

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

INKLUZIVNÍ ŠKOLY JAKO PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE

SOUČASNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hana Kovářová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: PhDr. Josef Slovík, Ph.D.Mgr.

Plzeň 2015

UNIVERSITY OF WEST BOHEMIA

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF PEDAGOGY

**THE INCLUSIVE EDUCATION AS AN EXAMPLE OF THE
GOOD PRACTICE IN THE CONTEMPORARY EDUCATION**

THESIS

Hana Kovářová

Primary Education

Thesis supervisor: PhDr. Josef Slovík, Ph.D.Mgr.

Plzeň 2015

Originál zadání DP

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

.....
Hana Kovářová

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucímu diplomové práce, PhDr. Josefu Slowíkovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi poskytl v průběhu zpracování mé diplomové práce.

OBSAH

PODĚKOVÁNÍ	ii
OBSAH	iii
SEZNAM TABULEK	v
ÚVOD	1
ČÁST I - TEORETICKÁ ČÁST	2
1. Integrace versus inkluze	2
1.1 Vymezení problematiky a základních pojmů	2
2. Integrace ve vzdělávání	6
3. Inkluzivní vzdělávání	7
3.1 Principy inkluzivního vzdělávání	11
3.2 Aktéři inkluzivního vzdělávání	12
3.3 Přínosy a rizika inkluzivního vzdělávání	13
4. Legislativní rámec inkluzivního vzdělávání	18
5. Podpora a role neziskových organizací v zavádění inkluzivního vzdělávání	23
5.1 Liga lidských práv	23
5.2 Rytmus o.p.s.	24
5.3 Člověk v tísni	24
6. Současná situace inkluzivního vzdělávání v České republice	25
6.1 Shrnutí systémového nastavení vzdělávání v základních školách	25
6.2 Současná situace inkluzivního vzdělávání v Karlovarském kraji	27
ČÁST II - PRAKTICKÁ ČÁST	31
1. Cíl	32
2. Použité metody	32
2.1 Dotazník	33
3. Anketa	39
3.1. Vyhodnocení ankety inkluzivních škol – učitelé	39
3.2 Vyhodnocení ankety neinkluzivních škol - učitelé	41
3.3 Porovnání výsledků ankety	43
3.4 Shrnutí výsledků ankety - učitelé	54
3.5 Vyhodnocení ankety - žáci	58
3.6 Shrnutí výsledků ankety - žáci	62
4. Polostrukturovaný rozhovor	64
4.1 Rozhovor s učiteli	65

4.2 Rozhovor s žáky	73
4.3 Vyhodnocení rozhovoru	76
SHRNUTÍ	79
ZÁVĚR	81
RESUMÉ	81
LITERATURA.....	83
SEZNAM ODKAZŮ ONLINE.....	85
PŘÍLOHY.....	88

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1. : Vztah pojmů integrace a inkluze.....	6
Tabulka 2: ZŠ Dukelských hrdinů, Moskevská 25, Karlovy Vary, neinkluzivní škola.....	35
Tabulka 3: ZŠ a MŠ Regionu Karlovarský venkov, Sadov 32, Sadov, inkluzivní škola.....	35
Tabulka 4: ZŠ a MŠ Regionu Karlovarský venkov, Děpoltovická 71, Otovice, inkluzivní škola ..	35
Tabulka 5: ZŠ Nejdek náměstí Karla IV. 423, Nejdek, neinkluzivní škola.....	36
Tabulka 6: ZŠ Toužim, Plzeňská 395, neinkluzivní škola.....	36
Tabulka 7: Pořadí škol dle velikosti dosaženého průměrného celkového skóre školní úspěšnosti .	36
Tabulka 8: Pořadí škol dle velikosti rozdílu průměrného celkového skóre školní úspěšnosti žáků intaktních a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	37
Tabulka 9: Porovnání výsledků ankety - oblast politiky.....	44-47
Tabulka 10: Porovnání výsledků ankety - oblast kultury.....	47-50
Tabulka 11: Porovnání výsledků ankety - oblast praxe.....	50-55

ÚVOD

Právo na vzdělání je v dnešním globalizovaném světě samozřejmostí a v posledních desetiletích se stalo hlavním znakem, podle něhož hodnotíme vyspělost společnosti. Každý člověk je originální, má své zájmy, potřeby, jinak cítí a vnímá svět a je nadán různými schopnostmi. Zpravidla také dokáže své potřeby uspokojovat a podle svých možností na ně reagovat. Jsou mezi námi ale tací, kteří při uspokojování svých běžných potřeb narážejí na různé obtíže. Nejčastěji se tyto problémy projevují v procesu učení a následně zasahují do oblasti edukace. Tito lidé mají své speciální vzdělávací potřeby a můžeme je nazývat lidmi s postižením. Pokud tito jedinci potřebují speciální péči, jsou zařazeni do speciálních zařízení, kde o ně pečují odborníci. Tato „pomoc při výchově“ ale vede mnohdy k tzv. segregaci (vyloučení z běžného života) a proti tomu se rodiče i samotné děti brání.

V současné Evropě se již dlouho hovoří o integračním procesu. Ten zasahuje především do oblasti výchovy a vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. „Škola pro všechny“ takto bychom mohli tuto edukaci (oblast výchovy a vzdělání) pojímat. Od 2. poloviny 90. let bývá postupně termín integrace nahrazován pojmem inkluze. I v českých školách vystupuje toto téma do popředí a stává se velmi diskutabilním. Často se totiž vzhledem k aktuálním zájmům školní politiky přijímají radikální, ale ne vždy optimální řešení.

K výběru tématu o inkluzivním vzdělávání mě přivedla skutečnost, že se čím dál častěji setkávám s rodiči, kteří hledají pro své děti vhodnou školu. Mezi nimi jsou tací, kteří požadují, aby se jejich dítě rovnoměrně rozvíjelo, mohlo často zažívat úspěch a chodilo do školy rádo. Tito rodiče nechtějí, aby jejich dítě kdokoliv měnil, nebo léčil, ale aby bylo přijímáno všemi, takovým jakým je, zároveň chtějí, aby se jejich dítě mohlo zapojit do běžného života a někam patřit.

Chápeme všichni pojem inkluze / inkluzivní vzdělávání?

Může být inkluze v současných podmínkách českých škol úspěšná?

Jak se daří současným školám naplňovat myšlenky inkluze?

V čem spatřujeme výhody inkluzivního vzdělávání?

Na tyto otázky se snažím najít odpověď v mé diplomové práci.

ČÁST I - TEORETICKÁ ČÁST

1. Integrace versus inkluze

1.1 Vymezení problematiky a základních pojmů

Pojmy integrace a inkluze prolínají celou diplomovou prací, proto jsou v úvodu tyto pojmy vymezeny a vysvětleny prostřednictvím definic vybraných autorů. Již profesor Miloš Sovák, zakladatel československé speciální pedagogiky, definoval ve své publikaci *Nárys speciální pedagogiky*, 5. upravené vydání z r. 1980, čtyři základní stupně socializačního procesu:

integrace (integer = celý, neporušený), tj. naprosté zapojení a plné splynutí defektního jedince se společností lidí zdravých. Integraci chápe jako nejvyšší stupeň socializace jedince, tj. úplné zapojení individua stíženého vadou, u něhož byly důsledky vady zcela a beze zbytku překonány.

adaptace, tj. přizpůsobení defektního jedince společenskému prostředí, které je však možné pouze za určitých podmínek. Jsou nutné jisté ohledy na individuální vlastnosti, schopnosti i potřeby jedince.

utilita (utilis = užitečný, potřebný), tj. sociální upotřebitelnost defektního jedince, jehož možnosti rozvoje jsou omezené.

inferiorita (inferior = nižší) tj. sociální nepoužitelnost s vyčleněním ze společnosti (Sovák, 1980, s. 25).

Výše uvedené míry socializačního procesu jsou v současnosti dalšími odborníky dále upřesňovány a definice problému se neustále vyvíjí.

Vybraní odborníci popisují integraci těmito definicemi.

„Integrace je v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevydělující kultuře. Inkluze je charakteristikou takovéto společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 13).

Jan Jesenský dále rozvíjí problematiku integrace následujícím způsobem. „Integraci obecně rozumíme spojování částí v celek, bývá definována jako oboustranný psychosociální proces sblížování minority znevýhodněných a majority intaktních. Neznamená však přizpůsobení se minority majoritě, ani majority minoritě (tzv. pozitivní diskriminace). Vyjadřuje způsob života a základní právo svobodné volby pro společný život. Problémem integrace je zamezit vyřazování handicapovaných (exkluze) ze struktur intaktní společnosti“ (Jesenský, 2000, s. 101).

„Integrace znamená sjednocování postojů hodnot, chování a směřování aktivit různého druhu. Ovlivňuje jak interpersonální a skupinové vztahy, tak identitu jednotlivců a skupin. Její potřeba vzniká při kontaktu dvou navzájem se odlišujících jevů. Představuje situaci postojů nebo aktivit. Tyto se mohou projevit ve formě stresů, konfliktů a problémů narušujících rovnováhu a harmonii vztahů, jistotu a spokojenost životního běhu. Integrace je jeden z prostředků, které pomáhají takovéto rozpory překonat“ (Jesenský, 2000, s. 102).

Marie Vítková ve své publikaci zmiňuje pojetí integrace podle švýcarského pedagoga, kterou sama považuje za nejvhodnější. „Nejvýstižnější definici integrace lze převzít od současného švýcarského odborníka v oblasti integrativní speciální pedagogiky Bürliho, který konstatuje, že integrace je snaha poskytnout v různých formách výchovu a vzdělání jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám“ (Vítková, 2004, s. 17).

Autorka sama spatřuje cíl integrace v rovnosti šancí a vzájemné akceptaci mezi postiženými a nepostiženými a v rovnováze mezi tím, brát a dávat na obou stranách (Vítková, 2004). „V historii speciální pedagogiky byla dříve upřednostňována cesta speciální výchovy a podpory v samostatných speciálních zařízeních (segregace) v domnění, že teprve speciální školy nabízejí záruku realizace specializované podpory kvalifikovaným odborným personálem ve speciálních skupinách, vhodnými metodami a s redukováným obsahem“ (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 21).

Kritika tohoto stavu byla podnětem k hledání jiných cest ke společenské integraci osob s postižením. Rodiče a pedagogičtí pracovníci se domnívají, že společenská integrace dětí a mládeže s postižením se lépe podaří, když přijdou co nejdříve do kontaktu s jinými dětmi. Integrace má být cesta a cíl (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 22).

Bartoňová a Vítková spatřují školní integraci ve vzájemné interakci dětí, která je za určitých podmínek připraví na jejich budoucí život. „Ve výchovně vzdělávacím systému

je k tomu potřeba takových pedagogických postupů, které umožňují společné hry, učení a život. Ve škole se mají naučit umění učit se jeden od druhého, ve škole získávají zkušenosti, které jim umožní včas a pod pedagogickým vedením vyrovnat se s budoucí společenskou realitou (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 22).

„Školní integraci chápeme jako prostředek k dosažení sociální integrace. Ta může být pojímána jako adekvátní socializace integrujícího se jedince do sociální reality“ (Vítková, 2004, s. 16).

V současných školních podmínkách se občas můžeme setkat s integrací tzv. „prostorovou“. Tato skutečnost označuje, že stačí pouhá přítomnost nějakým způsobem odlišného žáka ve třídě. Hlavní problém tohoto pojetí integrace spočívá v tom, že ve většině případů se nejedná o skutečné a funkční začlenění žáka do třídního kolektivu, do celkového života školy. A zároveň se také žáci, třída, učitelé ani škola jako celek příliš takovýmto odlišným žákům nepřizpůsobují, ale naopak žák se přizpůsobuje podmínkám školy. Vzhledem k tomu označujeme tuto integraci jako negativní. Naproti tomu cílem pozitivní integrace je začlenění integrujícího se objektu do integrální komunity tak, aby byla přínosem pro integrovaný objekt (jedince, skupinu, komunitu)(Vítková, 2004).

Pozitivní integraci také vhodně popisuje Reuven Feuerstein, který upozorňuje, že samotné umístění žáka do nového prostředí je neopodstatněné. Aby inkluze byla úspěšná, je potřeba vhodně připravit prostředí pro integrovaného žáka a jedině tak jsou žáci schopni projevit své potenciální schopnosti. Na Mezinárodní konferenci konané v Praze dne 30. října 2005 uvádí: „Inkluze by měla být chápána jako něco, co lze uskutečnit pomocí kognitivní modifikovatelnosti žáka a současně jako prostředek k této modifikaci. Naneštěstí je inkluze příliš často omezována na umístění jedince do normálního prostředí bez odpovídající pozornosti k vyžadovaným strukturálním změnám v jeho projevech. Proto taková inkluze nevede vždy ke kognitivním změnám. To je důvodem, proč musíme specifikovat reálné cíle inkluze a nutné kroky, které změni inkluzi v hlavní podmínku rozvoje schopností žáků učit se z běžného okolí, ve kterém byli umístěni. Inkluze může přispívat k rozvoji adaptivních možností žáka, které jsou nezbytné pro skutečnou integraci“ [1].

„Většina současných autorů je přesvědčena, že integrace představuje na prvním místě předmět reformy vzdělávání. A právě v tomto bodě dochází ke změně pojmu integrace směrem k pojmu inkluze“ (Vítková, 2004, s. 20).

„Inkluze vyjadřuje akt umístění dovnitř, do skupiny, společnosti, školy. Inkluzí řešíme problém vyřazování z hlavního proudu tj. problém exkluze“ (Jesenský, 2000, s. 101 -102).

Lechta vidí podstatu inkluze zvláště v kvalitním přístupu k postiženým dětem, kdy dochází k bezpodmínečnému přijetí a akceptování speciálních potřeb všech dětí (Lechta, 2010).

Chris Berberichová a Greg Lang říkají, že inkluze znamená vytvoření takového prostředí ve třídě, kde se odlišnost oceňuje a je vítána a kde už děti se speciálně vzdělávacími potřebami nejsou jiné, protože každé z nich má svou cenu (Lang, Berberichová, 1998).

Posun od integrace k inkluzi výstižně popisuje pan Slowík. „V inkluzivním přístupu jsou tedy osoby s postižením zapojovány do všech běžných činností jako lidé bez postižení. Pokud je to možné, nejsou při tom využívány žádné speciální prostředky a postupy. Pouze v situacích, kdy je to nezbytně nutné, nastupuje adekvátní pomoc a podpora. V tom můžeme spatřovat zásadní posun od integračních postupů, které spočívají právě v zajištění speciálních prostředků, podpory a péče pro osoby s postižením, aby mohli být tito jedinci následně zapojováni do většiny činností v běžném životě společnosti“ (Slowík, 2007, s. 32).

Podle Lechty (2010) tento posun od integrace k inkluzi zjednodušeně znamená to, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte ve škole, naproti tomu inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem. V inkluzivním edukačním prostředí se žáci nedělí na dvě skupiny (žáci s a bez speciálních vzdělávacích potřeb), ale jde tu o jedinou heterogenní skupinu žáků, z nichž každý má své individuální potřeby.

Lechta dále upozorňuje: „Vzhledem k současnému stavu edukace dětí s postižením, narušením či v ohrožení, resp. aplikací principů inkluzivní edukace v ČR lze konstatovat, že zde momentálně probíhá přechodné období mezi integrací a inkluzí, které nejlépe vystihuje dvojtvar inkluze/integrace. Je však zjevné, že pokud jde o celkový trend, ČR se zavázala národními i mezinárodními právními úmluvami k prosazení inkluzivní edukace“ (Lechta (2010, s. 34).

Následující tabulka se snaží objasnit a porovnat tyto pojmy z různých hledisek.

Integrace	Inkluze
Zaměření na potřeby jedince s postižením	Zaměření na potřeby všech vzdělávaných
Expertizy specialistů	Expertizy běžných učitelů
Speciální intervence	Dobrá výuka pro všechny
Prospěch pro integrovaného studenta	Prospěch pro všechny studenty
Dílčí změna prostředí	Celková změna školy
Zaměření na vzdělávaného postiženého jedince	Zaměření na skupinu a školu
Speciální programy pro studenta s postižením	Celková strategie učitele
Hodnocení studenta expertem	Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

Tabulka 1. : Vztah pojmů integrace a inkluze

2. Integrace ve vzdělávání

V následujících kapitolách je popsán charakter integrovaného vzdělávání a inkluzivního vzdělávání.

Samotný termín integrace vyjadřuje spíše způsob, kdy někdo nebo nějaká skupina byla vydělena a je integrována zpátky do běžného proudu, školy nebo komunitního života. Naproti tomu inkluzivní škola či prostředí je specifické tím, jak je schopno vybudovat systém, jež je inkluzivní a strukturován směrem k plnění všech speciálně pedagogických potřeb každého individua s postižením. Znamená to přesun zájmu na podporu každého člena či komunity tak, aby se stal úspěšným, cítil se bezpečně a nebál se přijmout jedince s postižením. (Vítková, 2004)

V Pedagogickém slovníku je pojem integrované vzdělávání vysvětlen takto:

Integrované vzdělávání

„Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 107-108).

Aby mohlo k integraci dojít, musí být splněny určité podmínky, bez nichž by se integrace nemohla uskutečnit. V první řadě je důležitá jistota rodiny a žáka samotného, že integrace do běžné školy bude vhodnou volbou pro jeho vzdělávání. Podmínek, které musí škola splňovat, je velká řada. Žákovi musí být škola a třída dostupná nejlépe bez pomoci okolí. Škola musí mít dostatek materiálního vybavení, aby bylo možno co nejučinněji eliminovat handicap. Nezastupitelnou roli hraje také připravenost učitele na práci s handicapovaným žákem. Měl by mít alespoň základní znalosti z oblasti speciální pedagogiky a dostatek informací o handicapu příslušného žáka. Jeho povinností je také připravit na změny třídní kolektiv a nastolit příznivé klima ve třídě.

Mezi výhody integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami patří navazování kontaktu se zdravými žáky. Dochází k posilování demokratických hodnot, sociálnímu a kooperativnímu učení. Žák s handicapem se stává součástí třídy, školy a společnosti. Integrace také ovlivňuje ostatní žáky třídy, odstraňuje předsudky a vytváří u žáků empatictější vztah k okolí.

Nevýhodou integrace je její finanční náročnost a větší pracovní úsilí pedagogů. Žák má své speciální potřeby. Obvykle potřebuje různé speciální pomůcky, speciální přístup, který zabezpečuje osobní asistent či sám pedagog, na kterého jsou kladeny větší nároky. Škola se také musí potýkat s přírůstkem administrativní práce.

V některých případech může být integrace pro handicapovaného žáka nadměrnou zátěží a může být nevhodná. Proto je důležité zavádět integraci pouze tehdy, když jsou všechny podmínky integrace splněny a ta se jeví jako prospěšná.

„Nadále existují vedle sebe rozdílné podskupiny, ale děti s postižením mohou – s určitou podporou – navštěvovat běžné školy. V případě, že je integrace neúspěšná, může se dítě vrátit do speciálního zařízení“ (Lechta, 2010, str. 27).

3. Inkluzivní vzdělávání

Jak je již zmíněno v předchozí kapitole, rozdíly mezi integrací a inkluzí můžeme spatřovat v přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. U integrace se musí žák přizpůsobit dané škole, jejím osnovám a požadavkům. V inkluzivním vzdělávání je žák samozřejmě přijímán a nekladou se mu žádné podmínky pro přijetí. Inkluzivní škola

respektuje právo dítěte na rovnocenné vzdělávání a vytváří takové podmínky, aby vyšla vstříc jeho specifickým potřebám. Odlišný je i postoj při případném selhávání jedince.

Právo na inkluzivní vzdělávání bylo poprvé deklarováno na světové konferenci na téma Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kterou pořádala organizace UNESCO společně se španělskou vládou roku 1994 v Salamance. Vlády 92 zemí se usnesly změnit stávající vzdělávací systémy směrem k inkluzivnímu vzdělávání, které zajišťuje právo na vzdělávání všech dětí bez ohledu na jejich individuální potřeby. Důraz se mimo jiné klade na to, že v popředí nemá být otázka týkající se předpokladů dítěte pro docházku do běžné školy, ale otázka týkající se pedagogického, organizačního a kulturního potenciálu školy. (Lechta, 2010) Tato a další ustanovení, v nichž je inkluze deklarována, jako základní princip uplatňovaný ve vzdělávání, byly posléze zakotveny v Úmluvě lidských práv z roku 2007, která je založena na třech základních principech, pilířích: 1) prosazovat, 2) chránit, 3) zajistit práva osob se zdravotním postižením.

Zásady Úmluvy jsou následující:

- respektovat přirozenou důstojnost, osobní nezávislost, zahrnující také svobodu volby, a samostatnost osob
- nediskriminace
- plné a účinné zapojení a začlenění do společnosti
- respektování odlišnosti a přijímání osob se zdravotním postižením jako součásti lidské různorodosti a přirozenosti
- rovnost příležitostí
- přístupnost
- rovnoprávnost mužů a žen
- respektování rozvíjejících se schopností dětí se zdravotním postižením a jejich práva na zachování identity
- je založena na principu rovnoprávnosti, zaručuje osobám se zdravotním postižením plné uplatnění všech lidských práv a podporuje jejich aktivní zapojení do života společnosti [3].

Inkluzivní vzdělávání se projevuje v přizpůsobení podmínek, které by odpovídaly potřebám všech žáků. Znamená to tedy, že inkluzivní prostředí se mění tak, aby měl každý možnost zažít úspěch. Nezaměřuje se – na rozdíl od integrace – na vzdělávací nebo

výchovné problémy jednotlivých žáků resp. na rozsah jejich jinakosti, ale na společnost, na skupinu, třídu, na strukturu systému, ve kterém se mají vzdělávací podmínky a účast na vstupech do heterogenní studijní skupiny organizovat především společně. Účast znamená společně se učit s ostatními a pracovat s nimi při společném procesu učení.

Všechny děti potřebují vzdělávání, které jim umožní rozvíjet vztahy a připravit je na život ve většinové společnosti. Inkluzivní školy mají možnost nabízet ve výuce rozmanitost a poskytnout prostor pro navazování přátelství, vzájemný respekt a porozumění. Inkluze představuje proces, ne setrvalý stav, proto je inkluzivní škola vnímána jako škola v pohybu (Vítková, 2004).

Inkluzivní vzdělávání staví na těchto předpokladech a procesech:

- Všichni studenti a pracovníci školy jsou stejně důležití.
- Zvyšování míry zapojení studentů (snižování míry vyčlenění) do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity.
- Změna školní kultury, politiky a praxe tak, aby byla zohledněna různorodost studentů.
- Odstraňování překážek v učení a zapojení všech studentů, tedy nejen těch, kteří mají určité postižení či jsou označeni jako „studenti se speciálními vzdělávacími potřebami“.
- Využívání zkušeností z konkrétních případů překonávání překážek v přístupu a zapojení tak, aby ze změn mohli čerpat i ostatní studenti.
- Vnímání rozdílů mezi studenty jako inspirace pro podporu učení, nikoliv jako problému, který je třeba řešit.
- Uznávání práva studentů na vzdělávání v místě, kde žijí.
- Zkvalitňování škol pro potřeby studentů i učitelů.
- Vyzdvihování úlohy škol při budování společenství a rozvoji hodnot, nejen při zvyšování výkonů studentů.
- Podpora vzájemně prospěšných vztahů mezi školami a okolní komunitou.
- Zohledňování myšlenky, že inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti (Booth, and Ainscow, 2007, s. 6).

Inkluze je o minimalizaci všech překážek ve vzdělávání všech žáků a studentů. Inkluze začíná tím, že připustíme odlišnost žáků a studentů. Při vývoji inkluzivních přístupů

k výuce a učení stavíme na respektování těchto odlišností. To může znamenat rozsáhlé změny ve třídách a s rodiči/pečovateli (Booth, and Ainscow, 2007).

Inkluzivní škola vytváří přirozené a vstřícné prostředí pro každého. Žáci jsou vychováváni pohromadě, navzájem spolupracují, vytváří mezi sebou vazby a vzájemný kontakt podporuje dobré soužití i v dospělosti, což je výsledkem inkluze. Určitá skupina žáků potřebuje speciální vzdělávání, jehož odlišnosti jsou tak velké, že by představovaly pro učitele takové nároky, které by už nemusel zvládnout. Inkluzivní škola tedy musí nejdřív velmi přesně diagnostikovat potřeby jednotlivých žáků a na základě toho stanovit vhodné přístupy a postupy ve výuce.

Vladimíra Spilková vysvětluje význam inkluzivní školy pro žáky i společnost jako celek. Dává jí klíčový význam pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a věří v lepší přístupy společnosti. „Inkluzivní škola, inkluzivní vzdělávání znamenají spravedlivý, rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez rozdílu (alespoň na úrovni základního vzdělávání), bez předčasné selekce a segregace. Klade se důraz na solidaritu, pospolitost, na spolupráci a vzájemnou pomoc, na spoluúčast na vlastním rozvoji, na autonomním učení, sebeřízení a vlastním prostřednictvím tvorby podnětného učebního prostředí a kvalitních učebních situací“ (Spilková, 2005, s. 35).

Třída je místem, kde žáci tráví hodně času. Proto by měla být podobná rodině, kde každý žák cítí, že zde má své místo, ostatní ho respektují a pokud potřebuje, pomohou mu. Dobré klima třídy vede k úspěšné inkluzi. Podílejí se na něm žáci, učitelé, pracovníci školy a do určité míry i rodiče. Mezi všemi aktéry by měla panovat důvěra, tolerance a vzájemná podpora.

Inkluze podporuje spolupráci. Žáci často pracují ve skupinách. Ve třídě panuje přátelská, ale i soustředěná a tvůrčí atmosféra. Učitel i třída by měli společně rozumět tomu, že důležitý není jen výsledek, ale i kooperativní proces a jeho kvalita. I těžce postižené dítě může mít z účasti na běžné školní práci nějaký užitek. Žáci využívají takových pomůcek a postupů, které jim umožňují pracovat tempem, jež odpovídá jejich schopnostem a potřebám. Inkluze znamená změny ve strategiích výuky a v přístupu učitelů nejen k žákům, ale i k jejich rodičům. Učitel je důležitý činitel a má ve svých rukou celý inkluzivní proces.

Každý, kdo na škole působí (zaměstnanci i žáci školy), by měl být seznámen s problematikou integrace a inkluze. I rodiče žáků školy mají právo vědět, co se děje

ve třídě/školě, kterou navštěvuje jejich dítě. Vhodné je informovat rodiče na třídních schůzkách, kde se mohou na cokoli zeptat, a můžeme vyvrátit jejich případné obavy. Pokud mají rodiče o problematiku zájem, je vhodné doplnit informace přednáškou odborníka. Spolupráce učitelů, jejich vzájemné porozumění a podpora je také velice důležitá. Nejen pedagogové, ale celý personál školy by měl zaujmout inkluzivní přístup k žákům [4]. Inkluzivní vzdělávání tak představuje snahu poskytnout všem dětem co nejlepší úroveň vzdělání nezávisle na jejich specifických potřebách. „Každý je něčím cenný a má co v tomto kooperativním procesu nabídnout, a právě proto je inkluze všech v zájmu všech, neboť individuální kvality jednotlivců se doplňují“ (Polechová, 2000, s. 13-14).

3.1 Principy inkluzivního vzdělávání

Za základní principy inkluzivního vzdělávání považuje Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání princip rovných příležitostí, nediskriminace a univerzálního přístupu. Vycházejí z požadavku Prohlášení ze Salamanky (1994), že všechny děti by se měly učit společně bez ohledu na své obtíže nebo odlišnosti.

Inkluzivní vzdělávání staví na mnoha principech, které nalezneme v právních dokumentech nadnárodního i národního charakteru, ale také v odborné literatuře, která se tématu věnuje např. (Lechta, 2010; Balážová, 2012).

Nejdůležitější z nich, které jsou již v současnosti ověřené v praxi, jsou:

- **Princip humanismu a demokracie** – inkluze v různých sférách života by měla být přirozeným důsledkem aplikace lidských práv a hodnot svobodné a spravedlivé společnosti,
- **Princip heterogenity** – různorodost se stává přirozenou součástí společnosti a je brána jako přínos a impuls k rozvoji,
- **Princip spolupráce** – rozvoj přirozeného soužití jedinců ve společnosti, kteří disponují různými talenty a nedostatky,
- **Princip regionalizace** – inkluzivně zaměřenou školu v pravém slova smyslu lze vytvořit pouze tak, že se v ní promítne i komunitní prvek a to ten, že do ní budou mít právo patřit všechny děti z jejího okolí,
- **Princip otevřenosti a efektivity** – přijímání a otevřenost všem dětem z okolí je pouze základ a předpoklad pro fungování inkluzivní školy, která se ovšem neobejde bez toho,

aby toto jejich společné vzdělávání bylo uskutečňováno promyšleným a efektivním způsobem v bezpečném školním prostředí,

- **Princip individualizace** – akceptování potřeb každého jedince v edukačním prostředí a nastavení procesu tak, aby se mohl plnohodnotně rozvíjet,
- **Princip celistvosti** – rozvoj osobnosti se týká jak intelektových, tak sociálních, etických, tělesných a dalších schopností [5].

Je nutné trend inkluzivního vzdělávání prosazovat, ale nemělo by se to dít násilně.

Inkluzivní myšlenky a principy by se neměly realizovat plošně, ale měly by se zavádět s citem a s ohledem na individualitu každého žáka a jeho potřeby.

3.2 Aktéři inkluzivního vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání je nejčastěji určeno pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami. Těmto dětem je tak umožněno navštěvovat běžné základní školy. Podle koncepce současného školského zákona je poskytnout podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a těmi jsou ve smyslu ustanovení § 16 odstavec 1 školského zákona žáci:

- se zdravotním postižením, které je kvalifikováno jako závažnější než zdravotní znevýhodnění
- se zdravotním znevýhodněním, kterým je např. delší nemoc nebo jiné zdravotní oslabení, které není tak závažné tak jako postižení
- se sociálním znevýhodněním, jedná se o kategorii, jejíž diagnostika je velmi problematická

Můžeme se setkat dále s dětmi, kterým má inkluzivní vzdělávání umožňovat naplnění jejich vzdělávacích potřeb. Tyto děti jsou rozděleny do skupin podle míry podpůrných opatření:

- děti s mírnou potřebou podpůrných opatření, tyto děti představují pro školu minimální zátěž, škola si opatření získává za pomoci poradenských pracovníků,
- děti se zvýšenou potřebou podpůrných opatření, které vyžadují zásadnější úpravy průběhu vzdělávání, nejčastěji za pomoci individuálně vzdělávacího plánu, tento škola tvoří ve spolupráci s poradenským zařízením,

- děti s intenzivní potřebou podpůrných opatření, které potřebují pro své vzdělávání intenzivní úpravu průběhu vzdělávání, ale také personální a materiální podporu (Hájková, Strnadová, 2010, s. 28-35).

Balážová za aktéry inkluzivní pedagogiky označuje:

- děti, žáky s a bez speciálních vzdělávacích potřeb,
- osoby (lidi, jedince, děti, žáky apod.) s a bez ohrožení,
- osoby (lidi, jedince, děti, žáky apod.) s a bez odlišností,
- osoby (lidi, jedince, děti, žáky apod.) s a bez postižení, resp. intaktní osoby (Balážová, 2012, s. 30).

Inkluze je proces, který se týká celého školního prostředí, kam patří také rodiče, pedagogové, asistent pedagoga, ředitel školy, ostatní zaměstnanci školy, lékař, psycholog, výchovný poradce, metodik prevence. Inkluze spočívá i v rozvíjení lidského společenství z širšího pohledu. Školy mohou spolu s dalšími organizacemi a občany zlepšovat vzdělávací příležitosti a sociální podmínky v místech, kde působí.

3.3 Přínosy a rizika inkluzivního vzdělávání

Inkluze, inkluzivní vzdělávání – v dnešní době často diskutované téma nejen v oblasti školství, politice, ale i na veřejnosti. Má toto směřování do budoucna smysl? Jaké výhody přináší jednotlivci, škole, potažmo celé společnosti? Můžeme již dnes, kdy inkluzivní vzdělávání u nás je teprve na počátku své cesty, hodnotit výhody tohoto směřování do budoucna? V ČR existují školy, které jsou dobrými příklady této praxe. Jsou to školy, které již prošly transformací směrem k inkluzivnímu vzdělávání a mohou nám poskytnout odpověď na tyto otázky.

V úvodu si položíme otázku: Jak se vlastně pozná dobrá a kvalitní škola?

„Je velmi těžké odhadovat, co bude dobrou školou za 50 let, ale některé žádoucí vlastnosti, podle mne, přetrvají – dobrá škola musí vždy podporovat chuť dětí i dospělých se učit, musí umět pomoci každému dítěti využít jeho potenciál a najít cestu k poznání, aby našlo v sobě vše, co člověk potřebuje rozvíjet. Dobré škole by se mělo dařit poskytnout vzdělávání smysluplné, tedy takové, které budou vzdělávání za smysluplné považovat. Každá škola to bude mít těžké, protože svět bude složitější a složitější a úkolem školy bude pomoci dětem se v tomto světě orientovat, úspěšně a spokojeně v něm žít. A pokud bude

chtít v tomto škola uspět, musí respektovat, že cesta ke spokojenému a úspěšnému životu není univerzální, ale originální u každého z nás. Bude velmi obtížné nacházet hotové recepty na cokoli, proto budou úspěšní ti, co dokážou učit chápat svět v souvislostech, kriticky hodnotit informace a odolávat manipulacím. A protože nemůžeme předat druhým to, co sami nemáme, dobrou školou bude ta, která bude umět získat dobré učitele, tedy silné osobnosti s vysokou kvalifikací a vlastnostmi, u kterých pak můžeme doufat, že je od nich přeberou i děti“ (RNDr. Jindřich Kitzberger, ředitel ZŠ Škola hrou, Praha) [6].

Pro každého z nás tato otázka může znamenat něco jiného. Pro žáky je dobrá škola taková, když se do ní těší. Těší se na své učitele, spolužáky, když vědí, že jejich učení má smysl, kde panují dobré vztahy napříč celou školou, ale i rodiči žáků. Když tito rodiče mají jistotu, že jejich dítě je v bezpečí, že se mu dostane kvalitního vzdělání a kde se může rozvíjet podle svých schopností a možností, kde si navzájem mohou všichni důvěřovat, spolehnout se jeden na druhého, kdy každý je odpovědný za svou práci.

3.3.1 Přínos pro pedagogy

Pro pedagogy je důležité hodnocení školy, uznávání její kvality veřejností, zřizovatelem, inspekcí. Inkluzivní přístup ke vzdělávání představuje pro učitele i významný přínos. Poskytuje mu zažít různorodost, umožňuje mu poznat, že každé dítě má nějaké silné stránky, na nichž se dá stavět, nutí ho přemýšlet o pedagogických postupech a o strategii výuky a hledat nové cesty, které povedou k efektivnímu vyučování. Dává mu prostor k tvořivosti a kreativitě, vede ho k potřebě stále se něco učit a tak je podporován jeho profesionální růst. Inkluzivní prostředí ve škole je podmíněno kvalitní komunikací, která musí probíhat napříč celým spektrem školy, k tomu je třeba naučit se vzájemnému respektování se. Takový pedagog získává nové zkušenosti, které mají za důsledek jeho celkovou proměnu, změnu životních hodnot, postojevých stereotypů i celkovou změnu v jeho myšlení [7].

Učitel, který chce inkluzivně vzdělávat, musí nejprve obrátit svou pozornost na sebe, na své myšlení. Klást si různé otázky, snažit se najít na ně odpověď a tak pracovat na svém osobnostním rozvoji. Nové pojetí výuky s sebou přináší nutnost se dále vzdělávat, zejména v oblasti speciální pedagogiky, a tím se učitel obohacuje o nové poznatky. V heterogenním prostředí nachází dobrý učitel více podnětů pro svou práci. Zaváděním nových metod

do praxe, získává učitel větší přehled o potřebách a možnostech žáků, a tudíž má možnost je lépe diagnostikovat. Na základě toho, pak může volit vhodné strategie výuky vzhledem k uspokojování potřeb všech žáků. Taková práce přináší učiteli větší uspokojení.

Od učitele v inkluzivní škole se očekává vyšší spolupráce nejen se svými kolegy na pracovišti, rodiči, ale často tato spolupráce přesahuje i do kontaktu s pedagogy z jiných škol. Vzájemné sdílení, výměna zkušeností napomáhá učiteli získávat nové poznatky, lépe se orientovat v problematice, ale také mu může pomoci předcházet syndromu vyhoření.

Mělo by být samozřejmostí, že vedení školy zajistí rovný přístup vzdělávání pro všechny. Integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami by měla být automatická. Ve školním vzdělávacím programu je brán zřetel na děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Inkluzivní vzdělávání vyžaduje, aby škola zajistila kvalifikované pedagogické pracovníky, včetně asistentů pedagoga, dostatek finančních prostředků pro získání kompenzačních učebních pomůcek apod. Důležitá a pro školu přínosná je prezentace na veřejnosti, její medializace, nebo předávání svých zkušeností jiným školám formou publikací článků, přínosné jsou např. i vzájemné návštěvy mezi školami, které vedou k obohacování všech.

Pedagog je ústřední osobou ve vzdělávání. Jeho úloha je velmi náročná a proto potřebuje kvalitní podmínky ke své práci. Pro některé představuje vzdělávání žáků se speciálními a vzdělávacími potřebami velkou zátěž. Je nutné, aby se mu dostávalo podpory ze strany vedení školy, rodiny žáka, školských poradenských zařízení. Nejdůležitější ale je, aby sám věřil, že to, co dělá, je správné.

3.3.2 Přínos pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se účastní inkluzivního vzdělávání, může tato forma výuky představovat potencionální výhody. Prostřednictvím interakce se zdravými žáky dochází častěji k navazování sociálních vztahů a tím se dětem se SVP zprostředkovává přirozený model chování. Vytvářejí se situace, které se více přibližují reálnému životu. Rozvíjejí se přátelské vztahy se členy místní komunity (všichni se z okolí svého bydliště mohou poznat). I rodiny jsou tak více integrovány v místní komunitě a to může znamenat také lepší spolupráci těchto rodičů se školou. Děti se SVP mají k dosahování svých akademických úspěchů, sociálních dovedností a způsobů chování více vzorů. Jsou více vystaveny běžnému kurikulu (RVP pro základní školy), mohou dosahovat lepších výsledků v naplňování cílů IVP, získávají větší možnost naučit se novým

dovednostem a schopnost generalizovat.

V inkluzivním prostředí se od dětí se SVP více očekává, nejen od vyučujících, ale i od spolužáků, což může vyústit k většímu očekávání od sebe sama. Porozumí lépe rozdílům mezi lidmi a naučí se respektovat jejich odlišnosti. V budoucnosti se tyto děti lépe a častěji integrují v různém prostředí.

3.3.3 Přínos pro žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb

Společné vzdělávání žáků s i bez speciálních vzdělávacích potřeb je přínosem pro všechny. Každý jedinec je svým způsobem odlišný a potřebuje individuální přístup. V tomto duchu bychom měli rozvíjet vztahy mezi dětmi navzájem. Při inkluzivním vzdělávání dochází k větší schopnosti (u dětí bez speciálních vzdělávacích potřeb) přijmout odlišnost a zároveň dokázat ohodnotit její přínos. Společné vzdělávání dětí s i bez speciálně vzdělávacích potřeb vede děti bez speciálních vzdělávacích potřeb k většímu porozumění rozdílům mezi lidmi a k většímu respektu k lidem obecně, umožňuje připravenost na dospělý život v inkluzivní společnosti, dostává se jim více příležitostí naučit se dovednosti vyučovat druhé, lépe si osvojují dovednosti spolupráce a pomoci, dosahují lepších akademických výsledků a mají možnost setkat se s různými zdroji a vyučovacími metodami. Velkým přínosem je rozvíjení přátelských vztahů se všemi členy místní komunity. V heterogenním prostředí tak učitelé nemusejí vytvářet ve výuce umělé situace, které by rozvíjely u dětí dovednost pomoci druhým, porozumět rozdílům mezi lidmi a respektovat druhé, ale tyto dovednosti si osvojují přirozenou cestou.

I nadané děti si díky rozmanitosti mohou uvědomovat své slabé stránky. Rozumově může být žák napřed, ale sociálně a emočně naopak může být pozadu oproti ostatním.

Společným prostředím může být tento žák v jistém smyslu dotlačený rozvíjet i své slabé stránky. Jde o to, naučit se ne tolerovat druhé, ale naučit se je respektovat. Znamená to pochopit, že já mám silné stránky, ale druhý má také své silné stránky, i když jiné. Otázkou zůstává, čím se můžeme vzájemně doplnit.

3.3.4 Přínos pro rodiče žáků se speciálně vzdělávacími potřebami

Náročnější vzdělávací prostředí, které přináší více podnětů, příležitost k nácviu sociálních dovedností v přirozeném prostředí, příležitost učit se žít společně, vzájemně si pomáhat, spolupracovat. To vše klade na rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami určitý tlak a je potřeba, aby tyto rodiče byli neustále informováni o průběhu vzdělávání jejich

dítěte. Vzájemná spolupráce, důvěra mezi školou a rodiči je důležitým předpokladem pro úspěšnou integraci. Rodiče chtějí pro své děti to nejlepší, a proto jsou mnohdy ochotni udělat vše, co je v jejich silách. Je výhodné, pokud se škole podaří zapojit co nejvíce rodičů, zvláště rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola by měla být pro rodiče otevřená, ať už se jedná o možnost kdykoliv si pohovořit s učitelem či dalšími vyučujícími, asistentem pedagoga nebo speciálním pedagogem. Tato míra podpory hraje důležitou roli v tom, jak bude jejich dítě do školy začleněno.

3.3.5 Inkluzivní vzdělávání a jeho úskalí

Lechta uvádí, že inkluzivní vzdělávání má i své nevýhody a úkolem pedagogů pak je na ně přijít. Není vždy snadné inkluzivní myšlenky do praxe zavést (Lechta 2010).

Hájková a Strnadová uvádějí nejčastější důvody, proč ve školách inkluze nemusí fungovat tím správným způsobem. Může jít zejména o nedostatečnou informovanost a zapojení všech, kterých se školní vzdělávání týká – učitelé, žáci, rodiče.

- Nedostatečná nebo žádná spolupráce mezi inkluzivními školami, která je důležitá k předávání informací a doporučení.
- Vedení školy nepodporuje dostatečně inkluzivní přístup ve vzdělávání.
- Zdroje k zabezpečení inkluze nejsou postačující nebo nejsou zcela využity. Postupy, kterými se inkluze realizuje, mohou být příliš rychlé nebo naopak pomalé, což má za následek ztrátu zájmu o změnu.
- Již na počátku mohou vyvstat potíže, které pramení z nedostatečného zájmu nebo zkušeností a z nejednotnosti celé pedagogické komunity. V kolektivu učitelů se mohou vyskytovat tací, kteří nechtějí z různých důvodů (osobních či profesních) zavádět změny do své výuky. Projevuje se u nich neochota učit se novým metodám a pohlížet na své žáky jinak, než byli doposud zvyklí.
- Také strach z neznámého (Berberichová, Lang, 1998) může být problémem při zavádění inkluzivních myšlenek. Časem prostřednictvím dalšího vzdělávání pedagogů, může dojít ke změně názorů a vzbuzení zájmu.
- Jedním z problémů může být nedostatečná komunikace mezi školou a rodiči žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, a to nejen s nimi. Pro rozvoj fungujícího inkluzivního vzdělávání je třeba zapojit a navázat komunikaci se všemi rodiči. Důležité je vzbudit u nich důvěru a navázat partnerský vztah.

- Hájková a Strnadová (2010) řadí mezi časté obavy rodičů i fakt, že učitel není kvalitně odborně připraven a tudíž není schopen podporovat jejich dítě a věnovat se mu.
- Rodiče mají také obavu z postoje ostatních žáků a možné šikany z jejich strany, mají obavu o bezpečnost svého dítěte a jeho začlenění a zároveň z jeho celkového selhání v běžné škole.
- Nesmíme opomenout obavy rodičů intaktních žáků, které také mohou zpomalit průběh inkluzivního procesu. Mezi nejčastější názory patří nedostatečná péče jejich dětem z důvodu přítomnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, který je bude brzdit, protože jim učitel bude věnovat více času.
- K negativním důsledkům inkluze může patřit i nepřijetí žáka se SVP svými vrstevníky, které může vyústit až v šikanu. Proto je velmi důležitá role učitele, který dokáže pracovat se svojí třídou a zná osobnosti jednotlivých žáků a jejich vzájemné vztahy (Hájková, Strnadová, 2010).

Překážky při zavádění inkluze do školního prostředí se nemusí vyskytovat všude stejně. Každá škola má jinou filosofii, na které rozvíjí inkluzivní vzdělávání. Překonávání těchto rizik a úskalí není jen otázkou jednotlivců, ale celého spolupracujícího týmu.

4. Legislativní rámec inkluzivního vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání se stalo v České republice v posledním desetiletí velmi diskutovanou otázkou v mnoha programových prohlášeních, strategických a politických dokumentech.

Školská integrace je složitým systémem, který vychází z aspektů psychologických, sociologických, pedagogických a speciálně pedagogických. Velmi významnou roli proto sehrává i právní úprava celého procesu.

Stávající legislativa v České republice akceptuje mezinárodní dokument **Úmluvu o právech dítěte**, který navazuje na předcházející deklarace práv dítěte. Valným shromážděním OSN byl přijat v roce 1989, v ČSFR/ČR je v platnosti od roku 1991. Tato univerzální smlouva se zakládá na principu, podle něhož musí mít každé dítě prospěch z ustanovení, která usilují o jeho blaho a rozvoj, aby se stalo aktivním a odpovědným členem lidské společnosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 329).

Po zásadní změně v roce 1989 se objevují snahy o nový model vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen žáci) se speciálními vzdělávacími potřebami. Tehdy se více hovořilo o žácích se zdravotním postižením. Pojmy zdravotní či sociální znevýhodnění byly téměř neznámé.

V zásadě šlo o postupný přerod naprosto segregovaného modelu vzdělávání v systém otevřený, pluralitní, nediskriminační. Tradice speciálního vzdělávání (které v některých částech mělo dobré výsledky) však dlouhodobě po celá 90. léta ovlivňovaly snahy o společné vzdělávání dětí s postižením i bez. Na jedné straně byla přijata řada deklamací, opatření a formálních prohlášení, na straně druhé se jen velmi pozvolna zvyšovala podpora škol a učitelů pro práci s těmito skupinami žáků. Poněkud lepší byla situace u některých žáků se smyslovým postižením, kde některá speciálně pedagogická centra poskytovala běžným školám potřebnou oporu.

Jistý postup znamenalo přijetí **vyhlášky č. 291/1991 Sb. o základní škole**, která možnost vzdělávání žáků se zdravotním postižením v běžných školách připouštěla. Byla ale vyloučena individuální integrace žáka s mentálním postižením. Tato vyhláška mimo jiné také upravuje řízení výchovně vzdělávací činnosti v základní škole, pravidla hodnocení, klasifikaci a chování žáků, a plnění povinné školní docházky mimo území České a Slovenské federativní republiky.

Svůj význam mají pro integraci dětí s postižením i některá ustanovení **vyhlášky MŠMT č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách**. Vedle stanovení počtu dětí ve třídách speciálních škol se jedná zejména o úpravu přijímání dětí do speciálních škol a část vyhlášky věnovanou činnosti speciálně pedagogických center. Vyhláška stanoví (paragraf 6) povinnost ředitele speciální mateřské školy nebo speciální školy podat návrh na přeřazení dítěte nebo žáka do jiné školy (i základní nebo jiné speciální), jestliže:

- nastane v průběhu docházky dítěte nebo žáka do speciální mateřské školy nebo speciální školy změna v charakteru postižení dítěte nebo žáka,
- nebo speciální mateřská škola nebo speciální škola přestane odpovídat stupni postižení dítěte nebo žáka [8].

V roce 2001 byl vládou České republiky schválen **dokument Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha**, který obsahuje cíle vzdělávací politiky a je uceleným konceptem pro vývoj vzdělávací soustavy. Byl vypracován ministerstvem školství, mládeže

a tělovýchovy a stal se východiskem pro zpracování rámcových vzdělávacích programů pro předškolní, základní a další vzdělávání.

V naší vzdělávací politice na konci prvního a na počátku druhého desetiletí 21. století zůstává ústředním cílem zajištění rovného přístupu všech osob ke vzdělávacím příležitostem a s ním související, poměrně radikální zavedení nutných opatření k ukončení segreganční vzdělávací praxe.

Vláda České republiky od počátku 90. let schválila několik národních plánů týkajících se osob se zdravotním postižením. Posledním z nich je plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014. Ten vychází z významného dokumentu OSN Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, který byl valným shromážděním schválen v roce 2006, a Česká republika jej ratifikovala v září 2009.

Zmíněný **Národní plán** se snaží zabezpečit lepší přístup státu a společnosti k osobám se zdravotním postižením, zajistit jejich rovnoprávnost a respektování jejich důstojnosti a chránit před všemi druhy diskriminace.

V oblasti školství a vzdělávání je důraz kladen na uplatňování principu inkluzivního vzdělávání se zdůrazněním práva každého dítěte vzdělávat se v hlavním proudu vzdělávání. Jedním z cílů je také dosáhnout vyšší míry integrace dětí s lehkým mentálním postižením do škol běžného typu. Za důležitou je také považována podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblastech vzdělávání žáků a studentů s postižením v hlavním vzdělávacím proudu a v neposlední řadě důslednější příprava budoucích pedagogických pracovníků v této oblasti.

V návaznosti na uvedený Národní plán a jeho požadavek uplatňovat princip inkluzivního vzdělávání vznikl **Národní akční plán inkluzivního vzdělávání**, jež měl rovněž přispívat k naplnění Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením, která pro Českou republiku představuje mezinárodní závazek. Byl také sestaven jako reakce na rozsudek Evropského soudu pro lidská práva z roku 2007, podle něhož Česká republika diskriminuje Romy v přístupu ke vzdělání jejich neoprávněným umístěním do speciálních škol [9].

Nejnovější a velmi diskutovaný **dokument** schválený vládou se rovněž mimo jiné zabývá oblastí vzdělávání - **Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011 – 2015**. Tento dokument v oddíle věnovaném posílení otevřenosti a kvalitě základního vzdělávání počítá se zrušením škol zřizovaných pro děti s lehkým mentálním postižením [10].

Významným dokumentem, který byl schválen MŠMT v roce 2004 a který upravuje strategii pro základní vzdělávání je **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání** (RVP ZV). RVP ZV je kurikulárním dokumentem na státní úrovni a vychází

z koncepce celoživotního vzdělávání. Vymezuje představy státu o zaměření, obsahu a výsledcích základního (primárního a nižšího sekundárního) vzdělávání. Navazuje na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a podporuje individuální potřeby a možnosti žáků, variabilnější organizaci a individualizaci výuky. Podle tohoto dokumentu je cílem základního vzdělávání „pomoci žákům utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. Klíčové kompetence jsou definovány jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Pro základní vzdělávání jsou vymezeny kompetence k učení, řešení problémů, sociální a personální, komunikativní, občanské a kompetence pracovní. Základní učivo je rozděleno do devíti vzdělávacích oblastí, které splňují obecné vzdělávací cíle. Další součástí jsou průřezová témata, která umožňují využití nových metod a forem práce ve výuce, slouží k propojení poznatků a dovedností a doplňují učivo

o praktická témata. RVP vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo a tento přístup ke vzdělávání musí být na konkrétních školách rozpracován v jejich **školních vzdělávacích programech**. V případě potřeby je vypracován individuálně vzdělávací plán, který slouží jako nástroj, který se stává reakcí na specifické potřeby žáka [11].

Individuální vzdělávací plán musí obsahovat nejen obsah vzdělávání, určení metod a postupů, ale zohledňuje také specifické potíže, snaží se je eliminovat a zároveň vyzdvihovat pozitivní oblasti žáka. Individuální vzdělávací plán je vypracován ve spolupráci všech zúčastněných (Zelinková, 2001).

Cíle a obsah RVP ZV tak rámcově podporuje inkluzi. Vzhledem k jeho různorodosti se lépe a snadněji rozvíjejí klíčové kompetence. Od roku 2005 vztahy ve školství upravuje **zákon č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Již podle důvodové zprávy k návrhu zákona mělo být jedním z jeho cílů odstranění nerovností a zajištění rovnosti v přístupu ke vzdělání. V tomto ustanovení jsou vymezeny podmínky a práva žáků, kteří jsou zařazeni do výukového procesu s ohledem na jejich postižení nebo znevýhodnění. Především se vychází z předpokladu, že jde o žáky, které je pro překonání jejich handicapu nutné vzdělávat pomocí zvláštních metod, prostředků a forem [12].

Detaily týkající se vzdělávání znevýhodněných dětí, žáků a studentů ošetřuje **vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb.** o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, kde jsou uvedena mimo jiné

i pravidla pro vypracování individuálně vzdělávacího plánu a také základní informace týkající se činnosti asistenta pedagoga.

(1) Speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením je zajišťováno:

- a) formou individuální integrace
- b) formou skupinové integrace
- c) ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením „speciální škola“ nebo
- d) kombinací forem uvedených pod písmeny a) až c)

(2) Individuální integrací se rozumí vzdělávání žáka:

- a) v běžné škole
- b) v případech hodných zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení

(3) Skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení

(4) Žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem školy [13].

Integraci ve vzdělávání významně upravuje **vyhláška č. 147/2011 Sb.**, kterou byla novelizována vyhláška č. 73/2005 Sb., se k žákům, pro které je potřeba upravovat podmínky jejich vzdělávání, řazení i děti, žáci a studenti mimořádně nadaní. Dále stanovuje podle § 36 odst. 5 školského zákona, že žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem v obvodu, ve kterém má žák trvalý pobyt, pokud pro něho rodiče nezvolili školu jinou. To se týká všech žáků se zdravotním postižením, tak i žáků s těžkým zdravotním postižením. Pokud je žák integrován do třídy hlavního vzdělávacího proudu, jeho vzdělávání se uskutečňuje za pomoci podpůrných opatření [14].

Školský zákon – zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů upravuje vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví

podmínky vzdělávání a výchovy, uskutečňuje a vymezuje práva a povinnosti osob při vzdělávání a vymezuje působení správy a samosprávy ve školství [15].

Novela zákona 82/2015 Sb. dále upravuje zásady a cíle vzdělávání vzhledem k dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vzdělávání založené na zásadách:

- rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,
- zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,
- vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání,
- zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod,
- hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími program [16].

Součástí novely nových prováděcích vyhlášek je zavedení „Katalogu podpůrných opatření“, který by se měl stát významnou podporou pro učitele a jejich asistenty. Přípravné ročníky se otevrou pro všechny děti, doposud byly určeny pouze dětem se sociálním znevýhodněním.

5. Podpora a role neziskových organizací v zavádění inkluzivního vzdělávání

5.1 Liga lidských práv

S prosazováním a podporou inkluzivního vzdělávání pomáhají některá občanská sdružení nebo neziskové organizace. Nevládní organizace **Liga lidských práv** je jedna z nich a zabývá se mimo jiné problematikou inkluzivního vzdělávání. Hájí práva a svobody všech lidí, napomáhá tomu, aby společnost byla spravedlivá a angažovaná pro všechny občany.

Liga lidských práv je nezávislá nezisková organizace, která se zabývá dodržováním lidských práv v České republice. V rámci projektu Férová škola se snaží o to, aby bylo

co nejvíce dětí vzděláváno mimo speciální školství. Její členové usilují o to, aby všechny děti, ať jsou jakékoli, měly možnost připravovat se na život v běžných školách a třídách, a naučily se tak pomáhat, spolupracovat a lépe přijímat odlišnosti.

V oblasti ochrany práv dětí se snaží zajistit, aby všechny děti vyrůstaly v rodině a nikoli v ústavu a aby všechny děti měly rovný přístup ke vzdělání. Podporuje rušení kojeneckých ústavů a dětských domovů. Prosazuje inkluzivní vzdělávání.

5.1.1 Férová škola

„V rámci českého školství prosazujeme spravedlivé podmínky a kvalitní vzdělání pro všechny děti. Bez ohledu na zdravotní či sociální handicap má každé dítě v naší zemi právo na vzdělání. Projekt Férová škola prosazuje inkluzivní školství, které vnímá rozdíly mezi dětmi jako jejich bohatství a dokáže jich využít. Oceňujeme a podporujeme školy otevřené každému dítěti, školy rozvíjející potenciál každého žáka“ [17].

Projekt Férová škola klade důraz na plnohodnotnou přípravu žáků pro život v podnětném prostředí, kde vládne pohoda a radost z práce. Férovou školou se může stát každá škola, která splňuje kritéria inkluze. V současné době v České republice získalo Certifikát 27 škol a 25 škol je zapojeno do projektu.

5.2 Rytmus o.p.s.

Významné postavení v oblasti prosazování myšlenek inkluzivního prostředí má i občanské sdružení **Rytmus**. Jejím posláním je umožnit lidem se znevýhodněním aktivní zapojení a seberealizaci zejména při vzdělávání a pracovním uplatnění v běžném prostředí. Jedna ze součástí občanského sdružení je i středisko podpory inkluze, které pomáhá českým dětem s obtížemi v učení a jejich rodičům, aby se mohly vzdělávat a rozvíjet ve svém přirozeném prostředí – to znamená chodit do školy v místě svého bydliště, mít kamarády v komunitě, kde žijí, žít plnohodnotný život se svými vrstevníky. Poskytuje metodickou pomoc pedagogům při vzdělávání nebo tvorbě individuálních plánů, zajišťuje asistenci ve školách, vzdělávání pedagogů a asistentů pedagoga. Také nabízí prožitkové dílny pro celé třídy, kde je dítě s postižením anebo do ní má nastoupit a tak pomáhají k rozvoji dobrých vztahů a porozumění [18].

5.3 Člověk v tísni

Společnost **Člověk v tísni** vznikla v roce 1992 v okruhu válečných zpravodajů a novinářů a postupně vznikla humanitární profesionální organizace s cílem pomáhat v krizových

oblastech a podporovat dodržování lidských práv ve světě. Je součástí občanské společnosti. Její činnost vychází z osobní iniciativy a aktivity stovek lidí - zaměstnanců i dobrovolníků z České republiky, ale i z ostatních zemí.

V krizových oblastech po celém světě poskytuje tato organizace humanitární pomoc, pomáhá lidem vyrovnat se s tím, co je potkalo a podporuje je v období obnovy, aby se dokázali opět postavit na vlastní nohy, pomáhá lidem žijícím v sociálním vyloučení u nás doma, podporuje mladé lidi ve vzdělávání, aby měli lepší šance uplatnit se v životě.

Během dvaceti let své existence se Člověk v tísní se stal jednou z největších organizací ve střední Evropě, začal se také věnovat oblasti vzdělávání a pomoci lidem žijícím v sociálním vyloučení.

Společnost usiluje o zvyšování povědomí české společnosti o problematice chudoby, rozvojové spolupráce, migrace nebo porušování lidských práv, i o zmírnění rasových a národnostních předsudků a xenofobie v České republice. Prostředkem k naplnění těchto cílů jsou vzdělávací a informační programy společnosti Člověk v tísní.

Vzdělávací program Jeden svět na školách nabízí školám dokumentární filmy a doprovodné metodické pomůcky k výuce aktuálních témat současného světa a novodobé historie.

Vzdělávací program Varianty nabízí informační servis a metodickou podporu v oblasti interkulturního a globálního rozvojového vzdělávání [19].

6. Současná situace inkluzivního vzdělávání v České republice

6.1 Shrnutí systémového nastavení vzdělávání v základních školách

Téma inkluze se v současné době dostává do popředí zájmu nejen celé odborné veřejnosti, ale diskutuje se o ní také na politické úrovni. Někteří politikové se prostřednictvím této problematiky snaží zviditelnit a „zalíbit se.“ Stále se jim nedaří zaujmout konstruktivní postoj k nastavení smysluplných a provázaných pravidel (otázka financování, hodnocení žáků i pedagogů, standardy učitele, standardy průběhu výuky i jejich výstupů atd.), které je nutné v dohledné době důkladně promýšlet. Jejich nastavení určí, do jaké míry bude česká škola běžným jevem, nebo naopak výjimkou.

S přijetím nového školského zákona v roce 2004 můžeme pozorovat výrazné proměny vzdělávacího systému v České republice. Probíhající školská reforma je ale stále

pod tlakem velké vlny kritiky jak ze strany národních institucí, tak i institucí nadnárodních. Český vzdělávací systém je kritizován za přetrvávající vysokou míru segregace ve školství a z ní vyplývající sociální nerovnost.

System základního školství, který se dlouhou dobu pohyboval mezi segregací a integrací, se dnes nachází spíše v rovině mezi integrací a inkluzí. Ne všude jsou ale na tento přechod připraveni. Aktuálně se můžeme ve vzdělávacích institucích setkávat s aktivitami pro-segregačního, jinde zase prointegračního nebo pro-inkluzivního charakteru.

Nový školský zákon zavedl koncept vzdělávacích potřeb. Tento model je ale kritizován odbornou veřejností za to, že model tří kategorií speciálních potřeb je nedostačující a že by bylo třeba jej nastavit na několik stupňů podpory, kterých se má žákům dostat. Z toho vyplývá, že by nebylo důležité, z jakého důvodu má žák určité znevýhodnění, ale jakých konkrétních podpůrných opatření se mu má dostat. V současnosti je již připraven v elektronické podobě Katalog podpůrných opatření. Jedná se o ucelený manuál, vnitřně členěný, jenž přináší žákům s potřebou podpůrných opatření, jejich vyučujícím, ale i rodičům a dalším, ucelený přehled možných prostředků podpory ve vzdělávání. Tento manuál je již součástí nových prováděcích vyhlášek k zákonu 82/2015 Sb.

Velký problém představuje financování regionálního školství. Integrace je spojená se zvýšenými požadavky na kompenzační pomůcky, úprava prostoru, zajištění role asistenta pedagoga, ocenění pedagogických pracovníků apod.

Ředitel speciální nebo standardní školy rozhoduje o přijetí žáka ke vzdělávání. Vystávají ale pochyby, zda by rozhodování o přijetí nemělo příslušet jinému orgánu. Ředitelé jsou často motivováni finančními důvody k přijetí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale nemusí jít vždy o nejlepší zájem tohoto žáka. Navíc kumulace většího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě klade na učitele vysoké nároky i přesto, že provádí edukaci ve spolupráci s asistentem pedagoga.

V současné době se zabýváme také problematikou školských a poradenských zařízení. Postupy a podoba diagnostických nástrojů, které používají, vzbuzují pochyby o kulturní nezaujatosti těchto nástrojů. Svědčí o tom fakt, že při jejich používání dochází k častému doporučení romských dětí ke speciálnímu vzdělávání.

Další diskutovanou otázkou je zařazování dětí do víceletých gymnázií. Tento druh vzdělávání by měl být určen nadanějším dětem, ale výsledky šetření schopností a dovedností PISA 2000 ukázala, že tyto školy navštěvují i podprůměrné děti.

Toto je jen výčet některých otázek, které v současnosti řešíme a diskutujeme o nich. Vyplývá z toho, že český vzdělávací systém je vysoce selektivní a ve velké míře využívá vnější diferenciaci.

Současný vzdělávací systém České republiky je charakterizován jako segregáční, separační nebo chceme-li selektivní, což lze shrnout tak, že tento systém některé jednotlivce vylučuje a nepřístupuje k nim spravedlivě, neboť jim neposkytuje možnost naplnit své základní lidské právo na vzdělání beze zbytku. Nejen z těchto důvodů zejména nadnárodní instituce v čele s Evropskou komisí apelují na transformaci školského systému České republiky pro inkluzivním směrem, který je svou podstatou z hlediska výše uvedených východisek spravedlivější než ten současný [20].

„Pokud budeme chtít změnit systém, musíme změnit naše smýšlení od genetické podmíněnosti výsledků k důrazu na vynaložené úsilí žáků a kvalitu poskytovaného vzdělávání“ (Walterová, 2004. s. 369).

6.2 Současná situace inkluzivního vzdělávání v Karlovarském kraji

Následující studie popisuje výsledky šetření inkluzivního vzdělávání v Karlovarském kraji. Od května 2012 do začátku prosince 2012 probíhal sběr dat a analýza současného stavu vzdělávání žáků v Karlovarském kraji. Terénní sběr dat probíhal od srpna do listopadu 2012.

Analýza současného stavu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Karlovarském kraji - NADACE OPEN SOCIETY FUND PRAHA - podává shrnutí důležitých informací o problematice inkluzivního vzdělávání v Karlovarském kraji.

Text analýzy sleduje cíle stanovené Nadačí Open Fund společně s Krajským úřadem Karlovarského kraje, jež odpovídají potřebám krajské pracovní skupiny pro inkluzivní vzdělávání. Analýza slouží jako podkladový dokument pro metodická doporučení a pro přípravu Školské inkluzivní koncepce Karlovarského kraje. Cíle výzkumu a analýzy byly následující:

- 1) popis současného stavu vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami v Karlovarském kraji na základě analýzy dokumentů, statistických dat a kvalitativního šetření
- 2) vytipování klíčových potřeb pro rozvoj inkluzivního vzdělávání v kraji na základě rozhovorů s institucionálními aktéry ve vybraných obcích, analýzy telefonického šetření a skupinových rozhovorů
- 3) návrh doporučení na změny v současné politice vzdělávání Karlovarského kraje

Předmětem výzkumu nebylo stanovit a ověřovat hypotézy, ale zmapovat současnou praxi vzdělávání na ZŠ a vytipovat tzv. příklady dobré praxe (příkladem dobré praxe jsou takové ZŠ, které vytvářejí dobré podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vykazují vysoký počet žáků se SVP) za účelem dalšího šíření zkušeností zejména ve školách sídlících v Karlovarském kraji a pro účely formulace doporučení v dané oblasti.

Z analýzy školních matrik vyplynulo, že v Karlovarském kraji nemá přibližně 90% žáků a žákyň žádné speciální vzdělávací potřeby. Tento údaj jinými slovy znamená, že většina žáků a žákyň není diagnostikována a managementem základních škol není v matrikách vykazována jako sociálně či zdravotně znevýhodněná či zdravotně postižená. Neznamena to ale vždy skutečnost, že by tito žáci neměli žádné speciální potřeby. Z telefonických rozhovorů vybraných škol v Karlovarském kraji a z kvalitativních rozhovorů s řediteli ZŠ vyplývá, že na základních školách hlavního vzdělávacího proudu je průměrně deset a více tzv. nediodiagnostikovaných žáků a žákyň, managementem a učiteli jsou tito žáci a žákyň považováni za sociálně znevýhodněné, nejsou však nikde vykazováni jako „sociálně znevýhodnění“. Základní školy se musí tomuto žákovi více věnovat při výuce nebo po ní, přesto na takového žáka či žákyň nedostávají vyšší finanční normativ.

Nejčtenějším diagnostikovaným druhem speciálních vzdělávacích potřeb žáků a žákyň je lehké mentální postižení (dále jen LMP). Tito žáci tvoří zdaleka největší část 60 % z těch žáků, kteří nejsou vzděláváni v běžných třídách základních škol, ale jsou převážně vzděláváni v základních školách praktických a speciálních.

V rámci diskusí, došla pracovní skupina k názoru, že jednou z příčin by mohla být nejednotnost v přístupu poradenských zařízení v různých krajích k diagnostice vývojových (specifických) poruch učení. Tito žáci se především vzdělávají v základních školách

praktických. Žáků s LMP vzdělávají celkem 87%. Základní školy speciální pak fungují především jako školy pro děti se středně těžkým a těžkým mentálním postižením.

Základní školy hlavního vzdělávacího proudu individuálně integrují žáky a žákyně s různou mírou zdravotního postižení, převážně však s výjimkou žáků s diagnostikou LMP (lehká mozková porucha).

V kraji ale existují základní školy, které úspěšně integrují právě žáky s diagnózou LMP. Mezi takové školy patří například ZŠ Regionu Karlovarský venkov. Tato škola má bohatou zkušenost s integrací žáků s různým typem znevýhodnění a postižení, dále školy ZŠ Lomnice, či ZŠ Marie-Curie Sklodowské v Jáchymově. Představitelé všech těchto škol v rozhovorech také deklarovali, že integrace žáků s LMP není tak problematická. Největší problémy s integrací jim v některých případech činili žáci s vážnou poruchou autistického spektra. V ZŠ Regionu Karlovarský venkov uváděli, že i žáci s nějakou formou autismu jsou součástí školního a třídního kolektivu a mohou být tedy individuálně integrováni.

Součástí výzkumu bylo zjišťování připravenosti vzdělávacího prostředí směrem k inkluzi, jak regionálních a lokálních politiků, tak ze strany školského managementu. V oblasti regionálních politiků lze konstatovat, že je zde vůle jak politických představitelů, tak zaměstnanců Krajského úřadu Karlovarského kraje i některých zaměstnanců obcí k tomu, aby místní školy byly inkluzivní. Co však na krajské úrovni chybí, je sjednocené porozumění roli asistentů pedagoga. Tito nejsou jednotně a jasně veřejně definováni Krajským úřadem, poradenskými zařízeními a managementem ZŠ jako asistenti pedagoga, tedy asistenti, kteří pracují s pedagogem a věnují se různým žákům dle jejich potřeby.

Dalším důležitým a nedílným předpokladem pro rozvoj inkluzivního vzdělávání v kraji je skutečnost, zda si management školy stanoví jako prioritu svého vzdělávání inkluzivní přístup či komunitní vzdělávání proti tradičnímu a zatím převládajícímu přístupu zaměřenému na výkon žáků. Školy, které jsou nejdále, co se týče inkluzivního přístupu k žákům a vzdělávacímu procesu, byly také školy, které si stanovily inkluzi jako hodnotovou vizi. Tyto vize sdílí nejen management školy, ale také pedagogický sbor.

Pro kvalitní individuální integraci žáků se SVP vyjádřily ZŠ potřebu navýšit finanční prostředky. Dle analýzy počtu žáků ve třídách se ale zjistilo, že školy mají problémy s naplněností tříd. Argument ZŠ a jejich požadavek na vyšší normativy na žáka tak nelze považovat za jedinou a nepřekonatelnou překážku rozvoje inkluzivního vzdělávání a větší otevřenosti vzdělávat žáky se SVP.

V oblasti spolupráce s rodiči jen málo oslovených škol v Karlovarském kraji realizuje aktivity s cílem zaujmout a přitáhnout rodiče žáků a žákyň do ZŠ, aby se aktivně účastnili chodu a komunitních aktivit školy (výjimku tvoří např. ZŠ Regionu Karlovarský venkov, ZŠ Horní Blatná). Komunikace ZŠ s rodiči zejména ve velkých obcích je nedostatečná.

To je výčet některých bodů, které popisují současný stav rozvoje inkluzivního vzdělávání v Karlovarském kraji.

Z šetření vyplynulo, že mezi nejzávažnější klíčové problémy základního vzdělávání v Karlovarském kraji patří:

- raná (včasná) péče a její rozvoj
- základní školy jsou svými zřizovateli a krajem málo finančně podporovány k tomu, aby realizovaly inkluzivní vzdělávání
- v porovnání s jinými kraji má Karlovarský kraj nízký podíl dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolním vzdělávání
- selhávají preventivní opatření (nejsou využívána v dostatečném rozsahu), která mohou být prevencí vyřazení žáka z hlavního vzdělávacího proudu
- systém DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků) z hlediska obsahu informací a formy je nevyhovující
- učitelé nejsou odborně připraveni na práci s heterogenní skupinou
- chybí zodpovědnost ředitele za rozvoj každého žáka
- chybí návaznost v podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v segmentu středního vzdělávání.
- práce s IVP (Individuální vzdělávací plán) na základních školách není zcela provázána, není dostatečná spolupráce PPP (Pedagogicko-psychologická poradna), školy a rodičů při diagnostice dítěte a dále při tvorbě a realizaci IVP
- pedagogičtí pracovníci a management škol jsou neznalí kompetencí a zákonného obsahu role asistenta pedagoga (svou roli neznají často ani samotní asistenti pedagoga)
- komunikace pedagogů s rodinami žáků je ve většině škol nedostatečná

Mezi nejdůležitější předpoklady v rozvoji inkluzivního vzdělávání patří hlavně pozitivní nastavení obce a ředitele školy ke konceptu školy usilujícímu o zajištění kvalitního vzdělávání všech žáků, včetně žáků se SVP.

Z šetření vyplynulo, že učitelé v Karlovarském kraji mají zájem o další vzdělávání a metodické vedení, především v oblastech práce s heterogenní skupinou, práce s žáky se SVP (speciální vzdělávací potřeby), práce s klimatem třídy a školy, práce s rodiči žáků a také nastavení kvalitního systému mentoringu pedagogů i managementu škol (tj. metodické vedení, jak zavádět metody učení a práce s žáky se SVP do praxe) a systému supervize [21].

ČÁST II - PRAKTICKÁ ČÁST

Inkluzivní vzdělávání je jedním z neefektivnějších nástrojů utváření společenské soudržnosti a prevence diskriminace osob s nějakým druhem odlišnosti.

K rozvoji společnosti založené na rovných příležitostech má přispět především vzdělávací koncepce zaměřená na inkluzi. Hovoříme tak o inkluzivním vzdělávání a o inkluzivní škole, která umožňuje všem žákům dané komunity maximální rozvoj v souladu s jejich rozmanitými schopnostmi.

Centrem prosazování inkluzivních myšlenek by se zejména měla stát škola.

V Karlovarském kraji, odkud pocházím, se takové školy vyskytují. Není jich mnoho, ale v současnosti je můžeme označit za příklady dobré praxe.

Jelikož na jedné z těchto škol působím a jsem přesvědčena o správnosti tohoto směřování školy do budoucna, vybrala jsem si toto téma, abych poukázala na některé výhody, které s sebou inkluzivní vzdělávání přináší.

O reformě tohoto vzdělávání se hodně hovoří, ale většina pedagogů na Karlovarsku se k této problematice z různých důvodů nestaví zrovna kladně. Naším cílem je poukázat na některá pozitiva, popřípadě negativa, která si ověříme na příkladech dobré praxe dvou škol na Karlovarsku a porovnáme je se školami neinkluzivního typu. Výzkumná část naší práce se snaží zjistit, jaké výhody popřípadě nevýhody plynou z inkluzivního vzdělávání a zároveň tak čtenářům ukázat směr, kterým se mohou ubírat, pokud by si zvolili tento typ vzdělávání.

Praktická část této práce vychází z hypotézy, že inkluzivní vzdělávání je výhodné a proto je nutné se touto reformou vzdělávání vážně zabývat.

1. Cíl

Cílem práce je pojmenovat charakteristické rysy škol v Karlovarském kraji a porovnat jejich kvalitu z hlediska hodnotového přístupu k inkluzi (Ainscow, M., Booth, T. 2006), který klade důraz na přijetí hodnot oceňující rozmanitost a na jejich zavádění do praxe skrze vhodné podmínky a výukové strategie, jimiž je komplexně rozvíjena osobnost žáka. Na základě použitých metod šetření vyvodíme výhody či nevýhody inkluzivního vzdělávání.

Svoji pozornost zaměříme na porovnání škol s inkluzivním a neinkluzivním charakterem.

2. Použité metody

„V současnosti se v pedagogice uplatňují dvě základní paradigma: pozitivistické a post-pozitivistické. Odpovídají jim dva rozdílné typy pedagogických výzkumů.

Klasické pedagogické výzkumy vycházejí většinou z pozitivistického paradigmatu. Bývají často označovány jako vědecké výzkumy či jako výzkumy kvantitativně orientované.

Vycházejí z přesvědčení, že existuje jedna objektivní realita, která není závislá na našich citech nebo přesvědčení.

V posledních desetiletích se ve světě, ale i u nás, stále více uplatňují výzkumy vycházející z paradigmatu post-pozitivistického, které bývají označovány jako výzkumy kvalitativně orientované. Oba uvedené typy výzkumu mají své silné a slabé stránky, a nelze jeden z nich považovat za univerzálně použitelný“ (Chráska, 2007, s. 9).

Kvalitativně orientovaný výzkum vychází zejména z fenologie, výzkumník se snaží jevy pochopit a vysvětlit z hlediska zkoumané osoby.

- shromažďuje údaje o chování lidí
- zaměřuje se na porozumění chování lidí v přirozeném prostředí
- induktivní postupy, menší množství zkoumaných (žák, třída, škola)

Pro náš výzkumný cíl jsme použili kombinaci těchto dvou typů výzkumu. Ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou jsme vyhodnotili dotazník, který se týkal sebepojetí a sebehodnocení žáka.

Následně jsme vypracovali anketní otázky, jejichž odpovědi jsme vyhodnotili na pomezí kvalitativního výzkumu

Polostrukturovaný rozhovor jsme použili za účelem dalšího vysvětlení, zpřesnění či zdůvodnění odpovědí, které jsme získali z ankety.

V našem výzkumu jsme využili i statických dat, které jsme získali z charakteristiky jednotlivých škol.

2.1 Dotazník

Působím na škole, která má inkluzivní charakter a jako taková úzce spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou. Při jednom neformálním rozhovoru mi jedna z pracovnic nabídla, podílet se na šetření, které mělo za cíl, zjistit vliv inkluzivních škol na sebepojetí a sebehodnocení školní úspěšnosti žáků ve vzdělávání. Sebepojetí a sebehodnocení školní úspěšnosti (dále jen školní úspěšnost) žáka je důležitým aspektem inkluzivního vzdělávání, který se odráží v oblasti kultury, politiky a praxe školy [22]. Nabídku jsem přijala, protože výsledky tohoto šetření nám mohly přispět k obohacení naší práce, jelikož splňovaly zamýšlený cíl ve výzkumné části, kterým bylo zjistit, jaké výhody či nevýhody přináší inkluzivní vzdělávání v současné praxi škol. Šetření proběhlo v měsících květen-červen 2014 na vybraných školách formou dotazníku, který byl předložen žákům pátých ročníků.

Dotazník SPAS (z anglického *Student's Perception Ability Scale*), byl sestaven kanadskými autory F..J. Boersmanem a M. Chapmanem v roce 1979. Na české podmínky a pro české žáky dotazník upravili autoři Matějček a Vágnerová (1992).

Prostřednictvím dotazníku dostáváme možnost nahlédnout na situaci dítěte ve škole jeho vlastníma očima.

Sebepojetí žáka souvisí s tím, jaké má sebevědomí a jak hodnotí své schopnosti a vlastnosti. Žáci v dotazníku hodnotí svoji školní dráhu, své schopnosti a dovednosti, je to jejich vlastní hodnocení, jak vidí a prožívají oni sami sebe, ne jak je vidí učitelé nebo rodiče.

Žáci v dotazníku odpovídají na jednoduché otázky, na základě kterých hodnotí svoji celkovou intelektovou zdatnost a vyspělost v disciplínách matematika, čtení, pravopis a psaní.

Dotazník je rozdělen do šesti škál, kterými jsou:

- 1) obecné schopnosti,
- 2) matematika,
- 3) čtení,

- 4) pravopis,
- 5) psaní,
- 6) sebedůvěra,

přičemž každá z těchto škál zahrnuje osm jednotlivých položek, takže žák odpovídá na celkem 48 otázek (úplné znění dotazníku Příloha č. 1).

Dotazníky s žáky vyplnila pracovnice Pedagogicko-psychologické poradny, se kterou jsem se následně sešla za účelem získat potřebné informace k vyhodnocení dotazníku.

Výsledky dotazníkového šetření jsem analyzovala a shrnula následovně.

2.1.1 Vyhodnocení dotazníku

Výběr tříd k šetření byl orientován na populaci žáků pátých ročníků základních škol v Karlovarském kraji. Vzorek byl vybírán s ohledem na výsledky realizovaného výzkumu: „Analýza současného stavu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Karlovarském kraji“ (prosinec 2012) a ochotu oslovených škol podílet se na plánovaném výzkumu. Výběr výzkumného vzorku tedy nebyl náhodný. Do výběru škol byla záměrně zařazena ZŠ a MŠ Regionu Karlovarský venkov, neboť na základě výzkumu, který probíhal v Karlovarském kraji v roce 2012 s názvem: „Analýza současného stavu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“, byla označena jako pro-inkluzivní ZŠ. Na základě tohoto výběru se pak může v dotazníkovém šetření ukázat srovnání míry školní úspěšnosti žáků pro-inkluzivní ZŠ a ostatních ZŠ. Do výběru pátých tříd byly k šetření zařazeny pro-inkluzivní ZŠ dvě třídy. Jednalo se o páté ročníky z pracoviště Otovice a z pracoviště Sadov.

Šetření probíhalo ve školním roce 2013 – 2014 na základních školách:

- ZŠ Dukelských hrdinů, Moskevská 25, Karlovy Vary
- ZŠ a MŠ Regionu Karlovarský venkov, Sadov 32, Sadov
- ZŠ a MŠ Regionu Karlovarský venkov, Děpoltovická 71, Otovice
- ZŠ Toužim, Plzeňská 395, Toužim
- ZŠ Nejdek náměstí Karla IV. 423, Nejdek

Šetření se zúčastnili celkem 104 žáci z pátých ročníků, z toho 17 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

2.1.2 Výsledky šetření žáků 5. ročníků z jednotlivých základních škol

ZŠ Dukelských hrdinů, Moskevská 25, Karlovy Vary, neinkluzivní škola

Zjištěné celkové průměrné skóre školní úspěšnosti:

Žáci	Školní úspěšnost
Všech žáků	7,92
Žáků se SVP	5,6
Intaktních žáků	8,22

Tabulka 2: ZŠ Dukelských hrdinů, Moskevská 25, Karlovy Vary, neinkluzivní škola

ZŠ a MŠ Regionu Karlovarský venkov, Sadov 32, Sadov, inkluzivní škola

Zjištěné celkové průměrné skóre školní úspěšnosti:

Žáci	Školní úspěšnost
Všech žáků	8,0
Žáků se SVP	8,0
Intaktních žáků	9,6

Tabulka 3: ZŠ a MŠ Regionu Karlovarský venkov, Sadov 32, Sadov, inkluzivní škola

ZŠ a MŠ Regionu Karlovarský venkov, Děpoltovická 71, Otovice, inkluzivní škola

Zjištěné celkové průměrné skóre školní úspěšnosti:

Žáci	Školní úspěšnost
Všech žáků	8,15
Žáků se SVP	7,33
Intaktních žáků	8,33

Tabulka 4: ZŠ a MŠ Regionu Karlovarský venkov, Děpoltovická 71, Otovice, inkluzivní škola

ZŠ Nejdek náměstí Karla IV. 423, Nejdek, neinkluzivní škola

Zjištěné celkové průměrné skóre školní úspěšnosti:

Žáci	Školní úspěšnost
Všech žáků	7,62
Žáků se SVP	6,25
Intaktních žáků	8,54

Tabulka 5: ZŠ Nejdek náměstí Karla IV. 423, Nejdek, neinkluzivní škola

ZŠ Toužim, Plzeňská 395, neinkluzivní škola

Zjištěné celkové průměrné skóre školní úspěšnosti:

Žáci	Školní úspěšnost
Všech žáků	7,0
Žáků se SVP	4,5
Intaktních žáků	6,47

Tabulka 6: ZŠ Toužim, Plzeňská 395, neinkluzivní škola

Pořadí škol dle velikosti dosaženého průměrného celkového skóre školní úspěšnosti

Pořadí	Školy	Školní úspěšnost
1.	ZŠ a MŠ Regionu Karlovarský venkov, Otovice	8,15
2.	ZŠ a MŠ Regionu Karlovarský venkov, Sadov	8,0
3.	ZŠ Dukelských hrdinů	7,92
4.	ZŠ Nejdek	7,6
5.	ZŠ Toužim	7,0

Tabulka 7: Pořadí škol dle velikosti dosaženého průměrného celkového skóre školní úspěšnosti

Pořadí škol dle velikosti rozdílu průměrného celkového skóre školní úspěšnosti žáků intaktních a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (jde o co nejmenší rozdíl).

1. ZŠ a MŠ Regionu Karlovarský venkov, Otovice	1,0
2. ZŠ a MŠ Regionu Karlovarský venkov, Sadov	1,6
3. ZŠ Toužim, Plzeňská 395, Toužim	1,9
4. ZŠ Dukelských hrdinů, Karlovy Vary	2,03
5. ZŠ Nejdek náměstí Karla IV. 423, Nejdek	2,2

Tabulka 8: Pořadí škol dle velikosti rozdílu průměrného celkového skóre školní úspěšnosti žáků intaktních a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (jde o co nejmenší rozdíl).

2.1.3 Analýza výsledků

Výše zmiňovaný dotazník naplňuje některá kritéria inkluzivního vzdělávání z oblasti politiky, kultury a praxe školy.

Tato kritéria lze spatřovat například v tom, že:

- příznivé hodnocení souvisí s postojem učitele. Postoj učitele ovlivňuje, jak dítě samo vnímá úspěšnost své školní práce. Učitel je autorita, která spoluvytváří sebepojetí dítěte. Vztah k učiteli bude lepší u dítěte, které učitel svým přístupem kladně stimuluje než u dítěte, které ze strany učitele nenachází ocenění, ani podporu.
- vliv na školní úspěšnost má do značné míry rodina, která poskytuje dítěti první zkušenosti, které přispívají k rozvoji jeho sebepojetí. Inkluzivní škola proto usiluje o co nejširší spolupráci s rodinou a vytváří podmínky, které jsou vstřícné pro vzájemnou komunikaci.
- inkluzivní škola podporuje různorodost a poskytuje všem žákům podílet se na organizaci výuky i na společném vytváření prostředí školy, očekává od svých žáků maximální úsilí a odpovědnost.

Tyto i další aspekty inkluzivního vzdělávání úzce souvisí se sebepojetím a sebevědomím každého dítěte.

Jedním z dílčích cílů práce bylo zjistit, zda inkluzivní vzdělávání ovlivňuje míru školní úspěšnosti žáků v základní škole. Získané výsledky šetření tuto skutečnost potvrzují.

V pořadí škol dle výsledků průměrného celkového skóre všech žáků a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se umístily na prvních dvou místech 5. ročníky ze ZŠ Regionu Karlovarský venkov. Tyto dvě 5. třídy ZŠ Regionu Karlovarský venkov, tedy 5. roč. ze ZŠ Otovice a 5. roč. ze ZŠ Sadov, dosáhly také nejmenšího rozdílu ve skóre sebepojetí školní úspěšnosti mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a žáky intaktními.

V pořadí škol dle výsledků průměrného skóre školní úspěšnosti intaktních žáků se na prvním místě umístil opět 5. ročník ZŠ Regionu Karlovarský venkov, Sadov.

Souvislost mezi mírou sebepojetí školní úspěšnosti a SVP byla ve výsledcích jak na všech školách, tak v celkovém vyhodnocení jasně prokázána. Žáci se SVP vykazovali nižší míru sebepojetí než žáci intaktní. Nejlepší výsledky v míře sebepojetí pak vykazovali žáci ve třídách inkluzivní ZŠ Regionu Karlovarský venkov Sadov a Otovice.

2.1.4 Shrnutí

Výsledky výzkumu potvrzují, že inkluzivní vzdělávání pozitivně ovlivňuje sebepojetí školní úspěšnosti žáků. Míra sebepojetí školní úspěšnosti žáků je výrazně vyšší v pátých třídách

na základní škole pro-inkluzivní, než na základních školách, na kterých se prvky inkluzivního vzdělávání ve větší míře nerealizují.

Významný fakt vyplývá z výsledků porovnání míry sebepojetí školní úspěšnosti žáků intaktních a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Potvrzuje se, že míra sebepojetí školní úspěšnosti je u žáků se SVP vždy nižší. Výsledky ukazují, že inkluzivní vzdělávání tento rozdíl snižuje. Na základních školách s nízkou mírou inkluze se tento rozdíl ukazuje jako výrazný. Velká rozdílnost míry sebepojetí žáků v jedné třídě může být jedním z významných faktorů příčiny rozvoje rizikového chování. S ohledem na tuto skutečnost lze tedy inkluzivní vzdělávání označit jako významný nástroj prevence rizikového chování žáků.

3. Anketa

Anketa je druh výzkumné techniky založené na dotazníku, která slouží především ke zjištění názoru co nejvíce lidí.

Cílem tohoto šetření bylo zjistit celkovou situaci na škole z pohledu její kultury, politiky a praxe. Otevřené otázky, které byly v anketě použity, se dotýkaly některých kritérií právě z těchto oblastí a měly se tak stát odrazovým můstkem k vypracování otázek k následnému rozhovoru, který měl za cíl proniknout hlouběji do prostředí školy.

Anketu vyplňovali učitelé a žáci na čtyřech školách, které patří v Karlovarském kraji mezi školy s inkluzivním charakterem a na školách, které pro-inkluzivní v současné době nejsou. Takto jsem oslovila dvě školy pro-inkluzivní a dvě školy tzv. neinkluzivní v měsíci únor 2015. Anketu jsem rozeslala na školy prostřednictvím známých kolegů z těchto škol s připomínkou, že vyplňování ankety je anonymní. Důvodem anonymity bylo, aby oslovení respondenti z řad učitelů a žáků odpovídali co nejupřímněji a ne podle toho, co se od nich očekává jako od dobrého učitele. Zároveň jsem si byla vědoma toho, že respondenti jedné školy mohou své odpovědi volit s tím záměrem, aby se jejich škola ukázala v co nejlepším světle.

Celkem jsem tak oslovila 10 učitelů a 10 žáků z každé školy na 1. stupni. Vzorek respondentů byl vybrán náhodně. Prostřednictvím kolegů ze zmíněných škol byli vyzváni všichni učitelé konkrétní školy k vyplnění anketních otázek. Vše proběhlo na základě dobrovolnosti. Odpovědi z těchto škol jsem následně vyhodnotila na pomezí kvalitativního výzkumu.

Odpovědi respondentů – učitelů a následně žáků z každé školy zvlášť jsem nejprve roztřídila do oblastí kultura, politika a praxe školy podle Ukazatele inkluze autorů Ainscowa a Bootha. Jednotlivé odpovědi jsem dále podstoupila kódování, které mělo za úkol zjistit, ke kterému kritériu daná odpověď patří. Takto zpracované odpovědi inkluzivních škol jsem porovnávala s odpověďmi škol neinkluzivních (viz Tabulky č. 9-12).

3.1. Vyhodnocení ankety inkluzivních škol – učitelé

Celkem respondentů 18 (10 ZŠ a MŠ Regionu Karlovarský venkov, 8 ZŠ a MŠ Jáchymov)
Přesto, že bylo osloveno 10 učitelů z každé školy, tak ze ZŠ Jáchymov se mi vrátilo jen

8 vyplněných dotazníků.

Vyhodnotila jsem odpovědi učitelů z obou inkluzivních škol společně, jelikož jsem zjistila po prozkoumání odpovědí, že se tyto téměř shodují, nebo jsou si velmi podobné.

Politika školy

„Zde je snahou zajistit, aby myšlenka inkluze nechyběla v žádném aspektu školního plánování. Všechny plány jsou zpracovány v duchu podněcování zapojení studentů a učitelů od chvíle, kdy překročí práh školy. Vztahují se na všechny studenty v dané lokalitě a minimalizují se vylučovací tlaky. Podporou se rozumějí veškeré aktivity, které zvyšují schopnost školy reagovat na různorodost studentů“ [22].

Již z dokumentace škol vyplývá, že hlavní prioritou pro školy je inkluzivní vzdělávání. Školy se prezentují jako školy otevřené, přijímají všechny žáky ze své spádové oblasti, vytvářejí vhodné prostředí ke spolupráci nejen všech jejich zaměstnanců, ale i celé širší komunity. Školy využívají projektů na podporu rozvoje inkluze. Je zaznamenán trend zvyšování počtu žáků. Prezentují se jako školy komunitní, což se projevuje zejména zvýšenou aktivitou směrem k rodičům žáků, spolupráce s jinými školami, úzce spolupracují se správními orgány i s širší veřejností. Všichni shodně vypovídají, že jejich škola žádné dítě v posledních pěti letech neodmítla.

(Charakteristika škol viz Příloha č. 4, 5).

Kultura školy

„V této oblasti jde o vytvoření bezpečné, vstřícné, spolupracující a podnětné komunity, kde je každý vnímán jako jeden ze základních kamenů pro dosažení co nejlepších výsledků všech jejich členů. Soustředí se na vytváření sdílených inkluzivních hodnot“ [22].

Do oblasti kultury je možné zahrnout odpovědi na tyto otázky:

Jaký je váš názor na inkluzivní vzdělávání, o co podle vás hlavně jde?

Co považujete za silné stránky vaší školy?

Co považujete za slabé stránky vaší školy?

Praxe školy

V této oblasti jde o vytváření praktických postupů. Výuka reaguje na různorodost studentů. Studenti jsou podněcováni k tomu, aby se aktivně zapojili do všech aspektů vzdělávání, které čerpá z jejich vědomostí a zkušeností získaných mimo školu.

Učitelé hledají materiální zdroje a zdroje, které nabízí jejich vzájemná spolupráce, studenti, rodiče\pečovatelé a okolní komunita, a které lze mobilizovat na podporu učení a zapojení [22].

Do oblasti praxe lze zahrnout odpovědi na tyto otázky:

Jaký způsob výuky považujete za nejlepší při zapojování dětí mimořádně nadaných?

Využíváte často ve vyučovací jednotce svůj vlastní učební materiál?

Co považujete ve vztahu k žákům za nejdůležitější?

Upřednostnili byste v oblasti dalšího vzdělávání seminář na téma: Efektivní práce s různorodým kolektivem třídy?

Využíváte často ve vyučovací jednotce vlastní učební materiál?

Pokud je ve vaší třídě nějaký žák kolektivem vyčleňován, jaké myslíte, že jsou hlavní důvody tohoto vyčleňování?

Jaké jsou vaše zkušenosti s používáním takových technik učení, které vedou děti ke spolupráci a vzájemné komunikaci?

S jakou podporou by se učitelé inkluzivních škol rádi setkali?

Pokud máte ve třídě asistenta, v čem spočívá vaše spolupráce s ním?

(celé znění ankety Příloha č. 2)

3.2 Vyhodnocení ankety neinkluzivních škol - učitelé

Počet respondentů – učitelů: 10

Obě školy jsou spíše tradičního typu, kde učitel ve výuce zaujímá ústřední roli, a žáci jsou pasivními posluchači. Na neinkluzivních školách se upřednostňuje hodnocení výkonu na základě akademických vědomostí a dětem je poskytováno málo příležitostí k participaci na výuce a vytváření celkového klima školy. Ve svých dokumentech se školy otevřeně nehlásí k inkluzi. I přesto, že se školy prezentují jako otevřené, v praxi nedokáží slabší žáky plně integrovat. Školy nedostatečně podporují sociální rozvoj dítěte.

ZŠ Ostrov, Masarykova 1289

Politika školy

Z dokumentace školy vyplývá, že se tato škola prezentuje jako škola, jejímž hlavním principem je pohyb a rozvoj duševního zdraví.

Název programu: TRIVIUM

„Hlavním principem programu je neustálý pohyb vyjádřený sportem, duševním rozvojem všech žáků a radostí z dosažených výsledků. Chceme naše žáky vybavit vším potřebným pro úspěšný, zdravý a radostný život“.

Nemalá pozornost je věnována i rozvoji žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

„Velkou pozornost věnujeme integraci žáků se specifickými poruchami učení a chování. Tito žáci jsou vzděláváni podle individuálního vzdělávacího plánu, který je vypracován na základě vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Kromě toho žáci docházejí na některé vyučovací hodiny do specializované třídy, kde se jim individuálně věnuje speciální pedagog. Ostatní předměty mají společné s ostatními žáky“ (Příloha č. 6).

Škola za svou prioritu považuje vstřícné prostředí, kolegiální vztahy napříč spektrem celé školy, cení si vybavenosti školy a sportovního zázemí. Snahou školy je co nejširší zapojení žáků a rodičů do činností ve škole. Škola neodmítá žádné děti, pokud jí to dovoluje kapacita školy. 1 pedagog uvedl, že museli odmítnout dítě z kapacitních důvodů a dítě nebylo ze spádové oblasti školy.

ZŠ Dukelských hrdinů, Moskevská, 25, Karlovy Vary

Počet respondentů - 8 učitelů

I na této škole bylo osloveno 10 učitelů, ale chyběla ochota některých učitelů se touto problematikou z různých důvodů zabývat.

Politika školy

Skrze název školního vzdělávacího programu START škola vyjadřuje svoje směřování. Jejím hlavním cílem je poskytnout žákům dobrý start do života, který spatřuje především v přechodu transmisního typu školy ke škole typu konstruktivního. Klade hlavní důraz na komunikaci, kooperaci a práci s informacemi.

Škola je otevřena žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, spolupracuje s poradenským pracovištěm, vypracovává pro integrované žáky individuální vzdělávací plán. Využívá vhodné metody a organizační postupy ve výuce. Žáci se zdravotním postižením i žáci mimořádně nadaní jsou integrováni v rámci běžných tříd (Příloha č. 7). Z charakteristiky školy není patrné, že by škola usilovala o inkluzivní vzdělávání – tento pojem zcela chybí.

Popis strategie školy je zde popisován jako souhrn kompetencí, které vycházejí z Rámcového vzdělávacího programu. Škola není zapojena do žádného projektu, který by rozvíjel inkluzivní vzdělávání.

3.3 Porovnání výsledků ankety

Oblast politiky

Inkluzivní školy	Neinkluzivní školy
<p>Oblast politiky</p> <p>Ve svém programu se školy prezentují jako otevřené, podporující různorodost, komunitní.</p> <p>Přijímají všechny děti ze své spádové oblasti (zákon).</p> <p>Žádné dítě v posledních pěti letech škola neodmítla.</p> <p>Jsou zapojeny do projektů podporujících rozvoj inkluzivního vzdělávání.</p> <p>Spolupráce s neziskovými organizacemi – Člověk v tísni, Liga lidských práv, Rytmus, PECKA</p>	<p>Oblast politiky</p> <p>Ve svém programu se školy prezentují jako otevřené, podporující různorodost.</p> <p>Přijímají všechny děti ze své spádové oblasti (zákon).</p> <p>Žádné dítě v posledních pěti letech škola neodmítla. (Masarykova – jen z důvodů kapacitních, žák nebyl ze spádové oblasti).</p> <p>1 škola je zapojena do projektu - Masarykova Ostrov – účast v projektu – projekt na podporu vzdělávání ve školách ORP Ostrov</p> <p>Masarykova Ostrov – spolupráce s neziskovou organizací Člověk v tísni (viz projekt)</p> <p>ZŠ Dukelských hrdinů nespolupracuje</p>

<p>Školy využívají vnější podporu pro svůj rozvoj – spolupracují s jinými školami.</p> <p>Školy ve svých dokumentech popisují péči o žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. (zákon)</p> <p>Školy se veřejně hlásí k inkluzivnímu vzdělávání.</p>	<p>s neziskovými organizacemi.</p> <p>Masarykova Ostrov viz projekt-spolupráce</p> <p>s ostatními školami, které jsou zapojeny do projektu.</p> <p>Školy ve svých dokumentech popisují péči o žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. (zákon)</p> <p>Absence pojmu inkluze v dokumentech školy</p>
<p>Region Karlovarský venkov – výňatek ze ŠVP</p> <p>Školní vzdělávací program „ŠKOLA PLNÁ POHODY“</p> <p>Vzděláváme inkluzivně žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, žáky nadané i žáky s tělesnými handicap. Umožňujeme dětem nalézt vlastní silné a slabé stránky, omezení, zájmy.</p> <p>ŠVP klade důraz na všestranný rozvoj osobnosti každého jedince především integrací osobnostní a sociální výchovy do všech vyučovacích předmětů a individuálním přístupem ke všem žákům.</p>	<p>Dukelských hrdinů – Karlovy Vary – výňatek ze ŠVP.</p> <p>Školní vzdělávací program „START“ klade hlavní důraz na komunikaci, kooperaci a práci s informacemi. Základem programu naší školy je přechod od školy transmisivního typu ke škole typu konstruktivního. Chceme, aby absolvování tohoto vzdělávacího programu bylo pro žáka dobrým startem do života, stabilní základnou, kterou lze rozvíjet, rozšiřovat a budovat po celý život.</p> <p>Masarykova – Ostrov – výňatek ze ŠVP Školní vzdělávací program TRIVIUM Vědění – zdraví – radost.</p>

<p>ZŠ M. C. Sklodowské, Jáchymov – výňatek z dokumentů školy.</p> <p>Školní vzdělávací program Mathesius Motivační název nese podtext Škola jako součást komunity je věcí veřejnou. Tento podtext není náhodný. Vyjadřuje mnohaletou snahu pedagogů této školy vytvořit z jediné školy ve městě přirozené komunitní centrum, centrum setkávání všech, kterým není lhostejný náš budoucí osud. Vyjadřuje mimo jiné i základní myšlenku vzdělávacího programu – otevřenost školy všem dětem, rodičům, veřejnosti – a to jak obsahem vzdělání, demokratickými principy, respektováním žáka jako osobnosti, širokou nabídkou, diferencovaným přístupem, vztahy ve škole, naplňováním nejzákladnějších potřeb, společnými prožitky učitelů, rodičů a žáků, tak zapojením školy i jejích absolventů do veřejného života, jejich profesní orientace, schopnost svobodné a tvůrčí práce, samostatného myšlení a odpovědného rozhodování, chápání globálních vztahů, spřízněnost s přírodou a jejími zákony, soulad s obecně uznávanými životními a mravními hodnotami a demokratickými občanskými postoji.</p> <p>Škola si jako svou základní cestu zvolila směřování k modelu inkluzivního vzdělávání – k modelu, který může</p>	<p>Hlavním principem programu je neustálý pohyb vyjádřený sportem, duševním rozvojem všech žáků a radostí z dosažených výsledků. Chceme naše žáky vybavit vším potřebným pro úspěšný, zdravý a radostný život. Chceme rozvíjet nejen žáky nadané, ale i žáky, kterým učení nejde. Školní vzdělávací program je orientován na žáka, klade důraz na všestranný rozvoj jeho osobnosti, respektuje jeho osobní maximum a individuální potřeby. Řízení školy je vybudováno na demokratických principech.</p>
---	---

<p>zmírnit negativní dopady sociální exkluze.</p>	
--	--

Tabulka 9: Porovnání výsledků ankety – oblast politiky

Oblast kultury

Inkluzivní školy	Neinkluzivní školy
<p>Téměř všichni pedagogové chápou pojem inkluze a ztotožňují se s ním, myšlenka inkluze je sdílána všemi pedagogy.</p> <p>„Podstatou je zapojení všech žáků do běžného vzdělávacího proudu bez ohledu na postižení.“</p> <p>„Naučit se spolupracovat a pomáhat si v přirozeném prostředí.“</p> <p>„Zapojení handicapovaných do běžného vzdělávacího proudu má příznivý dopad na celou společnost.“</p> <p>„Výhodou je obohacení na obou stranách.“</p> <p>„Důležitý je aspekt sociální interakce handicapovaných s ostatními žáky.“</p> <p>3 pedagogové uvádějí, že inkluze ano, ale jen za podmínky, kdy všichni učitelé budou vědět jak na to, že se musí přizpůsobit počet žáků ve třídě a že je třeba mít dostatečné znalosti z oblasti speciální pedagogiky, je nutná přítomnost dalšího pedagoga ve třídě,</p>	<p>Pedagogové často nevysvětlili pojem inkluze</p> <p>a popisovali jen různé důvody, proč to v současných podmínkách nejde.</p> <p>„Nejsem zastáncem.“</p> <p>„Nesmí se to zneužívat. (Romové)“</p> <p>„Ano, ale jen za předpokladu sníženého počtu dětí ve třídách a přítomnosti asistenta pedagoga“</p> <p>„Výborné, ale musí být k tomu podmínky“</p> <p>„Mělo by jít o děti, ale jde především o peníze a totální nezkušenost politiků v praxi školy.“</p> <p>„Současné typy škol-speciální, praktické - tak je to nastavené dobře.“</p> <p>„Není to náš případ, můj názor je spíše zdrženlivý.“</p> <p>„Nepřiměřené nároky na učitele při vysokém počtu dětí ve třídách, problém při větším počtu dětí, nemám nic proti tomu, ale vysoký počet dětí apod., přizpůsobení vzdělávání dětem se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu, jde</p>

který by měl být kvalifikovaný a zároveň je nutné mít dostatek financí na pomůcky pro žáky, kteří to vyžadují.

1 pedagog uvádí, že integrace ano, ale v současných podmínkách, které se týkají zejména odborné přípravy pedagogů, nemusí být vhodná pro všechny (např. pro děti se středně těžkou a těžkou mentální retardací).

Silné stránky naší školy - souhrnný přehled obou inkluzivních škol

„Vstřícný přístup k rodičům, ochota jednat a domluvit se.“

„Spolupráce všech zaměstnanců školy, okamžité řešení problémů, dobré vztahy mezi učiteli a žáky.“

„Mimoškolní akce, rodinné prostředí školy, zvonění podle potřeby učitele-necentrální.“

„Různorodost dětí ve třídě.

„Přímá komunikace, která vede z bodu A do bodu B a ne z bodu A do bodu C.“

„Individuální přístup k žákům, svobodné a bezpečné prostředí, stálý učitelský sbor, schopné vedení školy, nabídka volnočasových aktivit, vzájemná podpora a pomoc mezi kolegy, vybavenost školy technikou-počítačová učebna, interaktivní tabule ve všech třídách, tablety, tabletová učebna“ (Jáchymov), škola je na výborné úrovni a zabezpečuje kvalitní vzdělávání

o zařazení dětí s nějakým znevýhodněním do klasické školy, ano, ale za podmínek, že ve třídě spolu s učitelem bude i speciální pedagog, nižší počet žáků, jiné osnovy, výstupy, klasický pedagog tyto podpůrné pomůcky nemá, příprava na život, setkávají se s tímto problémem všude, naučí se spolupracovat, zařadit se, řešit problémy...“

Silné stránky školy - Dukelských hrdinů

„Osobní přístup, profesionalita, dobré zázemí, dobrý kolektiv – vztahy mezi učiteli, kvalifikovaný pedagogický sbor, vybavenost interaktivními tabulemi, historická krásná budova, výsledky žáků při přijímacích řízeních, kvalitní 1. stupeň, umístění školy uprostřed lázeňského města, činnost kroužků, činnostní učení, jazykové kursy, schopnost samostatně vyhledat informace, akce školy, dobrý start do života, exkurze.“

Slabé stránky

„Zapojování do různých projektů, vysoký počet žáků ve třídách, nepoužitelné hřiště na TV, nedostatek parkovacích míst, absence bezbariérového prostředí, mnoho cizinců ve škole, v prezentaci na webu vidím značné rezervy,“
3 pedagogové neuvádějí nic.

ZŠ Masarykova - silné stránky školy

<p>a zvládá specifické nároky profese učitelů.“</p> <p>Slabé stránky:</p> <p>„Malé prostory, velké počty dětí v některých třídách, zvláště ve spojených ročnících, absence specializovaných učeben, vybavenost venkovních prostor, komunikace s rodiči, umístění školy ve městě – špatný přístup.“</p> <p>Žádné slabé stránky neshledalo 5 pedagogů.</p>	<p>„Dobré vedení, vztahy mezi učiteli a ředitelem školy.“</p> <p>„Možnost dalšího sebevzdělávání učitelů.“</p> <p>„Aktivní přístup ve výuce.“</p> <p>„Dobrý kolektiv.“</p> <p>„Zájem veřejnosti o umístění dětí do naší školy.“</p> <p>„Vysoké nároky na učivo.“</p> <p>„Vybavení učeben.“</p> <p>„Kvalitní pedagogický sbor.“</p> <p>Všichni učitelé si chválí vybavenost školy, učeben, sportovní areál, bazén a jejich využití i pro veřejnost.</p> <p>Slabé stránky</p> <p>4 pedagogové upozorňují na zastaralé toalety</p> <p>a vysoký počet dětí ve třídách.</p> <p>1 pedagog zmiňuje hlučnost školní družiny,</p> <p>5 pedagogů neshledalo žádné slabé stránky na svém pracovišti</p>
---	---

Tabulka: 10 Porovnání výsledků ankety – oblast kultury

Oblast praxe

Inkluzivní školy	Neinkluzivní školy
------------------	--------------------

<p>7 učitelů nemá přímou zkušenost s dětmi mimořádně nadanými. Další odpovídali, že: „Ideální by byla naprostá individualizace výuky.“</p> <p>„Integrovaná tematická výuka – je zde prostor pro všechny podle možností a schopností každého jedince.“</p> <p>„Skupinové práce.“</p> <p>„Kooperativní učení, kde je možnost převzít roli učitele a učit slabší žáky.“</p> <p>„Individuální přístup.“</p> <p>„Zapojení asistenta.“</p> <p>„Zadávat problémové úlohy.“</p> <p>„Využívat tohoto žáka, aby pomáhal slabším.“</p> <p>„Rozvíjející aktivity, kvízy, soutěže, olympiády.“</p> <p>„Vyhledávání dalších informací z různých zdrojů-encyklopedie, internet apod.“</p> <p>„Domácí příprava, širší spolupráce s učitelem“</p> <p>„Zapojení do výuky, žák vede výuku místo učitele.“</p> <p>„Projektová výuka, role ve skupině (poradce, vedoucí skupiny apod.), prezentace, referáty.“</p> <p>Na otázku „Využíváte často ve vyučovací jednotce svůj vlastní učební materiál?”</p> <p>Učitelé uvádějí, že je potřeba pro</p>	<p>K otázce zapojování žáků mimořádně nadaných se učitelé často vyjadřovali takto:</p> <p>„Těžké zapojit do běhu celé třídy – samostatná práce, soutěže, pomoc ostatním.“</p> <p>„Individuální výuka.“</p> <p>„Problémové učení, využití moderní technologie.“</p> <p>„Měli by mít vlastní třídu a upravené osnovy.“</p> <p>„Pomáhat ostatním pochopit učivo.“</p> <p>„Soutěže, kroužky, referáty a prezentace“</p> <p>„V podmínkách ZŠ je těžké najít a zapojit mimořádně nadané děti, „možno zařadit do vyššího ročníku – vlastní zkušenost, individuální přístup, zvláštní příprava, vytvoření skupiny podobně nadaných žáků, individuální vzdělávání, vyšší požadavky, příklady navíc – rozvoj dovedností, prezentace, soutěže, osobní přístup.“</p>
--	---

<p>individualizaci výchovy volit různý materiál, který si musí do výuky připravit. Jedná se zejména o powerpointové prezentace, různé pracovní listy, DUMy apod.</p> <p>„Velmi často, ano, někdy, vlastní pracovní listy, podle potřeby, využívám DUMy, prezentace na interaktivní tabuli, důležité pro diferenciaci výuky.“</p> <p>2 pedagogové uvedli, že ne, 1 učitel odpovídá, že jeho děti ve třídě jsou dostatečně motivováni a mají zájem o výuku i bez dalších doprovodných materiálů.</p> <p>Co považujete ve vztahu ke svým žákům za nejdůležitější?“</p> <p>Nejčastěji odpovídali, že ve vztahu učitel - žák považují za nejdůležitější důvěru a že děti musí poznat, že je máte rádi, že o ně máte zájem.</p> <p>Dále pak spravedlivý přístup ke všem, důslednost, snaha porozumět jejich potřebám,</p> <p>příjemné, klidné a vstřícné prostředí, 1 pedagog uvedl, že je důležité předat dětem nejen vědomosti, ale i zkušenosti tak, aby se pobavili. Jiný pedagog považuje za důležité ve vztahu k žákům být přirozenou autoritou a ochotu</p>	<p>Na otázku, jestli využívají při výuce svůj vlastní materiál, odpovídali učitelé vcelku podobně:</p> <p>„Ano, občas, své pracovní listy, prezentace na interaktivní tabuli, DUMy, přiměřeně“</p> <p>Dva pedagogové si nepřipravují vlastní materiál.</p> <p>Ve vztahu ke svým žákům učitelé upřednostňují:</p> <p>„Osobní přístup. Korektnost v jednání. Děti musí vidět, že je máte rádi. Spravedlivý přístup ke všem. Snaha porozumět. Cit pro každého žáka. Důvěra, spolupráce, zájem a respekt. Předat nejen vědomosti, ale i zkušenosti tak, aby se pobavili“</p> <p>„Důslednost a v první řadě je mít ráda, být vlídná a snažit se jim porozumět“</p> <p>„Nabídnout spolupráci, vzájemný respekt“</p>
---	---

<p>vzájemného naslouchání.</p> <p>„Osobní vzor, probouzení zájmů, dodržování dohodnutých pravidel, komunikace s rodiči a mimoškolní aktivity, otevřenost vůči různým názorům, jasná pravidla, která jsou žitá, férové jednání, tolerance, dát každému šanci a pocit, že se má kam posouvat, zažívat úspěch.“</p> <p>Potřeba dalšího vzdělávání</p> <p>15 učitelů je ochotno dále se vzdělávat v této oblasti, protože to považují za nutné a důležité a může jim to pomoci ve výuce.</p> <p>1 pedagog odpověděl, že jen za podmínek, pokud to bude z praxe, teorie už bylo moc</p> <p>2 pedagogové odpověděli, že určitě ne.</p> <p>Na otázku vyčleňování žáků uvedli učitelé:</p> <p>„Někdy se vyčleňují sami.“</p> <p>„Důležité je, poznat včas příčinu.“</p> <p>„Sociální odlišnost.“</p> <p>„Vizáž, komunikační bariéra s vrstevníky z různých důvodů – neumí navázat kontakt.“</p> <p>„Důvody mohou být různé, důležité je, aby si toho učitel včas všimnul a uměl pracovat s tímto žákem, většinou je problém v osobnosti žáka, z jakého pochází rodinného prostředí, žák, který</p>	<p>„Přirozenou autoritu a ochota vzájemného naslouchání. Pravdomluvnost, spravedlnost, vcítění se do vnitřního světa žáků. Důslednost, určitá míra přísnosti, humor, přátelské chování, důvěra, povzbuzování, pochvaly, svou osobnost – přívětivost, empatie, přirozenou autoritu, snaha porozumět jejich potřebám, vzájemná komunikace i s jejich rodiči, profesionalita.“</p> <p>15 pedagogů by upřednostnilo seminář na téma různorodost v kolektivu, 2 pedagogové ne. 1 pedagog vznesl otázku: „Nevím, co si mám pod tím představit – každý kolektiv je různorodý.“</p> <p>Důvody k vyčleňování některých žáků spatřují učitelé zejména v povaze samotného jedince, která je z velké části formována rodinou.</p> <p>„Odlišné názory a chování.“</p> <p>„Jinak se obléká, jinak mluví, pláče, je zranitelný, či naopak zlý, sprostý.“</p> <p>„Nějakým způsobem je odlišný – nadaný, problémové chování, introvert, nedosahuje dobrých výsledků ve škole.“</p> <p>„Projevuje se jinak (nejde o vzhled) než ostatní děti, kterých je většina.“</p>
---	--

<p>k nám přestoupil z jiné školy, tak chvíli trvá, než si tento zvykne na nový přístup a odlišný způsob práce.“</p> <p>„Vysoká nemocnost jedné žákyně.“</p> <p>„Agresivní chování, soupeření.“</p> <p>Techniky učení</p> <p>Vzájemnou spolupráci a komunikaci mezi žáky rozvíjí většina učitelů formou skupinové práce, práce ve dvojici, kooperativním učením a mají dobré zkušenosti s touto formou učení. Dále uvádějí, že mají dobré zkušenosti s projektovou výukou, integrovanou tematickou výukou.</p> <p>„Ano, práce ve skupinách rozvíjí spolupráci a dovoluje všem žákům zažít úspěch.“</p> <p>„Ano, rozvíjejí se vztahy mezi žáky.“</p> <p>„Náročné na přípravu, ale výsledek pak dobrý.“</p> <p>„Ano, je zde možnost zapojit do výuky všechny žáky.“</p> <p>„Ano, dochází k aktivizaci všech žáků.“</p> <p>„Ve dvojici ano, ale ve větší skupině méně často.“</p> <p>„Motivující, zpestření výuky. Rozvíjí se mezilidské vztahy.“</p> <p>„Pro zpestření výuky využívám různé metody, kdy žáci ve skupině sami řeší</p>	<p>„Projevuje se jinak, nezapadá do kolektivu.“</p> <p>„Odlišnost od ostatních (zájmy, oblečení apod.).“</p> <p>Jak využívají učitelé takových technik učení, které vedou děti ke spolupráci a vzájemné komunikaci?</p> <p>„Na 1. stupni s tím nepracují.“</p> <p>„Děti nejsou ochotné nebo schopné ke spolupráci.“</p> <p>„Celoškolní projekt ano.“</p> <p>„V některých třídách používám tyto metody běžně, v jiných třídách z důvodu roztěkanosti dětí nemohu, je to nad jejich síly.“</p> <p>„Ano práce ve skupině – záleží na kolektivu dětí.“</p> <p>„Vzhledem k vysokému počtu žáků, ne (hlučnost).“</p> <p>„Problém zapojení slabších žáků, ti se pak tzv. „vezou.“</p> <p>„Ne vždy to jde kvůli vysokému počtu dětí.“</p> <p>„Ve dvojici ano, skupinová práce méně často.“</p>
--	---

<p>problém, např. Bzučící mouchy, metoda Sněhuláka, I.N.S.E.R.T., skládkové učení, žáky změna různých metod práce baví a aktivizuje.“</p> <p>1 učitel vypovídá, že nemá dobré zkušenosti</p> <p>s formou skupinové práce, jelikož ten slabý se spoléhá na ostatní a nepracuje. 1 učitel upřednostňuje badatelskou činnost.</p> <p>S jakou podporou by se učitelé inkluzivních škol rádi setkali?</p> <p>„Náslechové hodiny, více seminářů na téma: Spolupráce škola – rodiče, spolupráce učitel – asistent, více pomůcek, podpora od rodičů, finanční odměny, nepotřebuji zatím žádnou pomoc, jsem spokojený, více asistentů, zpětnou vazbu, nic mne nenapadá, nezahlcovat častými školeními, neházet nás všechny do jednoho pytle, ale rozlišit to, kdo dělá více a kdo méně, metodická pomoc k vyučování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, více užitečných informací a pochopení pro naši práci.“</p> <p>Spolupráci s asistentem pedagoga</p> <p>vnímají všichni učitelé jako velký přínos a důležitou podporu ve vzdělávání v heterogenní třídě:</p> <p>„Usnadňuje práci učiteli, permanentní</p>	<p>Jakou podporu by si učitelé přáli?</p> <p>„Žádná zvláštní, nic mne nenapadá.“</p> <p>„Třídy s menším počtem dětí.“</p> <p>„Méně žáků, vyšší plat.“</p> <p>„Více zajímavých pomůcek.“</p> <p>„Peníze na individuální vzdělávání (kursy, semináře dle vlastního výběru) a na pomůcky dle vlastního výběru (na společné semináře a na celkové vybavení má škola peněz dost).“</p> <p>„Více školení k aktuálním problémům např. učitel – rodič – žák, více projektových dní s odborníky na různá témata, která jsou aktuální k učivu.“</p> <p>„Náslechy, či semináře využitelné ve výuce (výpočetní technika).“</p> <p>S asistentem pedagoga nemá přímou zkušenost 9 učitelů, 1 učitel vnímá spolupráci s asistentem pedagoga jako</p>
--	---

<p>pomoc, hlásí změny v chování, pomoc s přípravou práce, práce s pomalejšími žáky, zpětná vazba učiteli o dítěti, se kterým pracoval, pracuje s žákem s postižením, ale i s ostatními, kteří to potřebují, vzájemná komunikace, domluva před výukou o cílech hodiny, hodnocení, domluva o postupech ve výuce, pomáhá žákovi získávat vztah k předmětu, snaží se vzbudit u něho zájem o výuku, rozvíjí jeho schopnosti a dovednosti.“</p>	<p>usnadnění práce učiteli v početném kolektivu.(ZŠ Masarykova) Na ZŠ Dukelských hrdinů učitelé také nemají přímou zkušenost s asistentem pedagoga, a tudíž se k této otázce nevyjadřovali. 2 učitelé odpověděli: „Nemám, ale určitě bych ho přivítala, protože mám ve třídě 8 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.“ „Spolupráci vidím v přípravě na vyučování, zopakování učiva a ve vzájemné propojenosti s učitelem.“</p>
---	---

Tabulka: 11 Porovnání výsledků ankety – oblast praxe

3.4 Shrnutí výsledků ankety - učitelé

Politika škol

Na základě analýzy dokumentů škol vyplývá, že školy bez rozdílu přijímají všechny žáky a prezentují se jako školy otevřené. Z velké části je toto kritérium určeno zákonem.

Ve všech vzdělávacích programech ze vzorku vybraných škol najdeme část, která popisuje péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Opět určeno zákonem.

Lze předpokládat, že všechny školy ve svých programových prohlášeních vítají různorodost a splňují tak základní podmínky inkluze.

Rozdíly můžeme spatřovat v hlavním směřování školy. Inkluzivní školy deklarují inkluzi jako svoje poslání a setkáváme se s tímto směřováním napříč všemi dokumenty školy.

Naproti tomu vybrané tzv. neinkluzivní školy tento pojem ve svých dokumentech nepoužívají. To ale neznamená, že bychom zde nemohli spatřovat některé prvky inkluze. Např. ZŠ Masarykova, Ostrov, podle vyjádření v ŠVP klade důraz na všestranný rozvoj osobnosti a respektuje jeho osobní maximum a individuální potřeby. ZŠ Dukelských hrdinů označuje za svůj základní cíl přechod od transmisivního ke konstruktivistickému pojetí učení.

„Konstruktivistické vyučování je každá záměrná, reflektovaná činnost, která je zaměřena na podporu žákovy aktivního porozumění. Zde se konstruktivismus setkává s humanistickým pojetím smysluplného, sebeaktivizujícího učení C. R. Rogerse. Ten hovoří o prožitkovém učení, které zahrnuje vedle myšlenek i pocity, empatické porozumění a vnímání postojů.

Tímto přístupem se zdůrazňuje aktivita každého žáka a důležitost jeho spolupráce. Vyžaduje se tvořivé myšlení, práce ve skupinách a méně teorie. Způsoby výuky upřednostňují manipulaci s předměty“ [23].

Z dokumentů škol inkluzivních je patrné, že ve svých programech kladou velký důraz na otevřenost, partnerství, staví do popředí cíl, který se týká pohodového sociálního klimatu školy, na jehož vytváření se podílí všichni. Dbá na rozvoj vztahů mezi žáky a zaměstnanci školy, které jsou založené na úctě a respektu k druhým, hlásí se k otevřenému partnerství, budování komunity založené na základě svobodného rozhodování a vlastní zodpovědnosti.

Např. škola Regionu Karlovarský venkov věnuje ve svých dokumentech velkou pozornost sociálnímu rozvoji nejen žáků, ale i svých zaměstnanců. Stanovila si vnitřní Standardy školy (Příloha č. 8), ve kterých jsou zachycena pravidla společného soužití.

Vedení školy také nabízí svým zaměstnancům možnost koučingu a mentoringu s certifikovaným poradcem, kterého financuje nadace OPEN SOCIETY FUND. Hlavní význam spočívá zejména v předcházení syndromu vyhoření.

Všichni pedagogové školy Regionu Karlovarský venkov prošli některými kurzy, které se týkaly osobnostního rozvoje např. Začít spolu, Dokážu to. Záměrem je zejména změna v myšlení, které musí nutně nastat, aby se mohly přenášet inkluzivní myšlenky do praxe. Každý nově příchozí zaměstnanec je také průběžně v tomto duchu proškolen.

Můžeme usuzovat, že vedení této školy má zájem o sociální rozvoj svých zaměstnanců a vytváří příznivé podmínky, které přispívají k obohacení celkového klimatu školy a k osobnostnímu růstu a rozvoji každého zaměstnance. Neméně důležitá je i pozitivní zpětná vazba na této škole nejen směrem k žákovi, ale i ke všem zaměstnancům školy. Vedení školy předává dvakrát do roka osobní dopisy svým zaměstnancům, ve kterých hodnotí stupeň dosažitelnosti výsledků práce. S žáky učitelé, ale i rodiče vyplňují hodnotící listy, které mají za úkol zmapovat silné stránky osobnosti. S tímto souvisí i oslava úspěchů. Pozitivní zpětná vazba významně přispívá k uvědomování si dílčích úspěchů, které jsou motorem k další práci.

Zmiňovaná škola vytváří také prostor k neformálním setkáním všech jejích zaměstnanců. Tyto aktivity pomáhají k větší soudržnosti i ke zkvalitňování týmové práce. Ze zjištěných dat z charakteristik jednotlivých škol bylo možno usoudit na celkový profil škol. Zároveň se tato data stala východiskem k dalšímu jejich porovnávání.

Oblast kultury

Inkluzivní školy chápou pojem inkluze a ztotožňují se s jejími principy. Lze usuzovat, že tyto školy mají specifitější přístup k naplňování inkluzivních cílů. Z výpovědí učitelů ze škol neinkluzivních může vyplývat, že ne všichni chápou správně pojem inkluze a to, co je hlavní podstatou inkluzivního vzdělávání.

Kulturu školy lze také vysledovat z odpovědí učitelů na otázku, která se týká silných a slabých stránek školy. Zatímco inkluzivní školy vyzdvihují různorodost prostředí, vstřícnost k rodičům, vzájemnou spolupráci mezi kolegy, stálý učitelský sbor, dobré vztahy mezi učiteli a žáky, individuální přístup, neinkluzivní školy vedle kolegiality, osobního přístupu, pestré mimoškolní činnosti, vidí své silné stránky také ve vybavenosti školy, ve vysokých nárocích na učivo, ve zvýšeném zájmu o školu, v dobrých výsledcích při přijímacích řízeních a ve sportovních úspěších žáků. Dílčí aspekty inkluze se projevují ve všech vyjádřeních učitelů škol inkluzivních i neinkluzivních. Při hlubším prozkoumání lze spatřovat, že v odpovědi učitelů inkluzivních škol se neklade důraz na výkon a dobré výsledky, ale že na těchto školách je zřejmá snaha zaměřovat se spíše na proces, který je méně limitující.

Na všech školách si někteří učitelé stěžují na vysoký počet dětí ve třídách. Celkem 8 pedagogů se k otázce slabé stránky školy nevyjádřilo vůbec anebo nepocítují u své školy žádné slabé stránky.

Oblast praxe

Jak se inkluzivní principy, které školy zčásti vykazují ve svých dokumentech, promítají do oblasti praxe škol?

Získaná data pouze nastiňují, jak by mohla vypadat praxe školy.

Učitelé všech škol vnímají odlišnost žáka spíše z pohledu jeho negativních stránek. Odlišovat se ale může i jedinec, který má i pozitivní stránky např. žák nadprůměrně inteligentní, žák, který vyniká některými schopnostmi či dovednostmi.

V zapojování žáků mimořádně nadaných se většina učitelů shodla na individualizaci výuky

a diferenciaci učiva, problémové učení, pomoc slabším žákům apod. V odpovědích učitelů neinkluzivních škol se objevuje 3 krát odpověď, že by se takový žák mohl vzdělávat ve vyšším ročníku, vycházejí tak ze své vlastní zkušenosti. Ostatní učitelé nemají přímou zkušenost s takovým typem žáků.

Učitelé inkluzivních i neinkluzivních škol se nespokojují s univerzálním učebním materiálem a často si do výuky připravují svůj vlastní. Důvodem může být potřeba individualizovat výuku.

Principy inkluzivního vzdělávání jsou mimo jiné i takové strategie učení, které se zakládají na spolupráci a komunikaci, strategie umožňující odlišné zapojení do výuky prostřednictvím různých organizačních forem. Kooperativní učení, projektové učení, řešení problémových úloh významně přispívají k rozvoji sociálních a komunikativních dovedností. Ve výpovědích učitelů neinkluzivních škol můžeme spatřovat zřejmou absenci v organizování takových technik učení. Jako hlavní důvody uvádějí učitelé vysoký počet dětí a kázeňské problémy. Učitelé z inkluzivních škol rozepisují hojně různé metody a formy práce, které vedou ke spolupráci a komunikaci a naplňují tak hlavní aspekt inkluzivního vzdělávání, který se zaměřuje na respektování různorodosti žáků a na jeho sociální vývoj.

Z odpovědí všech učitelů na otázky č. 12 a 14 vyplývá, že si uvědomují důležitost dalšího vzdělávání a mají zájem o metodickou podporu, která by se týkala žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. 4 pedagogové si přáli vyšší plat, 1 pedagog má pocit nedostačující zpětné vazby, 2 pedagogové by uvítali nižší počet žáků ve třídě. Učitele z obou škol by zajímal seminář na téma učitel – rodič. Zde se můžeme domnívat, že učitelé mají snahu komunikovat s rodiči, ale narážejí často na některé překážky ve vztahu k rodičům. Větší pochopení pro svou práci by si přál 1 učitel ze školy inkluzivní.

Velmi výstižně popisují učitelé inkluzivních škol spolupráci s asistentem pedagoga, téměř všichni mají přímou zkušenost. Naproti tomu učitelé neinkluzivních škol nemají přímou zkušenost, ale určitě by takovou podporu uvítali např. z důvodu vysokého počtu dětí ve třídě. Z odpovědí na tuto otázku můžeme usuzovat, že inkluzivní školy integrují žáky s rozmanitým druhem postižení, kteří vyžadují účast asistenta pedagoga. Je třeba zvýšit, že pokud je přidělen některému žákovi asistent, tento ale nemusí pracovat jen s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale pokud je to třeba, může pracovat s každým žákem ve třídě, který jeho pomoc vyžaduje.

Chování, které učitelé na všech školách upřednostňují ve vztahu k žákům, může poukazovat na to, že si přejí, aby mezi pedagogem a žákem byl vyvážený vztah a vypovídá spíše o liberálním přístupu, který učitelé preferují ve vztahu ke svým žákům.

3.5 Vyhodnocení ankety - žáci

3.5.1 Inkluzivní školy (počet respondentů 53)

Cílem práce bylo zjistit a na základě předložených metod posoudit, v čem je inkluzivní vzdělávání přínosem či naopak. K posouzení dané problematiky jsme použili proceduru kvalitativního šetření, které mělo za cíl porovnat školy z hlediska výhod či nevýhod, které s sebou přináší inkluzivní vzdělávání z pohledu jejich hlavních aktérů – žáků.

Na základě analýzy školních dokumentů vybraných škol a z výpovědi učitelů jsme získali některé informace, které nám umožnili nahlédnout do prostředí škol. Pro ucelené pochopení bylo třeba zjistit ještě pohled žáků. K získání dat byla použita anketa s otevřenými otázkami. Anketní otázky vyplňovali žáci v rozpětí 9 až 12 let. Učitelé, kteří s dětmi anketu vyplňovali, byli dopředu seznámeni s cílem ankety. Jednalo se o ty samé učitele, kteří vyplňovali anketu svoji. Jelikož byla anketa předložena dětem v rámci vyučování, sešlo se mi respondentů více, než jsem očekávala. Celkový počet ze všech škol činil 53 žáků.

Anketa obsahovala 9 otázek (viz Příloha č. 3) a děti byly vyzvány, aby se rozepisovaly co nejvíce. Ne každému to vyhovovalo, protože zvláště mladším dětem činí psaní někdy potíže. Oslovené učitele jsem požádala, zda by dětem ponechali dostatek času k vypracování odpovědí a v případě potřeby vysvětlili znění otázky. Všichni byli ochotní a takto nastavené požadavky splnili.

Jednotlivé odpovědi na otázky jsme poté seskupili a rozčlenili do již zmíněných oblastí kultury, politiky a praxe školy. Výsledky z inkluzivních škol jsme porovnali s výsledky škol neinkluzivních podle jednotlivých oblastí a shrnuli v závěru.

Oblast politiky a kultury

„Čeho si na své škole nejvíce ceníš?“

Z výpovědi žáků na tuto otázku je možné usuzovat, jak žáci vnímají celkové klima školy, jaká je její kultura.

Žáci inkluzivních škol si nejvíce cení hodných paní učitelek a paní asistentek, vybavení, tabletové učebny (Jáchymov), pěkných známek, kamarádů, to, že se něco naučí, pomoci učitelů, asistentů i kamarádů, trpělivosti učitelů, toho, že jejich škola je malá a učitelé si tak všechny dobře pamatují, toho, že si učitelé s dětmi o přestávkách povídají i toho, že mohou říci svůj názor a mohou vymýšlet různé akce.

Všichni žáci vědí, že v případě potřeby mohou požádat o pomoc nebo se poradit. Nejčastěji s učiteli, asistenty a svými kamarády.

Dle názoru některých žáků, by se ve škole cítili lépe zejména tehdy, kdyby někteří žáci zlepšili své chování, kdyby žáci, kteří to potřebují, měli okamžitou pomoc při ruce, kdyby mohli mít více hodin tělesné výchovy, kdyby si všichni řádně plnili své úkoly, uměli se ve třídě dohodnout, mít dlouhé chodby na minifotbal nové šatny, být na sebe hodnější, 1 žák by se cítil ve škole lépe, kdyby ho tolik učitelé nenutili do aktivit v hodinách.

Konstatuje: „*Učitelé nás mají učit, ne my je.*“

Někteří žáci jsou spokojeni se stavem tak, jak to je a nechtějí nic měnit.

Na druhé straně si žáci uvědomují, že i oni sami mohou přispívat k tomu, aby se ve škole cítili dobře. Uvádějí: „*Přispívat nápady, víc se učit, usmívat se do života, chovat se hezky k druhým, nevyrušovat při vyučování, neskákat do řeči.*“

Žáci inkluzivních škol nepovažují za zvláštní, že se ve své škole setkávají s žáky, kteří potřebují nějakou speciální pomoc. Popisují, že to pro ně nic neznamena, že tito žáci jsou jejich kamarády a jsou na ně hodní, že je s některými větší sranda, že jsou vždy ochotni pomoci, kdyby byla potřeba, že jim přítomnost žáka s hendikepem nevadí a že on zase může vědět něco, co neví ostatní, že i oni sami mají nějakou poruchu učení a jsou se všemi kamarádi.

Jak jsou ve škole žáci podporováni k tomu, aby se podíleli nějakým způsobem na tom, jak to v jejich škole bude vypadat? O čem mohou žáci rozhodovat?

„*Rozhodujeme společně, rozhodovat o pravidlech můžeme, ale většinou se nedohodneme, ano, řeknu to parlamentu, což jsem vlastně já, o tom, kdy se můžeme najíst nebo napít, můžeme rozhodovat o zpestření výuky – Barevný den, pyžamový den, Den naruby apod., můžeme házet do schránky důvěry návrhy a připomínky, ano, paní učitelka se s námi radí, můžeme rozhodovat hlasováním, můžeme rozhodovat o spoustě věcí, skoro vždy máme na výběr.*“

Oblast praxe

Žáci inkluzivní školy se domnívají, že všichni ve třídě jsou rovnoměrně zapojováni do výuky. Někteří popisují situaci takto:

„Ano, ale když je např. dyslektik nebo podobně, tak jim pomáhá asistent, ne, protože máme ve třídě žáky s nějakou poruchou a ti mají individuální plán, ano i ne, no, Ester je taková pomalá, jinak dobrý, někteří jsou častěji vyvoláváni, protože se pořád hlásí.“

Ve skupinové práci nacházejí hlavně podporu ve smyslu vzájemné pomoci a spatřují výhodu v tom, že se mohou domlouvat, radit a dozvědět se tak více od ostatních.

„Skupina vyprodukuje víc nápadů, tím pádem bude skupinový výrobek lepší, když si rozumí, můžou být velké trio, nebo duo, pomáháme si a radíme se a tím se toho víc naučíme, skupina víc zjistí, radíme se a říkáme si myšlenky, můžeme se mezi sebou domlouvat a zkontrolovat si práci, můžeme se navzájem opravovat, když je nás víc, jste chytřejší, než jeden, je víc chytrosti, když je jeden, může být smůla, víc se toho dozvím.“

Většina žáků popisuje hodnocení učitelem tak, že je učitelé nesrovnávají s těmi nejlepšími ve třídě. Někteří nedokáží posoudit nebo neví.

„Podle pokroku, mě nesrovnávají, podle toho, jak pracuju a jak se snažím, pochválí mě za pokrok, podle toho, jaký jsem, podle pokroku a také podle výsledku.“

Přítomnost asistenta pedagoga vnímají žáci jako užitečnou podporu. Uvědomují si, že někteří žáci potřebují pomoc více, ale zároveň vědí, že si mohou pomoc vyžádat všichni.

Žáci, kteří měli ve své třídě asistenta, vypovídali:

„Většinou s Erikem, s tím, co má poruchu, ano, s Tomášem, Ester a Standou, s každým, kdo si řekne, nejvíc s těmi, kdo to potřebují, se všemi.“

V některých třídách asistenta nemají.

3.5.2 Neinkluzivní školy

Oblast politiky a kultury

Žáci si myslí, že pro to, aby se jim ve škole více líbilo, je potřeba, aby se všichni mezi

sebou kamarádili, byli na sebe hodní, aby měli jedničky, měli více hodin tělesné výchovy.

„Pomáhat si, měli by pro mě otevírat školu v 8:50 hodin, já na mé pozici nemůžu udělat nic, ale ostatní by mohli – Zdeněk v parlamentu, méně matematiky, aby mi neříkali přezdívkou, chovat ve třídě nějaké zvíře, abychom se nehádali, aby nám paní učitelka dovolila hrát si na mobilu.“

Na své škole si nejvíce žáci cení kamarádů, učitelů, sportovního zázemí, moderního vybavení a také toho, že na škole dobře vaří.

„Kamarádů, kteří stojí při mně, nejlepších učitelů, toho, že nebudu úplně blbej, až vyjdu ze školy, školního řádu, je úspěch, že nemáme hloupé nebo romské žáky, přestávek, interaktivních tabulí, že se můžeme učit.“

Žáci se na své škole setkávají s dětmi, které mají poruchy učení a nečiní jim potíže se s takovými dětmi přátelit. S tělesně postiženými žáky nemají přímou zkušenost. Většinou by byli ochotni takovým žákům pomáhat.

„Ne, pomohl bych, ano, jsou smutní, že nemůžou dělat to, co my – nějaký sport, ano, Lukáš, potkávám se s ním na chodbě, on nemá poruchu zraku, sluchu, spíš to, že když na něj promluví, tak mi není schopný odpovědět, být na ně hodný, je mi to líto, byl bych s ním kamarád.“

Pokud žáci potřebují pomoc nebo radu, obracejí se nejčastěji na své kamarády, ale i na učitele.

„Na kamarády, na dospělé, svoji třídní učitelku, za paní psycholožkou, ne, ségra, která je ve vyšším ročníku, nemám nikoho takového na škole, paní zástupkyni.“

O čem mohou rozhodovat žáci na své škole?

„O tom, co budeme dělat na TV, občas, ano, někdy, nerozhodujeme o ničem, o ničem, co se týká učení, jen o tom, co nám dovolí učitel, učitel vždycky vybere bombový výlet, my se o tom nebavíme, ani nerozhodujeme, ne, každý by chtěl něco jiného, asi bychom se nedohodli, nikdy tomu tak nebylo a já doufám, že jednou tomu tak bude, rozhoduje paní učitelka, každý může říct, co by chtěl navštívit, o tom, co bychom chtěli malovat.“

Oblast praxe

Jak se cítí být žáci zapojováni do hodin a jsou na všechny kladeny stejné nároky?

„Stejně, nejsou, ti, co dávají pozor a nezlobí, tak to mají lehčí, ano, těžké učivo nezvládají všichni stejně, ne, protože zlobíme, ano, myslím, že ano na všechny jsou kladeny stejné nároky, kdo nedělá, má za 5, všichni děláme dost, na všechny jsou kladeny vysoké nároky, paní učitelka má ráda všechny stejně, pořád se učíme, ale taky si hrajeme, paní učitelka je stejně přísná na všechny, ano, máme rádi učení.“

Žáci popisují, co jim přináší skupinová práce:

„Můžeme se radit, hodně lidí přemýšlí, pomáháme si, dobrý, pomáháme si a pak je to rychlejší, rozdělíme si práci, učíme se spolupracovat, nemusím všechno dělat sám, můžeme spolu přemýšlet a dostáváme víc nápadů, můžeme společně přijít na více věcí, můžeme si povídat a tak se víc skamarádit, lepší ve dvojici, napíšeme víc informací, práce je rychlejší.“

Jak hodnotí žáci své učitele podle způsobu hodnocení?

„Za to si můžu sám svým chováním, pokrok, podle toho, jaký jsme udělali výkon, ne – srovnává, záleží, co jsem stihnul, podle toho, jaký je předmět, chválí, když se zlepším, paní učitelka se na nás kouká společně, ale i samostatně, paní učitelka mě hodnotí spravedlivě.“

Žáci jedné třídy nemají přímou zkušenost s asistentem pedagoga. Ve třídě, kde jsou žáci zvyklí na přítomnost asistenta, vypovídají:

„S takovými, co mají nějaké problémy, s paní učitelkou (6 žáků), se spolužákem, s dětmi, co mají poruchy chování, s dětmi, které nechápou.“

3.6 Shrnutí výsledků ankety - žáci

3.6.1 Neinkluzivní školy

Žáci si uvědomují, že je potřeba si vzájemně pomáhat a váží si svých kamarádů i učitelů. Cení si moderního prostředí své školy, sportovního zázemí a toho, že nemají hloupé a romské žáky. Někteří se domnívají, že nemohou nic udělat pro zlepšení své školy. Akceptují mezi sebou spolužáky s nějakou poruchou učení a tuto odlišnost dokáží přijímat. S dětmi tělesně postiženými se na své škole nesetkávají. Někteří žáci vypovídají, že nemají možnost se na někoho ve škole obrátit, kdyby potřebovali pomoc. Ne všichni učitelé vedou děti k tomu, aby mohli o čemkoliv rozhodovat a podílet se tak na vytváření společné komunity, kde je každý vnímán jako důležitý člen.

V rámci šetření předložené metody nebylo možné hlouběji proniknout do složitého prostředí jakým škola bezesporu je, přesto některé odpovědi poukazují na patrné rozdíly ve fungování vybraných škol.

Podle výpovědi žáků je možné usuzovat, že od všech se očekává stejný výkon. Není z odpovědí patrné, zda učitel zadává takové učební cíle, které zohledňují osobnost každého žáka. K formě skupinové práce se všichni žáci vyjadřovali kladně, jen jeden žák má raději práci spíše ve dvojici. Hlavní význam této techniky učení spatřují žáci ve vzájemné pomoci, komunikaci, spolupráci a také vyzdvihují, že při realizaci skupinové práce, se mohou lépe poznat.

Otázku hodnocení pochopili žáci po svém. Někteří vypovídají, že je učitel hodnotí podle pokroku a spravedlivě, jiní otázku pochopili tak, že pokud jsou hodnoceni hůře, tak je to z důvodu jejich špatného chování. Z výpovědi žáků je možné vyzdvihnout, že vnímají hodnocení z pohledu některých učitelů jako limitované výkonem a časem.

Ve třídě, kde žáci mají asistenta pedagoga, vypovídají převážně tak, že se tento věnuje hlavně dětem, které mají poruchu učení a paní učitelce. Z odpovědi „*s dětmi, které nechápou*“ by bylo možné usoudit, že asistent je oporou pro všechny žáky.

Žáci si uvědomují, že je potřeba si vzájemně pomáhat a váží si svých kamarádů i učitelů. Cení si moderního prostředí své školy, sportovního zázemí a toho, že nemají hloupé a romské žáky. Někteří se domnívají, že nemohou nic udělat pro zlepšení své školy. Akceptují mezi sebou spolužáky s nějakou poruchou učení a tuto odlišnost dokáží přijímat. S dětmi tělesně postiženými se na své škole nesetkávají. Někteří žáci vypovídají, že nemají možnost se na někoho ve škole obrátit, kdyby potřebovali pomoc. Ne všichni učitelé vedou děti k tomu, aby mohli o čemkoliv rozhodovat a podílet se tak na vytváření společné komunity, kde je každý vnímán jako důležitý člen.

3.6.2 Inkluzivní školy

Podle výpovědi žáků lze usuzovat, že na těchto školách vládne vstřícné prostředí, kde žáci vědí, na koho se v případě potřeby mohou obrátit s žádostí o pomoc a tato je jim poskytnuta. Žáci oceňují, že mají možnost spolurozhodovat o životě školy a přispívat tak k její kvalitě. Školy jsou otevřené všem dětem bez rozdílu a v rozmanitém prostředí nespátřují nic výjimečného. Uvědomují si, že každý může něco nového přinést a přispět tak k obohacení všech. Žáci jsou vedeni k otevřenosti, partnerství, vzájemné pomoci a respektu k druhým.

Z výpovědi žáků lze usuzovat, že učitelé dbají na to, aby všichni žáci byli do výuky zapojováni stejnoměrně, a snaží se výuku individualizovat dle potřeb žáků. Na žáky jsou kladeny takové nároky, které vycházejí z jejich individuálních aktuálních možností a hodnotí se to, jaké dělají pokroky ve své práci.

Učitelé pro své žáky volí do výuky takové techniky učení, které přispívají k vzájemnému obohacení všech, k rozvoji spolupráce a komunikace a tím přispívají k jejich sociálnímu a osobnostnímu rozvoji.

Pokud je ve třídě přítomen asistent pedagoga, tak žáci vědí, že ho mohou požádat o pomoc všichni. Zároveň si uvědomují, že někteří tuto formu podpory potřebují více.

V rámci šetření předložené metody nebylo možné hlouběji proniknout do složitého prostředí jakým škola bezesporu je, přesto některé odpovědi poukazují na patrné rozdíly ve fungování vybraných škol.

4. Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor je forma hloubkového rozhovoru a definujeme jej jako: „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu pomocí několika otevřených otázek, jejímž účelem je získat vyličení žitého světa dotazovaného. Prostřednictvím rozhovoru jsou tedy zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny. Pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí“ (Roman Švaříček, 2014).

Následující otázky polostrukturovaného rozhovoru, které jsem vygenerovala na základě již zjištěných dat, měly za cíl nahlédnout do života jedné třídy ve vybraných školách.

Otázky, které jsem položila v polostrukturovaném rozhovoru se dotýkaly témat: hodnocení, diferenciacce a individualizace výuky, organizace třídy, spolupráce, strategie učení.

V květnu 2015 jsem si domluvila návštěvu na výše jmenovaných školách. Předem jsem požádala o povolení ředitele konkrétní školy, zda mohu provést ve třídě rozhovor s učitelem a jeho žáky. Dopředu jsem již kontaktovala konkrétního učitele, kterému jsem vysvětlila cíl mé návštěvy. Na všech školách mě ředitelé bez problémů vyšli vstříc, jen na jedné škole mě zástupkyně ředitele upozornila, že inkluzi nedělají. Vysvětlila jsem,

že jen shromažďuji informace o vybraných školách za účelem výzkumného šetření, které má zjistit, zda je inkluze v současných podmínkách výhodná. Paní zástupkyně byla s vysvětlením spokojená a následně mi vstup do jejich školy povolila.

V prvním květnovém týdnu jsem absolvovala návštěvu všech vybraných škol.

4.1 Rozhovor s učiteli

Rozhovor s učiteli jsem vedla se zaměřením na výše zmiňovaná témata s cílem zjistit, jaké postupy a prostředky využívají učitelé při své výchovně vzdělávací činnosti. Rozhovor probíhal v oddělené místnosti a v přátelské atmosféře. Nejprve jsem oslovila dva učitele z inkluzivní školy ZŠ Regionu Karlovarský venkov. Tito učitelé jsou označeni číslem 1 a 2, poté jsem prováděla rozhovor se dvěma učiteli z inkluzivní školy ZŠ Jáchymov. V textu jsou tito učitelé označeni číslem 3 a 4. Některým učitelům jsem na základě jejich odpovědí položila doplňující otázku. V podobném duchu probíhal rozhovor i s učiteli neinkluzivních škol. Výpovědi učitelů jsem shrnula spolu s výpověďmi žáků.

„Co pro vás znamená diferenciaci a individualizaci výuky?“

Učitelka 1 (inkluzivní)

„Pod tímto pojmem si představuji individuální přístup k žákům, tzn. například, že žák, který má dříve hotovou práci, má připravené úkoly navíc a naopak žák s pomalejším tempem má úkol zkrácený. Takže každý plní úkoly podle svých schopností a možností, ale aby zvládnul postupně vše, co je povinné.“

Učitelka 2 (inkluzivní)

„Jsou to pro mě dva cizí pojmy, které pojmenovávají nejspíše něco naprosto přirozeného. Pojmy, které jsem nepoužívala. Svým chápáním bych to popsala jako možnost, kdy se můžeme více věnovat žákům a lépe poznat jejich osobnost, schopnost, dovednost a učební styl. Na základě diferenciaci pak máme možnost, jak si děti "oztřídit" do skupinek na základě odpozorovaných schopností atd. Spíše se mi ale líbí představa, že bych žáky nikterak nediferencovala, ale naopak bych diferencovala učivo.“

Učitelka 3 (inkluzivní)

„Znamená to pro mě, že každé dítě je osobností s možnostmi sobě vlastními. Pro mě je důležité pro každého človíčka, dítě respektive žáka, vytvořit takové možnosti ve výuce, aby mohl rozvíjet to, co je mu dáno a navíc posouvat své možnosti i v rámci toho, čeho má shůry méně, ale tak, aby ho to bavilo a neodrazovalo. Připravit hodinu tak, aby ti, co jsou v učení aktivnější, měli dostatek podnětů a ti, co jsou pomalejší, nebyli zahlceni a aby se pak necítili nedostatečnými.“

Učitelka 4 (inkluzivní)

„Hlavní význam vidím v tom, že všichni mohou být úspěšní a snadněji dojít k cíli, když umí učitel rozdělit práci, použít správnou metodu ve správnou chvíli, ne každému vyhovuje frontální výuka, mám vyzorované, že některé děti se při učení rády hýbají, někdo zase potřebuje sedět.“

„Jak konkrétně ve své třídě uplatňujete diferenciaci a individualizaci výuky?“

„Konkrétně u mě v 1. třídě někteří čtou lépe, když chodíme v kolečku, jiní se lépe soustředí vsedě. Všichni nemusí zvládnout učivo ve stejné době, respektují jejich tempo, ale každý musí zvládnout základ, někdo jde víc do hloubky. Např. znázorňování v matematice, někdo to dělá rád a vydrží u toho, ale jsou tací, které to nebaví, tak mají možnost poté, co mi ukáží, že učivu rozumí, přejít k jiné práci.“

„Jakými způsoby provádíte sebehodnocení žáků?“

Učitel 1 (inkluzivní)

„Na začátku školního roku si určíme pravidla třídy a v každém čtvrtletí vyhodnocujeme jejich dodržování nebo jejich porušování, které zaznamenáváme na nástěnku ve třídě. Na hodnotící listy v pololetí a na konci školního roku každý žák zaznamená podle daných bodů, jak se ve škole zapojuje při výuce, co se mu daří a v čem potřebuje přidat. V průběhu celého roku žáci vyhodnocují svou práci, např. písemné práce, samostatnou práci, skupinovou práci apod. Na třídních schůzkách spolu s rodiči žáci sledují a vyhodnocují svůj pokrok, úspěch či problémy ve škole.“

Učitel 2 (inkluzivní)

„Ohledně sebehodnocení se přiznám, že bohužel mi na to nezůstává tolik času, kolik bych chtěla. Stále si myslím, že dělit vyučování do 45 minut je nesmysl. Také si myslím, že by

určitý druh sebehodnocení měl být součástí "žákovské knížky." Občas používám techniku 4+1 otázky, dále potom takové to klasické mlčenlivé přecházení po třídě, kdy se učitel ptá na otázky a žáci chodí na jednu stranu jako odpověď ANO, na druhou stranu jako odpověď NE, či zůstávají kdesi jako NEVÍM, nebo MEZI. Dál také kresba žárovky s otázkou: Co mě dnes rozsvítilo, nebo teploměr k různým otázkám, např. Porozuměl jsi dnešnímu tématu? Žák pak na teploměru vyznačí, do jaké míry tématu porozuměl. Nicméně si bohužel myslím, že většina učitelů zařazuje sebehodnocení velmi okrajově."

Učitel 3 (inkluzivní)

„Nechám je vyjádřit se ke své známce, ke známce spolužáků, k hodině jako takové, k jejich aktivitě a zapojení do výuky a také k reflexi toho, když zlobí.“

Učitel 4 (inkluzivní)

„Používám. Např. při čtení se hodnotí každý sám, vedu je k tomu, aby uměli konkrétně pojmenovat dovednost, ne jen: dobré, není dobré, ale třeba slovy: čte plynule, nahlas apod. Ráda používám smajlíky, je to pro mne zároveň výhodou, že si ušetřím čas a nemusím už znovu kontrolovat, někdy děti hodnotí svou práci i hromadně, např. kdo si myslí, že, stoupne si vpravo apod., děti se ale nechávají snadno stáhnout davem, zvláště ti menší.“

„Vedete děti k tomu, aby se hodnotily navzájem?“

„Hodnotíme se i navzájem, u malých dětí se snažím, aby se zaměřily spíše na pozitivní hodnocení, aby se uměly pochválit. Některé děti mají tendenci se podceňovat, neustále se s někým srovnávají, vedu je k tomu, aby sledovali své pokroky. Je důležité, aby učitel byl sám vzorem a uměl konkrétně a srozumitelně pojmenovat, co se žákovi povedlo a co ne, aby to později uměl i žák k sobě samému, ale i k druhým.“

„Pokud je nějaký žák z kolektivu vyčleňován, co děláte pro to, aby se tento žák zařadil zpátky do kolektivu?“

Učitel 1 (inkluzivní)

„Snažím se posílit jeho dobré vlastnosti a vyzdvihnout to, v čem vyniká. Hrajeme hry na poznání osobnosti, hovoříme o podobných problémech otevřeně před kolektivem třídy a hledáme společně řešení.“

Učitel 2 (inkluzivní)

„Je důležité, o jakého žáka jde, jaký je důvod vyčleňování a jaký je ostatní kolektiv.

Úplně nevím, jestli to dělám dobře, ale snažím se vyhnout situacím, kdy by došlo ještě k většímu vyčlenění žáka. Tohoto žáka během hodiny využívám při aktivitách, ve kterých vím, že je dobrý. Jako třídní se pak snažím nějakou formou ukázat, že každý človíček má svoji hodnotu. Na jednom kurzu jsem se naučila „Profil na jednu stránku“, o kterém si stále myslím, že je to jedna z nejlepších technik, jak každé dítě představit takové, jaké je.“

Učitel 3 (inkluzivní)

„Před několika lety jsme se s manželem účastnili semináře na téma inkluze

handicapovaných dětí, které probíhalo pod vedením lektorů z Velké Británie, kteří měli více jak 20 - leté zkušenosti. Naučili nás techniku "Bazén". Jde o to, že my sami můžeme leccos chtít a o mnohé se snažit, ale stejně jsou v tomto případě naše možnosti omezeny. Je to na dětech a my jim jen můžeme pomoci najít si pro sebe navzájem porozumění, toleranci a empatii. V bazénu jsou děti samy a my jsme jen plavčíci, kteří zasahují, když je průšvih. Dělá se to tak, že požádáme ve třídě, škole kdo je ochoten takovému dítěti pomoci a najde si čas během svého dne, například o přestávkách, v družině, ba i ve volném čase a bude se takovému dítěti věnovat. Najdou si společný zájem a ten dále rozvíjí, zároveň po dobu, kdy se věnuje dítěti s problémem, ho zároveň chrání. Použili jsme tuto metodu vícekrát a tato metoda se opravdu osvědčila. Učitel může udělat hodně. Já se snažím pracovat hlavně s celou třídou, ale i s tím žákem.“

Učitel 4 (inkluzivní)

„Snažím se vypořádat úspěchy toho žáka a vyzdvihnout je pak před celou třídou, třída vidí, v čem je dobrý, a ten žák vidí, že se také někam posouvá, horší je to, když má žák problémy s chováním, tam je práce s takovým žákem náročnější, je to o trpělivosti a neustálém vysvětlování, mám zkušenost, když dítě pozná, že máte o něj zájem, má k vám pak důvěru a víc se snaží, je to hodně individuální. Děti ocení spravedlivý přístup a to, že na všechny platí stejný metr.“

„Jaké metody a prostředky používáte ve své výuce k aktivizaci všech dětí?“

Učitel 1 (inkluzivní)

„Ve třídě se spojenými ročníky se mi osvědčila skupinová práce, kdy se spojí žáci s různými schopnostmi a navzájem se doplňují.“

Často pracují žáci ve dvojicích, kdy např. vyhledávají odpovědi v textu nebo hledají různá řešení problému. Také využívám počítače, kde žáci pracují s výukovými programy a metodu rozhovoru a diskuze na dané téma a prezentace žáků, připravený mluvený projev žáka před třídou. Pracujeme s didaktickými hrami a pomůckami - např. hra DIPO v ČJ.“

Učitel 2 (inkluzivní)

„Ty jo, na to používám hlavně sebe a své herecké schopnosti. To pak doplňuji podle toho, jak staré děti mám před sebou a o jaké téma jde. Důležité pro mě je střídání aktivit a pomůcek. Využívám hodně maňásky, obrázky, interaktivní tabuli, hudbu, v dějepise často dramatizujeme různé kapitoly, snažím se, aby děti neseděly pořád v lavici, takže se učíme i na koberci.“

Učitel 3 (inkluzivní)

„Střídání činností, skupinovou práci, výuku problémem, zužitkování zájmů a koníčků ve výuce, projekty, hry, soutěže, zapojení dětí do přípravy výuky - někdy to dítě od dítěte pochopí lépe než od učitele.“

Učitel 4 (inkluzivní)

„Při zapojování všech dětí je důležité vysledovat, kdy už je činnost pro ně zdlouhavá nebo jednotvárná, zvláště se to dobře pozná na dětech s ADHD, ty bývají takovým signálem. Vezmu děti na koberec, zazpíváme si, změním pracovní list, prostě provedu změnu činnosti, existuje spousta metod, záleží na učiteli, co v danou chvíli použije.“

„Co pro vás znamená diferenciaci a individualizaci výuky?“

Učitelka 1 (neinkluzivní)

„Mám ve třídě 5 slabších žáků, mají IVP, pokud to jde, pomáhají jim jejich spolužáci, hodnotím je mírněji, neočekávám od nich stejný výsledek a ostatní to respektují, očekávám spolupráci s jejich rodiči, když např. píšeme diktát, ty děti to vědí dopředu a mohou se na ten diktát připravit doma.“

„Zařazujete do výuky skupinovou práci?“

„Při tak vysokém počtu dětí nelze měnit třeba uspořádání lavic, nebo pracovat ve skupinách, děti nejsou soustředěné, dělají hluk, pro učitele je to pak velmi náročné. Ve dvojicích někdy pracují.“

Učitelka 2 (neinkluzivní)

„Prováděla jsem s dětmi test, který měl za úkol zjistit, jaký je jejich styl učení. Potom jsme si povídali o tom, že každý můžeme mít jiný styl učení, někdo je spíše typ vizuální, jiný auditivní nebo kinestetický. Je třeba to vědět, abychom se lépe mohli dobrat k cíli a všichni tak mohli být úspěšní.“

„Jakým způsobem uplatňujete diferenciaci a individualizaci ve své výuce?“

„Ve výuce se snažím zohledňovat různé typy učení a to tak, že dětem předkládám ve výuce různé metody práce, snažím se o to, aby bylo zapojeno co nejvíce smyslů, a respektuji např. jejich tempo práce.“

Učitelka 3 (neinkluzivní)

„Měla jsem ve třídě nadanou žákyni, která měla svůj individuální plán, měla svoje učebnice, sešity a pracovala sama podle svých cílů.“

„Jak konkrétně ve své výuce uplatňujete diferenciaci výuky?“

„Máme tady děti, které potřebují pracovat jiným způsobem, např. při čtení jsou děti rozděleny do skupin, ti pomalejší dostávají lehčí úkoly.“

„V matematice nebo v českém jazyce také dělíte děti na skupiny podle jejich potřeb?“

„V těchto předmětech je to náročné z časových důvodů. Nestihla bych pak probrat všechno učivo.“

„Jakými způsoby provádíte sebehodnocení žáků?“

Učitel 1 (neinkluzivní)

„Hodnotí se sami. Například otevřu na interaktivní tabuli žákovskou knížku a děti mi diktují známky z diktátu a já se jich ptám, proč se ti to nepovedlo a on třeba řekne, že byl

na kroužku a já mu domlouvám, že na prvním místě je škola apod. Každé čtvrtletí se zeptám, jakou známkou by si hodnotili daný předmět.“

„Poskytujete prostor i pro vzájemné hodnocení dětí?“

„Vzájemně se děti nehodnotí, ale např., když má někdo referát, tak poznám podle toho, že děti poslouchají se zaujetím, že ten referát se tomu žákovi povedl, nebo když někdo přednáší báseň, tak děti zatleskají a ten žák podle toho pozná, že se mu to povedlo. Nebo se děti ptám, jestli jsem spravedlivá. Ještě k tomu vzájemnému hodnocení- děti ve třídě mají skupinky podle toho, kdo se s kým kamarádí a hodnotili by se podle toho, kdo s kým kamarádí, takže by to nebylo objektivní.“

Učitel 2 (neinkluzivní)

„Věnuji se tomu jen okrajově, občas dávám příležitost, aby si dítě zhodnotilo svou práci známkou, a zeptám se, proč by si takovou známku dalo. Žádné speciální aktivity nepoužívám.“

„Jaký je váš názor na to, kdyby sebehodnocení bylo součástí žákovské knížky, kde by děti hodnotily např. pomocí smajlíků své dovednosti, ne znalosti?“

„O tom jsem ještě neslyšela, ale určitě bych to považovala za užitečné pro žáky. Oni by si pak lépe uvědomili, kde mají rezervy a v čem jsou naopak dobří.“

Učitel 3 (neinkluzivní)

„Ve skupinách, ve dvojicích, výměnou sešitů, když např. v Aj udělá někdo chybu, tak se obracím na celou třídu, děti zvedají ruku, že je tam chyba a dotyčný žák si chybu snaží najít sám.“

„Pokud je nějaký žák z kolektivu vyčleňován, co děláte pro to, aby se tento žák zařadil zpátky do kolektivu?“

Učitel 1 (neinkluzivní)

„Snažím se řešit společně se třídou, když to nejde, pozvu si rodiče, následně se projednává s ředitelem, děti jsou v prepubertě, a tak se často stává, že musíme řešit i různé hlouposti, řešit se to ale musí.“

Učitel 2 (neinkluzivní)

„Důležité je, aby učitel získal důvěru žáka. Já jsem zároveň metodik prevence a učím TV a vyučuji ještě plavání. Při těchto činnostech jsem k dětem blíže a oni se pak nebojí se mi svěřit. Na naší škole pořádáme seznamovací výjezdy žáků 6. ročníků, které mimo jiné slouží k vzájemnému poznávání. Tam učitelé mají možnost lépe poznat děti a pak jim to pomůže se v nich lépe vyznat, poznávají, jaké jsou to osobnosti, jaké mají zájmy, pak toho mohou využít při výuce. Je také důležité, aby důvěra byla i mezi učitelem a rodiči, pak se může takovému žákovi lépe pomoci, když je rodič ochotný se s učitelem radit.“

„Vzpomenete si na nějaký konkrétní příklad k této problematice?“

„Např. Patrik měl velké problémy se svými spolužáky, oni ho šikanovali a Patrik se mi svěřil. Pohovořila jsem o celé situaci s rodiči a při rozhovoru jsem se dozvěděla, že Patrikovou zálibou je cvičení psů. Zorganizovala jsem po domluvě s rodiči školní akci, na které nám Patrik se svými rodiči předvedl, jak umí cvičit psy. Od té doby se chování spolužáků výrazně zlepšilo.“

Učitel 3 (neinkluzivní)

„Když zaznamenám ve třídě nějaký problém, uděláme si se třídou důvěrnou chvíli, kde se snažíme problém řešit společně, o mně je známo, že jsem spravedlivá, takže se snažím zjistit, kde je příčina problému, dětská křivda může ovlivnit dítě i na celý život.“

„Jaké metody a prostředky využíváte k aktivizaci všech dětí?“

Učitel 1 (neinkluzivní)

„Zařazuji soutěže, práci s interaktivní tabulí, ve třídě máme vyvěšené sovičky-děti dostávají za provedený úkol sovičku, je to motivační a děti to baví.“

Učitel 2 (neinkluzivní)

„Když vidím, že jsou děti v útlumu, tak otevřu všechna okna a třeba si zazpíváme, nebo zacvičíme, nebo provádíme relaxační cvičení, aby děti načerpaly energii. Stačí 2 min.“

Učitel 3 (neinkluzivní)

„Například v matematice používám metodu hry, matematické rozcvičky, hry na rozvoj logického myšlení, soutěžíme o odznáčky, metoda otázek a odpovědí, práce s interaktivní

tabulí, digitální učební materiál, rychlejší žák dostane úkol navíc, pomalejším pomáhám, má více času na vypracování.“

4.2 Rozhovor s žáky

Cílem polostrukturovaného rozhovoru s žáky bylo nahlédnout do života ve škole skrze jejich hlavních aktérů.

Zajímalo nás, jak jsou rozvíjeny vztahy mezi žáky i vztahy mezi žáky a učitelem a jakou roli zaujímá učitel ve své třídě. Cílem bylo zjistit, jaké podmínky vytvářejí učitelé pro osobnostní rozvoj svých žáků a jaké využívají strategie v edukačním procesu.

Rozhovor jsem prováděla vždy s pěti žáky dané třídy. Děti byly ve věku v rozmezí 9 – 10 let. Opět jsem nejdříve oslovila žáky z inkluzivních škol.

Nastavení třídních pravidel, jejich důsledné dodržování v průběhu celého školního roku a zavedení rituálů je důležitým aspektem, který napomáhá k vytváření bezpečného prostředí. Aby se pravidla lépe dodržovala, měla by vycházet z návrhu samotných žáků. Zavedení třídních pravidel a jejich dodržování napomáhá také předcházet různým konfliktům. Toto téma jsem použila v rozhovoru s žáky.

Z výpovědi žáků ze škol inkluzivních vyplynulo, že tito mají ve své třídě nastavená pravidla, se kterými v průběhu roku pracují a tato pravidla si žáci sami vytvořili.

„Máte ve své třídě vyvěšená třídní pravidla?“

„Ano“

„Jak s nimi pracujete?“

„Každý týden, v pondělí, si povídáme, kdo porušil nějaké pravidlo, a když to někdo poruší, paní učitelka mu to vysvětlí a pak je to čím dál víc lepší a pak se to zlepšuje. Paní učitelka, když někdo poruší pravidlo, tak si to píše na papírek a v pondělí při třídnické hodině se to hodnotí.“

Naproti tomu žáci neinkluzivních škol zaměřovali pojmy školní řád a třídní pravidla. Na začátku roku se jen okrajově zmínila paní učitelka o některých pravidlech chování, ale v průběhu roku s těmito pravidly již nijak nepracují, ani je nevyhodnocují.

„Máte ve své třídě zavedená nějaká pravidla?“

„Máme.“

„Máte je ve své třídě někde vyvěšená?“

„Ne.“

„Kdo ta pravidla vymýšlel?“

„Nevím asi pan ředitel nebo paní zástupkyně.“

„To jsou asi školní pravidla, já myslím, jestli máte pravidla třídy, podle kterých se řídíte?“

„Nemáme.“

„Bavili jste se na začátku roku o tom, jak se budete ve třídě chovat?“

„Nebavili.“

„Máte nějaká pravidla chování, která ve třídě musíte dodržovat?“

„Ano.“

„Jaká jsou to pravidla?“

„Nesmíme pít při hodině.“

„Kdo ta pravidla vymýšlel?“

„Paní učitelka.“

„Pracujete nějak s těmito pravidly během školního roku?“

„Nevím. Když se nám něco povede, dostaneme odznáček.“

Rozvoj spolupráce a komunikace se stává jedním z hlavních aspektů ve vzdělávání.

Verbalizace jen ze strany učitele může vést ke ztrátě pozornosti a pasivitě. Vzájemné sdílení a naslouchání pomáhá dětem pochopit zvláštnosti svých spolužáků a učí je respektu k práci druhých. Z výpovědí žáků ze škol inkluzivních bylo zřejmé, že žáci považují za přirozené si vzájemně pomáhat a jsou k tomu systematicky vedeni.

„Můžete si ve třídě při vyučování radit?“

„Ano. Paní učitelka nám pořád říká, abychom se nejdříve poradili se spolužákem a pak se zeptali paní učitelky.“

V neinkluzivní škole nejsou žáci vedeni k rozvoji spolupráce a vzájemnému sdílení.

„Můžete se při vyučování mezi sebou radit?“

„Nemůžeme si radit. Nesmíme chodit po třídě. Někdy ano.“

„Kdy?“

„Ve skupině si můžeme pomáhat. Někdy při VV ano.“

Společná účast na akcích školy posiluje u žáků vědomí sounáležitosti a obohacuje je o nové zkušenosti.

Žáci z inkluzivní školy vypovídali o rozmanitých akcích, kterých se mohou účastnit a zároveň se na jejich přípravě také sami podílet.

„Taky máme na konci roku Slavnosti učení.“

„A pro koho je připravujete?“

„Pro všechny“

„A kdo jsou to všichni?“

„Pan starosta, rodiče a všichni, kdo se chtějí podívat. A také spíme v družině, když k nám přijedou děti z jiné školy.“

„Kdy jste si naposledy něco užili?“

„Třeba jsme nedávno měli Modrý den.“

„A co to znamená?“

„To je den autistů, a my jsme si vzali modré tričko a udělali jsme na hřišti celá škola velké áčko a paní učitelka nás vyfotila. A taky den naruby. To jsme se učili tak, že paní učitelky a paní asistentky byli žáci a my jsme byli učitelé.“

Z odpovědi na otázku komu by žáci jejich školu doporučili, bylo možno vysledovat určitou specifickou jednodlívých škol.

Žáci z inkluzivních škol například vypovídali:

„Tomu, kdo je rychlý a někdy i pomalý. Třeba někomu, kdo má nějaký zdravotní potíže, ale my ho nehodnotíme podle toho jaký je, ale podle toho, jaký je uvnitř, nám nezáleží, že má třeba zlomenou nohu, ale my ho hodnotíme podle toho, jaký je uvnitř. Takhle škola je pro děti, který jsou pomalý, ale i rychlý, máme tu hodný paní učitelky a paní asistentky a takhle to tady funguje. Těm, kdo si chtějí užít i se něco naučit, protože tady je nikdo nehoní. Já bych naši školu doporučil všem, kterým se něco stalo, jako třeba mě, když jsem spadnul na kole a vymkl jsem si rameno. Kdo chce, ať se přijde podívat, jestli se mu tady bude líbit, tak ať sem chodí. Komu nevadí, že tu jsou Romové.“

Děti z neinkluzivní školy v Ostrově se domnívají, že jejich škola je vhodná pro ty, co sportují a myslí si, že žák zdravotně postižený by nezvládal učivo. Tento postoj je značně ovlivněn postojem učitelky k této problematice.

Pro koho si myslíte, že je vaše škola vhodná? “

„Pro ty, co sportují.“

„A co kdyby k vám do třídy přišel žák, který nerad sportuje, nebo by nemohl sportovat, byl by nějak postižený? Umíte si to představit, že by k vám do třídy chodil např. žák na vozíčku?“

„Neumím“

„Proč?“

„Asi by to nezvládal?“

„Co by nemohl zvládat?“

„Učení.“

„Proč?“

„On by byl pomalý a my jsme rychlí.“

Učitelka:

„Děti, pamatujete si, vloni k nám chodil žák, který byl nedoslýchavý a jak to s ním dopadlo?“

Žáci:

„Nevíme.“

Učitelka:

„Musel naši školu opustit, protože to tady nezvládal.“

A víte, kde je teď ten žák?

„Myslím, že v Jáchymově, tam je inkluzivní škola.“

(úplné znění rozhovoru viz Příloha č. 9)

4.3 Vyhodnocení rozhovoru

Metodou rozhovoru s žáky a učiteli jsem se snažila nahlédnout do praxe školy.

Z porovnání škol na základě šetření metodou rozhovoru vyplynulo následující:

V praxi inkluzivních škol chápou učitelé diferenciaci a individualizaci výuky jako nezbytný aspekt vzdělávání v heterogenním prostředí. Uvědomují si, že učitel ve své třídě zaujímá významnou roli v rozvíjení dobrých vztahů mezi žáky, ale i mezi žáky a učitelem, které jsou předpokladem k úspěšnému vzdělávání a které přispívají k celkové atmosféře nejen třídy, ale i celé školy. Žáci jsou svými učiteli vedeni ke spolupráci a vzájemnému respektu. Žákům je poskytována do určité míry svoboda, která se projevuje ve výuce, kdy žák sám může rozhodovat o průběhu svých učebních aktivit, o jejich cílech i obsahu, což vede k tomu, že žáci přebírají odpovědnost za vlastní učení. Učitelé vyžadují od svých žáků, aby se sami podíleli na rozvoji života třídy.

Učitelé chápou důležitost komplexního hodnocení, které se děje propojením hodnocení žáka samotného, žáků navzájem a hodnocením učitele. Učitelé si uvědomují význam pozitivního hodnocení a dokáží do něho zapojit nejen žáky, ale i jejich rodiče.

Pestré metody a prostředky práce jsou dětem předkládány tak, aby se každý mohl zapojit a být úspěšný a které významně napomáhají k rozvoji klíčových kompetencí podle Rámcového vzdělávacího programu.

Společným rysem vybraných inkluzivních škol je zejména snaha vytvářet vstřícné, otevřené a spolupracující prostředí, kde je každý vítán a respektován a kde se každý bez rozdílu může podle svých možností a zájmů podílet na utváření společné komunity a kde si učitelé uvědomují, jaký přínos má pro žáky tzv. pozitivní hodnocení, které stavi na silných stránkách osobnosti.

V praxi neinkluzivních škol učitelé využívají určité prvky diferenciaci ve své výuce, ale dále je již nerozvíjejí.

Individualizaci výuky spatřují učitelé zejména v pomoci slabším žákům, ne už pak v členění učiva podle daných zvláštností všech žáků.

Na základě výpovědí některých učitelů můžeme usuzovat, že ne všichni učitelé neinkluzivních škol zaujímají stejný názor. Někteří učitelé se snaží, aby se v jejich třídě rozvíjely dobré vztahy navzájem, a tito učitelé také dokáží vytvářet prostor pro netradiční aktivity, které podporují dobré klima třídy.

Výuka na neinkluzivních školách je vedena spíše v duchu transmisivního pojetí, kdy je žákům předkládáno učivo formou frontální výuky, hromadně. Žáci jen občas pracují ve dvojicích, málokdy ve skupinách. Práce ve třídě je zcela řízena učitelem a žáci nedostávají prostor spolurozhodovat a podílet se na dění ve třídě, potažmo školy. Tato pasivita vede k tomu, že nemůže být plně rozvíjena klíčová kompetence k učení, k samostatnosti se učit.

Nedá se říci, že by žáci byli nějak nespokojeni a ani nedochází mezi nimi k vážným konfliktům, ale pokud nebudou děti ve školách vedeny k vlastní odpovědnosti za svou práci a nebude jim poskytován prostor, aby se nějakým způsobem zapojily do dění ve škole, nebudeme-li je pozitivně povzbuzovat, budou pak tyto žáci považovat tento stav za normální. Tomuto stavu můžeme říkat „naučená bezmocnost.“

„Subjektivní a často nesprávné přesvědčení, že jeho úspěšnost je nezávislá na míře jeho osobního snažení, stav pasivity, apatie, závislosti, rezignace, nízké sebedůvěry a beznaděje a to vše v důsledku nesprávně interpretovaných minulých záporných zkušeností“ [24].

Nabídka metod a prostředků ve výuce je omezena, využívají se takové metody a prostředky, které jsou dlouhá léta osvědčené. Učitelé nehledají zdroje podpory u sebe, ale vyhledávají spíše důvody, proč to, či ono, nejde.

Při hodnocení žáků používají učitelé hlavně sumativní hodnocení, jen okrajově se věnují hodnocení formativnímu. Sebehodnocení a vzájemné hodnocení provádějí učitelé neinkluzivních škol jen zřídka, mnohdy ani neví, jaké prostředky nebo aktivity by mohli použít. Hodnotí častěji znalosti než dovednosti. Tvořivá práce je často nahrazována soutěžením. Vzhledem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami zaujímají tzv. pozitivní diskriminaci. Znamená to, že po těchto žácích vyžadují učitelé stejné znalosti jako po ostatních, ale pak je hodnotí mírněji. Žák nemůže vidět svůj pokrok a nemá radost ze své práce, stává se pasivním a nerozvíjí tak plně svůj potenciál.

Nedostatečný rozvoj spolupráce mezi žáky, jednostranná nabídka metod a prostředků, nezájem učitelů o moderní metody výuky, nevytváření prostoru žákům ke spoluúčasti na rozvoji života třídy a školy, to jsou společné rysy neinkluzivních škol, které vplynuly z rozhovoru.

Dosažení výstupů, které jsou součástí kurikula, úzce souvisí se strategiemi výuky i metodami hodnocení a časem potřebným k jejich dosažení. Součástí úspěšného rozvoje

žáků je zpětná vazba, kterou získává žák i jeho rodiče o jeho vývoji a rozvoji ve všech oblastech jeho života. Hodnocení všech složek osobnosti žáka přispívá k jeho psychické pohodě.

Způsob a kvalita hodnocení se tak stává velmi důležitým aspektem ve vzdělávání.

Hodnocením učitelé i žáci získávají přehled o úrovni dosažených výsledků v různých složkách osobnosti žáka a o probíhajících procesech učení. Pokud u dětí chceme rozvíjet zodpovědnost, aktivitu, chceme u nich rozvíjet kritické myšlení, musíme při výuce počítat s tím, že bude také schopno samo posuzovat své výsledky vzdělávání. Prostřednictvím pravidelného sebehodnocení pomáháme dětem uvědomit si své slabé a silné stránky učení a podporujeme dosažení určeného cíle. Žák je motivován k dosahování stanovených cílů, posilována je vnitřní motivace a úsilí. Žák je vedený ke spoluúčasti na svém rozvoji, učí se řídit své učení. Cílem současného hodnocení je posuzovat výsledky žáků vzhledem k jeho individuálnímu pokroku. To znamená, že učitel spolu s žákem přesně pojmenovávají, zda došlo ke změně vzhledem k cíli, ke kterému má žák dojít, a zároveň se formulují další opatření pro další období. Komplexní hodnocení je takové hodnocení, při němž hodnocení učitele je propojováno se sebehodnocením žáka. Takové hodnocení pomáhá učiteli lépe porozumět myšlení žáka, jeho postojům, motivaci a překážkám v učení a na základě toho pak může aplikovat vhodné strategie výuky.

Postoj žáků k dětem zdravotně postiženým je do jisté míry ovlivněn postojem učitele k této problematice.

SHRNUTÍ

V předkládané diplomové práci jsme se zabývali konceptem inkluzivního vzdělávání z hlediska jeho hodnotové dimenze v současné praxi základních škol v Karlovarském kraji. V úvodu naší práce jsme definovali pojmy integrace a inkluze na základě diskuse několika autorů a charakterizovali jsme integrované a inkluzivní vzdělávání. Vysvětlili jsme, že pod pojmem inkluzivní vzdělávání chápeme takový konstrukt základního vzdělávání, který umožňuje všem dětem bez rozdílu navštěvovat běžné základní školy a to nejlépe v lokalitě jejich bydliště. Tento systém klade důraz na přijetí hodnot oceňujících různorodost a jejich zavádění do praxe skrze vhodné strategie, které mají za cíl rozvoj všech žáků ve všech oblastech jejich života. Pojmenovali jsme principy inkluzivního

vzdělávání, které by se mohly stát základním vodítkem při zavádění inkluze do škol. Poukážeme na legislativní zabezpečení v České republice, ale i na důležitost pomoci neziskových organizací při zavádění inkluze do škol. Vymezujeme přínosy i úskalí inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, žáky i jejich rodiče.

Za nejpřínosnější část naší práce považujeme její praktickou část, ve které jsme se zaměřili na porovnání podmínek vzdělávání inkluzivních a neinkluzivních škol v Karlovarském kraji. Zajímalo nás, jaké výhody, či nevýhody s sebou přináší inkluzivní vzdělávání v současné praxi základních škol. K tomuto rozhodnutí mě vedla skutečnost vyplývající z mé profesní praxe, která je již několik let pro-inkluzivně zaměřená.

Pro posouzení kvality jednotlivých škol jsme vycházeli z oblasti politiky, kultury a praxe školy a z nich vyplývajících kritérií podle Ukazatele inkluze podle Ainsowa a Bootha.

Metodou dotazníkového šetření jsme chtěli zjistit, do jaké míry souvisí sebepojetí a s ním spojená školní úspěšnost s inkluzivním vzděláváním. Výsledky výzkumu nám potvrdily, že různorodé prostředí inkluzivně zaměřených škol má pozitivní vliv na úspěšnost žáka ve škole a může se stát významným nástrojem prevence rizikového chování.

Otevřené anketní otázky měly za cíl zjistit názory učitelů a jejich žáků z oblasti kultury a praxe školy a zároveň se měly stát výchozím materiálem pro následný rozhovor s žáky a jejich učiteli.

Výsledky těchto výzkumů nám poskytly údaje, ze kterých vyplývá, že inkluzivní školy neváhají otevřeně se hlásit ke své vizi pro-inkluzivního zaměření. Učitelé na těchto školách potvrdili připravenost školy vzdělávat žáky s rozmanitými schopnostmi v jedné komunitě a schopnost vytvořit vhodný systém podmínek, výukových strategií, hodnocení a spolupráce. Z takto nastavených podmínek nejvíce profitují žáci, kteří jsou mimo jiné vedeni k tomu, aby se společně s ostatními mohli podílet na rozvoji školy. Participací na životě školy získávají žáci dovednosti komunikace, odpovědnosti, vzájemného respektu.

Různorodé prostředí vytváří nemálo situací a problémů, které je třeba společně řešit. Toto přirozené prostředí pomáhá dětem lépe poznat sebe i druhé a pomáhá je tak připravit na jejich budoucí život.

Výsledky šetření na vybraných školách poukázaly na velké rozdíly, které se týkaly zejména oblastí spolupráce, hodnocení a řízení třídy.

ZÁVĚR

Inkluzivní vzdělávání je v současnosti prioritou mezinárodní politiky. V České republice narážíme na mnohá úskalí při jeho zavádění, která je nutno řešit nejen v oblasti politiky, ale také ve sféře praxe škol. Příkladem by mohly být školy, které se již touto cestou vydaly a přinášejí nám své výsledky.

Ve výzkumné části naší diplomové práce jsme porovnávali vybrané pro-inkluzivně zaměřené školy z Karlovarského kraje se školami s tradičním pojetím výuky.

Předložené metody výzkumu poukázaly na některé rozdíly, které potvrdily naši hypotézu, že inkluzivní vzdělávání přináší výhody.

Kvalita inkluzivních škol spočívá zejména ve vstřícném přístupu, v alternativním učení, v nastavení spolupráce mezi pedagogy, rodiči i širší komunitou. Velmi významnou skutečností je zapojování dětí, žáků a studentů do života školy. Tyto školy potvrdily, že dokáží vycházet vstříc potřebám svých žáků a využívají odlišnosti k obohacení všech. Zároveň vytvářejí prostor pro růst a rozvoj všech svých zaměstnanců.

Zavádění inkluzivních myšlenek do praxe se neobejde bez přesvědčení pedagogů o správnosti nového pojetí vzdělávání, které předpokládá měnit své myšlení, metody a formy práce a chuť se dále vzdělávat. Jen tak je inkluzivní vzdělávání možné realizovat a může přinášet výhody.

Zapojení dětí, žáků a studentů do všech aspektů školního života je jedním z ukazatelů přijetí lidí s postižením do naší společnosti. V této souvislosti bychom si již neměly klást otázku, zda je inkluzivní vzdělávání možné, ale je třeba soustředit se na otázku jak, aby to fungovalo. Výše jmenované inkluzivní školy, které v naší práci popisujeme, by se mohly stát takovým příkladem dobré praxe současného vzdělávání.

RESUMÉ

Diplomová práce se zabývá podmínkami vzdělávání v současné praxi základních škol v Karlovarském kraji a předkládá informace o výhodách či nevýhodách při realizaci inkluzivního vzdělávání na vybraných školách.

Teoretická část se věnuje vymezení základních pojmů a vývoji inkluzivních myšlenek,

které vycházejí z diskuse vybraných autorů. Zaměřuje se na výhody i úskalí inkluzivního vzdělávání z pohledu pedagogů, žáků a rodičů. Předkládá shrnutí systémového nastavení současného vzdělávání v České republice.

Ve výzkumné části se zabýváme specifikací výhod či nevýhod inkluzivního vzdělávání na konkrétních příkladech škol. Dotazníkovým šetřením a technikou polostrukturovaného rozhovoru s učiteli a žáky porovnáváme vybrané školy skrze hodnotový přístup k inkluzi. Důraz je kladen především na přijetí hodnot oceňujících rozmanitost a jejich zavádění do praxe na základě vhodných podmínek a strategie edukace, jimiž jsou rozvíjeny kvality žáka.

Resumé

This thesis deals with current practices and conditions of education in primary schools in the Carlsbad region. It submits information about advantages and disadvantages of inclusive educational process in selected schools.

The theoretical part focuses on the definitions of basic concepts and the development of inclusive ideas, which are based on the discussion of selected authors. This part also addresses the benefits and pitfalls of inclusive education from the perspective of teachers, pupils, and parents. It also presents a summary of current educational systems in the Czech Republic.

In the research part we deal with specific advantages and disadvantages of inclusive education using examples from selected schools. We are comparing the value approach to inclusion by questionnaire survey and semi-structured interview techniques with teachers and pupils of selected schools.

Emphasis is placed on acknowledging the value of diversity and putting them into practice under appropriate conditions and educational strategies, which develops quality students.

LITERATURA

ANDERLIKOVÁ, Lore. Cesta k inkluzi. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1

BARTOŇOVÁ, Miroslava.; VÍTKOVÁ, Marie. Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4

BAZALOVÁ, Barbora. Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0693-4

BOOTH, Tony.; AINSCOW, Mel. Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách. Praha: Rytmus, 2007. ISBN 80-903598-5-X

HÁJKOVÁ, Vanda.; STRNADOVÁ, Iva. Inkluzivní vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu. Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4

JESENSKÝ, Ján. Základy komprehenzivní speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. ISBN 80-7041-196-1

KALHOUS, Zdeněk.; OBST, Otto a kol. Školní didaktika. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178- 253-X

Kolektiv autorů. Kurs integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-206-8

LANG, Greg.; BERBERICHOVÁ, Chris. Každé dítě potřebuje speciální přístup. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4

PRŮCHA, Jan.; Walterová, Eliška.; Mareš, Jiří. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

POKORNÁ, Věra. Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.

PIPEKOVÁ, Jarmila a kol. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6

PIPEKOVÁ, Jarmila.; VÍTKOVÁ, Marie a kolektiv autorů. Sociálně pedagogické aspekty ve speciální pedagogice. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-27-3

SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3

SOVÁK, Miloš. Nárys speciální pedagogiky. Státní pedagogické nakladatelství, n. p. 1980, s. 25, č.j. 8129/82-31 ze dne 16. února 1982 jako vysokoškolská učebnice pro pedagogické fakulty, 5. upravené vydání

VÍTKOVÁ, Marie. Integrativní speciální pedagogika. Brno: Paido, 2014. ISBN 80-7315-071-9.

WALTEROVÁ, Eliška. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 2. díl. Brno: Paido, 2004. ISBN 807-31- 5083-2

ZELINKOVÁ, Olga. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6

SEZNAM ODKAZŮ ONLINE

[1] Inkluzivní a kognitivní výchova a vzdělávání [online]. [cit. 2015-03-03]

Dostupné z: <http://includes.org/english/doc/praguebook/PragueConfAbstr_CZ.pdf>

[2] Pedagog inkluze pro střední školy [online]. [cit. 21. 3. 2015]

Dostupné z: < <http://www.pedagoginkluze.cz/54-porovnani-pojmu-integrace-a-inkluze> >

[3] W Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením [online]. [cit. 18.5.2015]

Dostupné z:

<http://cs.wikipedia.org/wiki/%C3%9Amluva_OSN_o_pr%C3%A1vech_osob_se_zdravotn%C3%ADm_posti%C5%BEen%C3%ADm>

[4] Inkluzivní vzdělávání [online]. [cit. 12. 03. 2015]

Dostupné z: < http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/I/Inkluze >

[5] Inkluzivní vzdělávání [online]. [cit. 12. 03. 2015]

Dostupné z: < <http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/5-1-1-vymezeni-integrace-a-inkluze-ve-vzdelavacim-procesu.html>>

[6] Podmínky integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základních školách v Praze [online]. [cit. 2014-09-25]

Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/105251/pedf_d/Plny_text_prace.pdf >

[7] Inkluzivní škola [online]. [cit. 2014-10-20]

Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/pdfs_169.pdf>

[8] Inkluzivní vzdělávání. [online]. [cit. 2015-05-02].

Dostupné z:< www.inkluzivniskola.cz http://www.rytmus.org/inkluzivni_vzdelavani>

[9] Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014,2010 [online]. [cit. 2015-03-10]

Dostupné z: <<http://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/narodni-plan-vytvoreni-rovných-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2010---2014-70026>>

[10] Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011 – 2015, 2011 [online]. [cit. 2015-03-21]

Dostupné z: <<http://www.vlada.cz/cz/media-centrum/aktualne/vlada-prijala-strategii-boje-proti-socialnimu-vyloucení-v-letech-2011-2015-87664/>>

[11] Rámcově vzdělávací program [online]. [cit. 2015-03-18]

Dostupné z: <<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/prehled-dokumentu-rvp-aktualni-dokonce-roku-2012>>

[12] Školský zákon č. 561/2004 [online]. [cit. 2015-03-05]

Dostupné z: <<http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>>

[13] Vyhláška MŠMT č. 73/2005 [online]. [cit. 2015-02-11]

Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>

[14] Vyhláška č. 147.....[online]. [cit. 2015-03-05]

Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>>

[15] Inkluze.cz [online]. [cit. 2015-03-10]

Dostupné z: <http://www.inkluzecz.cz/_upload/uplne-zneni-skolskeho-zakona-561-2004.pdf>

[16] Novela školského zákona 82/2015 Sb. [online]. [cit. 2015-05-18]

Dostupné z: <<http://zpravy.alfa9.cz/absolutenm/templates/zprava.aspx?a=38987>>

[17] Férová škola [online]. [cit. 2015-02-15]

Dostupné z: <<http://llp.cz/temata/prava-deti/ferova-skola/>>

[18] Rytmus o.p.s. [online]. [cit. 2015-02-15]

Dostupné z: <<http://www.rytmus.org/>>

[19] Člověk v tísni [online]. [cit. 2015-02-15]

Dostupné z: <<http://www.clovekvtisni.cz/cs/o-nas>>

[20] Inkluze v základní škole: Vývoj a ověřování evaluačního nástroje [online]. [cit. 2014-11-07]

Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/105251/pedf_d/Plny_text_prace.pdf>

[21] Analýza současného stavu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Karlovarském kraji. [online]. [cit. 2014-10-09]

Dostupné z: <<http://www.osf.cz/vzdelavani-a-mladi-lide/skolska-inkluzivni-koncepce-kraje-sikk-2>>

[22] Ukazatel inkluze. [online]. [cit. 2014-9-12]

Dostupné z: <http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/Index_inkluzie.pdf>

[23] www.rvp.cz Kritéria evaluace vyučovacího procesu. [online]. [cit. 2015-05-09]

Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/2474/kriteria-evaluace-vyucovaciho-procesu.html/>>

[24] www.rvp.cz aktivizující metody. [online]. [cit. 2015-05-09]

Dostupné z: <(<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14483/aktivizujici-vyukove-metody.html>)>

[25] www.naucena-bezmocnost-ABZ.cz: slovník cizích slov [online]. [cit. 2015-05-11]

Dostupné z: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/naucena-bezmocnost>>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazník SPAS

Příloha č. 2: Anketa – učitelé

Příloha č. 3: Anketa - žáci

Příloha č. 4: Charakteristika školy ZŠ a MŠ Regionu Karlovarský venkov

Příloha č. 5: Charakteristika školy Jáchymov

Příloha č. 6: Charakteristika školy Masarykova, Ostrov

Příloha č. 7: Charakteristika školy Dukelských hrdinů, Karlovy Vary

Příloha č. 8: Standardy školy ZŠ a MŠ Regionu Karlovarský venkov

Příloha č. 9: Polostrukturovaný rozhovor se žáky

Příloha č. 1

T-216/čes.
TZ

S P A S - T e s t o v a c í s e š i t

Jméno: _____ Datum narození: _____
 Třída: _____ Datum vyšetření: _____
 Znamky na posledním vysvědčení: český jazyk _____
 matematika _____
 pracovní výchova _____
 výtvarná výchova _____

Škála	Hrubý skór	Sten	Poznámky:
1			
2			
3			
4			
5			
6			
celkový skór			

Tímto dotazníkem se chceme dovědět, jak se ve škole cítíš a jak ti jde učení.

Každou otázku si pořádně přečti a rozmysli! Žádnou nesmíš vynechat! Když to, co je tam napsáno, se na tebe většinou vztahuje a je to pravda, dej do kroužku **AND**. Když se to na tebe nevztahuje a není to pravda, zakroužkuj **NE**. Pro jednu odpověď se musíš vždycky rozhodnout, i když je to rozhodování někdy třeba těžké. V jednom řádku smí být vždy jen jedna odpověď. Musíš tedy zakroužkovat v jednom řádku buď **AND** nebo **NE**.

Vyplňuj dotazník upřímně, tak jak si to opravdu myslíš a jak je to pravda!

© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava

1. Naučím se dost lehce a rychle i těžkou látku.	ANO	NE
2. Myslím, že matematiku umím velmi dobře.	ANO	NE
3. Čtu pořád ještě dost nejistě. Potřeboval bych číst líp.	ANO	NE
4. Jsem docela dobrý v pravopise.	ANO	NE
5. Ve škole píši dost ošklivě.	ANO	NE
6. Sám si myslím, že moje školní práce je dost slabá.	ANO	NE
7. Učení mi připadá dost těžké. Jsem rád, když mi někdo pomůže.	ANO	NE
8. Při prověrce z matematiky vždycky vypočítám všechny příklady.	ANO	NE
9. Při čtení se často přeříkávám a pletu. Proto nerad čtu nahlas.	ANO	NE
10. Jsem spokojený s tím, jak mi jdou diktáty.	ANO	NE
11. Mám hezké, úhledné písmo.	ANO	NE
12. Mezi dětmi ve třídě bývám často jeden z prvních.	ANO	NE
13. Je únavné, když musím nad úkolem moc myslet.	ANO	NE
14. Násobilku jsem se naučil lehce, nedělá mi potíže.	ANO	NE
15. Se čtením jsem mívával potíže. Dost jsem se natrápil, než jsem se naučil rychle číst.	ANO	NE
16. Diktáty nenávidím.	ANO	NE
17. Ze psaní jsem vždycky dostával pochvalu a pěkné známky.	ANO	NE
18. Školní prověrky zvládám celkem lehce.	ANO	NE
19. Často mi dělá potíže vyjádřit se, jak bych chtěl.	ANO	NE
20. Nejlepší známky dostávám z matematiky.	ANO	NE
21. Druhé děti ve třídě čtou většinou líp než já.	ANO	NE
22. V diktátech mívám hodně chyb.	ANO	NE
23. Psát úhledně a krasopisně mě stojí hrozně moc námahy.	ANO	NE
24. Škola mi kazí náladu. Jde mi často na nervy.	ANO	NE

25. Při prověrkách a zkoušení mi všechno trvá déle než ostatním. Potřeboval bych trochu víc času.	ANO	NE
26. Matematika je můj nejmilejší předmět. Jde mi lehce.	ANO	NE
27. Čtení je moje záliba a vášeň. Už jsem přečetl spoustu knížek.	ANO	NE
28. Diktáty mívám obvykle napsány správně. Dostávám za ně většinou dobré známky.	ANO	NE
29. Výkresy mívám čisté, hezké. Dostávám za ně pochvalu.	ANO	NE
30. Ve škole mi jde všechno lehce, bez potíží. Cítím se tam dobře.	ANO	NE
31. Většina dětí ve třídě se učí líp než já.	ANO	NE
32. Soudružka učitelka si myslí, že jsem na matematiku hloupý.	ANO	NE
33. Číst jsem se naučil velice brzy, bez potíží.	ANO	NE
34. Když máme psát sloh, tak se na to už předem těším. To mě docela baví. To mám docela rád.	ANO	NE
35. Při psaní škrábu jako kocour.	ANO	NE
36. Sám si myslím, že moje nadání je docela slabé.	ANO	NE
37. Mám rád úkoly, nad kterými se musí myslet.	ANO	NE
38. Jsem špatný na matematiku, moc mi nejde.	ANO	NE
39. Pořád čtu dost pomalu a to mě otravuje.	ANO	NE
40. Kdyby nebyly diktáty a pravopis, byla by škola docela prima. Ty dělají ze školy otravu.	ANO	NE
41. Úkoly jsem musel často přepisovat, jak byly naškrábané.	ANO	NE
42. Zkoušení ve škole mě hrozně znervózňuje.	ANO	NE
43. Patřím asi mezi nejbystřejší děti v naší třídě.	ANO	NE
44. Násobení a dělení je pro mne hračka.	ANO	NE
45. Ze čtení jsem vždycky dostával pochvalu a dobré známky.	ANO	NE
46. Na pravopis se špatně soustřeďuji. Nadělám vždycky hodně chyb.	ANO	NE
47. Moje písmo je bezvadné.	ANO	NE
48. Ze školy mám někdy strach. Raději bych tam ani nešel.	ANO	NE

Příloha č. 2

Anketa pro učitele:

1. Co považujete za silné stránky vaší školy?

2. Co považujete za slabé stránky vaší školy?

3. Jak se vaše škola prezentuje na webu školy? Prosím, uveďte důležitá hesla, která charakterizují nejlépe vaší školu.

4. Pokud víte o tom, že vaše škola odmítla v posledních pěti letech přijmout nějaké dítě, jaká byla příčina odmítnutí?

5. Existují na vaší škole speciální nebo výběrové třídy? Pokud ano, uveďte, prosím, jakého typu jsou tyto třídy.

6. Jaký je Váš názor na inkluzivní vzdělávání, o co podle Vás hlavně jde?

7. Jaký způsob výuky považujete za nejlepší při zapojování dětí mimořádně nadaných?

8. Využíváte často ve vyučovací jednotce svůj vlastní učební materiál?

9. Jaké jsou vaše zkušenosti s používáním takových technik učení, které vedou děti ke spolupráci a vzájemné komunikaci? Např. kooperativní učení, práce ve skupině, ve dvojici, projektové vyučování apod.

10. Co považujete ve vztahu ke svým žákům za nejdůležitější?

11. Pokud je ve vaší třídě nějaký žák kolektivem vyčleňován, jaké myslíte, že jsou hlavní důvody tohoto vyčleňování?

12. Upřednostnili byste v oblasti dalšího vzdělávání seminář na téma: Efektivní práce s různorodým kolektivem třídy?

13. Pokud máte ve třídě asistenta, v čem spočívá Vaše spolupráce s ním?

14. Jakou podporu či pomoc byste ve své práci přivítal/a?

Příloha č. 3

Anketa pro žáky:

1. Co by měli druzí udělat pro to, aby se ti ve škole víc líbilo? Co můžeš pro to udělat ty?

2. Myslíš, že jsou všichni ve třídě do činností ve výuce zapojování stejně často a jsou na ně kladeny stejné nároky? Pokud ne, vysvětli, prosím, jak to u vás je.

3. Jaké výhody podle tebe má skupinová práce nebo práce ve dvojici?

4. Čeho si na své škole nejvíce ceníš?

5. Máš za kým ve škole přijít, když potřebuješ s něčím poradit? Jestli ano, napiš, na koho se můžeš obrátit?

6. Setkáváš se na vaší škole se žáky, kteří potřebují speciální pomoc?

Např. jsou na vozíčku, mají poruchu zraku, sluchu nebo mají některou z poruch učení.

Co to pro tebe znamená?

7.Hodnotí tě učitelé podle toho, jaký jsi udělal pokrok, nebo tě srovnávají s těmi nejlepšími ve třídě?

8.Pokud máte ve třídě asistenta, s kým převážně tento asistent pracuje?

9.Můžeš se svými spolužáky rozhodovat o tom, jaká budete ve třídě dodržovat pravidla, kam pojedete na výlet? O čem jiném ještě můžete rozhodovat?

Příloha č. 4

Charakteristika školy ZŠ a MŠ Regionu Karlovarský venkov

Svazková škola, jejíž jednotlivá pracoviště se nacházejí v obcích Otovice, Sadov a Hájek. Dopravu do těchto zařízení zajišťuje školní autobus, který přepravuje děti z Regionu Karlovarský venkov.

Škola se zaměřuje na rozvoj žáků v cizích jazycích (anglický, německý, ruský). Podporuje technické vzdělávání, rozvíjí u žáků dovednosti v oblasti ICT. Tuto stránku škola vyvažuje aktivní podporou výtvarné, hudební, tělesné, taneční výchovy a praktických činností.

Škola inkluzivně vzdělává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Je školou komunitní, která zajišťuje i volnočasové aktivity pro žáky školy i jejich rodiče. Vytváří bezpečné prostředí pro všechny. Ve škole je příznivé sociální klima, které se hlásí k otevřenému partnerství jak mezi žáky a učiteli, tak mezi učiteli navzájem i mezi všemi zaměstnanci školy a vedením školy.

Škola je spojeným zařízením mateřské školy a úplné základní školy. Výuka v některých třídách na 1. stupni probíhá malotřídně, tj. spojením dvou ročníků. V současné době má škola 236 žáků.

Ve vzdělávání se klade důraz na osvojování praktických činností, respektuje se individualita žáka, respektují se potřeby jedince a jeho aktuální životní situace. Provádí se motivující hodnocení - žáky škola hodnotí v souladu s jeho individuálními možnostmi a jejich pokrokem s dostatkem zpětné vazby. Vzdělávací strategie je otevřená vůči rodičům. Škola vlastní certifikát Rodiče vítáni a certifikát Férová škola. Podílí se na vytváření společenských vztahů školy a veřejnosti.

Škola přednostně přijímá žáky ze spádové oblasti Regionu Karlovarský venkov. Partnerské klima a zaměření školy sem přivádí i žáky z jiných oblastí.

Škola spolupracuje s MŠMT při přípravě Standardů vzdělávání, realizuje jazykové výjezdy do příhraničních oblastí, spolupracuje se SCIO, se SPŠ Ostrov, zapojuje se do projektu

Systemová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR.

Při škole pracuje Klub přátel dětí, který organizuje akce zaměřené na neformální setkávání rodičů, žáků a pracovníků školy. Finančně podporuje tyto akce a tím přispívá k obohacení činnosti celé školy.

Při škole pracuje Školská rada, která se schází 2 krát ročně.

Škola úzce spolupracuje se všemi třemi obecními úřady, s Pedagogicko-psychologickou poradnou, se Speciálními pedagogickými centry v Karlových Varech a v Plzni a se Střediskem výchovné péče v Karlových Varech.

Spolupráce se ZŠ a ZUŠ Šmeralova Karlovy Vary zajišťuje přímo v jednotlivých školních budovách výuku hry na některé hudební nástroje a hudební nauku.

Ve škole aktivně funguje žákovský parlament složený z žáků všech ročníků. Žáci se tak mohou vyjadřovat k fungování školy a projednávat realizaci svých nápadů a uskutečňovat je.

Prostřednictvím žákovského parlamentu jsou žáci vedeni k odpovědnému přístupu ke svému okolí, k odpovědnosti za činnost ve třídě a ve škole.

Organizační a jiné podmínky:

- Vytváříme pohodové prostředí zdravého učení a otevřeného partnerství jak mezi žáky a učiteli, tak mezi učiteli a vedením školy.
- Máme rozvinutý funkční a neustále aktualizovaný systém informací směrem k žákům, učitelům, vedení školy, rodičům, partnerům školy a mezi jednotlivými aktéry vzdělávání navzájem.
- V průběhu velké přestávky nabízíme žákům řízené relaxační činnosti v tělocvičně. K dispozici je malý bufet.
- Vzdělávání propojujeme se skutečným životem – klademe důraz na osvojování praktických zkušeností žáků.
- Respektujeme individualitu žáků a věkovou přiměřenost. Provádíme motivující hodnocení. Žáky hodnotíme v souladu s individuálními možnostmi a jejich pokrokem s dostatkem zpětné vazby.
- Naplňujeme potřeby žáků - všestranný rozvoj žáka je hlavním momentem
- v přípravě a realizaci vzdělávání.

- V naší škole je příznivé sociální klima - otevřenost a partnerství v komunikaci, úcta, tolerance, uznání, empatie, spolupráce a pomoc druhému, sounáležitost se třídou a školou.
- Žáci se mohou spolupodílet na vzdělávání a životě školy, která přechází do modelu demokratického společenství - budování komunity na principech svobody, odpovědnosti, stability společných pravidel, spravedlnosti, spolupráce.
- Dbáme na včasnou informovanost o věcech uvnitř školy i mimo ni.
- Respektujeme potřeby jedince a jeho aktuální životní situaci.
- Na škole jsou stanovena základní pravidla života školy (pro žáky, učitele, jiné uživatele školy), způsoby projednávání problémů se žáky a jejich rodiči.
- Zajišťujeme spolupráci s rodiči žáků a s veřejností (např. školskou radou) - seznamování se záměry školy, cíli, způsoby výuky, hodnocením žáků, pravidly života školy, vzájemné hledání při řešení problémů žáků.
- Vzdělávací strategie je otevřená vůči rodičům. Naše škola vlastní certifikát Rodiče vítáni. Rodiče mají možnost účasti ve výuce a na výchovných a vzdělávacích činnostech organizovaných školou.
- Podílíme se na vytváření společenských vztahů školy a veřejnosti.

Příloha č. 5

Charakteristika školy ZŠ M.C. Skłodowské, Jáchymov

Škola je integrovaným vzdělávacím zařízením města Jáchymov – slučuje předškolní zařízení a základní školu s 350 žáky. Škola si jako svou základní cestu zvolila směřování k modelu inkluzivního vzdělávání – k modelu, který může optimálně zmírnit dopady sociální exkluze.

Školní vzdělávací program Mathesius je založen na principech humanistické pedagogiky.

Motivační název nese podtext Škola jako součást komunity je věcí veřejnou. Tento podtext není náhodný. Vyjadřuje mnohaletou snahu pedagogů této školy vytvořit z jediné školy ve městě přirozené komunitní centrum, centrum setkávání všech, kterým není lhostejný náš budoucí osud. Vyjadřuje mimo jiné i základní myšlenku vzdělávacího programu – otevřenost školy všem dětem, rodičům, veřejnosti – a to jak obsahem vzdělání, demokratickými principy, respektováním žáka jako osobnosti, širokou nabídkou, diferencovaným přístupem, vztahy ve škole, naplňováním nejzákladnějších potřeb, společnými prožitky učitelů, rodičů a žáků, tak zapojením školy i jejich absolventů do veřejného života, jejich profesní orientace, schopnost svobodné a tvůrčí práce, samostatného myšlení a odpovědného rozhodování, chápání globálních vztahů, spřízněnost s přírodou a jejími zákony, soulad s obecně uznávanými životními a mravními hodnotami a demokratickými občanskými postoji. Školní vzdělávací program klade důraz na všestranný rozvoj osobnosti každého jedince.

Hlavním cílem školy je zapojení do vzdělávání všech dětí a žáků ve věku od 3 do 15 let, do tzv. hlavního vzdělávacího proudu. Škola se v roce 2009 stala příjemcem čtyřmilionového grantu na realizaci projektu Integrovaný vzdělávací systém města Jáchymov – Mosty. Díky tomuto projektu byl vytvořen základní rámec přechodu školy k podobě školy inkluzivního typu. Byly vytvořeny podmínky pro doprovodné

specializované služby školního psychologa, pro široké aktivity v oblasti prevence celého spektra sociálně patologických jevů, pro oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a zvyšování úrovně IT gramotnosti žáků i celého pedagogického kolektivu. Škola úzce spolupracuje s obecně prospěšnými společnostmi Člověk v tísni a PECKA-Centrum celoživotního vzdělávání Karlovy Vary. Škola získala certifikát Férová škola, stala se školou s označením Světová škola.

Škola je výjimečná tím, že ji navštěvuje 40% dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí (s velkým zastoupením dětí romského původu).

Pro úspěšný rozvoj dítěte má velký význam život v populačně přirozené skupině, kde jsou zastoupeni jedinci s různými vlohami a vlastnostmi. Patří sem také děti s různými typy postižení. Náš ŠVP počítá s integrací těchto dětí, hlavně dětí s LMD a vývojovými poruchami učení. Funguje i dobrá spolupráce s odborníky a většina učitelek 1. stupně se zúčastňuje v rámci DVPP jednotlivých vzdělávacích akcí, které jsou zaměřovány na reedukaci a využívání speciálních forem práce s těmito dětmi.

Velmi významné je také úsilí školy o prohloubení jazykových dovedností se zaměřením na využití cizího jazyka v praxi (možnost konverzovat v cizím jazyce), ale též na poznávání reálií, života a tradic jednotlivých zemí. Proto se škola také zapojila do programu Sokrates a v příštím programovém období počítáme s využitím přeshraničních aktivit, které stávající vedení města racionálně podporuje. Kvalitní jazykovou výuku umožňuje též její organizace – dělení na skupiny v každém ročníku.

V náboženské výchově spolupracuje škola s katolickou církví a vychází ze zájmu rodičů. Výuka náboženství má však výrazně ekumenický charakter. V rámci celoškolských projektů zaměřených na průřezová témata budou žáci seznamováni se základy křesťanství v souvislosti se středoevropskou tradicí a jeho vlivem na výtvarné umění.

Za jednu z dalších prioritních oblastí považujeme cestu ke zdravému životnímu stylu, cestu k zvýšení estetických prožitků a k zájmu o věci veřejné jak lokálního, tak globálního charakteru.

Značný důraz v učebním plánu je kladen na informační a komunikační technologie, jejichž využívání by se mělo stát pro absolventy našeho programu běžné.

Příloha č. 6

ZŠ Ostrov, Masarykova 1289

Charakteristika školy

Základní škola Masarykova je ostrovskou školou s nejdelší tradicí. Slavnostní zahájení provozu ve staré školní budově bylo již v roce 1926. Od roku 1982 sídlí škola v nové budově s vybavením, které ji předurčuje k výchově sportovních talentů a zároveň umožňuje výuku v souladu s potřebami a nároky současné společnosti. Od roku 1995 prochází školní budova postupnou rekonstrukcí.

Škola se nachází v centru města a je úplnou základní školou s 1. až 9. ročníkem. Kapacita školy je 540 žáků. Průměrná naplněnost tříd je 25 žáků.

Budova školy je pavilónová, je zde 19 tříd a 7 odborných pracoven. Součástí školy jsou dvě tělocvičny, posilovna, školní bazén, atrium a moderní sportovní areál.

Škola má světlé, čisté a estetické prostory. Na vzhledu školy se podílejí ve velké míře také žáci, jejich rodiče a učitelé. Prostory pro výuku jsou dostatečné. Třídy žáků 1. stupně jsou umístěny v samostatném pavilonu, v dalších pavilonech jsou umístěny kmenové třídy žáků 2. stupně, multifunkční a projektová učebna, učebna PC, odborná učebna pro výuku chemie a fyziky, pracovna výtvarné výchovy, cvičná kuchyň a dílna, učebna pro výuku anglického jazyka a školní knihovna.

K pohybovým aktivitám žáci využívají 2 tělocvičny, školní bazén, posilovnu a sportovní areál s fotbalovým hřištěm.

Všichni vyučující mají své kabinety vybavené počítači, které jsou zapojené do sítě. Mají volný přístup na internet, používají tiskárnu a kopírku a společně se scházejí ve sborovně. Sportovní areál i školní bazén mohou ve volném čase využívat i učitelé.

Materiální vybavení je dostatečné, průběžně se modernizuje a na tvorbě pomůcek se podílejí i sami žáci.

Velkou pozornost věnujeme integraci žáků se specifickými poruchami učení a chování. Tito žáci jsou vzděláváni podle individuálního vzdělávacího plánu, který je vypracován na základě vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Kromě toho žáci docházejí na některé vyučovací hodiny do specializované třídy, kde se jim individuálně věnuje speciální pedagog. Ostatní předměty mají společné s ostatními žáky.

Pedagogický sbor má 31 členů, ve kterém pracují mladí i zkušení pedagogové. Učitelé se zúčastňují dalších vzdělávacích programů a kurzů. Ve škole pracuje výchovný poradce, metodik prevence sociálně patologických jevů a speciální pedagog. Škola úzce spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou v Karlových Varech, jejich speciální pedagog a psycholog pravidelně naši školu navštěvují.

Převážná většina žáků jsou děti z okolního sídliště. Velkou skupinu tvoří také dojíždějící žáci z blízkých i vzdálených obcí. V posledních letech vzděláváme i děti cizích státních příslušníků. Máme dobré zkušenosti s integrací žáků se specifickými poruchami učení a chování, ale i s dětmi s jiným zdravotním postižením.

Pedagogové spolupracují na školních projektech. Pořádáme kulturně-vzdělávací akce, školní výlety, ozdravné pobyty v přírodě pro žáky 1. stupně, sportovní soustředění pro žáky 2. stupně, lyžařské kurzy, sportovně zaměřené a vzdělávací pobyty v zahraničí. Žáci se zúčastňují sportovních a vědomostních soutěží. Žáci se zapojují do práce školního parlamentu.

Zapojujeme se do mezinárodních projektů. V německém Bothelu jsme navázali dlouhodobé partnerství, jehož cílem je výměna žáků.

Všechny naše aktivity a snahy vedou ke zkvalitnění výuky a zlepšování prostředí školy.

Spolupráce s rodiči žáků se neustále rozvíjí. Rodiče mohou navštívit školu kdykoliv po vzájemné dohodě s vyučujícím, v době konzultačních hodin (žáci mohou být přítomni jednání rodičů a učitele) a třídních schůzek. Škola pořádá akce pro děti i rodiče (podzimní slavnost, vítání Vánoc s vánočními trhy, velikonoční trhy, sportovní den školy, slavnostní předávání vysvědčení absolventům 9. ročníku, zápis a vítání prvňáčků atd.). Rodiče jsou o činnosti školy informováni prostřednictvím webových stránek školy, článků v Ostrovském měsíčníku a příspěvků Kabelové televize Ostrov.

Při škole je zřízena Školská rada a Sdružení rodičů O.S.K.A.R..

Základní body školního vzdělávacího programu

TRIVIUM

VĚDĚNÍ-ZDRAVÍ-RADOST

Hlavním principem programu je neustálý pohyb vyjádřený sportem, duševním rozvojem všech žáků a radostí z dosažených výsledků. Chceme naše žáky vybavit vším potřebným pro úspěšný, zdravý a radostný život.

Cílem programu školy je co nejaktivněji zapojit žáky do procesu učení. Vzdělávat žáky v souvislostech a s porozuměním, naučit je co nejefektivněji pracovat s novými informacemi, využívat komunikační a informační technologie, vzájemně komunikovat a aktivně používat cizí jazyk. Chceme poskytnout žákům takové znalosti a dovednosti, které dobře uplatní nejen při studiu na vyšším stupni školy, ale především v životě. Zaváděním nových metod, jako je skupinové a projektové vyučování, chceme vést žáky k týmové práci, vzájemné pomoci a vzájemnému respektu.

Chceme rozvíjet nejen žáky nadané, ale i žáky, kterým učení nejde. Školní vzdělávací program je orientován na žáka, klade důraz na všestranný rozvoj jeho osobnosti, respektuje jeho osobní maximum a individuální potřeby. Má všem ve škole vytvořit zázemí, které rozvíjí tvořivost a současně zohlednit jejich možnosti. Pohoda školního prostředí není dána školními prostorami samými, ale pohodu prostředí vytvářejí lidé, kteří v tomto prostředí pracují a toto prostředí navštěvují. Řízení školy je vybudováno na demokratických principech, respektuje liberální prostředí. V TRIVIU jsou žáci, učitelé i rodiče partnery, kteří se dokážou vzájemně informovat, podporovat a respektovat. Vedeme žáky k dodržování stanovených pravidel. Chceme, aby se žáci i rodiče aktivně zapojili do života školy.

Prostřednictvím rozšířené výuky tělesné výchovy chceme dětem ukázat cestu ke zdravému životnímu stylu. Od 6. ročníku mohou být žáci zařazováni na základě zájmu a posouzení nadání a předpokladů do třídy s rozšířenou výukou tělesné výchovy. Naše škola není jen o učení, ale je zde také čas na relaxaci, sport a přátelská setkání. Naše škola chce umožnit žákům prožít radost z úspěchu nejen v učení, ale i ve sportu a při různých akcích školy.

Zabezpečení výuky žáků se speciálně vzdělávacími potřebami

Žáky, u kterých se projevují příznaky některé z vývojových poruch učení, posíláme se souhlasem rodičů na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny v Karlových Varech. Na základě vyšetření a doporučení poradny jsou tito žáci zařazováni do reedukační péče. Na prvním stupni jsou do této péče zařazovány nejen děti s vývojovou poruchou učení nebo chování, ale také děti s obtížemi. Reedukace probíhá 1x až 2x týdně v průběhu dopoledního vyučování u speciálního pedagoga. Ostatní výuka probíhá v běžné třídě.

Na základě žádosti rodičů je pro integrované žáky vypracován individuální vzdělávací plán, podle kterého se s dítětem pracuje. V plánu jsou uvedeny závěry, doba platnosti vyšetření a doporučení pedagogicko-psychologické poradny, pomůcky, které budeme používat, způsob hodnocení, termín reedukační péče a podíl rodičů na plnění tohoto plánu. V případě potřeby umožňujeme v souladu s právními předpisy působení asistenta pedagoga ve třídě nebo studijní skupině.

Při klasifikaci přihlížíme k vývojové poruše a hodnotíme s tolerancí.

Žáci se zdravotním postižením jsou vzděláváni formou individuální integrace v běžných třídách. Jsou vzděláváni podle individuálního vzdělávacího plánu vypracovaného podle doporučení příslušného střediska pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením.

Příloha č. 7

ZŠ Dukelských hrdinů, Moskevská 25, Karlovy Vary

Základní škola Dukelských hrdinů je příspěvkovou organizací, jejímž zřizovatelem je Město Karlovy Vary. Nachází se ve starobylé budově, která je postavena v secesním slohu. Vzdělávání a výchovu žáků zajišťuje kvalifikovaný učitelský sbor.

Nabízíme výuku v moderně vybavených a specializovaných učebnách (např. multimediálních, jazykových, chemicko-fyzikální...).

Ve třetím ročníku začínají žáci s výukou anglického jazyka. Od sedmého ročníku mají žáci možnost výběru dalšího cizího jazyka: německý jazyk, ruský jazyk, anglický jazyk a konverzace v anglickém jazyce.

V rámci volnočasových aktivit je možno žáky přihlásit do zájmových kroužků: Florbal, Košíková, Sportovní hry, Sportovní gymnastika, Výtvarný kroužek, Náprava řeči, Matematické hrátky, Školní časopis, Ruský jazyk, Pěvecký kroužek.

Ve spolupráci s Pedagogickým centrem a Pedagogicko-psychologickou poradnou realizujeme výuku nadaných žáků. Pomáháme rovněž žákům se specifickými poruchami učení, jak ve výuce pomocí speciálně pedagogických metod, tak v ranních hodinách v rámci školní družiny a školního klubu.

Základní škola se stala pilotní školou v Kin-ballu. Škola je partnerem v projektu Technika je zábava. Cílem projektu je podpora odborného vzdělávání v Karlovarském kraji formou spolupráce se základními školami regionu.

Pojetí školního vzdělávacího programu (zaměření školy)

Základní vzdělávání musí být užitečnou službou občanům a má reflektovat i jejich očekávání

a individuální potřeby. Takového cíle nelze dosáhnout, aniž by se změnilo tradiční chápání funkcí školy. Posláním školy v takovém případě nemůže být pouhé zprostředkování sumy vědomostí a zkoušení žáků z faktografických přehledů.

V našem pojetí je škola místem, které žáky motivuje a podporuje k aktivnímu učení.

A to nikoli encyklopedickým vědomostem, ale pro život důležitým kompetencím učit se, řešit problémy a sociálním dovednostem. Charakter práce pak má v dětech mimo jiné

podporovat pocit bezpečí, možnost pozitivního prožívání, získání zdravého sebevědomí, rozvíjení kritického myšlení a schopnost sebehodnocení.

Takto formulovaný obecný koncepční záměr školního vzdělávacího programu vychází z přesvědčení, že kvalita vzdělávací služby školy nemá být primárně posuzována podle tradičně chápaných tzv. vzdělávacích výsledků. Za tyto výsledky bývají nezdávka považovány pouhé faktografické znalosti žáků zjišťované testováním.

Naší prvořadou ambicí je proměnit školu v prostředí, kde se dětem s velmi různorodými vzdělávacími potřebami dostává nejen kvalitní a kvalifikované vzdělávací péče, ale kde se současně cítí bezpečně a spokojeně. O podobnou proměnu školy se pokoušíme společně s rodiči našich žáků a odborníky z pedagogické veřejnosti. Připojujeme se ke vzdělávacím trendům v Evropě a chceme rozvíjet u žáků kompetence, které jsou nezbytné pro život v Evropě v 21. století.

Školní vzdělávací program „START“ klade hlavní důraz na komunikaci, kooperaci a práci s informacemi. Základem programu naší školy je přechod od školy transmisivního typu ke škole typu konstruktivního. Chceme, aby absolvování tohoto vzdělávacího programu bylo pro žáka dobrým startem do života, stabilní základnou, kterou lze rozvíjet, rozšiřovat a budovat po celý život.

Profil absolventa

Žák by měl:

Zvládnout základní učivo definované v ŠVP ZV START tak, aby je mohl v běžném životě využívat, samostatně myslet a pohotově se rozhodovat, samostatně řešit zadané úkoly a samostatně získávat informace potřebné ke splnění zadaného úkolu, při získávání informací umět pracovat s textem, mluveným slovem, elektronickými nosiči dat, s internetem, osvojit si pohotový a kultivovaný ústní a písemný projev v mateřském jazyce, pochopit historii našeho státu v kontextu světových dějin, vytvořit si základní mravní a estetické postoje své osobnosti, pochopit základy analýzy společenských jevů a problémů, na základě vlastního hodnotového žebříčku vytvořit jasné názory a postoje, ovládat znalosti informačních technologií na odpovídající úrovni, rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

Příloha č. 8

STANDARDY ZŠ A MŠ REGIONU KARLOVARSKÝ VENKOV



Vize školy:

„Hodně nabízíme, hodně očekáváme.

V rámci svých možností žijeme a pracujeme na maximum a společně.

Jdeš do toho s námi? Vítej, podpoříme tě.

Hraješ si jen na svém písečku, jedeš na půl plynu nebo se jen vezeš? Promiň, zkus to raději jinde.“

Standard školy

Nabízíme:

všem

- partnerské klima
- „dvojí metr“? Tady je jen jeden
- aktivita rozvíjející vztahy mezi všemi účastníky společenství
- společenství fungující na principu výhra-výhra (přínos pro jedince i pro společenství)
- zájem o cestu růstu každého dítěte/žáka/pedagoga a hledání možností, jak ji sladit s cestou růstu školy
- opravdovost a ryzost člověka, schopnost a dovednost být sám sebou, důvěřovat si a akceptovat se je pro nás důležitější než snaha o dokonalost, sebereflexe je proto nedílnou součástí života školy

žákům a dětem

- výuku anglického jazyka již od 1. ročníku, resp. od MŠ
- ruský nebo německý jazyk od 7. ročníku
- anglický jazyk integrovaný metodou CLIL do některých předmětů na 1. i 2. stupni ZŠ
- výuku ICT ve 3. ročníku a následně ve všech ročnících 2. stupně (6. - 9. ročník)
- rozvoj technického myšlení a dovedností na 2. stupni
- intenzivní podporu při volbě budoucí profese a SŠ v 8. a 9. ročníku
- podporu studijního i osobnostního rozvoje každého žáka, je na každém jedinci, jak podporu využije (konzultace, doučování, kroužky, nápravy)

-rozvoj kreativity a odpovědnosti (možnost zapojit se do práce žákovského parlamentu, EKO týmu, redakce školního časopisu, činnosti kroužků, příprava a realizace školních akcí)

-pokud jsou požadavky školy pro žáka příliš náročné, pomůže sjednat přestup na vhodnější školu

pedagogům

- mnoho akcí DVPP realizovaných pro celý pracovní tým, často přímo ve škole

-osobní dopisy za každé pololetí od přímého nadřízeného (ocenění a náměty k další práci)

-zajímavé možnosti pro využití FKSP

-podporu odborného růstu

-otevřené, přímé a věcné jednání

-rozvoj kreativity a odpovědnosti (možnost zapojit se do práce žákovského parlamentu, EKO týmu, redakce školního časopisu, činnosti kroužků, do činnosti rozšířeného vedení školy, realizovat a nabízet náslechy mezi kolegy, aktivně se zapojovat na poradách dílčích sekcí školy, pořádat školní akce)

Příloha č. 9

Úplné znění polostrukturovaného rozhovoru se žáky

Žáci (inkluzivní) – ZŠ a MŠ Regionu Karlovarský venkov

„Máte ve své třídě vyvěšená třídní pravidla?“

„Ano“

„Jak s nimi pracujete?“

„Každý týden, v pondělí, si povídáme, kdo porušil nějaké pravidlo, a když to někdo poruší, paní učitelka mu to vysvětlí a pak je to čím dál víc lepší a pak se to zlepšuje.“

„paní učitelka, když někdo poruší pravidlo, tak si to píše na papírek a v pondělí při třídnické hodině se to hodnotí“

„Řešíte ve své třídě často nějaké konflikty?“

„Někdy ano, jak kdy, nějaký měsíc víc a někdy zase ne.“

„Čeho se ty konflikty nejčastěji týkají?“

„Občas se kluci poperou.“

„Někdy se to zvrtně, ale nikdy není tak vážné zranění.“

„Je tady jedna holčička, která moc nemluví, ale my se s ní stejně kamarádíme.“

„Máte ve své třídě zavedeny nějaké rituály?“ (činnosti, které se pravidelně opakují?)

„Ráno máme rozcvičku, pozdravíme se a začneme.“

„Taky máme na konci roku Slavnosti učení.“

„A pro koho je připravujete?“

„Pro všechny“

„A kdo jsou to všichni?“

„Pan starosta, rodiče a všichni, kdo se chtějí podívat.“

„A také spíme v družině, když k nám přijedou děti z jedné školy.“

„Jak oslavujete ve vaší třídě narozeniny?“

„Tak, že oslavenec může přinést něco dobrého a my mu popřejeme.“

„A taky ten oslavenec nemůže dostat špatnou známku, spíš mu dáváme přednost, aby si ten

narozeninový den užil. “

„Komu byste vaší školu doporučili?“

„Tomu, kdo je rychlý a někdy i pomalý.“

„Třeba někomu, kdo má nějaký zdravotní potíže, ale my ho nehodnotíme podle toho jaký je, ale podle toho, jaký je uvnitř, nám nezáleží, že má třeba zlomenou nohu, ale my ho hodnotíme podle toho, jaký je uvnitř.“

„Tahle škola je pro děti, který jsou pomalý, ale i rychlý, máme tu hodný paní učitelky a paní asistentky a takhle to tady funguje.“

„Těm, kdo si chtějí užít i se něco naučit, protože tady je nikdo nehoní.“

„Já bych naši školu doporučil všem, kterým se něco stalo, jako třeba mě, když jsem spadnul na kole a vymknul jsem si rameno.“

„Kdy jste si naposledy něco užili?“

„Třeba jsme nedávno měli Modrý den.“

„A co to znamená?“

„To je den autistů, a my jsme si vzali modré tričko a udělali jsme na hřišti celá škola velké áčko a paní učitelka nás vyfotila.“

„A taky den naruby.“

„To jsme se učili tak, že paní učitelky a paní asistentky byli žáci a my jsme byli učitelé.“

„Můžete si ve třídě při vyučování radit?“

„Ano.“

„Paní učitelka nám pořád říká, abychom se nejdříve poradili se spolužákem a pak se zeptali paní učitelky.“

„A umíte také pracovat samostatně?“

„Někdy jo.“

„Umím.“

„Já se když tak poradím s paní učitelkou.“

„Třeba při písemné práci si nemůžeme radit.“

„My jsme rozděleni do skupin, abychom si mohli radit, máme lavice navíc, a když děláme

písemku, tak si sedneme do těch prázdných lavic, nebo ke spolužákovi, který neopisuje.“

„Když jsme ve skupině, tak ano, ale při písemce ne, abychom ukázali, co umíme.“

Žáci (inkluzivní), ZŠ Jáchymov

„Máte ve své třídě vyvěšená třídní pravidla?“

„Ano.“

Kdo ta pravidla vymýšlel?

„Celá třída i s paní učitelkou.“

„Vyhodnocujete je nějak?“

„Vždycky v pololetí a na konci školního roku.“

„Můžete si při vyučování pomáhat?“

„My se radíme spolu pořád, ale někdy taky ne.“

„Proč někdy ne?“

„Když třeba píšeme diktát.“

„Řešíte ve své třídě nějaké konflikty?“

„Jo, skoro pořád, protože tu máme děti, které mluví sprostě a paní učitelka se zlobí.“

„Kdy jste si ve škole něco opravdu užili?“

„Nedávno jsme měli sportovní den a deváťáci pro nás připravili různé hry a soutěže, to se mi líbilo.“

„Komu byste vaši školu doporučili?“

„Kdo chce, ať se přijde podívat, jestli se mu tady bude líbit, tak ať sem chodí.“

„Komu nevadí, že tu jsou Romové.“

Neinkluzivní školy

Žáci (neinkluzivní), ZŠ Dukelských hrdinů

„Máte ve své třídě vyvěšená třídní pravidla?“

„Ne.“

„**Máte nějaká pravidla chování, která ve třídě musíte dodržovat?**“

„Ano.“

„**Jaká jsou to pravidla?**“

„Nesmíme pít při hodině.“

„**Kdo ta pravidla vymýšlel?**“

„Paní učitelka.“

„**Souhlasili jste s nimi?**“

„Ano.“

„**Vymysleli jste také jako třída nějaké pravidlo?**“

„Ano, že nesmíme po třídě běhat.“

„**Jaké pravidlo vymyslela paní učitelka?**“

„Že si nesmíme hrát s tablety a na mobilu.“

„**Daří se vám toto pravidlo dodržovat?**“

„Ano.“

„**Pracujete nějak s těmito pravidly během školního roku?**“

„Nevím.“

„Když se nám něco povede, dostaneme odznáček.“

„**A co musí udělat žák, aby mohl dostat odznáček?**“

„Musí splnit dobře nějaký úkol.“

„Třeba správně vypočítat příklady.“

„**Můžete se při vyučování mezi sebou radit?**“

„Nemůžeme si radit.“

„Nesmíme chodit po třídě.“

„Někdy ano.“

„**Kdy?**“

„Ve skupině si můžeme pomáhat.“

„Někdy při VV ano.“

„Komu bys vaší školu doporučil?“

„Dětem z domova.“

„Našim kamarádům.“

„Myslíte, že by se u vás líbilo i žákům nějakým způsobem zdravotně postiženým?“

„Ano.“

„Co kdyby nestíhal učivo?“

„My bychom mu pomohli.“

„Můžete si při vyučování radit?“

„Ne, nesmíme.“

„Jenom když pracujeme někdy ve skupinách.“

„A se svým spolužákem v lavici si nesmíte radit?“

„Ne, abychom nerušili.“

„A co když je nějaký váš spolužák pomalý, můžete mu při hodině pomoci?“

„Pomáhá mu paní učitelka.“

„Co jste naposledy řešili ve skupině?“

„Jednou vánoční kalendář.“

Žáci (neinkluzivní), Masarykova, Ostrov

„Máte ve své třídě zavedená nějaká pravidla?“

„Máme.“

„Máte je ve své třídě někde vyvěšená?“

„Ne.“

„Kdo ta pravidla vymýšlel?“

„Nevím asi pan ředitel nebo paní zástupkyně.“

„To jsou asi školní pravidla, já myslím, jestli máte pravidla třídy, podle kterých se řídíte?“

„Nemáme.“

„Bavili jste se na začátku roku o tom, jak se budete ve třídě chovat?“

„Nebavili.“

„Všimla jsem si, že tady máte vyvěšené nějaké sovičky, můžete mi děti vysvětlit, co znamenají?“

„Hrajeme soutěže třeba matematické oříšky a za to dostáváme sovičku.“

„A dostáváte sovičku také za pěkné chování?“

„Ne, jenom za nějaký úkol.“

„Jak ty sovičky vyhodnocujete?“

„Soutěžíme celý rok a na konci roku, kdo jich měl nejvíc, dostane diplom, nebo odměnu.“

„Máte ve své třídě nějaké rituály?“ (činnosti, které se pravidelně opakují?)

„Někdy máme takovou besedu na vánoce a jinak už asi nic.“

„Slavíte ve třídě narozeniny?“

„Ano, přejeme si u tabule.“

„Jak vítáte nové žáky, kteří k vám přijdou do třídy?“

Do rozhovoru se vmísila učitelka:

„My jsme plný, my už nikoho přijmout nemůžeme.“

„Jak byste přivítali nového žáka, kdyby se u vás ve třídě uvolnilo místo?“

„Nevím, jak bych ho přivítal.“

„Komu byste doporučili vaši školu? Pro koho si myslíte, že je vaše škola vhodná?“

„Pro ty, co sportují.“

„A co kdyby k vám do třídy přišel žák, který nerad sportuje, nebo by nemohl sportovat, byl by nějak postižený? Umíte si to představit, že by k vám do třídy chodil např. žák na vozíčku?“

„Neumím“

„Proč?“

„Asi by to nezvládal?“

„Co by nemohl zvládat?“

„Učení.“

„Proč?“

„On by byl pomalý a my jsme rychlý.“

Učitelka:

„Děti, pamatujete si, vloni k nám chodil žák, který byl nedoslýchavý a jak to s ním dopadlo?“

Žáci:

„Nevíme.“

Učitelka:

„Musel naši školu opustit, protože to tady nezvládal.“

A víte, kde je teď ten žák?

Myslím, že v Jáchymově, tam je inkluzivní škola.