpokladů je nastavena tak vysoko, že je spíše na škodu.

PRO ŠIROKOU VEŘEJNOST

Je evidentní, že v místech, kde se inkluzí dlouhodobě zabývají, nesou výsledky práce velmi dobré ovoce. Děti se k sobě chovají hezky, jsou integrované, zlepšuje se komunikace na školách i komunikace škol s vnějším světem. Zavádění inkluzivních opatření je však často běh na dlouhou trať a vyžaduje počáteční lidskou investici. Na školách, kde jsou proti tomuto trendu nastaveni, občas dochází k „vypuzování“ dětí, které jsou v první fázi vnímané jako zátěž. Právě v těchto situacích může pomoci každý, kdo o takové situaci ví nebo je v ní jakkoli zaangażován.

LITERATURA

- <http://osf.cz/cs/publikace/system-v-ne-systemu-aneb-inkluze-rok-pote/>

KONTAKT

Mgr. Dana Moree, Ph.D.
Fakulta humanitních studií UK v Praze
U Kříže 8, 182 00 Praha 5
e-mail: dana.moree@fhs.cuni.cz



KDO JE CAMPI? ANEB DÍTĚ S EPILEPSIÍ VE ŠKOLE: ČESKÝ DABING ANGLICKÉHO DESTIGMATIZAČNÍHO VIDEA

Vlasta Hlaváčková, Hynek Bureš, Šárka Káňová, Roman Černík

Vlasta Hlaváčková

studuje na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni obor Vizuální kultura se zaměřením na vzdělávání a obor Dramatická výchova. Svůj osobní i studijní zájem cílí na skupiny znevýhodněných dětí a možnosti vhodné didaktické podpory. Spolupracovala na projektu Campi, edukačním videu o epilepsii (s podporou Mgr. Šárky Káňové, Ph.D, garantky předmětu Aktivita v oboru a koordinátorky projektu „Kdo je Campi“), podílí se jako ilustrátor na plánovaném Rusko-českém leporelu „Básničky pro kluky i holčičky“ a se svou bakalářskou prací „Výukové logopedické karty pro slabozraké“ plánuje spolupráci s logopedy a s MŠ a ZŠ pro děti z postižením zraku a s vadami řeči v Plzni.

Hynek Bureš

je studentem druhého ročníku bakalářského studia na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni, oboru Český jazyk se zaměřením na vzdělávání a vedlejšího sloupu Dramatická výchova. Kromě činností spojených se studovanými obory se zajímá o problematiku inkluzivní pedagogiky. Spolupracoval na projektu „Kdo je Campi“, edukačním videu o epilepsii. Hlavní náplní jeho práce byl překlad z anglického jazyka, následná korektura textu a organizace práce na dabingu s dětmi z Dramacentra Johan.

Šárka Káňová

přednáší na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni, kde vyučuje speciální a inkluzivní pedagogiku a sociální práci. Mezi její výzkumné zájmy patří problematika životních drah osob s postižením a zkoumání možností plnění rolí spojených s jejich aktivním občanstvím. Má rozsáhlé zkušenosti z prostředí třetího sektoru a z organizací zaměřených na oblast práce s lidmi s postižením (Diakonie ČCE Středisko v Plzni, MOŽNOSTI TU JSOU o.p.s., SPMP ČR, z.s., Epistop, z.s., Psychopedická společnost, z.s, NUTS III, Sociální komise Plzeňského kraje). V roce 2004-2005 spoluzakládala Kavárnu a čajovnu Kačaba, která se posléze transformovala s podporou organizace NESST na sociální podnik Cafe Restaurant Kačaba. Je koordinátorkou projektu „Kdo je Campi“.

Roman Černík

je pedagog, divadelník, dramaturg, spoluzakladatel Centra pro kulturní a sociální projekty JOHAN, aktivní občan a také ředitel otevřeného kulturního prostoru Moving Station v Plzni. Vyučuje na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni a na pražské DAMU.



Abstrakt: V příspěvku prezentujeme výstup studentů Ateliéru dramatické výchovy při FPE ZČU z předmětu Aktivity v oboru. Představujeme projekt „Kdo je Campi“, který svým tématem úzce souvisí s tématem začleňování žáků s potřebou podpůrných opatření ve vzdělávání do běžného proudu škol. Campi je mořský koník reprezentující žáka epilepsií a zároveň hlavní hrdinu krátkého destigmatizačního video příběhu.

Klíčová slova: Začleňování žáků s potřebou podpůrných opatření ve vzdělávání, chronické onemocnění, epilepsie, první pomoc

Epilepsie je nejčastější chronické neurologické onemocnění v dětské věku, které je navzdory zlepšování povědomí o této problematice stále spojeno se značnou stigmatizací. Jsou známy práce, které se zaměřují na redukci stigmatu skrze vzdělávací intervence, první kroky v této oblasti realizovali členové neziskové organizace EpiStop v roce 2000 (Kršek a kol., 2012).

Spolek EpiStop, který původně založila skupina lékařů při fakultní nemocnici Motol a Thomayerově fakultní nemocnici v Praze, je dnes platformou pro setkávání, spolupráci a aktivní činnost všech skupin a osob, které mají co do činění s lidmi s epilepsií (tedy lidí s epilepsií, jejich rodin, lékařů, zástupců organizací, učitelů, sociálních pracovníků i další odborné veřejnosti) a řadí se tak mezi tzv. patientské organizace (EpiStop, 2017). V roce 2012 využili členové EpiStop vzdělávací intervenci skrze krátký DVD příběh Dobrodružství na rybách s cílem zlepšovat povědomí žáků základních škol v ČR o epilepsii a zjišťovat efektivitu vzdělávací intervence (Brabcová a kol., 2013). V roce 2017 byla uvedená intervence realizována ve čtené podobě, s cílem porovnat efektivitu stejnojmenného DVD filmu a čteného příběhu (Brabcová a kol., 2017). Další možností vzdělávací intervence je nový projekt „Kdo je Campi“, využívající film, který byl vytvořen za účelem vzdělávání ve spolupráci organizací International Bureau for Epilepsy (IBE) a International League against Epilepsy (ILAE). Partnerem těchto organizací v ČR je EpiStop, z.s., platforma pro zlepšení kvality života s epilepsií. Campi je mořský koník, hlavní hrdina filmu „Co se stalo ve škole?“ a zároveň jedinec s epilepsií, který chodí tak jako ostatní mořští živočichové do základní školy (IBE, 2018).

Cílem příspěvku je představení projektu s názvem „Kdo je Campi“, na jehož realizaci jsme se podíleli ať už v roli studentů nebo akademických pracovníků katedry pedagogiky Fakulty pedagogické ZČU v Plzni. Projekt se bezprostředně týká tématu začleňování žáků s potřebou podpůrných opatření ve vzdělávání včetně žáků s chronickým onemocněním, kterým epilepsie beze sporu je. Jeho cílem je prostřednictvím dabingu anglického originálu umožnit českým dětem a žákům základních škol poznat problematiku tohoto onemocnění, rozpoznat epileptický záchvat



a osvojit si způsoby poskytování první pomoci. V neposlední řadě je cílem projektu umožnit i českým dětem – žákům základních škol lépe porozumět situaci svých spolužáků či obecně lidí, kteří s tímto onemocněním žijí. Pro některé z autorů příspěvku, studenty ateliéru dramatické výchovy FPE ZČU, znamenal projekt i výstup předmětu s názvem Aktivity v oboru. Práce na projektu v sobě zahrnovala překlad z anglického jazyka a dabing ve spolupráci s odbornými garanty z řad odborných asistentů katedry a zejména s dětmi, které využívají a zároveň se podílejí na kulturních aktivitách spolku JOHAN, z. ú. – centra pro kulturní a sociální projekty.

Co spojuje projekt Cesty k inkluzi a projekt Campi? Stejně téma, a především stejné cíle, které si berou oba projekty za své. V případě Campiho jde zejména o podporu respektování odlišnosti ze strany spolužáků dětí s epilepsií, umění se zachovat přiměřeně ve vypjatých situacích, nové přístupy, podpůrná opatření, zvyšování informovanosti o daném onemocnění, a především podpora tolerance a výchova k ohleduplnosti. Na základě neinformovanosti, pramenící velmi často ze strachu, co přinese potenciální epileptický záchvat a v některých případech i ze strachu z odpovědnosti, může dojít ze strany učitelů k vyřazení žáka s epilepsií z většiny školních aktivit. To následně značně znesnadňuje přirozený socializační proces, který je důležitý pro všechny přímo i nepřímo zúčastněné, tedy jak pro děti s epilepsií, ostatní děti ve třídě, učitele, rodiče, ale celou společnost. I my jsme si v průběhu realizace projektu ověřili míru našeho povědomí o epilepsii, doplnili si nové informace a děti pracovaly s velkým zájmem. Uvědomovaly si, že jejich konání má smysl a pomáhá dobré věci.

Video je již nyní dostupné na webu EpiStop, z.s. a je možné si jej stáhnout po vyplnění krátkého kontaktního formuláře. Má široké spektrum využití, kromě pedagogické praxe i v sociální či ve zdravotnické oblasti (EpiStop, 2018). Do budoucna budeme na katedře pedagogiky, ve spolupráci s pedagogy z praxe a studenty fakulty, iniciovat vytvoření metodických karet k videím jako podpůrného metodického materiálu pro pedagogické pracovníky českých mateřských a základních škol a podporu jejich práce s třídním klimatem.

LITERATURA

- BRABCOVA, D.; LOVASOVA, V.; KOHOUT, J.; ZARUBOVA, J. & V. KOMAREK (2013). Improving the knowledge of epilepsy and reducing epilepsy-related stigma among children using educational video and educational drama – a comparison of the effectiveness of both interventions. *Seizure*, 22(3), pp. 179-184.
- BRABCOVÁ, D.; KOHOUT, J.; WEBEROVÁ, J., & V. KOMÁREK (2017). Educational video and story as effective interventions reducing epilepsy-related stigma among children measured by the verified Czech version of Stigma scale of epilepsy. *Epilepsy & Behavior*, 69, pp. 12-17.



- Epistop (2018). *Český dabing příběhů o mořském koníkovi CAMPI – výuková videa o epilepsii pro děti* [online]. [cit. 20.5.2018]. Dostupné z <https://www.epistop.cz/archiv/5-media/413-vyukova-video-o-epilepsii-pro-deti>.
- EpiStop (2017). *Stanovy spolku EpStop*. [online]. [cit. 31.5.2018]. Dostupné na: <https://www.epistop.cz/ke-stazeni>. Praha: EpiStop.
- International Bureau for Epilepsy – IBE (2018). *Meet Campi, International Epilepsy Day Mascot* [online]. [cit. 31.5.]. Dostupné na: <https://www.ibe-epilepsy.org/campi/>. Brussels: IBE.
- KRŠEK, P.; BRABCOVÁ, D.; VALOUCHOVÁ, L.; LIŠKA, A. & J. KOHOUT (2012). *Epilepsie a škola – pro učitele*. [online]. [cit. 31.5.2018]. Dostupné na: www.skola-spc.cz/wp-content/uploads/2016/10/Epilepsie-a-škola-pro-učitele.pdf. Praha: EpiStop.

KONTAKT

Mgr. Šárka Káňová, Ph.D.
Katedra pedagogiky FPE ZČU v Plzni
e-mail: kanova@kpg.zcu.cz



JAK POZNÁME INKLUZIVNÍ ŠKOLU?

Vladimír Foist

se prosazování myšlenek společného vzdělávání věnuje od roku 2003 a své zkušenosti z dlouhodobé praxe ředitele základní školy zúročil i jako poradce ministryně školství. Inspiraci pro svoji práci hledá nejen v domácím prostředí, ale absolvoval i několik mezinárodních projektů a stáží, účastnil se slyšení v Radě Evropy ve Štrasburku, kde v návaznosti na DH rozsudek představil současné možnosti při vytváření inkluzivní školy v ČR. Od srpna 2016 působí na expertní pozici ve Vládním výboru (Agentuře) pro sociální začleňování a věnuje se především realizaci systémového projektu „Inkluzivní a kvalitní vzdělávání v územích se sociálně vyloučenými lokalitami“.

Abstrakt: Inkluze, každý o ní hovoří, ale víme, jak ve skutečnosti vypadá? Víme, jak poznáme skutečně kvalitní školu? Zamysleme se nad inkluzivními procesy a podívejme se na základní principy moderního pojetí vzdělávání nejen pohledem teorie, ale i na základě dlouholetých zkušeností z řízení školy a z praxe regionů se sociálně vyloučenými lokalitami.

Klíčová slova: kvalita, inkluzivita, týmová práce, osobnost učitele, místní komunita, vize, integrace, inkluze, ukazatele inkluze.

Především je na úvod nutné zdůraznit, že ve vzdělávání nelze odděleně posuzovat kvalitu od inkluzivity. Kvalitní vzdělávací prostředí rovná se inkluzivní a totéž platí i v opačném pohledu – inkluzivní škola je školou kvalitní. Shrňeme-li současné poznatky, zjistíme, že moderní kvalitní školu charakterizují čtyři základní pilíře: týmová práce, osobnost učitele, vztahy školy s místní komunitou a schopnost přijmout i vzdělávat každého žáka. Týmová práce je bezpodmínečně nutná všude tam, kde se pedagogové snaží poskytovat svým žákům maximální podporu na jejich cestě za vzděláním tak, aby odpovídala jejich potřebám i schopnostem. Osobnost učitele rozhoduje především o vztazích mezi žáky a školou, a má rovněž zásadní vliv na účinnost poskytovaných podpůrných opatření, například v podobě efektivního zapojení asistentů. Vztahy mezi školou a místní komunitou (rodiče, veřejnost, zřizovatelé a další aktéři v oblasti vzdělávání) výrazně ovlivňují dění ve školách. Málomocná dnešní škola má jasně stanovenou a rozpracovanou vlastní komunikační strategii, což se negativně promítá i do celkového pohledu veřejnosti na inkluzivní procesy. Schopnost přijmout a úspěšně vzdělávat každého žáka pramení víceméně ze souladu předchozích tří oblastí.

Jak bychom mohli tedy popsat to, čeho se snažíme dosáhnout v současném snažení o transformaci vzdělávací soustavy? Pro potřeby naší práce v regionech s výrazným podílem sociálně vyloučených lokalit jsme došli ke shodě na následujícím znění vize: *Vzdělávací soustava*



bude poskytovat kvalitní vzdělání všem dětem a žákům bez rozdílů v míře jejich nadání, v sociálním či rodinném zázemí, v etnickém původu nebo zdravotním stavu, v nesegregujícím prostředí. Vzdělávací soustava bude pro tento úkol adekvátně nastavená a materiálně i personálně připravená. Jako cesta k naplnění této vize se jeví právě kvalitní inkluzivní vzdělávání.

Pokud blíže nahlédneme na podstatu inkluze, s přibývajícimi zkušenostmi ji stále jasněji vnímáme jako dlouhodobý trend¹ ve vývoji vzdělávací soustavy a v jednotlivých regionech stále zřetelněji sledujeme i související postupné procesy. Většina škol v současné době prochází integrační fází a skutečná inkluzivní nastavení se prosazují stále jen velmi obtížně. Za zmínku stojí i velmi diskutovaná záměna pojmů integrace a inkluze. Integrace představuje existenci rozdílných podskupin žáků vedle sebe a v případě neúspěchu se může dítě vrátit do speciálního zařízení. V integračním prostředí si žák musí své místo zasloužit a musí dokazovat, že na dané místo patří. Oproti tomu inkluzivní vzdělávání umožňuje všem dětem úspěšně se vzdělávat v běžné škole, ideálně v lokalitě jejich bydliště. V opravdovém inkluzivním prostředí není existence paralelních proudů edukace možná, proces přechodu mezi nimi tam a zpět proto neexistuje.

Dále připomeňme, že inkluze není stav nastalý od 1. 9. 2016 po přijetí potřebné legislativy, ale že se jedná o proces, který v naší zemi předznamenala mimo jiné již novela Školského zákona z roku 2004. Inkluzi charakterizují v čase rozložené čtyři základní fáze – integrace, akceptace, participace a finální fáze, během níž se objeví prokazatelné výsledky dosažených změn (Farrell, 2002). Jednotlivé fáze se vzájemně prolínají a míru inkluzivity jednotlivých škol není vždy snadné posoudit.

Pro naše lokality vycházíme při posouzení inkluzivity z hodnocení čtyř základních ukazatelů z Minima školní inkluze podle práce Moniky Tannenbergerové². Jedná se o oblast kultury školy, podmínek, relací a vlastní praxe, které se snažíme co nejobektivněji posoudit pro potřeby našich partnerů, abychom mohli společně stanovit další postup strategie rozvoje regionálních soustav.

V oblasti kultury školy se zaměřujeme na to, zda škola přijímá všechny žáky ze spádové oblasti, zda je každý žák skutečně pro školu důležitý, na zapojení dětí do zájmové činnosti, ale třeba i na formu prezentace výsledků žáků a školního života. Sledujeme také úroveň využívání podpůrných opatření a kvalitu prvotní pedagogické diagnostiky. V oblasti relací nám poskytne základní

¹ Např. Hlavní závěry Analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016 – 31. 10. 2017, MŠMT, 9. 2. 2018.

² Tannenbergerová, M. 2016. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Wolters Kluwer.



informaci způsob komunikace školy s okolním prostředím, zda najdeme odpovídající a dostupné informace s kým a jak je možno komunikovat, a jestli má škola nastavenou jasnou komunikační strategii. Hodně napoví i kvalita týmové práce a jaké jsou vztahy mezi školou a rodiči. Oblast podmínek poddhalí kvalitu zázemí pro inkluzivní rozvoj školy. První signálem je rozpočet a jeho část věnovaná položkám podporujícím inkluzi, dále heterogenita tříd či vzdělávání pedagogů v oblastech inkluze. V neposlední řadě se jasným ukazatelem stává dostupnost všech školních i mimoškolních aktivit. Oblast praxe zahrnuje míru a kvalitu individuálních vzdělávacích strategií. Výrazným ukazatelem je i efektivní a přirozené využití rozmanitých didaktických metod a způsob hodnocení žáků.

LITERATURA

- TANNENBERGEROVÁ, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Wolters Kluwer.
- SVOZIL, B., FOIST, V. (2016). *Strategický management inkluzivní školy*, LLP.

KONTAKT

Mgr. Vladimír Foist
Vládní odbor pro sociální začleňování
Úřad vlády České republiky
Nábřeží Edvarda Beneše 4, 118 01 Praha
e-mail: foist.vladimir@vlada.cz



PROINKLUZIVNÍ ZMĚNY NA ŠKOLÁCH FORMOU STRATEGICKÉHO PLÁNOVÁNÍ

Ladislav Zilcher

působí na katedře pedagogiky PF UJEP, je garantem projektu Škola pro všechny: Inkluze jako cesta k efektivnímu vzdělávání všech žáků.

Zdeněk Svoboda

působí od roku 2001 jako odborný asistent na katedře pedagogiky PF UJEP. Přednáší například o sociální a speciální pedagogice, psychopedii či etopedii. Od roku 2005 do roku 2014 působil jako ředitel regionální pobočky Člověk v tísni v Bílíně. Je odborníkem na celospolečensky rezonující téma inkluze.

Abstrakt: Příspěvek reflektuje pilotovaný postup tvorby strategického plánování pro vytváření inkluzivního prostředí na školách. Dané plánování bylo pilotováno na sedmi školách v letech 2015–2016 a nyní je metodika aplikována na 21 školách v celé ČR. V příspěvku budou vymezeny základní kameny procesu plánování, avšak také hlavní úskalí procesu tvorby a realizace plánu. Realizace plánu je v jisté návaznosti na akční (realizační) plán, ve kterém jsou aktivity, které se reálně stanou daný rok a k čemu směřují. Cílem příspěvku, i samotného plánování je zaměřit se na školu jako celek, který se musí otevírat celkově ve všech rovinách. Není možné zvyšovat diverzitu žáků, pokud procesy na škole neodpovídají potřebám rodičů, učitelů, ani žáků. Koncept školní inkluze můžeme ve shodě s Boothem a Ainscowem vnímat nikoliv jako stav, ale spíše jako proces, případně dokonce jako ideál, k němuž je nutné se prostřednictvím plánovaného postupu přibližovat, ač jej nemusí být nikdy plně dosaženo.

Klíčová slova: Inkluzivní vzdělávání, strategické plánování, hodnocení kvality školy

ÚVOD

„Považujeme za velmi správné, aby každý člověk mohl svobodně rozhodnout, kterou školu chce navštěvovat, a vidíme mnoho předností inkluzivní edukace – získáváme víc sociálních kompetencí, máme širší zkušenostní spektrum, učíme se prosadit v normálním světě, nutí nás najít si přátele s postižením i bez postižení a integrovat se s nimi. Inkluzivní edukace s individualizovanou, specializovanou podporou je pro nás nejlepší přípravou pro vysokoškolské studium. Z inkluzivní edukace neprofitujeme pouze my, ale i ostatní.“ (Lisabon, 2007)³

³ Lisbon Declaration: Young People's Views on Inclusive Education – Pohled mladých lidí na inkluzivní vzdělávání.



V současném prostředí České republiky, ale i v jiných místech ve světě, stojí pedagogické vědy před obrovským úkolem. Zvyšují se tlaky na edukační realitu ze strany decísní sféry i rodičů, kdy se apeluje na maximální výkonovou efektivitu vzdělávání, nicméně, aktuální rozvoj vědy a techniky je rychlejší, nežli jej může učitelská obec reflektovat, v rámci globalizace je možné v reálném čase komunikovat s celým světem a zvyšuje se fluktuace a migrace obyvatelstva. Všechny tyto, ale i jiné aspekty se prolínají do vzdělávání, a to buď zvýšeným počtem cizinců ve školách, větší tlak na učitele pracovat s aktuální technikou, ale hlavně tlak na pedagogické pracovníky si adekvátně poradit v heterogenních třídách za předpokladu stále vyššího výkonu jejich žáků. Celosvětově se promítají i nové metody a formy výuky. V rámci proinkluzivního nastavení školy se můžeme ptát na otázky typu: *Jak lze inkluzivní prostředí ve škole vytvořit? Proč bychom toto prostředí měli vytvářet? Jak lze úroveň inkluze ve škole měřit? Jaké jsou techniky tvorby inkluzivního prostředí? Jaký má inkluze vliv na žáky? Jaké kompetence by měl mít inkluzivní učitel? Nebo třeba: Jaké jsou postoje žáků vůči lidem s postižením v inkluzivním vzdělávání?* V rámci tohoto článku není možné veškeré otázky zodpovědět, avšak pokusíme se alespoň nastínit proces k získání daných odpovědí z roviny školy.

INKLUZIVNÍ ŠKOLA

V rámci školního prostředí je inkluzivní vzdělávání vymezeno také jako nekončící proces. Škola se tomuto ideálu může přibližovat, nikoli ho však v jeden daný moment zcela dosáhnout. Termín inkluzivní škola bychom tedy rádi vymezili jako školu s inkluzivními tendencemi či školu, která je proinkluzivně orientována, vytváří proinkluzivní strategie apod.

Vzdělávání v inkluzivní škole vychází ze základní myšlenky inkluze, kterou je poskytnutí možnosti na vzdělání všem dětem bez výjimky. Stává se tak diverzifikovanou institucí, která oceňuje rozdíly, a proto se více zaměřuje na proces učení, ze kterého těží všechny děti, nikoli pouze děti s postižením (Maxová & Pitnerová, 2014).

Inkluzivní škola by měla vycházet z přesvědčení, že existuje osobnost žáka, který disponuje výchozími schopnostmi, dovednostmi a osobnostními rysy a úkolem inkluzivní pedagogiky je poskytnout mu takové edukační prostředí, v němž najde takový žák optimální podněty pro svůj vlastní rozvoj (Houška, 2007). V tomto bodě právě přímo narážíme na základní kámen celé inkluze, který připisuje právo na rovné podmínky ve vzdělání všem dětem (Pipeková & Vítková, 2014).

Jelikož inkluzivní pedagogika odráží podobu dnešní společnosti, ve které bychom marně hledali prvky homogenity, nejdůležitější charakteristikou inkluzivní školy se tak pro nás stává právě



heterogenita školního kolektivu. V inkluzivní škole, stejně jako ve společnosti, nalezeneme jedince věkově, kulturně, jazykově, genderově, mentálně, výkonově a temperamentově odlišné. Tyto rozdíly vnímá inkluze jako příležitost k vzájemnému obohacení (Strnadová & Hájková, 2010) a odlišnosti, nejen ve vzdělávání, vítá (Nind, Rix, Sheehy, & Simmons, 2005).

STRATEGICKÉ PLÁNOVÁNÍ

Pro vytváření proinkluzivních strategií na školách existuje několik nástrojů. Jedním ze základních může být zmíněn Index for Inclusion (Booth & Ainscow 2002), případně vzorec Ainscowa (2001) nebo Knostera (2000). V českém prostředí je aktuálně odpilotována Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy (Svoboda, Říčan, Morvayová, Zilcher, 2015), která je jistou kombinací mezi modelem dle Ainscowa a Indexem inkluze (Booth & Ainscow, 2011) a tzv. modelem GROW, jehož popis je pro lepší pochopení v tabulce pod textem.

Jednotlivé atributy modelu The GROW (Svoboda et al., 2015, p. 7):

Model The **GROW** je akronymem anglických slov, které popisují schéma vhodného postupu managementu změn (růstu) v organizacích

T – Theme, Topic	téma, jeho vymezení a mapování
G – Goal setting	nastavení cílů
R – Reality	mapování reality, prověření skutečného stavu organizace v rámci vymezeného tématu
O – Options	možnosti, podmínky, alternativní strategie nebo postup činnosti nutný k dosažení cíle
W – Will	mapování a podpora vůle k dosažení cíle

Metodika je tvořena tak, aby umožnila škole pracovat na společném cíli, s využitím podpory všech členů týmu, a umožňuje pracovat s konkrétním kontextem. Kroky, které se v metodice nabízejí, nejsou dogma, které je nutné vždy a za každou cenu dodržet, jde spíše o linii, která umožňuje tvořivou strategickou práci s tématem na školách. Model dané metodiky je zaměřen na školy, které:

- vnímají a věří, že změny jsou třeba, ale netouží po nadměrném riziku,
- jsou proaktivní a kreativní a raději jsou hybatelem změn, než aby pouze reagovaly na vynucené požadavky na změny, které přicházejí zvenčí,



- důvěřují tomu, že lze dosahovat posunů ve spolupráci s druhými,
 - preferují konkrétní a reálné výstupy před prázdnými slovy a sliby,
 - věří, že změna neznamena vždy zhoršení, ale vnímají ji také jako příležitost ke zlepšení,
 - chtějí pracovat na změnách v týmovém duchu, v dobré, bezpečné a tvůrčí atmosféře.
- (Svoboda et al., 2015)

Celé pojetí metodiky vychází z předpokladu, že lidé v konkrétní škole jsou tím nejlepším expertem na procesy v ní, podobně jako na změnu, kterou si přejí uskutečnit. Metodika nenabízí „zázračnou metodu“, která něco vyřeší sama o sobě. Posun ke změně není možný bez vůle a motivace k práci na tématu a osobní angažovanosti na něm. Pokud taková vůle na straně školy existuje, pak metodika, která spočívá mimo jiné v sérii specifických otázek, může pomoci chápat, v jaké situaci vzhledem k tématu daná škola je, jakou roli v ní hraje a napomůže případně experimentovat s řešením nebo způsoby, jak výzvě inkluzivního vzdělávání „čelit“. Metodika nenabízí „správná řešení“ či konkrétní rady a návody, poučování nebo přesvědčování, je spíše uceleným schématem, podle kterého si škola může tvořit pro zamýšlenou změnu podmínky. Nabízí strukturovaného průvodce procesem, který může napomoci mapovat strukturu specifické situace na školách i cesty ke změně a řešení. V průběhu celého procesu tvorby plánu se doporučuje⁴ zapojení externího průvodce, facilitátora, mentora, kouče nebo konzultanta, který pomůže podpořit celý proces nebo jeho jednotlivé části.

ZÁVĚR

Mezi všemi oblastmi, které jsme zmínili, neexistují přesně definované a jednoznačné hranice. Je patrné, že inkluzivní školou se nelze stát ze dne na den. Tato proměna je procesem nekončícím, jelikož do školy přichází stále noví žáci a s každým novým žákem přichází ruku v ruce i nový pohled, metoda či postup vycházející z individuality a jedinečnosti každého žáka. Inkluzivní škola pro nás znamená takové místo, které vzbuzuje pocit bezpečí, přijetí a jistoty a v němž se všem žákům dostává kvalitního vzdělání založeného na principu spolupráce, otevřenosti a přirozeného zájmu o druhé (Svoboda, Říčan, Morvayová, & Zilcher, 2015). Jednou z možností, jak manažersky uchopit proces řízení rozvoje školy postavené na výše vymezených předpokladech je využití Metodiky tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy, který byl naším autorským kolektivem (s podporou dr. Morvayové) připraven v rámci projektu Škola pro všechny.

⁴ stejně jako např. v Indexu Inkluze (Booth & Ainscow, 2002)



Uvedená metodika i všechny potřebné podkladové materiály jsou k dispozici na webovém odkazu.⁵

LITERATURA

- BOOTH T., & AINSCOW, M. (2007). *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus.
- BOOTH, T., & AINSCOW, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- DYSON, A.; FARRELL, P.; POLAT, F.; HUTCHESON, G.; & GALLANNAUGH, F. (2004). *Inclusion and Pupil Achievement*. London: DfES.
- DYSON, A. & MILLWARD, A. (2000). *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- HABART, T. & JANSKÁ, I. (2011). *Pojďte do školy: nerovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*. Praha: Člověk v tísni.
- HÁJKOVÁ, V. & STRNADOVÁ, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada.
- KOSTER, M.; NAKKEN, H.; PIJL, S. J.; & VAN HOUTEN, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal Of Inclusive Education*, 13(2), 117-140. <http://doi.org/10.1080/13603110701284680>.
- *Lisbon Declaration: Young People's Views on Inclusive Education* [on-line]. Dostupné na: <https://www.european-agency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-peoples-views-on-inclusive-education/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education> [cit 04-03-2017].
- LUKAS, J. (2012). *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- NIND, M.; RIX, J.; SHEEHY, K. & SIMMONS, K. (2005). *Curriculum and pedagogy in Inclusive Education. Values into practice*. Oxon: Routledge Falmer.
- MAXOVÁ, E. V. & PITNEROVÁ, P. (2014). Inkluzivní škola pro efektivní vzdělávání všech žáků. In *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti: From school inclusion to social inclusion and participation in society* (pp. 149-162). Brno: Masarykova univerzita.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris, France: OECD Publishing.
- PIPEKOVÁ, J. & VÍTKOVÁ, M. (2014). *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti: From school inclusion to social inclusion and participation in society*. Brno: Masarykova univerzita.
- ROSE, R. (2001). Primary School Teacher Perception of the Conditions Required to Include Pupils with Special Educational Needs. *Educational Review*, 53(2), 147–156.

⁵ Dostupné na: <http://inkluzie.ujep.cz/cz/ke-stazeni/> [on-line]. [cit 04-03-2017].



- SVOBODA, Z.; ŘÍČAN, J.; MORVAYOVÁ, P. & ZILCHER, L. (2015). *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- TANNERBERGEROVÁ, M. & KRAHULOVÁ, K. (2011). *Nejlepší škola je inkluzivní*. Brno: Liga lidských práv.
- Zákon č. 561/2004 Sb., § 16.

KONTAKT

PhDr. Ladislav Zilcher, Ph.D.
Katedra pedagogiky PF UJEP
Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem
e-mail: ladislav.zilcher@ujep.cz

Mgr. Zdeněk, Svoboda, Ph.D.
Katedra pedagogiky PF UJEP
Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem
e-mail: zdenek.svoboda@ujep.cz



ROK POTÉ: DOPADY REFORMY V OBLASTI PODPORY ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Lenka Felcmanová

je místopředsedkyní České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání a působí na Katedře speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Zabývá se problematikou speciálněpedagogické diagnostiky, poradenstvím a inkluzivní pedagogikou. V minulosti působila na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy v Sekci rovných příležitostí ve vzdělávání. Působí jako lektorka v kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, podílela se na tvorbě Katalogu podpůrných opatření v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání.

Abstrakt: V rámci příspěvku budou představena nejvýznamnější zjištění vzešlá z reprezentativního šetření zaměřeného na zmapování prvního roku implementace nové právní úpravy v oblasti podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Šetření se zaměřilo na zjišťování názorů učitelů a ředitelů základních škol na průběh zavádění systému nárokových podpůrných opatření a administrativy s ním spojené. Respondenti se mimo jiné také vyjadřovali k překážkám, které jim brání v poskytování účinné podpory žáků se SVP.

Klíčová slova: žák se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrná opatření, právní úprava

METODIKA ŠETŘENÍ

Před koncem školního roku 2016/2017 Nadace Open Society Fund Praha, Česká odborná společnost pro inkluzivní a Českomoravský odborový svaz pracovníků školství zadaly realizaci reprezentativního dotazníkového šetření, jehož cílem bylo zmapování zavádění změn ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami platných od září 2016. Cílem šetření bylo získat bližší informace o zkušenostech ředitelů a učitelů základních škol s implementací novelizované legislativní úpravy zavádějící systém nárokových podpůrných opatření. Šetření na základě dodaného dotazníku zrealizovala výzkumná agentura Nielsen Atmosphere metodou CAWI.⁶ Reprezentativní vzorek ředitelů a učitelů ZŠ byl vybrán z databáze škol České republiky spravované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT) a zahrnoval 507 učitelů a 126 ředitelů základních škol ze všech krajů.

⁶ Computer Assisted Web Interviewing; sběr dat prostřednictvím strukturovaných elektronických dotazníků.



HLAVNÍ ZJIŠTĚNÍ

71 % oslovených učitelů uvedlo, že pocítují dopad legislativních změn ve vzdělávání žáků se SVP od září 2016. Méně změny pocítují učitelé ve věku do 35 let, více učitelé ve věku 36 až 45 let a učitelé působící na druhém stupni základních škol.

49 % ředitelů a 38 % učitelů uvádí, že jim novela školského zákona umožnila či částečně umožnila poskytnout lepší podporu žákům se SVP. Jako hlavní přínos respondenti nejčastěji uváděli zajištění finančních prostředků na asistenty pedagoga a pomůcky pro žáky (75 % ředitelů a 35 % učitelů, kteří uvedli, že jim novela v něčem pomohla). Druhým nejčastěji uváděným přínosem bylo získání pracovníka na pozici asistenta pedagoga. 42 % ředitelů a 39 % učitelů uvedlo, že jim novela k poskytnutí lepší podpory žákům se SVP nepomohla. Přínos novely pro podporu vzdělávání žáků se SVP častěji negativně hodnotili ti učitelé, kteří zároveň uvedli, že o ní nejsou dostatečně informováni, a také učitelé starší 46 let.

Polovina učitelů považuje některý z nových administrativních úkonů spojených s novelou za neúměrně zatěžující, druhá polovina nikoliv. Ve skupině ředitelů škol mírně převažují ti, kteří vnímají zvýšenou administrativu (57 %). Nárůst administrativy jako pocítovanou změnu uváděli ve větší míře učitelé, kteří současně uvedli, že se necítí být dostatečně poučeni o novele školského zákona. Respondenti byli zároveň dotázáni, které nové administrativní úkony vnímají jako zatěžující. Zde ředitelé i učitelé uváděli nejčastěji administrativu obecně, dále plán pedagogické podpory, individuální vzdělávací plán a vyplnění dotazníku z poradenského zařízení. Individuální vzdělávací plán však nebyl zaveden novelou školského zákona, školy jej pro žáky se SVP zpracovávají již od roku 2004. Novelou vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, byly od září 2017 zmírněny podmínky pro zpracování plánu pedagogické podpory. Ten již není nutné zpracovávat vždy, když jsou žákovi poskytována podpůrná opatření 1. stupně. Je tedy pravděpodobné, že vnímání administrativní náročnosti se z pohledu učitelů od realizace výzkumu o něco snížilo.

Někteří ředitelé také poukazovali na zbytečné udělování souhlasu se zřízením funkce asistenta pedagoga ze strany krajského úřadu. Pokud je školským poradenským zařízením asistent pedagoga doporučen, krajský úřad nemůže zřízení této funkce v novém systému zamítnout. Stejně tak krajský úřad již nerozhoduje o výši přidělených prostředků škole, ta je dána normovanou finanční náročností stanovenou ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. Povinnost získat souhlas krajského úřadu je tedy v novém systému nadbytečná, protože nemá žádnou regulativní funkci. Její zrušení je plánováno od následujícího školního roku.



Údaje z šetření potvrzují, že základní školy hlavního vzdělávacího proudu vzdělávají žáky se SVP již řadu let. Pro naprostou většinu z nich není vzdělávání těchto žáků novou zkušeností. Dlouhodobé zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP deklarovalo 94 % ředitelů zapojených v šetření. Absenci dosavadní zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP uvedla pouze 2 % ředitelů.

V oslovených školách mají nejčastěji zkušenost s žáky s vývojovými poruchami učení (97 %), vývojovými poruchami chování, vadami řeči a sociálním znevýhodněním. Nejméně mají učitelé zkušenost s žáky se smyslovým postižením, chronickým a psychickým onemocněním. Nízká míra zkušenosti s žáky se zrakovým a sluchovým postižením je dána celkovým nízkým výskytem tohoto postižení v dětské populaci. Ve školním roce 2016/2017 mělo (bez přidruženého postižení) zrakové postižení 589 žáků a sluchové postižení 730 žáků z celkového počtu 906 188 žáků v základním školství. Chronická a psychická onemocnění nejsou ve statistických ročenkách MŠMT evidována.

Tabulka: Hodnocení učitelů – jak se jim daří pracovat s žáky s uvedenými speciálními vzdělávacími potřebami⁷.

DRUH SVP	1 – VELMI SNADNO	2 – SPÍŠE SNADNO	3	4 – SPÍŠE ŠPATNĚ	5 – VELMI ŠPATNĚ
Vývojové poruchy učení	11 %	52 %	30 %	4 %	3 %
Sociální znevýhodnění	11 %	36 %	33 %	13 %	7 %
Vady řeči	15 %	48 %	29 %	5 %	3 %
Tělesné postižení	28 %	47 %	20 %	4 %	2 %
Sluchové postižení	18 %	42 %	35 %	2 %	3 %
Chronické onemocnění	23 %	50 %	20 %	4 %	3 %
Mentální postižení	5 %	26 %	35 %	15 %	19 %
Vývojové poruchy chování	2 %	21 %	40 %	20 %	16 %
Poruchy autistického spektra	7 %	30 %	36 %	14 %	13 %
Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka (cizinci)	6 %	33 %	33 %	17 %	11 %
Zrakové postižení	17 %	43 %	33 %	3 %	4 %
Psychické onemocnění	2 %	20 %	36 %	21 %	21 %

⁷ Součet některých sloupců neodpovídá hodnotě 100 % v důsledku zaokrouhlení.



Šetření také zjišťovalo, zda jsou pedagogové seznámeni s hlavním cílem novely školského zákona, kterým je zavedení systému nárokových podpůrných opatření pro všechny žáky se SVP. Tento cíl uvedlo téměř 40 % ředitelů i učitelů. Více než dvě pětiny ředitelů vidí podstatu novely školského zákona ve vzdělávání všech žáků se SVP v běžných školách. Stejného názoru je i polovina dotázaných učitelů. 7 % učitelů a 12 % ředitelů se domnívá, že cílem novely je zrušení speciálních škol. O tom, že podstatou novely je vzdělávání všech dětí se SVP v běžných školách, jsou přesvědčeni především ředitelé a učitelé, kteří mají ve své škole nízký podíl žáků se SVP. Zvedení systému nárokových podpůrných opatření pro všechny žáky se SVP za podstatu novely častěji považují ředitelé ve věku do 45 let.

Dostatečně informovaní o postupu při stanovení druhů a stupňů podpůrných opatření u žáků se cítí být spíše ředitelé (67 %) než učitelé (49 %). Také v problematice poskytování podpůrných opatření konkrétním žákům se cítí být informován o něco vyšší podíl ředitelů (64 %) než učitelů (55%). Více informovanými se v postupech stanovování podpůrných opatření cítí být učitelé, kteří mají ve školách vyšší podíl žáků se SVP. Dostatečně informovaní se cítí být také ředitelé nad 45 let.

Shodně téměř 60 procent ředitelů i učitelů uvádí, že existuje nějaká oblast týkající se podpory vzdělávání žáků se SVP, ve které by potřebovali více informací. Tuto potřebu vyjadřovaly častěji ženy než muži, dále ředitelé venkovských škol, a zejména pak ředitelé ve věku do 45 let (97 %). Ředitelé by potřebovali více informací zejména v oblasti příkladů metodických postupů v práci s žáky se SVP (15 %) a v působení asistentů pedagoga (15 %). Třetí nejčastější oblastí zájmu je administrativa spojená s inkluzí (13 %). Učitelé pak potřebují více informací především v oblasti speciální pedagogiky (19 %), příkladů metodických postupů v práci s žáky se SVP (18 %) a informace o konkrétních druzích SVP (18 %). 78 % učitelů a 80 % ředitelů by uvítalo intenzivnější metodickou podporu poskytovanou pracovníky školských poradenských zařízení.

Podle 72 % ředitelů není nedostatek finančních prostředků na podpůrná opatření zásadní překážkou pro vzdělávání žáků se SVP. Jako hlavní nejvýznamnější překážku ředitelé uváděli nedostatek uchazečů na pozice asistentů pedagoga a speciálních pedagogů. Pro učitele je největší překážkou vysoký počet žáků ve třídě.

Spolupráci učitelů s asistenty pedagoga kladně hodnotilo 84 % učitelů.

ZÁVĚREČNÉ SHRNTÍ

Šetření ukázalo, že většina učitelů základních škol změny v podpoře vzdělávání žáků se SVP zaznamenala, nemalá část z nich však stále nemá jasno v tom, co konkrétně tyto změny přinesly.



Orientaci v legislativní úpravě mohou ještě ztížit opakované změny ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., které byly krátce po nabytí její účinnosti přijaty. Školám by pomohlo další vzdělávání v oblasti podpory vzdělávání žáků se SVP a zejména intenzivnější metodická podpora ze strany školských poradenských zařízení, po které školy dlouhodobě volají. Nedostatek finančních prostředků se po prvním roce fungování nové legislativy nejevil jako zásadní problém, tím je dle názoru mnohých ředitelů nedostatek zájemců o podpůrné profese ve školách (asistent pedagoga, školní speciální pedagog, školní psycholog). Nedostatečný počet uchazečů může souviset se způsobem financování, kdy jsou tito pracovníci ve škole placeni prostřednictvím financování časově omezených podpůrných opatření vázaných na konkrétního žáka. Do budoucna by bylo vhodnější, pokud by školy na asistenty pedagoga, školní speciální pedagogy a psychology dostávaly prostředky v rámci financování platů ostatních pedagogických pracovníků.

Šetření také potvrdilo, že vzdělávání žáků se SVP není pro školy novou záležitostí, která by nastala v září 2016. Naprostá většina škol vzdělává tyto žáky dlouhodobě.

LITERATURA

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. *Statistické ročenky školství*. [on-line] [cit. 2018-02-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/narodni-statistiky>
- Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, Nadace Open Society Fund Praha, Českomoravský odborový svaz pracovníků školství. *Rok poté – Dopady reformy společného vzdělávání*. 2018. [on-line] [cit. 2018-05-17] Dostupné z: <https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2018/03/ROK-POT%C3%89-dopady-reformy-spole%C4%8Dn%C3%A9ho-vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-2018.pdf>

KONTAKT

PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.
PedF UK v Praze a Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání
Krásný život 286, 262 02 Stará Huť
e-mail: lenka.felcmanova@cosiv.cz



SLOVO ZÁVĚREM

První konference pořádaná jako součást jedné z klíčových aktivit Projektu Cesty k inkluzi nabídla setkání nad velmi rozličnými tématy zachycujícími skutečně širší souvislosti inkluzivního vzdělávání a zpracovanými z pohledů jednou spíše teoretických, jindy silně reflektujících zkušenosti školní praxe. Bylo nám potěšením, že na 17. dubna 2018 přijali pozvání do Plzně ti, kteří jsou s tématem inkluze v odborné veřejnosti spojováni v dobrém slova smyslu. Nebylo (a není) nutné se vším a se všemi souhlasit – podstatné je společné hledání cest, které vedou ke společnému cíli. Právě to se na prvním konferenčním setkání našeho projektu snad podařilo.

Důležitou součástí byli samozřejmě zejména všichni účastníci: vedle akademických pracovníků pedagogové z partnerských i dalších škol, studenti učitelských oborů, ale i rodiče nebo zástupci neziskových organizací. I oni přispěli do diskuze nad aktuální podobou a vývojem inkluzivního vzdělávání.

Věříme, že zachycení obsahu jednotlivých konferenčních příspěvků v tomto sborníku bude užitečné jak pro samotné účastníky, tak i pro další zájemce, kteří se konference zúčastnit nemohli. Chápeme to jako sumarizaci dobrých podnětů a inspiraci k pokračování nejenom v realizaci zbývající části našeho projektu Cesty k inkluzi, ale také v praktickém prosazování inkluzivního vzdělávání jako smysluplného edukačního konceptu.

PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

Odborný řešitel projektu Cesty k inkluzi



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



CESTY K INKLUZI
CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000166

Inkluzivní vzdělávání v souvislostech

Josef Slowík a Šárka Káňová (eds.)

Vydala:

Západočeská univerzita v Plzni

Univerzitní 8, 301 00 Plzeň

1. vydání, 29 stran

Plzeň 2018

ISBN 978-80-261-0873-3

© Západočeská univerzita v Plzni

Hynek Bureš, Roman Černík, Lenka Felcmanová, Vladimír Foist, Vlasta Hlaváčková, Šárka Káňová, Dana Moree, Josef Slowík, Zdeněk Svoboda, Jan Šiška, Ladislav Zilcher