

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

**KATEDRA PEDAGOGIKY**

**POZICE KOORDINÁTORA INKLUZE NA VYBRANÝCH ZŠ  
V PLZEŇSKÉM KRAJI**  
DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Martina Marková**

*Učitelství pro základní školy, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ*

Vedoucí práce: PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

**Plzeň 2018**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně  
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 31. března 2018

.....  
vlastnoruční podpis

Chtěla bych poděkovat vedoucímu mé práce, PhDr. Josefu Slowíkovi, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a věcné připomínky při zpracování této diplomové práce. Ráda bych také poděkovala všem koordinátorům inkluze a pedagogům za poskytnutí důležitých informací.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

## OBSAH

SEZNAM ZKRATEK .....	6
ÚVOD .....	7
1 INKLUZE .....	8
1.1 POJEM INKLUZE .....	8
1.2 ROZDÍL MEZI INKLUZÍ A INTEGRACÍ .....	9
1.2.1 Edukační přístupy .....	11
1.3 INKLUZIVNÍ ŠKOLA .....	12
1.4 INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKA .....	13
1.5 INKLUZIVNÍ VYUČOVÁNÍ .....	13
2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI .....	16
2.1 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY .....	16
2.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ .....	16
2.2.1 Asistent pedagoga ve výuce .....	19
2.3 OSOBY PODÍLEJÍCÍ SE NA INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ .....	20
3 INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ .....	24
3.1 HISTORICKÝ VÝVOJ .....	24
4 LEGISLATIVA VYMEZUJÍCÍ INKLUZI VE VZDĚLÁVÁNÍ .....	26
5 KOORDINÁTOR INKLUZE .....	27
5.1 ZAHRANIČNÍ ZKUŠENOSTI .....	27
5.1.1 Anglie .....	27
5.1.2 Finsko .....	29
5.2 KOORDINÁTOR INKLUZE V ČR .....	30
5.2.1 Kurz pro koordinátory inkluze .....	31
6 CÍL VÝZKUMU .....	33
6.1 VÝZKUMNÁ OTÁZKA .....	33
6.2 METODOLOGIE VÝZKUMU .....	33
7 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ A ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT .....	35
7.1 ANALÝZA EVALUAČNÍCH DOTAZNÍKŮ KOORDINÁTORŮ INKLUZE .....	35
7.1.1 ZŠ číslo 1 .....	37
7.1.2 ZŠ číslo 2 .....	43
7.1.3 ZŠ číslo 3 .....	46
7.1.4 ZŠ číslo 4 .....	48
7.1.5 ZŠ číslo 5 .....	50
7.1.6 ZŠ číslo 6 .....	53
7.1.7 ZŠ číslo 7 .....	55
7.2 SHRNUTÍ A INTERPRETACE ANALÝZY EVALUAČNÍCH FORMULÁŘŮ .....	57
7.3 ROZHOVORY S KOORDINÁTORY INKLUZE .....	58
7.4 ANKETA PRO PEDAGOGY .....	61
8 CELKOVÉ SHRNUTÍ VÝZKUMU A DISKUZE VÝSLEDKŮ ŘEŠENÍ .....	67
ZÁVĚR .....	70
RESUMÉ .....	71
SEZNAM LITERATURY .....	72
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ .....	76
PŘÍLOHY .....	I

**SEZNAM ZKRATEK**

AP	.....	asistent pedagoga
ČŠI	.....	česká školní inspekce
DVPP	.....	další vzdělávání pedagogických pracovníků
IVP	.....	individuální vzdělávací plán
KI	.....	koordinátor inkluze
LMP	.....	lehké mentální postižení
LMR	.....	lehká mozková retardace
NNO	.....	nestátní nezisková organizace
OMJ	.....	odlišný mateřský jazyk
OSPOD	.....	orgán sociálně-právní ochrany dětí
PLPP	.....	plán pedagogické podpory
PO	.....	podpůrná opatření
PPP	.....	pedagogicko-psychologická poradna
SEnCo	.....	Special Education Needs Coordinator (koordinátor inkluze)
SPC	.....	speciální pedagogické centrum
SVP	.....	speciálně vzdělávací potřeby
ŠPP	.....	školské poradenské pracoviště
ŠPZ	.....	školské poradenské zařízení
ŠSP	.....	školní speciální pedagog
ŠVP	.....	školní vzdělávací program

## Úvod

Tato diplomová práce se zabývá především pozicí koordinátora inkluze na základních školách. V současnosti je téma zavádění inkluzivního vzdělávání velmi aktuální. S tím souvisí i nastolení nové pozice na školách. Jednou z nich je právě pozice koordinátora inkluze, která je v České republice zatím pouze pozicí pilotní. Je testována například pomocí projektů, které mají za cíl inkluzi na školách postupně nastolit.

V teoretické části práce jsem se zaměřila nejprve na uvedení inkluze a s tím souvisejících pojmů, jako například jaký je rozdíl mezi inkluzí a integrací. Další kapitola řeší vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kde jsou právě řešeny speciální vzdělávací potřeby, podpůrná opatření nebo osoby, které se podílejí na vzdělávání žáků se SVP. Krátce je zde shrnut historický vývoj inkluze v ČR a základní legislativa, o kterou se inkluzivní vzdělávání opírá. Samostatná kapitola je věnována přímo koordinátorovi inkluze. Zabývám se zde zahraničními zkušenostmi, především v Anglii a ve Finsku. Poté se zaobírám KI v České republice, kde čerpám především z projektu Cesty k inkluzi (CZ.02.3.61/0.0/0.0/15\_007/0000166).

Praktická část se věnuje koordinátorům inkluze na sedmi vybraných základních školách v Plzeňském kraji. Obsahuje rozbor evaluačních dotazníků, které jednotliví koordinátoři každý měsíc vyplňovali. Další částí jsou zpracované rozhovory, které jsem s koordinátory inkluze prováděla. Poslední pasáží jsou vyhodnocené dotazníky od pedagogů, kteří s KI spolupracovali.

## 1 INKLUZE

### 1.1 POJEM INKLUZE

Na začátek je nutné si ujasnit, co to inkluze vlastně je. Pojem inkluze má své kořeny v latinském jazyce. Latinské slovo „inclūsīō, - ōnis, f“ znamená v překladu přijetí neboli akceptace. To je v inkluzivní pedagogice základní princip fungování (Lechta, 2016, s. 34).

Podle Hájkové a Strnadové (2010, s. 12) pochází pojem inkluze z anglického slova „inclusion“, což v překladu znamená zahrnutí, příslušnost k celku. Jedná se o koncept, kdy děti bez rozdílu na stupeň postižení navštěvují třídy hlavního vzdělávacího proudu. Není to ale pouze rozšířená a optimalizovaná integrace.

Průcha (2003, s. 49) v Pedagogickém slovníku formuluje pojem inkluze jako zapojování postižených do hlavního proudu dění ve společnosti. Inkluze se snaží odstranit diskriminaci zdravotně i jinak postižených ve vzdělávání, socializaci atp.

Inkluze je často ztotožňována s otevřeností škol přijímat všechny žáky bez ohledu na jejich rizika či postižení. Jinak řečeno, inkluze je v tomto kontextu vnímána jako ochota a také schopnost školy úspěšně integrovat žáky s celou řadou handicapů. V praxi se víceméně nerozlišuje mezi starším pojmem integrace a nynějším, více podporovaným, inkluze. Toto rozlišování zůstává pouze na úrovni odborných publikací. I přes vymezení těchto pojmů, každá škola vnímá inkluzi trochu jinak, po svém (Bartoňová, Vítková, 2016, s. 17).

Podle Bazalové (2006, s. 7) se dá inkluze chápat jako stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnosti a odlišnosti každého svého člena. Je tedy normální být jiný. Takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem nepozastavuje.

Inkluze je založena na rovnocennosti jedinců tzn., že i když jsou žáci mezi sebou nějak rozdílní či odlišní, je to považované za normální. Za normální se tedy považuje spíše rozmanitost, přítomnost větších či menších rozdílů (Anderliková, 2014, s. 43).



## 1.2 ROZDÍL MEZI INKLUZÍ A INTEGRACÍ

O integraci se nejvíce mluví v osmdesátých letech 20. století (ČR 90. léta), ale pro inkluzi jsou typická léta devadesátá 20. století, nebo spíše až začátek 21. století (ČR přelom století). Někteří polemizují o tom, zda je vůbec nějaký rozdíl mezi inkluzí a integrací, ale rozdíl mezi těmito dvěma pojmy je jednoznačně definován (Lechta, 2016, s. 36).

Integrace je široký mezinárodní pojem, který prosazuje práva člověka na rovnocenné a rovnoprávní jednání. Prosazuje účast na společné a nevylučující kultuře. Inkluze je vlastně charakteristikou takovéto společnosti, kdy se na jejím životě podílí absolutně všichni bez rozdílu (Hájková, Strnadová, 2010, s. 13).

Zatímco koncept integrace se tedy spojuje především se speciální pedagogikou, koncept inkluze se pojí ke škole pro všechny – inkluzivní škole, ve které se heterogenita pokládá za obohacení procesu vzdělávání (Tannenbergerová, 2016, s. 39 - 40).

Podle Slowíka (2007) je inkluze proces, který nikdy nekončí a může se neustále zlepšovat. V tomto procesu se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit stejně jako lidé, kteří žádné postižení nemají. V případech, kdy je to možné, nejsou přitom využívány žádné speciální prostředky a postupy. Pouze v situacích, kdy je to nezbytné, nastupuje adekvátní pomoc. *„V tom můžeme spatřovat zásadní posun od integračních postupů, které spočívají právě v zajištění speciálních prostředků, podpory a péče pro osoby s postižením, aby mohli být tito jedinci následně zapojováni do většiny činností v běžném životě společnosti.“*

Lechta (2016) tvrdí, že mezi inkluzí a integrací tedy můžeme vidět hned několik výrazných rozdílů. Prvním a také hlavním rozdílem je, že do konceptu inkluze musíme zařadit mnohem širší část populace, než jenom žáky s postižením. Školy, které chtějí uplatňovat princip inkluze, by měly přijímat všechny děti bez ohledu na fyzické, intelektuální, sociální, jazykové a další podmínky a předpoklady. Tyto školy by měly přijímat například děti nadané, děti z různých kulturních, lingvistických a etnických minorit nebo i děti ze znevýhodněných skupin.

Z toho vyplývá, že předmětem inkluzivní edukace by měla být celá společnost, na rozdíl od integrace. Inkluze je založena na akceptování různorodosti.

Druhým, důležitým, rozdílem je také to, že integrace podporuje systém duálního vzdělávání žáků s postižením, tedy vzdělávání ve speciálních i běžných školách. Ale inkluzivní vzdělávání znamená to, že každá škola by měla být připravená přijmout všechny žáky bez rozdílu. Dále usiluje o omezení duálního systému vzdělávání, tedy běžného a speciálního školství. Chce vytvořit pouze jediný systém, kde se budou vzdělávat všichni. V tomto případě škola vytvoří podmínky pro vzdělávání všech žáků bez jakéhokoliv rozdílu.

Třetí rozdíl spočívá v tom, že koncept integrace byl postaven na vzdělávání, které je zaměřeno na speciální potřeby dětí s postižením, kdežto koncept inkluze je postaven na tezi „škola pro všechny děti“ – tzv. inkluzivní škola. Inkluze pokládá různorodost za přirozenou podmínku edukace a dokonce v tom i vidí výhodu. Zde se děti nerozlišují na děti, které mají speciální potřeby a na děti, které je nemají. Jedná se o jedinou heterogenní skupinu žáků, kde každý má své individuální potřeby (Lechta, 2016, s. 37).

Posledním důležitým rozdílem mezi integrací a inkluzí je to, že integrace zahrnuje přípravu žáků na začlenění do běžných škol, tedy zde se žák musí přizpůsobit škole a jejím podmínkám. Nepředpokládá se, že by se sama škola musela měnit a různě přizpůsobovat svým žákům. Oproti tomu inkluze bere za samozřejmé, že škola se musí vhodně změnit, aby vyhovovala všem individuálním požadavkům žáků a tím respektovala lidskou rozmanitost (Lechta, 2016, s. 38).

Ve své podstatě lze říci, že dosavadní integrace by měla být postupně nahrazena inkluzí. Zavedení inkluze je poměrně radikální změna a tuto změnu nelze provést v krátkém časovém horizontu, ale je to záležitost dlouhodobého vývoje. Princip inkluzivní edukace není dokončen ani ve většině zemí Evropy (Lechta, 2016, s. 38).

Zjednodušeně můžeme říci, že ani v doslovném překladu neznamenaají tyto dva pojmy totéž a je mezi nimi rozdíl.

Integrace: obnovit, obnovení celku, ale též sjednotit, včlenit.

Inkluze: začlenění, být součástí, splynout (Anderlíková, 2014, s. 37).

### 1.2.1 EDUKAČNÍ PŘÍSTUPY

Lechta (2016) vymezuje základní možnosti přístupů k edukaci dětí s postižením. Jsou seřazeny od těch nejméně přínosných po ty, které dnešní školská politika vyžaduje.

**Exkluze:** děti jsou úplně vyloučeny z edukačního procesu, protože ve většině případů nesplňují kritéria, která jsou vymezená vyšším orgánem (Lechta, 2016). Koncept sociálního vyloučení má svůj původ ve Francii zhruba v 70. letech. Vyloučení se týká jak jednotlivců, tak i celých skupin (Potměšilová, 2016).

**Segredace:** vzdělávané děti se rozdělují podle vymezených kritérií na podskupiny. Jedná se tedy o přístup, kdy se snažíme žáky dostat do co nejhomogennějších skupin, a tím zajistíme optimální podmínky edukace. Tito žáci se mohou vzdělávat na běžných školách anebo na školách speciálních (Lechta, 2016). Tento systém poměrně striktně odděluje různé skupiny vzdělávaných dětí, podle předem daných a určených kritérií. Tímto kritériem může být etnická příslušnost, náboženství, úroveň nadání atp. Tito žáci jsou vzděláváni odděleně a kontakt s jinými skupinami je pouze občasný. Nejčastěji se objevují oddělené školy a třídy pro národnostní menšiny a cizince (Nikolai, 2008).

**Integrace:** stále vedle sebe existují dvě rozdílné podskupiny, ale děti s postižením se mohou s určitou podporou vzdělávat na běžných školách. Jde o tzv. duální systém, kde souběžně funguje jak integrativní tak i segregovaná edukace. V tomto případě, kdy integrovaná výuka nefunguje a integrace je neúspěšná, má žák možnost vrátit se do speciálního zařízení.

**Inkluze:** vychází z integrace a základní myšlenka se rozvíjí. Důležitým faktorem, který ulehčí práci pedagoga je heterogenost. Zde odpadá potřeba dosáhnout jednotného cíle se všemi žáky (Lechta, 2016). První volbou pro všechny děti bez nějakého rozdílu je začlenění do hlavního vzdělávacího proudu. Základní myšlenkou je také snaha poskytnout všem co nejlepší možnou úroveň vzdělávání a to nezávisle na jejich speciálních potřebách. Tento systém se snaží zabránit segregaci (Nikolai, 2008).

**Různorodost je normální:** jedná se o dovršení procesu inkluze a její hlavní myšlenku - inkluze se stává samozřejmostí.

### 1.3 INKLUZIVNÍ ŠKOLA

Škola, kde se žáci vzdělávají v heterogenních skupinách, kdy právě tato heterogenita je dána různým stupněm potřeby podpůrných opatření jednotlivých žáků ve třídě, různou úrovní jejich vývoje či řeči, rozdílným náboženstvím, národností nebo například kulturou, se nazývá inkluzivní škola (Hájková, Strnadová, 2010, s. 13). Tato škola prosazuje výuku heterogenních skupin a zastává myšlenku demokratického soužití a také stejné a rovnocenné šance. A právě různorodost žáků by měla být podnětem pro učitele, jak učit kreativně. Mnohdy se dokonce řeší i role rodičů při podpoře ve vyučování. Učitelé společně s rodiči mohou vyvinout konkrétní opatření, která povedou ke zlepšení prospěchu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, protože jedině rodič své dítě opravdu zná (Bartoňová, Vítková, 2016, s. 47).

Na školu, která je inkluzivní, jsou kladeny mnohem vyšší nároky. Důvodem je složení jejich žáků. Jedná se především o přizpůsobení prostředí, pomůcek, využívání asistentů či některých odborníků (Zemanová, Strnad, 2016).

V inkluzivní škole, kde tedy zapojujeme do výuky žáky bez výjimky, tedy například žáky s odlišným jazykem, žáky mimořádně nadané, žáky s poruchami učení či s postižením a i žáky, kteří nemají speciální vzdělávací potřeby, praktikujeme inkluzivní vzdělávání. Toto vzdělávání minimalizuje možnosti vyčlenění žáků z výuky a snaží se bořit různé sociální a vzdělávací bariéry. Aby inkluzivní vzdělávání ve škole mohlo fungovat, je nutné, aby škola vytvořila konkrétní opatření podpory pro žáky i pro pedagogické pracovníky. Kdy bude inkluzivní výuka efektivní? Je zapotřebí, aby škola dokázala naplnit potřeby všech dětí a pedagogů. Měla by se také snažit hledat na každém žákovi pozitivní přínos pro školu (Spilková, 2005).

*„Inkluzivní škola by měla přijímat všechny žáky ze své spádové oblasti“* (Adamus, 2015, s. 20). To vyžaduje různé jak vnější, tak vnitřní úpravy prostor školy tak, aby tyto prostory byly dostupné pro všechny žáky. Tedy i pro žáky s omezenou možností pohybu. Vytváření školy se netýká pouze žáků, ale i zaměstnanců školy. Jmenování zaměstnanců do jejich funkcí by mělo být spravedlivé a například novým pedagogům by se především ze začátku mělo pomáhat a snažit se je podporovat (ADAMUS, 2015, s. 20).

## 1.4 INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKA

Inkluzivní pedagogiku lze vymezit obdobně jako samotnou pedagogiku a to dvěma způsoby. Máme tradiční přístup a modernější přístup. Tradiční přístup lze chápat jako proces, kdy se vychází z výchovy jako záměrného působení na člověka. Toto působení je prováděno s určitým záměrem, a to dosažení konkrétních změn v osobnosti. Na druhé straně, modernější přístup zahrnuje všechny typy vzdělávání a všechny druhy edukačního procesu. To znamená nejen vzdělávání ve školních institucích, ale i různé mimoškolní prostředí, které na dítě působí.

Ve zkratce tedy můžeme říci, že inkluzivní pedagogika je pedagogika, která prosazuje otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti dítěte orientovanou podobu edukace a edukačních procesů bez určených výkonnostních norem, která ale umožňuje zohlednit specifické vzdělávací potřeby žáků. Tito žáci se vzdělávají v heterogenních skupinách (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12).

## 1.5 INKLUZIVNÍ VYUČOVÁNÍ

Aby bylo inkluzivní vyučování efektivní, vyžaduje v určitých případech velkou flexibilitu právě v organizačních formách výuky. Nejvíce se využívá frontálního vyučování v systému vyučovacích hodin, ačkoliv je nejvíce kritizováno (Lechta, 2016, s. 142).

Podle Skalkové (2007) se mezi další základní formy řadí:

- skupinové a kooperativní vyučování,
- individualizované a diferenciované vyučování,
- systémy různých organizačních forem při projektech a integrovaných učebních celcích,
- domácí studium.

Podle Hájkové a Strnadové (2010) se inkluzivní vzdělávání neobejde bez využití efektivnějších forem a strategií výuky. Často se v tomto směru můžeme setkat se strategiemi, kdy je požadována vlastní aktivita, reflexe či sebereflexe žáků. Dalším bodem je vrstevnická podpora či kooperativní učení. Jen bychom si měli dát pozor na to, abychom tyto strategie nezačali škatulkovat jako strategie vhodné pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Autorky se dále domnívají, že není kladen tak velký důraz na

kategorie postižení, jako na míru podpory, kterou daná osoba potřebuje. Níže jsou stručně uvedeny některé strategie výuky, vhodné pro inkluzivní vyučování.

- **Kooperativní výuka** je komplexní metoda, která je založena na kooperaci (spolupráci) žáků, kteří řeší různě náročné úlohy a problémy a na spolupráci třídy s pedagogem (Maňák, Švec, 2003). Patří k jednému z nejlepších přístupů v inkluzivním vzdělávání v běžných třídách. Pedagog má stále hlavní roli, ale tentokrát pouze řídí a moderuje proces učení. Kooperativní výuka není má za cíl připravit žáky na práci ve skupinách (Hájková, Strnadová, 2010).
- **Systém vrstevnické podpory** (peer tutoring support) je systém, kdy jde o vzájemné doučování dětí. Právě děti působí jako náhradní učitelé a cílem je předávání poznatků. Nejčastěji se vytvoří dvojice žáků, kdy každý má svou specifickou roli. Jeden z nich plní roli učitele, zatímco druhý se nechává doučovat. (Falchikov, 2001). Dvojice se dají tvořit různými způsoby: mladší – starší žák, žák bez potíží – žák se SVP, dva spolužáci a podobně (Hájková, Strnadová, 2010).
- **Individuální práce se žákem** je vlastně rozvržení vyučovací hodiny tak, aby lépe vyhovovala speciálním potřebám žáků. Tato práce může probíhat ve třídě společně s ostatními žáky, to bývá nejčastější, ale také může probíhat mimo třídu. V běžných vyučovacích hodinách se střídají např. úseky frontální a individuální práce žáků (Michalík a kol., 2015).
- **Výcvik sociálních dovedností** je obzvláště důležitý pro úspěšné začlenění dětí do společnosti, do sociální skupiny (třídy). Tento tzv. výcvik se opírá o motivaci žáků ke komunikaci, která v sobě zahrnuje různé potřeby. Mezi ně patří např. potřeba spřátelit se, být akceptován či kontrola vlastní reakce na druhé. Mezi výukové strategie k rozvoji sociálních dovedností patří na příklad:
  - práce ve skupinách a ve dvojicích, diskusní skupiny
  - výuka pravidel, rutin a verbálního a nonverbálního sociálního chování
  - hraní rolí, napodobování, hraní her rozvíjející sociální dovednosti
  - řešení sociálních problémů
  - sebekontrola a sebeovládání apod. (Hájková, Straková, 2010, s. 25-28).

Při inkluzivní edukaci je někdy důležité vytvořit flexibilní systém. Do tohoto systému se poté může zapojit více aktérů edukace a dokonce i několik tříd. Většina evropských školských systémů nabízí různé kombinace vyučování jak s třídou, tak se skupinou a individuální vedení. Například to jsou:

1. Žák se účastní celého vyučování a využívá se pouze mírná adaptace metod, obsahu anebo hodnocení. Respektuje se individuální tempo.
2. Žák se účastní většiny vyučování a speciální podporu dostává mimo třídu méně než 20% školního dne. Vzděláván mimo třídu může být žák individuálně nebo v malých skupinách.
3. Žák je částečně vzděláván ve zvláštní třídě. Tato třída je podle školského zákona specializovaná pro určitý druh speciálních vzdělávacích potřeb. Některé předměty může žák absolvovat v běžné třídě (více než 40%).
4. Žák je většinou vzděláván ve speciální třídě. Některé předměty může žák absolvovat v běžné třídě (méně než 40%).
5. Žák je vzděláván ve speciální škole. Ve většině zemí se uplatňuje přístup, kde speciální škola působí jako příprava na inkluzi.
6. Obrácená integrace znamená, že malá část žáků ve třídě je tvořena žáky intaktními. Tento přístup se ale používá ojediněle.
7. Žák má individuální vyučování v domácím prostředí. Nečastěji při zdravotních kontraindikacích a limitované možnosti docházet do školského zařízení.

První a druhá forma vzdělávání se používají nejčastěji (Lechta, 2016, s. 142).

## 2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Současná praxe škol a zkušenost rodičů dětí se SVP nás nabádá k tomu, že je třeba se zamyslet nad současným modelem vzdělávání. Ačkoliv dříve byli žáci vnímáni jako ti „s postižením“ a ti „bez postižení“, ve skutečnosti můžeme říci, že každý žák má své vlastní „speciální vzdělávací potřeby“. I proto se zavedl pojem podpůrná opatření, který více odpovídá opravdové situaci ve vzdělávání žáků. I přes to existuje řada problémů. V některých případech nelze jednoznačně určit, do které kategorie žáka zařadit. Dříve byl také problém s podporou žáků, kteří mají hraniční intelekt (Michalík a kol., 2015). Dnes mají školy možnost poskytovat 1. stupeň podpůrných opatření kterémukoliv žákovi podle potřeby.

### 2.1 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY

Pojem speciální vzdělávací potřeby (SVP) označuje podpůrná opatření, která jsou určena pro děti a žáky, kterým pomáhá k naplnění svých vzdělávacích možností. Zjednodušeně se jedná o určité úpravy ve vzdělávání a školských službách, které následovně odpovídají zdravotnímu stavu a jiným životním podmínkám žáka. Tyto úpravy škola poskytuje bezplatně. Co se podpůrných opatření týče, jedná se o úpravu organizace, obsahu, forem a metod či hodnocení vzdělávání, ale například se jedná i o změnu délky vzdělávání, modifikaci podmínek pro přijímání a k ukončování vzdělávání nebo používání speciálních učebnic či kompenzačních pomůcek. Spadá sem i nárok na asistenta pedagoga. Vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných spravuje vyhláška č. 27/2016 Sb. v aktuálním znění, které vstoupilo v účinnost 1. 1. 2018 [1].

### 2.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Podpůrná opatření ve vzdělávání se poprvé objevila ve znění vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb. Tato vyhláška upravuje podmínky vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a ustanovuje, že při vzdělávání těchto žáků se užívají podpůrná opatření. Podpůrná opatření (PO) se užívají u žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním, ale například i u žáků nadaných. Současné inkluzivní vzdělávání je úzce spjato se speciálními vzdělávacími potřebami a je zaměřeno na širokou skupinu žáků, kteří jsou určitým způsobem znevýhodněni ve vzdělávání.



PO zahrnují popis doporučení ke vzdělávání žáků se SVP jak v mateřské, základní či střední škole. PO můžeme aplikovat jak na školách běžných, tak i na školách speciálně zařízených pro žáky se zdravotním postižením. Právě navrhované opatření mění současný horizontální model na model vertikální. Model horizontální dělil žáky do kategorií zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění. Vertikální model zkoumá hloubku konkrétního znevýhodnění a poté potřeby PO, které z daného znevýhodnění vyplývají.

Aplikace podpůrných opatření je jenom a pouze v rukou pedagogických pracovníků včetně pracovníků ŠPZ a závisí tedy jenom na nich, jak daná opatření budou využívat. PO jsou dána obecně, a proto záleží, jak je pedagog bude konkretizovat s důrazem na jejich adresnost. Učitel dostane návod, který by mu měl usnadnit přípravu na výuku, ale také typy na konkrétní techniky práce se žákem.

Ne všichni žáci jsou stejně postiženi či znevýhodněni, a proto je potřeba, aby PO byla podle intenzity potřeby rozdělena do různých kategorií. Celkem máme tedy 5 stupňů podpory, kdy stupeň 1 je ten nejméně závažný.

**Stupeň 1** podpůrných opatření má za cíl aplikovat běžně dostupné metody a formy práce, které mohou působit jako prevence před zhoršováním školní úspěšnosti. 1. stupeň PO identifikují samotní pedagogové pozorováním žáka, rozbořením jejich prací, dlouhodobým hodnocením nebo jim k tomu pomáhá i znalost sociálního zázemí, zdravotního stavu či rodiny. Podporu 1. stupně zajišťují jednotliví vyučující, konzultují je s pracovníky z poradenského pracoviště, jako je výchovný poradce, školní metodik prevence, či případně školní psycholog nebo speciální pedagog. Podpora žáků spočívá například v úpravě zasedacího pořádku, v rozvržení hodiny a činností v ní, v délce přestávek anebo určení odlišných časových limitů. Je vhodné využívat metody a formy s ohledem na adekvátní pedagogickou situaci s důrazem na individuální práci se žákem. Úprava obsahu vzdělávání nijak neovlivní úroveň školních výstupů.

**Stupeň 2** podpůrných opatření má za cíl zařazovat do výuky takové metody a formy práce, které mají co nejmenší dopad na vzdělávání ostatních žáků ve třídě. Nejlépe upřednostňovat plné zapojení žáka do společné výuky, ale s důrazem na individuální přístup. Všechna opatření se realizují na základě doporučení školského poradenského zařízení, kdy pracovník v závěru zprávy z vyšetření určí potřebu PO. Výuka žáka by měla

být po většinu času společně se třídou. Na konkrétní specifické činnosti může být vytvořena skupina žáků s podobným problémem ve vzdělávání. V případě potřeby se žák může edukovat s podporou didaktických pomůcek, jako např. zvětšené či zjednodušené výukové materiály, psaní na PC, upravené rýsovací potřeby nebo může mít dán přehledný denní režim. Dále se využívá rozšířené formy hodnocení. V 2. stupni PO lze využívat plán pedagogické podpory či IVP, ale také je možný sdílený asistent, který není určen pouze jednomu konkrétnímu žákovi.

**Stupeň 3** PO již více zasáhne do organizace výuky, protože v ní potřebuje již větší úpravy. Tyto opatření se realizují na základě doporučení ŠPZ, konkrétně v závěru zprávy z vyšetření a zahrnuje to především úpravy ve vzdělávacích podmínkách, režimu školní a domácí práce. Jsou upraveny i formy hodnocení. Žáci mají svůj IVP a mohou se vzdělávat i podle upraveného RVP, obsah učiva může být taktéž redukován. Jsou využívány speciální učebnice, kompenzační a rehabilitační pomůcky a počet žáků ve třídě je možné snížit. Využití asistenta pedagoga je žádoucí, působit zde může ale i sdílený asistent.

**Stupeň 4** PO vyžaduje již podstatně větší úpravy v organizaci a v průběhu vzdělávání. Opět se tato opatření realizují na základě doporučení ŠPZ. Žák v tomto stupni PO má IVP a také je možné vzdělávání podle upraveného ŠVP. Je nutné využívání speciálních učebnic, speciálních kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, které jsou i finančně náročnější a také je nutná větší úprava pracovního prostředí ve třídě. Výuka určitých předmětů je zajišťována pedagogem s příslušnou kvalifikací. Obvykle je potřeba mít u žáka ještě dalšího pedagogického pracovníka nebo asistenta pedagoga, který ale již má odbornou kvalifikaci. Počet žáků ve třídě může být také snížen. V tomto stupni PO je možné využít prodloužené školní docházky.

Posledním stupněm je **5. stupeň** PO. V tomto stupni potřebuje žák nejvyšší míru přizpůsobení organizace, metod, forem nebo obsahu. Je důležité respektovat možnosti a omezení žáka při hodnocení. Obsah učiva je vždy upravován a může být i výrazněji redukován. Opět je nutné využívat speciálních učebnic, alternativních materiálů a kompenzačních a rehabilitačních pomůcek a také je vyžadována úprava pracovního prostředí. Dokonce u některých žáků se neobejdeme bez využití náhradních forem komunikace a pomůcek jako jsou komunikátory, speciální klávesnice apod. Je potřeba

využívat dalšího pedagogického pracovníka a to i na další školní aktivity, jako je družina či kroužky. Není ani neobvyklá individuální výuka v domácím prostředí (Michalík, 2015).

Podle § 16 vyhlášky č. 27/2016 Sb. jsou podpůrná opatření od druhého do pátého stupně poskytovány školou bezodkladně po obdržení doporučení ze ŠPZ a dále poté, co je udělen písemný informovaný souhlas s jejich poskytováním. ŠPZ poté musí vyhodnotit poskytování PO a to nejdéle do 1 roku od vydání doporučení. Shledá-li ŠPZ, že PO nejsou již dostačující, vydá doporučení, která stanovují jiná PO nebo stejná PO, ale vyššího stupně.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování PO a to školou a také školským zařízením. PO 1. stupně se uplatňuje i bez doporučení školského poradenského zařízení. Naopak PO druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením ze ŠPZ.

Inkluze se snaží vzdělávat všechny žáky současně, ale jestliže ŠPZ shledá, že vzhledem k povaze SVP žáka nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování PO to nepostačí k naplnění jeho vzdělávacích možností, lze zřizovat školy nebo v běžných školách třídy, oddělení či studijní skupiny, kam se tito žáci mohou zařadit. Jedná se ale o žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, dále o žáky se závažnými poruchami řeči, vývojovými poruchami učení či chování, o žáky, kteří mají více vad nebo o žáky s autismem. Žák musí tedy splnit několik podmínek a jednou z nich je i písemná žádost a doporučení ŠPZ. Vždy musí být jednáno v zájmu dítěte (*Zákon č. 561/2004 Sb., § 16*)

### **2.2.1 ASISTENT PEDAGOGA VE VÝUCE**

Vyučování také můžeme dělit podle toho, zda pracujeme s celou třídou nebo máme práci rozdělenou v menších skupinkách. V obou případech můžeme využívat aktivní pomoc asistenta pedagoga. Aby pomoc asistenta nebyla negativní, ale byla prospěšná ve všech směrech, je třeba podniknout určité kroky ve změně výuky.

Prvním typem pro práci s celou třídou je „*podpůrné učení*“. Pedagog učí celou třídu, zadává jim úkoly a kontroluje je, zatím co asistent má svůj dílčí úkol na výuce. Asistent pedagoga pomáhá cílené skupině žáků, kdy se snaží o jejich zapojení do výuky,

zaznamenává výklad učitele, jasně a třeba trochu jinak formuluje instrukce, které učitel říká anebo kontroluje to, co si cílená skupina žáků přepisuje do sešitu.

V nových výukových situacích nebo například v situaci, kdy učitel potřebuje detailně posoudit konkrétního žáka, se využívá tzv. „*jeden učí, druhý pozoruje*“. Učitel vede celou výuku, kdežto asistent cíleně pozoruje konkrétní žáky. Pozorování by mělo být záměrné a slouží k lepšímu poznání potřeb žáků nebo k ohodnocení výkonů.

Při některých hodinách je možné používat typ výuky, kdy *pedagog i asistent učí*. K tomu musí být vhodné téma nebo metoda. Jedná se o týmové učení, kdy má výuka podobu konverzace.

Nejčastěji se setkáváme s tím, že žáci dostanou konkrétní úkol do skupin. Úkol může být stejný nebo rozdílný a přítomnost dvou pedagogů usnadňuje zadávání, ale i kontrolu toho, zda doopravdy všichni pracují nebo hlídání konkrétních potřeb žáků.

Dalším typem je *výuka na stanovištích*, kdy je výuka rozdělena na 2 – 3 části. Učitel má jedno stanoviště, asistent má druhé stanoviště a třetí stanoviště je využíváno pro samostatnou práci nebo například práci ve dvojicích. Také můžeme aplikovat *paralelní výuku*. Asistent i učitel učí to samé, ale každý má jednu skupinu. V jedné skupině mohou být pomalejší žáci, kteří danou látku potřebují ještě více dovysvětlit a procvičit, kdežto ve skupině druhé již mohou žáci hledat informace rozšiřující [2].

### 2.3 OSOBY PODÍLEJÍCÍ SE NA INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Inkluzivní vzdělávání nemůže začít fungovat samo od sebe. Musí přijít konkrétní popud, ale ani to nestačí. Na zavádění inkluzivních principů musí spolupracovat několik lidí. Prvním z nich je ředitel školy.

**Ředitel školy** má velký vliv na to, jak to ve škole bude vypadat a probíhat, jaký bude přístup k žákům. Je hlavou školy, a proto má zásadní vliv na nastavení všech procesů. Důležité pro inkluzivní vzdělávání je, aby pro školu byla prioritou kvalita vztahů, nikoli pouze výkon školy. Ředitel školy má možnost nastavit vnímání inkluze, měl by se zajímat o potřeby všech zúčastněných jedinců v procesu, což je žák, učitel, rodiče a také i vedení školy. Sám ředitel nic velkého nezmůže, proto je potřeba, aby pro podporu inkluzivních principů získal další pracovníky školy, kteří právě tyto principy budou praktikovat.

Ředitel je zodpovědný za několik důležitých věcí, jako vzdělávání všech žáků, uspokojení nároků rodičů a také profesní růst pedagogů. Sám se může obracet na školní poradenské pracoviště, které by se podle doporučení mělo skládat ze speciálního pedagoga, školního psychologa, výchovného poradce, kariérního poradce, metodika prevence a asistenta pedagoga (Michalík, 2015, s. 91).

**Třídní učitel** má velmi specifické postavení ve třídě. Má přehled a kompletní informace o svých žácích, o jejich rodinné situaci a také o tom, jaké zázemí děti doma mají. Je osobou, která je s dítětem v neustálém kontaktu a to platí i o kontaktu s rodiči nebo s pracovníky zvenčí. Jestliže má učitel ve své třídě žáka se SVP, měl by u něj více než u ostatních sledovat, jak moc se zapojuje do kolektivu, zda úroveň jeho školních výstupů odpovídá možnostem a schopnostem žáka a také by měl dohlížet na jednotný přístup ostatních pracovníků školy (Michalík, 2015, s. 93).

**Učitel** stejně jako ředitel školy je zodpovědný za vzdělávání všech žáků a uspokojení nároků všech rodičů. Může se také obracet na ŠPP (speciální pedagog, školní psycholog, výchovný poradce atd.).

**Výchovný poradce** je dalším pracovníkem, který se podílí na zavádění inkluzivních principů. Spadá pod školní poradenské pracoviště (ŠPP). Jeho základní náplní práce ve smyslu inkluze je odborná pomoc žákům se SVP. Dále ve škole funguje například jako poradce při volbě povolání. Úzce spolupracuje především s rodiči a s třídními učiteli (Zemanová, Strnad, 2016).

Co se tedy týče oblasti výchovy a vzdělávání žáků se SVP, výchovný poradce se stará především o administrativní a metodickou část této oblasti. Mezi jeho činnosti patří diagnostika SVP, evidence zpráv z vyšetření žáků ve ŠPZ a také IVP, konkrétně jejich koordinace a také jejich plnění. Při odesílání žáka na vyšetření by se měl společně odesílat i vyplněný dotazník, který vyplňuje především třídní učitel, ale výchovný poradce by ho měl zkontrolovat a případně doplnit. Jakmile obdrží výchovný poradce doporučení z vyšetření, měl by ho zaevidovat a zajistit předání informací učiteli. Výchovný poradce může poskytnout metodickou pomoc učitelům při práci se žáky se SVP, může také vyhodnocovat efektivitu plnění IVP. Výchovný poradce také pracuje s žáky nadanými (Knotová, 2014).

**Školní metodik prevence a sociálně patologických jevů** je opět součástí školního poradenského pracoviště. Jedním z úkolů týkající se inkluze, který má v popisu své práce, je příprava podmínek pro začleňování žáků se specifickými poruchami chování. Poté také poskytuje poradenské a preventivní služby těmto žákům. Metodik prevence zastává ve škole důležitou roli, především pro žáky, jejichž speciální vzdělávací potřeby jsou znevýhodněny. Spolupracuje především s třídními učiteli, učiteli výchov a případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy (Michalík, 2015).

**Školní psycholog** sice spadá pod ŠPZ, ale již nepatří mezi základní sestavu těchto pracovníků, ačkoliv je ve škole velmi důležitý. Zabývá se včasným rozlišením žáků, kteří potřebují PO. Poté vytváří strategie a postupy, které by vedly k odstranění nebo alespoň ke zmírnění problémů ve výuce. Poskytuje krizovou intervenci. Školní psycholog pomáhá k vytvoření zdravého třídního klimatu při vzdělávání heterogenní skupiny žáků (Michalík, 2015, s. 156).

**Školní speciální pedagog (ŠSP)** se zabývá včasnou identifikací žáka, který by mohl mít potřebu PO. Stejně jako školní psycholog vytváří a případně i realizuje strategie a postupy, které vedou k odstranění či zmírnění výukových problémů. Rozdíl mezi školním speciálním pedagogem a **speciálním pedagogem** v ŠPZ je takový, že školní speciální pedagog nemůže uskutečňovat diagnostiku za účelem vytvoření doporučení k začlenění žáka, které by dále vedlo ke konkrétní finanční částce. ŠSP spolupracuje s celým pedagogickým sborem a měl by být jejich důležitým pomocníkem a rádcem v otázkách, které se týkají vzdělávání žáků s určitými problémy ve vzdělávání (Michalík, 2015, s. 153).

**Koordinátor inkluze** je novou pozicí v rámci inkluzivního vzdělávání. Je důležitou součástí. KI je specialista na začleňování žáků se SVP. KI spolupracuje s učiteli, rodiči a žáky. Má také administrativní povinnosti, například vede agendu žáků se SVP, pomáhá s doporučením úprav učiva pro potřeby výuky nebo chování žáků. Koordinátorovi inkluze je věnována samostatná kapitola.

Mezi další osoby, které se podílejí na inkluzivním vzdělávání, patří asistenti. **Asistent pedagoga** je pedagogický pracovník, který je přidělen do třídy, kde se vzdělává alespoň jeden žák se SVP. Asistent pedagoga musí být doporučen ŠPZ k žákovi (Zemanová, Strnad, 2016).

Asistent pedagoga poskytuje pomoc jinému pedagogickému pracovníkovi, nejčastěji tedy asistent pedagoga spolupracuje s učitelem ve třídě. Jeho pomoc spočívá v organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivitu žáka. AP pracuje podle potřeby s konkrétním žákem anebo s ostatními žáky, tedy s konkrétní skupinou žáků. Není-li uvedeno jinak, může AP poskytovat podporu nejvýše 4 žákům ve třídě (*Vyhláška č. 27/2016 Sb.*).

**Školní asistent** na rozdíl od asistenta pedagoga není pedagogickým pracovníkem. Také není spojen s žádným konkrétním žákem, protože školní asistent je pro potřeby školy. Velice úzce spolupracuje s třídním učitelem, pod jeho vedením pomáhá s přípravou na výuku, ale také je zapojen do administrativní činnosti, do úprav třídy nebo také upravuje organizační podmínky jak školních, tak mimoškolních akcí. Při dlouhodobé nemoci žáků může školní asistent za žákem docházet s úkoly.

Posledním asistentem je **osobní asistent**, který není zaměstnancem školy, ale zaměstnávají ho rodiče, kteří mají dítě se zdravotním postižením, nebo nezisková organizace. Tento asistent pracuje výhradně s konkrétním žákem, ke kterému je přidělen (Zemanová, Strnad, 2016).

Osobní asistent patří mezi služby sociální péče, pomáhá například při osobní hygieně, při zvládnutí běžných úkonů péče nebo i při zajišťování stravy [3].

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. sem můžeme zahrnout i **tlumočníka** českého znakového jazyka nebo **přepisovatele** pro neslyšící.

### 3 INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ

Společnost se neustále vyvíjí, prochází velkým množstvím změn a tyto změny se týkají i systému vzdělávání, ale také přístupu k lidem s postižením. V současné době je kladen velký důraz na prosazování inkluzivních myšlenek ve vzdělávání. (Lechta, 2010, s. 51). Idea inkluzivní pedagogiky se usadila v celosvětovém kontextu. Můžeme jí pozorovat ve vyspělých průmyslových zemích jako je Německo, Anglie či USA, ale i v rozvíjejících se zemích jako Egypt, Chile či Brazílie. Myšlenka inkluzivní pedagogiky se postupně dostala i do nejhudších zemí jako je Angola, Etiopie nebo Nepálu.

Samozřejmě, že kvalita a míra uskutečnění myšlenky inkluzivní pedagogiky v různých zemích záleží na mnoha faktorech a nikde nebude probíhat stejně (Lechta, 2016, s. 191).

#### 3.1 HISTORICKÝ VÝVOJ

Už Komenský reagoval na postavení lidí s postižením ve společnosti. Tvrdil, že z výchovy nelze nikoho vynechat, tedy, že vzdělávat se mají jak lidé bez poruch, tak lidé s postižením. Různé diskuze o podílu vzdělávání dětí s postižením na obecném vzdělávání probíhaly už koncem 18. století. Poté následovaly pokusy o uskutečnění společného vyučování, které sahaly do první třetiny 19. století. Například probíhalo společné vyučování neslyšících a nevidomých žáků s žáky intaktními. (Lechta, 2016).

Od konce 19. století a počátku 20. se na území ČR budovaly speciální vzdělávací instituce, ve kterých se vzdělávaly pouze děti s postižením. Také se ale řešilo, zda vůbec jedince s postižením vzdělávat a kladla se otázka, zda je to vůbec možné uskutečňovat mimo speciální instituce (Michalík, in Müller, 2001). Školství se tedy v této době více a více diferencovalo a například se začali samostatně vyučovat žáci nedoslýchaví či slabozrací. I pro děti s poruchami chování vznikala nová zařízení. Tímto způsobem počet speciálních škol rychle vzrostl.

Po druhé světové válce došlo v celé Evropě k obnově speciálního školství. Na přelomu 60. a 70. let se objevily dva odlišné trendy. První z nich se zaměřoval na společné vyučování všech žáků, tedy jak dětí s postižením, tak dětí bez poruch. V některých zemích (Finsko, Nový Zéland, Dánsko, Rakousko) mají tendenci omezovat speciální školy a chtějí začleňovat žáky do běžných škol bez rozdílu. Druhý trend naopak prosazoval budování diferencovaného specializovaného školství. Tento trend se prosadil i u nás, tedy v tehdejší



ČSSR. I zde se míra diferenciacce dosti lišila. Poté ještě existovaly země, které prosazovaly integraci, ale v praxi zachovávaly speciální školy (Lechta, 2016, s. 191). Nicméně ani systém speciálního školství nebyl schopen poskytnout právo na vzdělání úplně všem dětem s postižením. Ze vzdělávání byla nejčastěji vyčleňována skupina dětí s těžkým mentálním postižením anebo děti, které měly postižení kombinované (Michalík, in Müller, 2001).

V 80. letech 20. století se ve světě začalo mluvit o inkluzivním vzdělávání. Rodiče dětí postižených, handicapovaných nebo dětí z jiných etnik nechtěli, aby tito žáci byli vzděláváni ve zvláštních školách. Domnívali se, že vyčlenění dětí z běžných škol pro ně bude znamenat poskytování horšího vzdělání (Hájková, Strnadová, 2010).

K praktickému uskutečnění integrace se dopracovalo až ke konci devadesátých let 20. století. A právě od let devadesátých se začala koncepce integrace nahrazovat koncepcí inkluzivní (Lechta, 2016, s. 193). Diskuze o inkluzivní pedagogice vyvrcholily na začátku 21. století a kořeny směřují do USA.

U nás se projekt inkluze váže na Úmluvu OSN o právech osob s postižením vydanou v roce 2006 v USA, ratifikovanou Českou republikou v roce 2010. Tato úmluva kromě dalších požadavků v zájmu lidí s postižením dbá i na jejich inkluzivní edukaci.

Oproti zahraničí je Česká republika v objevování inkluzivních snah mírně pozadu. Aktuálně je u nás snaha o prosazení inkluze. Ale všechno má své dvě strany, a proto i zde najdeme protichůdné názory, zda inkluzi přijmout nebo ne. Jelikož historie inkluzivní pedagogiky je ve svém měřítku ještě poměrně krátká, nejsou tyto dva protichůdné názory překvapivé (Lechta, 2016, s. 33).

## 4 LEGISLATIVA VYMEZUJÍCÍ INKLUZI VE VZDĚLÁVÁNÍ

Náznaky inkluze můžeme ve vzdělávání pozorovat již velkou řadu let, ve své podstatě už od nepaměti. I v české vzdělávací legislativě je zakotvena dlouho. Jeden z prvních dokumentů, který dal prostor právě inkluzi, byl dokument pro vzdělávání *Bílá kniha* z roku 2001. Tento dokument vyjadřuje soubor doporučení, kam je třeba se v oblasti vzdělávání ubírat a jaké otázky je nutné řešit. Byl zde kladen důraz na nutnou změnu v oblasti odbornosti pedagogů, ale i na důležité změny charakteru škol jako budov. Jednalo se například o bezbariérový přístup (*Bílá kniha*, 2001).

Stěžejním právním předpisem pro vzdělávání dětí a mládeže se zdravotním postižením je Školský zákon, zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů. § 16 řeší ve školském zákoně vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných. Podle §16 citovaného zákona *„dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“*. Vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů řeší §17. Další upřesnění poskytuje novela č. 82/2015 Sb.

Novelizovaný školský zákon 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., spolu s vyhláškou 27/2016 Sb. (nahrazuje vyhlášku 73/2005 Sb.) přináší změny pro všechny děti a žáky, kteří potřebují určitou podporu ve výuce. Tento zákon vyjmenovává podpůrná opatření. Jedná se o tzv. systém 5 stupňů PO. Novelizovaný zákon 82/2015 Sb. mění především §16 o podpoře žáků se SVP a poté §19.

V září roku 2016 vzešla v platnosti vyhláška ke školskému zákonu č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a vzdělávání žáků nadaných uvedených v §16 a §17. Tato vyhláška prošla několika změnami a poslední změna vešla v platnost 1. 1. 2018. Poslední změny v této vyhlášce se týkají především činnosti asistenta, pedagoga nebo finanční náročnosti podpůrných opatření.

Také sem můžeme zahrnout vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů [4].

## 5 KOORDINÁTOR INKLUZE

Inspirace zavést koordinátora inkluze do škol přišla z Velké Británie, kde již koordinátoři působí na běžných základních školách, které přijímají všechny děti, tedy i ty se znevýhodněním. Ve Velké Británii je koordinátor styčnou osobou, která pomůže jak škole, dětem, tak i rodičům (Pavličková, 2014). V angličtině se používá zkratka SENCo, tedy Special Education Needs Coordinator. V překladu SENCo znamená koordinátor pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro zavedení této funkce do českých škol jej mimo jiné o.s. Rytmus nazývá koordinátor inkluze (Kolumpeková, 2013).

### 5.1 ZAHRANIČNÍ ZKUŠENOSTI

#### 5.1.1 ANGLIE

Koordinátor inkluze má důležitou a nezpochybnitelnou roli v řízení školy. V anglických školách má již svojí působnost a je takzvaným manažerem, který zajišťuje veškerou administrativu a agendu kolem žáka se SVP. Koordinátor vytváří podklady k individuálním vzdělávacím plánům, podílí se na jejich sestavování a řídí asistenty. Musí komunikovat s rodiči konkrétního žáka. V Anglii má slovo koordinátora značnou váhu. Jestliže KI řekne, že něco nejde, protože by to nebylo v zájmu nějakého žáka, bude se muset vymyslet jiné řešení a to tak, aby změna byla přípustná pro všechny. Takže koordinátor dohlíží na to, aby škola byla přístupná pro všechny žáky i přes jakékoliv změny. Nejedná se ale jen o děti s různým postižením, ale například i o jazykové bariéry.

V Anglii také funguje tým, který se nazývá „Family SENCo“. Jedná se o systematickou aktivitu, do které je zapojeno 7 škol a jde jim o to se společně setkávat a řešit složité problémy a situace, se kterými se ve školách setkají. Kromě jednotlivých případů řeší například také otázku financí, konkrétně dotací, o které žádají (Kolumpeková, 2013). Tým „Family SENCo“ lze přirovnat u nás k setkávání u kulatého stolu, který podobně jako v Anglii funguje pro řešení společných problémů.

Jak jsem již výše zmínila, koordinátor inkluze se k nám dostal z anglického překladu SENCo. SENCo, tedy koordinátor inkluze, ve 21. století čelí nepochybně celé řadě příležitostí a zajímavých výzev při zavádění nového systému vzdělávání žáků se SVP. Ve Velké Británii je pozice koordinátora inkluze vymezena legislativně v Kodexu (Code of Practise) od roku 2001, kde jsou definovány speciální vzdělávací potřeby. To je jeden velký

rozdíl od České republiky, kde pozice koordinátora je pouze pilotně ověřována. V roce 2006 v Anglii zákon o školství objasnil a upřesnil úlohu KI a od této doby je požadováno, aby koordinátoři byli kvalifikovanými učiteli. Tím se měl zajistit spravedlivý přístup ke škole, ale především k žákům. Tím, že koordinátoři inkluze budou kvalifikovaní, měli by lépe poznat schopnosti žáků a budou vyškolení i k tomu, aby věděli jak s nimi pracovat, jak žáky ovlivňuje jejich sociální zázemí, etnický původ či zdravotní postižení. V roce 2014 se aktualizovalo nařízení z roku 2008, které upřesňovalo a rozšiřovalo roli koordinátora inkluze.

Koordinátor inkluze hraje velkou roli při řešení problémů ohledně dětí. Má zásadní funkci i při zajišťování dobrého emočního a duševního zdraví žáků. Snaží se nastavit pozitivní klima školy. To dělají tím, že se snaží být tzv. mistry inkluze, zvyšují povědomí zaměstnanců prostřednictvím různých školení, například i ohledně šikany a dalšího nežádoucího chování. Koordinátoři úzce spolupracují s personálem, respektive se svými kolegy, rodiči nebo zákonnými zástupci a dalšími osobami, které se snaží zajistit lepší podmínky pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

V Anglii je koordinátor velmi důležitou osobou, proto jsou na tuto pozici kladeny vyšší a specifické nároky. Koordinátor inkluze by měl mít svoje portfolio, které bude obsahovat například: certifikáty či jiné kvalifikace a úspěchy týkající se práce se SVP, výňatky z inspekčních zpráv nebo jiných posudků od odborníků, ale i od rodičů či zákonných zástupců dětí se SVP. Portfolio může obsahovat i videoklipy, blogy, fotografie či internetové stránky školy, které ukazují výuku týmu koordinátorů, také ale vedení úspěšných projektů nebo akční výzkumy o SVP (Cheminais, 2014). Toto portfolio se dělá na kurzu, jehož součástí je roční praxe. Na tomto základě získají oprávnění vykonávat roli koordinátora. Tato praxe probíhá tak, že student, respektive učitel již pracuje na škole na plný úvazek a v tomto čase právě sbírá podmínky do svého portfolio. Na začátku své praxe dostanou studenti okruhy témat, u kterých musí prokázat své znalosti. Ale to, jak tyto znalosti či dovednosti budou obhajovat je již čistě na nich samotných. Mohou absolvovat různé semináře, vytvářet podklady pro žáka se SVP, jaké pomůcky a úpravy bude potřebovat nebo připravovat jiné výukové materiály. Právě na základě těchto portfolioí jsou hodnoceni a následně oprávněni tuto funkci vykonávat. Jestliže se stanou

koordinátorem inkluze, jejich postavení stoupá a to i na platovém žebříčku (Kolumpeková, 2013).

Koordinátor má klíčovou pozici jakožto profesionál ve funkci manažera školy i externisty, který spolupracuje se žáky se SVP a zároveň se stýká s rodiči nebo se zákonnými zástupci. V neposlední řadě také jedná s externími odborníky – pedagogickými i nepedagogickými pracovníky (Ramshaw, 2017).

### 5.1.2 FINSKO

V 90. letech se ve Finsku snížil počet samostatných škol, zatímco speciální školy byly zřízeny v běžných školách. Speciální školy, které zůstaly samostatně, mimo jiné poskytují i odborné služby pro další školy, mohou poskytovat rehabilitaci pro žáky se zdravotním postižením. Co se týče inkluze, dále byly zrušeny samostatné učební osnovy speciálního vzdělávání a všichni žáci používají stejný učební plán. Ten je individualizovaný konkrétními vzdělávacími plány na jednotlivých školách.

Na počátku 21. století se zde hodně diskutovalo o tom, jak ještě více zlepšit legislativu a postupy v pedagogice tak, aby všechno směřovalo k rozvoji všech dětí. O tomto se jednalo v roce 2006 a vláda rozhodla o tom, že připravené strategie půjdou do praxe v roce 2010. To pro finské školství znamenalo, že měli dostatek času všechno připravit. Tento záměr byl pevně zaměřen na rozvoj zvláštních potřeb a inkluzivního vzdělávání a zdůrazňuje právo každého dítěte navštěvovat nejbližší školu. V této nejbližší běžné škole každé dítě dostane dostatečnou a včasnou podporu. Změny ve strategiích se týkají zaměření na podporu a prevenci SVP, které by měly probíhat výrazně dřív, než bývalo zvykem. Tímto včasným zaměřením a zintenzivněním podpory by se mohl snížit počet žáků se SVP [5].

Učitel ve Finsku je prestižní pracovní pozice. Učitelé, stejně jako u nás, musí mít pětileté magisterské studium. Ale ti, kdo chtějí pracovat s dětmi se SVP, musí absolvovat studium speciální pedagogiky. Ve Finsku je celý vzdělávací systém na vysoké úrovni a s tím souvisí i úroveň inkluzivního vzdělávání. Aby bylo možné aplikovat inkluzivní model, mají na školách více učitelů a asistentů. Ve třídách je menší počet dětí, průměrně kolem dvaceti. Dostatečný počet pedagogických pracovníků zajišťuje bezproblémový chod celé školy a vzdělávacího procesu. Školy zde navštěvuje značné procento žáků cizinců a také žáků s různými speciálními vzdělávacími potřebami. Školy jsou ale i na tohle připraveny.

Například je vytvořen přípravný ročník, který je zaměřen na výuku finštiny. Co se týče hodnocení, mají zde vícestupňovou škálu, která umožňuje zaznamenávat i drobnější pokroky žáků a detailnější hodnocení.

Finské školství se snaží umožnit vzdělávání opravdu pro každého, a to se týče i stránky finanční. Na ZŠ si žáci nekupují učebnice stejně jako u nás, ale neplatí ani za stravu či exkurze a výlety. Pro žáky, kteří bydlí určitý počet kilometrů od školy, je zde zavedena doprava zdarma. Žáci, kteří mají určité vzdělávací problémy, mohou chodit na doučování. Jde o to, aby každý mohl zaznamenat určitý pokrok. Pro ty, kdo nezvládli učivo posledního 9. ročníku, je zde zaveden i ročník 10. Ten je tu ale i pro žáky, kteří se ještě nerozhodli, na jakou střední školu půjdou, SŠ je neoslovila apod. Desátý ročník má ale omezenou kapacitu.

Na finských školách mají třístupňový systém podpory. Prvním stupněm je všeobecná podpora, na kterou dosáhne každý žák bez žádné výjimky. Druhým stupněm je zesílená podpora. Ta je pro žáky, u kterých byl zaznamenán určitý problém. Ti poté mají nárok na asistenta či různé pomůcky. Posledním stupněm je specifická podpora, která se týká dlouhodobě nemocných žáků nebo jinak znevýhodněných (Kežovská a kol, 2013).

Co se týče koordinátora inkluze, zde tato pozice takto nazvaná není. Každá škola má ale přístup k učiteli speciálního vzdělávání, tzv. speciálního pedagoga. Tento pedagog má ale podobnou roli jako koordinátor inkluze. Školy, kde je více jak 300 žáků mají tohoto učitele na plný úvazek, menší školy služby tohoto pedagoga sdílejí. Speciální pedagog spolupracuje s třídními učiteli, aby rozpoznal žáky, kteří budou potřebovat podporu ve vzdělávání. Každá škola má navíc „pečovatelskou skupinu“, jejíž součástí je ředitel, zvláštní pedagog, školní zdravotní sestra, školní psycholog a sociální pracovník. Součástí je i učitel, o jehož žácích se diskutuje. Školy často zvou na schůzky i rodiče (Perry, Wilson, 2015).

## 5.2 KOORDINÁTOR INKLUZE V ČR

V České republice není pozice koordinátora inkluze nijak legislativně upravena. Zatím se jedná o projektové pozice, u kterých není jasné, zda po skončení projektu zůstanou nadále anebo také budou nuceni skončit.

V rámci projektu Cesty k inkluzi (CZ.02.3.61/0.0/0.0/15\_007/0000166), koordinátor inkluze koordinuje individuální vzdělávací plány pro děti se SVP. Dále spolupracuje se

svými kolegy pedagogy, kdy se společně snaží stanovit objektivní a měřitelné cíle pro jednotlivé žáky tak, aby se jejich potenciál mohl dále rozvíjet. Koordinátor také podporuje své kolegy, ale i rodiče k tomu, aby upravili svůj přístup k žákovi / dítěti a to zejména podle jeho konkrétních potřeb, v úpravě učiva nebo v regulaci chování dětí. Spolupráce dále spočívá v přínosu alternativních postupů a metod, které jsou v zájmu inkluze. Svým kolegům zprostředkovává zdroje a také se podílí na předávání dobré praxe s partnerskými školami v rámci tohoto projektu. Měl by se účastnit na plánovaných akcích, kterých se inkluze týká. Jedná se například o kulaté stoly, různé konference či hospitace.

Spolupráce se netýká jenom pedagogů a rodičů, ale i pracovníků z poradenských pracovišť, jako je výchovný poradce, školní speciální pedagog a psycholog. Komunikace probíhá i se školním asistentem. Další jeho náplní práce je koordinovat přístup k žákům se SVP nebo k žákům, kteří mají jiné znevýhodnění.

Důležitým úkonem každého koordinátora inkluze je vytvářet nebo aktivně podporovat rozvoj pozitivního školního klimatu a především vstřícného přijímání odlišnosti. Podílí se na úpravách školního prostředí a také činnosti školy směrem k naplnění parametrů inkluzivního vzdělávání.

Ve zkratce, náplní práce koordinátora inkluze je především spolupráce, a to v trojúhelníku škola – rodiče – žáci. Pod školu spadají pedagogové, pracovníci poradenských pracovišť, asistenti apod. V jejich zájmu jsou žáci se SVP. Činností koordinátorů na škole by mělo vznikat pozitivní proinkluzivní klima a celkově by škola měla naplňovat inkluzivní parametry [6].

### **5.2.1 KURZ PRO KOORDINÁTORY INKLUZE**

Koordinátorem inkluze může být u nás téměř každý pedagog, který se zajímá o problematiku dětí se SVP nebo by se jí chtěl zajímat. Může to být učitel, speciální pedagog, zástupce ředitele nebo i výchovný poradce.

Kurzy, které pedagogové mohou absolvovat, by měli být podle ředitelky o. s. Rytmus zaměřeny především prakticky. Pedagog by se zde měl naučit manažerským dovednostem a spolupráci, komunikaci či efektivnímu hodnocení. Také by se měli dozvědět, jak pracovat s dětmi s různým postižením (Kolumpeková, 2013). V březnu roku 2013 zahájila právě organizace o. s. Rytmus ojedinělý kurz, který by měl pedagogického pracovníka

vyškolit na koordinátora inkluze a bude takovým specialistou na děti se SVP a je dále zaměřen na profesní i osobní růst pedagoga. Přímo tento kurz trval jeden rok a účastníci si mohli odnést mnoho znalostí a dovedností, například Profil na jednu stránku, který nám umožňuje představit dítě z jeho silných stránek a také z oblastí, kde dítě potřebuje podporu. Co se komunikace týče, součástí byl blok o týmové spolupráci a zlepšení vztahů ve třídě, kde proběhly i modelové situace (Pavličková, 2014).

Kurzy se samozřejmě pořádají i kratší než jednoroční. Po dokončení kurzu slibují například to, že se pedagog bude umět orientovat vůbec v tématu inkluzivního vzdělávání a v legislativě, bude umět upravit učivo a vyzná se v různých typech pomůcek, metodických listů apod. Kurz ho vybaví metodami, které upotřebí pro vedení porad nebo pro řešení problematických situací. Získá přehled vůbec o samotné pozici KI a v rámci kurzu má možnost vyslechnout i zahraniční zkušenosti. Naučí ho sestavit IVP a také ho seznámí s různými metodami hodnocení. Obsah kurzu je velmi široký a opět slibuje spíše praktické prožití hodin [7].



## 6 CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak se začlenila pozice koordinátora inkluze na základních školách a co vše nám může tato pozice nabídnout.

### 6.1 VÝZKUMNÁ OTÁZKA

Hlavní výzkumná otázka:

- *Jak je na vybraných českých ZŠ vymezena pozice koordinátora inkluze?*

Dílčí otázky:

- *Jaký je přínos koordinátora inkluze na sledovaných školách?*
- *S kým koordinátor inkluze v těchto školách nejintenzivněji spolupracuje?*

### 6.2 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro tuto práci byl zvolen výzkum smíšený. Smíšený výzkum se vyznačuje mícháním kvantitativních a kvalitativních metod a technik v rámci jedné studie. Tento přístup navzájem kompenzuje jejich slabiny. Oba přístupy jsou zde zvoleny pro doplnění a zjištění různých aspektů. Na úvod jsou použity kvalitativní metody sběru dat a po jejich shromáždění a analýze následovalo dotazování pomocí dotazníku. Tento výzkum využil nižšího počtu standardizovaných metod získávání dat, jako přepis poznámek z pozorování, audiozáznamů a rozhovorů, dalších dokumentů. Výběr osob pro tento výzkum byl záměrný, tedy odpovídá cíli. Pro tento smíšený výzkum jsem použila metody jako analýza dat a rozhovor, které jsou řazeny mezi metody kvalitativní a poté dotazník, který je v tomto výzkumu metodou kvantitativní (Skutil, 2011).

#### **Obsahová analýza dat**

Analýza dat dokumentace je cenným zdrojem informací v pedagogickém výzkumu. Je to technika, která slouží k objektivnímu a v tomto případě kvalitativně-interpretativnímu popisu obsahu. Obsahová analýza dat otevírá přístup k informacím, které by jinak nebylo jednoduché získat (Skutil, 2011). Cílem této metody je popsat a vysvětlit nejen obsahovou strukturu sdělení, ale sledujeme také další aspekty, jako je porozumění výpovědím v kontextu, forma a motiv sdělení (Gulová, 2013).

**Rozhovor**

Podle Skutila (2011) metoda rozhovoru je založena na přímém dotazování s jedním nebo více respondenty. Rozhovor může být strukturovaný, polostrukturovaný nebo nestrukturovaný. Pro tuto práci je zvolen rozhovor polostrukturovaný, kdy se tazatel drží předem připravených otázek, avšak je zde možnost průběžně reagovat na podněty, které přicházejí ze strany dotazovaného.

**Dotazník**

Jako další metoda výzkumu je použit dotazník, konkrétně anketa. Je to soubor napsaných otázek, které jsou respondentovi předány písemně. Díky psaným otázkám je možné oslovit větší počet respondentů a tím získat za menší čas značné množství údajů. Dotazník může být standardizovaný nebo dotazník vlastní konstrukce, který je nejpoužívanější. Otázky v něm se dělí podle toho, jak moc jsou otevřené (uzavřené, polozavřené, otevřené, testovací a škálovací) (Skutil, 2011).

## 7 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ A ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

V praktické části jsem porovnávala koordinátory inkluze, jejich činnosti a práci a to celkem ze sedmi škol v Plzeňském kraji, které jsou partnersky zapojeny do projektu Cesty k inkluzi. Hlavním realizátorem tohoto tříletého projektu je Fakulta pedagogická ZČU v Plzni. Projekt Cesty k inkluzi číslo CZ.02.3.61/0.0/0.0/15\_007/0000166 se týká zavádění inkluzivního vzdělávání do našich škol. Aplikuje změny v přístupu k žákům, které mají potřebu PO, dbá na respektování odlišností a stará se o to, aby byla naplněna práva každého dítěte na vzdělávání v běžných školách. Tento projekt je zaměřen na znevýhodněné děti a má za cíl prevenci jejich školní neúspěšnosti. Dalším záměrem projektu je posílení spolupráce mezi školami, rodinami a neziskovými organizacemi. Během trvání projektu bude snaha realizovat kroužky a různá doučování pro žáky, kteří budou mít zájem a potřebu. Pro pedagogy budou pořádány vzdělávací kurzy a pro rodiče workshopy. V neposlední řadě jde o posílení služeb školských poradenských pracovišť a podpoření sdílení dobré praxe.

### 7.1 ANALÝZA EVALUAČNÍCH DOTAZNÍKŮ KOORDINÁTORŮ INKLUZE

Každý koordinátor inkluze zaznamenával svojí činnost po dobu jednoho školního roku 2016/2017. Koordinátoři evidovali, s kým spolupracovali v daný měsíc a kolik hodin tomu věnovali. Dále svou spolupráci s jednotlivými subjekty komentovali, především jaký problém spolu řešili a jaký byl konečný výsledek.

Jednotlivé složky (subjekty) jsou:

- rodič
- žák
- učitel, vedení školy
- asistent pedagoga
- školní asistent
- ŠPZ
- metodik prevence
- speciální pedagog

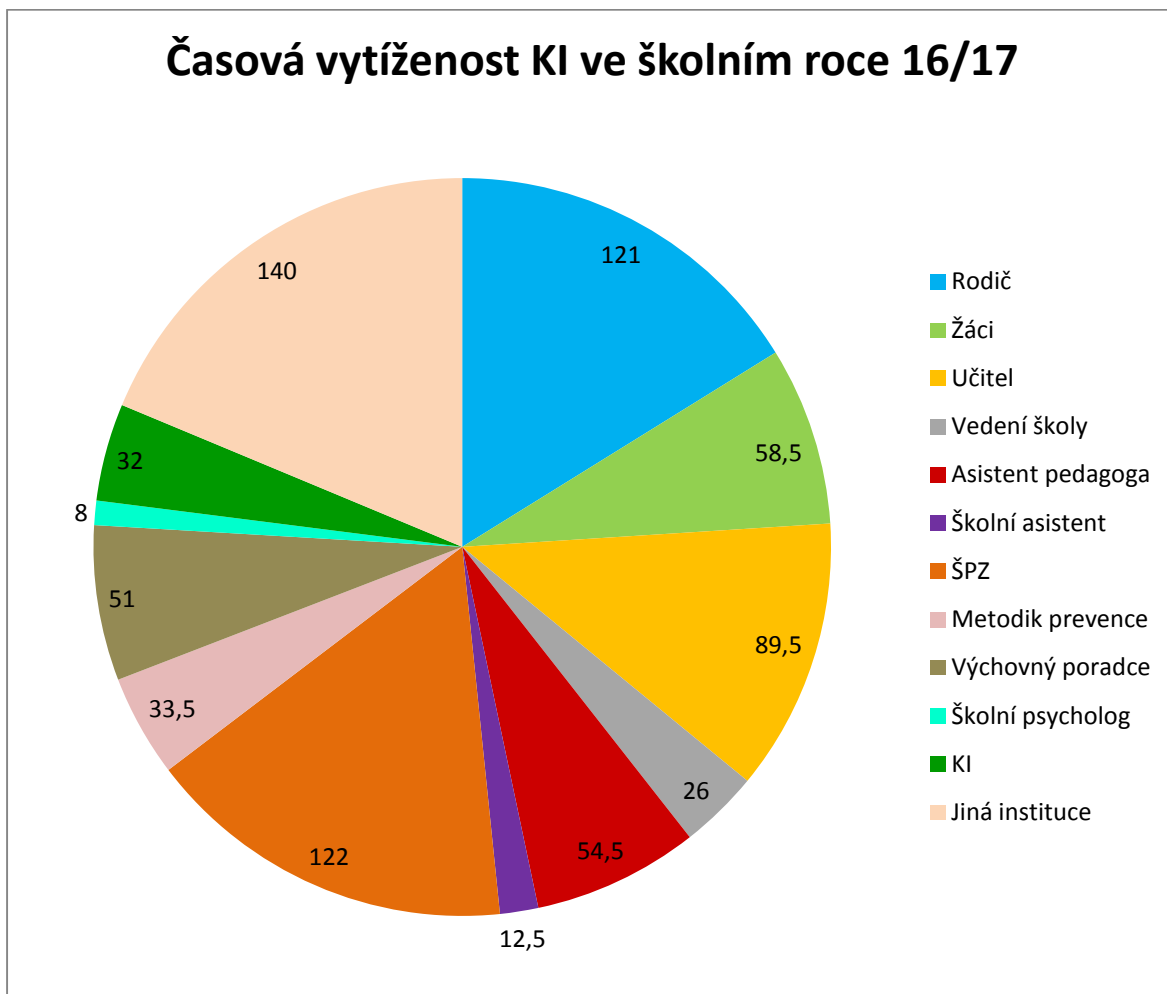
- výchovný poradce
- školní psycholog
- koordinátor inkluze
- jiná instituce - pracovník jiné školy, sociální služby, zdravotnictví, OSPOD, policie apod.

Druhou částí, kterou hodnotili jednotliví KI, byla rizika, se kterými se v průběhu spolupráce setkávali. V návaznosti na rizika navrhovali opatření, jež by tyto problémy eliminovala.

Součástí projektu bylo také zaznamenávání hodnocení jednotlivých měsíců. KI hodnotili měsíc podle několika složek. *Kultura*, což zahrnuje inkluzivní kulturu školy, politiku školy a proinkluzivní postoje pracovníků školy. Druhou hodnocenou složkou jsou *podmínky* vstřícné inkluzi, konkrétně materiální, organizační a personální. Třetí složkou je *praxe* vstřícná inkluzi. Tato praxe má v sobě zahrnutou didaktiku, individualizaci a hodnocení. Poslední složkou jsou *relace* vstřícné inkluzi. Sem patří vztahy, komunikace a spolupráce.

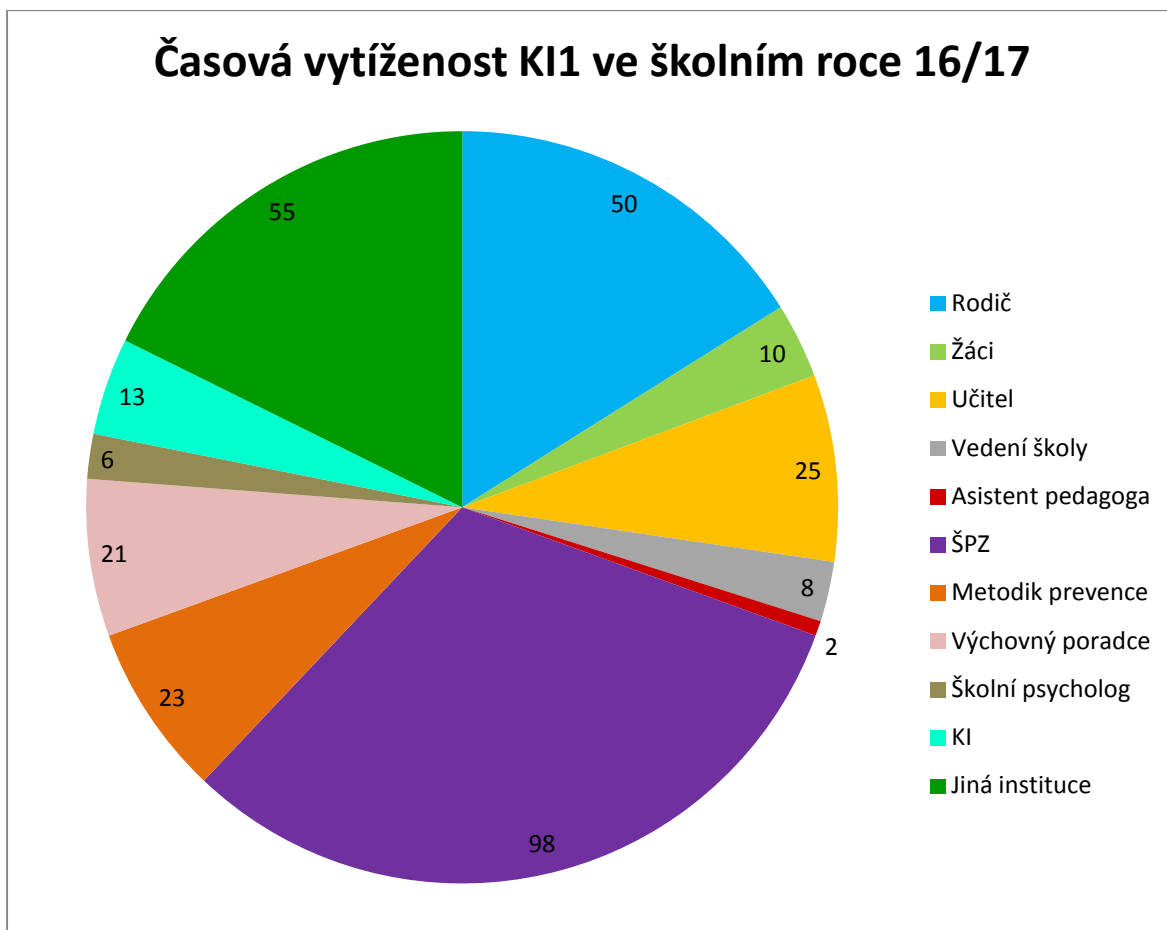
### 7.1.1 ZŠ ČÍSLO 1

Tato základní škola se nachází na větší obci. Je zde první i druhý stupeň a přibližně 185 žáků. Na první základní škole jsou celkem 3 koordinátoři inkluze. Následují grafy, kde představují jejich časové vytížení s jednotlivými aktéry za rok. Pro názornost je u této školy zpracována i spolupráce jednotlivých KI.



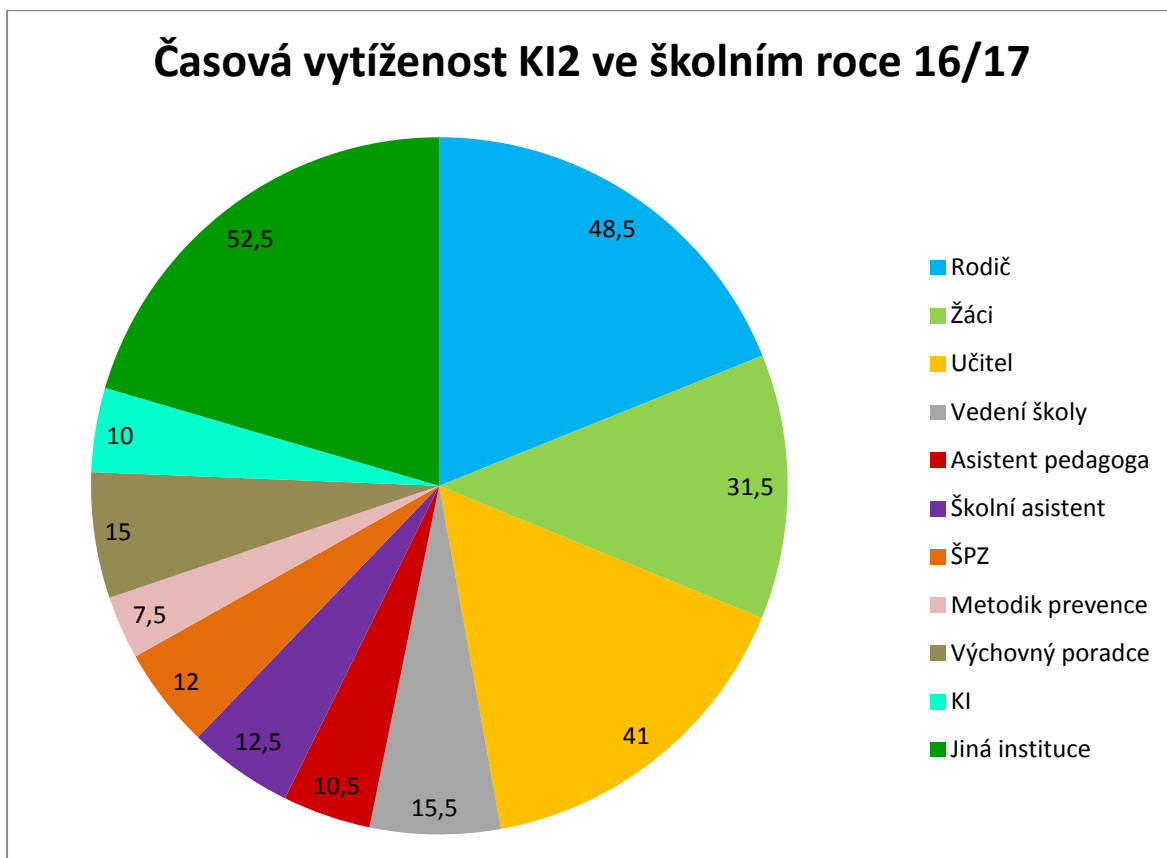
Obrázek 7.1 - Graf časové vytíženosti jednotlivých KI na ZŠ číslo 1

Koordinátoři inkluze na této škole nejčastěji spolupracovali s jinou institucí (19%), poté se ŠPZ, rodiči a učiteli. Naopak nejmenší kooperace byla se školním psychologem, se školním asistentem a vedením školy. Žádný kontakt nenavázali se speciálním pedagogem.



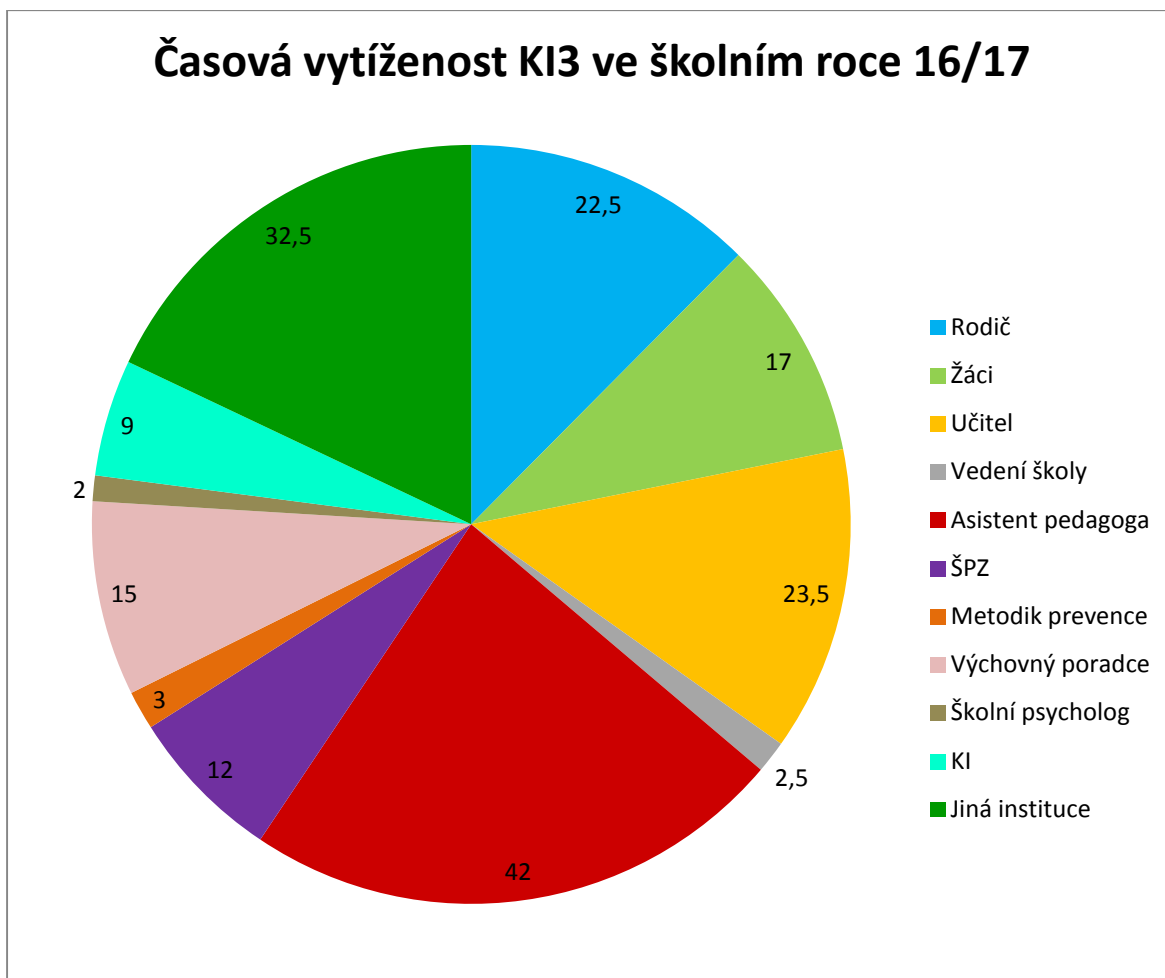
Obrázek 7.2 - Graf časové vytíženosti KI1 na ZŠ číslo 1

První koordinátor inkluze na škole nejvíce spolupracoval se školským poradenským zařízením (31%). Poté s jinou institucí a rodiči. Nejméně kooperoval s asistentem pedagoga, školním psychologem. Žádná spolupráce neproběhla se školním asistentem a speciálním pedagogem.



Obrázek 7.3 - Graf časové vytiženosti KI2 na ZŠ číslo 1

Druhý KI měl největší součinnost s jinou institucí (20%), rodiči, učiteli a žáky. S dalšími aktéry spolupracoval, co se počtu hodiny týče, velmi podobně, a to v rozmezí 7,5 hodiny (metodik prevence) do 15,5 hodiny (vedení školy). Žádný kontakt nenavázal se speciálním pedagogem a školním psychologem.



Obrázek 7.4 - Graf časové vytíženosti KI3 na ZŠ číslo 1

Třetí koordinátor nejčastěji spolupracoval s asistentem pedagoga (23%), poté s jinou institucí, učiteli a rodiči. Nejmenší kooperace proběhla se školním psychologem, vedením školy a metodikem prevence. Třetí koordinátor nekomunikoval se školním asistentem a speciálním pedagogem.

### **Spolupráce s jednotlivými aktéry**

Koordinátoři inkluze na první škole s *rodiči* nejvíce řešili, jak zefektivnit výuku žáka, a to jak ve škole, tak doma. Také chování a neprospěch žáků, společně koordinovali přípravy IVP a nebo upravovali osobní přístup v jednání a postoji k žákovi. Diskutovali o zapojení školního asistenta do rodiny. S *učiteli* se snažili o upravení osobního přístupu v jednání a postoji k žákovi, také ale o tvorbu IVP nebo se společně věnovali evaluaci vzdělávacího potencialu žáků. Vedli spolupráci ve smyslu KI, třídní učitel a asistent i mimo vyučování. S *koordinátorem inkluze* projednávali další postupy jejich práce, ale



řešili i finanční situaci rodin nebo připravovali školní kavárnu. S *metodikem prevence* probírali především šikanu, poté preventivní programy a mezilidské vztahy. S *výchovným poradcem* hlavně řešili tvorbu IVP a diskutovali o dětech s podporou. Velmi častá byla konzultace s pracovníkem ze ŠPZ, kdy opakovaně probírali přípravy a úpravy IVP, či dokonce tvorbu nového IVP. Společně diskutovali ohledně podpůrných opatření vhodných pro jednotlivé žáky. S pracovníky *jiných institucí* projednávali různé postupy při řešení situací s OSPODem a Diakonií nebo se pořádaly Školní kavárny a kulatý stůl. S *žákem* jednali především o učivu, jeho zvládnutí a zefektivnění nebo o domácí přípravě.

### **Rizika a opatření**

Jako první překážku vidí KI názor kolegů na inkluzi a neochotu přistupovat k žákům individuálně. Učitelé nechtějí věnovat více času přípravě pro žáky s IVP, nejsou ochotni zkoušet nové metody při výuce a ani nechtějí sdílet své zkušenosti. Řešením těchto problémů by podle koordinátorů mohla být školení nebo spíše příklady dobré praxe, které by tito kolegové mohli vidět na jiné škole. Co se týká příprav a metod ve výuce, domnívají se, že by jim mohl pomoci přesnější seznam pomůcek (učebnic a programů pro konkrétní žáky s IVP), které by doporučila PPP. Nyní se v nich totiž obtížně orientují.

*„Velice by nám pomohl konkrétnější seznam pomůcek - učebnic a programů pro konkrétní žáky s IVP, které by doporučila PPP. Otíže se v nich orientujeme.“*

Druhým velkým problémem je neochota problémových rodin, které sice přijdou na schůzku a všechny rady si vyslechnou, ale větší zaměření na výchovu a především na zdravotní stav dítě se nijak nezmění. Jejich výchova je nedůsledná a dětem se dostatečně nevěnují. Tento problém by dost možná vyřešily besedy pro rodiče do školních kaváren a obecně užší vztah s rodiči. Co se týče doučování v rámci daného projektu, u rodičů to mělo poměrně kladný ohlas. Bohužel postoj mezi učiteli zůstává nezměněn a jakoukoliv diskuzi berou jako časovou zátěž. Koordinátoři se také setkali s neochotou až s odsouzením této pozice některými učiteli. Zamezit těmto problémům by mohlo pomoci kvalitní školení, kde by se dozvěděli, jak čelit pedagogům, kteří jsou proti inkluzivním myšlenkám.

*„V tomto směru by nám pomohla užší spolupráce s rodiči a zapojení OSPODu nejen jako prevence. Bylo by vhodné zvýšit povědomí rodičů o dané problematice.“*

Poslední nejčastější riziko pochází ze strany žáků. Žáci mají stále častěji nechuť docházet na doučování a podpora ze stran rodičů je velmi malá.

### **Hodnocení školy z hlediska parametrů inkluze**

V oblasti *kultura* sledovali oproti prvnímu pololetí, kdy projekt inkluze byl zcela nový, nepatrné zlepšení, a to především v řadách učitelů, ale i u rodičů, kteří více projevíli zájem o školní kavárnu. Byl znát určitý pokrok v myšlenkách učitelů vzhledem k práci asistentů pedagoga, kdy ji vítají především v hodinách procvičovacích.

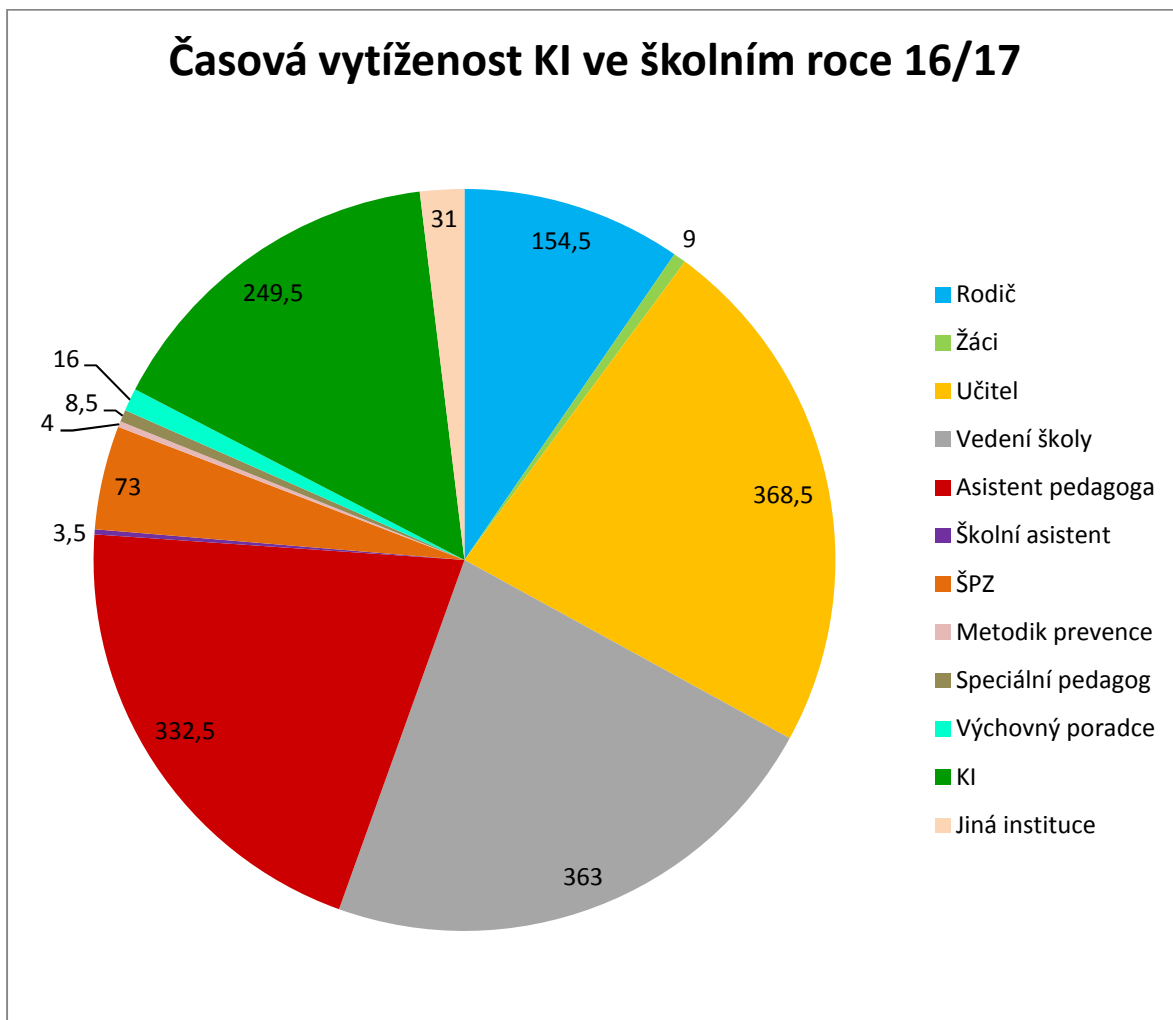
V oboru *podmínky* se koordinátoři domnívají, že pro plné zvládnutí inkluze je zapotřebí více materiální podpory, ve smyslu notebooků ve třídách, relaxační koutky apod. Během roku vyzdvihli přístup vedení školy, která podporuje nákup pomůcek pro žáky s IVP. I přístup PPP byl pro ně důležitý, protože koordinátorům pomáhali s vyhledáváním a doporučováním vhodných pomůcek. Rozšířila se spolupráce s asistenty pedagoga.

V okruhu *praxe* byla snaha všech učitelů o individuální přístup a hodnocení ke všem inkludovaným žákům. Je zde vidět i značný pokrok ve využívání různorodých metod při práci AP s žáky. Projevila se tu neochota tolerovat chyby cizinců v českém jazyce. Po návštěvě školy s dobrou praxí zde ale bohužel nedošlo k žádnému pokroku.

V oblasti *relace* byly nejprve problémy v komunikaci mezi učiteli, kteří jsou pro inkluzní vzdělávání a kteří proti. Tyto vztahy se postupem roku lehce zlepšily. Koordinátoři se zde zaměřili na téma doučování, které vzbuzuje u rodičů kladné ohlasy a žáci na doučování chodí i mimo evidované hodiny.

### 7.1.2 ZŠ ČÍSLO 2

ZŠ číslo 2 je situována také na vesnici. Na škole je první i druhý stupeň a přibližně 240 žáků. Druhá sledovaná základní škola má celkem 2 koordinátory inkluze. Následuje kruhový graf reprezentující spolupráci obou KI s jednotlivými aktéry vzdělávání za uplynulý školní rok 2016/2017.



Obrázek 7.5 - Graf časové vytíženosti jednotlivých KI na ZŠ číslo 2

Z grafu je patrná nejčastější spolupráce s učiteli (23%) a vedením školy. Mezi další význačné spolupráce patří kooperace s asistentem pedagoga a KI. Naopak minimální součinnost byla se žáky, školním asistentem, metodikem prevence a speciálním pedagogem. Minimální komunikace s žáky byla zapříčiněna tím, že většina situací vyžadovala kontakt přímo s učiteli nebo rodiči, kteří tyto informace žákům dále předali.

### Spolupráce s jednotlivými aktéry

S *rodiči* probírali hlavně IVP (diskutovali na téma žádost o povolení vzdělávání podle IVP, převzetí rozhodnutí o vzdělávání podle IVP a jeho podepsání). Další činností bylo jednání ohledně zajištění termínu k vyšetření dítěte v PPP nebo v SPC. Také probírali neúspěch některých žáků ve výuce či dokonce výchovnou komisi. S *vedením školy* konzultovali asistenta pedagoga, jeho zařazení či změnu úvazku. Dále z důvodu stížnost zákonného zástupce žáka na ČŠI, probíhalo zasedání výchovné komise. Opět se řešil přestup žáků do Kanady a do ZŠ praktické. Také proběhla hospitační návštěva z partnerské školy v rámci projektu Cesty k inkluzi. S *učiteli* se diskutovalo o IVP, neprospívajících žácích a o jejich nevhodném chování. Proběhla několikrát výchovná komise. Koordinátor s učiteli projednával nákup a používání speciálních pomůcek a učebnic. Pravidelně se uskutečňovala autoevaluace školy, tedy hodnocení práce a vytyčených cílů za uplynulé období. S dalším *koordinátorem inkluze* kromě pravidelných schůzek diskutovali například o tzv. dopisech k vysvědčení, které píší pro žáky se SVP (slovní hodnocení žáků, kde jim vhodnou formou sdělují, co mají zlepšit a vyzdvihují, co jim šlo a v čem se zlepšili), řešili odchod žáků do Kanady a do ZŠ praktické, zápis v katalogovém listu nebo výběr učebnic a speciálních pomůcek. Také se sešli společně se zástupci z jiných škol nebo Diakonie. Velmi často se setkávali s *asistentem pedagoga*, se kterým projednávali dopisy k vysvědčení, autoevaluaci školy, IVP či diskutovali nad změnou úvazku pro AP, kterou by předložili vedení školy. Další spolupráce je s pracovníky ze ŠPZ, kde dojednávali zprávy z PPP, vyšetření žáků a jejich výsledky. S pracovníky *jiných institucí* se setkali konkrétně se zástupkyní Diakonie a řešili náročnou životní situaci 4 žáků školy. S ostatními *nepedagogickými pracovníky* debatovali o stížnosti na ČŠI.

### Rizika a opatření

Jedním z největších problémů je nedostatek času nebo špatná časová organizace, a to jak koordinátorů, tak všech ostatních zúčastněných osob.

Další riziko, se kterým se při výkonu své práce koordinátoři setkali, byl nedostatečný zájem ze strany některých zákonných zástupců dostavit se do školy k podpisu některých dokumentů. Řešením by mohlo být zvýšení pravomocí pro koordinátory pro zajištění lepší spolupráce a také zvýšení statutu pedagogické profese. Jako další překážka se jevila například nedostatečná informovanost v určitých případech. Jelikož tato nepostačující

informovanost se týkala pouze koordinátorů, opatření je pouze v jejich režii a musí se snažit více získávat informace. Možná by jim mohlo pomoci více společných setkávání s ostatními koordinátory a možnost konzultací.

*„Protože se jednalo pouze o naši nedostatečnou informovanost, opatření jsou pouze v naší režii a musíme se snažit více získávat informace. Snad jen více společných setkání s ostatními koordinátory pro možnost konzultací.“*

*„Velmi kladně hodnotím setkání s CKI partnery. Bylo to pro mě samotnou velmi přínosné právě z pozice koordinátora. Velmi nás to všechny obohatilo.“*

Posledním problémem je výběr doporučených speciálních učebnic a pomůcek pro žáky se SVP. Doporučení ze ŠPZ neobsahuje dostatečné informace ohledně těchto materiálů.

S tímto jim pomohla právě ZČU, která jim poskytla některé informace. Práci by jim dále zjednodušil seznam webových stránek firem, kde je možné čerpat většinu těchto speciálních učebnic a pomůcek.

### **Hodnocení školy z hlediska parametrů inkluze**

V oblasti *kultura* škola spolupracuje s rozmanitými cílovými skupinami a organizuje různé aktivity. Pro školu je každý žák velmi důležitý a snaží se u něj hledat jeho silné stránky. Jestliže je neúspěšný ve výukovém procesu, hledá se řešení v PO. Postoje pedagogů vůči inkluzi se mění podle toho, v jaké situaci se právě ocitají.

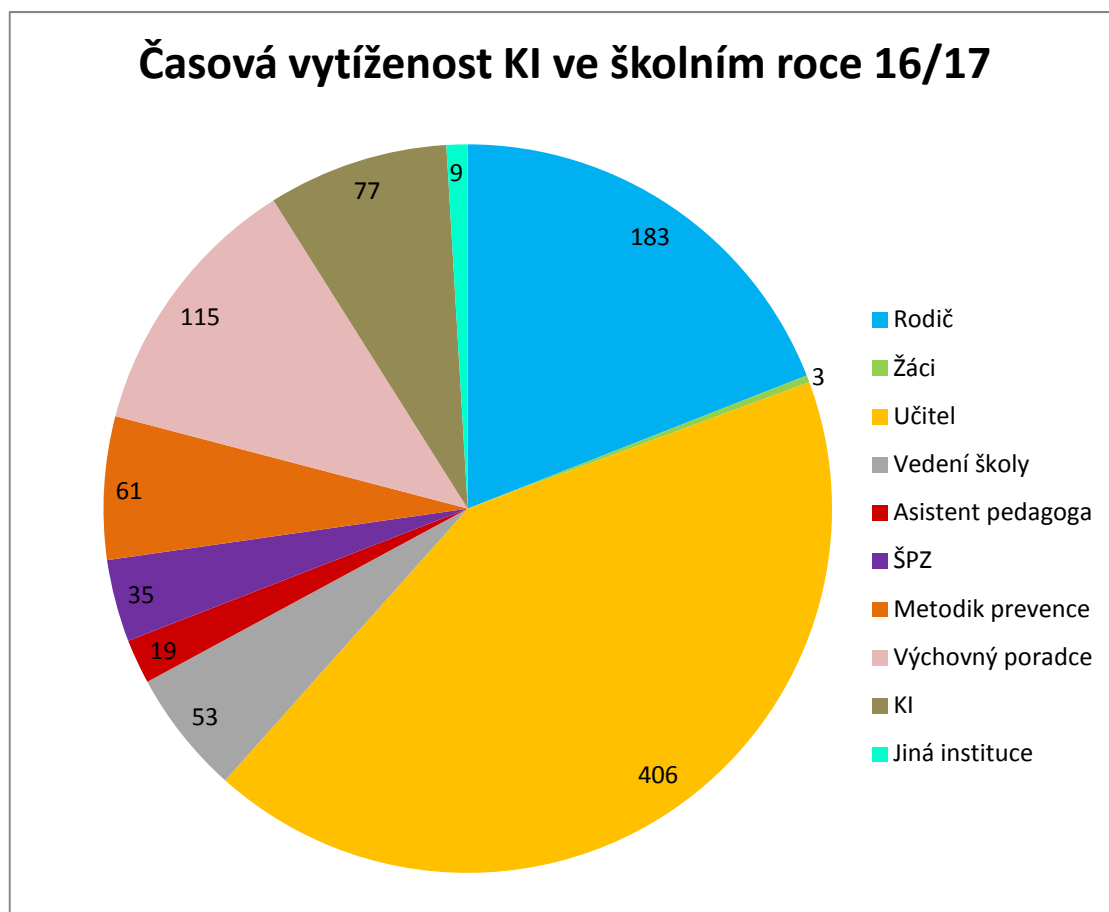
Co se týká *podmínek* školy, domnívají se, že jsou oproti ostatním školám na dobré úrovni. I přes to je potřeba neustále aktualizovat materiální vybavení a pomůcky pro žáky se SVP a přizpůsobovat podmínky pro zajištění dostatečných PO.

V okruhu *praxe* přistupují pedagogové k individualizaci jako k přirozené součásti jejich fungování ve škole a využívají rozmanité didaktické metody. Snaží se přizpůsobit i hodnocení, kdy hodnotí žáky se SVP a jejich posun oproti předchozímu stavu.

Oblast *relace* je považována za slabou stránku školy, i přes to, že probíhají pravidelné schůzky s pedagogickým sborem a s vedením školy. Tyto pravidelné schůzky se snaží předejít negativnímu klimatu ve škole, ale i přes veškeré snahy dochází ke konfliktním situacím.

### 7.1.3 ZŠ ČÍSLO 3

Tato základní škola je situována na menším městě. Je zde první i druhý stupeň a celkem 11 tříd. V každé třídě je v průměru 20 žáků. Na této ZŠ jsou celkem 4 koordinátoři inkluze.



Obrázek 7.6 - Graf časové vytiženosti jednotlivých KI na ZŠ číslo 3

Z tohoto grafu můžeme vidět největší spolupráci s učiteli (42%) a poté s rodiči a výchovným poradcem. Naopak minimální spolupráce byla s žáky a jinou institucí. Žádný kontakt neproběhl se školním asistentem, školním psychologem a se speciálním pedagogem.

#### Spolupráce s jednotlivými aktéry

S *rodiči* konzultovali obsah kroužků doučování. Rokovali o aktivnějším zapojení rodiny do vzdělávání, o chování žáků a jejich školních výsledcích. S *učiteli* projednávali IVP pro školní rok 2016/2017 a také poznatky z absolvované akce DVPP. Měli schůzky ohledně

nákupu a využívání pomůcek, školních výsledků žáků, seznamovali se s novou zprávou z PPP. S *vedením* školy konzultovali náplň kroužků, nevhodné chování žáků nebo měli společnou schůzku třídních učitelů a koordinátorů. S *výchovným poradcem* nejčastěji probírali kroužky, hodnotili jejich klima. Dále optimalizovali přístup k žákům s IVP a se SVP. Plánovali činnosti na další školní rok a debatovali nad školními výsledky žáků. S *koordinátorem inkluze* také konzultovali obsahy kroužků doučování, poté optimalizovali plány IVP a řešili kázeňské problémy ve třídách. Dále projednávali zabezpečení projektu Cesty k inkluzi v novém školním roce. S *metodikem prevence* konzultovali kroužky, preventivní programy a školní klima. Zabývali se plánováním činností na další školní rok a hodnotili proinkluzivní opatření. S pracovníky ŠPZ řešili školní výsledky žáků anebo si předávali dokumentaci či konzultovali zprávy z vyšetření.

### **Rizika a opatření**

Největším a nejčastějším problémem byla časová vytíženost rodičů a učitelů, kdy učitelé byli časově vytíženi kvůli odpoledním kroužkům, aktivitám mimo školu, atd. To komplikovalo plánování schůzek. S rodiči se schůzky museli plánovat opakovaně a mnohdy byly velmi zdlouhavé. Řešením by mohla být kampaň o inkluzi a další vzdělávání pedagogů na toto téma. Sdílení dobré praxi by mohlo také výrazně pomoci. Vhodné by možná bylo sjednocení volného času, ještě lépe vyčlenění jednotného času na schůzky pro všechny zainteresované. Chybí zdroje inspirací v oblasti metod práce s žáky s PLPP nebo IVP. Menším problémem poté byla únava z velké administrativní činnosti, která je časově náročná.

*„Bylo by vhodné vzdělávání pedagogů v problematice inkluze. S tím souvisí i pravidelná informovanost veřejnosti, především rodičů například v médiích. Pomohlo by nám všem zjištění zkušeností z dalších zapojených škol.“*

### **Hodnocení školy z hlediska parametrů inkluze**

V prvním okruhu *kultura* měli pedagogové nejprve obavy z nárůstu práce, ale tyto obavy nedosáhly vysoké hodnoty a pozitivní změny v postoji k inkluzi postupně nastupovaly, ačkoliv mírný pokles v proinkluzivním myšlení nastal. Pokles nastal v důsledku velké administrativní agendy.

V druhé oblasti *podmínky* dominují především dvě témata. Koordinátoři oceňují pravidelnou přítomnost speciálního pedagoga na hodinách a následně jsou rádi, že

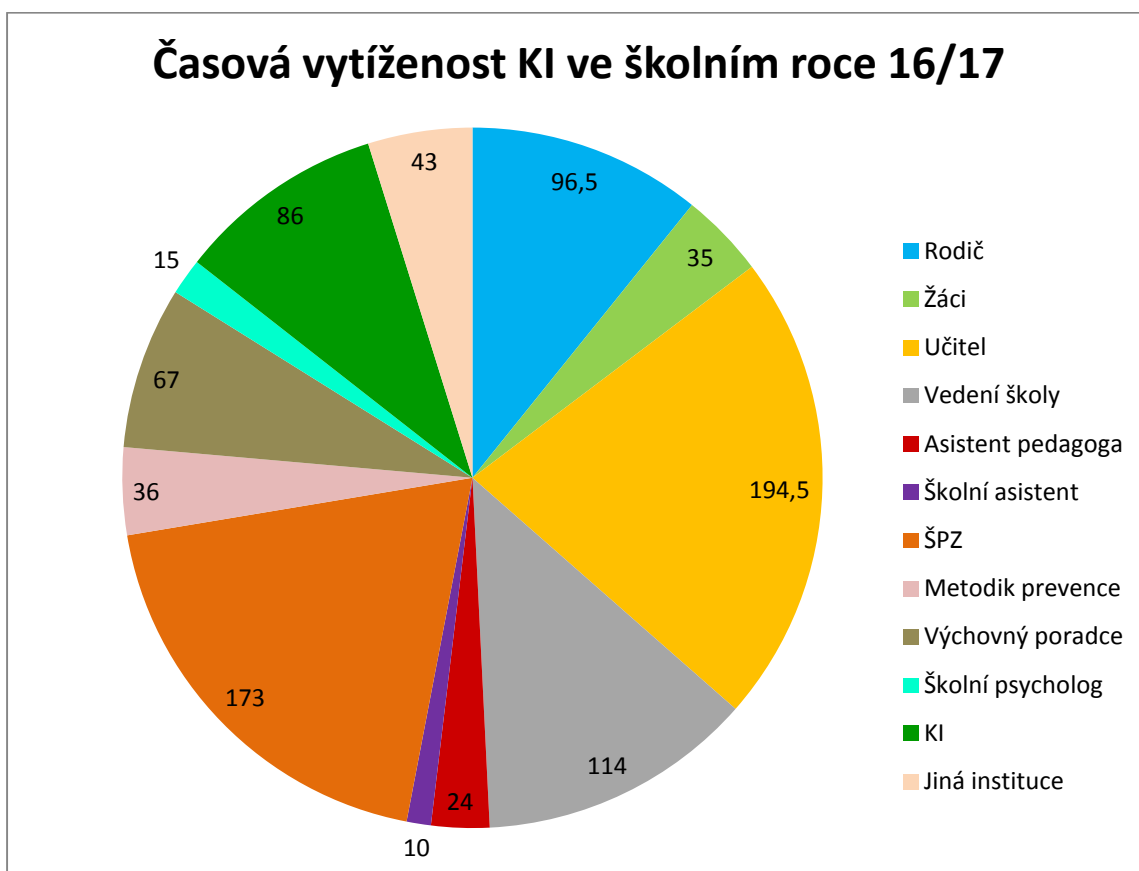
probíhá nákup kvalitních didaktických pomůcek. Jediné negativum, které se zde objevuje, je klesající vstřícnost kolegů.

Třetí část hodnocení, *praxe*, je kladně hodnocena například v oblasti sdílení dobré praxe nebo i v samostatném a pravidelném předávání zkušeností a informací mezi kolegy na škole. V této části se posuzovaly náplně kroužků nebo zpracování podrobných plánů podpory.

V poslední oblasti *relace* pravidelně, efektivně a čteněji komunikovali pedagogové mezi sebou. Kladně je také hodnocena aktivní příprava na semináře pro sbor. Negativní částí v tomto okruhu je nepochopení inkluze jako celku a komplexního přístupu.

#### 7.1.4 ZŠ ČÍSLO 4

Čtvrtá základní škola se nachází v okresním městě. Na škole se nachází první i druhý stupeň a je zde celkem 32 tříd. Dochází sem přibližně 740 žáků. Na této základní škole spolupracovali na projektu celkem 4 koordinátoři inkluze.



Obrázek 7.7 - Graf časové vytíženosti jednotlivých KI na ZŠ číslo 4



Z grafu vidíme největší spolupráci s učiteli (22%), s pracovníky školského poradenského zařízení, vedením školy a s rodiči. Nejmenší kooperace byla se školním asistentem, školním psychologem a s asistentem pedagoga. Žádný kontakt nebyl navázán se speciálním pedagogem.

### **Spolupráce s jednotlivými aktéry**

První koordinátor s *rodiči* kromě informativních schůzek řešil chování žáků, jejich častou absenci nebo nedostatečnou domácí přípravu, ale snažil se i zapojit více rodinu do činností školy. *Učitel* rokoval o doučování žáků v jednotlivých kroužcích, také o PLPP a jeho vyhodnocení, probíhali hospitace a následné reflexe. S *vedení* školy konzultovali docházku žáků do školy, ale i metody a organizaci výuky. S *výchovným poradcem* probírali PLPP, žáky s poruchami chování, jejich časté absence a nového žáka cizince. Společně s *koordinátorem* řešili jak učitele na 2. stupni, tak jejich žáky s IVP a PLPP. Konzultovali potřebné pomůcky na škole, koordinaci podpory, činnosti v doučovacích kroužcích nebo kázeňské problémy. Se *ŠPZ* probíhala pedagogická intervence a konzultace PLPP. Aktualizovali seznam žáků se SVP a PO a řešili financování a výběr pomůcek pro integrované žáky

### **Rizika a opatření**

S jakými riziky a překážkami se koordinátoři na této škole nejvíce setkávali, rozepíšu níže. Téměř jediný problém, na kterém se shodli všichni KI, je velké časové vytížení kolegů, rodičů a i samotných koordinátorů. Kvůli časové vytíženosti je obtížné naplánovat společná setkávání. S tím souvisí i velmi náročná administrativní činnost. Občas se setkávali s neochotou rodičů spolupracovat. Řešením těchto problémů by mohla být větší informovanost o samotné inkluzi, o projektu nebo snížení administrativní činnosti. Co se rodičů týče, stačil by jejich vstřícnější postoj a jednání v zájmu svých dětí. K tomu se váže i neochota rodičů a zákonných zástupců dostavit se na domluvené schůzky do školy a spolupracovat. Tomuhle by dopomohli větší pravomoci školy v jednání s rodiči.

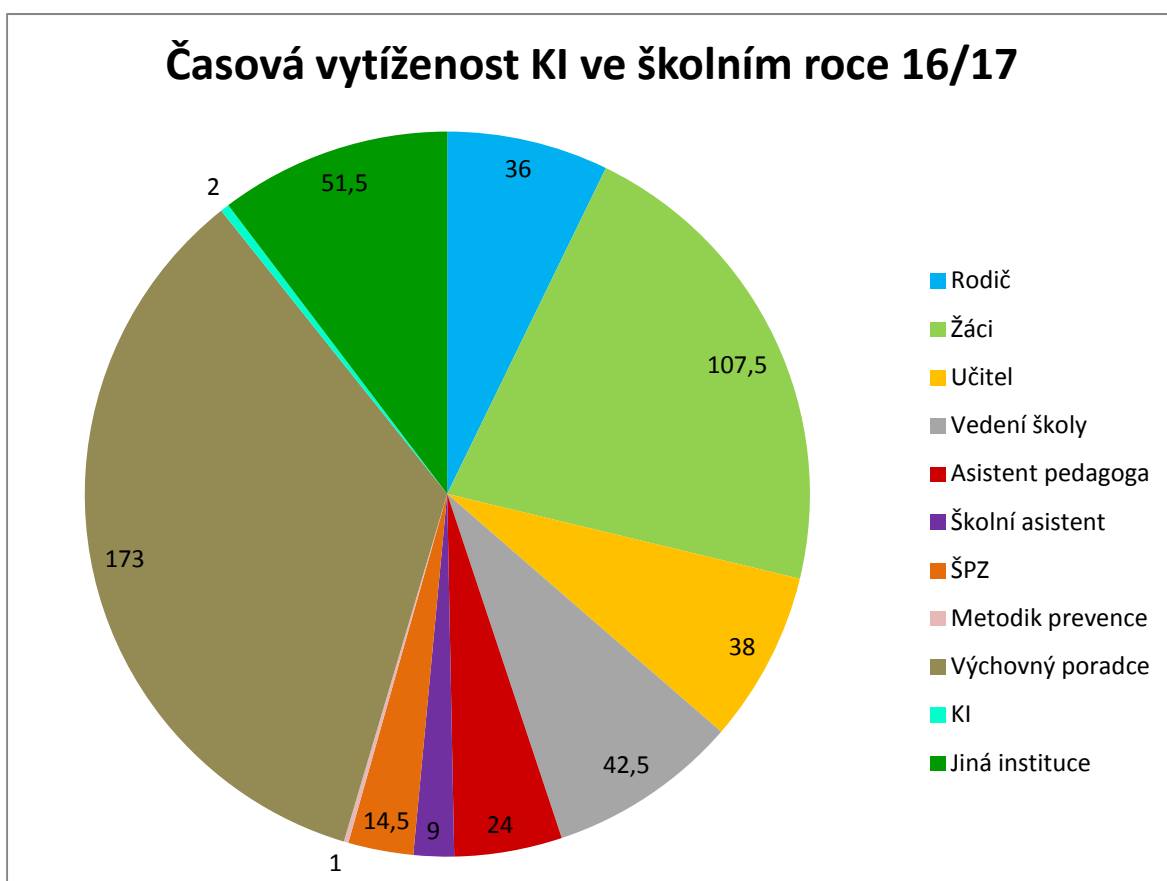
*„Jelikož jsme velmi časově vytíženi, pomohl by nám přehled různých organizací, které pracují s dětmi např. dětské kluby při Diakonii, doučování apod. Dále by bylo velkou výhodou mít více informací jak k samotné inkluzi, tak k projektu.“*

### Hodnocení školy z hlediska parametrů inkluze

V první oblasti *kultura* došlo v důsledku zavádění inkluzivních principů k nárůstu administrativy, což některé pedagogy odradilo a měli k inkluzi obecně negativní přístup. Druhá oblast, *podmínky*, byla pozitivní na spolupráci mezi třídním učitelem a pracovníky ŠPP. Ve třetím okruhu *praxe* probíhalo dobře vzájemné předávání zkušeností. Zlepšil se individuální přístup k žákům se SVP a pedagogové jsou ochotni jim věnovat více času. V poslední části se hodnotily *vztahy*. Koordinátoři byli spokojeni se spoluprací učitelů, pracovníků ŠPP a PPP.

#### 7.1.5 ZŠ číslo 5

Tato základní škola se nachází na velkém městě. Škola má první i druhý stupeň a je zde přibližně 350 žáků. Na základní škole číslo 5 máme pouze jednoho koordinátora inkluze na plný úvazek, který se věnuje jak prvnímu, tak druhému stupni.



Obrázek 7.8 - Graf časové vytíženosti jednotlivých KI na ZŠ číslo 5

Tento koordinátor inkluze nejvíce spolupracoval s výchovným poradcem (35%). Další větší kooperace probíhala s žáky, poté s jinou institucí. Minimální součinnost byla s metodikem prevence, koordinátorem inkluze a se školním asistentem. Nulová spolupráce byla se speciálním pedagogem a školním psychologem.

### **Spolupráce s jednotlivými aktéry**

S *rodiči* konzultoval neprospěch žáků, jejich dlouhodobou absenci, ale také strach ze školy a psychické problémy žáka. Společně jednali o pravidlech vzájemné spolupráce ve smyslu rodič – žák – třídní učitel – asistent pedagoga. S *vedením školy* debatovali o pomůckách pro děti s novým doporučením, o dalším vzdělávání pedagogů, měli poradu ohledně plánované inspekce, nebo se snažili vyjasnit kompetence jednotlivých složek, jako například výchovného poradce a koordinátora inkluze. S *učitelem* konzultovali o metodách společného vzdělávání, o žácích s různými problémy, o proinkluzivnímu přístupu pedagogů nebo o dodržování IVP. Společně připravovali kurz Úspěšný předškolák. S *žáky* probíhala debata o jejich prospěchu a o podpoře v přípravě na školu. Probíhala pedagogická diagnostika, procvičování českého jazyka nebo rozhovor o dodržování školního řádu. Několikrát se sešli kvůli vypracování PLPP anebo probíhali konzultace s žákyní s OMJ, která měla neúplnou znalost českého jazyka. S *výchovným poradcem* konzultovali jednotlivé IVP a PLPP a společnou dokumentaci žáků se SVP. S pracovníky z *jiné instituce* museli řešit například administrativní členění školy, doučování dětí, přijímání žáků s OMJ nebo přípravu školení pro pedagogy. Sešli se s pracovníky z NNO META, Diakonie a Magistrátu města Plzně. S ostatními *nepedagogickými* pracovníky debatoval koordinátor s ekonomkou školy, s projektovým manažerem a s průvodkyní.

### **Rizika a opatření**

Ačkoliv je na škole pouze jeden koordinátor inkluze, škála problémů, se kterými se setkával, je poměrně rozmanitá. Jedná se například o nárůst administrativní agendy na úkor práce s dětmi a rodiči. Na to existuje pouze jediné řešení, a to snížení administrativy. Dalším problémem je špatná spolupráce při vytváření IVP s některými vyučujícími, protože ne každý je nastaven proinkluzivně. S tím souvisí i nevyjasněný postup při diagnostice žáků se SVP vzhledem k nové legislativě platné od září 2016. Tato rizika by se mohla snížit

častějšími konzultacemi v PPP a poté porady a proškolení pedagogického sboru. Pomohlo by i to, kdyby byli pedagogové otevření inkluzivním postupům.

*„Chtělo by to méně administrativy. Na škole jsou desítky dětí se SVP, které s sebou nesou spoustu nutné byrokracie a k tomu je tu agenda související s projektem CKI.“*

Následující překážkou byla podle koordinátora komunikace, a to mezi pracovníci inkluze a učiteli při kontrole dokumentace. Nastávali komunikační šumy a následné nejasnosti v dokumentech, jako v IVP či v PLPP. Nedodržovali se stanovené termíny. Komunikační šumy by vyřešila směrnice ředitele školy, která by stanovila, jaké dokumenty má u sebe kdo mít a jak s nimi pracovat, co a kdy odevzdávat.

### **Hodnocení školy z hlediska parametrů inkluze**

V oblasti *kultura* je tato škola již inkluzivně dlouhodobě nastavena, kolektiv je heterogenní a učitelé jsou na to zvyklí. Během roku se více zajímali o IVP a PLPP, o novou vyhlášku a podle potřeb i o nové metody. Jediné negativum byla nadměrná administrativa.

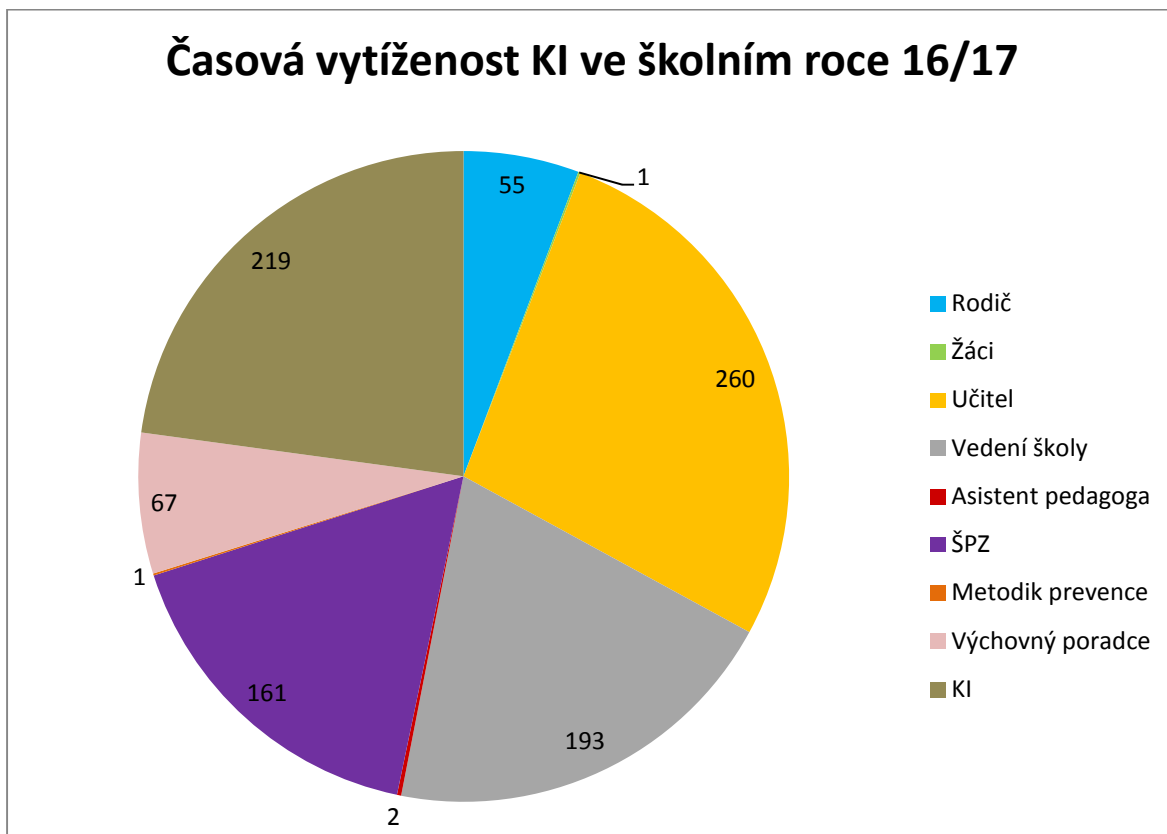
V druhém okruhu *podmínky* si chválili spolupráci se speciálním pedagogem, koordinátorem inkluze, výchovným poradcem a vedením školy. Ve škole měli v této sféře nadstandardní podmínky, ale zpočátku chyběly pomůcky a speciální učebnice. Tyto pomůcky a učebnice se v průběhu roku postupně dokupovali.

Ve třetím oddílu *praxe* má škola podle koordinátorů určité rezervy, ale během školního roku je znát velký posun. Ze začátku učitelé vedli výuku podle starých, zaběhnutých metod a nechápali pojem „společné vzdělávání“. Na konci školního roku již pedagogové pracovali podle nových a rozmanitějších metod a nebáli se přijít si pro radu ke koordinátorovi.

*Relace* je poslední část hodnocení a až na výjimky byli pedagogové vstřícní a spolupracovali. Obecně na této škole platí, že učitelé na 1. stupni jsou nadšenější a pracují na přípravách navíc oproti učitelům na stupni druhém.

### 7.1.6 ZŠ ČÍSLO 6

Tato ZŠ je situována na velké vesnici. Je zde první i druhý stupeň a školu navštěvuje přibližně 270 žáků. Jsou zde celkem 3 koordinátoři.



Obrázek 7.9 - Graf časové vytíženosti jednotlivých KI na ZŠ číslo 6

Koordinátoři inkluze během školního roku nejvíce spolupracovali s učiteli (27%). Dále s koordinátory inkluze a vedením školy. Minimální součinnost byla s žáky (pouze 1 hodina), metodikem prevence a asistentem pedagoga. Nespolupracoval se školním psychologem, speciálním pedagogem, školním asistentem ani s jinou institucí.

#### Spolupráce s jednotlivými aktéry

S *rodiči* se nejvíce konzultovalo doporučení ze ŠPZ, žáky s PLPP a IVP, poté chování žáků nebo aktivní zapojení rodiny. Proběhla i pedagogická intervence. S *vedením školy* byla spolupráce velmi rozmanitá. Debatovalo se o výběru kompenzačních pomůcek, o žácích s PLPP a IVP a o výuce žáků cizinců. Proběhla také pedagogická intervence a v neposlední řadě se řešilo čerpání financí. Mezi řešená témata s *učiteli* patří používané

metody práce při výuce, kroužky, ale i žáci s různými zdravotními problémy. Také sestavení a vyhodnocení IVP a PLPP. *Výchovný poradce* s koordinátory konzultoval doporučení ze ŠPZ, PLPP a IVP, jejich vytvoření a následné vyhodnocení nebo vytvářeli pozvánky pro rodiče na setkání či debatovali o selhávajících žácích ve výuce. S pracovníky ze ŠPP opět řešili PLPP a IVP, ale také koordinaci podpory žáků, podpůrná opatření a vhodné kompenzační pomůcky, školní selhávání nebo žáka cizince. S dalším *KI* koordinovali podporu, vybírali vhodné pomůcky pro žáky, řešili také AP pro další školní rok. Vybírali a objednávali kompenzační pomůcky pro žáky.

### **Rizika a opatření**

Nejčastější rizika a problémy, se kterými se koordinátoři na této škole setkávali, se týkali časové organizace společných schůzek a nevstřícného chování jak rodičů, tak kolegů. Kolegové jsou velmi časově a pracovní zaneprázdněni a rodiče pracují mnohdy na směny, a proto je nutné opakovaně hledat termíny společných schůzek. Tyto problémy by mohla vyřešit větší informovanost o inkluzi, absolvování školení, které by bylo zaměřené na metody a formy práce s žáky se SVP. Vhodná by byla také účast na kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

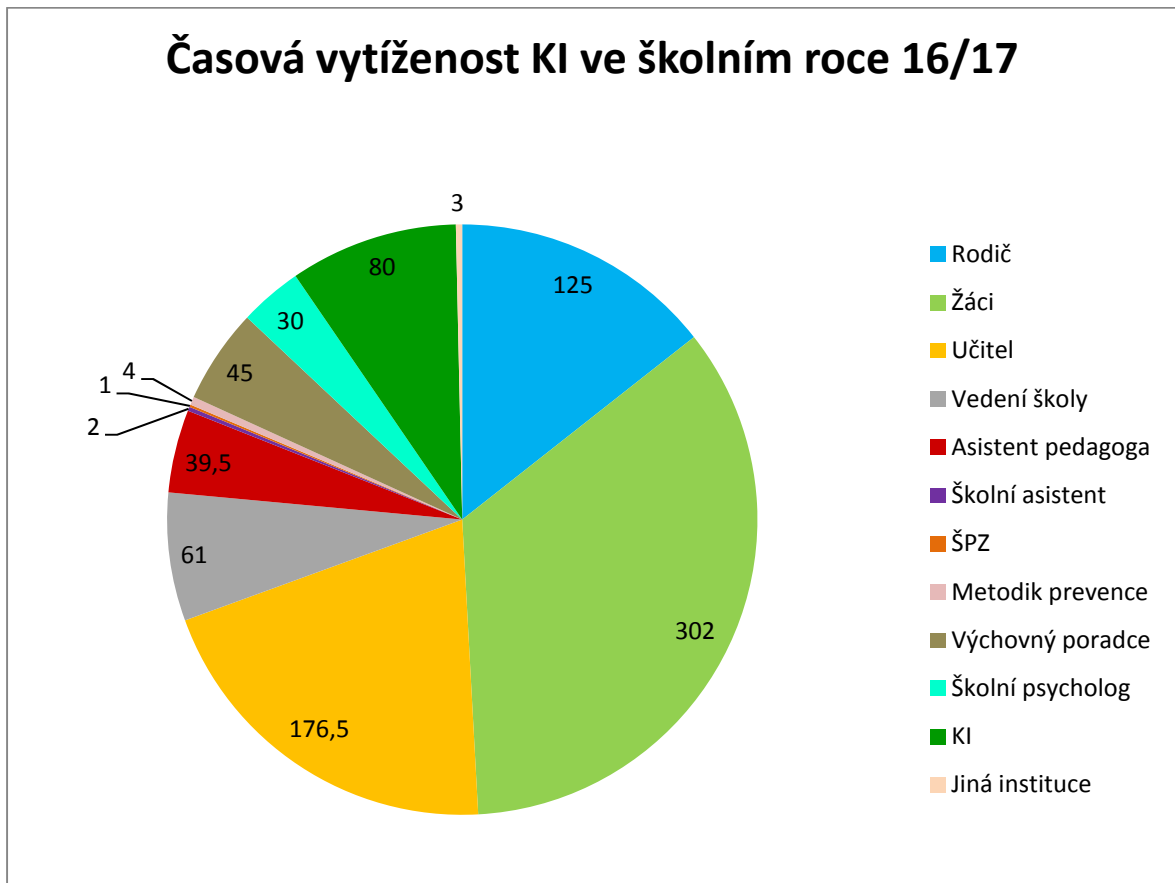
*„Bylo by dobré mít reálné časové možnosti při skloubení realizace podpory s výukou a informace v rámci projektu inkluze, ale je třeba sladit činnosti při výkonu funkcí. Potřeba by bylo i absolvování školení zaměřené na metody a formy práce žáků se speciálním vzdělávacími potřebami.“*

### **Hodnocení školy z hlediska parametrů inkluze**

*Kultura* pro tuto školu znamenala navýšení pracovních aktivit a nepodaření změnit názor na inkluzi v pozitivní u všech učitelů. V oblasti *podmínky* se shodovali koordinátoři na nedostatku kompenzačních pomůcek, ale na druhou stranu si pochvalovali přítomnost speciálního pedagoga na škole. V okruhu *praxe* zjistili nechuť a neochotu některých pedagogů měnit zažitá postupy, metody a hodnocení, někteří z nich ale postupně začali vhodně využívat nově zakoupené kompenzační pomůcky. Poslední část hodnocení byla *relace*. Tento školní rok byl pro tuto školu ve znamení změn. Přesto se v této sféře toho moc nezlepšilo. Komunikace a spolupráce s některými učiteli vážně, bohužel nechápou inkluzi jako celkový proces.

### 7.1.7 ZŠ ČÍSLO 7

Tato základní škola se nachází na větším městě. Je zde pouze první stupeň, který navštěvuje přibližně 150 žáků. Ačkoliv je to škola pouze s prvním stupněm vzdělávání, bylo zde celkem 8 koordinátorů inkluze. Ne všichni koordinátoři byli v této pozici po celý rok, ale pouze několik měsíců.



Obrázek 7.10 - Graf časové vytiženosti jednotlivých KI na ZŠ číslo 7

Nejmarkantnější spolupráce byla s žáky (35%), učiteli a poté s rodiči. Minimální kooperace probíhala se ŠPZ, školním asistentem, jinou institucí a metodikem prevence. Nulová součinnost byla se speciálním pedagogem.

#### Spolupráce s jednotlivými složkami

Co se týče problémů a témat, které museli řešit KI s jednotlivými aktéry, tak s *rodiči* se jedná především o řešení problémů souvisejících s porušováním pravidel o přestávkách, při hodinách, ale i ve ŠD. Poté rokovali o vysvědčení, kde problémem bylo

slovní hodnocení. S *vedením školy* probírali informace o konkrétních žácích a tyto informace poté dále předávali. Poté konzultovali práci nového AP na škole. Proběhl kulatý stůl a také konzultovali nastavení nového školního roku. S *učiteli* diskutovali o postupu práce s žáky, o chování žáků při akcích školy nebo ve školní družině. Tyto informace předával KI třídní učitelce na schůzkách. Promýšleli postup podpory práce s žáky nebo rokovali o účasti na individuálních konzultacích s rodiči. S *žáky* koordinátor hodnotil porušování pravidel ve škole, probírali špatné výsledky ve výuce. Společně koordinovali přípravy IVP pro žáky se SVP. O prázdninách se připravovali na nový školní rok a to v několika předmětech (ČJ, M). Také došlo na vánoční dílny nebo vánoční zpívání. S *výchovným poradcem* především řešili podporu žáků a porušování pravidel ve škole. Se *školním psychologem* proběhli konzultační schůzky, kde řešili podporu sebeovládání, zlepšení přístupu žáka k práci v hodinách. S *asistentem pedagoga* rokovali o podpoře žáků a poté o náplni práce nového AP. S *koordinátorem inkluze* měli konzultační schůzky, které se týkaly například nastavení nového školního roku, studia nových materiálů nebo příprav pro žáky.

### **Rizika a opatření**

Ačkoliv je na škole poměrně velké množství koordinátorů, shodli se, že vlastně žádná rizika na škole nezaznamenali. Škola má již dlouhodobě nastaveny proinkluzivní přístupy a metody a proto projekt zapadl do koncepce této školy. Ze začátku bylo pouze nutné vyjasnit si kompetence jednotlivých pozic a seznámit se s administrativními procesy. Shodují se na tom, že spolupráce všech složek je na dobré úrovni. Co se týká komunikace s rodiči, tak včasné konzultace dokážou problémy eliminovat.

*„Spolupráce všech zúčastněných probíhá bez problémů. Včasná konzultace s rodiči pomáhá problémy eliminovat.“*

### **Hodnocení školy z hlediska parametrů inkluze**

*Kultura* je v této škole dlouhodobě inkluzivně nastavena a pedagogové se pravidelně zúčastňují různých školení v této oblasti. V oblasti *podmínky* je rozvoj inkluzivního vzdělávání na škole organizačně i personálně dobře nastaven. Sféra *praxe* je koordinátory kladně hodnocena. Všichni pracovníci školy se snaží o správnou komunikaci s žáky v rámci inkluzivního vzdělávání. *Relace* je ve škole poměrně na vysoké úrovni, ale koordinátoři



i zde pociťují jisté mezery. Jelikož se jedná o školu pouze s prvním stupněm, lze snáze udržet komunikaci a spolupráci na potřebné úrovni.

## 7.2 SHRNUTÍ A INTERPRETACE ANALÝZY EVALUAČNÍCH FORMULÁŘŮ

### Spolupráce s jednotlivými složkami

Témata, která museli koordinátoři inkluze řešit s jednotlivými složkami, se velmi často shodovala. Nejčastěji diskutovali o nevhodném a neovladatelném chování žáků, a to především s učiteli a rodiči, ale také s výchovným poradcem. Dále rokovali o jejich neprospěchu, nedostatečné domácí přípravě, časté absenci nebo o tom, jak zlepšit a zefektivnit přístup k jednotlivým žákům. Dalším námětem je IVP a PLPP, jejich přípravy, úpravy, hodnocení a tvorba. Na každé škole také probírali speciální učebnice a pomůcky, jejich výběr a financování. Mezi instituce, se kterými se během školního roku setkávali, patří OSPOD, Diakonie, ale i Člověk v tísni. Pořádali se kulaté stoly nebo školní kavárny.

### Rizika a opatření

Celkově bych shrnula rizika a problémy, se kterými se koordinátoři inkluze setkávali při výkonu své práce, jako nedostatek času nebo nezáměr pedagogů a rodičů ke společným schůzkám. Rodiče byli také často nepřizpůsobiví a neochotní k nějaké spolupráci. Poté nedostatečná informovanost obecně o inkluzi, ale i o proinkluzivních metodách a formách. Chybí jim informace ohledně kompenzačních pomůcek a speciálních učebnic. Velké potíže koordinátorům činila také administrativa, která byla obsáhlá a zabírala jim velkou část času, kterou mohli věnovat dětem a rodičům.

### Hodnocení školy z hlediska parametrů inkluze

V oblasti *kultura* si téměř všichni stěžovali na nárůst administrativní agendy a pracovních aktivit. Někdy to způsobilo změnu názoru na inkluzi na negativní nebo až úplné odrazení od inkluze.

V okruhu *podmínky* zjišťovali všechny školy nedostatek materiálního vybavení, tedy speciálních učebnic a kompenzačních pomůcek. Ale tyto pomůcky a učebnice se postupně nakupovaly a doplňovaly. Pozitivně hodnotí i přítomnost speciálního pedagoga na škole.

*Praxe* byla každou školou jinak hodnocena. Nejčastěji byl problém s neochotnou měnit již staré metody, postupy a hodnocení, ale i přesto byl ke konci roku znát pokrok ve využití různorodých metod. Pedagogové se snažili o správnou komunikaci mezi sebou a dobře probíhalo předávání zkušeností mezi školami i kolegy na jedné škole.

Oblast *relace* považují školy za svoji slabou stránku. Často se zde jeví nepochopení inkluze jako celkového procesu a protichůdné názory na inkluzi mezi učiteli. Hledisko komunikace a spolupráce mezi učiteli na školách je odlišné. Některá škola s tím má potíže, jiná toto stanovisko považuje za pozitivní.

### 7.3 ROZHOVORY S KOORDINÁTORY INKLUZE

Rozhovor byl realizován jak s jedním respondentem, tak s více respondenty najednou. Byl prováděn s koordinátory inkluze na sedmi základních školách v Plzeňském kraji, které jsou součástí projektu Cesty k inkluzi. Jak je zmíněno v úvodu, někdy se jednalo o rozhovory individuální, ale někdy taktéž skupinové. Z tohoto důvodu počet rozhovorů neodpovídá počtům dotazovaných osob. Bylo položeno celkem 10 otázek a cílem bylo zjistit fungování koordinátora na škole, jejich spolupráci s dalšími osobami a především potřebu pozice na škole. V této části shrnu nejčastější odpovědi koordinátorů inkluze na kladené otázky. Šablona rozhovoru je umístěna v přílohách (Příloha 1).

#### **Téma 1: Přínos pozice**

*Co jste očekávali od pozice koordinátora inkluze?*

*Splňuje tato pozice to, co jste očekávali, nebo se Vaše představy rozcházejí? V čem?*

Mnoho nynějších koordinátorů inkluze z počátku nevědělo, co přesně mají očekávat. Jelikož se jedná o pozici novou, chyběl jim dostatek informací. Někteří z nich předtím pracovali jako výchovní poradci nebo vykonávali pozici speciálního pedagoga, takže jisté představy měli. Věděli, že budou pracovat s dětmi se SVP. Především očekávali spolupráci mezi školou, žáky a rodiči a i to, že budou mít mnohem více času právě na tuhle spolupráci.

*„Očekávali jsme, že budeme mít více časového prostoru. Například na to, dávat dohromady školu, rodiče a žáky. Domnívali jsme se, že dokážeme vytvořit společnou cestu.“*

Většina koordinátorů se shodla, že tato pozice jejich očekávání splnila v plném rozsahu. Ale je i několik KI, kde očekávání nebyla úplně naplněná. KI očekávali více spolupráce především s učiteli, ale v některých školách se tato očekávání nenaplnila.

*„Ano, splňuje. Především jsme se naučili všichni spolupracovat a každý ví, co má kdy a jak dělat. To považujeme za velké pozitivum. Nyní i například ten, kdo dříve nesděloval své zkušenosti, se podělit chce.“*

## **Téma 2: Náplň pozice KI**

*Absolvoval jste nějaké kurzy/semináře apod., které se vztahují k pozici koordinátora inkluze? Jaké?*

*Jak vnímáte potřebu této pozice na Vaší škole?*

*Co všechno práce koordinátora inkluze pro Vás obnáší?*

Žádný koordinátor inkluze neabsolvoval kurz/seminář, který by se přímo této pozice týkal. Na druhou stranu v rámci projektu se zúčastnili několika seminářů, které se týkaly obecně inkluze, ale témata seminářů byla také jednání s agresivně naladěnými rodiči, spolupráce s OSPODem, žáci cizinci, relaxační techniky aj. Proběhlo sdílení dobré praxe nebo FPE pořádala kulatý stůl. V některých školách si sdíleli informace koordinátoři mezi sebou.

Drtivá většina KI považuje tuto pozici za velice důležitou. Domnívají se, že je podstatné, aby veškeré záležitosti kolem žáků se SVP měl na starosti zaměstnanec, který se může věnovat jen těmto záležitostem. Názor se rozchází v tom, zda by měla být tato pozice samostatně, nebo by se měla sloučit s jinou (metodik prevence, výchovný poradce). Ale všichni se shodují, že je velice náročné být na půl úvazku KI a na půl úvazku řadový učitel. Co ale bude s pozicí KI po skončení projektu, to je pro všechny velká neznámá.

*„S nastolením této pozice se rozdělili povinnosti, které dříve nesl například jen výchovný poradce, a uznáváme, že toho bylo a je opravdu tolik, že snad ani není možné to zvládnout. Spíše máme obavy, co se s pozicí stane po skončení projektu.“*

Všichni koordinátoři se shodli, že jejich práce obnáší především hodně administrativy. Kromě ní ale velmi často spolupracují s asistenty (častěji s asistenty pedagoga), poté s žáky, kdy se snaží zjistit, jaké problémy mají (hospitace v hodinách), následný kontakt se zákonnými zástupci, kdy se řeší a plánuje např. IVP. Velká část spočívá také v kooperaci s učiteli nebo s PPP.

*„Moje práce obnáší mimo jiné komunikaci s učiteli, s asistenty, s třídními učiteli, s rodiči. Rodiče dětí s IVP jdou při nějakém problému rovnou za koordinátorem. Proto je důležité mít o dětech přehled. Snažíme se chodit na náslechy do hodin, abychom viděli dítě v praxi.“*

*„Především hodně papírování. Například dříve k nějakému úkonu byly zapotřebí dva papíry, dnes potřebuji čtyři.“*

### **Téma 3: Spolupráce KI s dalšími osobami**

*Jaká je spolupráce s pedagogy, žáky a s pracovníky z poradenských pracovišť (výchovný poradce, metodik prevence, psycholog, ...)?*

*Jaká jsou nejčastější pozitiva při spolupráci s rodiči? V čem konkrétně jsou Vám například ku pomoci? Jaké jsou nejčastější problémy při spolupráci s rodiči?*

*Jaké jsou Vaše osobní zkušenosti ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními (PPP)?*

Spolupráce s kolegy byla na některých školách poměrně náročná, především z počátku projektu. Určité mezery jsou tam dodnes, protože jsou učitelé, kteří k inkluzi nakloněni nejsou. Ale hodně z nich pochopilo, že práce KI jim usnadňuje práci s dětmi se SVP. Co se týče kooperace s žáky, snaží se jim vše vysvětlit a žádné problémy se neprojeví. Spolupráci s výchovným poradcem si na každé škole koordinátoři chválí, s metodikem prevence, psychologem nebo speciálním pedagogem už kontakt moc často nenavazují.

Za pozitivum při spolupráci s rodiči považují osobní setkání a jednání. Při něm se některá fakta nebo události upřesní a společně se dojde k efektivnímu řešení. Zde vidí často výhodu, že rodiče a koordinátor jsou na stejné úrovni, jsou tzv. partnery. Rodiče jsou vděční i za hlídání termínů pro schůzku v PPP. Naopak velmi negativně hodnotí rodiče, kteří na dohodnuté schůzky nechodí, nechtějí spolupracovat a o dítě se nezajímají, protože v konečném důsledku to odnese právě žák.

Co se týče spolupráce s PPP, ohlasy jsou většinou kladné. Největší problém spočíval v době, kdy má PPP odeslat škole doporučení. Ke zlepšení došlo po vydání vyhlášky číslo 27/2016 Sb. Spolupráce je rychlejší i díky tomu, že komunikují prostřednictvím e-mailu. Koordinátoři ale nenechávají nic na poslední chvíli a snaží se vše podávat s předstihem.

*„Ze začátku jsme museli nejprve vše doladit, především co se týkalo času dodání. Ale všechno se srovnalo a musím říci, že jsme maximálně spokojeni. Co se týče právě dlouhé čekací doby, snažíme se jim vše posílat s dostatečným předstihem.“*

#### **Téma 4: Zavádění inkluzivního vzdělávání**

*S jakým typem speciálních vzdělávacích potřeb se nejčastěji setkáváte?*

*Jsou z Vašeho pohledu mezery v zavádění principů inkluze na českých školách? Pokud ano, jaké?*

Vývojové poruchy učení a chování a autismus patří mezi nejčastější typy SVP u dětí na ZŠ. Některá škola měla i závažnější poruchy a to dítě s LMP. Shodovali se, že je to těžké jak pro učitele, rodiče, tak i pro dítě samotné a bylo by pro všechny lepší, kdyby byl žák přeložen do ZŠ speciální.

Jako mezery v zavádění principů inkluzivních vzdělávání uvedli koordinátoři především 4 hlavní témata. Hned v úvodu spočívá mezera v nepochopení inkluze jako celku, kdy zavádění je poměrně urychlené a nedokonale připravené. Druhým problémem je nedostatečné vzdělání, ale i vzdělávání a školení pedagogů a především absolventů, kteří mají minimum praktických zkušeností. Další nedostatek je asistent pedagoga, který je na školách špatně využíván a nepochopen a učitelé s ním ani nechtějí spolupracovat. Poslední mezerou je financování. Především se jedná o financování pomůcek, které je přehnané. PPP napíše konkrétnímu žákovi pomůcky, které ale ani není schopno v hodinách využít.

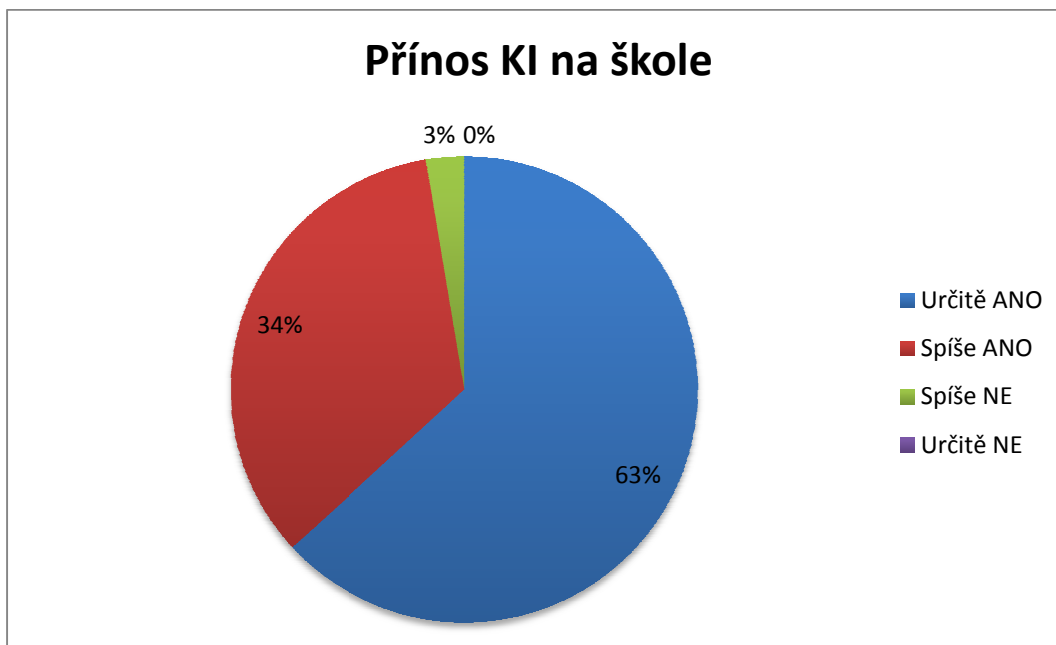
*„Dalším problémem je špatné financování. Dříve byl paušál na konkrétní dítě. Od roku 2016 se nedostává nic na dítě, ale PPP napíše pomůcky, které žák potřebuje. Ale my například tyto pomůcky vůbec nepotřebujeme, žák je nevyužije apod. Finanční obnos na dítě je nyní asi 80x větší, než bývalo dříve.“*

#### **7.4 ANKETA PRO PEDAGOGY**

Pro účely této práce byly zvoleny otázky škálovací, kdy respondent vyjadřuje své hodnocení určením polohy na škále. Použila jsem škálu se 4 stupni: *určitě ano – spíše ano – spíše ne – určitě ne*. Kromě škálovacích otázek byly aplikovány otevřené otázky, také ale polouzavřené, kdy bylo požadováno vysvětlení zvolené odpovědi na škále (Skutil, 2011).

V této části bylo osloveno, pomocí koordinátora inkluze na škole, celkem 40 pedagogů, kteří spolupracují s koordinátory inkluze na jednotlivých školách. V anketě je položeno 8 otázek. Šablona ankety je umístěna v přílohách (Příloha 2).

### 1. Zdá se Vám pozice koordinátora inkluze na škole přínosem?



Obrázek 7.11 – Přínos KI na škole

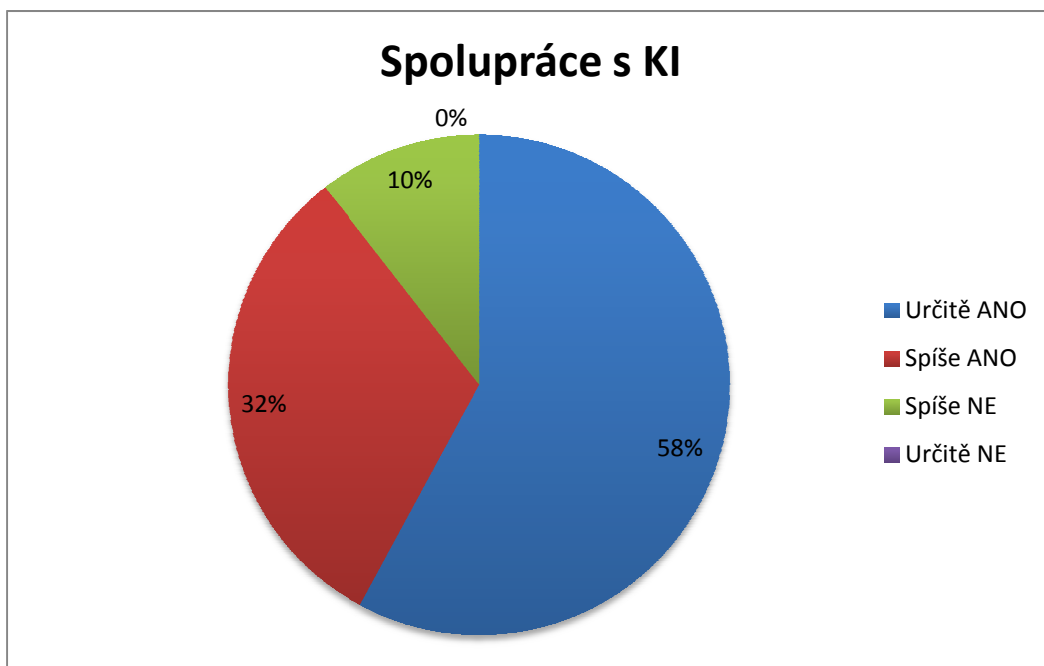
Z grafu je patrné, že většina pedagogů se domnívá, že koordinátor inkluze je určitě přínosem pro školu. Pouhá 3% pedagogů si nemyslí, že by byl KI velkým přínosem pro danou školu. Ale naprosto negativní odpověď tu nebyla.

Pedagogové vidí přínos koordinátora inkluze především v ulehčení od administrativy. Považují za výhodu to, že KI působí jako styčný bod, kdy spojuje pedagogické pracovníky, rodiče, žáky a PPP. Velkou podporu také vidí v práci s žáky cizinci a dalšími integrovanými dětmi, kteří podporu potřebují.

### 2. Jak konkrétně spolupracujete s koordinátorem inkluze?

Pedagogové nejčastěji spolupracují s koordinátorem inkluze při vytváření a hodnocení IVP a PLPP. Společně rozhodují o nákupu didaktických pomůcek. Diskutují nad nápady a náměty po práci s konkrétními žáky. Velkou výhodou pro většinu pedagogů je to, že KI je v úzkém kontaktu s PPP a vyřizuje jejich požadavky.

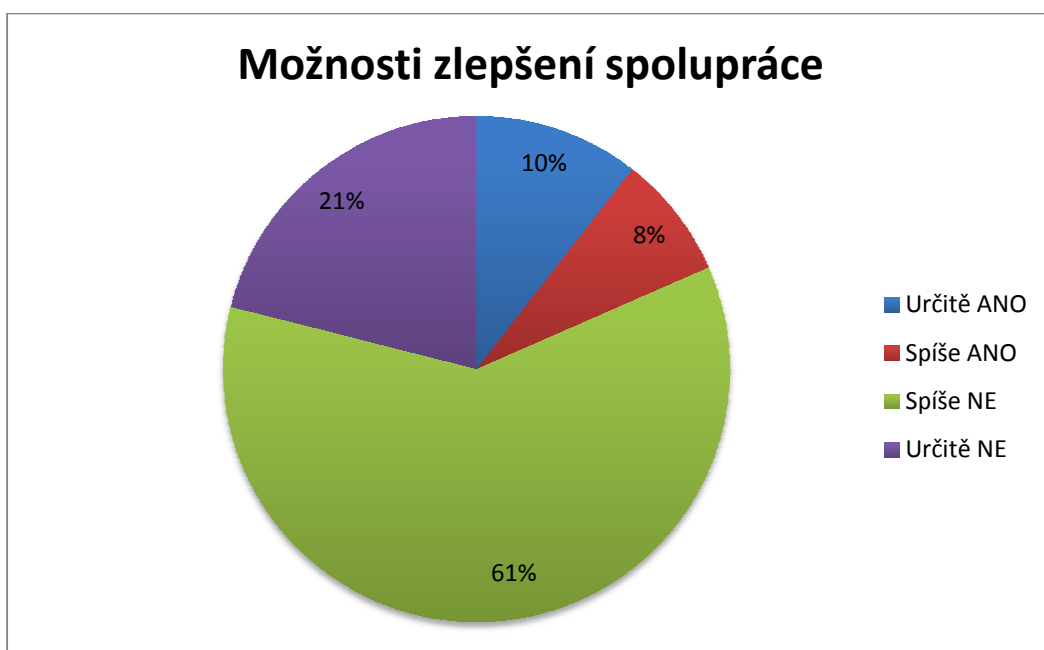
## 3. Je pro Vás spolupráce s koordinátorem inkluze užitečná?



Obrázek 7.12 – Spolupráce s KI

Větší polovina pedagogů se shodla na tom, že spolupráce s koordinátory inkluze je pro ně určitě užitečná a dalších 32% s tím spíše také souhlasí. 10% z nich se ale domnívá, že jim součinnost s KI nepřináší dostatečně užitečné informace.

## 4. Je pro Vás potřeba něco zlepšit na spolupráci mezi koordinátorem a pedagogem?

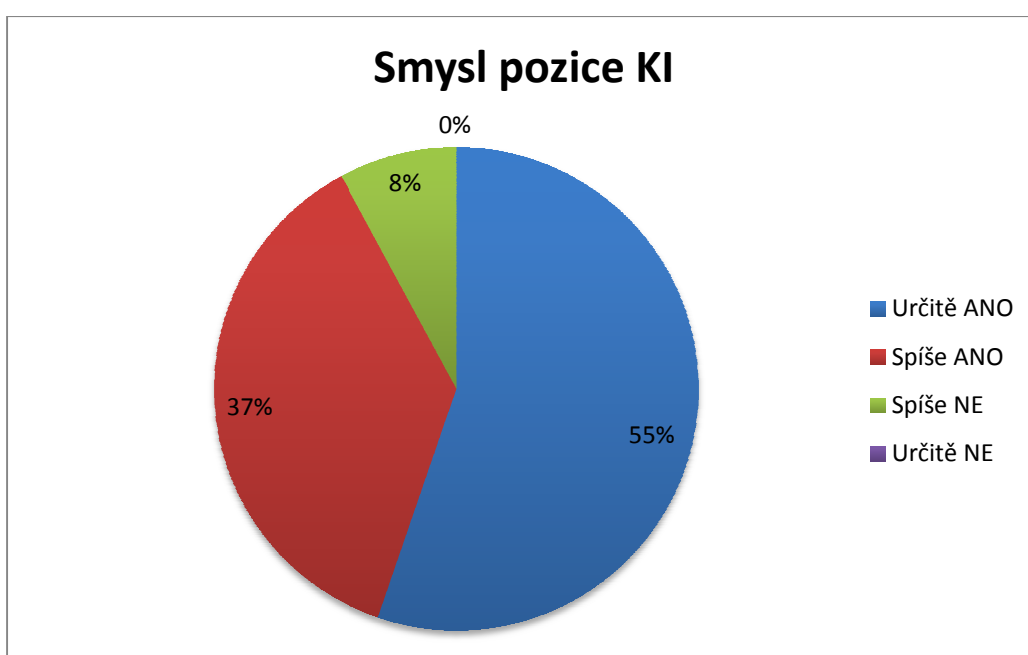


Obrázek 7.13 – Možnosti zlepšení spolupráce

Co se týče spolupráce koordinátora inkluze s pedagogy, přes 60% z nich odpovědělo, že zlepšovat není téměř co, a 21% tuto spolupráci vnímá jako dokonalou. Celkem 18% dotazovaných pedagogů by spolupráci mezi nimi a KI potřebovali zlepšit.

Jelikož většina dotazovaných byla se spolupráci koordinátora inkluze spokojená, věci, které je potřeba zlepšit moc není. Velký problém, který by bylo potřeba vylepšit, je čas. Pedagogové by potřebovali mít více času na porady a konzultace s koordinátorem inkluze. Respondenti také upozorňují na administrativu, která by potřebovala zjednodušit.

##### 5. Vidíte smysl pozice koordinátora inkluze na školách?



Obrázek 7.14 – Smysl pozice KI

Z grafu vidíme, že opět většina pedagogů smysl pozice koordinátora inkluze na školách vidí. Pouhých 8% si není touto pozicí úplně jistá.

Pedagogové vidí smysl pozice koordinátora inkluze v usnadnění jejich práce. Pomáhá s IVP a PLPP, má komplexní přehled o žácích se SVP, hlídá různé termíny, předává informace o nejen nových zákonech a vyhláškách. Pro pedagogy je KI poměrně velká pomoc při vzdělávání.



## 6. Daří se podle Vás naplňovat koordinátorovi smysl jeho práce?



Obrázek 7.15 – Naplnění očekávání práce s KI

To, zda se daří naplňovat KI smysl jeho práce, vnímá přesně polovina pedagogů, jako spíše ano. Další velká část si je naplňováním práce KI jistá a pouhá 3% se domnívá, že koordinátorům na škole se spíše nedaří naplňovat to, co by měli.

## 7. Sledujete zlepšení žáků se SVP ve třídě po spolupráci s koordinátorem?

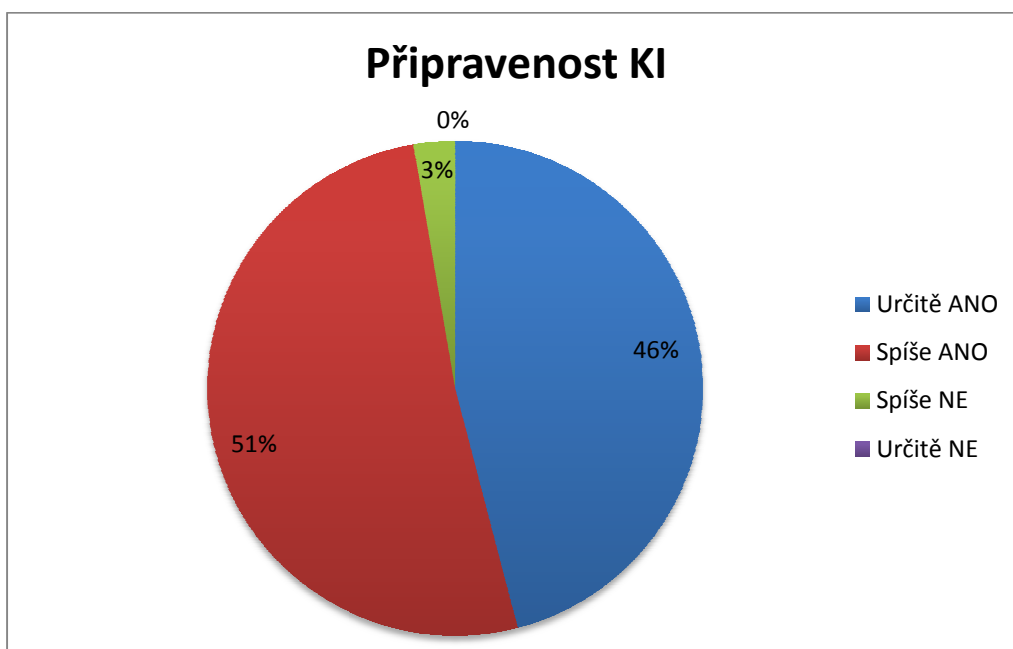


Obrázek 7.16 – Zlepšení žáků po spolupráci s KI

Co se týče zlepšení žáků se SVP po spolupráci s koordinátorem, tak polovina dotazovaných zlepšení spíše vnímá. Přes 20% zlepšení vidí určitě, ale naopak téměř 30% pedagogů zlepšení nepozoruje.

Zlepšení žáků po spolupráci bylo poměrně nerovnoměrné. A v jakém směru pedagogové zlepšení pozorují? Po spolupráci s KI si žáci vytvářejí návyky pravidelné přípravy na vyučování. Koordinátor dokáže žáky motivovat a povzbudit tak, že poté dochází ke zlepšení ve výuce. Žáci také využívají pomůcky, které jim byly PPP napsány.

8. *Domníváte se, že koordinátor inkluze ve Vaší škole je dostatečně proškolený, informovaný a připravený splňovat nároky na tuto pozici?*



Obrázek 7.17 – Připravenost KI

Poslední otázka je zaměřena na informovanost a proškolení koordinátora inkluze. Téměř všichni pedagogové vnímají profesionalitu jednotlivých KI na školách za dostatečnou a jsou s ní spokojeni. 3% z nich ale soudí, že KI není dostatečně připravený splňovat nároky na tuto pozici.

Pedagogové tvrdí, že jim KI vždy pomůže, odpoví na všechny jejich otázky, vyřeší jejich problémy. Podle nich pracuje smysluplně, zajišťuje nové materiály, vyhledává aktuální informace a nabídky, a ačkoliv pro něj nebylo tolik školení, vzdělává se individuálně.

## 8 CELKOVÉ SHRNUÍ VÝZKUMU A DISKUZE VÝSLEDKŮ ŘEŠENÍ

Tato diplomová práce si kladla tři výzkumné otázky.

- *Jak je na vybraných českých ZŠ vymezena pozice koordinátora inkluze?*
- *Jaký je přínos koordinátora inkluze na sledovaných školách?*
- *S kým koordinátor inkluze v těchto školách nejintenzivněji spolupracuje?*

Praktická část práce se nejprve zabývá shrnutím evaluačních dokumentů od koordinátorů inkluze. Z evaluačních dokumentů vzešlo několik výsledků. Prvním z nich jsou počty hodin, které znázorňují spolupráci s jednotlivými složkami. Spolu s tím byl proveden rozbor témat, která spolu jednotliví aktéři rozebírali. Tato problematika je kompletně zpracována v kapitolách 7.1.1 – 7.1.7. Zde se ukázala celkově nejintenzivnější spolupráce s učiteli (23%), vedením školy (13%) a s rodiči (12%). Naopak nejméně komunikovali se speciálním pedagogem (<1%), školním asistentem (1%) a školním psychologem (také 1%). To je dáno nejspíše tím, že školy tyto pozice většinou nemají obsazené. Jsou to specifické funkce, které se na některých školách tolik neuplatňují. Koordinátoři inkluze jsou ve větší míře dostatečně vzdělaní a informovaní, že s těmito konkrétními aktéry nepotřebují další konzultace. Ostatní složky se pohybují v průměru 7%. Celkově mi spolupráce koordinátora inkluze s jednotlivými aktéry přijde poměrně vyrovnaná a odpovídá řešeným problémům. Celkový graf spolupráce všech koordinátorů inkluze s jednotlivými aktéry najdeme v přílohách (Příloha 3).

Následujícím výsledkem jsou rizika, se kterými se KI v průběhu školního roku 2016/2017 potýkali a na tyto rizika navrhli opatření, jež by jim pomohla se s těmito potížemi vypořádat. Za největší problém koordinátoři označili administrativu, nedostatek času pedagogů a rodičů a zpočátku i jejich neochotu spolupracovat. Bylo by zapotřebí zjednodušit administrativu a legislativu, která koordinátory neúměrně zatěžuje na úkor času, který by mohli věnovat samotné práci s jednotlivými aktéry. V oblasti legislativy dochází k neustálým novelizacím vyhlášek a zákonů. To nutí KI k ustavičnému sledování těchto novel a jejich zavádění do praxe. Velmi významná se jeví nutnost větší informovanosti o inkluzivním vzdělávání nejen pro pedagogy, ale především pro rodiče. Ti často z důvodu své nevědomosti či neznalosti nedokážou správně podpořit a motivovat sebe a své děti ke správnému a přínosnému fungování spolupráce s KI, pedagogy

a s dalšími složkami (ŠPP, ŠPZ). Pedagogové s odmítavým přístupem k inkluzi většinou používají starší a zaběhnuté vyučovací metody. Proto není překvapivé, že se brání zavádění nových postupů a brzdí tak rozvoj inkluzivního vzdělávání na školách.

Posledním výsledkem z těchto dokumentů je hodnocení školy z hlediska parametrů inkluze zhodnocení měsíců, za nimiž se skrývá určitý posun školy v jednotlivých oblastech. Kladně je hodnocen přístup učitelů, kteří během školního roku začali více spolupracovat s KI, ale i mezi sebou. Pozitivní hodnocení bylo i z hlediska používání speciálních didaktických pomůcek a nových metod ve výuce.

Dalšími vstupními daty pro kompletní zmapování práce koordinátora inkluze byly rozhovory přímo s KI na jednotlivých základních školách v Plzeňském kraji. Spolu s tím byly rozdány dotazníky pro pedagogy, kteří s KI spolupracují. Výsledkem toho bylo zjištění, že pozice KI je na školách velmi důležitá. Koordinátor inkluze pedagogům ulehčuje od administrativy a zajišťuje komunikaci se všemi potřebnými osobami. Velkou podporu vidí v práci s žáky cizinci a dalšími integrovanými dětmi. Právě dětí se SVP stále přibývá a je nutné, aby těmto dětem byla zajištěna odborná a jednotná péče. KI pedagogům pomáhá s vytvořením IVP nebo PLPP.

Na školách podrobených průzkumu má koordinátor inkluze na starost veškerou agendu, co se žáků se SVP týče. Zajišťuje přípravy IVP a PLPP, jejich úpravy a vyhodnocení a tím pádem komunikuje se ŠPZ a jinými institucemi a v případě potřeby i s rodiči. Další jeho pracovní náplní je výběr speciálních didaktických pomůcek a učebnic. Poté pomáhá s jejich aplikací pro jednotlivé žáky ve vyučovacích hodinách. Z výše uvedených důvodů je koordinátor inkluze stěžejním bodem pro spolupráci mezi školou, rodiči a žáky.

Domnívám se, že by bylo vhodné uskutečňovat pravidelná setkávání koordinátorů inkluze z různých základních škol. Na těchto schůzkách by společně sdíleli a předávali si své zkušenosti, řešili by problémy, se kterými se setkali a mohli by diskutovat nad opatřeními, které by tyto potíže eliminovala. V oblasti legislativy doporučuji inspirovat se zákony Anglie, kde právní úprava pozice koordinátora inkluze prošla historickým vývojem a těší se stabilnímu a jednoznačnému výkladu. Ze svého hlediska se mi jeví vhodná větší propagace samotné inkluze jako takové v širším měřítku, což zahrnuje větší informovanost veřejnosti o formě inkluzivního vzdělávání, jeho průběhu a praktické výuky na samotných školách. Jedná se totiž o informace, které jsou nezajímavým lidem

neznámé a mnohdy staví tyto osoby do opozice proti zavádění inkluze ve školách. Především rodiče neintegrováných dětí mají předsudky o znevýhodňování výuky jejich dětí. Domnívají se, že vývoj vzdělávání je narušen péčí o žáky se SVP, čímž dochází ke zpomalení a snížení úrovně vědomostí.

## ZÁVĚR

Tato diplomová práce měla za cíl zjistit, jak je vymezena pozice koordinátora inkluze na českých základních školách, jaký je přínos této pozice a s kým nejčastěji spolupracuje. Jelikož post koordinátora inkluze není v České republice ještě vymezen legislativně, opírá se především o projekty. Při zpracování tématu jsem vycházela hlavně z odborných publikací, článků, zákonů a v praktické části především z evaluačních dokumentů, které zpracovali jednotliví KI za uplynulý rok, rozhovorů a dotazníků. Téma jsem se snažila uchopit co nejkomplexněji.

V první části jsou prezentovány základní pojmy, se kterými se můžeme v oblasti inkluzivního vzdělávání setkat. Věnuji se zde inkluzivní pedagogice, inkluzivní škole a stejnojmennému vyučování. Je tu uvedeno velmi podstatné téma, a to téma speciálních vzdělávacích potřeb. Stěžejní kapitola se zabývá koordinátorem inkluze v zahraničí i u nás.

Druhá část práce je založena na shrnutí evaluačních formulářů, rozhovorů s koordinátory inkluze a anket, které vyplňovali pedagogové. Evaluační formuláře jsou zpracovány do grafů, které sumarizují jednotlivé školy. Každý graf zobrazuje spolupráci s jednotlivými aktéry. Z rozhovorů s koordinátory inkluze jsem vybrala nejčastější a nejdůležitější odpovědi, které jsem doplnila konkrétní citací. Z anket jsou také vytvořeny grafy, které nám ukazují odpovědi pedagogů na jednotlivé otázky.

Koordinátor inkluze je důležitou součástí pro spolupráci mezi školou, rodiči a jinou institucí. Mimo jiné zajišťuje veškerou agendu týkající se žáků se SVP a pomáhá s nákupem a užitím didaktických pomůcek.

**RESUMÉ**

Tato diplomová práce pojednává o pozici koordinátora inkluze na českých školách jako takové, o přínosu této pozice pro školství a jeho spolupráci s ostatními aktéry. Diplomová práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části se zabývám inkluzí, inkluzivním vzděláváním a právě pozicí koordinátora inkluze nejen v České republice, ale i v zahraničí. Praktická část je zaměřena na analýzu evaluačních formulářů, které po dobu jednoho školního roku koordinátoři inkluze ze sedmi základních škol v Plzeňském kraji zpracovávali. Uskutečnila jsem rozhovory s jednotlivými koordinátory a poté jsem pomocí dotazníkového šetření zjišťovala spolupráci mezi pedagogy a koordinátorem inkluze.

This diploma thesis deals with the position of the co-ordinators of inclusion in Czech schools as such, about their contribution to education and also with their co-operation with the other involved people. The diploma thesis is divided into two parts. In the theoretical part I deal with inclusion, inclusive education and the position of the inclusion co-ordinator not only in the Czech Republic but also abroad. The practical part is focused on the analysis of the evaluation questionnaires, which for one year the co-ordinators of inclusion from seven basic schools in the Pilsen region worked with. I conducted interviews with individual co-ordinators, and then, through a questionnaire survey, we identified co-operation between teachers and the inclusion co-ordinator.

**SEZNAM LITERATURY****Knižní zdroje**

ADAMUS, P. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-190-7.

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

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.

BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3971-X.

FALCHIKOV, Nancy. *Learning together peer tutoring in higher education* [online]. London: RoutledgeFalmer, 2001 [cit. 2018-02-11]. ISBN 02-034-5149-X.

GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP, ed. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4368-4.

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

CHEMINAIS, Rita. *Rita Cheminais' handbook for sencos* [online]. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2014 [cit. 2018-02-27]. ISBN 978-1-4462-7419-4.

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

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

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5039-5.

MICHALÍK, Jan. *Obecné podmínky školské integrace v České republice*. In MÜLLER, O. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*, Olomouc: UP, 2001. ISBN 80-244-0231-9.



*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha.* Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RAMSHAW, Elizabeth. *The post-16 SENCO handbook: an essential guide to policy and practice* [online]. New York, NY: Routledge, 2017 [cit. 2018-02-27]. ISBN 978-1-315-62311-5.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

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

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

## **Legislativa**

*Vyhláška č. 27/2016 Sb.: o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.*

*Zákon č. 561/2004 Sb.: o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 16 Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.*

## **Internetové zdroje**

KEŽOVSKÁ, Markéta, Jaroslav ŘÍČAN, Zdeněk SVOBODA a Ladislav ZILCHER. *Příklady dobré praxe v oblasti realizace inkluzivního vzdělávání v reflexi účastníků zahraničních stáží* [online]. In: Ústí nad Labem: Univerzita J.E.Purkyně, c2011-2013 [cit. 2018-03-21]. Dostupné z: <http://inkluzie.ujep.cz/files/priklady-dobre-praxe-oblasti-realizace-inkluzivniho-vzdelavani-reflexi-ucastniku-zahranicnich-stazi.pdf>

KNOTOVÁ, Dana. Školní poradenství: Oblasti činností výchovného poradce. *Metodický portál: Články* [online]. 20. 08. 2014, [cit. 2018-02-28]. ISSN 1802-4785.

Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/18941/SKOLNI-PORADENSTVI-OBLASTI-CINNOSTI-VYCHOVNEHO-PORADCE.html/>

KOLUMPEKOVÁ, Alžběta. Koordinátor inkluze: z Anglie do Čech. *Down Syndrom: Inkluze* [online]. Praha, 2013 [cit. 2018-02-19]. Dostupné z:

<http://www.downsyndrom.cz/inkluzi/145/koordinator-inkluzi:-z-anglie-do-Cech.html?pg=5>

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ, Lenka FELCMANOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění* [online]. 2015. Olomouc: Univerzita Paleckého [cit. 2018-02-12]. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/html5/index.html?&locale=CSY&archive=http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-po.xml>

NIKOLAI, Tomáš. Inkluzivní vzdělávání: Segregační, integrační a inkluzivní vzdělávací systém. In: *Inkluzivní škola* [online]. Praha: Meta, 2008 [cit. 2018-02-28]. Dostupné z:

[http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/texts\\_155.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/texts_155.pdf)

PAVLÍČKOVÁ, Alžběta. Koordinátor inkluze do každé školy. *Rodina a škola* [online]. 2014, (04) [cit. 2018-02-19]. Dostupné z:

[http://www.rytmus.org/shared/clanky/630/clanek\\_rodina\\_a\\_skola\\_SENCo.pdf](http://www.rytmus.org/shared/clanky/630/clanek_rodina_a_skola_SENCo.pdf)

PERRY, Caroline a Jake WILSON. *Special educational needs in Finland* [online]. In: . Northern Ireland Assembly, 2015 [cit. 2018-03-21]. Dostupné z:

<http://www.niassembly.gov.uk/globalassets/documents/raise/publications/2015/education/9015.pdf>

POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Integrace a inkluze: Co by měl začínající pedagog vědět o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. In: 2016, s. 7 [cit. 2018-02-28]. Dostupné z:

[http://oldwww.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/2016/seminare/INTEGRACE\\_A\\_INKLUZE.pdf](http://oldwww.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/2016/seminare/INTEGRACE_A_INKLUZE.pdf)

ZEMANOVÁ, Anna. *INKLUZE DO ŠKOL - DĚČÍN: INKLUZE DO ŠKOL* [online].

Děčín: Projekt Inkluze do škol, ©2016 [cit. 2018-03-22]. Dostupné z:

<http://www.inkluzedecin.cz/index.php>

- [1] Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami: Národní ústav pro vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha 10: NÚV, 2018, 2017 [cit. 2018-02-28]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>

- 
- [2] Spolupráce učitele a asistenta: Inkluzivní škola. *Inkluzivní škola* [online]. Praha [cit. 2018-02-21]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/spoluprace-ucitele-asistenta>
- [3] Osobní asistence. *Slovník sociálního zabezpečení* [online]. Praha 2: MPSV, 2018 [cit. 2018-02-28]. Dostupné z: <http://slovník.mpsv.cz/osobni-asistence.html>
- [4] *MŠMT ČR* [online]. Praha 1: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2018 [cit. 2018-03-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>
- [5] Finland - Special needs education within the education system. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* [online]. 2018, [cit. 2018-02-28]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/country-information/finland/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system>
- [6] PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE: MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Praha 1: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2018 [cit. 2018-03-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/20-priklady-dobre-praxe>
- [7] Kurz pro koordinátory inkluze. *Česká škola* [online]. Praha 4: ALBATROS MEDIA, ©2000-2015 [cit. 2018-02-27]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2013/01/kurz-pro-koordinatory-inkluze.html>

**SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ**

Obrázek 7.1 - Graf časové vytíženosti jednotlivých KI na ZŠ číslo 1 .....	37
Obrázek 7.2 - Graf časové vytíženosti KI1 na ZŠ číslo 1 .....	38
Obrázek 7.3 - Graf časové vytíženosti KI2 na ZŠ číslo 1 .....	39
Obrázek 7.4 - Graf časové vytíženosti KI3 na ZŠ číslo 1 .....	40
Obrázek 7.5 - Graf časové vytíženosti jednotlivých KI na ZŠ číslo 2 .....	43
Obrázek 7.6 - Graf časové vytíženosti jednotlivých KI na ZŠ číslo 3 .....	46
Obrázek 7.7 - Graf časové vytíženosti jednotlivých KI na ZŠ číslo 4 .....	48
Obrázek 7.8 - Graf časové vytíženosti jednotlivých KI na ZŠ číslo 5 .....	50
Obrázek 7.9 - Graf časové vytíženosti jednotlivých KI na ZŠ číslo 6 .....	53
Obrázek 7.10 - Graf časové vytíženosti jednotlivých KI na ZŠ číslo 7 .....	55
Obrázek 7.11 – Přínos KI na škole .....	62
Obrázek 7.12 – Spolupráce s KI.....	63
Obrázek 7.13 – Možnosti zlepšení spolupráce .....	63
Obrázek 7.14 – Smysl pozice KI.....	64
Obrázek 7.15 – Naplnění očekávání práce s KI .....	65
Obrázek 7.16 – Zlepšení žáků po spolupráci s KI.....	65
Obrázek 7.17 – Připravenost KI .....	66

---

**PŘÍLOHY****Příloha 1: Rozhovor s koordinátorem inkluze**

- 1) *Co jste očekávali od pozice koordinátora inkluze?*
- 2) *Splňuje tato pozice to, co jste očekávali, nebo se Vaše představy rozcházejí? V čem?*
- 3) *Absolvoval jste nějaké kurzy/semináře apod., které se vztahují k pozici koordinátora inkluze? Jaké?*
- 4) *Jak vnímáte potřebu této pozice na Vaší škole?*
- 5) *Co všechno práce koordinátora inkluze pro Vás obnáší?*
- 6) *Jaká je spolupráce s pedagogy, žáky a s pracovníky z poradenských pracovišť (výchovný poradce, metodik prevence, psycholog, ...)?*
- 7) *Jaká jsou nejčastější pozitiva při spolupráci s rodiči? V čem konkrétně jsou Vám například ku pomoci? Jaké jsou nejčastější problémy při spolupráci s rodiči?*
- 8) *Jaké jsou Vaše osobní zkušenosti ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními (PPP)?*
- 9) *S jakým typem speciálních vzdělávacích potřeb se nejčastěji setkáváte?*
- 10) *Jsou z Vašeho pohledu mezery v zavádění principů inkluze na českých školách? Pokud ano, jaké?*

**Příloha 2: Anketa pro pedagogy**

1) Zdá se Vám pozice koordinátora inkluze na škole přínosem?

Určitě ano	Spíše ano	Spíše ne	Určitě ne
------------	-----------	----------	-----------

Proč?

---



---

2) Jak konkrétně spolupracujete s koordinátorem inkluze?

---



---

3) Je pro Vás spolupráce s koordinátorem inkluze užitečná?

Určitě ano	Spíše ano	Spíše ne	Určitě ne
------------	-----------	----------	-----------

4) Je podle Vás potřeba něco zlepšit na spolupráci mezi koordinátorem a pedagogem?

Určitě ano	Spíše ano	Spíše ne	Určitě ne
------------	-----------	----------	-----------

Co konkrétně?

---



---

5) Vidíte smysl pozice koordinátora inkluze na školách?

Určitě ano	Spíše ano	Spíše ne	Určitě ne
------------	-----------	----------	-----------

V čem?

---



---

6) Daří se podle Vás naplňovat koordinátorovi smysl jeho práce?

Určitě ano	Spíše ano	Spíše ne	Určitě ne
------------	-----------	----------	-----------

7) Sledujete zlepšení žáků se SVP ve třídě po spolupráci s koordinátorem?

Určitě ano	Spíše ano	Spíše ne	Určitě ne
------------	-----------	----------	-----------

V jakém směru?

---



---

8) Domníváte se, že koordinátor inkluze ve Vaší škole je dostatečně proškolený, informovaný a připravený splňovat nároky na tuto pozici?

Určitě ano	Spíše ano	Spíše ne	Určitě ne
------------	-----------	----------	-----------

Podle čeho tak soudíte?

---



---

Příloha 3: Graf celkové spolupráce koordinátorů inkluze v Plzeňském kraji

