

Co je na českém vzdělávacím systému špatně?



INSTITUT MODERNÍ POLITIKY

Co je na českém vzdělávacím systému špatně?

Otázka, kterou si pokládají denně nejen odborníci přes školství a lidé zabývající se vzděláváním aktivně, ale snad každý člověk, kterého osobně zajímá budoucnost našeho státu a kriticky nad ní přemýšlí.

Výše zmíněnou otázku lze samozřejmě zodpovědět z mnoha různých perspektiv, které spolu však úzce souvisí. Každý z těchto úhlů pohledu na české školství staví do popředí své vlastní nedostatky a úskalí, i zde však nacházíme souvislosti a průsečíky, na kterých lze stavět obecnou kritiku zdejších problémů, jako je například nedostatečná tematizace vzdělávání českými politiky. A to i přesto, že je jeho stav opakovaně medializován. České republice chybí především dlouhodobá koncepce a s každým novým ministrem přichází nové vize a změny.

Absence dlouhodobé koncepce není však jediným nedostatkem školství. Na všech svých úrovních je totiž vystaveno nedostatečné finanční podpoře, která se odráží v celé řadě odvozených problémů. I sebelepšímu plánu na zlepšení současné situace tak brání nedostatečný kapitál garantující pozitivní vývoj.

Malá finanční podpora se projevuje především na platech učitelů. (Woff, 2019) Zvláště s ohledem na fakt, že je v jejich kompetenci příprava budoucích učitelů, která by ovšem měla probíhat v odpovídajících podmínkách. Právě studenti pedagogických fakult, kteří budou provázet vzdělávacím procesem budoucí generace, by měli mít možnost osvojit si nejmodernější metody výuky pod vedením skutečných profesionálů ve vzdělávání.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) též vykazuje nedostatky. I přes širokou nabídku kurzů DVPP zůstává otázkou, nakolik jsou pro každodenní pedagogickou praxi přínosné. Navíc ne všechny školy jsou připravené posílat své zaměstnance na doškolovací kurzy. Pedagogové si tak mnohdy čas, který strávili na přednáškách, musí nahrazovat ve svém volném čase. Mnoho pedagogů proto ztrácí zájem o další vzdělávání.

Jedním z nejaktuálnějších problémů je málo učitelů na školách. Právě nedostatek personálních zdrojů nezřídka vede k situaci, kdy vyučování vede učitel s nedostatečnou kvalifikací či naopak již v důchodovém věku. Tento stav

zapřičiňují nejen nízké platy, ale i malá péče o učitele a vysoký věkový průměr pedagogických sborů. (MŠMT, 2017) Nezřídka se z mladého nadšeného pedagoga stane po několika měsících učení apatický robot, který neinicuje aktivitu nad rámec mechanického výkladu učiva. V horším případě se dostanou až do fáze vyhoření a po několika letech ze školy odcházejí za lépe placenou a méně stresující prací.

Netvrdíme, že se tyto problémy týkají pouze českého školství. Každý vzdělávací systém má své vlastní silné i slabé stránky, hodnotit jej lze vždy pouze s ohledem na konkrétní podmínky dané země a tradici, na jejímž základě se takový systém desetiletí a staletí utvářel. Žádný typ školství nemůžeme hodnotit jako obecně špatný či dobrý, vždy je třeba mít na zřeteli především to, jak cíle si stanovuje a na základě jakých metod k nim dospívá. Místo hodnocení se však nabízí možnost sledovat vývoj konkrétního vzdělávacího systému s ohledem na místní podmínky, poukázat na specifika jeho dynamického vývoje a následně jej podrobit srovnání s ostatními zeměmi, které mají rozdílné výchozí podmínky a odpovídající rozmanitou zkušenost. Cílem pak není zhodnotit, jaká země je na tom co do vzdělávání lépe, nýbrž na konkrétních příkladech osvětlit vzájemnou provázanost dílčích aspektů školství, alespoň v náčrtu vystihnout jako mnohostranný jev odrážející celé spektrum socioekonomických faktorů, které jej utvářejí a zdůraznit právě ty vlivy, které mohou mít největší dopad.

V tomto policy paperu jsme se rozhodli věnovat inkluzivnímu vzdělávání, jelikož věříme, že právě míra individuálního přístupu k potřebám jednotlivých žáků a jejich plnohodnotného zapojení do výuky je významným ukazatelem vyspělosti a funkčnosti daného školství jako celku. Navíc na základě provázanosti všech dílčích aspektů věříme, že se i v tomto tématu jasně reflektuje mnohostranná problematika školství v celé své šíři. Zaprvé jsme názoru, že se u nás jedná o kontroverzní mediální evergreen, na který se názory ve společnosti různí a stále si zasluhuje pozornost všech, kteří chtějí mít na vzdělávání jako takové informovaný názor. Zadruhé jsme přesvědčeni, že se míra úspěšné inkluze a individuálního přístupu k specifickým potřebám každého žáka ukazuje být alespoň v ostatních

evropských státech za jeden z rozhodujících ukazatelů pozitivního vývoje školství. V naší práci chceme osvětlit, jakými proměnami prošel přístup k inkluzi ve vybraných evropských státech, konkrétně Německu, Švýcarsku, Nizozemsku, Norsku a Belgii. S ohledem na jedinečný vývoj každé země následně nastíníme specifika současné podoby inkluze v těchto zemích a také roli státu, který vzdělání vytyčuje jasné cíle a udržuje jej nezbytnými financemi. Rovněž se chceme zaměřit na přípravu a funkci pedagogů, kteří jsou základním stavebním kamenem každého školství. Na závěr zhodnotíme i situaci v Česku v kontrastu s ostatními zeměmi.

Cíleně jsme vybrali země, které lze považovat za úspěšný vzor inkluzivní cesty a tomu odpovídala i naše zjištění. Záměrně jsme také z rešerše vyřadili Finsko vzhledem k tomu, že se domníváme, že v České republice jsou jejich postupy dostatečně v povědomí a ze severských zemí ho nahradili Norskem. Ve všech zkoumaných zemích se inkluze těší větší podpoře (státní i společenské), než je tomu u nás. S tím přímo souvisí i výše finanční podpory, příprava pedagogického personálu, technické zařízení škol a další. I když má každý ze srovnávaných systémů své vlastní chyby, nacházíme v nich mnoho inspirativního a poučného i pro nás. Konkrétní procesy inkluze jsou však vždy samozřejmě nerozlučně spjaté se specifickými místními podmínkami dané země a danou tradicí vzdělávání.

Konkrétní opatření a cíle, jak je vidíme v zahraničí, samozřejmě nelze bez ohledu na rozdílnou zkušenost a vývoj zavádět na českých školách. Jaká opatření by byla na místě podléhá detailní analýze expertů, kterými nejsme. Z pozice studentů Pedagogické fakulty Karlovy univerzity a členů Studentského spolku Agora¹, však chceme alespoň nabídnout důležité podněty pro zamyšlení nad stavem našeho vzdělávání. Jakou roli v něm hraje inkluze? Kam vede cesta českého školství? Jaké dlouhodobé cíle bychom v něm měli jako pedagogové, jako stát následovat? Jaké prostředky a zdroje jsou pro tyto cíle zvláště důležité?

¹ Studentský spolek Agora byl založen roku 2013 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Sdružuje tedy studenty učitelství, původně pouze dějepisu a základů společenských věd, dnes už ale napříč obory. Jejich hlavním cílem je rozvíjet své členy, poskytnout jim rozvoj i v dalších oblastech mimo jejich obory a pomáhat PedF UK, aby se posouvala a nebyla jen nudným místem, kam chodí studenti pouze na výuku.

Věříme, že při hledání odpovědí na tyto aktuální otázky je pohled na zahraniční zkušenost potřeba.

Inkluze v České republice

Jak je již v naší společnosti zvykem, názory na inkluzi jako takovou i inkluzi v podání České republiky, se rozdělily na dva tábory – jedni, kteří inkluzi vítají jako krok dobrým směrem a dává jim smysl, že by se měly děti znevýhodněné vzdělávat mezi intaktními vrstevníky. Druhá skupina, která tvrdí, že inkluze je nástroj poškozující jak učitele, tak všechny žáky.

Vývoj inkluze v Česku

Inkluze začala silně rezonovat českou společností od roku 2015. V tomto roce parlament schválil, pro inkluzi zásadní, novelu školského zákona doplněnou o § 16 “Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami”. Na postu ministryně školství byla Kateřina Valachová a prosadila zavedení inkluze v této podobě ne s úmyslem zásadně měnit její podobu, ale především poskytnout školám finance. (Valachová, 2016)

Je třeba dodat, že Česká republika se zavázala vzdělávat inkluzivně již v prohlášení ze Salamanky v roce 1994. (Kartous, 2019) Před rokem 2015, pomyslným druhým milníkem, byla praxe taková, že pokud někdo z rodičů chtěl umístit do běžné základní či střední školy dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, musel obcházet jednotlivé školy a čekat, kde dítě přijmou. (Ježková, 2018) Školy tenkrát zvažovaly, zda mají dostatečně vyškolené pedagogy, dostatek financí na pomůcky pro žáky apod., aby mohly dítěti dát maximum podpory, které potřebuje. Nezřídka se tak stávalo, že žáka přijala až desátá škola. Rodiče neměli jistotu, že jim dítě do běžné školy opravdu přijmou, měli ale jistotu, že pokud se tak stane, dostane se dítěti dostatek podpory, které pro své studium potřebuje.

Současná podoba inkluze v České republice

Dnes musí na základě Školského zákona § 16 přijmout dítě s SVP každá spádová škola neohledně na podmínky, ve kterých bude vzděláváno. Děti mají navíc

právo na “bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.” (Michalík a kol., 2015) To je určeno podle stupně podpory, kterou stanovuje školské poradenské zařízení na základě diagnostiky, kterou zařízení provádí zpravidla na základě doporučení školy. To dále přikládá zprávu a doporučení. Další postup je poté na školském poradenském zařízení v dané škole, které je složeno z týmu specialistů – můžeme se setkat s výchovným poradcem, metodikem prevence, koordinátorem inkluze, speciálním pedagogem atd. Ti zároveň i spolu s učiteli sestavují plán podpory a individuální vzdělávací plán (IVP).

V České republice existuje 5 stupňů podpory. (Michalík a kol., 2015)
Konkrétně:

1. Je v podstatě pouze zdůraznění individuálního přístupu k žákovi. Zajistit podporu může zde i učitel, pokud vezme v úvahu všechny aspekty (domácí zázemí, písemné práce, aktivita v hodině, interakce se spolužáky atd.). Poradí se se školním poradenským pracovištěm a společně případně nastaví podpůrná opatření jako je například více pomůcek pro vizualizaci učiva, častější přestávky apod. Na tohoto žáka škola nedostává žádnou zvláštní finanční podporu.
2. Zde je individualita žáka zdůrazněna ještě větší měrou. Žák musí využívat více pomůcek, případně i za pomoci druhého pedagoga se vytváří skupiny dětí na stejné úrovni, které pravděpodobně na požadavky v rámcově vzdělávacím programu (RVP) nedosáhnou a on tak s nimi ukotvuje to, co se doposud naučili. Zde je možné využít tzv. sdíleného asistenta, tj. asistenta, který asistuje u více žáků současně. Zde je vytvořen plán pedagogické podpory, současně žák může být zahrnut též do IVP. Škola dostává finanční podporu ve výši odpovídající potřebám žáka.
3. Na rozdíl od prvních dvou, třetí stupeň zasahuje do práce učitele se třídou. Dítě se nemůže vzdělávat podle RVP, proto je mu vytvořen IVP. Na základě rozhodnutí Školského poradenského zařízení (ŠPZ) může být snížen počet žáků ve třídě. Přidělen mu může být i asistent pedagoga, ať už na všechny

hodiny, či jen některé, ve kterých má daný žák problém. V jedné třídě může být 8-14 žáků, kteří mají všichni speciální vzdělávací potřeby (SVP) a 3. stupeň podpory.

4. Čtvrtý stupeň je opět o něco závažnější, tudíž studium musí být velmi upraveno. Má upravený Školní vzdělávací program (ŠVP), pokud se jedná o postižení mentální, žák se vzdělává podle RVP pro ZŠ speciální. Jsou zde i pravidelné a časté intervence zpravidla se speciálním pedagogem, speciální pomůcky případně i náhradní formy komunikace. Během vyučování je žákovi k dispozici asistent pedagoga, resp. další pedagogický pracovník.
5. Výuka žáků zařazených do 5. stupně podpory je umocněna v úpravách formy, obsahu a metod studia. Navíc v některých případech dokonce dochází učitelé či zaměstnanci Školského poradenského centra (SPC) přímo do místa bydliště žáka a jedná se tak o domácí vzdělávání zajišťované školou.

Role pedagogického personálu a ŠVP v inkluzivním procesu v České republice

Přestože původní vize byla taková, že asistent musí mít minimálně buďto střední školu s pedagogickým zaměřením nebo rekvalifikační kurz, od tohoto požadavku se upustilo. Vzhledem k výši platu, což je částka od 14 000,- hrubého (Nová škola, o.p.s., 2013), která se zvyšuje podle délky praxe, je problém sehnat dostatek asistentů pedagogů sehnat a udržet je ve třídách. Navíc vzhledem k tomu, že se jedná o tabulkové platy, neliší se podle místa bydliště a například pro život v Praze je tato částka opravdu zanedbatelná. Asistenty tak dělají často nedostatečně kvalifikováni pro práci, kterou mají vykonávat. (Němec a kol., 2014)

Role státu a financování inkluze v České republice

Kraj přispívá škole na dítě určitou částkou podle stupně podpory a potřeb a škola může hledat další finanční zdroje v podobě grantů. I přesto se na školách, především soukromých, stává, že asistenta musí platit rodiče, případně na něj přispívat.

Inkluze v Německu

Vývoj inkluze v Německu

Před více než dvanácti lety, 13. prosince 2006, byla přijata Valným shromážděním OSN Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. Po ratifikaci Spolkovou vládou se stala 26. března 2009 součástí německého právního řádu. Toto datum označuje změnu paradigmatu německého vzdělávacího systému – oddělené vyučování studentů se speciálními potřebami, které bylo ještě v roce 2009 naprosto běžné, naráží na základní ustanovení Úmluvy a je tudíž v rozporu se zákonem. Úmluva totiž zaručuje všem žákům právo navštěvovat všeobecné školy, spolkové země se její ratifikací zavázaly k inkluzivní organizaci vzdělávacího systému, a sice na všech jeho úrovních. Tento cíl je však poměrně přirozeným vyústěním snah posledních desetiletí o heterogenní složení tříd a zapojení žáku se zvýšenou potřebou individuálního přístupu do běžného kolektivu. (UNESCO)

S ohledem na vývoj vyučování dětí s postižením lze v období od padesátých let dvacátého století rozlišit tři základní etapy německého školství. Pro první fázi je typické kontinuální rozšiřování nabídky speciálních škol a rostoucí podíl dětí, které je navštěvují. V druhé fázi stoupá podíl dětí a mladistvých s diagnostikovanou potřebou speciálně pedagogické podpory, které navštěvují všeobecné školy společně s ostatními žáky. Ve třetí fázi po přijetí Úmluvy tento inkluzivní trend pokračuje a jednotlivé země se snaží pro inkluzi stanovit jasný legislativní rámec. (Klemm, Klaus, 2014)

Nejstarší poznatky o stavu speciálního vzdělávání ve Spolkové republice přináší tehdejší studie „Relativní školní docházka v zemích Spolkové republiky 1952-1960“ od Carnapa a Eddinga z roku 1962. (Carnap, 1966) Z této studie vyplývá, že ve školním roce 1952/1953 navštěvovaly 2 % dvanáctiletých žáků speciální školy. Ve školním roce 1960/1961 to byly již 3 %. Za dalších deset let to dle zprávy německé Rady pro vzdělávání z roku 1975 byly 4,8 % všech žáků sedmých tříd. (Deutscher, 1975) V průběhu dvaceti let tak nárůst činil téměř 3 %. Tento nárůst však neznamena zvýšený podíl dětí s potřebou zvláštní pedagogické péče, nýbrž poukazuje na rozsáhlou snahu spolkových zemí uspokojit poptávku po speciálních

vzdělávacích programech. Ještě na začátku 70. let se stálá konference ministrů školství Spolkové republiky Německo (SRN) domnívala, že tento růst bude v příštích dekádách pokračovat. (Kultusministerkonferenz, 1972) Základem pro tuto domněnku byl předpoklad, že i po letech expanze speciálních škol stále zůstávají na všeobecných školách děti a mladiství se zvláštními potřebami, kterým by se dostalo lepší péče v nově zřizovaných speciálních školách. Cílem vzdělávacího systému má být z tehdejšího hlediska diagnostika a následná izolace od ostatních dětí v tomu určených zařízeních neboli exkluze. Speciální školy měly těmto znevýhodněným žákům nabídnout zvláštní ochranu a individuálnější přístup než na všeobecných školách.

Popsaná fáze rozvoje speciálního školství spojeného s exkluzí dětí se zvláštními potřebami vrcholí kolem roku 1970, kdy podíl žáků na těchto školách dosáhl 4,8 %. V posledních letech této etapy se poprvé týká povinná školní docházka i dětí a mladistvých s mentálním postižením. Od sedmdesátých let se však začíná měnit přístup k integraci žáků se speciálními potřebami do vzdělávacího systému. Postupně se ustupuje od jejich paušální separace ve zvláštních vzdělávacích zařízeních, společné vyučování všech dětí bez ohledu na jejich výchozí podmínky či omezení má stále více příznivců. (Ackeren a kol., 2015) Do popředí se dostávají studie vypovídající o příznivém vlivu inkluzní podoby vzdělávání, v roce 1994 vydává stálá konference ministrů školství SRN jasné doporučení: individuální přístup a práce s žáky s potřebou zvláštní speciálně pedagogické podpory není vázáno na speciální školy a může se odehrávat i na všeobecných školách včetně učilišť. (Kultusministerkonferenz, 1994) Změna pohledu na danou problematiku se projevila v devadesátých letech zvýšeným podílem dětí se speciálními potřebami na všeobecných školách, ve školním roce 2000/2001 činil tento podíl 13,2 %, trend, který pokračoval i v následující dekádě. V roce 2009, kdy Německo přistoupilo k Úmluvě o právech osob se zdravotním postižením, navštěvovalo všeobecné školy již 18,4 % dětí s potřebou zvláštní podpory. V průběhu let také postupně klesal podíl žáků navštěvujících speciální

školy, zatímco v roce 1989/1990 to bylo 4,1 % všech žáků sedmých tříd, v době přistoupení k Úmluvě to bylo 3,8 %. (Klaus, 2015)

Podpisem Úmluvy se právo na přístup k inkluzivnímu vzdělávání, a sice bez ohledu na druh a stupeň postižení, stalo spolkovým zákonem. Postup směrem k inkluzivnímu vzdělávání byl sice již započat, tato změna jej však znatelně urychlila. V letech před ratifikací Úmluvy se pohyboval roční nárůst inkluzivně vyučovaných dětí okolo 0,7 %. Po jejím přijetí do německého právního řádu v roce 2009 se tento nárůst průměrně zvýšil na 2,6 % ročně. Spolkové země mezitím pracují na různých formách jejího prosazení a přestavbě dosavadního vzdělávacího systému na inkluzivní. Mezi jednotlivými zeměmi SRN však panují značné rozdíly a co je v jedné považováno za nemožné, jako například inkluzivní výuka mladistvých s mentálním postižením na gymnáziích či úplné zrušení speciálních škol, je v jiných regionech již dávno realita. Spolkové země, které s prosazením inkluzivního školství otálejí, mohou profitovat z příkladu těch zemí, které mají s inkluzí již úspěšné zkušenosti. Jako jsou třeba Brémy, které jsou na základě statistických srovnání míry inkluze průkopníkem mezi jednotlivými zeměmi. (Lange, 2017)

Brémy – koncept prosazení inkluze z roku 2010 (Lange, 2016):

- zrušení speciálních škol
- přesun speciálně pedagogického personálu na ostatní školy skrze zřízení zvláštních podpůrných center na všeobecných školách
- výstavba speciálních center pro děti se zrakovým a sluchovým postižením či tělesným a motorickým omezením, které poskytují podporu nejen všeobecným školám a jejich pedagogům, ale i žákům mimo tyto školy
- zřízení regionálních poradenských a podpůrných center, poskytující poradenství pro rodiče a pedagogický personál, hlavním úkolem je mimo jiné regionální koordinace různých složek speciálně pedagogické podpory, včetně školení učitelů a žáků

Současná forma inkluze v Německu

Otázku, zda je inkluze úspěšná, je však třeba zodpovědět vždy s ohledem na konkrétní školu. V každé ze spolkových zemí jsou světlé příklady, které ukazují, že přechod k inkluzivnímu vzdělávání může fungovat. Úkolem zemí je vytvoření příznivého prostředí pro školy, kterým musí být umožněno stát se dobrými příklady inkluzivního vzdělání. Základním předpokladem je možnost sestavení individuálního vzdělávacího plánu dle potřeb žáka. Tuto možnost však na všech typech a stupních škol připouští pouze Braniborsko, Brémy, Hamburg a Dolní Sasko. Všechny ostatní země možnost tohoto přístupu omezují pouze na určité typy či stupně škol. Pověření někdejších speciálních škol podporou všeobecných škol při přechodu na inkluzivní výuku je pouze jeden z příkladů, jak se s novými výzvami vypořádalo např. Severní Porýní-Vestfálsko či Durynsko. Nově vzniklým inkluzivním školám také poskytly odborné speciálně pedagogické poradenství. Brémy přenesly zřízením podpůrných center speciálně pedagogické kompetence přímo na všeobecné školy samotné. V Hamburku na školy pravidelně docházejí vyškolené pracovní skupiny a pomáhají při řešení nesnadných situací. Brémy a Šlesvicko-Holštýnsko s podílem žáků na speciálních školách pouze 1,1 a 2,2 % téměř dosáhly (alespoň kvantitativně) na cíle inkluzivního vzdělávacího systému. (Klemm, 2015)

I přes příznivý vývoj posledních let se však inkluze v Německu stále potýká s mnoha problémy. Kromě velkých regionálních rozdílů jím může být i skutečnost, že šance na inkluzivní vzdělání skokově klesá s vyšším školním stupněm. Myšlenka společné výuky žáků je tedy přijímána v závislosti na úrovni vzdělávacího systému. V roce 2013 tak v SRN navštěvovalo 67 % dětí se speciálními potřebami inkluzivní mateřské školy. Na základních školách činil tento podíl 46,9 %, na druhém stupni ovšem jen 29,9 %. Tato nepřímá úměra pokračuje i na středních školách. Pouze necelá třetina žáků ze speciálních škol postoupí na střední školu ukončenou závěrečnou zkouškou, většině z nich je tak cesta k maturitě či výučnímu listu uzavřena. (Lange, 2017)

I přes tyto problémy se však ukazuje, že většina německých rodičů hodnotí inkluzivní školy pozitivněji než neinkluzivní. A sice bez ohledu na situaci a stav jejich dětí. Inkluzivní školy nabízejí svým žákům pocit společné soudržnosti, možnost učit se vlastním tempem, větší prostor pro účast rodičů, optimálnější počet žáků ve třídě, menší podíl odpadnutého či suplovaného vyučování. Učitelé na inkluzivních školách také dostávají zřetelně pozitivnější zpětnou vazbu od rodičů než učitelé na běžných školách. (Klemm, 2015)

Role pedagogického personálu a ŠVP v inkluzivním procesu v Německu

Co se týče přípravy budoucích pedagogů, jsou regionální rozdíly rovněž velké. V Hesensku a Sasku není speciálně pedagogická průprava cílená na inkluzivní kompetence na pedagogických fakultách povinná, v Bádensku-Württembersku a Durynsku se tato povinnost vztahuje pouze na studenty některých pedagogických oborů. Nabídka speciálních kvalifikačních kurzů pro pedagogy se zaměřením na inkluzi je rozšířená ve všech spolkových zemích, to ovšem neznamená, že je také všemi využívána. (Klemm, 2015)

Jak se můžeme od Německa inspirovat

Současná situace v Německu nás tedy přivádí na tři základní zjištění.

Cesta k inkluzivnímu školství je dlouhodobý a komplexní proces, který vyžaduje jasné politické kroky, dostatečné personální zdroje a odhodlání samotných škol.

I když je právo na inkluzivní vzdělání ukotveno v německém právním řádu, značně se liší způsoby jeho konkrétního prosazení v jednotlivých zemích, které vykazují různou úroveň úspěšného zapojení žáků se speciálními potřebami do všeobecných škol.

Tam, kde byly učiněny efektivní opatření a zajištěn dostatek personálních zdrojů má inkluze pozitivní dopady a je odpovídajícím způsobem kladně hodnocena rodiči a pedagogy.

Švýcarsko

Vývoj inkluze ve Švýcarsku

Inkluze byla zavedena jako ratifikace Úmluvy OSN o právech osob se zdravotním omezením. V roce 2004 vešel v platnost zákon o rovnosti pohlaví pro osoby se zdravotním postižením, který ukládá povinnost integrovat žáky se SVP. Od roku 2008 musí jednotlivé kantony plně nést technickou, právní a finanční zodpovědnost za vzdělávání žáků se SVP. Speciální podpůrný vzdělávací systém pro děti se SVP zavedlo Švýcarsko v roce 2011. (März, 2014)

Současná forma inkluze ve Švýcarsku

Forma inkluze se zde odvíjí od jednotlivých autonomních kantonů. Ty mají pravomoc rozhodnout o integraci dětí v procesu vzdělávání ne ve smyslu, zda má, nebo nemá být zařazeno do běžné školy, ale jaké možnosti budou žáci mít. (Donzé, 2016) V polovině kantonů jsou děti s SVP zapojeny do klasických tříd, jinde jsou ještě stále zřizovány speciální školy pro žáky s SVP a záleží tak čistě na rozhodnutí rodičů, kde se bude dítě vzdělávat, což je stojí velké úsilí. (Brabcová, 2012) Mají k dispozici i webový portál, kde mohou najít pro dítě nejvhodnější školu dle daného druhu znevýhodnění dítěte.² Vždy je ale upřednostňována a podporována integrace do běžných škol. Přesto je ale většina dětí s mentálním postižením ještě stále vzdělávána ve speciálních školách zaměřených buďto na určité postižení či regionálně určených. (März, 2014)

Kantony jsou povinny zajistit alespoň minimum speciálních výchovných opatření, například poradenství, podporu, logopedii atd. (März, 2014) Další možnosti se už odvíjí od rozhodnutí jednotlivých kantonů. (Donzé, 2016) Děti mohou být integrované jak ve třídách běžných, tak existují v běžných školách i třídy speciální, tedy pouze pro žáky s SVP. (Insieme) Na školách je také častá tzv. „doučovací třída“, kde se mohou sejít po vyučování děti s SVP, které si v hodině látku plně neosvojily a učitelé se žákům věnují. Ve třídách navíc nejsou přímo asistenti pedagoga, jako je to u nás, ale bývají tam dva kantoři, přičemž jeden z

² <https://www.myhandicap.ch/>

nich má na starosti ty děti, které nestíhají ostatní. (Donzé, 2016) Ve školách navíc působí i speciální pedagogové. (Insieme)

Přístup veřejnosti a dopady inkluze ve Švýcarsku

Nejvíce se inkluze bojí rodiče intaktních dětí, které se vzdělávají společně s dětmi s SVP. (März, 2014) Nespokojenost a obavy jsou ale především u starší generace, pro kterou je to něco nového. Mladší generace už berou inkluzi jako standard. Některé firmy jsou nakloněny pomoci znevýhodněným dětem a připravují pro ně již při škole vzdělávací kurz, aby po absolvování studia mohly rovnou nastoupit do práce. (Gunti, Müller, 2016)

Jak se můžeme od Švýcarska inspirovat

Cesta inkluze, která není u nás využívána, je zřizování speciálních tříd v běžných školách. Výhodou této varianty je to, že ve třídách jsou děti na podobné úrovni. Zároveň se ale s dětmi se znevýhodněním setkávají intaktní děti o přestávkách či po škole ve družinách a při volnočasovém vyžití. Probíhá tam tedy to, co je podle nás hlavním cílem inkluze – aby se tyto dvě oddělené skupiny dětí setkávaly a dokázaly spolupracovat.

Doučovací třída pro děti, které nezvládly během školy pochopit všechnu látku je dobrou cestou, jak zmenšovat propast mezi nimi a zbytkem třídy a zároveň to pomůže i rodičům, kteří stojí často před rozhodnutím, zda utrácet stovky korun za doučování nebo se smíří s informací, že jejich dítě nebude ve škole stíhat chápat všechno učivo. Zároveň ne všechny rodiče si soukromé doučování mohou dovolit, což také prohlubuje propast mezi sociálně znevýhodněnými dětmi a zbytkem třídy.

Pro rodiče znevýhodněných dětí je důležité vědět, že „v tom nejsou sami“ a každá podpora je pro ně důležitá. Proto webový portál, který zřídili ve Švýcarsku se nám jeví jako skvělý pomocník.

Posledním bodem, který bychom tu chtěli vyzdvihnout, je stále častější trend i v dalších zemích, a to ne učitel s asistentem pedagoga, ale dva učitelé v jedné hodině.

Nizozemsko

Vývoj inkluze v Nizozemsku

První speciální školy v Nizozemsku byly založeny kolem roku 1800 a zaměřovaly se na vzdělání studentů se zrakovým a sluchovým postižením. Do konce 70. let se děti a mladiství se zdravotním postižením vzdělávali pouze ve speciálních školách. V první polovině 20. století se počet zvláštních škol v Nizozemsku výrazně zvýšil a školy se začaly dělit a zaměřovat na konkrétnější skupiny studentů se speciálními potřeby. Tento postup vychází ze zákona „The Special Education Act“ z roku 1985, který rozlišoval určité typy speciálních škol v Nizozemsku. Ze zákona vycházelo, že pro každého studenta, který není schopen splnit požadavky běžného vzdělávání, má být poskytnuta pomoc s účelovými prostory a speciálními pedagogy. Během let 1987 a 1988 Doornbos a Stevens provedli průzkum pověřený nizozemskou vládou kvůli velkému růstu speciálních škol a následnou potřebu zvýšit rozpočet pro tyto školy. Jejich analýza se shodovala s mezinárodním vývojem směřujícím k integraci studentů se zdravotním postižením do běžných škol, což vyplývá například z prohlášení „The Salamanca Statement“. Toto prohlášení apeluje také i na spolupráci s rodiči znevýhodněných dětí. Prohlášení mělo za následek, že školy v okolí bydliště rodin s dětmi se speciálními potřebami se začali snažit o co největší možnou integraci těchto dětí do běžných škol.

Nizozemská vláda reagovala na prohlášení vydáním nové legislativy zaměřené na snižování počtu studentů ve speciálních. To stanovil zákon z roku 1990, který se nazývá „Together To School Again (Weer Samen Near School)“.²⁸ Program začal s první skupinou škol, protože zejména tyto školy přispěly k velkému počtu studentů ve zvláštních školách. Považovalo se za poměrně snadné integrovat tyto studenty do běžných škol. (Schuman, 2011)

Současná forma inkluze v Nizozemsku

Speciální základní školy z první skupiny škol (školy pro mentálně handicapované děti, školy pro děti s poruchami chování a učení) se musely

připojit k běžným základním školám a vytvořit sdružení škol, kde by školy spolupracovaly, podporovaly se, učily se jedna od druhé a vzaly na sebe společnou zodpovědnost za studenty se SVP ve svém regionu. Podobně zaměřené speciální školy z druhé a třetí skupiny škol (školy pro sluchově a zrakově postižené děti, školy pro těžce mentálně handicapované děti, školy pro těžce nepřízpůsobivé děti atd.) se měly sloučit a vytvořit centra odborné kvalifikace. Tyto školy by se zaměřovaly na poskytování speciálního vzdělávání pro žáky, kteří by nenavštěvovali běžné školy. Nizozemská vláda se rozhodla snížit počet speciálních škol, aby docházelo k podpoře a spolupráci mezi speciálními a běžnými školami. Hlavním cílem bylo integrovat co největší počet studentů se SVP do škol hlavního vzdělávacího proudu. (Jíšová, 2015)

V současné době může být v běžné třídě až 38 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dítě, které má nezvladatelné problémy, přechází na speciální školu. Po případném zlepšení se ale může vrátit zpět. (Schuman, 2011)

Role pedagogického personálu a ŠVP v inkluzivním procesu v Nizozemsku

Pedagogové prochází různými kurzy a školeními, který se zabývají komunikací s rodiči i prací s různými kulturami a národnostmi. Ve škole jsou kromě učitelů přítomni ještě psycholog, fyzioterapeut a logoped. Ti pomáhají žákům, ale také jsou v kontaktu s učiteli a rodiči žáků. (Jíšová, 2015)

Jak se můžeme od Nizozemí inspirovat

Z Nizozemí bychom chtěli vyzdvihnout především kurzy zaměřené na práci s různými kulturami a národnostmi. To se u nás často zanedbává, přestože cizinců ve všech typech vzdělávacích zařízení narůstá. V Praze jich je na školách celkem 39,5 %, v dalších krajích pod 10 %. (MŠMT, 2018)

Norsko

Vývoj inkluze v Norsku

Norsko provedlo změnu svého vzdělávacího systému v roce 1991, o tři roky později Skandinávské země podepisují Deklaraci ze Salamancy (European Agency,

2018), která mimo jiné zavazuje běžné školy vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Závazky přijaté z této deklarace byly v Norsku prosazeny poměrně úspěšně, a sice na základě řady příznivých socioekonomických faktorů. (Kartous, 2015)

Od 90. let totiž v této zemi panovala trvalá vládní podpora inkluze, která nepolevila ani v následujících desetiletích. Inkluzivní vzdělávání se rovněž těší dlouhodobé podpoře učitelů, v neposlední řadě sehrál při jeho prosazování důležitou roli i jistý tlak ze strany rodičů dětí se speciálními potřebami. Pro Norsko je totiž typická nízká hustota zalidnění a odpovídající infrastruktura včetně rozmístění škol, umístit dítě do speciální školy bylo následně často spjato s nutností dlouhého dojíždění. Kombinací těchto příhodných podmínek se koncept inkluze v norském vzdělávacím systému úspěšně prosadil a je považován za důležitou součást přirozeného společenského procesu ve vyspělé zemi. (Chaloupková, 2016)

Speciální školy, poskytující péči žákům se smyslovým handicapem či kognitivním postižením byly transformovány na poradenská centra pro učitele na běžných školách. Jejich personál dnes poskytuje podporu v oblasti vzdělávání žáků se zvláštními potřebami, speciální pedagogové tak nacházejí uplatnění jako expertní poradci. V roce 2011 ztroskotal pokus rozdělit děti podle etnického klíče a byl okamžitě zakázán jako nepřipustný, v roce 2013 byl prosazen program zvyšující počet učitelů v poměru k počtu žáků se specifickými potřebami. (Kartous, 2015)

Současná forma inkluze v Norsku

V Norsku neexistují speciální diferencovaná kurikula pro žáky se speciálními potřebami. Tamní systém rovněž upouští od běžného testování školní zralosti na začátku vzdělávacího procesu. Specifické potřeby každého žáka se vyhodnocují opakovaně v průběhu školní docházky, případná zjištění jsou následně podnětem pro odpovídající opatření ve formě individuální úpravy přístupu a vzdělávacího plánu. U každého dítěte následně učitel sleduje rozdílné, individuální cíle. (European Agency, 2018)

Inkluzivní proces a individuální přístup ke každému žákovi však začíná již v mateřské škole, která hraje v celém systému velmi důležitou roli. Mateřská škola totiž musí být schopna přijmout každé dítě bez ohledu na kulturní, etnický či sociální původ. (European Agency, 2018) Děti předškolního věku mají navíc zákonem stanovené právo na speciální podporu. U přibližně poloviny dětí dosahuje tato podpora pěti hodin týdně, u třetiny deseti hodin týdně. Významnou úlohu plní předškolní vzdělávání zvláště vůči dětem migračního původu, kterých je v současnosti asi pětina. Těmto dětem poskytne potřebné znalosti norštiny a připraví půdu pro bezproblémovou inkluzi v průběhu povinné školní docházky. I v průběhu pozdějšího vzdělávání je však možnost zvláštního jazykového vzdělávání do doby, než jsou žáci schopni výuky v norštině. (Kartous, 2015)

Kromě naprosto inkluzivních škol, kde jsou všichni žáci vzdělávání společně, existují i školy, které disponují specializované třídy (např. pro neslyšící) a k inkluzi tak dochází pouze při určitých vyučovacích hodinách či o přestávkách a volnočasových aktivitách. (Lioliasová, 2016) 59 % případů žáků se speciální podporou probíhá při vzdělávání v menší studijní skupině, nikoli v běžné třídě. Při školách někdy fungují i inkluzivní sportovní centra, která jsou pro děti se speciálními potřebami bezplatná a umožňují jim inkluzi i nad rámec výuky. (Pubalova, 2015)

Norsko však oficiálně nezřizuje speciální ani praktické školy. Obce sice mohou zřizovat vlastní speciální školy, ty však ale nemají status škol veřejných. Tyto školy navštěvuje (na přání jejich rodičů, kteří jim chtějí zajistit bezpečí a dostatečnou) zhruba 4000 žáků s fyzickým, smyslovým či kognitivním postižením, nikoli však děti z menšinových etnik či sociálně slabších rodin. Zde je možné vnímat jistý nedostatek jinak naprosto inkluzivního norského vzdělávání. (Kartous, 2015)

Role pedagogického personálu a ŠVP v inkluzivním procesu v Norsku

Pokud se u žáka v průběhu školní docházky vyskytnou vzdělávací či výchovné problémy, škola navrhne rodičům konzultace prostřednictvím poraden poskytujících služby výchovného a psychologického poradenství. Tyto poradny za

spolupráce s rodiči a školou zjišťují na základě pozorování, testů a rozhovorů, jaké speciální potřeby žák vykazuje a navrhnou adekvátní řešení. Škola na základě souhlasu rodičů upravuje vzdělávací program s ohledem na konkrétní situaci a potřeby žáka, po třech letech jsou tyto individuální opatření přezkoumána. Tato doba se zdá být příliš dlouhá a probíhají snahy ji zkrátit na jeden rok. (European Agency, 2018)

Tuto speciální individuální podporu poskytují přímo učitelé, asistenti pomáhají s případy v necelé polovině případů, nízké procento podpory je zajišťováno pouze asistentem. Zdroje kvalifikovaného personálu se speciální pedagogickou přípravou byly získány přeměnou bývalých speciálních škol v poradenská centra, speciální pedagogové, kteří se dříve věnovali výuce na těchto školách, nyní působí jako expertní poradci. Pedagogičtí asistenti, kteří jsou za svou práci dostatečně ohodnoceni, se postupně stali integrální součástí norského vzdělávání. Současné snahy však spíše, než na posílení role asistenta směřují ke konceptu dvou učitelů ve výuce, z nichž jeden by měl mít speciální pedagogickou kvalifikaci. (Kartous, 2015)

Role státu a financování inkluze v Norsku

Žákům se speciálními potřebami je mimo jiné zajištěna i pomoc fyzioterapeuta, a sice bezplatně. V praxi zde můžeme vidět těsné propojení zdravotního, sociálního a vzdělávacího rezortu. (Pubalova, 2015) Současně je zjevné, že na inkluzivní vzdělávání jsou v Norsku vynakládány značné finanční prostředky. Tyto finance umožňují nejen další vzdělávání pedagogů, nýbrž i nejrůznější rekvalifikace, prvotřídní technické vybavení a pomůcky.

7 % norského HDP jde do školství – takto vysoký podíl je mezi zeměmi OECD nadprůměrný, zvláště pak ve srovnání s Českem, které do školství investuje pouze kolem 4 % HDP. (MŠMT, 2017) Za značnými úspěchy na poli inkluze stojí mimo jiné Ředitelství pro vzdělávání a profesní rozvoj, které je odpovědné i za zavádění inkluzivního konceptu vzdělávání do škol a zajištění jejich dostatečné podpory veřejnými zdroji. (European Agency, 2018)

Jak se můžeme od Norska inspirovat

Tak, jako ve Švýcarsku, i Norsko jde cestou dvou učitelů ve třídě. Povyšují to ale ještě na další úroveň, a sice že jeden z nich bude mít speciálně-pedagogické vzdělání.

Přestože u nás se často mluví o tom, že učitelé by měli ke každému žákovi přistupovat individuálně, v praxi se neapeluje na toto dodržování. V Norsku učitelé sledují individuální cíle, což pomáhá žákům v rychlejším rozvoji. Viz například Starý, Laufková *Formativní hodnocení ve výuce*.

I zde se setkáváme se školami, kde se děti setkávají pouze při určitých vyučovacích hodinách, o přestávkách a při volnočasových aktivitách.

Norské školy mají také podporu ve finančním dotování, což je pro ně velká opora, která jim dává značnou volnost a možnost vybírat si co nejvyšší personál.

Belgie

Vývoj inkluze v Belgii

Inkluze se v Belgii začala řešit zhruba od 70. let. Od té doby vyšlo několik zákonů a vyhlášek o inkluzivním vzdělávání, kterými se Belgie řídí a tento postupný proces se i nadále vyvíjí. (Belin a kol., 2011)

Roku 1970 vyšel v platnost 1970 Zákon o speciálním vzdělávání. 6. 4. 1995 Vyhláška o integraci osob se zdravotním postižením. 1998 Dekret upravený roku 2002, který má za cíl zajistit rovnost a sociální emancipaci všech žáků prostřednictvím pozitivní diskriminace. 3. 3. 2004 Vyhláška organizující zvláštní vzdělávání. 11. 2. 2005 Zákon o rovných právech a příležitostech, účasti a občanství osob se zdravotním postižením. 13. 12. 2006 - Úmluva OSN o právech a osob se zdravotním postižením. Dále vyhláška o dohodě o spolupráci mezi Francouzským společenstvím a Valonským regionem o podpoře integrace škol mládeže se zdravotním postižením. 17. 1. 2014 Vyhláška o inkluzivní škole A 30. ledna 2014 Vyhláška o inkluzivním vysokoškolském vzdělávání umožnila odbornou přípravu učitelů se zdravotním postižením. (European Agency, 2018)

Současná forma inkluze v Belgii

Na základě Úmluvy OSN z roku 2009 o právech osob se zdravotním postižením a na základě belgického antidiskriminačního zákona, každý student se zdravotním postižením (tělesným, smyslovým, mentálním postižením s mentálním postižením nebo chování, chronickým onemocněním), má právo na přiměřené přizpůsobení vzdělávání. Brožura *Ve škole podle svého výběru se zdravotním postižením* navržené Centrem pro rovné příležitosti a boj proti rasismu vysvětluje pojem „přiměřené přizpůsobení vzdělávání“ a vzdělává učitele v oblasti zřizování spravedlivého prostředí ve školách s cílem zajistit zavedení kvalitního inkluzivního vzdělávání. (Fédération Wallonie-Bruxelles)

Žáci se SVP v běžné škole mohou mít asistenty a využívat dalších kompenzací (elektronické pomůcky, bezbariérové přístupy, možnost prodloužit studium, což ale neznamená opakovat).

Vedle běžných škol působí i školy speciální pro žáky se SVP. Současné plány počítají s postupným zmenšením počtu škol speciálních a zároveň vyšší mírou integrace žáků se SVP. (Vencovská, 2017)

Role pedagogického personálu a ŠVP v inkluzivním procesu v Belgii

V rámci Deklarace politiky Společenství na období 2009-2014 se vláda zavázala provést reformu počátečního vzdělávání učitelů na základě názorů a potřeb vyjádřených zúčastněnými stranami. Pro obsah programu není zatím naplánováno nic. Nicméně by bylo žádoucí, aby se budoucí učitelé dozvěděli například o řízení poruch učení.

V článku 13 ve vládní vyhlášce 12-12-2000 je uvedeno, že v hlavním proudu výuky předškolního vzdělávání může být uspořádán nepovinný 15hodinový informační modul pro speciální vzdělávání. Obsahuje informace o organizaci a fungování speciálních vzdělávacích a vzdělávacích konceptů přizpůsobených studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. Studenti pro předškolní a primární vzdělávání používají tyto znalosti v rámci svých specializovaných vzdělávacích umístění. (Centre de documentation administrative, 2014)

Konkrétní podoba přípravy učitelů ale není, přestože je snaha o reformu počátečního vzdělávání učitelů. Skládá se z dobrovolných kurzů a zároveň samotné vzdělávání pedagogů obsahuje už ve své vlastní povaze práci s dětmi s SVP. To vychází z rozdílného přístupu k žákům celkově – dbá se více na individuální potřeby každého dítěte. (European Agency, 2018)

Pomoci se snaží pedagogům i dalšími cestami. Valonsko-Bruselská federace například vypracovala příručku pro pedagogy, jak pracovat s žáky s Aspergerovým syndromem.

K dispozici mají učitelé i pedagogicko-psychologické pracoviště, od kterého mají podporu, a asistenty pedagogů. Ti jsou ale přiděleni pouze k některým žákům na základě dohody s dítětem, rodiči i učiteli a jen u těch, kde je to nezbytně nutné.

Jak se můžeme od Belgie inspirovat

Stejně jako u Švýcarska, opět zdůrazňujeme potřebu příruček a webových stránek. Učitel i když nemá v blízkosti nikoho, kdo by mu mohl poradit, co dělat v určitých situacích může sáhnout alespoň po této pomoci.

Závěr

Z komparace jednotlivých zemí vyšlo následujících několik zásadních doporučení, které by pomohly zkvalitnění inkluze v českém prostředí:

1. Lépe připravovat učitele v praxi na změnu, která nastane. Učitelé byli postaveni před “hotovou věc”, místo aby byli zahrnuti do konzultačního procesu při přípravě těchto velmi zásadních změn, které se následně dotknou především jich. V první řadě by tedy vždy měl následovat promyšlený proces implementace.
2. Na pedagogy by se nemělo zapomínat ani potom, co už je změna provedena. Měli by mít možnosti sebevzdělávání. Nemusí se jednat pouze o kurzy, na které budou učitelé docházet. Může se jednat i o příručky a weby, podobně jako tomu je ve Švýcarsku nebo Belgii, které budou bezplatně dostupné všem učitelům.

3. Kvalitní příprava pedagogů by měla začínat už na samotných pedagogických fakultách, kde by studenti měli dostat konkrétní rady, jak se znevýhodněnými žáky pracovat. Tento posun se již na fakultách děje, nestíhá však stále dostatečně rychle reagovat na tyto změny.
4. Tristní je i pozice asistentů pedagogů. Mnoho učitelů je stále nevnímá jako pomoc, ale osobu navíc, která je během výuky kontroluje. Navíc kvůli nedostatku financí dochází k velké fluktuaci. Asistent je ve třídě celý den, včetně přestávek, což je velmi psychicky, často i fyzicky, náročné a platové ohodnocení tomu není odpovídající. Školy jich potřebují stále více a tuto pozici tak dělají nekvalifikovaní pracovníci. V některých zemích, konkrétně Norsko a Švýcarsko, se rozhodli jít cestou ne učitel a asistent, ale dva učitelé, což nám připadá smysluplné, jelikož oba mají dostatečné vzdělání na to, aby mohli pracovat se třídou.
5. Pomocí asistentům by mohlo být poradenské pracoviště přímo na škole, ale ani to často neví, jak má spolupracovat. Každý pracovník se během svého studia dozvěděl, jak vykonávat pouze jeho obor, na kooperaci se ovšem nebere zřetel.
6. Dále apelujeme na zvážení varianty, kterou praktikují v Norsku, kdy v běžných školách jsou zároveň třídy speciální. Děti se tak sice vzdělávají společně jen v některých předmětech, setkávají se ale i ve volném čase a k integraci dochází i když společně nejsou celý den v jedné třídě.

Jaké postupy a mechanismy v inkluzivním procesu by měly být implementovány v Česku, samozřejmě podléhá dalšímu detailnímu přezkoumání. Z uvedeného srovnání lze však jasně vyvodit funkční souvislosti, které ve vzdělávacím systému hrají přední roli a jsou pro kvalitní inkluzi určující. Jako naprosto klíčová se ukazuje dostatečná příprava pedagogů, nejen na vysokých školách ale i v rámci dalšího vzdělávání a kurzů. Tato podpora pedagogů je možná pouze tehdy, kdy je postavení pedagoga dostatečně finančně i společensky ohodnoceno, kdy má k dispozici odpovídající technické vybavení a může s žákem pracovat společně s dobře vyškolenými asistenty za podpory pedagogických

poraden, které jsou v ideálním případě zřízeny přímo na škole. Výše zmíněné body garantující úspěch inkluzivního vzdělávání by měly sloužit jako jasný cíl pro dlouhodobou koncepci českého školství. Takováto jasná, dlouhodobá a široce prosazovaná koncepce v našem prostředí zatím chybí. Rozpracovat na jejím základě detailní kroky k jejímu prosazení je úkol odborníků, prosazení obecné koncepce je však krok politický. A jak můžeme vidět na uvedených příkladech ze zahraničí, tak je to krok pozitivní a prosaditelný.

Veronika Müllerová, František Posolda, Lucie Benýšková, Lenka Nováková, Tomáš Malimánek, Tomáš Brettl, Tomáš Bederka, studenti Pedagogické fakulty UK, členové Studentského spolku Agora, Policy Paper pro Institut moderní politiky iSTAR, v Praze dne 20. března 2019

Zdroje

Ackeren, Isabell van, Klaus Klemm a Svenja Mareike Kühn. Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. 3. vydání. Wiesbaden: Springer VS, 2015.

Belin, C. Denis-Tricar, S. Dolcemascolo, R. Gobbens, C. Picron, S. (2010-2011) Zásady školní politiky a organizace; Jak dosáhnout úspěšného začlenění: SL, 3 p .

Berufsbildung soll auch Jugendlichen mit Behinderung den Start ins Berufsleben ermöglichen: Stiftung MyHandicap. [online]. Dostupné z:

<https://www.myhandicap.ch/job-ausbildung-behinderung/ausbildung/anforderungen-lehrbetriebe/>

Bildung: Schiffbruch einer schönen Idee [online]. Dostupné z:

<https://www.nzzas.nzz.ch/schweiz/bildung-schiffbruch-einer-schoenen-idee-ld.148095?reduced=true>

Carnap, Roderich von a Friedrich Edding. Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952-1960. Frankfurt am Main: Dt. Inst.f. Internat. Pädagog. Forschung, 1966.

CAVDV, o.p.s. - Inkluze po Norsku. CAVDV, o.p.s. [online]. Dostupné z:

<http://www.vyzkumnecentrum.eu/inkluzepo-norsku/>

Country information for Belgium (French community) - Assessment within inclusive education systems | European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Home | European Agency for Special Needs and Inclusive Education* [online]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/country-information/belgium-french-community/assessment-within-inclusive-education-systems>

Country information for Belgium (French community) - Financing of inclusive education systems | European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Home | European Agency for Special Needs and Inclusive Education* [online].

Dostupné z: <https://www.european-agency.org/country-information/belgium-french-community/financing-of-inclusive-education-systems>

Country information for Belgium (French community) - Legislation and policy | European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Home | European Agency for Special Needs and Inclusive Education* [online]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/country-information/belgium-french-community/legislation-and-policy>

Country information for Belgium (French community) - Teacher education for inclusive education | European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Home | European Agency for Special Needs and Inclusive Education* [online]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/country-information/belgium-french-community/teacher-education-for-inclusive-education>

Country information for Norway - Assessment within inclusive education systems | European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Home | European Agency for Special Needs and Inclusive Education* [online]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/country-information/norway/assessment-within-inclusive-education-systems>

Country information for Norway – Financing of inclusive education systems | European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Home | European Agency for Special Needs and Inclusive Education* [online]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/country-information/norway/financing-of-inclusive-education-systems>

Country information for Norway – Legislation and policy | European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Home | European Agency for Special Needs and Inclusive Education* [online]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/country-information/norway/legislation-and-policy>

Časopisy Masarykovy univerzity [online]. Copyright © [cit. 16.03.2019]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/10898/9733>



INSTITUT MODERNÍ POLITIKY

Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents [online].

Dostupné z: https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25501_003.pdf

De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (2009) [version intégrale] — RIRE. *Accueil — RIRE* [online].

Copyright © Le CTREQ 2016 [cit. 16.03.2019]. Dostupné z: <http://rire.ctreq.qc.ca/de-l%E2%80%99integration-a-l%E2%80%99inclusion-scolaire-des-eleves-en-difficulte-d%E2%80%99adaptation-et-d%E2%80%99apprentissage-version-integrale/>

Deutscher Bildungsrat. Bericht '75, Entwicklungen im Bildungswesen. Stuttgart: Klett, 1975.

Děkan Pedagogické fakulty MU: Mělo by existovat více způsobů, jak získat učitelskou kvalifikaci než jen učitelsky zaměřené vysokoškolské obory | EDUin.

EDUin | Informační centrum o vzdělávání [online]. Dostupné z:

<https://www.eduin.cz/clanky/dekan-pedagogicke-fakulty-mu-melo-by-existovat-vice-zpusobu-jak-ziskat-ucitelskou-kvalifikaci-nez-jen-ucitelsky-zamerene-vysokoskolske-obory/>

Digitální repozitář UK [online]. Copyright © [cit. 16.03.2019]. Dostupné z:

https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/58055/BPTX_2010_2_11410_0_285775_0_106515.pdf?sequence=1

Ecole inclusive ? Quatre projets d'intégration à la loupe < La Ligue des familles.

[online]. Dostupné z: https://www.laligue.be/association/communiqu%C3%A9/2015-06-25_etude_inclusion_scolaire

Enseignement.be - Les aménagements raisonnables. [online]. Dostupné z:

<http://www.enseignement.be/index.php?page=27781>

Home | Rodiče za inkluzi [online]. Dostupné z:

http://rodicezainkluzi.cz/uploads/aktuality/pdf/03-06_INT_integrace%20a%20inkluzie.pdf



INSTITUT MODERNÍ POLITIKY

Inclusive education in the Netherlands | Hans Schuman - Academia.edu.

Academia.edu - Share research [online]. Copyright ©2019 [cit. 16.03.2019].

Dostupné z:

https://www.academia.edu/5667628/Inclusive_education_in_the_Netherlands

In der Schule | insieme. *insieme* [online]. Copyright © insieme Schweiz [cit.

16.03.2019]. Dostupné z: [https://insieme.ch/leben-im-alltag/in-der-](https://insieme.ch/leben-im-alltag/in-der-schule/?fbclid=IwAR03tfKQwQUlXmsNnoz9zJFuioBlyfNipvfR89LhN0Bh9j7vh6ibc2As)

[schule/?fbclid=IwAR03tfKQwQUlXmsNnoz9zJFuioBlyfNipvfR89LhN0Bh9j7vh6ibc2As](https://insieme.ch/leben-im-alltag/in-der-schule/?fbclid=IwAR03tfKQwQUlXmsNnoz9zJFuioBlyfNipvfR89LhN0Bh9j7vh6ibc2As)

To

Inklusive Bildung in Deutschland. Deutsche UNESCO-Kommission [online]. [cit.

2019-02-16]. Dostupné z: [https://www.unesco.de/bildung/inklusive-](https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/inklusive-bildung-deutschland)

[bildung/inklusive-bildung-deutschland](https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/inklusive-bildung-deutschland)

Inkluze po Islandsku [online]. Dostupné z:

https://idnes.cz/zpravy/domaci/inkluz-po-islandsku.A160319_212042_domaci_zt

Inspirace z Norska: Na inkluzi není nic zvláštního [online]. Dostupné z:

[http://www.munimedia.cz/prispevek/inspirace-z-norska-na-inkluzi-neni-nic-](http://www.munimedia.cz/prispevek/inspirace-z-norska-na-inkluzi-neni-nic-zvlastniho-11087/)

[zvlastniho-11087/](http://www.munimedia.cz/prispevek/inspirace-z-norska-na-inkluzi-neni-nic-zvlastniho-11087/)

Integrative Schule oder Sonderklassen Pädagogik für Behinderte: Stiftung

MyHandicap. [online]. Dostupné z: [https://www.myhandicap.ch/job-ausbildung-](https://www.myhandicap.ch/job-ausbildung-behinderung/schule/inklusive-schule/?fbclid=IwAR0WtQBq_xQtdujJGuAZFpBLv0VeBa9C62qSzr57_KHliNpUku2rKWcsTEw)

[behinderung/schule/inklusive-](https://www.myhandicap.ch/job-ausbildung-behinderung/schule/inklusive-schule/?fbclid=IwAR0WtQBq_xQtdujJGuAZFpBLv0VeBa9C62qSzr57_KHliNpUku2rKWcsTEw)

[schule/?fbclid=IwAR0WtQBq_xQtdujJGuAZFpBLv0VeBa9C62qSzr57_KHliNpUku2rKW](https://www.myhandicap.ch/job-ausbildung-behinderung/schule/inklusive-schule/?fbclid=IwAR0WtQBq_xQtdujJGuAZFpBLv0VeBa9C62qSzr57_KHliNpUku2rKWcsTEw)

csTEw

Klaus, Klemm. Inklusion in Deutschland: Daten und Fakten. Gütersloh, 2015.

Gutachten. Bertelsmann Stiftung.

Klemm, Klaus. Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.

2014(4), s. 625-637.



INSTITUT MODERNÍ POLITIKY

Kultusministerkonferenz. Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Nienburg: Schulze, 1972.

Kultusministerkonferenz. Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1994.

Lange, Valerie a Julia Schmidt-Häuer. Inklusive Bildung in Bremen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, 2016.

Lange, Valerie. Inklusive Bildung in Deutschland: Ländervergleich. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, 2017.

Lehre + Handicap: Stiftung MyHandicap. [online]. Dostupné z: <https://www.myhandicap.ch/job-ausbildung-behinderung/lehre-handicap/>

Ministryně školství o kladech i úskalích inkluze – YouTube. *YouTube* [online]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=Uhh9uBULm-k>

Mladá fronta Dnes: Kritika inkluze velí – zpátky na stromy! | EDUin. *EDUin / Informační centrum o vzdělávání* [online]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/mlada-fornta-dnes-kritika-inkluze-veli-zpatky-na-stromy/>

NĚMEC, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. Co změnit na práci asistentů pedagoga?. *Pedagogika*. 2014, 64(2), 12.

Plat asistenta pedagoga | Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. *Aktuality | Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů* [online]. Copyright © Nová škola, o.p.s. 2013 [cit. 16.03.2019]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/plat-asistenta-pedagoga>

Platy učitelů: měsíční základ 21 840 až 44 180 Kč - KupníSíla.cz. Kupní síla obyvatel České republiky - KupníSíla.cz [online]. Copyright © 2014 [cit. 17.03.2019]. Dostupné z: <https://kupnisila.cz/platy-ucitelu/50> Vývojová ročenka školství 2006/07–



INSTITUT MODERNÍ POLITIKY

2016/17, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 17.03.2019]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2006-07-2016-17>

Počty cizinců na školách | Inkluzivní škola. Uvodní stránka | Inkluzivní škola [online]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

Pro vzdělávání – Belgie zavádí opatření pro zkvalitnění vzdělávání. *Pro vzdělávání – ČLÁNKY* [online]. Dostupné z: <http://provzdelavani.nuv.cz/clanky/ze-zahranici/belgie-zavadi-opatreni-pro-zkvalitneni-vzdelavani>

Skandinávské zkušenosti s inkluzivním vzděláváním [online]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2016/03/Skandin--vsk---zku--enosti-s-inkluzivn--m-vzd--l--v--n--m.pdf>

Sonderpädagogik | insieme. *insieme* [online]. Copyright © insieme Schweiz [cit. 16.03.2019]. Dostupné z: <https://insieme.ch/leben-im-alltag/in-der-schule/sonderpadagogik/>

STUPNĚ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ – Katalog podpůrných opatření. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Copyright © 2015 [cit. 16.03.2019]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>

Školský zákon ve znění účinném od 1. 9. 2018 do 14. 2. 2019, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 16.03.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2018>

Vývojová ročenka školství 2006/07–2016/17, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 17.03.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2006-07-2016-17>

V Norsku inkluze funguje. Zdravé i postižené děti chodí do stejných škol | iROZHLAS – spolehlivé zprávy. *iROZHLAS – spolehlivé a rychlé zprávy* [online]. Copyright © 1997 [cit. 16.03.2019]. Dostupné z: <https://www.irozhlas.cz/zpravy->



INSTITUT MODERNÍ POLITIKY

svet/v-norsku-inkluzi-funguje-zdrave-i-postizene-deti-chodi-do-stejnych-skol_201603160311_jpiroch

WEHMEYER, Michael L. a James R. PATTON. *The Praeger international handbook of special education*. Santa Barbara, California: Praeger, An Imprint of ABC-CLIO, [2017].

ZŠ a MŠ Lačnov [online]. Copyright © [cit. 16.03.2019]. Dostupné z:

http://www.modra-skola.cz/eu/ucime_se_spolecne/inkluzivni_vzdelavani.pdf