ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY

Hodnocení vybraných ZŠ v Plzeňském kraji z hlediska inkluze

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Michaela Vrbová
Učitelství pro základní školy, obor 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.

V Plzni, 5. dubna 2018

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování:

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucímu diplomové práce PhDr. Josefu Slowíkovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a čas, který mi věnoval při řešení této problematiky. Ráda bych také poděkovala všem respondentům, kteří mi poskytli potřebné informace.

Plzeň, 5. dubna 2018 ……

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK 7
ÚVOD 8
1 TERMINOLOGIE 9
1.1 INKLUZE 9
1.2 INTEGRACE 11
1.3 SEGREGACE 11
1.4 EXKLUZE 12
1.5 KOMPARACE POJMŮ INTEGRACE, INKLUZE 12
2 GENEZE INKLUZE 14
2.1 POČÁTKY VZNIKU INKLUZE 14
2.2 ROZVOJ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR 16
2.2.1 Současná situace inkluzivního vzdělávání na základních školách v ČR . 17
3 INKLUZIVNÍ PŘÍSTUPY VE VYBRANÝCH EVROPSKÝCH ZEMÍCH A JEJICH VZÁJEMNÁ KOMPARACE 19
3.1 ŠVÉDSKO 19
3.2 VELKÁ BRITÁNIE 20
3.3 NĚMECKO 21
4 PODMÍNKY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ 23
4.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC 23
4.2 POSKYTOVÁNÍ PORADENSKÝCH SLUŽEB 24
4.2.1 Pedagogicko-psychologické poradny 25
4.2.2 Speciálně pedagogická centra 26
4.2.3 Školní poradenská pracoviště 27
4.2.4 Střediska výchovné péče 28
4.3 POSKYTOVÁNÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ 28
4.3.1 Asistent pedagoga 30
4.3.2 Individuální vzdělávací plán 30
4.4 POSTOJE ŠKOLY 31
4.5 MATERIÁLNÍ VYBAVENÍ ŠKOLY 31
5 UKAZATEL INKLUZE 33
5.1 OBLAST KULTURY 33
5.2 OBLAST PODMÍNEK 35
5.3 OBLAST PRAXE 37
5.4 OBLAST RELACE 38
6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ 40
6.1 CÍL VÝZKUMU 40
6.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU 40
6.3 METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ 40
6.3.1 Anketa pro žáky/rodiče 41
6.3.2 Rozhovor 41
6.4 ORGANIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A SBĚR DAT 42
7 HODNOCENÍ VYBRANÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL 45
7.1 ZÁKLADNÍ ŠKOLA „A“ 45
7.2 ZÁKLADNÍ ŠKOLA „B“ 50
7.3 ZÁKLADNÍ ŠKOLA „C“ 54

7.4 Základní škola „D“ 58
7.5 Základní škola „E“ 62
7.6 Základní škola „F“ 67
7.7 Základní škola „G“ 71
8 Shrnutí výzkumného šetření 76
8.1 ZŠ „A“ 76
8.2 ZŠ „B“ 78
8.3 ZŠ „C“ 79
8.4 ZŠ „D“ 80
8.5 ZŠ „E“ 81
8.6 ZŠ „F“ 83
8.7 ZŠ „G“ 84
Závěr 87
Resumé 88
Seznam literatury 89
Seznam obrázků, tabulek, grafů a diagramů 93
Přílohy I

Seznam zkratek

IVP..... individuální vzdělávací plán

KCVJŠ ..... Krajské centrum vzdělávání a jazyková škola

KI ..... koordinátor inkluze

MŠMT..... Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NAPIV ..... Národní akční plán inkluzivního vzdělávání

NIDV..... Národní institut národního vzdělávání

OMJ ..... odlišný mateřský jazyk

PLPP..... plán pedagogické podpory

PO..... podpůrná opatření

PPP..... pedagogicko-psychologická poradna

SPC..... speciálně pedagogické centrum

SVP..... speciální vzdělávací potřeby

ŠPP..... školní poradenské pracoviště

ŠPZ..... školské poradenské zařízení

ŠVP..... školní vzdělávací plán

ÚVOD

Vše kolem nás se postupem času vyvíjí, prochází řadou změn a posuny vpřed jsou ve všech oblastech lidského bytí evidentní. Tak jako se postupně vyvíjí a formuje celá společnost, vyvíjí se nejen pohled na vzdělávání, ale i na edukační přístupy. V současné době je v českém školství neustále probírané téma vzdělávání a začleňování co největšího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu, tzn. do běžných základních škol. Jedná se o stále probíhající a nekončící proces označovaný jako inkluze, potažmo inkluzivní vzdělávání, jehož cílem je vytvořit všem dětem stejnou šanci na vzdělání.

Práce je členěna celkem do osmi kapitol a zabývá se inkluzivním vzděláváním, vytvářením vhodných podmínek pro realizaci tohoto procesu, a také evaluací vybraných ZŠ z hlediska inkluze.

V teoretické části se věnuji vymezení hlavních pojmů, které se s inkluzivní problematikou spojují, dále se poohlédnu do historie a zmíním některé důležité události, které se podílely na vzniku a vývoji inkluzivního vzdělávání. Jelikož každá země řeší inkluzivní proces jiným způsobem, pro srovnání nahlédnu z hlediska této problematiky i za hranice našeho státu. Dále se zmíním o podmínkách, které jsou z hlediska inkluze žádoucí. Posledním bodem, kterým se v teoretické části zaobírám, je Ukazatel inkluze, který nám pomůže v praktické části poodhalit „inkluzivní dění" na jednotlivých školách.

V praktické části se zaměřím na evaluaci jednotlivých základních škol, které jsou zapojeny do projektu *Cesty k inkluzi.* Podklady k evaluaci byly získány prostřednictvím výpovědí žáků, rodičů a koordinátorů inkluze.

Cílem diplomové práce je tedy nahlédnout do prostředí vybraných základních škol prostřednictvím samotných aktérů inkluze, zhodnotit inkluzivní proces a vyhodnotit jak silné, tak i slabé stránky škol. Jednotlivá hodnocení vybraných základních škol proběhnou na základě zmapování čtyř oblastí (kultury, podmínek, praxe a relace), které jsou vymezeny Ukazatelem inkluze.

1 TERMINOLOGIE

Z hlediska inkluzivního vzdělávání je nutné si předem vysvětlit několik zásadních a s touto problematikou souvisejících termínů, se kterými se budeme setkávat. Tato kapitola je tedy věnována pojmům, které se neodmyslitelně s inkluzivní problematikou spojují a jsou základním bodem na cestě k jejímu pochopení.

1.1 INKLUZE

Termín inkluze se stává v dnešní době velmi diskutabilním. Často dochází k zaměňování tohoto termínu s jinými, nebo je definován nesprávně. Dle Tannenbergerové (2016) se dokonce objevují i mylné domněnky, že inkluze je určena zejména minoritním skupinám, či jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Termín inkluze pochází dle Lechty (2016) z latinského „inclūsiō“, což můžeme do českého jazyka přeložit jako „přijetí“, či „akceptace“. Autorky Hájková a Strnadová (2010) v literatuře zmiňují, že termín inkluze vychází z anglického „inclusion“, odkud jsme ho také přejali do českého jazyka, a v překladu znamená „zahrnutí“.

Inkluzivní teze sahají svými kořeny daleko do minulosti, ale do veřejného podvědomí se tento pojem dostal až v posledních dvou desetiletí. Termín inkluze se začal používat od konání konference v Salamance, která proběhla roku 1994 (Tannenbergerová, 2016). Tato událost je podrobněji nastíněna v následující kapitole zaobírající se počátky vzniku inkluze.

V České republice se také můžeme setkat s ustálenými pojmy, které vystupují jako synonyma k termínu inkluze a tj. „inkluzivní vzdělávání“ nebo „školní inkluze“ (Tannenbergerová, 2016).

Pokud bychom měli tento pojem zařadit do jakéhosi schématu, můžeme říci, že termín inkluze je podřazený k termínu „sociální inkluze“, neboť právě sociální inkluze naprosto podstatně zasahuje do všech oblastí lidského života, kam neodmyslitelně patří i vzdělávání. Sociální inkluze usiluje o vymýcení tzv. „sociální exkluze“. Ta se ve společnosti projevuje jako vyloučení ze společnosti, či izolace (Tannenbergerová, 2016). Toto tvrzení potvrzují i autorky Bartoňová a Vítková (2013), které ve své publikaci doslova uvádějí: *„Existence oddělených vzdělávacích drah (speciálních škol,*

nebo naopak škol pro nadané vedle škol běžných) nepodporuje sociální začlenění a participaci žáků na životě společnosti" (Bartoňová, 2013, str. 22).

Inkluze ve vzdělávání představuje stále probíhající a nekončící proces se stěžejní myšlenkou: „Vzdělávání všech dětí v běžném vzdělávacím systému", to znamená, že představuje takový systém základního vzdělávání, v němž každé dítě může navštěvovat běžnou základní školu, a to nejlépe v lokalitě trvalého bydliště. Tento systém základního vzdělávání je založen především na individuálním přístupu ke každému žákovi jako k jedinečné osobnosti, které je přizpůsobena jak celá výuka, tak i organizace, prostředí i filosofie školy (Tannenbergerová, 2016).

Edukační strategie inkluze tkví v přizpůsobování se schopnostem, handicapu i talentu daného jedince, z čehož vyplývá snaha o transformaci vzdělávacích zařízení, nikoliv o přizpůsobování se jedince podmínkám, které kladou školy hlavního vzdělávacího proudu (Bartoňová, 2013).

U inkluzivního vzdělávání je nesmírně důležité, a právě na tyto cíle se inkluze zaměřuje, aby jedinec naplno využil všech svých schopností, naučil se komunikovat s okolím a v neposlední řadě se soustředí na to, aby uměl s okolím také spolupracovat. Jinakost zde rozhodně není chápána a brána jako negativum, či dokonce jako přítěž, ale jako příležitost k rozvoji respektu k sobě samému i ke svému okolí. Všichni jsou tedy vnímáni jako jedinečné osobnosti, u kterých je třeba zohledňovat osobní specifika. Tannenbergerová (2016) uvádí: „*Pro inkluzivně směřující školu je jedním z hlavních cílů připravit žáky na kvalitní a úspěšný život v současné moderní společnosti, která samozřejmě schopnost fungovat v inkluzivním prostředí předpokládá. Škola akceptující princip inkluze tak žáky nepřipravuje na tuto skutečnost uměle obsahem, ale naopak přirozeně svou atmosférou, formou výuky i prostředím"* (Tannenbergerová, 2016, str. 35).

Bazalová (2006) termín inkluze v publikaci definuje takto: *„Inkluze se dá chápat jako stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je tedy normální být jiný a takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje"* (Bazalová, 2006, str. 7).

Tímto pojmem se zabývají ve veliké míře i v zahraničí. Brown (2016) označuje inkluzi jako obrovskou výzvu a motivaci pro všechny ty, kteří se zabývají vzděláváním a jeho vývojem. Domnívá se, že každý žák by měl být vzděláván pro něj nejvhodnějším

a nejefektivnějším způsobem, který propojí a naplní vzdělání s jeho cíli a vnitřními hodnotami.

Jelikož se inkluze dotýká velice citlivého tématu, a ne každý je této myšlence nakloněn, může být realizovatelná pouze za předpokladu přesvědčení, podpory a náklonnosti ze strany žáků, rodičů, pedagogů i vzdělávacích zařízení. Pakliže tento předpoklad není naplněn, inkluzivní projekt selhává (Armstrong, 2010).

1.2 INTEGRACE

Tento termín pochází z latiny a v překladu znamená „znovuvytvoření celku" (Valenta, 2015).

Integrace je pojem, který předpokládá rozdělení žáků na dvě skupiny. První skupina představuje žáky bez jinakosti a druhá skupina žáky, kteří vykazují určitou odlišnost od ostatních (Anderliková, 2014). Lechta charakterizuje tento pojem jako souběžně vedle sebe fungující existenci dvou rozdílných podskupin, kdy žáci s jinakostí mohou navštěvovat za určité podpory běžné školy (Tannenbergerová, 2016). *„Jde tedy o duální systém, ve kterém paralelně funguje integrativní i segregovaná edukace"* (Lechta, 2016, str. 30). Pokud však dojde k situaci, kdy je integrace zcela neúspěšná, může se integrovaný žák navrátit do speciálního zařízení (Tannenbergerová, 2016). Tannenbergerová (2016) v literatuře zmiňuje dva typy integrace. Rozlišuje integraci individuální a skupinovou. Individuální integrace je založena na vzdělávání žáka s jinakostí v běžné základní škole, v běžné třídě spolu s ostatními žáky. Skupinová integrace představuje vzdělávání žáka s určitou jinakostí ve třídě, skupině, oddělení, které je vytvořeno pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole.

Jelikož veřejnost pojmy integrace a inkluze velmi často zaměňuje, věnovala jsem srovnání těchto dvou pojmů samostatnou podkapitolu (viz níže).

1.3 SEGREGACE

Tento pojem označuje žáky jako „jiné" a „běžné". Je možné říci, že žáci se oddělují podle určených „klíčů" a edukační systém se skládá ze dvou dílčích systémů tzn. ze škol běžných a ze škol speciálních. Lechta (2016) segregaci vysvětluje takto: *„Vychází se z názoru, podle něhož je možné žákům poskytnout optimální podmínky edukace pouze v co nejhomogennějších skupinách"* (Lechta, 2016, str. 30).

Slowík (2007) ve své knize vysvětluje pojem segregace jako protipól integrace, neboť se v případě tohoto pojmu jedná o společenské vyčleňování. Z obecného hlediska můžeme konstatovat, že se segregace objevuje *v* dnešní společnosti často a je hojně rozšířená. Takřka všude po České republice můžeme najít ústavy pro osoby s postižením nebo pro seniory. Jsou to sídla, kde se „shromažďují" lidé se stejnou odlišností. Je jim zde sice poskytnut největší komfort a péče, kterou potřebují, ale jsou odděleni/segregováni ze společnosti.

1.4 EXKLUZE

Pojem exkluze znamená naprosté vyloučení ze společnosti i proti vůli dotyčného. Ve velmi zjednodušené formulaci lze říci, že exkluze nerespektuje základní lidská práva. Pokud tento pojem řešíme v rovině vzdělávací, exkluze doslova omezuje právo na vzdělání. Lechta (2016) doslova v literatuře uvádí, že žáci jsou *„vyloučeni z edukačního procesu"* (Lechta, 2016, str. 30).

„Sociologie popisuje pojem exkluze jako trvalé vyloučení jednotlivců nebo celých skupin ze společenských kruhů, které jsou chápany jako „vlastní společnost" (Anderliková, 2014, str. 38). Tento pojem s sebou nepřináší jen skutečnost, že lidé jsou vyčleněni ze společnosti, ale zpravidla může vést k závažným existenčním problémům daných jedinců. Tato situace může mít fatální následky ve formě frustrací, pocitů bezcennosti a nepřijímání hodnot kolektivu (Anderliková, 2014).

1.5 KOMPARACE POJMŮ INTEGRACE, INKLUZE

S těmito dvěma pojmy se setkáváme, či o nich slýcháváme v posledních letech takřka každodenně. Nezřídka však dochází také k zaměňování, či spojování těchto termínů. V literatuře se setkáváme s tím, že někteří autoři tyto dva termíny neoddělují a považují je za totožné, jiní si na odlišnosti pojmů integrace a inkluze naopak zakládají a striktně je od sebe oddělují.

Tyto pojmy se liší již od samého počátku, tzn. od doby, kdy se každý pojem nově objevuje v podvědomí veřejnosti. Pojem integrace je v naší společnosti charakteristický zejména pro 80. léta 20. století, zatímco pojem inkluze se do podvědomí dostává v 90. letech 20. století a rozšiřuje se především na počátku 21. století (Lechta, 2016).

Za hlavní a největší rozdíl mezi těmito dvěma termíny můžeme považovat fakt, že koncept inkluzivního vzdělávání zahrnuje daleko širší populaci (včetně té většinové tzn. nepostižené), nejenom žáky s určitým postižením, či narušením, ke kterým směřuje především pojetí integrace. Dle Deklarace ze Salamanky (1994) se do inkluzivní edukace tedy řadí například i děti mimořádně nadané, děti z ekonomicky či sociálně slabého prostředí, děti z etnických či kulturních minorit, pracující děti, děti žijící na ulici, děti s OMJ nebo děti z jinak znevýhodněných skupin obyvatelstva. Zahrnuje tedy ty děti, u kterých existuje, či hrozí riziko vzniku postižení, narušení nebo chronického onemocnění, tak i všechny ostatní tzn. intaktní (Lechta, 2016).

Dále se inkluze odlišuje od integrace systémem vzdělávání. Integrace uznává systém vzdělávání na principu duality, tzn., že uznává jak školy běžné, tak i školy speciální (Lechta, 2016). Jak je již výše zmíněno, pokud je integrace žáka neúspěšná, může se vrátit zpět do speciálního zařízení, naproti tomu inkluze přechod mezi nimi tam a zpět naprosto vylučuje (Tannenbergerová, 2016). Inkluze je založená na přijímání všech dětí a postupně usiluje o odstranění duálního systému a chce vytvářet výhradně jeden. Lechta (2016) v literatuře označuje trend inkluze pomocí slovního spojení „škola pro všechny".

Neméně důležitý je také rozdíl v přizpůsobivosti žáka a edukačního systému. Při integraci se předpokládá, že se edukačnímu systému žák přizpůsobí, kdežto inkluzi „reprezentuje" naprosto antagonistický přístup, neboť zde se všem žákům přizpůsobuje edukační systém (Lechta, 2016). L. Anderliková (2014) integraci a inkluzi odlišuje z hlediska přizpůsobivosti následně*: „Integrace znamená nalézt způsob, jak se připojit ke společnosti. Inkluze očekává spoluúčast a spoluutváření každého jedince ve společenství"* (Anderliková, 2014, str. 45)*.*

Kratochvílová (2013) ve svém díle pojmy integrace a inkluze zásadně odlišuje a uvádí, že integrativní proces spíše poukazuje na žákovy slabé stránky, čímž se upozorňuje na jeho odlišnost. Integrace je chápána jako prostředek a nástroj, kdežto inkluze představuje systém či směr.

Závěrem lze tedy konstatovat, že inkluze je jakási vyšší forma integrace a také můžeme říci, že inkluze a integrace jsou chápány jako dvě odlišující se cesty, které chtějí dosáhnout totožného cíle.

2 GENEZE INKLUZE

Vše, co nás obklopuje, se postupem času vyvíjí, prochází řadou změn a posouvá se kupředu, a proto ani vzdělávání, potažmo inkluzivní pedagogika, není výjimkou. Nikdy dříve nebylo samozřejmostí, že by se lidé „s postižením“ mohli účastnit vzdělávacího procesu v plnohodnotné míře jako lidé „bez postižení“. Vzniku inkluzivního vzdělávání předcházelo několik důležitých kroků a událostí, které nám ve stručnosti nastíní příčiny vzniku inkluzivní pedagogiky.

2.1 POČÁTKY VZNIKU INKLUZE

U samého zrodu inkluzivní myšlenky stojí teze J. A. Komenského, která je založena na účasti všech dětí s postižením, narušením a ohrožením na vzdělávání. První kroky, které vedly ke specializované péči o jedince s postižením, byly uskutečněny v 18. století, kdy začala být zřizována zařízení, která pečovala o jedince s postižením. Postupem času docházelo k postupnému rozvoji této institucionální péče, nicméně tato snaha spíše způsobovala segregaci. (Lechta, 2016).

Zprvu neexistoval žádný speciálně-pedagogický přístup, který by se zabýval problematikou edukace žáků s určitým druhem jinakosti. Úsilí o zrod takto orientované pedagogiky lze registrovat až v 19. století. Přispěla k tomu skutečnost, že pedagogové běžných škol začali být přetíženi, tudíž se začala hledat cesta, která by vedla k vyřešení této situace. V roce 1861 přichází první pokusy o vytvoření teorie pro oblast speciálních vzdělávacích potřeb pod termínem „léčebná pedagogika“ (Lechta, 2016).

Přelom 19. a 20. století a první třetina 20. století přináší nástup reformní pedagogiky. Na scénu se dostávají alternativní pedagogiky jako např. Montessori a Waldorfská škola R. Steinera. Tyto reformní pedagogiky braly dítě s jinakostí jako obvyklého člena školní komunity, čímž položily základní kameny inkluzivních trendů ve vzdělávání (Lechta, 2016). Lechta dle Winzerové uvádí: *„Nástup moderny v druhé polovině 20. století vnesl v oblasti edukace dětí s postižením hlubokou trhlinu mezi teorii a praxi s minimálním transferem badatelských poznatků do speciálních škol, která vyústila v hledání nových edukačních přístupů“* (Lechta, 2016, str. 31). Poslední třetina 20. století se nese v duchu normalizačního směru, jehož snahy tkvěly v posílení životních podmínek minoritních skupin s postižením. Lechta (2016) zmiňuje existenci

chráněných pracovišť pro osoby s postižením, edukaci dětí postižených, narušených a ohrožených, včetně jejich přípravy na povolání. Rozvoj přichází i v počítačové komunikaci. Do popředí se dostávají různé stimulační počítačové programy, které pro lidi s postižením představovaly možnost náhradní komunikace, čímž se do edukačního systému mohli zapojit i žáci těžce postižení. V důsledku změn edukačního přístupu k minoritním skupinám docházelo k respektování jinakosti a hledaly se vhodné přístupy ve smyslu integrované edukace (Lechta, 2016).

O inkluzivní pedagogice můžeme mluvit až koncem 20. století, přičemž k vrcholu dochází zejména na počátku 21. století. Lechta (2016) na základě tvrzení Scholze ve své publikaci uvádí, že termín inkluze se objevuje *„koncem devadesátých let minulého století a jako první jej použil Theunissen v r. 1998 při analýze speciální pedagogiky v USA“* (Lechta, 2016, str. 32). Nicméně dále autor dataci termínu oddaluje, neboť byl tento termín v souvislosti s právem na edukaci postižených žáků vysloven ještě dříve. V roce 1954 se objevuje první zákonodárný výrok a *„Reinolds a Fletcher-Janzenová (2000) píšou, že v tomto roce vydali v Pensylvánii soudní rozhodnutí, podle něhož je inkluze všech žáků do státních škol čestná, etnická a spravedlivá“* (Lechta, 2016, str. 32). Lze tedy konstatovat, že v tento moment justice předstihla vývoj inkluzivního vzdělávání.

Snaha o realizaci inkluzivní edukace vyústila na univerzitě v Torontu pravděpodobně roku 1988. O tuto skutečnost se zasloužilo několik debatujících, mezi nimiž se objevovali jak odborníci, tak příbuzní, ba i sami postižení, kteří byli znepokojeni progresí této problematiky. Celá tato debata se významně podílela na vzniku projektu inkluzivní edukace. Projekt přinesl návrhy na vylepšení vzdělávacího procesu u postižené populace (Lechta, 2016).

Klíčovým a hlavním obratem pro krok kupředu v otázce inkluzivního vzdělávání je zveřejnění, již výše zmíněné, 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“* (Lechta, 2016, str. 32). Výsledkem této události byl vznik veřejného prohlášení, které požaduje budování inkluzivních škol, které přijmou všechny žáky bez ohledu na jejich jinakost, tolerujíc jejich různorodost, a které jsou připraveny vhodně reagovat na jejich potřeby. Dále

zdůrazňuje požadavek, aby žáci mohli navštěvovat školu v místě trvalého bydliště nebo v jeho nejbližším okolí (Lechta, 2016).

2.2 ROZVOJ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Skutečnost, že Česká republika vstoupila roku 2004 do Evropské unie, s sebou přináší různé změny a požadavky i v rámci koncepce vzdělávání. Postupně se inkluzivní vzdělávání stává žádoucím stavem a normativním požadavkem. Inkluzivní vzdělávání je v posledních několika letech velmi diskutovaným tématem, objevuje se v mnoha prohlášeních, dokumentech a usiluje o zvýšení kvality českého školství. Mezi podstatné dokumenty inklinující k inkluzivnímu modelu u nás řadíme *Národní program rozvoje vzdělávání* tzv. *Bílou knihu* (2001), která shrnuje cíle edukace a vytváří celistvé pojetí vzdělávací soustavy. Již zde dosáhla inkluze svého místa, neboť Kratochvílová (2013) uvádí: *„Jednou ze stěžejních strategických linií se v Bílé knize stává potřeba realizace celoživotního učení pro všechny, což předpokládá individualizaci a diferenciaci vzdělávacího procesu na všech stupních vzdělávací soustavy s podporou legislativních a organizačních podmínek; realizovat systém péče o talentované a mimořádně nadané jedince a podporovat vzdělávání znevýhodněných jedinců“* (Kratochvílová, 2013, str. 22).

Významná událost, která podpořila inkluzivní vzdělávání v České republice, spočívá ve schválení *Úmluvy o právech osob s postižením* v září roku 2009 (Bartoňová, 2016), která byla přijata v New Yorku Valným shromážděním OSN v prosinci roku 2006, a která mimo jiné výslovně žádá *„zabezpečení inkluzivního edukačního systému na všech úrovních*“ (Lechta, 2016, str. 33). Základní princip *Úmluvy* tkví v naprosté rovnosti, respektováni důstojnosti, ochraně před všemi druhy možné diskriminace, přístupu k právům a svobodám a respektování důležitosti osob se zdravotním postižením (Bartoňová, 2016).

Dalším krokem, jež přispěl k rozvoji inkluzivního vzdělávání u nás, bylo schválení návrhu MŠMT ČR *Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání (NAPIV)* vládou České republiky v březnu roku 2010. Dle Bartoňové a Vítkové (2016) cílem *NAPIV* bylo zajistit rovné příležitosti a přístupy pro všechny osoby ve vzdělávání, a to bez výjimky. Lechta (2016) doslova uvádí: *„Akční plán přispívá k naplnění vize Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 ve všech bodech: vzdělávání se nachází v popředí zájmu společnosti i jednotlivců a je považováno za významnou hodnotu,*

kvalitní vzdělávání je přístupné pro každého, žáci vědí, co se od nich očekává na každé úrovni a v každé vzdělávací oblasti, jsou motivováni k celoživotnímu učení (usnesení vlády č. 583/2014)" (Lechta, 2016, str. 206). Důvodem vzniku tohoto plánu byla odezva na výrok Evropského soudu pro lidská práva z roku 2007, který Českou republiku „obvinil" z neoprávněného umisťování romských žáků do speciálních škol, čímž porušila jejich právo na vzdělání (Kratochvílová, 2013), tudíž součástí bylo také zavedení nezbytně nutných opatření, které povedou k prevenci diskriminace a k vymýcení segregace v českém školství (Bartoňová, 2016). Jedním z dalších cílů bylo také procentuální zvýšení počtu žáků se SVP navštěvující běžné základní školy, tzn. snížení počtu těch žáků, kteří navštěvují školy speciální (Kratochvílová, 2013). Dle Bartoňové a Vítkové (2016) v tomto dokumentu vystupuje inkluzivní vzdělávání jako vzdělávání, které rozvíjí kulturu školy směrem k sociální spojitosti.

2.2.1 Současná situace inkluzivního vzdělávání na základních školách v ČR

Inkluzivní edukace se stále více dostává do popředí v českém školském systému, což potvrzují značné změny, ke kterým došlo v uplynulých dvou desetiletích. Žák se SVP, tj.: „*Osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění či užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření"* (Vrubel, 2015, str. 19), se stává velice frekventovaným označením v českém školství. Naše školství usiluje o zařazení co největšího množství těchto žáků do běžného vzdělávacího proudu, ale zároveň respektuje i ty žáky, kteří jsou vzděláváni ve speciálních školách, kde se vyučuje dle speciálních vzdělávacích programů, které jsou uzpůsobené jejich potřebám (Bartoňová, 2016).

„*Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) v návaznosti na schválenou novelu školského zákona (82/2015 Sb.) a prioritní úkoly v roce 2015 systematicky a intenzivně zavádí inkluzivní vzdělávání do škol hlavního vzdělávacího proudu, čímž nastoluje trend rovného přístupu ke vzdělávání všech žáků v rámci České republiky"* (Lechta, 2016, str. 219).

V návaznosti na novelu školského zákona nutno podotknout, že dřívější „škatulkování" žáků (žák se zdravotním postižením, žák se zdravotním znevýhodněním, žák se sociálním znevýhodněním) se již dostává do pozadí a předmětem zájmu se stává především posouzení rozsahu daného znevýhodnění (Lechta, 2016). Nově je také vytvořen systém PO. PO jsou charakterizována

jako: *„Nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“* (Vrubel, 2015, str. 19). Tomuto termínu se budu podrobněji věnovat v následujících kapitolách.

Vzhledem k probíhajícím změnám v rámci prosazování inkluze jsou kladeny daleko větší nároky jak na běžné, tak i speciální pedagogy, na které ve školách hlavního vzdělávacího proudu vzrostl obrovský tlak. Nyní se stává dosti diskutabilním tématem jejich dostatečné/nedostatečné vzdělání a začínají se hledat nové vzdělávací cesty v rámci vysokoškolských studií a inkluzivní edukace (Bartoňová, 2016). Dle výzkumu, který byl prováděn napříč bakalářskými i magisterskými obory na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v letech 2012-2013, bylo zjištěno, že připravenost potencionálních pedagogů na práci se žáky se SVP v rámci inkluzivní edukace je nedostačující. Obavy vycházejí především ze skutečnosti, která pramení v neznalosti dostatečného množství informací a zkušeností týkající se práce se žáky se SVP. Výzkum tedy napovídá, že je nutné zlepšit teoretickou přípravu budoucích pedagogů včetně rozšíření škály předmětů zabývající se touto problematikou, dále je třeba navázat užší spolupráci s katedrou speciální pedagogiky a také rozvíjet spolupráci s inkluzivními školami, neboť s modelem inkluzivní edukace se na praxi setkalo pouze 18,15 % dotazovaných. Dále výzkum hovoří o navázání užší spolupráce se školským poradenským zařízením, kde by studenti získávali neocenitelné znalosti a zkušenosti (Pipeková, 2014).

Nynějším a hlavním záměrem českého školství je dle Bartoňové a Vítkové (2016) vytvoření takového prostředí a adekvátních podmínek, v nichž všichni žáci budou mít šanci na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání včetně rozvoje individuálních předpokladů. Nutno podotknout, že pojetím vzdělávacího systému u nás se začínáme přizpůsobovat požadavkům evropského společenství.

3 INKLUZIVNÍ PŘÍSTUPY VE VYBRANÝCH EVROPSKÝCH ZEMÍCH A JEJICH VZÁJEMNÁ KOMPARACE

Inkluzivní trend se v současné době snaží prosadit téměř napříč všemi státy. Evropské země, respektive země Evropské unie, při rozvoji inkluzivního vzdělávání vychází z myšlenky podporující základní lidská práva a právo na vzdělání mezi základní lidská práva patří (Kratochvílová, 2013).

Každá země užívá odlišné postupy v realizaci inkluzivního vzdělávání. V popředí, směřující k inkluzi, stojí severní státy jako je například Švédsko, Norsko, Finsko, ale také Velká Británie a pokud se ohlédneme za hranice Evropy, nachází se v popředí také USA. Výzkum, který byl zrealizován Evropskou agenturou pro rozvoj speciálního vzdělávání roku 2003, zjistil, že lze rozdělit země ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání do tří skupin. První skupina je charakteristická jednokolejným školským systémem (one-track-approach), do které můžeme zařadit například severskou zemi Švédsko. Do druhé skupiny, která se vyznačuje kombinovaných školským systémem (multi-track-approach), řadíme například Velkou Británii. Třetí skupina je charakteristická zejména pro Českou republiku a Německo, tzv. duální školský systém (two-track-approach) (Bartoňová, 2016).

3.1 ŠVÉDSKO

Jak již bylo výše zmíněno, Švédsko zastává jednokolejný školský systém, snaží se realizovat vzdělávání všech žáků v jedné škole (Bartoňová, 2016). Tato země zastává myšlenku, že k žákům, kteří vykazují sebemenší náznak jinakosti by se mělo přistupovat naprosto stejným způsobem, jako se přistupuje k žákům bez handicapu (Bazalová, 2006). K tomuto vzdělávacímu systému je zapotřebí nejen široká nabídka speciálně pedagogické podpory (speciální pedagogové, asistenti), ale i celá škála podpůrných služeb. Za finanční stránkou a připraveností zmíněných podpor jsou zodpovědné obce. Švédsko také disponuje čtyřmi speciálními státními školami, které jsou zřízené pro žáky imobilní. Tyto školy jsou zřizovány v rámci gymnaziálních škol, což znamená, že žáci nejsou vyloučeni ze školního prostředí a nenachází se v izolaci (Bartoňová, 2016).

Ve Švédsku jsou zřízené tzv. speciálně pedagogické skupiny při běžné škole. Celá řada žáků s tělesným postižením dochází do běžné základní školy a dostává se jim zde

podpora, kterou tito žáci vyžadují. I ti žáci, kteří disponují těžkým postižením, mají právo na vzdělávání speciální formou výuky, která jim je samozřejmě díky těmto speciálně pedagogickým skupinám přizpůsobena. Co ovšem stojí za zmínku, je existence tzv. Rh tříd, které jsou zřizovány pro žáky s tělesným postižením opět v rámci větších běžných základních škol. V těchto třídách se žáky pracují učitelé, terapeuti i asistenti pedagoga, kteří společně tvoří jeden tým. Žáci mohou z Rh tříd docházet na jednotlivé vyučovací hodiny do běžných tříd. Pokud ovšem jim jejich postižení nedovoluje navštěvovat Rh třídy, je možné tyto žáky vzdělávat i doma (Bartoňová, 2016). Dále jsou ve Švédsku zřízeny tzv. Resource centra (střediska informačních zdrojů), která slouží jako pomoc běžným školám při práci se žáky se SVP. Tato centra nabízí různé podpůrné materiály, žáci sem mohou docházet a účastnit se výukového programu, který je přizpůsobený jejich potřebám (Bazalová, 2006). Ve Švédsku se klade veliký důraz na speciálně pedagogickou podporu jako součást pravidelné přípravy učitelů. Mimoto mají studenti pedagogiky také možnost navštěvovat speciálně prohlubující kurzy (Bartoňová, 2016).

Můžeme tedy konstatovat, že cíl v oblasti inkluzivního vzdělávání se zdá být v této zemi více než na dosah.

3.2 VELKÁ BRITÁNIE

Velká Británie si také prošla a stále prochází nekončícím vývojem v oblasti vzdělávání žáků se SVP. Uvádí se, že po roce 1944 začala vznikat různá rehabilitační centra, speciální školní třídy, poradenská zařízení, objevila se také myšlenka a následná realizace domácího vyučování. Všechny tyto události vedly k významnému posunu, a to k tomu, že žák, jenž vykazoval určitou jinakost, která byla ale v mezích normy (např. lehčí forma postižení) a nebyla nutná přílišná vzdělávací podpora, byl zařazen do běžné třídy základní školy. Bezmála třicet let poté se v legislativě prosadila myšlenka, že všechny děti mají právo na vzdělání a pokud to jejich zdravotní stav umožňuje, mohou a měly by navštěvovat běžnou třídu základní školy (Bazalová, 2006).

Za zlomovou událost, která přispěla k inkluzivnímu vzdělávání ve Velké Británii, se považuje schválení *Zákonu proti diskriminaci osob s postižením* roku 1995. Tento zákon byl dále roku 2001 aktualizován zákonem o speciálních vzdělávacích potřebách se záměrem podpoření rovnosti lidí s postižením. Důležitou roli také sehrálo doplnění

zákona o vyhlášky, které hájí zákon o rovnosti. Velká Británie si velmi zakládá na individuální podpoře, neboť žáci s postižením tvoří velmi heterogenní skupinu a individuální potřeby každého žáka jsou prvořadé (Bartoňová, 2016).

Dnes Velká Británie zastává tzv. kombinovaný školský systém. Kombinovaný proto, že má rozvinuté různorodé přístupy k inkluzivnímu vzdělávání. Nachází se zde dva školské systémy, a to jak školy běžné, tak školy speciální, které disponují celou řadou různých služeb. Mimo jiné jsou tyto dva školské systémy doplňovány speciálně pedagogickou podporou (Bartoňová, 2016).

Co se týče přípravy k učitelství, vychází se ve Velké Británii z podkladů z oblasti speciálně pedagogické podpory (Bartoňová, 2016). V každé části Velké Británie probíhá vzdělávání pedagogů rozdílným způsobem, nicméně každý potencionální budoucí pedagog musí vykazovat při nejmenším základy z oboru speciální pedagogiky a disponovat schopnostmi, které odhalí potencionálního žáka se SVP (Bazalová, 2006). Další zkvalitnění v této profesní oblasti nabízejí také speciální kurzy. Učitel ve všech školách zastává funkci koordinátora, kdy monitoruje pokroky žáků, dohlíží na podpůrná opatření a v neposlední řadě také komunikuje a spolupracuje s rodiči a s úřady (Bartoňová, 2016).

Jak je již výše zmíněno, ve Velké Británii jsou také zřízeny speciální školy, které navštěvují žáci, které není možné vzdělávat v běžné třídě hlavního vzdělávacího proudu. Dle Bazalové (2006) se v běžných školách vzdělává většina žáků, speciální školy navštěvuje necelých 40 % žáků a pouhé 1 % vykazují žáci, kteří jsou vzděláváni segregovaně. Rozhodnutí, zda žák nastoupí do speciální nebo běžné školy, dělají zásadně rodiče dítěte. Tyto speciální školy mají povinnost spolupracovat se školami běžnými a dále vyjednávají přestup do školy běžné u žáků, u kterých je přestup možný [1].

3.3 Německo

Z hlediska vzdělávací politiky v Německu, patří tato země do třetí skupiny (obdobně jako Česká republika), která se vyznačuje duálním školským systémem. Existují zde prozatím dva školské systémy, kdy žáci se SVP navštěvují buď školy běžné nebo speciální. Vzdělávání žáků se SVP neprobíhá v celém Německu stejným způsobem, a to z toho důvodu, že každá spolková země si vytváří své vlastní vzdělávací systémy včetně legislativy (Bazalová, 2006). Statistiky však dokazují, že nyní stále více žáků se

SVP dochází do škol běžných, než tomu bylo v minulých letech, zejména v Hamburku či v Berlíně (Bartoňová, 2016).

Co se týče přípravy učitelů, tak po této stránce se německý systém oproti jiným státům značně liší. Studium v rámci oboru učitelství pro první stupeň trvá 3,5 let a speciální pedagogové svého vzdělání dosáhnou po absolvování devíti semestrů na univerzitě. Existuje i možnost navštěvovat navazující speciální kurzy, které jsou zřízené pro studenty, kteří již mají dostatečné znalosti v oboru pedagogiky, tzn. mají již absolvované pedagogické studium (Bazalová, 2006). Můžeme tedy z tohoto hlediska konstatovat, že učitelé a speciální pedagogové jsou vzděláváni odděleně, kdežto v přechozích zmíněných státech obsahuje příprava učitelů i základní kompetence z oblasti speciální pedagogiky (Bartoňová, 2016).

Není vyloučeno, že duální školský systém bude v blízké budoucnosti nahrazen kombinovaným, který převládá ve Velké Británii, neboť vzdělávací politika v Německu k tomuto systému pomalu začíná směřovat (Bartoňová, 2016).

4 PODMÍNKY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Aby se model inkluzivního vzdělávání mohl stabilizovat v českém systému vzdělávání, musí být zajištěny podmínky, které jsou nezbytně nutné a žádoucí pro jeho fungování. Mezi prvotní předpoklady pro fungování inkluzivní edukace je zejména její legislativní upevnění. V legislativě je tento model ukotven již delší dobu, nicméně na sebe začal upozorňovat v řádu několika posledních let. Aby inkluzivní vzdělávání mohlo být umožněno a proběhlo v co nejefektivnější míře, je naprosto nepostradatelná existence poradenské pomoci a s ní související podpůrná opatření, postoje a filozofie školy, a také odpovídající materiální vybavení.

4.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Právní systém je, jen pro připomenutí, v České republice členěný hierarchicky na ústavní zákony, zákony, nařízení vlády, vyhlášky (ministerské, krajské a obecní). Nejvyšším možným zákonem je ústavní zákon, který je tvořen *Ústavou* a *Listinou základních práv a svobod*. V souvislosti se vzděláváním v České republice se v *Listině základních práv a svobod* objevuje článek číslo 33, dle něhož platí, že [2]:

- *(1) Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.*
- *(2) Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopnosti občana a možností společnosti též na vysokých školách.*
- *(3) Zákon stanoví, za jakých podmínek mají občané při studiu právo na pomoc státu.*

Je tedy zřejmé a ze zákona dané, že na vzdělávání má právo naprosto každý občan na území České republiky, a to bez výjimky, tzn. nehledě na to, zda vykazuje známky jakékoli jinakosti či nikoliv.

Zákon, který upravuje vzdělávání v České republice je tzv. Školský zákon č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon hovoří o podmínkách, za kterých se výchova a vzdělávání musí ve školách a školských zařízeních realizovat, dále stanovuje práva a povinnosti všech osob podílející se na vzdělávání včetně vytyčení kompetencí orgánů, které vykonávají státní správu či samosprávu v oblasti školství. Ve školském zákoně se nikterak neobjevuje pojem inkluze či inkluzivní vzdělávání jako takové. O vzdělávání žáků, kteří vykazují určitou jinakost se

pojednává jako o žácích se SVP (Kratochvílová, 2013). Školský zákon byl dále novelizován vyhláškou č. 82/2015 Sb. Inkluzivní edukací se zejména zaobírá vyhláška 27/2016 Sb. *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných,* která upravuje §16 odstavce 9 školského zákona (Bartoňová, 2016). Vyhláška 27/2016 vnesla s účinností od 1. září 2016 do školského systému vzdělávání mnoho změn, které se týkají vzdělávání žáků vykazujících jinakost, a to především změn se zaváděním podpůrných opatření. Na základě svého ročního působení praxe poukázala na několik technických nepřesností, které bylo zapotřebí pozměnit a upravit další novelizací. Koncem roku 2017 se ve Sbírce zákonů objevuje vyhláška č. 416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb*., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. Jedny z prováděných úprav se týkají pozice asistenta pedagoga, které spočívají v jeho náplni práce, využití a dále se začínají rozlišovat dvě různé podoby tohoto podpůrného opatření v závislosti na náročnosti prováděné činnosti. Změny se nachází i v časovém rozsahu jeho působení. Dále se změny týkají podpůrných opatření personálního charakteru z hlediska normované finanční náročnosti [3].

4.2 POSKYTOVÁNÍ PORADENSKÝCH SLUŽEB

Poradenské služby se v minulosti v našem školství nepokládaly za tak významné jako nyní. Vzestup významnosti a využití těchto služeb ovšem souvisí jak s měnící se školskou politikou, tak společenskou a hospodářskou přeměnou celé české společnosti. V důsledku změn probíhajících ve školské politice je tedy zřejmé, že nároky, které se kladou na školy, mají stále vzrůstající tendenci, a proto v dnešní době mají poradenské služby v edukačním procesu i v důsledku prosazování inkluzivní edukace své nezastupitelné místo (Knotová, 2014). V legislativě je systém tohoto poradenství zakotven ve školském zákonu č. 561/2004 Sb., a ve vyhlášce č. 197/2016 Sb*.* kterou se mění vyhláška 72/2005 Sb. *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* (Bartoňová, 2016)*.*

Systém poradenských služeb se v České republice skládá jak ze školských poradenských zařízení (dále jen ŠPZ), mezi které řadíme pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) a speciálně pedagogická centra (dále jen SPC), tak i ze služeb, kterými disponuje sama škola, tj. školními poradenskými pracovišti (dále jen ŠPP).

Dále se na poradenských službách v edukačním systému podílí střediska výchovné péče, která úzce spolupracují se školskými poradenskými zařízeními (Knotová, 2014).

V oblasti poradenských služeb bylo v uplynulých letech zavedeno několik změn. Dle novely školského zákona 82/2015 Sb. je nově zřízen tzv. institut revizního pracoviště. Na institut se může obrátit kterýkoliv žadatel o poradenskou službu do třiceti dnů od obdržení zprávy či doporučení ŠPZ v případě, pokud nabyl dojmu nespokojenosti se závěry v doporučení. V tomto případě doporučení ŠPZ podstupuje tzv. revizi. Mezi další změny patří například to, že škola dostává pouze tzv. doporučení, nikoliv tzv. zprávu, ve které jsou souhrnné výsledky vyšetření ze ŠPZ. Nyní se v rámci poradenských služeb usiluje o vymezení jasných kompetencí, provázanosti a spolupráci jednotlivých poradenských zařízení a školských poradenských pracovišť. Jedná se zejména o nastolení stejných pravidel týkající se diagnostiky, intervence a správy dokumentů (Lechta, 2016).

Dále se na školách objevuje pilotně ověřovaná pozice koordinátorů inkluze. Vzhledem k tomu, že se pozice nachází v testovacím stadiu, není prozatím striktně ukotvená, nicméně její existence je v poradenských službách inkluzivní školy více než potřebná. Roli koordinátora inkluze vykonává odborník, který se zaměřuje na začlenění žáků se SVP do běžného proudu vzdělávání. Jak je již z názvu patrné, hlavní náplní práce tkví v koordinaci subjektů (žák, rodič, pedagog, škola). Vede veškerou dokumentaci týkající se žáku se SVP, pomáhá rodičům samotných žáků a jejich pedagogům s doporučeními, které vzejdou ze speciálního vyšetření z PPP či z SPC, a v neposlední řadě je nápomocen k modifikaci učiva pro žáky se SVP dle jejich potřeb [4].

4.2.1 Pedagogicko-psychologické poradny

Lechta (2016) datuje zřizování PPP do 70. let 20. století. PPP své služby poskytují celé řadě účastníků edukačního procesu. PPP navštěvují již děti spadající do předškolního vzdělávání, studenti středních či vyšších odborných škol, ale i značné množství zákonných zástupců, pedagogů, a samozřejmě poradenských služeb v neposlední řadě využívají celé plejády škol. Hlavní náplní tohoto zařízení je zejména diagnostika speciálně pedagogická, sociální a také psychologická. Kromě diagnostiky probíhá specializovaná pomoc pomocí intervence, prevence, poradenství (včetně profesního) a nápravné péče. PPP své služby poskytují jak ambulantně, tak i přímou návštěvou příslušného pracovníka (pedagoga, speciálního psychologa) PPP ve školách nebo

školských zařízeních (Knotová, 2014). V rámci novelizované vyhlášky č. 197/2016 Sb. je zapotřebí zmínit následující činnosti PPP, které se dotýkají inkluzivní edukace [5]:

PPP:

- diagnostikuje na základě vyšetření speciální vzdělávací potřeby žáka a následně zpracuje doporučení, jehož obsahem jsou návrhy podpůrných opatření,
- provádí vyšetření pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami i pro žáky mimořádně nadané,
- vydává doporučení o zařazení žáka do příslušné školy, třídy, skupiny nebo vzdělávacího programu dle jeho individuálních vzdělávacích potřeb,
- poskytuje poradenské služby žákům cizincům,
- slouží jako poradce školám a školským zařízením při poskytování poradenských služeb a podpůrných opatření.

4.2.2 Speciálně pedagogická centra

Dle Lechtovy (2016) datace můžeme konstatovat, že SPC jsou mladšími zařízeními než PPP, neboť začala být zřizována až po roce 1990. Cílovou skupinou SPC jsou děti (od 3 let), žáci, studenti (do 19 let), kteří trpí konkrétním či kombinovaným postižením. Hlavní náplní činností těchto center je zejména diagnostika a pomoc speciálně pedagogická, psychologická a další potřebná péče, která je žádoucí v co nejefektivnější začlenění osob s postižením do běžného života. SPC byla dříve zakládána při ZŠ speciálních, nyní je můžeme nalézt v samostatně zřízených střediscích. Jednotlivá SPC se od sebe odlišují na základě toho, na který druh postižení jsou orientována. SPC nabízejí svou pomoc, stejně jako PPP, ambulantně i návštěvou přímo v terénu, tzn. že příslušní pracovníci (speciální pedagogové, psychologové, sociální pracovníci) docházejí do škol, školských zařízení nebo přímo do klientovy domácnosti (Mertin, 2013). SPC nabízejí služby i svých externích kolegů jako jsou fyzioterapeuti, logopedi, terapeuti, pediatři a mnoho dalších odborníků (Knotová, 2014). Na základě novelizované vyhlášky č. 197/2016 Sb. je třeba zmínit následující činnosti SPC, podílející se na inkluzivní edukaci [5]:

SPC:

- diagnostikuje na základě vyšetření speciální vzdělávací potřeby žáka zohledňující jeho zdravotní stav, zpracovává podklady a doporučení v rámci nastavení podpůrných opatření,
- zajišťuje speciálně pedagogickou péči i vzdělávání,
- poskytuje informační, poradenské a metodické služby pedagogickým pracovníkům, rodičům a školám.

4.2.3 Školní poradenská pracoviště

Jak již bylo v úvodu této kapitoly zmíněno, poradenské služby jsou poskytovány i bezprostředně v samotné škole. Do týmu, který zajišťuje tyto služby řadíme výchovného poradce, školního metodika prevence, popřípadě speciálního pedagoga a školního psychologa včetně pedagogů, kteří žáky vyučují (Knotová, 2014). Vzhledem k finanční náročnosti, se ve většině případů objevuje na školách nejčastěji zejména výchovný poradce s metodikem prevence. Přítomnost dalších zmíněných specialistů není příliš obvyklá, výjimku mohou tvořit větší školy (Mertin, 2013). Odpovědnost za poskytování poradenských služeb v rámci ŠPP přebírá ředitel školy (pokud neurčí jinou pověřenou osobu v rámci ŠPP). ŠPP se zejména zabývají prevencí sociálně patologických jevů, vytváří vhodné předpoklady pro inkluzivní model vzdělávání, poskytují informační a poradenské služby týkající se žáků se SVP, zajišťují péči o nadané jedince nebo naopak o žáky, kteří již delší dobu neprosperují a dále se zaměřují také na kooperaci školy s rodinou (Knotová, 2014). Každá poradenská pozice má v inkluzivní edukaci důležitou roli. Následuje výčet těchto pozic včetně popisů jejich činností.

Funkce výchovného poradce – zajišťuje spolupráci školy se ŠPZ (PPP a SPC) a středisky výchovné péče, dále zajišťuje diagnostiku potencionálních žáků se SVP včetně invenčních činností, vede také dokumentaci zpráv z jednotlivých vyšetření, je nápomocen ohledně kariérového poradenství, zajišťuje metodickou pomoc pedagogům týkající se individuálně vzdělávacích plánů, práce s nadanými žáky, neprospívajícími apod. (Knotová, 2014).

Funkce školního metodika prevence – zajišťuje prvotní prevenci týkající se rizikového chování, zajišťuje preventivní programy pro školu (např. prevence rasismu

a xenofobie jakožto důležitého faktoru pro začlenění žáků s OMJ), v této oblasti poskytuje pedagogům jak metodické, informační, tak zejména poradenské služby (Knotová, 2014).

Funkce školního speciálního pedagoga – obstarává zejména depistážní činnost v rámci žáků se SVP, zajišťuje veškerou odbornou subvenci těmto žákům, vyhodnocuje efektivitu práce se žákem, spolupracuje se ŠPZ, působí jako metodik pro ostatní pedagogické kolegy na škole (Mertin, 2013).

Funkce školního psychologa – obstarává depistážní činnost v rámci vzdělávacích a výchovných problémů, diagnostikuje sociální klima na škole (sociometrické výzkumy), poskytuje veškerou metodickou, poradenskou a konzultační činnost (Mertin, 2013).

4.2.4 Střediska výchovné péče

Náplní práce těchto středisek je zejména preventivní činnost v oblasti sociálně negativních jevů, výchovných problémů, poruch chování. Dále pracují s následky již vzniklého problému a v neposlední řadě se zaměřují na zdravý osobnostní rozvoj u dětí od 3 let do ukončení přípravy na povolání (do 26 let) včetně zařazení těchto jedinců do společnosti [6]. Své služby nabízejí školám, rodičům ohrožených dětí, dále úzce spolupracují s orgánem sociálně-právní ochrany dětí a s dalšími orgány, jejichž doménou je prevence a řešení sociálně rizikového chování (Knotová, 2014). Střediska výchovné péče jsou většinou vybudována MŠMT v rámci diagnostických ústavů, popřípadě škol a jiných školských zařízení. Své služby nabízejí jak ve formě ambulantní, internátní (pobytové), tak i stacionární (Mertin, 2013). Pracovní tým je tvořen zejména speciálními pedagogy, sociálními pracovníky, psychology, vychovateli, asistenty pedagoga a etopedickými pracovníky (Knotová, 2014).

4.3 Poskytování podpůrných opatření

Jako podpora v cestě k zavedení a uskutečnění inkluzivního vzdělávání byla zavedena tzv. PO, která slouží jako subvence při práci pedagoga se žákem (Bartoňová, 2016). Systém PO je vytvořen a poskytován zejména těm, kteří vykazují určitý druh jinakosti, tzn. žákům se SVP (Lechta, 2016). Jsou definována školským zákonem a jsou rozdělena do pěti stupňů odpovídající prostředkům speciálně pedagogické podpory dle závažnosti daného znevýhodnění (Bartoňová, 2016). Jak již bylo řečeno PO jsou: „*Nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu*

stavu, kulturnímu prostředí nebo jiný životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta" (Školský zákon 561/2004 Sb.). Jedná se především o využívání speciálních metod, speciálních postupů, forem, pomůcek jak rehabilitačních, tak i kompenzačních a v neposlední řadě samozřejmě učebních. Dále se jedná o výukový a didaktický materiál, poskytování jak speciálně-pedagogické péče, tak i psychologických služeb. K PO neodmyslitelně patří i poskytnutí individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP) a zajištění služeb jako je například přítomnost a souběžné působení více pedagogických pracovníků v téže třídě, či zajištění služeb asistenta pedagoga (Bartoňová, 2016). Všichni žáci se SVP mají ze zákona právo na bezplatné poskytování PO školou či školským zařízením (Vrubel, 2016).

První stupeň PO je zejména v kompetenci školy, která opatření navrhuje i poskytuje. První stupeň PO se poskytuje primárně těm žákům, kteří se potýkají s drobnými problémy malého rozsahu a intenzity. Jedná se především o drobné problémy v oblasti čtení, psaní, počítání, koncentraci pozornosti, zapomětlivosti apod. Mezi tato opatření lze zařadit především plán pedagogické podpory (PLPP), který sestavují pedagogové daného žáka v rámci školy. Nejdéle do třech měsíců od zahájení poskytování prvního stupně PO škola analyzuje a následně vyhodnocuje stanovené cíle a v případě, že PLPP nesplňuje účel, ke kterému byl sestaven, kontaktuje ŠPZ, které posléze na základě vyšetření stanoví, jaký stupeň podpory je nejadekvátnější vzhledem k žákovým obtížím. Opatření prvního stupně nevyžadují normovanou finanční náročnost [3].

Druhý až pátý stupeň PO je poskytovaný již na základě tzv. doporučení ŠPZ, které žáka vyšetřuje. Toto doporučení vydává ŠPZ do třiceti dnů od ukončení vyšetření a nejpozději však do tří měsíců od přijetí žádosti o vyšetření žáka. Mezi PO druhého až pátého stupně řadíme například: úpravy metod, forem, hodnocení, očekávaných výstupů, organizace vzdělávání, výuku speciálně pedagogických předmětů, úpravy podmínek pro přijetí a pro ukončení vzdělávání, speciální a kompenzační pomůcky, IVP, personální podporu jako je asistent pedagoga, tlumočník, přepisovatel pro neslyšící a další osoby, které slouží jako podpora při pobytu žáka při vzdělávání ve škole. Škola příslušná PO začne poskytovat neprodleně po obdržení doporučení ŠPZ a dále také na základě informovaného souhlasu o poskytování PO zletilého žáka nebo zákonných zástupců žáka nezletilého. Analýzu a vyhodnocení poskytování PO

vykonává škola ve spolupráci se ŠPZ nejdéle do jednoho roku od vydání doporučení. V případě shledání skutečnosti, že PO nejsou dostačující nebo naopak jsou již nepotřebná, žák neprodleně navštíví ŠPZ, které mu stanoví jiná PO, či stejná vyššího stupně [3]. Co se týče organizace vzdělávání žáků s přiznanými PO druhého až pátého stupně je nutné podotknout, že v jedné třídě lze vzdělávat maximálně 5 žáků spadající do této skupiny a počet těchto žáků nesmí přesáhnout jednu třetinu všech žáků ve třídě či studijní skupině (Vyhláška 27/2016 Sb.).

Dle potřeb žáka v závislosti na jeho obtížích lze jednotlivá opatření, spadající do různých stupňů podpory, slučovat a kombinovat, neboť do vyššího stupně podpory spadá vždy podpora ze stupně nižšího (Lechta, 2016). Mezi častá PO, která se na našich běžných školách nacházejí, patří asistent pedagoga a IVP.

4.3.1 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je jedním z hlavních a frekventovaných pilířů podpůrných opatření druhého až pátého stupně, který plní v realizaci inkluzivního modelu nepostradatelnou roli, o jejíž důležitosti nemůže být pochyb. Tato pozice byla zřízena jednak jako podpora jinému pedagogickému pracovníkovi během procesu vzdělávání žáků se SVP a jednak jako přímá pomoc žákovi se SVP. Asistent pedagoga může, pokud není stanoveno jinak, poskytnout pomoc současně i dalším žákům ve třídě nebo studijní skupině, maximálně však čtyřem žákům z téže skupiny. Zákon také nařizuje, že nelze jednomu žákovi poskytnout současně více než jednoho asistenta pedagoga. Jeho náplň práce spočívá v: přímé pedagogicko-výchovné činnosti, podpoře a přípravě žáka na výuku, individuální práci se žákem, organizační činnosti při edukaci, v pomoci s adaptací žáků na školní prostředí, komunikaci s prostředím obklopující žáka, pomoc se sebeobsluhou a pohybem žáka ve škole i na akcích konané mimo školní budovu apod. [3].

4.3.2 Individuální vzdělávací plán

Další neméně důležité PO, spadající do druhého až pátého stupně, které se stává na našich běžných základních školách stále více frekventované, je IVP, jehož tvorba probíhá na základě doporučení ŠPZ a na základě žádosti zákonného zástupce (pokud se jedná o nezletilého žáka). IVP obsahuje zejména úpravy a doporučení týkající se vyučovacích metod, forem, hodnocení, obsahu vzdělávání či případné úpravy týkající se časového rozvržení vzdělávání. IVP vychází ze ŠVP školy, kterou žák navštěvuje, je

vytvořen nejdéle do jednoho měsíce ode dne, kdy bylo škole doručeno doporučení od ŠPZ i žádost zákonného zástupce (u nezletilého žáka) o poskytování IVP. Zákon dále nařizuje, že s IVP daného žáka musí být seznámeni všichni jeho vyučující, včetně zákonných zástupců (pokud není žák zletilý), kteří stvrdí poskytování podpůrného opatření podpisem. Pokud tak zákonný zástupce neučiní, je možné tento nedostatek považovat za jednání, které brání nejlepšímu zájmu žáka a v krajních situacích se toto „zanedbání" řeší s orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Naplnění či nenaplnění cílů IVP vyhodnocuje škola společně se ŠPZ alespoň jednou ročně [3].

4.4 POSTOJE ŠKOLY

Při zavádění inkluzivního modelu na jednotlivých školách, hraje důležitou roli management školy, neboť právě ředitel/ka školy je vůdčí osobností s rozhodovacími pravomocemi ve změně dosavadního způsobu vzdělávání. Další podmínkou pro fungování inkluzivní školy je především přístup a postoj pedagogů, protože zejména personální obsazení ovlivňuje úspěšnou realizaci vzdělávání žáků SVP. Pedagogický sbor inkluzivně laděné školy tvoří jednotný celek, který pracuje v naprosté souhře zakládané na profesionalitě, postupech a jednotných myšlenkách, a který přijímá filozofii inkluze (Slepičková, 2013). Pokud vedení včetně pedagogického týmu nemají kladný postoj k této změně ve vzdělávání, vidina inkluzivního vzdělávání se stává vzdálenou až nerealizovatelnou.

4.5 MATERIÁLNÍ VYBAVENÍ ŠKOLY

Škola by měla v rámci finančního rozpočtu mít na paměti položky vycházející z dlouhodobějších strategií a vizí, které napomáhají realizovat inkluzivní vzdělávání. Jedná se především o finance, které připadají na různá vzdělávání svých pedagogů v rámci inkluzivní edukace, či například personálního zajištění spadající do podpůrných opatření. Dále vzhledem k materiálnímu vybavení školy je na místě, aby škola disponovala bezbariérovými přístupy, které umožní pohyb všem žákům po prostorách školy včetně specializovaných učeben jako je tělocvična, učebna s počítači, tzn. pamatovat také na finance, které budou vyhrazeny na stavební úpravy školy. V neposlední řadě škola disponuje širokým spektrem speciálních pomůcek, které žákům se specifickými potřebami usnadňují edukační proces. Na speciální pomůcky škola dostává finance nárokově na základě přiznaných podpůrných

opatření žáků, některé však může získávat, a celou škálu speciální pomůcek tak rozšiřovat, i na základě vlastní iniciativy (projekty, sbírky) (Tannenbergerová, 2016).

5 UKAZATEL INKLUZE

Odpověď na otázky, zda se škola ubírá či neubírá inkluzivním směrem a v jaké míře je inkluze uskutečňována, nám pomáhá odhalit tzv. Ukazatel (Index) inkluze. Ukazatel inkluze slouží zejména jako praktický nástroj obsahující soubor pokynů, které je nutno dodržovat, pokud chce škola dosáhnout plnohodnotného zavádění inkluzivní edukace, která se stává rok od roku stále více žádoucí. Ukazatel byl zhotoven ve Velké Británii a je využíván pro účely zavádění inkluze do školní praxe a stal se hlavním zdrojem, ze kterého vychází, a jsou sestavovány evaluační nástroje pro posouzení míry inkluzivity (Bartoňová, 2016).

V odborné literatuře, která se zabývá posuzováním míry inkluzivity, se obvykle objevují tři až čtyři hlavní tematické oblasti, dle kterých lze do této problematiky nahlížet. Zmiňovaný zahraniční Ukazatel inkluze monitoruje míru inkluze na základě tří oblastí: kultury, politiky a praxe (Booth, Ainscow, 2007). V České republice v rámci projektu *Férová škola* pod záštitou Ligy lidských práv, byly prezentované ověřené ukazatele vytvořené Tannenbergerovou, které MŠMT (na základě Ukazatele inkluze) poupravilo, zjednodušilo, a které tvoří základ pro autoevaluaci škol v rámci některých projektů podporujících zavádění inkluzivního vzdělávání. Tento nástroj pomáhá zhodnotit stávající situaci inkluzivního vzdělávání v dané škole včetně poukázaní na její silné a slabé stránky z hlediska praktikování inkluzivního vzdělávání. Dále plní funkci jakéhosi „odrazového můstku“ na cestě k uvědomění si a rozvrhnutí dalšího směřování, rozvoje a postojů školy. Nástroj je složen celkem ze čtyř oblastí, které jsou považovány za směrodatné a dle kterých lze inkluzivní směřování ve škole prověřovat [7].

1. oblast: kultura
2. oblast: podmínky
3. oblast: praxe
4. oblast: relace

5.1 OBLAST KULTURY

První oblast pomáhá zmapovat školu z hlediska postojů, hodnot, chování pracovníků školy a celkové teze, kterou se škola prezentuje. Tannenbergerová (2016) uvádí, že právě pod touto oblastí se skrývají „*nejobtížněji zachytitelné, leč nejdůležitější aspekty*

kvalitní inkluzivní školy: klima, atmosféra, étos, filozofie a politika" (Tannenbergerová, 2016, str. 42).

Pro oblast kultury je charakteristické vytváření propojeného, spolupracujícího kolektivu, který je nakloněn k přijímání kteréhokoliv nového člena (intaktního, či odlišujícího se), jehož vidí jako přínos, nikoliv jako přítěž. Pracovníci školy jsou s inkluzivními principy plně ztotožněni. V případě neúspěšnosti žáka ve vzdělávacím procesu, škola hledá nejdříve chybu a zajišťuje nápravu na své straně, nikoliv na žákovo. Škola si zakládá na sebeprezentaci všech žáků, nejen těch úspěšných.

Mezi hlavní ukazatele, které jsou použity v praktické části hodnocení v oblasti kultury, řadíme zejména:

1. Škola přijímá všechny žáky ze spádové oblasti.
2. Každý žák je důležitý.
3. Žáci ze školy neodcházejí do praktických či speciálních škol.
4. Pokud žák je v edukačním procesu neúspěšný, řešení se hledá v přenastavení prostředí a v dalších podpůrných opatřeních.

Ad1. Škola přijímá všechny žáky ze spádové oblasti.

Inkluzivně směřující škola přijímá bez výjimky všechny žáky ze spádové oblasti. Bere na vědomí, že je pro žáka neprospěšnější, aby se vzdělával a vyrůstal v prostředí, které mu je nejbližší (tzn. okolí svého domova). Škola veřejně vystupuje s myšlenkou přijímání všech žáků ze spádové oblasti, tzn. jak žáků nadaných, žáků cizinců, žáků intaktních i žáků s různorodým druhem postižení (Tannenbergerová, 2016).

Ad 2. Každý žák je důležitý.

K naplnění tohoto ukazatele je nutné, aby pedagog nahlížel na každého žáka jako na jedinečné individuum, které potřebuje individualizovaný přístup, a také aby identifikoval jeho specifika, na která bude brát při vzdělávání ohled. V neposlední řadě se tento ukazatel vztahuje také na sebeprezentaci všech žáků. V prostorách školy nejsou prezentovány práce a úspěchy pouze úspěšných žáků (premiantů), ale jsou zde vystaveny např. výtvory či fotografie všech žáků [7].

Ad 3. Žáci ze školy neodcházejí do praktických či speciálních škol.

Tento ukazatel je naplněn v případě, pokud se na škole neuskutečňují přechody do specializovaných zařízení. Tannenbergerová (2016) v literatuře ale připouští, že k tomuto řešení, které spočívá v přeřazení do praktických či speciálních škol může dojít, a to pouze v ojedinělých případech na základě diagnózy a individuálního posouzení.

Ad 4. Pokud žák je v edukačním procesu neúspěšný, řešení se hledá v přenastavení prostředí a v dalších podpůrných opatřeních.

Tento ukazatel pojednává o tom, že pokud není žák ve vzdělávacím procesu úspěšný, škola hledá prvotně řešení „ve svých řadách", která spočívají ve vzájemné pomoci a spolupráci pedagogického týmu, který navrhne různé strategie, přístupy k danému žákovi včetně diagnostiky různých vyrovnávacích opatření [7].

5.2 OBLAST PODMÍNEK

Druhá oblast pomáhá sledovat především prvky týkající se materiálního, personálního a organizačního zajištění činnosti školy. Je třeba mít neustále na paměti heterogenitu žáků a této skutečnosti materiální, personální a organizační podmínky školy přizpůsobovat. Tato oblast je charakteristická zejména existencí heterogenních tříd a absencí tříd specializovaných a výběrových. Vzhledem k různorodému složení tříd je žádoucí, aby pedagogové byli neustále vzděláváni a zkvalitňovali se v rámci různých školení. Tento ukazatel samozřejmě pomýšlí i na speciální pomůcky, které jsou nezbytně nutné pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále ukazatel poukazuje na školní i volnočasové aktivity, které má škola zpřístupnit naprosto všem žákům. Do oblasti podmínek řadíme i bezbariérovost, která zajišťuje přístup do všech prostor školy (Tannenbergerová, 2016).

Hlavními ukazateli, které jsou předmětem zkoumání, jsou:

1. Všechny školní třídy jsou heterogenní.
2. Škola zajišťuje průběžné vzdělávání všech svých pedagogických pracovníků v oblastech efektivní práce s různorodým kolektivem třídy.

3. Škola disponuje speciálními pomůckami, rozvíjí personální obsazení a podpůrná opatření pro efektivní zvládnutí práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
4. Školní i volnočasové aktivity/akce jsou přístupné všem žákům bez ohledu na jejich rodinné zázemí či postižení.

Ad 1. Všechny školní třídy jsou heterogenní.

Tento ukazatel poukazuje na rozmanitost tříd. Ve škole se nenachází žádná třída, která by svým složením „škatulkovala“ žáky. Předpokládá se absence jak speciálních, či výběrových tříd a jakákoliv diferenciace žáků je nepřípustná (Tannenbergerová, 2016).

Ad 2. Škola zajišťuje průběžné vzdělávání všech svých pedagogických pracovníků v oblastech efektivní práce s různorodým kolektivem třídy.

Jelikož heterogenita je nedílnou součástí inkluzivní školy, je potřeba podporovat pedagogy v jejich profesním zdokonalování, neboť heterogenní třída výslovně vyžaduje různorodé přístupy, metody, strategie. Ukazatel se zaměřuje na skutečnost, zda jsou pedagogům zprostředkována školení či konzultace, které jim umožní co nejefektivnější proces edukace (Tannenbergerová, 2016).

Ad 3. Škola disponuje speciálními pomůckami, rozvíjí personální obsazení a podpůrná opatření pro efektivní zvládnutí práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Škola zajišťuje, a má k dispozici široké spektrum speciálních pomůcek pro různorodé potřeby žáků a efektivně jich využívá. Některá složení heterogenních tříd vyžaduje i přítomnost asistenta pedagoga, jenž je učitelovi a žákovi/žákům nápomocen. (Tannenbergerová, 2016).

Ad 4. Školní i volnočasové aktivity/akce jsou přístupné všem žákům bez ohledu na jejich rodinné zázemí či postižení.

Tento ukazatel říká, že škola umožňuje žákům navštěvovat školní a volnočasové aktivity, které se v rámci školy uskutečňují, bez jakéhokoliv omezení. Jsou zřízeny a zpřístupněny tak, aby každý žák měl možnost tyto aktivity navštěvovat bez ohledu

na jeho postižení či rodinné zázemí. Jedná se např. o školní kroužky, besídky, školní družinu apod. (Tannenbergerová, 2016).

5.3 OBLAST PRAXE

Tato oblast monitoruje současně žáka a pedagogicko-didaktické úsilí, které je přizpůsobeno žakovým specifickým potřebám a v neposlední řadě také třídní/školní heterogenitě. Promítá se zde zejména individualizovaný přístup jak k samotnému žákovi, tak k jeho hodnocení. Dále oblast zahrnuje vytváření a efektivní aplikaci didaktických a metodických postupů, které se týkají výchovně vzdělávacího procesu. Při vyučování je důraz kladen také na kooperaci a vzájemnou spolupráci žáků, kdy učitelova role je upozaděna a nahrazena především rolí poradce a kontrolora. Na tvorbě individuální vzdělávací strategie pro žáka, který ji potřebuje, se účastní učitelé, specialisté, rodiče i daný žák. Je kladen důraz na hodnocení, které zachytí žákův posun a postup, tzn. že učitel žáka hodnotí na základě jeho předcházejícího výkonu, nikoliv dle výkonů ostatních žáků. Do této oblasti dále řadíme možnosti a příležitosti, které umožní žákům vypracování domácích úkolů ve škole, pokud je u žáka nutná potřeba podpory od pedagoga (Tannenbergerová, 2016).

Tato oblast je monitorována pomocí následujících hlavních ukazatelů:

1. Individuální vzdělávací strategie je tvořena pro všechny žáky, kteří ji potřebují.
2. Posun žáka, tedy změna oproti předchozímu stavu, tvoří jádro hodnocení žáka.
3. Škola organizuje možnost efektivního vypracování domácích úkolů přímo ve škole.
4. Efektivní a přirozené využití rozmanitých didaktických metod.

Ad 1. Individuální vzdělávací strategie je tvořena pro všechny žáky, kteří ji potřebují.

IVP je tvořen pro všechny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, na jehož tvorbě se podílí poradenské pracoviště, ostatní pedagogové, rodiče daných žáků včetně žáků samotných. Pokud žák nemá stanovenou diagnózu, ale potřebují intenzivnější potřebu individualizace, je pro něj vytvořena individuální vzdělávací strategie (Tannenbergerová, 2016).

Ad 2. Posun žáka, tedy změna oproti předchozímu stavu, tvoří jádro hodnocení žáka.

Tento ukazatel se zaměřuje na hodnocení žáka, které tkví v jeho posunu od předcházejícího výkonu, nikoliv ve výkonu aktuálně podaném nebo ve srovnání s výkony ostatních spolužáků (Tannenbergerová, 2016).

Ad 3. Škola organizuje možnost efektivního vypracování domácích úkolů přímo ve škole.

Z hlediska heterogenního složení žáků musí mít škola na paměti, že ne každý žák je v domácím prostředí obklopen zcela vyhovujícími podmínkami k plnění domácích úkolů. Škola nabízí tedy žákům možnost vypracovávání domácích úkolů ve škole za pomocí pedagoga, asistenta pedagoga, školní družiny, či ostatních spolužáků (Tannenbergerová, 2016).

Ad 4. Efektivní a přirozené využití rozmanitých didaktických metod.

V hodinách se pedagogové snaží využívat mnoho didaktických metod, které systematicky mění. Frontální výuka se střídá s výukou individuální, skupinovou i hromadnou (Tannenbergerová, 2016).

5.4 OBLAST RELACE

Tato oblast je orientována zejména na hodnocení vztahů, které se odehrávají na školní půdě, s výjimkou vztahu žák-učitel, neboť tento vztah je zahrnut do oblasti praxe. Relace se tedy zaměřuje na vzájemnou důvěru a otevřenost vztahů dvou účastníků (pedagog-rodič, pedagog-pedagog, pedagog-asistent pedagoga). Škola má být vnímána jako centrum dění, kde se konají různé akce jak pro žáky a rodiče, tak pro veřejnost. Dále je otevřená a nakloněná spolupráci s rodiči, které vnímá především jako své partnery. Vedení školy plánování a rozhodování provádí součinně s pedagogickým sborem. Pedagogové vzájemně spolupracují v přípravě na výuku. Součástí spolupráce jsou vzájemné hospitace, které mají zpětnovazebný charakter pro pedagoga v rámci jeho profesního rozvoje. Žáci jsou vedeni k vzájemnému učení a pomoci. Škola předchází problematice šikany pomocí celoročního začleňování tohoto tématu do různých aktivit (Tannenbergerová, 2016).

V rámci výzkumu posuzují situaci ve škole následující ukazatele:

1. Školu lze charakterizovat jako „komunitní centrum“ dané lokality.
2. Učitelé si pravidelně vzájemně hospitují ve výuce.
3. Vztah učitele a rodiče lze na škole charakterizovat jako partnerský.
4. Vedení školy pravidelně sdílí a konzultuje svá rozhodnutí i vize.

Ad 1. Školu lze charakterizovat jako „komunitní centrum“ dané lokality.

Škola organizuje rozličné aktivity (nebo na nich spolupracuje) pro různorodé cílové skupiny napříč věkem či profesemi. Dále svou kapacitu nabízí a využívá pro příležitosti, které se uskutečňují v rámci dané lokality. Škola se prezentuje a vystupuje jako centrum setkávání komunity, kterou je škola obklopena (Tannenbergerová, 2016).

Ad 2. Učitelé si pravidelně vzájemně hospitují ve výuce.

Učitelé si vzájemně hospitují ve výuce, což umožňuje následnou společnou konzultaci, která napomáhá ke zlepšení a zkvalitnění pedagogické činnosti a tím i edukačního procesu. Mezi pedagogy není hospitace brána jako nepříjemnost, ale jako příležitost pro zkvalitnění svých vlastních dovedností (Tannenbergerová, 2016).

Ad 3. Vztah učitele a rodiče lze na škole charakterizovat jako partnerský.

Škola nabízí a umožňuje setkání s rodiči i mimo třídní schůzky. Pedagog s rodiči projednává, pokud je to žádoucí, vzdělávací strategie žáka, neboť rodič zná své dítě nejlépe a může navrhnout nejefektivnější řešení při tvorbě této strategie. Přístup k rodičům je vždy profesionální a přátelský (Tannenbergerová, 2016).

Ad 4. Vedení školy pravidelně sdílí a konzultuje svá rozhodnutí i vize.

Škola, respektive vedení školy, umožňuje svým pracovníkům zasahovat a podílet se na tvorbě strategií a vizí, tzn. že rozhodnutí školy nejsou zaměstnancům jen „sdělena“, ale všichni se mohou stát spolutvůrci těchto rozhodnutí (Tannenbergerová, 2016).

6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření proběhlo na půdě celkem sedmi základních škol v Plzeňském kraji, jejichž výběr byl uskutečněn na základě pilotního projektu *Cesty k inkluzi CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000166,* jehož hlavním realizátorem je Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni**.**

6.1 CÍL VÝZKUMU

Komplexním cílem tohoto výzkumného šetření je zmapování „inkluzivního dění" na jednotlivých základních školách v Plzeňském kraji, které jsou zapojeny do výše zmíněného projektu.

Hlavní výzkumná otázka:

- *Jak vybrané ZŠ v Plzeňském kraji naplňují parametry jednotlivých oblastí inkluzivního vzdělávání?*

Vedlejší výzkumná otázka:

- *Jaké jsou silné a slabé stránky vybraných ZŠ z hlediska inkluze?*

6.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Náš výzkum je kvalitativního charakteru a jeho cílem je zaměřit se na plnění materiálních, personálních podmínek a sociálních jevů probíhajících na školách z hlediska inkluzivní edukace, skrze pohled jednotlivých jedinců/skupin, které nám pomohou pomocí dílčích témat dospět k obecným závěrům a vytvořit tak souhrnný pohled na zkoumanou realitu.

6.3 METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílovou skupinu, pomocí které nahlédneme do výběrových škol, tvoří žáci, rodiče a koordinátoři inkluze. Jelikož žáci a rodiče nemohou posoudit všechny ukazatele, které zkoumají míru inkluzivity na vybraných školách, bylo nutné zjistit zbývající ukazatele formou rozhovoru s jednotlivými koordinátory inkluze, tudíž naše výzkumné šetření probíhalo formou anket i rozhovorů.

6.3.1 ANKETA PRO ŽÁKY/RODIČE

Anketa je výzkumná metoda založena na dotazování, je prováděna písemnou formou a umožňuje nám zjistit názory od početnějšího souboru respondentů za relativně krátký čas (Eger, 2017).

Ankety byla sestaveny na základě autoevaluačního nástroje, který byl vytvořen MŠMT ČR. Záměr anket spočívá ve zmonitorování stávající situace na škole z pohledu čtyř zkoumaných oblastí tzn. z pohledu kultury, podmínek, praxe a relace na základě výpovědí žáků a jejich rodičů.

Anketu pro žáky vyplňovali žáci 4. a 5. ročníků z každé školy, ne všechny ankety se však vrátily zpět. Anketa pro žáky se skládala celkem z deseti tvrzení (Příloha A). Žáci z nabízené škály (určitě ano, spíše ano, spíše ne, určitě ne) vybírali a označovali právě jednu z nabízených možností na daná tvrzení na základě svého vlastního názoru, domnění. Jednotlivá tvrzení, která byla použita na základě Ukazatele inkluze, byla pro žáky poupravena, aby jim lépe porozuměli.

Anketu pro rodiče vyplňovali ti rodiče, jejichž děti navštěvují 4. a 5. ročník, opět se ne všechny ankety vrátily zpět. Anketa pro rodiče byla tvořena celkem ze sedmi tvrzení (Příloha B). Rodiče z nabízené škály (určitě ano, spíše ano, spíše ne, určitě ne) vybírali a označovali právě jednu možnost, na základě svého vlastního názoru, domnění. Rodiče také měli možnost (kterou využil minimální počet z nich) do ankety uvést i další sdělení, která považovali za důležitá, a tak doplnit zmíněná anketní tvrzení.

6.3.2 ROZHOVOR

Metoda rozhovoru (interview) je založena na přímé interakci, tedy na verbální komunikaci mezi tazatelem a respondentem. Rozhovor můžeme rozlišovat dle několika kritérií. Rozlišujeme rozhovory dle počtu dotazovaných, a to rozhovory individuální (je přítomen pouze tazatel a jeden respondent), nebo skupinové (např. formou besedy). Dále se rozhovory odlišují zejména dle struktury otázek, a to na rozhovory strukturované (standardizované), polostrukturované a nestrukturované (nestandardizované). Námi uskutečňovaný rozhovor je polostrukturovaný. Tento druh rozhovoru se dá považovat za nejrozšířenější podobu a za jakýsi kompromis mezi strukturovanými a nestrukturovanými rozhovory, neboť tazatel postupuje dle předem připravených otázek, ale může také pokládat otázky doplňující, upřesňující, prohlubující (Skutil, 2011).

Rozhovorů se zúčastnilo celkem šestnáct koordinátorů inkluze, kteří působí v rámci projektu na vybraných školách. Každý koordinátor odpovídal na devět otázek (Příloha C). Cílem těchto dotazů bylo zmonitorovat zbylé ukazatele, které nemohli posoudit rodiče a žáci.

6.4 ORGANIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A SBĚR DAT

Výzkum byl realizován od konce ledna do poloviny března 2018 na vybraných (partnerských) základních školách v Plzeňském kraji v rámci projektu *Cesty k inkluzi CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000166,* ve kterých nám byl sběr informací povolen a posléze umožněn.

Sběr dat probíhal jak na základě anket adresovaných žákům a rodičům, tak i na základě rozhovorů realizovaných s koordinátory inkluze, kteří působí na výběrových školách. Rozhovory s koordinátory inkluze byly uskutečněny jednotlivě dle předem dohodnutých termínů. Ankety byly předány žákům a rodičům koordinátory.

Cílem anketního šetření bylo zjistit prostřednictvím žáků a rodičů pozitivní, či negativní tendence v rámci následujících ukazatelů:

<u>Oblast kultury:</u>

- Každý žák je důležitý.
- Pokud žák je v edukačním procesu neúspěšný, řešení se hledá v přenastavení prostředí a v dalších podpůrných opatřeních.

<u>Oblast podmínek:</u>

- Škola zajišťuje průběžné vzdělávání všech svých pedagogických pracovníků v oblastech efektivní práce s různorodým kolektivem třídy.

K průběžnému vzdělávání pedagogů se v rozhovorech vyjadřují i koordinátoři inkluze.

<u>Oblast praxe:</u>

- Posun žáka, tedy změna oproti předchozímu stavu, tvoří jádro hodnocení žáka.
- Efektivní a přirozené využití rozmanitých didaktických metod.

Oblast relace:

- Učitelé si pravidelně vzájemně hospitují ve výuce.
- Vztah učitele a rodiče lze na škole charakterizovat jako partnerský.

Cílem rozhovorů bylo zjistit, zda škola splňuje parametry následujících zbylých ukazatelů jednotlivých oblastí:

Oblast kultury:

- Škola přijímá všechny žáky ze spádové oblasti.
- Žáci ze školy neodcházejí do praktických či speciálních škol.

Oblast podmínek:

- Škola zajišťuje průběžné vzdělávání všech svých pedagogických pracovníků v oblastech efektivní práce s různorodým kolektivem třídy.
- Všechny školní třídy jsou heterogenní.
- Škola disponuje speciálními pomůckami, rozvíjí personální obsazení a podpůrná opatření pro efektivní zvládnutí práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Školní i volnočasové aktivity/akce jsou přístupné všem žákům bez ohledu na jejich rodinné zázemí či postižení.

Oblast praxe:

- Individuální vzdělávací strategie je tvořena pro všechny žáky, kteří ji potřebují.
- Škola organizuje možnost efektivního vypracování domácích úkolů přímo ve škole.

Oblast relace:

- Školu lze charakterizovat jako „komunitní centrum“ dané lokality.
- Vedení školy pravidelně sdílí a konzultuje svá rozhodnutí i vize.

Sesbíraná data z anketních šetření byla sjednocena, zařazena k jednotlivým ukazatelům v daných oblastech a vyhodnocena pomocí grafů. Rozhovory doplňují ukazatele, které nejsou znázorněny v grafech. Koordinátoři inkluze byli seznámeni s cílem a účelem realizovaných rozhovorů, byli ujištěni, že jejich odpovědi budou

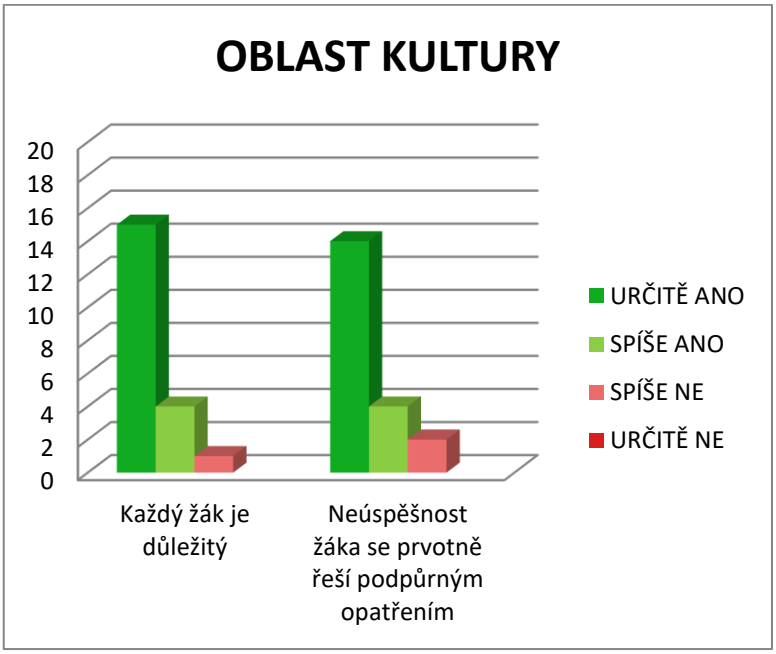
použity anonymně a pouze pro účely tohoto výzkumného šetření. Celkové hodnocení základních škol je uskutečněno na základě shrnutí všech ukazatelů z jednotlivých oblastí.

7 HODNOCENÍ VYBRANÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Jednotlivé školy byly hodnoceny na základě ukazatelů ze čtyř oblastí (kultury, podmínek, praxe, relace). Výsledky anketního šetření jsou zaznamenány pomocí grafů. Odpovědi na zbylé ukazatele, které v grafech znázorněny nejsou, byly zjišťovány pomocí rozhovorů, které jsou zde též zaznamenány a doplňují tak monitoring jednotlivých oblastí.

7.1 ZÁKLADNÍ ŠKOLA „A“

ZŠ „A“ se nachází nedaleko Plzně a svou kapacitou se řadí mezi větší základní školy, neboť ji navštěvuje přibližně sedm set žáků. Na škole působí šedesát pedagogů, z nichž osmnáct vyučuje na 1. stupni, a přibližně deset kvalifikovaných asistentů pedagoga. Výzkumného šetření na ZŠ „A“ se zúčastnilo celkem deset žáků, tentýž počet rodičů a jeden koordinátor inkluze.



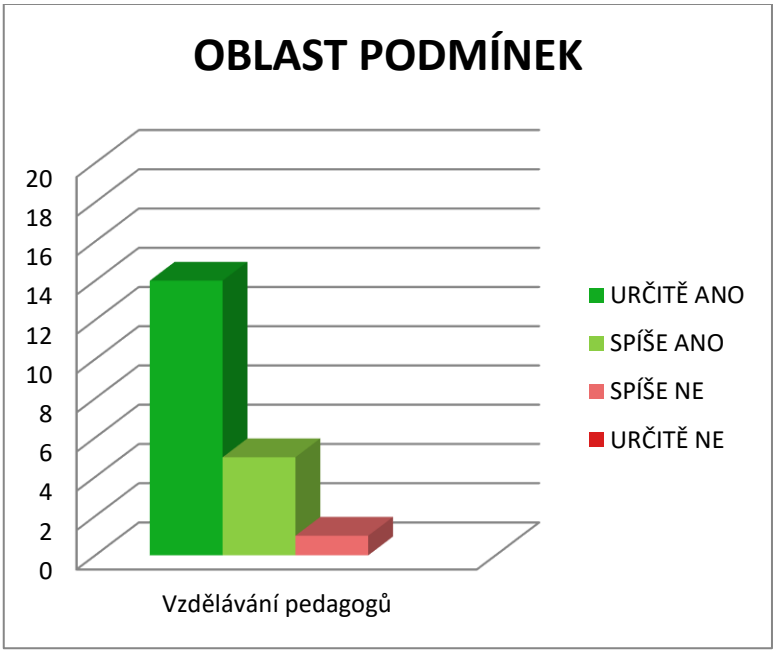
Graf 7.1: Oblast kultury u ZŠ "A"

Je patrné, že škola je v rámci těchto dvou ukazatelů hodnocena kladně. Respondenti jsou většinově přesvědčeni, a proto také souhlasí s tvrzením, že každý žák je důležitý. Žáci a rodiče jsou toho názoru, že každý pedagog se o žáka zajímá, stará se o něj a přistupuje ke každému na základě jeho individuálních potřeb. Dále se shodují na tom, že žákovské výtvory jsou vystaveny na nástěnkách, či doplňují výzdobu třídy, což vypovídá o tom, že pedagogové si dávají záležet na sebeprezentaci všech žáků. Odpověď SPÍŠE NE označil pouhý jeden respondent z dvaceti dotazovaných.

Pokud je žák v edukaci neúspěšný, pedagogové se, dle respondentů, snaží tuto situaci změnit/zlepšit pomocí různých vyučovacích strategií, které zahrnují například využití učebních pomůcek, či změnu učebního prostředí. Dva respondenti z celkového počtu dotazovaných se s tímto tvrzením neztotožňují a označili odpověď SPÍŠE NE.

Zbylé dva ukazatele této oblasti doplňují odpovědi koordinátora inkluze. Na otázku, zda škola přijímá žáky, a to bez výjimky, ze spádové oblasti odpověděl KI: *„Ano, přijímá všechny žáky, a dokonce přijímáme žáky i z jiných spádových oblastí. Nikoho jsme neodmítli. Preferujeme především lidské hledisko.“*

KI sdělil, že žáci též neodchází do jiných ZŠ praktických a speciálních. Uvedl pouze jednu výjimku, se kterou se za poslední rok setkal. Jednalo se o nově příchozí žákyni z 2. ročníku s lehkým mentálním postižením, která pocházela ze Slovenska, jejíž diagnostiku rodiče škole zatajili. Škola s žákyní intenzivně pracovala, a poté zprostředkovala vyšetření, která doporučovala přestup do ZŠ praktické.



Graf 7.2: Oblast podmínek u ZŠ "A"

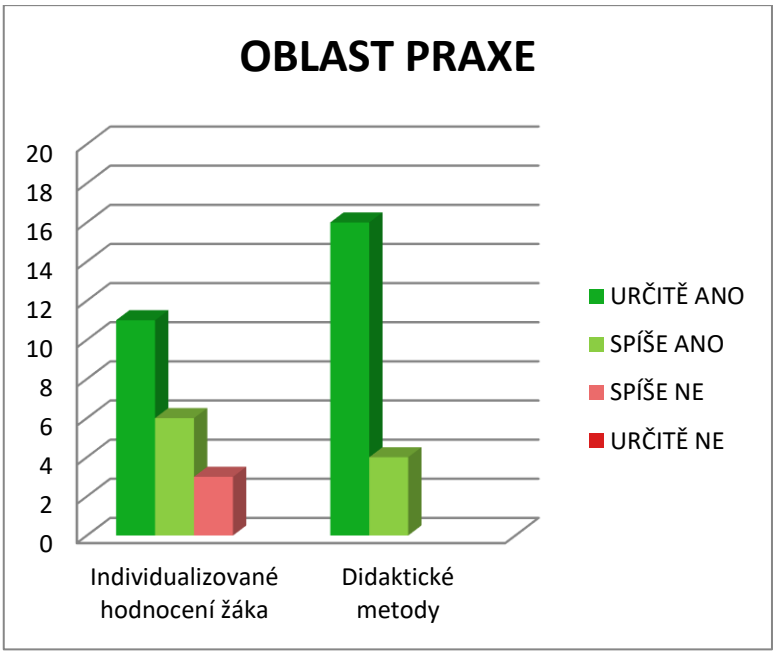
V této oblasti jsme se zaměřili prostřednictvím ankety na ukazatel, který monitoruje průběžné vzdělávání pedagogů z hlediska efektivní práce v různorodém třídním kolektivu. Žáci i rodiče se shodují na tom, že pedagogové jsou připraveni na práci s různorodým kolektivem, neboť si daný pedagog umí vždy poradit s problémy, které žáka doprovází a přichází s různými řešeními, aby žákovi mohl pomoci. Dle koordinátora inkluze je průběžné vzdělávání pedagogů zajištěno v hojné míře: „*Každý*

pedagog má možnost výběru školení z nabídky KCVJŠ. Pokud je však nutná pomoc ihned na místě, máme zde speciální pedagogy, kteří jim poskytují potřebné informace. Z nabídky školení na toto pololetí můžu jmenovat například Relaxační postupy pro pohodu v práci i v životě, Budování vztahů v kolektivu třídy, Jak pracovat s dítětem s autismem. Dále v rámci projektu Cesty k inkluzi probíhá také školení týkající se řešení konfliktů a jednání s rodiči.“

Další ukazatel spadající do této oblasti zjišťuje existenci speciálních tříd. Na otázku, zda má škola zřízené speciální třídy, KI odpověděl naprosto striktně, že žádné speciální třídy se ve škole nenachází.

Škola také disponuje širokým spektrem speciálních pomůcek. *„Máme opravdu veliké množství speciálních pomůcek, jak pro žáky s dětskou obrnou, speciální pomůcky rozvíjející jemnou motoriku, sluchovou analýzu/syntézu, tak speciální výukové programy na PC, pomůcky pro prostorovou představivost. Dále mohu jmenovat pomůcky relaxačního rázu jako jsou gauče a sedací vaky. Jsme i v kontaktu se ZŠ speciální, která nám poskytuje potřebné rady v této oblasti,“* sdělil koordinátor inkluze.

Posledním zkoumaným jevem této oblasti je existence volnočasových aktivit/akcí, které jsou přístupné pro všechny žáky. Odpověď byla následující: *„V rámci našeho školního klubu Cezar mají žáci na výběr přibližně z dvaceti kroužků sportovního, výtvarného, hudebního, keramického charakteru a spoustu dalších. Kroužky může navštěvovat každé dítě, které projeví zájem. Rodiče platí pololetní poplatek 350 Kč.“*



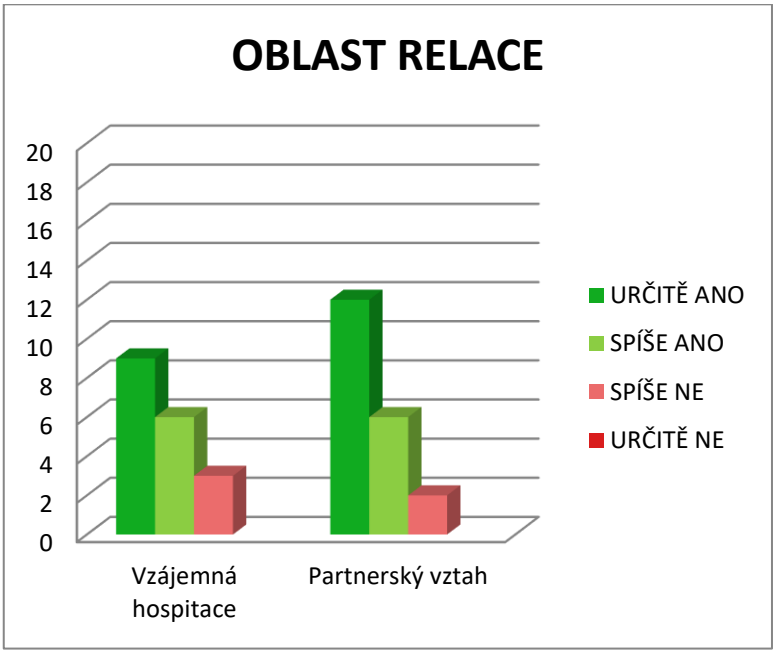
Graf 7.3: Oblast praxe u ZŠ "A"

Z grafu je patrné, že v rámci ukazatelů monitorujících individualizované hodnocení a využití didaktických metod, převládají pozitivní reakce. Nadpoloviční většina z dotazovaných respondentů souhlasí s tvrzením, že pro pedagoga je určitě důležitý žákův posun od předchozího stavu, nikoliv daný výkon, či srovnávání výkonu s výkony ostatních spolužáků. Odpověď SPÍŠE NE označili tři respondenti z celkového počtu dotazovaných z toho důvodu, protože si myslí, že pedagog se v hodnocení rozhoduje na základě porovnávání s ostatními spolužáky.

Jen v kladné škále, dle pohledu žáků a rodičů, se pohybuje ukazatel zkoumající využívání rozmanitých metod ve výuce. Naprostá většina dotazovaných tvrdí, že pedagogové do svých hodin zařazují jak individuální a skupinové, tak hromadné didaktické přístupy.

Dále se do této oblasti zahrnuje individuální vzdělávací strategie, která by správně, vzhledem k inkluzivnímu přístupu, měla být tvořena pro všechny žáky, kteří ji potřebují. Koordinátor inkluze konstatoval, že IVP a PLPP mají určitě všichni žáci, kteří tuto strategii potřebují. V prvním ročníku mají dokonce deset PLPP. Pokud učitel „vycítí“, že by žák potřeboval silnější potřebu individualizace a nemá prozatím stanovenou žádnou diagnózu, je pro učitele samozřejmost k takovému žákovi přistupovat především na základě jeho individuálních potřeb.

Ohledně vypracovávání domácích úkolů ve škole se KI vyjadřuje takto: *„Naši žáci si mohou domácí úkoly vypracovávat v rámci školní družiny, nebo pokud je někdo dříve hotov, v hodině. Pokud nějaký žák potřebuje látku dovysvětlit, pedagogové jim ve svém volném čase poskytují doučování.“*



Graf 7.4: Oblast relace u ZŠ "A"

Z grafu můžeme vyčíst, že nejvíce odpovídajících dotazovaných souhlasí s tvrzením, že do hodin se určitě chodí dívat i jiní pedagogové. V hodinách jsou vítaní i rodiče jednotlivých žáků, kteří se mohou přijít podívat kdykoliv. Tři z celkového počtu dotazovaných se shodují, že spíše do hodin nikdo nedochází a dva respondenti z řad rodičů se k tomuto tvrzení nevyjádřili.

Ukazatel partnerského vztahu mezi rodičem a školou se také převážně pohybuje v pozitivní škále. Nadpoloviční většina se shoduje s tvrzením, že pan/í učitel/ka se s rodiči stýká i nad rámec třídních schůzek, aby si vzájemně poradili a našli vhodné a efektivní strategie pro výuku jejich ratolestí. Rodiče dále souhlasí s tvrzením, že pedagog k nim vždy přistupuje profesionálně.

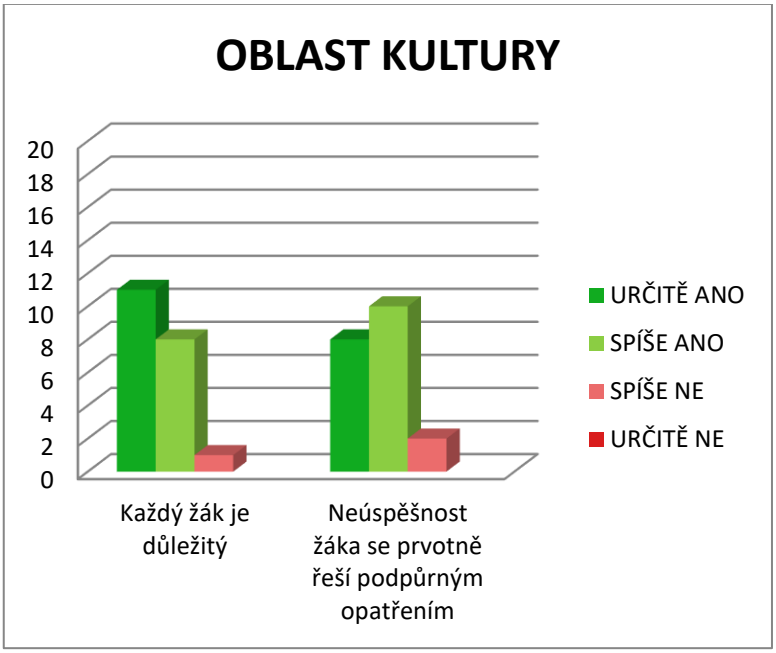
S dotazem, zda škola funguje jako „komunitní centrum“ v lokalitě, koordinátor inkluze spíše nesouhlasí.

Posledním bodem v této oblasti jsou sdílená rozhodnutí a vize, která vedení školy konzultuje se svými pedagogy. KI reaguje na toto tvrzení následně: *„V rámci*

inkluzivního vzdělávání jsou vize určeny na začátku školního roku. Dále se radíme ohledně inkluze v rámci poradenského pracoviště s výchovnými poradci a preventisty.“

7.2 ZÁKLADNÍ ŠKOLA „B“

ZŠ „B“ je také situována mimo Plzeň. Škola je spádová a navštěvuje ji přibližně dvě stě šedesát žáků. Na škole působí přibližně dvacet dva pedagogických pracovníků, z nichž tři plní funkci asistenta pedagoga. Výzkumného šetření se zúčastnilo deset žáků, deset rodičů a tři koordinátoři inkluze.



Graf 7.5: Oblast kultury u ZŠ "B"

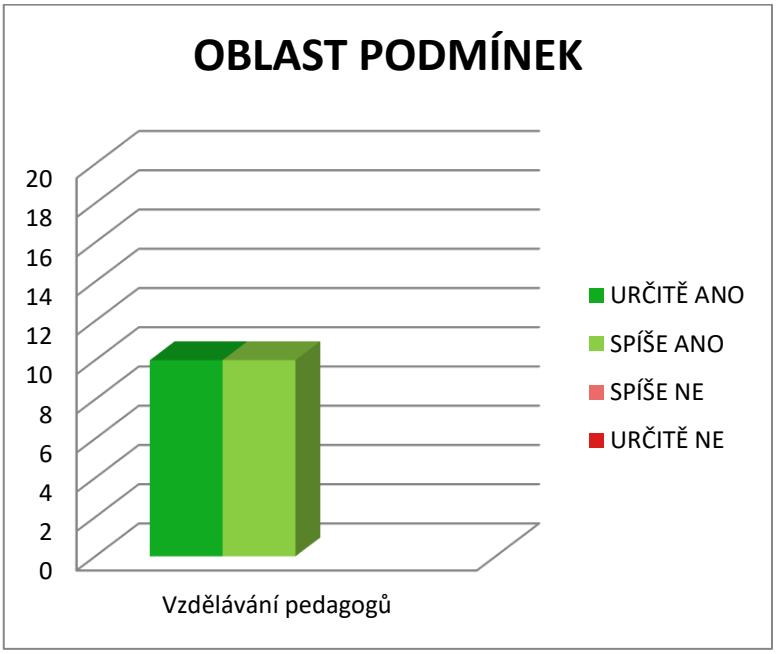
Škola „B“ dle žáků a rodičů dbá na to, aby se žák cítil být pro každého pedagoga důležitý, neboť pedagog projevuje zájem o každého žáka, poskytuje mu individuální přístup, pokud je to nutné. V neposlední řadě dbá na to, aby všichni žáci byli obklopeni ve třídách a na nástěnkách svými výtvory. S tímto tvrzením se neztotožňuje v závěrečném součtu pouze jeden respondent z řad žáků z celkového počtu dotazovaných.

Druhý ukazatel v této oblasti se také pohybuje v kladné škále. Žáci a rodiče jsou toho názoru, že pokud je žák v edukačním procesu neúspěšný, pedagog se snaží žákovi za každou cenu pomoci, přijít s vhodným řešením, které by vzniklý problém mohlo vyřešit, nebo alespoň zmírnit. Negativně na tento ukazatel reagovali dva respondenti.

Na zbylé dva ukazatele odpovídali tři KI, jejichž odpovědi jsme shrnuli a sjednotili. Na otázku, zda škola přijímá všechny žáky ze spádové oblasti, koordinátoři odpovídali

kladně. Škola přijímá naprosto všechny žáky ze spádové oblasti a za poslední rok neodmítla jediného žáka.

Na otázku, zda žáci odchází do jiných ZŠ praktických, či speciálních reagují slovy: *„Ne neodchází, neodchází ani žáci s lehkým mentálním postižením, jsou tu zvyklí na kolektiv. Za posledních osm let, co si pamatuji, neodešel opravdu nikdo.“*



Graf 7.6: Oblast podmínek u ZŠ "B"

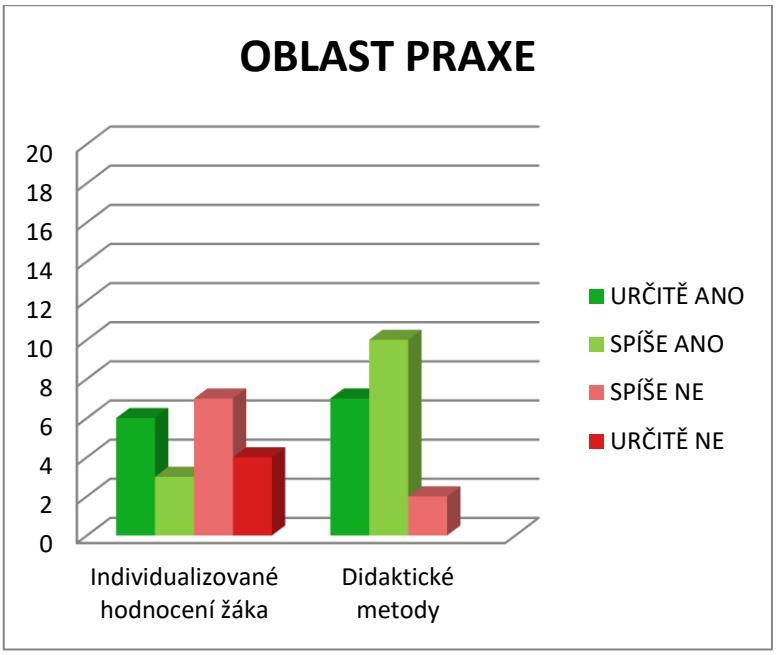
Všichni respondenti reagují na výše zmíněný ukazatel, jak je z grafu zřejmé, pouze v kladných škálách. Pedagogové jsou připraveni zvládat a dle žáků a rodičů zvládají celou řadu problémů, se kterými se žáci potýkají. Jsou připraveni zvládnout situace různorodého charakteru, které žáky doprovází. Tento fakt potvrzují i KI: *„Pedagogové jsou školeni a připraveni na práci s různorodým kolektivem. Proběhlo školení Práce s nadanými žáky, Práce s cizinci, Jak pracovat s dětmi s IVP. Každý pedagog si může zapsat školení dle své aprobace. Také se stává, že školení absolvuje pouze koordinátor, který poté školí pedagogy a předává jim získané poznatky.“*

Na otázku, zda se ve škole vyskytují třídy dle nějakého znaku koordinátoři inkluze reagovali: *„Nyní už žádné speciální třídy nemáme. Dříve zde byla třída skupinové integrace od 2.-5. ročníku, ale ta už je čtyři roky zrušená.“*

Škola také disponuje řadou speciálních pomůcek. *„Speciálních pomůcek je tu nespočet. Můžeme jmenovat například manipulační pomůcky, PC programy jako Pavučinka, Pachner, speciální učebnice, kostky, speciální slovníky, kompenzační pomůcky, které si*

objednáváme z internetu. Určitě za zmínku stojí, vzhledem k přítomnosti žáků cizinců, vietnamsko-české knihy a čítanky," informovali KI.

Školní i volnočasové aktivity jsou přístupné naprosto všem žákům, jak lze vyčíst z odpovědi: *„Ano, kdo projeví zájem, může chodit kamkoliv. Máme tu řadu kroužků … například keramiku, přírodovědecký kroužek, dramatický kroužek a také hodně sportovních kroužků … třeba na florbal chodí hodně žáků s lehkým mentálním postižením. Zkrátka vše pro všechny."*



Graf 7.7: Oblast praxe u ZŠ "B"

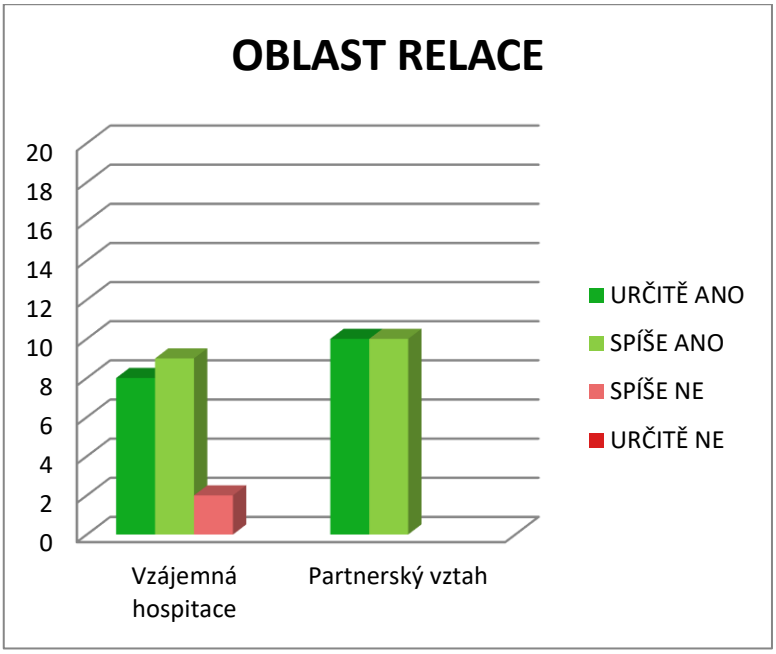
První zcela negativní ohlasy, které se u této školy objevují, se vyskytují v ukazateli posuzujícím individualizované hodnocení žáka. V celkovém shrnutí respondenti v nadpoloviční většině usuzují, že pedagogové v rámci hodnocení často porovnávají výkony jednotlivých žáků s ostatními a na základě této skutečnosti provádí hodnocení. Dále si myslí, že pedagogové žáky nehodnotí na základě zlepšení/zhoršení od předcházejícího výkonu, ale hodnotí pouze a jen na základě předvedeného výkonu.

V kladných škálách se opět pohybuje ukazatel hodnotící využitelnost a pestrost didaktických metod. Frontální výuka je zde používána jako jeden z mnoha používaných didaktických přístupů. Žáci pracují ve skupinách i individuálně. Na toto tvrzení nezareagoval jeden respondent z řad rodičů.

Hodnocení zbylých dvou ukazatelů vyplývá z komentářů koordinátorů inkluze. Nejprve se vyjádřili k individuální vzdělávací strategii, zde nám sdělili, že IVP a PLPP

jsou tvořeny tam, kde je to žádoucí. Aniž by žáci měli vyšetření, sestavují PLPP. Pokud je dostačující a jsou vidět výsledky, je vše v pořádku. Pokud ne, po domluvě s rodiči směřují žáka do PPP. Z odpovědi jasně vyplývá využití individuální vzdělávací strategie naprosto pro všechny žáky, kteří ji potřebují.

Poslední ukazatel se zabývá možností efektivního vypracování domácích úkolů ve škole. Koordinátoři inkluze nám k tomu sdělili: *„Ne, toto u nás nefunguje z časových důvodů a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jich ani mnoho nedostávají.“*



Graf 7.8: Oblast relace u ZŠ "B"

Oblast relace se též, dle názoru žáků a rodičů, pohybuje v kladných škálách. Do vyučovacích hodin si pedagogové vzájemně nahlíží, aby mohli poté konzultovat vyvstalé aspekty a podávali si zpětné vazby na zrealizovanou výuku. Výuka je zpřístupněna i rodičům. S tímto tvrzením nesouhlasí dva respondenti z celkového počtu dotazovaných a jeden respondent z řad rodičů uvedl, že o této situaci nic neví.

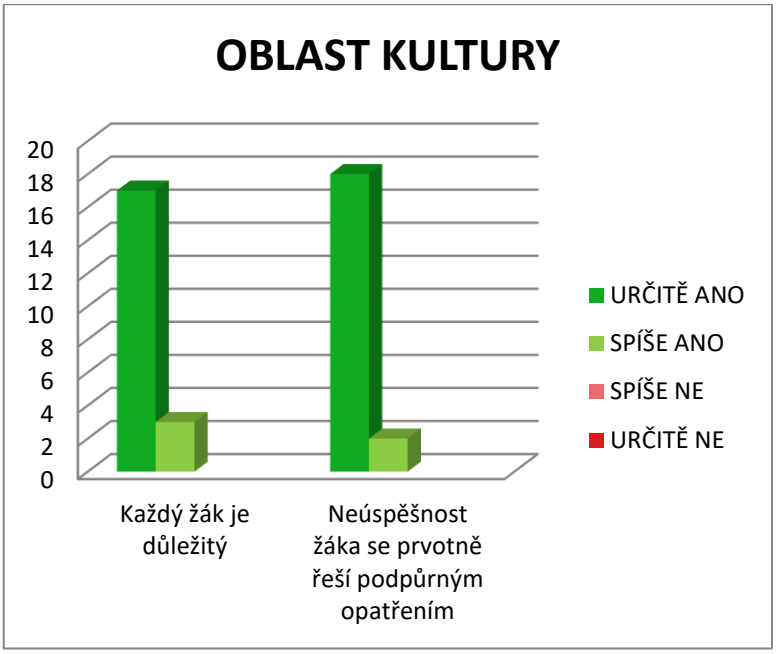
Naprosto pozitivní se jeví spolupráce mezi školou, respektive mezi pedagogy a rodiči. Všichni dotazovaní reagují v kladných škálách. Pedagogové se s rodiči schází nejen na třídních schůzkách, ale i mimo ně. Pokud je to žádoucí, pedagogové s rodiči projednávají možnosti, které povedou ke zlepšení v rámci vzdělávání jejich dítěte. Partnerský vztah je podpořen profesionalitou ze strany pedagogů.

Škola se nejeví jako „komunitní centrum“. Toto tvrzení potvrdili i KI: *„Ne, škola nefunguje jako komunitní centrum. Tyto činnosti přebírá spíše muzeum nebo Pionýr.“*

Vedení konzultuje své vize a rozhodnutí s pedagogy. *„V globálu to konzultujeme a vždy na začátku školního roku si vize říkáme. Jinak v rámci inkluze případy konzultujeme vždy, když to jde. Jednou týdně se schází koordinátoři. S metodickými pracovníky se setkáváme dvakrát měsíčně dle potřeby,“* sdělili koordinátoři.

7.3 ZÁKLADNÍ ŠKOLA „C“

ZŠ „C“ se opět nachází mimo Plzeň. Školu navštěvuje přibližně dvě stě třicet žáků, vyučuje zde dvacet pedagogů a pět asistentů pedagoga. Výzkumného šetření se zúčastnilo deset žáků, tentýž počet rodičů a tři koordinátoři inkluze.



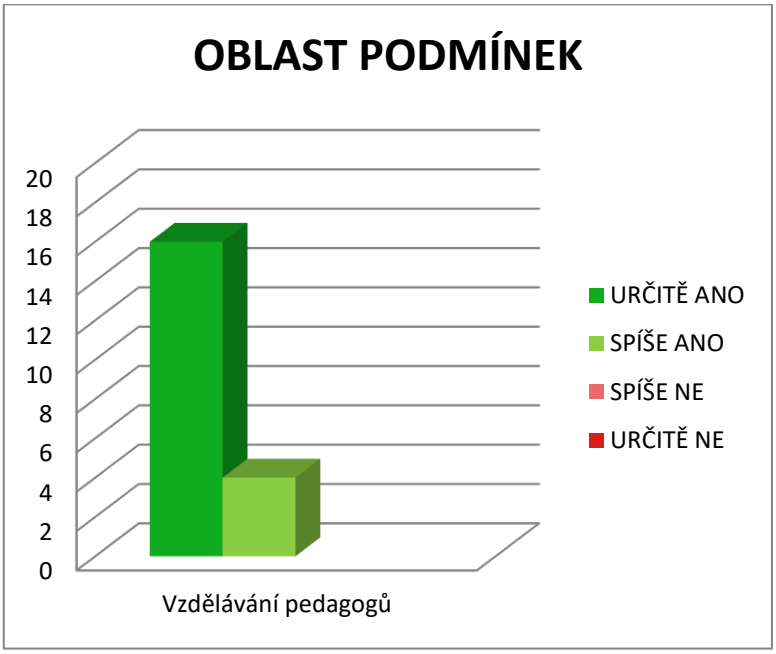
Graf 7.9: Oblast kultury u ZŠ "C"

Můžeme konstatovat, že ZŠ „C“ je první škola v oblasti kultury, z hlediska tvrzení žáků a rodičů, která je hodnocena pouze v kladných škálách. Z grafu je zcela evidentní, že žáci jsou hlavním předmětem zájmu u svých pedagogů. Za zmínku stojí i fakt, který naprosto všichni žáci v anketním šetření uvedli, že jejich práce jsou vystaveny ve třídách i na nástěnkách.

Pokud je žák v edukačním procesu neúspěšný, řešení pedagogové hledají zejména v přenastavení prostředí a ve vyrovnávacích opatřeních. Toto tvrzení opět potvrdily v kladných škálách obě skupiny respondentů.

Koordinátoři inkluze také v rozhovoru uvedli, že škola přijímá všechny žáky ze spádové oblasti a žádného žáka za poslední rok neodmítla.

Na otázku, zda odchází žáci do jiných ZŠ praktických, či speciálních reagovali KI takto: *„Někteří žáci odcházejí do praktických škol, my jim v tom nebráníme. Moc se to však nevyskytuje. Naposledy na popud rodičů odešla jedna holčička. Za třiadvacet let odešli celkem čtyři žáci.“*



Graf 7.10: Oblast podmínek u ZŠ "C"

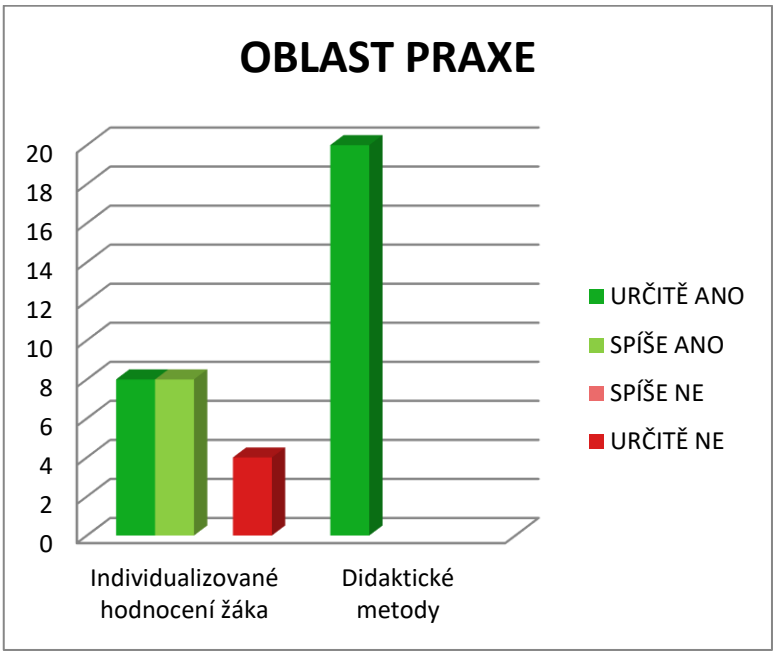
Z výpovědí žáků a rodičů lze usuzovat, že pedagogové jsou připraveni zvládat různé problémy, s nimiž se žáci potýkají, přichází s návrhy adekvátních řešení, která žákům mohou pomoci. Maximální počet žáků, tedy deset, uvádí, že se na svého pedagoga může kdykoliv obrátit, protože si vždy ví rady. Toto tvrzení potvrzují i KI. Učitelé jsou průběžně školeni, aby zvládali práci v různorodém kolektivu. V rámci inkluze absolvovali seminář organizovaný pedagogickou fakultou a zúčastnili se i dalších školeních.

Na otázku, zda škola má zřízené nějaké třídy, které by byly sestaveny na základě určitého znaku, odpověděli koordinátoři inkluze: *„Ne, třídy tohoto typu tu nemáme.“*

ZŠ „C“ disponuje řadou speciálních pomůcek. KI sdělili, že speciálních pomůcek mají nespočet. Uvedli například pomůcky manipulační, demonstrační, tablet s interaktivní obrazovkou, logiko, speciální pracovní sešity, z počítačových programů například DysCom apod.

Škola žákům poskytuje školní a volnočasové aktivity bez ohledu na jejich jinakost, jak uvedli koordinátoři: *„Kdo projeví zájem, může navštěvovat cokoliv chce. Máme tu*

doučovací kroužky napříč všemi předměty, Matematické šikuly, Čtenářskou dílnu, Klub deskových a logických her. Všechny kroužky jsou zdarma.“



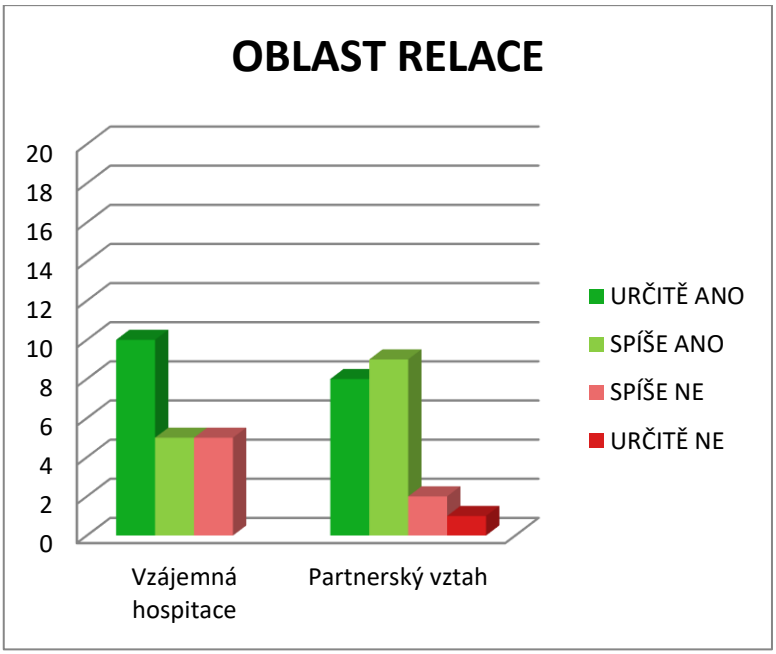
Graf 7.11: Oblast praxe u ZŠ "C"

V souhrnném součtu názorů respondentů se většina dotazovaných domnívá, že žáci jsou hodnoceni na základě zlepšení/zhoršení vzhledem k předcházejícím výkonům. Množství respondentů z řad žáků dále uvádí, že pedagogové jejich práci hodnotí na základě porovnávání s ostatními spolužáky, což určitě není v souladu s inkluzivními přístupy.

Naprosto všichni respondenti jsou toho názoru, že pedagogové ve své výuce používají rozličné didaktické metody. Žáci pracují jak hromadně, individuálně, tak mají možnost spolupracovat i ve skupinách a tím podporovat vzájemnou kooperaci.

Na otázku, zda je IVP tvořen pro všechny žáky, kteří ho potřebují, reagovali koordinátoři inkluze slovy: *„Určitě ano, pokud žák nemá stanovenou diagnózu a potřebuje silnější potřebu individualizace, uskutečňujeme individuální porady se speciální pedagožkou a tvoříme PLPP. Pokud ani toto řešení není dostačující, objednáváme žáky do PPP. Pokud je v dané třídě asistent pedagoga, věnuje se i tomuto žákovi.“*

Možnost vypracovávání domácích úkolů ve škole ZŠ „C“ nabízí. Pokud žáci chtějí, mohou si je vypracovat ve školní družině nebo s asistentem pedagoga.



Graf 7.12: Oblast relace u ZŠ "C"

V otázkách, které spadají pod ukazatel vzájemných hospitací, v konečném součtu kladných a záporných odpovědí tři čtvrtiny respondentů uvádí, že do hodin se přichází podívat rodiče, nebo ostatní pedagogové. Čtvrtina respondentů (většinou žáci) se s tímto tvrzením spíše neztotožňuje.

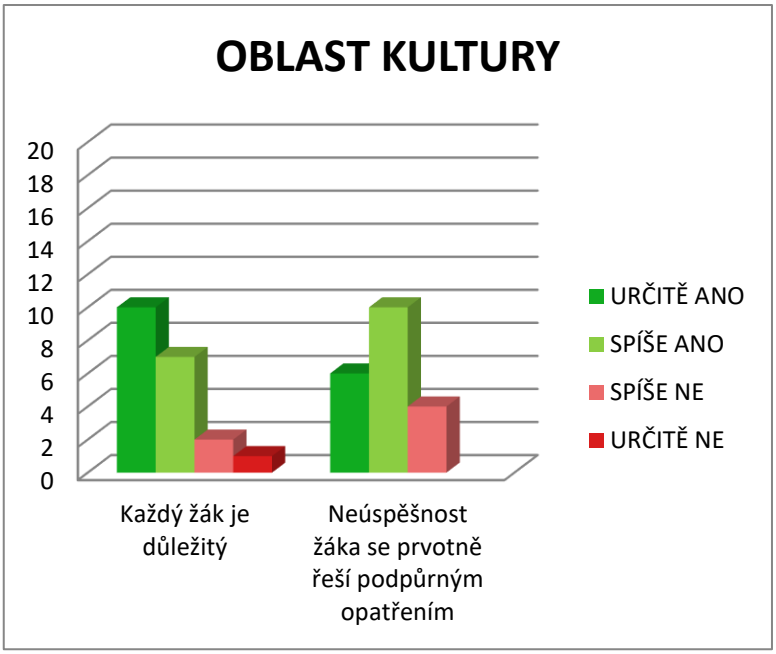
Dále je z grafu čitelné, že pedagogové nabízí rodičům setkání mimo třídní schůzky. Rodiče dále souhlasí s tvrzením, že pedagog k nim vždy přistupuje profesionálně. Negativní škála se objevila opět spíše v odpovědích žáků, což může způsobovat neinformovanost ohledně těchto skutečností.

Škola spíše jako „komunitní centrum“ nefunguje. Koordinátoři uvádějí několik akcí, které škola pořádá: *„Pořádáme vánoční besídky, olympiádu, literární tvoření a podobně.“* Tyto akce jsou tedy spíše směřovány pro žáky a jejich rodiče.

Vedení školy konzultuje s pedagogy své kroky a rozhodnutí v rámci inkluzivního vzdělávání: *„Ano, každý měsíc máme provozní poradnu. Zde se řeší aktuální problémy v souladu se vzdělávacími plány. Hodnotíme, zda to daný žák zvládá/nezvládá, co bychom měli ubrat nebo naopak přidat.“*

7.4 ZÁKLADNÍ ŠKOLA „D“

ZŠ „D“ se nachází též mimo Plzeň a svou kapacitou se řadí mezi menší základní školy, neboť ji navštěvuje přibližně sto devadesát žáků. Na škole působí celkem čtrnáct pedagogů a čtyři asistenti pedagoga. Na anketu odpovídalo deset žáků, deset rodičů a tři koordinátoři inkluze.



Graf 7.13: Oblast kultury u ZŠ "D"

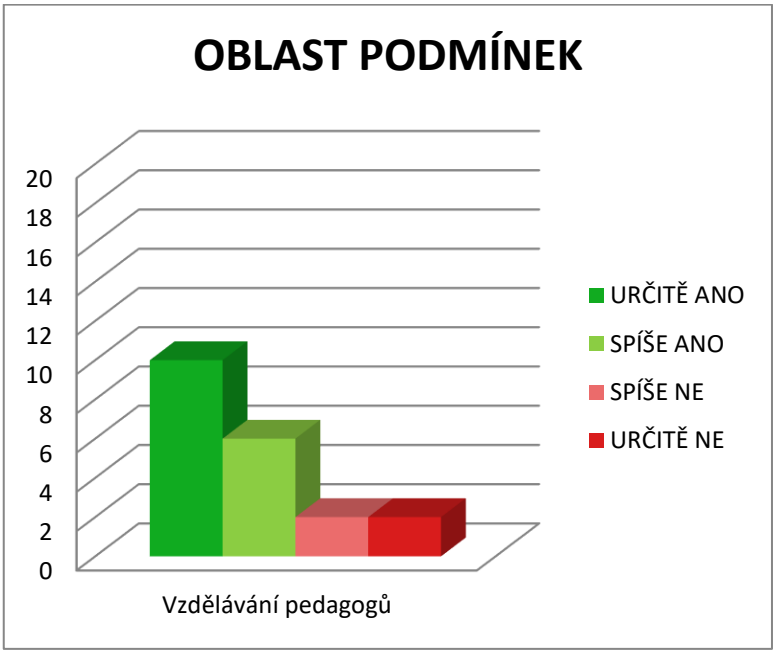
Jak je z grafu patrné, žáci a rodiče se vyjadřují v daných ukazatelích převážně v kladných škálách. Škálu URČITĚ ANO zvolila polovina respondentů ze skupiny žáků a polovina ze skupiny rodičů. V negativních škálách se z celkového počtu dotazovaných vyjádřili pouze tři respondenti. Většina respondentů je tedy toho názoru, že každý žák zaujímá u pedagoga své místo, což svědčí o individualizovaném přístupu, snaze pomoci a zájmu o jednotlivé žáky. Důležitost každého žáka je podpořena výstavou jeho prací na viditelných místech.

Druhý ukazatel se jeví též v kladných škálách. Převážná většina z dotazovaných respondentů si myslí, že pokud žák v edukačním procesu je neúspěšný, dostává se mu pomoci všemožnými způsoby (poskytování učebních pomůcek, změna v učebním prostředí atd.), aby se tato situace změnila, neboť je nesmírně důležité, aby žák zažíval pocit úspěchu.

Zbylé dva ukazatele zodpověděli tři KI. Na otázku, zda škola přijímá bez výjimky všechny žáky ze spádové oblasti, reagovali slovy: *„Naše škola přijímá všechny žáky,*

kteří si o přijetí požádají. Pokud je žák odmítnut, je to pouze z kapacitních důvodů. Ihned po uvolnění kapacity, se žáci přijímají podle pořadí přihlášení.“

Na otázku, zda odchází žáci do jiných ZŠ speciálních, či praktických, koordinátoři odpověděli, že neodchází, pouze jmenovali případy třech žáků, kteří odešli na jinou základní školu, avšak na jiný typ školy žádný žák nepřestoupil.



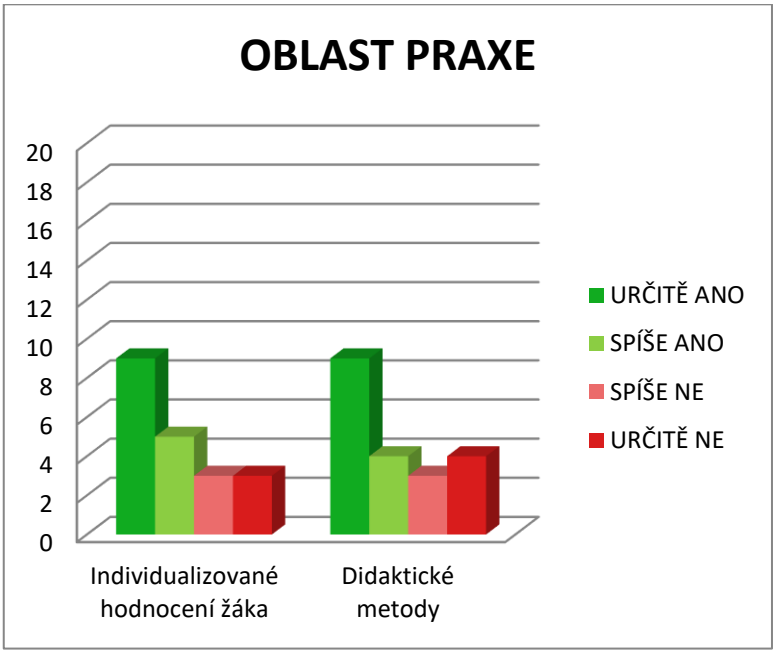
Graf 7.14: Oblast podmínek u ZŠ "D"

Ukazatel zaměřující se na vzdělávání pedagogů, které podpoří efektivitu práce s různorodým kolektivem, se zdá být v očích žáků a rodičů též pozitivní. Šestnáct respondentů z celkového počtu dotazovaných uvádí, že pedagog si umí poradit s problémy, které se v průběhu vzdělávání žáka objevují, těmto problémům dokáže čelit a nabídnout vhodná řešení. Průběžné vzdělávání a zdokonalování pedagogů doplňují KI: *„Naši pedagogové navštěvují různá školení v rámci této problematiky. Momentálně absolvujeme semináře především z projektu Cesty k inkluzi.“*

Otázka směřující k existenci speciálních tříd byla koordinátory zodpovězena shodně: *„Ne, speciální třídy v naší škole zřízeny nejsou.“*

Na otázku, jakými speciálními pomůckami škola disponuje, KI reagovali následně: *„Speciální pomůcky nakupujeme dle doporučení PPP, jde především o speciální výukové programy pro celou škálu předmětů, speciální učebnice, speciální encyklopedie, slovníky, příručky, přehledy, relaxační pomůcky jako je antistresový míček.“*

Školní a volnočasové aktivity jsou přístupné, dle odpovědí koordinátorů, všem žákům bez rozdílu: *„Ano, pořádáme několik volnočasových aktivit – florbal, volejbal, basketbal, počítačové kroužky, doučování, Tvůrčí psaní, Dovedné ruce a spoustu dalších. Na tyto aktivity chodí žáci dle svých zájmů bez omezení.“*



Graf 7.15: Oblast praxe u ZŠ "D"

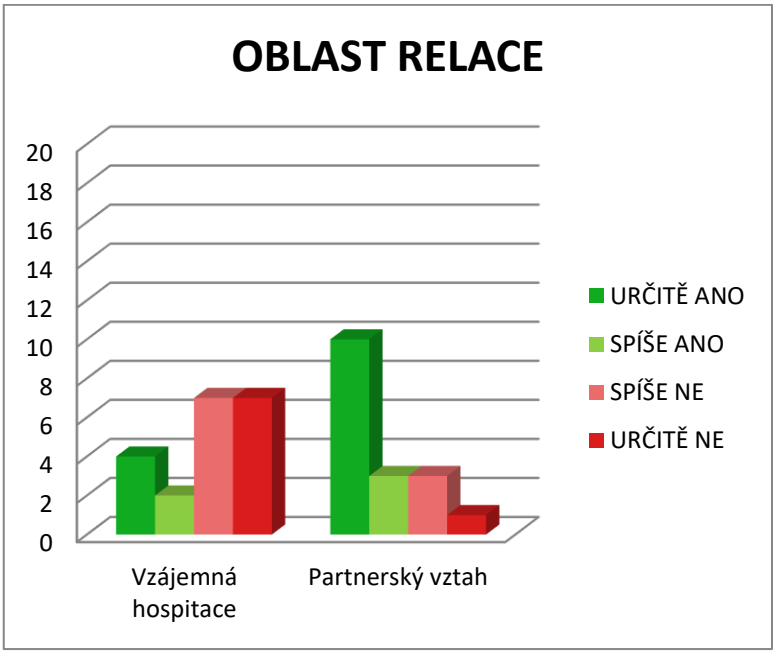
Ukazatel zaměřující se individualizované hodnocení žáka, které by mělo, vzhledem k inkluzivním přístupům, spočívat v posuzování a hodnocení žáka na základě posunu v jeho výkonu, nikoliv ve srovnávání s jeho okolím, se pohybuje ve většině názorů v kladných škálách. Šest respondentů z celkového počtu dotazovaných je ale toho názoru, že pedagogové hodnotí školní výkony na základě aktuálního výkonu a na základě komparace s ostatními žáky ve třídě.

S tvrzením, zda se ve výuce používají hromadné, individuální i skupinové metody, se ztotožňuje většina respondentů. U tohoto ukazatele se objevuje, oproti předchozím ukazatelům, i vyšší negativní hodnocení. Negativní škálu volili především rodiče žáků. Domnívají se, že frontální výuka je ve výuce jejich dětí převažující didaktickou metodou.

Žákům, kteří vyžadují individuální vzdělávací strategii, škola, dle odpovědi koordinátorů, vychází maximálně vstříc: *„Individuální vzdělávací plán je vypracován pro všechny žáky, kteří ho potřebují a mají jej doporučené z PPP. Plán pedagogické podpory je tvořen především pro prvostupňové žáky, na druhém stupni (vzhledem*

k malému kolektivu pedagogů) postačí plán pedagogické podpory pouze v ústní formě. Každý z pedagogů si dohlíží na slabšího žáka a snaží se mu pomoci – jak doučováním v rámci projektu, tak i třeba ve svém volném čase. Dále probíhají konzultace s třídním učitelem, s rodiči žáka, kde se jim snaží učitel vyjít maximálně vstříc. Je důležitý neustálý kontakt s rodičem, vzájemná komunikace, dodržování dohodnutých pravidel a významná je též podpora od asistenta pedagoga.“

Z odpovědí dále vyplynulo, že vypracovávání domácích úkolů je na ZŠ „D“ umožněno. Žáci si je mohou vypracovávat ve škole po domluvě s učitelem nebo s asistentem, také mohou přijít kdykoliv ráno nebo i po vyučování v kterýkoliv den.



Graf 7.16: Oblast relace u ZŠ "D"

Jako neprospívající se zdá být škola v ukazateli hodnotícím vzájemné hospitace. Více než polovina respondentů uvádí, že do vyučovacích hodin nedochází žádní učitelé ani rodiče. Ze strany rodičů se v anketních tvrzeních objevila i zmínka, že o možnosti navštívit výuku nevěděli. Zde tedy pedagogové postrádají zpětnou vazbu a nedochází ke konzultacím vyvstalých aspektů, což odporuje inkluzivním přístupům.

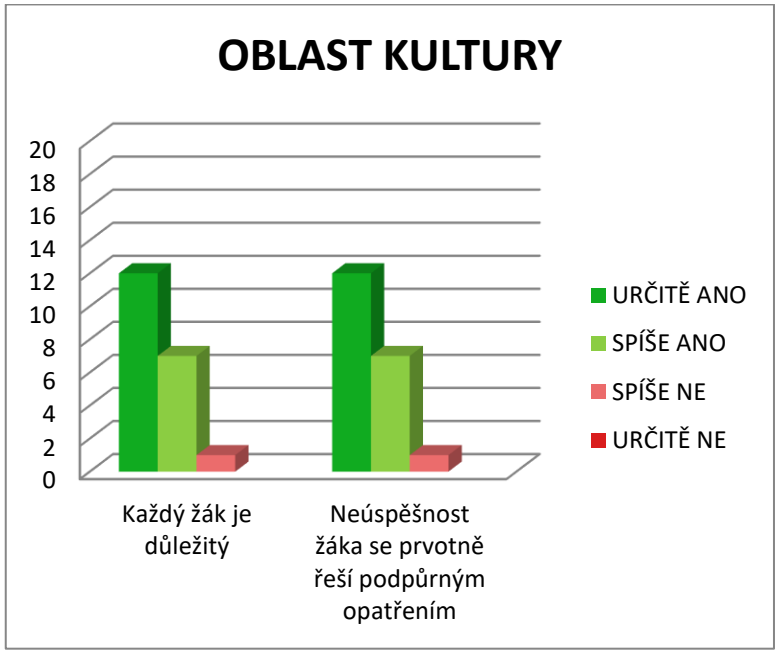
Převážně kladně respondenti hodnotí vzájemný vztah školy s rodiči i profesionální přístup pedagogů. Nadpoloviční většina respondentů uvádí, že rodiče se setkávají s pedagogy nejen na třídních schůzkách, ale i mimo ně. Jeden respondent z řad rodičů také uvedl, že s asistentem pedagoga se setkávají téměř denně, aby si vzájemně poradili. Tři žáci na toto tvrzení neodpověděli.

Škola se snaží fungovat a vystupovat jako „komunitní centrum“, neboť, dle odpovědí KI, škola nabízí své prostory pro odpolední sportovní aktivity. Dále školu využívají i členové Sokola. Dříve se snažila škola pořádat kulturní akce pro rodiče, žáky i širokou veřejnost, nicméně účast byla minimální.

Posledním bodem v této oblasti jsou sdílená rozhodnutí a vize, která vedení školy konzultují se svými pedagogy. KI reagují na toto tvrzení následně: *„Vedení školy sdílí své vize na pedagogických radách, poradách. K inkluzivnímu vzdělávání probíhají pravidelné schůzky (jednou za dva týdny) a zaměstnanci se k tomuto tématu vyjadřují.“*

7.5 ZÁKLADNÍ ŠKOLA „E“

ZŠ „E“ se nachází v Plzni. Školu navštěvuje celkem tři sta osmdesát žáků, působí zde dvacet osm pedagogů a čtrnáct asistentů pedagoga. Výzkumnému šetření se i na této škole podrobilo deset žáků, stejný počet rodičů a jeden KI.



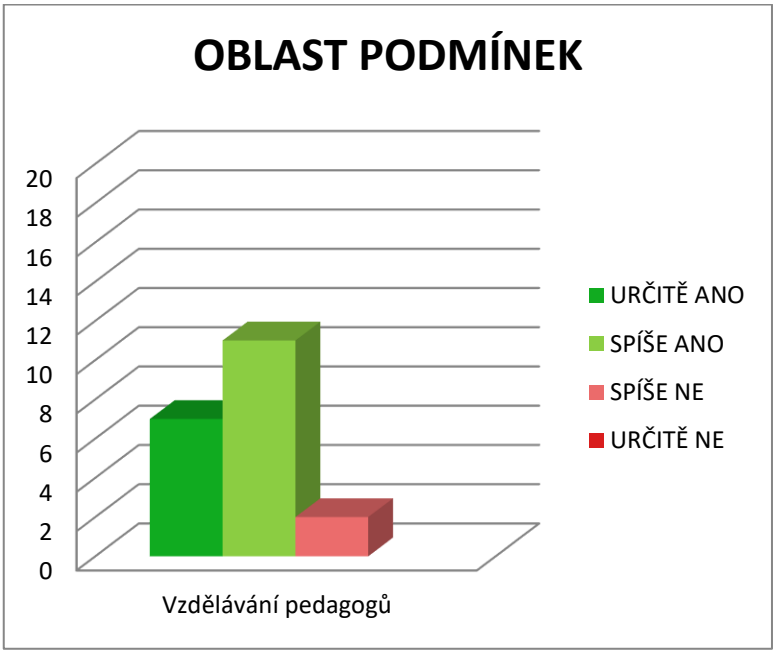
Graf 7.17: Oblast kultury u ZŠ "E"

Z grafu je patrné, že škola je v těchto dvou ukazatelích hodnocena kladně. Téměř všichni, vyjma jednoho respondenta, jsou toho názoru, že pedagogové zohledňují specifika u jednotlivých žáků, přistupují ke každému z nich individuálně, žák je středem zájmu a jeho výtvory se podílí na výzdobě školních prostor.

Dále jsou respondenti přesvědčeni, že při edukačním procesu jsou žákům v případě neúspěchu poskytnuta různá podpůrná a vyrovnávací opatření, která napomáhají tuto nepříznivou situaci zlepšit.

Zbylé dva ukazatele doplňují odpovědi koordinátora inkluze. Na otázku, zda škola přijímá všechny žáky, a to bez výjimky, ze spádové oblasti, odpověděl následně: *„Ano, přijímá, ale už se nacházíme za hranicí jedné třetiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, která je stanovena zákonem.“*

Na otázku, zda odchází žáci do ZŠ praktických, či speciálních, reagoval KI slovy: *„Za poslední tři roky odešli tři žáci s lehkým mentálním postižením do základní školy praktické. Bylo to na podnět školy, ale jsme v kontaktu s rodiči, od kterých získáváme zpětnou vazbu týkající se přestupů, která je kladná. Žáci jsou zde spokojenější.“*



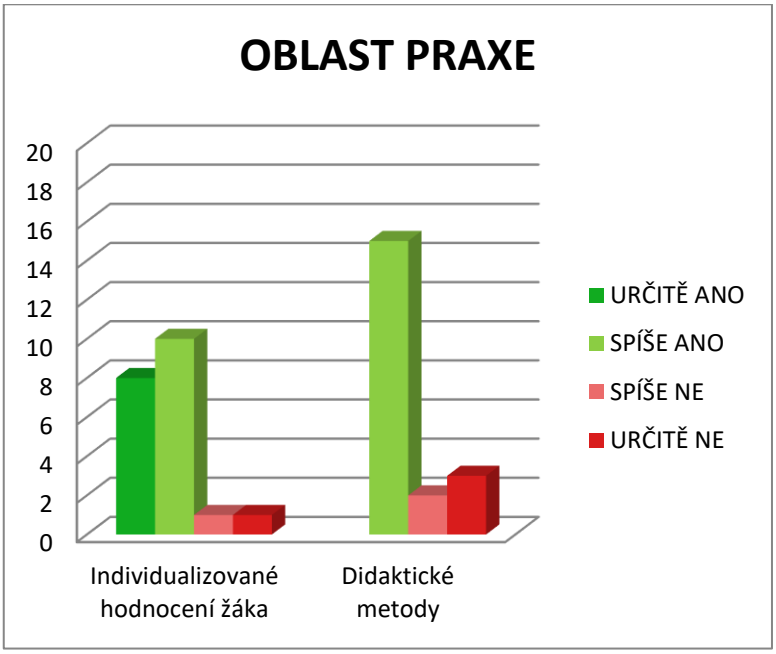
Graf 7.18: Oblast podmínek u ZŠ "E"

Ukazatel posuzující průběžné vzdělávání pedagogů se též, na základě tvrzení žáků a rodičů, pohybuje v kladných škálách. Respondenti se shodují na tom, že pedagogové si umí poradit s různě pestrými třídními kolektivy. Většina žáků uvádí, že pedagog si vždy ví rady, pokud se na něj obrátí s jakoukoliv prosbou o pomoc a rodiče jsou toho názoru, že si pedagog umí poradit s problémy, které jejich děti doprovází a přichází s různými návrhy na jejich řešení. Realizaci průběžného vzdělávání pedagogů potvrdil i KI: *„Ano, pedagogové absolvují různá školení. Napadá mě školení ohledně čtenářské gramotnosti, školení zabývající se vzděláváním a integrací cizinců nebo výuky žáka s 1. stupněm podpůrných opatření.“*

Další ukazatel v této oblasti zjišťuje složení tříd z hlediska homogenity, či heterogenity. Dle odpovědí koordinátora inkluze nemá ZŠ „E“ zřízeny žádné speciální třídy, tzn. že všechny třídy jsou na této škole heterogenní.

Škola také disponuje celou řadou speciálních pomůcek. KI uvedl následující: *„Máme učebnice nakladatelství Septima, které jsou směřovány pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, domino pro cizince, různé speciální pomůcky pro sluchové vnímání a rozlišování, hudební sady, pro zrakově postižené speciální lupy a zvětšený text, dále v rámci relaxačního koutku máme koberce, žíněnky a podobně.“*

Na poslední zkoumaný jev této oblasti, jímž je existence volnočasových aktivit přístupných pro všechny žáky, zněla odpověď takto: *„Naše škola pořádá v rámci projektu Cesty k inkluzi doučování i kroužky. Pro žáky s OMJ jsou zřízeny Čtenářské dílny, dále je zde kroužek Hravé matematiky, Hravé povídání, Hrajeme si s roboty. Mimo projekt organizujeme kroužky jako fotografický, turistický, výtvarný, pohybové kroužky a další. Všechny jsou zdarma a všem přístupné.“*



Graf 7.19: Oblast praxe u ZŠ "E"

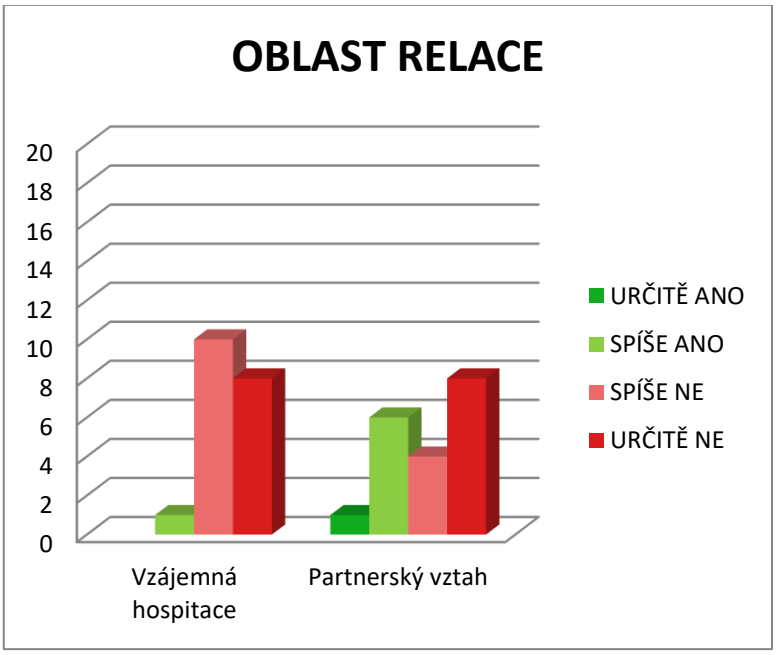
Z grafu vyhodnocujícího první dva ukazatele z oblasti praxe lze vyčíst, že i zde převládají kladné reakce. Nadpoloviční většina z dotazovaných respondentů souhlasí s tvrzením, že pro pedagoga je spíše důležitý žákův posun od předchozího stavu, nikoliv daný výkon či srovnávání výkonu s výkony ostatních spolužáků. Odpověď

SPÍŠE NE a URČITĚ NE označili celkem dva respondenti z řad žáků, protože si myslí, že pedagog porovnává jejich práci s ostatními žáky ve třídě.

Většina respondentů reagovala též v kladných škálách na tvrzení, která monitorují realizaci rozličných didaktických metod. Dle žáků a rodičů pedagogové ve výuce spíše střídají didaktické metody a frontální výuka je pouze jednou z mnoha používaných didaktických metod. Žáci tedy pracují jak samostatně, tak se učí vzájemné spolupráci ve skupinách, či pracují s celou třídou najednou.

Dále se do této oblasti zahrnuje individuální vzdělávací strategie, která má být, vzhledem k inkluzivním přístupům, tvořena pro všechny žáky, kteří ji potřebují. Zde bylo koordinátorem konstatováno, že IVP je poskytován všem žákům, kteří mají doporučení z PPP. Pokud má žák obtíže a nemá stanovenou diagnózu, sestavují pedagogové plán pedagogické podpory a poté, pokud je to potřeba, žáka směřují do pedagogicko-psychologické poradny.

Ohledně možnosti vypracovávání domácích úkolů ve škole se KI zmiňuje takto: *„Ano, žáci tuto možnost mají. Žákovi pomáhá asistent, který dostává instrukce od pedagoga. Většinou se asistenti se žáky schází mezi obědem a kroužky, nebo o přestávkách.“*



Graf 7.20: Oblast relace u ZŠ "E"

Oblast relace je již na první pohled v prvních dvou ukazatelích hodnocena záporně. Téměř naprostá většina dotazovaných uvádí, že do výuky nedochází ani pedagogové, ani rodiče a jeden respondent se k tomuto tvrzení nevyjádřil.

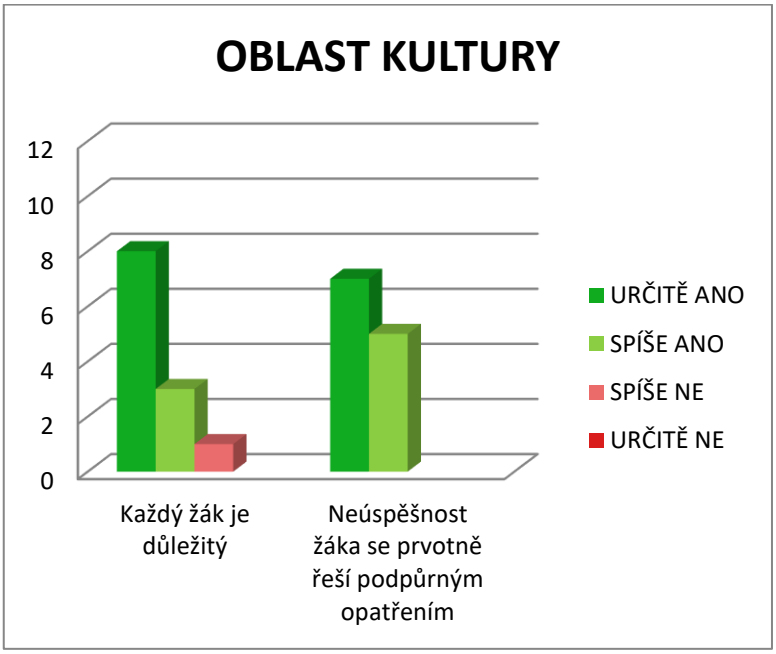
Negativní škála dominuje také v ukazateli monitorujícím vztah mezi školou a rodiči. Ke vzájemným setkáním mimo třídní schůzky mezi pedagogy a rodiči ve většině případů, dle tvrzení respondentů, nedochází.

ZŠ „E“ dle koordinátora inkluze jako „komunitní centrum“ nevystupuje: *„Zkoušeli jsme to, ale jako „komunitní centrum“ nefungujeme.“*

Posledním bodem v této oblasti jsou sdílená rozhodnutí a vize, která vedení školy probírá se svými pedagogy. *„Ano, to s námi vedení školy konzultuje. O vstupu do projektu Cesty k inkluzi se dokonce hlasovalo. Inkluzivní problematikou se zabýváme jednou měsíčně na poradách, poté realizujeme menší schůzky ohledně vybraných žáků a v souvislosti s projektem probíhá vyhodnocení i se sebehodnocením dvakrát ročně,“* uvedl dotazovaný KI.

7.6 ZÁKLADNÍ ŠKOLA „F“

ZŠ „F“ se prezentuje jako škola rodinného typu a nachází se v Plzni. Školu navštěvuje přibližně sto čtyřicet žáků, působí zde celkem jedenáct pedagogů a šest asistentů pedagoga. Ankety byly rozdány celkem dvaceti respondentům, nicméně zpětná vazba byla poskytnuta pouze od pěti rodičů a sedmi žáků, tudíž hodnocení může být oproti ostatním školám zkreslující. Na otázky doplňující zbylé ukazatele odpovídali tři koordinátoři inkluze.



Graf 7.21: Oblast kultury u ZŠ "F"

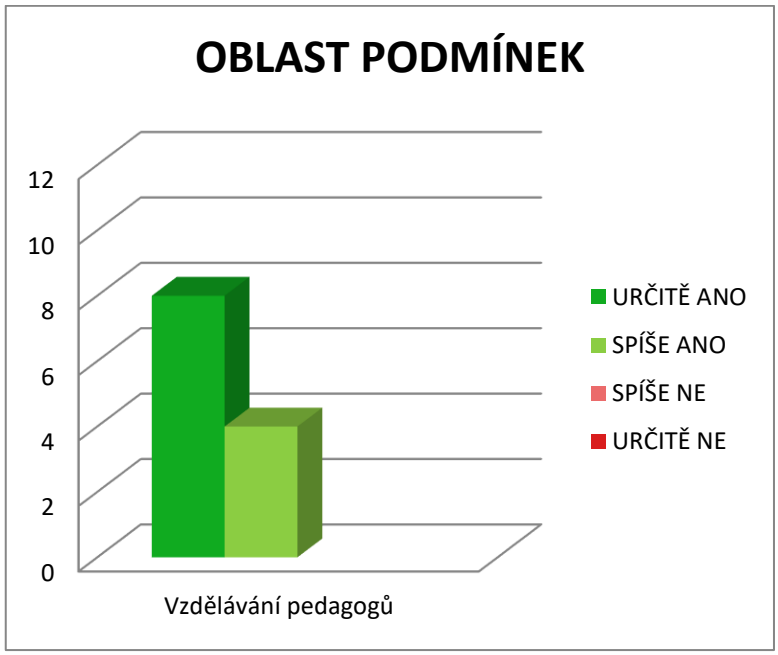
Škola „F“ dle žáků a rodičů dbá na to, aby se žák cítil být pro každého pedagoga důležitý. Žáci jsou toho názoru, že pedagog se o každého žáka zajímá, stará a je mu kdykoliv nápomocen. Naprostá většina žáků dále uvádí, že jejich výtvory jsou vystaveny na viditelných místech a podílí se na výzdobě prostor školy. Rodiče též většinově potvrzují individualizovaný přístup ke každému žákovi a sdílí názor, že každé dítě je pro pedagoga stejně důležité jako ostatní žáci ve třídě. Negativně se v rámci tohoto ukazatele vyjádřil pouze jeden respondent z celkového počtu dotazovaných, jehož výtvory, dle jeho názoru, spíše nejsou vystaveny ve třídě ani na nástěnkách.

Všichni dotazovaní souhlasí s tvrzením, že pokud se ve vzdělávacím procesu vyskytne u žáka nějaký problém, pedagog se nejprve snaží zařadit různá podpůrná

a vyrovnávací opatření, která by mohla daný problém vyřešit nebo alespoň zmírnit, a žákovi tak, navzdory jeho problémům, usnadnit edukaci.

Škola, dle vyjádření KI, přijímá všechny žáky ze spádové oblasti, nicméně vzhledem k velkému zájmu nemůže vyhovět všem: *„Musíme žáky odmítat z nedostatečné kapacity. Zápis probíhal dle dohodnutých pravidel včetně losování.“*

Na otázku, zda žáci odcházejí do jiných ZŠ praktických či speciálních, KI odpovídají: *„Vzhledem k tomu, že jsme malá škola pouze s 1. stupněm, odchází žáci po 5. ročníku na jiné základní školy, případně na víceletá gymnázia. Do praktických, či speciálních škol neodchází.“*



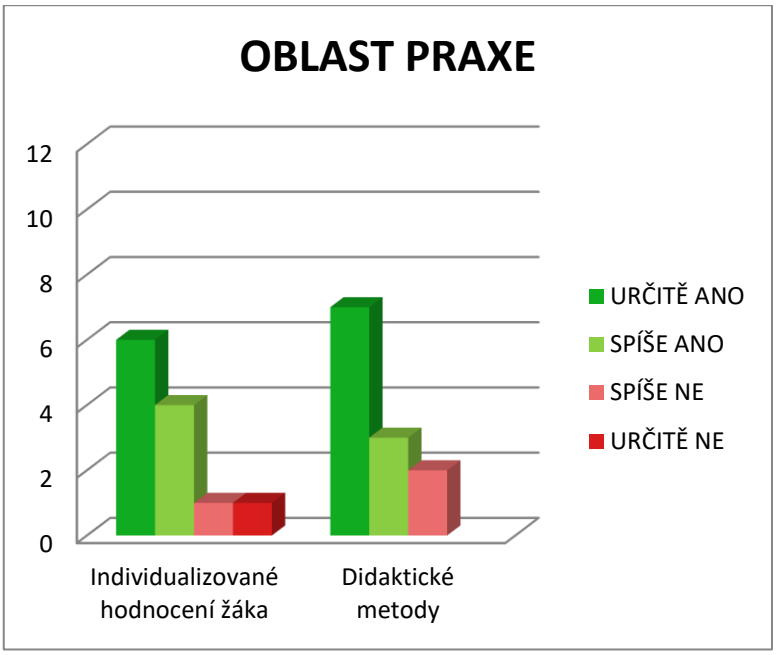
Graf 7.22: Oblast podmínek u ZŠ "F"

Z kladných výpovědí žáků a rodičů lze usuzovat, že pedagogové jsou připraveni zvládat různé problémy, se kterými se žáci potýkají, přichází s návrhy adekvátních řešení, jež žákům mohou pomoci. Tvrzení respondentů potvrzují i koordinátoři inkluze: *„Zaměstnanci se pravidelně a systematicky dále vzdělávají. Zúčastňují se školení dle nabídek a možností školy. Jsou to školení zaměřená na komunikaci, spolupráci s rodiči, na ŠVP Začít spolu, možnosti integrace žáků, inkluzi.“*

Další ukazatel v této oblasti zjišťuje existenci speciálních tříd. Dle KI nemá ZŠ „F“ zřízeny žádné speciální třídy, tzn. že všechny třídy jsou na této škole též heterogenní.

ZŠ „F“ disponuje také množstvím speciálních pomůcek. Mají speciální relaxační pomůcky pro žáky, kteří mají problémy se soustředěním, dále speciální pracovní listy a učebnice dle druhu postižení žáka, logiko, návodné tabulky, počítačové programy, balanční pomůcky a mnoho dalších.

Dále škola umožňuje žákům navštěvovat školní i volnočasové aktivity bez jakéhokoliv omezení. Škola nabízí každý den kroužky výtvarného, sportovního, jazykového a hudebního rázu. Může je navštěvovat každý žák, který projeví zájem.



Graf 7.23: Oblast praxe u ZŠ "F"

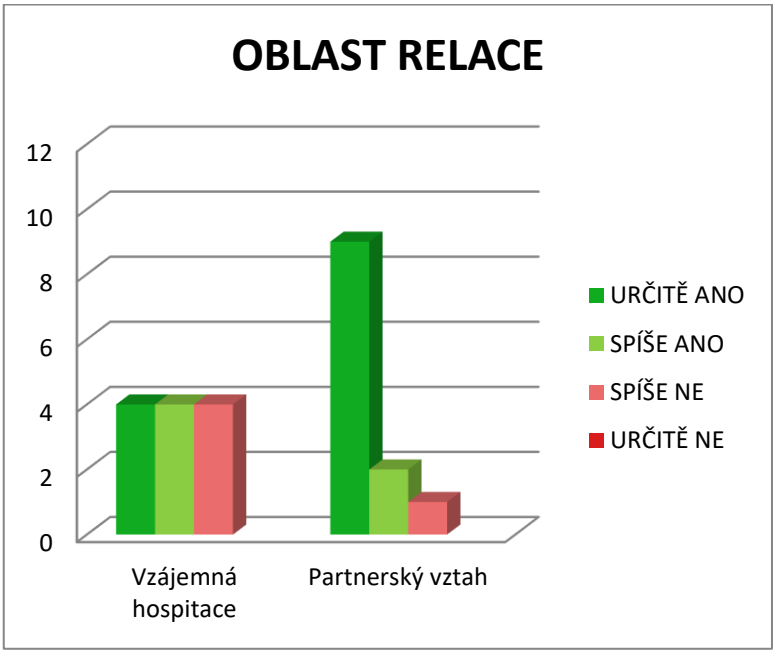
Oblast praxe je v rámci prvních dvou ukazatelů hodnocena též kladně. Většina dotazovaných uvádí, že žáci jsou hodnoceni na základě toho, zda od počátečního stavu došlo v jejich výkonu ke zlepšení či zhoršení, tzn. že nejsou posuzováni na základě právě podaného výkonu. Negativní hodnocení se objevilo u dvou respondentů z řad žáků. Ti se domnívají, že jsou hodnoceni na základě porovnávání s ostatními spolužáky ve třídě.

Kladná škála dominuje i u ukazatele posuzujícího využitelnost pestrých didaktických metod. S tvrzením, že se ve výuce používají hromadné, individuální i skupinové metody, se ztotožňuje většina respondentů. Negativně reagovali dva respondenti, z každé skupiny po jednom.

Z hlediska tvoření a realizace individuální vzdělávací strategie se KI vyjadřují takto: *„Individuální vzdělávací strategie je určitě tvořena pro všechny žáky, kteří ji potřebují.*

Se žáky bez diagnózy, pokud je to potřeba, se pracuje jako se žáky s diagnózou. Preferujeme naprosto individuální přístup. Vyvstalé problémy probíráme s rodiči.“

Poslední ukazatel v této oblasti zjišťuje možnost efektivního vypracovávání domácích úkolů ve škole. ZŠ „F“ tuto možnost spíše nepreferuje. Koordinátor inkluze sdělil: *„Je preferováno vypracovávání domácích úkolů doma z několika důvodů. Chceme, aby žáci vypracovávali domácí úkoly v klidném prostředí, a také chceme, aby rodiče měli přehled, co se ve škole právě probírá. Výjimečně je umožněno žákovi na základě domluvy vypracovat domácí úkol v rámci jeho pobytu ve školní družině.“*



Graf 7.24: Oblast relace u ZŠ "F"

V konečném součtu pozitivních a negativních hlasů lze říci, že ZŠ „F“ v ukazateli sledujícím vzájemné hospitace se pohybuje v pozitivní škále. Dvě třetiny respondentů uvádí, že do hodin chodí nahlížet i jiní pedagogové, kteří zrovna neučí a pozorují jejich práci. Rodiče dále uvádějí, že jejich přítomnost je též vítána a o této možnosti vědí.

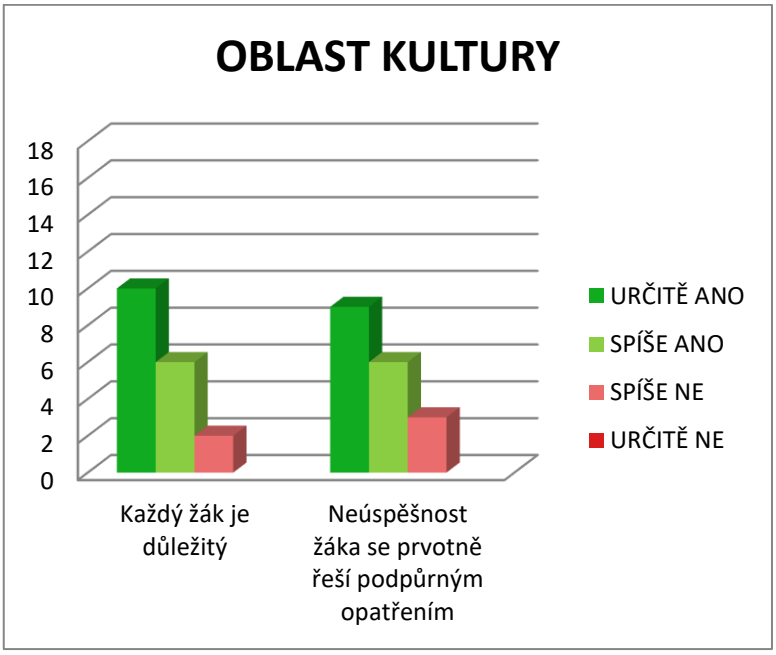
Většina respondentů v rámci ukazatele sledujícího a posuzujícího partnerský vztah rodičů, školy, a pedagogů uvádí, že ke schůzkám mezi rodiči a pedagogy dochází nejen na třídních schůzkách, ale i kdykoliv jindy. Dle reakcí lze říci, že pedagog přistupuje k rodičům profesionálně a s respektem.

Škola jako „komunitní centrum“ nevystupuje, což dokládá i tvrzení koordinátorů. Škola pořádá akce určené převážně pro rodiče žáků. Akce pro veřejnost nejsou pořádány téměř vůbec.

Na otázku, zda vedení školy pravidelně sdílí a konzultuje s učiteli svá rozhodnutí i vize reagují KI následně: *„Vedení školy konzultuje a společně s pedagogy i posléze realizuje svá rozhodnutí a vize. Konzultace probíhají pravidelně v rámci porad a případně nutnosti okamžitě. Dále probíhá jednou za pololetí shrnutí, kde si sdělujeme pozitiva a negativa.“*

7.7 ZÁKLADNÍ ŠKOLA „G“

Základní škola „G“ se nachází mimo Plzeň a z hlediska své kapacity se řadí mezi menší školy. ZŠ „G“ navštěvuje přibližně dvě stě šedesát žáků, vyučuje zde sedmnáct pedagogů, a také zde působí šest asistentů pedagoga. Výzkumného šetření se zúčastnilo třináct žáků, pět rodičů a dva koordinátoři inkluze.



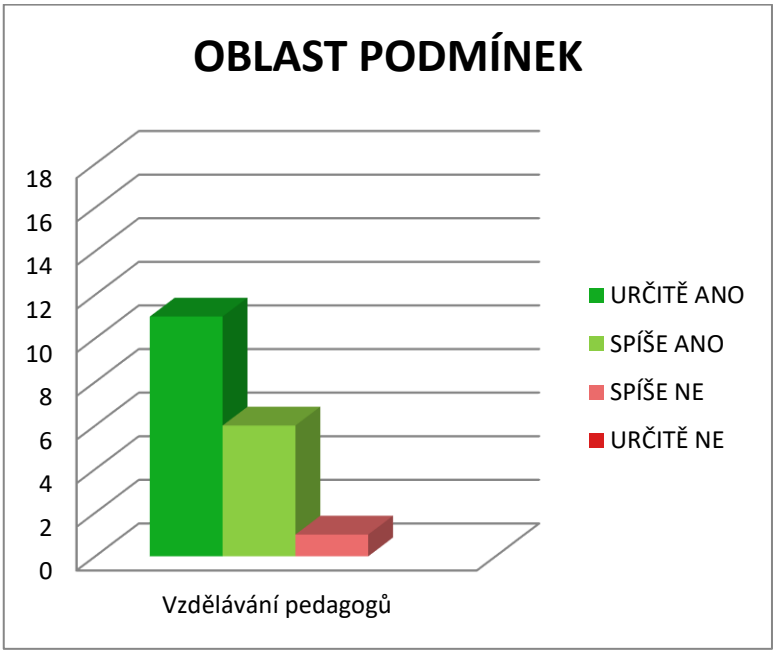
Graf 7.25: Oblast kultury u ZŠ „G“

Z grafu je na první pohled patrné, že v rámci těchto dvou ukazatelů převládá kladné hodnocení. V ukazateli monitorujícím důležitost žáka se dotazovaní žáci a rodiče shodují v tvrzení, že každý žák je pedagogem vnímán jako individuum, ke kterému se přistupuje na základě jeho individuálních potřeb, a je ze strany pedagoga podporován ve stejné míře jako ostatní. Respondenti jsou také toho názoru, že výtvory žáků jsou vystaveny na viditelných místech a podílí se tak na výzdobě interiéru školy, čímž škola podporuje talent a originalitu jednotlivých žáků v kontextu ostatních žáků. S těmito tvrzeními spíše nesouhlasí dva respondenti z celkového počtu dotazovaných.

Respondenti školu hodnotí kladně i v dalším ukazateli. Pokud žák selhává v edukačním procesu, pedagog se snaží zařadit taková podpůrná opatření v rámci implicitní diagnostiky, která pomohou žákovi obtíže překonat a usnadnit mu tak vzdělávací proces. V negativních škálách se vyjádřili tři respondenti z řad žáků.

Na zbylé dva ukazatele v rámci této oblasti odpovídali dva KI, jejichž výpovědi jsme opět shrnuli a sjednotili. ZŠ „G“ přijímá veškeré žáky ze své i z jiných spádových oblastí. Přijímá všechny žáky bez rozdílu, i ty, kteří se vrací z Anglie a nemají trvalé bydliště v jejich spádové oblasti. *„V posledním roce nebyl odmítnut žádný žák,“* konstatovali koordinátoři.

Poslední ukazatel této oblasti monitoruje, zda žáci odchází do ZŠ speciálních, či praktických. Zde KI zmínili jeden případ přestupu. *„V minulém roce odešel jeden žák do ZŠ praktické. I přes obrovskou snahu pedagogů, asistenta pedagoga, dodržení IVP nebylo možné, aby byl dále vzděláván v běžné ZŠ. Žák dosáhl svého „stropu“, neměl zájem o výuku, objevovala se častá absence, výrazně se odlišoval od svých spolužáků i chováním, sociálními interakcemi, postoji i názory.“*



Graf 7.26: Oblast podmínek u ZŠ „G“

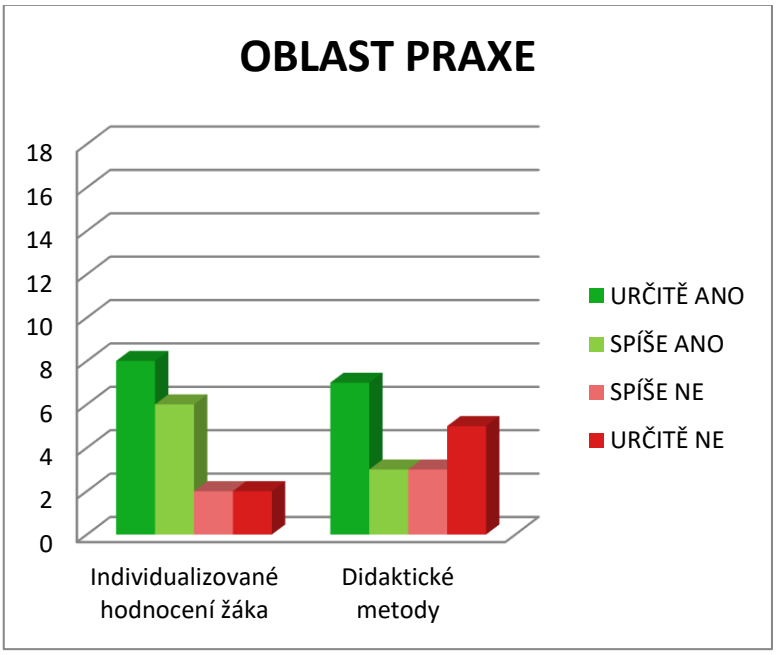
Ukazatel posuzující průběžné vzdělávání pedagogů je dle respondentů hodnocen v kladných škálách. Pedagogové si, na základě tvrzení respondentů, dokáží poradit s různě pestrými potřebami, které žáci vykazují, navrhují různá řešení problémů. K průběžnému vzdělávání pedagogů se vyjadřují i KI následovně: *„Zaměstnanci naší*

školy se pravidelně zúčastňují různých školení. Využíváme semináře k tématu inkluze- buď jednotlivě, dle zájmu pedagogů, či celý pedagogický sbor. Využíváme nabídky NIDV a KCVJŠ.“

K otázce zjišťující diferenciaci tříd se vyjadřují KI slovy: *„Naše škola nemá zřízené žádné speciální třídy.“*

Škola též disponuje, dle výpovědí koordinátorů, velikým množstvím pomůcek: *„Naše škola disponuje pomůckami, které jsou doporučeny žákům na základě vyšetření z PPP, tj. speciální učebnice, relaxační pomůcky, notebooky a software, pracovní sešity pro rozvoj koncentrace pozornosti, paměti, pro výuku čtení, bzučáky, MP3. Zároveň jsou pomůcky pořizovány i dle uvážení koordinátora inkluze, který vše konzultuje s vyučujícím daného předmětu.“*

Na otázku, zda jsou školní i volnočasové aktivity přístupné všem žákům bez ohledu na jejich rodinné zázemí a postižení, reagují KI takto: *„Naše škola nabízí dostatečné množství volnočasových aktivit – fotbal, florbal, atletiku, výtvarný kroužek, náboženství, jazykové kroužky. Jsou nabízené všem žákům bez rozdílu. Pokud jsou kroužky za vyšší částku, sociálně slabší žáci je nevyužívají.“*



Graf 7.27: Oblast praxe u ZŠ „G“

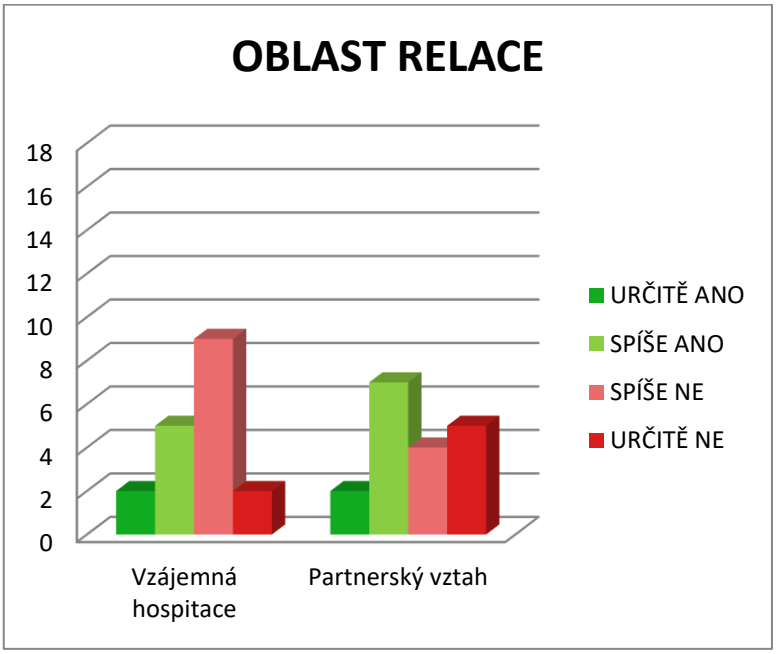
Posun žáka, tedy změna od předchozího stavu, má v inkluzivně směřované škole tvořit jádro hodnocení. Respondenti, v rámci ukazatele zaměřujícího se na hodnocení, se shodují na převážně kladných odpovědích. Lze tedy usuzovat, že pedagogové žáky

nehodnotí na základě aktuálně předváděného výkonu, ale jádro hodnocení je zakotveno v žákovo rozvoji, tzn. jak se žák posunul/rozvinul od naposledy předvedeného výkonu. Čtyři respondenti z řad žáků jsou toho názoru, že je pedagog hodnotí na základě srovnávání s ostatními spolužáky ve třídě.

V ukazateli monitorujícím využití rozličných didaktických metod se objevuje první vyšší negativní hodnocení. Nicméně nadpoloviční většina dotazovaných uvádí, že žáci v hodinách pracují individuálně, hromadně, nebo ve skupinách s ostatními spolužáky. Pedagogové tedy využívají didaktickou rozmanitost.

Na otázku, zda je individuální vzdělávací strategie tvořena pro všechny žáky, kteří ji potřebují KI odpovídají: *„IVP je vytvářen všem žákům na základě doporučení z PPP, či SPC. PLPP je vytvářen žákům dle potřeby na základě návrhu pedagogů. U žáků, kteří vykazují silnější potřebu individualizace, je konzultován další následující postup tak, aby bylo možno napomoci žákům v jejich dalším vzdělávání.“*

ZŠ „G“ umožňuje žákům vypracování domácích úkolů ve škole, a to v rámci školní družiny nebo také v rámci pedagogické intervence.



Graf 7.28: Oblast relace u ZŠ „G“

Jako propadající se zdá ZŠ „G“ být v ukazateli zaměřujícím se na uskutečňování vzájemných hospitací. Polovina dotazovaných udává, že v hodinách se vzájemné hospitace ostatními učiteli nebo návštěvy rodičů spíše nekonají. Tato skutečnost tedy

pedagogům neumožňuje získávat zpětnou vazbu od ostatních kolegů, která je brána jako možnost obohacení a zdokonalení.

Na první pohled v ukazateli, sledujícím partnerské vztahy školy a zákonných zástupců, převládá škála SPÍŠE ANO. Respondenti uvádí, že pedagogové se s rodiči setkávají spíše i mimo třídní schůzky, kde společně probírají strategie a možnosti vzdělávání žáků. Partnerský vztah těchto dvou subjektů je podpořen profesionalitou a respektem ze strany pedagoga. V celkovém součtu „hlasů" pozitivních (devět respondentů) a negativních (devět respondentů) škál je však stav vyrovnaný.

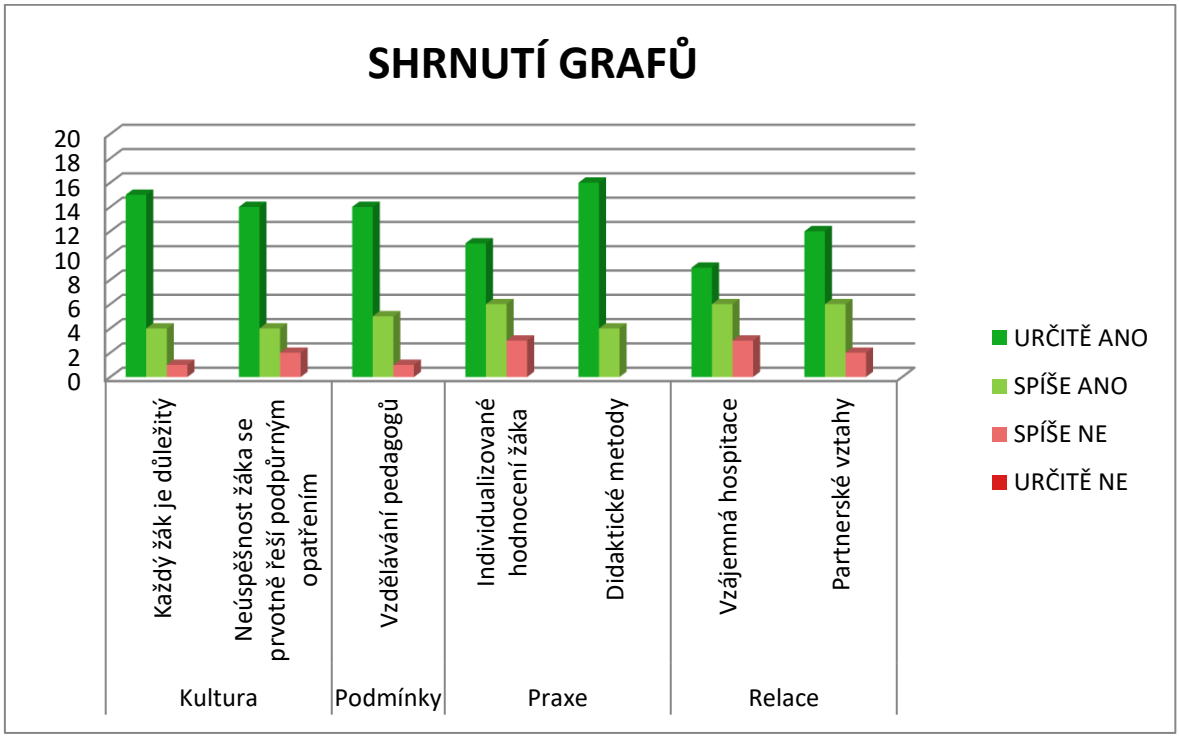
Na otázku, zda škola funguje jako „komunitní centrum" KI reagují: *„Škola funguje především jako centrum tělovýchovných aktivit, které se konají téměř denně v tělocvičně školy. Co se týče kulturních aktivit – škola, tedy Spolek rodičů a přátel školy, pořádá každoročně společenský ples, jehož výtěžek je zcela věnován dětem."*

Vedení školy, dle KI, sdílí a konzultuje svá rozhodnutí: *„Ano, vedení školy s námi zpravidla diskutuje o svých rozhodnutích. Máme nastaveny každodenní ranní porady, kde se řeší aktuální dění ve škole i vše kolem inkluze."*

8 SHRNUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Tato kapitola nám nastíní celkové shrnutí, ze kterého budeme moci vyčíst, jak jednotlivé školy naplňují parametry jednotlivých oblastí inkluzivního vzdělávání, a jaké jsou jejich silné a slabé stránky. Podotýkám, že shrnutí grafů vychází z anketního šetření a ostatní ukazatele jsou posuzovány prostřednictvím rozhovorů s koordinátory inkluze. Spojením těchto skutečností vzniká, již zmiňované, celkové shrnutí. Dále se zde objeví doporučení, na co by se školy měly zaměřit, aby vykazovaly vyšší míru inkluzivity. Na jednotlivých školách proběhla v roce 2016 autoevaluace (Příloha D), která se v této kapitole též promítne a poodhalí, zda školy za uplynulou dobu učinily v rámci inkluzivního procesu v komparaci s výsledky výzkumného šetření pozitivní posun, či nikoliv.

8.1 ZŠ „A“



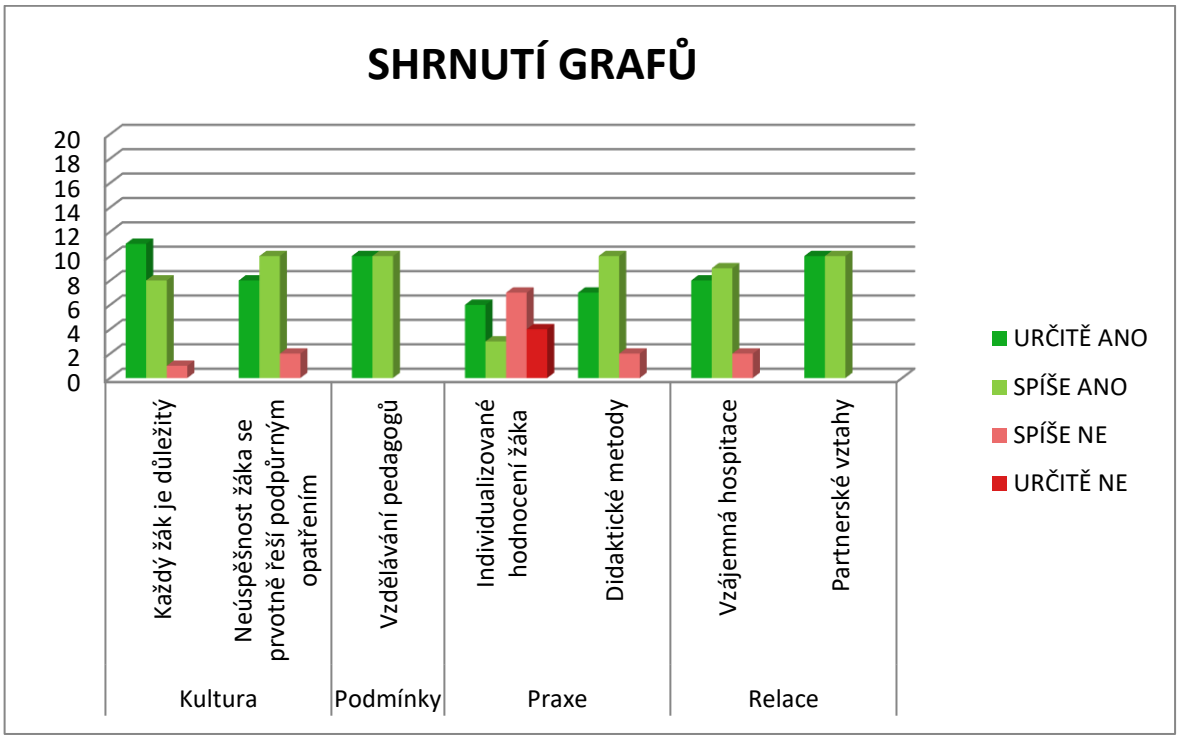
Graf 8.1: Shrnutí grafů u ZŠ "A"

ZŠ „A“ vykazuje v celkovém shrnutí grafů nejsilnější stránku v ukazateli sledujícím využívání pestrých didaktických metod v oblasti praxe. Dále můžeme konstatovat, že tato škola „obstála“ i v oblastech kultury, pouze KI zmiňuje výjimečný přestup žákyně do ZŠ praktické, který byl doporučen na základě diagnózy. V oblasti podmínek se objevuje jistá bariéra, a to finanční stránka kroužků. Vyšší finanční částka může

ovlivňovat účast žáků ze sociálně slabšího prostředí. Jako slabší stránka se ukázala být oblast relace. Ukazatel vzájemných hospitací vykazuje nejnižší pozitivní hodnocení ze všech a společně s ukazatelem, který monitoruje individualizované hodnocení žáka, vykazuje nejvyšší negativní hodnocení. V oblasti relace je také zapotřebí propagovat školu ve své lokalitě jako centrum, kde se mohou setkávat lidé z jejího okolí, a například propůjčovat své prostory pro konání různých aktivit. Dále je třeba se tedy zaměřit na to, aby pedagogové hodnotili žáky na základě pokroku předvedených výkonů, tudíž by nedocházelo ke srovnávání s ostatními žáky.

Škola „A“ ve srovnání s autoevaluací, kterou prováděla koncem roku 2016, zaznamenává zlepšení ve všech oblastech, kde se hodnotila převážně ve škále SPÍŠE ANO a nyní v očích rodičů i žáků převládá škála URČITĚ ANO. V oblasti praxe viděla své mezery v možnosti vypracovávání domácích úkolů ve škole, nyní žákům umožňuje vypracovávat domácí úkoly například ve školní družině nebo v hodinách, pokud je žák hotov se svou prací. Jak je zřejmé i z našeho výzkumného šetření, škola si je vědoma, že v oblasti relace neplní funkci „komunitního centra“ dané lokality, neboť s tímto tvrzením se i v roce 2016 také spíše neztotožňovala. Můžeme tedy konstatovat, že ZŠ „A“ se v realizaci inkluzivní edukace posouvá příznivým směrem.

8.2 ZŠ „B“



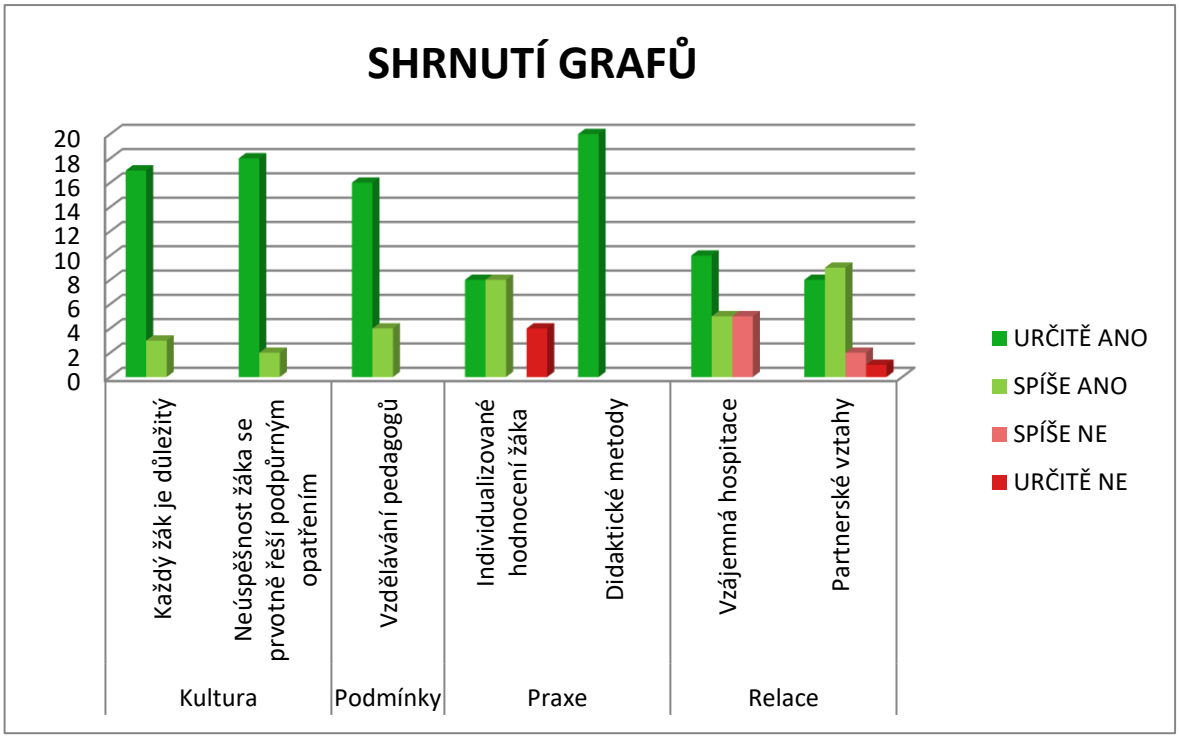
Graf 8.2: Shrnutí grafů u ZŠ "B"

V závěrečném shrnutí lze konstatovat, že ZŠ „B“ je silná v oblasti kultury i podmínek ve všech ukazatelích. Kladně s v těchto oblastech, z hlediska zbylých ukazatelů, vyjadřují i KI. Slabina této ZŠ se objevuje v oblasti praxe. Zde je třeba se soustředit na hodnocení, které nyní není v souladu s inkluzivními přístupy. Hodnocení, dle anketního šetření, není zakotveno v žákovo posunu, ale v aktuálně předváděném výkonu, který je srovnáván s výkony ostatních žáků. Také se jeví jako vhodné zprostředkovat možnosti, které by žákům v rámci jejich potřeb, umožnily vypracování domácích úkolů ve škole, neboť ne všichni žáci mají doma vhodné podmínky pro jejich plnění. Stejně tak by bylo vhodné z hlediska oblasti relace se zaměřit na to, aby se škola stala spolutvůrcem nebo místem pro konání různých kulturních, vzdělávacích, tělovýchovných a sociálních aktivit, které dle výpovědí KI, spíše přebírají jiné místní organizace.

Na základě autoevaluace uskutečněné koncem roku 2016, můžeme zaznamenat v jednotlivých oblastech jak zhoršení, zlepšení, tak i setrvávající stav. V rámci ukazatele, který monitoruje individualizované hodnocení žáka, se škola hodnotila ve škále URČITĚ ANO, kdežto žáci a rodiče tuto skutečnost vidí spíše ve škále negativní. Dále se škola hodnotila jako „komunitní centrum“. Nyní se za „komunitní

centrum“ nepovažuje. Důležité a zřejmé zlepšení můžeme pozorovat v ukazateli sledující vzájemné hospitace. V roce 2016 se škola ohodnotila v negativní škále, ale v nynějších výpovědích žáků a rodičů převažují naprosto kladné tendence.

8.3 ZŠ „C“

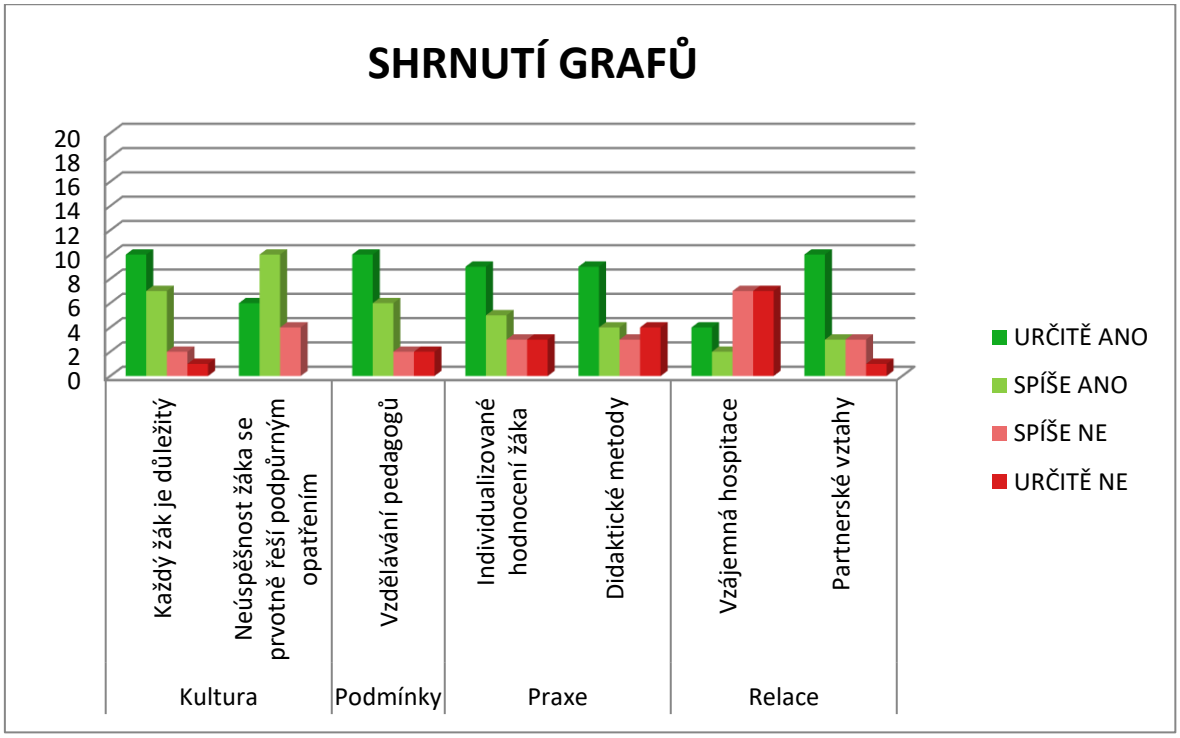


Graf 8.3: Shrnutí grafů u ZŠ "C"

Jak je ze shrnutí grafů zřejmé, tato škola je opravdu silná v oblastech kultury i podmínek. V rámci oblasti kultury KI zmiňují odchody do ZŠ speciálních, které jsou z hlediska porovnání zmíněných let a počtu přestupujících žáků minimální. Nejvyššího kladného hodnocení se jí dostává v oblasti praxe v používání rozmanitých didaktických přístupů. Slabší stránka školy se zdá být v této oblasti v hodnocení žáků, neboť téměř polovina žáků se domnívá, že je hodnocena na základě porovnávání s ostatními, a také se negativní hodnocení objevují v oblasti relace. Vyšší negativní hodnocení zaznamenává ukazatel monitorující vzájemné hospitace. Nicméně lze konstatovat, že ZŠ „C“ naplňuje parametry inkluzivního vzdělávání ve všech čtyřech oblastech, tzn. že převládají pozitivní tendence. Pro úplnost inkluzivních přístupů by ještě škola měla zapracovat na organizaci kulturních, vzdělávacích, tělovýchovných a sociálních aktivit, které budou směřovány i pro jiné cílové skupiny, než jsou pouze žáci a rodiče.

V porovnání s autoevaluací, kterou škola provedla v roce 2016, se výsledky našeho šetření téměř neliší. ZŠ „C“ se hodnotila též převážně v kladných škálách. Své slabiny spatřovala v oblasti relace, a to zejména ve fungování školy jako „komunitního centra“. Toto tvrzení i nadále potvrzují výpovědi KI. Dále se škola hodnotila v oblasti praxe, v ukazateli posuzujícím individualizované hodnocení žáka ve škále URČITĚ ANO, v našem výzkumném šetření tak jednoznačné odpovědi nebyly, ale nicméně převažují kladné škály nad negativními.

8.4 ZŠ „D“

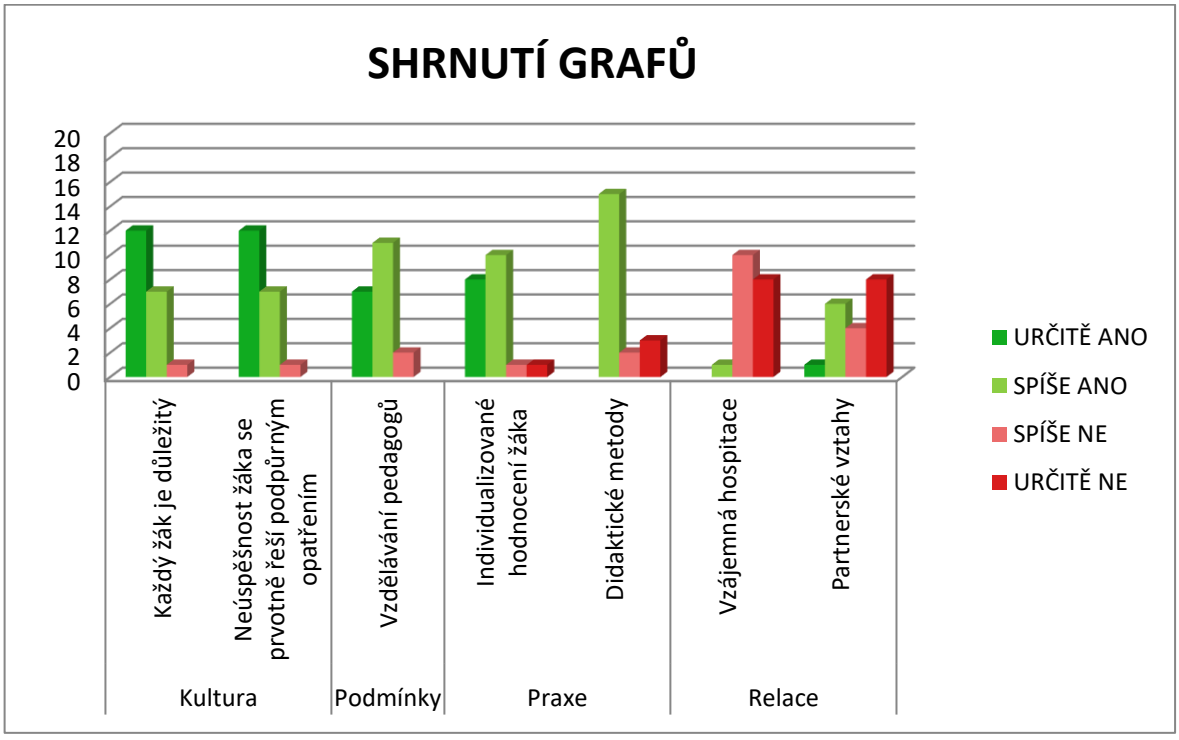


Graf 8.4: Shrnutí grafů u ZŠ "D"

Z celkového shrnutí grafů lze na první pohled vyčíst, že oproti předchozím školám se zde objevuje vyšší tendence negativního hodnocení ve všech oblastech. Nejkladnějšího hodnocení se škole dostává zejména v oblasti kultury. KI zmiňují tři přechody na jiné ZŠ, nicméně např. stěhování rodin si občas tyto skutečnosti žádá. Oblasti podmínek též splňuje dané parametry. Největší slabinou se zdá být oblast relace, zde je problém především v ukazateli monitorujícím vzájemné hospitace. Inkluzivní přístupy si žádají vzájemné nahlížení do hodin, neboť zpětná vazba je klíč k obohacení dotyčného pedagoga, což má příznivý dopad na zkvalitnění celého edukačního procesu. Druhého nejvyššího negativního hodnocení vykazuje v oblasti praxe ukazatel monitorující využití didaktických metod.

V komparaci s již uskutečněnou autoevaluací lze konstatovat, že ZŠ „D“ postoupila pozitivním směrem v ukazateli monitorujícím hodnocení žáků. V tomto ukazateli se škola hodnotila negativně, nyní dle žáků a rodičů převažuje škála pozitivní. K pozitivnímu posunu také došlo v ukazateli partnerských vztahů. Škola uvedla tento ukazatel ve škále SPÍŠE ANO, rodiče a žáci volili URČITĚ ANO. Dále se škola spíše nepovažovala za „komunitní centrum“, nyní se v této skutečnosti, dle výpovědí koordinátorů, posouvá též příznivějším směrem. Za slabou stránku byla považována skutečnost, že žáci nemají možnost vypracovávat domácí úkoly ve škole. Nyní KI uvádí, že tuto možnost žáci mají. Svou slabinu též škola viděla v době autoevaluace v realizaci vzájemných hospitací. Tato skutečnost se s výsledky našeho výzkumného šetření shoduje. ZŠ „D“ tedy zaznamenává posun v rámci inkluze ve srovnání s autoevaluací v roce 2016.

8.5 ZŠ „E“



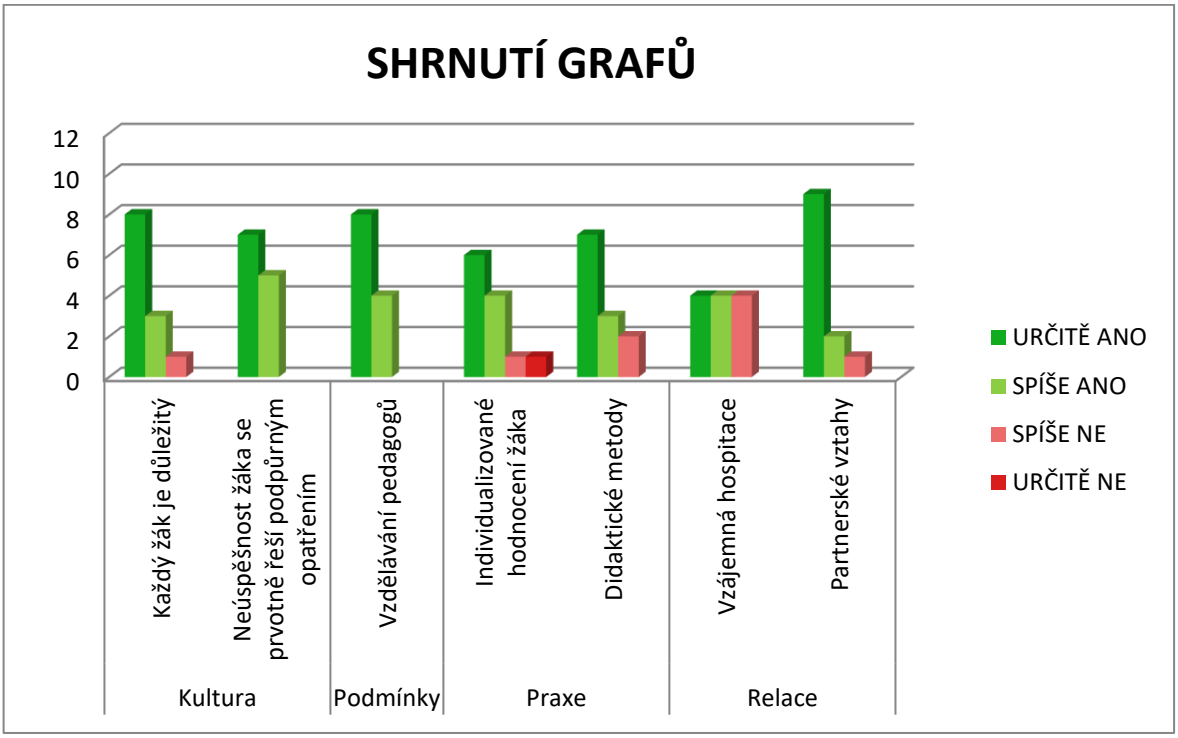
Graf 8.5: Shrnutí grafů u ZŠ "E"

ZŠ „E“ na základě výpovědí KI a anketních tvrzení naplňuje parametry v oblasti podmínek, a převážně kladného hodnocení se ji dostává i v oblasti praxe. Dále dle anketních tvrzení naplňuje parametry v oblasti kultury, ale na základě rozhovoru s koordinátorem inkluze je tedy zřejmé, že někteří žáci odchází do ZŠ speciálních. Dle výpovědí žáků a rodičů se zdá být ZŠ „E“ propadající v oblasti relace v ukazatelích

monitorujících vzájemné hospitace a partnerské vztahy. Je vhodné, aby se ZŠ „E“ z důvodu vylepšení edukačního procesu zaměřila na spolupráci spočívající ve vzájemném nahlížení do výuky a na provázanější spolupráci mezi rodiči a pedagogy. Rodiče znají své ratolesti nejlépe a svými poznatky mohou vzdělávání usnadnit. V rámci této oblasti také KI zmiňuje skutečnost, že škola jako „komunitní centrum“ nefunguje, přestože se o to několikrát pokoušela.

Vzhledem k autoevaluaci uskutečněné v roce 2016, ZŠ „E“ zaznamenává posun v ukazateli hodnotícím důležitost žáka. Škola se hodnotila v rámci tohoto ukazatele ve škále SPÍŠE ANO, respondenti školu hodnotí ve škále URČITĚ ANO. Další posun zaznamenáváme v možnosti vypracovávání domácích úkolů ve škole. V roce 2016 v tomto ukazateli viděla škola svoji slabinu, nyní z rozhovoru s KI je zřejmé, že tuto možnost škola nabízí. Pokles je zaznamenán v ukazateli sledující pestrost didaktických metod. Škola se hodnotila v rámci tohoto ukazatele ve škále URČITĚ ANO, respondenti se většinově shodli na škále SPÍŠE ANO, nicméně se stále pohybuje v pozitivních tendencích. Pokles je též zaznamenám v ukazateli vzájemných hospitací, kde v našem průzkumu respondenti odpovídali v záporných škálách, kdežto škola se hodnotila ve škále kladné. S autoevaluací se též rozcházíme v ukazateli posuzujícím partnerské vztahy. Škola se v rámci tohoto ukazatele hodnotila ve škále URČITĚ ANO, kdežto respondenti ve škále URČITĚ NE. Je tedy zřejmé, že škola v rámci inkluze učinila jak pozitivní, tak i negativní kroky.

8.6 ZŠ „F“



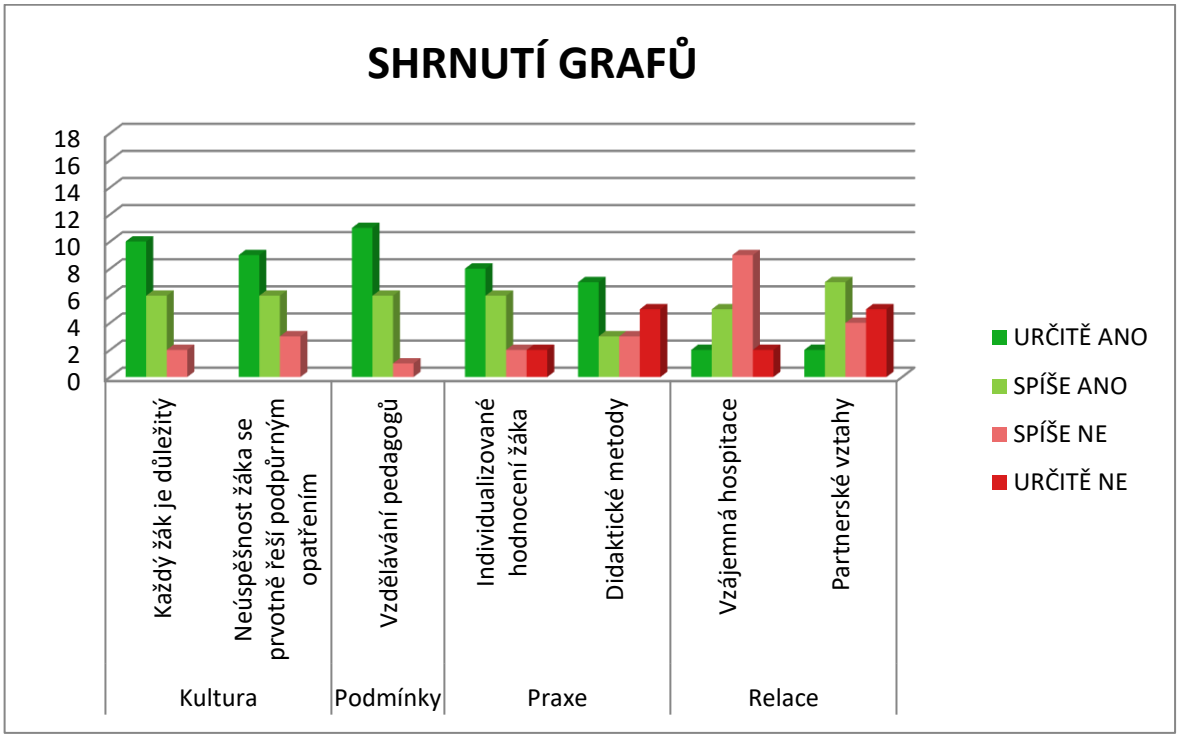
Graf 8.6: Shrnutí grafů u ZŠ "F"

Z celkového shrnutí grafů je evidentní, že u ZŠ „F“ převládají pozitivní škály nad negativními ve všech zkoumaných oblastech. Nejvyššího pozitivního hodnocení dle anketních tvrzení dosahuje škola v ukazateli partnerských vztahů a nejvyšší negativní hodnocení se objevuje u ukazatele monitorujícího vzájemné hospitace. Za silné stránky školy lze celkově považovat oblast kultury a podmínek ve všech ukazatelích. Za slabší stránku školy dle výpovědí koordinátorů lze považovat skutečnost, že žáci mají minimální možnosti k vypracování domácích úkolů ve škole. Všichni žáci nemusí mít doma podmínky pro plnění domácích úkolů a tato možnost by jejich potřebné podmínky saturovala. Dále je vhodné soustředit se také na to, aby škola vystupovala ve svém okolí jako centrum setkávání komunity, kterou je obklopena.

V komparaci s autoevaluací, kterou škola uskutečnila v roce 2016, se výsledky našeho výzkumu liší jen minimálně. Škola průběžné vzdělávání pedagogů vyhodnotila ve škále SPÍŠE ANO, rodiče a žáci se shodují a označují ve většině škálu URČITĚ ANO. Dále se škola hodnotila v ukazateli sledujícím individualizované hodnocení žáků ve škále SPÍŠE ANO a nyní dle výpovědí žáků a rodičů převažuje škála URČITĚ ANO. Škola si byla též vědoma nedostatku ohledně možnosti vypracovávání domácích

úkolů ve škole. Nyní dle výpovědí KI je toto tvrzení neměnné. Lze tedy říci, že ZŠ „F“ se posouvá z hlediska inkluze příznivým směrem.

8.7 ZŠ „G“



Graf 8.7: Shrnutí grafů u ZŠ „G“

ZŠ „G“ dle anketních tvrzení naplňuje parametry v oblasti kultury. KI zmínili v rámci této oblasti výskyt přestupu žáka do ZŠ praktické, což by se v inkluzivní škole objevovat nemělo. Nicméně dle Tannenbergerové je přestup na základě individuálního posouzení v ojedinělých případech tolerován. Z rozhovoru s KI je evidentní, že škola udělala pro žáka maximum, ale vzdělávání v ZŠ praktické bylo z hlediska jeho problémů přínosnější. Silná stránka školy se zdá být i v oblasti podmínek, kde ukazatel vzdělávání pedagogů dosahuje nejvyššího kladného hodnocení ze všech. Jediná bariéra, která se v této oblasti vyskytuje, je finanční stránka kroužků, které škola organizuje. Jak se již KI zmínil, vyšší částky kroužků mohou znemožňovat přítomnost sociálně slabších žáků. V oblasti praxe lze zaznamenat vyšší negativní hodnocení týkající se využití pestrých didaktických metod, nicméně stále převažují pozitivní tendence. Jako slabá stránka školy se zdá být oblast relace, přesněji ukazatele vzájemných hospitací a partnerských vztahů. Je nutné zlepšit v rámci inkluzivních přístupů spolupráci mezi pedagogy, tzn. posílit vzájemné hospitace, neboť právě díky této skutečnosti mohou pedagogové dosahovat

lepších výsledků při práci. Dále je vhodné se též soustředit na partnerský vztah mezi školou a rodiči, neboť, jak jsem se již zmínila, právě rodič zná své dítě nejlépe a jeho rady mohou být velice nápomocny při dalším směřování žáka v edukačním procesu.
V komparaci s autoevaluací z roku 2016 se výsledky našeho šetření poněkud liší. Ke zlepšení dochází v ukazateli „Pokud žák je v edukačním procesu neúspěšný, řešení se hledá v přenastavení prostředí a v dalších podpůrných opatřeních." Škola se zde hodnotila ve škále SPÍŠE ANO, respondenti většinově volili škálu URČITĚ ANO. Ohledně vzdělávání pedagogů se ZŠ „G" také hodnotila ve škále SPÍŠE ANO, nyní můžeme říci, že se posouvá do škály URČITĚ ANO. Dále je posun příznivějším směrem, tzn. ze škály SPÍŠE ANO do škály URČITĚ ANO, zaznamenán v ukazateli posuzujícím hodnocení žáků. Škola se v rámci možnosti vypracování domácích úkolů hodnotila v negativní škále, nyní KI uvádí, že tuto možnost žáci ve škole mají. Dříve se škola nepovažovala za „komunitní centrum", nyní dle KI škola funguje alespoň jako centrum tělovýchovných a kulturních aktivit. Ke zhoršení dochází v ukazateli partnerských vztahů. V roce 2016 se zde škola zařadila do škály SPÍŠE ANO, výsledkem výzkumného šetření je škála SPÍŠE NE. Další posun negativním směrem zaznamenává výzkum v oblasti vzájemných hospitací. Škola se hodnotila ve škále SPÍŠE ANO, nyní převládá škála SPÍŠE NE. Je možné konstatovat, že v rámci sledovaných ukazatelů škola v některých oblastech vykázala určité zlepšení, ovšem v dalších sledovaných bodech došlo ke zhoršení inkluzivních přístupů.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak vybrané školy v Plzeňském kraji naplňují parametry jednotlivých oblastí inkluzivního vzdělávání. Z celkového pohledu na finální výsledky zkoumané skupiny lze vypozorovat několik skutečností. ZŠ nejvíce naplňují parametry inkluzivního vzdělávání především v oblasti kultury a podmínek. V komparaci s předchozími oblastmi lze říci, že dané parametry v oblasti praxe jsou též naplněny, ale objevují se zde jisté nedostatky. Na základě výzkumného šetření lze dojít k závěru, že parametry inkluzivního vzdělávání jsou nejméně naplněny v oblasti relace.
Dále výzkum zjišťoval silné a slabé stránky ZŠ z hlediska inkluze. Nejsilnější stránky spočívají v přijímání všech žáků ze spádových oblastí, v heterogenitě tříd, a také v dispozici speciálních pomůcek. Školy taktéž zajišťují průběžné vzdělávání svých

pedagogů, tvoří individuální vzdělávací strategie pro všechny žáky, kteří je potřebují, a vedení škol sdílí a konzultují svá rozhodnutí a vize se svými pracovníky.
Nejslabší stránky nejvíce spočívají v hodnocení žáků, dále ve vystupování škol jako „komunitních center“, v plnění vzájemných hospitací, a též v partnerském vztahu mezi školou a rodiči.

ZÁVĚR

Zpracovaná diplomová práce se zabývá současným inkluzivním vzděláváním v České republice a hodnocením inkluzivního prostředí vybraných základních škol v Plzeňském kraji.

V první kapitole této práce se zabývám základními pojmy, které jsou s inkluzí spojovány. Druhá kapitola pojednává o vývoji inkluzivního vzdělávání v České republice a nahlíží do současné situace inkluzivního vzdělávání na základních školách. Dále se teoretická část zmiňuje o tomto vzdělávání v některých vybraných státech. Více prostoru je v teoretické části věnováno podmínkám inkluzivního vzdělávání a představení Ukazatele inkluze, který tvoří základ pro autoevaluaci škol v rámci některých projektů podporujících zavádění inkluzivního vzdělávání.

K tématu inkluze se vyjadřuje mnoho lidí, je probíráno odborníky i širokou veřejností, málokdo ale ví, co vše tento trend obnáší. Práce se snaží v teoretické části alespoň částečně tento problém objasnit a zpřístupnit.

Praktická část je věnována samotnému hodnocení jednotlivých výběrových škol, ze kterého lze posoudit, jak výběrové školy naplňují, či nenaplňují dané parametry jednotlivých oblastí inkluzivního vzdělávání. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem sto čtyřicet šest aktérů inkluzivního vzdělávání.

Každá škola k realizaci inkluzivního vzdělávání přistupuje odlišně, a také hledá různé způsoby řešení, jak tento způsob vzdělávání zvládnout. Nicméně lze konstatovat, že všechny zkoumané školy se snaží v rámci svých možností vyvíjet maximální snahu, aby se realizace inkluzivního vzdělávání uskutečňovala v co největší míře, a aby bylo postaráno o každého žáka, nehledě na to, zda se něčím odlišuje od ostatních, či nikoliv.

Jednotlivé ZŠ mohou výsledky tohoto výzkumu pokládat za zpětnou vazbu a mohou je využít jako vodítko, pomocí něhož mohou realizovat další kroky, které povedou ke zvýšení míry inkluzivity.

RESUMÉ

Diplomová práce se zabývá současným inkluzivním vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole.

V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy pojící se s inkluzí, nastíněn vývoj inkluzivního vzdělávání, zmíněny podmínky pro jeho fungování včetně představení Ukazatele inkluze-nástroje posuzujícího míru inkluzivity.

V praktické části dochází k hodnocení vybraných základních škol v Plzeňském kraji z hlediska inkluze, které jsou zapojeny do projektu *Cesty k inkluzi*. Hodnocení škol probíhá na základě anketních výpovědí žáků, jejich zákonných zástupců a rozhovorů s koordinátory inkluze v rámci čtyř zkoumaných oblastí (kultury, podmínek, praxe a relace).

The diploma thesis deals with contemporary inclusive education of pupils with special educational needs at elementary schools.

In the theoretical part, basic concepts relating to inclusion and its development are outlined. Subsequently, the conditions for its functioning are mentioned, including the introduction of the Inclusion indicators – tools assessing the degree of inclusion.

In the practical part, selected primary schools in the Pilsen Region that are involved in the *Paths of Inclusion* project are evaluated in terms of inclusion. The evaluation of schools is based on the survey of pupils, their legal representatives and interview of co-ordinators of inclusion within the four areas studied (culture, conditions, practices and relationships).

Klíčová slova:

Ukazatel inkluze, hodnocení inkluze, oblast kultury, oblast podmínek, oblast praxe, oblast relace, koordinátor inkluze, speciální vzdělávací potřeby, podpůrná opatření.

Key words:

Inclusion Indicator, Evaluation of Inclusion, Culture Area, Condition Area, Practice Area, Relationship Area, Inclusion Co-ordinator, Special Educational Needs, Support Measures.

SEZNAM LITERATURY

Knižní zdroje:

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

ARMSTRONG, Ann Cheryl., Derrick ARMSTRONG a Ilektra. SPANDAGOU. *Inclusive education: international policy and practice*. Los Angeles: SAGE, 2010. ISBN 978-1-84787-941-7.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-255-0

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu: Education focusing on inclusive didactics and teaching pupils with special educational needs in mainstream schools*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6678-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.

BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3971-X.

BROWN, Zeta. *Inclusive education: perspectives on pedagogy, policy and practice*. New York: Routledge, 2016. ISBN 978-1-138-91390-5.

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

EGER, Ludvík a Dana EGEROVÁ. *Základy metodologie výzkumu*. 2. přepracované a rozšířené vydání. V Plzni: Západočeská univerzita, 2017. ISBN 978-80-261-0735-4.

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

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

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*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Výchovné poradenství*. 2., přeprac. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-3562.

PIPEKOVÁ, Jarmila a Marie VÍTKOVÁ. *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti: From school inclusion to social inclusion and participation in society*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7530-6.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SLEPIČKOVÁ, Lenka a Karel PANČOCHA. *Aktéři školní inkluze: School inclusion actors*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6688-5.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). 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.

VRUBEL, Martin. *Speciální a inkluzivní vzdělávání v přehledových studiích*. Brno: Masarykova univerzita, 2015-. ISBN 978-80-210-8107-9.

VRUBEL, Martin. *Speciální a inkluzivní vzdělávání v přehledových studiích II*. Brno: Masarykova univerzita, 2016-. ISBN 978-80-210-8468-1.

Internetové zdroje:

[1] ZÁHOŘÁKOVÁ, Renáta a Petr KALA. Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky. *Parlamentní institut: Inkluzivní vzdělávání ve vybraných evropských státech* [online]. Praha: Kancelář poslanecké sněmovny, ©2016 [cit. 2017-08-10]. Dostupné z: http://www.psp.cz/sqw/ppi.sqw?lp=1

[2] Listina základních práv a svobod. *Poslanecká sněmovna parlamentu ČR* [online]. Praha: Parlament ČR, ©1995-2018, 1995 [cit. 2018-01-30]. Dostupné z: https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html

[3] Vyhláška č. 27/2016 Sb.: o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. *MŠMT ČR* [online]. Praha 1: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ©2018 [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2

[4] ZEMANOVÁ, Anna a Martin STRNAD. INKLUZE DO ŠKOL - DĚČÍN: INKLUZE DO ŠKOL [online]. Děčín: Projekt Inkluze do škol, ©2016 [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: http://inkluzedecin.cz/inkluze/pracovnici-v-inkluzi

[5] Národní ústav pro vzdělávání: legislativa. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha 10: NÚV, ©2018 [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/t/legislativa-1

[6] Střediska výchovné péče (SVP): Národní ústav pro vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha 10: NÚV, ©2018 [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/strediska-vychovne-pece

[7] Hodnotící formulář na prokázání indikátoru 5 10 15 výzvy PO3 Inkluzivní vzdělávání: MŠMT ČR. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR* [online]. Praha 1: MŠMT ČR, 2016, ©2013 – 2018 [cit. 2018-03-26]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy-1/hodnotici-formular-na-prokazani indikatoru-5-10-15-vyzvy-po3?highlightWords=hodnocen%C3%AD+oblasti+inkluze

Legislativa:

Vyhláška č. 27/2016 Sb.: o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Zákon č. 561/2004 Sb.: o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Graf 7.1: Oblast kultury u ZŠ "A" 45
Graf 7.2: Oblast podmínek u ZŠ "A" 46
Graf 7.3: Oblast praxe u ZŠ "A" 48
Graf 7.4: Oblast relace u ZŠ "A" 49
Graf 7.5: Oblast kultury u ZŠ "B" 50
Graf 7.6: Oblast podmínek u ZŠ "B" 51
Graf 7.7: Oblast praxe u ZŠ "B" 52
Graf 7.8: Oblast relace u ZŠ "B" 53
Graf 7.9: Oblast kultury u ZŠ "C" 54
Graf 7.10: Oblast podmínek u ZŠ "C" 55
Graf 7.11: Oblast praxe u ZŠ "C" 56
Graf 7.12: Oblast relace u ZŠ "C" 57
Graf 7.13: Oblast kultury u ZŠ "D" 58
Graf 7.14: Oblast podmínek u ZŠ "D" 59
Graf 7.15: Oblast praxe u ZŠ "D" 60
Graf 7.16: Oblast relace u ZŠ "D" 61
Graf 7.17: Oblast kultury u ZŠ "E" 62
Graf 7.18: Oblast podmínek u ZŠ "E" 63
Graf 7.19: Oblast praxe u ZŠ "E" 64
Graf 7.20: Oblast relace u ZŠ "E" 65
Graf 7.21: Oblast kultury u ZŠ "F" 67
Graf 7.22: Oblast podmínek u ZŠ "F" 68
Graf 7.23: Oblast praxe u ZŠ "F" 69
Graf 7.24: Oblast relace u ZŠ "F" 70
Graf 7.25: Oblast kultury u ZŠ „G“ 71
Graf 7.26: Oblast podmínek u ZŠ „G“ 72
Graf 7.27: Oblast praxe u ZŠ „G“ 73
Graf 7.28: Oblast relace u ZŠ „G“ 74
Graf 8.1: Shrnutí grafů u ZŠ "A" 76
Graf 8.2: Shrnutí grafů u ZŠ "B" 78
Graf 8.3: Shrnutí grafů u ZŠ "C" 79
Graf 8.4: Shrnutí grafů u ZŠ "D" 80
Graf 8.5: Shrnutí grafů u ZŠ "E" 81
Graf 8.6: Shrnutí grafů u ZŠ "F" 83
Graf 8.7: Shrnutí grafů u ZŠ „G“ 84

PŘÍLOHY

Příloha A - Anketa pro žáky

Anketa pro žáky – označ křížkem vždy jednu odpověď	Určitě ANO	Spíše ANO	Spíše NE	Určitě NE
1) Myslím si, že každý/á učitel/ka se o mě stará, zajímá se o mě, je mi kdykoliv nápomocen/nápomocna.				
2) Mé výrobky nebo jiné výtvory jsou umístěny ve třídě či na nástěnce.				
3) Pokud mi ve škole něco nejde nebo nerozumím látce, pan/í učitel/ka mi látku vysvětluje do té doby, dokud jí neporozumím.				
4) Pan/í učitel/ka mi vždy poskytuje veliké množství učebních pomůcek (například různé pracovní listy).				
5) Pan/í učitel/ka mi vždy ráda pomůže s mou prací a můžu se na ni kdykoliv obrátit s prosbou o pomoc, protože si vždy ví rady.				
6) Pan/í učitel/ka mě hodnotí (např. slovně, známkou) vždy podle toho, jestli jsem se v dané látce zlepšil/a, nebo zhoršil/a.				
7) Pan/í učitel/ka porovnává moji práci (např. testy, samostatné práce) s pracemi ostatních spolužáků ve třídě.				
8) Ve vyučovací hodině se pan/í učitel/ka věnuje pouze mně, ale pracuji i ve skupinách nebo společně s celou třídou najednou.				
9) Do vyučovací hodiny se přicházejí podívat moji rodiče nebo i ostatní učitelé, kteří zrovna neučí a pozorují naši práci.				
10) Pan/í učitel/ka se s mými rodiči setkává i mimo třídní schůzky, aby si vzájemně poradili.				

Příloha B - Anketa pro rodiče

Vážení rodiče,
jsem studentka 5. ročníku FPE ZČU v Plzni. Chtěla bych Vás poprosit o vyplnění krátkého dotazníku, který se vztahuje k projektu (Cesty k inkluzi), který nyní na škole probíhá.

Anketa pro rodiče – označte křížkem vždy jednu odpověď	**Určitě ANO**	**Spíše ANO**	**Spíše NE**	**Určitě NE**	**Jiné sdělení**
1) Myslím si, že mé dítě je pro pana/í učitele/ku stejně důležité, jako ostatní žáci ve třídě (přistupuje k mému dítěti individuálně, zajímá se o mé dítě, výtvory mého dítěte jsou vystaveny ve třídě či na nástěnkách).					
2) Pokud je mé dítě ve škole neúspěšné, pan/í učitel/ka hledá a využívá různé vyučovací strategie (učební pomůcky, změna učebního prostředí apod.), aby tuto situaci zlepšil/a či změnil/a.					
3) Pan/í učitel/ka si umí poradit s problémy, které mé dítě doprovází, přichází s různými řešeními, která mému dítěti mohou pomoci.					
4) Pan/í učitel/ka posuzuje mé dítě na základě zlepšení či zhoršení ve výkonu od počátečního stavu, a nesrovnává ho s výkony ostatních spolužáků.					
5) Mé dítě pracuje v hodině jak samostatně, tak i ve skupinách, ale i společně s celou třídou.					
6) Do hodin, kde se vyučuje mé dítě, dochází na pozorování i ostatní učitelé z pedagogického sboru a kdykoliv se mohu přijít podívat i já.					
7) S panem/ní učitelem/kou se jako rodič setkávám i mimo třídní schůzky a společně probíráme vyučovací strategie, které budou ku prospěchu mému dítěti, pan/í učitel/ka ke mně přistupuje vždy profesionálně.					

Příloha C - Otázky pro rozhovor s koordinátory

Otázky pro rozhovor s koordinátory:

1) Přijímá Vaše škola všechny žáky, a to bez výjimky, ze spádové oblasti? Odmítli jste v posledním roce nějakého žáka? Pokud ano, proč?
2) Odchází Vaši žáci do ZŠ praktických, speciálních? Pokud ano, proč?
3) Má Vaše škola zřízené nějaké speciální třídy? Pokud ano, jakého typu?
4) Jakými speciálními pomůckami vaše škola disponuje? Jak tyto speciální pomůcky využíváte? Absolvují Vaši zaměstnanci školení či semináře, které jim napomáhají zefektivnit edukační proces? Pokud ano, jaké?
5) Pořádá Vaše škola volnočasové aktivity? Pokud ano, jaké? Jsou tyto volnočasové aktivity přístupné a přizpůsobené žákům bez ohledu na jejich jinakost, či rodinné zázemí? Jak?
6) Mohou si žáci vypracovávat domácí úkoly ve škole? Pokud ano, jak tuto aktivitu uskutečňujete (s kým, kdy, kde, …)?
7) Funguje Vaše škola jako centrum nejrůznějších (kulturních, vzdělávacích, tělovýchovných či sociálních) aktivit? Pokud ano, jakých? Jak často se aktivity konají? Jakou mají účast?
8) Konzultuje vedení školy s učiteli svá rozhodnutí a vize v rámci inkluzivního vzdělávání? Pokud ano, jak často?
9) Je IVP a plán pedagogické podpory tvořen pro všechny žáky, kteří ho potřebují? Jak postupujete u žáků, kteří nemají stanovenou diagnózu, ale vykazují silnější potřebu individualizace?

Příloha D – Šablona pro autoevaluaci škol

TEMATICKÉ OKRUHY A JEJICH ZÁKLADNÍ UKAZATELE/POLOŽKY	VÝSLEDKY AUTOEVALUACE			
	↓ za každou položku 3 body	↓ za každou položku 2 body	↓ za každou položku 1 bod	↓ za každou položku 0 bodů
tematický okruh: Kultura				
Škola přijímá všechny žáky (ze spádové oblasti).				
Ze školy žáci neodcházejí do praktických nebo speciálních škol.				
Každý žák je důležitý.				
Pokud žák v edukaci není úspěšný, řešení se hledá v přenastavení prostředí a ve vyrovnávacích opatřeních.				
celkově: bodů				
tematický okruh: Podmínky				
Všechny školní třídy jsou heterogenní.				
Škola zajišťuje průběžné vzdělávání všech svých pedagogických pracovníků v oblastech efektivní práce s různorodým kolektivem třídy.				
Škola disponuje pomůckami, rozvíjí personální obsazení a podpůrná opatření pro efektivní zvládnutí práce s dětmi se specifickými potřebami.				
Školní i volnočasové aktivity/akce jsou přístupné všem žákům bez ohledu na jejich rodinné zázemí či postižení.				
celkově: bodů				
tematický okruh: Praxe				
Individuální vzdělávací strategie je tvořena pro všechny žáky, kteří ji potřebují.				
Posun žáka, tedy změna oproti předchozímu stavu, tvoří jádro hodnocení žáka.				
Škola organizuje možnost efektivního vypracování domácích úkolů přímo ve škole.				
Efektivní a přirozené využití rozmanitých didaktických metod.				
celkově: bodů				
tematický okruh: Relace				
Školu lze charakterizovat jako „komunitní centrum“ dané lokality.				
Učitelé si pravidelně vzájemně hospitují ve výuce.				
Vztah učitele a rodiče lze na škole charakterizovat jako partnerský.				
Vedení školy pravidelně sdílí a konzultuje s učiteli svá rozhodnutí i vize.				
celkově: bodů				
	celkově: bodů (48 bodů max.)			

Autoevaluaci školy facilitoval(a): _____
Datum/data společného setkání: _____
Počet účastníků autoevaluace: _____
Specifikace účastníků autoevaluce (počet učitelů, počet asistentů, dalších účastníků, apod.):
_____