

Připravenost základní školy na inkluzivní vzdělávání – případová studie

Bc. Pavlína Dubanská

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Pavlína Dubanská**
Osobní číslo: **H150036**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Připravenost základní školy na inkluzivní vzdělávání – případová studie**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti školské legislativy, zásad a principů inkluze ve vzdělávání žáků se specifickými potřebami.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace případové studie pomocí rozhovorů, dotazníku a analýzy dokumentů.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce: **89**

Rozsah příloh: **4**

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

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

ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

VOMÁČKOVÁ, Helena. Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015. ISBN 978-80-7414-933-7.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Psychologie zdraví. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2.

Dostupné také z: <http://kramerius.mzk.cz/search/handle/uuid:705b75a0-0060-11e4-89c6-005056827e51>.

VOMÁČKA, Jiří. Proměny školního vzdělání v našich dějinách. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1993. ISBN 80-7044-062-7.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

22. listopadu 2016

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2017

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 10.4. 2017

..... Dubuška!

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydávající závěrečné práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odporují-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Tato práce pojednává o připravenosti školy na inkluzivní vzdělávání, zabývá se jednotlivými aspekty dobré inkluze, jak ze strany žáka, tak i pedagoga. Jsou zmíněny různé podstatné faktory inkluze jako sociální prostředí, specifické potřeby žáka, profesní předpoklady pedagoga a ostatních pedagogických pracovníků. Pozornost je věnována výrazně pomáhajícím aspektům celého procesu jako např. Přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce u potřebných žáků, společné vzdělávání pro všechny v jedné třídě, bezbariérový přístup a technické vybavení, možnost mentoringu. V práci byl použit nestandardizovaný dotazník jako výzkumná metoda. Zjištěné závěry byly v některých otázkách překvapivé, v jiných naopak potvrzením praxe. Výsledky a vyhodnocení je možné použít jako východisko pro navazující práce se stejnou či podobnou tematikou. Výzkumná data mohou být samozřejmě základem pro další hlubší zpracování tématu inkluze ve školách České republiky.

Klíčová slova

Inkluze, integrace, inkluzivní škola, postižení, právo na vzdělání, pedagog, žák, podpůrná opatření, podmínky, prostředí, speciální vzdělávací potřeby, specifické poruchy učení, diverzita, rámcové vzdělávací programy.

ABSTRACT

The diploma thesis deals with preparedness of schools in terms of inclusive education and its various aspects from the side of both a pupil and teacher. There are many different factors of inclusion, such as pupil's specific needs, professional requirements of a teacher and others co-workers in the field of pedagogy. The thesis focuses on those aspects that support the whole education process, e.g. the presence of a teacher's assistant in the class who is needed for the pupils with special learning difficulties, collective education of pupils in a single class, barrier-free access and technical equipment or the option of mentoring. For the purposes of my work, non-standardized questionnaire has been used as the main research method. In some cases, the results have been surprising, in the others they simply confirmed the real-life practice. The results and conclusions can be used as a starting point for other works with similar or same topic. The data collected in my research can be used for a more thorough processing of inclusion in the Czech Republic.

Keywords:

Inclusion, integration, inklusive school, handicap, disability, right for education, teachers, pupils, support measures, conditions, special educational needs, specific learning disorders, diversity, framework educational program.

Děkuji Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi poskytl k vypracování této diplomové práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná d IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	15
1 VYMEZENÍ POJMU INKLUZE	16
1.1 PRINCIPY INKLUZE	19
1.1.1 Princip participace.....	20
1.1.2 Princip heterogenity	21
1.1.3 Princip individualizace a diferenciacce	22
1.1.4 Princip spolupráce	24
2 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	26
2.1 ŽÁK SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM.....	28
2.2 ŽÁK SE ZDRAVOTNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM.....	30
2.3 ŽÁK SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM	30
2.4 ŽÁK NADANÝ A MIMOŘÁDNĚ NADANÝ	32
3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	35
3.1 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	37
3.1.1 Pedagogická diagnostika	38
3.1.2 Cíle	39
3.1.3 Hodnocení a klasifikace	39
3.1.4 Obsah.....	40
3.2 ASISTENT PEDAGOGA	41
4 HODNOCENÍ KVALITY ŠKOLY	44
4.1 HODNOTY ŠKOLY	45
4.2 PODMÍNKY	46
4.3 VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE	49
II PRAKTICKÁ ČÁST	53
5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	54
5.1 CÍL VÝZKUMU	54
5.2 METODY VÝZKUMU.....	55
5.2.1 Dotazník	56
5.2.2 Rozhovory	59
5.2.3 Obsahová analýza dokumentů.....	60
5.2.4 Výzkumný postup	60
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU	61
6.1 ANALÝZA ROZHOVORŮ	63
6.2 OBSAHOVÁ ANALÝZA DOKUMENTŮ	70
7 DISKUZE	75
ZÁVĚR	78
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	80
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	86
SEZNAM OBRÁZKŮ	87
SEZNAM TABULEK	88

SEZNAM PŘÍLOH.....	89
---------------------------	-----------

ÚVOD

Téma diplomové práce s názvem „Připravenost školy na inkluzivní vzdělávání – případová studie“ považuji za aktuální vzhledem k tomu, že inkluze začala ze zákona probíhat od 1. 9. 2016. Již řadu let jsem v praxi, pracuji jako vychovatelka ve školní družině. Tento fakt byl dalším důvodem, proč jsem zvolila dané téma. Podle mého názoru má diplomová práce být o praxi a pro praxi.

Byly stanoveny tyto výzkumné cíle:

Cílem předkládané práce je popsat a analyzovat hlavní kritéria a úroveň připravenosti školy na inkluzivní vzdělávání v námi navrhovaných oblastech, dále porozumět pojetí inkluze a vyhodnotit indikátory kvality vzdělávání. Zajímá nás, do jaké míry je škola připravena na společné vzdělávání všech žáků, konkrétně v oblasti podmínek, praxe, kultury a politiky. Tyto oblasti jsou totiž akcentovány v dotaznících, které byly předlohou našeho výzkumu. Snahou bude rovněž zpracovat výsledky výzkumu podle navržených oblastí, prostřednictvím nichž se inkluze projevuje v praxi. Dále se v rozhovorech také zaměřím na to, jak je vlastně inkluze a inkluzivní vzdělávání chápáno nejdůležitějšími aktéry, tedy, co vše do tohoto pojmu zahrnují samotní pedagogové, asistenti a vychovatelky ve školní družině.

Sestavila jsem si nestandardizovaný dotazník s cílem vyzkoušet si, jaká úskalí tvorba jednotlivých dotazníkových položek přináší, jak takový dotazník vyhodnotit apod. Toto pokládám za přínos celé práce. Věřím, že mnou zvolené výzkumné metody a zjištěné výsledky budou východiskem pro další práce na podobné téma.

Diplomová práce se člení na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části je nejprve věnována pozornost charakteristice a objasnění pojmů inkluze, integrace a segregace. Vycházím zde z teoretických východisek autorů, např. V. Lechty, M. Hornákové, Hájkové, Kratochvílové, Průchy i zahraničních autorů, např. V. N. Siněva nebo S. V. Alexiny, kteří se věnují otázkám inkluzivního vzdělávání. V první podkapitole budu definovat základní principy inkluze, které jsou zpracovány např. v odborné literatuře Vítková, Havel (2013), Janík et al. (2010) a také se jimi zabývá Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (2011c). Podrobně v této práci popíši princip participace, heterogenity, spolupráce, individualizace a diferenciací.

V následující, druhé kapitole této části práce, podrobně charakterizují žáky se speciálními

vzdělávacími potřebami. Základní přístupy pro práci s těmito dětmi zmiňuje např. Scholz (2007). Autor uvádí, že děti s postižením mohou běžnou školu navštěvovat avšak s podporou asistenta. Toto také zmiňuje Slepíčková, Pančucha (2013).

Významnou kapitolou je zde kapitola třetí, v níž je pojednáváno o podpůrných opatřeních pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami, cílech a obsahu individuálních vzdělávacích plánů, přítomnost a důležitost asistentů pedagogů při výuce žáků. Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů každému z opatření. Bude jim zde věnována pozornost a charakterizována jejich podstata. V rámci této kapitoly se zaměřím na individuální vzdělávací plány a jejich podporu v legislativě. Podstatou IVP je začlenění každého dítěte i s handicapem do vzdělávacího procesu a podpora celkového rozvoje žáka.

Následující podkapitola bude krátce pojednávat o pedagogické diagnostice. Jak uvádí Jucovičová a kol. (2009), důležitou součástí pedagogické diagnostiky je komunikace učitel – rodič. Nástrojem pedagogické diagnostiky je právě individuální vzdělávací plán každého žáka, který by měl být sestavován dle aktuální situace žáka a také měněn, pokud navrhované postupy nepřinášají očekávané změny v učebním procesu, upozorňuje Bartoňová, Vítková (2016). Následující podkapitoly dále rozvíjí IVP, charakterizují jeho cíle, zmiňují hodnocení a klasifikaci a také obsah IVP. Do něho patří úlevy učebního plánu a úpravy učebních osnov, dále náprava špatných postojů a návyků. Poměrně velká pozornost bude věnována asistentovi pedagoga. V této podkapitole diplomové práce budou charakterizovány úkoly asistenta pedagoga, jeho osobnostní vlastnosti a předpoklady, tak jak je definuje např. Drotárová (2006).

Závěrečnou kapitolu teoretické části zaměřím na indikátory hodnocení kvality škol. Podle Kratochvílové (2013) je nezbytné přesvědčení a pozitivní postoj samotných učitelů, speciální přístupy a metody pedagogické práce. Pohled na kvalitu a faktory, které ovlivňují vzdělávání, má v odborné literatuře více podob. V dalších podkapitolách blíže seznámím se čtyřmi dimenzemi pro evaluaci školy – jsou jimi podmínky, vzdělávací strategie, hodnocení žáků a spolupráce školy s rodiči.

Praktická část této diplomové práce je členěna do několika podkapitol. V první z nich je zformulován a popsán výzkumný problém. Dále se zabývám výzkumnou otázkou: *Jaká je připravenost školy na inkluzivní vzdělávání v námi stanovených oblastech podmínek, praxe, kultury a politiky?*

Celý výzkum je koncipován jako případová studie, výzkumný vzorek je tvořen 22

zkoumanými osobami tj. pedagogy, asistenty pedagoga a ostatními pedagogickými pracovníky. Těmto byl při záměrném výběru předložen již zmiňovaný nestandardizovaný dotazník jako jedna z výzkumných metod. Dotazník sestává z celkem 32 dotazníkových položek z předem určených odpovědních kategorií, tzv. položky uzavřené a vyhodnocen z hlediska připravenosti na inkluzivní vzdělávání. Jednotlivé aspekty připravenosti budou rozčleněny do čtyř oblastí. Podle nich bude realizováno celé vyhodnocení tohoto měrného nástroje. Bude specifikována oblast podmínek, praxe, kultury a politiky. Na tyto oblasti jsou vždy v dotazníku cíleny určité otázky, kdy jedna oblast je zastoupena osmi konkrétními položkami. Oblasti jsou definovány spíše explicitně, nejsou v dotazníku přímo vypsány, aby nedocházelo k nejasnému a zmatečnému pochopení dotazníku jako výzkumné metody.

Další zvolenou metodou je polostrukturovaný rozhovor. Předem je postulováno deset otázek, zbytek rozhovorů dává dotazovaným prostor k volné výpovědi a vyjádřením osobních názorů, postojů, přesvědčení v otázkách inkluzivního vzdělávání. Analýza položek dotazníku umožňuje se v následném rozhovoru detailněji věnovat dosud nevyjasněným oblastem a problémům. Jednak v individuálním vzdělávacím procesu žáka se specifickými potřebami, jednak inkluzi jako takové na dané škole. Polostrukturovaný rozhovor bude probíhat u tří pedagogů, kdy jeden je zástupcem učitelů, jeden asistentů a jeden zástupcem vychovatelů školní družiny.

Jako třetí výzkumnou metodu použiji obsahovou analýzu dokumentů. Pro obsahovou analýzu budou použity tyto vstupní dokumenty: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, Školní vzdělávací program (ŠVP) s názvem Škola pro život, Dodatek k ŠVP ZV „Škola pro život“ č. 1, Výroční zpráva za školní rok 2015/2016, individuální vzdělávací plány, Pracovní plán školy na rok 2016-2017 a webové stránky školy.

Nedílnou součástí je kapitola metody výzkumu a výsledky dotazníků, rozhovorů a obsahové analýzy dokumentů. Výsledky dotazníkového šetření budou popsány a zpracovány deskriptivní statistikou, výpočet součtem, který bude následně převeden na procenta, uspořádán do tabulek a znázorněn v programu Microsoft Excel.

V diskuzi budou rozebrány zjištěné výsledky a konfrontovat je s hlavními a dílčími cíli našeho výzkumu a s předpoklady, které vycházejí z praxe. Praktická část bude ukončena závěrečným shrnutím.

Jelikož dětí se speciálními potřebami v poslední době neustále přibývá a vzdělávat se chtějí

společně se spolužáky v běžné škole, je téma inkluze sledováno v určitých aspektech problémové a zároveň stále aktuální. Specifika inkluze jako sociální prostředí žáka, jeho konkrétní potřeby a rozumové schopnosti, psychomotorické tempo, poruchy chování a učení by jistě byla námětem mnoha dalších diplomových prací, specializujících se i jen na konkrétní faktory. Opět se domnívám, že pak tato práce může být kvalitním vodítkem pro studenty i odborné pracovníky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMU INKLUZE

Inkluzivní vzdělávání v současné společnosti je chápáno jako základní lidské právo, vycházející z požadavku na kvalitní vzdělávání, rovnost, začlenění a uplatnění do společnosti. Cílem inkluze je umožnit všem dětem navštěvovat běžnou základní školu, začlenit je tedy do hlavního vzdělávacího proudu a podpořit vzdělávací úspěšnost každého žáka (Walterová, 2004) Inkluzivní vzdělávání se snaží zabraňovat a odstraňovat vyloučení ze společnosti, izolaci (Pančocha, 2013).

Současní autoři např. Průcha (2009), Vomáčková (2015), Bartoňová, (2010), Kratochvílová (2013) spojují východiska inkluzivní edukace s Deklarací ze Salamanky z r. 1994, kde se na konferenci UNESCO, zdůraznila otázka, týkající se organizační, pedagogické a kulturní připravenosti školy na inkluzivní vzdělávání. Upozorňují na edukační koncepty integrace versus inkluze, kdy se termín inkluzivní pedagogiky používá v různých často i protichůdných významech. Lechta (2011) uvádí, že v rámci inkluzivní edukace se nedělí na ty, kteří mají specifické potřeby, a na ty, kteří je nemají. Ale jde o skupinu žáků, kteří mají různé individuální potřeby a tvoří heterogenní skupinu žáků. Inkluzivní pedagogika se zabývá možnostmi edukace dětí se specifickými vzdělávacími potřebami v běžných školách.

Podobně Horňáková (2006) uvádí chápání inkluze jako ztotožnění s integrací nebo chápání jako vylepšené integrace nebo také jako novela přístupu k postiženým dětem, jako nezbytného akceptování specifických potřeb všech dětí. Lechta (2010) zdůrazňuje úspěšné prosazení kvalitní inkluze v závislosti na splnění řady podmínek od asistenta pedagoga až po změnu myšlení většiny populace. Janeková (in Lechta 2010) nevidí zdroj problémů ve specifických vzdělávacích potřebách žáka, ale v dostatečné připravenosti žáky vyučovat tak, aby dosáhly maxima potenciálu. Výslovně akcentuje zajištění přípravy asistentů a dalších pedagogických pracovníků, kteří budou akceptovat a pohotově reagovat na rozdílné potřeby žáků.

Směrnice UNESCO (2009, str. 8 online) uvádí, že inkluzivní systém vzdělávání lze vytvořit pouze tehdy, pokud se zlepší jejich schopnost vzdělávat všechny děti v místě jejich bydliště. Inkluze je zde chápána jako proces, který řeší otázky různorodosti potřeb všech dětí, mladých i dospělých a zvyšuje tím jejich účast v učení, kultuře i komunitě a snižuje a eliminuje exkluzi ve vzdělávání. Podporování pozitivního přístupu a zlepšování vzdělávacího systému znamená podporovat inkluzi a schopnost vyrovnat se tak s novými

požadavky na strukturu vzdělávání.

Pro inkluzivní vzdělávání je podle Scholze charakteristická heterogenost žáků ve třídě, a pokud se tato heterogenita akceptuje v inkluzivním vzdělávání a obsahuje humánní prvky, je takové vzdělávání chápáno jako normalita. Integrace se tak rozvíjí v novou vyšší kvalitu (Scholz, 2007).

Hornáková (2010) na rovnost ve vzdělání nahlíží jako na respektování hodnoty každé osobnosti, na posílení úcty ve škole, které se projevuje jako ponižování, přehlížení nebo negativním zaškatulkováním žáka. Současné inkluzivní vzdělávání výstižně vyjadřují slova Křivohlavého (2001), kdy rovný přístup ke vzdělávání spojuje s vývojem pohledu na zdraví, kdy zdraví je výsledek integrace mezi tělesným, psychickým, duchovním a sociálním stavem, který člověku umožňuje optimální kvality života.

Můžeme souhlasit s názorem Kratochvílové (2013), kdy způsob rozhodování o vzdělávání by měl být prioritou zájem jedince, a musí být ku prospěchu všech žáků. Neměli bychom diskutovat o tom, zda zrušit nebo ponechat speciální školy, ale o tom, jak je možno zabezpečit přístup ke kvalitnímu vzdělávání všem žákům.

V současném pojetí vzdělávání bývají dnes v evaluačních, politických a strategických dokumentech upřednostňovány pojmy inkluze oproti dříve užívanému pojmu integrace. Resman 2003 (in Kratochvílová 2013) vnímá integraci a inkluzi jako dva stupně výchovně vzdělávacího úsilí. Inkluzi vnímá jako kulturu života v určité společnosti. Kratochvílová (2013) k tomu poznamenává, že při integraci se často věnuje pozornost více slabým stránkám dítěte a zdůrazňuje se odlišnost v kategorizaci postižení.

Počátek 21. století je charakteristický reformními snahami o proměny kvalitního vzdělávání pro všechny, rovným přístupem ke vzdělání. Cílem je snaha zvyšovat uplatitelnost jedince ve společnosti, zvyšování jeho přístupu ke vzdělání a eliminaci sociální exkluze. Maximální začlenění osob se specifickými potřebami ve všech směrech života je hlavním cílem, který patří k rozvoji společnosti založené na rovných příležitostech. K těmto snahám má přispět především vzdělávací koncepce zaměřená na inkluzi žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Kratochvílová, 2013).

Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV 2005) je součástí kurikulárního dokumentu „Národní program vzdělávání „v České republice tzv. Bílá kniha. Tento je vytvářen na státní úrovni a vymezuje závazná pravidla vzdělávání pro jednotlivé

etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání.

V dokumentu se pracuje s konceptem inkluzivní školy, a to ve smyslu zajištění co největší dosažitelné úrovně podpory a vzdělávání znevýhodněných jedinců, zvláštní pozornost je zde věnována vzdělávání cizinců a jejich dětí a integrace těchto skupin do majoritní společnosti.

Také jednou ze stěžejních strategických linií je potřeba realizace systému péče o talentované a mimořádně nadané jedince a jejich podpora v dalším vzdělávání (Bílá kniha, 2001, str. 81). Podle autorů tohoto dokumentu bylo chybou obecné formulování cílů a absence indikátorů a metod při vyhodnocování záměrů v praxi. Posuzování naplňování cílů bylo tak velmi obtížné. Z tohoto důvodu vznikl dokument Strategie vzdělávací politiky do roku 2020. Cíle tohoto dokumentu směřují k posílení kompetencí všech, kteří se na řízení vzdělávání podílejí. K posílení prestiže školy jako místa přímých sociálních kontaktů, zajištění rovného přístupu ke vzdělání a kompenzaci všech druhů znevýhodnění a zvyšování kvality pro všechny. Autoři tohoto strategického dokumentu jsou si vědomi, že kvalitní cíle ještě neznamenají kvalitu praktického života školy. Proto jsou cíle a záměry tohoto dokumentu přeneseny do politiky i praxe na různých úrovních tak, aby došlo k propojení a jednání konkrétních aktérů samosprávy, školy, třídy, žáků a rodičů (Kratochvílová, 2013).

Školní vzdělávací program (ŠVP) je tvořen na školní úrovni pro všechny typy škol, které vzdělávají žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Normativním východiskem pro tvorbu ŠVP je RVP ZV. Při zpracování RVP ZV se zohledňují individuální možnosti žáků se SVP, zdůrazňují se aktivizující metody výuky, sociální klima založené na spolupráci a motivaci. Mezi hlavní cíle na podporu inkluze RVP ZV je vymezení podmínek pro inkluzi a péče o žáky se speciálně vzdělávacími potřebami a nadané. Školní kurikulární cíle ŠVP obsahují kromě poslání školy, její vize také rozpracování podmínek inkluze a jejich realizace v praxi. Neméně důležité je zde zpracování rozvíjející se spolupráce s okolím školy. Kvalitní škola má také zpracované základní hodnoty inkluze ve strategiích rozvoje třídy, v tematických plánech, individuálně vzdělávacích plánech (IVP) a v plánech osobního rozvoje žáků. Jedná se o cíle, které rozvíjí inkluzivní prostředí třídy z hlediska hodnotového, postojového a psychosociálního pro všechny žáky a zabezpečení potřeb pro výuku s důrazem na žáky se SVP (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007).

Inkluze se vytváří v čase, je to proces, který vytváří výchovně vzdělávací prostředí, v kterém se žáci, učitelé, rodiče cítí dobře a bezpečně, a který vychází vstříc individuálním potřebám žáků. Aby nebyly speciální vzdělávací potřeby žáků přehlíženy a byla jim poskytnuta podpora, je třeba znát individuální profil žáků, které mají diagnostikované specifické poruchy učení a orientovat se v problematice SPU (Bartoňová, Vítková et al., 2012). Inkluzivní vzdělávání můžeme považovat za zásadní mechanismus sociální inkluze, neboť získání plnohodnotného vzdělání je jedním z důležitých kroků k sociálnímu začleňování (Bartoňová, Vítková, 2010). Efektivní inkluzi chápeme nastavení rovných podmínek a vzdělávacích příležitostí, odbornou připravenost a profesionalitu pedagogů, zabezpečení diferenciací a podpůrných opatření, stanovení pravidel pro posuzování a definování vzdělávacích výstupů. Pro pedagogy a ostatní zaměstnance školy se tyto faktory dobré inkluze mohou stát výzvou, jak efektivně dokážou naplňovat speciální potřeby žáků v inkluzivním vzdělávání (Zámečnicková, Vítková et al., 2015). Pro samotné hodnocení kvality inkluze na základních školách jsou dostupné nástroje, které se pokouší evaluovat školy a poskytnout jim zpětnou vazbu v dalším rozvoji inkluzivním směrem (Janík, Pešková, et al., 2013).

1.1 Principy inkluze

Vzhledem k rozdílnosti školních prostředí je snaha definovat základní principy, jimiž se inkluzivní škola vyznačuje (Vítková, Havel, 2010). Obecně zde chápeme princip jako základní pravidlo, myšlenku či zásadu pro jednání (Kroupová, Filipec, 2005). Inkluzivní vzdělávání staví na mnoha principech, které jsou zpracovány nejen v právních dokumentech národního i nadnárodního charakteru, ale také v odborné literatuře, která se tématu věnuje (např. Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání 2011c, Kratochvílová, 2013, Vítková, Havel, 2010, Havel, 2014).

Podle S. V. Aleksina (2011) učitelé, kteří podporují ve své práci principy inkluzivního vzdělávání, používají ve své práci metodu přijímat žáky se SVP jako běžné žáky, zapojují je do všech aktivit, ale s různou formou úrovně. Při výuce dávají přednost aktivním formám např. projektům, laboratorním pracím, hrám.

Za základní principy inkluzivního vzdělávání považuje V. N. Siněv (2013) princip demokratizace např. nezávislost a samostatnost řízení ve všech typech školních zařízení a vytvoření systému partnerství na úrovni žák a pedagog. Zabezpečit průběžné vzdělávání lidem se zdravotním postižením a dát jim možnost prohlubovat svoji speciální přípravu na různě

ném stupni úrovně. Princip rozmanitosti vzdělávání nabízí možnosti používat současné metody učení a součinnost všech sociálních zařízení výchovy a vzdělávání – školy, rodiny, veřejnosti, která je základem k zabezpečení potřeb žáků se zdravotním postižením (online). S principem celostního přístupu k žákovi souhlasí i Kratochvílová (2013), která zdůrazňuje naplnění základních sociálních, zdravotních, emocionálních i duchovních potřeb tak, aby žáci mohli být při učení úspěšní.

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (2011c, online) považuje za základní princip rovné příležitosti, univerzální přístup a nediskriminaci. Zohledňuje individuální potřeby žáků, jimiž hrozí sociální exkluze a vychází z požadavku společného vzdělávání bez ohledu na své odlišnosti a obtíže.

1.1.1 Princip participace

Princip participace vychází z rozšiřování interakcí mezi jednotlivci, skupinami a prostředím. Vzájemně se setkávat, učit se žít společně s ostatními, tj. participace v různých aspektech vzdělávání (Kratochvílová, 2013). V edukačním procesu vychází uplatňování participace z respektování osobnosti dítěte, zejména z práv dítěte, které se podílí na životě ve svém společenství. Starý et al. (2008) také považuje za důležitý princip rozvoje sociálních kompetencí, uplatňovaný v každodenním životě ve vztahu dospělý-dítě a také dítě-dítě.

Rozšiřovat participaci s cílem zlepšit a rozšiřovat přístup ke vzdělání všech žáků ohrožených sociální exkluzí, patří mezi klíčové úkoly k zajištění vzdělání všem žákům. Je třeba podporovat u žáků pozitivní názory a postoje ve vzdělávání zapojením žáků do rozhodování o jejich vlastním učení a podpora rodičů v uskutečňování jejich rozhodnutí. Hlavním cílem by měla být změna pohledu žáků na učení, učit se za účelem získat potřebné dovednosti v určitých předmětech, nikoliv pouze znalosti. Vést žáky k hodnocení svých výsledků ve škole a ve spolupráci s rodinou a učiteli získávat schopnosti učit se nezávisle a efektivně. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se vzdělávají podle IVP, je důležité nastavit tento plán tak, aby žák co nejvíce využíval nezávislost a za podpory rodičů naplňoval své cíle (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011c, online).

Zavádění aktivizačních metod do vyučování je snaha změnit přístup žáka k vyučování. Přeměnit ho z pasivního posluchače v rovnocenného partnera, který se aktivně zapojí do výuky. Cílem aktivizačních metod je rozvoj komunikace, sociálních dovedností potřebných v pracovním i osobním životě. Žáci se učí spolupracovat s ostatními a podílet se na

řešení problémových úkolů. Žáci by měli pochopit, že práce v týmu je výhodnější a člověk se učí rychleji, pokud si vše může sám vyzkoušet, ověřit (Lacina, Kotrba, 2015).

Respekt k osobnosti dítěte, rozvoj vztahů dítě-dítě, dítě-dospělý, vzájemně se setkávat, učit se žít společně, pomáhat si, nepřekážet si atd. Pedagog může podporovat pozitivní názory tvůrčí přístupy, snahu o řešení úkolů i pomoc slabším. Důležité v tom je, jak se nastaví hodnocení plnění úkolů. Cílem je naučit žáky komunikovat, podílet se společně na řešení týmových úkolů.

1.1.2 Princip heterogenity

V inkluzivní škole se setkáváme s heterogenitou žáků ve třídě, žáci se liší etnicitou, sociálním zázemím, znalostmi, dovednostmi, náboženstvím, věkem, pohlavím i fyzickými možnostmi (Kratochvílová, 2013). Pro učitele to znamená respektování těchto rozdílů v oblasti schopností, mentality a přizpůsobení se vyučování. Pedagog musí vzít v úvahu osobnostní předpoklady každého žáka a volit strategie výuky, které všichni žáci maximálně využijí. Žáky s rozdílnými potřebami a schopnostmi mohou spojovat zavedené rituály. Rituál může nabídnout vzájemnou důvěru, společnou práci, aby mohl vzniknout pocit my. V soužití třídy i školy mohou hrát rituály důležitou roli, mohou vést k pospolitosti a odrážet kulturní hodnoty školy. Zažití rituály pomáhají desorientovaným žákům zažít orientaci a kontinuitu a posilovat identifikaci všech zúčastněných (Bartoňová, Vítková, 2016).

Rozmanitosti žáků mohou učitelé využívat v celoročních i celotřídních akcích a projektů s využíváním aktivizačních metod ve výuce. Častou metodou bývá diskuse, skupinová práce, projektová výuka (Kratochvílová, 2013). Z kvalitativního výzkumu Jak učitelé vnímají a pojmají inkluzivní vyučování se zjistilo, že učitelé přiznávají neúspěch při diferencované výuce věnovat se všem skupinám žáků ve třídě rovnocenně, a že péče o slabé žáky nesmí být na úkor ostatních (Havel, 2014). Respektování individuálních potřeb žáků s sebou přináší potřebu využívat jednotlivé styly ve vzdělávání a k podpoře žáků k jejich studijním výsledkům (Zámečnicková, Vítková, 2015).

Kratochvílová (2013) chápe rozmanitost žáků jako zdroj obohacení, který vede k rozvíjení porozumění odlišnostem, ne jako problém. Škola je založena na principu vzájemného respektu na všech možných úrovních vedoucí – podřízený pracovník, žák – pedagog. Respekt zde chápeme jako vyjádření úcty ke každému a k přijetí každého jednotlivce. Součas-

tí společného soužití ve škole je respektování pravidel, na kterých by se měli podílet sami žáci. Kratochvílová (2013) k tomu dále dodává, že systematická práce s pravidly je podceňována a není dostatečně využívána pro rozvoj sebekázně a pozitivního klimatu ve třídách.

Přirozená rozmanitost ve třídě z pohledu sociálního původu, handicapu či nadání žáci vytváří prostředí, které podporuje rozvoj ohleduplnosti, empatie, tolerance, chápání, odlišnosti a potřeb druhých (Kasíková, Straková, 2011).

Každý žák je jiný, jako samostatná osobnost, vyrůstá v jiném rodinném prostředí, v jiném sociálním zabezpečení. Učitel to musí respektovat, ale zároveň musí zabránit vyvyšování konkrétních sociálních skupin nad jiné. Odlišnostem je třeba porozumět, hledat jejich pozitiva, ta vyzvedávat a učit žáky vzájemné toleranci, pokud možno nenápadnými metodami. Cílem je zmenšování projevů různých handicapů u jednotlivců, hledání jejich silných stránek a podpora pozitivního myšlení.

1.1.3 Princip individualizace a diferenciac

Princip individualizace a diferenciac chápeme jako schopnost přijmout odlišnost a jedinečnost každého žáka, vychází ze zásad individuálního přístupu k žákům, zásada aktivity a soustavnosti (Kalhous, Obst, 2002). Kasíková, Straková (2011) vychází při pojetí diferenciac z širšího pojetí, které v učení a výuce akcentuje respektování individuálních vzdělávacích potřeb žáků. Diferenciační strategie odvozují ze dvou principů, princip zvládnutého učení, který je založen na zvládnutí učiva variabilními postupy tak, aby každý žák v případě potřeby, dosáhl svého cíle za pomoci různých vyučovacích prostředků. Význam kontinuálního principu tkví v dosažení požadovaných výsledků bez ztráty času čekáním na žáky slabší. Jedná se o princip „učební výzvy“, kdy rychlejší a motivovanější mohou přejít k úkolům složitějším a dosahovat tak efektivního rozvoje. Tyto učební strategie lze naplňovat účinněji s přidělením dalšího pedagoga, spoluprací učitelů ve výuce. Pro fungující diferenciac lze využít nadaných žáků, starších žáků nebo pomoc rodičů.

Podle Kratochvílové (2013) diferencovanou výuku chápeme jako přizpůsobení rozmanitému složení žáků podle jejich specifických potřeb, stylů učení, zájmů a výkonové úrovně. Cílem těchto strategií je vytvořit podmínky pro perspektivní orientaci žáků vzhledem k jejich schopnostem. V hodinách by měl učitel využívat rozmanité aktivity včetně disku-

se, řešení problému, psaní, kreslení, využití knihovny, ICT. Střídání činností, které se vykonávají ve dvojicích, skupinkách nebo s celou třídou.

Individualizace výuky může probíhat v různých diferenciacích programech, které lze vzájemně kombinovat podle možností učitelů, třídy i žáků. Žáci mají možnost vybrat si určitou část z učiva předmětu nebo celou oblast učiva. Typ doplňující vyučování nabízí žákům po zvládnutí základního učiva poskytnutí nadstavby, rozšiřující učivo, něco navíc. Žákům, kteří nezvládají základní obsah učiva, poskytuje pedagog pomoc ke zvládnutí daných požadavků. V dalším typu se žák nachází ve sledu učebních jednotek, tzn., že v učení postupuje v individuálně výhodném pořadí úkolů a tempu. Učivo je rozděleno do kroků a žák dostane návod, jak s ním sám pracovat (Kasíková, Straková, 2011).

Většina učitelů v primární škole považuje za ideální mít úkoly rozdělené na základ, který zvládnou všichni a na úkoly rozvíjející. K tomu je nutné vymezení základního učiva v IVP. Osvědčeným nástrojem diferenciací je zadávání rozsahu, obsahu, dobrovolnosti a volitelnosti domácích úkolů (Havel, 2014). K tomu, aby se všichni žáci učili, přispívají i domácí úkoly, které berou v úvahu dovednosti a znalosti všech žáků. Žáci by měli možnost podle Kratochvílové (2013) plnit úkoly různými způsoby a vybrat si místo např. během polední přestávky v prostorách školy.

V dlouhodobě diferencovaných skupinách se učitel snaží o společnou komunikaci a vzájemný respekt. Za důležité učitelé považují vytvořit prostor pro intenzivnější práci se slabšími žáky. Zajímavým zjištěním kvalitativního výzkumu „Pojetí výuky elementárního čtení a psaní v inkluzivních třídách“ bylo, že v praxi učitelé nerozlišují metody speciální a běžné. Při vyhledávání možných metod a postupů je pro ně důležitá použitelnost u konkrétního žáka (Havel, 2014). Východiskem individualizace a diferenciací je diagnostická činnost učitele, která napomáhá definovat učební cíle jednotlivce, dosažení spolupráce s žáky v určitém čase, prostřednictvím vzdělávacího obsahu a za použití vhodných strategií výuky (Janík et al. 2010). Uplatňování diagnostické činnosti učitele a asistenta ve třídě je předpokladem pro nastavení vhodných podmínek pro vzdělávání žáků. Jako kritéria kvality individualizace a diferenciací uvádí Kratochvílová (2013) nutnost pojmenovat cíle, kterých se má dosáhnout, učitel a asistent ve výuce provádí ve spolupráci s žákem sebehodnocení, hodnotí individuální pokrok a společně plánují další cíle.

Uplatňuje se zásada individuálního přístupu k žákům, posílení jejich kladných vlastností, utlumení problémových projevů, využití jejich schopností. Diferenciační strategie se zaměřuje na zvládnutí učiva všemi možnými prostředky, které pedagogika nabízí.

1.1.4 Princip spolupráce

Vzájemná týmová spolupráce všech pedagogických pracovníků ve škole: ředitele, zástupce, učitelů, vychovatelů školní družiny, pracovníků školního poradenského pracoviště a asistentů pedagoga je podmínkou efektivního fungování inkluzivní školy. Na rozvoji komunikace, sociálních vztahů a sdílení hodnot inkluze se podílí také rodiče, členové místní komunity, externí odborníci. Všichni tvoří tým a jsou svým způsobem zainteresováni a vnímají inkluzi jako společný problém (Stubbová, 2008 in Kratochvílová, 2013). Kvalitní školní poradenské pracoviště je v současné době jednou z podpor kvality výchovně vzdělávacích činností. Kromě výchovného poradce, metodika prevence zde také pracuje školní psycholog a speciální pedagog. Tento tým odborníků koordinuje a realizuje kvalitní preventivní práci s třídními kolektivy a je schopen rychlé intervence. Účinnost podpory může být jen tam, kde spolu poradenští pracovníci společně s vyučujícími komunikují a domlouvají na řešení problémových situací a účinné prevenci. Aby bylo poskytování poradenských služeb opravdu účinné, je nutné zajistit proniknutí navrhovaných opatření do praxe školy. Je důležité domluvit se všemi pedagogy společné postupy řešení problémových situací ve škole, tyto postupy zavést do vnitřních předpisů a seznámit s nimi žáky i rodiče. Učitelé jsou s pracovníky poradenského pracoviště pravidelně v každodenním kontaktu, informace si předávají na pracovních a pedagogických poradách. Při preventivní práci se třídou se zajímají o to, co se děje ve třídách, a to nejen mezi žáky, ale i mezi žáky a učiteli. Školní třída je sociální skupinou, která ovlivňuje průběh a výsledky vyučovacího procesu a proto je důležité zajímat se o klima třídy. Realizují se preventivní programy, práce se třídou probíhá i na třídnických hodinách (Knotová a kol. 2014).

V každém třídním kolektivu chtějí být žáci vrstevnickou skupinou přijati, chtějí být sociálně úspěšní. Někteří se nedokážou prosadit a mnohdy reagují nepřiměřeným způsobem. Kooperativní činnosti přispívají ke vzájemné spolupráci, sociální soudržnosti třídy, žáci se učí respektu k druhým. Kratochvílová (2013) předpokládá, pokud spolupracují mezi sebou pedagogové na pracovišti, podporují ji i u svých žáků, což se tento fakt projevil i ve výsledku výzkumu. Z pozorování výuky i analýzy videozáznamů je zřejmé, že spolupráci

žáků ve třídě věnuje zájem většina učitelů, péče o postižené je všemi učiteli podporována a probíhá ve všech sledovaných školách automaticky.

Ke kompetencím pedagoga také patří ochota a vůle ke kooperaci s kolegy i s nepedagogickými pracovníky školy. Každý pedagog potřebuje pozitivní pocit vlastní ceny, kritické ocenění vlastního jednání i sociálních potřeb. Ochota ke spolupráci se projevuje při plánování diferencovaného a individualizovaného vyučování. V pozitivním spolupracujícím prostředí na základní škole mohou kolegové spolu konzultovat a navzájem si pomáhat (Bartoňová ed. 2005).

Spolupracovat musí celá škola – od ředitele až po asistenta pedagoga. Pohoda učitele se přenáší automaticky na žáky. Spolupráce je důležitá i v rovině žák-pedagog nebo žák-asistent, proto ne vždy se hodí direktivní metody výuky. V mnoha případech je cílem pedagoga vyvolat kooperativní atmosféru v kolektivu a dosáhnout vzájemné spolupráce mezi žáky různých sociálních skupin.

Autoři různých pojednání o inkluzi nazývají různými pojmy zásady, kterými se inkluze vyznačuje. Shrnutí základních principů je následující: žáci se SVP musí být přijímáni, jako běžní žáci; žáci se SVP se zapojují do všech aktivit kolektivu, je jim jen věnována vyšší pozornost vedoucí ke zvládnutí úloh; při výuce se dává přednost aktivním formám, např. projektům, laboratorním pracím, hrám; pedagog řídí výuku nezávisle a samostatně; výuka je rozmanitá a nebojí se zapojovat možnosti a zařízení školy, rodiny a veřejnosti; žádné dítě v kolektivu nesmí být diskriminováno.

2 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Inkluzivní edukace dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je stanovena zákonem č. 561/2004 Sb. Ve znění pozdějších předpisů, novelou školského zákona č. 82/2015 Sb., vyhláškou č. 27/2016 Sb., účinnou od 1. 9. 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. „*Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považovány osoby, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření.*“ (Bartoňová, Vítková, 2016, str. 77).

Legislativně se zde vymezují postupy při poskytování podpůrných opatření, stanoveny cíle a způsoby jejich vyhodnocování, role a náplň obsahu práce asistenta pedagoga, detailně se popisují způsoby a metody zpracování individuálně vzdělávacích plánů. Zákon zde stanoví poskytnutí podpory při vzdělávání žákovi nebo více žákům současně, nejvýše však čtyřem. U žáků nadaných a mimořádně nadaných se doporučuje vzdělání realizovat změnou metod, organizací výuky, využití digitálních metod, veškeré tyto formy a metody jsou zapracované do individuálních vzdělávacích plánů žáků.

V cílené každodenní edukaci termín děti s určitým postižením, ohrožením či narušením považuje Lechta (2010) z psychologického i etického hlediska za nevhodný. Je toho názoru, že v praxi není dořešená a jednoznačně daná konkretizace toho, co můžeme pokládat za postižení, narušení, a co za narušené dítě Eherwein (in Lechta, 2010) zdůrazňuje lpění na normě za nehumánní, z důvodu, že edukací prochází děti s různými sociálními zkušenostmi, učebními potřebami, předpoklady a zájmy.

Lechta (2011) používá v odborné literatuře termín intaktní, s vysvětlením, že všichni jsme nějakým způsobem postižení. V naší odborné literatuře jsou vymezeny tři kategorie postižení a narušení dítěte. Jsou to děti s ireparabilními, neměnnými hlavně smyslovým, kognitivním nebo tělesným postižením. Další kategorií jsou děti s možným reparabilním narušením, zejména komunikační schopnosti a poruchou chování. Zjevným nebo skrytým ohrožením jsou děti, u kterých se může dříve nebo později vyvinout narušení nebo postižení. Takovými dětmi mohou být děti, které jsou násilím přecvičované na používání pravé ruky, děti ze sociálně znevýhodněného prostředí nebo i nadané děti, kterým se nedostává adekvátní péče.

Základní přístup k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami ve své práci zpracoval Scholz (2007). O exkluzi mluví v případě kompletního vyloučení z edukačního procesu,

z důvodu postižení, kdy dítě nespĺňuje požadavky nějaké vyšší instance. Dále uvádí, že děti s postižením mohou s určitou podporou navštěvovat běžnou školu, funguje zde duální systém integrované a segregované edukace.

Úspěšná inkluze se neobejde bez vytvoření určitých podmínek na dané škole, kterými jsou např. příprava a uspořádání třídy, zajištění potřebného materiálního vybavení, odborná připravenost pedagogů, pravidelná spolupráce s rodinou, přijetí spolužáky a kolektivem žáků. Integrace dítěte musí být na doporučení příslušného poradenského pracoviště se souhlasem rodičů (Bartoňová, 2006). Poradenské pracoviště a specializovaná poradenská zařízení zajišťují pedagogicko-psychologické poradenské služby. Na školách tvoří poradenské pracoviště výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog, speciální pedagog a často i kariérový poradce (Bartoňová, 2012).

Pro žáky s postižením je v českém vzdělávacím systému možnost vzdělávat se dle individuálních potřeb v běžné třídě (v případě žáků s lehkým postižením), tedy jako plná integrace v případě žáků s těžkým nebo kombinovaným postižením ve formě částečného, či zcela segregovaného vzdělávání. V současné době se uplatňují oba principy ve vzdělávání žáků s postižením, záleží na samotném jedinci, jeho rodinném prostředí a prostředí školy, v kterém vzdělávacím systému budou uspokojovány individuální potřeby tak, aby to bylo v co největším zájmu dítěte (Slepičková, Pančocha, 2013).

Na tuto problematiku panují různé názory, podle Vaďurové a Pančochy (2010) je mnoho odpůrců segregovaného vzdělávání v prostředí speciálních škol nebo tříd, kteří podporují vzdělávání všech žáků bez rozdílu v rámci jedné třídy.

Cílem šetření studie Slepičková, Pančocha (2013) bylo analyzovat postoje veřejnosti ke společnému vzdělávání žáků bez ohledu na jejich zdravotní stav či postižení v běžné třídě. V této studii byly zjištěny negativní postoje zejména vůči inkluzi žáků s mentálním postižením ve společném vzdělávání v běžné škole. Což podle autorů studie tvoří silnou bariéru pro jejich začlenění. Míra distance pro žáky se smyslovým postižením je podle zjištění menší a nejmenší vůči žákům s tělesným postižením. Zajímavým zjištěním zde byla také skutečnost, že ženy vykazují vyšší míru akceptace vůči všem typům vztahu s lidmi s postižením než muži.

2.1 Žák se zdravotním postižením

Tělesným, sluchovým, zrakovým, mentálním, vadami řeči, vadami autistického spektra, specifickými poruchami učení a chování (Jucovičová a kol., 2009).

Dítě s postižením. U dítěte s postižením s sebou přináší povinná školní docházka změny do života jak dítěte, tak i rodičů. Vzděláváním dítěte v hlavním vzdělávacím proudu neodstraníme jeho handicap, ale zajistíme mu stejný přístup ke vzdělání, jako mají jiní intaktní žáci. Správný vývoj negativně ovlivňuje psychická deprivace dítěte, která se vztahuje k potřebě jistoty a bezpečí, potřebě seberealizace. Tím, že kompetence postiženého dítěte neodpovídají jeho věku, vede často rodiče k podceňování samostatnosti a soběstačnosti, což brzdí rozvoj dítěte a jeho sebehodnocení. Bartoňová, Vítková (2016) upozorňují na skutečnost, že u některých dětí se zdravotním postižením může docházet v edukaci běžné školy k prožitku frustrace, z důvodu srovnávání se zdravými spolužáky. Tyto rozdíly mezi úrovní spolužáků si uvědomují i žáci s lehkým a středně těžkým postižením. Tyto emoční problémy a nedostatečná adaptabilita žáka mohou vést k neúspěchu integrace (Bartoňová, Vítková, 2016).

Z mého pohledu je velice významný přístup pedagoga k žákovi s postižením, ale také k vrstevnické skupině třídního kolektivu. Před nástupem žáka s postižením do třídního kolektivu je nutné ostatní žáky vhodným způsobem informovat a připravit je na novou situaci. Pedagog a asistent pedagoga by měli věnovat dostatečnou pozornost atmosféře ve třídě, všimnout si možných rizikových problémů ve vyučování i o přestávkách. A tím pomáhat žákovi s postižením zařadit se do třídního kolektivu a vzájemnou interakci mezi žákem a spolužáky.

Žák s lehkým mentálním postižením. Integraci žáka s lehkým mentálním postižením v běžné škole předchází schůzka rodičů s ředitelem školy, učitelkou, asistentem pedagoga. Daná škola by měla mít uvedeno ve svém ŠVP způsob péče o žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Na prvním stupni základní školy děti velmi dobře přijímají odlišnost a je také pravděpodobné, pokud pozitivně přijme žáka s mentálním postižením paní učitelka, převezmou toto chování i ostatní děti. Rizika integrace mohou nastat na druhém stupni, kde se učitelé ve výuce střídají, dítě si musí zvykat na různé styly učení a přístupu. Obsah vzdělávání je pro žáka málo srozumitelný a využitelný pro jeho další život. V tomto období děti sociálně a emočně dozrávají a rozdíly mezi vrstevníky se zvyrazňují. O to komplikovanější je pro ně přijetí odlišností. Nezbytnou podmínkou

přijetí žáka s mentálním postižením je přijetí a pochopení všech pedagogů, kteří se podílejí na výuce. Stěžejním materiálem pro podporu vzdělávání integrovaného žáka je individuální vzdělávací plán (Jucovičová a kol., 2009).

Žáci s lehkým mentálním postižením se v učebním procesu neobejdou bez dodržování a respektování podmínek, uplatňování strategií ve výuce a bez podpůrných opatření. Snížený počet žáků ve třídě a služba asistenta pedagoga jsou nezbytnou součástí zdárné edukace (Bartoňová, 2011).

Aspergerův syndrom (AS) V klasifikaci WHO patří Aspergerův syndrom (AS) mezi poruchy autistického spektra (PAS) k nejtěžším poruchám dětského mentálního vývoje. Porucha u žáků s AS se projevuje v oblasti komunikace, sociálního chování a imaginace spojené se stereotypem svých zájmů. Jedinci s tímto syndromem vykazují zvláštní chování, chybí jim empatie, nerozumí vtipu, sarkasmu, metafoře, které vnímají doslovně. Řídí se přísnou logikou a z toho důvodu pro ně bývá těžké komunikovat s jinými lidmi. Charakteristická je pro ně pravdomluvnost, objevují se u nich nadprůměrné verbální schopnosti. V oblasti sociálních vztahů jsou neobratní, na druhé se obrací jen v případě potřeby, obvykle mívají málo přátel (Bartoňová, Vítková, 2016).

Výzkum AS zaměřený na inkluzivní vzdělávání v Jihomoravském kraji v letech 2008-2009 zkoumal mimo jiné i ochotu pedagogů integrovat žáky s PAS ve své třídě, zaznamenal převážně pozitivní rozhodnutí. Pedagogové výzkumného souboru se shodli, že práce s žákem PAS je zajímavá, obohacuje všechny zúčastněné, přináší pozitivní zkušenosti, žák bývá plně začleněn a dělá ve výuce pokroky. Výzkum ovšem také ukázal problémy, které ztěžují zdárný průběh inkluze jako je nedostatek informovanosti pedagogů, nedostatečné finanční prostředky na asistenta pedagoga, odpovídající vybavení školy, bezbariérové prostředí, selhávání podpory poradenských zařízení s ohledem na vzrůstající počet diagnostikovaných žáků s PAS (Bazalová, 2011).

Na základě svých zkušeností s inkluzivním vzděláváním žáků s PAS je pro úspěšnou efektivní edukaci nezbytný lidský, vřelý přístup asistenta pedagoga, pozitivní spolupráce s konkrétním jedincem, respektování jeho individuality a podrobná znalost problematiky všech zúčastněných.

2.2 Žák se zdravotním znevýhodněním

Lehčí zdravotní problémy, které vedou k poruchám učení a chování, děti trpící epilepsií, cukrovkou, astmatem, závažným oslabením imunitního systému apod. (Jucovičová a kol., 2009).

Epilepsie. V prostředí základních škol se často setkáváme s žáky s diagnózou epilepsie (Vítek, Vítková, 2010, str. 67-102). Vágnerová (2002) k tomu doplňuje, že epilepsie může být velkým problémem ve výchovně vzdělávacím procesu a je nutné analyzovat speciálně vzdělávací potřeby žáka a podpořit je tak, aby došlo k optimálnímu vývoji a úspěšnému zařazení jedince do běžných škol.

Náhle přicházející záchvaty a s tím související pocity bezmocnosti, kdy je žák vyřazen z kontaktu s okolím mohou u těchto žáků vyvolat sociální izolaci. Žák se uzavírá do sebe, nikomu nedůvěřuje a brání se zlostnými projevy a agresivním chováním vůči jiným. V mnoha případech na žáka vhodně působí a podporuje v překonávání potíží pedagog. Nepřetěžuje žáka, dokáže rozpoznat výkyvy chování před záchvatem a adekvátně reaguje a pomáhá (Vágnerová, 2008).

Porucha učení. Nejčastěji vyskytující se problematikou ve vzdělávání jsou žáci se specifickou poruchou učení. Tato porucha se u žáků vyznačuje hyperaktivitou, impulzivním jednáním, nesoustředěností a tyto faktory se negativně odrážejí na výsledcích jejich vzdělávání. Problémy žáka komplikuje přítomnost syndromu ADHD či ADD, příznaky této poruchy mají stejného jmenovatele-oslabené funkce centrální nervové soustavy. Projevují se zhoršenou adaptací na školní prostředí, poruchou pozornosti, žáci hůře snášejí zátěž, jsou rychleji unavitelní, při naskytnutí problému reagují impulzivně, podrážděně. Při nevhodném přístupu ze strany rodičů a školy přerůstá toto chování do poruch chování. Jako terapeuticky přínosné se pro tyto žáky podle Bartoňové, Vítkové (2016) ukazuje integrativní zapojení behaviorální terapie s poradenskou, rodičovskou a pedagogickou podporou.

2.3 Žák se sociálním znevýhodněním

Děti z rodin ohrožených sociálně patologickými jevy, s nízkým sociokulturním postavením, z cizojazyčného prostředí, děti s postavením azylanta, děti s nařízenou ochrannou nebo ústavní výchovou (Jucovičová a kol., 2009).

Sociálně znevýhodněné prostředí. Podle mých dosavadních zkušeností s inkluzí žáků se

sociálně znevýhodněným prostředím je mnohdy nutná potřeba spolupráce s odbornými pracovišti OSPOD, PPP, SPC a s neziskovými organizacemi.

Společným jmenovatelem sociálního znevýhodnění jsou děti z rodin, které mají nižší příjmy nebo členové jsou bez zaměstnání, nižší kvalita života, nižší úroveň vzdělání, nachází se zde sociálně patologické jevy. Rodiny uznávají jiný hodnotový systém a mají mnohdy odlišné kulturní kořeny. Z těchto důvodů je školní úspěšnost u těchto dětí od začátku školní docházky značně oslabena. Dítě pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí mnohdy musí projít celou řadou těžkých událostí např. trestná činnost, promiskuita člena rodina, alkoholismus, prostředí bez lásky. Snaha o navázání vztahu s rodiči dítěte a dítěte samotného je zásadní pro stanovení dalších opatření.

Psychický vývoj dětí bývá často nepříznivě ovlivněn v oblasti kognitivní. Tyto děti bývají v důležitém období rozvoje CNS ochuzeny o potřebné množství smyslových a stimulujících podnětů. Často je u nich nedostačující nebo vůbec žádná domácí příprava do školy, nestačí tempu třídy a mnohdy ani nerozumí zadání. Často zažívají neúspěch a následně přichází demotivace pro učení i školní docházku. Děti se dostávají do situací, které nejsou schopny vlastními silami řešit, a tak některé z nich rezignují, reagují útekem do nemoci, absencí a záškoláctvím. Možnost, jak se dostat z uzavřeného kruhu je vypracování individuálního vzdělávacího plánu, který žákovi pomůže překonat postupně handicap a motivovat k další školní práci (Jucovičová a kol., 2009).

Malá podnětnost v rodinném prostředí, špatné návyky a nízký zájem rodičů o rozvoj dítěte se objevuje i v rodinách s vyšším sociálním statusem a inteligenčním potenciálem rodičů. V posledních letech si učitelé všimají růstu počtu dětí s výukovými obtížemi při nástupu do školy, které se projevují špatnou řečí. Havel (2014) tento problém vysvětluje nízkým zájmem rodičů o jazykový projev, absencí komunikace rodičů s dítětem.

Do současné heterogenity tříd patří i žáci cizinci. Oficiálně narůstá počet cizinců, Pavlata (in Havel, 2014) uvádí, že nejčastěji se v městských školách učitelé setkávají s žáky romské, vietnamské a ukrajinské národnosti. Havel (2014) dle svého šetření odhaduje počet žáků cizinců v brněnských školách na 2-5% z celkového počtu žáků na prvním stupni. Učitelé se potýkají u rodin cizinců s problémem komunikace, neznalostí jazyka a hodnot. Ovládnutí českého jazyka je pro většinu cizinců předpoklad pro plnou integraci do české společnosti. Obtíže s jazykem, úroveň vzdělání, zdravotní stav a věk to vše ovlivňuje schopnost učit se a je překážkou k nalezení zaměstnání rodičů dětí azykantů a migrujícími

cizinci. Efektivní metodou mohou být zaměřené lekce realizované v prostředí školy (Pančocha, Vítková et al., 2013).

2.4 Žák nadaný a mimořádně nadaný

Do školy často nastupují i žáci, kteří mají lepší intelektuální dispozice, jsou lépe připraveni na vzdělávání a jsou mezi nimi i děti mimořádně nadané (Havel, 2014).

Jakým způsobem se k nadanému žákovi ve výuce přistupuje, ovlivňuje jeho postoj k učení a v případě negativní zkušenosti, může znemožnit další cestu k jeho rozvoji. Pro nadané děti je charakteristické pochopit a zpracovat větší množství informací, rychlejší tempo práce, mají schopnost zobecňovat a uvažovat o důsledcích. Projevuje se u nich zájem o řešení náročných problémových situací. Tyto specifické vzdělávací schopnosti jsou spojeny se specifickými potřebami těchto žáků. Mají potřebu řešit logické úkoly a vyžadují dostatek času na jejich řešení. Nadaní žáci vyhledávají nové poznatky, informace, rádi se učí novému, potřebují podnětné a náročné úkoly (Knotová a kol., 2014).

Žáci nadaní a mimořádně nadaní jsou vzdělávání nejčastěji změnou metod a forem, organizací výuky v rámci kompetence učitele. Důraz je kladen na pozitivní sociální prostředí v třídním kolektivu a soudržnost mezi žáky. Tito žáci využívají ve své práci digitálních technologií při zpracování programů, návrhů, webových prezentací, nebo pokud se jedná o tvorbu seminárních prací a studií na dané téma. Metody a postupy jsou zapracovány do jejich individuálních vzdělávacích plánů (Gajzlerová, 2008).

Z výzkumného šetření Havla (2014) vyplývá, že učitelé respektují širokou diverzitu žáků ve třídě. Ukazuje se, že mezi pedagogy panuje shoda v míře souhlasu, že dítě se znalostí psaní a čtení má jednodušší přechod do školy. Další zjištěnou skutečností bylo zjištění, že ve většině případů se učitel přímo věnuje žákům se speciálně vzdělávacími potřebami a nadaný žák výrazně častěji pracuje samostatně na zadané téma. Ukazuje se obvyklé, že nadané děti pedagog využívá jako své pomocníky.

Zajímavý údaj uvádí Bartoňová (2004), množství žáků s mimořádným nadáním se v českém školství odhaduje na 3 až 10 %, žáků se specifickými poruchami učení asi 4 až 6 %, ale ve výzkumném šetření pouze každý desátý učitel uvedl, že má mimořádně nadaného žáka ve své třídě. Téměř všichni se setkali s žákem s SPU, více než polovina pracovala s žákem se sociálně znevýhodněným.

Kasíková, Straková (2011) vidí nejvýraznější podněty ve vzdělávání nadaných dětí

v běžných třídách především ve variabilitě vzdělávacích nabídek pro různé schopnosti. V důrazu na podněcování vnitřní motivace, podstatné pro lidi nadprůměrně nadané je rys vytrvalosti, který pokud je u žáků podněcován, má pozitivní vliv na výkon. Knotová (2014) k tématu dodává nutnost vypracovat pro nadané dítě IVP, v kterém by měly být uvedeny způsoby a metody rozvoje vzdělávání. Zvolená metoda se odvíjí od osobnosti žáka, jeho sociálních a emočních charakteristik.

U nadaných dětí je potřeba předem plánovat dodatečné aktivity, které jim budou nabídnuty, když dokončí práci dříve než ostatní. Kasíková, Straková (2011) ukazují na neetické a nespravedlivé chování učitelů, kteří přehlíží nadané děti, z důvodu tlaku potřeb dalších žáků. Knotová (2014) dále také upozorňuje na důležitý proces identifikace, neboť nesprávná identifikace, nevhodný vzdělávací postup a nerespektování specifických vzdělávacích potřeb může u těchto žáků navždy ovlivnit postoj k učení a znemožnit jejich další cestu k rozvoji.

Postoje učitelů i veřejnosti jsou na vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami různé. Pocity učitelů plynou ze zkušeností práce s žáky s postižením, z toho, jak inkluzi rozumí, co o ní vědí. Vnější postoje pedagogů se následně odráží v chování a jsou základem úspěchu nebo neúspěchu inkluzivního vzdělávání. Školy si na jedné straně snaží vytvářet image školy otevřené, přijímají žáky bez ohledu na jejich spádovost, diagnózu, ale na druhé straně si určují omezení, limity otevřenosti školy přijímat všechny žáky bez ohledu na postižení. Vysoká diverzita přináší učitelům vyšší zátěž a vstřícné chování a podpora vedení školy ovlivňuje také postoje učitelů k inkluzi (Kasíková, Straková, 2011). Z výzkumů vyplývá, že vyučující mají velký vliv na postoje, které zaujme třída vůči žákům se speciálně vzdělávacími potřebami. Vztah ke škole a pocity úspěchu či neúspěchu se netýkají jen žáků s LMD, ale týká se všech, jejich vztahu k sobě samým, k sobě navzájem a formování jejich formování identity. Pedagogové, sociální pracovníci i psychologové nejčastěji zmiňují problém nezájem rodičů o studium jejich dětí a neochota spolupracovat se školou, což se odráží i na vztahu jejich dětí ke vzdělání. Vtažení rodičů do aktivit školy a využívání jejich pomoci může přístup některých rodičů změnit. Z výpovědi výzkumu také jasně vyplynula nutnost změnit myšlení a metody výuky na vysokých pedagogických školách při přípravě nových učitelů. Nutnost rozbít struktury frontální výuky studentů, respektování vzdělávacích potřeb, zavedení aktivizujících metod pro vysokoškolské studenty a šanci vyzkoušet si různé strategické metody ve výuce (Janebová, Habart in Kasíková, Straková, 2011).

Tradiční škola se postupně stává školou, která respektuje a podporuje individualitu a edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami už není doménou jen speciálního školství (Havel, 2014).

3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Novela školského zákona č. 82/2015 Sb. (Michalík, 2015) platná od 1. 9. 2016 definuje stupně podpůrných a vyrovnávacích opatření a odpovídající speciálně pedagogickou podporu poskytovanou žákům v inkluzivním prostředí. Tato novela dále specifikuje podmínky aplikace podpůrných opatření v praxi škol. Podpůrná opatření (PO) se chápou jako soubor opatření personálních, organizačních a vzdělávacích, která škola poskytuje žákům, kteří tato opatření ze zákonem vymezených důvodů potřebují. Novela školského zákona dává rodiči právo zvolit pro své dítě školu a také stanoví povinnost ředitele dítě ze školského obvodu přijmout (§ 36 odst. 7). Školní poradenské zařízení navrhuje podpůrná opatření ve 2. až 5. stupni podle závažnosti jejich dopadu do vzdělávání.

Nové pojetí již pracuje s kategorizací – žák s potřebou podpůrných opatření ve stupni 1-5. Toto pojetí nestaví na obtížích dítěte, ale na stanovení míry podpory, kterou žák potřebuje při vzdělávání a následném stanovení konkrétních podpůrných opatření. Finanční prostředky na realizaci podpory jsou uvolňovány na základě stanovení skutečných potřeb žáka.

Nový školský zákon vyžaduje od rodičů odpovědnost za vzdělávání žáků se SVP a aktivní spoluúčasť. Podpůrná opatření spočívají v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, v úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, specifikuje vzdělávání podle individuálních vzdělávacích plánů, podmínky práce využití asistenta (Michalík, 2015). Pojem pedagogická podpora chápeme jako oporu, ulehčení, ochranu a nabídku speciálních aktivit, které eliminují neúspěch při vzdělávání, budují vztahy a vytváří pocity pohody (Opatřilová, 2013).

V podmínkách škol lze poskytnout odpovídající podporu odbornou, materiální při vzdělávání. Z hlediska poradenské péče zajišťuje podporu žákům ve školách výchovná poradkyně, školní psycholog, speciální pedagog, školní metodik prevence. Školní poradenské pracoviště se zaměřuje na vyhledávání žáků se SVP, rozpracování podpůrných opatření, spolupracuje se školským poradenským zařízením a podílí se na tvorbě IVP žáků (Knotová a kol., 2014).

Podpůrná opatření 1. stupně. Účelem 1. stupně je poskytnutí individuálního přístupu k žákovi, a to bez konzultace a rozhodnutí pedagogicko-psychologické poradny. Na vyhledávání těchto žáků se podílí školní poradenské pracoviště (ŠPP), které má v kompetenci identifikovat speciální vzdělávací potřeby žáka, navrhnout podpůrná opatření v 1. stupni podpory, dále realizuje a vyhodnocuje (Jucovičová a kol., 2009).

Opatření rozvíjejí a podporují doporučované učební styly žáka, rozvíjejí vnímání, řešení problémů, typových úloh, vedou k osvojení dovedností a vědomostí. Tento typ podpory mohou využívat žáci s lehkým stupněm tělesného postižení, žáci se zdravotním znevýhodněním, pro které je doporučován pouze individuální přístup ve výuce (Zámečnicková, Vítková, 2015).

V případě zjištění školy, že PO, která realizuje, nestačí nebo nenastalo zlepšení ve výkonech učení, chování a projevech žáka, nejpozději po šesti měsících prostřednictvím zákonného zástupce kontaktuje školské poradenské zařízení. Pro tyto účely zpracuje zprávu o poskytnutí pedagogické podpory a školské poradenské zařízení provede diagnostiku žáka a navrhne jiná opatření tohoto stupně nebo využije opatření z vyšších stupňů podpory. Na podpůrná opatření 1. stupně škola nedostává navíc žádnou finanční podporu. Obsahem podpůrných opatření 1. stupně mohou být organizační opatření, jiné prostorové uspořádání lavic, úprava zasedacího pořádku s ohledem na individuální potřeby žáka, využití relaxačních přestávek, snížení počtu ve třídě, důraz na individuální práci apod. (Jucovičová a kol., 2009).

Podpůrná opatření 2. stupně. Tuto podporu využívají žáci, z důvodu oslabení kognitivního vývoje, oslabení sluchových a zrakových funkcí, v případě onemocnění, které nemá závažnější dopady do vzdělávání, nebo také nedostatečné znalosti cizího jazyka. Při vzdělávání je potřeba využívat speciálních postupů, metod a forem, žák je vzděláván s využitím IVP (Bartoňová, Vítková, 2015). V tomto případě se podpůrná opatření týkají podpoře motivace žáka, spolupráce s asistentem pedagoga, vzdělávání v malých skupinách, účinnou metodou může být strukturalizace výuky a metody aktivního učení. Škole, která vzdělává žáka s podpůrným opatřením 2. až 5. stupně náleží finanční zvýhodnění (Michalík, 2015).

Podpůrná opatření 3. stupně. V tomto stupni podpory u žáka dochází k selhání z důvodu lehkého mentálního postižení, zrakového či sluchového, jsou zde typy žáků s tělesným postižením, které mají závažnější dopady do vzdělání, ale také žáci s neznalostí vyučovacího jazyka a se syndromem CAN. Podporu zde chápeme jako intervenci pedagoga nebo psychologický zásah ve prospěch žáka. Podpora je zaměřena na rozvoj vnímání, koordinace oko-ruka, jemné motoriky, vytváří se podmínky pro pomoc rodiny, využívají se opatření ke zlepšení komunikačních dovedností, vyjadřovacích schopností, rozšíření slovní zásoby. Používají se terapeuticko-rehabilitační postupy, techniky na

podporu vnímání a motoriky. V případě, kdy se jedná odkladu školní docházky nebo opakování ročníku dochází k úpravě rozsahu a obsahu učiva (Michalík, 2015). Vhodné je využívat asistenta pedagoga nebo pedagogické asistence na celou dobu výuky. Snížení počtu žáků pro výuku na 8-14 při počtu 3 a více žáků ve stupni podpory III. stupně (Bartoňová, Vítková, 2015).

Podpůrná opatření 4. stupně. Středně těžké či těžké mentální postižení, těžké zrakové, sluchové (nevidomost, hluchota), ale též poruchy autistického spektra jsou charakteristické pro 4. stupeň podpory. Oblast podpory v tomto případě je zaměřena na učební, didaktické a speciální didaktické pomůcky, které pomáhají vytvořit vizuální zážitek pro žáky a přispět k porozumění učební látce. Kompenzace nedostatků žáka ve výuce z důvodu jeho zdravotního postižení se využívají kompenzační a reedukační pomůcky, terapeutické metody (Michalík, 2005). Na této úrovni je třeba přizpůsobit formy, obsah a metody edukace. Obsah učiva může být redukován v souladu s RVP ZV-LMP, RVP ZŠS. Výuka předmětů je zajišťována pedagogem s patřičnou kvalifikací.

Podpůrná opatření 5. stupně. Jedná se o selhání žáka z důvodu hluboké mentální retardace nebo kombinace těžkého zdravotního stavu. Škola poskytuje podporu ve spolupráci s poradenským zařízením. Oblast podpory se přizpůsobuje zdravotním potřebám žáka, v odlišnosti podávání stravování, podávání meditace a spolupráci s externími poskytovateli služeb např. osobní asistence, rehabilitace (Michalík, 2015).

Je zde zahrnuta možnost sníženého počtu žáků 4-6 pro výuku během celého učebního plánu, možnost až tří pedagogických pracovníků ve třídě, pedagogická asistence na dobu pobytu ve škole (Bartoňová, Vítková, 2015).

Cílem podpůrných opatření je rozvinout u žáka jeho vzdělávací potenciál a zajistit naplnění speciálních vzdělávacích potřeb každého žáka podle jeho znevýhodnění, či postižení. Novelou školského zákona (č. 82/2015 Sb.) se mění dosavadní model horizontálního členění žáků do kategorií podle postižení a podpůrná opatření se nyní realizují ve smyslu vertikálního modelu posuzování míry a hloubky postižení, která vyplývají z potřeb podpůrných opatření.

3.1 Individuální vzdělávací plán

Zpracování individuálních vzdělávacích plánů (IVP) se řídí pokyny školského zákona č. 561/2004 Sb. a prováděcí vyhlášky č. 27/2016 Sb. (online).

Pro úspěšnou realizaci individuálně vzdělávacího plánu jsou potřebné údaje o dítěti, které získáme na základě speciálně pedagogického, psychologického a v případě potřeby i lékařského vyšetření. Školské poradenské zařízení (ŠPZ) vypracovává posudek dítěte a doporučuje škole vypracování IVP. Za tvorbu a realizaci IVP žáka zodpovídá ředitel. V pravomoci ředitele školy je také kontrola realizace uvedených opatření v IVP a zda tato opatření respektují a uplatňují všichni pedagogové dotyčného žáka (Bartoňová, Vítková, 2016).

3.1.1 Pedagogická diagnostika

Pedagogickou diagnostiku provádí učitel žáka, informace získává od rodičů, ostatních pedagogů, vychovatelů školní družiny, ale vychází také z dosavadních vědomostí a znalostí problematiky žáka. Učitel posuzuje a hodnotí všechny vlivy, které determinují průběh a výsledky výchovně vzdělávacího procesu. Snaží se rozpoznat individuální zvláštnosti a specifika osobnosti žáka. Neméně důležitou součástí pedagogické diagnostiky je i pozorování postojů a prožívání dítěte kolektivu vrstevníků, jeho osobnostní rysy a způsob jakým se vyrovnává s postižením. Důležitou součástí pedagogické diagnostiky je komunikace s rodiči. Učitel zde získává objektivní představu o postavení dítěte v rodině, o rodinném zázemí, o očekáváních a představách o školní úspěšnosti dítěte samotných rodičů (Jucovičová a kol., 2009).

Dítě s IVP je individuálně integrováno v běžné třídě a po celou dobu výuky v ní zůstává. V případě potřeby je využíváno možnosti snížení celkového počtu žáků ve třídě, uplatňuje se přítomnost druhého pedagoga nebo asistenta pedagoga.

Důležité pro úspěšnou spolupráci s rodiči je seznámení je se stávající situací, podmínkami společné práce a konkrétně popsat metody, postupy a hodnocení, které budou žákovi ve školní práci vycházet vstříc. Významnou roli hraje i spoluúčast žáka při realizaci IVP. Jeho aktivní účast by měla být potvrzená vlastnoručním podpisem IVP mu dává možnost reálně vnímat situaci, kdy mu chtějí být všichni nápomocni. Povinnosti žáka, by měly být vysvětleny a stanoveny co nejkonkrétněji, většinou se týkají povinnosti domácí přípravy, nosit potřebné pomůcky na vyučování.

Práce při vypracovávání IVP by měla být týmová, spolupracuje učitel, který provádí reedukaci, všichni vyučující žáka, výchovná poradkyně školy, vychovatelky školní družiny, rodiče dítěte a pokud možno i dítě samo. Vypracovaný plán podepisují všichni zúčastnění. V případě potřeby může pedagog v průběhu školní docházky upravovat IVP podle aktuální

situace nebo změnit pokud dosavadní postupy nepřinášejí očekávané změny (Bartoňová, Vítková, 2016).

3.1.2 Cíle

Individuální vzdělávací plán slouží žákovi k tomu, aby se postupně mohl vyrovnat se svým handicapem a zvládl požadavky na ovládnutí konkrétního učiva. Pomáhá žákovi zmírnit negativní dopady poruchy učení a umožňuje postupné získávání a osvojování potřebných znalostí a dovedností. S cílem dosažení vyrovnání žádoucích nároků a ovládnutí všech znalostí a dovedností, které stanovují osnovy základního vzdělání.

V nezbytně nutných případech je v pravomoci učitele provést úpravy učebního plánu žáka, který není vzhledem ke svému postižení schopen zvládnout. Žáci se silnou formou specifické poruchy učení nebo sociálním znevýhodněním a u žáků se zdravotním postižením, může učitel zvolit pomalejší postup a rozložit učivo tak, aby došlo ke zpevnění učiva nižších ročníků a následně mohl rozvíjet nové poznatky (Jucovičová, 2009).

3.1.3 Hodnocení a klasifikace

Při hodnocení a klasifikaci těchto žáků můžeme kromě číselné klasifikace využít slovního hodnocení průběžné i závěrečné, v kterém popisujeme aktuální úroveň znalostí a dovedností žáka. Zdůrazní se jeho přednosti a klady a stanoví se cíle, na které se má dítě zaměřit (Jucovičová a kol., 2009).

Hodnocení se má zaměřit na individuální pokroky každého žáka, na plnění stanovených požadavků, nemá být zaměřeno na srovnávání žáka se spolužáky. Prostřednictvím hodnocení žák získává zpětnou vazbu o tom, jak zvládá obsah vzdělávání, v čem se má zlepšit a v čem ještě chybí (Bartoňová, Vítková, 2016).

Školní hodnocení ovlivňuje nejen kvalitu vzdělávacího procesu, osobnost žáka, ale i vztahy mezi rodinou a celkové klima třídy. Dnešní škola má vycházet ze smyslu učení se, učit se pro sebe, pro uplatnění se v praktickém životě, ne pro sbírání jedniček. Dnešní škola usiluje o humanizaci výchovy a vzdělávání, posiluje se role žáka jako sebevzdělavatele. Klade se důraz na žákovské sebehodnocení, sebereflexi, což mu umožňuje rozvíjet samostatnost a přebírat zodpovědnost za své výsledky učení.

Učitelovo hodnocení a sebehodnocení žáka tvoří společně celek, který ovlivňuje zdravé sebevědomí žáka a má vliv na jeho sebepojetí. Kvalitní sebehodnocení je nutné u žáků

postupně vypěstovat. K zajištění kvalitního sebehodnocení jsou nutné vhodné podmínky (klima třídy, sounáležitost, partnerský vztah), čas, vhodná kritéria (indikátory ukazatele úspěchu, kvality) a předávání informací rodičům o významu a realizaci sebehodnocení ve třídě. Sebehodnocení nemůže být nahodilá činnost, ale musí jít o plánovanou a systematickou činnost ve vzdělávání žáka (Kratochvílová, 2011).

Z výzkumného projektu zaměřeného na využívání moderních přístupů v edukaci žáků s tělesným postižením bylo zjištěno, že slovní hodnocení je upřednostňováno před slovním v nižších ročnících. V průběhu výuky je využíváno kombinovaného hodnocení, ale výsledná známka je číselná (Bartoňová, Vítková, 2015).

3.1.4 Obsah

IVP je písemný dokument a jeho zpracování vede ke sjednocení a ujasnění představ o rozsahu a způsobu realizace učebního plánu a poskytované péče u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami a u dětí nadaných.

IVP by měl obsahovat osobní údaje žáka, lékařské vyšetření pedagogické diagnostiky. Měly by být stanoveny cíle speciálního vzdělávání. Zaměření na zvládnutí učiva daného ročníku vzhledem k poruše učení a jakým způsobem bude dotyčný žák začleněn do třídního kolektivu. Dalším důležitým bodem by mělo být, jakým způsobem bude probíhat motivace a dosažení úspěšnosti (Jucovičová a kol. 2009).

Pro žáka rodiče je důležité vědět, jakým způsobem bude probíhat zmírnění nebo odstranění projevů handicapu. Případné úlevy učebního plánu, snížení počtu hodin, úpravy učebních osnov. Po domluvě s rodiči lze do plánu zařadit nápravu zlovyků, nesprávných postojů a návyků (Müller a kol., 2001).

Každý žák má nárok na didaktické materiály, speciální učebnice, forma výuky může být doplňována audiovizuální technikou, počítačovými programy. Uvedení rozsahu zajišťované péče další osoby, zda bude s žákem pracovat osobní asistent či asistent pedagoga. Také je zde potřeba zmínit návštěvy v PPP, případně i spolupráci školního psychologa, logopeda, metodika prevence. Jsou zde upravena pravidla předávání informací o žákovi a komunikace s rodiči dítěte. V plánu IVP se většinou uvádí podíl zákonných zástupců a žáka na realizaci plánu. Žák svým podpisem stvrzuje aktivní účast na tomto procesu a vyjadřuje snahu se na jeho utváření efektivně podílet. V případě potřeby je možno IVP aktualizovat a doplňovat během roku (Jucovičová a kol., 2009).

Mám některé negativní zkušenosti s realizací IVP, kdy se stává, že někteří rodiče a někdy i žáci mají tendence zneužívat IVP. Veškerou zodpovědnost za vývoj školní výkonnosti nechávají na škole. Ve své praxi se setkávám nejen s rodiči, ale i s žáky, kteří vyžadují úlevy, které neodpovídají typu postižení a také mnohdy někteří rodiče nespolupracují se školou a očekávají nadhodnocení skutečného školního výkonu svých dětí.

3.2 Asistent pedagoga

Funkci asistenta zřizuje ředitel školy ve třídě, kde se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami, podle §16, odst. 9 školského zákona je povinné vyjádření školského poradenského zařízení (Vyhláška č. 27/2016 Sb., online).

Asistent pedagoga je osoba, která poskytuje podpurná opatření v praxi. Žáci se sociálním znevýhodněním mohou mít, „sdíleného asistenta“, který je přiřazován do škol podle počtu žáků.

Z výsledků výzkumného šetření Drotárové (2006) vyplynuly z nejdůležitějších vlastností, dovedností a schopností asistenta empatie, kladný vztah k dětem i lidem, komunikativnost a trpělivost. Asistenti preferovali empatii, ochotu pomáhat a trpělivost. Ředitelé kladli důraz na ochotu vzdělávat, zodpovědnost a vědomostní předpoklady.

Na základě zkušeností s asistenty pedagoga, kteří pracovali s žáky se zdravotním postižením je Uzlová (str. 45, 2010) popsala jako pozitivní, vyrovnané osobnosti, kteří musí umět najít správnou míru ve vztahu k učiteli, dítěti, jeho spolužákům i rodičům.

Využití asistentů pedagoga v základní škole se setkává v současnosti s mnoha problémy a nejasnostmi v oblasti nastavení forem podpory žáků, v adekvátní kvalifikaci asistentů, při vymezení spolupráce s pedagogy a také nedostatku metodické podpory. Pro optimální nastavení práce asistenta je nutné vybrat člověka, jehož osobní i profesionální profil odpovídá potřebám žáků, učitelů a školy (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014).

Vhodné vzdělání asistenta je ukončené střední s maturitou, ale v současné době i asistenti bez maturity se dobře uplatňují tam, kde je asistentská práce založena na komunikaci s rodinami žáků např. u žáků se sociálním znevýhodněním.

Formulace náplně práce vytváří zpravidla ředitel školy, měla by být konzultována s pracovníkem poradenského zařízení, s výchovným poradcem a školním speciálním

pedagogem. V případě vzdělávání žáků s těžším zdravotním postižením je vhodné konzultovat práci i se zákonnými zástupci žáka. Samozřejmostí je přijetí asistenta jako rovnocenného člena pedagogického sboru. Ve třídě se asistent představuje jako podpora stávajícího pedagoga, je vhodné nemluvit o souvislosti s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Práce asistenta může probíhat v různých podobách, zpravidla jako přímá podpora žáků v průběhu vyučování. Výjimečně může asistent pracovat s žákem nebo malou skupinkou žáků individuálně mimo třídu. Důležitou formou podpory je doučování, buď v prostorách školy, nebo doma u žáka. Pravidelná a intenzivní komunikace s rodiči může být realizována formou konzultací nebo formou docházky asistenta do rodin těchto žáků. Asistentská podpora by se neměla omezovat jen na stálou přímou podporu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale měla by zahrnovat i přímou pedagogickou práci s ostatními žáky ve třídě, z důvodu omezování samostatnosti žáka, stigmatizace a mohla by se stát problémem se začleňováním žáka do kolektivu.

Pro zefektivnění spolupráce asistenta s učitelem lze využívat hospitace u zkušených kolegů, samostudiem odborné literatury. Je důležité věnovat pozornost nastavení spolupráce asistenta a učitele druhého stupně, aby se asistent nebral spíše jako forma kontroly než jako podpora žáka a prostředek pomoci.

V posledních letech pozorujeme rozmanitost podpůrných opatření, které umožňují společné vzdělávání žáků s postižením a bez postižení. Velký vliv na dosažení těchto výsledků má změna postojů vůči postiženému a jeho zacházení s ním, a také zkušenosti získané speciálně-pedagogickou podporou na základních školách. Tohoto procesu je také dosaženo zlepšením podpůrné diagnostiky, která umožňuje zjistit individuální potřeby žáka a jeho další možnosti ve vzdělávání (Bartoňová, Vítková, 2016). Úkolem základní školy je podpora všech žáků k učení sociálního chování a schopnostem a posuzovat každého žáka individuálně s ohledem k jeho vývojovým zvláštnostem (Vítková, 2007).

Jednou z možností podpůrných opatření pro žáky se speciálními potřebami je doučování pro žáky ohrožené studijním neúspěchem nebo odchodem ze vzdělání. Tuto možnost podpory a pomoci žákům využívají brněnské školy, které se zapojily do projektu „Město Brno zvyšuje kvalitu vzdělávání na základních školách“-lokální strategie rozvoje základního vzdělávání ve městě Brně. Tento projekt funguje od roku 2014, na zapojených školách pracuje celkem 130 pedagogů s více než 1 100 žáky. Školy tak využívají finanční pomoci

pro doučovatele žáků, ale i dotace materiálního vybavení ICT a tabletů pro pedagogy a žáky. Pedagogové pracují individuálně s nejslabšími žáky a snaží se o jejich zlepšení školních výsledků (online).

Snaha začlenit všechny žáky do běžného vzdělávacího proudu vyvolává množství různých pohledů na efektivní podporu žáků se SVP. Tento záměr nezávisí jen s právem na vzdělávání, pochopení pro speciální potřeby žáků a rozdílnost, ale také na politickém záměru a přijetí kulturních způsobů (Zámečnicková, Vítková, 2015).

Michalík (2015) k tomu dodává, že nové pojetí podpory žáků se SVP je správné řešení, ze kterého vyplývá, že potřeby dětí se SVP budou ještě lépe zajišťovány. Aby vše mohlo efektivně fungovat, bude nezbytné finanční zajištění.

4 HODNOCENÍ KVALITY ŠKOLY

Pro fungující inkluzi v praxi je důležité zabezpečení vhodných podmínek na úrovni řízení státní, místní, komunitní a školní a musí být podpořena zejména v oblasti legislativní, ekonomické, personální a hodnotové. Inkluze je proces, který vyžaduje systémové změny na úrovni vzdělávacího systému, ale i na úrovni školy. K prosazení těchto změn je třeba vůle a odhodlání všech zúčastněných. Je potřeba spojit znalosti, dovednosti, společné vize a legislativu k zavedení inkluzivního vzdělávání, která poskytne kvalitu a rovnost ve školách na všech úrovních vzdělávání. V inkluzivní škole se nepracuje s pojmy *my a vy* nebo *my a oni*, neodlišují se žáci se speciálně vzdělávacími potřebami, všichni jsou pouze žáci (Kraťochvílová, 2013).

Jako hlavní indikátory hodnocení kvality škol v současnosti uvedla EU ve svých studiích: *European Report of Quality of School Education a Sixteen Quality Indicators (2000)*¹⁶ základních znaků, které jsou rozděleny do čtyř oblastí: monitoring a evaluace, výkon, úspěch a průchodnost, zdroje a struktura (Rýdl, 2003, str. 48).

Kvalita školského systému je formulována v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (2001, s. 18) jako strategický záměr dosáhnout vyšší kvality vzdělávání a zároveň respektovat individuální specifika a životní podmínky účastníků vzdělávání.

Edder et al. (2002) in (Janík, Knecht, Najvar a kol., 2010) chápe kvalitu školského systému např. v záruce rozmanitosti vzdělávacích příležitostí, které odpovídají různým schopnostem a zájmům dětí a mládeže, v zachování rovnosti na vzdělávání, zabezpečení přístupu ke vzdělání a vysoce kvalifikovaném pedagogickém sboru s přiměřeným vybavením škol a tříd. Spilková (2005, s. 137) specifikuje tři oblasti, které by měly hodnotit kvalitu školy. V oblasti podmínek by se mělo hodnotit materiální vybavení a personální zabezpečení, v procesu vzdělávání klima, způsob řízení a kvalita učebních procesů. Třetí hodnocenou oblastí jsou podle Spilkové výsledky vzdělávání.

V současnosti v České republice existují školy, které jsou zaměřeny na inkluzivní vzdělávání, snaží se být inkluzivní. S takto zaměřenými školami spolupracuje Férová škola, což je projekt, který od roku 2006 koordinuje a zajišťuje nevládní, nezisková organizace Liga lidských práv. Hlavním posláním projektu je sbírat příklady dobré inkluzivní praxe. Na základě zájmu a poptávky těchto škol bylo vytvoření nástroje pro evaluaci škol v oblasti inkluze. Po analýze inspiračních zdrojů, teoretických východisek historicko-pedagogických, filozofických, právních, ekonomických a ze zkušeností projektu Férová

škola byly stanoveny čtyři dimenze pro evaluaci školy kultura, podmínky, praxe a relace. Evaluační nástroj se již v praxi uplatňuje a klade si za cíl stále se rozvíjet a zdokonalovat (Tanenbergerová, 2012).

Kvalitu inkluze můžeme vyjádřit pomocí určitých charakteristik, které by měly být měřitelné a ukazatele kvality školy musí být spjaty s hodnotami inkluze a jejími principy. (Janík et al., 2010) Kvalitu inkluze ve škole zjišťuje také dotazník pro učitele Josefa Lukase (2012) Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Zjišťuje otevřenost začleňování žáků do vzdělání, nastavení vztahů uvnitř školy, vztahy s okolím školy a způsob práce učitelů a žáků. Dotazník se také zabývá vztahy mezi pedagogy školy (Kratochvílová, 2013).

4.1 Hodnoty školy

Mezi důležité faktory ovlivňující zdárný průběh a rozvoj inkluzivního vzdělávání patří hodnoty společnosti. Úspěch při budování inkluze závisí také na postoji lidí k speciálním vzdělávacím potřebám, na přijetí odlišností a jejich postojích vůči diverzitě. Školní kurikulum musí vycházet z hodnot jako je lidská důstojnost člověka jeho práva a vnímání odlišnosti jako normalitu, a to nejen v rovině psaných dokumentů, ale tyto hodnoty musí být uváděny do praktického života školy. Pro jejich aplikaci je nezbytné přesvědčení a pozitivní postoj k inkluzi samotných učitelů, které by mělo být založeno na zkušenosti s žáky, kteří vyžadují speciální přístupy a metody pedagogické práce, vzdělání, velikosti třídního kolektivu, podpoře vedení školy a spolupráci ostatních pedagogů (Kratochvílová, 2013).

Ve škole, která vnímá odlišnost jako normalitu, není začlenění dětí vnímáno jako doplněk, ale jako součást hodnot, které škola prezentuje ve své každodenní činnosti. Tyto hodnoty má škola jasně formulovány v RVP ZV prostřednictvím zaměření školy, jejich cílů a poslání. Podle Bělohávková, Košťálová, Šuleřová (2006) určuje základní směr působení školy právě poslání, které vidí jako vlajkovou loď. Škola zde vymezuje cílovou skupinu, které je vzdělávání poskytováno, sděluje veřejnosti, zda sdílí hodnoty inkluze a zda nabízí vzdělání všem žákům ve svém spádovém obvodu nebo všem ostatním, kdo o vzdělání v dané škole projeví zájem nebo také jestli se vymezuje pro určitou skupinu žáků.

Reálné a srozumitelné definování představy jakou školou chceme být, se odráží v práci jednotlivého pedagoga a je inspirací pro všechny členy sboru. Dosažení reálných cílů by mělo vycházet z podmínek a tradic školy, ze znalostí komunity školy, z představ a smýšlení všech pedagogů (Kratochvílová, 2013). Inkluzivní vzdělávání by mělo být vnímáno jako

společný problém, na jehož řešení spolupracují pedagogové, rodiče, externí odborníci i komunita. Dochází zde k sdílení hodnot inkluze v praxi pod jednou střešou (Stubsová, 2008 in Kratochvílová, 2013). Při takové součinnosti se jedná o koordinovaný postup, který klade na učitele nároky v oblasti komunikace a ve společném plánování a hledání řešení, které je přínosem pro všechny. Za jeden z významných indikátorů inkluze se považuje tzv. co-teaching, většinou se jedná o společné vyučování kmenového učitele a speciálního pedagoga (Kratochvílová, 2013). Bartoňová (2012) ve výzkumném šetření zjistila, že tuto metodu využívá ve své práci s žáky lehce mentálně postižené jen 10 % vyučujících.

Předpokládá se, že vedoucí pracovníci by měli usilovat o to, aby hodnoty inkluzivního vzdělávání si osvojili všichni zaměstnanci školy. Je důležité tyto hodnoty nejen přijímat, ale také je interpretovat ostatním zaměstnancům. Inkluzivní hodnoty by se měly odrážet ve vzájemných vztazích při práci vedení školy, zaměstnanců i žáků (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011c, online).

Kultura školy se odráží v hodnotách a přesvědčeních nejen všech pedagogů, ale významnou roli zde hrají postoje rodičů, kteří svými názory a postoji mají vliv na své děti. Z výzkumného projektu zaměřeného na zkoumání procesů vedení a řízení škol na podporu inkluze zaznívá nutnost posilovat kulturu školy výchovou dětí a rodičovské veřejnosti, u které se často naráží na nezáměr (Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol in Bartoňová, Vítková, 2016).

Výsledky jiných výzkumů ukazují, že pokud jsou vize školy definovány pouze formálně, tak pedagogové, a ani ostatní zaměstnanci je nedokážou uvádět do života školy. I když vítají a chápou změny ve vzdělávacím systému za nutné, tvorbu vzdělávacích programů a jejich přenos do praktického vyučování považují za obtížné a práci s vizí školy jsou méně otevření. Beran, Mašek, Ježek, 2007, Kosíková, Holečková 2007(in Janík et al. 2009).

4.2 Podmínky

Požadavky na inkluzivní vzdělávání vychází ze strategických dokumentů a legislativních norem. Škola by měla mít tyto požadavky zakotveny ve svém školním vzdělávacím programu a promítat je do praxe (Kratochvílová, 2013).

Jde o základní podmínky nerestriktivního prostředí, které umožňují komunikační a architektonickou přístupnost do školního i veřejného prostředí a možnost pohybu a komunikace

pro všechny žáky. Zajištění podmínek organizačních, materiálních a přizpůsobení vzdělávacího systému a zvyšování vzdělávací nabídky (Hájková a Strnadová, 2010).

Organizační podmínky. Charakter výukového prostoru a prostředí, organizační forma vzdělávání a délka trvání vzdělávání by měly být charakterizovány v ŠVP z hlediska organizace pro všechny žáky. Na ně by měla navazovat specifika opatření pro žáky, kteří vyžadují podporu vyššího stupně a detailní vypracování individuálních vzdělávacích plánů pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Zachování společného vzdělávání a heterogenity třídy je prioritou inkluze (Kasíková, Strnadová, 2011).

Kratochvílová (2013) navrhuje v kritériích kvality organizace vzdělávání heterogenní uspořádání třídy a společné vzdělávání dětí s postižením s intaktní populací. Jako důležité vidí rovnoměrné rozdělení dětí do tříd z hlediska jejich postižení a výsledků. Ve výuce by měl pedagog vyváženě používat individuální, skupinové i hromadné formy práce. Pro potřeby žáků je možné upravit klasickou délku vyučovací hodiny a skladbu rozvrhu. Zvážit a využívat účasti dalších osob ve výuce podle individuálních potřeb (speciální pedagog, asistent pedagoga, osobní asistent). Opatřilová (2009) ve svém výzkumném šetření zjistila, že učitelé ve vzdělávacím procesu u žáků s tělesným postižením převážně uplatňují běžné postupy práce a speciální metody využívá jen necelá polovina z nich. Naopak velmi uspokojivé výsledky byly zjištěny ve výzkumném projektu „Strategie výuky podporující rozvoj učení v inkluzivní primární škole“, při hodnocení přizpůsobování metod, forem a prostředků možnostem a zkušenostem žáků (Filová, Havel, Kratochvílová in Pančocha, Vítková, 2013).

Personální podmínky. Předpokladem úspěšné inkluze ve školách je profesní úroveň pedagogických pracovníků a všech ostatních pracovníků, kteří se podílejí na edukačním procesu. Nejedná se jen o jejich kvalifikovanost, odbornost, ale také o jejich postoje a vnímání hodnot školy. Na úrovni pedagogických pracovníků závisí, v jakém prostředí bude probíhat výchovně vzdělávací proces, jakým způsobem a do jaké míry (Kratochvílová, 2009). Data získaná z výsledků výzkumného šetření poukazují na to, že učitel je jeden z nejdůležitějších aktérů úspěšné edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základní škole. Empatie, zkušenosti, vzdělání a přístup jsou pro práci pedagoga rozhodující (Vítková, 2006).

S. V. Aleksina, ředitelka Moskevské univerzity, Institut problémy inkluzivního vzdělávání, k tomuto tématu říká, že v prvních etapách rozvoje inkluzivního vzdělávání ostře vyvstal

problém nepřipravenosti učitelů běžných škol v práci s dětmi se SVP, např. nedostatek profesionálních kompetencí učitelů, psychologické překážky a stereotypy pedagogů. Jako základní psychologickou bariéru vidí ve strachu pedagogů před neznámým, předsudcích a nezájmu o změnu. Nebezpečí imitace inkluze podle S. V. Aleksiny může vzniknout v důsledku převrácení se v módní tendenci bez hlubokých opravdových změn (online).

Kratochvílová (2009) navrhuje zvolit kritéria kvality personálních požadavků pedagogických pracovníků podle dosažené kvalifikace, zda pedagogové ve svých třídách provádí průběžnou neformální a formální diagnostickou činnost. Dalším kritériem je aplikace výsledků diagnostiky v praxi při vytváření vhodných strategií výuky, zda učitel přizpůsobuje vzdělávací proces individuálním potřebám žáků. Mezi pedagogy by mělo docházet k výměně informací a společnému řešení problémů v případě akutních situací. Předpokládá se aktivní zapojení asistentů do plánování vzdělávacího programu a jeho vyhodnocování a jejich participace ve výuce na podporu všech žáků. Předpokladem úspěšné inkluze je také kvalitní, systematická diagnostická podpora pracovníků školního poradenského pracoviště učitelů a asistentů ve vzdělávání rozmanitého spektra žáků (Kratochvílová, 2009).

Velikost skupiny, její sociální rozvrstvení, ale i mezilidské vztahy usnadňují či komplikují předávání informací napříč organizací. Přátelské vztahy, sympatizující učitelé, kteří si navzájem důvěřují, častěji vstupují do spolupráce a učení. Ukazuje se, že některá témata pracovního rázu se projednávají pouze ve spřátelených, menších či předmětově provázaných skupinkách (Hloušková, Pol, Lazarová, Novotný, Sedláček, 2011).

Materiální podmínky. Každá škola má rozdílnou úroveň vybavenosti kvalitními a účelnými pomůckami, které přispívají k její prestiži, ale také vypovídá o schopnosti práce pracovníků školy získávat prostředky na zajištění kvalitní výuky. Různorodost pomůcek slouží i mimo jiné jako pomoc diferenciaci a individualizaci výuky. Nárok na bezplatné používání pomůcek mají žáci se SVP. Vybavenost učebními, rehabilitačními a kompenzačními pomůckami nesouvisí jen s přiděleným finančním normativem, velikostí školy, ale také se schopností školního managementu získat finanční prostředky prostřednictvím projektů, grantů, spolupráce s komunitou, rodiči a jinými organizacemi. Jedná se i o schopnost pedagogů efektivně využívat výukové prostředky v praxi při výuce (Kratochvílová, 2013).

V navrhovaných kritériích materiálních podmínek vzdělávání Kratochvílová (2013) zmiňuje důležitost specifikovat využívání pomůcek v projektové formě školního kurikula na úrovni 1. stupně podpůrných opatření. Možnost využívání vystavených didaktických po-

můcek a materiálů v samostatném učení žáků a také zda jsou tyto pomůcky umístěny tak, aby k nim měli žáci volný přístup. Žáci se SVP mají možnost využívat specializované a kompenzační pomůcky, didaktický materiál (Kratochvílová, 2013). Nespokojenost učitelů s nedostatkem kvalitní metodiky, pomůcek pro práci učitele, byla nejčastěji zmiňována mezi učiteli ve výzkumu „Problematika rovných příležitostí ve vzdělávání“ (Valenta in Kasíková, Straková, 2011).

Podmínky vzdělávání se nevztahují jen k jedinci, ale také i k prostředí. Jedná se o vhodný pohyb žáků ve škole, bezbariérový vstup do školy, speciální osvětlení, možnost využít speciální kompenzační pomůcky tak, aby vytvořily žákovi vyhovující prostor pro výuku. U všech žáků se jedná o vytvoření dostatečného pracovního prostředí, dostupnost pracovního místa, umístění lavic, vzdálenost k tabuli, kontaktního místa s asistentem pedagoga a učitelem. Všechny tyto požadavky na úpravu prostředí by měly být součástí IVP (Kratochvílová, 2013).

4.3 Vzdělávací strategie

Od školního roku 2007-2008 začaly základní školy v České republice pracovat podle školních vzdělávacích programů (ŠVP). Obsahem těchto programů by měly být vzdělávací strategie zaměřené na rozvíjení klíčových kompetencí všech žáků a výukové strategie, které učitelé používají pro všechny žáky v rámci diferenciaci a individualizace výuky. (Kratochvílová, 2013). Diferenciaci zde chápeme jako vyučovací proces, který odpovídá každému žákovi. Třída je místo, kde se učitel snaží o co nejlepší osvojení učiva žákem. Při individualizaci stojí ve středu pozornosti žák, vyučování odpovídá jeho schopnostem a potřebám (Bartoňová, Vítková, 2016). Na úrovni ŠVP by také měly být specifikovány IVP pro vyšší stupně podpory ve formě metod a postupů, které odpovídají potřebám žáků. Výukové strategie zde chápeme jako postup při vyučování, který učitel vybírá s ohledem na individuální možnosti a předpoklady žáků, aby dosáhl vytyčených cílů výuky (Kratochvílová, 2013). Účinnost těchto metod, forem a prostředků se odvíjí od hodnot a norem kultury školy a jsou sdílené všemi pracovníky ve škole. Výukové strategie jsou zvoleny na základě diagnostické činnosti učitelů, kteří zohledňují specifické možnosti a potřeby žáků v realizaci výuky a při hodnocení (Kasíková, Straková, 2011).

Výzkum obsahové analýzy školních vzdělávacích programů v českých školách přinesl zjištění v oblasti péče o žáky zdravotně postižené velké rozdíly v definování podmínek a strategií vzdělávání. Školy nevyužívají u těchto žáků disponibilní časovou dotaci k posílení

potřebných předmětů vzhledem ke konkrétnímu postižení žáka. Z údajů uvedených ve vzdělávacích programech nelze zjistit konkrétní přístupy k úpravám vzdělávacího obsahu u těchto žáků. Společným jmenovatelem je nespecifikace využívání podpůrných opatření. Většina škol ve svých ŠVP nespecifikují zdravotně znevýhodněné žáky, jejich speciální potřeby ani využívání podpůrných opatření. V oblasti péče o žáky se sociálním znevýhodněním vplynuly velké rozdíly. Všechny školy jsou otevřeny k přijetí těchto žáků, ale jen jedna škola pro ně definuje podmínky v ŠVP. Všichni žáci se vzdělávají současně a jsou součástí běžných tříd, školy usilují o zapojení všech žáků do zájmové činnosti a úzce spolupracují s rodinami. Školy specifikují využívání metod a postupů v rámci výukových strategií pro rozvoj klíčových kompetencí. Značné rozdíly vyplývají z rozdílných zkušeností při zajištění péče o mimořádně nadané žáky. Učitelé nabízí nadaným žákům možnosti zapojení do aktivit, podporujících jejich nadání, přizpůsobují strategie výuky a zapojují je do projektů, některé školy umožňují přestup do vyššího ročníku či dřívější nástup (Havel, 2014).

Kratochvílová (2013) navrhuje zvolit mezi kritéria kvality všeobecné a speciální výukové strategie. Metoda respektující individuální tempo žáků, čas rychlejších žáků by měl být využit. Strategie, které prezentují vzdělávací obsah různým obsahem. Žáci mají možnost volby učebních pomůcek, úloh, spolupráce. Učitelé vychází z jazykových zkušeností žáků, tito si mohou zaznamenávat svou práci různým způsobem např. audio záznamem, kresbou. V hodinách by mělo být využíváno spolupráce a pomoci mezi žáky. Výuka by měla obsahovat aktivity, které se vykonávají jednotlivě, po dvojicích, skupinkové práce nebo s celou třídou. Způsoby hodnocení poskytují informace k zlepšení výsledků žáka, hodnocení má motivační funkci. Učitel podporuje žáka k dosažení ústního nebo písemného shrnutí toho, čemu se v hodině naučil. Strategie speciální obsahuje uplatňování speciálních metod, prostředků a forem s ohledem na potřeby žáků a doporučení odborných zařízení. Tyto strategie jsou součástí IVP žáka.

Podle Bartoňové, Strakové (2016) je důležité aktivní zapojení žáků se speciálními potřebami do výuky. Žáci musí mít příležitost aktivně odpovídat, mít příležitost se projevit. Učitel objektivně zaznamenává dosahování stanovených cílů. Pedagogické výzkumy ukazují souvislost mezi aktivním zapojením žáka do vyučování a jeho dosaženými výsledky. Klíčové pro úspěch ve vzdělávání je naučit žáky dovednosti, jak se učit a získávat informace. Učitel by měl využívat během výuky rozmanité formy výuky např. projektové vyučování, kooperativní a interaktivní učení. Spoluúčast a aktivnost žáků na učebním procesu působí

podle názoru Bartoňové a Strakové (2016) na trvalost a nárůst v učení. Vývoj sociálních kompetencí zaměřených na týmovou spolupráci se děje při kooperativních formách výuky. Je třeba žáky učit pracovat a řešit konflikty v týmu, aby byli schopni se v životě uplatnit (Bartoňová, Straková, 2016).

Spolupráce školy. Efektivní spolupráce učitelů s rodiči, školních a školských zařízení a její směřování k pochopení potřeb a myšlení všech, je jedna z podmínek inkluzivní školy. Pomoc učitelům při diagnostice speciálních vzdělávacích potřeb a následném vzdělávání žáků se SVP, poskytují školská poradenská centra, pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče a školní poradenské pracoviště. Úkolem těchto zařízení je zejména vytvářet vhodné podmínky pro rozvoj žáků před nástupem do školy a v průběhu školní docházky. Pedagogicko-psychologické poradny zjišťují připravenost žáků na povinnou školní docházku, navrhnou podpůrná nebo vyrovnávací opatření, provádí psychologická a speciálněpedagogická vyšetření. Kratochvílová (2013) navrhuje posuzovat kritéria kvality školy podle spolupráce pedagogů s odborníky a rodiči, zda probíhají konzultace o strategiích výuky a společném podílení se na vytváření IVP. Rodičům je zprostředkována externí pomoc formou konzultací s PPP, SPC a jinými institucemi dle požadavků a pomoc pracovníků školního poradenského centra. Při různých příležitostech jsou rodiče seznamováni s cíly a principy školy. Pedagogové jsou připraveni problémy žáků řešit bezprostředně, rodiče se mohou zúčastnit výuky a žáci se mohou zúčastňovat se svými rodiči konzultací ke svým výsledkům a hodnocení. V případě potřeby je rodičům-cizincům zprostředkován tlumočník. Škola nabízí rodičům kromě akcí sportovních a kulturních i akce z oblasti

Hodnocení žáka. V inkluzivní škole musí hodnocení splňovat požadavky, které respektují osobnost žáka, podporují rozvoj jeho kvalit a sebehodnocení je součástí celého systému hodnocení. Při hodnocení žáka se opomíjí cílové kategorie v oblasti sociálního rozvoje a seberozvoje. Jedná se o klíčové kompetence, které by škola měla mít zpracované v RVP ZV a měla by usilovat o jejich rozvoj v praxi. Klíčové kompetence nejsou součástí hodnocení žáka na vysvědčení. Hodnocení tak nezahrnuje výsledek, co žák dokáže a zná v daném období, jak se k výsledkům dopracoval, úsilí, odpovědnost, pracovní návyky a pokrok žáka (Kratochvílová, 2013). Současný legislativní rámec hodnocení nevnímá žáka jako celistvou osobnost v rámci rodiny, školy a širší společnosti (Lukášová, 2010).

Kratochvílová (2011) navrhuje model komplexního rozvíjecího modelu hodnocení, který vychází z principů a zásad inkluze. Hodnocení učitele je propojeno se sebehodnocením žáka, což dává možnost učiteli ovlivnit sebepojetí a uspokojení žáka ve všech oblastech

rozvoje včetně klíčových kompetencí a přispívá tak i k jeho psychické pohodě. Žák má možnost kompenzovat své slabé stránky silnými stránkami své osobnosti a spoluúčastí na hodnocení vnímá jako podporující. Důraz je kladen na spoluúčasti na svém rozvoji, žák se učí spolurozhodovat a přebírat odpovědnost za své výsledky. V oblasti sociálního rozvoje dochází k vzájemnému poznávání i mezi spolužáky, jejich názor je respektován, což příznivě ovlivňuje klima ve třídě. Převažuje formativní hodnocení, které umožňuje žákovi dosahovat drobných úspěchů a zvyšovat tím aktivitu, motivaci k učení a podporuje víru ve vlastní úspěch. V návrhu kritérií zmiňuje Kratochvílová (2013) nutnost hodnotit žáka v porovnání s jeho individuálními možnostmi, seznamovat žáky s kritérii hodnocení a způsoby jejich vyhodnocování. Tento systém učí žáky objevovat své vlastní možnosti, nabízí jim prožít radost z práce při společném úsilí k dosažení co nejlepších výsledků učení.

Česká republika patří mezi země s celoplošným testováním žáků. Průcha (2009) upozorňuje na jednu negativní tendenci, která toto testování doprovází, a to přeceňování výsledků. Školy věnovaly málo pozornosti vytváření podmínek pro výuku, která rozvíjí aktivitu a zájem o učení, nedocházelo ke změnám vyučovací strategie, která podporuje všechny žáky. Školy dávaly přednost úspěchu v testech, ověřující výsledky vzdělávání a na jejich dobrou pověst víc než na respektování rozmanitých potřeb žáků. Kratochvílová (2013) k tomu dodává, že je důležité, aby si každá škola vytvořila svůj vlastní efektivní systém hodnocení žáků, podporovala učení všech žáků a snažila se o jejich maximální pokrok v dosažení vzdělávání. Pedagogové by se měli ve škole v zásadních otázkách hodnocení sjednotit a tvořit konsensus.

Pohled na kvalitu vzdělávání má v literatuře více podob. V současné české škole se stále více věnuje pozornost otázkám kvality školního kurikula. Školám je dáována větší odpovědnost a samostatnost pro vlastní rozhodování, ekonomické důvody vedou školy k omezování svých rozpočtů a větší kontrole výdajů. Aktuálně přibývá tendence potřeby inkluzivních škol a s tím související nové požadavky na kvalitu vyučování. Úsilí o kvalitu vykazují jednotlivé evropské země jako jeden z úkolů evropské vzdělávací politiky a i u nás je jedním ze základních cílů ve strategických dokumentech o vzdělávání (Janík, Knecht, Najvar a kol., 2010). Jak uvádí Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 137) kvalitu školy můžeme vidět jako „žádoucí či optimální úroveň jejího fungování a jejich produktů“.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Otázka samotného smyslu procesu inkluze v dnešním vzdělávání a osobnostní a profesní předpoklady pedagoga.

V dnešní demokratické společnosti je právo dětí, žáků a studentů na vzdělávání nezpochybnitelné. Toto právo všech lidí je zakotveno i v mezinárodních úmluvách. V případě inkluzivního vzdělávání si již nepokládáme otázku, zda může být dítě vzděláváno v běžné škole, ale jak umožnit takovému žákovi i jeho okolí přínos v jeho rozvoji. Pro úspěšné zvládnutí úkolů inkluzivního vzdělávání je důležitá příprava pedagogů na individuální i kolektivní vzdělávání dětí se specifickými potřebami, s různými schopnostmi. Je třeba brát v úvahu také rozdílné sociální prostředí každého žáka. Inkluzivní vzdělávání se stalo skutečností, tak jako se setkáváme ve společnosti s lidmi různých možností, schopností a nadání, tak se i žáci a studenti setkávají v běžné třídě s různorodostí handicapů.

Změnami ve společnosti a ve vzdělávání jsou na učitele kladeny nové požadavky. Při přípravě žáků na jejich role v dalším životě mají učitelé důležité místo. Nezbytné pro úspěšný výkon pedagogické práce je zlepšování kvality přípravy pedagogů, učitelů, asistentů. Neméně důležitá jsou také osobní přesvědčení a postoje pedagogů o samotném fungování inkluzivního vzdělávání. Postoj učitele se přímo odráží na postoji třídy vůči spolužákům se speciálně vzdělávacími potřebami. Kromě postojů pedagogů ovlivňuje praxi inkluze také zapojení všech pedagogických i nepedagogických zaměstnanců školy, klima školy, spolupráce s rodiči. Nejdůležitější roli zde hraje vedení školy, a to především jeho pohled na přínos inkluze pro všechny děti, a zda aktivně podporuje strategii inkluze vzdělávání. Vzhledem k tématu této diplomové práce, tedy hledáme odpověď na jednu ze základních otázek: *Do jaké míry se škola, v rámci námi stanovených oblastí, inkluzivně profiluje?*

5.1 Cíl výzkumu

Cílem předkládané práce je popsat a analyzovat hlavní kritéria a úroveň připravenosti školy na inkluzivní vzdělávání v námi navrhovaných oblastech, dále porozumět pojetí inkluze a vyhodnotit indikátory kvality vzdělávání. Zajímá nás, do jaké míry je škola připravena na společné vzdělávání všech žáků, konkrétně v oblasti podmínek, praxe, kultury a politiky. Tyto oblasti jsou totiž akcentovány v dotaznících, které byly předlohou našeho výzkumu. Naší snahou bude rovněž zpracovat výsledky výzkumu podle navržených oblastí, prostřednictvím nichž se inkluze projevuje v praxi. Dále se v rozhovorech také zaměříme na to, jak

je vlastně inkluze a inkluzivní vzdělávání chápáno nejdůležitějšími aktéry, tedy, co vše do tohoto pojmu zahrnují samotní pedagogové, asistenti a vychovatelky ve školní družině.

5.2 Metody výzkumu

V této diplomové práci byla použita smíšená výzkumná metoda, tedy jak kvantitativní, tak i kvalitativní výzkum, vzájemně se doplňující ve výzkumném procesu.

Cíle:

- získat spolehlivější a relevantnější odpovědi na výzkumnou otázku,
- získat v přirozeném prostředí detailní a komplexní informace o zkoumaném jevu,
- nasbírat dostatečné množství dat – validita výzkumu, záměrný výběr, reprezentativnost výzkumu.

Výzkum byl realizován formou případové studie se základní otázkou: Proč se dějí určité události a jaké dopady způsobují?

Aby byly postulované výzkumné cíle splněny, zaměříme se na detailní studium, podrobný popis a rozbor jedné školy. Důkladným prozkoumáním jedné školy bychom mohli lépe porozumět podobným případům (logická dedukce).

Ke zvýšení validity celého výzkumu využijeme triangulaci – různost použitých výzkumných metod - polostrukturované rozhovory, obsahová analýza dostupných dokumentů školy a strukturovaný dotazník.

Rovněž polostrukturované rozhovory budou vedeny se zástupci tří skupin, vždy po jednom členu. Pevně věříme, že se nám tím podařilo splnit reprezentativnost výzkumu, což bylo také i naším cílem.

K analýze a interpretaci zjištěných dat budou použity následující tři hlavní metody výzkumu: nestandardizovaný dotazník, polostrukturovaný rozhovor a analýza dokumentů školy.

Zkoumané osoby byly pedagogové ve věkovém rozmezí 24 – 55 let. Výzkumný soubor byl tvořen celkem 22 respondenty, z toho jedním mužem a dvaceti jednou ženou. Na dané škole se nepodařilo zkontaktovat a do výzkumu aktivně zapojit více mužů, což je potvrzením praxe – málo pedagogů mužského pohlaví. Výzkumný soubor je potvrzením profesní způsobilosti pedagogů, všichni dosáhli vysokoškolského vzdělání. Na asistenty není v praxi ve vzdělávacím procesu požadavek profesní způsobilosti kladen. V naší případové studii byl výzkumný vzorek a jednotliví respondenti vybráni záměrně s ohledem na téma diplomové

práce. Jsou zde zastoupeni, jak pedagogové, tak asistenti pedagoga, tak vychovatelky ve školní družině.

5.2.1 Dotazník

Předlohou pro vlastní nestandardizovaný dotazník byly: standardizovaný dotazník Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání (Lucas, 2012), disertační práce Inkluze v základní škole: Vývoj a ověřování evaluačního nástroje (online).

Dotazník pro pedagogické pracovníky obsahuje tři nově vytvořené položky.

- dotazníková položka č. 10 *Škola má otevřené dveře pro návštěvníky v určené dny, kteří se za jasně stanovených pravidel mohou zúčastnit vyučování;*
- dotazníková položka č. 24 *Ve třídě jsou všichni žáci vzdělávání společně;*
- dotazníková položka č. 26 *Školní jídelna a bufet vycházejí vstříc žákům se specifickými nároky na dietu.*

Dotazník posuzuje míru inkluze nebo exkluze ve čtyřech oblastech fungování každé školy, a to v politice, kultuře, praxi a podmínkách. Sestává ze třiceti dvou položek, každá ze čtyř oblastí obsahuje osm tvrzení. Tato tvrzení jsou hodnocena pomocí odpovědních kategorií rozhodně ano, spíše ano, spíše ne, rozhodně ne.

Z těchto kategorií vybírá respondent odpověď, která nejlépe vystihuje situaci na jeho škole.

Každá vybraná odpovědní kategorie je obodována specifickým počtem bodů, platí: čím vyšší dosažené bodové skóre, tím blíže k inkluzivnímu vzdělávání. Bodová škála vyhodnocování dotazníku je 3 (rozhodně ano), 2 (spíše ano), 1 (spíše ne), 0 (rozhodně ne). Záměrně je zde vypuštěná střední hodnota, pedagogičtí pracovníci jsou tak nuceni vybrat konkrétní odpověď. Tím je zodpovězena každá jednotlivá položka dotazníku a dosažena maximální celková validita tohoto dotazníku jako výzkumné metody.

Pro vyhodnocení dotazníku byly klíčové jednotlivé oblasti, námětem pro tyto indikátory kvality nám byla disertační práce Inkluze v základní škole: Vývoj a ověřování evaluačního nástroje (online).

Politika školy

Inkluzivní politika školy ovlivňuje úspěch inkluzivního vzdělávání, neboť myšlenky inkluze jsou obsaženy ve všech plánech a dokumentech školy. Tato oblast odráží postoje a hod-

noty pedagogů, vypovídá o tom, jak škola funguje v praxi. Škola vítá všechny žáky v dané lokalitě i mimo ni a minimalizuje tlak na vyloučení různých žáků z edukace:

- škola má zakotvené principy inkluzivního vzdělávání ve strategii rozvoje v plánech a dokumentech,
- škola má zpracovaný plán rozvoje s jasnými cíli,
- škola provádí pravidelně vlastní hodnocení,
- škola má ve svých cílech politiku přijímání všech žáků ze spádové oblasti,
- všichni zaměstnanci školy dostávají včas srozumitelné a úplné informace,
- porady probíhají jako smysluplné diskuze všech účastníků,
- pedagogové jsou podporováni v rozvíjení svých znalostí a dovedností,
- ve škole je podporována spolupráce a výměna zkušeností všech pedagogů,
- ve škole pomáhají začínajícím pedagogům uvádějící učitelé.

Kultura

Škola se prezentuje jako škola otevřená i pro veřejnost, principy inkluze jsou sdíleny všemi pracovníky. Škola zde vymezuje cílovou skupinu, které je vzdělávání poskytováno, sděluje veřejnosti, zda sdílí hodnoty inkluze a zda nabízí vzdělání všem žákům ve svém spádovém obvodu nebo všem ostatním, kdo o vzdělání v dané škole projeví zájem nebo také jestli se vymezuje pro určitou skupinu žáků:

- škola vysílá signály vstřícnosti směrem ke všem žákům,
- pedagogové podporují sebedůvěru, otevřenost a sebereflexi směrem ke všem žákům,
- škola má vypracovanou strategii otevřenosti, která vede ke zlepšení vůči všem žákům,
- škola dovede úspěšně předcházet a řešit problémy a konflikty,
- škola neodmítá přijmout žáky ze spádové oblasti,
- škola má vypracovaný systém prezentace na webových stránkách,
- mezi pedagogy funguje vzájemná komunikace, úcta a respekt,
- škola organizuje společné akce, akce pro rodiče a podílí se na životě okolí,
- rodiče mohou být za jasně stanovených pravidel přítomni ve výuce.

Praxe

Vzdělávací strategie zaměřené na rozvíjení klíčových kompetencí všech žáků a výukové strategie, které učitelé používají pro všechny žáky v rámci diferenciaci a individualizace výuky:

- asistenti jsou zapojováni do vzdělávacího procesu,
- na tvorbě IVP se podílejí učitelé i asistenti,
- . problémy se vzděláváním žáků nebo výchovné problémy jsou řešeny s rodiči neodkladně,
- vzdělávání a volnočasové aktivity školy jsou přístupné všem žákům školy,
- žáci mají možnost vypracovat domácí úkoly za pomoci dospělého nebo spolužáka ve škole,
- každý žák ví, na koho se obrátit s problémem,
- učitelé hodnotí ve spolupráci s žákem jeho znalosti a dovednosti,
- pedagogové přizpůsobují vzdělávání vzdělávacím potřebám všech žáků,
- ve výuce se zohledňuje rozdílné tempo žáků.

Podmínky

Předpokladem úspěšné inkluze ve školách je profesní úroveň pedagogických pracovníků a všech ostatních pracovníků, kteří se podílejí na edukačním procesu. Zajištění podmínek organizačních, materiálních a přizpůsobení vzdělávacího systému a zvyšování vzdělávací nabídky:

- pedagogičtí pracovníci mají odpovídající kvalifikaci,
- ve třídách se pravidelně provádí diagnostická činnost,
- ve třídě jsou všichni vzdělávání společně,
- ve škole nejsou výběrové ani speciální třídy,
- všichni žáci mají zajištěny základní pomůcky,
- pracovní prostředí je přizpůsobeno individuálním potřebám žáků,
- přístup do školy a pohyb v ní je umožněn všem žákům,
- žáci a pedagogové mají volný přístup ke kopírce, počítačům a knihovny,
- žáci se SVP mají k dispozici speciální kompenzační a rehabilitační pomůcky.

5.2.2 Rozhovory

Druhou použitou výzkumnou metodou budou rozhovory se třemi respondenty- ředitel, jeden asistent a jedna vychovatelka školní družiny. K rozhovoru bylo předem připraveno deset otázek jako základní kostra, jinak bude probíhat formou volné výpovědi. Jak je patrné, otázky jsou zaměřeny do hloubky na to, proč se věci tak dějí, jak tyto skutečnosti pedagogové vnímají, chápou a odpovídají tak na dosud nevyjasněné skutečnosti. Rozhovory byly realizovány až po sběru dat z dotazníků a také po jejich vyhodnocení. Pořadí metod (dotazník, rozhovor, analýza dokumentů) byla zvolena záměrně s cílem doplnit data zjištěná dotazníkem a vytvořit si ucelenou představu o postoji respondentů k inkluzi a inkluzivnímu vzdělávání. Respondenti byli v úvodu seznámeni s důvodem výzkumu a svůj souhlas s účastí na výzkumu potvrdili ústně na začátku rozhovoru. Byli také informováni o možnosti kdykoliv rozhovor ukončit.

Otázky k rozhovoru:

1. Podle Vás, o co hlavně jde v inkluzivním vzdělávání?
2. Jak Vy chápete heterogenitu žáků v rámci inkluze?
3. Jaký je Váš osobní názor na proces inkluzivního vzdělávání na vaší škole?
4. Jak se díváte na vzdělávání mimořádně nadaných dětí v běžné škole?
5. Jak podle Vás souvisí pracovní prostor a vybavenost třídy s učebním procesem?
6. Máte pocit, že Vás vedení školy zahrnuje do tvorby dlouhodobých cílů školy?
7. Myslíte si, že máte dostatečné možnosti sebevzdělávání, a že vás vedení školy podporuje?
8. Akceptuje vedení školy vaše připomínky a náměty k otázce individuálního vzdělávání žáků?
9. Myslíte si, že by měli žáci se SVP vypracovávat domácí úkoly doma nebo za podpory pedagogů ve škole?
10. Myslíte si, že spolupráce vyučujících, asistentů a vychovatelů je např. při tvorbě individuálních plánů žáka dostatečná? Co byste případně zlepšila?

Se souhlasem všech tří respondentů budou rozhovory nahrány na diktafon a následně přepsány za účelem vyhodnocení získaných informací.

5.2.3 Obsahová analýza dokumentů

Při obsahové analýze dokumentů bude naše pozornost zaměřena na takové dokumenty z historie školy, které budou podpořením plánovaného procesu inkluze, např. třídní knihy, zprávy inspektorů, plány školy. V těchto se zaměříme na relevantní slovní spojení (specifické potřeby dětí, inkluze, individuální plány, vzdělávání žáků se specifickými potřebami) a analýzu textu. V rámci analýzy písemných historických pramenů budeme hledat zmínky o inkluzi, seskupovat související informace a seřazovat pojmy s tématem inkluze.

5.2.4 Výzkumný postup

Příprava průzkumného šetření – zvolení časového harmonogramu:

červenec a srpen	- studium literatury
září	- příprava otázek do dotazníku, pokračování v teoretické části
říjen a listopad	- příprava dotazníkových položek, analýza dat, interpretace výsledků
prosinec	- analýza dokumentů a studium dokumentů školy, přepisování a analýza jednotlivých rozhovorů
leden	- výzkumná zpráva – shrnutí výzkumu a celé praktické části práce
únor a březen	- dokončení teoretické části
duben	- závěrečná zpráva, odevzdání práce

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výsledky dotazníků byly zpracovány deskriptivní statistikou, výpočet součtem, který byl následně převeden na procenta, přičemž klíčové bylo procentuální zastoupení jednotlivých položek dotazníku, které spadají pod určitou oblast. Výsledky dotazníkového šetření jsou popsány, uspořádány do tabulek a znázorněny v programu Microsoft Excel. Základním předpokladem je přímá úměrnost, přičemž platí: čím vyšší procentuální zastoupení odpoví na položku, tím větší připravenost školy k inkluzi. V centru našeho zájmu byly vždy především první dvě procentuálně nejvíce zastoupené položky.

Analýzou zjištěných dat se ukázalo, že předmětná škola je na inkluzi nejlépe připravená z hlediska Podmínek. Této oblasti se v dotazníku týkají položky 17-24. Podmínky zahrnují jak technické vybavení školy, zajištění adekvátních pomůcek pro všechny žáky, tak i společné vzdělávání všech, profesní způsobilost pedagogů a diagnostickou činnost odborných pracovníků k zjištění aktuálního sociálního klimatu ve třídě a individuálních poruch a potřeb.

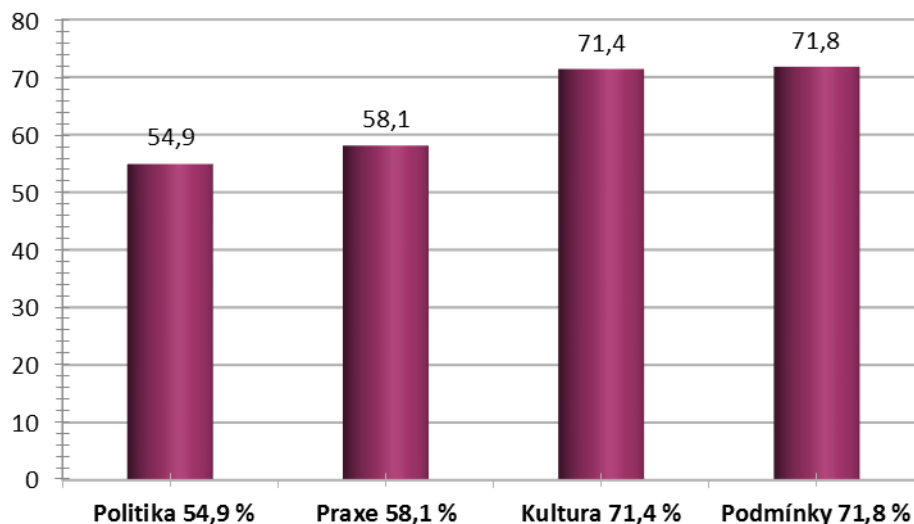
Druhou procentuálně nejvíce zastoupenou oblastí je Kultura. V této oblasti se v dotazníku týkají položky 9-16. Škola tedy řeší problémy tak, jak přicházejí, staví se k nim čelem. Do vzdělávacího procesu přijímá všechny žáky a ve výuce je podporuje, pomáhá jim, jako subjekt aktivně a dlouhodobě spolupracuje jednak s rodiči svých žáků, jednak se širším okolím. Je kladen důraz na kvalitní komunikaci, dostatečnou a včasnou informovanost všech, škola používá různé formy a komunikační prostředky.

Třetí nejlépe hodnocenou oblastí, z hlediska připravenosti na inkluzi, je Praxe, v dotazníku položky 25-32. Oblast se týká samotné výuky, zahrnuje např. tvorbu individuálních vzdělávacích plánů, přizpůsobení vzdělání psychomotorickému tempu žáka a jeho individuálním rozumovým schopnostem, hodnocení individuálních schopností a dovedností žáka, na kterém se podílejí jak pedagogové, tak žák, tak ostatní odborníci. Potřebným žákům je během výuky k dispozici asistent pedagoga, tento se žákovi individuálně věnuje.

Poslední zastoupenou oblastí je Politika, v dotazníku položky 1-8. Bylo zjištěno, že z hlediska pedagogů a ostatních pracovníků je tato oblast nejvíce vzdálena praxi, což je logické. Jsou zde totiž zahrnuty dlouhodobé inkluzivní plány a strategie a další spíše obecné předpoklady, také hodnocení školy jako subjektu (výroční zprávy). Jedná se spíše o teoretickou dokumentaci nutnou pro správné zakotvení školy jako instituce v rámci obce. Z výše zmí-

něných důvodů je Politika jako oblast v dotazníku nejméně procentuálně zastoupena.

Graf č. 1. Celkové vyhodnocení oblastí



Analýzou této tabulky vztahující se k podmínkám školy byla připravenost školy k inkluzi zcela jasně potvrzena. Jak dokládá tabulka níže, nejvyšších hodnot bylo dosaženo v oblastech rovnocennosti všech žáků a volného přístupu všem do školy. Položky: škola nemá výběrové ani speciální třídy a přístup do školy a pobyt v ní je umožněn i žákům postiženým.

Tabulka č. 1: Podmínky

dotazníková položka č.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	celkem
	63,6%	63,6%	57,6%	66,7%	92,4%	59,1%	80,3%	90,9%	71,8%
	42	42	38	44	61	39	53	60	379

Druhou analyzovanou oblastí je Kultura. Hlavní položky, nejvíce procentuálně zastoupené jsou opět potvrzením školy pro připravenost na inkluzi. Vyplývá z nich, že školní vzdělávací a volnočasové akce jsou zpřístupněny všem, a že se škola prezentuje jako otevřená, přijímající všechny žáky bez rozdílu.

Tabulka č. 2: Kultura

dotazníková položka č.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	celkem
	89%	62%	88%	67%	65%	55%	76%	70%	71,4%
	59	41	58	44	43	36	50	46	377

V oblasti Praxe se ukazuje důležitost asistentů pedagoga, který zohledňuje individuální potřeby jedinců. Škola pomáhá slabším žákům i možností doučování. V této oblasti dotazníku byla nejméně zastoupena položka týkající se rozdělení žáků do jednotlivých tříd podle intelektu, postižení a výsledků. Považujeme za zajímavé, že i jednoznačně negativní položka je jednoznačným potvrzením inkluze.

Tabulka č. 3: Praxe

dotazníková	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	celkem
položka č.	6,1%	43,9%	92,4%	84,8%	51,5%	65,2%	69,7%	51,5%	58,1%
	4	29	61	56	34	43	46	34	307

Oblasti Politiky se v dotazníku týkají položky 1-8, procentuálně nejvíce zastoupena j položka č. 6 (děti z odlišných etnických skupin, děti s postižením nebo se SVP jsou ve škole vítány, pokud nějakým způsobem nenarušují zaběhlá pravidla školy). Tento výzkumný závěr je ve shodě s našimi předpoklady a jednoznačným podpořením předpokladů pro inkluzi. Druhá nejpočetněji zastoupená položka této oblasti se týká plánu rozvoje školy, který sestavuje samo vedení po poradě, s pedagogickými pracovníky. I toto je potvrzením výzkumných předpokladů a praxe. Předmětná škola se dlouhodobě prezentuje jako škola veřejnosti otevřená, připravená na inkluzivní vzdělávání, což vedení školy dlouhodobě zaštituje

Tabulka č. 4: Politika

dotazníková	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	celkem
položka č.	57,6%	40,9%	62,1%	74,2%	3,0%	87,9%	62,1%	51,9%	54,9%
	38	27	41	49	2	58	41	34	290

6.1 Analýza rozhovorů

Získané rozhovory převedeme z mluveného projevu do písemné podoby – transkripce. Analyzovaný text jako sekvenci dále rozlišíme na jednotky – kódy a k těmto kódům přidělíme jména a s fragmenty dále pracujeme. Vytváříme seznam kódů a hledáme společné rysy. Tyto kódy seskupujeme do kategorií a vytváříme analytický příběh. Kategorie mají souvislosti, podobnosti, popíšeme názvy kategorií. V axiálním kódování rozvíjíme každou kategorii ve smyslu příčinných podmínek, které ji způsobují. Hledáme příčiny, strategie, procesy a popíšeme je. Ve fázi selektivního kódování vybereme jednu klíčovou kategorii a uvedeme ji do vztahu s jinými kategoriemi. Integrujeme výsledky a

zkoumáme, jak se kategorie navzájem ovlivňují a jejich fungování. Se souhlasem všech tří respondentů budou rozhovory nahrány na diktafon a následně přepsány za účelem vyhodnocení získaných informací.

Naší snahou bylo charakterizovat společné znaky všech tří provedených rozhovorů s ředitelem školy, asistentem pedagoga a vychovatelkou školní družiny. Výsledky výzkumu jsme vyjádřili formou kategorií, a slovních komentářů.

Kategorie - Chápání inkluze:

- začlenění
- společné vyučování
- soustavná péče
- lidskost
- spolupráce
- postižení

Společným znakem chápání o co jde v inkluzivním vzdělávání všech tří respondentů je začlenění žáků do běžné třídy. *...aby se začlenily všechny děti, které mají různé poruchy jak chování, tak tělesné poruchy, aby se začlenily do vzdělávacího procesu s ostatními dětmi...*

Mezi odborníky – respondenty se setkáváme s názorem, že kvalitní proces inkluze přímo závisí na počtu asistentů ve třídě u potřebných žáků. Navzdory legislativě panuje v praxi přesvědčení, že jeden asistent na pět žáků se specifickými potřebami není dostatečný. Všichni respondenti shodně hovořili o ideálním stavu jeden asistent rovná se, jeden žák.

... co se týká naší školy, inkluzivní vzdělávání je v pořádku, protože je přiměřený množství pedagogů a žáků, vůči dětem, který do inkluze patří...

Jak se ukazuje, kvalita vzdělávacího procesu se odráží v druhu specifických potřeb žáka. Jinak přistupujeme k inkluzi u žáka s postižením tělesným, jinak s postižením kombinovaným, jinak u žáka s poruchou chování. Vzdělávací proces u žáka s postižením mentálním i tělesným je mnohem těžší než u žáka s poruchou chování. Důležitým aspektem je dále celková heterogenita dětí ve třídě. Žákům se specifickými potřebami věnuje učitel i asistent náležitou pozornost. Stejnou pozornost je však nutno klást i vůči zdravým žákům ve třídě, což je přinejmenším časově náročné. Rozhovory jsou ukazatelem zmíněného problému. Otázky: *Jak sladit žáky specifické s žáky běžnými tak, aby výsledkem*

byl stejně kvalitní vzdělávací proces pro všechny? a zároveň, aby žáci specifictví nenarušovali standardní chod hodiny? se prolínají všemi uskutečněnými rozhovory. Ukazuje se, že děti běžné si velice rychle a správně uvědomují nejen fyzickou přítomnost asistenta ve třídě, ale i rozdílná pravidla pro „slabší žáky“. Tito často např. nepíší tolik vět v diktátu jako zbytek třídy a jsou hodnoceni za svůj výkon mírněji. I když si pedagog dá náležitou práci s vysvětlením tohoto problému, musíme konstatovat, že zdravé děti toto vnímají velmi citlivě. Také pro rodiče zdravých dětí je jistý nesoulad v obecných pravidlech třídy a v hodnocení jablkem sváru. I my jsme v naší práci několikrát poukázali na důležitost spolupráce školy a rodiny, ta se v tomto případě ukazuje jako velmi problematická. Vedení školy, asistenti i pedagogové se pak musejí věnovat nejen žákům, ale i rodičům, kterým se opakovaně snaží vysvětlit podstatu inkluze a důvod různých pravidel v jedné třídě. Tento problém se také odrazil ve výpovědích všech tří námi oslovených respondentů. ... *V praxi jsem už slyšel „budu dělat blbýho“.* *Někdy mám pocit, že tohle je ten největší problém.* Přesto jsou všichni přesvědčeni, že se inkluze ve škole daří a pro většinu dětí je děláno maximum možného.

Jistým způsobem opomíjenou skupinou jsou na opačném pólu děti nadané, které by zasluhovaly stejnou míru pozornosti jako děti se specifickými potřebami. Stejně tak jako je důležitá příprava na hodinu pro děti s určitým omezením, je příprava nutná i pro děti talentované, inkluze je však soustředěna pouze na první zmíněnou skupinu, což je škoda. *Myslím si, že pro talentované děti nic moc neděláme, kromě toho, že jim dáváme těžší úlohy. Kreativita možností je limitovaná i pomůckami, které škola má. Mně to moc mrzí, všichni celá republika se soustředí na ty, co mají problémy a těch je víc.*

Ideální a vhodná v praxi by také jistě byla přítomnost asistenta i při volnočasových aktivitách ve školní družině. Při zájmových činnostech mají specifické děti zájem a potřebu začlenit se mezi ostatní, vyrovnat se jim, přičemž potřebují často hodně pomoci, asistent však chybí.

Rozhovory jsou potvrzením našeho zjištění, že kvalitní inkluze a inkluzivní proces klade určité nároky na osobnost pedagoga a jeho vlastnosti. Odborné znalosti a kurzy jsou důležité, ale bez lidství, lidskosti a zájmu o dítě se inkluze nedaří, jak by měla... *jeví se mi spíš, že lidský vlastnosti jsou důležité...* Škola, kde byl realizován výzkum, je dokladem, že trpělivost, soustavná pedagogická práce, péče a zájem o dítě se u dětí se specifickými potřebami vždy pozitivně odrazí.

Kategorie – Podmínky:

- tvořivost
- náročnost
- plánování
- *vybavenost*

Mezi všemi respondenty panuje shoda – ano. Je zajímavé, že vedení školy příkládá vybavenosti zařízení větší důraz než ostatní pracovníci školy. ... *no dost, samozřejmě, to je to gró. Škola, která má plnit určité funkce, z hlediska skupiny, která patří do inkluze tak, je závislá na podmínkách, které jsou.* Podle našeho názoru je toto zjištění logické, vedení školy se v rámci dlouhodobých strategií a inkluze postupně snaží o maximální vybavenost tříd, školní družiny a veškerého prostoru tak, aby i veškerá technika a komunikační prostředky inkluzi napomohly. Pedagogičtí pracovníci poukazují na schopnost využít vlastní tvořivost a selský rozum a nepovažují prvotřídní vybavenost prostoru za absolutně nutnou součást kvalitní inkluze. ... *je to také o osobnosti pedagoga nebo vychovatelky. Samozřejmě pokud je lepší vybavenost, může být činnost pestřejší, vychovatelce se lépe činnosti vymýšlí. Ale i z mála se dá udělat pěkná hodina. Myslím si, že to až tak není důležité.*

Je-li mezi žáky někdo s tělesným postižením, musí mít dostatek prostoru pro volný pohyb, není však důležité, aby tento žák měl pro větší názornost k dispozici diaprojektor, když představitost je možno rozvíjet i jinými kreativními způsoby. Vybavenost prostoru a třídy má tedy dva zásadní a odlišné aspekty: technická vybavenost oproti fyzikálnímu prostoru – interaktivní tabule oproti volnému prostoru pro žáky, pedagoga a vyhovujícímu počtu asistentů.

Kategorie – Spolupráce:

- důvěra
- snaha
- motivace
- respekt
- informovanost
- komunikace

V práci byla také zmíněna otázka součinnosti a spolupráce všech pedagogických pracovníků školy při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů a dlouhodobých inkluzivních strategií. S potěšením konstatujeme, že vedení drží „pevnou ruku“ nad celým

procesem inkluze v dané škole. Nicméně reflektuje připomínky a návrhy svých podřízených spolupracovníků a tyto vnímá jako rovnocenné. Pracovníci školy vyjadřují pozitivní postoj k nově navrhovaným, jak individuálním, tak i obecným postupům a řešením daného problému nebo činnosti.

Jakýkoliv nový návrh týkající se inkluze je prodiskutován a jsou vytvořeny vhodné podmínky pro jeho realizaci s cílem zajistit maximální prospěch žákům školy. Součinnost probíhá také na úrovni asistent pedagoga – pedagog – vychovatelka školní družiny.

Dalším důležitým faktorem kvalitní inkluze je dostatek informací a informovanost v rovině rodiče-škola- širší veřejnost. Nejdůležitější není v tomto případě pouze internet, i když prostřednictvím internetu získáme nekonečné množství informací. Je zajímavé, že všichni respondenti kladou internet a běžnou mezilidskou komunikaci de facto na stejnou úroveň. Kontakt s třídním učitelem a pedagogickými pracovníky se ukazuje jako naprosto základní u žáků pocházejících z nižšího sociálního prostředí. Pro tyto žáky a rodiče představuje přístup k informacím nástěnka školy, vývěska na dveřích školy apod. Informaci, kterou vidím, si pamatuji. Vzájemná komunikace a výměna informací probíhají také v rámci třídních schůzek. Z praxe víme, že rodiče žáků se specifickými potřebami se na třídní schůzky pravidelně dostavují (alespoň na škole, kde byl realizován výzkum). Vedení školy a pedagogičtí pracovníci také, v případě potřeby, nabízejí rodičům individuální konzultace za účelem řešení problémů a problémových situací u jejich dítěte. Konzultace probíhají samozřejmě i opakovaně.

Považujeme za důležité na tomto místě zmínit, že i v komunikaci by byl velmi žádoucím článkem asistent také v družině při zájmových činnostech. U dětí se specifickými potřebami je nutná výrazně častější komunikace o běžných věcech, činnostech a pravidlech (to nesmíš a proč, to můžeš, to je v pořádku, teď je potřeba dělat tohle).

Jsme přesvědčeni, že komunikace při zájmových činnostech je u specifických dětí opomíjena, a to z důvodu nedostatku času a peněz.

Kategorie – Podpora:

- vstřícnost
- asistent pedagoga
- morální podpora
- seberealizace

- zájem

Při rozhovorech jsme se také dotkli tématu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Jak vedení školy, tak i odborní pracovníci si shodně uvědomují důležitost sebevzdělávání. Toto se v praxi děje např. prostřednictvím odborných školení a kurzů, které musejí být také oficiálně zaštitěny. Na škole proto budou přítomni jak metodik prevence, tak výchovný poradce, tak koordinátor školního vzdělávacího programu a technik IT, kteří jsou pro tyto funkce odborně způsobilí. Škola si uvědomuje i potřebu školního psychologa na své půdě, v blízké budoucnosti s ním však nepočítá z finančních důvodů. Proti vytvoření této pracovní pozice je i aktuální počet žáků. Aby mohla mít školního psychologa, musela by škola mít celkem 550 žáků. Aktuálně jich má méně. Naopak speciální pedagog od příštího školního roku pedagogický tým rozšíří.

Pokud se týká samostudia jednotlivých pracovníků školy, vyjadřují tito vstřícnost vedení ke všem navrhovaným formám dalšího vzdělávání. ... *určitě vedení mi vychází vstříc, s čímkoliv přijdu, vychází mi vstříc a mám pocit, že cokoliv bych chtěla tak vedení má podané ruce.*

U činností školní družiny je určitým prvkem samostudia také internet, osobnost a vlastnosti vychovatele jako zájem o činnost a kreativita.

Všechny děti, jak ty běžné, tak ty se specifickými potřebami, by se měly na školu připravovat také doma. Domácí úkoly jim dávají možnost zopakovat a procvičit danou látku, upevnit naučené. V rozhovorech se ukázalo, že názor na tuto problematiku není odlišný z hlediska skupiny: tedy domácí příprava je důležitá, jak u dětí zdravých, tak i specifických, pouze s tím rozdílem, že příprava běžných dětí vyžaduje výrazně méně času, případně menší dohled další osoby v závislosti na věku dítěte. Otázkou zůstává, zda domácí příprava má u specifických dětí částečně probíhat již ve škole. „Mělo by to být půl na půl“, vypověděli shodně respondenti. Při domácích úkolech vypracovávaných doma získávají rodiče přehled o vzdělání svých dětí a jejich prospěchu, toto je hlavním důvodem výše zmíněného názoru respondentů. U dětí se SVP je však vhodné podpořit domácí přípravu na vyučování formou doučování. Zatímco u dětí, které nepotřebují podporu je pravidelné doučování již nadbytečné, u dětí se SVP výrazně napomáhá kompenzovat jejich handicap, jak vyplývá z rozhovorů. Ukazuje se zde důležitost dvojího dohledu-rodič a doučovatel, který nejen procvičuje mezery v pochopení učiva, ale kontroluje rovněž

přípravenost žáka na vyučování (pomůcky, doplněny domácí úkoly).... *doučování je úžasný, to je to co si představují rodiče. služba placená státem, ulehčení pro rodiče.*

Závěrem podotýkáme:

1. Ze všech rozhovorů jednoznačně vyplývá: inkluze a inkluzivní vzdělávání je přínosné pouze pro ty žáky se SVP, kteří trpí poruchami chování, pozornosti, specifickými poruchami učení a lehčím typem tělesného postižení. V praxi se opakovaně ukazuje, že u žáků mentálně retardovaných v jakémkoliv stupni, ani u žáků s postižením kombinovaným nemá inkluze příliš velký význam (navzdory tématu naší diplomové práce). V těchto případech je vzdělávací proces omezen a chápán pouze jako náplň a denní činnost člověka. U dětí s mentální retardací se v drtivé většině případů setkáváme s tímto pojetím inkluze i ze strany rodičů jako laiků. Jsou vděční, že jejich dítě má možnost kontaktu s lidmi v obecné rovině a za to, že dítě něco dělá, je o něj postaráno a rodiče si mohou zařídit své věci a odpočinout. Neočekávají však velké pokroky v oblasti vzdělávání jejich dítěte. Mentálně retardované dítě si z veškeré učební látky odnese pouze tolik vědomostí, kolik je schopné přijmout vzhledem k handicapu, navzdory soustavné odborné práci pedagoga a asistenta.
2. Pro kvalitní inkluzi a odpovídající vzdělávací proces je důležitá komunikace, lidský přístup pedagoga, vedení školy, asistent ve třídě. Přítomnost asistenta by byla žádoucí i ve školní družině, což se v praxi ukazuje jako hůře proveditelné kvůli nedostatku financí.
3. Jako méně důležitý faktor kvalitní inkluze se v rozhovorech ukazuje přístrojová vybavenost třídy a školy.
4. Důležitost dohledu, osobnost doučovatele a asistenta – v námi uskutečněných rozhovorech i v praxi se jednoznačně ukazuje maximální potřebnost asistenta jako významné a soustavné podpory dětí se specifickými potřebami. Asistent má dostatek času kompenzovat u žáka jak vědomostní, tak i osobnostní nedostatky, přizpůsobuje se individuálnímu tempu rozumových a pracovních schopností. Tím, že je po ruce a v neustálém kontaktu s potřebným žákem, mu pomáhá začlenit se do kolektivu třídy tak, aby handicap byl co nejméně znatelný. Významně se podílí na udržení homogenity skupiny ve třídě. Asistent nebo doučovatel je člověk, který se snaží připravit žákovi se speciálními potřebami stejné výchozí podmínky, jako mají zdraví spolužáci. Jak rozhovory, tak praxe samotná opakovaně zdůrazňuje a podtrhuje důležitost asistenta

v případech, kdy je handicapovaný žák inkluzivně začleňován do běžné třídy. Asistent také představuje pro všechny žáky morální podporu, má např. i prostor vysvětlit společně s učitelem rozdílná pravidla nebo hodnocení pro jednotlivé žáky.

6.2 Obsahová analýza dokumentů

Pro obsahovou analýzu byly použity tyto vstupní dokumenty: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, Školní vzdělávací program (ŠVP) s názvem Škola pro život, Dodatek k ŠVP ZV „Škola pro život“ č. 1, Výroční zpráva za školní rok 2015-2016, individuální vzdělávací plány, Pracovní plán školy na rok 2016-2017, webové stránky školy.

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání (ŠVP)

Platnost tohoto analyzovaného dokumentu je stanovena od 31. 8. 2006. Je součástí Rámcového vzdělávacího programu. Cílem ŠVP je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí pro další vzdělávání a následné uplatnění ve společnosti. ŠVP obsahuje tzv. průřezová témata, která jsou začleňována do jednotlivých předmětů (např. občanské výchovy, matematiky, českého jazyka, přírodopisu). ŠVP je souborem očekávaných cílů a směřování školy v procesu vzdělávání. Chceme v žácích vypěstovat smysl pro povinnost k základnímu vzdělávání a soustavně procvičovat jejich schopnost adekvátního jednání v praxi, při běžných životních situacích.

ŠVP týkající se konkrétně námi vybrané školy je dlouhodobě zaměřen na výuku cizích jazyků již od prvních ročníků, a to jak u běžných, tak u žáků se speciálními potřebami. Žákům se speciálními potřebami jsou i v rámci ŠVP vytvářeny adekvátní podmínky pro dosažení co nejlepšího výsledku ve výuce a vzdělávání. Škola nabízí školní poradenské služby pro všechny- u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami spolupracuje se školským poradenským pracovištěm, škola se věnuje také reedukaci a individuální a skupinové nápravné péči. Všechny tyto složky akcentují individualitu dítěte a kooperují v jeho nejlepším zájmu. Nedílnou součástí ŠVP tvoří individuální vzdělávací plány pro žáky se speciálními potřebami. S těmi, kdo jsou doporučení k integraci v běžném vzdělávání, je dále soustavně odborně pracováno právě na základě doporučení v konkrétním individuálním plánu.

V ŠVP na dané škole je akcentováno vytvoření stejných podmínek vzdělávání pro žáky běžné jako pro ty se speciálními potřebami, rozvíjení komunikačních schopností,

základní pohybová průprava i u žáků se speciálními potřebami, rozvíjení samostatné práce a logického myšlení žáků formou různých projektů. Také je věnována pozornost žákům nadaným, u nichž je kladen důraz hlavně na motivaci v dalším vzdělávání společně s běžnými žáky, zároveň je snaha o individuální rozvoj jejich nadprůměrných schopností a kompetencí. Toto se děje např. přidělováním úkolů navíc a vybíráním právě těchto nadaných žáků k účasti např. na olympiádách a jiných soutěžích, kde mají možnost vyniknout a reprezentovat školu.

Dodatek k ŠVP pro základní vzdělávání

Na tomto místě považujeme za důležité zmínit Dodatek k ŠVP platný od 1. 9. 2016. Tento specifikuje pravidla inkluzivního vzdělávání žáků, obsahuje metody a doporučení, jak postupovat a dosáhnout co nejefektivnější inkluze. Toto se týká jak dětí mimořádně nadaných, tak i se speciálními potřebami. V Dodatku jsou konkretizována podpůrná opatření u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, která se týkají metod a organizace výuky a také při organizaci výuky, je zmíněna důležitost pedagogické podpory u obou jmenovaných skupin a metodika vyhodnocování individuálních plánů těchto žáků.

Individuální vzdělávací plány

Analyzováno bylo celkem osm dokumentů, neboť ve škole aktuálně studuje osm žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Každé dítě tedy má svůj vlastní IVP. Participují na něm třídní učitel, výchovná poradkyně, asistent pedagoga a všichni vyučující, kteří přijdou s žákem do styku. IVP se skládá z dílčích obsahových částí a to: diagnóza žáka, cíle, úkoly, způsoby hodnocení, případná další pomoc, pedagogické postupy a zásady při výchově a vzdělávání, podíl žáka na řešení problémů. S IVP musí souhlasit rodiče žáka, tento je tvořen tak, aby bylo dosaženo maximálního efektu vzdělávání s ohledem na individualitu dítěte. Na dané škole se v jednom ročníku nachází tři žáci s IVP a pouze jeden asistent a v každém z plánů je zmíněna potřeba jeden žák jeden asistent jako ideální stav. Opět vidíme, že legislativní nařízení až pět žáků na jednoho asistenta se v praxi ukazuje jako nedostatečné.

Pracovní plán školy na školní rok 2016/2017

Inkluzivnímu vzdělávání se rovněž věnuje i další analyzovaný dokument školy Pracovní plán školy na rok 2016-2017. Také tento je zaměřen na obě skupiny žáků a jejich vzdělávání, zmiňuje důležitost spolupráce školy a rodiny. Zahrnuje práci

doučování a poradenskou činnost. Škola je zařazena do projektu „Město Brno zvyšuje kvalitu vzdělávání v základních školách“ jehož cílem je právě co nejsnazší a nejkvalitnější inkluze. Pracovní plán školy sestává z těchto oblastí: doučování, další vzdělávání pedagogických pracovníků, spolupráce školy s jinými organizacemi, propagace. Pracovní plán školy obsahuje veškeré informace o pořádání škol v přírodě, lyžařského kurzu, olympiád, soutěží a výchovných koncertů nejen z hlediska plánované účasti žáků, ale i s ohledem zajištění a zodpovědnost pedagogického doprovodu. Pracovní plán školy definuje tzv. Žákovský parlament. Šest zvolených zástupců, z každé třídy na druhém stupni jeden, komunikuje s ředitelem, řeší aktuální problémy vnitřního života školy i z jednotlivých tříd a podílí se na jejich řešení.

Tento dokument se rámcově týká i oblasti stravování- možnost výběru ze dvou jídel, pravidla objednávání a odhlašování stravy přes internet, e-mail, telefonicky. Popsána účast na projektu Ovoce do škol a Školní mléko do škol.

Výroční zpráva základní školy za školní rok 2015-2016

Výroční zpráva je dalším z analyzovaných dokumentů. Tyto podklady poskytují souhrnné, poměrně detailní informace o hospodaření školy, provedených inspekcích a finančních kontrolách. Vzhledem k tématu této práce jsou důležité především informace o veškerých aktivitách školy. Jsme přesvědčeni, že i výroční zpráva je důkazem připravenosti školy k inkluzi a k jejímu správnému průběhu. Škola je aktivně zapojena do několika projektů, jejichž jádrem je podpora žáků ohrožených školním neúspěchem nebo předčasným odchodem ze vzdělávání na základní škole, prevence školní neúspěšnosti, akční plán rozvoje vzdělávání, podpora technického vzdělávání, charitativní projekt na poskytování obědů ve školní jídelně zdarma. Dle našeho názoru je účast na těchto specifických projektech důkazem dlouhodobé připravenosti a ochoty školy k inkluzivnímu vzdělávání. Ve výroční zprávě školy je zmíněn poměrně malý počet žáků, což je při inkluzivním vzdělávání výrazně pozitivním faktorem. Čím menší počet, tím více času má pedagog nejen na žáky se speciálními potřebami.

Škola aktivně provozuje celoměstskou aplikaci „Zápis do ZŠ“, díky které mají rodiče možnost zapsat své dítě do 1. třídy přes internet. Toto velmi vítáme s ohledem na inkluzi např. žáků s tělesným handicapem. Rodičům to ulehčí alespoň první z mnoha následujících kroků ve specifickém vzdělávání jejich dítěte. Jak již bylo několikrát zmíněno, škola spolupracuje s různými institucemi např. i s mateřskými školami

v okolí s cílem získat budoucí prvňáčky, dále s OSPOD, aby byly monitorovány děti s poruchami chování, z nižšího sociálního prostředí a byla jim poskytnuta dlouhodobá odborná pomoc.

Webové stránky školy

Obsahují veškeré důležité informace, ať už institucionální povahy nebo pedagogické dokumenty nebo informace týkající se aktivit školy. Nalezneme zde přehledně identifikační údaje jako IČO, DIČ, kontaktní údaje školy jako subjektu i jednotlivých pedagogů, seznam členů učitelského sboru, kontakt na vedení školy, složení školské rady. Web popisuje různé akce školy, zapojení tříd do projektů, mimoškolní aktivity, úspěchy žáků na olympiádách a soutěžích. Zprávy jsou doplněny také obrazovou dokumentací.

Součástí webu je rubrika dokumenty ke stažení, kde si zájemci mohou zdarma stáhnout např. již zmíněnou aktuální výroční zprávu, Školní vzdělávací plán, informace o hospodaření školy, přihlášku k zápisu apod. Pozitivně hodnotíme grafický design webu, barevnost, která zvyšuje přehlednost veškerých informací. Web je koncipován tak, aby uživatel našel, co nejvíce informací o škole během několika minut. Zároveň má návštěvník webu možnost zkontaktovat konkrétní osobu, pokud by chtěl ještě další doplňující informace. Stránky školy jsou pozitivně laděny tak, aby se rodič nebál přihlásit své specifické dítě na danou školu. Z webu je patrné, že takovému budoucímu žákovi škola poskytne potřebnou pomoc. Dále je na webu přehledně prezentována široká nabídka zájmových aktivit a kroužků, včetně uvedení kontaktních osob a obrazového materiálu z akcí.

Jsme přesvědčeni, že webové stránky školy obsahují veškeré potřebné informace, jsou přehledné a minimálně srovnatelné s webovými stránkami škol v okolí. Na druhou stranu jsme při jejich analýze shledali i řadu nedostatků: chybí rubrika „*Jak se k nám dostanete*,“ informace o dopravním spojení, mapa. Zatímco aktualizace webu jako celku je prováděna pravidelně a včas, informace týkající se jednotlivých tříd jsou na web často dávány se zpožděním, jsou zastaralé nebo zcela chybí. Dle našeho názoru by web mohl obsahovat aktuální informace o dlouhodobé pracovní neschopnosti pedagoga a suplování, vyvěšen by také mohl být rozvrh hodin tříd. Vzhledem k tomu, že ve škole studují i cizinci, bylo by vhodné vytvořit paralelní verzi webu alespoň v anglickém jazyce. Na jiných školách také mohou žáci stahovat různé učební materiály a dokumenty k výuce, což námi analyzované stránky vůbec neumožňují. Bylo by vhodné a žádoucí doplnit web o interaktivní aplikaci

pro práci s učebními materiály v on-line i v off-line verzi. Pro zpestření webu by web mohl virtuálně nahlížet do výuky, praktické ukázky práce žáků v hodinách zde však nenajdeme.

K negativnímu hodnocení webu ještě musíme zmínit nedostatečné zapojení rodičů ve smyslu vkládání různých připomínek, pochval školy, nabídek pomoci ze strany rodičů nebo i obyčejných komentářů k práci školy. Rodiče nemají na webu možnost najít ani základní informace o prospěchu dítěte. Při studiu podkladů pro analýzu webových stránek dané školy, jsme se na konkurenčních webech setkali i s elektronickou žákovskou knížkou. Pro zlepšení komunikace a spolupráce rodičů a školy bychom podobnou aplikaci doporučili doplnit (s odpovídajícím zabezpečením-unikátní přihlašovací údaje pro každého žáka a rodiče).

Pokud by námi navržená vylepšení byla zrealizována, webové stránky by byly ještě o něco hodnotnější a nastalo by jistě zlepšení v komunikaci mezi rodiči a školou i mezi školou a širokou veřejností. Tím by škola byla ještě více otevřená a připravená na inkluzi.

7 DISKUZE

Domníváme se, že námi stanovená výzkumná otázka byla jako základní hypotéza dobře zvolena. Z výzkumné metody dotazníku se nám podařilo zmapovat odpovědi na tuto otázku a získat základní přehled o dané problematice. Jsme přesvědčeni, že polostandardizovaný dotazník byl vhodně zvolená výzkumná metoda. Zjištěná data byla analyzována podle čtyř hlavních oblastí dotazníku, jakými jsou podmínky, kultura, politika školy a praxe. Je patrné, že největší míra připravenosti inkluze se odráží v podmínkách školy. Klíčové je v tomto směru vzdělávání všech, diagnostická činnost pedagogických pracovníků, sociální klima ve třídě a individuální speciální potřeby žáka. Tento výzkumný závěr není ve shodě s naším primárním očekáváním. Na základě praxe jsme vycházeli z následujícího předpokladu: připravenost školy k inkluzi se nejvíce projeví v dotazníkové oblasti praxe. Tato totiž zahrnuje kvalitu výuky, individuální práci s jednotlivými žáky, přístup k nim a odráží především práci a podporu asistenta pedagoga ve třídě. Kooperací pedagogických pracovníků s žákem a pedagogů s rodiči potřebného žáka jednoznačně podporují i odborné literární prameny. Např. Kratochvílová (2013), tak jako Kasíková, Strnadová (2011) právě vzájemnou kooperací a individuální přístup k žákovi se speciálními potřebami opakovaně vyzdvihují jako jeden ze základních předpokladů úspěšné inkluze.

V analýze oblasti v dotazníku definované jako podmínky se také odrazila důležitost inkluze a technické vybavenosti školy. Z rozhovorů i dotazníku se tato kategorie pomyslně rozdělila na dva faktory – vybavenost technická versus prostorová. Všichni respondenti v rozhovorech tento aspekt zmínili, což považujeme za poněkud překvapující, sjednocující prvek inkluze. V souvislosti s tímto se dále ukázala důležitost osobnostních předpokladů pedagoga a jeho tvořivosti a přístupu k práci, kterou je možné technické vybavenosti nadřadit. To znamená, že technická vybavenost je sice pro inkluzi důležitá, ne však nezbytná. Hlavní silou je v tomto případě lidský faktor. Určitou psychickou vybavenost pedagogického pracovníka, osobnostní předpoklady a vlastnosti jako empatie, zkušenosti, dosažené vzdělání a celkový přístup k práci považuje za rozhodující pro inkluzi také např. Vítková (2006).

Jak vyplývá z měrného nástroje i z následných rozhovorů připravenost školy na kvalitní inkluzivní vzdělávání se projevuje rovněž v kultuře. Daná oblast nezahrnuje pouze problematiku přijímání žáků ze spádových oblastí, organizaci akcí nebo úroveň webových stránek, ale také schopnost školy předcházet a řešit problémy a konflikty. Pod pojmem

kultura rozumíme také mezilidskou komunikaci, úctu a respekt. Zjištění, jak je oblast kultury široká, je pro nás, i po dlouhodobém studiu daného problému, mírně překvapující. Na druhou stranu je nesporné, že i komunikační strategie a postoj jedince ke konfliktům mají v kvalitní inkluzi své nezastupitelné místo.

Pokud se týká politiky školy, jde tady o dokumentaci, plán rozvoje s jasnými cíly, diskuze pedagogických pracovníků a také o podporu pedagogů v sebevzdělávání. Je samozřejmě důležité, aby škola svým zaměřením a jednáním dlouhodobě sledovala inkluzivní cíle a tyto byly řádně zpracovány v dokumentaci. Ačkoliv oblast politiky není zaměřena přímo na výuku a práci s žákem, a je tedy zdánlivě inkluzi vzdálena, tvoří její nedílnou součást. Patří sem i sociální problematika a fakt, že do inkluzivního vzdělávání mají být začleněni především také i žáci z nižšího sociálního prostředí.

Jak již bylo zmíněno, má-li být inkluzivní vzdělávání kvalitní, mělo by se týkat pouze těch žáků, kteří jsou jí schopni. Není možné vzdělávat žáka s těžkou mentální retardací nebo se závažnou mentální retardací s kombinací tělesného handicapu. Respektive inkluzivní vzdělávání možné je, nepřináší však žádný vzdělávací výsledek, navzdory snaze žáka i pedagoga. Důležitá je patřičná homogenita i heterogenita skupiny. Při inkluzi je třeba začlenit žáky s různými handicapem a vzdělávat je společně se zdravými, ale zároveň nenarušit celkovou soudržnost třídy a běžnou výuku. Je pochopitelné, že žákovi se specifickými potřebami se asistent věnuje více s cílem zajistit mu stejnou úroveň vzdělání jako zdravému žákovi. Inkluzivně vzdělávat však můžeme jen ty žáky, kteří jsou schopni si z tohoto vzdělávání něco odnést. Tento poznatek jasně vyplývá z námi zjištěných výzkumných dat i ze související literatury.

Závěrem považujeme za důležité zmínit: při realizaci celé této práce a námi provedeného výzkumu jsme narazili na určitý nedostatek v oblasti přípravy budoucích pedagogických pracovníků. Mladí pedagogové nepřicházejí do praxe připraveni na různorodost žáků ve třídě – heterogenita skupiny, ani na rozdílnou úroveň jejich rozumových schopností. Pokud se v běžné třídě nachází žák navíc s handicapem, nevědí budoucí učitelé, jak výuku vést, aby byla přínosem pro všechny. Jsme nuceni konstatovat, že ani v dnešní postmoderní době musejí pedagogové poznatky pro inkluzi získávat až v praxi a opakovanými zkušenostmi. Jsme při tom přesvědčeni, že inkluzi by se měli zabývat už na vysoké pedagogické škole, kde by vyučující měli předávat poznatky z praxe. Tomuto problému není dosud věnována dostatečná pozornost. Nastupující učitel pak neví, jak spravedlivě hodnotit všechny žáky, jak o ně pečovat. Je přitom důležité ke všem žákům, jak k běžným tak s handicapem

přístupovat rovnocenně, nenadřazovat slabé, ale zároveň respektovat individuální potřeby každého. Toto tvrzení jednoznačně vyplynulo z našich zjištěných dat a setkáváme se s ním také v literatuře Zámečnicková, Vítková (2015) nebo Havel (2014).

V našem výzkumu nebyly stanoveny žádné hypotézy. Postulovali jsme výzkumnou otázku. Domníváme se, že cíle výzkumu byly splněny. Bylo rovněž zjištěno, že předmětná škola inkluzi a inkluzivnímu vzdělávání přistupuje zodpovědně a připravenost na tento proces je v mezích možností na velmi dobré úrovni. V diskuzi se ukázalo, že se jedná o téma, které může být chápáno z různých úhlů pohledu. Byla rozebrána řada zjištěných dat a nastolena řada dalších témat k diskuzi.

ZÁVĚR

Tématem této diplomové práce je inkluze v procesu vzdělávání a připravenost školy k inkluzi. Téma jsem se rozhodla zvolit, protože je aktuální a má řadu dílčích zajímavých aspektů, se kterými se denně setkávám ve své práci.

Výzkum byl realizován formou případové studie, ke zvýšení validity celého výzkumu jsem využila triangulaci dat – dotazníkové šetření, polostrukturované rozhovory a obsahovou analýzu dostupných dokumentů školy. Výzkumný soubor byl tvořen 22 pedagogickými pracovníky dané školy. Zjištěná data byla analyzována podle čtyř hlavních oblastí dotazníku, jakými jsou podmínky, kultura, politika školy a praxe.

Předlohou pro vlastní nestandardizovaný dotazník byly: standardizovaný dotazník Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání (Lucas, 2012), disertační práce Inkluze v základní škole: Vývoj a ověřování evaluačního nástroje Tannenbergová (online).

V rámci provedených následných rozhovorů byla zjištěná důležitá anamnestická fakta, o která byl dotazník doplněn. Takto byla získána řada podstatných informací k tématu, které byly v rozhovorech detailně vysvětleny.

Z výzkumu vyplynulo, že připravenost školy k inkluzi se nejvíce projevila v oblasti podmínek školy. Ukázala se zde důležitost osobnostních předpokladů pedagoga a jeho tvořivosti a přístupu k práci, kterou je možné nadřadit technické vybavenosti. Z měrného nástroje i z následných rozhovorů se připravenost školy na kvalitní inkluzivní vzdělávání projevila rovněž v kultuře, a dále ve schopnosti školy předcházet a řešit problémy a konflikty, v mezilidské komunikaci, úctě a respektu. Z výzkumu i praxe jednoznačně vyplývá maximální potřebnost asistenta jako významné a soustavné podpory dětí se specifickými potřebami.

Výzkum potvrdil, že inkluzivní vzdělávání je přínosné pouze pro ty žáky se SVP, kteří trpí poruchami chování, pozornosti, specifickými poruchami učení a lehčím typem tělesného postižení. V praxi se opakovaně ukazuje, že u žáků mentálně retardovaných v jakémkoliv stupni a u žáků s postižením kombinovaným nemá inkluze příliš velký význam (navzdory tématu diplomové práce).

Jistým způsobem opomíjenou skupinou jsou na opačném pólu děti nadané, které by zasluhovaly stejnou míru pozornosti jako děti se speciálními potřebami.

Doporučuji pro zlepšení komunikace, otevřenosti a spolupráce mezi rodiči, veřejností a školou, doplnit webové stránky o aplikaci, která umožní vkládat různé připomínky, nabídky pomoci nebo pochvaly škole.

Výzkum potvrdil, že škola se prezentuje jako škola veřejnosti otevřená, a ve stanovených oblastech připravená na inkluzivní vzdělávání, což vedení školy dlouhodobě zaštituje.

Věřím, že tato práce obsahuje řadu cenných praktických poznatků, které mohou pomoci pedagogům při jejich práci. Zároveň se domnívám, že zde najde cenné informace i laická veřejnost a rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BARTOŇOVÁ, Miroslava. 2005. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD, ISBN 80-86633-38-1.
- [2] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. 2010. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-5383-0.
- [3] BARTOŇOVÁ, Miroslava. 2012. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, ISBN 978-80-7315-232-1.
- [4] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. 2016. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, ISBN 978-80-7315-255-0.
- [5] BAZALOVÁ, Barbora. 2011. *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-5781-4.
- [6] DROTÁROVÁ, Lucia, 1973. Asistent pedagoga - stav v ČR 2006 / Lucia Drotárová. -- Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. -- 99 s.: il.; 29 cm + obsah ([1] l.) ISBN 80-86856-22-4 (brož.)
- [7] GAJZLEROVÁ, KRÁTKÁ, Anna. 2008. *Sdílení sociálních znalostí v týmech pečujících o seniory: sborník příspěvků z konference Sdílení sociálních znalostí v týmech pečujících o seniory, pořádané v rámci projektu GA ČR č. 406/07/1248 4. září 2008*. Ve Zlíně: Univerzita Tomáše Bati, ISBN 978-80-7318-788-0.
- [8] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. 2010 *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [9] HAVEL, Jiří. 2014. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-7150-6.
- [10] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-485-4. 2008
- [11] HORŇÁKOVÁ M. 2006. *Efeta - otvor sa: ročenka časopisu pre postihnutých a ľudí, ktorí im chcú pomáhať*. Bratislava: Invocentrum, roč. 16. Č. 1.str. 2-5.

- [12] HLOUŠKOVÁ, Lenka. 2008. *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-4813-3.
- [13] JANÍK, Tomáš, Petr KNECHT a Petr NAJVAR. 2010. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido, Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-209-3.
- [14] JEŘÁBKOVÁ, Kateřina. 2013. *Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Studijní opory. ISBN 978-80-244-3730-9.
- [15] JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. 2009. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D + H, ISBN 978-80-87295-00-7.
- [16] KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-253-X
- [17] KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. 2011. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, ISBN 978-80-246-1911-8.
- [18] KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. 2015. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, ISBN 978-80-7485-043-1.
- [19] KOŠŤAN, Pavol, František BĚLOHLÁVEK a Oldřich ŠULEŘ. 2006. *Management: [co je management, proces řízení, obsah řízení, manažerské dovednosti]*. Brno: Computer Press, . Business books. ISBN 80-251-0396-X.
- [20] KNOTOVÁ, Dana. 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada, Pedagogika. ISBN 978-80-247-4502-2.
- [21] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. 2013. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-6527-7.
- [22] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. 2011. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, ISBN 978-80-7392-169-9.
- [23] KROUPOVÁ, Libuše a Josef FILIPEC. 2005. *Slovník spisovné češtiny pro školu a*

- veřejnost: s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.*
Vyd. 4. Praha: Academia, ISBN 80-200-1347-4.
- [24] KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. 2001. Praha: Portál, ISBN 80-7178-551-2.
- [25] LECHTA, Viktor. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-679-7.
- [26] LECHTA, Viktor. 2011 *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-901-9.
- [27] LUKAS, Josef. 2012. *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání: dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-82-8.
- [28] LUKÁŠOVÁ, Hana. 2010. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-784-8.
- [29] MACHOWSKÁ, Veronika, Lucia PASTIERIKOVÁ a Dita FINKOVÁ. 2015. *Metodika tvorby kurikul a realizace kurzů DVPP zaměřených na inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4720-9.
- [30] MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. 2015. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, ISBN 978-80-87456-57-6.
- [31] MÜLLER, Oldřich. 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, ISBN 80-244-0231-9.
- [32] Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: *Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- [33] NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, ISBN 978-80-7290-712-0.
- [34] OPATŘILOVÁ, Dagmar. 2013. *Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-6221-4.
- [35] PANČOCHA, Karel a Marie VÍTKOVÁ. 2013. *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání*. Brno: Paido, ISBN 978-80-7315-245-1.

- [36] POL, Milan. *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6130-9.
- [37] POLECHOVÁ, Pavla. *Jak se dělá "Škola pro všechny"*. Kladno: AISIS, c2005. ISBN 80-239-4667-6.
- [38] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-647-6.
- [39] PRŮCHA, Jan. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-546-2.
- [40] RÝDL, Karel. 2003. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV, Pedagogika. ISBN 80-86642-17-8.
- [41] SEBEROVÁ, Alena a Martin MALČÍK. *Autoevaluace školy - od teorie k praxi a výzkumu*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-759-5.
- [42] SPILKOVÁ, Věra. (Ed.). (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- [43] SLEPIČKOVÁ, Lenka a Karel PANČOCHA. 2013. *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-6688-5.
- [44] STARÝ, Karel. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-511-0.
- [45] SCHOLZ, M. 2007. *Der Weg von Integration zur Inklusion-Versuch einer Begriffbestimmung*. In: *Sonderpädagogik in Bayern*. 50, č. 1. S. 2-9
- [46] TANNENBERGEROVÁ, Monika. 2016. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, ISBN 978-80-7552-008-1.
- [47] UZLOVÁ, Iva. 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-764-0.
- [48] VÁGNEROVÁ, Marie. 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-414-4.
- [49] VÍTEK, Jiří a Marie VÍTKOVÁ. 2010. *Teorie a praxe v edukaci, intervenci, terapii a psychosociální podpoře jedinců se zdravotním postižením se zaměřením na*

- neurologická onemocnění*. Brno: Paido, ISBN 978-80-7315-210-9.
- [50] VÍTKOVÁ, Marie 2006. *Somatopedické aspekty*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, ISBN 80-7315-134-0.
- [51] VÍTKOVÁ, Marie. 2007. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I*. Brno: Paido, ISBN 978-80-7315-163-8.
- [52] VÍTKOVÁ, Marie a Jiří HAVEL. 2010. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, ISBN 978-80-7315-199-7.
- [53] VOMÁČKOVÁ, Helena. 2015. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, ISBN 978-80-7414-933-7.
- [54] WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 2. díl. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
- [55] ZÁMEČNÍKOVÁ, Dana a Marie VÍTKOVÁ. 2015. *Současné trendy v inkluzivním vzdělávání se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR a v zahraničí - teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-8098-0.

Elektronické zdroje:

- [56] TANNENBERGEROVÁ, Monika. \textit{Inkluze v základní škole: Vývoj a ověřování evaluačního nástroje} [online]. Brno, 2014 [cit. 2017-04-08]. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/105251/pedf_d/>.
- [57] Дзоз Виталина Алексеевна, Трифанов Сергей Иванович, Чеснокова Галина Сергеевна Организация инклюзии в системе непрерывного образования // Сибирский педагогический журнал. 2013. №2. [online]. [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: <http://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-inklyuzii-v-sisteme-neprerывnogo-obrazovaniya>
- [58] Алехина, С. В., М. А. Алексеева, and Е. Л. Агафонова. "Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании." *Психологическая наука и образование* 1 (2011): 83-92 [online]. [cit. 2016-11-26]. Dostupné z:

- https://scholar.google.com/scholar?q=link:http%3A%2F%2Fpsyjournals.ru%2Ffiles%2F39878%2Fpsyedu_2011_n1_Alekhina_Alekseeva_Agafonova.pdf
- [59] UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO [online]. [cit. 2017-04-06]. Dostupné z <http://www.pedagoginkluzie.cz/55-inkluzivni-vzdelavani>
- [60] Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. (2011c). Mapování politiky inkluzivního vzdělávání: zkoumání obtíží i možností stanovení indikátorů. European Agency for Development in Special Needs Education [online]. [cit. 2017-04-01]. Dostupné z http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/prehled_publicaci.pdf
- [61] Město Brno zvyšuje kvalitu vzdělávání ve školách [online]. [cit. 2017-03-25]. Dostupné z <https://www.brno.cz/brno-aktualne/tiskovy-servis/tiskove-zpravy/a/brno-zvysuje-kvalitu-vzdelavani-ve-skolach-formou-projektu/>
- [62] Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. [cit.2017-04-09]. Dostupné z http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_speciálními_vzdelavacími_potřebami_a_zaku_nadanych.pdf
- [63] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. [cit. 2017-04-09]. Dostupné z <http://www.nuv.cz./t/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADHD – hyperaktivita s poruchou pozornosti

AS – Aspergerův syndrom

CNS – centrální nervová soustava

EU – Evropská unie

ICT – počítačová a informativní technologie

IVP – individuální vzdělávací plán

LMD – lehká mozková disfunkce

OSPOD – orgán sociálně-právní ochrany dětí

PAS – porucha autistického centra

PO – podpůrná opatření

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RVP ZV – Rámcový vzdělávací plán základní vzdělávání

RVP ZV-LMP – Rámcový vzdělávací plán základní vzdělávání, příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

RVP-ZŠS – Rámcový vzdělávací plán – základní škola speciální

SPC – speciální poradenské centrum

SPU – specifické poruchy učení

SVP – speciální vzdělávací plán

ŠPR – školní poradenské pracoviště

ŠVP – školní vzdělávací plán

UNESCO – organizace pro vzdělání, vědu a kulturu

WHO – Světová zdravotní organizace

SEZNAM OBRÁZKŮ

1. Graf č. 1. Celkové vyhodnocení oblastí

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1-Politika

Tabulka č. 2-Kultura

Tabulka č. 3-Podmínky

Tabulka č. 4-Praxe

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI:

Tabulka č. 1-Politika

Tabulka č. 2-Kultura

Příloha PII:

Tabulka č. 3-Podmínky

Tabulka č. 4-Praxe

Příloha PIII:

Dotazník pro pedagogické pracovníky

Příloha PIV:

Dotazník pro pedagogické pracovníky

PŘÍLOHA P I:

Tabulka č. 1-Politika

Politika školy					číslo otázek								
	pohlaví	věk	vzdělání	praxe	1	2	3	4	5	6	7	8	
A	1	3	3	2	1	0	1	2	0	2	2	2	
B	1	1	3	1	2	2	2	3	0	3	2	2	
C	1	2	3	3	2	1	2	2	1	2	2	2	
D	1	1	1	1	3	3	3	3	0	3	1	1	
E	1	4	3	4	3	2	2	3	0	3	1	2	
F	1	3	3	3	2	1	2	2	1	3	2	0	
G	1	1	3	1	2	1	2	3	0	3	2	1	
H	1	2	3	1	1	2	2	2	0	3	1	2	
CH	1	3	3	3	2	1	1	2	0	3	3	2	
I	1	3	3	3	1	0	2	3	0	3	3	3	
J	1	3	3	3	2	1	2	3	0	3	2	2	
K	0	3	3	2	1	0	3	2	0	3	2	1	
L	1	3	1	5	2	2	3	2	0	2	1	1	
M	1	1	2	1	2	1	2	2	0	2	1	1	
N	1	3	3	3	3	2	2	1	0	3	3	3	
O	1	3	3	3	1	1	1	2	0	3	2	1	
P	1	1	3	1	1	2	2	2	0	3	2	3	
R	1	3	3	4	1	1	1	2	0	2	2	0	
S	1	2	3	2	1	0	2	2	0	3	2	2	
T	1	3	2	2	2	2	1	1	0	2	2	2	
U	1	3	3	4	1	1	1	2	0	2	2	1	
V	1	3	3	4	2	1	2	3	0	2	1	0	
dotazníková položka č.					1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	celkem
					57,6%	40,9%	62,1%	74,2%	3,0%	87,9%	62,1%	51,9%	54,9%
					38	27	41	49	2	58	41	34	290

Tabulka č. 2-Kultura

Kultura					číslo otázek								
	pohlaví	věk	vzdělání	praxe	9	10	11	12	13	14	15	16	
A	1	3	3	2	3	1	3	2	2	2	2	2	
B	1	1	3	1	3	0	3	3	1	0	1	2	
C	1	2	3	3	2	1	2	2	1	1	2	2	
D	1	1	1	1	3	2	3	3	3	1	3	2	
E	1	4	3	4	3	3	2	1	2	2	3	2	
F	1	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	1	
G	1	1	3	1	3	2	3	2	2	2	3	2	
H	1	2	3	1	3	3	2	1	2	2	2	1	
CH	1	3	3	3	3	1	2	2	1	2	2	2	
I	1	3	3	3	3	1	3	1	2	2	2	2	
J	1	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	2	
K	0	3	3	2	3	0	3	3	2	1	3	3	
L	1	3	1	5	2	3	3	3	2	2	2	3	
M	1	1	2	1	3	2	2	1	2	2	3	3	
N	1	3	3	3	3	1	3	2	2	0	3	2	
O	1	3	3	3	2	1	2	1	1	2	2	2	
P	1	1	3	1	3	3	3	2	2	2	3	2	
R	1	3	3	4	3	2	2	1	1	2	2	2	
S	1	2	3	2	3	3	3	3	3	1	2	2	
T	1	3	2	2	3	3	3	2	2	2	1	2	
U	1	3	3	4	2	3	2	2	2	2	2	2	
V	1	3	3	4	1	2	3	2	3	3	2	3	
dotazníková položka č.					9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	celkem
					89%	62%	88%	67%	65%	55%	76%	70%	71,4%
					59	41	58	44	43	36	50	46	377

PŘÍLOHA P II:

Tabulka č. 3-Podmínky

Podmínky školy					číslo otázek								
	pohlaví	věk	vzdělání	praxe	17	18	19	20	21	22	23	24	
A	1	3	3	2	2	3	2	0	3	2	0	3	
B	1	1	3	1	3	1	2	0	3	2	3	3	
C	1	2	3	3	1	2	1	1	2	1	2	2	
D	1	1	1	1	1	3	1	0	3	1	3	3	
E	1	4	3	4	2	1	2	3	3	2	3	2	
F	1	3	3	3	2	2	1	2	2	2	1	2	
G	1	1	3	1	2	3	3	3	3	3	3	3	
H	1	2	3	1	2	2	2	0	3	2	2	3	
CH	1	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	
I	1	3	3	3	1	2	3	3	3	1	3	3	
J	1	3	3	3	2	0	2	2	3	2	3	3	
K	0	3	3	2	1	2	2	3	3	1	1	3	
L	1	3	1	5	2	1	1	3	3	3	3	3	
M	1	1	2	1	2	3	1	3	2	2	1	3	
N	1	3	3	3	2	3	0	0	3	2	3	2	
O	1	3	3	3	2	2	1	3	2	2	2	2	
P	1	1	3	1	3	0	3	3	3	1	3	3	
R	1	3	3	4	1	3	2	3	2	2	3	3	
S	1	2	3	2	2	3	2	0	3	1	3	3	
T	1	3	2	2	3	2	1	3	3	1	2	3	
U	1	3	3	4	2	2	1	3	3	2	3	3	
V	1	3	3	4	1	0	2	3	3	2	3	3	
				dotazníková položka č.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	celkem
					63,6%	63,6%	57,6%	66,7%	92,4%	59,1%	80,3%	90,9%	71,8%
					42	42	38	44	61	39	53	60	379

Tabulka č. 4-Praxe

Praxe školy					číslo otázek								
	pohlaví	věk	vzdělání	praxe	25	26	27	28	29	30	31	32	
A	1	3	3	2	2	3	3	3	3	2	2	1	
B	1	1	3	1	0	2	3	2	1	2	2	2	
C	1	2	3	3	1	1	2	1	1	2	1	2	
D	1	1	1	1	0	2	3	3	2	2	3	2	
E	1	4	3	4	0	1	3	2	2	2	2	2	
F	1	3	3	3	1	1	2	2	1	2	2	2	
G	1	1	3	1	0	3	3	3	1	3	3	2	
H	1	2	3	1	0	2	3	2	1	2	3	2	
CH	1	3	3	3	0	2	3	3	3	3	2	2	
I	1	3	3	3	0	1	2	3	1	2	2	1	
J	1	3	3	3	0	1	3	3	2	2	2	2	
K	0	3	3	2	0	3	3	2	3	2	2	1	
L	1	3	1	5	0	2	3	3	2	2	2	1	
M	1	1	2	1	0	0	3	3	0	2	0	1	
N	1	3	3	3	0	1	3	3	1	1	3	3	
O	1	3	3	3	0	1	3	2	1	1	1	1	
P	1	1	3	1	0	2	3	3	1	3	3	1	
R	1	3	3	4	0	0	3	3	0	3	2	1	
S	1	2	3	2	0	0	3	3	3	1	3	1	
T	1	3	2	2	0	1	2	2	3	0	2	2	
U	1	3	3	4	0	0	2	2	1	2	2	1	
V	1	3	3	4	0	0	3	3	1	2	2	1	
				dotazníková položka č.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	celkem
					6,1%	43,9%	92,4%	84,8%	51,5%	65,2%	69,7%	51,5%	58,1%
					4	29	61	56	34	43	46	34	307

PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK PRO PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY

V této části dotazníku se budeme ptát na některé charakteristiky vaší školy.

Vyznačte prosím křížkem v každém řádku odpověď, která nejlépe odpovídá Vašemu mínění. Pokud chcete, můžete vpravo doplnit poznámku.

č.		ROZHODNĚ ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	ROZHODNĚ NE	Poznámka
1.	Škola má písemně zpracovanou strategii, která obsahuje konkrétní položky vedoucí ke zlepšování otevřenosti školy vůči všem žákům.					
2.	Učitelé si vzájemně hospitují ve výuce.					
3.	Škola dbá na průběžné vzdělávání všech svých pedagogických pracovníků v oblastech efektivní práce s různorodým kolektivem třídy.					
4.	Plán rozvoje školy vytvořilo samo vedení školy.					
5.	Škola má třídy dělené dle výkonů, nadání, případně etnicity žáků.					
6.	Děti z odlišných etnických skupin, děti s postižením nebo se SVP jsou ve škole vítány, pokud nějakým způsobem nenarušují zaběhlá pravidla školy.					
7.	Vedení školy deleguje co nejvíce pravomoci a odpovědnost na učitele a na žáky.					
8.	Pokud žáci chtějí, mohou o přestávce do tělocvičny, na hřiště nebo do knihovny.					
9.	Školní vzdělávací i volnočasové akce jsou přístupny všem žákům bez ohledu na jejich rodinné zázemí.					
10.	Škola má otevřené dveře pro návštěvníky v určené dny, kteří se za jasně stanovených pravidel se mohou zúčastnit vyučování.					
11.	Škola se aktivně prezentuje jako škola otevřená, která přijímá všechny žáky.					
12.	Škola klade důraz na signály vstřícnosti směrem ke všem žákům (základní informace ve všech potřebných jazycích).					
13.	Škola slouží jako místo, kde se pravidelně setkává širší komunita dané lokality (tradiční akce, slavnosti).					
14.	Porady připomínají spíše monolog vedení školy.					
15.	Ve škole jsou vypracovány a fungují co nejotevřeněji informační zdroje pro všechny, kdo patří k životu školy. Mají včas úplné a srozumitelné informace (webové stránky, e-mailová rozesílka, věstník).					
16.	Škola s rodiči komunikuje hlavně prostřednictvím třídních schůzek a konzultací.					
17.	Škola má pomůcky pro práci s dětmi se speciálními potřebami.					
18.	Žáci i pedagogové mají neomezený přístup ke kopírce a počítači.					
19.	Pracovní prostředí je přizpůsobeno individuálním potřebám žáků.					
20.	Ve škole nejsou výběrové ani speciální třídy.					
21.	Pedagogičtí pracovníci mají odpovídající kvalifikaci.					
22.	Ve třídách se průběžně provádí diagnostická činnost, která slouží k vytvoření vhodných forem výuky.					
23.	Přístup do školy a pohyb v ní je umožněn i žákům postiženým.					
24.	Ve třídě jsou všichni žáci vzdělávání společně.					
25.	Žáci jsou do tříd rozdělováni podle intelektu, postižení, výsledků, zájmů, etnicity či nadání.					
26.	Školní jídelna a bufet vycházejí vstříc žákům se specifickými nároky na dietu.					
27.	A sistent pedagoga pracuje s jednotlivci nebo několika jednotlivci, kteří mají SVP.					
28.	Škola organizuje nějakou formu doučování.					
29.	Škola umožňuje vypracování domácích úkolů v prostorách školy za asistence pedagoga či spolužáka.					
30.	Ve škole se dbá na to, aby všichni žáci uměli aplikovat zásady kritické práce s informacemi nejen ve výuce, ale i v běžném životě.					
31.	Učitel je průvodcem každému dítěti na jeho individuální cestě. Učitelé volí a kombinují různé netradiční metody a postupy, aby všichni žáci dosáhli jednotlivých cílů vzdělání.					
32.	Učitelé dávají přednost vlastním materiálům před učebnicemi, občas využijí nějaký materiál mimo učebnice.					

PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK PRO PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY

Vyplňte prosím základní informace o sobě pro účely statistického vyhodnocení.

Zakroužkujte:

pohlaví	muž		žena		
věk	do 30 let	30-40 let	40-50 let	nad 50 let	
vzdělání	stř. odborné		stř. všeobecné	vysokoškolské	
délka praxe v oboru	do 5 let	5- 10 let	10-20let	20-30 let	nad 30 let