

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY

**SDÍLENÍ DOBRÉ PRAXE V OBLASTI
INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA ZÁKLADNÍCH
ŠKOLÁCH V PLZEŇSKÉM KRAJI**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Kateřina Beranová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: PhDr. Josef SLOWÍK, Ph.D.

Plzeň 2018

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

Plzeň, 2. dubna 2018

.....
vlastnoruční podpis

Originál zadání práce

Poděkování

Děkuji mému vedoucímu diplomové práce panu PhDr. Josefu Slowíkovi, Ph.D. za metodické vedení, cenné rady, věcné připomínky a vstřícný přístup v průběhu tvorby této diplomové práce.

Obsah

Poděkování	4
Obsah	5
Úvod	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1. INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	8
1.1. Základní pojmy a pojetí inkluzivního vzdělávání	8
1.2. Inkluze versus integrace	10
1.3. Právní rámec	11
1.4. Ukazatelé úspěšné inkluzivní školy	15
2. SDÍLENÍ DOBRÉ PRAXE	21
2.1. Dobrá praxe	21
2.2. Možnosti sdílení	21
2.2.1. Příklady dobré praxe na internetu	22
2.2.2. Hospitace	23
2.2.3. Semináře	24
2.2.4. Supervize	25
2.2.5. Workshop	27
2.2.6. Kulatý stůl	27
II. VÝZKUMNÁ ČÁST	30
1. Charakteristika výzkumného problému a cíl výzkumu	30
2. Použité metody	30
2.1. Aktivity sdílení dobré praxe v rámci projektu	33
2.2. Pozorování hospitace v inkluzivní škole	35
2.3. Online anketa	37
2.4. Rozhovor	38

3. Výsledky výzkumu	39
1. Výsledky ankety	39
2. Výsledky rozhovorů	47
4. Celkové shrnutí výzkumu	50
Závěr	51
Resumé	52
Cizojazyčné resumé	53
Seznam literatury	54
Přílohy	58

Úvod

České školství v současné době stále zažívá proces přeměny, jejímž cílem je vytvoření demokratické a humanitární školy, ve které dostane každý žák stejné šance na vzdělání. Každý žák je individuální osobnost s různými zájmy a potřebami, každý vyrůstá v jiném sociálním prostředí, má jinou výchovu, může se dorozumívat cizím jazykem, má jiné schopnosti a nadání, každý má však stejné právo na vzdělání a každý bez rozdílu je brán jako originální osobnost, která se má dále rozvíjet.

Díky inkluzivnímu trendu ve vzdělávání mají právo na vzdělání v běžných základních školách i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří dříve byli segregováni do speciálních zařízení a byli tak vyloučeni z běžného vyučovacího procesu.

Zavádění inkluzivního vzdělávání do běžných škol se tak stalo často řešeným tématem na většině základních škol, ale například i v politické sféře. Učitelé mezi sebou řeší, jaké postupy a metody jsou nejefektivnější, diskutují nad legislativou, nad tvorbou dokumentace, předávají si rady, jak postupovat v různých situacích, zkrátka mezi sebou sdílejí své postřehy a zkušenosti.

Sdílení dobré (ale i špatné) praxe má v procesu zavádění inkluzivního vzdělávání do běžných škol jistě svůj význam, jak jinak by se totiž veřejnost, učitelé, rodiče či politici dozvěděli, že celý proces funguje, nebo co by bylo dobré zlepšit?

K rozhodnutí psát svou diplomovou práci na toto téma jsem dospěla právě díky rozmáhajícím se diskuzím o inkluzivním vzdělávání. Na základní škole, kterou jsem navštěvovala jako dítě, a kterou jsem opět navštívila v posledních letech v rámci své praxe, s inkluzivním vzděláváním moc zkušeností nemají, jelikož místní školu navštěvuje jen pár žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, a tak jsem se o inkluzi v praxi moc nedozvěděla.

Chtěla jsem se do tohoto tématu ponořit hlouběji, zajímalo mě, jak by inkluzivní vzdělávání mělo správně probíhat a zda v některých školách opravdu funguje tak, jak by teoreticky fungovat mělo.

Jak si pedagogové předávají své zkušenosti a poznatky? Kde se setkávají?

Jaké informace, zkušenosti a poznatky si nejčastěji předávají?

Jsou pro ně tato setkání a sdílení zkušeností přínosná? Mění nějak jejich dosavadní praxi?

Cílem mé diplomové práce je nalézt odpovědi na tyto otázky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

1.1. Základní pojmy a pojetí inkluzivního vzdělávání

V úvodu teoretické části je žádoucí objasnění základních pojmů souvisejících s tématem inkluzivního vzdělávání. Jedná se především o pojmy *exkluze*, *segregace*, *integrace*, *inkluzie*, *inkluzivní vzdělávání*, *diverzita* a *žák se speciálními vzdělávacími potřebami*.

Podle Lechty (2016, s. 30) pojem *exkluze* značí formu vyučování, kdy děti s postižením nesplňující (ale případně i splňující) kritéria, která více či méně svévolně vymezí vyšší instance, jsou vyloučeny z edukačního procesu.

Segregace znamená, že děti, které se mají vzdělávat, se rozdělují na skupiny. V tomto případě jde o skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a skupiny žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb. Při takovém selektivním přístupu se vychází z názoru, podle něhož je možné žákům poskytnout optimální podmínky edukace pouze v co nejhomogennějších skupinách škol a soustavy škol speciálních.

Určitý pokrok v zapojování znevýhodněných žáků do vyučovacího procesu představuje pojem *integrace*, při kterém sice nadále vedle sebe existují rozdílné podskupiny, ale děti s postižením mohou s určitou podporou navštěvovat běžné školy. V tomto systému vedle sebe funguje integrativní i segregovaná edukace.

Idea integrace se dále rozvíjí v novou kvalitu: *inkluzi*. Faktorem ulehčujícím práci pedagoga má být heterogenost (diverzita), segregující instance tak postupně zanikají. V inkluzivním přístupu jsou osoby s postižením zapojovány do všech běžných činností jako lidé bez postižení. Pokud je to možné, nejsou přitom 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)

Pojem *inkluzivní vzdělávání* označuje vzdělávání začleňující všechny děti/žáky/studenty dané komunity běžných škol hlavního vzdělávacího proudu, v nichž jsou jim vytvářeny takové podmínky pro kvalitní vzdělávání, které v maximální míře

respektují jejich odlišnosti, podporují jejich rozvoj a přispívají k jejich individuaci ve všech oblastech kvalit života žáka.

Diverzita znamená různorodost, rozmanitost. Koncept diverzita vedle kultury, etnicity, jazyka, sociálně ekonomického statusu, pohlaví, náboženství, zahrnuje i osobnostní charakteristiky, schopnosti a dovednosti (Kratochvílová, 2013). V inkluzivním vzdělávání je různorodost plně respektována, žáci jsou tak začleňováni do výuky bez ohledu na jejich národnost či zdravotní způsobilost.

Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. (Školský zákon 561/2004)

Diskuze o inkluzivní pedagogice se objevily koncem dvacátého století, vrcholí však zejména počátkem jednadvacátého století.

Dlouhodobým trendem společenského vývoje je umožnit všem žákům bez rozdílu plnohodnotný přístup ke vzdělávání. Základem je snaha o optimální edukaci všech dětí bez rozdílu v podmínkách běžných škol. Inkluzivní vzdělávání je nositelem myšlenky úplného přijetí každého dítěte, tj. i dítěte s postižením, narušením či ohrožením, tak i dítěte s výjimečnými schopnostmi, za rovnocenného člena lidské (školní) komunity. Inkluzivní škola funguje na principu koedukace a zároveň uspokojuje speciální potřeby žáků.

Trend inkluze nemá za cíl likvidovat speciální školy a speciálně pedagogická zařízení. Cílem tohoto procesu je vytvořit mnohem pružnější, diferencovanější, průchodnější, pro potřeby jednotlivých žáků adekvátnější výchovně-vzdělávací systém. Model inkluzivní edukace přináší užitek také intaktním žákům, škole, vzdělávacímu systému a celé společnosti. Inkluzivní vzdělávání nemá tedy význam jen z pedagogického hlediska. V pluralitní demokracii má i antidiskriminační účinek, pomáhá zrovnoprávnit lidi odlišného pohlaví, barvy pleti a sociálního původu. (Lechta, 2010, s. 51-52)

Tannenbergerová ve svém Průvodci školní inkluzí píše, že inkluze je takový systém základního vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy, ideálně v lokalitě jejich bydliště. Učitelé na inkluzivně orientovaných školách musí

přístupovat ke každému žákovi individuálně jako k mimořádné osobnosti. Na individualizovaném přístupu k žákům je postavena nejen výuka, ale i celá organizace a filozofie školy. Každý žák má svou vzdělávací strategii, která se přizpůsobuje jeho schopnostem, talentům i handicapům. Výuka v inkluzivních školách se soustřeďuje především na to, aby každý žák plně využil svůj potenciál a zároveň se naučil komunikovat a spolupracovat s ostatními. Odlišnost žáků je zde vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním, a ne jako problém či přítěž.

V inkluzivní škole se nerozlišují žáci na děti postižené a intaktní, na děti s handicapem nebo bez něj. Všichni jsou vnímáni jako jedinci, kteří vykazují potřebu zohledňovat svá osobní specifika.

1.2. Inkluze versus integrace

Světová zdravotnická organizace (WHO) charakterizuje integraci jako sociální rehabilitaci, schopnost příslušné osoby podílet se objektivně na společenských vztazích. Integrace je tedy stav, kdy se zdravotně postižený jedinec vyrovnal se svou vadou, žije s nepostiženými a spolupracuje s nimi, prokazuje výkony a vytváří hodnoty, které společnost intaktních uznává jako rovnocenné, společensky významné a potřebné. (Pipeková, 1998, s. 29)

V podmínkách současných běžných základních škol můžeme objevit dva základní typy integrace. Jedná se o integraci individuální a integraci skupinovou. Individuální integrací se rozumí vzdělávání žáka- jednotlivce- s postižením či žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné základní škole mezi ostatními žáky v běžné třídě. Skupinová integrace znamená, že se žák vzdělává ve třídě, oddělení nebo skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením (či jiným druhem odlišnosti) v běžné škole. (Tannenbergerová, 2016, s. 39)

Hlavním rozdílem mezi inkluzí a integrací je ten, že do konceptu inkluzivní edukace musíme zařadit mnohem širší populaci, než jsou pouze žáci s postižením a narušením (na které především cílí koncept integrace). Školy by ve smyslu inkluze měly přijímat všechny děti bez ohledu na fyzické, intelektuální, sociální, emocionální, jazykové a jiné podmínky a předpoklady. Má tedy jít nejen o děti s postižením a narušením, ale například i o děti nadané, děti ulice, pracující děti, děti z odlehлых oblastí, z kočujících populací, z lingvistických, etnických a kulturních minorit a děti ze znevýhodněných skupin.

Akceptování rozmanitosti se tedy v inkluzi na rozdíl od integrace týká kromě lidí s postižením a narušením i etnických, jazykových, migrujících a kulturních menšin a jiných sociálně, ekonomicky a jinak znevýhodněných skupin obyvatelstva. Předmětem inkluzivní edukace je tedy mnohem širší populace než při integrované edukaci.

Principiální rozdíl je také v tom, že integrace akceptuje duální systém vzdělávání žáků s postižením (speciální i běžné školy), ale v rámci inkluze by každá škola měla být připravena přijmout všechny děti. Inkluzivní trend usiluje o postupné odstranění dvou paralelních systémů „normálního“ a „speciálního“ školství a chce vytvářet pouze jediný: při začlenění má škola vytvořit podmínky pro edukaci všech žáků bez jakéhokoli rozdílu.

Integrace zahrnuje přípravu žáků na začlenění do běžných škol, kdy se žák musí přizpůsobit škole a nepředpokládá se, že škola sama se musí změnit, aby dokázala pojmout větší heterogenitu žáků. Naproti tomu inkluze implikuje radikální reformu školství, kdy se předpokládá, že se edukační systém přizpůsobí všem žákům.

Metaforicky lze konstatovat, že inkluze je cílem a integrace je cestou, jak ho postupně dosáhnout. Momentální situaci u nás lze charakterizovat jako etapu na cestě od integrace k inkluzi (Lechta, 2016, s. 37-38).

Ve slovníku speciální pedagogiky je inkluze ve vzdělávání vysvětlena takto: „*proces transformace vzdělávacích systémů usilující o vytváření podmínek pro to, aby se mohli žáci bez ohledu na svůj původ či zdravotní stav vzdělávat společně v běžných školách. Inkluze ve vzdělávání se tak stává nástrojem sociální politiky, je odpovědí na požadavek zpřístupnění vzdělání všem a vychází ze základního účelu vzdělávání a výchovy.*“ Integrace je zde popsána následovně: „*termín pocházející z latiny a znamenající v doslovném překladu znovuvytvoření celku. V pedagogických souvislostech jde o význam sociologický a psychologický. V sociologickém smyslu se integrace vztahuje na vznik společenských jednotek tvořených z určitého počtu lidí a skupin a popisuje především stav, kdy bylo něco nebo někdo integrován. Tím jsou míněny například procesy integrace lidí z jiných kultur do společnosti.*“ (Valenta, 2015)

1.3. Právní rámec

Jedním ze základních dokumentů, který se týká inkluzivního vzdělávání, je bezesporu Všeobecná deklarace lidských práv přijatá valným shromážděním OSN v roce 1948. V článku 26 se praví „Každý má právo na vzdělání. Vzdělání necht' je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné. Technické a odborné

vzdělání budiž všeobecně přístupné a rovněž vyšší vzdělání má být stejně přístupné všem podle schopností.“ [1]

Počátky snah o realizaci konceptu inkluzivní edukace sahají pravděpodobně do roku 1988, kdy na univerzitě v Torontu jednala skupina nadšenců (odborníků, rodičů i dospělých lidí s postižením) ze Severní Ameriky znepokojená malou progresí integrativní edukace. Výsledkem byl projekt inkluzivní edukace: konkrétní návrhy na zlepšení edukačního procesu u dětí a dospělých s postižením a poruchami učení v rámci středního proudu vzdělávání. (Lechta, 2016, s. 32)

Až do 90. let 20. století probíhalo v České republice vzdělávání dětí s postižením segregovaně. Na jedné straně byly vypracovány velmi podrobné a kvalitní didaktické postupy, ze kterých učitelé vychází i dnes (př. Kábele, Čálek), na straně druhé však žáci s postižením byli vytrženi nejen ze života společnosti, ale i samotné rodiny, a na doporučení odborníků často vyrůstali v institucionální péči.

Odklon od výhradně segregovaného vzdělávání nastal s přijetím Zákona č. 564/1990 Sb. České národní rady o státní správě a samosprávě ve školství, který v §12 hovoří o možnosti integrace žáků s postižením (MŠMT, 1990). Vyhláška 291/1991Sb. o základní škole dále zmiňuje možnost ředitele zřídit speciální a specializované třídy pro žáky s postižením (MŠMT, 1991) a také přednostní zařazení žáků do školy v místě trvalého bydliště. [2]

Zásadním obratem směrem k inkluzivnímu trendu je zveřejnění Deklarace ze Salamanky. V Salamance na konferenci UNESCO v roce 1994 řešilo problematiku speciálních edukačních potřeb přes 300 účastníků z 92 zemí a 25 mezinárodních organizací. Výstupem byla Deklarace požadující budování inkluzivních škol přijímajících všechny žáky, připouštějící jejich různorodost a reagující na jejich potřeby. (Lechta, 2016, s. 32)

Ustanovení inkluzivního vzdělávání a další související ustanovení, v nichž je inkluze deklarována jako základní princip uplatňovaný ve vzdělávání, byly posléze zakotveny v tzv. *Prohlášení ze Salamanky*. Toto prohlášení obsahuje 5 základních bodů:

- 1) Každé dítě má základní právo na vzdělávání a musí dostat příležitost dosáhnout přijatelné úrovně znalostí a dovedností,
- 2) Každé dítě má jedinečné vlastnosti, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby,
- 3) Vzdělávací systém by měl být navržen a přes vzdělávací programy uváděn do praxe takovým způsobem, aby zohledňoval šíři a rozmanitost těchto individuálních vlastností a potřeb,

- 4) Děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami musí mít přístup do běžných škol, které budou schopné naplnit jejich potřeby v rámci pedagogických přístupů orientovaných na dítě,
- 5) Běžné školy, které jsou takto orientované na inkluzi, představují ten nejúčinnější nástroj boje s různými diskriminujícími postoji, pomáhají budovat otevřená společenství a inkluzivní společnost a zajistit vzdělávání pro všechny; a navíc většině dětí účinně poskytují vzdělání a přispívají tak ke zlepšení efektivity a ve finále i k větší ekonomičnosti celého vzdělávacího systému. [3]

Klíčovým strategickým dokumentem, který zformuloval myšlenková východiska a obecné záměry v rozvoji vzdělávací soustavy po roce 2000, je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - tzv. Bílá kniha. Její vydání spolu s uskutečněním celonárodní diskuze „Vzdělávání pro 10 milionů“ bylo vyvrcholením kurikulární reformy zahájené v 2. polovině 90. let minulého století. Cestou k naplnění cílů formulovaných v Bílé knize (např. posilování soudržnosti společnosti či zvyšování konkurenceschopnosti a prosperity společnosti) je osvojování klíčových kompetencí zahrnujících schopnost komunikovat, pracovat s informacemi, pracovat v týmu a umět získané vědomosti a kompetence efektivním způsobem využít. S formulací nových cílů vzdělávání je úzce spojena i změna kurikula spočívající ve vzniku rámcových vzdělávacích programů (dále také jen RVP) a v legislativním ukotvení povinnosti vytvářet na základě těchto programů školní vzdělávací programy (dále také jen ŠVP) reflektující specifika, preference a potřeby jednotlivých škol. [4]

Ve vztahu ke vzdělávání žáků se zdravotním postižením byla klíčová ratifikace Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením v roce 2009. Tato úmluva v oblasti vzdělávání zavazuje Českou republiku k zajištění inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy. MŠMT v reakci na závazky vyplývající z implementace úmluvy připravilo Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV). Při formulaci základních principů a priorit vycházelo také z Bílé knihy, ve které je uveden požadavek na zajištění podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

NAPIV byl prvním českým rámcovým dokumentem zaměřeným na zajištění rovného přístupu všech osob ke vzdělávání. Jeho hlavním cílem bylo zvýšení míry inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Implementace NAPIV byla rozdělena do dvou fází – přípravné v letech 2010 až 2013 a následné realizační. Cílem přípravné fáze bylo vytvořit na základě široké odborné diskuze konkrétní návrhy strategií a opatření

směřujících k podpoře inkluzivního vzdělávání na všech stupních vzdělávací soustavy. Opatření směřovala mimo jiné do oblasti vzdělávání pedagogů, financování podpory vzdělávání žáků se SVP a poradenských služeb ve školství. Cílem druhé fáze bylo připravená a schválená opatření realizovat. NAPIV postihl stejný osud jako řadu dalších strategických dokumentů. Přestože jeho realizace byla formálně schválena Vládou ČR, k jeho faktickému naplňování nedošlo.

Skutečnost, že Česká republika ratifikovala Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením, se promítla i do formulace opatření v Národním plánu vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 až 2014. Národní plán zdůrazňoval právo každého dítěte na vzdělávání ve škole hlavního vzdělávacího proudu v místě, kde žije. Naplnění práva na vzdělávání v místě bydliště žáka muselo být vždy doprovázeno i vytvořením adekvátních podmínek, které naplnilo jeho speciální vzdělávací potřeby.

Jedním z úkolů, které byly tímto národním plánem MŠMT uloženy, je zavedení nového způsobu poskytování podpory žákům se zdravotním postižením v závislosti na hloubce a závažnosti postižení a jeho dopadů na vzdělávání. Jeho realizace vyústila v návrh nové kategorizace žáků se SVP a vznik „Katalogu podpůrných opatření“. [5]

Dokumentem současné doby je Strategie vzdělávání 2020, zároveň je také podmínkou pro čerpání prostředků z Evropské unie. Dokument obsahuje tři klíčové priority. Tou první je snižování nerovnosti ve vzdělávání, která usiluje o zvýšení dostupnosti a kvality předškolního vzdělávání, o zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání, dále je jejím cílem snížit počet odkladů školní docházky, zlepšovat kvalitu vzdělávání na druhém stupni základní školy a v neposlední řadě podporovat kompenzaci všech typů znevýhodnění a rozvoj všech typů nadání, a to na principu individualizace podpory.

Druhou prioritou je podpora kvalitní výuky učitelů, s čímž souvisí dokončení a zavedení kariérního systému či posílení kvalitní výuky budoucích pedagogů na vysokých školách. Třetí prioritou je odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému, které zahrnuje například zlepšení dostupnosti a kvality informací o vzdělávacím systému, otevřené a srozumitelné prezentování změn rodičům i širší veřejnosti či zlepšení komunikace mezi aktéry ve vzdělávání. [6]

Nejaktuálnější je však v současné době Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání a s ním související vyhláška č. 27/2016

Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která přesně stanovuje informace o podpůrných opatřeních, detailně se zabývá individuálním vzdělávacím plánem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami i žáka nadaného, využitím asistenta pedagoga a jeho povinnostmi, dále zde můžeme najít informace o poskytování podpůrných opatření žákovi používající jiný komunikační systém než mluvenou řeč, tlumočnickovi českého znakového jazyka, přepisovateli pro neslyšící a působení dalších osob poskytujících podporu. (Školský zákon 561/2004)

Ve srovnání s předchozí vyhláškou č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných došlo k posunu především v rozpracování systému podpůrných opatření, dále také k detailnějším úpravám jednotlivých paragrafů, například paragrafu týkajícího se individuálně vzdělávacího plánu, kdy je oproti předchozí legislativě konkretizováno, za jakých podmínek se tento plán zpracovává, a to na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka, což v předchozí legislativě chybí.

Další posun oproti předchozí legislativě můžeme spatřovat ve vytvoření podpůrných opatření pro žáky používající jiný jazykový systém než mluvenou řeč, které zahrnují tlumočnicka českého znakového jazyka či přepisovatele pro neslyšící.

1.4. Ukazatelé úspěšné inkluzivní školy

Abychom mohli běžnou základní školu považovat za inkluzivní, je nutné, aby byly naplněny požadavky pro úspěšnou inkluzi, a také aby fungovaly veškeré podmínky a komponenty správné inkluze.

Požadavky úspěšné inkluze můžeme rozdělit na tyto:

1. Požadavky na politiku

Inkluze je úspěšná, pokud

- všechny úřady, všichni, kdo působí ve veřejné správě, uznávají úmluvu OSN o právech lidí s postižením,
- obce a jejich starostové, městské rady, školní rady a vedení škol nepoužívají „blaho dítěte“ proto, aby si mohly jít dál svou cestou,
- je tento okruh lidí usilující o „blaho dítěte“ otevřený novým návrhům a podnětům,

- přetrvává důvěra v rodiče, že jim „blaho dítěte“ leží na srdci, a proto musejí mít právo do věcí mluvit.

2. Požadavky na zařízení

Inkluze je úspěšná, pokud mají všechny zúčastněné osoby stejný cíl a usilují o jeho dosažení. Mezi zúčastněné patří:

- zřizovatel zařízení
- účetní, která je zodpovědná za finance a veškerou manipulaci s nimi,
- celý personál, nejen pedagogové, kteří denně pracují s dětmi, ale také školník, personál obsluhující kuchyň atd.
- individuální uzpůsobení prostoru, například bezbariérový přístup, dostatek místa ve třídách, zdvihací zařízení, „klidný koutek“ atd.

3. Požadavky na pedagogy

Inkluze je úspěšná, pokud

- všichni dospělí tvoří tým, vyměňují si zkušenosti a jsou naladěni na stejnou notu. Všichni včetně rodičů, kteří své děti znají nejdéle a zpravidla mají největší zájem na tom, aby se dítě dále rozvíjelo,
- jsou respektovány zájmy, záliby a potřeby dítěte,
- se myslí na „nedostatky“ jen v případě, že je ohrožen další vývoj dítěte a je třeba něco změnit,
- je samozřejmostí další vzdělávání v oboru,
- je samozřejmá úcta k osobnosti jak dítěte, tak dospělého

4. Požadavky na asistenty

Inkluze je úspěšná,

- pokud asistent umožní dítěti být samostatné, samo na sobě pracovat a převzít zodpovědnost samo za sebe. Největším úspěchem asistenta je, pokud jednoho dne zjistí, že je zbytečný. K tomu je třeba promyslet tyto podmínky:
 - učitel třídy je k dispozici všem dětem,
 - asistent pomáhá učiteli se všemi dětmi
 - učitel a asistent tvoří tým, zodpovědnost leží na učiteli. (Anderliková, 2014, s. 67-70)

Základními ukazateli inkluzivní školy jsou především tyto body:

- škola se jeví jako otevřená svému okolí,
- žáci si vzájemně pomáhají,

- pedagogové a nepedagogičtí pracovníci školy vzájemně dobře spolupracují,
- pedagogové jednají s žáky s úctou,
- mezi pedagogy školy a rodiči žáků existuje partnerský vztah,
- všichni žáci jsou motivováni a podporováni v tom, aby dosáhli úspěchu,
- myšlenka inkluze je sdílena pedagogy, žáky, rodiči i ostatními zaměstnanci školy,
- pedagogové se snaží odstraňovat překážky v učení a v zapojení žáků s individuálním problémem,
- škola se snaží minimalizovat všechny formy diskriminace,
- škola dbá na to, aby přijímala všechny žáky ze své spádové oblasti,
- škola dbá na to, aby byly její prostory fyzicky dostupné všem osobám,
- všechny formy podpory různorodosti jsou koordinovány,
- činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost studentů,
- rozdíly mezi žáky se využívají jako zdroj pro výuku a učení,
- plně se využívají odborné znalosti pedagogů.

Pokud škola navíc plní podmínky:

- materiální a prostorové, kdy zajistí třídy funkčním zařízením, vhodné a motivující učebnice, prostory pro zájmovou činnost, prostory pro osobní hygienu žáků i personálu školy, šatny,
- režim vyučování, kde bude dostatek relaxace i aktivního pohybu,
- vzájemná spolupráce, úcta, tolerance a pomoc ostatním, respektování každého jedince,
- pedagogičtí pracovníci mají odbornou způsobilost a potřebné profesní dovednosti, umí odborně pomoci žákům,
- škola podává pravidelné informace rodičům, probíhá setkávání rodičů s učiteli, dochází k zapojování rodičů do akcí ve škole, rodiče mají možnost se zapojit do výuky.

Tyto podmínky by škola měla zajistit v takové míře, aby mohla přistoupit k praktickému začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávacího procesu. Tím získá schopnost otevřít se co nejrozmanitější populaci žáků. K tomu všemu musí být navázána spolupráce s rodinou žáka a školskými poradenskými zařízeními. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 94-95)

V České republice funguje několik organizací podporujících inkluzivní vzdělávání, jednou z nich je například Rytmus, což je nevládní nezisková organizace, která podporuje lidi se zdravotním postižením v aktivním začleňování do života – ve škole, v práci, v místě bydliště a při volnočasových aktivitách. Využívá přirozených zdrojů podpory ve společnosti. Rytmus podporuje pedagogické pracovníky, rodiče a sociální a poradenské pracovníky při začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, pomáhá dospělým lidem se zdravotním postižením najít zaměstnání na běžném trhu práce, mladým lidem se zdravotním postižením usnadnit přechod z dětství do dospělosti a v neposlední řadě podporuje děti a dospělé lidi se zdravotním postižením v začleňování do společnosti. [7]

Rytmus vydal v roce 2007 překlad z anglického originálu Ukazatel inkluze, jehož cílem je podpora inkluzivního rozvoje škol a jejich prostředí. V této publikaci se autoři zabývají také posuzováním situace inkluze ve školách.

Míru inkluze a exkluze zkoumají pomocí tří vzájemně propojených oblastí, které jsou součástí rozvoje školy: budování inkluzivní kultury (soudržnost, spolupráce, komunikace mezi pedagogy, komunikace s rodiči, všichni by měli zaujímat kladné postavení k inkluzivnímu vzdělávání a předávat tento postoj nově přichozím kolegům či rodičům žáků), tvorba inkluzivní politiky (inkluze by měla být součástí všech plánů a aktivit školy, měla by být schopna reagovat na různorodost studentů) a rozvíjení inkluzivní praxe (praktické metody a postupy, které berou v potaz inkluzivní kulturu a politiku školy).

Bez těchto tří oblastí se rozvoj inkluze ve škole neobejde a musí se na ně brát ohled při každém plánování nějakých změn. V publikaci Ukazatel inkluze jsou jednotlivé oblasti dále rozděleny na několik dalších konkrétních cílů, kterých by škola chtěla dosáhnout.

Příklad: Oblast: Budování inkluzivní kultury: Cíl: Zaměstnanci školy a studenti se k sobě chovají jako člověk k člověku i jako k zastáncům určité „role“. Otázky:

- Znájí každého studenta dobře alespoň někteří zaměstnanci školy?
- Mají studenti pocit, že je učitelé mají rádi?
- Jsou všichni členové školy vnímáni jako ti, kdo se učí, a zároveň jako ti, od kterých se učí ostatní?
- Cítí se zaměstnanci školy být náležitě oceňováni a podporováni?

Těmito otázkami lidé z organizace Rytmus zjišťují přesnou situaci ve škole a zároveň jejich prostřednictvím objevují další možnosti rozvoje a slouží i jako kritéria pro posuzování dosaženého pokroku. Na základě odpovědí a zjištění konkrétního stavu

sestaví plán inkluzivního rozvoje školy, tento plán poté škola musí realizovat a zaznamenávat jednotlivé pokroky do protokolu a v konečné fázi dojde ke zhodnocení dosavadního vývoje. [8]

Projekt Ligy lidských práv Férová škola také poskytuje odbornou podporu, vyhodnocuje situaci a stav v konkrétních školách a pomáhá pedagogům nastavit vhodné vzdělávací podmínky konkrétních žáků a realizuje pro vedení, učitele i děti vzdělávací workshopy. Školy, splňující standardy Férové školy, získávají za svou výjimečnou práci ocenění a certifikát kvality. Jejich příklady dobré praxe jsou prezentovány veřejnosti.

Aby škola mohla získat certifikát Férová škola, musí naplňovat Standardy Férové školy, které jsou rozděleny do následujících oblastí školní inkluze:

a) Kultura (školní kultura, politika, postoje):

Základní stavební kámen kvalitní inkluzivní školy je její kultura. Odráží se zejména v postojích, hodnotách a projevech chování zaměstnanců školy. Jedná se o ideové nastavení školy, které je sdíleno a předáváno žákům, rodičům, zaměstnancům školy, lokalitě, veřejnosti i zřizovateli. Kultura by měla vytvářet bezpečné, otevřené a spolupracující společenství, jež si váží každého svého člena. Principy a hodnoty obsažené ve školní kultuře jsou rozhodující pro nastavení politiky školy i pro každodenní chod jednotlivých tříd. Pod oblastí kultura se skrývají nejobtížnější zachytitelné, leč nejdůležitější aspekty kvalitní inkluzivní školy: klima, atmosféra, étos, filozofie a politika.

b) Podmínky (materiální, organizační, personální):

V této oblasti se jedná převážně o záležitosti, které souvisí s organizačním, materiálním a personálním zajištěním chodu inkluzivní školy. Aby mohl být inkluzivní edukační proces úspěšný, je třeba přizpůsobit prostředí školy heterogennímu složení dětí. Podmínky školy by měly umožňovat podnětné zázemí pro žáky s rozmanitými potřebami, a naopak by měly být odstraněny architektonické i symbolické bariéry, které mohou zabraňovat žákům v plnohodnotném rozvoji.

c) Praxe (didaktika, individualizace, hodnocení):

Oblast praxe zobrazuje žáka a jeho potřeby v centru pedagogicko - didaktického snažení s ohledem na přirozenou a očekávanou rozmanitost každé učební skupiny. Hlavními principy, v nichž se odehrávají plánování, proces a reflexe výuky jsou: individualizace přístupu k žákovi, vnitřní diferenciací kolektivu a skutečná

aktivizace žáků ve všech fázích procesu výuky. Metody výuky vyplývají z uznání heterogenity každé skupiny žáků a ze škály potřeb žáků ve skupině. Umožněním individualizovaného a zároveň kooperativního učení vychovává škola k respektování integrity každého individua a zároveň k přirozenému fungování v rozmanité společnosti.

d) Relace (vztahy, komunikace, spolupráce):

Tematická oblast relace zachycuje nejdůležitější vztahy, které se na půdě školy odehrávají, vyjma vztahu učitel-žák, kterému je věnován prostor v tematické oblasti praxe. Škola tyto vztahy a styl komunikace kultivuje směrem ke vzájemné důvěře, otevřenosti, pro-aktivitě a svobodě. Pomáhá účastníkům rozvíjet schopnost a ochotu svobodně přijímat rozhodnutí a zároveň jejich následky. Nejdůležitější vazby jsou situovány mezi dva aktéry (např. učitel-učitel), intra-skupinově (např. mezi učiteli), inter-skupinově (např. mezi učiteli a rodiči); vně i vevnitř školy. [9]

Dalším podporovatelem inkluzivního vzdělávání je například projekt Západočeské univerzity v Plzni Cesty k inkluzi- CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000166, jehož hlavním úkolem je, aby se inkluzivní vzdělávání dostalo do skutečné praxe, a aby bylo umožněno dětem s handicapem vzdělávat se přímo tam, kde žijí. Snaží se o prevenci školní neúspěšnosti znevýhodněných dětí, posiluje spolupráci mezi školami, rodinami a neziskovými organizacemi a především podporuje zavádění inkluzivního vzdělávání do běžných škol a proinkluzivní rozvoj škol.

Do projektu jsou zapojeny Základní škola a mateřská škola Blížejov, Základní škola a Mateřská škola Hrádek, Masarykova základní škola Plzeň, Základní škola Pobežovice, Základní škola Jižní předměstí Rokycany, Základní škola Karla Vokáče ve Strašicích, Tyršova základní škola a mateřská škola Plzeň a nezisková organizace Diakonie ČCE.

2. SDÍLENÍ DOBRÉ PRAXE

2.1. Dobrá praxe

Příklady dobré praxe (PDP) dokazují, že existují techniky, metody, procesy, aktivity, které vedou mnohem efektivněji k daným cílům než některé jiné techniky, metody atd. Vhodné postupy, způsoby ověřování a žádoucí výstupy mohou být vyřešeny s méně problémy a s menším počtem nepředvídatelných komplikací. Příklady dobré praxe lze rovněž definovat jako účinnější (méně úsilí) a efektivnější (dobré výsledky) cesty k vytčenému cíli, založené na opakovatelných postupech, které se mohou osvědčit i jinde, a které může aplikovat větší počet lidí.

V oblasti vzdělávání definuje příklady dobré praxe Výzkumný ústav pedagogický takto:

- vyústění snahy o efektivnější vzdělávání,
- konkrétní úspěšná metoda práce s žáky,
- vhodný námět, který lze využít v životě školy jako celku,
- příležitost učit se od jiných škol a využívat dobré nápady, které se osvědčily.

Příklady dobré praxe představují pro pedagogy či studenty netradiční formy práce, dílčí vyučovací aktivity, školní projekty, nové organizační formy výuky, nové způsoby hodnocení žáků a autoevaluačních činností škol, možnosti mimovýukových aktivit apod.

Cílem příkladů dobré praxe je podělit se o své pedagogické zkušenosti a výsledky a pomoci dalším učitelům při hledání efektivních vyučovacích postupů a při řešení každodenních pedagogických problémů.

Příklad dobré praxe v oblasti vzdělávání by měl být aktuální, zajímavý a inspirativní pro jiné učitele, a tedy aplikovatelný i na jiných školách. [10]

Příklady dobré praxe v oblasti inkluzivního vzdělávání tak představují soubor analyzovaných postřehů a zpětných vazeb vzniklých primárně na základě diskuzí a dialogů mezi pedagogickými pracovníky z různých škol. [11]

2.2. Možnosti sdílení

Možností, jak sdílet dobrou praxi, je mnoho. Od lehce vyhledatelných článků na internetu, přes hospitace, semináře, kulaté stoly, až k různým workshopům či supervizi.

2.2.1. Příklady dobré praxe na internetu

Příklady dobré praxe v oblasti inkluzivního vzdělávání je možné najít na internetu opravdu kdekoliv. Přímo na webových stránkách MŠMT ve složce Společné vzdělávání se nachází nepřeberné množství tiskových zpráv, které obsahují články jak známých osobností, tak obyčejných lidí z řad veřejnosti, kteří se dělí s ostatními o svůj příběh, který se vždy týká velmi pozitivní zkušenosti s inkluzivním přístupem ve škole (viz Příloha I. a II.).

Na webových stránkách již zmíněného projektu Férová škola můžeme také najít příklady dobré praxe. Ve složce Férové školy: Příklady úspěšné integrace, kde najdeme příběhy o individuálním začlenění dětí se znevýhodněním do běžných základních škol. Jako příklad uvádíme dva příběhy, které jsou k nalezení na těchto webových stránkách.

První příběh je ze Základní školy v Poběžovicích, která je výbornou ukázkou inkluzivního přístupu. Její filozofie otevřeného vzdělávání reaguje na potřeby sociálně vyloučené lokality, kde je spousta dětí ohrožena školní neúspěšností.

David je žákem naší školy od 1. třídy. Na prvním stupni se mu dařilo. Byl úspěšným žákem, který i přes diagnózu PAS – Aspergerův syndrom velice dobře zvládal veškeré nároky kladené učitelem na žáka.

Ke změně však došlo přestupem na 2. stupeň ZŠ. V daném okamžiku začínají žáci naší školy měnit na každou vyučovací hodinu učebnu – učebna Informatiky, učebna Přírodopisu, učebna Výtvarné výchovy, a to bylo pro Davida neskutečně matoucí. V jedné učebně zapomněl penál, v jiné celou aktovku, na třetí vyučovací hodinu nemohl učebnu vůbec najít. V tomto okamžiku bylo potřeba vyplnit žádost, doložit potřebné přílohy a zažádat Krajský úřad o přidělení asistenta pedagoga.

S ním David velice pookřál, opět se dostavily jeho školní úspěchy, druhostupňoví pedagogové o Davidovi hovořili s pochvalou a oceněním. Díky tomu, že v sobě nemusel „nosit“ starost, jak zvládne přesun do jiné učebny, mohl veškerou svoji energii a svůj potenciál vložit do koncentrace pozornosti při výuce.

Díky doprovodu asistenta pedagoga se David mohl zúčastnit vodáckého kurzu, kde byl skvělým kamarádem pro všechny vodáky. Díky svým speciálním schopnostem a potřebám (jednou z nich je potřeba přesného dodržení času) se vždy včas pokračovalo v plavbě na lodích.

Dnes je David žákem 8. ročníku. Přítomnost asistenta pedagoga je pro něj velice přínosná a důležitá. Spolužáky je asistent pedagoga považován za přirozenou součást kolektivu třídy shodně jako třídní učitel.

[12]

Druhý příběh, který lze také na stránkách Férové školy najít, je z Gymnázia Františka Křižíka v Plzni, kde svým individuálním přístupem pomáhá škola jak dětem s handicapem, tak i talentovaným.

Ivana Votípková se narodila v roce 1994 v Plzni. Během 1. roku se objevilo podezření, že Ivana neslyší. To se potvrdilo ve 2 letech na specializovaném vyšetření v Praze, kdy se zjistilo, že má pouze 2 procenta zbytkového sluchu. V té době začala používat závěsná sluchadla. Díky své mamince a přísné logopedce se naučila mluvit, problém měla zejména s abstraktními výrazy. Když šla do školy, uměla polovinu toho, co uměly ostatní děti. První stupeň základní školy absolvovala v Plzni v Božkově, kde našla i své kamarády.

Jako problém se ukázal přestup z 1. stupně. Jediná škola, která Ivance vyšla vstříc, bylo Gymnázium Františka Křižíka. Začátky nebyly úplně jednoduché, problémy byly zpočátku i se spolužáky, Ivana byla jiná. Na doporučení odborníků jí s novou školou v sekundě a tercii pomáhala asistentka pedagoga. Na radu odborníků nezačala znakovat, ale vytrvale se učila mluvit. Později začala používat sluchadlo s vysílačkou, kterou mohla pověsit na krk učitelům.

Gymnázium jí začalo velmi bavit. Díky individuálnímu přístupu školy, učitelů a individuálnímu vzdělávacímu plánu se brzy stala jednou z nejlepších studentek ve třídě. Větší část zkoušení absolvovala písemnou formou. Nejtěžší pro ni byly poslechy v angličtině a němčině, ale také čeština a dějepis. Naopak největší zálibení našla v chemii a biologii. Hodně Ivaně pomáhaly individuální konzultace s učiteli.

Na Gymnáziu Františka Křižíka v Plzni se cítila velmi šťastná. Díky svému sympatickému vystupování a vstřícnosti se stala i velmi oblíbenou mezi učiteli i spolužáky. Leč vše pěkně končí. Ivana v květnu 2013 úspěšně odmaturovala a byla přijata na Vysokou školu chemicko-technologickou v Praze. Tam nyní studuje obor biochemie a biotechnologie. [13]

2.2.2. Hospitace

Hospitace podle Pedagogického slovníku (2013) znamená návštěvu vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce. Za účelem kontrolním ji vykonávají školní inspektoři a ředitelé škol, za účelem studijním a poznávacím učitelé či studující.

Díky hospitaci je možné získat informace o pracovních výsledcích pedagogů, o jejich metodách, organizaci výuky či třídním klimatu.

Hospitace plní řadu funkcí, především kontrolní funkci, při níž se kontroluje práce učitele, diagnostickou funkci, při níž se shromažďují informace o kvalitě procesu přímé pedagogické činnosti, poznávací funkce, která se týká hlavně začínajících pedagogů a zahrnuje setkání vedoucího s podřízeným pracovníkem, autoevaluační funkce, která slouží učitelům jako sebereflexe či seberozvoj, a v neposlední řadě také funkce předávání a šíření zkušeností, kam patří především návštěvy mezi učiteli, kteří se seznamují s novými formami a metodami výuky u svých kolegů. (Culková, 2008, s. 8-10)

Cílem hospitační činnosti je pozorováním průběhu hodiny, činnosti učitele, reakcí žáků, posoudit, zda děje odpovídají představám vedení školy, zda v průběhu hodin dochází k očekávanému rozvoji klíčových kompetencí u žáků, zda jsou v hodinách uplatňovány celoškolské strategie, atd. [14]

Hospitace v dnešní době nemusí však nutně znamenat kontrolu pedagogické činnosti nadřízeným, může se jednat o kolegiální předávání zkušeností v pedagogické praxi, což úzce souvisí s tématem této diplomové práce. Účastníci těchto hospitací mají možnost navštívit své kolegy z jiných základních škol a prostřednictvím pozorování či rozhovorů jsou obohacováni o nové poznatky, zaváděné metody a formy inkluzivního vzdělávání.

V rámci projektu Cesty k inkluzi jsou takovéto hospitace také pořádány, většinou se jedná o návštěvu certifikované Férové školy v Poběžovicích, kdy je tato návštěva určena právě ke sdílení dobré praxe v oblasti inkluzivního vzdělávání. Účastníci těchto hospitací mají možnost setkat se s vedením školy, s učiteli, s asistenty pedagoga nebo s poradenskými pracovníky a konzultovat s nimi své zkušenosti či problémy týkající se inkluze. Dále je jim pak zprostředkována přímá hospitace ve výuce, kde mají možnost prostřednictvím pozorování porovnávat využívané metody, pomůcky, činnost asistentů pedagoga atd.

2.2.3. Semináře

Seminářem nazýváme formu výuky či školení, kdy se do výuky aktivně zapojují i účastníci tohoto semináře

V posledních letech, kdy se stala inkluze velmi diskutovaným tématem, narůstá také počet různých seminářů, týkajících se inkluzivního vzdělávání. Semináře pořádají většinou organizace, které jsou zapojené do projektů týkajících se inkluze a primárně bývají určeny právě pedagogickým pracovníkům, pedagogům, ale například i absolventům pedagogických oborů.

Jako příklad uvádíme kurzy a semináře, které na svých webových stránkách nabízí již zmíněná organizace Rytmus: *Pro pedagogické pracovníky realizujeme kurzy a semináře zaměřené na rozvoj dovedností zaměřených na práci v inkluzivních třídách. Poskytujeme podporu při zvládnání obtížných situací, se kterými se při začleňování dětí se specifickými vzdělávacími potřebami pedagogové potýkají. Kurzy a semináře vedeme formou diskusí, zážitkově, sdílíme zkušenosti, vzájemně se obohacujeme různými pohledy. Kreativními způsoby hledáme řešení konkrétních problémů, na které ve své práci či životě narážíte. V rámci kurzů společně hledáme cesty a zdroje vedoucí ke kvalitnímu začleňování dětí a dospělých do běžného života. Pracujeme s tím, co je nám k dispozici teď a tady.* [15]

Semináře jsou pořádány i v rámci projektu Cesty k inkluzi. Od roku 2016 proběhly již tři semináře o inkluzivním vzdělávání určené především studentům pedagogické fakulty na Západočeské univerzitě v Plzni. Semináře vedli zástupci partnerských škol, kteří studenty zasvěcovali jak do cílů projektu Cesty k inkluzi, tak do současného stavu zavádění inkluzivního vzdělávání do běžných škol, předávali jim své zkušenosti z praxe a příklady dobré praxe.

2.2.4. Supervize

Pojem supervize je odvozen z latinských slov super – nahoře, shora a visio – vidění. Z anglického jazyka je překládán jako dohled, dozor, kontrola, slovo supervizor jako dozorce, dohlížitel, kontrolor, ale také konzultant, poradce aj. Výraz se původně vztahoval na určitou formu vedení a dohledu zkušenějšího pracovníka nad osobou méně zkušenou. [16]

Podle Havrdové a Hajného (2008) lze supervizní práci dělit podle různých činitelů, které ovlivňují její podobu na:

- a) **Interní supervize** (typická pro anglosaské země) představuje formu, kdy je supervizorem zaměstnanec organizace, ve které supervize probíhá. Nejčastěji se jedná o nadřízeného – vedoucího pracovníka.
- b) **Externí supervize** je realizována osobou, která není zaměstnancem dané organizace. Tím není zatížena vztahy na pracovišti a nedochází ke kolizi rolí - například supervizor v podobě nadřízeného pracovníka.
- c) **Individuální supervize** probíhá ve dvojici supervizor - příjemce supervize.

- d) **Skupinová supervize** předpokládá práci se skupinou osob, které pojí určitý pracovní zájem, ale vzájemně se neznají a nejsou zatíženy vztahy mezi kolegy, podřízenými či nadřízenými. Využívá psychologické poznatky práce se skupinou.
- e) **Týmová supervize** je zaměřena na osoby v určitém pracovním vztahu.

Supervize je podpůrným nástrojem běžně užívaným ve většině pomáhajících profesí. Jsou to povolání, jež jsou primárně zaměřena na práci s lidmi, a to zejména v oblasti výchovně vzdělávací, sociální a zdravotnické. Jedná se tedy o psychology, psychoterapeuty, sociální pracovníky, speciální pedagogy, lékaře, zdravotní sestry, pedagogické i nepedagogické pracovníky ve školách a školských zařízeních, apod. Tyto profese představují cílovou skupinu supervize, a to v zájmu samotného pracovníka a profese, kterou reprezentuje, jeho nadřízeného i celé organizace.

Supervizor má být průvodcem, který pomáhá supervidovanému jedinci, týmu, skupině či organizaci vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy, nacházet nová řešení problematických situací. Supervize může být zaměřena na prohloubení prožívání, lepší porozumění dané situaci, uvolnění tvořivého myšlení a rozvoj nových perspektiv profesního chování. Současně může být supervize také modelem učení.

Cílem supervize tak může být vyšší uspokojení z práce, zvýšení její kvality a efektivity, prevence profesního vyhoření. Je prokázáno, že prostřednictvím „dominového efektu“ může být dobrá supervize prospěšná nejen supervidovanému, ale především jeho klientům, žákům, zaměstnancům atd.

Ve školství představuje supervize často téměř neznámý pojem. Učitelé jsou většinou zvyklí na inspekce či hospitace, se supervizí se tak často neseťkají. Jestliže hospitace sleduje metody a cíle, supervize se zabývá procesem a jeho zákonitostmi, vztahem mezi učitelem a žáky, mezi učiteli, eventuálně i mezi učiteli a vedením školy. Podmínkou supervize je dobrovolnost – to ji zásadně odlišuje od inspekce i hospitace. Supervizor obvykle také nechodí do tříd – pracuje s dospělými a s jejich názory, emocemi, vztahy, problémy.

Supervize ve školství je neznámá jen „téměř“. Jsou oblasti, kde bývá využívána relativně často například v poradenství nebo ve výchovných zařízeních. Tam už si zvykli, že jde v podstatě o vzdělávací aktivitu, o cestu k sebepoznání a jeho prostřednictvím k zlepšení práce se vztahem, což je v učitelské profesi velmi důležité. [17]

2.2.5. Workshop

Workshop je slovo pocházející z angličtiny a stává se stále více populárním. Doslova by se dalo přeložit jako *dílna*, ale zpravidla označuje seminář či jinou formu vzdělávací aktivity v podobě tvůrčího pracovního setkání. Většinou mívá předem připravený program, při kterém lektor předává zkušenosti či jinak školí účastníky takového workshopu. Workshopy zpravidla slouží k prohlubování zkušeností v nějaké konkrétní specializované oblasti. [18]

Podle Pedagogického slovníku (2013) je pojem workshop označován také výrazem *dílna* a je charakterizován jako forma organizace kurzu nebo pracovní skupiny, při níž za řízení samotných účastníků dochází k porovnávání názorů a zkušeností, k nácviku dovedností a společnému hledání a nacházení řešení problémů, které vnášejí do dílny sami účastníci. K stimulaci práce dílny a facilitaci komunikace se užívají různé metody: týmové práce, brainstorming, mentální mapy, zpětná vazba apod. V českém prostředí je obvyklejší výraz workshop než dílna.

Workshop není vhodný pro úplné začátečníky, ale slouží pro další vzdělávání a prohlubování znalostí. V průběhu workshopu není lidem představována teorie, předpokládá se, že každý má určitý teoretický základ a je schopen s ním ostatní seznámit. Díky interaktivním formám spolupráce mezi účastníky tohoto typu vzdělávání dochází k tomu, že si lidé odnášejí více podnětů pro své další praktické působení. [19]

Může se zdát, že workshop je totéž jako seminář, avšak většinou tomu tak není a měly by se brát v potaz tyto rozdíly:

Seminář může probíhat kdekoliv, výstupy ze seminářů jsou obvykle znalosti a dovednosti, lektor je hlavním zdrojem poznání a při semináři dané téma prezentuje nebo účastníky trénuje.

Workshop probíhá většinou na konkrétním pracovišti, výstup z workshopů je nějaké řešení problémů, lektor moderuje a usměrňuje diskusi a hlavním zdrojem poznání není lektor, jako je tomu v semináři, ale sami účastníci. [20]

2.2.6. Kulatý stůl

Pojem kulatý stůl označuje jednu z nejtradičnějších a nejobvyklejších metod skupinové diskuze. Klíčovým principem je rovnost diskutujících (symbolicky zakotvená v kruhu). Té by mělo být dosaženo jak uspořádáním diskutujících, tak rovnovážným vedením diskuze zkušeným moderátorem nebo facilitátorem.

Metoda kulatého stolu slouží primárně k analýze názorového pole k danému problému, případně ke konzultaci a spolurozhodování o daném problému. Kulatý stůl musí vést někdo s pokročilými dovednostmi řízení diskuze. V opačném případě může být potenciál znalostí účastníků znehodnocen.

Kulatý stůl je možné používat jako samostatnou metodu nebo jako součást dlouhodobějšího procesu práce s veřejností (série kulatých stolů, další metody práce s veřejností).

Jak z názvu vyplývá, jde o diskuzi „u stolu“ tedy v omezeném počtu účastníků, kteří byli vybráni organizátorem setkání. Diskutující obvykle reprezentují různé názorové skupiny, které k projednávanému tématu mají bližší vztah. Moderátor diskuze dbá na to, aby každý z hlasů, názorů měl stejný prostor. Primárním cílem kulatého stolu je nechat zaznít rozdílné názory, rozdílné úhly pohledu na dané téma. Kulatý stůl ale může sloužit i k tomu najít ve spektru názorů východisko, řešení, případně plán pro akci.

Metoda slouží k rovnoměrnému, demokratickému prezentování různých názorových/expertních pohledů na diskutované/řešené téma s cílem zmapovat danou problematiku, případně dospět k dohodě o možných řešeních problémů, respektive krocích, které by měly následovat po konání kulatého stolu.

Cílovou skupinou této metody jsou většinou experti, názorové skupiny, cílové skupiny řešeného problému, reprezentanti určitého názorového proudu nebo reprezentanti zájmových skupin.

Organizační kroky vedení diskuze u kulatého stolu by měly být následující:

- 1) Organizátor definuje téma kulatého stolu
- 2) Organizátor zmapuje spektrum názorů na danou problematiku a možné zástupce těchto názorových skupin
- 3) Dle analýzy názorových/zájmových skupin organizátor pozve účastníky kulatého stolu s předběžně stanoveným programem
- 4) Moderátor kulatého stolu prezentuje cíle kulatého stolu a poté moderuje diskuzi, ve které by měli dostat slovo všichni zúčastnění
- 5) Moderátor shrnuje klíčová stanoviska účastníků, případně vede diskuzi k dílčím závěrům – rozhodnutím, návrhům dalších aktivit apod.
- 6) Klíčové závěry moderátor nechá schválit/potvrdit účastníky kulatého stolu

Zdroje a pomůcky při vedení kulatého stolu:

- Kompetentní organizátor (vhled do situace a názorových proudů)

- Prestiž organizátora, důvěryhodnost, respekt mezi potenciálními účastníky a skupinou dotčenou výsledky kulatého stolu
- Zkušený moderátor a zapisovatel
- Místnost s vhodným stolem, kde na sebe všichni zúčastnění bez problémů vidí
- V případě potřeby mikrofon a reproduktory

Průběh a výsledky každého kulatého stolu by měly být srozumitelně zapsány tak, aby se k jeho výsledkům dalo i zpětně vrátit, respektive na tyto výsledky navázat. Vzhledem k tomu, že účast u kulatého stolu je omezena, je důležité propagovat jak pořádání kulatého stolu, tak i jeho výsledky, případně dopad výsledků na skupinu dotčenou rozhodnutími. Na úvod kulatého stolu je možné ukázat diskutované téma v krátké prezentaci, případně připravit několik otázek, na něž by kulatý stůl měl odpovědět.

Metoda kulatého stolu je poměrně rozšířenou podobou skupinové diskuze, možná někdy trochu podceňovanou na úrovni elementárních pravidel (demokratický výběr účastníků, moderátor, zápis, závěrečné shrnutí výsledků apod.). [21]

Využití kulatého stolu je také častou metodou právě při sdílení dobré praxe v oblasti inkluzivního vzdělávání. Účastníci kulatých stolů mohou být ředitelé a učitelé, školní asistenti, koordinátoři inkluze atd. Tito účastníci si poté předávají své poznatky a zkušenosti z praxe, porovnávají způsoby zavádění inkluze do běžných škol a další témata spojená s inkluzivním vzděláváním. Díky takovému setkání se také prohlubuje vzájemná spolupráce mezi jednotlivými školami i mezi samotnými účastníky, což je velmi důležité.

V rámci některých metod sdílení dobré praxe je možné využít techniku dotazníku či rozhovoru. Rozhovor mezi jednotlivými účastníky může být využit při jakékoliv výše zmíněné metodě sdílení dobré praxe a je jednou z nejčastějších technik předávání informací a nových poznatků a zkušeností. Dotazník je možné využít například jako doplňující techniku při zjišťování informací u většího počtu oslovených lidí.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

1. Charakteristika výzkumného problému a cíl výzkumu

V současné době je inkluzivní vzdělávání velmi častým tématem jak mezi veřejností, tak mezi učiteli. Tato forma vyučování je považována za nejefektivnější způsob vzdělávání žáků a vede k prevenci diskriminace osob s nějakým druhem odlišnosti.

Jedni z hlavních aktérů inkluzivního vzdělávání jsou kromě samotných žáků především učitelé, kteří se v současné době čím dál častěji setkávají s různými případy žáků s nějakým druhem odlišnosti a jsou tak nuceni se s těmito situacemi co nejlépe vypořádat. K dispozici jsou jim poté různé příručky, odborná literatura, pedagogicko-psychologické poradny, nebo jejich kolegové, kteří se dělí o své vlastní zkušenosti a příklady dobré praxe.

Ve výzkumné části své diplomové práce se podrobněji zabýváme především otázkami, jakými způsoby je možné sdílet dobrou praxi v oblasti inkluzivního vzdělávání v běžných základních školách, jak takové sdílení mezi účastníky vlastně probíhá, jaké informace a zkušenosti většinou účastníci sdílejí, zda si z těchto setkání odnášejí nějaké obohacení a případně jaké, a v neposlední řadě, zda tato sdílení nějak ovlivňují jejich dosavadní praxi.

Cílem tohoto výzkumu je tedy získat odpovědi jednotlivých pedagogů na výše zmíněné otázky.

2. Použité metody

K výzkumu byly využity zprávy z již proběhlých hospitací, seminářů a workshopů v rámci projektu Cesty k inkluzi, jehož cílem je prevence školní neúspěšnosti znevýhodněných dětí, posílení spolupráce mezi školami, rodinami a neziskovými organizacemi a především podpora zavádění inkluzivního vzdělávání v běžných školách a proinkluzivního rozvoje škol. Dále pak pro výzkum využíváme online anketu určenou účastníkům hospitací, seminářů a workshopů, polostrukturovaný rozhovor se třemi účastníky těchto setkání, a v neposlední řadě čerpáme z vlastního přímého pozorování při osobní účasti na hospitaci na Základní škole v Poběžovicích.

Rozhovor je výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. U rozhovoru můžeme sledovat i některé vnější reakce respondenta a podle nich potom pohotově usměrňovat další průběh kladení otázek. Protože rozhovor je postaven na interpersonálním kontaktu, jeho úspěšnost závisí na navození přátelského vztahu a vytvoření otevřené atmosféry.

Obsahem rozhovoru jsou otázky a odpovědi, používají se otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené, avšak vzhledem k tomu, že rozhovor umožňuje volnost a pružnost, dává se v něm přednost otevřeným otázkám před uzavřenými. V průběhu rozhovoru může výzkumník otázku přeformulovat. Když se mu zdá, že respondent nedostatečně odpověděl, může požádat o vysvětlení odpovědi, může klást dodatečně otázky apod.

Rozhovor může být strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný. Strukturovaný rozhovor znamená, že otázky jsou pevně dány. Takový rozhovor je vlastně ústním dotazníkem. Z časového hlediska je jeho vedení méně náročné. Nestrukturovaný rozhovor umožňuje úplnou volnost odpovědí. Je stanovené jen téma, obsahový rámec, a otázky se „vynořují“, jak se odvíjí nit rozhovoru. Kompromisem mezi těmito dvěma možnostmi je polostrukturovaný rozhovor, u kterého je stanovené základní obsahové schéma a několik základních otázek. Další otázky vznikají v jeho průběhu. (Gavora, 2010, s. 201)

Rozhovor je považován za jeden z nejčastějších způsobů sdílení dobré praxe. Může se jednat o rozhovor mezi učiteli z jedné školy, mezi učiteli z různých škol, nebo rozhovor mezi různými pedagogickými pracovníky, kteří si předávají informace a dělí se s ostatními o své pozitivní zkušenosti z oblasti inkluzivního vzdělávání.

Anketa slouží ke zjišťování informací v populaci jako celku nebo i v nějaké menší skupině osob. Na jejím základě dochází k vyhodnocování určitých skutečností (názorů, postojů, preferencí) a orientaci dalších kroků. Nejčastěji je určena pro hromadné získávání údajů o velkém počtu odpovídajících. Proto se anketa považuje za ekonomický výzkumný nástroj. Můžeme jí získat velké množství informací při malé investici času.

Tento způsob dotazování je společně s velmi podobným dotazníkem nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů. Tato frekventovanost je často dána (zdánlivě) lehkou konstrukcí ankety.

Ankety nebo dotazníky týkající se inkluzivního vzdělávání jsou častou formou zjišťování stavu inkluzivního vzdělávání na různých školách a mohou sloužit jako podklady pro následnou tvorbu statistik nebo jako další ze zdrojů příkladů dobré praxe.

Základní dělení otázek v anketě se podle stupně otevřenosti dělí na:

- a) Uzavřené- takové, které nabízí hotové alternativní odpovědi. Úlohou respondenta je vyznačit (podtrhnout, zakroužkovat) vhodnou odpověď. Výhodou uzavřených otázek je jejich lehké zpracování.
- b) Otevřené- takové, které dávají respondentovi dost velkou volnost u odpovědi. Otázka nasměruje respondenta na tázaný jev, neurčuje mu však alternativní odpovědi.
- c) Polouzavřené- takové, které nabízejí nejprve alternativní odpověď a potom ještě žádají vysvětlení anebo objasnění v podobě otevřené otázky. (Gavora, 2010, s. 121-128)

Přímé pozorování je bezprostřední a systematické pozorování procesů, činností podle stanoveného plánu, bez dotazování a jakéhokoli ovlivňování pozorovaného objektu. Patří mezi základní tradiční techniky sběru informací. Přímé pozorování lze aplikovat na zkoumání malých skupin, speciálních subkultur, lokálních komunit apod. Jeho výhodou ve srovnání s technikami dotazování je možnost podchycení předem nepředpokládaných, netušených momentů, charakteristik, vztahů, vývojových okamžiků a proniknutí do větší hloubky individuálních motivací, záměrů, pochopení situace a jednání aktérů.

Přímým předmětem pozorování je ve všech případech chování osob, někdy též celková situace, atmosféra, chronologie událostí. [22]

Pozorování se obecně jako metoda výzkumu dělí na několik typů, které se mezi sebou mohou vzájemně kombinovat. První možností dělení je podle míry standardizace, tedy podle toho, jak moc je pozorování formalizované.

Nestandardizované pozorování má velmi nízký nebo žádný stupeň formalizace. Velmi často bývá u tohoto typu určen pouze cíl nebo předmět pozorování a ostatní aspekty pozorování jsou doplňovány průběžně. Tato forma průzkumu se nejčastěji vyskytuje ve spojení s kvalitativními průzkumy, jako je právě například zúčastněné pozorování.

Naopak standardizované pozorování má striktně danou formu. Předem je stanoven cíl i přesná podoba výzkumu, včetně například času nebo místa. Pozorovatel připraví záznamový arch s předem určenými pozorovacími kategoriemi, díky tomu může být výzkum kompatibilnější a vzniká tím i možnost spolupráce více výzkumníků na jednom projektu. Tato metoda není v praxi zcela běžná a dá se velmi dobře využít ve kvantitativních přístupech. Určitým kompromisem mezi oběma hraničními metodami je pozorování polostandardizované, některé projevy jsou zaznamenány formalizovaným

záznamem, jiné aspekty výzkumu jsou zaznamenány nestandardizovanou formou. (Reichel, 2009, s. 94-95)

2.1. Aktivity sdílení dobré praxe v rámci projektu

V rámci projektu Cesty k inkluzi proběhla od roku 2016 již řada různých aktivit zaměřených na sdílení dobré praxe inkluzivního vzdělávání (např. semináře, workshopy nebo kulatý stůl), kterých se zúčastnili především zástupci projektových partnerských institucí, učitelé z praxe a odborníci na oblast inkluzivního vzdělávání, ale také studenti FPE ZČU. Z každého setkání, které již proběhlo, jsou sepsány zprávy, které byly využity při hledání odpovědí na otázky výzkumu.

2.1.1. Semináře pro studenty učitelství

První seminář pořádaný 18. 10. 2016 na pedagogické fakultě Západočeské univerzity byl určený především studentům učitelství, ale také učitelům z praxe. Jednalo se o první úvodní seminář, proto tématem bylo seznámení účastníků s projektem Cesty k inkluzi, s východiskem inkluzivního vzdělávání a se změnami v přístupu k žákům s potřebou podpůrných opatření ve vzdělávání. Semináře se zúčastnili také zástupci partnerské Masarykovy ZŠ v Plzni a NNO Diakonie ČCE, kteří studentům poskytli příklady zavádění inkluzivního vzdělávání do běžných škol přímo z praxe.

Druhý seminář 18. 4. 2017 probíhal opět na půdě pedagogické fakulty, studenti byli rozděleni na dvě skupiny, z nichž jednu vedly koordinátorky z partnerské ZŠ Blížejov, a druhou vedla koordinátorka inkluze Masarykovy ZŠ v Plzni společně se zástupkyní neziskové organizace Diakonie ČCE. Studentům pak popisovaly vlastní zkušenosti z praxe, uváděly konkrétní příklady žáků, hodnotily přístupy a postoje učitelů a rodičů k myšlenkám inkluzivního vzdělávání, zmiňovaly limity a obtíže při naplňování indikátorů inkluze v běžné školní praxi a nechyběly ani rady a doporučení učitelů, jak naplňovat myšlenku inkluze v podmínkách různých typů škol, jak řešit obtíže doprovázející zavádění inkluzivního vzdělávání do každodenní praxe škol apod.

Třetí seminář 12. 12. 2017 se opět odehrával na fakultě pedagogické, zúčastnilo se ho 18 studentů společně s akademickými pracovníky a dalšími hosty a lektorování se ujal ministr školství a profesor psychologie Pedagogické fakulty UK v Praze Stanislav Štech.

Studenti se dozvěděli mnoho nových informací a údajů k tématu inkluze, měli možnost seznámit se s různými přístupy k inkluzi nebo s výsledky aktuálních výzkumů, které se zabývají evaluací inkluze, dostalo se jim také srovnání českého a zahraničního vzdělávacího systému v oblasti zavádění inkluze.

Autorka této diplomové práce měla také osobně příležitost se jednoho semináře v prostorách FPE ZČU zúčastnit a hodnotí ho velice kladně. Uvítala především nové poznatky a zkušenosti se zaváděním inkluzivního vzdělávání v běžných školách a inspirující jí přišly také konkrétní příklady a zkušenosti s žáky či s jejich zákonnými zástupci, které sdělovali učitelé z proinkluzivních škol. Díky tomuto semináři se také detailněji seznámila s pozicí školního psychologa, speciálního pedagoga či koordinátora inkluze.

2.1.2. Hospitace pedagogů v inkluzivní škole

Projekt Cesty k inkluzi podporuje sdílení dobré praxe také formou hospitací, kterých se účastní vždy zástupci partnerských škol, kteří navštíví certifikovanou Základní školu v Poběžovicích. Tyto hospitace zahrnují většinou konzultační setkání (s vedením školy, s učiteli, s asistenty pedagoga, s poradenskými pracovníky) a přímé hospitace ve výuce (viz Příloha III.).

První hospitační návštěvu v certifikované inkluzivní (férové) škole ZŠ Poběžovice uskutečnili zástupci vedení a pedagogických pracovníků z Tyršovy ZŠ v Plzni 23. 3. 2017. Ze zprávy z této hospitace vyplývá, že řešena byla především otázka spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, plánování a realizace podpůrných opatření, IVP, zapojení asistentů pedagoga do výuky – vše na konkrétních příkladech dobré praxe.

I na dalších hospitačních návštěvách se konzultovaly podobná témata a diskutovalo se například nad otázkami výkaznictví, IVP, pomůcek v rámci podpůrných opatření či plánů pedagogické podpory. Zástupci škol měli také možnost náslechnů v hodinách, kde mohli pozorovat praktické ukázky práce asistentů a jejich spolupráci s učiteli. Hostům byla také umožněna účast při konkrétní práci s dítětem (konkrétně EEG biofeedback).

2.1.3. Kulatý stůl v rámci projektu

Při setkání u kulatého stolu se na půdě FPE ZČU sešli opět zástupci partnerských škol i NNO Diakonie ČCE, celkem se sešlo 25 zástupců. Hlavním cílem setkání bylo prodiskutovat konkrétní zkušenosti se zaváděním inkluzivního vzdělávání do praxe běžných škol, sdílet příklady dobré praxe, ale zároveň upozornit i na případné obtíže

a rizika, která se vyskytla v dosavadním průběhu projektu především v souvislosti se zaváděním podpůrných opatření v partnerských školách a v dalších oblastech.

Zástupci diskutovali o přínosech i možných rizicích pozice koordinátora inkluze, o podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, a jak těmto žákům projekt Cesty k inkluzi pomáhá.

Účastníci se většinou ve svých názorech shodovali, oceňovali pozici koordinátora inkluze i projekt, díky němuž je zajištěna rychlá a bezprostřední podpora pro žáky a shodli se i na tom, že by uvítali, aby projektem zavedené pozice zůstaly i po projektu, zejména pak pozice školního speciálního pedagoga, který ve školách pracuje se všemi žáky, kteří podporu bezprostředně potřebují.

V závěru byli účastníci požádáni o zhodnocení aktivity prostřednictvím evaluačního dotazníku. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že vítají především možnost navazovat užší spolupráci, vyměňovat si konkrétní zkušenosti se zaváděním proinkluzivních opatření v praxi, společně sdílet dobrou praxi, možnost inspirovat se u kolegů z partnerských škol.

Za přínosné považovali dále otevřenost diskutujících, získání informací o osvědčených postupech a metodách na jednotlivých pozicích projektu (především u pozice koordinátorů inkluze), ale zároveň oceňovali reflexi nejčastějších problémů a obtíží v rámci podpory konkrétních žáků (např. při práci s nadanými žáky, při vymezování rozsahu kompetencí u jednotlivých pracovních pozic apod.). Jako cennou uváděli také následnou diskusi k tomu, jak postupovat, aby tyto překážky byly efektivně odstraněny. [23]

2.2. Pozorování hospitace v inkluzivní škole

23. 11. 2017 proběhla hospitace pořádaná v rámci projektu Cesty k inkluzi na Základní škole v Poběžovicích. Této hospitace se zúčastnil také zástupce ředitele a koordinátorka inkluze z Masarykovy základní školy v Plzni, se kterými na tuto hospitaci jela i autorka této práce.

Byla využita kvalitativní metoda přímého nestandardizovaného pozorování, jehož cílem bylo zjistit, jak probíhá sdílení dobré praxe na těchto hospitacích, jaké informace si zúčastnění předávají, jaká zde panuje atmosféra, a jaký plyne z hospitační návštěvy pro účastníky přínos pro budoucí praxi.

V úvodu si zástupci obou škol vyměnili informace o svých školách a o tom, jak u nich probíhá inkluzivní vzdělávání, získala jsem se podrobnější informace o funkci koordinátorů inkluze, o kterých jsem do té doby moc informací neměla, stejně tak jsem byla více zasvěcena do právě probíhajícího projektu, do kterého jsou obě školy zapojeny. Sezení probíhalo v ředitelně, kde nás pan ředitel i jeho kolegyně velmi mile přivítali a přichystali pro nás i pohoštění.

Co se předávaných informací týče, zástupci obou škol si předávali zkušenosti týkající se začleňování znevýhodněných žáků do jejich škol, sdělovali si, jak konkrétně tyto situace řeší, jak probíhá komunikace s rodiči těchto dětí, spolupráce asistentů s učiteli i s žáky, jak řeší problémové žáky, žáky z nižších sociálních tříd a komunikaci s jejich rodiči, kteří například nechtějí spolupracovat. Negativně hodnotili množství administrativních povinností, které jsou se zaváděním inkluze spojené.

Vzhledem k tomu, že ZŠ v Poběžovicích je certifikovaná Férová škola, je u nich inkluze součástí celého procesu vyučování, vnitřní politiky i kultury školy. Všichni nově příchozí učitelé i rodiče nově příchozích žáků jsou proto informováni o těchto proinkluzivních postojích a hodnotách, aby i nadále mohla fungovat spolupráce mezi všemi zúčastněnými.

Následovala prohlídka školy spojená s návštěvou několika tříd, kde probíhala výuka s podporou zajišťovanou asistenty pedagoga. V těchto třídách jsem zaznamenala velmi přátelskou atmosféru jak mezi učiteli a asistenty pedagoga, tak mezi asistenty pedagoga a žáky, kterým se tito asistenti velmi pečlivě věnovali i přesto, že někdy měli na starost i několik žáků najednou. Provázela nás koordinátorka inkluze, která nás vždy zasvětila do konkrétního případu žáka, který má ve třídě asistenta pedagoga.

Zajímali jsme se například, jak probíhá komunikace s rodiči některých problémových žáků či cizinců, načež jsme se dozvěděli, že většinou je mnohem těžší jednání právě s rodiči, než s jejich problémovými dětmi, ale i tak se škola snaží těmto žákům vyjít maximálně vstříc a zajistit jim vhodnou podporu, například v podobě tlumočnicka či formou doučování.

Ke konci naší návštěvy jsme měli možnost seznámit se s metodou posílení mozkové aktivity- biofeedback v praxi. Tato zkušenost byla pro mě naprosto nová a velmi jsem jí uvítala.

Biofeedback je psychofyziologická metoda, která aktivuje psychické, neuropsychické a psychosomatické funkce centrální nervové soustavy. Podstata metody spočívá v principu autoregulace mozkové aktivity, autostimulaci a nácviků žádoucí

neuroregulace. Regulace centrální nervové soustavy nácvikovými, seberegulačními a sebestimulačními mechanizmy je mimořádně efektivní pro odstraňování a léčbu funkčních potíží, které jsou způsobeny funkčními abnormalitami mozkové aktivity. Příklady potíží, které mohou být odstraněny metodou EEG Biofeedback, jsou například porucha pozornosti a hyperaktivita, epilepsie, úzkostné poruchy, závislost na návykových látkách, traumatické poranění hlavy, deprese, bolesti hlavy, nespavost, migrény, chronický únavový syndrom, poruchy učení, autismus, mozková mrtvice, a mnohé další. [24]

V závěrečném vyhodnocení pozorování na Základní škole v Poběžovicích lze konstatovat, že toto setkání probíhalo ve velmi přátelské a příjemné atmosféře, zástupci si předávali velké množství informací a zkušeností ohledně inkluzivního vzdělávání, předávali si rady spojené s vedením dokumentace, s legislativou atd. Návštěva pro ně byla inspirativní a přínosná především v možnosti pozorovat probíhající inkluzivní vzdělávání přímo v praxi ve výuce a ve vytvoření nových kontaktů s lidmi, na které se mohou kdykoliv obrátit. I když zástupci obou škol jsou již v inkluzivním vzdělávání jistě zkušení, vždy je možné dozvědět se nějaké nové informace, postupy či zkušenosti od někoho jiného, které mohou obohatit jejich dosavadní praxi.

2.3. Online anketa

Anketu byla vytvořena pro účastníky hospitací, seminářů, workshopů či jiných setkání. Jejím prostřednictvím je zjišťováno, jakých setkání se zúčastnili, jaké informace účastníci na těchto setkáních sdílejí, jakým způsobem toto sdílení probíhá a případně jak tato setkání ovlivňují jejich dosavadní praxi.

Anketa obsahuje celkem jedenáct otázek, z nichž většina nabízí pouze odpověď ano či ne a ve zbytku otázek si respondenti mohou z nabízených odpovědí vybrat a mohou je doplnit o vlastní odpověď. Takto strukturovaná anketa byla zvolena především proto, aby zabrala odpovídajícím co nejméně času, ale zároveň abychom docílili toho, že se dozvíme potřebné informace pro tento výzkum.

Respondenty online ankety jsou zástupci partnerských škol projektu Cesty k inkluzi. Anketa byla rozeslána do ZŠ v Hrádku, Tyršovy ZŠ v Plzni, ZŠ v Poběžovicích, ZŠ v Blížejově, Masarykovy ZŠ v Plzni, ZŠ ve Strašicích a do ZŠ v Rokycanech.

2.4. Rozhovor

Cílem rozhovoru je zjistit podrobnější informace o sdílení dobré praxe od tří účastníků různých setkání. Respondenty jsou opět zástupci již zmíněných partnerských základních škol, konkrétně koordinátorky inkluze z Masarykovy a Tyršovy ZŠ v Plzni a ze ZŠ v Rokycanech.

Zvolena byla forma polostrukturovaného rozhovoru, kdy bylo dvanáct otázek pevně daných a případně bylo možné se koordinátorek na nějaké informace doptat doplňujícími otázkami. Otázky se týkaly témat, které jsme byly vytyčeny v cíli tohoto výzkumu, konkrétně jakých setkání se koordinátorky zúčastnily, jaké informace si předávají nejčastěji, jaká je na těchto setkáních atmosféra, zda jsou pro ně předávané informace přínosné a zda je následně nějak využívají v praxi.

Partnerské školy autorka vybrala podle vzdálenosti od jejího bydliště, proto zvolila dvě plzeňské základní školy a Základní školu v Rokycanech. S koordinátorkami se domluvila na osobním setkání prostřednictvím e-mailu, ve kterém je seznámila se záměrem výzkumu a zároveň je požádala, zda by byly ochotné se s ní osobně sejit. Během týdne se se všemi koordinátorkami na setkání bez problémů domluvila.

Rozhovory si nahrávala na diktafon, díky čemuž byl celý průběh rozhovorů plynulý a nemusel být přerušován kvůli zdlouhavému zapisování odpovědí. Všechny tři koordinátorky působily velmi příjemným dojmem a byly ochotné poskytnout všechny požadované informace.

3. Výsledky výzkumu

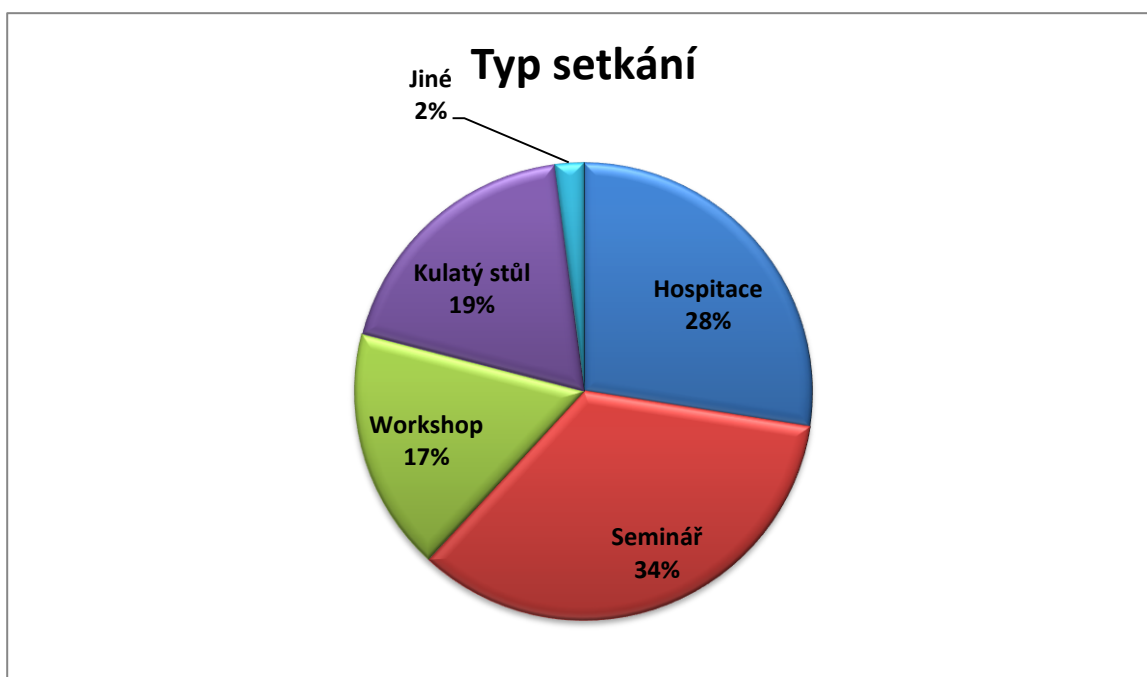
1. Výsledky ankety

Ankety se zúčastnilo celkem 25 respondentů, které představují učitelé, koordinátoři inkluze a vedení školy. Všichni jsou zástupci partnerských škol zapojených do projektu Cesty k inkluzi, anketa byla anonymní.

1) Jakých setkání jste se zúčastnil/a v rámci sdílení dobré praxe v oblasti inkluzivního vzdělávání?

Z odpovědí na první otázku vyplývá, že respondenti se nejčastěji účastní seminářů a hospitací, následují kulaté stoly a workshopy a jedna respondentka vyplnila i kolonku jiné, kde uvedla návštěvu 14. ZŠ a 22. ZŠ v Plzni a ZŠ ve Stříbře.

13 respondentů z 25 uvedlo více než dva typy setkání, většinou se jednalo o kombinaci hospitací, seminářů a kulatých stolů, z čehož usuzují, že zástupci jsou ve sdílení dobré praxe velmi aktivní.



2) Jaké informace konkrétně si s kolegy předáváte? Co konkrétně probíráte nejčastěji?

Z odpovědí na tuto otázku vyplývá, že účastníci různých setkání si nejčastěji vyměňují poznatky z praxe, které se týkají vhodných metod a pomůcek, kdy tyto metody a pomůcky použít, jaké moderní způsoby vyučování jsou nejefektivnější a v neposlední řadě konzultují problémy týkající se žáků, kteří potřebují nějaký druh podpory.

Často také respondenti uvádějí jako konzultované téma spolupráci s rodiči a s asistenty. Řeší zkušenosti s asistenty pedagoga, jejich spolupráci s učitelem i vztahy mezi asistenty a žáky. Dále také ve svých odpovědích uvádějí jako řešená témata správnou tvorbu IVP a PLPP, spolupráci školy s PPP a SPC a spolupráci učitelů s koordinátory inkluze, se speciálními pedagogy a s vedením školy.

Konkrétní odpovědi všech 25 respondentů bylo možné rozdělit na dva okruhy podle typů jejich odpovědí:

1. Práce s žáky, metody a pomůcky

Třináct odpovídajících zmiňovalo ve svých odpovědích nejvíce témata týkající se práce s problémovými žáky, organizačních forem výuky, nových metod ve výuce, zkušeností s přístupem k žákům s IVP, možností využití pomůcek či nových učebním materiálů.

Dále uvádějí také konzultace o případech, které sami nedokáží vyřešit, se staršími zkušenějšími kolegy nebo s kolegy, kteří daný problém již řešili.

„Předáváme si tipy na moderní a efektivní způsoby vyučování, řešíme problémy žáků v chování i učivu, výuku sociálně slabých dětí, ale také nadaných. Probíráme problémy prospěchově velmi podprůměrných žáků, význam IVP, hodnocení žáků s asistenty, nepravidelnou docházku, vysokou absenci problémových žáků, chování žáků vůči kolektivu i učitelům nebo migraci žáků.“

2. Spolupráce s rodiči, s asistenty, s PPP, se SPC, tvorba IVP

Zbýlých dvanáct odpovědí nejčastěji obsahovalo jako řešená témata spolupráci asistenta pedagoga s učitelem, jeho náplň práce, spolupráci s rodinou problémových žáků, správné vypracování individuálně vzdělávacích plánů a plánů pedagogické podpory nebo spolupráci s PPP, SPC, speciálním pedagogem, koordinátorem inkluze či s vedením školy.

„Nejčastěji konzultujeme spolupráci asistenta pedagoga s učitelem a spolupráci s rodinou. Na koho se máme obrátit, když rodina nespolupracuje, jaké metody práce vedou

k lepší spolupráci. Často se ptáme na speciální pomůcky pro žáky, které, kdy a komu pomohou.“

„Intenzivně spolupracuji přímo s asistentkou před každou vyučovací hodinou na její přípravě, konkrétně se zamýšlíme nad úkoly pro asistenta a nad osobní spoluprací s danými žáky. S kolegy řeším pak spontánně problémy, které se mi v praxi v poslední době s žáky vyskytly.“

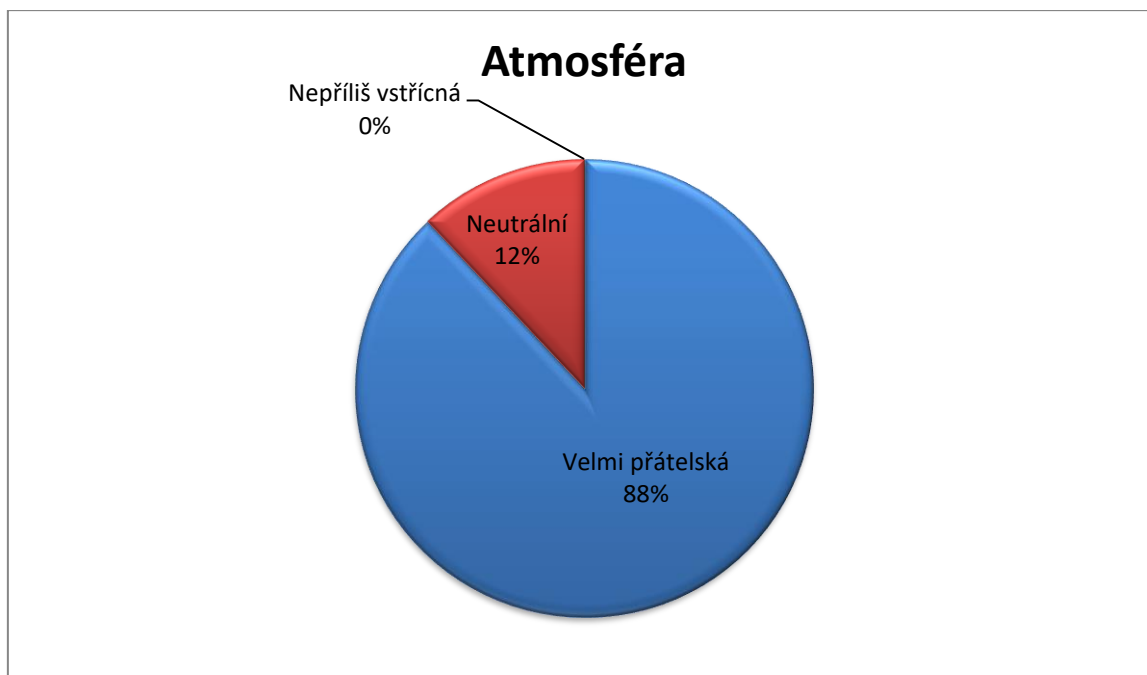
3) Máte si na těchto setkáních vždy co nového předat?

Na tuto otázku odpověděli až na dva respondenty všichni kladně.



4) Jaká panuje na těchto setkáních atmosféra? Ohodnoťte:

Zde měli respondenti na výběr ze tří možností: velmi přátelská atmosféra, neutrální nebo nepříliš vstřícná atmosféra. Dvaceti dvěma z nich připadala atmosféra na setkáních velmi přátelská, zbylí tři tato setkání ohodnotili jako neutrální.



5) Pocítil/a jste někdy na vašich setkáních mezi účastníky rivalitu?

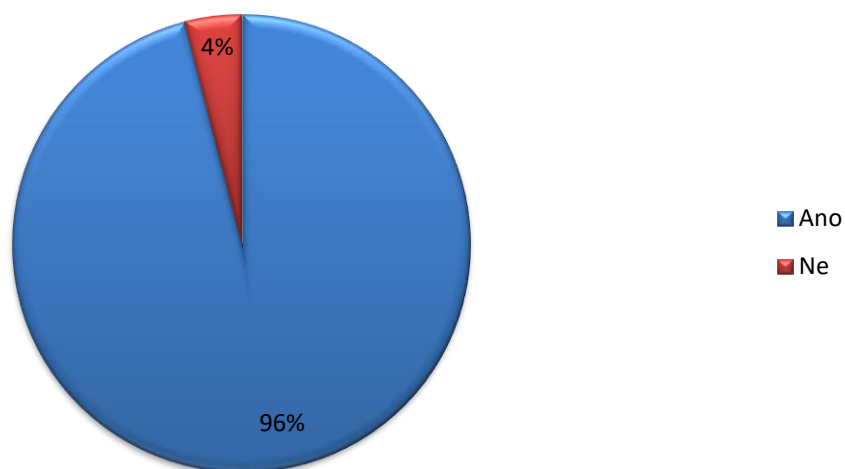
Tato otázka byla dotazovaným položena v souvislosti s předchozí otázkou týkající se atmosféry na setkáních. Kdyby se některým ze zúčastněných atmosféra na setkáních zdála být nepříliš přátelská, je možné, že mezi účastníky by mohla v některých případech panovat rivalita například proto, že by někteří z nich mohli tato setkání brát jako formu soutěžení o nejlepší a nejefektivnější pomůcky, postupy či metody při zavádění inkluzivního vzdělávání.

Naprosto všichni se však shodli na tom, že rivalitu na žádném setkání nepocítili.

6) Jsou vždy všichni ochotni sdílet své zkušenosti a postřehy?

Kromě jednoho odpovídajícího se všichni shodli na tom, že všichni jsou podle nich na těchto setkáních ochotni sdílet své zkušenosti a postřehy.

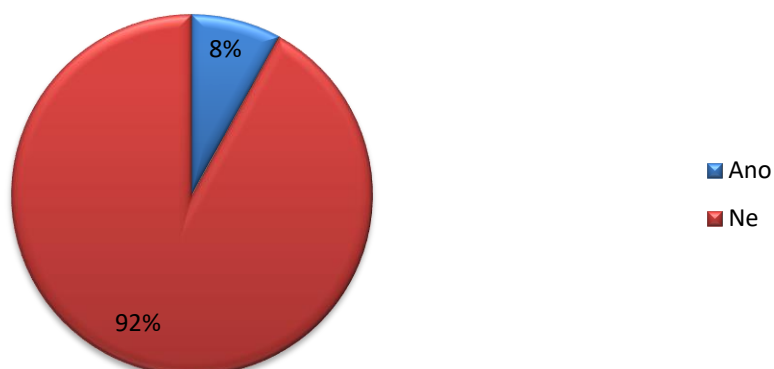
Jsou vždy všichni ochotni sdílet své postřehy?



7) Myslíte si, že si někteří účastníci těchto setkání nechávají nějaké informace jen pro sebe?

Dva z dvaceti pěti respondentů se domnívají, že někteří účastníci setkání si občas nějaké informace nechají pro sebe. V doplňující odpovědi, proč si to myslí, uvedl první z nich: „Někteří si nechávají nějaké informace či zkušenosti pro sebe ze skromnosti, protože si myslí, že to, co dělají, není nic světoborného a neradi se zviditelňují.“ Druhý napsal: „Myslím si, že některé věci jsou pro děti a jejich rodiče velmi citlivé a nehodí se o všem hovořit.“

Nechávají si někteří účastníci nějaké informace pro sebe?



8) Vy sám/sama si necháváte nějaké informace pro sebe nebo sdílíte se svými kolegy opravdu vše? Zaškrtněte:

V této otázce 18 respondentů odpovědělo, že sdílí vždy se svými kolegy vše. Sedm ostatních si občas nechá nějaké informace, zkušenosti či poznatky pro sebe. Jako důvod pro neúplnou sdílnost uváděli, že nesdílí vše z důvodu příliš osobních informací o žácích či rodičích, nepřijdou jim jejich zkušenosti natolik obohacující nebo nesdílí své negativní zkušenosti, které se jim nevydařily a nechtějí se s nimi dělit s ostatními kvůli studu.



9) Jsou pro vás tato setkání vždy přínosná?

Kromě jednoho respondenta, který se přiklonil v této otázce k odpovědi NE, se všichni ostatní shodli na tom, že tato setkání jsou pro ně vždy přínosná. K této otázce byla ještě doplňující kolonka, kam měli respondenti napsat, v čem konkrétně vidí přínos těchto setkání, nevyplnili ji však všichni. Ti, kteří dopsali i konkrétní přínos, se často shodovali v tom, že tato setkání jsou pro ně jako jakási podpora, která jim dává pocit, že v tom nejsou sami, že i jiní se potýkají se stejnými problémy, mají možnost si tak popovídat s někým, kdo jim rozumí. Samozřejmě přínos vidí také v předávání zkušeností, rad a metod, jak v určitých situacích postupovat, otevřeně se dělí i o negativní zkušenosti, ale i přes tyto negativní zkušenosti jim toto sdílení s kolegy přináší hlavně povzbuzení a motivaci do další práce.

10) Uplatňujete poté získané informace ve své praxi?

Zde se opět všichni shodli, že získané informace poté uplatňují. V doplňující kolonce měli napsat, jak konkrétně tyto informace využívají, neodpověděli však všichni.

Odpovědi bylo opět možné rozdělit na dva okruhy podle typů odpovědí:

a) **Nové metody, pomůcky, postupy, jak pracovat s žáky**

Jedenáct odpovídajících uplatňuje získané informace především ve využití nových možností metod podpory žáků, nových motivačních her nebo nových postupů při řešení problémů s žáky.

b) **Spolupráce s rodiči, s asistenty, s kolegy**

Šest dalších respondentů využívá zkušenosti z těchto setkání hlavně při následné komunikaci s problémovými rodiči, spolupráci s asistenty či kolegy nebo při vytváření příjemné atmosféry ve své třídě.

„Využívám získané informace při zavádění nových metod spolupráce s asistentem, při nákupu pomůcek dle doporučení a také díky zkušenostem a radám ostatních kolegů zlepšuji spolupráci s rodiči.“

11) Máte nějaké vlastní „know-how“ v oblasti inkluzivního vzdělávání?

V poslední otázce 13 z 25 dotázaných napsalo, že žádné své know-how nemá, zbylých 12 se pokusilo napsat nějaké své techniky či postoje, které jim v inkluzivním vzdělávání pomáhají různé situace řešit nejlépe.

a) **Negativní odpovědi:**

Třináct odpovídajících žádné „know-how“ nemá, uvádějí například, že pracují stejně jako většina základních škol a nemají žádné speciální metody nebo že jejich práce vychází z obvyklé praxe.

„Nemám, některá setkání mi žádné vhodné informace pro moji praxi nepřinesla.“

b) **Kladné odpovědi:**

„Asi jako všichni- vzdělávání, trpělivost a vytrvalost při administrativě.“

„Aktivní spolupráce všech zúčastněných stran.“

„Pokud tápu, soustředím se, aby byl prioritou nejlepší zájem dítěte.“

„Empatie, cit a selský rozum.“

„Využívat přirozenost, intuici, klid, sdílet a komunikovat.“

„Je důležité pracovat s určitým nadhledem a bez emocí, aby byla zajištěna objektivita.“

„Mám pár svých triků, které si ale po předchozí zkušenosti opravdu nechávám jen pro sebe.“

„Vždy od počátku se nezaměřit jen na daného žáka, ale navázat kontakt s rodiči a vše jim vysvětlit, jak spolupracovat, aby výsledky byly adekvátní.“

„Vstřícnost k rodičům, profesionální a zároveň lidský postoj.“

Shrnutí

Výsledky ankety ukazují, že zástupci vybraných škol ke sdílení dobré praxe využívají nejvíce různé typy seminářů zaměřených na inkluzivní vzdělávání a hospitace na jiných školách, dále také kulaté stoly a workshopy. Ačkoliv měli dotazující možnost doplnit i další způsoby sdílení dobré praxe, neobjevilo se nic jiného, například ani konzultace prostřednictvím e-mailu nebo po telefonu, což mě překvapilo, ale je možné, že respondenti na tento nejzákladnější způsob sdílení zkušeností zapomněli.

Sdílení dobré praxe vždy probíhá v příjemné, uvolněné a kolegiální atmosféře, kdy učitelé, koordinátoři inkluze, speciální pedagogové i jiný pedagogičtí pracovníci předávají zkušenosti a postřehy spojené hlavně s konkrétními případy z jejich praxe, porovnávají tyto zkušenosti a hledají společná řešení různých problémových situací. Zajímají se o správné tvoření individuálně vzdělávacích plánů, plánů pedagogické podpory či správné vedení dokumentace. Také si předávají zkušenosti týkající se spolupráce s asistenty pedagoga, s rodiči nebo, s pedagogicko psychologickými poradnami nebo se speciálně pedagogickým centrem.

Při hospitacích je jim navíc umožněno být součástí přímo vyučovacího procesu a zúčastnit se vyučovacích hodin například tam, kde je přítomen právě asistent pedagoga, takže mohou porovnat jeho práci v této třídě například s prací asistenta u nich ve škole.

Co se přínosu či obohacení týče, sdílení dobré praxe účastníkům přináší v první řadě motivaci a povzbuzení do další práce, cítí se v kolektivu svých kolegů dobře a tato setkání jim dodávají pocit, že s podobnými situacemi se nepotýkají jen oni sami, ale i druzí. Přínos samozřejmě vidí také v nových pohledech na různé problémy, metodách či pomůckách, které si navzájem doporučují jako nejefektivnější a nejvhodnější a v získání nových námětů a inspirací k práci s žáky.

2. Výsledky rozhovorů

1. Typy setkání, atmosféra na nich, dojmy ze sdílnosti kolegů

V rámci projektu se všechny tři koordinátorky zúčastnily alespoň jednoho setkání, ať už šlo o seminář pořádaný na půdě Západočeské univerzity, hospitaci na ZŠ v Poběžovicích, či kulatý stůl rovněž na Západočeské univerzitě. Navíc zmiňovaly kurzy DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků), školení či workshop pro vzdělávání cizinců a v neposlední řadě také konzultace s kolegyněmi ve škole nebo telefonicky s kolegyněmi z jiných škol.

Atmosféru hodnotily všechny jako příjemnou, kolegiální, přátelskou a uvolněnou, většinou už se na těchto setkáních všichni znají, cítí sounáležitost a sdílnost, v žádném případě se žádná z dotázaných nesešla s rivalitou mezi účastníky, právě naopak byli vždy všichni ochotni podělit se o své zkušenosti.

Všechny tři odpovídající se shodly na tom, že jsou podle nich vždy všichni ochotni sdílet své zkušenosti a postřehy a vždy si rozhodně mají co předat. *„Řekla bych, že všichni jsou ochotni sdílet s ostatními své postřehy, že to až nutně potřebují, i když o tom kolikrát ani neví. Ale následný pocit úlevy, až někdy takové katarze to dokládá. Jednou, na školení ke vzdělávání cizinců, dokonce některé učitelky v závěru slzely a vzájemně se objímaly, a to se předtím neznaly.“*

2. Sdílené informace

Podle respondentek se sdílené informace podle druhu setkání nijak zvlášť neliší, možná jen, že na seminářích se témata probírají více obecně a zeširoka a například na hospitacích či osobních konzultacích jednotlivých kolegyně tyto informace probírají více dopodrobna, detailněji.

V odpovědích na otázku, jaké konkrétně informace si na těchto setkáních předávají, se nejčastěji objevovala témata jako možnosti vzdělávání konkrétních žáků s určitým druhem podpory, nové metody, pomůcky, aktivity, vzdělávání cizinců, práce asistentů pedagoga, jejich shánění, četnost a činnost, spolupráce mezi asistenty a učiteli, spolupráce s rodiči, komunikace s PPP a činnost PPP nebo tvorba IVP. *„Často si také všichni společně postěžujeme na množství administratury, které se na nás valí a ubírá nám tak čas, který by byl více přínosný právě pro žáky, kteří vyžadují podporu.“*

Jedna ze tří koordinátorek inkluze, se kterou byl veden rozhovor, si myslí, že všichni vždy sdílí všechno a nic si nenechávají pro sebe stejně tak jako ona. Zbylé dvě

odpovídající se domnívají, že všichni nemusí vždy sdílet naprosto všechno, například své osobní neúspěchy nebo příliš interní informace. Stejně tak ony dvě se shodly na tom, že právě například své neúspěchy se všemi nesdílí.

„Upřímně řečeno, také nesdílím úplně všechno to, co jsem nezvládla. Ale když jde o problém, který jsem nezvládala, ale pak jsem to překonala a zažila úspěch (s žákem, třídou...), řeknu to – včetně toho prvotního neúspěchu. A když tápu, nevím, něco se mi nedaří a mám pocit, že když to budu sdílet a to sdílení mi pomůže problém vyřešit, nebo aspoň že se mi uleví, že se dočkám povzbuzení, svěřím se.“

3. Přínos a využití sdílených informací

Přínos v těchto setkáních vidí podle odpovědí všechny tři respondentky. Jedna se však domnívá, že na dosavadní praxi sdílené informace žádný vliv nemají, přínos vidí pouze v kontaktech s novými lidmi a především v podpoře od druhých, že „v tom není sama“. Nové informace tedy ve své praxi neuplatňuje.

„Nevím o tom, že bychom si někdy přinesli nějaký poznatek, který bychom neznali, nebo nedělali, nebo díky něčemu začali pracovat jinak. Spíše tato setkání pomáhají jednotlivým učitelům po osobní stránce, kdy cítí, že mají případnou podporu v kolegyních, že se mají na koho obrátit, komu si postěžovat atd. Pokud máme opravdu nějaký problém, zvedneme telefon a zavoláme kolegyním do jiných škol a ptáme se, jestli mají s tímhle zkušenost, jak to řeší, co se jim osvědčilo. Například jsme takto řešili příchod autistického žáka.“

Dvě zbylé odpovídající vidí přínos především v řešení nějakého konkrétního případu žáka, v inspiraci ve výzdobě tříd, použitých pomůckách, metodách, v přístupu ke kolegům, k asistentům pedagoga, žákům, problematice a především jim tato setkání dodávají novou energii, pocit úlevy a velké podpory. Nové poznatky poté využijí například při vedení dokumentace, v přístupu ke kolegům, k žákům, při vymýšlení nových akcí školy, nových metod a principů ve výuce, také získají například znalosti, kde a jaké kupovat pomůcky a jak je používat.

4. Vlastní „know-how“

„Myslím, že je důležité brát integrované dítě jako každé jiné a jistá omezení nebrat jako omezení, ale jako úplně přirozenou věc.“

„Já i mé kolegyně jsme s takovými dětmi, které tu pomoc potřebují, pracovaly už před tím, než vyhlásili inkluzi, a myslím, že od té doby se toho moc nezměnilo, jen

se přidávají nové pojmy, názvy a zákony a zvyšuje se množství papírování. Je to na učitele, každý učitel dle mého názoru vycítí, že dítě potřebuje pomoc. Kdo chce, potom zjišťuje příčiny a na základě toho s tím dítětem pracuje, kdo však nechce, tomu ani inkluze nepomůže. Musí být jen ochoten pomoci.“

„Na prvním místě je vždy dítě, nejdříve je potřeba jednat v jeho zájmu, pak teprve sledovat ostatní, třeba i legislativní věci. Není na místě si stěžovat na systém, vyhlášku, inkluzi jako takovou, ale důležité je soustředit se na to, co pomůže, jak žáka učit, jak připravit pedagogy na to, aby to „s ním uměli“. Důležitá je také správná komunikace s rodiči, postavit je do situace, že nám jde společně o stejnou věc, utvrzovat je v pocitu, že táhneme za jeden provaz. Nebýt v opozici je hrozně důležité. Snažit se o inkluzivní nastavení ve stejné míře v celém pedagogickém kolektivu – to je asi to nejtěžší.“

Shrnutí:

Všechny tři koordinátorky inkluze navštívily v rámci sdílení dobré praxe různé semináře, jedna z nich byla na hospitaci na ZŠ v Poběžovicích, na různých vzdělávacích kurzech a workshopech a všechny tři koordinátorky samozřejmě také často konzultují a sdílejí dobrou praxi se svými kolegyněmi ve škole či z jiných škol

Všechny tři se shodují na tom, že si vždy na těchto setkáních mají co předat, ať jsou to rady, jak s konkrétními žáky pracovat, jak tvořit plány podpory nebo jak shánět asistenty pedagoga, vždy jsou pro ně tato setkání přínosná. Stejně jako u respondentů v anketě, se i v dotazníku tyto tři koordinátorky shodují, že setkání jsou pro ně příjemně stráveným časem, kdy si mají s kým popovídat, případně si i postěžovat, mají se na koho obrátit a dodávají jim tak příliv nové energie a inspirace do další práce.

Ani jedna z dotázaných se nikdy na žádném setkání nesetkala s rivalitou nebo neochotou sdílet nějaké poznatky. Dvě z odpovídajících koordinátorek se však domnívají, že někteří účastníci si občas nechají nějaké informace pro sebe, například kvůli příliš osobnímu tématu nebo kvůli prožitému neúspěchu, se kterým se nechtějí svěřovat.

Sdílení dobré praxe jim přináší přínos v podobě pomoci, rad, nových metod, povzbuzení či inspiraci. Sdělené poznatky a zkušenosti poté uplatňují také v praxi, kdy využívají například již zmíněné rady a snaží se do výuky zapojit nové metody vyučování, mění například i komunikaci s rodiči, spolupráci s asistenty nebo se snaží vymýšlet například i nové akce ve škole. Jedna respondentka se však nedomnívá, že by tato setkání měla výraznější vliv na vykonávání její či kolegyň práce. Pracuje stále stejně už několik let a zatím s ničím nemá problémy. Pokud se objeví nějaký problém

například v podobě příchodu autistického žáka, se kterým se zatím v jejich škole nesetkali, pak teprve kontaktuje kolegyně z jiných škol, aby jim poradily. Přínos setkání vidí tedy jen v povzbuzení, uvolnění a přátelském popovídání.

4. Celkové shrnutí výzkumu

Ze všech dostupných zpráv z již proběhlých setkání v rámci projektu Cesty k inkluzi vyplývá, že jejich účastníci si vždy mají co předat a tyto předané informace a zkušenosti jsou pro ně cenné a přínosné, neboť každý má se zaváděním inkluzivního vzdělávání do běžných škol jiné zážitky a zkušenosti, a ty mohou být pro jeho kolegy obohacující. Výhodou v těchto setkáních je také získání nových kontaktů a navázání přátelských vztahů, kdy si mohou účastníci být oporou a mají se na koho obrátit v případě, že by si s něčím nevěděli rady nebo by například přišli do styku s nějakým případem, se kterým se ještě nesetkali, což v podstatě potvrdily i ankety, které respondenti vyplňovali.

Vzhledem k množství různých zpráv a sdílených příběhů z praxe na internetu také vyplývá, že zavádění inkluzivního vzdělávání do běžných škol opravdu funguje. Stále se samozřejmě dají různé věci v tomto procesu zlepšovat, ale proto tu je právě velké množství možností setkávání či jiné možnosti sdílení nových poznatků, připomínek, metod a rad, díky nimž je možné na procesu zavádění inkluze stále pracovat a zlepšovat ho.

Díky projektu Cesty k inkluzi je učitelům, asistentům pedagoga i jiným pedagogickým pracovníkům umožněno více se se svými kolegy setkávat a diskutovat o současných problémech inkluzivního vzdělávání. Díky seminářům, workshopům, supervizím či kulatým stolům mají možnost obohatit svou praxi o nové metody týkající se práce s žáky cizinci nebo například komunikace s rodiči, což je pro všechny zúčastněné jistě velmi přínosné.

Z výzkumu této diplomové práce tedy plyne, že sdílení dobré praxe je v současné době velmi důležitou součástí celého procesu zavádění inkluze do běžných škol, jelikož poskytuje nejen pedagogům, ale i žákům a jejich rodičům důkazy, že celý tento inkluzivní proces má smysl a funguje. Nejvíce se osvědčily hospitační návštěvy v inkluzivní škole, ve které mají účastníci možnost pomocí přímého pozorování získávat zkušenosti přímo z praxe. Dále pak jsou nejčastější metodou sdílení dobré praxe semináře, workshopy a přímé kontakty s kolegy prostřednictvím telefonického rozhovoru, osobního rozhovoru nebo e-mailem.

Závěr

V dnešní době, kdy je inkluzivní vzdělávání v procesu zavádění do všech škol, ve kterých jsou vzdělávání žáci se speciálně vzdělávacími potřebami, je velmi důležité, že některé běžné základní školy již inkluzi zavedly, funguje u nich a mohou tak být příkladem pro další pedagogy a vedení jiných škol.

Sdílení dobré praxe je proto velice důležitým krokem k úspěšnému zavedení inkluze i do dalších škol a vede i k celkovému zkvalitnění vzdělávacího systému.

Ve výzkumné části mé diplomové práce jsem především pomocí ankety a rozhovorů hledala odpovědi na otázky, na jakých setkáních pedagogové a další pedagogičtí pracovníci mohou sdílet své zkušenosti, jaké konkrétně informace si předávají, jaká na těchto setkáních panuje atmosféra, zda jsou sdílené informace užitečné, zda je využívají i pro svou dosavadní praxi a jestli mají nějaké své „know-how“ v oblasti inkluzivního vzdělávání.

Pomocí metod výzkumu jsem dospěla k závěru, že učitelé, koordinátoři inkluze, asistenti pedagoga i jiní pedagogičtí pracovníci sdílejí své zkušenosti a poznatky především prostřednictvím různých seminářů, workshopů, kulatých stolů nebo telefonicky či e-mailem a nejčastěji si předávají informace týkající se začleňování znevýhodněných žáků, nových metod, pomůcek nebo sdílejí rady, jak komunikovat s rodiči, s žáky cizinci nebo jak správně tvořit IVP atd. Sdílení dobré praxe vidí jako velmi přínosné především díky získaným inspiracím, radám a také jsou pro ně tato setkání příjemným uvolněním a zdrojem doplnění energie.

V procesu zavádění inkluzivního vzdělávání do běžných škol je sdílení dobré praxe velmi důležité. Pedagogové se díky příběhům z praxe, novým zkušenostem a radám od svých kolegů mohou s větší energií snažit o funkční inkluzivní vzdělávání.

Resumé

Diplomová práce se zabývá sdílením dobré praxe v oblasti inkluzivního vzdělávání a uvádí poznatky o tom, jak toto sdílení probíhá a jaký má přínos pro zúčastněné.

První část teoretické části diplomové práce se věnuje vymezení hlavních pojmů týkajících se inkluzivního vzdělávání a vysvětlení rozdílu mezi integrací a inkluzí. Dále pak předkládá shrnutí české legislativy týkající se inkluze a zaměřuje se na ukazatele úspěšné inkluzivní školy.

V druhé části teoretické části je pozornost věnována sdílení dobré praxe, možnostem sdílení a vymezení konkrétních příkladů, jak se dá dobrá praxe sdílet.

Výzkumná část se zabývá specifikací sdílení dobré praxe mezi zástupci partnerských škol. Pomocí ankety a rozhovoru jsou vyhodnocovány odpovědi na otázky týkající se sdílení dobré praxe.

Cizojazyčné resumé

This diploma thesis deals with the sharing of good practice in the field of inclusive education and it provides information on how this sharing takes place and what benefits it has for the participants.

The first part of the diploma thesis theoretical part deals with defining the main concepts of inclusive education and explains the difference between integration and inclusion. It also presents a summary of the Czech legislation on inclusion and focuses on the indicators of a successful inclusive school.

In the second part of the theoretical part, the attention is paid to sharing of good practice, sharing opportunities and defining concrete examples of how good practice can be shared. The research paper deals with the specification of sharing good practice among partner schools representatives. Polls and interviews evaluate responses to good practice sharing questions.

Seznam literatury

ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

CULKOVÁ, Anna. *Hospitace a její funkce*. Brno, 2008. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008. ISBN 978-80-7262-532-1.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3165-6.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

SKŘEKUCKÁ, Lea. *Supervize ve školách*. Olomouc, 2013. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

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

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

VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015.
ISBN 978-80-262-0937-9.

Seznam online odkazů

[1] *Všeobecná deklarace lidských práv* [online]. [cit. 2018-01-22].

Dostupné z: http://www.osn.cz/wp-content/uploads/UDHR_2016_CZ_web.pdf

[2] *Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání* [online]. [cit. 2018-01-22].

Dostupné z:

https://is.muni.cz/el/1441/podzim2010/SP7BP_ISPD/um/Vadurova_Integrace_Inkluze_2009.pdf

[3] *Prohlášení ze Salamanky* [online]. [cit. 2018-01-22].

Dostupné z: <http://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky.pdf>

[4] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. [cit. 2018-01-22].

Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/1-soucasna-situace-ve-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami/1-1-charakteristika-promeny-skoly-v-uplynulem-obdobi/1-1-1-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice/>

[5] *Strategické dokumenty v oblasti vzdělávání žáků se SVP* [online]. [cit. 2018-01-22].

Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/1-soucasna-situace-ve-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami/1-1-charakteristika-promeny-skoly-v-uplynulem-obdobi/1-1-3-strategicke-dokumenty-v-oblasti-vzdelavani-zaku-s-svp/>

[6] *Strategie vzdělávací politiky 2020* [online]. [cit. 2018-01-22]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

[7] *Rytmus: Rytmus* [online]. [cit. 2018-01-22]. Dostupné z:

<http://www.rytmus.org/stranka/o-nas>

[8] *Rytmus o. s. Ukazatel inkluze* [online]. 2007 [cit. 2018-01-25]. ISBN 80-903598-5-X.

Dostupné z: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Czech.pdf>

- [9] Férová škola: *Férová škola: Standardy* [online]. [cit. 2018-01-25]. Dostupné z: <http://www.ferovaskola.cz/standardy-ferove-skoly>
- [10] *Co jsou příklady dobré praxe* [online]. [cit. 2018-01-25]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/kurikulum/co-jsou-priklady-dobre-praxe>
- [11] *Příklady dobré praxe* [online]. [cit. 2018-01-25]. Dostupné z: <http://inkluzе.ujep.cz/cz/ke-stazeni/priklady-dobre-praxe/>
- [12] *Férová škola: Příběh* [online]. [cit. 2018-01-28]. Dostupné z: <http://fs.websense.cz/ferove-skoly/pribehy/david-je-uspesny-81>
- [13] *Férová škola: Příběh č. 2* [online]. [cit. 2018-01-28]. Dostupné z: <http://fs.websense.cz/ferove-skoly/pribehy/neslysici-studentka-na-gymnaziu-frantiska-krizika-v-plzni-165>
- [14] *Hospitační činnost* [online]. [cit. 2018-02-03]. Dostupné z: <https://monitor.gymnymburk.cz/hospitace/>
- [15] *Rytmus: Pro školy* [online]. [cit. 2018-02-03]. Dostupné z: <http://www.rytmus.org/stranka/inkluzе-skola>
- [16] *Vícejazyčný slovník* [online]. [cit. 2018-02-03]. Dostupné z: <http://www.slovník.cz/>
- [17] *Supervize* [online]. [cit. 2018-02-04]. Dostupné z: <http://ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2417>
- [18] *IT slovník: Workshop* [online]. [cit. 2018-02-08]. Dostupné z: <https://it-slovník.cz/pojem/workshop>
- [19] *Workshop* [online]. [cit. 2018-02-08]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Workshop>
- [20] BĚLOHLÁVEK, František. *Jak se dělá workshop* [online]. Olomouc, 2010 [cit. 2018-02-09]. Dostupné z: http://www.lsvv.eu/workshop/belohlavek/prezentace_prezentace.pdf
- [21] Kulatý stůl: *Participativní metody: Kulatý stůl* [online]. Masarykova univerzita: Centrum občanského vzdělávání Centrum občanského vzdělávání, 2013 [cit. 2018-02-09]. Dostupné z: <http://www.participativnimetody.cz/kulaty-stul.html>
- [22] *Přímé pozorování* [online]. [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Pozorování_přímé
- [23] *Kulatý stůl- zpráva* [online]. [cit. 2018-02-15]. Dostupné z: http://cki.zcu.cz/export/sites/cki/dokumenty/KA8_Kulaty_stul_26_04_2017.pdf
- [24] Biofeedback: HAUPTMANOVÁ, Alena. *Využití metody EEG biofeedback při kompenzaci specifických poruch učení a soustředění u žáků* [online]. Brno, 2015

[cit. 2018-03-26]. Dostupné z:

https://is.muni.cz/th/371769/pedf_m/DP_vyuziti_metody_EEG_Biofeedback_371769.pdf.

Diplomová práce. MASARYKOVA UNIVERZITA V BRNĚ.

Přílohy

Příloha č. I: Sdílení dobré praxe na internetu: Příběh č. 1

Příloha č. II: Sdílení dobré praxe na internetu: Příběh č. 2

Příloha č. III: Zpráva z hospitace

Příloha č. IV: Anketa

Příloha č. V: Rozhovor

SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ JE PŘIROZENÁ VĚC



IRENA MARUŠINCOVÁ
matka tří dětí, z nichž nejstarší jedenáctiletá dcera Anežka se narodila s Downovým syndromem; profesí učitelka

Mé dítě je inkludované od narození, patří do naší společnosti a také vím, že je schopné se učit a rozvíjet, tak proč ho izolovat?

V první třídě se údajně vyskytlo pár případů, kdy některé děti měly tendenci se Anežkou smát pro její nemotornost a odlišnost, ale paní učitelka si s těmito situacemi dokázala dobře poradit a od té doby děti Anežku berou jako svou spolužačku a chovají se k ní mile.

Ve všech předmětech, s výjimkou matematiky, se učí v plném rozsahu s ostatními. Dělá stejná cvičení, píše tytéž testy, je hodnocena podle stejných pravidel. A nosí nám domů téměř samé jedničky. Ve třídě je plně zapojena do všech aktivit.

Společné vzdělávání probíhá v ČR již od roku 2005. Od září 2016 mají všechny školy nově ze zákona nárok na finanční podporu a mohou získat i evropské dotace. Úspěšná společnost se měří i tím, zda dokáže zajistit rovný přístup ke vzdělávání všem dle jejich možností a potřeb.

„Mé dítě patří do naší společnosti“
Irena Marušincová
matka Anežky s Downovým syndromem



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Zdroj: www.msmt.cz

SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ JE PŘIROZENÁ VĚC



HANA KUBÍKOVÁ
matka desetiletého syna Bartoloměje, který se narodil se vzácnou genetickou anomálií Williamsovým syndromem, profesí právníčka

Jsem šťastná, že syn může chodit do běžné školy, kterou máme za rohem, a že je tam šťastný a spokojený. Tenhle pocit bych přála zažít všem rodičům dětí se zdravotním postižením.

Bartoloměj chodí do školy rád. Bavi ho blbnout o přestávkách se spolužáky, tancovat s kamarádkami. Naučil se lépe komunikovat, je samostatnější, spolužáci ho motivují a táhnou, chce se jim vyrovnat, chce dělat stejně věci, jako oni. Dělá ale i pokroky ve výuce.

Spolužáci ho berou, má ve třídě i kamarády, kteří se ho dokážou i zastat a pomoci mu. Nikdo ho nelituje, ani nešíkanuje, děti berou za zcela samozřejmé, že takové dítě do třídy chodí. Občas nás některý spolužák navštíví i doma.

Společné vzdělávání probíhá v ČR již od roku 2005. Od září 2016 mají všechny školy nově ze zákona nárok na finanční podporu a mohou získat i evropské dotace. Úspěšná společnost se měří i tím, zda dokáže zajistit rovný přístup ke vzdělávání všem dle jejich možností a potřeb.

„Děti berou za samozřejmé, že s nimi Bárt chodí do třídy“

Hana Kubíková
matka Bartoloměje s Williamsovým syndromem



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Zdroj: www.msmt.cz

Příloha č. III.: Zpráva z hospitace



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



CESTY K INKLUZI CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000166

Podpora hospitací a sdílení dobré praxe:

Návštěva učitelů partnerských škol v certifikované inkluzivní škole

Návštěva pedagogů z Tyršovy ZŠ v Plzni v ZŠ Poběžovice

23. 3. 2017 (6 hodin)

První hospitační návštěvu v certifikované inkluzivní (férové) škole ZŠ Poběžovice uskutečnili zástupci vedení a pedagogických pracovníků z Tyršovy ZŠ v Plzni 23. 3. 2017. Celkem se první hospitační návštěvy zúčastnili 4 pedagogičtí pracovníci. Řešena byla především otázka spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, plánování a realizace podpůrných opatření, IVP, zapojení asistentů pedagoga do výuky – vše na konkrétních příkladech dobré praxe. Hospitující pedagogové se zajímali také o organizaci hodin speciálně pedagogické péče a související administrativu – nové výkaznictví (především výkaz R44), systém evidence pomůcek v rámci podpůrných opatření, přípravu a realizaci IVP, rediagnostiku a další aktuální otázky související s legislativními změnami zaváděnými do praxe.

Všichni účastníci hospitační návštěvy velmi pozitivně hodnotili možnost náslechnů v hodinách včetně návštěvy v hodin ambultní nápravné péče a konzultaci s asistenty pedagoga, koordinátorem inkluze a vedením školy.



Příloha č. IV: Anketa

Sdílení dobré praxe v oblasti inkluzivního vzdělávání

1. Jakých setkání jste se zúčastnil/a v rámci sdílení dobré praxe v oblasti inkluzivního vzdělávání? Zaškrtněte:

- Hospitace
- Semináře
- Workshopy
- Kulaté stoly
- Jiné (napíšte jaké)

2. Jaké informace konkrétně si s kolegy předáváte? Co konkrétně probíráte nejčastěji?

3. Máte si na těchto setkáních vždy co nového předat?

Ano x Ne

4. Jaká panuje na těchto setkáních atmosféra? Ohodnoťte:

Velmi přátelská/neutrální/Nepříliš vstřícná

5. Pocítil/a jste někdy na vašich setkáních mezi účastníky rivalitu?

Ano x Ne

6. Jsou vždy všichni ochotni sdílet své zkušenosti a postřehy?

Ano x Ne

7. Myslíte si, že si někteří účastníci těchto setkání nechávají nějaké informace jen pro sebe?

Ano x Ne

Pokud ano, proč si to myslíte?

8. Vy sám/sama si necháváte nějaké informace pro sebe nebo sdílíte se svými kolegy opravdu vše? Zaškrtněte:

- Sdílím s ostatními vždy veškeré své postřehy a zkušenosti
- Občas si nechám nějaké své postřehy jen pro sebe
- Své „Know-How“ nikomu neprozrazuji a raději vždy vyslechnu druhé

9. Jsou pro vás tato setkání vždy přínosná?

Ano x Ne

Pokud ano, v čem?

10. Uplatňujete poté získané informace ve své praxi?

Ano x Ne

Pokud ano, jak konkrétně?

11. Máte nějaké vlastní „know-how“ v oblasti inkluzivního vzdělávání?

Příloha č. V: Rozhovor

1. Jakých setkání jste se zúčastnil/a v rámci sdílení dobré praxe v oblasti inkluzivního vzdělávání? (Hospitace, semináře, workshopy, kulaté stoly, jiné aktivity)

2. Liší se nějak informace, které si na těchto setkáních předáváte v závislosti na tom, o jaké setkání konkrétně jde? Předáváte si například jiné informace na hospitacích a jiné na workshopech?
3. Jaké informace konkrétně si s kolegy předáváte? Co konkrétně probíráte nejčastěji?
4. Máte si vždy co předat?
5. Jaká panuje na těchto setkáních atmosféra?
6. Řekl/a byste, že na těchto setkáních občas panuje rivalita?
7. Jsou vždy všichni ochotni sdílet své zkušenosti a postřehy?
8. Myslíte si, že si někteří účastníci těchto setkání nechávají nějaké informace jen pro sebe?
9. Vy sám/sama si necháváte nějaké informace pro sebe nebo sdílíte se svými kolegy opravdu vše? Pokud nesdílíte vše, proč?
10. Jsou pro vás tato setkání vždy přínosná? Pokud ano, v čem?
11. Uplatňujete poté získané informace ve své praxi? Jak konkrétně?
12. Máte nějaké vlastní „know-how“ v oblasti inkluzivního vzdělávání?