

MASARYKOVA UNIVERZITA

Pedagogická fakulta

Katedra sociální pedagogiky

ZÁVĚREČNÁ PRÁCE

Inkluze v praxi malotřídní základní školy

Vypracovala: Eva Zavadilová

UČO: 216568

Kurz: Asistent pedagoga podzim 2019

Vedoucí práce: Mgr. Lenka Gulová, Ph. D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně za užití uvedených pramenů a literatury.

V Brně 6. února 2020

Eva Zavadilová

Poděkování:

Děkuji Mgr. Lence Gulové, Ph. D. za odborné vedení této práce a za cenné rady a podněty.

Obsah

Obsah.....	4
Úvod.....	5
1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	6
1.1 Inkluze a inkluzivní vzdělávání (význam a geneze).....	6
1.2 Integrace	10
1.3 Integrace a inkluze.....	12
1.4 Segregace.....	12
1.5 Exkluze.....	13
2. LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ A REALIZACE INKLUZE V ČESKÉ REPUBLICE...	14
3. UKAZATELE INKLUZE.....	18
3.1 Index of Inclusion (Booth a Ainscow, 2002, 2007)	18
3.2 Ukazatele inkluzivní školy podle Tannenbegové (2016)	19
3.2.1. Tématická oblast: Kultura	20
3.2.2. Tématická oblast: Podmínky	21
3.2.3. Tématická oblast: Praxe	21
3.2.4. Tématická oblast: Relace	22
4. CHARAKTERISTIKA ŠKOLY A ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ.....	24
4.1 Charakteristika školy	24
4.2 Prostředí a vybavení školy.....	24
5. CHARAKTERISTIKA ŠKOLNÍHO SPOLEČENSTVÍ.....	26
5.1 Charakteristika pedagogického sboru.....	26
5.2 Charakteristika žáků	26
5.3 Vztahy školy s okolím	27
6. PŘÍSTUP K ŽÁKŮM S SVP: EDUKACE A INTERAKCE VE ŠKOLNÍM SPOLEČENSTVÍ.....	28
6.1 Verunka	28
6.2 Jeník.....	31
6.3 Péřa.....	32
Závěr.....	33
Použitá literatura a internetové zdroje.....	35

Úvod

Inkluze stále patří mezi nejdiskutovanější témata ve sféře vzdělávání. Zejména mezi českou laickou veřejností vzbuzuje dosud silné emoce a její koncept je často podrobován kritice ze strany části této veřejnosti. Navzdory oceňování inkluze valnou většinou odborníků z oblasti pedagogických věd, navzdory jejímu ukotvení v zákoně a předpisech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy i navzdory pozitivům, které inkluze v edukačním systému přináší nejen žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich rodinám, panuje u části české populace nedůvěra vůči inkluzivnímu vzdělávání a jeho principům.

Stálá aktuálnost problematiky inkluzivního vzdělávání, vlastní zkušenost z pedagogické praxe a přednášky, které jsem mohla vyslechnout tady na akademické půdě, mě vedly k tomu, že jsem si nakonec vybrala pro zpracování závěrečné práce právě toto téma.

V rámci teoretické části práce je první kapitola věnována charakteristice a vymezení základních pojmů jako je inkluze (v kontextu inkluzivního vzdělávání), dále integrace, segregace a exkluze, přičemž pozornost bude věnována také vzájemnému vztahu inkluze a integrace. Ve druhé kapitole bude stručně nastíněna realizace inkluzivního vzdělávání u nás a důležité právní předpisy, k němu vztažené v rámci legislativy České republiky. Ve třetí kapitole jsou popsány ukazatele proinkluzivního zaměření školy. Celá práce se zabývá inkluzivním vzděláváním výhradně v doméně základní škol.

Praktická část závěrečné práce vychází z mé pedagogické praxe na malé základní škole, která v rámci svých možností usiluje o otevřenost vůči všem žákům, takže ji navštěvují děti s velmi různými specifiky. Tato část textu je založena převážně na mém vlastním pozorování heterogenního kolektivu, konkrétního školního prostředí, jeho aktérů a jejich vzájemných vztahů se zřetelem ke konceptu inkluzivního vzdělávání.

Teoretická část

Teoretická část práce podává terminologické vymezení základní pojmů, pojednává o realitě inkluzivního vzdělávání a příslušných právních předpisech v českém prostředí, nakonec popisuje ukazatele inkluze.

Pozornost v celé práci je zaměřena pouze na oblast základního školství, která je v našich podmínkách nejlépe odborně zmapována.¹

1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

1.1 Inkluze a inkluzivní vzdělávání (význam a geneze)

Pojem „inkluze“ lze etymologicky odvodit z latinského jazyka. Latinské substantivum *inclusio* znamená zahrnutí, přijetí. Sloveso *includere* mimo jiné znamená zahrnout, vsadit, uzavřít (Kábrt, 2000, s. 271). První dva významy slovesa tedy popisují akt zapojení do nějakého celku. Tento rys je pro inkluzi podstatný, avšak zachycuje pouze jakousi její část, první fázi tohoto procesu.

Pokusy definovat inkluzi a inkluzivní vzdělávání se objevují již od konce minulého století. V současnosti tak narazíme na velké množství definic, které se snaží tyto jevy slovně formulovat. Definovat inkluzi a inkluzivní vzdělávání pouhým převzetím myšlenky jediného autora se však jeví jako problematické vzhledem k tomu, že mnoho autorů z různých částí světa často vymezuje tyto pojmy velmi odlišně. (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 25).

V této práci uvedeme, jak k definování těchto pojmů přistupují někteří vybraní autoři především tuzemští v časovém rozmezí přibližně posledního desetiletí.

Čeští autoři ve zde zmíněných pracích, ve snaze co nejlépe vystihnout inkluzi a inkluzivní vzdělávání, představují četná pojetí daných jevů, jak je předkládají různí badatelé zvláště zahraniční, tato pojetí posléze sumarizují a doplňují (nebo připomínají) vzhledem

¹ To se nevylučuje se skutečností, že inkluzivní vzdělávání představuje v současné době nejaktuálnější trend, který prostupuje celé vzdělávací spektrum a rezonuje pomyslnými kameny edukační reality na všech úrovních vzdělávání. (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 20).

k aktuálnímu stavu výzkumu a vývoje dané problematiky, aby též s ohledem na naše místní poměry i relevantní dokumenty, nastínili vlastní charakteristiku a vymezení těchto pojmů.

Inkluzivní vzdělávání stručně (s důrazem na hledisko přítomnosti, participace, rozvoje individuálních předpokladů a uznání heterogenity žáků) charakterizuje Havel (2013, s. 17–18) jako „proces zabývající se bariérami stojícími v cestě prezenci, participaci a výkonu všech dětí ve školách v místě jejich bydliště [...] Učitelé se soustředí na kladné stránky dětí a na zdroje v jejich kontextu dostupné. Mohou se pak zaměstnávat rozmanitostmi, učit se z nich a snažit se vyvolat účelnou změnu ve vzdělávání.“

Inkluze tedy vítá rozmanitost, která je prospěšná všem; týká se dětí, které se mohou ve škole cítit vyloučené; avšak nezaměřuje se jen a pouze na ně; přináší všem žákům rovnoprávnou možnost vzdělávat nebo jim poskytuje ochranu, aniž by je eliminovala; reformuje včetně speciálního školství také systém formálního i neformálního vzdělávání; zlepšuje kvalitu edukace všech žáků; zaměřuje se na dostatečnou podporu žáků běžné školy; neuspokojuje potřeby žáků s postižením a současně neuspokojuje potřeby jedněch na úkor druhých (Havel, 2013, s. 15).

Lazarová a její spolupracovníci se ve své publikaci obsáhle zabývají definicemi inkluze a inkluzivního vzdělávání. Pojem „inkluze“ chápou jako nadřazený pojmu „inkluzivní vzdělávání“, u něhož prezentují kategorizovaný výčet jemu vlastních společných definičních znaků. Tyto znaky jsou popsány ve čtyřech kategoriích: rovné příležitosti, naplňování individuálních potřeb, rozvoj lidských zdrojů, participace v komunitě (Lazarová et al., 2015, s. 11–20).

Zjednodušeně řečeno s ohledem na výše zmíněné definiční znaky lze stanovit tyto charakteristiky pro inkluzivní vzdělávání:

- zajišťuje rovný a spravedlivý přístup ke vzdělávání všech jedinců, umožňuje těmto jedincům volbu v rozhodování o tom kde, a v čem se chtějí vzdělávat.
- respektuje odlišnosti a potřeby každého žáka, zdůrazňuje vzdělávání s ohledem na individuální a specifické potřeby
- klade důraz na maximální rozvoj potenciálu každého žáka a využívání takových výukových metod a postupů, díky kterým bude moci žák rozvinout vlastní potenciál v co nejvyšší míře

–usilují o plnou účast všech žáků na všech sférách, týkajících se vzdělávání a také se zasazují o jejich maximální participaci na dění v místní i širší komunitě (Lazarová et al., 2015, s. 12–18).

Podle Tannenbergové (2016, s. 34) termíny jako „inkluze“, „inkluzivní vzdělávání“, „školní inkluze“, nebo pouze „inkluze“ v českém prostředí označují koncept edukace² v základních školách, kde inkluze představuje jeden ze základních principů.³

Daný koncept je popsán velmi podobně, jako jej vymezuje Lazarová se svými kolegy výše. A sice jde o takový systém, který umožňuje všem dětem docházet do běžné základní školy, která se ideálně nachází v lokalitě jejich bydliště. Učitelé v této škole musí přistupovat ke každému žákovi individuálně jako k jedinečné osobnosti a na individualizovaném přístupu k žákům je postavena nejen výuka, ale i celá organizace a filozofie školy. Každý žák má vlastní vzdělávací strategii, která se přizpůsobuje jeho nadání, schopnostem i handicapům. Výuka je koncentrována zejména na to, aby byl plně využit potenciál žáka, žáci nejsou rozlišováni na ty s potřebami a bez nich, odlišnost žáků je vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu. Jedním z cílů školy je připravit žáky na kvalitní a úspěšný život v soudobé moderní společnosti (Tannenbergová, 2016, s. 35).

Oba pojmy můžeme definovat také vzhledem k obsahu relevantních dokumentů. Inkluzivním vzděláváním se tedy na základě obsahu školských dokumentů zpravidla rozumí takové vzdělávání, které rozvíjí školní kulturu směrem k sociální koherenci a inkluzí se rozumí organizace běžné školy takovým způsobem, který může nabídnout adekvátní výuku a vzdělávání se zřetelem na individuální rozdíly žáků a s respektem k jejich aktuálním vzdělávacím potřebám, přičemž nehraje roli druh speciální potřeb, nezáleží ani na výsledcích poměrování žáků (Hájková a Strnadová, 2010, s. 90).

Podobně charakterizují inkluzivní vzdělávání také Zilcher a Svoboda (2019, s. 34), když je definují z pohledu didaktického, z pohledu školní kultury a z pohledu školní politiky. Z didaktického pohledu je to vrchol individualizace ve vzdělávání. Z hlediska školní kultury inkluzivní vzdělávání představuje vizi plně komunitní školy. Z pohledu školní politiky pak jde

² Edukace je chápána jako proces, v němž se prolínají jak vzdělání, tak výchova. (Průcha, 2005, s. 66).

³ Tannenbergová (2016, s. 34) si je podobně jako jiní autoři vědoma skutečnosti, že inkluzivní vzdělávání lze podřadit pod inkluzi sociální. Sociální inkluze se vztahuje na všechny oblasti života člověka, kam kromě školství patří i další oblasti jako zaměstnání, bydlení, volný čas a jiné.

o takové nastavení prostředí, které uznává všechny zvláštnosti a podporuje rovnost všech ve všech možných situacích.

Český psycholog T. Nikolai spatřuje hlavní myšlenku inkluzivního vzdělávání ve snaze „poskytnout všem dětem adekvátní vzdělání a co nejlepší úroveň vzdělání nezávisle na podobě jejich speciálních potřeb [...] speciální vzdělávací potřeby dětí jsou pojímány jako součást společenské diverzity a jejich naplňování probíhá v hlavním vzdělávacím proudu pomocí tvorby individuálních vzdělávacích programů a dalších vhodných pedagogických i psychologických intervencí“ (Nikolai, 2008).

Na uvedených definicích inkluze v rámci inkluzivního vzdělávání lze pozorovat, že jsou si velmi podobné, někdy se téměř shodují. Přesto nejsou vyčerpávající, inkluze obecně není vázána pouze na oblast vzdělávání, protože představuje problematiku, která je provázána s celou společností a měla by být nahlížena a zkoumána v multidisciplinárním kontextu.

Inkluzi je tedy nutno chápat jako komplex, který můžeme vymezit jak z filosofického, sociologického, pedagogického (či speciálně pedagogického), lidsko-právního, etického a politického hlediska, ale také z dalších perspektiv (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 35).

Právě na základě transdisciplinárního přístupu by mělo být zabezpečeno komplexní řešení všech problémů, které se v souvislosti s inkluzí vyskytují nebo mohou v budoucnu nastat. Zapojení a kooperace co největšího okruhu kompetentních specialistů, mezi nimiž funguje komplementární vztah, se tedy ukazuje jako nezbytné (Lechta, 2016, s. 49).

Zajímavý je objev pojmu „inkluze“ v novodobých dějinách. Termín byl pravděpodobně poprvé použit nikoli v kontextu pedagogických či jiných společenských věd, ale právě v oblasti justice. V roce 1954 v Pensylvánii se termín „inkluze“ ve spojitosti s právem na vzdělávání pro žáky s postižením, stal součástí soudního verdiktu. Počátky snah o realizaci konceptu inkluzivní edukace však sahají pravděpodobně do roku 1988, kdy se různorodé skupiny nadšenců účastnili jednání na univerzitě v Torontu a z této iniciativy vzešel projekt inkluzivní edukace ve smyslu konkrétních návrhů na zlepšení edukačního procesu u dětí a dospělých s postižením či poruchami učení v kontextu středního vzdělávacího proudu. V roce 2004 byla v Torontu publikována navazující monografie *Action for Inclusion* od autorů O'Brien a Foresta. Zásadní obrat směrem k inkluzivnímu trendu však znamenalo až

zveřejnění Deklarace ze Salamanky. Deklarace je výstupem z konference UNESCO, konané v roce 1994 v Salamance, kde se řešila problematika speciálních edukačních potřeb více než 300 účastníků z 92 zemí světa. Deklarace požaduje budování inkluzivních škol, které by přijímaly všechny žáky, připouštějíce jejich rozmanitost a současně by reagovaly na všechny jejich potřeby. Deklarace vysvětluje principy inkluze a upravuje edukační potřeby ve smyslu teze *school for all*. Pro náš region je důležitá zvláště Úmluva OSN o právech osob s postižením, která byla přijata v prosinci 2006 v New Yorku a v parlamentu ČR ratifikována roku 2009. Mimo jiné tato úmluva pro lidi s postižením v paragrafu 24 explicitně požaduje také zabezpečení inkluzivního vzdělávacího systému a to na všech úrovních (Lechta, 2016, s. 32–33).

Požadavek inkluze a inkluzivní edukace nacházel posléze stále větší odezvu ve světě i u nás a postupně vytlačel jiné formy přístupu ke znevýhodněným osobám v oblasti vzdělávání. Bohužel dosud existují oblasti, kde jsou ignorována nebo popírána základní lidská práva, takže poselství uvedených dokumentů je stále platné a naléhavé, nehledě na fakt, že inkluzi nelze chápat staticky. Je nutné stále hledat a nacházet ta nejlepší a nejvhodnější řešení, aby úspěšná edukace opravdu všech dětí v běžných školách byla uskutečňována.

Také proto je inkluze chápána nikoli jako stav, ale spíše jako nekončící proces (Tannenbergová, 2016, s. 35; Zilcher a Svoboda, 2019, s. 28–29). Výstižně tento aspekt vystihuje J. Havel (2013, s. 15), který v tomto procesu spatřuje „*neustálé hledání dokonalejší reakce na rozmanitost*.“

Bude užitečné, když se nyní zaměříme na několik dalších možných přístupů ke vzdělávání osob s postižením, které existovaly a existují, protože inkluze bývá často definována právě v protikladu či v relaci k nim. Formy přístupu ke vzdělávání osob s nějakým postižením můžeme zjednodušeně rozlišit na integraci, inkluzi, segregaci a exkluzi.

1.2 Integrace

Tento pojem (z latinského substantiva *integratio*) znamená ucelení, sjednocení. Původně speciálně pedagogický⁴ termín se začal užívat v souvislosti se zabezpečováním vzdělávání žáků se SVP⁵ ve školách hlavního proudu. Integraci proto v našem regionu vymezuje

⁴ Kterým je i pojem „inkluze“.

⁵ Speciální vzdělávací potřeby

směrnice MŠMT České republiky z roku 2002 (Havel, 2013, s. 13). V obsahu dokumentu je dáno její rozlišení na individuální a skupinovou.

Individuální integrace žáka je chápána jako jeho začlenění do třídy škol hlavního proudu⁶, která není samostatně určena pro žáky s SVP, což se děje při současném zajištění odpovídajících podmínek vzdělávání a nezbytné speciálně pedagogické či psychologické péče. Dalším typem individuální integrace pak je vzdělávání těchto žáků ve třídě v rámci speciální školy samostatně určené žákům s odlišným druhem nebo stupněm postižení. Skupinová integrace pak označuje vzdělávání žáka ve třídě speciální nebo specializované zřizované podle zvláštních předpisů, přičemž v některých předmětech se mohou žáci vzdělávat spolu ostatními žáky školy a se zřetelem na jejich možnosti jsou zapojeni do všech aktivit školy i mimo vyučování (Směrnice MŠMT č. j. 13710/2001-24).

Integrativní vzdělávání se tak zaměřuje na možnosti a implementaci společného vzdělávání žáků s handicapem a žáků intaktních v prostředí běžné školy. V rámci integrace má žák sice možnost edukace s ostatními, ale měl by s ostatními také plnit stejné cíle za předpokladu jeho schopnosti přizpůsobit se tomuto prostředí a za předpokladu adekvátní podpory, která spočívá v kompenzaci jeho speciálních vzdělávacích potřeb (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 24).

Uvedení autoři naznačují problematičnost daného přístupu. Integrace totiž předpokládá od kompetentních odborníků identifikaci normy a následné odlišení těch, kteří tuto normu nenaplnují. S ohledem na stanovenou normu jsou tito subnormální jedinci posuzováni, hodnoceni a posléze vybíráni jako vhodní k integraci mezi intaktními „normálními“ žáky.

Jinak řečeno integrace ve vzdělávání pro žáky se speciálními potřebami znamená, že mohou být s ostatními a dostanou k tomu, co potřebují, že jim bude pomoheno, že je sice uznána jejich odlišnost, ale přitom musí zvládnout být jako ostatní (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 56).

Integrace tedy v sobě nese (přes veškeré uznání heterogenity a poskytnuté kompenzace) určitý požadavek přizpůsobení se integrovaných osob vůči celku bez speciálních potřeb.

„Jde o duální systém [...], ve kterém paralelně funguje integrativní i segregovaná edukace. V případě, že je integrace neúspěšná, může se dítě vrátit do speciálního zařízení (Lechta, 2016, s. 30).

⁶ V rámci mateřské, základní, střední nebo vyšší odborné školy.

1.3 Integrace a inkluze

Za více než 20 let od zveřejnění Deklarace ze Salamanky došlo k postupnému zastření jednoznačných vymezení. Důsledkem toho jsou také diskuze o tom, jestli existuje rozdíl mezi integrací a inkluzí⁷, ačkoli tento rozdíl je mezi nimi jednoznačně definován. Hlavní odlišnost spočívá v tom, že koncept inkluzivního vzdělávání se netýká pouze žáků s postižením či narušením, na které se zaměřuje koncept integrace, ale vztahuje se k mnohem širší populaci (např. nadané děti, děti z etnických minorit aj.). Zatímco integrace akceptuje duální systém vzdělávání (speciální i běžné školy), tak v rámci inkluze by každá škola měla přijímat všechny žáky bez rozdílu. Paralelní systém „normálního“ a speciálního školství by měl být podle inkluzivního pojetí postupně odstraněn (Lechta, 2016, s. 37).

Rozdíl mezi oběma termíny tedy leží v rozdílném pojetí žáka. Integrativní přístup cílí na potřeby jedince s postižením, inkluzivní přístup na potřeby všech žáků jakožto členů skupiny (každý člen skupiny má nějaké individuální potřeby). Jestliže integrace sleduje prospěch integrovaného žáka a řeší specializované programy v jeho prospěch či dílčí změny prostředí, tak se inkluze naproti tomu koncentruje na prospěch všech žáků, požaduje celkovou změnu školy, řeší celkovou strategii učitele atd. (Havel, 2013, s. 14).

Koncept integrace ve světovém měřítku spadá přibližně do osmdesátých let minulého století, inkluzivní trend pak do let devadesátých, ale kulminuje počátkem století jedenadvacátého (Lechta, 2010, s. 28).

Aktuální stav v našem regionu podle Lechty (2016, s. 38) odráží obojí, popisuje jej dvojtermínem integrace/inkluze, přičemž autor konstatuje, že „*inkluze je cílem a integrace cestou*“ (Lechta, 2016, s. 38).

1.4 Segregace

Slovo pochází z latinského *segregatio* (= odlučování, oddělování). V tomto pojetí jsou děti, které mají být vzdělávány, rozděleny na podskupiny podle stanovených kritérií. Vzdělávací systém se skládá ze dvou subsystémů: první tvoří běžné školy a druhý představují školy speciální. Podle tohoto selektivního přístupu se vychází z přesvědčení, že žákům je možné poskytnout ty nejlepší podmínky vzdělávání v co nejvíce homogenních skupinách (Lechta,

⁷ V této souvislosti Zilcher a Svoboda (2019, s. 21) poznamenávají: „*Velká řada autorů vymezuje základní trichotomii pojetí inkluzivního vzdělávání [...] 1. Integrace a inkluze jsou pojmy prakticky totožné. 2. Inkluze je určitá vylepšená, lepší integrace. 3. Inkluze je naprosto odlišný přístup, který předpokládá zařazení všech dětí do běžné školy. Jedná se o bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech žáků.*“

2016, s. 30). Tento termín však původně neoznačoval nic negativního (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 21).

„Segregace nebyla brána jako vyloučení či separace jedinců s postižením od jedinců intaktních, ale jako předpoklad pozitivní korelace mezi homogenností vzdělávací skupiny a jejich výsledků“ (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 21).

Speciální pedagogika se v rámci segregáčního přístupu koncentrovala na maximální podporu žáků tím, že pro ně bylo vytvářeno takové prostředí, které mělo být ideální vzhledem ke konkrétnímu typu žáků s obdobnými potřebami. Žáci měli být vzděláváni speciálními metodami a edukační prostředí sdílet spolu se svými vrstevníky se stejným charakterem postižení (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 21–22).

Tento typ přístupu k edukaci postižených předcházel v našich podmínkách integračnímu přístupu.

1.5 Exkluze

Pojem má ekvivalent v latinském *exclusio* (= vyloučení). Sloveso *excludo* v latině znamená „vylučovat“, „nevpustit“, „vzdalovat“, ale také v zesíleném významu doslova „odříznout někoho od něčeho“, „zamezit někomu něco“, „odmítnout“ (Kábrt, 2000, s. 201). To vystihuje podstatu exkluze v edukaci. Podle tohoto přístupu jsou děti, které nesplňují (popř. i ty které splňují) kritéria nastavená svévolně vyšší instancí, vyloučeny z procesu vzdělávání (Lechta, 2016, s. 30).

2. LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ A REALIZACE INKLUZE V ČESKÉ REPUBLICE

Po rozdělení Československa převzala Česká republika všechny závazky mezinárodního práva včetně všech smluv o lidských právech. Mezi ně patří Úmluva o právech dítěte s požadavkem práva na vzdělání a také již zmíněná Úmluva o právech osob se zdravotním postižením⁸. V listině základních práv a svobod je vymezen také tzv. školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.⁹), který odráží cíle soudobého školství. Hlavními záměry je zabezpečit takové prostředí a klima školy, které poskytne všem žákům stejné podmínky, aby mohli dosáhnout odpovídajícího stupně vzdělání a také jim zaručit právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. Klíčovým principem je rovný přístup ke vzdělávání každého občana ČR nebo EU bez jakékoli diskriminace (Bartoňová a Vítková in Lechta, 2016, s. 206; Zilcher a Svoboda, 2019, s. 64, Tannenbergová, 2016, s. 28). Školský zákon byl od té doby několikrát novelizován.

Podle Zilchera a Svobody (2019, s. 63) vykazuje částečně proinkluzivní tendenci také vyhláška o vzdělávání osob se speciálně vzdělávacími potřebami a osob mimořádně nadaných z roku 2005. Vyhláška v § 3 odst. 4 stanovila přednostně jako formu speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením individuální integraci v běžné škole.

Ustanovení ohledně integrace však nebylo bezpodmínečné, obsahovalo totiž dodatek (zohledňující nejen situaci žáka): „*pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy*“ (Vyhláška č. 73/2005 Sb.).

Ačkoli dokument působí jako kodifikovaná norma ve prospěch inkluzivního trendu, v praktickém využití právě pro tuto opatrnou formulaci komplikoval jeho zavádění v praxi. Toto znění umožňovalo každé škole zachovat se podle vlastní intence a třeba i cíleně udržovat takové prostředí, které vzdělávání žáků se zdravotním prostředím vylučuje (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 63–64). Problematická formulace byla později z textu vypuštěna.

Ukázalo se, že princip rovnosti v přístupu ke vzdělávání není v České republice jednoduché zabezpečit. V souvislosti s problematikou vzdělávání romských žáků na to poukazovaly

⁸ Na ni navazuje Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015-2020 Usnesením vlády České republiky ze dne 25. května 2015. (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 64).

⁹ Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

instituce nejen neziskové. Vše posléze vyústilo v soudní spor, kdy Evropské centrum pro práva Romů rozhodlo zahájit soudní řízení ve věci neoprávněného zařazování romských žáků do zvláštních škol. Dne 13. 11. 2007 vynesl Velký Senát Evropského soudu pro lidská práva rozsudek označovaný jako D. H. a ostatní proti České republice, který dal žalobcům za pravdu a měl významný dopad v celoevropském měřítku (Tannenbergová, 2016, s. 30–31).

Nicméně v září 2009 byl přijat tzv. antidiskriminační zákon, k jehož přijetí Českou republiku zavazuje členství v EU. Oficiálně jde o zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů, který sleduje také oblast dodržování rovnocenného přístupu ke vzdělávání (Bartoňová a Vítková, 2018, s. 10).

Roku 2015 byl novelizován školský zákon a změna se významně dotkla tématiky inkluze. „*Novela školského zákona č. 82/2015 Sb. ustanoveními uvedenými v §16-19 vytvořila základní předpoklady pro naplňování principů inkluzivního vzdělávání ve vzdělávacím systému ČR.*“ (Bartoňová a Vítková in Lechta, 2016, s. 206).

Zákon deklaruje novou kategorizaci žáků. Upouští od medicínského přístupu, tedy žáky nerozlišuje podle diagnózy, ale podle míry daného znevýhodnění. Zaměřuje se tak na potřeby jedince, určení konkrétního přístupu intervence a praktickou pomoc během výuky (Tannenbergová, 2016, s. 28–29). Zákon přináší termín *podpůrných opatření*, která jsou nutná pro zabezpečení optimálního plnohodnotného vzdělávání v běžných školách pro všechny žáky, a které zákon dále člení do stupňů. Pojetí těchto opatření závisí na stavu, míře a charakteru daného znevýhodnění (Bartoňová a Vítková in Lechta, 2016, s. 206–207).

Na tuto novelu školského zákona navazuje vyhláška č. 27/2017 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Z hlediska inkluze je tato vyhláška velmi významná. Žáci jsou rozlišováni podle potřeby podpůrných opatření od prvního až do pátého stupně, zdůrazňuje se jejich individualita na úkor medicínského pojetí postižení. Vyhláška také zohledňuje sociální aspekt postižení (např. u žáka s potřebou podpůrných opatření třetího stupně v rámci mentálního postižení může potřebovat podpůrná opatření v oblasti sociálního znevýhodnění, které souvisí s podstatou mentálního postižení). Na základě tohoto předpisu se také stává podstatně komplikovanějším využívat speciálních škol a vůbec celého specializovaného segmentu edukace. Vyhláška dále upravuje pojetí funkce asistenta pedagoga, podle něhož asistent pedagoga při vzdělávání žáků poskytuje podporu

jinému pedagogickému pracovníkovi nebo podle potřeby pracuje s žákem nebo i s ostatními žáky. Tím je nastaveno efektivnější využití asistenta pedagoga, jakožto i plánování výuky a kooperace mezi pedagogickými pracovníky (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 65–66).

Mezi další dokumenty, které mají zásadní dopad na realizaci inkluzivního vzdělávání, patří *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018*. Tento plán vychází z priorit stanovených ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 a z podrobně definovaných opatření, která se nacházejí v *Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky pro období 2015–2020* (Bartoňová a Vítková, 2018, s. 10; Bartoňová a Vítková in Lechta, 2016, s. 206).

Akční plán přispívá k dosažení vize výše zmíněné Strategie vzdělávací politiky ČR, která byla schválena usnesením vlády v roce 2014 a to v těchto bodech: vzdělávání je významnou vzdělávací hodnotou a je v popředí zájmu společnosti i jednotlivců, možný přístup ke kvalitnímu vzdělávání pro každého, žáci vědí, co je od nich očekáváno v každé vzdělávací oblasti i úrovni, přítomná motivace žáků k celoživotnímu učení (Bartoňová a Vítková in Lechta, 2016, s. 206).

Na předešlý *Akční plán* navazuje *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období let 2019–2020* a jehož cílem je zlepšit podmínky pro uskutečnění změn. Záměrem dokumentu je plošně podporovat a vést k přijetí inkluzivních principů veřejnost nejen odbornou. Aktuální plán vychází (mimo předcházející *Akční plán*) také ze zjištění České školní inspekce, vyhodnocení výsledků analýzy naplňování inkluzivního vzdělávání, zprávy a přehledy dat o jeho implementaci (Bartoňová a Vítková, 2018, s. 11).

Aktuální *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019–2020* sleduje několik prioritních témat.

Předně je to podpora o ověření role sociálního pedagoga. Začlenění sociálního pedagoga mezi pracovníky školního poradenského pracoviště má zlepšit preventivní působení na žáky. Další pozitivum může představovat spolupráce sociálního pedagoga s rodinou, orgány sociálně právní ochrany a také komunikace mezi školou a dalšími subjekty (policie, státní zástupce, zdravotnické zařízení aj.). Poskytování mediace mezi školou, rodiči a dalšími institucemi i pomoc se sociálními či právními otázkami je také přínosná součást činnosti sociálního

pedagoga. Další prioritami je hlubší analýza vzdělávání a podpora romských žáků v MŠ i ZŠ a další vzdělávání pedagogických pracovníků. Podle tohoto plánu by se měla rozšiřovat informovanost ve vhodné podobě pro veřejnost a v ještě detailnější podobě pro veřejnost odbornou. Specifické cíle jsou zaměřeny na podporu pedagogických pracovníků a škol vzhledem k rozvoji jejich kompetencí, které jsou nezbytné pro implementaci inkluzivních principů. Jeví se jako nutné zvýšit především kompetence těchto pracovníků v oblasti diagnostiky, výuky v různorodých kolektivech, v individuálním přístupu ve vzdělávání, stejně jako kompetence školního poradenského pracoviště i jeho pracovníků (Bartoňová a Vítková, 2018, s. 11–14).

Ve spojitosti s prosazováním inkluzivního trendu ve vzdělávání dochází k nárůstu požadavků na pedagogicko-psychologické poradenské služby.

„Smyslem poradenských služeb je zkvalitnění průběhu vzdělávacího procesu, úspěšného vzdělávání i osobnostního rozvoje žáka, napomáhání v řešení obtíží ve školní práci, výchově a vývoji žáků a pomoc v oblasti rizikového chování. Pedagogicko-psychologické poradenské služby zajišťují školní poradenská pracoviště a specializovaná poradenská zařízení [...] Poradenskými pracovníky na školách jsou výchovný poradce a školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog, nově také sociální pedagog. Školní poradenské pracoviště (ŠPP) a Školní poradenské zařízení (ŠPZ), k nimž patří PPP a SPC, nově vytvářejí integrovaný a vzájemně provázaný systém poskytovaných odborných služeb.“ (Bartoňová a Vítková in Lechta, 2016, s. 208–209).

Podle Bartoňové a Vítkové (in Lechta, 2016, s. 205) zastihl požadavek inkluzivního vzdělávání většinu našich pedagogů nedostatečně připravených jak po vědomostní, tak i po osobnostní stránce. Rozporuplné stanovisko pedagogických pracovníků k osobám s postižením, narušením nebo ohrožením, obavy pedagogů či jejich minimální praktické zkušenosti, to všechno mohou být důvody, které již mohou vytvářet předpoklad pro neúspěch.

Proto mnohé prostředky, působící na rozvoj informovanosti a rozvoj kompetencí zvláště pedagogických pracovníků, o kterých bylo v této kapitole pojednáno, jsou stále aktuální a velmi potřebné. V oblasti implementace inkluze je české školství stále „na cestě“.

3. UKAZATELE INKLUZE

Určování proinkluzivního nastavení školy je značně obtížně popsatelné. Nicméně disponujeme některými nástroji, které proinkluzivní směřování školy mohou „měřit“.

Zilcher a Svoboda (2019, s. 74–75) mimo nejznámější *Index for Inclusion* (Booth a Ainscow, 2002) jmenují dále jako významný také *Sandwell Inclusion Quality Mark-SIQm* (Sandwell Metropolitan Borough Council, 2010). Z českých prací také uvádějí *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání* (Lukas, 2012) a *Autoevaluace školy v oblasti inkluze* (Tannenbergová, Svoboda, Zilcher a Smolík, 2015).

Funkcí zmíněných nástrojů je spíše poskytnout zpětnou vazbu než kriticky poukázat na nedostatky školy (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 75).

Pro účely této práce se zaměříme jen na některé z těchto nástrojů. S ohledem na české poměry si více přiblížíme model, který reprezentuje Tannenbergová (2016) ve své poslední publikaci. Ještě dříve si však představíme *Index of Inclusion* (Ukazatel inkluze), pro jeho největší rozšířenost v zahraničí a též pro toto, že z něj principiálně vycházejí i další práce, které toto dílo inspirovalo.

3.1 Index of Inclusion (Booth a Ainscow, 2002, 2007)

Index for Inclusion je „model procesu změny školního prostředí směrem k inkluzi [...] je výsledkem dlouhodobého bádání a následné tříleté intenzivní projektové spolupráce autorů s učiteli, rodiči, členy správních orgánů škol, výzkumnými pracovníky“ (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 92).

Publikace „Ukazatel inkluze“ má podpořit inkluzivní rozvoj škol a cíleně se soustřeďuje na vzdělávání všech žáků. Cílem práce je poskytnout podporu, kterou představuje proces vlastního sebehodnocení a dalšího rozvoje, přičemž to vše má svůj původ ve stanoviscích učitelů a členů správních orgánů školy, rodičů a žáků a dalších osob. Práce detailně rozebírá, jak eliminovat překážky, které mohou v procesu učení nastat a začlenit každého jednotlivce do vzdělávání, ale hlavně toto dílo přináší velké množství měřítek, které můžeme pokládat za indikátory iluzivního prostředí školy. Tato měřítka jsou dále rozdělena do tří hlavních oblastí, přičemž každá z těchto sfér se dále ještě rozčleňuje na další podoblasti (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 92).

Základní oblasti, ke kterým jsou měřítka vztažena:

- budování inkluzivní kultury (okruhy „budování komunity“ a „stanovení inkluzivních hodnot“)
- tvorba inkluzivní politiky (okruhy „vytváření školy pro všechny“ a „podpora heterogenity“)
- rozvoj inkluzivní praxe (okruhy „organizace učení“ a „mobilizace zdrojů“)

Každý okruh obsahuje početný souhrn charakteristik inkluzivně orientované školy, vzhledem k nim lze „poměřovat“ a vyhodnocovat vlastní stav. Např. v okruhu „budování komunity“ to jsou skutečnosti, které signalizují otevřenost školy a vzájemné dobré vztahy mezi všemi ve škole: Ve škole se z hlediska „budování komunity“ každý cítí vítán. Žáci si tam navzájem pomáhají a mezi pedagogy a dalšími zaměstnanci funguje dobře kooperace. Vztahy mezi pedagogy a žáky se vyznačují úctou. Rodiče žáků a pedagogové jsou partneři, zaměstnanci takové proinkluzivní školy spolupracují se členy správních orgánů, spolupráce funguje též mezi školou a místními komunitami (Booth a Ainscow, 2002, 2007 cit. podle Zilcher a Svoboda, 2019, s. 93).

Pro každou sledovanou oblast „Ukazatel inkluze“ předkládá velké množství konkrétních otázek (až několik stovek). Tyto otázky mají sloužit školám k reflexi vlastní praxe a k diskuzi. Obojí by mělo následně vést k uskutečnění potřebných změn, které přispějí ke stálému úsilí o vytváření inkluzivní povahy školy (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 96).

3.2 Ukazatele inkluzivní školy podle Tannenbegové (2016)

Tannenbergová ve své knižní publikaci představuje rysy inkluzivní školy. Zásadně při tom vychází z práce *Autoevaluace školy v oblasti inkluze*, kterou doplňuje o teoretická vymezení pojmů a vysvětlení teoretických východisek inkluze. Obsah knihy je snadno přístupný a pochopitelný i pro čtenáře, kteří nepatří do řad pedagogických pracovníků.

Předkládaný nástroj je výsledkem analýzy inspiračních zdrojů, mezi které patří již existující evaluační nástroje, výzkumy provedené s různými skupinami, ale jsou v něm zahrnuty také zkušenosti z projektu „Férová škola“¹⁰. Nástroj zohledňuje právní, ekonomickou a filosofickou bázi, které tvoří teoretická východiska práce (Tannenbergová, 2016, s. 41).

¹⁰ „Projekt Férová škola, který prosazuje principy inkluzivního vzdělávání, je realizován pod záštitou Ligy lidských práv. Základní škola má možnost získat certifikát ‚Férová škola‘, avšak musí splnit základní kritéria, absolvovat řadu rozhovorů a testování, které vycházejí z tzv. standardů ‚Férové školy‘. Tyto standardy jsou již

Na základě výše uvedeného byly stanoveny čtyři tematické oblasti školní inkluze: kultura (patří sem kultura, politika, postoje); podmínky (z hlediska materiálního, organizačního i personálního); praxe (didaktika, individuální přístup, hodnocení); relace (zahrnuje zejména vztahy, komunikaci a spolupráci). V těchto oblastech lze inkluzivní prostředí školy posuzovat (Tannenbergová, 2016, s. 41; Zilcher a Svoboda, 2019, s. 76).

Pro každou oblast jsou v publikaci stanoveny vždy čtyři hlavní ukazatele, které budou v této práci následně uvedeny. Tyto minimální ukazatele jsou v knize dále vhodně doplněny ještě ukazateli dalšími, které pomáhají přesněji indikovat inkluzivitu poměřované oblasti a v této práci se jimi pro jejich velké množství zabývat nebudeme.

3.2.1. Tématická oblast: Kultura

Tato sféra se projevuje především v jednání, postojích a hodnotách zaměstnanců školy. Jde o ideové nastavení školy, které je sdíleno a předáváno žákům a jejich rodinám a šíří se dál, k ostatním pracovníkům školy, do nejbližšího okolí školy, k veřejnosti i zřizovateli školy (Tannenbergová, Svoboda, Zilcher a Smolík, 2015, s. 6).

Podstatou kultury školy je budování bezpečného prostředí, ve kterém funguje spolupráce a vzájemná úcta mezi všemi. Zaměstnanci školy vnitřně přijímají principy inkluze, takže tento fakt také prezentují veřejnosti také prostřednictvím webu nebo v dokumentech školy. Zvláštní důraz je pochopitelně kladen na vstřícnost a otevřenost vůči všem dětem i s jejich specifiky. Pro školu je prioritní přijmout a zajistit vzdělávání všech žáků bez ohledu na jejich různorodost, nadání nebo omezení. Ve škole se projevuje vstřícnost vůči všem jejím členům, je zde možné narazit na základní informace (v cizích jazycích, znacích). Škola ve svém prostředí neprezentuje pouze výtvary úspěšných žáků a vítěze, ale v každé třídě vystavuje prezentaci celého složení i sebereprezentace žáků s jejich přáními a zájmy. Pod tuto oblast spadá problematika klimatu, atmosféry a filosofie školy a další nesnadno postižitelné aspekty (Tannenbergová, 2016, s. 42).

na první pohled odvozeny z práce Booth a Ainscowa a jejich publikace Index of Inclusion.“ (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 151).

Ukazatele inkluzivní školy v doméně kultury jsou zejména tyto:

„1. Škola přijímá všechny žáky (ze spádové oblasti) 2. Každý žák je důležitý. 3. Ze školy žáci neodcházejí do praktických nebo speciálních škol. 4. Pokud žák v edukaci není úspěšný, řešení se hledá v podpůrných opatřeních“ (Tannenbergová, 2016, s. 42).

3.2.2. Tematická oblast: Podmínky

Jedná se především o prvky, které jsou ve vztahu s organizací, materiálním a personálním zajištěním provozu školy. Škola je bezbariérová a umožňuje všem volný pohyb po celé škole. Při vstupu do školy je zřejmé, na koho se může návštěvník obrátit. Informace jsou k dispozici při vstupu do školy, na internetu nebo jsou sděleny personálem školy. Složení školních tříd je heterogenní, neexistují zde žádné specializované třídy nebo skupiny. Mezi pedagogickými pracovníky se nacházejí asistenti pedagoga, podílející se na průběhu výuky. Všichni pedagogové se dále vzdělávají v metodách, díky kterým bude edukace efektivnější (Tannenbergová, 2016, s. 46).

Inkluzivní škola vlastní potřebné pomůcky, rozvíjí podpůrná opatření a personální zastoupení. Školní i mimoškolní aktivity jsou přístupné úplně všem žákům bez výjimky (Tannenbergová, Svoboda, Zilcher a Smolík, 2015, s. 7).

Mezi ukazatele inkluzivní školy v oblasti podmínek patří především tyto charakteristiky: *„1. Rozpočet školy pamatuje na položky podporující inkluzi. 2. Všechny třídy jsou heterogenní. 3. Škola zajišťuje průběžné vzdělávání všech svých pedagogických pracovníků v oblastech efektivní práce s různorodým kolektivem třídy. 4. Školní a volnočasové aktivity/akce jsou přístupné všem žákům bez ohledu na jejich rodinné zázemí či postižení.“* (Tannenbergová, 2016, s. 47).

3.2.3. Tematická oblast: Praxe

Tento okruh sleduje žáka i s jeho potřebami ve středu didakticko-pedagogického úsilí s ohledem na přirozenou heterogenitu třídy. Oblast popisuje prvky individualizovaného přístupu a hodnocení žáka (Tannenbergová, Svoboda, Zilcher a Smolík, 2015, s. 7).

V inkluzivní škole se všichni žáci spolu učí, ale také si společně hrají. Škola má na zřeteli maximalizaci potenciálu každého žáka. Asistenti pedagoga poskytují podporu všem žákům v kolektivu. Škola také nabízí možnost vypracovat domácí úkoly přímo ve škole pro žáky,

kteří to potřebují (Tannenbergová, 2016, s. 50). Je požadována také aktivizace žáků vzhledem ke vzájemné kooperaci a podílení se na tvorbě výuky (Tannenbergová, Svoboda, Zilcher a Smolík, 2015, s. 7).

Stěžejní ukazatele inkluzivní školy v oblasti praxe vykazují toto: „1. *Individuální vzdělávací strategie je tvořena pro všechny žáky, kteří ji potřebují.* 2. *Efektivně a přirozeně se využívají rozmanité didaktické metody.* 3. *Žáci jsou spoluvůrci edukačního procesu.* 4. *Posun žáka, tedy změna oproti předchozímu stavu, tvoří jádro hodnocení žáka.*“ (Tannenbergová, 2016, s. 50–51).

3.2.4. Tematická oblast: Relace

Oblast zachycuje všechny další nejdůležitější vztahy, které v prostředí školy probíhají mimo vztah učitel/žák. V zájmu tohoto okruhu tedy stojí vztahy mezi učiteli a rodiči, vztahy mezi pedagogickými pracovníky navzájem atp. (Tannenbergová, Svoboda, Zilcher a Smolík, 2015, s. 7).

Důležité hodnoty v rámci těchto vztahů představují úcta, svoboda a otevřenost. Škola je vstřícná vůči návštěvníkům, informace o osobách, se kterými je možno řešit případné komplikace jsou snadno dostupné. Během plánování i rozhodování spolupracují vedení školy i členové pedagogického sboru. Vedení školy také podporuje učitele, kteří jsou si toho vědomi. Asistent pedagoga v rámci sboru pedagogů má své oprávněné místo. V rámci vztahů mezi žáky škola klade důraz na vrstevnické učení a spolupráci mezi vrstevníky. Problematika šikany prostupuje celoročně projekty a pravidelné aktivity žáků (Tannenbergová, 2016, s. 54–55).

Základní ukazatele v oblasti relace mapují tyto skutečnosti: „1. *V prostorách a na webu školy najdeme signály o tom, s kým, o čem a kdy je možné komunikovat.* 2. *Vztah učitele a rodiče lze ne škole charakterizovat jako partnerský.* 3. *Učitelé si pravidelně vzájemně hospitují ve výuce.* 4. *Školu lze charakterizovat jako ‚komunitní centrum‘ dané lokality.*“ (Tannenbergová, 2016, s. 55).

Praktická část

Podklady pro tuto část jsem čerpala zejména z pozorování během svých pedagogických praxí, které probíhaly v prvním pololetí minulého roku na malotřídní základní škole. Praxe zahrnovaly nejen pozorování dětí při výuce, ale také ve školní družině. Uvedený typ zařízení jsem si vybrala především proto, že mě zajímalo, jak reaguje malá vesnická škola na požadavky současného moderního školství, jejichž hlavní součástí je právě požadavek inkluze. Sledovala jsem zejména to, jaký je v těchto podmínkách přístup k žákům se specifickými poruchami učení či k žákům jinak znevýhodněným a jaké znaky inkluze se ve škole projevují.

Práce nereflektuje inkluzivní nastavení školy vzhledem ke všem kritériím (ukazatelům inkluze), které byly uvedeny v teoretické části práce. Na některé oblasti (především oblast kultury a vztahů) mi bylo umožněno zaměřit se více, jiné mi nebyly dostatečně zpřístupněny. V rámci tohoto pozorování jsem tak mohla zachytit pouze některé aspekty reality, takže jde o určitý dílek z širší mozaiky, přesto věřím, že jeho informativní hodnota bude přínosná.

Nejprve stručně představím školu a její prostředí, poté společnost žáků a pedagogů. Nakonec se budu už podrobně věnovat edukační realitě, vzájemným interakcím a přístupu ke konkrétním žákům s SVP.

4. CHARAKTERISTIKA ŠKOLY A ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ

4.1 Charakteristika školy

Jedná se o malotřídní školu, která zajišťuje vzdělání pro žáky I. stupně základní školy. Škola se nachází v menší vesnici (přes čtyři sta obyvatel). Vesnice měla vlastní školu od konce 19. století až do osmdesátých let 20. století, kdy byla na krátké období zrušena. Opětovně se zde otevřela po politických změnách v roce 1990 a to nejprve s jednou třídou, později jako dvoutřídní a v současnosti již jako trojtřídní s žáky 1.–5. ročníku.

Školní budova je jednopodlažní, v přízemí se nachází tělocvična, šatna, jídelna a dvě třídy. Jedna z nich patří školní družině. V prvním patře jsou dvě velké třídy, ředitelna a kabinet. Stavba pochází z 19. století, nedávno byla rekonstruována. Za budovou školy se nachází, spojena dvorem, budova mateřské školy. ZŠ i MŠ má každá svoji jídelnu. Oběma zařízením slouží zahrada s pískovištěm, různé průlezky a hřiště, které využívají děti v rámci hodin tělesné výchovy, ale také v čase v rámci školní družiny nebo o velkých přestávkách, je-li příhodné počasí.

Ve veřejných dokumentech školy je konstatováno, že škola bere na vědomí inkluzi, na kterou reaguje mimo jiné posílením spolupráce s pedagogicko-psychologickými centry v bývalém okresním i krajském městě. Škola dále deklaruje nárůst počtu žáků s rozličnými poruchami a též nutnost věnovat těmto žákům více pozornosti.

4.2 Prostředí a vybavení školy

Škola, přestože má situovány některé z učeben v prvním patře, nedisponuje výtahem ani žádným zařízením pro imobilní osoby. Do patra se lze dostat pouze chůzí po schodech. Škola tedy není bezbariérová. Pro současnou skladbu žactva to nepředstavuje problém, v případě zájmu o studium ze strany žáka s vážnějším zdravotním postižením by toto mohlo být odrazující.¹¹

Vnitřní prostředí této staré, ale vkusně opravené budovy je vhodně vyzdobeno výtvarnými a dalšími originálními pracemi dětí, takže mi žákyně s SVP velmi hrdě ukazovala svůj obrázek na motivy podzimní přírody.

¹¹ Je zde však nadějný předpoklad, že v tomto případě by vedení školy toto zajistilo. Zřizovatel školy, kterým je obec, se snaží být finančně nápomocen, když je toho třeba. Investice většinou odpovídají aktuálním potřebám.

Všechny třídy mají nový nábytek a také sociální zařízení jsou obnovena (sociální zařízení pro imobilní osoby není). Škola je v určitém, na webu zveřejněném, časovém rozmezí zpřístupněna všem. Příchozích se ihned při vstupu do školy ujme vychovatelka, která případně nasměruje na kancelář ředitelky nebo je připravena návštěvníkům jinak poradit.

Všechny třídy ve škole jsou vybaveny interaktivními tabulemi. V jedné učebně jsou umístěny osobní počítače, které jsou k dispozici žákům při výuce informatiky. Škola vlastní řadu notebooků, využívá dataprojektory a další audiovizuální techniku včetně mnoha výukových programů, které upotřebí též žáci s SVP. V učebnách a také v kabinetu jsou uloženy další učební pomůcky, knihy, texty a učebnice. Škola disponuje množstvím různých elektronických didaktických pomůcek a grafomotorických tabulek, které využívají rádi opět především někteří žáci s SVP, má je zvláště v oblibě žákyně s Downovým syndromem.

5. CHARAKTERISTIKA ŠKOLNÍHO SPOLEČENSTVÍ

5.1 Charakteristika pedagogického sboru

Pedagogický sbor tvoří čtyři učitelky (z toho dvě jsou speciální pedagožky) a pět asistentek pedagoga, které mají splněnu zákonem stanovenou potřebnou kvalifikaci. Vedení školy podporuje další vzdělávání pedagogických pracovníků, které se děje formou školení u různých organizací.¹² Mezi všemi členy pedagogického sboru jsem pozorovala přátelské vztahy, velké oblibě se těší zejména ředitelka školy, která má přirozenou autoritu a podle mého úsudku také důvěru svých podřízených. Učitelky spolu často konzultovaly učební postupy, hospitaci učitelek ve výuce jsem přímo přítomna nebyla. Vzhledem k tomu, že někdy výuka dvou ročníků probíhá pod vedením dvou učitelek v jediné rozlehlé učebně třídy, mají učitelky i asistentky pedagoga průběžně určitý přehled o práci svých kolegyň a atmosféře v ostatních třídních kolektivech.

5.2 Charakteristika žáků

Základní školu navštěvují žáci z místní obce a z okolních obcí, které představují spádovou oblast školy a také žáci z několika kilometrů vzdáleného města. Školní docházku zde absolvují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami učení spolu s žáky bez těchto potřeb, kterých je standardně většina. V každém ročníku je však nějaký žák s SVP a s přidělenou asistentkou pedagoga, takže všechny třídy jsou heterogenní.

Zajímavým fenoménem zejména v poslední době je nárůst počtu dětí z nedalekého města, které disponuje dvěma základními devítiletými školami i víceletým gymnáziem. Tento nárůst se projevuje ve všech ročnících, ale nejvíce v posledním – pátém ročníku, který je ročníkem přestupným, což je zajímavé. Tito žáci, kteří přišli do zdejší školy z města, mi ve dvou případech sami spontánně sdělili, že příčina jejich přestupu sem byla šikana od spolužáků ve škole v městě. Zdejší škola prý je „lepší“ a zpět by se vrátit nechtěli.

Mezi dětmi zde panuje skutečně přátelská atmosféra, až na drobné dětské spory, které přirozeně vyplývají z jinakosti různých žáků, jsem zde nezaznamenala žádné vyhroceně negativní projevy mezi dětmi.

Žáků ve škole je okolo čtyřiceti (ještě v průběhu mé praxe se na vedení školy obraceli rodiče z nespádové oblasti školy a žádali o přijetí svých dětí do školy). Škola zahrnuje jak žáky

¹² Jak mi bylo sděleno během rozhovoru se zaměstnanci školy.

intaktní, tak i žáky s SVP. Pět žáků má svoji asistentku pedagoga. Vedle žáků s přidělenou asistentkou pedagoga jsou zde další žáci s poruchami učení a chování, kteří mají IVP a podpůrná opatření nižších stupňů. U jednoho z těchto žáků bylo zvažováno též přidělení asistenta, ale nakonec po komunikaci s rodiči a vzájemné spolupráci se školou došlo ke zlepšení jeho studijních podmínek i výsledků. Výrazně k tomu přispělo také přesazení chlapce do lavice ke spolužákovi, se kterým je plně kompatibilní, a který se do školy připravuje a dává tak pozitivní příklad.

5.3 Vztahy školy s okolím

Škola má velký zájem na spolupráci s rodiči, rodičům je umožněna návštěva i přímo ve vyučování po dohodě s paní ředitelkou. V době po vyučování je běžné na chodbě školy vidět rodiče, jak hovoří s učiteli. U obyvatel obce jsem vnímala vděčnost, že školu v obci mají. Škola je s obcí těsně spojena. Mimo jiné pořádá besídky a divadelní představení, na které zve širokou veřejnost, ta se konají často přímo v místním kulturním domě. Škola a členové školního společenství se svým přispěním kulturním nebo materiálním podílejí na akcích, které pořádá obec (např. rozsvěcení vánočního stromečku, dobročinný jarmark aj.).

6. PŘÍSTUP K ŽÁKŮM S SVP: EDUKACE A INTERAKCE VE ŠKOLNÍM SPOLEČENSTVÍ

V této části se budu věnovat třem konkrétním dětem, které jsem mohla pozorovat během vyučování a v družině: Verunce, Jeníkovi a Pětovi.

6.1 Verunka

Verunka je holčička s Downovým syndromem, k tomu má přidruženu poruchu autistického spektra a trpí ještě dalšími zdravotními obtížemi, kvůli kterým má mnoho věcí ztíženo. Holčička pochází ze sousední vesnice a pro rodinu je z hlediska logistiky snadnější dopravovat ji do této spádové běžné školy, než do základní praktické školy v podstatně vzdálenějším bývalém okresním městě. Na této běžné škole je už pátým rokem a je velmi povzbudivé vidět, jak je zde přijímána druhými a jak je sama pro ostatní obohacím.

Verunka si mě po mém příchodu do školy všimla téměř hned, se spontaneitou a dobrosrdečností sobě vlastní se se mnou jako první z dětí seznámila, vzala mě za ruku a představila dalším dětem i učitelům. Brzy mě začala považovat za součást školního společenství.

Holčička má přidělenou asistentku pedagoga a funguje mezi nimi velmi dobré spojení. Verunka špatně vyslovuje některé hlásky, takže jí nejde vždycky úplně dobře rozumět. Její asistentka jí rozumí výborně, nejlépe ze všech a dorozumět se s ní dokážou také ostatní děti. Tak docházelo i k situacím, kdy já jsem jako pozorovatelka nevěděla, co Verunka od ostatních žáků žádá, ale zúčastnění žáci to chápali. Po delším čase ve škole a v její blízkosti jsem se naučila také ledacos odvodit.

Verunčino vyučování probíhá podle zvláštního vzdělávacího programu (pro 2. pololetí šestého ročníku příslušného typu školy), který zahrnuje zejména český jazyk (psaní, čtení a řečová výchova), matematiku, informatiku, prvouku, hudební, výtvarnou, tělesnou i pracovní výchovu, ale také angličtinu. Některé předměty (např. matematika, čeština) byly probírány s asistentkou pedagoga v kabinetu, zatímco vyučování dalších předmětů se holčička účastní spolu s ostatními žáky ve škole. Výuku předmětů jako je prvouka a veškeré výchovy totiž sdílí některé ročníky společně.

Jak jsem si všimla, v přístupu k Verunce není pravidlem, že např. český jazyk – psaní je vždycky v kabinetě, ale že asistentka se snaží odhadnout i Veručino momentální nastavení a náladu a podle toho je voleno i prostředí výuky, což znamená, že někdy Verunka potřebuje být (také vzhledem k diagnostikované PAS)¹³ spíše sama a v klidu, jindy však preferuje dětský kolektiv.

Tak jsem pozorovala Verunku během předmětu psaní jak v kabinetě, kdy asistentka Verunce pomáhala různými papírovými pomůckami a šablonami, které znázorňovaly jednotlivá písmenka a s různými barevnými fixy a pastelkami, které odlišovaly jednotlivá písmenka, když se Verunka při psaní zrovna spletla.

Těchto pomůcek ve formě barevných tabulek, obrázků a šablon mají ve škole k dispozici velmi mnoho a používá je více žáků s SVP, stejně jako různé elektronické tabulky, které vydávají zvuk a pomáhají ověřit správnost čtení souhlásek aj. Další pomůcky jsem zaznamenala i pro matematiku.

Mohla jsem pozorovat Verunku taky při výuce psaní společně s první třídou, se kterou se rozhodla být při vyučování. Děti ji přijaly zcela samozřejmě stejně jako učitelka. Verunka se posadila spontánně do lavice k holčičce, která zrovna neměla sousedku. Obě holčičky spolu občas v lavici komunikovaly, ale výuku nerušily, plnily úkoly zadané paní učitelkou, které zrovna spočívaly v zapisování slabik na mazací tabulky, které jsou součástí povinné školní výbavy u všech žáků. Intaktní holčička Verunce pomáhala. Když se Verunce psaní povedlo, obě děvčata z toho měla radost. Asistentka v této hodině sledovala jak Verunku, tak běh výuky a zbytek třídy pro případ, když by bylo potřeba její pomoci. Verunka si poté sama řekla, že další vyučování bude odděleně, i když bývá s ostatními dětmi velmi ráda a tráví s nimi také každou přestávku, tak někdy projevuje nervozitu a přetížení. Vyučovací hodina v délce 45 minut bez přestávky byla pro ni unavující.

Při individuální výuce v kabinetu je potřeba po kratších úsecích vždy udělat přestávku a Verunku chválit. Asistentka tak činila často a Verunka pak měla radost a byla ochotná začít další aktivitu.¹⁴ Trpělivost a nápaditost Veručiny asistentky byla obdivuhodná.

V kabinetu se nachází také množství relaxační pomůcek, které Verunce pomáhají se upokojit a zbavit napětí. Jsou to různé míčky, které Verunka mačká rukou a různé pletené řetízky, se

¹³ Poruchy autistického spektra.

¹⁴ Podobně edukaci a přístup k osobám s mentálním postižením popisují Bartoňová a Vítková (2016, s. 275).

kterými v případě napětí točí v ruce. Další velmi běžnou relaxací je pro ni tanec, druh pohybu, který má Verunka ze všeho nejraději. Asistentka, když zpozorovala, že Verunka potřebuje výraznější pauzu, vzala holčičku do tělocvičny a pouštěla jí písničky z mobilu, na které Verunka asi pět minut tancovala (nejraději na poslední nahranou píseň Karla Gotta). Potom mohlo pokračovat vyučování. Verunčina asistentka také využívá velmi často konzultací s učitelkami, které mají vzdělání v oboru speciální pedagogika.

Při vyučování předmětů jako je prvouka (a různé výchovy) byla Verunka s ostatními žáky spojených tříd. Asistentka vzala Verunku vzadu na koberec, který je součástí zadní části všech učeben a probírala s ní právě na koberci na zemi jinou látku. Verunka se učí zvláště pravidlům slušného chování a sebeobsluže, je vedena k tomu, aby se dokázala v rámci svých schopností v co největší míře sama o sebe postarat.

Velký vliv na Verunčiny pokroky ale mají její intaktní spolužáci. Mnohdy je pro ni silně motivační jen to, že Verunka děti může pozorovat, což ji inspiruje a posiluje snahu učit se nové věci.

V družině se Verunka zapojuje do her spolu s ostatními dětmi, zejména s těmi mladšími (1.–2. třída). Verunka je velmi kontaktní, ráda se ostatních dětí dotýká a objímá je. Tyto menší děti na to nereagují nijak negativně, spíše naopak, rádi jí to stejnou měrou oplácejí a to dívky i chlapci. Starší děti (4.–5. třída) k Verunce přistupují stejně jako k mladším intaktním dětem, ke kterým to tuto holčičku táhne nejvíce.

Když se Verunka stala svědkyní nějakého sporu, tak do něj obvykle vstoupila se svým typickým gestem ruky a dokola opakovanou větou: „To nic“. Což je třeba chápat ve smyslu „netřeba se proto zlobit“, „nech to být“. A takto se snažila spor ukončit. Ve všech situacích, kterých jsem byla svědkem, se jí to podařilo.

Jednou jsem mohla pozorovat konfliktní situaci v rámci družiny, kdy nebyl na malou chvíli přítomen dozor. Mezi staršími chlapci došlo k nedorozumění, a protože jsou oba tito žáci pátého ročníku prudších povah, začali se mezi sebou dohadovat, až hrozilo, že se poperou. To velmi zneklidnilo Verunku, která reagovala výše popsaným způsobem, kterým oba hochy doslova odzbrojila. (Žáci si nebyli vědomi toho, že je vidím.) Vnímala jsem to jako určitý projev respektu a hlavně ohleduplnosti vůči Verunce, protože ona veškeré konflikty, ačkoli se jí přímo netýkají, evidentně těžce snáší. Skoro by se dalo říct, že Verunka je takový nejvíce harmonizující člen zdejšího společenství.

6.2 Jeník

Ve školním kabinetu jsem se kromě Verunky setkávala také s Jeníkem. Jeník je třeták a učení je pro něj obtížnější vinou ADHD. Jeník bývá se svými spolužáky účasten na většině předmětů, ale v některých nestíhá tempo, takže s ním asistentka pracuje odděleně. Je to komplikované právě v předmětu jako je angličtina. (Např. Když děti měly zaznamenávat do pracovních listů slovíčka z nahrávky, kterou jim učitelka pouštěla z magnetofonu, slovíčka pak opakovat a vytleskávat, Jeníkovy problémy s koncentrací byly horší.)

Učitelky v podobných případech komunikovaly s asistentkou o tom, jak Jeníkovi pomoci zvládnout požadovanou látku i přes jeho znevýhodnění a také o potřebě vhodných pomůcek. Byla patrná projevovaná iniciativa stále hledat nové strategie. Asistentka mi ještě před začátkem hodiny sdělila svůj názor, že Jeníkovi by bylo lépe ve speciální škole, což mě dost překvapilo, protože toto tvrzení od jednoho z činitelů inkluze, působilo paradoxně. Šlo ale o výjimečný případ.

V jednání i ve slovech všech pedagožek této školy bylo zjevné, že každé dítě považují za právoplatného člena kolektivu. Bylo u nich zřejmé vědomí smyslu vlastní práce a i během náročných situací projevovaly učitelky i asistentky smysl pro humor, což žáci uměli ocenit.

Jeníkova asistentka byla v dalších dnech v pracovní neschopnosti, takže jsem po zbytek času pozorovala, jak se Jeníkovi věnovala jiná asistentka. Podobně jako Verunka potřeboval Jeník častější pauzy, které mnohdy trávil v tělocvičně a to nejvíce různým kroucením, běháním a poskoky, pak se jeho pozornost obnovila a mohl pracovat dál. Tato asistentka jej hodně povzbuzovala a za malé úspěchy chválila. Jeník na pochvaly reagoval pozitivně, snažil se pracovat a také se mu to dařilo.

V kolektivu se mimo vyučování Jeník projevoval spíše jako tichý, moc neoslovoval ostatní děti, vyhledával příležitosti k pohybu. Spíše bylo slyšet, jak ostatní děti oslovují Jeníka a vtahují jej do svých her, kterých se vždycky alespoň na chvíli účastnil.

Nezdálo se také, že by měl nějakého bližšího kamaráda ve třídě. Na každé oslovení od dětí a zapojení do hry ale reagoval kladně, skupina mu dávala najevo, že je jejím členem a on tomu byl rád, přestože se potřeboval vždy na chvíli odtrhnout a udělat si pár poskoků, pak se zase ke hře s ostatními vrátil.

6.3 Pět'a

Pět'a je velmi chytrý chlapec s PAS, navštěvuje pátý ročník a má taktéž přidělenou asistentku pedagoga. Jde o efektivní spolupráci mezi asistentkou a chlapcem, Pět'a má dobré známky a zdálo se, že asistentka pro Pět'u představuje jakýsi „most“ mezi ním a kolektivem, a to především v situacích, které jsou pro Pět'u obtížné a s kterými si sám neumí poradit. To se ukazovalo během mého pozorování jako hlavní podstata práce této konkrétní asistentky.

Ve výuce se Pět'a neprojevoval jako aktivní žák, sám se většinou nehlásil, ale když byl učitelkou dotázán, tak odpověď znal. Někdy potřeboval otázku zopakovat právě od asistentky.

Náročným předmětem je pro Pět'u tělocvik, protože chlapec nedobře snáší hluk a rychlý nerovnoměrný pohyb kolem sebe, který nastává téměř při každé míčové hře. Ačkoli asistentka jej umí upokojit, učitelky po něm účast na těchto hrách nepožadují.

Potenciálně konfliktní situace nastávají hlavně mimo výuku o přestávkách a v čase ve školní družině. Pět'u občas vyvede z míry věc, která je pro ostatní žáky běžná, často jde o chování druhých nebo nějaké narušení řádu věcí, kterému rozumí jen on. Pozorovala jsem, že některé chlapcovy spolužačky už umí určité rizikové momenty u Pět'i předvídat a upozornit na ně ostatní, aby k nedorozumění nedocházelo zbytečně. Pět'a např. nemá rád, když se na něj najednou pohledem zaměří více lidí. Takže je to zohledněno i při výuce.

Mimo výuku se Pět'a do kolektivu sám od sebe příliš nezapojoval, děti se k němu ale chovají tolerantně. Pět'a se po většinu času projevoval spokojeně. Např. mě překvapilo a mile potěšilo, že se mnou spontánně několikrát navázal rozhovor, protože mi jen chtěl sdělit, jaké má rád počítačové hry.

Atmosféra, prostředí a zvláště vztahy ve škole podle mého pozorování svědčily o tom, že různorodost je tu samozřejmá skutečnost, se vším co s sebou přináší.

Závěr

Předkládaná práce se věnovala problematice inkluze a inkluzivního vzdělávání. V teoretické části byly definovány základní pojmy a vymezeny rozdíly mezi různými přístupy k osobám s postižením či znevýhodněním v edukačním procesu. Ve druhé kapitole bylo popsáno, jak je inkluzivní vzdělávání upraveno v české legislativě a jeho uskutečnění v našich podmínkách. Třetí kapitola se zabývala znaky inkluzivní školy. V praktické části jsem se zaměřila na popsání některých znaků inkluze, které jsem mohla pozorovat během své praxe v konkrétní malotřídní základní škole.

Škola je otevřená všem žákům ze spádové oblasti, všechny třídy jsou značně heterogenní. Vedení školy podporuje inkluzivní vzdělávání a pamatuje na zajištění potřebných pomůcek. Vztah mezi učitelkami a asistentkami pedagoga je partnerský a přátelský, škola se snaží udržovat dobré vztahy jak s rodinami žáků, tak s obcí. Otevřenost školy vůči rodičům žáků je evidentní.

Žáci jsou vedeni k přijímání jinakosti druhých a ke vzájemnému respektu, což se projevuje i ve vzájemných vztazích mezi žáky. O dobré atmosféře svědčí i nárůst počtu žáků, kteří do této malé školy přestupují z městských škol např. i v průběhu 5. ročníku, přestože škola umožňuje vzdělání pouze v rámci I. stupně ZŠ. Je to dáno jistě schopným vedením školy a také skutečností, že se zde všichni vzájemně znají, takže je zde snadnější zaznamenat a podchytit případné patologické jevy hned v počátku. Škola představuje typ pracoviště, na kterém bych si přála v budoucnosti působit.

Domnívám se, že je to právě přístup pedagogů, který nejvíce ovlivňuje veskrze příznivé vztahy mezi všemi žáky a kladné přijetí i těch žáků, jejichž postižení je závažnějšího rázu. Právě v rámci této školy jsem s nadšením pozorovala, jak učitelky i asistentky svým jednáním dávají najevo, že každý žák má ve škole své místo, a že žáci ve škole tento postoj přijímají.

Protiinkluzivní postoj jsem zaznamenala jen jednou a překvapivě u asistentky pedagoga, ale domnívám se, že v daném kontextu šlo spíše o neuvážené vyjádření a nevědomost než o bytostný nesouhlas. To podtrhuje stále aktuální požadavek zvyšování informovanosti ohledně inkluze ve školství a také podporuje fakt, že nejen praktická, ale také teoretická příprava a přijetí dané filosofie jsou pro profesi asistenta pedagoga klíčové. Jistě je důležité vědět, jakým způsobem inkluzi realizovat, ale stejně tak je zásadní vědět, proč je potřebná.

Jedině tak může být úsilí o prohlubování inkluzivního vzdělávání efektivní a smysluplné zároveň.

Použitá literatura a internetové zdroje

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido Brno, 2016. ISBN 978-80-7315-255-0.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., *Realizace inkluzivní edukace v České republice*. In LECHTA, V. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. s. 205–220. ISBN 978-80-262-1123-5

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy se zřetelem na specifika žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-9189-4.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HAVEL, J. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6395-2.

KÁBRT, J. *Latinsko-český slovník*. Praha: Leda, 2000. ISBN 80-85927-82-9.

LAZAROVÁ, B., HLOUŠKOVÁ, L., TRNKOVÁ, K., POL, M., LUKAS, J. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8329-5.

LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LECHTA, V. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

NIKOLAI, T. *Segregační, integrační a inkluzivní vzdělávací systém*. 2008. [online]. [cit. 2020-2-5].

Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/texts_155.pdf

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.

TANNENBERGOVÁ, M., SVOBODA, Z., ZILCHER, L., SMOLÍK, A. *Autoevaluace školy v oblasti inkluze*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, 2015. [online], [cit. 2020-1-31]. Dostupné z: inkluzie.ujep.cz/cz/ke-stazeni/evaluacni-nastroj/

Směrnice MŠMT č. j. 13710/2001-24 ze dne 6. června 2002.

TANNENBERGOVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008.

Vyhláška č. 73/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 (Vyhlášené znění ze dne 16. února 2005).

ZILCHER, L., SVOBODA, Z. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*, Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.