

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání

**PODMÍNKY PRO INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ NA 1.
STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY V NORSKU A V ČESKÉ
REPUBLICCE**

Bakalářská práce

Brno 2020

Vedoucí práce:

PhDr. Mgr. Lucie Procházková, Ph.D.

Autor práce:

Klára Čerňáková

Prohlášení:

„Prohlašuji, že jsem závěrečnou bakalářskou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.“

V Brně dne:

.....

Klára Čerňáková

Poděkování:

Chtěla bych poděkovat vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Mgr. Lucii Procházkové, Ph.D. za její milý přístup a cenné odborné rady. Dále bych ráda poděkovala všem pedagogickým pracovníkům, kteří mi umožnili uskutečnit výzkumnou část této práce za jejich vstřícnost.

Obsah:

1. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu inkluze 7

- 1.1. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami 7
- 1.2. Pojmy integrace a inkluze ve vzdělávání 9
- 1.3. Inkluzivní vzdělávání a jeho aplikace v praxi 10

2. Inkluzivní vzdělávání v Norsku a v České republice 14

- 2.1. Inkluzivní vzdělávání v mezinárodních dokumentech 14
- 2.2. Vývoj a podmínky inkluzivního vzdělávání v Norsku 15
- 2.3. Vývoj a podmínky inkluzivního vzdělávání v ČR 21

3. Podmínky pro inkluzivní vzdělávání na 1. stupni základní školy v Norsku a v České republice 30

- 3.1. Cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky, metodologie 30
- 3.2. Charakteristika výzkumného prostředí a vzorku 33
- 3.3. Vlastní šetření a analýza dat 35
- 3.4. Vyhodnocení výsledků šetření 44
- 3.5. Závěrečné vyhodnocení 49

Závěr 53

Shrnutí 55

Summary 56

Seznam použité literatury a elektronických zdrojů 57

Seznam příloh 62

Úvod

Podstatou myšlenky inkluzivního vzdělávání je poskytnout všem žákům rovnocenné podmínky pro jejich začlenění do vzdělávacího procesu. V závislosti na kulturně historických a socioekonomických předpokladech proces inkluze ve školství prošel v různých státech Evropy odlišným vývojem.

Během zahraničního pobytu v rámci programu Erasmus jsem měla možnost studovat půl roku v Norsku, kde jsem navštívila jednu ze základních škol a začala se blíže zajímat o koncept inkluze ve vzdělávání. Po návratu z pobytu jsem provedla šetření, zaměřené na aktuální situaci a podmínky pro inkluzivní vzdělávání i na základní škole v České republice. Získaná data z těchto dvou škol byla následně porovnána a výsledky byly propojeny s teoretickými poznatky o inkluzivním vzdělávání na 1. stupni základních škol v Norsku a v České republice.

Hlavním cílem této bakalářské práce je popis vývoje a předpokladů pro inkluzivní vzdělávání na 1. stupni základní školy v Norsku a v České republice. Dílčím cílem je pak představení situace v těchto zemích a poukázání na shody a rozdíly, vyzorované na dvou základních školách. Práce také hledá odpovědi na otázky „jaké zkušenosti mají pedagogičtí pracovníci v Norsku a v České republice se zařazováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího proudu“ a „jak popisují výhody a nevýhody inkluzivního vzdělávání“.

Bakalářská práce je rozčleněna do dvou částí. První část je teoretická; zabývá se popisem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a jsou v ní vymezeny základní pojmy-integrace, inkluze a inkluzivní vzdělávání. V teoretické části práce jsou dále shrnuty podmínky pro inkluzivní vzdělávání v Norsku a v České republice a celkový vývoj inkluzivního vzdělávání v obou zemích z historického a legislativního hlediska. Tato část práce zahrnuje i důležité mezinárodní dokumenty, vedoucí k samotné myšlence inkluzivního vzdělávání.

V praktické části práce jsou předloženy cíle výzkumného šetření, a to společně s metodikou použitou k jejich naplnění a charakteristikou výzkumného prostředí a vzorku. Druhá část práce dále obsahuje získaná data z provedeného šetření a jejich rozbor. V

závěru jsou pak tato zanalyzovaná data vyhodnocena, porovnána a shrnuta s doplňujícími poznatky, získanými na teoretické úrovni.

1. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu inkluze

1.1. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Termín *speciální vzdělávací potřeby* pochází původně z Anglie, kde na základě zákona o vzdělávání z r. 1981 oficiálně nahradil používání několika různých kategorií postižení (Havel, 2014). Hlavním impulzem k přijetí tohoto pojmu je považována Deklarace Světové konference o speciálním vzdělávání v Salamance z roku 1994 (Hájková, Strnadová, 2010), na které se vlády 92 zemí po celém světě shodly na akčních rámcových podmínkách vzdělávání právě pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Výraz *speciální vzdělávací potřeby*, označující děti mající během školní docházky potíže s učením, byl však od počátku užíván bez jasné definice a jeho samotná podstata tak byla obecně často zpochybňována (Havel, 2014).

Dodnes jsou speciální potřeby v jednotlivých státech stále charakterizovány podle výrazně odlišných definic a kategorií (Havel, 2014). Většina zemí zařazuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do 6-10 kategorií. Některé státy používají kategorií i více, zatímco jiné definují pouze jeden nebo dva typy zvláštních potřeb (European Agency for Development in Special Needs Education, © 2020). K těmto odlišnostem dochází kvůli specifické legislativě každé země. Ideálně by rozdíly v těchto definicích neměly být příliš zveličovány z důvodu umožnění mezinárodního srovnání dostupných údajů (Special Educational Needs, 2012).

„Většinou je za dítě se speciálními vzdělávacími potřebami považováno dítě, které není schopno profitovat ze školního vzdělávání, obecně dostupného dětem stejného věku bez další podpory nebo úpravy obsahu výuky“ (Special Educational Needs, 2012, s.1, překlad autorky¹).

¹ A child is commonly recognised as having special educational needs (SEN) if he or she is not able to benefit from the school education made generally available for children of the same age without additional support or adaptations in the content of studies.

Dle platné legislativy České republiky a §16 novely školského zákona 46/2019 Sb. je za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami označována „*osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“. Mezi tato podpůrná opatření patří „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením*“ (MŠMT, © 2013-2020).

V odborné literatuře se také pro popis speciálních vzdělávacích potřeb užívá odlišných dělení a názvosloví, a to především v závislosti na vývoji legislativy jednotlivých zemí a na chápání problematiky samotného autora. Například Lechta (2016) používá termín „*žák s postižením, narušením, ohrožením*“, zdůrazňující (i) ohrožení, které bere v úvahu koncept inkluzivního vzdělávání, a zabývá se tedy celou populací.

Konkrétně pak vymezuje:

- Žáky s trvale nenapravitelným kognitivním, senzorickým a somatickým postižením
- Žáky s možným napravitelným narušením zejména komunikační schopnosti a psychosociálním narušením
- Žáky s podmínkami vývoje v kognitivní, behaviorální, emocionální, zdravotní, motorické, lingvistické a sociální oblasti, které způsobují zjevné nebo skryté riziko rozvoje narušení, postižení nebo chronického onemocnění.

Hájková a Strnadová (2010, s. 16) zmiňují definici speciálních vzdělávacích potřeb Wedella (2003), který je stručně popisuje jako „*rozdíel mezi úrovní chování nebo výkonu dítěte a tím, co je od něj očekáváno*“.

Označení *speciální vzdělávací potřeby* tak pokrývá širokou škálu potřeb.

1.2. Pojmy integrace a inkluze ve vzdělávání

Jak uvádí Havel (2014) v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu se nejdříve používal pojem *integrace*. Tento výraz se objevil v 60. a 70. letech 20. století. Integrace usilovala o reformu stávajícího systému a soustředila se především na oblasti práva na vzdělání pro děti s postižením, práva na vzdělání pro děti s postižením ve škole v místě bydliště a na oblast reorganizace stávajícího systému speciálního školství (Vaňurová, Vítková, Bartoňová, 2009). V Pedagogickém slovníku Průcha, Walterová a Mareš (2003) zmiňují přímo termín *integrované vzdělávání*, které popisují jako „*přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol*“. Hlavním cílem integrace ve vzdělávání je respektovat specifické potřeby žáků s vážnými a trvalými zdravotními postiženími a poskytnout jim zkušenost s jejich zdravými vrstevníky. Integrované vzdělávání má několik stupňů – oddělené speciální třídy i individuální zařazení žáka do výuky na běžné škole.

Po konání konference v Salamance roku 1994 se začal do popředí zájmu odborníků dostávat další termín spojený s problematikou vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to termín *inkluze* (Havel, 2014). Podstatou *inkluzivního vzdělávání* je „*změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 85). Každé dítě je vnímáno jako unikát a žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, včetně těch s těžkým postižením se mohou začlenit (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

I přes dlouhou historii užívání pojmů *integrace* a *inkluze* není jejich vymezení stále jednotné (Vaňurová, Vítková, Bartoňová, 2009); bývají chápány buď jako synonyma, pojmy zcela odlišné, nebo bývá pojem *inkluze* vnímán jako novější označení pro integraci (Potměšilová, Öbrink Hobzová, 2018). Havel (2014) souhlasně uvádí, že v současné době není rozdíl mezi pojmy *integrace* a *inkluze* vždy zcela zřetelný a jejich užívání se v mnoha zemích postupně mění. Jak však uvádí Vaňurová, Vítková a Bartoňová (2009) řada odborníků se shoduje na tom, že by tyto koncepty neměly být zaměňovány z důvodu jejich založení na odlišných hodnotách. Zásadní rozdíly mezi termíny *integrace* a *inkluze* v oblasti vzdělávání vymezil například i Lechta (2016), kdy podle něj hlavní rozdíl spočívá v tom, že do konceptu inkluzivního vzdělávání řadíme širší populaci, nikoli pouze

žáky s postižením a narušením (jak je tomu u konceptu integrace). Školy by tedy měly přijímat všechny žáky bez ohledu na fyzické, intelektuální, sociální, emocionální, jazykové a jiné podmínky a předpoklady. Další zásadní rozdíl vidí v tom, že integrace akceptuje dva paralelní systémy „normálního“ a „speciálního“ školství, zatímco z pohledu inkluze by měla každá škola připravit podmínky pro přijetí všech žáků. Inkluze tedy podle autora edukační systém mění a přizpůsobuje ho všem žákům raději, než aby se žák musel přizpůsobovat škole. Zmiňuje také dvojtermín *integrace/inkluze* (kdy je integrace cesta a inkluze cíl), vystihující aktuální stav vývoje inkluzivního vzdělávání v mnoha zemích Evropy. Rozdíl ve východiscích integrace a inkluze vnímá dále také Havel (2014), který uvádí, že zatímco integrace vychází z medicínského modelu, považujícího za podstatu problému postižení jedince, inkluze vychází z modelu sociálního, který se zaměřuje na prostředí jedince a jeho začlenění. Rozdíl tedy spočívá v rozdílném pojetí žáka. Cílem integrace je totiž začlenit již vyčleněného žáka zpět do hlavního vzdělávacího proudu, zatímco z pohledu inkluze je žák součástí komunity od začátku.

Jak již bylo uvedeno v kapitole Žák se speciálními vzdělávacími potřebami, vymezení jednotného obsahu některých pojmů není snadné, protože se v jednotlivých zemích různí, a závisí také na názoru jednotlivých autorů. Stejně tak je tomu i u termínů *integrace* a *inkluze*, kdy je jejich chápání napříč státy ovlivněno zkušenostmi, tradicemi, kulturními zvyklostmi a postoji dané společnosti (Vaďurová, Vítková, Bartoňová, 2009).

1.3. Inkluzivní vzdělávání a jeho aplikace v praxi

„Termínem inkluzivní vzdělávání nazýváme proces, zabývající se bariérami stojícími v cestě prezenci, participaci a výkonu všech dětí ve školách v místě jejich bydliště“ (Havel, 2014, s.22). Učitelé se soustřeďují na kladné stránky žáků, jejich rozdíly a rozmanitosti. Cílem inkluzivního vzdělávání je respektování a naplňování individuálních potřeb každého žáka a vnímání jeho odlišností jako obohacení učebního prostředí (Havel, 2014).

V praxi se však stále projevují z přizpůsobování výuky žákům se speciálními vzdělávacími potřebami značné obavy. Jako hlavní problémy jsou vnímány například existující postoje a hodnoty ve společnosti, nedostatek porozumění učitelů, nedostatek

dovedností žáků či nevhodná organizace vyučování. Na cestě k inkluzi je důležité postupné překonávání těchto překážek, a také změna celkové kultury školního prostředí. Na základě provedených výzkumů se totiž zjistilo, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami dosahují v inkluzivním prostředí lepších výsledků pouze za předpokladu poskytnutých přiměřených edukačních aktivit a podpory. Inkluze je zároveň při vhodném nastavení vyučovacího procesu přínosem i pro žáky intaktní (Havel, 2014).

Úspěšnost aplikace inkluzivního vzdělávání v praxi značně ovlivňuje kvalita a součinnost následujících „komponentů inkluzivní edukace“ (Lechta, 2016):

- Filozofický komponent: Filozofie inkluzivní pedagogiky má být teoretickým základem pro změnu myšlení společnosti. Zdůrazňuje důležitost akceptování individuálních rozdílů mezi lidmi ve společnosti a hledání nových edukačních přístupů. Pozornost je zaměřena především na jedince a jeho důstojnost.
- Etický komponent: Inkluze a trend akceptace vychází z rozpravy o lidských právech-osobní důstojnost člověka je nenarušitelná a nezcizitelná a každý člověk má tedy právo na inkluzivní edukaci. Historie a vývoj euroatlantické civilizace je však jedinečný a liší se od jiných, v období globalizace tak musíme být připraveni na různá etická pojetí právě i v oblasti inkluzivního vzdělávání.
- Sociální komponent: Inkluzivní trend překonává zúžené chápání vzdělávacích potřeb jako deviace od statistické normy. Lidé se speciálními potřebami jsou často za strany majority tolerováni, nikoli plně akceptováni; dochází ke skryté diskriminaci.
- Profesní komponent: Vzhledem k profesnímu komponentu je nutná diferenciací profesních kompetencí inkluzivního a speciálního pedagoga. Inkluzivní pedagog nedisponuje všemi speciálně pedagogickými kompetencemi, ale působí jako specialista. Inkluzivní pedagog je obecný edukátor intaktních žáků i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je proto nutné jeho kvalifikaci doplňovat o přípravu na inkluzivní edukaci, a to v problematice speciálních potřeb. Mimo dostatek patřičně vzdělaných pedagogů se mezi podmínky úspěšné inkluze v této oblasti řadí inkluzivní výuka povzbuzující aktivní účast, profesionální vývoj a motivace pedagogů podporovaná pobídkami a pracovními vzestupy, akceptace mnohojazyčnosti, bezpečnost školního prostředí, přiměřené pedagogické metody, podpora pedagogů v týmové práci, projektová orientace výuky, přizpůsobení učebních materiálů podle individuálních potřeb žáka a kooperace pedagogů s rodiči.

- Politický komponent: Za prosazováním inkluze zprvu stáli rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří vnímali jejich segregovanou edukaci jako diskriminační. Prosazování konceptu inkluze v současnosti probíhá na úrovni OSN, EU i jednotlivých států. Inkluze je však někdy realizována i bez analýzy jejích komponentů a podmínek pro její realizaci. Při prosazování inkluze v rámci europeizace bez respektování specifík jednotlivých zemí by ale docházelo k ohrožení tohoto konceptu. Pro zavádění inkluze proto neexistuje jednoznačné řešení, rozdíly jsou lokálně podmíněné a souvisí s kulturou jednotlivých škol a jejich vzdělávací koncepcí.

- Aplikační komponent: Koncept inkluzivní edukace je teoreticky bezchybný, při jeho realizaci v praxi ale naráží na různé finanční, legislativní a kompetenční překážky. Způsoby aplikace a názory na dobu trvání inkluzivního vzdělávání jsou sporné. Přitom rozhodnutí Evropské rady z roku 2001 sice žádá integraci všech žáků s postižením do běžného vzdělávacího proudu, ale pouze „*ve všech vhodných, přiměřených případech*“. Dle ratifikace Úmluvy OSN jsou k dispozici pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jak školy běžného vzdělávacího proudu, tak i školy speciální. Kde bude konkrétní žák vzděláván tak záleží na postoji jeho rodičů.

- Speciálně pedagogický komponent: Úspěšnost inkluze může zajistit pouze komplementární vztah inkluzivní a speciální pedagogiky. Někteří speciální pedagogové se v počátcích zavádění inkluze do vzdělávání obávali její neúspěšnosti a také ztráty zaměstnání. Postupně se však ukázalo, že bez speciálně pedagogických znalostí se inkluze nedá realizovat a speciální pedagogové svůj původní rezervovaný postoj změnili. Mnozí z nich našli uplatnění v centrech, zajišťujících odborné speciálně pedagogické služby. Tato centra jsou odpovědí na dilema, které může vzniknout mezi vyzdvihováním rozmanitosti jako atributu inkluze a potřebou diagnostiky, prevence a terapie, zaměřujících se na eliminaci odchylek.

- Psychologický komponent: Na základě výzkumů se potvrdilo, že jedním z předpokladů inkluzivního vzdělávání jsou patřičné postoje intaktní populace i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich rodičů. Heterogenní prostředí může žákům přinést i hrozbu disociálních reakcí. Při předcházení těchto problémů je právě psychologická intervence v inkluzivním vzdělávání nezastupitelná.

- Medicínský komponent: Pedagogika byla v minulosti limitována medicínským způsobem uvažování pedagogů, kdy v přístupu k žákovi dominovalo hledání odchylky od normy. Inkluzivní vzdělávání tyto biologizující limity teoreticky prolomilo, v praxi ale medicínské paradigma stále patří k příčinám neúspěšné inkluze.

- Komponent transdisciplinarity: Tento komponent je shrnující složkou mezi ostatními komponenty. *“Transdisciplinární přístup přesahuje hranice jednoho oboru; umožňuje doplňující se a vzájemně se prolínající kooperaci zúčastněných odborníků s výsledným synergickým efektem”* (Lechta, 2016, s.48).

Vývoj inkluze probíhá postupně a musí být založen na jasně formulovaných principech synchronního a víceoborového přístupu. Pokud se některé komponenty neberou v úvahu, pak je úspěšnost celého procesu ohrožena (Lechta, 2016).

Shrnutí:

Chápání termínu speciální vzdělávací potřeby se v různých státech liší v závislosti na vývoji legislativy. Většinou se však jako „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ označuje dítě, které neprofituje z obecně dostupného školního vzdělávání bez další podpory. V souvislosti se vzděláváním těchto žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu se používají termíny integrované a inkluzivní vzdělávání. Cílem inkluzivního vzdělávání je připravit na školách podmínky pro přijetí všech žáků. Vývoj tohoto konceptu v praxi probíhá postupně a úspěšnost jeho aplikace bývá závislá na kvalitě různých vlivů-komponentů.

2. Inkluzivní vzdělávání v Norsku a v České republice

2.1. Inkluzivní vzdělávání v mezinárodních dokumentech

Idea inkluzivního vzdělávání mimo jiné vychází i z níže uvedených mezinárodních dokumentů, přispívajících k podpoře rovnosti.

Podle Vaňurové, Vítkové a Bartoňové (2009) je jedním z dokumentů, které podpořily vznik konceptu inkluzivního vzdělávání Všeobecná deklarace lidských práv z roku 1948. Článek 26 uvádí, že „*každý má právo na vzdělání. Vzdělání nechť je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné.*

...Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má napomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a všemi skupinami rasovými i náboženskými, ... Rodiče mají přednostní právo volit druh vzdělání pro své děti“ (United Nations, ©2015).

Úmluva o právech dítěte, přijata v roce 1989 Valným shromážděním OSN dále zabezpečuje dítěti vyjadřovat jeho názory ve všech záležitostech, které se ho týkají a především zavazuje k respektování a zabezpečení stanovených práv každému dítěti „*bez jakékoli diskriminace podle rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního, etnického nebo sociálního původu, majetku, tělesné nebo duševní nezpůsobilosti, rodu a jiného postavení dítěte nebo jeho rodičů nebo zákonných zástupců*“ (UNICEF, ©2004-2020).

V roce 1990 byl přijat další významný dokument, a to Světová deklarace vzdělání pro všechny, která zdůraznila přetrvávající skutečnosti, jako například to, že více než 100 milionů dětí nemá přístup k základnímu vzdělání, více než 960 milionů dospělých je negramotných a více než třetina všech dospělých nemá přístup ke vzdělávacím materiálům a technologiím, které by mohly zlepšit kvalitu jejich života. Kromě uspokojení základních vzdělávacích potřeb všech dětí, mladých i dospělých deklarace usiluje i o poskytnutí rovného přístupu ke vzdělávání všem kategoriím postižených osob (MŠMT, ©2013-2020).

Samotné právo na inkluzivní vzdělávání však bylo formulováno až v roce 1994 v Prohlášení ze Salamanky a Akčním rámci pro speciální vzdělávání (Vaňurová, Vítková, Bartoňová, 2009). Základním principem celého dokumentu je, že *“školy hlavního proudu by měly přijímat všechny děti, a to bez ohledu na to, jak jsou na tom tělesně, inteligenčně, sociálně, emočně, ve vztahu k jazyku či k čemukoli dalšímu”* (UNESCO, 1994). Tento přístup zahrnuje děti s postižením, s výjimečným nadáním, děti patřící k menšinám nebo pocházející z jinak znevýhodněných skupin. Každé dítě má jedinečné vzdělávací potřeby a vzdělávací systém by měl rozmanitost těchto individuálních potřeb zohledňovat a naplňovat je. Orientace škol na inkluzi pomáhá v boji proti diskriminaci a buduje inkluzivní společnost (UNESCO, 1994).

V roce 2006 byla Valným shromážděním OSN přijata Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. Tento mezinárodní dokument se speciálně věnuje zdravotnímu postižení. *“Účelem této úmluvy je podporovat, chránit a zajišťovat plné a rovné užívání všech lidských práv a základních svobod všemi osobami se zdravotním postižením a podporovat úctu k jejich přirozené důstojnosti”* (European Union Agency for Fundamental Rights, © 2007-2020).

2.2. Vývoj a podmínky inkluzivního vzdělávání v Norsku

Ještě před sto lety bylo Norsko jednou z nejchudších evropských zemí. V současnosti je jednou z nejbohatších zemí světa. Norský ekonomický model zajistil pro své obyvatele nízkou míru nezaměstnanosti s vysokým podílem na trhu práce. Kromě ekonomického pozadí je důležité zmínit i sociální faktor. Norsko je velká země s nízkým počtem obyvatel. Při vyšší koncentraci obyvatel ve velkých městech jsou venkovské komunity malé a izolované, k čemuž přispívá i komplikovaný dopravní systém. Rodilí Norové tvoří asi 85 % obyvatelstva. Populační podíl původních minorit klesá, nicméně narůstá počet imigrantů z dalších evropských zemí, z Afriky a Asie. Z pohledu inkluze je důležité, aby právě děti z izolovaných komunit a z různých kulturních prostředí měly stejné příležitosti ke vzdělávání. Vzdělání podporuje kulturní rozvoj, sebevědomí a identitu jednotlivců a je zároveň klíčem k udržení již zmíněné nízké míry nezaměstnanosti a produktivní pracovní síly (srov. Eacea.ec.europa.eu, 2020; Kartous, 2016).

Porozumění pojmu inkluze má v Norsku kořeny ve společenských, politických a vzdělávacích procesech za posledních sto padesát let. Norský vzdělávací systém je založen na součinnosti a rovnosti, což se projevuje rovným právem ke vzdělání. Všichni žáci podléhají stejným předpisům a jsou podporováni místními školami, podpůrnými systémy a vzdělávacími psychologickými službami. Konkrétně speciální vzdělávání v Norsku můžeme rozdělit na dvě skupiny: částečné integrované vzdělávání a úplné segregované vzdělávání. Integrované vzdělávání zahrnuje individuální nebo skupinovou podporu ve třídách nebo i mimo ně. Většinu času se žáci vzdělávají s třídním učitelem a podle jejich potřeb je jim poskytnuta speciální péče. Někteří žáci jsou vzdělávání segregovaně buď ve speciálních centrech, školách nebo ve speciálních skupinách a třídách (Fasting, 2012).

Koncept veřejného vzdělávání můžeme v Norsku sledovat již od roku 1739, kdy už tehdy byl na myšlenku inkluze kladen velký důraz. Školy byly zřizovány téměř všude a pro všechny obyvatele, bez ohledu na jejich sociální status. V 19. století sice začalo norské vzdělávání ve městech podle vzoru dalších evropských států reflektovat společenské rozvrstvení, v té době ale žilo celých 90 % norského obyvatelstva na venkově, kde stále existovala beztřídní sociální struktura. K pokroku chudé a řídké osídlené země pod nadvládou Švédska směrem ke sjednocenému školskému systému tehdy přispěla právě tato rovnostářská společnost. Dnešní podoba vzdělávání pak byla do norské legislativy zakotvena v roce 1889; vzdělání bylo pro všechny jednotné a zdarma. Po roce 1905 v už samostatném Norsku proběhlo mnoho ekonomických a úředních změn. Norská společnost a fakt, že země neměla v historii žádnou tradici v segregovaném vzdělávání, podpořili průlom k zavedení jednotného školského systému (Fasting, 2012).

K přizpůsobení vzdělávání pro všechny přispělo až národní kurikulum z roku 1939 a následující legislativa z roku 1951 a 1955. Kurikulum zdůraznilo, že by měla výuka být v souladu se schopnostmi žáků a obsahovalo seznam povinných vyučovaných předmětů s minimálními požadavky k jejich splnění. V roce 1951 byla zákonem stanovena opatření pro státní speciální školy a žáky se smyslovým postižením, poruchami chování a mentální retardací. V roce 1955 následovala novela zákona o veřejných školách, která pověřila úřady poskytováním nápravné podpory žákům, kteří měli problémy s naplněním požadavků kurikula. Díky těmto opatřením tedy vznikl dvojí systém vzdělávání v běžných i ve speciálních školách. V průběhu 60. let pak byla

zavedena devítiletá povinná školní docházka na základní a nižší střední škole a pozornost začala být ještě více směřována k podpoře žáků, kteří měli při plnění běžné docházky potíže. V roce 1967 bylo vydáním Bílé knihy upozorněno na to, že segregované vzdělávání žáků by nemělo být pravidlem, ale jen výjimkou. Revize kurikula z roku 1974 a novela školského zákona v roce 1975 pak zajistili žákům právo během povinné školní docházky navštěvovat místní školy pro všechny, a to bez ohledu na jejich schopnosti, sociální faktory, etnicitu a speciální potřeby. Nový princip pedagogické diferenciaci, kde silní pomáhali slabým ještě více podpořil vzdělávání dříve segregovaných žáků v heterogenních třídách pro všechny. Nicméně i po této reformě velké množství speciálních škol stále fungovalo. Až Bílá kniha s názvem „Některé aspekty zvláštního vzdělávání a výchovné psychologické služby“ přispěla ke zrušení většiny těchto škol a od počátku 90. let v nich bylo vzděláváno jen minimum žáků. Revize z roku 1987 pod názvem „Rovné a přizpůsobené vzdělávání“ ještě zdůraznila důležitost přizpůsobování vzdělávacího obsahu potřebám všech žáků. Poté oficiálně speciální a praktické školy jako školy veřejné přestaly existovat (srov. Fasting, 2012; Kartous, 2016).

Během 70. a 80. let byla norská společnost se systémem vzdělávání velmi spokojená a mnohé studie mezinárodních vědců jej dávaly za vzor západním státům. Po mezinárodním hodnocení vzdělávacích výsledků však bylo zjištěno, že akademické výsledky norských žáků byly průměrné, což vedlo k další revizi kurikula v roce 1997. Obsah kurikula byl opět standardizován vládou. Délka povinné školní docházky byla prodloužena z devíti na deset let a do kurikula byl zasazen přímo koncept inkluze, inspirovaný deklarací ze Salamanky. Inkluzi lze tedy považovat za rozšíření ideologie propagované právě Bílou knihou z roku 1967, zdůrazňující, že všichni lidé jsou neoddělitelnou součástí společnosti. Navzdory centrálně řízené jednotné školní politice a nově revidovanému kurikulu se norským žákům však v mezinárodním hodnocení vzdělávacích výsledků opět nepodařilo dosáhnout lepších výsledků. Byl tedy vybrán nový výbor Ministerstva školství a výzkumu, aby vypracoval návrh na zlepšení povinného vzdělávání. Toto opatření přispělo k v současnosti poslední reformě, vyhlášené roku 2006. Byly obnoveny učební osnovy, vzdělávací systém se začal zaměřovat na základní dovednosti žáků a byly zavedeny národní testy základních dovedností žáků v průběhu i na konci školní docházky. Tato reforma z roku 2006 konečně splnila očekávání o výsledcích žáků, rozšířila chápání přizpůsobeného inkluzivního vzdělávání a udělala z něj hlavní princip celé výuky (Fasting, 2012). Reforma byla po

deseti letech pouze upravena revizí všech předmětových osnov (Eacea.ec.europa.eu, 2020).

Mateřské školy

V Norsku existuje právo na roční rodičovskou dovolenou, děti tak mají nárok na místo v mateřské škole od jednoho roku. Norské mateřské školy děti připravují na přechod do škol, a jsou tak důležitou součástí vzdělávacího systému. Od roku 2018 mají vlastníci mateřských škol a majitelé škol při přechodu dětí na základní školy zákonnou povinnost spolupracovat. Cílem škol je podporovat zvědavost dětí a jejich sociální a jazykové dovednosti.

Při výuce dětí imigrantů se učitelé zaměřují i na jejich mateřský jazyk (srov. Eacea.ec.europa.eu, 2020; Kartous, 2016). V případě podezření na další speciální potřeby u dítěte je mateřská škola povinna informovat rodiče o jejich právu na znalecký posudek. Ve speciálních mateřských školách je vzděláváno jen minimum dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (většinou s těžkým postižením) a zbytek je vzděláván v běžných mateřských školách, kde jim je poskytnuta podpora podle jejich individuálních potřeb (Eacea.ec.europa.eu, 2020).

Základní školy

V rámci povinné školní docházky je na norských školách zakotvena dlouhá tradice spojování základního a nižšího středního vzdělávání. Primární fáze zahrnuje první až sedmýročník a sekundární fáze osmý až desátý ročník. Některé školy pokrývají obě fáze, jiné jen primární nebo jen sekundární. Povinné vzdělání platí pro všechny žáky od šesti do šestnácti let a je založeno na principu jednotné školy, poskytující rovné a přizpůsobené vzdělání pro všechny žáky zdarma (srov. Eacea.ec.europa.eu, 2020; Kartous 2016).

Dítě nastupuje do školy v šesti letech, po znaleckém posouzení a souhlasu rodičů však může do školy nastoupit i o rok později, nebo o rok dříve. Pokud je to v zájmu žáka, může být obcí na základě souhlasu rodičů částečně nebo zcela od povinnosti získat

vzdělání osvobozen. Diagnostika školní zralosti dítěte na školách neprobíhá-přijato je automaticky (srov. Eacea.ec.europa.eu, 2020; Kartous, 2016). Od roku 2019 na školách platí norma pro poměr žáků a učitelů při běžném vzdělávání, zajišťující maximálně patnáct žáků ve třídě na učitele v ročníku 1.-4. a dvacet žáků v ročníku 5.-10. (Lovdata, 2020). Na základní škole žáci nejsou zkoušeni, hodnoceni známkami, ani nemusí opakovat ročníky. Jejich rodiče dostávají alespoň dvakrát ročně zprávy o jejich pokroku (Education.stateuniversity, ©2020).

Pro základní vzdělávání existuje jednotné národní kurikulum, do kterého mohou zasahovat jak úřady, tak i školy i učitelé. Komunita Sámů má vlastní kurikulum přizpůsobené svému kulturnímu pozadí a mateřskému jazyku (srov. Eacea.ec.europa.eu, 2020; Kartous, 2016). Žáci, kteří mají jako mateřský jazyk znakový jazyk, nebo na základně odborného posouzení takovou výuku potřebují, mají podle § 2-2 a 2-3 školského zákona Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) s platností od 27.11.1998 (ve znění pozdějších předpisů-LOV-2019-06-21-60, dále jen školský zákon) právo na výuku ve znakové řeči. Využití takové výuky nespadá pod speciální vzdělávání, protože znakový jazyk je uznávaným úředním jazykem. Stejný zákon upravuje i podmínky pro zrakově postižené a nevidomé žáky, kteří mají právo na používání Braillova písma a na potřebné technické pomůcky při výuce. Mají také právo na výuku orientace a mobility v souvislosti s pohybem ve škole, a na cestě do a ze školy. Žáci, kteří jsou částečně nebo úplně bez funkční řeči a potřebují využívat augmentativní a alternativní komunikaci mají ve vzdělávání právo užívat své vlastní formy komunikace. Pokud mateřským jazykem žáka není norština, pak má právo na přizpůsobenou výuku v norském jazyce a v případě potřeby na výuku mateřského jazyka, anebo na bilingvní výuku (Lovdata, 2020). Ještě před zahájením školní docházky je takovým žákům nabídnut jeden rok školy, věnovaný jazykové přípravě (Hamplová, Cirhanová, 2016).

Pokud žák nemá z běžných vzdělávacích zařízení prospěch, má nárok na speciální vzdělávání (Lovdata, 2020).

Speciální vzdělávání

Po reformě v 90. letech 20. století, kdy se z téměř všech norských speciálních škol

stala podpůrná poradenská centra, je naprostá většina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávána ve školách běžného vzdělávacího proudu. Učitelé ze speciálních škol našli v těchto centrech uplatnění jako expertní poradci a běžní učitelé touto změnou získali pomoc právě při práci s žáky ve školách běžného vzdělávacího proudu. V Norsku v současnosti existuje jenom jedna státní speciální škola, a ta poskytuje vzdělání žákům s vrozenou hluchoslepotou. Ostatní speciální školy, kterých je velmi málo, jsou zřizovány obcemi mimo oficiální systém (srov. Eacea.ec.europa.eu, 2020; Kartous, 2016).

Podle školského zákona je vzdělávání žáků se speciálními potřebami ve škole zajišťováno v rámci třídy, v samostatné skupině, nebo samostatně. Ve školním roce 2018-2019 speciální vzdělávání využívalo 7,8 % ze všech žáků základních a nižších středních škol. Necelých 8,5 % z celkového počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami bylo vzděláváno ve speciálních školách, nebo školských odděleních a 3,4 % těchto žáků získávalo vzdělání mimo školu vybrané dny v týdnu (srov. Eacea.ec.europa.eu, 2020; Kartous, 2016).

Speciální vzdělávání vychází z §5-1 školského zákona a žáci podle něj mají nárok na speciálně upravené vyučování. V případě, že žák nemá z běžné výuky prospěch, může on nebo jeho zákonný zástupce požádat o odborné posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Školy kladou důraz na včasnou intervenci; žáky a jejich prospěch při výuce sledují především učitelé a mají povinnost o případných problémech informovat ředitele školy. Speciální vzdělávání je právem, nikoli však povinností. Před provedením odborného posouzení je tedy třeba získat žákův souhlas, nebo souhlas jeho zákonného zástupce. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami obdrží individuální vzdělávací plán, vypracovaný podle výsledků a doporučení pedagogicko-psychologické služby. Individuální vzdělávací plán obsahuje vzdělávací cíle žáka a metody a organizaci jeho vzdělávání. Plán se vyhodnocuje jednou ročně, po třech letech využívání plánu se provádí nové odborné posouzení (Eacea.ec.europa.eu, 2020). Pokud má žák vzdělávací nebo výchovné problémy, které škola neumí běžnými prostředky řešit, je jeho rodičům navržena konzultace prostřednictvím vzdělávací psychologické služby, která navrhne způsob řešení. Pokud to rodiče odmítnou, škola dál bude při řešení problému postupovat jako doposud. Pokud ale rodiče budou souhlasit, škola navržená opatření přijme a upraví podle nich žákův individuální vzdělávací plán (Kartous, 2016).

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami může zahrnovat odchylky od učebních osnov, výuku speciálně kvalifikovanými pedagogy a organizační úpravy. Učební materiály poskytuje žákům Národní podpůrný systém pro speciální vzdělávání Stadped, který také poskytuje kurzy pro nevidomé a neslyšící žáky, a speciální kurzy pro všechny norské pedagogy. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami podléhají stejným postupům hodnocení jako jejich spolužáci bez speciálních potřeb (Eacea.ec.europa.eu, 2020).

Pedagogičtí pracovníci

Vzhledem k tomu, že je většina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávána právě v rámci hlavního vzdělávacího proudu, je výuka budoucích pedagogů zaměřena na inkluzivní vzdělávání (Hamplová, Cířhanová, 2016). Pedagogické vzdělání je však pouze základem pro další vzdělávání pedagogů dle jejich zaměření, což může být například speciální pedagogika. Minimální kvalifikace pro předškolní výuku je absolvování vysokoškolského tříletého pedagogického programu. Pro výuku na základní škole je nutné absolvovat čtyřletý program obecné pedagogiky, nebo tříletý program studia vybraného předmětu na vysoké škole. Tyto programy pak mohou být doplněny o další vzdělání dle zvoleného zaměření (EuroEducation.net, ©1995-2020).

Pedagogickým pracovníkům pomáhá asistent pedagoga, a to především po praktické stránce. Poskytuje podporu žákům, kteří potřebují pomoc při výuce a podílí se na organizaci a provádění činností na školách. S žáky pracuje individuálně nebo ve skupinách. Kromě pedagogů a žáků také spolupracuje s rodiči a s psychologickou službou. Pro vykonávání této profese v Norsku není nutné žádné formální vzdělání, je potřeba mít policejní osvědčení a dobré komunikační a organizační schopnosti (Utdanning.no).

2.3. Vývoj a podmínky inkluzivního vzdělávání v ČR

V České republice má dlouhou tradici segregované vzdělávání, a to už od 19. století, kdy vznikaly první ústavy a instituce pro vzdělávání osob s postižením. Podle školského

zákona z roku 1948 bylo dokonce stanoveno, že „*Děti, které podle úředního zjištění nelze vzdělávat pro těžkou nemoc anebo duševní nebo tělesnou vadu, nejsou povinny chodit do školy*“ (Zákony pro lidi.cz, ©2010-2020). Zákon č. 29/1984 Sb. o soustavě základních a středních škol pak popisuje vzdělávání žáků ve školách speciálních, zvláštních a pomocných (Zákony pro lidi.cz, ©2010-2020) a zároveň neuznává právo rodičů o zvolení typu vzdělávacího zařízení pro jejich dítě (Vaňurová, Vítková, Bartoňová, 2009).

Až po roce 1989 se Česká republika začala přiklánět k integraci. V roce 1990 byl přijat zákon č. 564 o státní správě a samosprávě ve školství, který zmiňuje možnost integrace žáků s postižením. O dva roky později bylo ve druhé části, § 5 vyhlášky č. 291 zmíněno, že „*Ředitel školy může zřizovat speciální třídy pro žáky se sluchovým postižením, žáky se zrakovým postižením, žáky s tělesným postižením, žáky s mentálním postižením, žáky s vadami řeči a žáky s lékařskou diagnózou autismus*“ (Zákony pro lidi.cz, ©2010-2020), zákon dále uvádí i možnost zřízení specializovaných tříd. V dalším důležitém dokumentu – směrnici MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení z roku 2002, je uvedena jako možná forma vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mimo samostatné školy i individuální nebo skupinová integrace. Dokument také zmiňuje individuální vzdělávací program. Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání pak zaručil rovný přístup ke vzdělávání bez diskriminace a upřednostnil individuální integraci jako způsob vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (MŠMT ©2013-2020).

Další legislativní dokument, který upravil podmínky inkluzivního vzdělávání v České republice je vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních č. 72 z roku 2005 (později nahrazena vyhláškou č. 197/2016 Sb.), zavazující mimo jiné k „*podpoře vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve školách a školských zařízeních, jakož i zmírňování důsledků znevýhodnění a prevenci jeho prohlubování*“ a k „*metodické podpoře pedagogů, kteří se podílejí na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*“ (Zákony pro lidi.cz, ©2010-2020).

Přímo vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných upravila vyhláška č. eu, 2020).

Speciální vzdělávání – speciální péče v rámci hlavního vzdělávacího proudu

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se prioritně vzdělávají ve školách hlavního vzdělávacího proudu podle vzdělávacích programů pro intaktní žáky. Na základně aktuálních potřeb jim jsou školou a školským zařízením bezplatně poskytována podpůrná opatření, tedy nezbytné úpravy ve vzdělávání, odpovídající jejich životním podmínkám. Podpůrná opatření zahrnují pedagogicko-organizační a obsahové úpravy vzdělávání, jako například snížení počtu žáků ve třídě, posílení personálního zajištění, poradenskou pomoc a podporu pro školy, speciálně pedagogickou intervenci a vzdělávání podle plánu pedagogické podpory a individuálního vzdělávacího plánu (srov. Eacea.ec.europa.eu, 2020; MŠMT ©2013-2020).

Existuje pět stupňů podpůrných opatření podle finanční a organizační náročnosti, které se podle potřeb žáka mohou kombinovat. 1. stupeň podpůrných opatření školy využívají bez doporučení školského poradenského zařízení i bez souhlasu zákonného zástupce žáka. Pro tyto účely podpory jsou sestavovány plány pedagogické podpory žáka, obsahující vzdělávací cíle a postupy a další doporučení k podpoře úspěšnosti žáka. Podpůrná opatření 2. až 5. stupně doporučují na základě odborného posouzení vzdělávacích potřeb žáka školská poradenská zařízení (tj. pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum), a to za informovaného souhlasu zákonného zástupce žáka. Žáci s takovým přiznaným podpůrným opatřením mají právo na výuku dle individuálního vzdělávacího plánu. Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu a stanovuje cíle vzdělávání žáka, úpravy v organizaci a obsahu výuky, rozvržení učiva, způsob hodnocení, pedagogické postupy, kompenzační a učební pomůcky a účast dalšího pedagogického pracovníka (Eacea.ec.europa.eu, 2020).

Dle vyhlášky č. 140/2018 Sb. se počet žáků ve třídě s každým žákem s přiznaným 3. (z důvodu mentálního postižení), 4. a 5. stupněm podpůrných opatření snižuje o dva žáky. Za každého žáka s přiznaným 3. stupněm podpůrných opatření (bez mentálního postižení) se celkový počet snižuje o jednoho žáka. Nejvyšší počet žáků ve třídě lze snížit nejvíce o pět žáků. Počet žáků s podpůrnými opatřeními nesmí přesáhnout jednu třetinu všech žáků ve třídě. Ředitel školy má také možnost využít dalšího pedagogického pracovníka k posílení výuky (srov. Eacea.ec.europa.eu, Zákony pro lidi.cz, ©2010-2020).

Speciální vzdělávání – oddělené speciální vzdělávání

Dle §16 odst. 9 školského zákona je možné žáky s mentálním, tělesným, zrakovým či sluchovým postižením, vývojovými poruchami učení nebo chování, vadami řeči, autismem anebo vícečetným postižením vzdělávat v samostatných třídách či školách. Zákon také definuje podmínky vzdělávání žáků nadaných. „*Oddělené vzdělávání se v souladu s kodifikací školského zákona umožňuje pouze těm žákům, u kterých školské poradenské zařízení shledalo, že k naplnění jejich vzdělávacích potřeb a k naplnění jejich práva na vzdělávání nepostačují podpůrná opatření poskytovaná v inkluzivních podmínkách*“ (Eacea.ec.europa.eu, 2020).

K přijetí žáka je nutné doporučení školského poradenského zařízení, písemná žádost a souhlas zákonného zástupce žáka s tímto typem vzdělávání, využívajícím podpůrných opatření a souhlas ředitele školy. Potřebnost podpůrných opatření žáka je pak pravidelně vyhodnocována školskými poradenskými zařízeními. Konkrétní typy samostatně zřízených škol zákon nerozlišuje, výjimkou je ale základní škola speciální pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, více vadami a autismem. Pro tyto žáky je zpracován rámcový vzdělávací program zvlášť. Zřízeny jsou i školy, zaměřené na určitý typ postižení, sdružující například mateřskou a základní, nebo základní a střední školu dohromady. V rámci tříd jsou vzděláváni žáci různých ročníků, do třídy s daným druhem znevýhodnění mohou být přijati i žáci s jiným druhem znevýhodnění. Ve třídě je vzděláváno maximálně čtrnáct žáků, počet však může být změněn podle věku a potřeb žáků. Některé samostatně zřízené školy také poskytují poradenství školám hlavního vzdělávacího proudu a stávají se metodickými a zdrojovými centry (Eacea.ec.europa.eu, 2020).

Kromě standardních předmětů jsou znevýhodnění žáci na samostatných školách a třídách vyučováni specifické výukové předměty, předměty speciálně pedagogické péče a specifické intervence (tzn. znakový jazyk, logopedická péče atd.). Při výuce se využívá komunikace ve znakovém jazyce a Braillově písmu, alternativních a augmentativních komunikačních systémů apod. Žáci také mají právo na bezplatné využívání kompenzačních pomůcek a asistenčních informačních technologií (srov. Eacea.ec.europa.eu, 2020; MŠMT ©2013-2020).

Žáci na základní škole speciální jsou hodnoceni vždy slovně, na ostatních

samostatných školách jsou klasifikováni, hodnoceni slovně nebo kombinací obou způsobů. Pro postup do vyššího ročníků žáci musí splnit stejné podmínky jako intaktní žáci, stejná pravidla platí při opakování ročníků (až na výjimky). Přejít z odděleného vzdělávání do inkluzivního vzdělávání je žákům umožněn (Eacea.ec.europa.eu, 2020).

Dle získaných dat se ve školním roce 2006-2007 v běžných třídách běžných základních škol v České republice vzdělávalo 47 % žáků ze všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Speciální školy v té době navštěvovalo 41 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a 12 % jich chodilo do speciálních tříd při běžných školách. Ve školním roce 2017-2018 se podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, navštěvujících běžné třídy běžných škol, zvýšil na 72 %. Naopak podíl těchto žáků vzdělávaných ve speciálních školách klesl na 23 % a podíl těchto žáků ve speciálních třídách běžných škol na 5 %. V tomto školním roce 27 z roku 2016, obsahující přehled podpůrných opatření pro tyto žáky. Dokument zahrnuje právo žáka na použití kompenzačních pomůcek a speciálních učebnic, na vzdělávání v preferovaném komunikačním systému, nebo právo na využití služeb tlumočníka českého znakového jazyka dle §7, přepisovatele pro neslyšící dle §8, případně i dalšího pedagogického pracovníka. Vyhláška také zmiňuje možnost úprav obsahu, časového rozvržení, metod a forem, hodnocení a očekávaných výstupů ze vzdělávání žáka (MŠMT ©2013-2020).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů a vyhláška č. 72/2015 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů byly změněny na současně platnou vyhlášku č. 248/2019 Sb. (Zákony pro lidi.cz, ©2010-2020).

Mateřské školy

V České republice je předškolní vzdělávání poskytováno v mateřských školách od tří do šesti let věku dítěte. Mateřské školy mohou navštěvovat i děti mladší (od dvou let) a v případě odkladu povinné školní docházky i děti starší. Při základních školách se

mohou zřizovat přípravné třídy, které jsou určeny dětem v posledním roce předškolního vzdělávání, u kterých by toto zařazení mohlo vyrovnat jejich vývoj a dětem s odkladem povinné školní docházky. Poslední rok předškolního vzdělávání je pro děti od roku 2017 ze zákona povinný (Eacea.ec.europa.eu, 2020).

Zřizovatelem mateřských škol bývají obce, pokud se však jedná o školy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, bývá zřizovatelem kraj nebo ministerstvo školství. Inkluzivní vzdělávání v mateřských školách je stanoveno novelou školského zákona, platnou od roku 2016 (MŠMT ©2013-2020). Mateřské školy poskytují dětem se speciálními vzdělávacími potřebami podpůrná opatření dle závažnosti od prvního do pátého stupně podpory. Opatření od druhého do pátého stupně může být po souhlasu zákonných zástupců a vyšetření školského poradenského zařízení dítěti přiznána na základě doporučení o vzdělávání dítěte. Škola na vzdělávání těchto dětí dostává finanční podporu od kraje. U dětí cizinců se učitelé speciálně zaměřují na výuku českého jazyka (Inkluzivní škola.cz, 2019).

Speciální předškolní vzdělávání dle § 16 odst. 9 školského zákona, umožňující zřizování speciálních tříd, skupin a oddělení, je poskytováno v mateřských školách zřízených pro děti se zdravotním postižením, středně těžkým a těžkým mentálním postižením, souběžným postižením a autismem. V oddělených mateřských školách jsou často vzdělávány i děti s odkladem povinné školní docházky (srov. Eacea.ec.europa.eu, 2020; MŠMT ©2013-2020).

Ve školním roce 2018-2019 byla většina dětí, tj. asi 61 % z celkového počtu všech dětí se znevýhodněním vzdělávána ve speciálních třídách mateřských škol (Český statistický úřad, 2019).

Základní školy

Požadavky na poskytování základního vzdělání vymezuje školský zákon 561/2004 Sb. (dále jen školský zákon), v aktuálním znění účinném od 15.2.2019 (MŠMT ©2013-2020). Základní vzdělávání v České republice zahrnuje primární a nižší sekundární vzdělávání. Žáci do školy nastupují v šesti letech. Povinné devítileté základní vzdělání

bývá poskytováno na školách, členěných na 1. stupeň-zahrnující první až pátý ročník a 2. stupeň-zahrnující šestý až devátý ročník. Většina škol poskytuje vzdělání na obou stupních, některé školy však bývají tvořeny jen jedním z nich. Zřizovatelem základních škol jsou obce, které jsou povinny žákům zajistit podmínky pro plnění povinné školní docházky. Pro přijetí na základní školu musí zákonný zástupce dítěte přihlásit k zápisu k povinné školní docházce, kdy pedagogický pracovník sleduje motivaci dítěte pro školní docházku a posuzuje jeho školní připravenost (Eacea.ec.europa.eu, 2020).

Ve třídě může být maximální počet třiceti žáků, minimální sedmnáct. Ve výuce některých předmětů se mohou třídy spojovat, nebo naopak dělit na menší skupiny. Žáci jsou hodnoceni průběžně v jednotlivých předmětech, a to na základě očekávaných výstupů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady, v některých případech je žák na základě žádosti zákonných zástupců hodnocen slovně. V závěru každého pololetí žák obdrží vysvědčení, ze kterého je zřejmá úroveň jeho dosaženého vzdělání v jednotlivých předmětech. Klasifikaci je možné doplnit slovním hodnocením. Neprospívající žák nejvýše jednou na daném stupni ročník opakuje. Žáci, kteří nezískají základní vzdělání se mohou vzdělávat v programech, určených žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (Eacea.ec.europa.eu).

mělo speciální vzdělávací potřeby diagnostikováno 10,3 % žáků ze všech žáků základních škol (Poskočilová, 2018).

Pedagogičtí pracovníci

Na 1. stupni základních škol vyučují pedagogové, kteří absolvovali magisterské studium pedagogické fakulty v oboru učitelství 1. stupně základní školy, a případně také absolventi magisterských programů speciální pedagogiky pro učitele, pedagogiky nebo pedagogických věd se zaměřením na výuku v mateřských školách, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, kteří získají kvalifikaci pro výuku na 1. stupni v programu celoživotního vzdělávání (Eacea.ec.europa.eu, 2020).

Speciální pedagog získává vzdělání studiem magisterského programu speciální

pedagogiky. Kvalifikaci je možné získat i v rámci rozšíření kvalifikace z jiných magisterských oborů, zaměřených například na pedagogiku předškolního věku, nebo učitelství základních škol. Školský zákon nerozlišuje kvalifikaci školního speciálního pedagoga a speciálního pedagoga. Speciální pedagog působí ve školských poradenských zařízeních, nebo ve škole. Vyučuje předmět speciálně pedagogické péče, provádí diagnostiku a depistáž, poskytuje konzultační a vykonává poradenské práce a metodické a vzdělávací činnosti (srov. Inkluze v praxi.cz, 2018; Pedagogické.info, 2017).

Na doporučení školského poradenské zařízení ve třídách může působit i asistent pedagoga, který funguje jako pomoc pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pracuje s jedním, nebo maximálně se čtyřmi žáky současně (až na výjimky). V případě škol a tříd, zřízených podle §16 odst. 9 školského zákona může být počet asistentů vyšší. Asistenta může získat žák od 3. stupně podpůrných opatření (Eacea.ec.europa.eu, 2020). Profesi asistenta pedagoga je možná vykonávat na dvou úrovních. Pro vyšší úroveň činnosti musí mít asistent pedagoga střední vzdělání s maturitou a odpovídající pedagogické vzdělání-SŠ, VOŠ nebo VŠ zaměřenou na pedagogiku nebo kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga. Může pak působit ve třídách a školách s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nižší úroveň se zaměřuje na pomocné výchovné práce ve škole nebo školském zařízení a pro výkon činnosti stačí asistentovi pedagoga střední vzdělání s výučním listem nebo základní vzdělání a absolvování kvalifikačního kurzu (Asistent pedagoga, ©2013).

V rámci sociálních služeb může ve škole působit i osobní asistent žáka, který však není zaměstnancem školy (Eacea.ec.europa.eu, 2020).

Shrnutí:

Vzdělávací systém Norska a České republiky prošly odlišným vývojem, což je dáno především rozdílným kulturně historickým a socioekonomickým pozadím obou států. Inkluzivní přístup společnosti ke vzdělávání je v Norsku zakotvený už od dob zavedení povinné školní docházky, což se promítá i do dnešní podoby norského inkluzivního vzdělávání, kdy je začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd prakticky normou. Vzdělávací systém České republiky má naopak tradici

ve vzdělávání segregovaném. V současnosti je tak v porovnání s Norskem podíl českých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávaných odděleně ve speciálních školách a třídách přirozeně vyšší. Dostupná data nicméně ukazují, že se počty takto vzdělávaných žáků snižují a země tak k inkluzi ve vzdělávání postupně směřuje. Kromě zjevných odlišností lze ve vzdělávacích systémech obou států a jejich přístupech k inkluzi spatřovat i řadu shodných znaků.

3. Podmínky pro inkluzivní vzdělávání na 1. stupni základní školy v Norsku a v České republice

3.1. Cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky, metodologie

Bakalářská práce se zabývá podmínkami pro inkluzivní vzdělávání na 1. stupni základní školy v Norsku a v České republice.

Hlavním cílem práce je popsat vývoj a předpoklady pro inkluzivní vzdělávání na dvou základních školách ve dvou odlišných zemích Evropy. Dílčím cílem práce je pak zjistit aktuální situaci na těchto školách a popsat shodné a rozdílné znaky inkluzivního vzdělávání v Norsku a v České republice. Dalším cílem je zaznamenat zkušenosti norských a českých pedagogických pracovníků se zařazováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd 1. stupně základních škol.

Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké jsou podmínky pro inkluzivní vzdělávání na 1. stupni základní školy v Norsku a v České republice?

Vedlejší výzkumné otázky:

1. Jak postupují pedagogičtí pracovníci na 1. stupni norské a české základní školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžném vzdělávacím proudu?
2. Jaké shody a rozdíly v oblasti inkluzivního vzdělávání na vybraných základních školách můžeme sledovat?
3. Co vnímají pedagogičtí pracovníci škol v Norsku a v České republice jako případné výhody a nevýhody inkluzivního vzdělávání?

Původním cílem bylo učinit smíšený výzkum, při šetření tak bylo využito zároveň kvalitativního i kvantitativního přístupu. Prvotní informace byly získány za pomoci dotazníkového šetření v písemné podobě formou otevřených otázek. Byly vyhotoveny dvě verze dotazníků-jedna pro ředitele školy a druhá pro další vybrané pedagogické pracovníky škol. „...*při dotazníkovém šetření se tazatel neptá na otázky; místo toho si respondenti musí každou otázku přečíst sami a sami na ni i odpovědět*“ (Bryman, 2004, s. 133, *překlad autorky*²). Bryman (2004) také zmiňuje nevýhodu dotazníkového šetření mimo jiné v časové náročnosti na zodpovězení otázek a v tendenci informantů se brzy unavit. Dotazníkové šetření nakonec nebylo tak efektivní, jak výzkumnice původně očekávala. Odpovědi byly příliš vágní, a to právě z důvodu časové náročnosti a energie, kterou by museli informanti vynaložit k podrobnému zodpovězení všech otevřených otázek. Získaná data z tohoto šetření tak byla použita pouze jako podklad pro otázky v následujících polostrukturovaných kvalitativních rozhovorech.

„V kvalitativním rozhovoru chce výzkumník získat bohaté a podrobné odpovědi“ (Bryman, 2004, s. 320, *překlad autorky*³). Výzkumník má připravený seznam otázek nebo specifických témat, která jsou často označována jako „*průvodce rozhovorem*“, informant na otázky však nemusí odpovídat přesně tak, jak je uvedeno v plánu. Mohou být položeny i doplňující otázky, které nejsou v plánu původně uvedené. Nakonec jsou však položeny všechny otázky v podobných formulacích pro všechny informanty (Bryman, 2004).

Při práci bylo také pro doplnění využito metody nestrukturovaného pozorování, což je podle Gavory (2000) pružný způsob pozorování konkrétních událostí, jevů a osob, díky kterému často dochází k odhalení skrytých souvislostí. Jako variantu kvalitativního pozorování výzkumnice využila vzorky událostí, kdy „*pozorovatel zachovává vůči pozorovaným jevům odstup, pozoruje jakoby zdálky*“ (Gavora, 2000, s. 149).

„V případě, že ve výzkumu volíme kombinaci výzkumných technik, mluvíme o triangulaci metod“ (Sedláková, 2014, s. 78).

² ...*with the self-completion questionnaire, there is no interviewer to ask the questions; instead, respondents must read each question themselves and answer the questions themselves.*

³ *In qualitative interviewing, the researcher wants rich, detailed answers.*

Práce se tady opírá výhradně o kvalitativní výzkum, který „...je zaměřen na více metod, zahrnující interpretativní, naturalistický přístup k předmětu jeho zájmu. To znamená, že kvalitativní badatelé studují věci v jejich přirozených podmínkách a pokouší se pochopit nebo interpretovat jevy z hlediska významu, který jim lidé přinášejí“ (Denzin & Lincoln, 1998, s. 3, překlad autorky⁴). Bryman (2004) také uvádí „čtyři zvyklosti, podle kterých se kvalitativní výzkum provádí“. Jedná se o již zmíněný „naturalismus, etnometodologii, snažící se pochopit, jak se vytváří sociální řád, dále pak o emocionalitu, projevující zájem o subjektivitu a vnitřní realitu člověka a postmodernismus, který se zaměřuje na různé způsoby, jak lze vytvořit sociální realitu“. Využití tohoto způsobu výzkumu bylo vhodné z důvodu popisu podmínek inkluzivního vzdělávání pouze na jedné škole v Norsku a na jedné škole v České republice. Výsledky o předpokladech pro inkluzivní vzdělávání tak není možné aplikovat na všechny norské a české základní školy.

Dotazníkové šetření bylo stejně jako rozhovor prováděno v obou případech přímo na školách. Nejprve byly rozdány dotazníky ředitelům škol, dále pak třídním učitelkám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a speciálním pedagogům nebo asistentům pedagoga, působícím na školách. Rozhovor s ředitelem školy byl po jejich svolení nahráván na mobilní telefon, a zároveň byly heslovitě zapisovány vybrané důležité informace. Celé znění rozhovoru bylo až později převedeno do psané formy. Podle Opdenakkera (2014) je využití nahrávání hlasu mnohem přesnější než psaní poznámek, ale zároveň přináší nebezpečí, že si tazatel při rozhovoru poznámky nebude dělat vůbec. „*Psaní poznámek během rozhovoru je pro tazatele důležité, i když je rozhovor nahráván: (1) kvůli kontrole, jestli byly všechny otázky zodpovězeny, (2) v případě poruchy hlasového nahrávače, a (3) v případě „selhání tazatele“*“ (Opdenakker, 2014, s. 4, překlad autorky⁵). Další kratší rozhovory s třídními a speciálními pedagogy byly prováděny ve třídách a ručně zapisovány bez využití nahrávání zvukové stopy. Výzkumnice záměrně zvolila způsob vedení rozhovorů formou osobní návštěvy škol a přímého kontaktu s pedagogickými

⁴ Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them.

⁵ Taking notes during the interview is important for the interviewer, even if the interview is tape recorded: (1) to check if all the questions have been answered, (2) in case of malfunctioning of the tape recorder, and (3) in case of "malfunctioning of the interviewer".

pracovníky, a to především z důvodu spontánních reakcí informantů na otázky. Díky návštěvě škol měla také výzkumnice možnost pozorovat průběh výuky jak na norské, tak i na české škole.

K analýze zjištěných dat z jednotlivých škol bylo zvoleno metody otevřeného kódování, což je podle Brymana (2004) proces rozebírání, zkoumání, porovnávání, konceptualizace a kategorizace dat. Výsledkem otevřeného kódování je pak podle Hendla (2016) seznam konceptů a kategorií, které nám dávají přehled o tématech v textu. Na základě získaných výsledků pak bylo provedeno závěrečné vyhodnocení.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit základní informace o norské a české základní škole, jejich zaměstnancích a podpůrných opatřeních, poskytovaných žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto získané údaje shrnuté s teoretickými informacemi o historii a legislativním rámci vzdělávacích systémů obou zemí výzkumnici umožní popsat aktuální podmínky pro inkluzivní vzdělávání na 1. stupni základní školy v Norsku a v České republice a zároveň i zodpovědět další výzkumné otázky.

3.2. Charakteristika výzkumného prostředí a vzorku

Bakalářská práce se zabývá vývojem a podmínkami pro inkluzivní vzdělávání na 1. stupni základní školy v Norsku a v České republice.

Výzkumné šetření probíhalo ve třídách 1. stupně norské a české základní školy. V obou třídách jsou zařazeni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Norská základní škola byla pro výzkum vybrána a navštívena v době studijního pobytu výzkumnice v Norsku. Výzkumnice dostala možnost kontaktu s vedením základní školy prostřednictvím norského profesora z univerzity, na které během pobytu studovala. Další dohoda mezi výzkumníci a ředitelem základní školy o návštěvě probíhala prostřednictvím e-mailové komunikace. Tato škola byla původně až jako druhá v pořadí, kterou profesor z univerzity kontaktoval-první základní škola totiž na poslední chvíli návštěvu zrušila. Česká základní škola byla později vybrána výzkumníci v oblasti jejího bydliště. Ředitel byl kontaktován opět elektronicky, formou e-mailu a s návštěvou a s provedením šetření na škole ihned souhlasil. V obou případech šetření začalo rozdáním krátkých dotazníků vybraným

pedagogickým pracovníkům školy, na což bylo navázáno rozhovory s řediteli. Rozhovor pro klidné prostředí probíhal v ředitelně, a to necelou hodinu. Po získání odpovědí výzkumnice navštívila norskou i českou třídu 1. stupně a vedla další rozhovory s třídními učiteli, speciálními pedagogy a asistenty, dlouhodobě pracujícími s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozhovor s těmito pedagogickými pracovníky probíhal přímo ve třídách o přestávkách. V některých případech pedagogové a asistenti pedagoga doplňovali své předchozí odpovědi o krátké poznámky i během vyučovacích hodin. Výzkumnice, která se výuky účastnila za účelem pozorování, mohla tedy zaznamenat i komentáře, založené na popisu aktuálního dění ve třídě. Tyto komentáře pedagogických pracovníků byly pro šetření velkým přínosem.

Výzkumný vzorek se skládal z osmi pedagogických pracovníků. Z norské školy byl osloven ředitel, dva pedagogové a jeden speciální pedagog, z české školy byli do šetření zařazeni kromě ředitele školy dva pedagogové a jeden asistent pedagoga. Dále budou tito pedagogičtí pracovníci pro větší přehlednost šetření v této práci označováni přidáním písmene „N“ pro Norsko a písmenem „Č“ pro Českou republiku.

Výzkumné šetření formou osobní návštěvy školy, následného vyplnění dotazníků, provedení rozhovorů, pozorování výuky a rozpracování dat v Norsku probíhalo během studijního pobytu výzkumnice od března do dubna 2019. Spolupráce s norskými zaměstnanci školy probíhala v anglickém jazyce. Realizace druhé části výzkumu v České republice proběhla v období od října do listopadu 2019.

Než byli informanti požádáni o vyplnění dotazníků, byla jim představen jak výzkumnice, tak i samotný účel a cíl šetření. Byli také seznámeni s tím, kde budou získaná data zveřejněna. Všemi informanty byl k účasti na výzkumu udělen ústní souhlas. Vyplňování dotazníků pedagogickými pracovníky zabralo kolem čtvrt hodiny, následné rozhovory s řediteli školy trvaly kolem jedné hodiny. Pro dokončení rozhovorů s dalšími pedagogickými pracovníky byla někdy zapotřebí i doba přesahující hodinu, protože někteří z nich na otázky odpovídali průběžně během návštěvy výzkumnice. Poslední otázka v rozhovorech většinou rozpoutala neformální konverzaci o podmínkách norského a českého inkluzivního vzdělávání.

3.3. Vlastní šetření a analýza dat

V následující části bakalářské práce jsou předložena data, získaná na základě provedeného výzkumného šetření na základní škole v Norsku a v České republice. Informace byly především získány využitím metody polostrukturovaných rozhovorů a nestrukturovaného pozorování. Získaná data jsou pro větší přehlednost rozčleněna do sedmi kategorií, které jsou společné pro základní školu v Norsku i základní školu v České republice. Kategorie obsahují základní informace o školském zařízení a jeho pedagogických zaměstnancích, a také o celkové organizaci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V kategoriích je dále blíže popsáno prostředí školy, průběh výuky a spolupráce rodičů s pedagogickými pracovníky. Samostatná kategorie je věnována osobnímu pohledu pedagogických pracovníků na koncept inkluze ve vzdělávání.

Základní škola, Norsko

Základní informace

Norská základní škola poskytuje vzdělání žákům od šesti let, nehledě na to, jestli mají nějaké speciální vzdělávací potřeby, či nikoliv. *“Žák je školou nejdříve přijat, až potom se řeší jeho případné potřeby navíc a podle toho děláme plány“* (Ředitel N).

V současné době školu navštěvuje čtyřicet sedm žáků od prvního do desátého ročníku. Žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nyní na škole studuje třináct. Žáci na škole jsou rozděleni pouze do třech tříd zhruba po patnácti žácích, což sám ředitel školy považuje za něco neobvyklého. *„Rozdělení žáků do jednotlivých tříd je taková zvláštnost naší školy, toto slučování tříd není v Norsku jinak běžné“* (Ředitel N). Třídní učitelka vidí ve slučování žáků různých věkových kategorií do stejných tříd jako výhodu, i když uznává, že výuka je pro ni náročná. *„Je to celkem vyčerpávající věnovat se všem žákům, obzvláště když ve třídě máme tolik silných osobností. ...výhodou toho, že jsou žáci spojení je to, že se lépe naučí chápat potřeby ostatních a navzájem si pomáhat, což je důležité.“* Nejnižší třída je určena pro vzdělávání žáků od prvního do čtvrtého ročníku a druhá třída pro žáky ročníku pátého až sedmého. Ve třetí třídě, která by byla v České

republiky považována jako 2. stupeň, se žáci připravují na studium na středních školách a zahrnuje osmý až desátý ročník. K tomuto slučování tříd na škole došlo údajně kvůli nízkému počtu žáků.

V Norsku v současné době mohou rodiče žáků mateřských škol využít novinky ve školském systému, která žákům usnadňuje přechod na 1. stupeň základní školy. Někteří učitelé z mateřské školy totiž mohou na základní školu přejít s nimi. *„Novým trendem v norském školství je v současnosti možnost mít v některých mateřských školách učitele, který sleduje a věnuje se pouze určité skupince dětí, a který s nimi potom i přechází na základní školu a během prvních čtyř let jim pomáhá, aby se lépe socializovali“* (Ředitel N). Tímto opatřením se pedagogové snaží redukovat stres, kterému jsou předškolní děti při přechodu na základní školu vystavovány.

Pedagogičtí pracovníci

Škola zaměstnává devět pedagogů a k tomu další tři speciální pedagogy, přičemž každý speciální pedagog se věnuje jedné ze třech tříd. Jak pedagogické, tak i speciálně pedagogické vzdělání je v Norsku považováno za totožné. Rozdíl je pouze v zaměření pedagogů v praxi. *„Pedagogové i speciální pedagogové mají vystudovanou vysokou školu pedagogickou, s tím že speciální pedagogové se zaměřují na práci především se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Žádné další vzdělání navíc však mít pro práci s těmito žáky nemusí. Pracují se všemi žáky, a to hlavně jako asistenti třídních učitelů, jejichž úkolem je pro žáky vytvářet učební plány“* (Ředitel N). Blíže pak práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami specifikuje speciální pedagožka, která se vyjadřuje k práci s žáky s narušenou komunikační schopností a s poruchami sluchu: *„Více žáků na téhle škole pravidelně dochází na logopedickou terapii, tím pádem se my jako pedagogové snažíme v této oblasti žákům poskytnout zvýšenou péči. Pracuji i s jedním žákem se sluchovým postižením, kvůli kterému používám znakování a funguji jako jeho asistentka při běžné výuce.“* Na škole také působí jeden sociální pedagog, který plní funkci sociálního pracovníka. Psychologa škola nezaměstnává, ale v případě problému s chováním některého z žáků spolupracuje s místní nemocnicí. *„Psychiatrové jsou nám plně k dispozici, a dokonce nám i pomáhají sestavovat speciální plány pro žáky, kteří mají problémy s chováním“* (Ředitel N).

Pedagogickým pracovníkům škola poskytuje možnosti dalšího vzdělávání ve formě kurzů a supervizí. Škola pořádá každý týden meetingy se všemi učiteli. „*Tyto meetingy jsou opravdu velkým přínosem, máme tak prostor k diskusi různých programů a postupů na podporu inkluze*“ (Pedagog N).

Školní prostředí a průběh výuky

Učitelé na norské základní škole věří, že sedět potichu v lavici není pro žáky na 1. stupni přirozené, a proto je potřeba jim „*dát určitou volnost*“. Kromě velkého stolu uprostřed třídy, jsou kolem i lavice pro dvojice, nebo pro jednotlivce. „*Máme třídy rozvržené tak, aby si každý žák mohl vybrat jaké místo mu bude nejvíce vyhovovat*“ (Pedagog N). Žáci většinou pracují samostatně, ale v případě, že potřebují radu od učitele, zavolají na něj jménem a on přijde až k jejich lavici. Vzhledem k věkovému rozdílu žáků ve třídách se stává, že jsou ti starší při plnění zadaných úkolů rychlejší než ti mladší. Mají proto možnost chodit při výuce po třídě a navzájem si radit, dostávají práci navíc, nebo si čtou knihy, které jim škola aktivně poskytuje. Podle vlastních slov třídní učitelky ani ona během hodiny nesedí na svém místě před tabulí, ale je buď uprostřed třídy, nebo chodí mezi lavicemi.

Žáci jsou na 1. stupni hodnoceni slovně. Hodnocené jsou však jen předem určené vybrané práce a závěrečné testy, což jeden z pedagogů vysvětluje takto: „*Nechceme žáky vystavovat zbytečnému tlaku. Snažíme se je spíše motivovat.*“ Norští pedagogové si uvědomují riziko stresu, které škola může žákům přinášet a pomocí opatření jako je slovní hodnocení se ho snaží redukovat.

Během přestávek jsou žáci i učitelé zvyklí chodit ven na školní dvůr a zahradu a věnovat se různým zájmovým aktivitám. „*Každý si během přestávek může vybrat, jakou činnost chce zrovna dělat. Kolega většinou vede sportovní aktivity, jako je fotbal nebo basketbal. Pak je tu pro děti možnost hrát si jen tak na hřišti, pěstovat si na zahradě rostliny, povídat si se spolužáky a u toho svačit nebo obědvat*“ (Pedagog N). Vyučování a přestávky oznamuje zvonek, který je však spíše orientační a žáci na něj nereagují. „*Nemáme hodiny rozvržené přesně na minuty, chceme tím docílit uvolněnější atmosféry ve třídách*“ (Pedagog N).

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Ze třinácti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří na škole v současné době studují, má největší počet potíže s chováním. Někteří žáci trpí sluchovým a zrakovým postižením a závažnějšími psychickými problémy. Ředitel i třídní učitelé popisují proces zapojení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího proudu jako „běžný a bezproblémový.“ „*My slovo „znevýhodnění“ vůbec nepoužíváme. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami prostě jen občas potřebují větší pozornost a jiný přístup, než ostatní žáci*“ (Ředitel N). Podle třídní učitelky si žáci většinou sami všimnou, že některý z jejich spolužáků má ve třídě potíže. Všichni žáci spolu údajně vychází velice dobře. „*Nejdůležitější věcí je vysvětlení daného problému, se kterým se konkrétní dítě případně potýká všem jeho spolužákům. Je obecně známo, že když jsou lidé o něčem dobře informováni, mají pak pro danou věc větší porozumění. Hlavně pro žáky na základních školách je pak mnohem snadnější takovou situaci pochopit*“ (Pedagog N).

Pedagogové se také snaží všechny žáky podporovat v oblasti socializace tím, že pro třídy plánují jednodenní výlety i delší pobyty. Třídní učitelka se však také zmiňuje o šikaně na škole. „*Je pravda, že jsme u nás na škole měli nějaké případy šikany, ale to stalo opravdu jen výjimečně*“ (Pedagog N).

Pomůcky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Pedagogičtí pracovníci jako pomůcky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami uvádějí „*speciální pracovní sešity, písanky a speciální knihy na trénování matematiky*.“ „*Dále žákům poskytujeme audioknihy a získané znalosti si mohou procvičovat na interaktivních iPadech*“ (Ředitel N). Každý žák bez ohledu na vzdělávací potřeby má svůj školní notebook, na kterém může plnit všechny úkoly zadané ve škole.

Spolupráce rodičů s pedagogickými pracovníky

Podle slov ředitele jeví rodiče všech žáků o spolupráci se školou velký zájem, který

se pedagogičtí pracovníci snaží aktivně podporovat formou elektronické komunikace i organizací osobních setkání. „*Skvělá věc je, že všichni rodiče jsou neustále zapojeni do dění na škole. Každý týden posíláme individuálně všem žákům a jejich rodičům e-maily s úkoly, úkoly navíc a dalšími informacemi. Každé dva týdny máme individuální schůzky s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kde probíráme aktuální problémy, v případě že nějaké jsou. Během schůzky od nás rodiče také dostanou nejnovější informace o konkrétním žákovi a společně projdeme jeho vzdělávací plán. Dále na škole probíhají jednou měsíčně setkání pro všechny rodiče, kde se řeší méně závažné problémy. A nakonec organizujeme velká setkání, a to každého půl roku*“ (Ředitel N).

Zaměstnanci školy se nikdy nesetkali s tím, že by někdo z rodičů dětí bez speciálních vzdělávacích potřeb nesouhlasil se zapojením takových žáků do běžného vzdělávacího proudu. „*My i většina rodičů vidíme inkluzi jako výhodu v tom, že si děti mají možnost mezi sebou budovat vztahy a získávat o sobě navzájem nové informace*“ (Speciální pedagog N).

Inkluze ve vzdělávání

Zaměstnanci norské základní školy se shodují v názoru, že inkluzivní vzdělávání vnímají jako normu. „*My se na inkluzi díváme jinak. Tohle je prostě systém, který je u nás zavedený a funguje*“ (Ředitel N). Pedagogové také zdůrazňují, že nemají jinou možnost než pracovat právě v tomto systému. „*Musíme přijímat všechny žáky. Když rodiče podají žádost o přijetí jejich dítěte na naši školu, nikdy se neptáme na to, jestli náhodou nemá speciální vzdělávací potřeby.*“ Jedna ze speciálních pedagožek však dodává, že by se jí v případě některých postižení, jako je těžký stupeň mentálního postižení apod. jevílo vzdělávání těchto žáků odděleně ve speciálních třídách jako vhodnější.

Základní škola, Česká republika

Základní informace

Základní škola poskytuje žákům od šesti let vzdělání potřebné k pokračování na střední školy. V současné době je na škole vzděláváno sedm set čtyři žáků a k tomu se dalších dvacet vzdělává v zahraničí a má docházku podle §38 školského zákona. Dva žáci jsou vzděláváni individuálně podle §41 školského zákona. Škola je rozdělena na 1. stupeň, což jsou třídy první až pátá, vyučované v sedmnácti třídách a na 2. stupeň, obsahující šesté až deváté třídy. V běžné třídě 1. stupně je vyučováno okolo dvaceti čtyř žáků.

Z celkového počtu má osmdesát žáků přiznaný první až čtvrtý stupeň podpůrných opatření. Diagnostika většinou probíhá až během školní docházky, kdy na problémy žáků při výuce upozorní třídní učitel, který rodičům doporučí návštěvu pedagogicko-psychologické poradny. *„První třídy ještě nejsou diagnostikovány, vše se ukáže až v průběhu školní docházky, většinou během první a druhé třídy. Zatím jsem se setkali jen se dvěma případy, kdy jsme měli žáka s lehkým mentálním postižením a žáka s autismem, kteří byli diagnostikováni už v mateřské škole“* (Ředitel Č). Třídní učitelka také dodává, že dle jejího názoru někdy diagnostika proběhne zbytečně pozdě, protože rodiče odmítají spolupracovat s dalšími odborníky. *„Občas se stává, že rodiče upozorníme na to, že jejich dítě učivo nějakým způsobem nezvládá a navrhneme jim návštěvu poradny. Někteří rodiče si však nechtějí připustit, že by s jejich dítětem bylo něco špatně, takže s návštěvou nesouhlasí, a nakonec poradenské zařízení navštíví až o rok nebo o dva později.“*

Pedagogičtí pracovníci

Na 1. stupni školy působí mimo dvaceti dvou učitelek, které mají magisterské vzdělání, čtyři speciální pedagogové s ukončeným magisterským vzděláním, osm asistentů pedagoga, kteří buď absolvovali asistentský kurz, nebo mají maturitu ze střední školy s pedagogickým zaměřením, či ukončené bakalářské studium speciální pedagogiky.

„Třídní učitelka se většinou na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami moc nesoustředí, občas třeba jen zpomalí, nebo se ujistí, že žáci nejsou moc pozadu. O to se

ale starám já. Obcházím během výuky kolem žáků, a když potřebují, tak jim pomůžu“ (Asistent Č). Speciální pedagogové a třídní učitelé mají s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami hodiny navíc. *„Speciální pedagogové vyučují předmět speciálně pedagogické péče, a ještě máme předmět pedagogické intervence, který vyučují třídní učitelky bez speciálně pedagogického vzdělání, které nejvíce pracují žáky se speciálně vzdělávacími potřebami“* (Pedagog Č).

Spolupráce školy s ostatními odborníky neprobíhá a na škole v současné době nepůsobí ani psycholog. *„Žáci mají pochopitelně své lékaře, nebo logopedy apod., ale jinak například s nemocnicí vůbec nespolupracujeme. Ted' bohužel už druhým rokem nemáme ani školního psychologa, protože se nám ho ani přes všechny možné inzeráty na úřadu práce a na webovkách nepodařilo zajistit. Nejsou lidi“* (Ředitel Č). Při poslední větě si informant posmutněle a bezmocně povzdechnul. Jeden z pedagogů 1. stupně plní funkci koordinátora sociálně znevýhodněných žáků a další pedagog působí jako metodik prevence.

Všichni pedagogičtí pracovníci musí povinně během zaměstnání absolvovat vybrané kurzy. *„Celý učitelský sbor projde kurzem, vycházejícím z projektu Šablony 1 a Šablony 2 a taky kurzem o tom, jak postupovat při inkluzivním vzdělávání“* (Ředitel Č).

Školní prostředí a průběh výuky

Třídy 1. stupně české základní školy jsou pro běžnou výuku rozvrženy tak, že žáci sedí po dvojicích v lavicích seřazených do třech řad a učitel stojí v přední části třídy u tabule. Pro některé vyučovací hodiny pedagogové využívají tříd, kde jsou lavice poskládané do kruhu. Asistent pedagoga se během výuky pohybuje po třídě, nebo sedí přímo v lavici u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vyučovací hodiny a přestávky jsou odděleny zvonkem, který je pro žáky hlavním znamením pro to, že už nemusí sedět v lavicích, ale můžou ze třídy odejít a volně se po škole pohybovat. Žádné speciální aktivity navíc žákům ze strany pedagogů nejsou během hodin ani přestávek poskytovány.

Všichni žáci bez výjimky jsou hodnoceni známkami. Ředitel školy se v tomhle

ohledu označuje za „*velice konzervativního*“ a slovní hodnocení považuje za „*nešťastné*.“ „*Jednička je prostě jednička a pětka je pětka*“ (Ředitel Č).

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Mezi nejčastější důvody k přiznání podpůrných opatření žákům na české základní škole patří autismus, specifické poruchy učení a zrakové postižení. Zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do třídy běžného vzdělávacího proudu jako proces vysvětluje třídní učitelka žákům jen pár slovy na začátku roku. „*...prostě jim ve zkratce vysvětlím, že teď tu s námi bude ten a ten spolužák, se kterým bude pracovat asistent, ale to je všechno*“ (Pedagog Č). Ředitel školy dodává: „*Ty děti jsou zvyklé, že tam vždycky mají nějakého spolužáka, který dostává úlevy. Třeba kratší texty, je pro něj upravené bodové hodnocení atd. Někaké vysvětlování neřešíme, děti se stejně neptají.*“

Všichni spolužáci spolu vychází více méně dobře, ředitel zmínil nějaké případy šikany, které však byly výjimečné.

Pomůcky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Česká základní škola žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytuje pomůcky jako jsou tablety, speciální učebnice matematiky a cizích jazyků a také zřídila odpočinkovou zónu pro žáka a asistenta pedagoga. Někteří žáci mají možnost výuky navíc. „*Máme tu některé žáky s doporučením z pedagogicko-psychologické poradny o úpravě obsahu vzdělávání. Mají tedy hodiny pedagogické intervence, pedagogické péče, nebo rozšířené vzdělávání. To je většinou větší dotace hodin českého jazyka pro cizince*“ (Ředitel Č). Škola také žákům se speciálními vzdělávacími potřebami vytváří individuální vzdělávací plány.

Spolupráce rodičů s pedagogickými pracovníky

Komunikace rodičů se školou probíhá především elektronicky přes e-maily, rodiče

jsou však zváni i přímo do školy. „S rodiči aktivně komunikujeme a zveme je, aby se podívali, jak s dětmi pracujeme“ (Ředitel Č). Většinou se žádné potíže ve spolupráci s rodinami žáků nevyskytují. Rodiče intaktních žáků se k inkluzi negativně nevyjadřují, podle slov ředitele „na škole žádný narušitel, na kterého by si mohli stěžovat ani není.“

Občas se však vyskytne problém s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. „Někdy je velký problém vysvětlit rodičům, že asistentka jejich dítěte třeba odchází na mateřskou dovolenou a na škole už dál pracovat nebude. Taký se stává, že si rodiče pletou asistentku pedagoga se služkou, která bude všechno za dítě dělat“ (Ředitel Č). Ředitel školy s nadsázkou poukazuje na nesamostatnost některých žáků a na neinformovanost rodičů o tom, jaká je funkce asistenta pedagoga.

Inkluze ve vzdělávání

Názory pedagogů působících na české základní škole na inkluzi ve vzdělávání se různí. „Záleží případ od případu. Někdy je základní praktická škola pro žáky mnohem lepší, třeba když mají mentální postižení. Dítě, které nekomunikuje, nestihá a stydí se, tady nemá co dělat.“ „...měli jsme tu jednou chlapce, který byl už ve školce diagnostikovaný s autismem. Po třech letech na základní škole odešel na praktickou školu, protože u něj inkluze prostě neplnila svůj účel“ (Ředitel Č). Ředitel školy s jistým důrazem zmiňuje případy, ve kterých se mu inkluzivní vzdělávání nejevilo jako nejlepším řešením, i když žák se speciálními vzdělávacími potřebami měl asistentku a jeho třídní učitelka měla speciálně pedagogické vzdělání. Zároveň však s velkým nadšením poukazuje na důležitost práce pedagogických asistentů, kterou označuje jako „velice záslužnou.“ S tímto výrokem souhlasí i ostatní dotázaní pedagogové. „Práce asistentů je podle mě obrovská pomoc pro učitele, kteří mají ve třídě nějaké dítě se speciálními potřebami“ (Pedagog Č). Sami asistenti koncept inkluze ve vzdělávání vnímají spíše pozitivně, i když připouští možnost případných obtíží. „Určitě jsou u některých žáků vidět velké pokroky po tom, co jsem s nimi začala pracovat. Snažím se je hlavně motivovat.“ „...v některých situacích se však může stát žák nevladatelným, proto je důležité zaměstnávat opravdu kompetentní asistenty, ono je to dost individuální, jak kdo k těm žákům přistupuje“ (Asistent Č). Asistentka a jeden z pedagogů se shodují na tom, že je nezbytné, aby byl asistent pedagoga pro práci s žáky řádně způsobilý.

3.4. Vyhodnocení výsledků šetření

Vyhodnocení výzkumného šetření bude provedeno na základě analýzy dat, získaných metodou pozorování a rozhovorem se čtyřmi pedagogickými pracovníky norské základní školy a čtyřmi pedagogickými pracovníky české základní školy. Jednotlivé kategorie, obsahující data z výzkumného šetření na norské škole budou následně porovnány s kategoriemi, obsahujícími data z výzkumného šetření na české škole. Výsledky budou v závěrečném vyhodnocení spojeny s teoretickými poznatky.

Základní informace

Tato kategorie se zaměřovala na získání primárních informací o obou základních školách. Základní škola v Norsku je soukromá škola, kterou nyní navštěvuje čtyřicet sedm žáků, z čehož má třináct speciální vzdělávací potřeby. Oproti tomu česká škola poskytuje v současné době základní vzdělání celkovému počtu sedmi stům čtyřem žákům a osmdesát z nich má přiznaný první až čtvrtý stupeň podpůrných opatření. Tyto údaje vyjadřují, že na norské základní škole je vzděláván vyšší podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (28 %) než na české základní škole (11 %). Z porovnání těchto dat s obecnými statistickými údaji z kapitoly 2 vyplývá, že počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávaných na vybraná norské základní škole je nezvykle vysoký.

Získaná data také poukazují na výrazné odlišnosti v uspořádání školních tříd. V norské škole žáci musí projít deseti ročníky a jsou rozděleni pouze do třech tříd, z čehož je jedna považována za 2. stupeň. V české základní škole žáci pro úspěšné dokončení musí absolvovat devět ročníků, přitom prvních pět let docházky se považuje jako 1. stupeň a zbylé čtyři jako 2. stupeň a žáci každý rok postupují o jednu třídu výš. Jen 1. stupeň české školy zahrnuje sedmnáct tříd. V Norsku někdy dochází ke slučování tříd, jehož důvodem je podle ředitele školy nízký počet žáků.

Obě školy přijímají žáky, kterým byly speciální vzdělávací potřeby diagnostikovány již před nástupem, speciálně pedagogická diagnostika však často probíhá i později na základě doporučení pedagogických pracovníků.

Pedagogičtí pracovníci

Na norské základní škole je zaměstnáno devět pedagogů a tři speciální pedagogové, z čehož na 1. stupni působí jen dva. Na 1. stupni základní školy v Česku je zaměstnáno dvacet dva pedagogů, čtyři speciální pedagogové a osm asistentů pedagoga. Na 2. stupni české školy působí dalších dvacet čtyři pedagogů. Bylo tedy zjištěno, že škola v Norsku zaměstnává na daný počet žáků zhruba třikrát větší podíl pedagogických pracovníků; konkrétně jeden učitel připadá asi na čtyři žáky. Na škole v České republice pak jeden učitel připadá na počet kolem dvanácti žáků.

Ze získaných dat dále vyplývá, že vzdělání potřebné k vykonávání různých pedagogických profesí i jejich pracovní náplň se značně liší. Zatímco v Norsku mají pedagogové, působící na základních školách a speciální pedagogové totožné vzdělání, v České republice existují pro studium učitelství 1. stupně základní školy a speciální pedagogiky dva odlišné programy. Učitelé v Norsku, kteří se rozhodli zaměřit na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, vykonávají pro třídní učitele asistentské práce a poskytují speciálně pedagogickou podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. V České republice je možné vykonávat práci asistenta pedagoga po ukončeném vysokém, vyšším odborném nebo středním vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo po absolvování asistentského kurzu. Úkolem speciálních pedagogů na české základní škole je pak především výuka speciálních předmětů a podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ani jedna ze škol nezaměstnává školního psychologa, norská základní škola však spolupracuje s psychiatry místní nemocnice, zatímco základní škola v Česku s žádnými dalšími odborníky nespolečně pracuje. Dva pedagogové na české základní škole také plní funkci koordinátora sociálně znevýhodněných žáků a metodika prevence. Na norské základní škole působí jeden sociální pedagog.

Pedagogickým pracovníkům obou škol vedení poskytuje další možnosti profesního rozvoje. Na české škole další vzdělávání pedagogických pracovníků probíhá formou povinných kurzů a na norské škole kromě kurzů vedení pro zaměstnance pořádá i meetingy k diskusi inkluze ve vzdělávání.

Školní prostředí a průběh výuky

Z odpovědí informantů je zřejmé, že se prostředí a celkový průběh výuky na norských a českých školách liší. Odlišnosti výzkum shledává jak v očekávání, které vyučují od žáků během výuky mají, tak i ve způsobu rozvržení třídy a v aktivitách, které žáci vykonávají v době hodin i přestávek. Pedagogové od norských žáků neočekávají, že budou během vyučovací hodiny sedět na místě, zatímco na české základní škole takové chování od žáků očekáváno je. Žáci norské školy jsou usazeni do lavic dle svého výběru, mohou se během výuky volně pohybovat po třídě a třídní učitelka společně s asistentkou prochází mezi nimi. V české třídě žáci většinou sedí v lavicích po dvou, zatímco třídní učitel stojí před tabulí. Asistent pedagoga prochází mezi lavicemi, nebo sedí u některého z žáků v lavici.

Šetření poukazuje na shodný znak vyskytující se na obou školách, kterým je školní zvonek, fungující jako signál pro oddělení výuky a přestávek. Rozdíl je však patrný v reakci žáků na něj. Podle slov norského pedagoga je na škole zvonek spíše orientační, hodiny nejsou rozčleněné přesně na minuty. Tímto přístupem se zaměstnanci školy snaží žákům zajistit uvolněnější atmosféru. Během přestávek žáci v Norsku chodí často ven, kde mají možnost zapojit se do různých aktivit, ve kterých je pedagogové školy aktivně podporují. V České republice žáci tráví přestávky ve třídách, nebo na chodbách školy se svými spolužáky. Žádné speciální aktivity jim ze strany pedagogů nejsou během přestávek poskytovány. Z výše uvedeného vyplývá, že na norské škole se pedagogové žákům aktivně věnují i o přestávkách, a nejen v hodinách, jak je tomu na škole v České republice.

Hodnocení žáků na obou školách také probíhá rozdílným způsobem. Pedagogové 1. stupně norské školy uvádí, že hodnotí jen předem určené vybrané práce a závěrečné testy, protože žáky nechťejí vystavovat zbytečnému tlaku. Žáci jsou hodnoceni slovně a cílem tohoto hodnocení je žáky motivovat pro lepší výsledky. Na české základní škole jsou žáci bez výjimky hodnoceni známkami. Ředitel školy sám sebe v tomhle ohledu považuje za „*velice konzervativního*“.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Na norské základní škole má nejvíce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami potíže s chováním a na české základní škole jsou nejčastěji důvodem k přiznání podpůrných opatření autismus, specifické poruchy učení a zrakové postižení.

Žáci na obou školách jsou podle vyučujících na spolužáky, kteří mají při výuce potíže, zvyklí. To, že bude do výuky zapojen žák se speciálními vzdělávacími potřebami však žákům vysvětlují jen pedagogové na norské škole. Daný problém, se kterým se žák potýká je probrán i s jeho spolužáky. Norští pedagogové věří, že větší informovanost žáků zajistí i více porozumění z jejich strany. Naopak ředitel české školy se na informovanost žáků o problematice spolužáků se speciálními vzdělávacími potřebami nezaměřuje. Žákům je situace blíže vysvětlena jen na začátku roku, kdy jim pedagogové oznámí, že někteří jejich spolužáci budou pracovat s asistentem. Pedagogové na základní škole v Norsku tedy podporují informovanost žáků aktivněji než pedagogové v Česku.

Na obou školách podle odpovědí informantů mezi intaktními žáky a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami panují dobré vztahy, i když obě školy zmiňují výjimečné případy šikany.

Pomůcky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Obě školy shodně uvádějí, že žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytují pomůcky, jako jsou speciální učebnice či pracovní sešity a elektronické pomůcky. Norská škola poskytuje žákům notebooky a iPady a česká škola tablety. Česká škola nabízí žákům také možnost využití odpočinkové zóny a navýšení dotace některých předmětů. Obě školy vytváří žákům se speciálními vzdělávacími potřebami individuální vzdělávací plány.

Spolupráce rodičů s pedagogickými pracovníky

Dle provedeného šetření se obě školy snaží s rodiči všech žáků aktivně

komunikovat, a to především elektronicky, formou e-mailů. Rodiče jsou však také zváni přímo do škol, v Norsku škola dokonce pořádá až několik schůzí pro rodiče měsíčně, aby spolupráci s nimi ještě více podpořila.

Ani na jedné škole se zatím nevyskytla situace, kdy by rodiče intaktních žáků nesouhlasil se zapojením žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy. Podle získaných dat od pedagogických pracovníků vnímají někteří rodiče v Norsku inkluzivní vzdělávání naopak jako výhodu, protože si žáci mezi sebou mohou budovat vztahy a dozvídat se o sobě navzájem nové věci.

Z šetření dále vyplývá, že někteří rodiče českých žáků nejsou dostatečně informováni o tom, jaká je funkce asistenta pedagoga ve třídě.

Inkluze ve vzdělávání

Otázka ohledně inkluze ve vzdělávání byla doplňující, určená pro vyjádření subjektivních názorů všech dotázaných pedagogických pracovníků na téma zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího proudu. Ředitelé škol, pedagogové a asistenti měli na základě vlastních zkušeností vyjádřit, jaké jsou podle nich výhody a nevýhody inkluzivního vzdělávání.

Z odpovědí norských i českých pedagogických pracovníků lze vyvodit, že v otázce inkluzivního vzdělávání nikdo z nich nemá zcela vyhraněný názor. Všichni informanti vidí v zapojování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího proudu jisté výhody i nevýhody. Jako výhodu inkluzivního vzdělávání například zmiňuje norská speciální pedagožka možnost žáků budovat si vztahy se spolužáky a získávat o sobě navzájem nové informace. Naproti tomu česká asistentka se obává případných obtíží v tom, že se žák může stát pro pedagogické pracovníky „nezvladatelným“ a také vyjadřuje obavy o kompetentnost všech asistentů pedagoga. Zaměstnanci školy v Norsku se však shodují v tom, že inkluzivní vzdělávání vnímají jako normu, a jako systém, který funguje. Jedna ze speciálních pedagožek vyjadřuje názor, že v případě těžkého stupně mentálního postižení u žáka, by volila způsob jeho vzdělávání ve speciálních třídách. Ke vzdělávání mentálně postižených žáků mimo třídy běžného vzdělávacího proudu se

přiklání i ředitel základní školy v Česku. Podle jeho slov je však individuální, jestli u žáka bude inkluze svůj účel plnit, nebo ne.

3.5. Závěrečné vyhodnocení

Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo popsat vývoj a předpoklady pro inkluzivní vzdělávání na základní škole v Norsku a na základní škole v České republice. Tento cíl byl úspěšně naplněn a zároveň se podařilo zodpovědět všechny výzkumné otázky. Hlavní výzkumnou otázkou bylo „Jaké jsou podmínky pro inkluzivní vzdělávání na 1. stupni základní školy v Norsku a v České republice?“. Za pomoci dalších výzkumných otázek výzkumnice zjišťovala, jak postupují pedagogičtí pracovníci na těchto školách při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jaké shody a rozdíly mohou být spatřovány v oblasti inkluzivního vzdělávání na školách, a jak vnímají inkluzi ve vzdělávání pedagogičtí pracovníci škol.

Výsledkem výzkumného šetření je zjištění, že norský i český školský vzdělávací systém prošel odlišným vývojem, což ovlivnilo i přístup těchto dvou zemí ke konceptu inkluzivního vzdělávání. Zatímco v Norsku byl kladen důraz na inkluzi už od samého počátku zavedení povinné školní docházky, vzdělávací systém v České republice naopak vychází ze silné tradice segregovaného vzdělávání. Nicméně v obou zemích je aktuálně možné žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávat jak ve školách běžného vzdělávacího proudu, tak i odděleně ve speciálních skupinách, třídách, nebo na speciálních školách. Žák a jeho zákonní zástupci mají právo sami rozhodnout o způsobu jeho vzdělávání. Oddělené vzdělávání se volí jen v případě, kdy žák nemá z běžného vzdělávání na školách hlavního vzdělávacího proudu prospěch. Přijetí mezinárodních i vnitrostátních dokumentů, podporujících koncept inkluze ve vzdělávání, však významně počty těchto odděleně vzdělávaných žáků postupně snižuje.

Podle dostupných dat ze školního roku 2018-2019 byla v Norsku naprostá většina žáků základních a nižších středních škol se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. 88,1 % vzdělávána výhradně v běžných třídách škol hlavního vzdělávacího proudu. V Norsku v současné době existuje jen jedna státní speciální škola, a to pro žáky s hluchoslepotou. Ostatní speciální školy jsou soukromé. V České republice se ve školním roce 2017-2018

vzdělávalo v běžných třídách běžných základních škol 72 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zbytek byl vzděláván odděleně ve speciálních třídách nebo školách. Z těchto dat tedy vyplývá, že v Norsku je v běžných třídách na základních školách hlavního vzdělávacího proudu obecně vzděláváno více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami než v České republice. Při srovnání počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávaných v běžných třídách běžných základních škol ve školním roce 2017-2018 a v roce 2006-2007, je však možné sledovat rapidní nárůst počtu těchto žáků o 25 %, což je důkazem toho, že český vzdělávací systém základních škol k inkluzivnímu vzdělávání také postupně směřuje.

Rozdíly ve vzdělávacím systému je možné sledovat už v mateřských školách. Norští rodiče mají kratší rodičovskou dovolenou a děti jsou tak zvyklé mateřské školy navštěvovat už od jednoho roku. Naproti tomu v České republice nastupují děti do mateřských škol většinou ve třech letech. Předškolní vzdělávání v Norsku není povinné, v České republice musí dítě v mateřské škole před nástupem do první třídy absolvovat minimálně jeden rok. Rozdíl je také v přijímání žáků na základní školy. České předškolní děti musí projít diagnostikou školní zralosti, kde jsou zhodnoceny jejich schopnosti a motivace k zahájení školní docházky. V Norsku je každé dítě automaticky zapsáno na základní školu ve školním roce, kdy dovrší šesti let. Norské mateřské školy mají se základními školami povinnost spolupracovat, aby přechod dětí proběhl co nejlépe. Norské mateřské školy nabízí dětem, které nemají jako mateřský jazyk norštinu, také výuku jejich mateřského jazyka. Pedagogové jsou připraveni na vzdělávání dětí původních minorit a imigrantů. Mateřské školy v Česku se většinou zaměřují pouze na výuku českého jazyka. Školy v obou zemích však těmto žákům i žákům s jinými speciálními potřebami poskytují podpůrná opatření, nejčastěji formou přípravných tříd. Podíl dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávaných ve speciálních třídách mateřských škol je v Norsku minimální, zatímco v České republice to v roce 2018-2019 bylo podle Českého statistického úřadu přes 61 %.

Základní školy jsou v Norsku a v České republice rozděleny odlišně. V Norsku v rámci povinné desetileté školní docházky žáci navštěvují základní a nižší střední stupeň. Primární fáze zahrnuje první až sedmý ročník a zbylé tři ročníky jsou považovány za přípravu pro přechod na střední školu. V České republice je povinná docházka na základní škole devítiletá, 1. stupeň zahrnuje první až pátou třídu a šesté až deváté třídy jsou

součástí 2. stupně.

Norské školy zaměstnávají učitele s obecným pedagogickým vzděláním, zaměřeným na inkluzi ve vzdělávání. Jsou tak připraveni na práci i s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Někteří pedagogové se mohou dále zaměřit na speciální pedagogiku a více se tak věnovat žákům s různými typy znevýhodnění. Tito speciální pedagogové pak mohou působit i jako asistenti při běžné výuce. Přímo asistentské práce vykonávají pedagogičtí asistenti, kteří nemusí mít žádné pedagogické vzdělání ani kurz. V České republice je systém vzdělávání pedagogických pracovníků odlišný. Kromě profese pedagoga, který vede hlavní vyučování je možné vystudovat obor speciální pedagogika, která však speciálního pedagoga neopravňuje k tomu, aby na základní škole vyučoval běžné předměty. Speciální pedagog vyučuje pouze speciální předměty, anebo poskytuje podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Výuky se často účastní pedagogičtí asistenti, což mohou být absolventi střední, vyšší odborné, nebo vysoké školy v oboru pedagogika, nebo osoby s asistentským kurzem. Pedagogičtí pracovníci v obou zemích absolvují během vykonávání profese vzdělávací kurzy zaměřené na inkluzivní vzdělávání.

Pedagogičtí pracovníci v obou zemích se zaměřují na včasnou intervenci žáků. V případě potřeby žákům se speciálními vzdělávacími potřebami školy poskytují vesměs stejná podpůrná opatření v podobě pomůcek, úprav výuky a kooperace s dalšími specialisty. Norská základní škola pak konkrétně navíc spolupracuje i s mateřskými školami a psychiatrickým oddělením. Organizace inkluzivního vzdělávání v praxi-tzn. i celého systému poskytování podpůrných opatření má v každé zemi svá specifika.

Ze získaných dat na teoretické úrovni vyplývá, že v Norsku na pedagoga v jedné třídě připadá značně nižší počet žáků než v České republice. Na 1. stupni norské školy může být maximální počet žáků ve třídě patnáct, v Česku je to třicet. Výjimku tvoří pouze školy speciální, kde je maximální počet žáků snížen na čtrnáct. V případě, že je v běžné třídě vzděláván žák se speciálními vzdělávacími potřebami, může být počet sice žáků snížen, ale pouze o pět žáků při maximálním počtu třiceti žáků. I výsledky provedeného šetření na dvou konkrétních školách poukazují na fakt, že na jednoho učitele na norské základní škole připadá nižší počet žáků než na učitele české základní školy. Z těchto zjištění lze vyvodit, že na základní škole v Norsku mohou učitelé věnovat žákům

individuálně více času.

Rozdílný je také průběh výuky v obou zemích a nároky kladené na žáky. V České republice jsou žáci na 1. stupni zkoušeni, hodnoceni, mohou i opakovat ročník. V Norsku žáci nejsou zkoušeni, hodnoceni známkami, ani nemusí žádný z ročníků opakovat. Tento systém je postavený na názoru, že by žáci na 1. stupni neměli být zbytečně stresováni tím, jaké mají známky. Celkový průběh výuky na norské škole je podle provedeného šetření také odlišný než v České republice. Žáci mají v hodinách větší volnost a více prostoru k diskusi.

Norští pedagogové se také dle získaných dat snaží více informovat rodiče a ostatní žáky o problematice inkluzivního vzdělávání a záležitostech s ní spojených než pedagogičtí pracovníci české školy. Důsledkem nedostatečné informovanosti pak na české škole vznikají určité nejasnosti – například v tom, co jako rodič očekávat od práce asistenta pedagoga. Obecně však obě školy považují komunikaci s rodiči všech žáků za klíčovou a snaží se ji aktivně podporovat.

Ze získaných odpovědí norských i českých pedagogických pracovníků je zjevné, že nikdo z nich nemá na inkluzivní vzdělávání vyhraněný názor. Pracovníci se shodují, že by všem žákům měla být poskytnuta možnost vzdělávání podle jejich individuálních potřeb. Ne pro všechny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je totiž vzdělávání ve třídách a školách hlavního vzdělávacího proudu přínosem.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala podmínkami pro inkluzivní vzdělávání na 1. stupni základní školy v Norsku a v České republice. Jejím hlavním cílem bylo popsat vývoj a předpoklady pro inkluzivní vzdělávání na dvou základních školách v těchto zemích. Dílčími cíli práce pak bylo zjištění aktuální situace na školách, popis shodných a rozdílných aspektů inkluzivního vzdělávání a předložení osobních zkušeností a názorů pedagogických pracovníků na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školách běžného vzdělávacího proudu.

Práce je rozdělena do dvou částí. První dvě kapitoly jsou zaměřeny na teoretické poznatky a je v nich definován pojem *žák se speciálními vzdělávacími potřebami* a termíny *integrace* a *inkluze* ve vztahu ke vzdělávání. V první části práce je také popsán vývoj inkluzivního vzdělávání v Norsku a v České republice v závislosti na kulturně historickém a socioekonomickém pozadí obou států. Součástí této části práce jsou i důležité legislativní dokumenty. Druhá část práce je praktická a obsahuje cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky, údaje o metodice použité při šetření a charakteristiku výzkumného prostředí i vzorku. V této části práce jsou také předložena získaná data, vycházející z provedeného kvalitativního šetření, které proběhlo formou polostrukturovaných rozhovorů a nestrukturovaného pozorování přímo na základních školách v Norsku a v České republice. V závěru práce je pak provedena analýza dat a jejich vyhodnocení, na základě čehož jsou zodpovězeny všechny výzkumné otázky.

Hlavní i dílčí cíle práce byly úspěšně naplněny. Výsledkem šetření bylo zjištění, že školský systém v Norsku i v České republice oba prošly odlišným vývojem, což přirozeně ovlivnilo i dnešní podobu inkluzivního vzdělávání na základních školách v obou státech. Hlavní rozdíl byl zjištěn v podílu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávaných v běžných třídách základních škol, což vychází z celkové organizace vzdělávání a odlišného pojetí inkluze ve vzdělávání obou států. S tím souvisí i rozdílné podmínky pro vzdělávání pedagogických pracovníků, podmínky pro přijetí žáků do prvních tříd základních škol, nároky kladené na žáky v průběhu povinné školní docházky a počty žáků ve třídách. I v odlišných přístupech k inkluzivnímu vzdělávání norské a české základní školy však lze spatřovat i několik společných znaků. Do prvních tříd základních škol děti nastupují ve stejném věku. Norsko i Česká republika mají dle

získaných dat také společnou desetiletou povinnou školní docházku, i když v České republice je jeden rok z toho zahrnut v rámci předškolního vzdělávání. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytuje norská i česká základní škola vesměs stejná podpůrná opatření a obě školy se zaměřují na aktivní spolupráci s rodiči žáků. V obou zemích mají také rodiče právo na volbu školy, kde bude jejich dítě vzděláváno, což všem žákům poskytuje možnost vzdělávání podle jejich individuálních potřeb.

Shrnutí

Bakalářská práce je zaměřena na podmínky pro inkluzivní vzdělávání na 1. stupni základní školy v Norsku a v České republice. Především se soustřeďuje na popis vývoje konceptu inkluze ve vzdělávání v obou zemích a na aktuální situaci ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Práce se také zaměřuje na shody a rozdíly v inkluzivním vzdělávání v Norsku a v České republice a na osobní zkušenosti pedagogických pracovníků s inkluzivním vzděláváním v praxi.

Z provedeného šetření je patrné, že školské systémy Norska a České republiky prošly odlišným vývojem, který byl ovlivněn kulturně historickými a socioekonomickými podmínkami obou států. I když aktuálně oba školské systémy směřují ke způsobu vzdělávání formou inkluzivní edukace, pojetí inkluze a organizace vzdělávání v praxi se v obou zemích liší; rozdíly jsou patrné především v podílu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávaných na běžných základních školách; v podmínkách pro přijetí žáků do prvních tříd a v nárocích, na ně kladených; v systému vzdělávání pedagogů; a v počtu žáků ve třídách. Obě země mají naopak společnou věkovou hranici při nástupu do prvních tříd a délku povinné školní docházky. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami jsou školami poskytována vesměs stejná podpůrná opatření. V obou zemích kladou pedagogičtí pracovníci velký důraz na komunikaci s rodiči všech žáků. V obou zemích mají také rodiče právo zvolit pro své děti vzdělávání v souladu s jejich individuálními potřebami.

Summary

This bachelor's thesis is focused on conditions for inclusive education at the elementary school level in Norway and in the Czech Republic. Mainly, it concentrates on describing the development of inclusion in educational system in both countries and on the actual situation of educating pupils with special educational needs at the elementary school. The thesis is also focused on differences and common aspects in inclusive education in Norway and in the Czech Republic; furthermore, a part of the thesis is about personal experiences of pedagogical staff within inclusion as their primary area of expertise.

The research shows that the educational systems of Norway and the Czech Republic have undergone different kinds of developments, influenced by distinct culturally, historical, and socioeconomical backgrounds within both countries. However, currently both countries aim to be inclusive in their educational systems. The conception of inclusion and educational organisation in both countries varies; the differences are particularly visible in the percentage of pupils with special educational needs, educated in mainstream elementary schools; in conditions of acceptance pupils in elementary schools and demands on pupils; in pedagogical staff education; and in the number of pupils, educated in one class. On the other hand, both countries have multiple things in common, like same age limit for starting elementary school education, and the duration of compulsory school attendance. Pupils with special educational needs are offered basically the same support measures. In both countries pedagogical staff emphasize the importance of communication with all pupils' parents. In both countries parents also have the right to choose school for their children in accordance with their individual needs.

Seznam použité literatury a elektronických zdrojů

Asistent pedagoga.cz [online]. ©2013 [cit. 2020-03-12]. Dostupné z:

<http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikacni-predpoklady>

BRYMAN, Alan. *Social research methods*. Second edition. New York: Oxford University Press Inc., 2004. ISBN 019-926446-5 (592 s.)

Český statistický úřad: *Školy a školská zařízení – školní rok 2018/2019: A Předškolní vzdělávání – mateřské školy a přípravné třídy základních škol*. [online]. Poslední změna: 29.08.2019 [cit. 2020-03-20]. Dostupné z:

<https://www.czso.cz/documents/10180/90577081/2300421918.pdf/9d4a9341-bd6f-4188-aa12-978cafbb4838?version=1.0>

DENZIN Norman K. & LINCOLN Yvonna S. *The landscape of qualitative research. theories and issues*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc., 1998. ISBN 0-7619-1433-1 (470 s.)

Education.stateuniversity: *Norway preprimary&primary education* [online]. ©2020 [cit. 2020-03-09]. Dostupné z: <https://education.stateuniversity.com/pages/1124/Norway-PREPRIMARY-PRIMARY-EDUCATION.html>

EuroEducation.net: *The European education directory* [online]. ©1995-2020 [cit. 2020-03-10]. Dostupné z: <https://www.euroeducation.net/prof/norco.html>

European Agency for Development in Special Needs Education (2003, January). *Special Needs Education in Europe* [online]. ©2020 [cit. 2020-03-03]. Dostupné z: <http://www.european-agency.org>.

European Commission: EACEA National Policies Platform: Eurydice. *National education systems: Norway* [online]. Poslední změna 08.03.2020. [cit. 2020-03-10]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/norway_en

European Commission: EACEA National Policies Platform: Eurydice. *National education systems: Czech republic* [online]. Poslední změna 08.03.2020. [cit. 2020-03-10]. Dostupné z: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech->

European Union Agency for Fundamental Rights: Rámec EU pro Úmluvu OSN o právech osob se zdravotním postižením. *Fra.europa.eu* [online]. ©2007-2020 [cit. 2020-03-15]. Dostupné z: <https://fra.europa.eu/cs/content/ramec-eu-pro-umluvu-osn-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim>

FASTING, Rolf B., 2012. Adapted education: The Norwegian pathway to inclusive and efficient education. In: International Journal of Inclusive Education. *Researchgate.net* [online]. ©2008-2020 [cit. 2020-03-16]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/254242565_Adapted_education_The_Norwegian_pathway_to_inclusive_and_efficient_education

GAVORA Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6 (207 s.)

HÁJKOVÁ, Vanda; STRNADOVÁ Iva. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7 (224 s.)

HAMPLOVÁ, Monika; CIRHANOVÁ Lenka, 2016. Norský a Islandský vzdělávací systém. *Česká škola* [online]. © 2000-2015 Albatros Media a.s. [cit. 2020-03-10]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2016/04/norsky-islandsky-vzdelavaci-system.html>

HAVEL, Jiří. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6395-2 (152 s.)

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-485-4 (407 s.)

HOLTE HAUG, Kristin; STORØ, Jan. Kindergartens in Norway: From care for the few to an universal right for all children. *Childresearch.net* [online]. 2013, February 1 [cit. 2020-03-08]. Dostupné z: http://www.childresearch.net/projects/ecec/2013_01.html

Inkluze v praxi.cz: Národní pedagogický institut České republiky. *Inkluze: Podpora společného vzdělávání v praxi* [online]. 23.3.2018 [cit.2020-03-12]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/1811-skolni-specialni-pedagog>

Inkluzivní škola.cz. [online]. Poslední změna: 3.10.2019. [cit. 2020-03-11]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/>

KARTOUS, Bohumil. *Skandinávské zkušenosti s inkluzivním vzděláváním* [online]. 2016 [cit. 2020-03-08]. ISBN: 978-80-260-9310-7. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2016/03/Skandin--vsk---zku--enosti-s-inkluzivn--m-vzd--l--v--n--m.pdf>

LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5 (464 s.)

Lovdata: *Act relating to primary and secondary education and training (the education act)* [online]. Poslední změna 20.01.2020. [cit. 2020-03-09]. Dostupné z: https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Světová deklarace vzdělání pro všechny tzv. Jomtienská deklarace 1990* [online]. © 2013-2020 MŠMT [cit. 2020-03-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39241/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Školský zákon ve znění účinném od 15.2.2019* [online]. © 2013-2020 MŠMT [cit. 2020-03-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Školy, třídy, skupiny a oddělení podle §16 odst. 9 školského zákona* [online]. © 2013-2020 MŠMT [cit. 2020-07-17]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skoly-tridy-skupiny-a-oddeleni-podle-16-odst-9-skolskeho>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Vyhláška č. 27/2016 sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném do 31. 8. 2017* [online]. © 2013-2020 MŠMT [cit. 2020-07-17]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. © 2013-2020 MŠMT [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>

OPDENAKKER, Raymond (2006, August). *Advantages and Disadvantages of Four Interview Techniques in Qualitative Research* [online]. Poslední změna: 3.2.2014. [cit. 2020-02-02] Dostupné z: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604118>.

Pedagogické.info. [online]. 21.8.2017 [cit. 2020-03-12]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2017/08/msmt-kvalifikace-specialniho-pedagoga.html>

POSKOČILOVÁ, Martina, 2018. Děti se speciálními potřebami ve školkách i školách přibývá. *Statistika a my: Měsíčník českého statistického úřadu* [online]. [cit. 2020-03-12]. Dostupné z: <https://www.statistikaamy.cz/2018/09/deti-se-specialnimi-potrebami-ve-skolkach-i-skolach-pribyva/>

POTMĚŠILOVÁ, Petra; Öbrink Hobzová, Milena. *MLÁDEŽ A HODNOTY 2018: Výchova k hodnotám v kontextu pluralitní a multikulturní společnosti*. Olomouc, 2018. ISBN 978-80-244-5408-5 (210 s.)

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. (322 s.) ISBN 80-7178-772-8

SEDLÁKOVÁ, Renáta. *Výzkum médií: Nejužívanější metody a techniky*. Praha: Grada Publishing a.s., 2014. ISBN 978-80-247-3568-9 (548 s.)

Special educational needs, [online]. 2012 [cit. 2020-03-03]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/els/family/50325299.pdf>

UNESCO: Prohlášení ze Salamanky (The Salamanca Statement) a Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami. *Os.f.cz* [online]. 1994 [cit. 2020-03-14]. Dostupné z: <https://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky.pdf>

UNICEF: Úmluva o právech dítěte. *Unicef.cz* [online]. ©2004-2020 Český výbor pro UNICEF [cit. 2020-03-14]. Dostupné z: <https://www.unicef.cz/aktualne/82292-umluva-o-pravech-ditete>

United Nations: Všeobecná deklarace lidských práv. OSN.cz [online]. ©2015 [cit. 2020-03-14]. Dostupné z: https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/12/UDHR_2015_11x11_CZ2.pdf

Utdanning.no: *Skoleassistent* [online]. Poslední změna: 14.05.2019. [cit. 2020-03-10]. Dostupné z: https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/skoleassistent?fbclid=IwAR2OA3MXWg0sHZ7OTH7EKQanBLqe73f_b5MsBKJf2BF2v1_XFHUql4JU6io

VAĎUROVÁ, Helena; VÍTKOVÁ Marie; BARTOŇOVÁ Miroslava. Kapitola Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání v knize *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. Brno: MU, 2009. (s.53-66). ISBN 978-80-210-5032-7

Zákony pro lidi: Vyhláška č. 140/2018 Sb. *Vyhláška, kterou se mění vyhláška č.48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů*. [online]. ©2010-2020 [cit. 2020-07-18]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2018-140>

Zákony pro lidi: Vyhláška č. 248/2019 Sb. *Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů*. [online]. ©2010-2020 [cit. 2020-07-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-248>

Zákony pro lidi: Vyhláška č. 72/2005 Sb. *Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. [online]. ©2010-2020 [cit. 2020-07-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Zákony pro lidi: Zákon č. 29/1984 Sb. *Zákon o soustavě základních a středních škol (školský zákon)*. [online]. ©2010-2020 [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1984-29/zneni-20041001?porov=20040501#cast9>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Seznam otázek použitých v dotaznících

Příloha č. 2: Seznam otázek použitých v polostrukturovaných rozhovorech

Příloha č.1: Seznam otázek použitých v dotaznících – verze pro ředitele školy

1. Kolik žáků na škole v současnosti studuje?
2. Kolik žáků na škole má speciální vzdělávací potřeby?
3. Jaké jsou podmínky pro přijetí žáků do prvních tříd?
4. Kolik pedagogických pracovníků je na škole v současnosti zaměstnáno?
5. Jaké vzdělání musí mít pedagogičtí pracovníci působící na škole?
6. S jakými dalšími odborníky škola spolupracuje?
7. Jak koncept inkluzivního vzdělávání podle Vás reálně funguje v praxi?
8. Jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami hodnoceni jinak než intaktní žáci?
9. Jaká podpůrná opatření škola žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytuje?
10. Jak probíhá spolupráce školy s rodiči žáků?

Příloha č.1: Seznam otázek použitých v dotaznících – verze pro další pedagogické pracovníky školy

1. Jaká je náplň Vaší pracovní činnosti?
2. Jaké je Vaše vzdělání?
3. Vzděláváte se dále i v průběhu vykonávání Vaší profese?
4. Jak koncept inkluzivního vzdělávání podle Vás reálně funguje v praxi?
5. Jak probíhá výuka s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě?
6. Vysvětľujete žákům, že někteří jejich spolužáci mají speciální vzdělávací potřeby?
7. Jak jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami hodnoceni?
8. Jak probíhá Vaše spolupráce s rodiči žáků?

Příloha č.2: Seznam otázek použitých v polostrukturovaných rozhovorech

1. Můžete uvést základní informace o škole?
2. Jak probíhá přechod dětí z mateřských škol do prvních tříd Vaší školy?
3. Kdy a jak probíhá diagnostika žáků?
4. S jakými vzdělávacími potřebami u žáků se setkáváte nejčastěji?
5. Mají pedagogičtí pracovníci pracující s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami speciální vzdělání?
6. Jakou funkci plní na škole speciální pedagog a asistent pedagoga?
7. Jaká je náplň pracovní činnosti všech pedagogických pracovníků?
8. Nabízí škola pedagogickým pracovníkům další vzdělávání?
9. Spolupracuje škola s dalšími odborníky?
10. Působí na škole psycholog?
11. Jak koncept inkluzivního vzdělávání reálně funguje v praxi?
12. Jaké úpravy a pomůcky jsou žákům se speciálními vzdělávacími potřebami školou poskytovány?
13. Jak probíhá hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
14. Vysvětlujete žákům, že někteří jejich spolužáci mají speciální vzdělávací potřeby?
15. Jak spolu žáci vycházejí?
16. Jak probíhá spolupráce mezi školou a rodiči žáků?
17. Jak podle Vašich zkušeností vnímají rodiče žáků koncept inkluze ve vzdělávání?
18. Jaký je Váš osobní názor na koncept inkluze ve vzdělávání?
19. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody inkluzivního vzdělávání?