

Inkluzivní vzdělávání jako racionální volba

Proč potřebujeme společné vzdělávání? Fakta místo mýtů

V předvolební debatě se čím dál silněji ozývají hlasy, které volají po “zrušení inkluze” ve školách, ale mnohdy nepřinášejí žádný konstruktivní návrh řešení. Přitom výzkumy z posledních třiceti let konzistentně dokazují, že společné vzdělávání představuje nejefektivnější systémovou investici s měřitelnými přínosy pro celou společnost. Náklady na návrat k plošné segregaci dětí do speciálních škol by přitom pro český stát byly násobně vyšší než současný systém, aniž by tato změna přinesla jakékoli výhody. Místo populistických hesel je čas postavit diskusi na faktech: společné vzdělávání není charitativní projekt na úkor zdatnějších dětí, ale pragmatické řešení, které, má-li podporu, funguje pro všechny. A každé dítě na něj má právní nárok vyplývající z mezinárodních úmluv.

Co vlastně znamená společné vzdělávání?

Inkluzivní neboli společné vzdělávání je systémový přístup, který umožňuje všem dětem – včetně těch s dyslexií, autismem, mentálním či tělesným postižením, ale i sociálně znevýhodněným, nadaným nebo cizincům učit se česky – vzdělávat se společně v běžných školách s takovou podporou, kterou potřebují. Podle dat ministerstva školství z minulého školního roku jde zhruba o 160 tisíc dětí, tedy 16 procent všech školáků v základním školství v Česku. Ze 130 tisíc dětí, které se mohou podle školského zákona vzdělávat i ve speciálních školách, je aktuálně navštěvuje 23 %. Jejich rodiče mohou speciální školu zvolit, pokud k tomu vydá doporučení poradenské zařízení.

Kdo ze společného vzdělávání profituje a jak?

Společné vzdělávání přináší prokazatelné výhody všem dětem. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách vykazují významně lepší sociální chování než jejich vrstevníci v oddělených školách. Při vhodné podpoře dosahují stejných nebo dokonce lepších studijních výsledků, přičemž tyto pozitivní efekty přetrvávají v dalším vzdělávání a po celý život. Zásadní je zjištění, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělané ve společných třídách mají dvakrát vyšší pravděpodobnost pokračování v postsekundárním vzdělávání než ty v segregovaném vzdělávání.

A co děti bez speciálních potřeb?

81 procent studií prokázalo, že společné vzdělávání má pozitivní nebo neutrální dopad na jejich vzdělávací výsledky. V běžném prostředí rozvíjejí empatii, toleranci a sociální dovednosti nezbytné pro život v rozmanité společnosti. Současná česká data po 20 letech inkluzivních opatření jasně ukazují: děti nejsou “hloupější”, naopak si udržují srovnatelné výsledky v

národních i mezinárodních testech. Neexistují žádné důkazy, které by naznačovaly, že společné vzdělávání vede ke zhoršení akademických výsledků nebo sociálních dovedností.

Ekonomická realita: co by stálo zrušení inkluze?

Zrušení společného vzdělávání by český stát stálo miliardy korun navíc. Vzdělávání ve speciální škole je třikrát dražší než v běžné. Pokud by stát chtěl přesunout polovinu žáků s handicapem (50 tisíc) z běžných do speciálních škol, musel by ročně jen na provoz vydat cca 10 miliard korun navíc. Další desítky miliard by stála výstavba školních budov. Aktuálně je 460 základních škol se speciálními třídami (číslo zahrnuje i běžné školy se speciálními třídami), ve kterých se vzdělává 29 tisíc žáků a jejich kapacity jsou naplněné, o místa se někde dokonce losuje. Nově postavených škol by muselo být dvakrát tolik, co je k dispozici dnes.

Dlouhodobé ekonomické dopady by byly ještě vyšší. Každý žák, který dokončí střední školu, odvede do veřejných rozpočtů o 2,3 až 2,8 milionu korun více než člověk pouze se základním vzděláním. Oddělením dětí do speciálního školství bychom snížili jejich šance na vyšší vzdělání a česká společnost by přišla o jejich potenciál. Naopak, drobné zlepšení nejslabších žáků by z dlouhodobého hlediska do státního rozpočtu přineslo 18 miliard korun ročně navíc.

Co učitelé skutečně potřebují?

Úspěšné společné vzdělávání vyžaduje systematickou podporu pedagogů a s tím spojené investice do školského systému. Učitelé potřebují metodickou podporu v pedagogické diagnostice a diferenciované výuce, kvalifikované asistenty pedagoga, multidisciplinární týmy odborníků, kteří jim pomohou v podpoře konkrétních žáků a účinné přístupy k podpoře duševního zdraví a managementu chování žáků. Pomoci může také snížení administrativy a počtu žáků ve třídách tam, kde jsou na maximu. S ohledem na demografický vývoj budou nicméně počty žáků klesat ve většině regionů ČR.

Často kritizované výdaje na asistenty pedagoga v běžných školách v řádu jednotek miliard se tak státu po všech stránkách vyplácí. Zajištění učitelů a speciálních pedagogů do speciálních škol a tříd by bylo násobně dražší, a hlavně není je kde brát.

Nehledě na negativní společenské dopady, které by segregace měla. Investice do společného vzdělávání se mnohonásobně vrátí v podobě vzdělanější a soudržnější společnosti. Společné vzdělávání není o ideologii, ale o pragmatických řešeních založených na ověřené praxi. Je čas přestat mluvit o tom, zda společné vzdělávání chceme, a začít jednat podle toho, co je pro školy již 20 let realitou. Před volbami je pro všechny politiky školství prioritou, zda to tak ve skutečnosti je, se ukáže teprve ve státním rozpočtu.

Společné vzdělávání a děti bez speciálních vzdělávacích potřeb

Zařazení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol nemá obvykle negativní dopad na výkon jejich intaktních spolužáků.

Podle jedné z nejcitovanějších přehledových studií zaměřených na dopady společného vzdělávání na výsledky dětí bez speciálních vzdělávacích potřeb *Kalambouka et al. (2007) „The*

impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers“ jsou dopady společného vzdělávání v převážné většině pozitivní nebo neutrální. V 81 % hodnocených případů byly efekty popisovány jako pozitivní nebo neutrální (23 % pozitivních, 58 % neutrálních), pouze 9 % mělo negativní efekt.¹

- Studie se nejčastěji zaměřovaly na akademické výsledky (zejména na základních školách), přičemž většina důkazů naznačuje **neutrální vliv** na výkon spolužáků bez SVP.
- **Pozitivní efekty** se projevovaly především v sociální oblasti či v porozumění odlišnosti a rozvoji empatie.
- **Negativní dopady** byly zaznamenány výjimečně, častěji ve školách druhého stupně a zejména při vzdělávání dětí s výraznými obtížemi v oblasti chování.

Celkově platí, že umísťování dětí se SVP do hlavního vzdělávacího proudu je z hlediska výkonu jejich vrstevníků **bezpečné a obavy z negativního vlivu nejsou podloženy důkazy**.

- Děti bez speciálních vzdělávacích potřeb mohou ve výuce pomáhat svým spolužákům s SVP. V roli doučovatelů si **lépe osvojují látku** vysvětlováním pojmů svým vrstevníkům. Při probíhající vrstevnickém učení pracujeme s klimatem celé třídy a podporujeme pozitivní postoje vůči lidem s postižením.
- Segregované modely nejsou pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami přínosnější.

V roce 2004 profesorka speciální pedagogiky a expertka na společné vzdělávání Mary A. Falvey a její kolegové prozkoumali stovky výzkumných studií² a nenašli jediný výzkumný článek, který by dokázal, že segregované vzdělávání a služby jsou pro děti s těžkým postižením účinnější než společné vzdělávání. Falvey proto zdůrazňuje nutnost měnit systém služeb a nastavení škol tak, aby umožňovaly společné vzdělávání i dětí s náročnějšími potřebami, protože se tak zvyšuje kvalita vzdělávání pro všechny.

- Klíčová je kvalita implementace a skutečná transformace přístupů k výuce.

Společné vzdělávání je velmi komplexní proces, kde samotné přidání zdrojů nebo změna organizace nestačí. U nás se jej ovšem nedaří naplnit nejen pro nesystematický přístup k reformě, ale také kvůli významnému podfinancování školského resortu.

Zmíněné metaanalýzy poskytují důkazy, že **tvůrci vzdělávací politiky se nemusejí obávat zhoršení školní úspěšnosti** dětí bez SVP při rozvoji společného vzdělávání. Inkluze přináší

¹ KALAMBOUKA, Afroditi, et al. The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 2007, 49.4: 365-382.

² Falvey, Mary A. (Spring 2004) Toward realization of the least restrictive educational environments for severely handicapped students. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(1), 9-10.

prospěch všem dětem, pokud je správně implementována s vhodnými podporami a strategiemi.

Společné vzdělávání a dopady na děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Společné vzdělávání dnes zahrnuje děti s různorodými vzdělávacími potřebami. Inkluzivní přístup se nevztahuje pouze na ty, které potřebují při učení nějakou formu podpory z důvodu zdravotního postižení, ale také na talentované a výjimečně nadané žáky, žáky s jiným rodným jazykem, s různými sociálními či mentálními handicapy nebo třeba na žáky, jejichž náročné chování je důsledkem obtížné rodinné situace nebo duševního onemocnění.

Žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (zdravotní znevýhodnění, sociální znevýhodnění, odlišný mateřský jazyk, nadání) je v našich základních školách 160 tisíc³, což je 16 % žáků z celkového počtu žáků základních škol.

Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách podporuje 16 594 asistentů pedagoga. Jejich podporu využívá každý 10. žák se SVP. Celkové výdaje na asistenty pedagoga v běžných školách jsou **8,2 mld ročně** při průměrném platu 30 941 Kč hrubého⁴.

Pokud bychom se rozhodli přesunout část dětí se SVP do speciálních škol či tříd, náklady na jejich podporu by řádově stouply.

- Náklady na jednoho žáka ve speciální škole jsou totiž **3krát vyšší než náklady na žáka v běžné škole**.
- Ve srovnání se segregovaným vzděláváním je **společné vzdělávání nákladově efektivní**.
- **Náklady na vyloučení jsou vysoké** i z hlediska ztracené produktivity, lidského potenciálu, wellbeingu a zdraví. **0 2,3 – 2,8 mil Kč** méně odvede do rozpočtu každý žák bez maturity⁵.

Vzdělanostní a oborová struktura žáků se zdravotním postižením v 1. ročnících středního a vyššího odborného vzdělávání ukazuje, že podle dat z roku 2019/2020 bylo žáků vzdělávaných ve speciálních třídách naprostá většina v nematuritních kategoriích (E a C). Pouze **~0,3 %** z nich bylo v maturitních oborech **M** a **~0,4 %** v maturitních oborech s odborným výcvikem **L0**.

³ MŠMT, Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2024/2025:

<https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

⁴ MŠMT, Statistická ročenka školství – Zaměstnanci a mzdové prostředky 2024/2025 :

<https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-zamestnanci-a-mzdove-prostredky-15>

⁵ PAQ Research a think-tank IDEA, Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity:

https://cdn0.erstegroup.com/content/dam/cz/csas/www_nadacecs_cz/dokumenty/studie-analyzy/2021/NCS-studie-nerovnosti-fin.pdf

To naznačuje, že přechod do maturitních oborů je pro „speciální“ proud velmi vzácný (řádově zlomky procent).⁶

Společné vzdělávání má jednoznačný přínos pro děti se SVP, což pozitivně ovlivňuje jejich další vzdělávací trajektorii i životní uplatnění. Z dlouhodobého hlediska proto investice do společného vzdělávání vedou k vyšší návratnosti a méně zatěžují rozpočet státu. V dlouhodobém horizontu lze očekávat potenciální přínos až 18 mld ročně, pokud se zaměříme na podporu nejslabších žáků a 3-4 koruny získáme zpět za každou investovanou korunu do včasné péče a podpory dětí se SVP⁷. Setrváním ve společném vzdělávání se až 2krát zvyšují šance pro žáky s handicapem, že dosáhnou postsekundárního vzdělání a tím i lepšího uplatnění ve společnosti.⁸

FAKTA O SPOLEČNÉM VZDĚLÁVÁNÍ

- Čím delší dobu stráví děti se SVP ve společném vzdělávání, tím pozitivnější jsou jejich výsledky.⁹
- Děti s Downovým syndromem, které navštěvují běžné školy, vykazují lepší rozvoj jazykových dovedností (slovní zásoba, gramatika) a paměťových funkcí než děti s tímto postižením, které navštěvují speciální školy.¹⁰
- Děti s mentálním postižením, které byly s podporou odborníků v běžných třídách, vykazovaly o něco větší pokrok v dovednostech čtení než ve speciálních školách. Přínosy společného vzdělávání se projevují zejména v oblasti rozvoje čtenářských dovedností, což je klíčové pro akademický úspěch a samostatnost těchto dětí.¹¹
- Společné vzdělávání má pozitivní dopad na sociální rozvoj dětí se zdravotním postižením (včetně dětí s těžkým postižením).¹²

⁶ Struktura žáků se zdravotním postižením. Vzdělanostní a oborová struktura žáků se zdravotním postižením v 1. ročnících středního a vyššího odborného vzdělávání [online]. infoabsolvent.cz, 2019 [cit. 2025-09-09]. Dostupné z: <https://infoabsolvent.cz/Temata/ClanekZP/6-4-03>.

⁷ PAQ Research a think-tank IDEA, Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity: https://cdn0.erstegroup.com/content/dam/cz/csas/www_nadacecs_cz/dokumenty/studie-analyzy/2021/NCS-studie-nerovnosti-fin.pdf.

⁸ Rojewski, J., Lee, I., & Gregg, N. (2015). Causal effects of inclusion on postsecondary education outcomes of individuals with high-incidence disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 25(4), 210-219. doi:10.1177/1044207313505648.

⁹ Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3–26. <http://doi.org/10.1177/074193250002100102>.

¹⁰ Laws, G., Byrne, A. a Buckley, S.J. Language and Memory Development in children with Down syndrome at mainstream and special schools: A comparison. *Educational Psychology*, 2000, roč. 20, č. 4, s. 447-457. ISSN 0144-3410.

¹¹ Dessemontet, R. S., Bless, G., Morin, D. Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 2012, roč. 56, č. 6, s. 579-587. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x.

¹² Fischer, M., Meyer, L. H. Development and Social Competence after Two Years for Students with Severe Disabilities Educated in Inclusive and Self-Contained Settings. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2002, roč. 27, č. 3, s. 165-174. ISSN 15407969.

- Děti s autismem, které byly akademicky a sociálně začleněné, zaznamenávají pozitivnější vývojové trajektorie, které zasahují až do dospělosti, chovají se méně asociálně a vykazují lepší dovednosti pro samostatný každodenní život.¹³
- Děti s rozsáhlou potřebou podpory ve společném vzdělávání vykazují lepší metakognitivní a interpersonální schopnosti a vytváří trvalejší sítě vztahů.¹⁴
- Děti se zdravotním postižením, včetně těch s rozsáhlou potřebou podpory, které se vzdělávaly v běžném prostředí, zaznamenaly po ukončení školní docházky větší úspěch než jejich segregovaní vrstevníci a dosáhli významných sociálních výsledků v základních oblastech života, jako je vzdělávání, zaměstnání a nezávislý život.¹⁵

Celkově výzkumy naznačují, že pokud je dítě s lehkým i těžším postižením poskytnuta vhodná podpora, dosahují v běžných třídách stejných, ne-li lepších studijních výsledků než v segregovaných třídách. Četná šetření také prokázala, že pokud jsou k dispozici vhodné zdroje na podporu těchto dětí v běžných školách, nemá jejich přítomnost žádný významný negativní dopad na studijní výsledky jejich vrstevníků bez postižení.

Děti s náročným chováním

Když se v médiích mluví o zrušení nebo "revizi inkluze", poukazuje se často na problémy se žáky, kteří svým chováním narušují výuku. Obvykle se jedná o děti, které školská legislativa řadí do kategorie závažné poruchy chování. Nárůst počtu žáků v této kategorii je odrazem nárůstu počtu dětí s obtížemi v duševním zdraví, pro které školská legislativa nemá samostatnou kategorii. Problémy v chování dětí také často bývají důsledkem negativních zkušeností spojených s rodinným prostředím jako je rozpad rodiny, domácí násilí nebo užívání alkoholu členem rodiny nebo důsledkem šikany¹⁶.

Data k dětskému duševnímu zdraví

Data mezinárodní studie ESPAD z roku 2024¹⁷ ukazují, že **úroveň osobního wellbeingu vnímaná dětmi v Česku je v rámci Evropy po Ukrajině druhá nejhorší**. V Česku označilo úroveň osobního wellbeingu jako dobrou 46 % šestnáctiletých, na Ukrajině to bylo 43 %. 14 % 16letých se nacházelo v riziku poruchy duševního zdraví, podíl dívek v riziku byl ve srovnání s chlapci

¹³ Woodman, A. C., Smith, L. E., Greenberg, J. S., Mailick, M. R. Contextual Factors Predict Patterns of Change in Functioning over 10 Years Among Adolescents and Adults with Autism Spectrum Disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 2016, roč. 46, č. 1, s. 176-189. DOI: 10.1007/s10803-015-2561-z.

¹⁴ Copeland & Cosbey, 2009; Jackson, Ryndak, & Wehmeyer, 2009; Wehmeyer, 2006.

¹⁵ (Haber et al., 2016; Ryndak, Ward, Alper, Montgomery, & Storch, 2010; Test, Mazzotti, Mustian, Fowler, Kortering, & Kohler, 2009; White & Weiner, 2004). viz "Zdroje".

¹⁶ Velemínský, M. Sr., Velemínský, M. Jr., Rost, M., Samková, J., Samek, J., Sethi, D. Studie negativních zážitků z dětství (ACE) v České republice. Česko-slovenská pediatrie, 2017, roč. 72, č. 7, s. 409–420. [online]. [cit. 2025-09-16]. Dostupné z:

https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/598792/mod_resource/content/1/Veleminsky_Studie%20negativnich%20zazitku%20z%20detstvi_2017.pdf

¹⁷ ESPAD Group. Key findings from the 2024 European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs (ESPAD). European Union Drugs Agency, Lisbon, 2025. ISBN 978-92-9408-039-4 [online]. [cit. 2025-09-16]. Dostupné z: https://www.euda.europa.eu/publications/data-factsheets/espad-2024-key-findings_en

více než dvojnásobný. Podíl dívek se zhoršeným duševním zdravím od poslední vlny studie rostl výrazněji. Po více než deseti letech poklesu začal mezi šestnáctiletými stoupat podíl pravidelných konzumentů alkoholu i výskyt rizikových forem pití. Pití nadměrných dávek alkoholu alespoň jednou v posledním měsíci uvádí 38 % šestnáctiletých. Nelegální drogu alespoň jednou v životě užila čtvrtina šestnáctiletých, nejčastěji šlo o konopné látky (24 %), což ČR i přes zaznamenaný pokles v rámci Evropy řadí na první místo v užívání konopných látek.

Informace o zhoršeném duševním zdraví českých dětí přinesl i první národní [monitoring duševního zdraví](#) realizovaný Národním ústavem duševního zdraví a Českou školní inspekcí z roku 2023. Z něj vyplynulo, že **více než 50 % žáků a žákyn 9. ročníku vykazuje známky zhoršeného wellbeingu a 40 % z nich vykazuje symptomy středně těžké až těžké deprese. Počet sebevražedných pokusů dětí se za posledních pět téměř zdvojnásobil.** Pro třetinu patnáctiletých by byla vhodná odborná pomoc v oblasti duševního zdraví (NUDZ & ČŠI, 2023).

Data k šikaně a kyberšikaně

[Z výsledků šetření TIMSS pro ČR z roku 2023](#) vyplývá, že **přibližně jednou za měsíc se se šikanou setkává 34 % žáků a žákyn čtvrtých ročníků, jednou týdně každý desátý čtvrták.** Podíl čtvrtáků zažívajících šikanu ve školách od roku 2019 stoupl u všech sledovaných jevů. [V případě osmých ročníků](#) bylo zjištěno, že se se šikanou cca jednou měsíčně setkává 29 % žáků a jednou týdně 7 % žáků. Ve školách s méně častým výskytem šikany dosahují žáci v průměru lepších výsledků než žáci ze škol, ve kterých se šikana vyskytuje častěji (ČŠI, Národní zpráva TIMSS, 2023).

[Šetření ČŠI z roku 2023 zaměřené na rizikové chování žáků](#) odhalilo, že v letech 2021–2023 šikanu řešilo 57 % základních a 63 % středních škol. S kybernetickou šikanou se ve stejném období setkala 21 % ZŠ a 24 % SŠ.

[Podle výzkumu agentury Ipsos pro T-Mobile a organizaci In lústia](#) (2025) bylo 94 % mladistvých vystaveno nenávislnému projevu na internetu, 85 % v posledním roce vidělo v on-line prostředí šikanu. Kyberšikaně přímo čelilo 67 % respondentů ve věku 11 až 21 let.

Data k negativním zkušenostem v dětství

Studie mapující výskyt negativních zkušeností v dětství v České republice (Velemínský a kol., 2017)¹⁸ zjistila, že psychické týrání zažilo 21 % respondentů, fyzické týrání 17 %, pohlavní zneužívání 6 % a hrubé zanedbávání 8 %. Užívání drog rodinným příslušníkem zažilo 5 % respondentů, užívání alkoholu 15 %, duševní poruchu člena rodiny 13 %, domácí násilí v roli svědka 22 % a rozpad rodiny 23 %. 10 % respondentů uvedlo, že zažilo čtyři nebo více typů negativních zážitků z dětství. Negativní zkušenosti v dětství mají závažný dopad na zdraví a sociální integraci v dospělosti. Náklady na sanaci důsledků negativních zkušeností v dětství v

¹⁸ Velemínský, M. Sr., Velemínský, M. Jr., Rost, M., Samková, J., Samek, J., Sethi, D. Studie negativních zážitků z dětství (ACE) v České republice. Česko-slovenská pediatrie, 2017, roč. 72, č. 7, s. 409–420. [online]. [cit. 2025-09-16]. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/598792/mod_resource/content/1/Veleminsky_Studie%20negativnich%20zazitku%20z%20detstvi_2017.pdf

ČR dosahují jen v zdravotnictví [136 miliard korun ročně](#). Další stovky miliard jsou vynakládány v souvislosti s nízkou úrovní dosaženého vzdělání, nezaměstnaností a kriminalitou. Výzkumy dokládají, že prevence realizovaná ve škole je tou nejúčinnější a zároveň i nejlevnější cestou k podpoře duševního zdraví společnosti a snižování důsledků negativních zkušeností v dětství.

Obtíže dětí s náročným chováním nevyřeší segregace ve vzdělávání ale včasná identifikace a mezioborová podpora ohrožených dětí a jejich rodin, reforma dětské psychiatrické péče a cílená meziresortní podpora dětského duševního zdraví.

Doporučení pro další rozvoj společného vzdělávání

1. **Spolupráce resortů** – propojení vzdělávacího, sociálního a zdravotního segmentu v koordinované podpoře dětského duševního zdraví a podpoře rodin pečujícím o dítě se zdravotním postižením a rodin v riziku rozvoje náročné životní situace.
2. **Podpora učitelů** – profesní rozvoj a metodická podpora v inkluzivních metodách výuky, trauma respektujícím přístupu a efektivním managementu chování žáků.
3. **Důraz na prevenci** – včasná diagnostika a podpora dětí s počínajícími problémy.
4. **Dostupnost asistentů pedagoga a odborných podpůrných pozic** (školní psycholog, speciální pedagog, sociální pedagog).
5. **Indexové financování škol s vyšším podílem žáků se SVP** – navýšení prostředků pro školy vzdělávající více žáků se SVP.
6. **Podpora přechodů mezi stupni vzdělávání** – cílená podpora dětí a žáků v přípravě na přechod a v adaptaci na vyšším stupni vzdělávání
7. **Monitorování a evaluace** – pravidelné vyhodnocování dopadů inkluzivních opatření.
8. **Snížení administrativní zátěže** - využití digitálních technologií k prevenci duplicitního vykazování stejných dat a zjednodušení administrativních procesů.

Společné vzdělávání není pouze otázkou spravedlnosti a lidských práv, ale především **strategickou investicí do budoucnosti celé společnosti**. Přináší výhody jednotlivcům, školám, ekonomice i státu. Politická rozhodnutí, která posílí inkluzivní opatření, tak znamenají nejen naplňování mezinárodních závazků, ale i podporu dlouhodobé prosperity.

Zdroje:

Copeland, S. R., Cosbey, J. Rethinking effective instructional practices. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 2009, roč. 33, č. 4, s. 214-224. ISSN 1540-7969.

Dessementet, R. S., Bless, G., Morin, D. Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. Journal of Intellectual Disability Research, 2012, roč. 56, č. 6, s. 579-587. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x.

Fischer, M., Meyer, L. H. Development and Social Competence after Two Years for Students with Severe Disabilities Educated in Inclusive and Self-Contained Settings. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 2002, roč. 27, č. 3, s. 165-174. ISSN 15407969.

Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3–26.
<http://doi.org/10.1177/074193250002100102>.

Haber, M. G., Carter, E. W., Snell, M. E., Missier, M., Warren, S. F., Vanderheiden, A., ... & Ledford, J. R. Research support for inclusive education and SWIFT. *Inclusion*, 2016, roč. 4, č. 1, s. 1-19. DOI: 10.1352/2326-6988-4.1.1.

Jackson, L., Ryndak, D. L., Wehmeyer, M. L. The dynamic relationship between educational contexts and inclusion of students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2009, roč. 34, č. 3, s. 155-165. ISSN 1540-7969.

Laws, G., Byrne, A. a Buckley, S.J. Language and Memory Development in children with Down syndrome at mainstream and special schools: A comparison. *Educational Psychology*, 2000, roč. 20, č. 4, s. 447-457. ISSN 0144-3410.

MŠMT, Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2024/2025:
<https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

MŠMT, Statistická ročenka školství – Zaměstnanci a mzdové prostředky 2024/2025 :
<https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-zamestnanci-a-mzdove-prostredky-15>

Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR). Poruchy chování a jak na ně. Inkluze v praxi [online]. [cit. 2025-09-09]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1787-poruchy-chovani-a-jak-na-ne>.

PAQ Research a think-tank IDEA, Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity:
https://cdn0.erstegroup.com/content/dam/cz/csas/www_nadacecs_cz/dokumenty/studie-analyzy/2021/NCS-studie-nerovnosti-fin.pdf.

Rojewski, J., Lee, I., & Gregg, N. (2015). Causal effects of inclusion on postsecondary education outcomes of individuals with high-incidence disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 25(4), 210-219.
doi:10.1177/1044207313505648.

Ryndak, D. L., Ward, T., Alper, S., Montgomery, J., Storch, J. F. Long-term outcomes of services for two persons with significant disabilities with differing educational experiences: a qualitative consideration of the impact of educational experiences. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 2010, roč. 45, č. 3, s. 323-338. ISSN 0882-7482.

Struktura žáků se zdravotním postižením. Vzdělanostní a oborová struktura žáků se zdravotním postižením v 1. ročnících středního a vyššího odborného vzdělávání [online]. infoabsolvent.cz, 2019 [cit. 2025-09-09]. Dostupné z: <https://infoabsolvent.cz/Temata/ClanekZP/6-4-03>.

Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C. H., Kortering, L., Kohler, P. Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 2009, roč. 32, č. 3, s. 160-181. DOI: 10.1177/0885728809336061.

White, J., Weiner, J. S. Influence of least restrictive environment and community-based instruction on postsecondary outcomes of youth with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 2004, roč. 21, č. 3, s. 143-153. DOI: 10.3233/JVR-2004-21304.

Wehmeyer, M. L. Self-determination and students with disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 2006, roč. 18, č. 2, s. 201-212. ISSN 1056-263X.