

**Rytmus, o.s.**

# **Model inkluzivního vzdělávání v ČR**

**Závěrečná zpráva z výzkumu**

**Adam Gajdoš, Vojtěch Zima, Pavla Baxová**



## Obsah

Úvod .....	3
1. Vize inkluzivního vzdělávání .....	4
1.1 Co je inkluzivní vzdělávání? .....	4
1.2 Jak vypadá inkluzivní škola? .....	5
2. Metodologie sběru dat a jejich zpracování .....	7
2.1 Koncepce Modelu.....	7
2.2 Použitá data a způsob jejich zpracování.....	9
2.2.1 Data popisující školy a školní populaci .....	9
2.2.2 Evaluace speciálních vzdělávacích potřeb žáků se zdravotním postižením .....	10
2.3 Charakteristika zkoumaného města a populace žáků ZŠ v něm .....	13
2.4 Metodologie tvorby Modelu: postup a principy .....	17
3. Model přechodu k inkluzivnímu vzdělávání .....	26
3.1 Model inkluzivního školství .....	26
3.1.1 Škola v Liliové ulici .....	27
3.1.2 Škola v Šalvějové ulici .....	31
3.1.3 Škola ve Fialkové ulici .....	34
3.1.4 Škola v Chrpové ulici.....	39
3.1.5 Přehled navýšení rozpočtů základních škol v Modelu.....	45
3.2 Přehled zdrojů uvolněných Modelem ze škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	46
3.3 Varianty finančního krytí transformace k inkluzivnímu školství vyplývajících ze současných podmínek financování základních škol.....	49
4. Závěr .....	53
Přínos Modelu <i>aneb</i> Co z toho všeho vyplývá? .....	53
Kritická reflexe omezení studie .....	55
Příloha č.1.: Standardy inkluzivního vzdělávání .....	56

## Úvod

Možná jste se, stejně jako my, účastnili nějaké diskuse, panelu, konference, kde se přítomní vyjadřovali k inkluzivnímu vzdělávání. V takovém případě jste si možná, stejně jako my, všimli, že se účastníci v diskusi často (až příliš často) neopírají o jasná fakta a věcnou argumentaci, ale spíše převládá „dojmologie“ až „pocitologie“. Lehce tak vznikají fámy, které se šíří, ale špatně se zastavují.

Na příkladu jednoho českého města jsme se pokusili ukázat, co by znamenalo, kdyby všichni žáci místní speciální školy přešli do běžných základních škol. Kolik by to stálo, kolik bychom k tomu potřebovali pedagogických pracovníků, co by se museli učitelé běžných škol naučit a s kým by měli spolupracovat.

Věříme, že se nám naší studií podařilo alespoň dílčím způsobem přispět do diskuse o inkluzivním vzdělávání.

Za finanční podporu děkujeme Nadaci Open Society Fund.

*Pavla Baxová,*

*ředitelka Rytmus o.s.*

## 1. Vize inkluzivního vzdělávání

*„Na komplexní pojem „inkluzie“ má každý svůj vlastní názor. Inkluzie je změna. Jde o nekonečný proces zkvalitňování učení a zapojení všech žáků. Jde o ideál, o který škola může usilovat, ale kterého nikdy zcela nedosáhne. K inkluzi ovšem dochází ihned, jakmile je proces zvyšování míry zapojení nastartován. Inkluzivní škola je škola v pohybu“.*<sup>1</sup>

V České republice se o inkluzivním vzdělávání mluví již řadu let. Přesto zůstává jeho výklad, obsah i určení cílové skupiny (tedy „koho se vlastně inkluze týká“) nejednotný a to napříč odbornými i veřejnými diskurzy. Pro tvorbu Modelu bylo tedy nutno samotný pojem inkluze vymezit, aby bylo čtenáři jasné, z jakých ideových východisek náš výzkumný projekt vyrůstá, a hned na začátku tak zahrnovat jeho výsledky. Naznačení hlavních rysů vize inkluzivního školství, z níž koncept výzkumu vycházel, představuje nezbytný kontext pro pochopení metodologie, jež byla při pořizování dat i následném jejich zpracování zvolena. Jasné vymezení pozice, na níž tým autorů při tvorbě Modelu stávil, v neposlední řadě zamezí nejasnostem a následným dohadům o skryté agendě tohoto textu.

### 1.1 Co je inkluzivní vzdělávání?

Model, který zde prezentujeme, vychází z vize školství orientovaného na práci s lokální komunitou, školství, pro které je sociální stránka vzdělávání žáků stejně důležitá, jako ta vědomostní. V této vizi může každý žák navštěvovat školu nedaleko svého bydliště bez ohledu na své různé vzdělávací potřeby, které plynou z jeho zdravotního postižení, mimořádného nadání, etnického, národnostního nebo sociálního původu.<sup>2</sup> Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami<sup>3</sup> chodí do třídy se spolužáky podobného věku, jsou podporováni jejich přirozené vrstevnické vztahy. Pokud se provádí speciálně pedagogická diagnostika žáků, děje se tak výlučně s cílem zjistit speciální potřeby žáka a následně je naplnit v prostředí jeho domovské spádové školy. Začlenění žáci se podílejí na všech aktivitách školy – na výuce, na odpolední družině, na výletech a exkurzích – jako plnohodnotní členové kolektivu, a to dle svých individuálních možností a s potřebnou podporou.

---

<sup>1</sup> Booth, B., Ainscow, M. (2010). *Ukazatel inkluze*. Rytmus, o.s.: Praha., s.6.

<sup>2</sup> Právo každého dítěte vzdělávat se v místě bydliště zakotvuje Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením přijatá 13.12.2006 Valným shromážděním OSN, následně 28.9.2009 ratifikovaná v ČR a v únoru 2010 publikována ve Sbírce mezinárodních smluv. Česká republika byla mezi prvními zeměmi, které Úmluvu podepsaly. Úmluva chrání osoby se zdravotním postižením před všemi druhy diskriminace a pokrývá občanská, politická, ekonomická, sociální a kulturní práva. Zavazuje smluvní strany nejenom k přijetí zákonů a nařízení dodržující tento princip, ale také k zajištění, aby v praktickém životě docházelo ke skutečné integraci zdravotně postižených lidí do společnosti. V článku 24 zakotvuje povinnost členského státu zajistit inkluzivní vzdělávání všem dětem bez rozdílu.

<sup>3</sup> Na legislativní úrovni zmiňuje speciální vzdělávací potřeby jak zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ze dne 24. září 2004 (text zákona dostupný na stránce: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb> (navštíveno dne 1.10.2012)), tak vyhláška Ministerstva školství ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ze dne 9. února 2005. Osoby se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vymezeny jako osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním.

**Inkluzivní vzdělávání** má své principy, kterými se liší od vzdělávání dětí se znevýhodněním v běžných školách formou integrace. Předmětem snahy zúčastněných není pouze umístění znevýhodněného dítěte do běžné školy, ale spíše přizpůsobení školy potřebám dítěte. Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání a zdůrazňuje prospěch pro obě strany.

Výše uvedený obraz inkluzivního školství je referenčním rámcem jak pro koncepci výzkumné části našeho projektu, tak i pro následnou konstrukci Modelu. Ač se takto hrubě naznačená vize může zdát (a „zvláště v Česku“) nedostižným ideálem, její formulace se opírá o zástup příkladů dobré praxe ze zahraničí i z ČR. Vzdálenost od reality vizi nediskvalifikuje ani neoslabuje její význam – právě naopak, smyslem vize je ukazovat za horizont prvoplánově myslitelného, vytyčovat směr a cíl dalšího snažení. Záměr prezentovaného Modelu je proto také v jistém smyslu *vizionářský* – chce naznačit cestu mezi *tady a tam*, popsat rizika a příležitosti s cestou spojené a překlenout tak mentální propast mezi vizí a realitou.

## 1.2 Jak vypadá inkluzivní škola?

V první řadě se inkluzivní škola k myšlence společného vzdělávání všech žáků **otevřeně hlásí**, inkluzivní principy jsou součástí „školní kultury“, a jako takové jsou reflektovány v základních dokumentech školy. Speciálním potřebám svých žáků vychází škola vstříc a **nese odpovědnost** za organizační i finanční zajištění všech podpůrných opatření nezbytných k jejich naplnění. V tomto úkolu nezůstává škola osamocena, nýbrž je při hledání zdrojů (zejména těch finančních) podporována svým zřizovatelem a politikou státu (a potažmo kraje), která pro vznik a rozvoj inkluzivních škol vytváří dostatečné pobídky.

V naší vizi je schopnost vyučovat všechny žáky ústřední hodnotou školy, k jejímuž dosahování jsou podnikány promyšlené strategické kroky. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se škola systematicky věnuje: má k dispozici externí zdroje, učí se využívat svých zdrojů interních, má rozvinuté systémy individualizace výuky. Škola je aktivní při sběru dat, která dokladují učební úspěchy žáků. Pozornost se věnuje práci s třídními kolektivy a komunikaci s rodinami žáků. Začleňovaný žák má v celém procesu důležitý hlas a stejně důležitým partnerem školy je žákova rodina. Škola ve svých aktivitách podporuje a rozvíjí komunitní vazby – úzce spolupracuje s obcí, obecní terénní sociální službou i jinými lokálními aktéry.

Inkluzivní škola zaměstnává **koordinátora inkluze**, pracovníka, v jehož kompetenci je odborné vedení procesu začlenění ve své škole. Znamená to zejména poskytování odborné metodické podpory běžným pedagogům, supervize asistentům, koordinace a vedení schůzek individuálního plánování, nebo spolupráce, příp. zajišťování externích odborníků. Koordinátorem inkluze může být na škole již působící speciální pedagog nebo jiný učitel, který bude touto oblastí ředitelem školy pověřen. Pozice je vnímaná jako důležitá, určující nebo spoluurčující politiku školy v oblasti přístupu k rozmanitosti. Jejím hlavním smyslem a snahou je zajišťovat podmínky, které budou co nejlépe reagovat na potřeby žáků. Od koordinátora inkluze může pedagogický sbor očekávat příliv nových metod, nástrojů atd., které mohou být ve škole využívány.

Na příchod (začlenění) každého jednotlivého žáka s postižením (resp. jiným znevýhodněním) se inkluzivní škola **aktivně a pečlivě připravuje**. Učitelé, kteří mají třídu se začleněným žákem učit, se předem seznámí s jeho speciálními vzdělávacími potřebami. Těmto pedagogům je umožněno vzdělávat se v oblasti podpory žáků s určitým typem postižení a v nových výukových metodách, a to

formou kurzů, krátkodobých stáží u zkušenějších kolegů (třeba v jiných školách), nebo specializovaných studijních materiálů.

Inkluzivní škola se systematicky věnuje podpoře **sociální stránky začlenění a práci s třídními kolektivy**. Vztahy v kolektivu třídy jsou cíleně podporovány, spolužákům je vštěpována potřeba vzájemného respektování individuálních potřeb. Spolužáci začleňovaného žáka jsou včas obeznámeni s jeho potřebami a jsou podporováni k tomu, aby se zapojili do jeho podpory – organizovaně (například prostřednictvím tzv. Kruhu přátel) či neformálně. Pozornost je rovněž věnována práci s rodiči spolužáků, kterým je situace ve třídě i síť metodické podpory dostatečně vysvětlena.

Začleněný žák je zařazen do třídy se spolužáky obdobného věku a postupuje do vyšších ročníků se svými spolužáky. Na začátku školního roku, resp. při vstupu žáka do školního kolektivu, je začleňovaný žák ve třídě a škole přivítán a představen všem svým spolužákům a učitelům, kteří jsou zároveň představeni jemu.

**Fungování třídy a průběh výuky** je co nejvíce přizpůsoben tak, aby se začleněný žák mohl na dění podílet. Žákovi je umožněno sedět se spolužákem v lavici a mít odpovědnost v rámci třídních služeb. Pravidla chování ve třídě jsou žákovi zpřístupněna srozumitelnou formou a jsou mu průběžně k dispozici. I když má žák možnost v případě potřeby odejít s asistentem nebo speciálním pedagogem do vyčleněné místnosti, je snaha tento čas odloučení minimalizovat. Začleňovaný žák a zbytek třídy postupují tematicky souběžně, probíraná látka a úkoly se liší např. mírou náročnosti, formou podání, způsobem vysvětlení, procvičení atd. V průběhu výuky používá pedagog rozmanité formy výuky, které umožňují začleněnému žákovi zapojit se do ní maximálně efektivně vzhledem ke svým možnostem. Kromě frontální výuky je hojně využívána interaktivní a kooperativní metoda učení, projektové učení, nebo tzv. *peer teaching*, čili učení žáka žákem. Učitel cíleně vytváří situace, v nichž jsou spolužáci vedeni k spolupráci se začleněným žákem. Alespoň chvilku z každé vyučovací hodiny se učitel individuálně věnuje začleněnému žákovi, hodnotí jej stejně často, jako jeho spolužáky. Žák není předem vyloučen z žádné školní či mimoškolní aktivity, hlavní slovo o jeho účasti mají rodiče a žák sám.

Každý začleněný žák má vlastní, na míru vytvořený **individuální vzdělávací plán (IVP)**, který se tvoří v přímé návaznosti na aktuální poznatky o žákových potřebách. Individuální plán je ryze praktickým návodem, jenž je neustále k dispozici všem pedagogům školy. Na tvorbě IVP, jakož i na jeho aktualizaci a kontrole se podílí tým, v němž nechybí žákovi rodiče, případný asistent, třídní učitel a školní koordinátor inkluze. V průběhu plánování (a následně také výuky a hodnocení) je důraz kladen ne na nedostatečný výkon ve srovnání s ostatními spolužáky, nýbrž na podporu silných stránek žáka. IVP je pravidelně (několikrát za rok, ideálně dle potřeby) aktualizován. Škola aktivně plánuje zajištění žákových potřeb v souvislosti s přechodem do nového prostředí – na druhý stupeň, na střední školu (tzv. tranzitní programy).

Pokud začlenění žáka s postižením (nebo jiným znevýhodněním) vyžaduje přítomnost **asistenta ve třídě**, nesplňuje tento asistent učitele – je pouze prostředníkem a pomocníkem učitele. Asistent naopak může zastoupit roli učitele vůči ostatním žákům v případě, že se učitel potřebuje individuálně věnovat začleňovanému žákovi. Asistent je plnohodnotným členem pedagogického sboru – má jasně vymezené kompetence, potřebné vzdělání a svoje pracovní místo. Podobně jako začleňovaný žák je i asistent svým kolegům a žákům adekvátně představen. Na výuku se asistent průběžně připravuje ve

spolupráci s vyučujícím (resp. vyučujícími). Asistent má přístup k metodickému vedení a supervizi, či již ze strany koordinátora inkluze, nebo externích poradenských institucí.<sup>4</sup>

## 2. Metodologie sběru dat a jejich zpracování

V této kapitole předně blíže popíšeme koncepci Modelu, o němž zde referujeme. Hned na úvod tak vysvětlíme, proč a jak jsme k Modelu jakožto klíčovému konceptuálnímu nástroji této studie přistupovali, co se od Modelu dá očekávat a co nikoli. Následně popíšeme typy dat, s nimiž jsme při sestavování Modelu pracovali, včetně způsobu jejich pořizování a zpracovávání. Poukážeme tady na rozsah a oblasti našeho výzkumného zájmu, a také na míru podrobnosti a přesnosti, s níž při konstrukci Modelu pracujeme. Následně představíme výzkumnou lokalitu a základné parametry školské populace, která se stala předmětem našeho myšlenkového experimentu. Pro interpretaci údajů zjištěných případovou studií je bližší představení parametrů zkoumané oblasti a uvedení do širšího (celostátního) kontextu nezbytné. V poslední, čtvrté části se text zaměří na stručný popis tvorby samotného Modelu a na objasnění principů a pravidel aplikovaných v tomto procesu.

### 2.1 Koncepcie Modelu

Ústřední otázkou naší případové studie bylo, jaké změny v organizaci a financování škol by si vynutila systémová změna směrem k inkluzivně pojatému základnímu školství. Model přechodu k inkluzivnímu vzdělávání, vycházející z co možno nejpřesnějšího odhadu hypotetického stavu po transformaci systému základního vzdělávání na konkrétním území, měl být odpovědí na tuto otázku. Jinými slovy, náš Model je projekcí úvah o aplikaci principů inkluzivního vzdělávání na reálném vzorku. Model není předstupněm reálné transformace (jakkoli bychom si jeho realizaci přáli), nýbrž představuje hypotetickou situaci – jakýsi paralelní svět –, ve kterém se švihnutím kouzelného proutku poměry změnily k nepoznání a z roku na rok se žáci speciálních škol ocitli ve svých spádových, běžných školách. Jaké konkrétní kroky na organizační úrovni by takováto změna vyžadovala? Jaké nároky na financování by optimální naplnění speciálních vzdělávacích potřeb všech žáků s postižením na běžných školách vneslo a o kolik více nebo méně finančních prostředků by bylo potřeba alokovat běžným školám, aby byly schopny tento *optimální stav* uvést do praxe?

V **odborné literatuře** se s myšlenkou konstrukce teoretického modelu inkluzivního školství téměř nesetkáváme. Při rešerši relevantní literatury jsme narazili na jediný výzkumný počín, který využívá myšlenku modelování nákladů na vymezeném území a který se tak částečně překrývá s naší studií. Jde o článek amerického autora Johna T. Pruslowa (Pruslow 2000), ve kterém porovnává náklady na vzdělávání žakovské populace ve školním obvodu Kings Park Central při třech teoreticky vymezených modelech naplňování speciálních vzdělávacích potřeb. Zatímco podstatou „konzervativního“ modelu bylo zachování tradičního kontinua diferencovaných služeb, „plně inkluzivní“ model počítal naopak s naplňováním speciálních vzdělávacích potřeb v integrované podobě v menších třídách, a to za pomoci trojčlenného „týmu pro adaptivní výuku“ pozůstávajícího z běžného pedagoga, speciálního pedagoga a asistenta. Třetí, kompromisní (neboli „smířlivý“) model počítal pouze s dvoučlenným

---

<sup>4</sup> Východiskem pro nastínění této kapitoly byly Standardy inkluze, materiál sestavený jako jeden z výstupů projektu Modelový systém podpory integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných ZŠ, realizovaného občanským sdružením Rytmus v roce 2008. Text standardů je možné nalézt v Příloze č.1. Podrobnější popis toho, jak se zde uvedené představy promítly do pravidel vytváření modelu, nabízí kapitola 2.4.

týmem (běžný a speciální pedagog) a s rozšířenou možností pracovat s žáky se speciálními potřebami v oddělených učebnách. Pro každý z těchto tří teoretických modelů provádí Pruslow analýzu výdajů a užítku (cost-benefit analýzu), přičemž užitečnost jednotlivých uspořádání vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami kvantifikuje na základě dotazníkového šetření u 14 úředníků odborů školství v daném okrsku. Průměrné bodové hodnocení užítku modelů následně poměruje s jejich finanční náročností a z výsledného poměru usuzuje na výhodnost jednotlivých scénářů.

Zatímco Pruslow aplikuje teoreticky definované modely na existující data a v nich obsažené kategorizace žáků (co do jednotlivých typů vzdělávacích programů v rámci stávajícího „konzervativního“ modelu), my jsme zvolili jiný přístup. Zprv, abychom se v našem experimentu co nejvíce přiblížili ideální situaci, rozhodli jsme se vycházet z **posouzení existujících vzdělávacích potřeb** konkrétních žáků a hledat jejich optimální naplnění u každého začleňovaného jednotlivce zvlášť. Neznamená to ovšem, že bychom nebyli nuceni k jisté míře redukce – data, jež jsme měli k dispozici, byla relativně omezená – podobu a rysy samotného Modelu jsme však (na rozdíl od Pruslowa, který je podepřel diskuzí v odborných periodikách) vybudovali takřka „odspodu“, v návaznosti na potřeby žákovské populace ve zkoumané lokalitě.

V souladu s právem dítěte navštěvovat spádovou školu, jež je jedním z ústředních principů inkluzivního vzdělávání<sup>5</sup>, jsme se rozhodli zkoumat celou školní populaci na **vymezeném územním celku, resp. městě**. Jedině takováto lokální perspektiva umožňuje hledat odpověď na otázku, jak konkrétně by zavedení inkluzivního vzdělávání ovlivnilo fungování škol. Teoretická představa začlenění všech žáků konkrétní speciální školy do škol hlavního vzdělávacího proudu ovšem implikuje neexistenci této školy (pro účely modelu může být důvodem např. rozhodnutí kraje, uzavření školy z hygienických důvodů, následek požáru atd.) Pro účely Modelu tedy předpokládáme, že žáci speciální školy, kteří mají trvalé bydliště mimo zkoumané území, mají možnost být začlenění do své spádové školy. Z předpokladu zániku speciální školy dále plyne, že finanční prostředky, jež škola v současnosti spotřebovává, by se uvolnily pro financování vzdělávání žáků na běžných základních školách. Pro jednoduchost jsme v Modelu nezohledňovali právo rodičů na volbu školy a každého žáka přicházejícího ze speciálních škol jsme začleňovali do jeho spádové školy. Výpovědnou hodnotu Modelu tato redukce nijak neumenšuje; ač je myslitelná spousta variant rozdělení třicet jedna žáků do čtyř základních škol, i jediná (navíc opřená o zákonem garantované právo) přináší užitečný vhled do možné budoucnosti českého školství.

Protože jsme chtěli Modelem simulovat optimální stav začlenění, otázky o proveditelnosti jednotlivých opatření z hlediska **dostupnosti finančních prostředků** (nebo politické vůle tyto prostředky na daný účel uvolnit) jsme si při jeho konstrukci nekladli. Při tvorbě Modelu jsme se na druhé straně snažili vycházet ze současného stavu škol a **co nejméně zasahovat** do jejich vnitřního uspořádání. Z tohoto důvodu nenavrhujeme zmenšování existujících tříd, nedoporučujeme navyšování platů učitelů, neřešíme nedostatek personálu v oblastech, které se bezprostředně nedotýkají oblasti našeho zájmu, tedy začlenění žáků se zdravotním postižením. Při porovnání speciální školou uvolněných zdrojů a Modelem vyžadovaných zdrojů jsme tak schopni vyčíslit, kolik by hypotetický přechod k inkluzivnímu systému ročně stál, nebo kolik by se jím ušetřilo.

---

<sup>5</sup> Toto právo je zakotveno v Úmluvě OSN o právech osob se zdravotním postižením, jejíž ratifikací se Česká republika zavázala uplatnitelnost práva žáků s postižením na vzdělávání v běžných školách zajistit.



Je důležité uvést, že ambicí prezentovaného Modelu je **znázornění dopadu** transformace směřující k zavedení inkluzivního školství, **ne návrh podrobného scénáře** nebo simulace průběhu změny. Model je **modelem statickým** – simuluje stav po transformaci, neřeší samotný proces transformace. Toto „omezení“ naší koncepce Modelu nevyplývá ani tak z obtížné dostupnosti (resp. neexistence) podrobnějších dat, jako spíše ze skutečnosti, že nastavení strategického harmonogramu změny je více než cokoli jiné otázkou politického rozhodnutí.

## 2.2 Použitá data a způsob jejich zpracování

Návrh optimálního stavu začlenění ve zkoumané lokalitě – jež nazýváme Modelem inkluzivního vzdělávání – se opírá o dvě základní skupiny dat. První z nich jsou data popisující školy, jež na modelovém území fungují. Druhou a z hlediska pořizování náročnější skupinou dat byly údaje o žácích se zdravotním postižením, kteří by měli být v Modelu přesunuti ze škol speciálních do svých spádových škol. Ač jsme při formování informační základny pro stavbu modelu nutně vycházeli z několika různých zdrojů (které téměř nikdy neobsahovaly kompletní údaje ve formě, v níž jsme je potřebovali), pokusíme se zde stručně popsat původ a charakter vstupních dat, jež do tvorby modelu vstupovala.

### 2.2.1 Data popisující školy a školní populaci

Při shromažďování základních informací o stávající situaci běžných škol jsme se v prvním kroku obrátili na vedení těchto škol. Chtěli jsme znát počty v jednotlivých ročnících a třídách a počet dalších žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (jak integrovaných, tak i těch, kteří tento status nemají) v jednotlivých třídách, dále počty dostupných asistentů včetně výše jejich úvazků a zdroje financování a počet pedagogů a jejich úvazků. Také jsme ředitele požádali o poskytnutí přehledu rozpočtů za poslední účetní rok, rozdělený do základních oblastí výdajů. Dále bylo pro nás důležité vědět, jestli běžná škola zaměstnává speciálního pedagoga a pokud ano, jakým způsobem se dětem se speciálními vzdělávacími potřebami věnuje. Ve dvou ze čtyř škol nám vyšli vstříc a data nám poskytli ve formě tabulek (které následně byly zpřesňovány a doplňovány na základě telefonických nebo osobních konzultací). Vedení dvou zbylých škol bylo vůči našemu výzkumnému záměru rezervované a údaje poskytnout odmítlo – databáze pro tyto školy byly následně vypracovány částečně na základě informací zveřejněných na internetových stránkách školy (počty žáků ve třídách, počet a úvazky asistentů apod.), částečně díky přehledům hospodaření školy zpřístupněných nám městským odborem školství (počet úvazků pedagogických pracovníků, celkové náklady na jejich mzdy, provozní náklady apod.), a následně postupně doplňovány skrze telefonické nebo osobní dotazy. Obdobné údaje o počtech žáků, o zaměstnancích a o rozpočtu nám laskavě poskytlo rovněž vedení speciálních škol.

Vzhledem k tomu, že výzkumná fáze naší studie probíhala před začátkem školního roku 2012/2013, pracovali jsme s odhadem počtu žáků opřený o počty žáků v 1. až 8. ročníku předešlého školního roku (stav k 31.5.2012) a o počty zapsaných žáků (stav v témuž datu).<sup>6</sup> Při odhadu rozpočtů základních škol v roce, pro něž je Model tvořen, jsme vycházeli z údajů o školních rozpočtech za účetní rok 2011. Při této projekci, pro niž jsme se rozhodli pro nedostatek vhodnějších dat, vědomě zanedbáváme možný

---

<sup>6</sup> V případě jediné ze škol v Modelu jsme se v návaznosti na delší dobu získávání údajů rozhodli v zájmu větší přesnosti použít při vizualizaci Modelu data ze září 2012. Odhad, který jsme učinili na základě dat z května 2012, se od skutečného stavu v září lišil o 3 žáky. Pokud zde mluvíme o městě jako celku, vycházíme ovšem z dat aktuálních ke stejnému datu, tedy 31.5.2012.

meziroční nárůst (nebo pokles) provozních i personálních nákladů. Skutečnost, že účetnictví je vykazováno za jiné období, než na jaké dostává škola mzdové finanční prostředky, dále znesnadňuje přímé porovnání nákladů vzdělávání ve vztahu ke konkrétním počtům žáků. Přes tento praktický nesoulad mezi dvěma soubory dat vycházíme z předpokladu, že pro náš účel může rozpočet na účetní rok (při absenci výraznějších personálních změn) sloužit jako dostatečný rámec pro výpočet nákladů školy na rok školní.<sup>7</sup> Pro odhad rozpočtu školy na školní rok 2012 (jenž je východiskem porovnání nákladů v našem Modelu) jsme tedy za směrodatné považovali náklady školy v posledním uzavřeném účetním roce tak, jak byly vykázány zřizovateli.

Výše nákladů na jednotlivé položky navyšující rozpočty běžných škol v Modelu byly stanoveny následovně:

- **Mzdy speciálního pedagoga, psychologa, běžného učitele** – v každé škole byla vyčíslena průměrná mzda učitele, vychovatele a dalších pedagogických pracovníků. Tento údaj byl pak použit pro vyčíslení nákladů přidáných pracovníků v této škole.
- **Mzda asistenta** – náklad na mzdu byl odvozen z materiálu Krajského úřadu „Metodika rozpisu rozpočtu přímých výdajů školám a školským zařízením zřizovaných obcemi v roce 2012“. Tento materiál počítá s normativním úvazkem 0,66 úvazku, na jehož finanční krytí se školám přiděluje částka 130 000,- Kč na rok. Jelikož v modelu bylo zpravidla počítáno s celým úvazkem asistenta, při výpočtu mzdových nákladů jsme počítali s částkou úměrně zvýšenou.
- **Provozní náklady** – pro odhad provozních nákladů jsme za směrodatnou považovali jejich výši v účetním roce 2011. Nebylo tedy počítáno se zdražováním energií a dalších vstupů nebo s meziročními výkyvy spotřeby.
- **Specializované místnosti a pomůcky** – náklady na vybudování specializovaných učeben a stejně tak i cena jednotlivých speciálních pomůcek, nábytku a dalších doplňků byla stanovena odhadem, zpravidla po konzultaci s odborníky. Zvláště pokud jde o přestavby (učeben, toalet a podobně) mohou výsledné náklady být vyšší, nebo nižší – jde nám o realistickou aproximaci.
- **Stavební úpravy** – v jedné ze škol se ukázala nutnost vybudovat ve 2 budovách bezbariérovou toaletu. Jelikož dispoziční specifika těchto prostor nám nejsou blíže známé, byla na hrazení této úpravy stanovena paušální částka 200 000,- Kč na jedno WC.
- **Kurzy** – náklady na kurz úvodu do inkluzivního vzdělávání, navrhovaný v Modelu všem školám, byly na základě předpokládaného rozsahu (4 x 8 hodin při výši lektorského honoráře 500,- Kč/hod) stanoveny na 16 500,- Kč. Na každý doplňkový specializovaný kurz bylo počítáno s částkou 5000,- Kč.

Podrobnější popis metodiky rozpočítání nákladů na chod speciální školy připadajících žákům z městských spádových oblastí nabízí kapitola 3.2.

### 2.2.2 Evaluace speciálních vzdělávacích potřeb žáků se zdravotním postižením

Abychom byli schopni představit si fungování škol po přechodu dětí se zdravotním postižením ze tříd speciálních škol do tříd škol běžných, potřebovali jsme mít **přehled o speciálních vzdělávacích**

---

<sup>7</sup> A to i přesto, že meziročně značně kolísá i počet úvazku asistentů, jež si může škola dovolit zaměstnat. Pokud měly školy v předešlém školním roce (dle nám dostupných informací) k dispozici celkem dva poloviční úvazky hrazené z grantů a jeden dvoutřetinový úvazek krytý dotací kraje, v letošním roce přibýly dva krajské (0,6) úvazky a jeden grantový (0,5).

**potřebách každého jednotlivého dítěte.** V první fázi jsme ve spolupráci se Speciálně pedagogickými centry a nedalekým Domovem pro osoby se zdravotním postižením vytvořili databázi žáků se zdravotním postižením s trvalým pobytem ve zkoumané lokalitě. Definiční hranice relevantní populace – trvalé bydliště ve spádové oblasti zkoumaného města a věk mezi 6 a 15 lety – se opíraly o klíčové principy inkluzivního vzdělávání, tedy o právo navštěvovat školu blízko svého bydliště (spádový princip) a o právo žáků s postižením být vyučován ve třídě dětí shodného (nebo podobného) věku. Jinými slovy, při tvorbě Modelu jsme brali do úvahy děti se ZP, které by dle věku spadaly do některé ze tříd zkoumané spádové oblasti ve školním roce 2012/2013.<sup>8</sup>

Při sestavování této databáze jsme se dále rozhodli omezit záběr našeho výzkumu na děti se smyslovým, mentálním, tělesným, řečovým nebo kombinovaným postižením. Ačkoli si speciální vzdělávací potřeby dětí se specifickými poruchami učení (SPÚ) a chování (SPCH) zasluhují zvláštní pozornost a odbornou péči, která by za optimálního stavu měla být součástí inkluzivně pojaté výuky, podrobné zkoumání jejich individuálních potřeb bylo nad praktické možnosti naší studie. Omezení perspektivy na žáky s výše zmíněnými typy postižení se jeví opodstatněným také při pohledu na podíl žáků, kteří jsou vzděláváni ve speciálních třídách. Jak ukazuje následující tabulka, žáci se specifickými poruchami učení jsou v odloučeném prostředí speciálních tříd vzděláváni jenom ze dvou procent (pokud počítáme podíl i včetně žáků s poruchami chování, je to 15%); v ostatních kategoriích postižení se podíl žáků ve speciálních třídách nachází mezi 23% (tělesné postižení) a 95% (mentální postižení).

<i>Kategorie zdravotního postižení</i>	<i>Absolutní počet žáků ZŠ s daným typem postižení v ČR</i>	<i>Procento žáků s daným typem postižení ve speciálních třídách v ČR</i>
specifické poruchy učení	32 981	2 %
specifické poruchy chování	3 069	22 %
tělesné postižení	1 276	23 %
zrakové postižení	672	40 %
sluchové postižení	1 216	52 %
poruchy autistického spektra	1 749	58 %
vady řeči	2 534	62 %
kombinované postižení	5 020	86 %
mentální postižení	22 206	95 %
<b>SPÚ a SPCH celkem</b>	<b>36 050</b>	
<b>Ostatní kategorie ZP celkem</b>	<b>34 673</b>	

Údaje aktuální k 30.9.2010.

Zdroj: ČSÚ ([www.czso.cz](http://www.czso.cz))

<sup>8</sup> Do úvahy naopak nebyli bráni žáci ZŠ speciální, kteří k 1.9.2012 dovršili věk 17 let, jelikož jejich vzdělávání mezi žáky podstatně mladšími odporuje principům inkluzivního vzdělávání, jak jsou definovány v první kapitole tohoto textu. V našem vzorku byli takoví žáci 3.

**Zdrojem informací** o dětech školního věku se zdravotním postižením nám byla **především Speciálně pedagogická centra** působící v příslušném kraji.<sup>9</sup> Tato centra jsme oslovili s prosbou o spolupráci na pořízení dat, na základě nichž by bylo možné vypracovat teoretický model inkluzivního vzdělávání, jež by se pokusil naplnit potřebu speciálně pedagogické podpory u jejich klientů v optimální míře v prostředí běžných ZŠ. Pracovníci SPC měli u každého žáka zhodnotit míru speciálně pedagogické podpory (včetně souvisejících opatření) nezbytné k tomu, aby žák mohl prospívat v prostředí běžné školy. K tomuto účelu jsme SPC poskytli evaluační arch, v němž měli nejdříve na základě vlastní znalosti žáka (případně za pomoci dostupné dokumentace) zhodnotit míru a charakter potřebné podpory v šesti oblastech: sebeobsluha, schopnost pohybu, smyslové postižení, kognitivní dovednosti, sociální dovednosti a zdravotní oslabení (viz příloha 2). Následně měli popsat, kdo konkrétně by měl danou podporu poskytovat, v jakém časovém rozsahu a frekvenci, případně jaké zvláštní kvalifikace je k tomu zapotřebí. V druhé části archu mělo SPC rovněž specifikovat případné další opatření navržené pro začlenění žáka do běžné třídy (bezbariérový přístup, instalování piktogramů pro orientaci a podobně). Speciální pedagogy působící v SPC jsme požádali, aby byli v popisu potřeb pokud možno co nejkonkrétnější a také aby se při návrhu opatření (jež měl být základem modelu *optimálního* stavu začlenění) nenechali omezovat současnými možnostmi a zkušenostmi s obvyklou praxí. V případě, že popisovaný žák se zdravotním postižením už navštěvoval běžnou základní školu, měl se vyplňující soustředit na popis případné podpory, které se žákovi v současnosti nedostává.

Evaluační arch, jež sloužil jako nástroj pro sběr neadresných (tedy de facto anonymních) individuálních dat, jsme navrhovali se strategickým úmyslem podnítit u speciálních pedagogů pracujících v SPC „jiný typ uvažování“, než jaký je standardní při výkonu jejich profese. V souladu s praxí inkluzivního vzdělávání nebyla pro nás primární, natož dostačující určitá „diagnóza“ – chtěli jsme se zaměřit na konkrétního žáka, který má své možnosti, potřeby a návyky. S ohledem na tato očekávání je nutné poznamenat, že až na několik výjimek nebyly dotazníky vyplněny tak podrobně, jak jsme si to při navrhování jejich formátu představovali. Další zpracování evaluačních archů (dotazníků) probíhalo v rámci přibližně deseti setkání pětičlenného expertního panelu interních i externích odborníků - speciálních pedagogů<sup>10</sup>, kteří mají dlouholeté zkušenosti s přímou prací se začleněnými žáky a jejich pedagogy v České republice. Úlohou expertního týmu bylo vytvořit na základě sesbíraných dat o žácích se ZP a o běžných školách komplexní řešení Modelu, tedy pokusit se virtuálně realizovat vizi inkluzivního vzdělávání, jak byla popsána v předešlé kapitole.

Na cestě k finální podobě Modelu tým překonal několik zlomových okamžiků, v kterých bylo třeba zásadně změnit přístup a znovu definovat pravidla nakládání s podpůrnými opatřeními (coby stavebními kameny Modelu) nebo znovu vymezit hranice, do jaké míry detailu v Modelu zajít. Příkladem prvního zvratu byl moment, kdy jsme (po diskusi o přijatelné míře zatížení školních speciálních pedagogů) zavedli do modelu funkci speciálního pedagoga jako druhého učitele ve třídě. Příkladem druhého zvratu byla dohoda, že ačkoli oddělené třídy pro žáky s SPÚ neladí s naší vizí

---

<sup>9</sup> Ačkoli zřejmě nelze tvrdit, že tato centra nutně evidují všechny děti se zdravotním postižením s trvalým bydlištěm ve zkoumané lokalitě, předpokládali jsme, že žáci, jež by z důvodu svého zdravotního postižení vyžadovali speciálně pedagogickou podporu a žili na území města, by s SPC byli v kontaktu. Relativně velká vzdálenost zkoumaného města od mimokrajských SPC dává důvod předpokládat, že rodičů vyhledávajících pro své dítě výlučně služby poradenských pracovišť mimo dotyčný kraj, bude naprosté minimum.

<sup>10</sup> Členy expertního panelu byli kromě autorů této zprávy dva pracovníci SPC pro žáky s mentálním postižením a dva metodičtí pracovníci občanského sdružení Rytmus.

inkluzivní školy, nebudeme je v rámci modelu rozpouštět. Jednotlivé prvky našeho Modelu a pravidla jejich užití podrobněji nastiňuje kapitola 2.4.

Klíčovým zdrojem vstupných dat pro nastavení podpůrných opatření na školách byly evaluační dotazníky. I když jsme si byli vědomi toho, že posudky poskytnuté SPC představují jediný autentický zdroj kvalifikovaných informací o speciálních vzdělávacích potřebách začleňovaných žáků, nepokládali jsme je vždy za absolutně určující. V případech, kdy popisy potřeb a navazující způsoby naplnění nebyly jasně vysvětleny, jsme se tyto nejednoznačnosti pokoušeli objasnit prostřednictvím konzultací (telefonicky nebo osobně) s příslušnými SPC. Tak tomu bylo například v případě sedmi žáků s vadou řeči, u kterých SPC doporučovala „soustavnou péči“ asistenta pedagoga a to přes to, že tito žáci v současnosti školu zvládají bez asistenta. Při rozhovoru o tom, v čem spočívá tato soustavná péče vyšlo najevo, že se nejedná o plný úvazek asistenta, nýbrž o každodenní procvičování v rozsahu deset až patnáct minut. Pokud byly návrhy SPC přes svou konkrétnost v rozporu s našimi poznatky a zkušenostmi o inkluzivní praxi, návrh opatření jsme po diskusi korigovali. Příkladem toho jsou případy žáků s lehkým mentálním postižením, u nichž SPC doporučovalo zpravidla 2-6 hodin přímé speciálně pedagogické péče za týden.

### 2.3 Charakteristika zkoumaného města a populace žáků ZŠ v něm

Pro konstrukci Modelu přechodu k inkluzivnímu vzdělávání jsme zvolili **menší české město** s populací přibližně 25 000 obyvatel. Město je lokálním administrativním, hospodářským a kulturním centrem, z krajského či celostátního hlediska však není ničím výjimečné. Míra nezaměstnanosti je blízká celostátnímu průměru (v prosinci 2011 to bylo celostátně 8,6 %, v okrese zkoumaného města přibližně 9,5 %) a podle odhadu jednoho z ředitelů se obyvatelstvo vyznačuje relativně nízkou mírou příjmové diferenciací. Ve městě je sice přítomna komunita romské menšiny s nízkým socioekonomickým statutem, nezaznamenali jsme však známky toho, že by její životní podmínky nebo soužití s majoritou představovaly pro město palčivý problém. Na mapě vyloučených komunit<sup>11</sup> se zkoumané město nenachází. Z hlediska základních charakteristik možno podle našeho soudu vnímat vybranou výzkumnou lokalitu jako zástupce „průměrného“ českého maloměstského prostředí.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Mapa sociálně vyloučených komunit je výstupem z výzkumu „Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a komunit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti“ realizovaného pro MPSV ČR společností GAC spol. s r.o. v letech 2005-2006. Mapa je dostupná na internetové adrese: [http://www.esfcr.cz/mapa/int\\_CR.html](http://www.esfcr.cz/mapa/int_CR.html) (navštívené 1.9.2012).

<sup>12</sup> Ovšem neznamená to, že podmínky škol nebo rozložení různých typů ZP budou v každém podobně velkém a podobně „průměrném“ městě stejné. Případová studie si neklade ambici široké zobecnitelnosti na způsob reprezentativního statistického šetření – vzhledem k značnému rozptylu podílů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami by i pokus o statistické uchopení problému měl své limity. Volba jedné jednotky z mnohých sebou vždy nese riziko viditelných nebo skrytých partikularit. Model však nechápeme jako automaticky přenositelný „vzorec“, nýbrž jako kontrolovaný a pečlivě dokumentovaný pokus, jehož průběh je příkladem svítícím na cestu.

Město zřizuje 4 **základní školy**, do jejichž spádové oblasti patří 15 malých příměstských obcí. Počty žáků v jednotlivých školách v letošním roce přibližuje následující tabulka:

Základní škola	Počet žáků v roce 2012/2013	Kapacita školy
Liliová	415	525
Šalvějová	299	630
Fialková	480	700
Chrpová	902	975
<b>Celkem</b>	<b>2096</b>	<b>2830</b>

Kromě těchto běžných základních škol je ve městě speciální škola, jejíž součástí je základní škola praktická a základní škola speciální, speciální mateřská škola a speciálně pedagogické centrum (SPC). Ve školním roce 2011/2012 navštěvovalo běžné základní školy celkem 2031 žáků, z nichž 13,3% bydlelo mimo spádovou oblast; do škol speciálních v tom samém období chodilo 59 žáků, přičemž podíl žáků z jiných spádových obvodů byl 40%. Na základě průzkumu v šesti SPC a nedalekém Domově pro osoby se zdravotním postižením jsme identifikovali 50 školou povinných dětí se zdravotním postižením (tedy bez SPÚ a SPCH), patřících do našeho Modelu. V průběhu sběru dat na školách jsme zjistili, že do škol kromě 19 již integrovaných místních žáků se ZP chodí někteří další, jmenovitě dva žáci s tělesným postižením, kteří pravděpodobně s SPC nespolupracují a jeden žák s autismem, jehož trvalé bydliště je mimo spádovou oblast města.

**Populaci školou povinných dětí se zdravotním postižením** jsme mapovali ve spolupráci s místními speciálně pedagogickými centry, která jsme žádali o informaci, kolik z jejich klientů má trvalé bydliště v spádových oblastech zkoumaného města. Zjištěné počty žáků v jednotlivých kategoriích zdravotního postižení, jež jsou k 1.9.2012 ve věku povinné školní docházky, přehledně zobrazuje následující tabulka<sup>13</sup>:

<i><b>kategorie postižení</b></i>	<i><b>počet</b></i>
tělesné postižení	1
zrakové postižení	3
sluchové postižení	3
vady řeči	11
mentální postižení	23
kombinované postižení	9
poruchy autistického spektra	0
<b>celkem</b>	<b>50</b>

*Zdroj: vlastní šetření*

I když jsme se snažili zachytit každé dítě se zdravotním postižením žijící ve zkoumaném městě, jejich zjištěný počet (uvedený výše) nemusí být úplný. Důvody výpadku můžou být v zásadě dvojí. Některé děti se ZP nemusí být v péči žádného SPC (buď proto, že takovou péči nepotřebují – například v případě některých tělesných postižení, nebo proto, že jejich problém nebyl dosud diagnostikován –

<sup>13</sup> Počty případů v tabulce odrážejí počet registrovaných klientů SPC, působících v dotyčném kraji. Nezávisle na těchto informacích jsme ve školách narazili na tři další žáky s tělesným postižením, o nichž jsme neměli informaci z SPC. Jelikož nevíme, jestli jsou obyvateli spádové oblasti, do tohoto přehledu je nezahrnujeme.

například u některých dětí s poruchou autistického spektra). V zkoumaném městě na druhé straně můžou teoreticky pobývat žáci s postižením, jejichž trvalé bydliště je mimo spádovou oblast města, a proto z našeho průzkumu vypadnou. Jelikož neexistuje žádný centrální registr osob se zdravotním postižením, ověřit rozsah tohoto výpadku je těžké. Vzhledem k faktické nemožnosti překonat toto omezení budeme výše uvedený výpočet považovat pro naši studii za směrodatný.

Speciální škola ve zkoumaném městě měla v minulém školním roce celkem 59 žáků, do speciální mateřské školy (jež je spolu se ZŠ praktickou, ZŠ speciální a SPC součástí jedné instituce) v tomto období chodilo celkem 35 předškoláků. Ve školním roce 2012/2013 chodí do speciální mateřské školy shodný počet dětí, tj. 35, do speciální školy celkem 57 žáků.

	ZŠ praktická	ZŠ speciální	Celkem (řádek)
Městské spádové obvody	20	14	<b>34<sup>14</sup></b>
Cizí spádové obvody	7	16	<b>23</b>
Celkem (sloupec)	<b>27</b>	<b>30</b>	<b>57</b>

Za povšimnutí stojí skutečnost, že mezi „domácími“ žáky je poměrně více žáků školy praktické, než u žáků dojíždějících z mimoměstských školních obvodů, zatímco z počtu mimoměstských žáků tvoří žáci ZŠ praktické necelou třetinu, v domácí městské populaci žáků je jejich počet nadpoloviční. Jedním z vysvětlení může být nižší pravděpodobnost, že do vzdálené školy praktické budou dojíždět žáci romského původu bez postižení, kteří podle vyjádření SPC tvoří zhruba polovinu z místních žáků praktické školy. Pozoruhodná je také další asymetrie: pokud mezi místními žáky tvoří ti zapsaní v rehabilitačním programu právě čtvrtinu, mezi žáky dojíždějícími je jich rovná polovina (8). Nejvýrazněji se tady patrně odráží skutečnost, že působnost ZŠ speciální zahrnuje kromě zkoumaného města (a jeho spádových obvodů) oblast se zhruba dvojnásobným počtem obyvatel. Celkově nižší počet žáků ze vzdálených školních obvodů ve třídách ZŠ praktické by naopak mohl naznačovat, že žáci s lehčími formami postižení žijící mimo spádovou oblast města, navštěvují lokální běžné školy častěji, nežli žáci žijící ve městě.

Při interpretaci případové studie je potřeba mít na paměti **lokální podmínky a specifika** zkoumané oblasti. Hrubou představu o tom, nakolik se námi zkoumané město svými „specifiky“ odchyluje od pomyslného „průměru“, nabízí následující tabulka, uvádějící absolutní a relativní počty žáků se ZP ve zkoumané lokalitě v školním roce 2012/2013 v porovnání s krajskou a celostátní statistikou<sup>15</sup>:

<sup>14</sup> Číslo se neshoduje s počtem modelově celkově začleňovaných žáků. Tři ze současných žáků ZŠ speciální jsou žáci ve věku 17 až 19 let, navštěvující 10. ročník školy. Vzhledem k tomu, že tyto žáky není možné začlenit do běžných ZŠ, aniž by byl porušen princip podobného věku spolužáků, v Modelu jsme se další vzdělávací dráhou těchto žáků nezabývali.

<sup>15</sup> Výzkum, o němž referuje tato zpráva, proběhl v období od ledna do srpna 2012. Počty žáků v následujícím školním roce jsou projekcí založenou na údajích o počtech žáků v 1. až 8. ročníku předešlého školního roku a žáků zapsaných do 1. ročníku, přičemž u žáků škol speciálních jsme brali do úvahy výlučně žáky spadající do zkoumané spádové oblasti. Uváděné počty jsou tedy striktně vzato odhady na základě údajů o současných a budoucích žácích, aktuálních k 31.5. 2012.

	<b>Zkoumané město</b>	<b>Procentuální podíl ve městě</b>	<b>Procentuální podíl v Kraji</b>	<b>Procentuální podíl v ČR</b>
Celková populace žáků ZŠ (stávající žáci běžných ZŠ)	2096	--	--	--
Celková populace žáků ZŠ (odhad počtu bez „přespolních“ žáků <sup>16</sup> běžných ZŠ)	~ 1847	--	--	--
Žáci se ZP (bez SPÚ a SPCH)	50	2,71 %	3,84 %	4,39 %
Žáci se ZP navštěvující speciální školy	31	1,68 %	3,1 %	3,53 %

Údaje o krajské a celostátní populaci aktuální k 30.9.2010.

Zdroj: vlastní šetření a ČSÚ ([www.czso.cz](http://www.czso.cz))

Srovnání s krajskou a celostátní statistikou ukazuje, že ve zkoumané lokalitě byl zjištěn výrazně podprůměrný podíl žáků se zdravotním postižením. Nabízí se několik vysvětlení: odchylka od průměru může být důsledkem relativně malého vzorku (u kterého je větší pravděpodobnost, že se v něm některé typy postižení neobjeví), odlišnosti v přístupu jednotlivých SPC v určování diagnóz nebo k umístování dětí romského původu do ZŠ praktických. Vzhledem k tomu, že odchylka je nejvýraznější v kategorii žáků s mentálním postižením, právě poslední zmíněné potenciální vysvětlení se zpočátku zdálo být nejpravděpodobnější – sám ředitel speciální školy totiž zdůrazňoval, že škola (ve spolupráci se Speciálně pedagogickým centrem) již několik let systematicky odmítá přijímat žáky romského původu. Při bližším srovnání podílu, jež mají žáci v jednotlivých kategoriích postižení na celkové žákovské populaci města s krajskou statistikou, však musíme konstatovat, že ani tato lokální „zvláštnost“ není dostatečným vysvětlením. Porovnání skutečných počtů žáků ve zkoumaném městě v kategorii mentální postižení přibližuje následující tabulka:

	Lehké mentální postižení	Těžší formy mentálního postižení	Celkem
Podíl žáků s mentálním postižením na populaci kraje	<b>2,1 %</b>	<b>0,5 %</b>	<b>2,6 %</b>
Odhad pro populaci města na základě krajského průměru	~ <b>38</b>	~ <b>10</b>	~ <b>48</b>
Skutečný zjištěný počet žáků s daným typem postižení	<b>19</b> (z toho alespoň 10 jsou Romové)	<b>4</b>	<b>23</b>

Zatímco nižší počet žáků s těžšími formami postižení ve výzkumném vzorku možno částečně připsat statistické chybě, podprůměrný počet žáků s lehkým mentálním postižením lze vysvětlit jenom stěží. Vzhledem k tomu, že alespoň polovinu stávajících žáků s touto diagnózou tvoří žáci romského původu, není deklarovaný „anti-diskriminační“ postoj ředitele postačujícím odůvodněním.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Podrobná data o trvalém bydlišti žáků běžných škol jsme neměli k dispozici. Odhad počtu žáků s trvalým bydlištěm mimo spádovou oblast města, kteří budou běžné ZŠ ve městě navštěvovat v školním roce 2012/2013, činíme na základě podílu těchto žáků na součtu všech žáků běžných škol v školním roce 2011/2012, jež byl 13,3 %. Z tohoto odhadu následně vypočítáváme i procentuální podíl žáků se ZP.

<sup>17</sup> Subjektivní odhad počtu žáků romského původu jsme obdrželi od pracovníka příslušného SPC. Pokud by žáků bylo 10, bylo by to 26% z 38 předpokládaných na základě krajských statistik. Toto číslo je shodné s výsledky



Nejvýraznější, a zároveň nejobtížněji interpretovatelnou odchylkou našeho vzorku od „průměrné populace“ je tedy neobvykle nízký počet dětí s lehkým mentálním postižením, který je oproti krajskému průměru poloviční.

Pokud jde o specifickou otázku odstranění diskriminace romských žáků, náš výzkum se jí původně vůbec nezabýval; pokud by se tito žáci v Modelu vyskytli, mělo to být pouze v souvislosti s jejich zdravotním postižením. Důvodem, proč nakonec informaci o jejich počtu uvádíme, je nečekaně vysoká míra jejich zastoupení ve zkoumaném vzorku. Ačkoli je výše uvedené číslo – 50 % z místních žáků ZŠ praktické – číslem alarmujícím, tato cifra nemusí být konečná: SPC, jež nám ji poskytlo na naši opakovanou žádost jako „subjektivní odhad“ totiž původně (při osobním setkání) uvedlo, že v kategorii lehkého mentálního postižení je Romů naprostá většina. Nakolik není v možnostech naší studie validní ověření této informace (pokud by to vůbec bylo možné), budeme za určující brát zmíněný poslední odhad SPC a za hlavní příčinu existence speciálních vzdělávacích potřeb u zmíněných 10 žáků nebudeme považovat zdravotní postižení, nýbrž sociálně znevýhodněné prostředí romské rodiny – od čehož se následně odvíjí poněkud odlišný přístup k zajištění jejich speciálních potřeb v rámci našeho Modelu (více viz následující kapitola).

## 2.4 Metodologie tvorby Modelu: postup a principy

Principy uplatněné při modelování systému péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami úzce souvisejí s Vizí inkluzivního vzdělávání popsané v úvodní části textu (kapitola 1). Základním pravidlem, uplatněným při tvorbě Modelu, bylo minimální zasahování do současného uspořádání škol. Model tedy (až na několik odůvodněných výjimek popsaných níže) nemění velikost a uspořádání tříd, nenavyšuje ani nezmenšuje platy a úvazky jednotlivých učitelů, neřeší žádné personální nebo finanční nedostatky současného stavu s výjimkou těch, které přímo souvisejí s inkluzivním vzděláváním. V následujícím textu, jež má formu jakéhosi katalogu, podrobně popíšeme jednotlivé a) subjekty, b) pozice a c) opatření využívaná při konstrukci Modelu, včetně vymezení jejich účelu a fungování v prostředí školy (resp. třídy).

### a) subjekt

#### Školní poradenské pracoviště

**POPIS** Koncepce poradenských služeb poskytovaných na školách<sup>18</sup>, vydaná Ministerstvem školství, tělovýchovy a sportu v roce 2005, představuje dva organizační modely školního poradenského zařízení. Zatímco v základní variantě počítá koncepcí s koordinovanou spoluprací výchovného poradce, školního metodika prevence, třídních učitelů, učitelů výchov a metodika školních vzdělávacích programů, rozšířená varianta přidává do týmu školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga, v závislosti na potřebě dané školy. Mluví se o tom, že tato rozšířená varianta se uplatní „zejména“ ve školách s 500 a více žáky, přičemž ředitel se může rozhodnout angažovat na zkrácené úvazky školního psychologa a školního sociálního pedagoga zároveň; úvazek psychologa by

---

letošního průzkumu České školní inspekce, která konstatovala 26,4% podíl romských žáků na ZŠ praktických (Viz *Tematická zpráva: Postup transformace bývalých zvláštních škol ve školním roce 2011/2012*, dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Postup-transformace-byvalych-zvla>) a je jenom o něco nižší, než odhaduje zpráva z výzkumu veřejného ochránce práv, která jej stanovila mezi 32 a 35 % (viz *Výzkum veřejného ochránce práv k otázce etnického složení žáků bývalých zvláštních škol*, dostupné z: <http://www.ochrance.cz/diskriminace/vyzkum/>).

<sup>18</sup> Viz Věstník MŠMT, 7/2005, č.j. 27 317/2004-24.

ovšem neměl být nižší než 0,5 úvazku. Vyhláška č. 72 vydaná MŠMT v témž roce roli školních psychologů a speciálních pedagogů při zajišťování poradenských služeb běžných škol zmiňuje taktéž, ovšem bez konkrétnějšího vymezení jejich kompetencí.

Školní poradenské pracoviště (ŠPP) je v našem Modelu nositelem základních speciálně pedagogických a pedagogicko-psychologických kompetencí na úrovni běžné školy. Jelikož v důsledku uplatnění inkluzivních principů v Modelu již není potřeba „Doporučení k integraci“ vydávaných externím poradenským orgánem (všichni žáci jsou totiž vzděláváni v běžných školách), stává se ŠPP zařízením „prvního kontaktu“, které kromě jiného provádí depistáž žáků, přicházejících k zápisu ze spádové oblasti školy, resp. odjinud. Mezi hlavní role ŠPP následně patří péče o všechny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na dané škole, odborné, organizační a administrativní zastřešení procesu začlenění těchto žáků (v roli koordinátora inkluze), poskytování poradenství rodinám, poskytování metodického vedení pedagogům a spolupráce s externími odborníky. Navrhujeme tedy, aby součástí každého ŠPP byl – kromě výchovného poradce a školního metodika prevence – také především koordinátor inkluze, školní psycholog a speciální pedagog (resp. pedagogové).

Školní poradenské pracoviště v současnosti funguje pouze na největší ze čtyř běžných škol a působí v něm školní speciální pedagog (plný úvazek) spolu s psychologem (0,5 úvazku). Druhá největší škola zaměstnává speciálního pedagoga na poloviční úvazek, nejmenší ze škol naopak zaměstnává na zlomek úvazku školního psychologa (0,2 úvazku).

**Použití** S ohledem na očekávání, že školy převezmou část kompetencí PPP a SPC, jsme se rozhodli zřídit Školní poradenské pracoviště na každé ze čtyř škol. U dvou ze čtyř škol jsme se rozhodli v rámci Modelu pro koordinátora i psychologa na plný úvazek, a to jednak vzhledem k vysokému počtu žáků na škole, relativně vysokému počtu žáků s SPÚ a také vyššímu přírůstku žáků s postižením v Modelu. Dvěma menším školám, do nichž bylo Modelem začleněno 1-4 žáci, jsme přidělili psychologa i koordinátora na úvazek poloviční. Jelikož však ani na jedné z nich nebyl potřebný speciální pedagog v roli druhého učitele (protože do nich nebyl začleněn ani jeden žák s těžším postižením), přidali jsme k zmíněným úvazkům ještě polovinu úvazku školního speciálního pedagoga. Je přitom zřejmé, že potřeby jednotlivých škol se budou s ohledem na počet a složení žáků, na lokální specifika nebo kompetence běžných pedagogů značně lišit a také meziročně kolísat. Vzhledem k počtu žáků s SPÚ v populaci (viz evidence škol), vzhledem k novým úkolům, které v rámci našeho Modelu ŠPP přebírají, vzhledem k nároku na připravenost vznikající inkluzivní školy přijmout a začlenit jakéhokoli žáka, však považujeme zřízení ŠPP v této podobě za opodstatněné.

Není ambicí naší studie navrhnout novou koncepci činnosti a financování Pedagogicko-psychologických poraden a Speciálně pedagogických center. Z výše uvedeného ovšem vyplývá, že po redukci jejich dosavadních primárně diagnostických a administrativních rolí by vystupovaly především v roli odborných středisek, které by poskytovaly konzultace a případně metodické vedení v případech, kdy by všeobecná orientace školních pracovišť nedostačovala. Předpokládáme, že by – podobně jako na úrovni škol – došlo k sloučení kapacit současných SPC a PPP. Nový transformovaný poradenský a metodický orgán (mohl by se jmenovat například Pedagogické poradenské centrum) by byl schopen pokrýt odbornost všech kategorií zdravotního postižení a znevýhodnění a měl by krajskou, potažmo regionální působnost.

## **b) pozice**

### **Koordinátor inkluze**

**POPIS** Ředitel a vedení školy hraje hlavní roli v určování strategického vývoje politiky školy v oblasti inkluze. Má každodenní odpovědnost za naplňování této politiky, za koordinaci podpory pro jednotlivé žáky se SVP. Spolupracuje úzce s učiteli, rodinou a dalšími institucemi. Poskytuje potřebné odborné vedení kolegům především s cílem zajistit vysokou kvalitu výuky pro děti se SVP. Hledá (společně s kolegy učiteli) efektivní cesty pro překonávání bariér při učení jednotlivých žáků, určuje cíle ke zlepšení. Spolupracuje s učiteli, kteří sestavují individuální plány, dbá na to, aby se výuce všech žáků věnovala stejná pozornost a byly využívány dostupné zdroje pro dosažení maximálního efektu.

Hlavní odpovědnosti:

- dohled nad dodržováním politiky školy v oblasti inkluze
- koordinace podpory žákům se SVP
- spolupráce a poradenství učitelům
- vedení asistentů
- dohled nad revizemi zpráv všech žáků se SVP
- spolupráce s rodiči dětí se SVP
- další vzdělávání pedagogického sboru
- spolupráce s externisty (poradenská centra, sociální a zdravotní služby, neziskové organizace)

Koordinátor inkluze by měl mít stejné odpovědnosti. Měl by to být člověk, který má ve škole „důležité slovo“, může být členem vedení školy. Vzhledem k výše uvedené odpovědnosti může zastávat v malých školách tuto roli i ředitel školy.

**Použití** V rámci Modelu byl každé škole koordinátor inkluze přiřazen automaticky, a to i v případě, že škola již speciálního pedagoga zaměstnává. Vycházeli jsme z toho, že tito speciální pedagogové se již teď plně věnují žákům se specifickými poruchami učení a chování a protože jsme (především pro nedostatek informací) nechtěli do současného uspořádání školy zasahovat, v rámci Modelu jsme jejich náplň práce neměnili. Pokud tedy speciální pedagog, zaměstnaný na poloviční úvazek školou ve Fialkové, vede nápravná cvičení se žáky s SPÚ, bude totéž dělat i v modelové situaci.

### **Psycholog**

**POPIS** Školní psycholog koordinuje pedagogicko-psychologické poradenství, přičemž spolupracuje se všemi ve škole (vedení, učitelé, žáci, rodiče). Podílí se na vytváření a realizaci preventivních programů, provádí diagnostiku a depistáž nadaných dětí, dětí s SPU a s poruchami chování. Psycholog dále monitoruje sociální klima ve třídách, pracuje s třídními kolektivy a aktivně předchází vzniku sociálně patologických jevů. Pracuje také s jednotlivými žáky, zajišťuje krizovou intervenci a neodkladná psychologická vyšetření žáků.

**Použití** Psychologa na plný úvazek v Modelu navrhujeme každé škole; pokud škola již psychologa zaměstnává, navrhujeme, aby mu byl úvazek doplněn. Jak již bylo řečeno výše, tento krok odůvodňujeme jednak objemem stávající agendy speciálních vzdělávacích potřeb na školách (zahrnuje depistáž, poradenství a individuální péči), jednak agendou, která v našem Modelu přechází z PPP na školy.

### **Speciální pedagog jako druhý učitel ve třídě**

**POPIS** Pozici speciálního pedagoga jako druhého učitele ve třídě (resp. třídního speciálního pedagoga) jsme vytvořili v reakci na rozsah individuální speciálně pedagogické péče navrhované v dotaznících pracovníkem SPC nad rámec průběžné péče asistenta pedagoga. Místo asistenta pedagoga na plný úvazek a speciálního pedagoga, jež se žákovi individuálně (nebo v malé skupince) denně jednu až dvě hodiny věnoval, jsme se rozhodli angažovat přímo speciálního pedagoga na plný úvazek. Koncepte práce speciálního pedagoga jako druhého vyučujícího ve třídě stojí na představě kooperujícího učitelského tandemu. Výuka ve třídě kromě tradičních frontálních postupů využívá také projektové a kooperativní metody vyučování, na společnou výuku se oba pedagogové pravidelně připravují. Speciální pedagog se v průběhu výuky věnuje především (ale nejenom) žákům s potížemi v učení, v případě, že žák s těžším zdravotním postižením potřebuje opustit třídu (kvůli relaxaci, nebo naopak intenzivnější péči), třídní speciální pedagog se mu může individuálně věnovat.

Speciální pedagog ve třídě rovněž přebírá odpovědnost za případnou asistenci začleňovanému žákovi v oblasti sebeobsluhy – v oblasti orientace, pohybu nebo hygieny. Pouze v případě, že jde o žáka na vozíku, který potřebuje fyzicky zdatného asistenta, jsme žákovi kromě speciálního pedagoga ve třídě přidělili rovněž asistenta na částečný úvazek.

Pokud byl v Modelu škole přidělen speciální pedagog – druhý učitel ve třídě, počítá se s tím, že bude schopen poskytnout podporu potřebným žákům také mimo svoji kmenovou třídu a také poskytovat základní diagnostiku v rámci Školního poradenského pracoviště. Pokud je takovýchto pedagogů více, předpokládáme, že si tyto úkoly přiměřeně rozdělí. Jestliže škola ani jednoho vyučujícího speciálního pedagoga nemá, byl v rámci Modelu ve škole vytvořen poloviční úvazek školního speciálního pedagoga, který se zároveň ujme role koordinátora inkluze na škole (druhý poloviční úvazek).

**Použití** Druhého učitele – speciálního pedagoga jsme při tvorbě Modelu přidělili třídám, do nichž jsme začlenili žáka se středně těžkým nebo těžkým mentálním postižením, anebo žáka s těžším kombinovaným postižením, pokud tato třída měla i s ním více než 15 žáků.

### **Asistent**

**POPIS** Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který učiteli pomáhá při výuce třídy, v níž je začleněn jeden nebo více žáků se znevýhodněním. Potřebnou kvalifikaci stanovuje zákon o pedagogických pracovnících. Dle platné vyhlášky (73/2011) se rozšířila náplň práce asistenta pedagoga i o kompetence, dříve spojené s rolí osobního asistenta, a to dle potřeby konkrétního žáka.<sup>19</sup> Sjednocení rolí pod jediným názvem nejenom překonává obtíže, plynoucí z rozdělování

---

<sup>19</sup> Dříve rozlišované role asistenta pedagoga, osobního asistenta nebo romského asistenta v souladu s nejnovější vyhláškou č. 73/2011 terminologicky nerozlišujeme. Formální požadavky kladené na uchazeče o tuto pozici se neliší, předpokládáme tedy, že stanovení konkrétní náplně práce se v ideálním případě (a také v našem Modelu) odvíjí od potřeb začleňovaného žáka, jeho pedagoga a zbytku třídy a je výlučně věcí dohody asistenta-zaměstnance s vedením školy.

kompetencí, nýbrž je z dlouhodobého hlediska rovněž příslibem větší flexibility při využití asistentů v procesu inkluze různých žáků s různými typy potřeb.

Asistent pedagoga je zaměstnancem školy a jeho rolí je pomáhat učitelům zajistit výuku ve třídě. Asistuje žákovi (žákům) se znevýhodněním při učení se a také při začleňování do kolektivu.

**Použití** Při přidělování asistentů, resp. speciálních pedagogů, třídám, ve kterých byl Modelem nově začleněn žák s postižením, jsme respektovali doporučení udělené SPC, a to až na **jednu výjimku**. Tou byl žák s kombinací lehkého mentálního a sluchového postižení, kterého jsme v Modelu začlenili do třídy 6.A jeho spádové školy v Šalvějové. Vzhledem ke kombinaci postižení a skutečnosti, že žák přechází z prvního na druhý stupeň s diametrálně odlišnou formou a strukturou výuky, považovali jsme za vhodné podpořit tento přechod přítomností asistenta ve třídě. Ve všech ostatních případech se návrh na poskytnutí asistenta (nebo – dle výše popsané logiky – speciálního pedagoga ve třídě) opírá o doporučení příslušného SPC.<sup>20</sup>

Pro sociální stránku začlenění považujeme za klíčové, aby žáci s postižením na prvním stupni měli možnost **setrvat ve škole i odpoledne**. K žákům na prvním stupni, kteří potřebují soustavnou pomoc, tedy navrhujeme zaměstnat asistenty na zkrácený úvazek; pokud by družina měla otevřeno do 17.00, doba maximálního denního pobytu v družině kolísala mezi 3 a 5 hodinami. Při vědomí toho, že rodiče by možnost nechat dítě v družině využili v různé míře, ponecháváme pro účely našeho propočtu nákladů výši úvazku na úrovni 0,5. Pro každého žáka s kombinovaným nebo těžkým postižením přitom angažujeme asistenta zvlášť. Hlavní náplní činnosti tohoto asistenta by v prostředí družiny byla facilitace začlenění žáka do vztahů a aktivit kolektivu dětí a eventuální pomoc při sebeobsluze.

V souvislosti s vysokým počtem **romských žáků ve speciálních školách** jsme byli nuceni vzít při tvorbě Modelu do úvahy i specifické potřeby žáků se sociálně znevýhodněného prostředí, kteří původně nebyli předmětem našeho zájmu. Školám, do nichž ze speciální školy v Modelu přicházeli tito žáci, jsme navrhovali jednak zaměstnání **asistentů** se specializací na romskou problematiku, jednak rozvinutí spolupráce s místní terénní sociální službou a s neziskovými organizacemi, zaměřenými na práci s romskými komunitami. Vzhledem k typickým potřebám romských žáků, vycházejících ze sociálně slabého domácího prostředí, zahrnuje tady role asistenta především a) pomoc během výuky (zejména při „výchovách“, kde je dle zkušeností riziko rozptýlení a neochoty k spolupráci u žáků nejvyšší), dále b) vedení každodenních nápravných cvičení a doučování v odpoledních hodinách a v neposlední řadě (c) zprostředkování kontaktu mezi školou a rodiči. V případě žáků v posledním ročníku ZŠ se k náplni práce asistenta přidává spolupráce s koordinátorem inkluze nebo výchovným poradcem na realizaci tranzitního programu (viz níže) – přípravy pro přechod ze ZŠ na školu střední.

V otázce **úvazků asistentů** v Modelu jsme škole přidělili celý úvazek asistenta v případě, že do tříd přišli **alespoň tři žáci**, označení SPC za žáky pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí<sup>21</sup>. Celý úvazek asistenta získala tak v Modelu jediná třída se čtyřmi začleňovanými romskými žáky (případ 9.B ve škole Fialková). Pokud byl počet žáků přecházejících ze třídy praktické školy do třídy školy běžné nižší, navrhovaný úvazek asistenta se proporčně rozpočítal mezi více tříd podle počtu začleněných žáků. V rámci modelu, který se soustředí na žáky se zdravotním postižením, měly speciální vzdělávací

<sup>20</sup> Shodou okolností všichni žáci, jejichž speciální vzdělávací potřeby vyžadují podporu asistenta, jsou v současnosti žáky ZŠ praktické nebo ZŠ speciální, a tedy v péči téhož SPC pro žáky s mentálním postižením.

<sup>21</sup> V tomto případě jde většinou o romské žáky.

potřeby žáků ze sociálně vyloučeného prostředí spíše okrajový význam, nepovažujeme tady podrobnější popis postupu práce s těmito žáky za zásadní. Z téhož důvodu jsme se v rámci monitoringu žákovské populace a jejich speciálních vzdělávacích potřeb nevěnovali zjišťování počtu takovýchto žáků na místních běžných ZŠ, pročež následně nedokážeme odhadnout reálnou potřebu asistentů, vyplývající z již přítomných žáků ze sociálně vyloučeného prostředí.

### *c) opatření*

#### *Zařazování žáků do tříd a počet žáků ve třídě*

**POPIS** Žáky jsme v rámci Modelu začleňovali do třídy **podle počtu splněných** let školní docházky, nebo – v případě předškoláků a žáků přípravných tříd – podle věku. Základním pravidlem bylo zařadit žáka v Modelu do té paralelní třídy příslušného ročníku spádové školy, v níž byl aktuálně nejnížší počet žáků.

Přestože se vysoký počet žáků ve třídě často uvádí jako základní bariéra na cestě k zlepšení kvality vzdělávání, v rámci našeho Modelu jsme **velikost tříd neupravovali**. Ač model pojmáme v podstatě technicky, rozhodli jsme se tady zohlednit perspektivu reálně existujících kolektivů tříd a v Modelu je nedělit. Uvedení odhadu optimálního a nejvyššího přijatelného počtu spolužáků začleňovaného žáka jsme požadovali v evaluačních arších, ve kterých nám SPC specifikovala vzdělávací potřeby žáků. Na naplnění jimi poskytnutých odhadů jsme v průběhu tvorby Modelu rezignovali, jelikož byly často vzhledem k podmínkám základní školy nerealistické (při doporučení optimálního počtu žáků 10 pracovník SPC zjevně vycházel z reality speciální školy, kterou nebylo v rámci předem nastavených parametrů Modelu – spádovost a co nejmenší zasahování do fungování škol – možné dosáhnout).

Vzhledem k pravidlu nedělení tříd s vysokým počtem žáků jsme udělali **dvě částečné výjimky**. První se týče prvního ročníku největší školy (v Modelu ji nazýváme Pomněnková), v němž bylo 112 zapsaných žáků rozdělených do 4 tříd, z nichž nejmenší měla 25 žáků. Jelikož jde o situaci, kdy se rozdělením tříd nenarušují existující kolektivy, navrhli jsme v tomto případě otevření páté paralelní třídy a nové přerozdělení zapsaných žáků. V druhém případě jsme se dověděli o tom, že nejmenší škola našeho vzorku (nazýváme ji Šalvějová) z finančních důvodů sloučí dvě třídy šestého ročníku, čímž vznikne třída s 29 žáky. Jelikož jsme shodou okolností právě do této třídy měli podle modelu začleňovat žáka s kombinovaným postižením a jelikož v této třídě již byli začleněni dva žáci s tělesným postižením (z toho jeden s asistentem), ponechali jsme v modelu původní dvě třídy a modelově začleňovaného žáka zařadili do menší z nich.

Pokud do stejného ročníku jedné školy spadalo vícero žáků s postižením, snažili jsme se neshlukovat je do jedné třídy a předcházet tak stigmatizaci několik málo tříd vzdělávajících žáky s postižením. V případě, že začleňovaní žáci, spadající do stejného ročníku, byli romského původu, jsme naopak respektovali pravděpodobné komunitní vazby mezi nimi a začleňovali je do tříd v skupinách.

#### *Speciální třídy pro žáky se specifickými poruchami učení*

**POPIS** Jelikož jsou na jedné straně žáci s SPÚ dle stávající praxe ministerstva školství subsumováni pod kategorii žáků s postižením<sup>22</sup>, na straně druhé jsou však třídy pro žáky s SPÚ vyučovány dle rámcového vzdělávacího programu základní školy, nachází se takovéto uskupení žáků někde

---

<sup>22</sup> Odpovídá tomu struktura výkaznictví ZŠ i statistické přehledy MŠMT. Naše studie naopak žáky s SPÚ a SPCH do kategorie zdravotního postižení nezahrnuje.

uprostřed mezi třídou speciální a třídou běžnou. Ačkoli mají na mnohých školách tyto třídy pozitivní výsledky (ve smyslu účinnosti výuky), nejsou v souladu s inkluzivním přístupem, dle kterého nemají být žáci dlouhodobě segregováni do skupin dle úrovně schopností a výkonnosti. Dyslektické třídy (jak se tyto třídy občas nazývají) fungují na různých školách rozličně – někde jde o vyrovnávací třídy, kam jsou v průběhu prvního stupně dočasně umísťováni selhávající žáci, kteří jsou po dosažení zlepšení vraceni do svých kmenových tříd, v jiných školách jsou naopak třídy zřizovány až na druhém stupni a žáci, kteří do nich jsou jednou vybráni, již v této třídě zůstanou.

**Použití** Pravidlo minimálního zasahování do současné podoby školy jsme uplatnili rovněž v přístupu k existujícím třídám pro žáky se specifickými poruchami učení. Ač se v jedné ze škol v naší výzkumné lokalitě nacházejí právě dyslektické třídy na druhém stupni, v rámci přípravy inkluzivního prostředí se omezujeme na doporučení, aby napříště tyto třídy již nevznikaly a aby byly využity (nově) existující metodické i personální zdroje k podpoře těchto žáků v jejich původních třídách. Model tedy tyto třídy ve škole ponechává.

### *Vzdělávání pedagogů – Kurzy inkluzivního vzdělávání*

**Popis** Přechod od současného systému vzdělávání k inkluzivnímu předpokládá kromě již výše zmíněných opatření také přizpůsobení metod výuky ve třídách, v nichž jsou začleněni žáci s postižením. Vzhledem k dlouholeté tradici vzdělávat běžné pedagogy a pedagogy speciální odděleně od sebe, je nutné počítat s tím, že stávající učitelé běžných škol mohou mít jenom základní povědomí o vzdělávacích potřebách, vyplývajících z různých typů postižení. Při zavedení inkluzivních principů do organizace školy je dále potřebné tyto principy všem pedagogům důkladně představit, vysvětlit a dát jim možnost seznámit se alespoň v základních rysech s metodickými nástroji a alternativními formami výuky, které je možné pro podporu inkluze ve třídě využít.

**Použití** V rámci Modelu navrhujeme všem čtyřem školám uspořádat kurz Základů inkluzivního vzdělávání pro celý personál školy. Kurz by se věnoval zejména následujícím tématům:

- Úvod do inkluzivního vzdělávání. Principy inkluzivního vzdělávání (aneb Co je to inkluzivní vzdělávání?) Znaky dobrého začlenění. Spolupráce školy s rodiči. Spolupráce školy s úřady. Zapojení spolužáků. Pěstování inkluzivní kultury ve škole.
- Role asistenta. Spolupráce asistenta s učitelem.
- Týmová spolupráce. Komunikace a domlouvání se. Facilitační dovednosti, využívání metod řešení konfliktů, resp. problémů.
- Efektivní vyučovací metody ve třídě. Globální čtení.
- Základy komunikace (video-trénink interakcí), spolupráce s rodinou, komunikační dovednosti a řešení krizových situací
- Úprava učebních témat a sestavování individuálních plánů.
- Specifické poruchy učení, práce s dětmi s výchovnými problémy.

Základní kurz v rozsahu čtyř dnů by absolvovali všichni pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci školy před začátkem školního roku. V návaznosti na začlenění konkrétních žáků do tříd by následně kolektiv učitelů každé třídy, do níž je modelově začleněn žák s postižením, absolvoval ještě na míru navržený doplňkový kurz. Tento doplňkový kurz by učitele seznámil se specifikami daného postižení (resp. dané kombinace postižení) a uvedl konkrétněji užitečné metodické nástroje a zásady pro práci s takovýmto žákem. Takovýto kurz v rozsahu např. jednoho dne navrhujeme školám pro kolektiv

učitelů každé třídy, do níž je nově začleňován konkrétní žák. Pokud je do školy začleňováno více žáků s podobným druhem postižení, navrhujeme zorganizovat společný tematický kurz pro všechny učitele všech těchto žáků. V několika případech jsme se ovšem vzhledem k specifické kombinaci postižení rozhodli naopak pro kurz „na míru“ zaměřený pouze na kolektiv učitelů jediné třídy.

### **Víceúčelová speciální učebna**

**POPIS** Při práci s žákem s postižením v prostředí běžné školy je nezbytné mít možnost uchýlit se do ústraní a soustředit se na individuální práci, využívat specializované pomůcky (např. výukové programy) nebo nechat žáka odpočinout si. Zvláště škola, která začleňuje žáky s těžšími formami postižení, proto musí vytvořit prostor pro tuto individuální práci. V rámci našeho Modelu navrhujeme zřízení jedné větší členité víceúčelové učebny, která by v případě potřeby mohla být využívána i vícero žáky najednou.

Multifunkční speciální učebnu bude možno využít jednak pro individuální práci asistentů (potažmo speciálních pedagogů) s dětmi nebo v mimořádných situacích, kdy bude potřeba odejít s některým dítětem ze třídy, aby mohlo relaxovat. Třída by měla být rozdělena na několik pracovních a odpočinkových zón. Tyto zóny budou do sebe odděleny mobilními paravány, na podlaze by měl být koberec. V pracovních zónách jsou celkem čtyři lavice, z toho dvě s počítači, ve kterých budou nainstalovány výukové programy a cvičné úkoly pro jednotlivé ročníky. Jedna lavice by měla být přizpůsobená pro děti s poruchou PAS, tedy rozdělena na pracovní zóny pomocí lepících pásek, pořadače na úkoly, krabice na strukturované učení. Jeden pracovní kout je možné využívat pro individuální práci s dětmi s poruchou řeči – zde by mělo být nainstalováno zrcadlo rozměrů lavice. Odpočinková zóna musí být co nejvíce izolovaná, její součástí bude matrace s polštářky, dekou a kuličkový relaxační pytel. Místnost by měla být vybavena různými didaktickými pomůckami, pracovními listy např. na rozvoj pozornosti, sluchového a zrakového vnímání.

**Použití** Víceúčelovou speciální učebnu navrhujeme zřídit v těch školách, do nichž v rámci Modelu začleňujeme více než jednoho žáka s těžším postižením. Aby učebna splňovala svůj účel a žáci se v ní navzájem co nejméně vzájemně rušili, doporučujeme pro individuální práci sestavit rozvrh využití této třídy.

### **Snoezelen**

**POPIS** Snoezelen je speciálně vybavená místnost, která kromě odpočínutí od ruchu třídy nabízí řadu zařízení podněcující u dětí s postižením smyslové prožitky.<sup>23</sup> Mezi typické vybavení snoezelenu patří například kvalitní ozvučení, světelná zařízení produkující různé barevné a tvarové efekty, relaxační pytle a vodní postele nebo rozptylovače vůní. Praxe používání snoezelenu (v Nizozemí od 70. let 20. století) při práci s osobami s těžkou formou postižení ukázala, že intenzivní smyslová zkušenost působí nejen zklidnění a relaxaci, nýbrž také podporuje rozvoj emocionálních a kognitivních stránek osobnosti, včetně uvědomování si sebe sama. Snoezelen je ovšem zařízení s mnohem širšími možnostmi využití. Stimulace smyslů působí pozitivně rovněž při práci s žáky s lehčí formou znevýhodnění, zvláště v případě žáků s výchovnými problémy a poruchami chování. Snoezelen však ve své podstatě má co přinést i žákům bez postižení.

---

<sup>23</sup> Název „snoezelen“ se do světa rozšířil z Nizozemí, kde vznikl spojením slov „snuffelen“ (v překladu čichat, hledat) a „doezelen“ (dřímát). (Zdroj: <http://en.wikipedia.org/wiki/Snoezelen>; navštíveno 17.10.2012)



**Použití** Školám, do kterých v důsledku Modelu přibylo více žáků s těžším nebo kombinovaným postižením, jsme v rámci vytváření zázemí navrhli zřízení relaxační a stimulační místnosti – snoezelenu. Žáci s autismem, těžkým mentálním postižením nebo kombinací tělesného a jiného postižení budou v rámci svého individuálního rozvrhu (nebo dle potřeby) moci využívat toto relaxačně-stimulační zařízení na každodenní bázi, a to v přítomnosti asistenta, resp. speciálního pedagoga.

### *Relaxační koutek ve třídě*

**POPIS** Žáci s tělesným nebo těžkým mentálním postižením se potřebují čas od času uvolnit a relaxovat. Aby však žák nemusel kvůli relaxaci opouštět třídu, je možné ve třídě zřídit jednoduchý relaxační koutek. Ten v podstatě sestává z matrace ležící na zemi, resp. z relaxačního pytle a paravánu, jímž je možné oddělit koutek od zbytku třídy.

**Použití** Relaxační koutek jsme v Modelu do třídy přidali v případě, že jeho zřízení doporučovalo SPC.

### *Logopedická péče*

**POPIS** Řada žáků se zdravotním postižením potřebuje dle posudku SPC logopedickou péči. Jedná se zejména o některé žáky s vadou řeči, jimž SPC doporučovalo denní logopedické cvičení (které by de facto podpořilo často údajně nedostatečnou péči ze strany rodiny).

**Použití** Klinikou logopedii, jakož i všechny ostatní odborné služby (jako například fyzioterapii a podobně) ponecháváme v Modelu mimo rámec běžného školství. Pokud žák potřebuje logopedickou péči, předpokládáme, že bude i nadále navštěvovat klinického logopeda, případně logopeda v regionálním poradenském centru tak jako doposud. Průběžné procvičování, např. výslovnosti, budou po zaškolení externího odborníka vykonávat stávající zaměstnanci školy – asistenti, speciální pedagogové nebo jiní učitelé.

### 3. Model přechodu k inkluzivnímu vzdělávání

Následující část tohoto textu se zabývá podrobným popisem Modelu začlenění žáků speciálních škol do škol hlavního vzdělávacího proudu. První podkapitola představuje nejnižší úroveň Modelu, jež představuje začlenění jednotlivých žáků s postižením do konkrétních tříd čtyř spádových škol; po čtyřech shodně strukturovaných částech následuje shrnutí celkových nákladů na realizaci Modelu a jejich porovnání s dosavadními rozpočty škol. Druhá podkapitola rozebírá, kolik finančních zdrojů by se uvolnilo pro realizaci Modelu ve zkoumaném městě po zrušení místní speciální školy. V poslední části porovnáváme několik variant financování inkluzivního vzdělávání, jak jej představuje náš Model a identifikujeme míru i charakter zdrojů potřebných na realizaci transformace.

#### 3.1 Model inkluzivního školství

Než přikročíme k detailnímu popisu modelového řešení na úrovni škol, věnujme pozornost rozdělení začleňovaných žáků do škol a jejich ročníků. Žáky jsme v rámci Modelu zařazovali do škol důsledně dle jejich domovské spádové oblasti. Následující tabulka ukazuje, zastoupení žáků s různými typy postižení ve školách. Zatímco žáci uvedení v prvních čtyřech sloupcích jsou nyní v příslušných školách integrováni, žáci s mentálním a kombinovaným postižením jsou – až na jednu výjimku – žáky speciálních škol.

Tab. 3.1.1: Přehled počtu žáků se zdravotním postižením dle spádových oblastí

postižení/ škola	tělesné	zrakové	sluchové	vada řeči	mentální	kombinované	PAS	Celkem
Liliová	-	2	1	3	4	-	-	10
Šalvějová	1	-	-	2	1 <sup>24</sup>	1	-	5
Fialková	-	-	2	1	14	5	-	22
Chrповá	-	1	-	5	4	3	-	13
<b>Celkem<sup>25</sup></b>	1	3	3	11	23	9	0	50

Zdroj: evidence SPC

Z tabulky je vidět, že nekompromisní uplatnění spádového principu způsobilo značně nerovnoměrné rozdělení žáků, přecházejících ze speciální školy do jednotlivých škol běžných. Zatímco do nejmenší ze škol (škola v Šalvějové ulici, 299 žáků) přechází ze speciální školy (konkrétně ze školy praktické) jediný žák, škole v ulici Fialková (480 žáků) ulici „připadly“ shodou okolností bezmála dvě třetiny bývalých žáků speciální školy. Tato disproporce v rozdělení jednotlivých žáků do běžných škol přináší Modelu původně nezamýšlený rozměr, spočívající v pestrosti řešení, jež jsme pro řešení modelového začlenění pro jednotlivé školy navrhli.

<sup>24</sup> Žák je v současnosti již ve škole individuálně integrován.

<sup>25</sup> Celkové počty žáků v některých kategoriích postižení uvedených v této tabulce nemusí odrážet skutečný počet žáků s daným typem postižení na škole. Při zjišťování počtu žáků individuálně integrováných jsme narazili na tři další žáky s tělesným postižením nebo na žáka s autismem (všichni ve škole v Šalvějové), kteří buď nejsou v péči SPC (tělesné postižení), nebo mají trvalé bydliště mimo městské spádové oblasti. Je tedy možné, že reálný počet žáků s postižením v běžných školách zkoumaného města je vyšší, než by naznačovaly první čtyři odstavce tabulky.

Jiným pozoruhodným aspektem modelově začleňované populace je její rozložení napříč věkovými kategoriemi. Ze speciální školy jsme modelově začleňovali výrazně více žáků druhého stupně nežli stupně prvního. Zastoupení různých druhů postižení v jednotlivých ročnících školy shrnuje následující tabulka:

**Tab. 3.1.2 Přehled žáků se zdravotním postižením s trvalým bydlištěm ve zkoumaném městě**

postižení/ ročník	tělesné	zrakové	sluchové	vada řeči	mentální	kombinované	PAS	Celkem
1.	1	-	-	-	1	3	-	5
2.	-	1	-	1	-	1	-	3
3.	-	-	1	1	2	1	-	5
4.	-	1	1	-	-	-	-	2
5.	-	-	-	4	2	1	-	7
6.	-	-	-	2	2	1	-	5
7.	-	-	-	1	4	1	-	6
8.	-	-	-	1	6	1	-	8
9.	-	1	1	1	6	-	-	9
<b>Celkem</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>23</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>50</b>

*Zdroj: evidence SPC*

Důvodem vyššího počtu žáků s mentálním postižením ve vyšších ročnících, resp. poklesu jejich početnosti v mladších věkových kategoriích, je dle vyjádření ředitele speciální školy důsledkem odmítavého postoje SPC k udělování diagnózy „lehké mentální postižení“ romským žákům. Nižší ročníky ZŠ praktické tedy v současnosti navštěvuje relativně méně romských dětí, než je tomu v ročnících vyšších. Nejde ovšem nutně o snižování počtu žáků s postižením, nýbrž pravděpodobně o úbytek žáků romského původu, kterým byla přiřazena diagnóza lehké mentální postižení.

### 3.1.1 Škola v Liliové ulici

#### *Charakteristika školy*

Školu v Liliové ulici navštěvuje ve školním roce 2012/2013 celkem 415 žáků. Tradičně se zaměřuje na posílení výuky tělesné výchovy. Mezi novější priority podle školního vzdělávacího programu patří výuka cizích jazyků a počítačové gramotnosti. Ve škole je zařazeno v tomto školním roce 7 individuálně integrovaných žáků, z nichž 6 má specifické poruchy učení a sedmý má postižení sluchu.<sup>26</sup> Kromě tohoto žáka navštěvuje školu podle průzkumu v speciálně pedagogických centrech dalších pět žáků s postižením, z toho tři s vadou řeči a dva se zrakovým postižením. Škola v současné době nezaměstnává žádného asistenta pedagoga a rovněž zde nepůsobí ani speciální pedagog. Budova školy nemá bezbariérový přístup, dle slov ředitele jej není potřeba.

#### *Přehled umístění žáků se zdravotním postižením: současný a modelový stav*

Ačkoli škola vykazuje jediného „individuálně integrovaného“ žáka se zdravotním postižením (jde o žáka s postižením sluchu, žák je v 9. ročníku), podle zpráv SPC školu navštěvuje dalších 5 žáků se zdravotním postižením. Ve druhém ročníku je to žák se zrakovým postižením a žák s vadou řeči, další

<sup>26</sup> Celkový počet žáků se SVP (včetně oficiálně „neintegrovaných“, které škola centrálně neeviduje, a tedy se nám jej nepodařilo zjistit). Data aktuální k 1.10.2012.

žák s postižením zraku chodí do 4. ročníku. Zbývají dva žáci s postižením mají vadu řeči a navštěvují třídy 5. a 8. ročníku.<sup>27</sup>

Pokud by do školy v Liliové ulici měli od září 2012 nastoupit všichni žáci speciálních škol, pro které je tato škola spádovou školou, řady žáků by se rozšířily o 4 žáky školy praktické. Následující tabulka znázorňuje v letošním roce existující třídy i přírůstky, jež přináší modelová situace:

Ročník	Třída		
	A	B	C
1.	22	23	20
2.	20 ♦	20 ♦	
3.	29	30	
4.	20 ♦	21	
5.	23 ♦	22	
6.	25	24	
7.	23	22	
8.	20 ♦	24	
9.	27 ♦		

Ročník	Třída		
	A	B	C
1.	22	23	20
2.	20 ♦	20 ♦	
3.	29	30	
4.	20 ♦	21	
5.	23 ♦	23 ♦	
6.	25	24	
7.	23	23 ♦	
8.	20 ♦	24	
9.	29 ♦♦♦△		

**Legenda:**

- ♦ stávající žák se ZP
- ♦ začleňovaný žák s LMP
- ♦ začleňovaný žák romského původu s diagnózou LMP
- △ asistent

<sup>27</sup> Přesné umístění těchto žáků v paralelních třídách se nám zjistit nepodařilo, na začleňování žáků, jež jsme prováděli v rámci tvorby Modelu, však jejich přítomnost (vzhledem k navštěvovanému ročníku) nemá zásadní vliv. Jenom jeden ze čtyř modelově začleňovaných žáků navštěvuje ročník, ve kterém již žák s postižením je (5. ročník) – dle pravidel našeho modelu by byl přicházející žák začleňován do třídy, v níž žák s postižením není. Zobrazované umístění je tedy v případě této školy jednou z možných konfigurací žáků s postižením a jejich paralelních tříd.

### *Komentář k jednotlivým případům modelově začleňovaných žáků*

Do **5.B** je v Modelu začleněn žák s lehkým mentálním postižením. Rozsah jeho speciálních vzdělávacích potřeb dle zhodnocení Speciálně pedagogického centra nevyžaduje přítomnost asistenta pedagoga. Průběžného naplňování SVP bude schopen běžný pedagog – s metodickou podporou školního speciálního pedagoga (zastávajícího rovněž pozici koordinátora inkluze), který bude tomuto žákovi rovněž zabezpečovat potřebnou přímou speciálně pedagogickou péči.

V případě zbylých tří žáků, zařazených do **7.B**, resp. **9.A**, jde o romské žáky ZŠ praktické, kteří jsou oficiálně označeni jako žáci s LMP. Mezi opatření podporující zdárné začlenění těchto žáků bude proto patřit:

- a) Školení pro učitele zprostředkující zásady práce s romskou rodinou a specifika přístupu k dítěti ze sociálně vyloučeného prostředí.
- b) Zaměstnání jednoho asistenta pedagoga, který bude podporovat motivaci žáků a pomůže řešit případné úskalí sociálního začlenění romských dětí mezi žáky z řad majoritní společnosti.
- c) Navázání spolupráce s funkční terénní sociální službou, která podpoří lepší porozumění mezi školou a rodinou (vysvětlování, motivace). Bude také vhodné posílit školní preventivní programy zaměřené na předcházení vzniku závislostí, šikany nebo diskriminace. Žákům se bude věnovat školní speciální pedagog a to v rozsahu šesti vyučovacích hodin týdně pro žáka 7. třídy a dvou vyučovacích hodin týdně pro žáky třídy deváté. Zároveň bude pro žáky začleňované do posledního ročníku vytvořen tranzitní program zaměřený na jejich přípravu na přechod ze základní školy na školu střední.

Dle doporučení Speciálně pedagogických center bude vhodné pro 4 žáky s postižením (tři žáci s vadou řeči a žák se sluchovým postižením), kteří již školu navštěvují, posílit speciálně-pedagogickou péči, které se jim v současnosti nedostává. Půjde především o pravidelné procvičování, které by vzhledem k nízkému počtu žáků s jinými typy postižení zvládl zajistit asistent.

### *Shrnutí potřebných opatření a jejich finanční náročnost*

Škola v současnosti disponuje:

- **výchovným poradcem a metodikem školní prevence**

Kroky, jež jsou dle Modelu nezbytné pro vytvoření inkluzivního prostředí, včetně začlenění čtyř bývalých žáků speciální školy, shrnuje následující tabulka.

Popis opatření	Náklady (Kč)
<ul style="list-style-type: none"> <li>zaměstnat na plný úvazek speciálního pedagoga (části svého úvazku (0,5) bude působit jako školní speciální pedagog a druhou částí jako koordinátor inkluze)</li> </ul>	445 000
<ul style="list-style-type: none"> <li>zaměstnat na půl úvazku školního psychologa</li> </ul>	223 000
<ul style="list-style-type: none"> <li>zaměstnat jednoho <b>asistenta pedagoga</b></li> </ul>	264 000
<ul style="list-style-type: none"> <li>navázat <b>spolupráci</b> s městskou <b>terénní sociální službou</b></li> </ul>	---
<ul style="list-style-type: none"> <li>zřídit <b>tranzitní program</b> pro žáky posledních ročníků (organizovaný koordinátorem inkluze ve spolupráci s asistentem), posílit preventivní programy zaměřené na diskriminaci, závislosti, šikanu</li> </ul>	---
<ul style="list-style-type: none"> <li>proškolení celého učitelského sboru – základní třídní kurz <b>Úvod do inkluzivního vzdělávání</b></li> </ul>	20 000
<b>proškolení vybrané skupiny vyučujících – doplňkové tematické vzdělávací moduly:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>speciální vzdělávací potřeby žáků s lehkým mentálním postižením (pro kolektivy učitelů 5.B)</li> </ul>	5 000
<ul style="list-style-type: none"> <li>speciální vzdělávací potřeby žáků ze sociálně vyloučeného prostředí (pro kolektivy učitelů tříd 7.B, 9.A)</li> </ul>	5 000
<b>opatřit následující materiál a pomůcky:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>lavici se sklopnou deskou (pro žáka se zrakovým postižením v 2.B)</li> </ul>	6 000
<ul style="list-style-type: none"> <li>2 lampičky pro přisvětlení pracovní plochy (pro žáky s postižením zraku v 2.B a 4.A)</li> </ul>	1 000

Náklady začlenění zmiňovaných žáků přehledně ukazuje následující tabulka:

Rozpočet školy Liliová	Současný	Optimální model
Mzdy – pedagogičtí pracovníci	11 584 000	12 516 000
Mzdy nepedagogických pracovníků	2 018 000	2 018 000
Pomůcky a školení	---	37 000
Vybavení specializovaných učeben	---	0
Nutné stavební úpravy	---	0
Provozní náklady	5 600 000	5 600 000
<b>Celkem (v prvním roce transformace)</b>	<b>19 202 000</b>	<b>20 171 000</b>

### 3.1.2 Škola v Šalvějové ulici

#### *Charakteristika školy*

Škola v Šalvějové ulici je s celkovým počtem žáků 299 (ve školním roce 2012/2013) nejmenší běžnou základní školou ve zkoumané lokalitě. Škola sídlí v nové školní budově, do níž se nedávno sestěhovalo několik pracovišť původně rozmístěných na různých místech v centru města. Školní vzdělávací program deklaruje zaměření na žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami, a to jak na žáky mimořádně nadané, tak na žáky s potížemi v učení. V minulosti škola otevřela tzv. vyrovnávací třídu pro žáky s poruchami učení, jelikož se však model neosvědčil, další třídy již škola nezřídila.<sup>28</sup> Dnes škola, díky projektu MŠMT „Peníze školám“ zaměřenému na podporu žáků se SVP, zaměstnává na poloviční úvazek asistenta pedagoga, jehož činnost se zaměřuje především na děti nadané. V rámci své činnosti se věnuje přibližně 25 žákům, se kterými střídavě pracuje dle pravidelného rozvrhu během výuky v oddělené učebně; kromě této speciální péče škola organizuje kroužek dalšího rozvoje vědomostí a zájmů nadaných žáků. Pokud jde o žáky se specifickými poruchami učení, jejich odhadovaný počet je 40 (včetně 9 „individuálně integrovaných žáků“).<sup>29</sup>

Protože jedna z bývalých součástí školy se v minulosti nacházela v lokalitě obývané mimo jiné také komunitou Romů, má škola v Šalvějové ulici poměrně vysoký počet romských žáků ze sociálně vyloučeného prostředí. V jedné ze tříd představují romští žáci dokonce většinu – ve **3.A** je z celkových 14 žáků 10 Romů. Ze zdrojů rozvojového programu na podporu sociálně znevýhodněných žáků škola v této třídě zaměstnává dalšího asistenta (s polovičním úvazkem). Kromě zmíněných dvou asistentů pedagoga má škola v letošním roce i další dva asistenty, z nichž jeden pracuje v **1.B** s žákem s Aspergerovým syndromem a druhý působí v **6.A** třídě, kde pomáhá žákovi na vozíku při pohybu a sebeobsluze. Oba asistenti jsou zaměstnání s úvazkem 0,66 a jsou placeni z dotace krajského úřadu. Ve škole dále pracuje školní psycholog (částečný úvazek 0,2), který je placený z grantu MŠMT.

#### *Přehled umístění žáků se zdravotním postižením: současný a modelový stav*

Školu v ulici Šalvějová ve školním roce 2012/2013 navštěvuje celkem sedm žáků se zdravotním postižením. V **1.A** je „individuálně integrovaný“ žák s tělesným postižením, v třídě (**1.B**) je integrovaný žák s autismem, kvůli jehož specifickým potřebám byl třídě přidělen asistent pedagoga (jde o žáka s trvalým bydlištěm mimo spádovou oblast města, proto také nefiguruje v naší statistice žáků s postižením). Do **5.A** této školy je začleněný jediný místní klient SPC pro žáky s MP – jedenáctiletý žák s lehkým mentálním postižením. Do paralelní **5.B** chodí žák s blíže nespecifikovanými pohybovými problémy, v **6.A** je žák na vozíku (ve třídě působí asistent) a také žák s vadou řeči. Třídu **7.B** navštěvuje další žák s vadou řeči a v **8.B** je žák s tělesným postižením.

Podle spádového principu do školy v Šalvějové ulici patří dva žáci speciální školy s trvalým bydlištěm ve zkoumaném městě. Jejich zařazení do tříd názorně ukazuje následující tabulka:

---

<sup>28</sup> Podle slov ředitelky byla kromě citelné absence vzorů („tahounů“) ve třídě důvodem také špatná spolupráce s Pedagogicko-psychologickou poradnou, která měla údajně tendenci doporučovat do třídy „problémové žáky“ z celého města. Důvodem k neotevření dalších tříd byla také obava, že škola bude kvůli vyšší koncentraci těchto žáků obyvatelstvem města „zaškátulkována“.

<sup>29</sup> V celkovém počtu 40 žáků jsou však zahrnuty i děti z nepodněného sociálně znevýhodněného prostředí.

Ročník	Třída	
	A	B
1.	21 ♦	22 ♦△
2.	16	18
3.	14 △	23
4.	18	24
5.	12 ♦	27 ♦
6.	29 ♦♦△	
7.	15	15 ♦
8.	17	18 ♦
9.	10	12

Ročník	Třída	
	A	B
1.	22 ♦	22 ♦△
2.	16	18
3.	14 △	23
4.	18	24
5.	12 ♦	27 ♦
6.	11 ♦△	19 ♦♦△
7.	15	15 ♦
8.	17	18 ♦
9.	10	12

Legenda:

- ♦ stávající žák se ZP
- ♦ začleňovaný žák se STMP, TMP nebo kombinovaným postižením
- △ asistent

***Komentář k jednotlivým případům modelově začleňovaných žáků***

V šestém ročníku dochází v tomto školním roce v důsledku úsporných opatření ke sloučení dvou původně samostatných tříd. Vzhledem k tomu, že po začlenění zmiňovaného žáka by třídu navštěvovalo 30 žáků a mezi nimi žák s vadou řeči i žák na vozíku (ve třídě dále působí asistent), navrhujeme v modelovém řešení třídy neslučovat a zachovat původní kolektivy. Navrhované rozdělení žáků tedy vychází z reálné podoby tříd ve školním roce 2011/2012.

Do třídy s menším počtem žáků, tedy do **6.A**, navrhujeme umístit žáka začleňovaného v rámci Modelu. Žák s lehkým mentálním postižením a dysfázií podle posudku SPC potřebuje podporu zejména v oblasti kognitivní, a to ve formě podrobného vysvětlování, ujišťování o správnosti plnění úkolů, povzbuzování a motivaci k práci. Mírnou podporu potřebuje podobně také při chápání běžných sociálních situací mezi spolužáky. Ačkoli podle SPC speciální vzdělávací potřeby tohoto žáka nevyžadují přítomnost asistenta pedagoga, my jsme se přesto rozhodli asistenta žákovi poskytnout, a to z důvodu náročného přechodu na druhý stupeň, který vyžaduje adaptaci na nové formy výuky a na střídání učitelů. Z hlediska potřebné speciálně pedagogické péče je prioritou logopedie, již by měl poskytovat školní speciální pedagog (který je v této škole také koordinátorem inkluze).

Vzhledem k vysokému počtu žáků romského původu by bylo vhodné spolupracovat také s místní terénní sociální službou. Jelikož však takováto služba ve městě (dle slov ředitelky školy) prakticky neexistuje, uvádíme tento požadavek jako návrh k rozšíření spolupráce města a škol na zajištění úspěšnosti všech žáků ZŠ. Nabízí se také úvaha o eventuálním zaměstnání většího počtu asistentů. Zde prezentovaný Model ji však pro nedostatek poznatků o situaci v této škole nerozvádí.



### Shrnutí potřebných opatření a jejich finanční náročnost

Škola disponuje:

- školním **psychologem** (0,2 úvazku), **výchovným poradcem**, **metodikem školní prevence** v rámci Školního poradenského pracoviště
- **4 asistenty pedagoga** - dvěma na 0,5 úvazku, dvěma na 0,66 úvazku
- **bezbariérovým přístupem**

Pro vytvoření plně inkluzivního prostředí ve škole v Šalvějové, včetně začlenění žáka s postižením, je dle našeho Modelu potřebné učinit následující opatření:

Popis opatření	Náklady (Kč)
• zaměstnat na plný úvazek <b>speciálního pedagoga</b> (na půl úvazku školní speciální pedagog, na půl úvazku koordinátor inkluze)	407 000
• navýšit úvazek školního psychologa (z 0,2 na 0,5)	122 000
• zaměstnat jednoho asistenta (k žákovi do 6.A)	264 000
• 3 ze stávajících asistentů pedagoga doplnit úvazky (jednomu z 0,5 úvazku, dvěma z 0,66 úvazku)[1]	290 000
• navázat spolupráci s městskou <b>terénní sociální službou</b>	---
• vytvořit relaxační koutek v 1.A	5 000
• proškolit celý učitelský sbor – základní čtyřdenní kurz Úvod do inkluzivního vzdělávání	20 000
<b>proškolit vybrané skupiny vyučujících – doplňkové tematické vzdělávací moduly:</b>	
• kurz na míru pro kolektiv učitelů třídy 6.A (kombinace lehkého mentálního postižení a dysfázie)	5 000

Náklady začlenění zmiňovaných žáků přehledně ukazuje následující tabulka:

Rozpočet školy Šalvějová	Současný	Optimální model
Mzdy pedagogických pracovníků	10 830 000	11 913 000
Mzdy nepedagogických pracovníků	1 048 000	1 048 000
Pomůcky a školení	0	30 000
Nutné stavební úpravy	0	0
Provozní náklady	3 459 000	3 459 000
<b>Celkem (v prvním roce transformace)</b>	<b>15 337 000</b>	<b>16 450 000</b>

### 3.1.3 Škola ve Fialkové ulici

#### *Charakteristika školy*

V předešlém školním roce (2011/2012) navštěvovalo školu ve Fialkové ulici 462 žáků, škola C tedy představuje druhou nejpočetnější školu ve zkoumaném městě. Škola využívá dvě samostatné školní budovy, obě jsou umístěny v poklidné části města. Ze specifik školy je vhodné zmínit rozšířenou výuku jazyků v jedné ze dvou paralelních tříd od třetího ročníku výše. Škola se také hlásí k podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a podle slov ředitelky je nadstandardní podpora žákům s potížemi v učení součástí školního image u veřejnosti. Na škole byly v minulosti běžně otevírány tzv. dyslektické třídy na prvním stupni (2.-5. ročník), navzdory dobrým výsledkům se však již pro nedostatek finančních prostředků neotevírají. V minulém školním roce evidovala škola 11 integrovaných žáků (z toho jednoho se sluchovým postižením a jednoho s vadou řeči, ostatních 9 s SPÚ) a dalších 57 žáků se specifickými poruchami učení. Žákům s SPÚ se pravidelně (podle předem stanoveného rozvrhu hodin) věnuje speciální pedagog zaměstnaný jako „asistent pedagoga“ na poloviční úvazek z grantu MŠMT, a to individuálně i v menších skupinkách.

Kromě nově zaměstnaného speciálního pedagoga působí na škole ještě dvě učitelky prvního stupně, které mají speciálně pedagogickou kvalifikaci. Ty jsou v případě potřeby schopny poskytnout svým kolegům radu či pomoc a dle vyjádření ředitele se v oboru iniciativně dále vzdělávají. V zájmu efektivního sdílení informací o speciálních potřebách žáků škola používá informační tabulku s poznámkami o jednotlivých žácích, která má při přechodu na druhý stupeň sloužit novým učitelům k tomu, aby se s žáky lépe seznámili a mohli výuku jejich potřebám přizpůsobit. Navzdory nedávným rekonstrukcím obou školních budov, v rámci nichž byl do obou z nich zabudován výtah, není možné označit budovy za plně bezbariérové – projekt rekonstrukce totiž nezohlednil potřebu adaptovat pro potřeby osob na vozíku také toalety. Jak nám sdělil ředitel školy, žáci na vozíku i z tohoto důvodu zpravidla navštěvují školu D, která má s jejich výukou již zkušenosti.

#### *Přehled umístění žáků se zdravotním postižením: současný a modelový stav*

Školu v ulici Fialková navštěvují v současné době tři žáci s postižením. Dva z nich mají postižení sluchu (**3.C** a **4.B**), třetí má vadu řeči (**5.B**). V rámci Modelu bude do školy od školního roku (2012/2013) začleněno 12 žáků se zdravotním postižením a sedm žáků romských, vedených jako žáci s LMP. Pohled na změněné složení jednotlivých tříd (podle modelového návrhu) nabízí následující tabulka:

Ročník	Třída		
	A	B	C
1.	23	22	22
2.	21	19	21
3.	21	25	24 ♦
4.	21	25 ♦	24
5.	23	27 ♦	
6.	25	23	
7.	15	21	
8.	19	21	
9.	20	20	

Ročník	Třída		
	A	B	C
1.	23	23 ♦♣	23 ♦♣
2.	21	20 ♦	21
3.	22 ♦	25	24 ♦
4.	21	25 ♦	24
5.	24 ♦♣△	27 ♦	
6.	26 ♦	23	
7.	17 ♦♦♣	24 ♦♦♦♣	
8.	21 ♦♦♣	23 ♦♦△	
9.	20	24 ♦♦♦♦△	

**Legenda:**

- ♦ stávající žák se ZP
- ♦ začleňovaný žák s LMP
- ♦ začleňovaný žák romského původu s diagnózou „LMR“
- ♦ začleňovaný žák se STMP, TMP nebo kombinovaným postižením
- △ asistent
- ♣ speciální pedagog jako druhý učitel

**Komentář k jednotlivým případům modelově začleňovaných žáků**

Do prvního ročníku třídy vstupují v rámci modelu dva žáci s kombinovaným postižením, které jsme po jednom umístili do dvou početně nepatrně menších tříd. Žák v **1.B** má těžké mentální postižení a vývojovou dysfázi. Podpora je nezbytná v oblasti komunikace s okolím, kognitivních dovedností obecně a dále také v sociální oblasti – porozumění vztahům a běžným situacím mezi spolužáky. Vzhledem k závažnosti postižení doporučujeme do této třídy přidělit speciálního pedagoga jako druhého učitele třídy. Žák dále potřebuje asistenci při pohybu (zvláště na schodech avšak i při chůzi) a pomoc ve všech oblastech sebeobsluhy. Veškerou potřebnou asistenci budou při běžném provozu třídy i během přestávek obstarávat pedagogičtí pracovníci, navrhujeme využít i podporu spolužáků. V rámci výuky bude žák se speciálním pedagogem absolvovat denní logopedické cvičení ve specializované učebně. Aby mohl žák využívat i odpolední družinu, navrhujeme dále zabezpečit asistenta na odpolední hodiny v celkovém rozsahu poloviny úvazku.

Žák začleňovaný do třídy (**1.C**) má nízkofunkční dětský autismus a středně těžké mentální postižení. I tady byl v rámci Modelu třídě přidělen druhý učitel – speciální pedagog. Žák potřebuje pomoc v komunikaci i při nabývání a procvičování vědomostí. Také je potřeba pomoci mu při orientaci v základních sociálních situacích a uvědomovat si sebe sama. Mírnou podporu potřebuje i v oblasti

sebeobslužných úkonů – při oblékání, jídle, na toaletě, při orientaci v budově školy. Vzhledem k potřebě strukturovat čas a prostor je nezbytné třídu a všechny další relevantní prostory označit piktogramy (pro žákovu orientaci) a třídu vybavit lavicí pro strukturované učení. Ve třídě je navíc potřebné zřídit relaxační koutek. Podobně jako v předešlém případě bude i pro tohoto žáka potřeba zabezpečit asistenta do odpolední družiny (na poloviční úvazek).

Do **2.B** začleňuje Model žáka s lehkým mentálním postižením v kombinaci s postižením sluchu. Sluchové postižení není ovšem tak závažné, aby vyžadovalo tlumočení nebo znakový jazyk. Jde tedy především o opakování, zpřesňování a zdůrazňování klíčových informací a respektování individuálního tempa práce. Žák kromě toho potřebuje pravidelnou logopedickou péči. Pravidelné procvičování alespoň dvakrát týdně bude zabezpečovat speciální pedagog třídy 1.B.

V **3.A** přibyl jeden žák s lehkým mentálním postižením. Kromě metod obvyklých při začleňování žáka s lehkým mentálním postižením, včetně pravidelných metodických návštěv koordinátora inkluze, nevyžaduje začlenění tohoto žáka žádná zvláštní opatření.

V pátém ročníku (**5.A**) začleňujeme v rámci Modelu žáka s kombinovaným postižením: žák má středně těžké mentální postižení, diparézu a je obézní. Především z důvodu těžkého fyzického postižení potřebuje tento žák soustavnou asistenci ve všech oblastech sebeobsluhy a pohybu. Kromě druhého třídního učitele – speciálního pedagoga - navrhujeme vzhledem k silné nadváze žáka zaměstnat fyzicky zdatného asistenta, jenž by zabezpečoval žákovu potřebu pohybu a pomáhal by mu při sebeobsluze. O asistenta by se tento žák dělil s dalším žákem v 7.A. Asistent se bude střídavě věnovat oběma žákům, v případě akutní potřeby by byl k dispozici kterémukoli z nich. Další klíčovou oblastí je komunikace: žák potřebuje pomoci navázat kontakt s okolím. Zvláště důležité je v tomto případě vytváření kladných emočních situací, pocitu jistoty a bezpečí. Z přítomnosti speciálního pedagoga v této třídě bude kromě začleněného žáka mít užitek i dalších 8 žáků se specifickými poruchami učení, kteří jsou ve třídě zařazeni.

Kolektiv žáků **6.A** přijal mezi sebe v modelové situaci žáka s lehkým mentálním postižením. Podobně jako v žákovi začleněném do 3.A, se tomuto žákovi budou po proškolení a za průběžné metodické podpory speciálního pedagoga z 5.A věnovat běžní pedagogové.

Do sedmého ročníku školy v ulici Fialková spadá pět ze současných žáků speciální školy. Dva z nich jsme se rozhodli začlenit do **7.A**. Jedná se o žáka romského (původně žáka ZŠ praktické) a žáka s kombinovaným postižením (těžké mentální postižení, triparéza, zrakové postižení). Druhý jmenovaný žák používá vozík a potřebuje podporu v celé oblasti pohybu a sebeobsluhy. Pomoc v této oblasti by dle potřeby obstarával asistent, který obdobným způsobem pečuje o žáka v 5.A. Vzhledem ke zrakovému postižení potřebuje pomoc při rozvíjení vizuomotoriky a prostorové orientace. Rozsáhlou pomoc potřebuje také v oblasti komunikace (mimo jiné při nácviku základních komunikačních dovedností jako je reakce na hlas, na oslovení jménem apod.) a při zvládnutí pobytu v kolektivu (zvládnutí hluku ve třídě, vytváření pocitu bezpečí, zažívání kladných emočních situací apod.). Do třídy v tomto případě bude třeba zapojit druhého učitele – speciálního pedagoga. Přítomnost speciálního pedagoga bude mít pravděpodobně zvlášť pozitivní dopad i na 6 žáků s SPÚ v této třídě.

V paralelní **7.B** jsme modelově začlenili dva žáky s lehkým a jednoho žáka se středně těžkým mentálním postižením. Třídě jsme přidělili speciálního pedagoga, který bude pečovat o naplňování

vzdělávacích potřeb (větší názornost, podrobnější vysvětlování, povzbuzování apod.) i sociálních potřeb (asistence při chápání sociálních situací) všech tří začleněných žáků. Z přítomnosti speciálního pedagoga by ovšem čerpali i ostatní žáci, zejména 5 z nich, kteří mají specifické poruchy učení.

Třída **8.A** přivítala ve svém kolektivu dva žáky se středně těžkým mentálním postižením. Těmto žákům, kteří potřebují především názornější metody vyučování, pomoc při chápání běžných sociálních situací ve třídě a všeobecně mírnou dopomoc při sebeobsluze, by speciálně pedagogickou péči poskytoval třídní speciální pedagog – druhý učitel. Užitek z přítomnosti speciálního pedagoga by znovu měli i žáci s SPU, kterých je v 8.A osm.

Ve třídě **8.B** přibyli dva žáci speciální školy (konkrétně ZŠ praktické) romského původu, opět označení jako žáci s LMP. Se sociálním začleněním a efektivním zapojením se do výuky bude pomáhat asistent pedagoga. Tento asistent bude zároveň mít na starosti pomoc začleněnému romskému žákovi ve třídě 7.A.

V **9.B** začleňuje Model skupinku čtyř romských žáků, kteří byli původně žáky základní školy praktické. Této třídě navrhujeme přidělit asistenta na plný úvazek.

#### **Shrnutí potřebných opatření a jejich finanční náročnost**

Škola v současnosti disponuje:

- **Výchovným poradcem a metodikem školní prevence**
- **Speciálním pedagogem** zaměstnaným na půl úvazku (oficiálně jako asistent pedagoga, věnuje se žákům s SPÚ)
- částečným **bezbariérovým přístupem** (výtahy v obou školních budovách)

Kromě těchto zdrojů by v případě začlenění výše uvedených 19 žáků přicházejících ze speciálních škol musela škola:

<b>Popis opatření</b>	<b>Náklady (Kč)</b>
zaměstnat na plný úvazek <b>koordinátora inkluze</b>	410 000
zaměstnat na plný úvazek 6 dalších <b>speciálních pedagogů – druhé učitele</b> do tříd 1.B, 1.C, 5.A, 7.A, 7.B, 8.A,	2 461 000
zaměstnat celkem 5 <b>asistentů pedagoga</b> : 3 na plný úvazek (do třídy 9.B, pro asistenci romským žákům v 7.A a 8.B a pro fyzickou pomoc žákům v 5.A a 7.A) a dva na úvazek poloviční (odpolední družina pro žáky v 1.B a 1.C)	1 057 000
- zaměstnat <b>psychologa</b> na plný úvazek	410 000
- dorovnat mzdu stávajícímu asistentovi pedagoga na úroveň speciálního pedagoga	73 000
- navázat <b>spolupráci</b> s městskou <b>terénní sociální službou</b>	---

- zřídit <b>tranzitní program</b> pro žáky posledních ročníků (organizovaný koordinátorem inkluze, za asistence romského asistenta), posílit preventivní programy zaměřené na diskriminaci, závislosti, šikanu	--
- vytvořit prostory pro oddělenou práci se začleňovanými žáky - například členitou <b>multifunkční učebnu</b> , optimálně zřídit ještě jednu oddělenou místnost pro individuální péči – pro případ, že multifunkční učebna je již plně využita	30 000
- zřídit a vybavit <b>relaxační místnost</b> (například Snoezelen) pro žáky s kombinovaným a tělesným postižením (1.B, 1.C, 5.A a 7.A)	160 000
- <b>proškolit</b> celý učitelský sbor – základní třídení kurz <b>Úvod do inkluzivního vzdělávání</b>	20 000
<b>proškolit vybrané skupiny vyučujících – doplňkové tematické vzdělávací moduly:</b>	
• speciální vzdělávací potřeby žáků s lehkým mentálním postižením (pro kolektivy učitelů 2.B, 3.A, 6.A a 7.B)	5000
• speciální vzdělávací potřeby žáků se středně těžkým mentálním postižením (pro kolektivy učitelů tříd 1.C, 5.A, 7.B, 8.A)	5000
• speciální vzdělávací potřeby žáků s těžkým mentálním postižením (pro kolektivy učitelů tříd 1.B a 7.A)	5000
• speciální vzdělávací potřeby žáků s těžkým tělesným postižením (pro kolektivy učitelů tříd 5.A a 7.A)	5000
• speciální vzdělávací potřeby žáků s postižením zraku (pro kolektivy učitelů tříd 7.A)	5000
• speciální vzdělávací potřeby žáků s autismem (pro kolektivy učitelů tříd 1.C)	5000
• speciální vzdělávací potřeby žáků s dysfázií (pro kolektivy učitelů tříd 1.B)	5000
• speciální vzdělávací potřeby žáků ze sociálně vyloučeného prostředí (pro kolektivy učitelů tříd 7.A, 8.B a 9.B)	5000
<b>- opatřit následující materiál a pomůcky:</b>	
• 2 speciální lavice se speciální židlí pro žáky s tělesným postižením (diparéza, resp. triparéza)	20 000
• speciální lavice pro strukturované učení (pro žáka s autismem)	8 000

• koberec pro zřízení relaxačního koutku (pro žáka s autismem)	5 000
• 2 protiskluzové podložka na lavici (pro žáky s tělesným postižením)	2 000
• laminovací stroj (pro žáka s autismem)	1 500
• spotřební materiál: suché zipy, barevné lepící pásky, laminovací fólie	6 000
• toner do kopírovacího stroje (pro žáka se zrakovým postižením a žáka s vadou řeči)	3 000
• vybavit obě budovy bezbariérovou toaletou	200 000

Náklady začlenění zmiňovaných žáků přehledně ukazuje následující tabulka:

<b>Rozpočet školy Fialková</b>	<b>Současný</b>	<b>Optimální model</b>
Mzdy pedagogických pracovníků	13 805 000	18 216 000
Mzdy nepedagogických pracovníků	3 000 000	3 000 000
Pomůcky a školení		96 500
Vybavení specializovaných učeben		190 000
Nutné stavební úpravy		200 000
Provozní náklady	8 487 000	8 496 000
<b>Celkem (v prvním roce transformace)</b>	<b>25 292 000</b>	<b>30 198 500</b>

### 3.1.4 Škola v Chrповé ulici

#### Charakteristika školy

Škola v ulici Chrповá je největší školou ve městě. Ve školním roce 2012/2013 navštěvuje školu 905<sup>30</sup> žáků v celkem 20 třídách. Na škole bylo v rámci projektu VIP I v roce 2005 zřízeno Školní poradenské pracoviště, které kromě výchovného poradce a školního metodika prevence (běžně na školách přítomných) zahrnuje i speciálního pedagoga zaměstnaného na plný úvazek a psychologa zaměstnaného na úvazek poloviční. Mezi role speciálního pedagoga podle dokumentů školy patří:

- a) provádění speciálně pedagogické diagnostiky a intervence především u žáků prvního stupně,
- b) podpora integrace jednotlivých žáků včetně přípravy individuálních plánů, metodického vedení asistentů, konzultací s rodiči a externími odborníky a individuální přímé práce s dítětem,
- c) předškolní poradenství a depistáž školně nezralých dětí,
- d) metodická podpora pedagogických pracovníků školy,

<sup>30</sup> Pracujeme tady s počtem žáků a jejich rozmístěním ve třídách aktuálním k 3.9.2012. Do statistik týkajících se celého města jsme pro srovnatelnost naopak počítali s údaji z května 2012, kombinovanými s předpokládaným počtem žáků v nových prvních třídách následujícího školního roku. Celkový předpokládaný počet žáků této školy v celoměstských statistikách je tak 902.

e) komunikace a spolupráce s externími poradenskými zařízeními (jako jsou SPC, PPP a jiné).

Kromě toho ve škole působí ještě jeden speciální pedagog v roli běžného učitele, jenž ovšem v rozsahu 0,1 úvazku vede nápravné cvičení pro žáky s SPU. Ve škole v současnosti pracuje jeden asistent pedagoga, který byl přidělen do 5.C v souvislosti s „individuální integrací“ žáka s poruchami chování. Na rozdíl od speciálního pedagoga a psychologa, jejichž mzdy jsou financovány z navazujících evropských grantů udělovaných MŠMT, jsou náklady na mzdu asistenta hrazeny z prostředků poskytnutých z krajského rozpočtu, a to ve výši 0,66 úvazku.

Specifikem školy jsou speciální třídy, jež škola na druhém stupni zřizuje pro žáky s vývojovými poruchami učení. Na základě průběžného sledování prováděného školním speciálním pedagogem a také plošného mapování SPÚ v 5. ročníku přecházejí od 6. ročníku žáci se závažnějšími problémy v učení do těchto takzvaných „dyslektických tříd“. Z nejlepších žáků je rovněž od 6. třídy zformována výběrová třída se zaměřením na matematiku. Z celkového počtu 897 žáků ve školním roce 2011/2012 bylo podle školních výkazů ve škole individuálně integrováno celkem 48 žáků, z čehož 46 žáků bylo s vývojovými poruchami (SPÚ a SPCH), jeden s tělesným a jeden se zrakovým postižením.<sup>31</sup> Počet žáků čtyř ročníků dyslektických tříd je v modelovém školním roce 2012/2013 celkem 33.<sup>32</sup>

#### *Přehled umístění žáků se zdravotním postižením: současný a modelový stav*

Podle údajů speciálních pedagogických center a výchovného poradce navštěvuje ve školním roce 2012/2013 školu 6 žáků se zdravotním postižením (bez SPÚ a SPCH). Pět z nich jsou žáci s poruchou řeči a patří do tříd 3.D, 5.B, 5.D, 6.D a 9.D; šestý žák má postižení zraku a navštěvuje 9.C.

Pokud by školu měli navštěvovat všichni žáci školy speciální, jimž je škola v Chrpové ulici školou spádovou, počet žáků by vzrostl o 7. Jejich optimální umístění ve třídách, jakož i srovnání se současným stavem, ukazuje následující tabulka:

---

<sup>31</sup> Podle informací poskytnutých SPC navštěvovalo školu ve stejné době pět žáků s vadami řeči, kteří jsou školou integrováni jako žáci s SPÚ. Není jasné, proč tito žáci nefigurují ve výkazech pod kolonkami příslušných postižení, jisté je, že škola D (resp. její výchovný poradce) o jejich postižení ví.

<sup>32</sup> Jak již bylo řečeno dříve (v kapitole 2.4) v rámci Modelu jsme se rozhodli tyto speciální třídy zachovat v jejich současné podobě. Ačkoli jejich existence není v souladu s inkluzivním pojetím základního vzdělávání, rozhodli jsme se do současného uspořádání tříd ve školách zasahovat co nejméně. Jedním z hlavních důvodů byla snaha nenarušovat – ani na rovině teoretického modelu – existující kolektivy tříd.



Ročník	Třída				
	A	B	C	D	E
1.	29	30	28	25	
2.	23	25	27	27	
3.	27	26	26	26	
4.	28	27	27	27	
5.	27	20	24	22	
6.	24	25	24	6	17
7.	23	25	21	7	23
8.	20	22	22	9	16
9.	25	25	23	11	14

Ročník	Třída				
	A	B	C	D	E
1.	23 ♦♦▲	23	23	23	23
2.	23	25	27	27	
3.	27	27 ♦▲	26	27 ♦♦▲	
4.	28	27	27	27	
5.	27	20 ♦	24 △	22 ♦	
6.	24	25	24	6 ♦	17
7.	23	25	21	7	23
8.	21 ♦▲	22	22	11 ♦♦	16
9.	25	25	23 ♦	11 ♦	14

**Legenda:**

- ♦ stávající žák se ZP
- ♦♦ začleňovaný žák s LMP
- ♦♦♦ začleňovaný žák se STMP, TMP nebo kombinovaným postižením
- ▲ speciální pedagog jako druhý učitel
- △ asistent

**Komentář k jednotlivým případům modelově začleňovaných žáků**

Vzhledem k vysokému počtu žáků ve třídách prvního ročníku navrhujeme jako první krok k vytvoření přijatelných podmínek pro začlenění žáka s postižením přerozdělení zapsaných žáků do pěti tříd místo do čtyř. Nejnižší možný počet 26 žáků (včetně začleňovaného žáka, avšak bez asistenta či speciálního pedagoga) považujeme za příliš vysoký, než aby byla učiteli umožněna individuální práce s dítětem během výuky. Do prvního ročníku této školy spadají dva žáci s postižením – jeden s lehkým mentálním postižením, druhý s těžkým kombinovaným postižením. Oba navrhujeme začlenit do téže třídy (1. A), přičemž do třídy bude přidělen speciální pedagog jako druhý učitel, který by se podle potřeby mohl individuálně věnovat oběma žákům nebo také kterémukoli jinému žákovi.

Kombinace postižení u druhého z těchto žáků (středně těžké mentální postižení, Di Georgeův syndrom, sluchové a zrakové postižení, opožděný vývoj řeči) vyžaduje kromě pomoci při sebeobsluze a pohybu především asistenci v komunikaci se spolužáky a učiteli. Zásadní je v případě tohoto žáka kompenzace zrakového a sluchového postižení ze strany asistující osoby, v oblasti sociální je potřebná cílená podpora kladných emočních situací a vytváření pocitu bezpečí. Přímou péči o žáka (SPC tomuto žákovi doporučuje nejméně dvě hodiny péče speciálního pedagoga denně), zajistí druhý učitel – speciální pedagog i metodické konzultace třídnímu učiteli. Dále bude tomuto žákovi poskytovat denní logopedické vedení jako doplněk k doporučované péči klinického logopeda. K metodickému vedení v oblasti smyslových postižení budou oba učitelé ve třídě využívat konzultací

s regionálním poradenským pracovištěm. Dle principů Modelu je potřeba zajistit asistenta do odpolední družiny v rozsahu 0,5 úvazku.

Do **3.B** přichází žák se středně těžkým mentálním postižením, atypickým autismem a expresivní dysfázií. Hlavními oblastmi potřebné podpory jsou komunikace a orientace v sociálních situacích, pomoc při začleňování se do kolektivu třídy a uvědomování si vlastní osoby, vzhledem k postižení motoriky je v menší míře potřebná také mírná asistence při sebeobsluze. Neméně důležitá je podpora v oblasti kognitivní – zajištění maximální názornosti, udržování struktury prostoru a času, vedení při nábviku vědomostí. Vzhledem k vyššímu počtu žáků ve třídě (27) bude pro tohoto žáka s autismem a dalším postižením potřeba zajistit možnost opustit třídu a část výuky absolvovat případně ve specializované učebně. Výuku bude zajišťovat třídní speciální pedagog v roli druhého učitele. Kromě pomůcek obvyklých při výuce žáka s autismem (speciální lavice, krabicový systém, piktogramy apod.), je potřeba označit důležité orientační body v budově obrázky, jež by umožnily tomuto žákovi základní orientaci v prostoru školy. Pravidelnou klinickou logopedickou péčí (poskytovanou mimo školu, tak jako doposud) bude doplňovat denní procvičování pod vedením třídního speciálního pedagoga. Dále je potřeba zajistit pro tohoto žáka asistenta tak, aby mohl navštěvovat odpolední družinu.

Do 3. ročníku – třídy **3.D** modelově začleňujeme žáka s těžkým mentálním postižením. Podporu potřebuje zejména v kognitivní oblasti a ve sféře sociálních dovedností, v menší míře také při sebeobsluze (pomoc při jídle, oblékání, na toaletě apod.). Podobně jako v předešlém případě doporučujeme zaměstnat speciálního pedagoga jako druhého učitele třídy. Tento učitel bude napomáhat se zvládnutím relativně vysokého počtu žáků ve třídě (nově 27) a v případě potřeby se bude věnovat začleněnému žákovi i mimo třídu – ve specializované učebně nebo v relaxační místnosti. Zařazení do 3.D není náhodné, tuto třídu již navštěvuje žák s vadou řeči, který podle SPC potřebuje pravidelnou (denní) logopedickou péči. Kvalita této denní péče (ve formě procvičování cviků uložených klinickým pedagogem) by pochopitelně stoupla, pokud by speciální pedagog žáka lépe poznal, případně se mu věnoval i během výuky. Začleňovanému žákovi s mentálním postižením dále doporučujeme asistenta na odpolední pobyt v družině.

Žák přicházející do **8.A**, má kombinované postižení: těžké mentální postižení ve spojení s dětským autismem a těžkou formou dysfázie. Podporu potřebuje především při kontaktu a komunikaci s okolím – je třeba využívat metody alternativní komunikace. Dále je nutná podpora při orientaci v prostoru, v menší míře pak v oblasti motorické. Potřeby vyplývající z poruchy autistického spektra budou naplněny využitím metod strukturovaného učení. Absolutní nezbytností je možnost relaxace v relaxační místnosti. Do výuky třídy s takovýmto žákem navrhujeme zapojit speciálního pedagoga na plný úvazek, z jehož přítomnosti by kromě žáka mělo užitek také 10 žáků s poruchami učení, kteří v současnosti tvoří celou polovinu třídy.

Oba žáci zařazení do třídy **8.D** mají lehké mentální postižení. Do třídy pro žáky s poruchami učení byli v Modelu zařazení kvůli nižšímu počtu žáků v této třídě i kvůli metodám zohledňujícím problémy v učení. Speciální vzdělávací potřeby těchto žáků zvládne (po nutné přípravě a proškolení) naplnit běžný pedagog s občasnou metodickou podporou speciálního pedagoga.

V rámci zlepšení péče o žáky s vadou řeči na podnět příslušného SPC navrhujeme, aby výše zmíněným žákům ve třídách 3.D, 5.B, 5.D, 6.D a 9.D, bylo denně poskytováno logopedické cvičení v rozsahu 15 minut. Vedení těchto cvičení bude zajišťovat speciální pedagog.

### *Shrnutí potřebných opatření a jejich finanční náročnost*

Škola v současnosti disponuje:

- školním poradenským pracovištěm, v rámci něhož pracují **speciální pedagog, psycholog** (na poloviční úvazek), **metodik prevence a výchovný poradce**. Speciální pedagog se na plný úvazek věnuje žákům s poruchami učení.
- **speciálním pedagogem** v roli běžného učitele, který 0,1 svého úvazku věnuje nápravným cvičením s vybranými žáky s SPÚ.
- **asistentem** (úvazek 0,66) k žákovi s poruchami chování (5.C).
- **bezbariérovým přístupem**.

Opatření nezbytná pro vytvoření inkluzivního prostředí a pro začlenění sedmi zmíněných žáků přicházejících ze speciální školy shrnuje následující tabulka.

Popis opatření	Náklady (Kč)
• zaměstnat na plný úvazek <b>běžného pedagoga</b> – třídního učitele do 1.E	414 000
• zaměstnat na plný úvazek koordinátora inkluze	414 000
• zaměstnat na plný úvazek 4 další speciální pedagogy – druhé učitele do tříd 1.A, 3.B, 3.C a 8.A	1 657 000
• doplnit úvazek asistenta pedagoga v 5.C z 0,66 na celý úvazek	90 000
• doplnit úvazek školního psychologa z 0,5 na plný úvazek	207 000
• zaměstnat tři asistenty pedagoga na poloviční úvazek (do družiny k žákům začleněným do tříd 1.A, 3.B a 3.D)	396 000
• vytvořit prostory pro oddělenou práci se začleňovanými žáky - například členitou multifunkční učebnu	30 000
• zřídit a vybavit relaxační místnost (například Snoezelen) pro žáky s kombinovaným tělesným postižením (3.C a 8.A)	160 000
• proškolit celý učitelský sbor – základní čtyřdenní kurz Úvod do inkluzivního vzdělávání. Vzhledem k množství učitelů, kteří by se kurzu měli zúčastnit, navrhujeme uspořádat 2 běhy základního kurzu	40 000

proškolení vybrané skupiny vyučujících – <b>doplňkové tematické vzdělávací moduly:</b>	
• speciální vzdělávací potřeby žáků s lehkým mentálním postižením (pro kolektivy učitelů 1.A a 8.D)	5000
• kurz na míru pro učitele třídy 1.A (kombinace mentálního a smyslového postižení)	5000
• speciální vzdělávací potřeby žáků s těžkým mentálním postižením (pro kolektivy učitelů tříd 3.B, 3.D a 8.A)	5000
• speciální vzdělávací potřeby žáků s autismem (pro kolektivy učitelů tříd 3.B a 8.A)	5000
• speciální vzdělávací potřeby žáků s dysfázií (pro kolektivy učitelů tříd 3.B a 8.A)	5000
• speciální vzdělávací potřeby žáků s dysfázií (pro kolektivy učitelů tříd 3.B a 8.A)	5000
<b>- opatřit následující pomůcky:</b>	
• 2 speciální lavice pro strukturované učení (pro žáky s autismem)	16 000
• protiskluzová podložka na lavici (pro žáka se středně těžkým mentálním postižením)	1000
• laminovací stroj (pro žáky s autismem)	1500
• spotřební materiál: suché zipy, barevné lepicí pásky, laminovací fólie	6000

Náklady začlenění zmiňovaných žáků přehledně ukazuje následující tabulka:

<b>Rozpočet školy Chrpvá</b>	<b>Současný</b>	<b>Optimální model</b>
Mzdy pedagogických pracovníků	25 965 000	29 143 000
Mzdy nepedagogických pracovníků	4 926 000	4 926 000
Pomůcky a školení		94 500
Vybavení specializovaných učeben		190 000
Nutné stavební úpravy		0
Provozní náklady	8 063 000	8 063 000
<b>Celkem (v prvním roce transformace)</b>	<b>38 954 000</b>	<b>42 416 500</b>

### 3.1.5 Přehled navýšení rozpočtů základních škol v Modelu

Tabulka 3.1.5.1 přibližuje změny v ročních rozpočtech jednotlivých základních škol a celkový nárůst nákladů na financování základního školství ve městě. V tabulce jsou rovněž znázorněny počty začleněných žáků ze speciální školy do škol běžných.

Tab. 3.1.5.1: Rozpočty škol – nárůst nákladů v Modelu

Škola	Žáků	Začleněných v Modelu	Nový personál	Původní rozpočet	Modelový rozpočet	Nárůst nákladů (v 1.roce)	Nárůst (%)
Liliová	415	4	3	19 202 000	20 171 000	969 000	5%
Šalvějová	299	1	2	15 337 000	16 450 000	1 113 000	7%
Fialková	480	19	13	25 292 000	30 198 500	4 906 500	19%
Chrpová	902	7	9	38 954 000	42 416 500	3 462 500	9%
<b>Celkem</b>	<b>2096</b>	<b>31</b>	<b>27</b>	<b>98 785 000</b>	<b>109 236 000</b>	<b>10 451 000</b>	<b>10,5%</b>

Očekávaný nárůst nákladů škol způsobený realizací Modelu v prvním roce se u jednotlivých škol pohybuje mezi 5% a 19%. Úhrnný nárůst nákladů na vzdělávání žáků v běžných základních školách ve zkoumaném městě je na úrovni 10% původních výdajů. Hlavním zdrojem nárůstu nákladů jsou mzdy nově zaměstnaných pracovníků – „počáteční investice“ ve formě jednorázových nákladů (pokrývajících přestavby, vybavení Snoezelenů nebo nákup speciálního nábytku) ani v jedné ze škol nepřesáhli 10% požadovaného navýšení (viz tabulka 3.1.5.2).

Tab. 3.1.5.2: Podíl jednorázových investic na celkovém nárůstu nákladů běžných škol

Škola	Žáků	Začleněných v Modelu	Původní rozpočet	Modelový rozpočet	Jednorázové investice	% z celkového nárůstu
Liliová	415	4	19 202 000	20 171 000	7 000	1%
Šalvějová	299	1	15 337 000	16 450 000	5 000	0%
Fialková	902	7	25 292 000	30 198 500	426 500	9%
Chrpová	480	19	38 954 000	42 416 500	208 500	6%
<b>Celkem</b>	<b>2096</b>	<b>31</b>	<b>98 785 000</b>	<b>109 236 000</b>	<b>647 000</b>	<b>6%</b>

Základním zdrojem nárůstu poptávky po personálních zdrojích byly speciální potřeby konkrétních Modelem začleňovaných žáků. Kromě zřízení pracovních míst pro speciální pedagogy, kteří pracují s dětmi přímo ve třídách, jsme dále navrhli zřízení školních poradenských pracovišť ve třech ze čtyř škol, které toto centrum zatím nemají. Vznik těchto poradenských pracovišť, jejichž součástí je koordinátor inkluze, psycholog a speciální pedagog, představuje druhý základní zdroj mzdových nákladů vytvořených Modelem. Důvodem pro takovéto „paušální“ opatření byla nutnost vybavit každou z modelovaných inkluzivních škol kompetencemi pro samostatné posuzování speciálních vzdělávacích potřeb všech svých žáků – tedy nejen těch začleňovaných, nýbrž také v současnosti integrovaných žáků s jiným postižením, žáků se specifickými poruchami učení a chování, žáků ze sociálně vyloučeného prostředí, a také všech budoucích žáků s jakýmkoli potížemi v učení. Tabulka

3.1.5.3 shrnuje celkovou Modelem vytvořenou poptávku po odborných pedagogických pracovnících na čtyřech základních školách ve zkoumaném městě:

Tab. 3.1.5.3: Přehled potřebného odborného personálu

Kvalifikace	Nové úvazky	Doplnění stávajících úvazků
Speciální pedagog	12	-
Běžný pedagog/ Koordinátor inkluze	3	-
Psycholog	1-2 <sup>33</sup>	0,8
asistent	10 <sup>34</sup>	1,16

Celkově by tedy při realizaci Modelu bylo v běžných školách potřebné zaměstnat 22 nových pedagogických pracovníků a najít finanční prostředky na doplnění úvazků pěti stávajících zaměstnanců škol. Náklady na mzdové výdaje ve čtyřech spádových obvodech zkoumaného města by tím ročně stouply o celkem **9 603 432 Kč**.

### 3.2 Přehled zdrojů uvolněných Modelem ze škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

V předchozí podkapitole jsme podrobně popsali, jakým způsobem bude poskytována podpora žákům s postižením v případě jejich začlenění do běžných škol. Opatření, která navrhujeme, mají samozřejmě dopad na rozpočty jednotlivých základních škol. Na druhé straně ovšem leží finanční prostředky, které plynou z rozpočtu Krajského úřadu do speciální školy ve městě. Z této školy bude po přechodu žáků do běžných škol uvolněna poměrná část finančních prostředků a zároveň poměrná část „lidských zdrojů“. Tyto prostředky a lidské zdroje poslouží pro uspokojení poptávky běžných základních škol po kvalifikovaných pracovnících a finančních prostředcích na zabezpečení Modelem navrhovaných opatření pro kvalitní vzdělávání všech žáků. V závěru předcházející kapitoly jsme rekapitulovali celkové náklady na realizaci Modelu ve zkoumaném městě ve stávajícím školním roce 2012/2013 i to, kolik nových zaměstnanců s jakou specializací by školy musely přijmout v souvislosti s modelovaným začleněním žáků přicházejících ze ZŠ praktické a ZŠ speciální. V následující části popíšeme, jakým způsobem se mohou změnit rozpočty běžných ZŠ po zahrnutí Modelem navržených opatření a přerozdělení prostředků speciální školy.<sup>35</sup>

Zánik lokální speciální školy patří tedy mezi základní teoretické předpoklady naší studie. Ačkoliv se v rámci Modelu věnujeme výlučně žákům s trvalým bydlištěm ve zvolené výzkumné lokalitě – tedy těm, kteří mají dle Školského zákona nárok na přijetí do jedné ze spádových (běžných základních) škol, předpokládáme uplatnění inkluzivních principů na celém území České republiky. Pokud by všichni stávající žáci speciální školy byli začleněni do svých spádových škol – tedy nejen ti, kteří mají

<sup>33</sup> V rámci Modelu vznikla potřeba obsadit dva posty školních psychologů, z toho jeden na plný a jeden na poloviční úvazek. Pokud by na sebe onen částečný úvazek vzal psycholog v současnosti zaměstnaný školou v Šalvějové ulici, na uspokojení potřeby kvalifikovaných psychologů by stačilo sehnat jednoho člověka.

<sup>34</sup> Pět z těchto asistentů jsou odpolední asistenti do družiny zaměstnaní na poloviční úvazek.

<sup>35</sup> Je potřeba zdůraznit, že cílem takového uvažování, je využít zdroje uvolněné odchodem žáků do běžných základních škol pro vytvoření inkluzivního prostředí na těchto školách.

trvalé bydliště v námi vymezené oblasti, nýbrž všichni, kteří školu reálně navštěvují – mohl by být rozpočet speciální školy přerozdělen do rozpočtů běžných základních škol dle počtu žáků, kteří do nich ze speciálních škol přešli.<sup>36</sup> V praxi jde především o finanční prostředky určené na krytí mzdových nákladů poskytované ze státního rozpočtu ve formě krajských normativů a podíl provozních nákladů, jež školám hradí jejich zřizovatel.<sup>37</sup> Obdobně je možno uvažovat i o zaměstnancích speciální školy: pokud by v ní žáci s postižením již nebyli vzděláváni, mohli by někteří z jejich zaměstnanců (především pedagogičtí pracovníci) najít pracovní uplatnění ve školách běžných.

Podobně jako při odhadování nárůstu nákladů běžných ZŠ, jsme se i při vyčíslení výše finančních prostředků uvolněných hypotetickým zrušením speciální školy opírali o předpoklad, že rozpočet posledního účetního roku 2011 můžeme použít jako východisko pro projekci nákladů speciální školy ve školním roce 2012/2013. Tento předpoklad zakládá jistou míru nepřesnosti: do účetního roku se započítávají v nestejném poměru části dvou školních roků, z nichž na každý čerpá škola dotaci pro odlišný počet žáků v různých kategoriích. Vliv těchto faktorů na výkyvy školních rozpočtů zanedbáváme. Podíl na zdrojích, jimiž speciální škola disponuje, a se kterým by teoreticky bylo možné počítat v Modelu „na straně příjmů“ tedy vypočítáváme na základě současných počtů žáků z účetních materiálů za kalendářní rok 2011.

Poměrnou část zdrojů speciální školy použitelnou pro Model jsme stanovili následovně. Na základě informací o počtu žáků a zaměstnanců v každé ze složek instituce – speciální školy – jsme rozpočítali část rozpočtu, která „patří“ v rámci Modelu začleňovaným žákům. Z tohoto důvodu jsme z rozpočtu ZŠ praktické vyčlenili 74% (podíl žáků ze spádových oblastí zkoumaného města), dále 42% z rozpočtu ZŠ speciální a 37% z nákladů na provoz SPC<sup>38</sup>; MŠ speciální se náš model netýká, a tedy se jí nedotkl ani tento propoččet. Přehledné rozdělení rozpočtu celé instituce na jednotlivé složky a také výslední podíl připadající na místní žáky obou speciálních škol nabízí tabulka 3.2.1.

---

<sup>36</sup> V našem teoretickém Modelu je to pro každého jednotlivého žáka důsledně škola spádová. V praxi by zařazení žáka záviselo také na volbě jeho rodičů, zohlednění tohoto aspektu ovšem není v možnostech naší studie. Jeho nezohledňování naproti tomu neznamená pro validitu našich výsledků žádnou újmu.

<sup>37</sup> Řešení procesního problému, jakým způsobem by se finance spotřebovávané krajem zřizovanou speciální školou přesunuly do rozpočtů obcí zřizovaných škol běžných, se v této studii nevěnujeme. Zajímá nás zde absolutní objem finančních prostředků, jež vzdělávání toho kterého žáka veřejné pokladny celkem stojí.

<sup>38</sup> I když SPC obsluhuje mnohem větší skupinu žáků, než kolik jich navštěvuje místní speciální školu, jejich platy, jakož i provozní náklady jsou pokryty rozpočtem školy. Znamená to, že SPC je do značné míry financováno z normativů, jež škola dostává na své žáky. V tabulce je rozpočet SPC rozdělen obdobným způsobem, jako rozpočty škol s tím, že Model počítá se zavedením systému financování poradenských center a s využitím plné výše normativů na to, na co jsou určeny, tj. na vzdělávání konkrétních žáků s postižením.

Tab. 3.2.1. Rozdělení rozpočtu speciální školy

Náklady	ZŠ praktická	ZŠ speciální	MŠ speciální	SPC	Celkem
<b>Speciální pedagogové</b>	1 361 000	3 176 000	2 268 000	1 134 000	7 939 000
<b>Asistenti</b>	214 000	535 000	285 000	0	1 034 000
<b>Běžný pedagog</b>	454 000	0	0	0	454 000
<b>Psycholog</b>	0	0	0	454 000	454 000
<b>Vychovatelé</b>	454 000	454 000	0	0	908 000
<b>Provozní personál</b>	345 000	603 000	364 000	201 000	1 513 000
<b>Provozní a jiné náklady</b>	965 000	1 235 000	1 235 000	424 000	3 859 000
<b>Celkem</b>	<b>3 793 000</b>	<b>6 003 000</b>	<b>4 152 000</b>	<b>2 213 000</b>	<b>16 161 000</b>
<b>Podíl připadající místním žákům</b>	<b>2 806 000</b>	<b>2 521 000</b>	<b>0</b>	<b>784 000</b>	<b>6 111 000</b>

Rozpočítání nákladů v tabulce 3.2.1 se zakládá na údajích o počtu pracovníků a rozpočítání průměrných mezd pedagogických pracovníků v organizaci. Rozdělení nákladů na mzdy nepedagogických pracovníků bylo v jednotlivých částech školy stanoveno dle počtu pedagogických pracovníků v té které části. Rozdělení provozních nákladů bylo provedeno podle počtu dětí v jednotlivých složkách školy. Do propočtu nebyl zahrnut movitý a nemovitý majetek školy.<sup>39</sup>

Následující tabulka ukazuje kolik úvazků a z toho vyplývajících nákladů by mohlo být uvolněno po odchodu žáků ze speciální školy (ZŠ praktické a ZŠ speciální) do rozpočtů běžných základních škol. Poměr byl (podobně jako v předešlém případě) vytvořen dle poměru počtu žáků ze spádové oblasti vůči celkovému počtu žáků v konkrétním typu školy (praktická 74% spádových žáků, speciální 42% spádových žáků). Do uvolněných nákladů rozpočítáváme i náklady, které se týkají SPC, které je hrazeno z prostředků ZŠ praktické a speciální. Z přepočtu vynecháváme náklady na mateřskou školu.

Tab. 3.2.2. Podíl úvazků kvalifikovaných pracovníků speciálních školy využitelných pro Model se započítanými odbornými pracovníky SPC

	Praktická škola		Speciální škola	
	úvazky	náklady	úvazky	náklady
<b>Speciální pedagogové</b>	2,7	1 242 000	3,3	1 501 000
<b>Asistenti pedagoga</b>	0,7	158 000	1,0	225 000
<b>Běžný pedagog</b>	0,7	336 000	--	--
<b>Psycholog</b>	0,2	94 000	0,1	67 000
<b>Vychovatelé</b>	0,7	336 000	0,4	191 000
<b>Nepedagogičtí pracovníci</b>		297 000		283 000
<b>CELKEM MZDY</b>	<b>5,0</b>	<b>2 463 000</b>	<b>4,8</b>	<b>2 267 000</b>
<b>Provozní náklady</b>		801 000		580 000
<b>Celkem</b>		<b>3 264 000</b>		<b>2 847 000</b>

<sup>39</sup> Na zahrnutí tohoto zdroje, jenž by částečně mohl pokrýt například alespoň jednorázové náklady, jsme rezignovali z důvodu nedostatku spolehlivé metody, již bychom dokázali majetek popsat a ohodnotit. Model tak počítá výlučně s průběžnými opakujícími se finančními toky.



Ve sloupci “úvazky” se v každé složce ukazuje počet, resp. poměrná část úvazků, jež připadají na domácí žáky a které by bylo v případě zavření speciální školy možné převést do běžných škol. Z tabulky vyplývá, že přibližně 7 speciálních pedagogů, dva asistenti a dva další pedagogičtí pracovníci (vychovatelé) by v případě realizace Modelu mohli nalézt uplatnění v běžných školách – ostatní by se teoreticky mohli zapojit do vytváření inkluzivních škol mimo města, ve školách, jež by nově začleňovaly bývalé žáky speciální školy.<sup>40</sup> Vzhledem k tomu, že v Modelu nevzniká potřeba zaměstnat další nepedagogický personál, počet dostupných úvazků tabulka neuvádí. Poslední řádek shrnuje finanční zdroje uvolněné ze speciální školy pro financování inkluzivního vzdělávání v běžných školách ve zkoumaném městě.

### 3.3 Varianty finančního krytí transformace k inkluzivnímu školství vyplývajících ze současných podmínek financování základních škol

Otázka, kolik finančních prostředků by se modelovým začleněním žáků žijících ve zkoumané lokalitě uvolnilo ze stávajícího rozpočtu speciálních škol, je otázka navýsost teoretická. Systém financování škol totiž počítá s odlišnými normativy pro jedno dítě v různých typech škol – na krytí mzdových prostředků potřebných na vzdělávání žáka se středně těžkým mentálním postižením získá základní škola speciální v daném kraji normativ ve víc než dvojnásobné výši oproti tomu, který by dostala při začlenění tohoto žáka běžná základní škola. Pro představu, jak se dnešní reálné možnosti škol liší od potřeb identifikovaných Modelem, položíme nyní otázku jinak: Kolik peněz by běžné základní školy dostaly v současných podmínkách, kdyby se do nich měli začlenit všichni žáci s postižením žijící v jejich spádových oblastech? Kolik by mohli zaměstnat speciálních pedagogů, kolik asistentů pedagoga? O kolik by se situace zlepšila, pokud by mohli čerpat normativ ve stejné výši jako speciální školy? A jaký konkrétní dopad by měla takováto varianta na kvalitu péče poskytované začleněným žákům se zdravotním postižením?

V současné době je pro žáka s postižením běžným základním školám poskytován normativ na dítě (stejný jako pro žáka bez postižení). Postižení konkrétního dítěte je zohledněno v příplatcích k normativu. Příplatek je odstupňován podle typu postižení dítěte – jsou stanoveny 4 skupiny. Druhým kritériem je stupeň školní docházky (MŠ, I. a II. stupeň ZŠ).

Ve výsledku tedy vychází následující výše celkových finančních prostředků, které plynou za konkrétním dítětem do různých typů škol. Pro příklad byla zvolena střední kategorie postižení. Definice „středního“ postižení je dána materiálem Krajského úřadu takto: „středně těžké mentální sluchové postižení, zrakové postižení a tělesné postižení“.

---

<sup>40</sup> Toto je ovšem teoretický předpoklad. Neznáme místa trvalého bydliště pracovníků speciální školy a rovněž nevíme, z jakých spádových oblastí je zbytek žáků. Prioritou Modelu je naznačit legitimní způsob rozdělení dostupných zdrojů, ne navrhovat praktický postup, jak redistribuci zdrojů zorganizovat.

### 3.3.1: Dítě se středním postižením v jednotlivých typech škol v modelovém městě

I. stupeň	základní škola		Základní škola praktická		Základní škola speciální	
	kapacita školy > 331 žáků					
	normativ pedagogové	21744	normativ pedagogové	61718	normativ	108612
	normativ nepedagogové	3483	normativ nepedagogové	4319		
	příplatek na individuální integraci	17010	příplatek za postižení NP	4859		
příplatek k ONIV	287					
<b>CELKEM</b>	<b>42 524</b>	<b>CELKEM</b>	<b>70 896</b>	<b>CELKEM</b>	<b>108 612</b>	
II. stupeň	základní škola		Základní škola praktická		Základní škola speciální	
	kapacita školy > 331 žáků					
	normativ pedagogové	21744	normativ pedagogové	99863	normativ	108612
	normativ nepedagogové	3483	normativ nepedagogové	4319		
	příplatek na individuální integraci	17010	příplatek za postižení NP	4859		
příplatek k ONIV	287					
<b>CELKEM</b>	<b>42 524</b>	<b>CELKEM</b>	<b>109041</b>	<b>CELKEM</b>	<b>108 612</b>	

V následující tabulce je uvedeno srovnání jednotlivých variant, jak by se vyvíjely rozpočty základních škol po příchodu začleněných žáků.

Tab. 3.3.2: Varianty financování vzdělávání žáků se SVP v běžných školách a deficit vůči nárokům Modelu

	Liliová	Šalvějová	Fialková	Chrpová	Celkem	Deficit vůči Optimálnímu rozpočtu	Procento navýšení pokryto
<b>Původní rozpočet (rok 2011 - bez modelových žáků)</b>	19 202 000	15 337 000	25 292 000	38 954 000	<b>98 785 000</b>	-	-
<b>Současné podmínky financování (včetně modelových žáků)</b>	19 365 000	15 401 000	26 197 000	39 290 000	<b>100 253 000</b>	8 983 000	14%
<b>Současné podmínky financování + nevyhnutelní asistenti</b>	19 365 000	15 401 000	27 243 000	39 986 000	<b>101 995 000</b>	7 241 000	31%
<b>S normativy speciálních škol</b>	19 695 000	15 460 000	28 212 000	40 147 000	<b>103 514 000</b>	5 722 000	45%
<b>S normativy speciálních škol + provoz speciální školy</b>	19 855 000	15 501 000	29 063 000	40 479 000	<b>104 898 000</b>	4 338 000	58%
<b>Optimální rozpočet v Modelu</b>	<b>20 171 000</b>	<b>16 450 000</b>	<b>30 198 500</b>	<b>42 416 500</b>	<b>109 236 000</b>	<b>0</b>	<b>100%</b>

Původní rozpočty uvedené v prvním řádku tabulky 3.3.2 jsou (jak již bylo vícekrát zmíněno) aproximací současných nákladů, založené na rozpočtech za účetní rok 2011. Optimální výši rozpočtu odvozujeme od finančních nároků námi modelované transformace k inkluzivnímu pojetí výuky na čtyřech běžných školách ve městě (viz kapitoly 3.1.1 až 3.1.4). Ve druhém řádku můžeme sledovat,

kolik by školy na vzdělávání Modelem začleněných žáků s postižením dostaly v současném systému financování normativy – navýšení počítá s alokací finančních prostředků ve výši, kterou pro běžné základní školy stanoví aktuální krajská metodika. V následovné variantě jsou přidány finance na 10 částečných úvazků asistentů do tříd s 11 žáky se středně těžkým, těžkým nebo kombinovaným postižením. Jde o případy, kdy si bez přítomnosti asistenta vzdělávání těchto žáků v běžné škole nelze představit, kdy však školy na zajištění peněz na platy asistentů ze strany krajského úřadu nemají automatický nárok.<sup>41</sup>

Z tabulky je zřejmé, že současné možnosti financování vzdělávání žáků se zdravotním postižením v běžných základních školách uspokojí potřebu simulovanou naším Modelem inkluzivního vzdělávání jenom z 14%. V případě, že by krajský úřad přidělil zmíněných 10 asistentských úvazků k žákům s těžšími formami postižení, dostupné finanční zdroje by pokryly 31% z nároků Modelu. Pokud by běžné ZŠ (v důsledku hypotetické změny pravidel financování škol) dosáhly na normativy ve stejné výši, v jaké jsou poskytovány speciálním školám, dostupné zdroje by dosáhly 45% potřeby Modelu; pokud k tomu připočítáme poměrnou část nákladů v současnosti vynakládaných na provoz speciální školy, podíl se zvýší na 58%. Toto číslo zároveň vyjadřuje výši v současnosti dostupných (vynakládaných) finančních zdrojů v porovnání s potřebou simulovanou v rámci komplexní transformace k inkluzivnímu vzdělávání v našem Modelu.

Tabulka 3.3.3 shrnuje v důsledku Modelu vzniklou poptávku škol po nových odborných zaměstnancích a ukazuje také pracovníky, kteří by mohli nově vzniklá pracovní místa obsadit po tom, co se personál speciální školy zredukuje poměrně k počtu žáků začleněných do svých běžných škol ve zkoumaném městě.

**Tab. 3.3.3: Nedostatek kvalifikovaných pracovníků**

Kvalifikace	Potřebný personál	Dostupné osoby (zaokrouhlo)
Speciální pedagog	12	6
Běžný pedagog/ koordinátor	3	-
Psycholog	1-2 <sup>42</sup>	-
Asistent	10 <sup>43</sup>	2
Vychovatel	-	1 - 2

Bilance potřebných a uvolněných pracovníků ve školství naznačuje palčivý nedostatek kvalifikovaných pracovních sil, které by se mohly úkolu budování inkluzivního školství zhostit. Speciální pedagogové v současnosti zaměstnaní ve speciální škole by pokryli jen polovinu potřeby simulované Modelem; v případě asistentů je nedostatek ještě výraznější. Ačkoli je možné, že na zkoumaném území žijí kvalifikovaní speciální pedagogové nebo asistenti (nebo lidé, kteří by byli schopni roli asistenta po zaškolení vykonávat), kteří tuto profesi nevykonávají, počítat s jejich vůlí změnit zaměstnání by bylo domýšlivé. I když není našim cílem diskutovat zde adekvátnost výše mezd učitelů a asistentů, je

<sup>41</sup> Dva z těchto žáků jsou sourozenci se středně těžkým mentálním postižením začlenění Modelem do jedné třídy. Úvazky asistentů jsou v této variantě přiděleny v obvyklé výši 0,66 úvazku.

<sup>42</sup> Pokud by poloviční úvazek ve škole v Liliové mohl vzít psycholog v současnosti zaměstnaný školou v Šalvějové ulici, stačil by na pokrytí potřeby jeden další kvalifikovaný pracovník.

<sup>43</sup> Pět z těchto asistentů je zaměstnaných na půl úvazku jako asistenti v družině.

namístež poznámenat, že právé nevéhodné platební podmínky ve školství jsou jedním ze základních důvodů, proč lidé s pedagogickou kvalifikací volí jiné profese. To se týká zvláště asistentů: i za předpokladu, že by asistenti dostávali smlouvy na plný úvazek, byla by jejich měsíční mzda hluboce podprůměrná. Právé proto je nejistá i úvaha o možné využitelnosti vychovatelů (představujících pro Model „nevyužitý zdroj“) v roli asistentů – perspektiva výrazného snížení příjmu by rozhodně nebyla motivující.

Pokud je řeč o lidských zdrojích, je nezbytné podotknout, že zatímco pedagogičtí pracovníci speciálních škol nacházejí v rámci Modelu dobrou perspektivu uplatnění (tedy s výjimkou vychovatelů), to samé nemůže být řečeno o nepedagogických zaměstnancích. Ze šesti provozních pracovníků (údržba budovy a administrativa) by v důsledku realizace Modelu ve zkoumaném městě přišli o práci dva až tři zaměstnanci. Ač náš Model pro tyto lidi plán nenabízí (nebo právé proto), považujeme za nutné poukázat také na jeho důsledky v oblasti, která se vzděláním žáků s postižením v běžných školách přímo nesouvisí.

## 4. Závěr

Pokusme se nyní rekapitulovat nejdůležitější výsledky Modelu, vyzdvihnout přínosy naší studie a také kriticky zhodnotit její omezení. V následujících dvou krátkých oddílech se čtenáři nabízí nejdříve stručné shrnutí toho, co si z této zprávy vzít, následně reflexe limitů Modelu a jeho potřebných rozšíření.

### Přínos Modelu *aneb* Co z toho všeho vyplývá?

Výsledky naší studie nabízí nový pohled na možnosti a strukturální podmínky potenciální změny směrem k inkluzivnímu vzdělávání, a to alespoň ze tří různých úhlů.

První úhel pohledu skýtá pohled na finanční aspekty transformace škol k inkluzivnímu vzdělávání. Kalkulace založená na konkrétních potřebách jednotlivých žáků nabízí představu o úpravě rozpočtů běžných základních škol, které jsou nezbytné k tomu, aby byl projekt zavedení inkluze do škol úspěšný. Rozpočty konkrétních škol byly v Modelu v návaznosti na navrhovaná podpůrná opatření navýšeny o 5 až 19%. Průměrné navýšení rozpočtu běžných škol ve městě dosáhlo úrovně 10%. Porovnání výdajů na současný dvoukolejný systém vzdělávání žáků na základních školách s inkluzivní alternativou (Modelem) ukázalo, že zavedení inkluzivního vzdělávání by si vyžádalo zvýšení veřejných výdajů o 4,3 milionu korun, což znamená 3,9% nárůst celkových výdajů na základní školství na zkoumaném území.<sup>44</sup> Z porovnání míry navýšení rozpočtů běžných ZŠ a celkového nárůstu výdajů vyplývá, že přibližně dvě třetiny finančních prostředků spojených s transformací základních škol již „systém“ obsahuje; pokud odečteme počáteční investice, podíl se ještě o něco zvýší. Model ukazuje, že pokud bude při úvahách o inkluzivním vzdělávání v České republice základním kritériem zvýšení kvality vzdělávání pro všechny žáky, přechod k němu si s největší pravděpodobností vyžádá zvýšení výdajů na základní školství. Co je však podstatné: výsledky naší studie vyvracejí rozšířený předpoklad některých politiků, že podporou rozvoje inkluzivního vzdělávání a výhledovým zrušením speciálních škol stát ušetří. Ačkoli na základě našich výsledků není možné odhadnout rozptyl a celkovou výši nevyhnutelného navýšení dotací v případě transformace v celostátním měřítku, máme pádné důvody tvrdit, že půjde o zvýšení nákladů, nikoli o jejich pokles.

Kromě příkladu výpočtu nákladů na alternativní způsob organizace vzdělávání žáků se speciálními potřebami, Model poskytuje přehled typů nákladů, které s inkluzivní transformací souvisí a zároveň kontext, v němž se tyto náklady objevují. Ukázalo se například, že personální náklady (které představují suverénně největší podíl zvýšených nákladů), můžeme rozdělit do dvou skupin: na víceméně fixní složku, jež na počtu a míře potřeb konkrétních žáků víceméně nezávisí, a na složku pohyblivou, přímo navázanou na konkrétní typ a míru potřeb žáků s postižením. Pro zavedení inkluzivního přístupu do škol je nutné, aby i škola s relativně malým počtem žáků se zdravotním postižením měla alespoň základní kapacity pro vytváření inkluzivního prostředí – jednak kvůli žákům s méně náročným znevýhodněním, jednak kvůli žákům, kteří by se chtěli zapsat do této školy, řekněme, od příštího roku. Z tohoto důvodu byl psycholog, speciální pedagog a koordinátor inkluze

---

<sup>44</sup> Výpovědní hodnota této cifry je ovšem především orientační, jelikož výše rozpočtů speciálních škol a složení žákovské populace regionálně kolísají.

přidělen (ač v redukovaném rozsahu) také škole, kam v důsledku naší modelové projekce přibyl jediný žák s postižením. Tento poznatek má jednoznačné důsledky pro budoucí schémata financování transformovaného základního školství: část nákladů spojených se zavedením inkluze do základních škol musí školám být vykryto nezávisle na počtu nově začleňovaných žáků speciálních škol, přičemž výše finanční podpory by měla spíše odstupňována podle celkového počtu žáků ve škole. Je potřeba znovu tady připomenout, že inkluzivní škola není taková škola, která dokáže naplnit extrémní potřeby: mluvíme o škole, která zabezpečí naplnění *všech* potřeb.

Druhý úhel pohledu ukazuje, několik klíčových strukturálních překážek bránících změně směrem k inkluzi, které ukázala analýza dat a zkušenosti nasbírané v průběhu tvorby Modelu. Také se ukázaly systémové rezervy, které by bylo možné pro přechod k inkluzi využít. Nerovnost žáků rozličných typů škol v přístupu k státním dotacím je toho času jednou z výrazných překážek při realizaci inkluzivního přístupu ke vzdělávání žáků s postižením. Zatímco normativ pro žáka se středně těžkým mentálním postižením ve speciální škole je 108 000 korun, běžná základní škola na jeho vzdělávání dostane pouze 51 000 korun. Ačkoli se výše normativů v jednotlivých krajích liší, porovnání ilustruje skutečnost, že způsob financování základních škol běžné školy od inkluze spíše odrazuje, než že by je k ní motivoval.

Způsob financování škol je ovšem jenom jednou stránkou věci. I pokud by do Modelem simulované situace vstoupila příslušná poměrná část speciálních pedagogů a asistentů ze speciální školy, stejně by byla potřeba dalších odborných pracovníků – nároky Modelu by byly naplněny pouze na 50%. Odstranění tohoto nedostatku je jedním z klíčových kroků na cestě k budování inkluzivního školství. Pozitivní zprávou je, že nejedna škola má na cestě k tomu, být schopna vzdělávat všechny děti, již aspoň částečně nakročeno. Ze čtyř běžných základních škol v našem vzorku deklarovaly pozornost ke speciálním vzdělávacím potřebám jako ústřední hodnotu v oficiálních dokumentech tři školy (Šalvějová, Fialková, Chrpvová), dvě větší z nich zaměstnávají školního speciálního pedagoga (Fialková a Chrpvová). Jakkoli tyto skutečnosti nevyovídají příliš mnoho o charakteru výuky ve třídách, je možno z nich usuzovat dvojí. Za prvé, řada škol cítí potřebu věnovat speciálním vzdělávacím potřebám svých žáků zvýšenou pozornost a zabezpečit jejich naplnění prostřednictvím odborné péče. Za druhé, běžné základní školy v mnoha případech již dnes disponují určitými zdroji a kompetencemi, na nichž může budoucí inkluzivní školství stavět.

Třetí rozměr, v němž Model pomáhá posunout diskuzi o inkluzi dál, spočívá v prošlapávání nových cest a způsobů uvažování o transformaci. Model je jakýmsi vzorovým příkladem, jak hledat a nalézat praktická řešení při plánování změny, při uplatňování inkluzivních principů. Pravidla, podle nichž je Model vystavěn, přitom charakterizuje jakési „střízlivé vizionářství“. Tým, který Model sestavil, se při jeho tvorbě neomezoval „realistickými“ možnostmi dneška a rovněž nebral v potaz rozdílné podmínky a zvyky, podle nichž regionální administrativy podporují začlenění žáků s postižením do běžných škol. Logika Modelu se odvíjí od jasně definované vize kvalitní inkluzivní školy, která umožňuje začlenění žáků se speciálními potřebami a současně dosahuje dobré vzdělávací výsledky u všech žáků. Na druhé straně, výsledná „projekce“ není nějakým od reality odtrženým revolucionářským snem: imaginace tvůrců Modelu měla jasné limity (žádné plošné zvyšování mezd, žádné plošné zmenšování tříd apod.), které jsme se zde snažili transparentně reflektovat. Přístup uplatněný při konstrukci Modelu tak představuje kombinaci praktického a „vizionářského“ způsobu myšlení; věříme, že snaha korigovat jeden přístup druhým Modelu dodává na věrohodnosti.

## Kritická reflexe omezení studie

Po pokusu sumarizovat přínosy naší studie k diskuzi o inkluzivním školství v České republice je namísto dát prostor také kritické reflexi jejích limitů a nedostatků. Ačkoli představuje Model vykreslující předpoklady společného vzdělávání, solidní základ pro další úvahy o dosažení inkluzivního prostředí v českých školách, popis samotného procesu přeměny škol vyžaduje další bádání. Zde představený obraz je statický – ukazuje výchozí stav školství ve zkoumaném městě a stav cílový, k němuž jsme dospěli. Cesta, jež tyto dvě verze reality spojuje (ono *tady* a *tam*, které zmiňujeme v úvodní kapitole), zůstává zatím nezaznamenaná. Pokusit se o její dokumentování by vyžadovalo vytvoření dynamického modelu, který by následně mohl sloužit jako popis procesu změny – tedy popis využívaných metod práce ve třídě, popis vytváření spolupráce mezi učiteli, využití koordinátora inkluze, spolupráce s dalšími organizacemi ve městě a podobně. Takovýto popis by nutně musel zahrnovat organizaci a plánování individualizované přípravy všech zúčastněných jednotlivců: přípravu žáků speciálních škol na nové prostředí běžné školy a na změny ve způsobu výuky, přípravu kolektivu spolužáků na přijetí spolužáků s komplexními speciálními vzdělávacími potřebami, přípravu pedagogů – těch běžných i těch speciálních – na spolupráci, používání nových metod učení a na vyrovnání se se změněnými podmínkami ve třídě. Poněvadž inkluzivní vzdělávání rozhodně není otázkou týkající se výlučně (sic!) žáků s postiženími, mělo by se budoucí bádání v tomto směru rovněž hlouběji zabývat otázkou, co inkluzivní vzdělávání přináší žákům bez postižení. Jaký konkrétní efekt má inkluze na jejich vzdělávání v komplexním pohledu? Jakým způsobem a v jakém smyslu přináší materiální posílení škol (představované naším Modelem) užitek všem žákům školy v různosti jejich potřeb a obdarování? A jak můžou ke zlepšení vzdělávání na běžných školách přispívat samotní žáci s postižením? Zpracování takového dynamického modelu zůstává úkolem pro další výzkum, jenž by měl s největší pravděpodobností podobu pilotní studie.

Navzdory vši naší snaze a dobrým úmyslům se nám náš cíl – představit virtuální realizaci inkluzivního vzdělávání – podařilo naplnit jenom napůl. Naším cílem bylo vytvořit alternativní verzi současného systému, v níž budou všechny reálné potřeby každého jednotlivého žáka s postižením adekvátně naplněny. Metodologie, již jsme při dosažení tohoto cíle zvolili, ovšem – paradoxně – nečiní inkluzivním principům zadost. Skutečně inkluzivní škola by totiž jistě neurčovala adekvátnost podpory pomocí externího expertního panelu, zakládajícího své závěry na standardizovaných dotaznících vypracovaných jinými experty, ale druh a míra podpory by byla diskutována a dojednávána s rodiči a odborníky, kteří žáka znají. Toto omezení je ovšem přímým důsledkem zvolené metodologie, která odpovídala typu dat, jenž nám byla k dispozici.

# Standardy inkluzivního vzdělávání

## I. Příprava školy na inkluzivní vzdělávání

*Škola se zaměřuje na přípravu pedagogů, žáků a spolužáků, rodičů a na přípravu prostředí a podmínek pro vzdělávání.*

### Kritéria:

1. Každý pedagog, který bude žáka učit, se seznámí s jeho/jejími speciálními vzdělávacími potřebami (z dokumentace, návštěvou v předcházející MŠ nebo ZŠ, konzultace s předchozími učiteli).
2. Alespoň třídnímu učiteli je zajištěna/umožněna krátkodobá stáž na jiné škole, která se inkluzí žáků s postižením již déle zabývá.
3. Každému pedagogovi je v prvních měsících, kdy začíná s inkluzivním vzděláváním ve své třídě, poskytována systematická podpora ve formě *odborných materiálů, vzdělávacích kurzů, konzultací s kolegy, odbornými pracovníky, rodiči žáka, hospitací u kolegy* atd.
4. Začleněný žák je třídním učitelem uveden/představen svým budoucím spolužákům a to promyšleným interaktivním způsobem.
5. Rodiče žáka/žáků mají prostor na diskusi, případně vysvětlení specifik svého dítěte ostatním rodičům na třídní schůzce
6. Škola je žákovou spádovou školou, tedy školou v místě jeho bydliště.
7. Škola má ještě před započítáním celého procesu inkluze vypracovaný ŠVP, který dostatečně prakticky a efektivně popisuje vzdělávání dětí se SVP. Tato část ŠVP je součástí školní kultury a je v povědomí učitelského sboru školy.
8. Škola má promyšlenou strategii přechodu začleněného žáka na druhý stupeň a do další formy vzdělávání.
9. Škola se věnuje ovlivňování/ sledování /podpoře atmosféry – sociálního klimatu mezi žáky. Aktivně pracuje s prevencí šikany.

## II. Materiální a finanční zabezpečení (speciální výukové vybavení)



***Škola zajišťuje optimální finanční pokrytí všech oblastí spojených s inkluzí, personální vybavení, úpravu prostředí školy a třídy, speciální výukové vybavení a didaktické pomůcky, odpovídající četnosti jeho používání.***

**Kritéria:**

1. Finanční pokrytí inkluze v optimálním případě zahrnuje mzdu asistenta pedagoga (je-li potřeba), konzultace nebo přímou práci speciálního pedagoga, příplatky angažovaným učitelům, vzdělávání pedagogů, speciální učební pomůcky, nezbytné technické a stavební úpravy školy atd.
2. Pokud je nezbytné, jsou provedeny úpravy prostředí školy a třídy tak, aby se žák dostal bez větších problémů tam, kam běžní žáci, a nebyl tak z některých aktivit vyčleněn.
3. Žák má k dispozici potřebné speciální výukové vybavení a pomůcky, které jsou v dobrém stavu, funkční a adekvátní vzhledem k jeho aktuálním potřebám, možnostem a věku.

### **III. Podmínky fungování žáka ve škole**

***Začleněnému žákovi jsou zajištěny optimální a pokud možno stejné podmínky běžného fungování ve škole jako jeho spolužákům - snížený počet žáků ve třídě, srozumitelná pravidla chování, podíl na výzdobě třídy, postup se třídou do vyšších ročníků, věková podobnost, podílení se na službách a funkcích ve třídě.***

**Kritéria:**

1. Žák sedává ve třídě v takové lavici, aby nebyl izolován od spolužáků a měl možnost sedět také s jiným spolužákem.
2. Počet žáků ve třídě byl úměrně snížen (snadnější péče ze strany učitele, jednodušší prostředí pro žáka z hlediska jeho sociálních i kognitivních kompetencí/schopností).
3. Pravidla chování ve třídě a další školní pravidla jsou žákovi dostupná v podobě, které rozumí. Mohou mít i jinou než jen písemnou podobu (např. obrázkovou, jejich tvorby se mohou účastnit i spolužáci).
4. Žák postupuje se svou třídou plynule do dalších ročníků, s důrazem spíše na sociální prostředí než na případný nedostatečný školní výkon.
5. Žák je pokud možno přibližně stejného věku (+/- 1-2 roky) jako jeho spolužáci.
6. Žák vykonává ve třídě (alespoň některé) týdenní služby, ať již samostatně, s podporou asistenta nebo jiného spolužáka. Žákovi je umožněno vykonávat nebo se alespoň ve spolupráci se spolužákem podílet na některé funkci ve třídě.

### **IV. Individuální vzdělávací plán (IVP)**

***Na základě doporučení školského poradenského zařízení zajišťuje ředitel školy /jiná pověřená osoba sestavení funkčního IVP na určité období, jeho aktuálnost, praktičnost, použitelnost a používání učiteli při přípravách výuky. Je zajištěno jeho předávání novým pedagogům, existuje komunikace o naplňování IVP a efektivitě navržených metod. Je-li to potřeba, IVP je sestaven pro každý předmět. Pravidelně se vyhodnocuje a upravuje.***

**Kritéria:**

1. Žák má sestavený IVP, který slouží jako vodítko pro práci s ním.
2. Každý pedagog, který žáka učí, má IVP k dispozici, včetně nových pedagogů, kteří do vyučování vstoupí v průběhu školního roku.
3. Existuje osoba prakticky odpovědná za všechny záležitosti týkající se IVP (koordinuje).
4. IVP je sestavený vždy na určité období školního roku, jeho adekvátnost vzhledem k vzdělávacím potřebám žáka a jejich proměnám je sledována speciálním pedagogem a jeho aktualizace a hodnocení probíhá pravidelně, minimálně jednou za pololetí.
5. Na tvorbě a revizích IVP se účastní speciální pedagog, třídní učitel a rodič, asistent pedagoga, ostatní učitelé, kteří ho učí, atd.

V případě potřeby je do tvorby IVP zapojen psycholog formou doporučení, jak s žákem pracovat, jak ho motivovat.

6. IVP je praktický a co nejvíce konkrétní, tzn., zohledňuje výuku praktických dovedností, ukazuje konkrétní metody a vícero možných postupů výuky, tematické náměty pro práci s žákem, obsahuje jasně zformulované cíle výuky, formuluje konkrétně to, co je schopen (sám nebo s asistencí) a co není schopen žák zvládnout, a z toho vyplývající oblasti rozvoje, zachycuje odraz postižení žáka v jeho chování a možnostech učení atd.

## **V. Výuka**

***Žák má rozvrh hodin, který se co nejvíce podobá rozvrhu spolužáků. Je mu poskytována pravidelná speciálně pedagogická péče. Ve výuce postupuje tematicky spolu se třídou a spolupracuje se svými spolužáky. Žák se účastní výuky cizího jazyka, výchov atd.***

***Kompetence učitele a asistenta pedagoga jsou přiměřeně rozděleny. Učitel a asistent spolu pravidelně komunikují o věcech výuky. Učitel se věnuje žákovi také individuálně. Učitel klade na žáka v přiměřené míře stejné výukové požadavky jako na jeho spolužáky. Učitel používá i jiné vyučovací styly než jen frontální.***

**Kritéria:**

1. Žákovi je rozvrh hodin dostupný (v ŽK, na nástěnce, na lavici atd.) ve srozumitelné formě (např. spolu s piktogramy, obrázky, jmény vyučujících atd.).

2. Jeho rozvrh hodin se co nejvíce podobá rozvrhu ostatních spolužáků. Ke změnám dochází pouze v závislosti na žakových možnostech. Není předem vyloučen z žádného předmětu.
3. Žákovi je poskytována pravidelná speciálně pedagogická péče, kterou rozhodně nesupluje jen péče ze strany asistenta.
4. Učitelé ve spolupráci s asistentem záměrně připravují situace umožňující vzájemnou spolupráci žáka s jeho spolužáky ve výuce.
6. Kompetence učitele a asistenta týkající se přípravy a organizace výuky žáka jsou mezi nimi rozděleny tak, aby především asistent nesuploval učitele, nýbrž aby byl spíše prostředníkem mezi učitelem a žákem. To se týká oblastí, jako např. příprava výuky a její zadávání, příprava testů a jejich zadávání, příprava a zadávání DÚ, ústní organizace výuky, opakování učiva, pomoc a dohlížení při plnění zadaných činností, ústní zkoušení, známkování atd. Učitel a asistent spolu o těchto záležitostech výuky a jejich průběhu pravidelně komunikují.
7. Učitel organizuje výuku tak, že celá třída včetně začleněného žáka postupuje tematicky jednotně.
8. Učitel se snaží organizovat výuku tak, aby se mohl část hodiny věnovat začleněnému žákovi také individuálně. K tomu může využít mimo jiné také výměnu rolí mezi učitelem a asistentem.
9. Učitel žáka zapojuje a klade na něj stejné výukové požadavky jako na jeho spolužáky a zároveň upravuje míru jejich náročnosti vzhledem k jeho schopnostem popsaným v IVP. Mezi takové požadavky patří např. vyvolávání v lavici, čtení zadání nebo textu v učebnici, zkoušení u tabule, práce ve skupinách, prezentace vlastní práce před třídou, opakování probrané látky, zapojení při názorné výuce, práce na společném projektu, zapojení při cvičeních a pokusech, zapojení do společných diskuzí, oslovování při novém výkladu látky atd.
10. Učitel se snaží vyučovat nejen frontálně, ale také způsoby, které jsou více interaktivní a umožňují vtáhnout žáka do dění, např. práce skupinová, individuální, kooperativní (ve dvojicích), zážitková, společná prezentace, pomocí hry, pomocí názorných pomůcek k manipulaci, v komunitním kruhu atd.

## **VI. Hodnocení**

***Učitel poskytuje žákovi pozitivní i negativní zpětnou vazbu stejně často jako jeho spolužákům. Sestavuje závěrečné hodnocení. Učitel si vede poznámky k výkonům žáka.***

### **Kritéria:**

1. Učitel poskytuje žákovi okamžitou a přiměřenou (bez nepřiměřených ochraňujících tendencí) zpětnou vazbu o jeho úspěchu i neúspěchu ve výuce a v chování stejně často jako ostatním žákům.
2. Podklady pro závěrečné hodnocení žáka dávají dohromady jednotliví učitelé s případnou podporou asistenta, ale nikoli naopak.
3. Hodnocení žáka odpovídá formou užívanému hodnocení, které se ve škole/ třídě používá pro všechny ostatní žáky.

4. Učitelé si vedou poznámky k učebním výsledkům žáka stejně jako u jeho spolužáků.

## **VII. Mimoškolní aktivity (výlety, kroužky apod.) organizované školou**

*Je zajišťována podpora ze strany spolužáků. Hlavní slovo při rozhodování o účasti začleněného žáka mají jeho rodiče. Žák se podílí na výběru těchto aktivit. Žák je plně zapojen a respektován.*

**Kritéria:**

1. Při plánování aktivit se přihlíží k žakovým možnostem.
2. Učitel ve spolupráci s asistentem podporuje ostatní spolužáky k pomoci začleněnému žákovi.
3. Hlavní slovo při rozhodování o účasti nebo neúčasti žáka má jeho rodič, stejně jako u jeho spolužáků.
4. Žák má možnost podílet se na výběru těchto aktivit.
5. Žák je do aktivity plně zapojen a respektován jako jakýkoli jiný člen třídy.

## **VIII. Asistent**

*Škola zřizuje a financuje funkci asistenta pedagoga. Zajišťuje předání práce asistentovi, jeho odbornou přípravu, uvedení do školy (představení pedagogickému sboru, žákům ve třídě), jmenování jeho poradce (mentora) na škole, předání jeho pracovní náplně, vymezení oblastí podpory a její míry, pravidelné hodnocení a supervizi, zázemí ve škole. Asistent si vede pravidelné poznámky k výuce.*

**Kritéria:**

1. Škola finančně zajišťuje funkci asistenta pedagoga, nebo se o náklady dělí více stran.
2. Práce po předchozím asistentovi je řádně předána novému asistentovi (třídním učitelem, přímo předchozím asistentem osobně nebo písemnou zprávou, hospitace budoucího asistenta ve třídě atd., včetně informací o osvědčených metodách a postupech). Nový asistent si prohlédl dokumentaci žáka a poslední IVP. Důležité je také *setkání s rodiči a SPC*.
3. Asistentovi je zajištěna nezbytná odborná příprava, před nebo nejpozději na začátku jeho působení. Stejně tak je podporováno jeho odborné vzdělávání v průběhu školního roku.
4. Asistent byl představen ostatním pedagogům jako jejich kolega spolu s vysvětlením důvodu jeho působení na škole. Zároveň byly prakticky prodiskutovány jeho kompetence a odpovědnost v každodenním fungování ve třídě.
5. Asistent byl představen žákům ve třídě (nejlépe učitelem nebo bývalým asistentem) jako pedagog, s možností pomoci i ostatním žákům, srozumitelně byla zdůvodněna jeho přítomnost ve třídě, zavedena pravidla oslovování aj.

6. Asistent ví, na koho se obrátit v případě potřeby vyplývající z jeho práce.
7. Asistent má jasně formulovanou pracovní náplň, z níž je jasná jeho role ve výuce o i přestávkách.
8. Asistent získává pravidelné hodnocení své práce a fungování ve škole.
9. Škola vytvoří asistentovi zázemí stejně jako ostatním učitelům, vlastní místo, kam může ze třídy odcházet, skříňku, kde si může ukládat pomůcky, atd.
10. Asistent se pravidelně připravuje na vyučování ve spolupráci s učitelem, vede si průběžné záznamy o průběhu výuky a použitých metodách, které potom může reflektovat v další práci a případně předat svému nástupci.

## **IX. Odborná podpora inkluze**

***Škola zaměstnává speciálního pedagoga nebo jiného odborníka v oblasti inkluze, který poskytuje podporu škole/třídě. Učitelé se průběžně vzdělávají v oblasti inkluzivního vzdělávání. Vedení školy podporuje spolupráci vně školy – s jinými školami nebo jednotlivými pedagogy z jiných škol.***

### **Kritéria:**

1. Škola zajistí speciálního pedagoga nebo jiného odborníka, který je zapojen do začleňování.
2. Speciální pedagog dále poskytuje odborné konzultace ostatním učitelům, rodičům, věnuje se odborné rovině při přípravě IVP, sleduje proces začlenění přímo v hodinách a podává o výsledcích pozorování zpětnou vazbu, poskytuje žákovi individuální speciálně pedagogickou péči, poskytuje odborné a didaktické materiály, praktické a konkrétní rady k výuce, pomáhá při plánování budoucnosti žáka, aktivně se podílí na *odborném růstu pedagogů* školy atd.
3. Učitelé dostávají od školy nabídky a jsou aktivně podněcováni k průběžnému vzdělávání v oblastech spojených s inkluzivním vzděláváním.
4. Učitelé mají k dispozici metodické konzultace, kde mají možnost řešit problémy, které se pojí se začleněním určitého žáka.
5. Vedení školy podporuje sdílení zkušeností také mezi školami, které se začleňováním žáků se SVP zabývají.

## **X. Vztah spolužáků k začleněnému žákovi**

***Učitelé podporují vztahy mezi začleněným žákem a jeho spolužáky, poskytují prostor k navazování a rozvíjení vzájemného kontaktu, zaměřují se i na vztahy mimo výuku, podporují vztahy také prostřednictvím rodičů spolužáků.***

### **Kritéria:**

1. Učitelé podporují aktivní, přátelské a symetrické vztahy mezi začleněným žákem a jeho spolužáky.

2. Poskytují žákům společný prostor pro diskuze a otázky, připomínají jim důležitost vzájemného respektu a tolerance, vytvářejí situace společné práce, v případě potřeby moderují komunikaci mezi žákem a spolužáky atd.

3. V případě potřeby se ve spolupráci s asistentem věnují tomu, jak probíhají situace o přestávkách, na obědě a na neformálních setkáních třídy, a podporují vrstevnické vztahy.

4. Nepřímo je vztah spolužáků a začleněného žáka utvářen také prostřednictvím jejich rodičů, s nimiž je diskutován praktický průběh vyučování, zapojení jejich dětí do práce se začleněným žákem, opodstatnění některých odlišností, zásady chování k takovému žákovi atd.

## **XI. Komunikace rodičů žáka a školy**

***Učitelé komunikují s rodiči začleněného žáka přímo (nikoli přes asistenta).***

**Kritéria:**

1. Učitelé a rodiče žáka spolu komunikují přímo a ne jen prostřednictvím asistenta nebo jiné osoby.
2. Na třídních schůzkách učitel informuje rodiče začleněného žáka stejným způsobem jako rodiče spolužáků, tedy na základě vzájemné dohody.

## Příloha č.2.: Posouzení nutné míry podpory v podmínkách běžné školy

Spádová škola:		Identifikační kód žáka:	
Věk:		Převažující typ postižení:	
Žák v současnosti navštěvuje:			

### Posouzení nutné míry podpory v podmínkách běžné školy

Sledovaný ukazatel	Míra potřebné podpory			V čem potřebuje dítě podporu, kdo ji poskytuje (případně zdůvodnění, proč tuto podporu nezvládne poskytnout běžný pedagog)
	0	1	2	
<b>Sebeobsluha</b> (samostatnost při jídle, používání WC, přípravě pomůcek atd.)				
<b>Pohybové schopnosti</b>				
<b>Smyslové postižení</b>				
<b>Kognitivní dovednosti – schopnost učit se</b> (včetně řeči, motivace, pozornosti, paměti, ...)				
<b>Sociální dovednosti</b>				
<b>Zdravotní oslabení – zajištění péče</b>				

Poznámky:
-----------

Spádová škola:		Identifikační kód žáka:	
Věk:		Převažující typ postižení:	
Žák v současnosti navštěvuje:			

## Shrnutí míry potřebné speciálně pedagogické podpory (v běžné třídě za přítomnosti běžného učitele):

Podmínky začlenění:		Náklady <sup>i</sup>
DVPP pro běžné učitele:		
Nezbytná úprava prostředí třídy, resp. školy:		
Koordinace práce přítomných pedagogických pracovníků:		
Optimální a nejvyšší přijatelný počet dětí ve třídě:		
Jiné:		

Rozsah a druh potřebné speciálně pedagogické podpory <sup>ii</sup> :		Náklady
Speciální pedagog:	Přímá práce s dítětem (ve třídě, mimo třídy):	
	Nepřímá podpora (metodické vedení asistenta, běžného pedagoga a pod.):	
Asistent pedagoga:	Rozsah a formy práce ve třídě:	



Jiná odborná pomoc související s výukou <sup>iii</sup> :		
--	--	--

<b>Pomůcky<sup>iv</sup>:</b>		<b>Náklady</b>
Kompenzační pomůcky:		
Speciální pomůcky:	ZŠ	
Navrhovaná rozšíření:		

Poznámky:
-----------

## **INSTRUKCE K VYPLŇOVÁNÍ EVALUAČNÍHO ARCHU:**

### **Spádová škola**

A - Jiřího z Poděbrad,

B – Povážská,

C – Jezerní,

D – Dukelská

**Věk** – aktuální ke dni 1.9. 2012 (počet měsíců za „desetinnou“ čárkou)

**Kód žáka** – př.: C12P3

C – spádová škola (A - Jiřího z Poděbrad, B – Povážská, C – Jezerní, D – Dukelská)

12 - věk k 1.9. 2012 (bez měsíců)

P – kód SPC (P – Plánkova)

3 - třetí dvanáctiletý žák, spadající do spádové školy C

**Převažující postižení žáka** – heslovitě, případně zkratkou

### **Míra podpory**

0 – zvládá samostatně, nepotřebuje podporu

1 – potřebuje částečnou podporu, dopomoc, občasné vysvětlení zadaného úkolu, připomenutí, zopakování...

2 – potřebuje soustavnou podporu, tlumočení, vysvětlení, zápis do sešitu, motivaci, individuální vedení, důslednou kontrolu zadaných úkolů...

### **Kdo zajistí podporu:**

Speciální pedagog – soustavná práce ve třídě jen v případě přítomnosti dvou a více dětí s autismem, mentálním či kombinovaným postižením ( → k jeho případnému angažování na výuce se dospěje při finalizaci modelu)

---

<sup>i</sup> Vyplní Rytmus.

<sup>ii</sup> Uvádějte rozsah v hodinách za týden (případně také frekvenci, např. třikrát týdně hodina logopedie), a popište také konkrétní formu podpory.

<sup>iii</sup> Neuvádějte terapie (logopedie, rehabilitace), ty zmiňujte případně v kolonce návrhů na rozšíření.

<sup>iv</sup> Neuvádějte pomůcky, které si dítě do školy už tak jak tak přináší.