

Evaluace připravenosti středních škol k inkluzi

Ing. Andrea Marholtová

Bakalářská práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Ing. Andrea Marholtová
Osobní číslo: H150462
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství odborných předmětů pro SŠ
Forma studia: kombinovaná

Téma práce: **Evaluace připravenosti středních škol k inkluzi**

Zásady pro vypracování:

Vymezení teoretických, legislativních a praxeologických východisek inkluzivní pedagogiky v prostředí středních škol.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cíle výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ADAMUS, Petr. Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-163-1.

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

CLOUGH, Peter a Jenny CORBETT. Theories of inclusive education: a students' guide. London: Paul Chapman publishing, 2000. ISBN 0-7619-6941-1.

KALEJA, Martin. Inkluzivní dimenze primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-692-8.

PANČOCHA, Karel a Marie VÍTKOVÁ. Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-7315-245-1.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **11. října 2017**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 11. října 2017


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




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 7.2.2018

.....
.....

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

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá hodnocením připravenosti středních škol k inkluzi z hlediska učitelů. V teoretické části jsou charakterizovány pojmy inkluze a integrace, principy inkluzivního vzdělávání a jeho legislativní rámec. Poté následuje klasifikace podpůrných opatření a popis stupně vzdělání u osob s postižením v evropském měřítku. Dále je uvedena metodika hodnocení kvality inkluzivní školy. V praktické části je zkoumána připravenost středních škol k inkluzi z hlediska učitelů dotazníkovou metodou. Princip inkluzivního vzdělávání je sledován ve třech oblastech a to v oblasti politiky školy, kultury školy a praxe školy. Získané výsledky jsou zpracovány a vyhodnoceny v programu Excel. Závěrem jsou uvedeny výsledky výzkumného šetření pro celkové hodnocení připravenosti středních škol k inkluzi v oblasti politiky, kultury a praxe školy z hlediska učitelů středních škol.

Klíčová slova: Inkluze, integrace, speciální vzdělávací potřeby, podpůrná opatření, ukazatel inkluze.

ABSTRACT

This work deals with the evaluation of the preparedness of secondary schools for inclusion from the point of view of teachers. In the theoretical part covers the concepts of inclusion and integration, the principles of inclusive education and its legislative framework. This followed by the classification of support measures and the description of the level of education for persons with disabilities in the european scale. Furthermore, it is indicated the methodolgy of evaluation of the quality of the inclusive school. In the practical part is studied the readiness of secondary schools for inclusion from the perspective of teachers questionnaire method. The principle of inclusive education is observed in three areas and in the area sof policy school, culture school and the practise school. Obtaining results are processed and evaluated in Excel. In conclusion, the results of the surfy for the overall assessment of the preparedness of secondary schools to be included in the school policy, culture and practise from the point of view of secondary school teachers are presented.

Keywords: Inclusion, integration, specila educational needs, support measures, indicator of inclusion.

Děkuji Mgr. Iloně Kočvarové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi poskytla k vypracování této bakalářské práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 TEORETICKÉ ASPEKTY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	12
1.1 VYMEZENÍ POJMŮ INTEGRACE A INKLUZE	12
1.2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
1.3 LEGISLATIVNÍ RÁMEC INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	15
1.4 SYSTÉM PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ	16
1.4.1 Indikace podpůrných opatření v praxi.....	17
2 PRINCIPY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ – ŠKOLA PRO VŠECHNY.....	21
2.1 INKLUZIVNÍ PRINCIP V OBLASTI KULTURY, POLITIKY A PRAXE ŠKOLY.....	21
2.2 PODPORA ŽÁKŮ V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	23
3 METODIKA HODNOCENÍ KVALITY INKLUZIVNÍ ŠKOLY	26
3.1 UKAZATEL INKLUZE	26
3.2 OBLASTI STANOVENÉ PRO HODNOCENÍ ŠKOLY V RÁMCI INKLUZE	27
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
4 PLÁN A REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	31
4.1 REALIZACE KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU FORMOU DOTAZNÍKU.....	32
5 ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ ZÍSKANÝCH DAT	34
5.1 HODNOCENÍ PŘIPRAVENOSTI STŘEDNÍCH ŠKOL K INKLUZI V OBLASTI POLITIKY, KULTURY A PRAXE ŠKOLY	34
5.2 CELKOVÉ SROVNÁNÍ PŘIPRAVENOSTI ŠKOL K INKLUZI V OBLASTI POLITIKY, KULTURY A PRAXE ŠKOLY	47
ZÁVĚR	52
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	54
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	57
SEZNAM TABULEK.....	58
SEZNAM PŘÍLOH.....	59

ÚVOD

Stále více si uvědomujeme, že i děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání. Podle Listiny základních práv a svobod má každý občan právo na vzdělání. Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením deklaruje princip rovnoprávnosti a zaručuje osobám se zdravotním postižením plné uplatnění všech lidských práv a podporuje jejich aktivní zapojení do života společnosti. Deklarací inkluzivního vzdělávání ze Salamanky se významně změnila filosofie vzdělávacího systému pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami. V novodobém školství to znamenalo velký průlom ve smyslu tolerance k lidem s postižením, což byl hlavní důvod výběru tématu méj bakalářské práce.

Téma inkluze je důležité a zároveň aktuální v soudobé společnosti, neboť inkluzivní vzdělávání se stalo „cestou“, jak společnost zbavit strachu, předsudků, nejistoty a úzkosti z odlišností, které spatřují u lidí s postižením. Inkluze se tak stala prostředkem jak společnost sjednotit, naučit ji toleranci a vzájemnému respektu. Inkluze neodděluje děti, protože každý člověk je jiný, učí nás s odlišnostmi žít, čímž naši společnost vzájemně obohacuje. Inkluze je úspěch nejen pro žáky, rodiče, učitele, ale i celou společnost. Inkluzivní vzdělávání tak dává možnost dětem s postižením na získání vzdělání, dává jim možnost žít plnohodnotný život, nevyklučuje tyto děti ze společnosti.

Bohužel inkluze je nejen mezi veřejností přijata kladně. Objevují se hlasy mezi rodiči, ale i pedagogy a širokou veřejností, které inkluzi kritizují a odmítají přijmout, považují dokonce inkluzi za škodlivou. Pevně věřím, že inkluze bude nadále rozvíjena a pokračovat na všech typech škol, jak je tomu v ostatních vyspělých zemích.

Cílem této bakalářské práce je zhodnotit připravenost středních škol k inkluzi z hlediska učitelů. Proces inkluze je hodnocen ve třech důležitých oblastech školy, kterými jsou politika, kultura a praxe školy. Na základě odpovědí jednotlivých respondentů umožňuje posoudit, do jaké míry je škola připravena k inkluzi. V úvodu teoretické části jsou nastíněny teoretické aspekty inkluzivního vzdělávání a jeho legislativní rámec, je zmíněn systém podpůrných opatření. Dále jsou uvedeny principy inkluzivního vzdělávání a popsána metodika hodnocení kvality inkluzivní školy. V praktické části jsou hodnoceny u jednotlivých škol charakteristiky podporující inkluzi a zmíněny rezervy ve stanovisku k inkluzi. Dále je uvedeno celkové srovnání připravenosti škol k inkluzi v oblasti politiky,

kultury a praxe školy. Závěrem je uvedeno celkové vyhodnocení nejčastěji označených tvrzení dotazníku jednotlivými respondenty.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÉ ASPEKTY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Současným trendem ve školství je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu a vytváření inkluzivního prostředí v mateřských školách, na základních a středních školách i na vysokých školách. Inkluzivní vzdělávání je velice problematicky definovatelný pojem, který v sobě může zahrnovat nepřeborné množství úzce souvisejících aspektů (Adamus, 2015, s. 11). V následující kapitole jsou charakterizovány pojmy integrace a inkluze. Dále je popsána filosofie a pojetí inkluzivního vzdělávání a jeho legislativní rámec. V poslední části kapitoly je uveden systém podpůrných opatření, který zahrnuje definici, klasifikaci a indikaci podpůrných opatření v praxi.

1.1 Vymezení pojmů integrace a inkluze

Pojmy integrace a inkluze se v České republice objevují od devadesátých let dvacátého století, v Evropě již od sedmdesátých let dvacátého století. Pojem integrace je v současné době hojně užívaný termín ve většině vědeckých disciplín a netýká se jen oblasti školství. Bývá definován různým způsobem. Základem slovesa *integrovat* je latinské sloveso *integrare* (sjednocovat, scelovat) a přídavné jméno *integer* (nedotčený, celý), (teach team.cz).

Integrace zahrnuje nejen přípravu dětí na začlenění do běžných škol, ale i jejich edukaci tzn., že se žák musí přizpůsobit a není předpoklad, že by se ve všech aspektech přizpůsobila škola, aby pojala větší různorodost dětí. Oproti inkluzi, která vyžaduje radikální reformu školství v různých oblastech, je postavena na respektování různorodosti, když jde o pohlaví, národnost, rasu, jazykový původ, sociální pozadí, úroveň výkonu nebo postižení (Lechta, 2010).

Pojem inkluze je odvozen z anglického slova *inclusion*, které můžeme přeložit jako zahrnutí, započtení nebo příslušnost k celku (Fraus, 2006, s. 278). Integrace znamená začlenění dosud vyloučené osoby. Inkluze usiluje o uznání rozdílnosti ve společném, takzvaně vyhovět individualitě a potřebám všech lidí bez výjimek, neboť všichni lidé jsou rozdílní, a proto každý může spoluvytvářet hodnoty a spolurozhodovat (Anderliková, 2014, s. 44 - 45).

Walter Krög poukazuje na rozdíl mezi oběma pojetími: „ Jestliže integrací chápeme začlenění dosud vyloučené osoby, inkluze usiluje o uznání rozdílnosti ve společném, to

znamená vyhovět individualitě a potřebám všech lidí. Lidé nejsou v tomto pojetí rozdělováni do skupin (např. nadání, postižení, mluvící odlišným jazykem atd.) Zatímco v pojmu integrace ještě zaznívá předchozí vyloučení ze společnosti, inkluze znamená spolurozhodování a spoluvytváření pro všechny lidi bez výjimky“ (Anderliková, 2014, s. 44 - 45). Srovnání pojmů integrace a inkluze v pojetí Lore Andrelikové je uvedeno v tabulce č. 1 (Anderliková, 2014, s. 45).

Tab 1. Srovnání pojmů integrace a inkluze

Integrace	Inkluze
Definuje člověka na základě existujícího či neexistujícího „defektu“.	Vidí člověka jako osobnost, která v určitých situacích potřebuje pomoc.
Brání se ve společnosti rozšířenému rozdělování na určité skupiny.	Odvolává se na lidská práva a požaduje, aby školy odpovídaly potřebám žactva.
Vychází ze dvou skupin: postižení a nepostižení, tzn. ve školském zařízení a škole – děti s nebo bez speciálních vzdělávacích potřeb.	Vychází z nedělitelných, heterogenních skupin žáků.
Má dosáhnout začlenění jedinců, kteří byli dosud vyloučeni.	Uznává rozdílnost všech zúčastněných a očekává od skupiny, že si je této skutečnosti vědomá a počítání s ní.
Rozděluje do skupin, které se dávají dohromady podle potřeby, např. podle pohlaví, odpovídající normám, nadání, sportovci, postižení, atd. podle toho vytváří nabídku. Ostatní se musí/smějí účastnit nebo mají zvláštní program.	Hledá možnosti, jak zapojit všechny: společná práce na určitém stupni, práce, při nichž jedni pomáhají druhým, učení se prostřednictvím aktivního přihlížení, pozorování nebo možnosti zapojit se v různých oblastech.
Znamená nalézt způsob, jak se připojit ke společnosti.	Očekává spoluúčast a spoluvytváření každého jedince ve společenství.
Nabízí možnost „vnořit se“ do vlastní skupiny.	Uznává individualitu každého jedince a má ji na zřeteli.
Zohledňuje skupinu „normálních“ a jejich schopnost přijímat.	Podporuje každé dítě v jeho vývoji individuálně i vhodným využitím skupinového efektu.

Protikladem inkluze je exkluze. V současnosti je sociální exkluze chápána většinou jako ohrožení integrity a sociální koheze dané kolektivity a zpochybnění společné identity jejích členů. V dokumentech Evropské komise se pak boj proti ní váže na podporu solidarity jakožto jeden z cílů Evropské unie. I dnes sice může sociální exkluze představovat mechanismus určující, kdo kam patří či nepatří – jaká identita je mu upřena a jaká přisouzena (Mareš, Sirovátka, 2008, s. 272).

1.2 Inkluzivní vzdělávání

Základní filozofií inkluzivního vzdělávání je vytvoření takového prostředí ve vzdělávacím systému (ve škole a třídě), které vítá a oceňuje odlišnosti. Každý člověk má nějaký dar nebo nadání, s ním přichází na svět a v jakémkoli kolektivu může být přínosem pro ostatní (Lang, Berberichová, 1998). V rámci inkluzivního edukačního konceptu tak nejsou žáci a studenti děleni na dvě homogenní skupiny (dle svých vzdělávacích dispozic), ale tvoří jednu heterogenní skupinu, jako je tomu v rodinném společenství (Lechta, 2010).

Inkluzivní vzdělávání je „Vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol“. Jeho podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému. Při neúspěchu žáka v povinném vzdělávání je třeba hledat příčinu v nedokonalosti výchovně - vzdělávací soustavy, která je nedostatečně otevřená k individuálním potřebám dítěte. Deklarace konference v Salamance pak vychází z přesvědčení, že by „běžné školy měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Běžné školy s inkluzivní orientací jsou považovány za nejefektivnější prostředky pro potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit, vytváření začleňující společnosti“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 105).

Inkluzivní vzdělávání vychází z požadavku přizpůsobení edukačního prostředí žákům. V takovém prostředí lze pracovat s heterogenní skupinou žáků a akceptovat tak různorodost pohlaví, etnicity, kultury, jazyka, sociálního prostředí, popř. věku; lze také pracovat s různou úrovní předpokladů včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či mimořádným nadáním. Inkluzivní vzdělávání dává možnost vytvoření „školy pro všechny“. Je důležité neopomenout ani význam podpory nadaných a mimořádně nadaných žáků a vytváření (inkluzivního) prostředí, ve kterém budou mít možnost efektivně své nadání rozvíjet. Nadaní žáci mají právo na stejnou péči jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, proto jsou v tomto kontextu zmíněni. V této souvislosti je potřeba nepodceňovat význam včasné identifikace, nebo i diagnostiky nadání a význam dostatečné metodické podpory dotčených pedagogů v této oblasti (Národní ústav pro vzdělávání, 2017). V této souvislosti je nutné zmínit z důvodu vymezení nadání Renzulliho model, dle kterého mají lidé uznávaní za své výrazné výkony, poměrně dobře definovatelnou sadu tří vzájemně se prolínajících vlastností:

- nadprůměrná schopnost,
- angažovanost v úkolu,

- tvořivost

Je důležité upozornit, že žádná z těchto komponent samostatně nadání netvoří. Jedná se totiž o interakci mezi zmíněnými třemi shluky (Renzulli, 1986).

Inkluzivní vzdělávání tedy ve zkratce znamená, že je co největší počet dětí ponechán v tzv. hlavním vzdělávacím proudu, že na školách existuje podnětné prostředí pro žáky (i učitele) a že odlišnosti žáků jsou připouštěny a respektovány (ve smyslu „je normální být jiný“). Poté by v podstatě každý žák, který je schopen vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu, k tomu měl dostat příležitost – tzn. školy (učitelé) by mu ji měly být schopny poskytnout. Na nejobecnější úrovni lze tedy říci, že cílem inkluze je vytvořit takové edukační prostředí, ve kterém se žáci, učitelé i rodiče žáků budou cítit dobře; které bude maximálně vstřícné z hlediska jejich individuálních potřeb a potíží (Lukas, 2012).

1.3 Legislativní rámec inkluzivního vzdělávání

Právo na vzdělání je jedno z nejvýznamnějších sociálních práv každého jedince a je zakotveno mimo národní právní rámec i v řadě mezinárodních smluv. Podle čl. 26 odst. 1 Všeobecné deklarace lidských práv jde o právo náležející každému dítěti. Podpora inkluzivního vzdělávání žáků byla deklarována na světové úrovni v prohlášení ze Salamanky v roce 1994 (UNESCO, 1994) a potvrzena Akčním plánem Vzdělávání pro všechny v Dakaru. Dalším důležitým dokumentem zabývajícím se vzděláváním osob se speciálními vzdělávacími potřebami je Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením z roku 2006, zahrnuje právo osob se zdravotním postižením na vzdělání bez diskriminace a na základě rovných příležitostí (MPSV, 2007).

V českém právním řádu je právo na vzdělání zaručeno na ústavní úrovni Listinou základních práv a svobod (stejně i povinnost školní docházky, občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách), podle ustanovení školního zákona č. 561/2004Sb o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělání, který je účinný od 1. 1. 2005, je vzdělání v ČR založeno na rovném přístupu každého občana bez jakékoliv diskriminace (MŠMT, 2005). V boji proti diskriminaci je hlavním nástrojem v ČR zákon č. 198/2009Sb, o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací. Zákon 82/2015Sb., kterým se mění zákon 561/2004Sb. přináší zásadní změny v rámci inkluzivního vzdělávání například poskytnutí bezplatných

podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Adamus, 2015, s. 13 – 14).

1.4 Systém podpůrných opatření

Pojmy integrace a inkluze jsou používány v souvislosti s přijímáním a efektivním vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Novela školského zákona s platností od 1. září 2016 zavádí nový pojem Podpůrná opatření určená dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), která definuje jako „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáků.“ Novela dále specifikuje podmínky aplikace podpůrných opatření v praxi školy a další novinky v oblasti vzdělávání žáků se SVP. Žák se SVP má podle novely školského zákona právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření, která by mu měla pomoci naplnit jeho vzdělávací potenciál. Učiteli by podpůrná opatření měla přinést více možností v individualizaci výuky podle potřeb žáků (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Pojmem podpůrná opatření se rozumí soubor opatření – organizačních, vzdělávacích, personálních, která školy poskytují těm žákům, kteří tato opatření ze zákonem rámcově vymezených důvodů potřebují. Zákon stanovuje tato podpůrná opatření:

- Poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení (ŠPZ).
- Úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb.
- V případě potřeby prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky.
- Úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání.
- Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů.
- Úpravu očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených RVP a akreditovanými vzdělávacími programy.
- Vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu.
- Využití asistenta pedagoga.
- Využití dalšího pedagogického pracovníka (tlumočníka, přepisovatele).

- Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených (MŠMT, 2016).

Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření různých druhů nebo stupňů lze kombinovat. Podpůrná opatření vyššího stupně lze použít, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům poskytování dosavadních podpůrných opatření by podpůrná opatření nižšího stupně nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností dítěte, žáka nebo studenta. Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení. Podmínkou poskytování podpůrného opatření druhého až pátého stupně školou nebo školským zařízením je vždy předchozí písemný informovaný souhlas zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka (MŠMT, 2016).

1.4.1 Indikace podpůrných opatření v praxi

Pro koho jsou určena podpůrná opatření? Tuto kategorii dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) definuje §16 zákona 361/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo c) postavení azylanta či imigranta, žáci s odlišným mateřským jazykem. Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zjišťuje školské poradenské zařízení. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám (Votavová, 2013).

Postup školy při poskytování podpůrných opatření prvního stupně:

- Plán pedagogické podpory zpracuje škola, nepostačuje-li samotné zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka při vzdělávání.
- Plán pedagogické podpory zahrnuje zejména popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, podpůrná opatření prvního stupně, stanovení cílů podpory a způsobu vyhodnocování plánu.
- Plán pedagogické podpory škola průběžně aktualizuje v souladu s vývojem speciálních vzdělávacích potřeb žáka.
- Poskytování podpůrných opatření prvního stupně škola průběžně vyhodnocuje. Nejpozději po 3 měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření škola vyhodnotí, zda podpůrná opatření vedou k naplnění cílů.
- S plánem pedagogické podpory seznámí škola žáka, zákonného zástupce žáka, všechny vyučující žáka a další pedagogické pracovníky. Plán obsahuje podpis osob, které s ním byly seznámeny (MŠMT, 2016).

Zprávu obsahující závěry vyšetření a doporučení obsahující podpůrná opatření pro vzdělávání žáka vydá na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka školské poradenské zařízení. Zpráva a doporučení se vydávají do 30 dnů ode dne ukončení posuzování speciálních vzdělávacích potřeb žáka, nejpozději však do 4 měsíců ode dne přijetí žádosti školským poradenským zařízením. Školské poradenské zařízení vychází při vydání doporučení zejména ze závěrů vyšetření uvedených ve zprávě a případného posouzení podstatných skutečností ke stanovení podpůrných opatření jiným odborníkem (Školský zákon, 2016).

Vyhláška č. 416/2017 Sb. je právní nařízení, kterým se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. Tento právní předpis zavádí změny v podpůrných opatřeních prvního stupně, ty dle vyhlášky nemají normovanou finanční náročnost.

Současné užívání termínu inkluze vychází z předpokladu, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na takový vzdělávací program, který odpovídá jejich potřebám a že vzdělávací systém má povinnost jim je poskytnout. Z toho vyplývá, že vzdělávací program pro všechny zahrnuje akademické i sociální učení. Inkluze je proces dynamický, pedagogové musí svou prací přemýšlet a obohacovat pro učení i spolupráci všech žáků, a že hlavní vzdělávací proud ve školách je trvale aktivní ve smyslu

začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do procesu inkluze. Jsou to žáci s poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie), zdravotně a neustále postižení (Adamus, 2014, s. 15).

Stupeň vzdělání u osob se speciálními vzdělávacími potřebami

O studentech se SVP jsou u nás vedeny statistické záznamy až po vyšší sekundární stupeň. Počínaje předškolním vzděláváním až po vyšší sekundární vzdělávání diagnostikují SVP pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Podle dat Ústavu pro informace ve vzdělávání byly rozpoznány SVP různého typu a závažnosti u přibližně 6 % žáků a studentů (u zhruba 100 tisíc z celkového počtu 1 685 000). Na středních školách kolísá podíl žáků se SVP mezi 3 až 4 % všech středoškoláků, přičemž nejvyšší zastoupení dosahují žáci s mentálním postižením a specifickými poruchami učení (SPU) tj. poruchy čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie), pravopisu (dysortografie), počítání (dyskalkulie) provázané hyperaktivitou, nesoustředěností, impulzivním jednáním (ADD, ADHD). Zastoupení studentů se SVP klesá s rostoucím stupněm vzdělávání, souběžně se i mění struktura postižení (MŠMT, 2010). V případě žáků s lehkým mentálním postižením (LMP) se stále více prosazuje jejich integrace do běžné základní školy podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Je třeba míra individuální podpory ze strany učitele, asistenta pedagoga, popřípadě jiných pracovníků školy. Individuální integrace žáků s mentálním postižením předpokládá vysokou úroveň profesionálních dovedností pedagogů v oblasti didaktické, diagnostické i komunikační. Žáci pokračují většinou na odborných školách s výučním listem (Kaleja, 2014, s. 109).

Tab 2. Žáci se SVP v sekundárním vzdělávání podle druhu postižení (MŠMT, 2010)

Druh postižení	Počet	V % ze všech žáků se SVP
Mentální	10708	57
Sluchové	523	3
Vady řeči	38	0,2
Zrakové	301	2
Tělesné	770	4
Kombinované	828	4
Lékařská diagnóza autismus	91	0,5
Vývojové poruchy učení	5439	29
Celkem žáků se SVP	18698	100

V zemích evropské unie vykazují osoby s postižením nižší vzdělání v porovnání se zdravými osobami. Dvě třetiny populace postižených osob ukončilo vzdělání na základním

stupni (Itálie, Francie, Velká Británie, Španělsko 2006). Vyšší vzdělání, jen určité procento, vysokoškolské (popř. se zdravotním postižením, dysgrafií). Za pozornost stojí fakt, že mezi postiženými s nižším vzděláním se objevují častěji ženy než muži. Alarmující je, že každá desátá osoba vykazuje dokonce neúplné základní vzdělání (Kaleja, 2014, s. 18). V českém kontextu se věnuje pozornost studentům se SVP jednak na jednotlivých fakultách a univerzitách, dále ve výzkumných institucích a nevládních organizacích, které studium podporují (např.: sborník Vzdělávání zdravotně postižených na VŠ). Někteří autoři se shodují v názoru, že míra participace studentů se SVP na českých vysokých školách se pohybuje mezi 0,15 až 0,45 %, což je výrazně méně než uvádějí publikace zahraniční (MŠMT, 2010).

K dispozici jsou i zahraniční údaje o studentech se SVP ve vysokoškolském vzdělávání. Například ve výzkumu, který provádělo UNESCO na 35 světových univerzitách v letech 1992 až 1999, uvedlo přítomnost studentů se zdravotním postižením jen 23 univerzit, u nich se zastoupení pohybovalo nejčastěji v rozmezí do 0,4 % (MŠMT, 2010).

V České republice si žáci s SPU volí nejčastěji střední odborné vzdělání (SOU) – 80 procent či odborná učiliště. V rámci EU dosahujeme vysokého počtu žáků se středním odborným vzděláním. Zvolit si střední školu 3 či 2letou není jednoduché. Volba je ovlivněna schopnostmi a zájmy žáka, délkou i finanční náročností studia, možnostmi uplatnění na trhu práce, platy v oborech, nároky na výkon profese. Z těchto důvodů žáci se SVP více směřují k realistickým profesím. Vysoké vzdělání pro ně není takovou hodnotou jako pro žáky intaktní populace. Přesto žáci se zdravotním postižením či znevýhodněním mají možnost ukončit středoškolské vzdělání maturitní zkouškou (Maturita bez handicapu, CERMAT), která se koná v uzpůsobených podmínkách a která zohledňuje jejich vzdělávací potřeby (Kaleja, 2014, s. 30 – 33).

2 PRINCIPY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ – ŠKOLA PRO VŠECHNY

Každá škola, dříve než začne realizovat inkluzivní vzdělávání, by měla zjistit a zaměřit se na bariéry, které by žákům (studentům) bránily v přístupu ke vzdělávání, uvést zdroje, které by mohly inkluzi usnadnit a naplánovat proces školy směrem k inkluzi. Tento proces by se měl odrazit v důležitých oblastech školy, kterými jsou kultura školy, politika školy a praxe školy (Adamus, 2015, s. 15). Tato kapitola popisuje uplatňování inkluzivního principu vzdělávání v oblasti kultury, politiky a praxe školy, dále vymezuje obecné podmínky podpory žáků v inkluzivním vzdělávání. Kapitola zahrnuje zpracování a obsah individuálního vzdělávacího plánu a zabývá se náplní pedagogické činnosti asistenta pedagoga.

2.1 Inkluzivní princip v oblasti kultury, politiky a praxe školy

Inkluzivní kultura je široký pojem, jehož součástí je také klima školy představující kvalitu vnitřního prostředí organizace tak, jak ji hodnotí sami aktéři. Inkluzi tedy nelze vnímat jako pouhé organizační změny. Odráží se v přístupu školy k žákům a okolí, přístupu učitelů k žákům, v komunikaci učitelů mezi sebou a vedením školy, ale i jednání žáků mezi sebou (Adamus, 2015, s. 19). Pro vytváření inkluzivní kultury školy je vedle definování a přijímání hodnot neméně důležité také budování komunity. Do této oblasti spadá úzká spolupráce a partnerský přístup s rodiči žáků, pocit sounáležitosti žáků a zaměstnanců školy ke škole, spolupráce mezi žáky, učiteli, ale i mezi žáky a učiteli vzájemně (Booth, Ainscow, 2002). Na úrovni školy či jiné vzdělávací organizace je rozhodující sdílení kultury a étosu založených na pozitivním přijetí diverzity žáků ve třídách a na uspokojování různých vzdělávacích potřeb. Takováto sdílená kultura je řízena vedoucími pracovníky školy, kteří mají vizi inkluze zahrnující jasnou představu o rozvoji školy a odpovědnosti vycházet vstříc rozličným potřebám žáků. Výsledkem organizační kultury je týmová práce a praxe, která nedovoluje segregaci v jakékoliv formě (Evropská agentura pro vzdělávání, 2009).

Další rovinou implementace inkluze do školy je školní politika. V rámci této oblasti je důležité, aby škola podporovala různorodost a byly v ní vytvářeny podmínky pro všechny. Inkluzivní škola by měla přijímat všechny žáky ze své spádové oblasti. To vyžaduje vnější i vnitřní úpravy prostor školy takovým způsobem, aby byly dostupné

všem, tedy i žákům s omezením hybnosti (Adamus, 2015, s. 20). Oblast vytváření školy pro všechny by se neměla týkat jen žáků, ale i zaměstnanců školy. Ti by měli být jmenováni do svých funkcí spravedlivě, přičemž novým zaměstnancům školy by se mělo pomáhat a poskytovat jim podporu (Ainscow, Booth, 2006). Inkluzivní politika by měla zohledňovat iniciativy na mezinárodní úrovni, měla by být dostatečně flexibilní, aby reagovala na potřeby na místní úrovni. Takováto politika by měla vést napříč všemi sektory a službami, to znamená, že odpovědní činitelé v oblasti vzdělávání, zdravotnictví a sociálních služeb, budou muset spolupracovat na vytváření koncepcí a plánů aktivně podporující interdisciplinární přístup ve všech etapách celoživotního učení. Politika podporující inkluzi vytyčuje odpovědnost na úrovni učitele, školy a podpůrných služeb, dále vymezuje podporu a odbornou přípravu, která bude k dispozici všem zúčastněným (Evropská agentura pro vzdělávání, 2009).

Relativně nejviditelnějším projevem je inkluzivní praxe školy, ve které jde o vytváření a aplikování praktických postupů týkajících se výuky a výchovy žáků, kdy celý výchovně-vzdělávací proces v ideálním případě reaguje na různorodost žáků. Všichni žáci jsou podněcováni k tomu, aby se aktivně zapojovali do všech aspektů vzdělávání, které čerpá i z jejich vědomostí a zkušeností získaných mimo školu. Učitelé by rovněž měli hledat materiální zdroje a zdroje, které nabízí jejich vzájemná spolupráce a také spolupráce se žáky, rodiči či zákonnými zástupci i okolní komunitou, jichž lze využít k podpoře učení a zapojení všech dětí do výuky.

Inkluzivní škola je v oblasti praxe mimo jiné charakterizována:

- fungující spoluprací učitelů (také učitelů a vedení);
- sdílením poznatků i výukových postupů (jejich využití zároveň učitelé dovedou zdůvodnit);
- diferencovanou nabídkou pro žáky s různými nadáními či handicapem;
- diferencovaným hodnocením různých žáků a adekvátním využíváním jejich sebehodnocení (Lukas, 2012).

Aby mohli učitelé efektivně pracovat v inkluzivních podmínkách, potřebují sdílet příslušné hodnoty a názory, disponovat dovednostmi, kompetencemi a znalostmi a mít pochopení. To znamená, že by měli být všichni učitelé připravováni pro inkluzivní vzdělávání v rámci své základní odborné přípravy a měli by později mít též přístup

k dalšímu vzdělávání, aby mohli dále rozvíjet své znalosti a schopnosti, které zlepší jejich inkluzivní praxi v inkluzivních podmínkách (Evropská agentura pro vzdělávání, 2009).

2.2 Podpora žáků v inkluzivním vzdělávání

Zatím neexistuje jasná shoda v tom, jaké podmínky jsou považovány za inkluzivní. Současný systém podpory žáků inkluzivní školy tvoří podmínky organizační (efektivní uspořádání výuky ve třídě), personální (odborná připravenost pedagogů, jejich kladný vztah k inkluzi), obsahové (rámcový plán učiva RVP, plán pro základní vzdělávání – RVP ZV s přílohou upravující vzdělávání pro žáky s lehkým mentálním postižením (Adamus, 2015, s. 25-27). Většinu v současnosti dostupných prostředků (podpůrných opatření) nalezneme v Katalogu podpůrných opatření. Do oblasti podpůrných opatření patří obecné podmínky, organizační podmínky vedoucí k naplnění podpůrných opatření a personální podmínky vedoucí k implementaci podpůrných opatření (MŠMT, 2016).

Mezi obecné podmínky podpory žáků v inkluzivním vzdělávání patří organizace výuky připravující komfortní prostředí, ve kterém probíhá efektivní vzdělávání. Další oblastí je modifikace vyučovacích metod a forem – jedná se o opatření z oblasti didaktiky (principy, metody, organizační formy, postupy, techniky používané ve výuce). Jinou oblastí podpory žáků v inkluzivním vzdělávání je intervence. Intervencí rozumíme pedagogický nebo psychologický zásah ve prospěch žáka (např.: spolupráce rodiny a školy, intervence nad rámec běžné výuky, metodická podpora ze strany školského poradenského zařízení (ŠPZ) a školního poradenského pracoviště (ŠPP). Učební pomůcky jsou důležité, neboť napomáhají vytvořit vizuální a interaktivní zážitek pro žáky a mohou podporovat jejich motivaci k učení. Dalším důležitým aspektem je úprava obsahu vzdělávání. Možností úprav této oblasti zahrnují např.: respektování specifík žáka, úpravu rozsahu a obsahu učiva, rozložení učiva, obohacování učiva). Další oblastí podpory je hodnocení. Při hodnocení žáka se SVP, je vhodné používat následující postupy: individualizace hodnocení, podmínky a metody dlouhodobého sledování žáků, rozšířené formy hodnocení. Dalším aspektem podpory žáků se SVP je příprava na výuku. Nepřiměřeně náročná domácí příprava může vést k dlouhodobému přetěžování žáka. Podpora sociální a zdravotní je zařazena v Katalogu PO z důvodu požadavků a očekávání pedagogů v praxi. Patří zde léčebná režimová opatření, odlišné stravování, podávání medikace, reedukační a socializační pobyty. Neméně důležitou oblastí podpory žáků je práce s třídním kolektivem (klíma třídy). Důležitou součástí podpory žáků v individuálním

vzdělávání je také úprava prostředí. Patří sem opatření týkající se překonání architektonických bariér - úprava pracovního prostředí, stavební úpravy, bezbariérovost (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Individuálně vzdělávací plán (IVP)

Individuálně vzdělávací plán (IVP) se zpracovává pro potřeby žáka se SVP vzdělávaného formou individuální integrace. Jeho zpracování je nutné v těch případech, kdy žák není schopen bez podpory naplnit očekávání stanovená v ŠVP dané školy. Podkladem pro zpracování IVP je doporučení ŠPZ, žádost zákonného zástupce, rozhodnutí ředitele školy. IVP tvoří závazný vzdělávací dokument žáka. Žák je podle něj vzděláván a je hodnocen podle parametrů v něm nastavených. IVP zpracovává vyučující učitel, zpracování koordinuje pověřený pracovník ŠPP, zpracování IVP není v kompetenci asistenta pedagoga, za zpracování IVP odpovídá ředitel školy. Obsah IVP je dán platnou legislativou (aktuálně paragraf 6 vyhláška č. 73/2005 Sb., v platném znění, nově v prováděcí vyhlášce k novele školského zákona). IVP je živým dokumentem, který učitel průběžně vyhodnocuje a upravuje. Formální vyhodnocení probíhá dvakrát ročně. Platnost IVP stvrzují svými podpisy vyučující, ředitel školy, pracovník ŠPZ a zákonný zástupce žáka (MŠMT, 2016).

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga (AP) je podpůrným opatřením. Asistent pedagoga doporučuje v potřebné míře ŠPZ. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb. Asistent pedagoga zajišťuje zejména přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností. Podporuje žáky v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti. Vykonává výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nábídkou sociálních kompetencí. Zajišťuje pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pomáhá při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

na školní prostředí. Realizuje pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází. Pomáhá žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby, zajišťuje pomocné výchovné práce spojené s nábídkou sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (MŠMT, 2017).

Spolupráce s odborníky školních a školských poradenských zařízení (PPP, SPC) i odborníky z jiných rezortů je neméně důležitá, dokonce je považována za jednu ze základních podmínek fungování inkluzivní školy. Na řešení problémů se společně podílejí učitelé, speciální pedagogičtí odborníci i rodiče. Školská poradenská pracoviště hrají významnou roli při prevenci výukových a výchovných obtíží žáků, zjišťující pedagogicko-psychologickou připravenost žáka na povinnou školní docházku, navrhnou zařazení do vzdělávacího programu přizpůsobeného vzdělávacím potřebám žáka, spolupracují při přijímání žáků do škol, provádějí psychologická a speciálně-pedagogická vyšetření, doporučují zákonným zástupcům dětí a ředitelům škol návrhy podpůrných nebo vyrovnávacích opatření (Adamus, 2015, s. 29).

3 METODIKA HODNOCENÍ KVALITY INKLUZIVNÍ ŠKOLY

Je velmi obtížné jednoznačně označit konkrétní školu jako inkluzivní. V této kapitole jsou uvedeny ukazatele, podle nichž je možné vyhodnotit danou školu v pozitivním smyslu inkluze nebo naopak ve smyslu nepodporujícím inkluzi.

Mezi nejčastěji používané nástroje hodnocení kvality inkluzivní školy patří dotazníky popřípadě ankety. Dotazníky jsou obecně nejčastějším užívaným nástrojem sběru dat, jejich výhodou je rychlý a ekonomicky nenáročný sběr dat od velkého množství respondentů. Takto získaná data se dají velmi snadno kvantifikovat a statisticky zpracovat. Mezi nevýhody dotazníkové metody patří vysoká míra subjektivity. Subjektivita je dána tím, že vyšetřovaný zde může různým způsobem ovlivňovat své výpovědi. Další nevýhodou je nutnost schematizace, to znamená zjednodušení a sjednocení zkoumané reality. Druhy dotazníkových položek jsou děleny podle cíle nebo podle formy odpovědi. Podle cíle to jsou položky obsahové a funkcionální. Podle formy odpovědi se dělí na otevřené, uzavřené a polootevřené (Kohoutek, 2010). Anketa je z hlediska metodologie méně náročná, ale zároveň méně relevantní a nepřiliš systematická výzkumná metoda. Hlavní charakteristikou je absence procesu výběru respondentů. Výběr probíhá tzv. samosběrem, neoslovují se respondenti, ale jejich účast je čistě dobrovolná. Klíčové je zvolení anketních otázek tak, aby byly srozumitelné a měly pouze jednu možnost interpretace. Zároveň bychom se měli ptát v jedné otázce vždy na jednu věc. Vzhledem k tomu, že u ankety nedochází ke standardnímu výběru respondentů, není možné její výsledky zobecňovat (Vojtíšek, 2012).

3.1 Ukazatel inkluze

Ukazatel inkluze zkoumá míru inkluze na školách. Převahu inkluze či exkluze posuzuje ve třech vzájemně propojených oblastech: kultura, politika a praxe školy. K inkluzi se váže dotazník pro učitele Josefa Lukase (2012) Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání (Adamus, 2015). Dotazník Josefa Lukase byl použit jako evaluační nástroj k výzkumnému šetření v této bakalářské práci.

Jedním z úkolů metodiky hodnocení kvality inkluzivní školy je definovat a popsat kritéria inkluzivní školy. Podívat se s určitým nadhledem na podmínky, procesy a výsledky vlastního působení není nic jednoduchého a řada škol to, pokládá za velký problém, zejména díky malé zkušenosti s autoevaluací a nepostačujícímu podpůrnému systému,

který by školám nabídl metodologii s kvalitními nástroji. Úroveň dosažení žádoucího stavu pomáhají určit indikátory/ukazatele kvality, které bývají popisovány přesně definovanými dílčími deskriptory. Mají povahu výčtu a vymezení charakteristických znaků. Je-li záměrem společnosti podporovat a rozvíjet inkluzivní systém vzdělávání, pak ukazatele kvality školy musí být spjaty s hodnotami inkluze a jejími principy (Kratochvílová, 2013).

Mezi ukazatele inkluzivní školy patří:

- Kultura školy
- Inkluzivní politika školy
- Podmínky ke vzdělávání k inkluzivní škole
- Průběh inkluzivního vzdělávání
- Systém inkluzivního hodnocení
- Spolupráce v inkluzivní škole (Adamus, 2015, s.34 - 41).

3.2 Oblasti stanovené pro hodnocení školy v rámci inkluze

Vnitřní vývoj školy směrem ke škole pro všechny děti se dotýká všech účastníků. Závisí na nasazení učitele, vedení školy i rodičů. Také je ale závislý na podmínkách, které fakticky umožňují vytvořit inkluzivní školu. Jedná se o poskytnutí všech nutných zdrojů, aby bylo dětem se speciálními vzdělávacími potřebami umožněno neomezené učení (Adamus, 2015).

Kultura školy

V této oblasti jde o vytvoření bezpečné, vstřícné, spolupracující a podnětné komunity školy, kdy je každý z jejích členů vnímán jako důležitý pro dosažení nejlepších výsledků všech jejích členů. Soustředí se na vytváření sdílených inkluzivních hodnot, které jsou předávány novým učitelům, žákům, členům správních orgánů či rodičům (Lukas, 2012).

Inkluzivní politika školy

Inkluzivní politika školy je založena na aktivitách a strategiích, které jsou kulturně a sociálně inkluzivní. Prostřednictvím politiky se škola hlásí k tomu, že inkluzivní vzdělávání prostupuje všemi aspekty života školy, a vyžaduje celostní přístup k učebnímu

plánu, které zabezpečí respekt a porozumění k těm, kteří/které pocházejí z kulturně a sociálně diverzitého prostředí (Ezzeddine, 2012).

Podmínky ke vzdělávání

V této oblasti se jedná především o personální, organizační, obsahové, materiální a prostorové podmínky v rámci zajištění správného fungování inkluzivní školy. Aby mohl být inkluzivní proces úspěšný, je nutné co možná největší přizpůsobení prostředí školy heterogennímu složení dětí (Adamus, 2015, s. 43).

Průběh inkluzivního vzdělávání

S přijatými hodnotami inkluze souvisí velmi úzce principy inkluzivního vzdělávání. Ainscow považuje principy, které škola přijme a z nichž vychází, názory, postoje a jednání všech členů komunity, včetně správních orgánů školy a kritéria jejich hodnocení za stěžejní prostředky („páky“), které mohou pomoci rozvíjet vzdělávací systém vpřed. Principy inkluzivní školy vycházejí z hodnot inkluze, ale jejich pojmenování se vztahuje již k jednání, které inkluzivní étos podporuje a rozvíjí. Promítají se do celého života školy, procesů řízení i edukace (Ainscow, 2005).

Systém inkluzivního hodnocení

V podmínkách inkluzivního vzdělávání pojmáme hodnocení jako způsob, kterým učitelé a žáci (autoregulace učení) systematicky získávají a využívají informace o úrovni dosažených výsledků v různých složkách osobnosti žáka a o probíhajícím procesu učení, aby společně (za aktivní účasti žáka) citlivě organizovali další učení k maximálně možným výsledkům žáka při respektování jeho osobnostních charakteristik (Kratochvílová, 2013).

Spolupráce

Spolupráce učitelů s rodiči, odborníky školních a školských poradenských zařízení a z jiných resortů je explicitně požadována jako jedna z podmínek inkluzivní školy. Někteří autoři charakterizují efektivní spolupráci v inkluzivní škole, jako spolupráci založenou na

sdíleném řešení problémů učiteli, speciálními pedagogy, odborníky a rodiči: problém je buď jen můj, nebo i ostatních. I ostatní mají možnost ho ovlivnit. Zdůrazňují, že se jedná o komplexní proces, v němž je nezbytné včas problém identifikovat a společně směřovat k pochopení potřeb, očekávání a myšlení všech a ke vzájemně odsouhlasenému rozhodnutí (Kratochvílová, 2013).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PLÁN A REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Design výzkumného šetření této bakalářské práce se nejprve zabývá následující otázkou: Co zkoumat? Předmětem zkoumání se stala inkluze v prostředí středních škol. Téma inkluze je aktuální a v současné době velmi diskutované téma. Inkluze je přijímána nejen s pozitivním postojem z řad pedagogů, rodičů a široké veřejnosti, ale i s postojem negativním, odmítajícím inkluzi. Přičemž inkluze se stala prostředkem, jak se různorodá společnost může sjednocovat, respektovat a tolerovat navzájem. Tyto vlastnosti z ní činí velmi důležité téma, a proto je nutné inkluzi dále rozvíjet a zkoumat podmínky a postoje pedagogů směrem k inkluzi, což je odpověď na otázku: Proč téma inkluze zkoumat? Výzkumné šetření se uskutečnilo v prostředí středních škol. Žádost o zúčastnění se výzkumného šetření obdrželi ředitelé středních škol ve Zlínském kraji, hlavním komunikačním kanálem k oslovení středních škol byl mail. Pouze čtyři střední odborné školy projevily zájem se šetření zúčastnit, většina středních škol výzkumné šetření odmítla. V této bakalářské práci byla uplatněna kvantitativní metoda výzkumu. Potřebné informace byly získány prostřednictvím výběru předtištěných tvrzení formou dotazníku (viz. Příloha 1 - dotazník). Nedošlo tak k přímé konfrontaci mezi respondenty a osobou provádějící šetření. Dotazníky byly pedagogům předloženy prostřednictvím ředitelů středních škol.

Cílem této bakalářské práce je hodnocení připravenosti středních škol k inkluzi z hlediska učitelů středních škol. Mezi dílčí cíle patří hodnocení připravenosti středních škol k inkluzi v oblasti politiky školy z hlediska učitelů středních škol, dále hodnocení připravenosti středních škol k inkluzi v oblasti kultury školy z hlediska učitelů středních škol a hodnocení připravenosti středních škol k inkluzi v oblasti praxe školy z hlediska učitelů středních škol. Výzkumná otázka je následující:

- V jaké míře jsou připraveny střední školy k inkluzi z hlediska učitelů středních škol?

Mezi dílčí otázky patří:

- V jaké míře jsou připraveny střední školy k inkluzi v oblasti politiky školy z hlediska učitelů středních škol?
- V jaké míře jsou připraveny střední školy k inkluzi v oblasti kultury školy z hlediska učitelů středních škol?
- V jaké míře jsou připraveny střední školy k inkluzi v oblasti praxe školy z hlediska učitelů středních škol?

4.1 Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku

Zjišťování toho, do jaké míry může být konkrétní škola označena jako škola inkluzivní, je velmi obtížné. Není k dispozici nějaký jednoduchý a univerzálně použitelný nástroj (dotazník, anketa). Dotazník (nástroj) předkládaný v této práci představuje pokus o screeningové, orientační posouzení některých možných atributů, které by inkluzivní škola měla mít (Lukas, 2012).

Dotazník použitý v této práci nabízí na základě výpovědi jednotlivých učitelů možnost rámcově posoudit, do jaké míry je škola připravena k inkluzivnímu pojetí vzdělávání, tzn. do jaké míry je otevřena začleňování různých žáků do vzdělávání, zda jsou odpovídajícím způsobem nastaveny vztahy uvnitř školy i vztahy školy s jejím okolím, jakým způsobem učitelé se žáky pracují apod. Cílem této bakalářské práce byla evaluace připravenosti středních škol k inkluzi z hlediska učitelů. Cílovou skupinou v rámci této bakalářské práce byli učitelé středních škol ve Zlínském kraji. Výzkumného šetření se zúčastnilo 70 respondentů ze čtyř středních odborných škol ve Zlínském kraji.

Popis práce s nástrojem

V této bakalářské práci byl použit dotazník Josefa Lukase – Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání, Dotazník pro učitele. Dotazník nabízí celkem třicet položek ve třech hlavních oblastech (inkluzivní politika, kultura a praxe školy), přičemž u každé z položek jsou předložena tři tvrzení. Z jednotlivých tvrzení respondent (středoškolský učitel) vybírá to, které podle něj nejlépe odpovídá situaci na jeho škole. Tvrzení u jednotlivých položek jsou hodnocena, a to bodováním 0, 1 či 2 (kompletní dotazník viz Příloha 1). Výstupem dotazníku je zjištění, jež obsahuje slovní popis situace školy z hlediska její připravenosti k inkluzivnímu vzdělávání, který odráží názory všech pedagogů na tuto problematiku. Výsledky šetření jsou členěny do tří oblastí: inkluzivní politika, kultura a praxe školy. Maximální hodnota ukazatele inkluze byla 60 bodů, v pozitivním smyslu inkluze byla hodnocena hranice 30 a více bodů. Negativní hodnocení inkluze bylo posuzováno pod hranicí 30 bodů.

Rizika práce s nástrojem

Respondenti různých dotazníků se mohou často snažit na otázky odpovídat takovým způsobem, který je podle nich sociálně žádoucí, ve smyslu – jak by asi odpověděl

„dobrý učitel“. Z tohoto důvodu, by mělo být vyplňování dotazníku, pouze anonymní, což bylo i v případě tohoto výzkumného šetření.

.

5 ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ ZÍSKANÝCH DAT

Získaná data byla vyhodnocena podle tří hlavních oblastí (inkluzivní politiky, kultury a praxe školy) z hlediska konkrétní střední školy. Získaná data byla zpracována a vyhodnocena v programu Excel. Výsledky šetření byly vyhodnoceny do jednotlivých tabulek.

5.1 Hodnocení připravenosti středních škol k inkluzi v oblasti politiky, kultury a praxe školy

Následující tabulka č. 3 prezentuje přehled vybraných tvrzení, zodpovězenými jednotlivými respondenty v oblasti politiky školy. Tabulka zahrnuje deset otázek 1.1 – 1.10, které jsou znázorněny v levém sloupci. Každá otázka nabízí výběr ze tří tvrzení, která nejlépe charakterizují situaci na dané škole (viz. Příloha 1 - dotazník). Jednotlivé školy jsou označeny písmeny A, B, C a D z důvodu zachování anonymity zúčastněných středních škol. V prostřední části tabulky jsou uvedeny počty odpovědí z jednotlivých škol (A, B, C a D) pro konkrétní tvrzení a počet respondentů (učitelů), kteří se výzkumu zúčastnili. V posledním sloupci tabulky je uveden součet odpovědí pro konkrétní tvrzení všech čtyř středních škol.

Tab 3. Politika školy

1. Politika školy					
Otázka	Škola				Celkem odpovědí
	Škola A (19 učitelů)	Škola B (18 učitelů)	Škola C (19 učitelů)	Škola D (14 učitelů)	
1.1	18	18	14	12	62
	1	0	4	2	7
	0	0	1	0	1
1.2	1	8	5	3	17
	8	2	4	4	18
	10	8	10	7	35
1.3	1	0	2	3	6
	17	18	14	9	58
	1	0	3	2	6
1.4	16	13	11	6	46
	2	2	5	3	12
	1	3	3	5	12
1.5	1	0	0	1	2
	17	18	19	13	67
	1	0	0	0	1
1.6	2	2	6	3	13
	9	6	8	7	30
	8	10	5	4	27
1.7	10	8	11	5	34
	8	10	7	12	37
	1	0	1	0	2
1.8	3	6	5	4	18
	1	1	2	2	6
	15	11	12	8	46
1.9	2	1	1	1	5
	13	10	13	7	43
	4	7	5	6	22
1.10	17	18	18	13	66
	0	0	1	0	1
	2	0	0	1	3

V případě Střední školy A v oblasti politiky školy převažovaly pozitivní charakteristiky, které lze považovat za podporující inkluzi:

- Škola má písemně zpracovanou strategii a pravidelně vyhodnocuje podle ní svoji práci.
- Popis strategie rozvoje školy je konkrétní a obsahuje specifické položky popsané kvantitativně, týká se všech složek života školy.
- Vedení školy deleguje co nejvíce pravomocí a odpovědností na učitele a na žáky.
- Všem novým zaměstnancům se pomáhá, aby si ve škole zvykli, mají svého mentora.
- Činnosti v oblasti rozvoje a vzdělávání zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost žáků.
- Žákům, kteří se učí češtinu jako cizí jazyk je poskytována podpora v učení.
- Ve škole existuje politika, na základě které nejsou děti rozdělovány do tříd dle dosahovaných výsledků či kázeňských problémů.

Rezervy má škola v následujících charakteristikách:

- Ve škole platí standardizovaný školní řád a zaběhané postupy.
- Strategie vznikla v malém týmu.
- Děti z odlišných etnických skupin, děti s postižením či se SVP jsou vítány, jestliže nenarušují zaběhlá pravidla školy.

V případě Střední školy B v oblasti politiky školy převažovaly pozitivní charakteristiky, které lze považovat za podporující inkluzi:

- Škola má písemně zpracovanou strategii a pravidelně vyhodnocuje podle ní svoji práci.
- Popis strategie rozvoje školy je konkrétní a obsahuje specifické položky popsané kvantitativně, týká se všech složek života školy.
- Vedení školy deleguje co nejvíce pravomocí a odpovědností na učitele a na žáky.
- Všem novým zaměstnancům se pomáhá, aby si ve škole zvykli, mají svého mentora.
- Ve škole jsou vypracovány algoritmy pro méně běžné nebo krizové situace.
- Škola dbá na to, aby přijímala všechny žáky ze své spádové oblasti.
- Činnosti v oblasti rozvoje a vzdělávání zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost žáků.

- Žákům, kteří se učí češtinu jako cizí jazyk je poskytována podpora v učení.
- Ve škole existuje politika, na základě které nejsou děti rozdělovány do tříd dle dosahovaných výsledků či kázeňských problémů.

Rezervy má škola v následujících charakteristikách:

- Strategii rozvoje školy vytvořilo samotné vedení školy.

V případě Střední školy C v oblasti politiky školy převažovaly pozitivní charakteristiky, které lze považovat za podporující inkluzi:

- Škola má písemně zpracovanou strategii a pravidelně vyhodnocuje podle ní svoji práci.
- Popis strategie rozvoje školy je konkrétní a obsahuje specifické položky popsané kvantitativně, týká se všech složek života školy.
- Vedení školy deleguje co nejvíce pravomocí a odpovědností na učitele a na žáky.
- Všem novým zaměstnancům se pomáhá, aby si ve škole zvykli, mají svého mentora.
- Činnosti v oblasti rozvoje a vzdělávání zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost žáků.
- Žákům, kteří se učí češtinu jako cizí jazyk je poskytována podpora v učení.
- Ve škole existuje politika, na základě které nejsou děti rozdělovány do tříd dle dosahovaných výsledků či kázeňských problémů.

Rezervy má škola v následujících charakteristikách:

- Strategie rozvoje školy vznikla v malém týmu.
- Ve škole platí standardizovaný školní řád a zaběhané postupy.
- Děti z odlišných etnických skupin, děti s postižením či se svp jsou vítány, jestliže nenarušují zaběhlá pravidla školy.

V případě střední školy D v oblasti politiky školy převažovaly pozitivní charakteristiky, které lze považovat za podporující inkluzi:

- Škola má písemně zpracovanou strategii a pravidelně vyhodnocuje podle ní svoji práci.

- Popis strategie rozvoje školy je konkrétní a obsahuje specifické položky popsané kvantitativně, týká se všech složek života školy.
- Všem novým zaměstnancům se pomáhá, aby si ve škole zvykli, mají svého mentora.
- Škola dbá na to, aby přijímala všechny žáky ze své spádové oblasti.
- Činnosti v oblasti rozvoje a vzdělávání zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost žáků.
- Žákům, kteří se učí češtinu jako cizí jazyk je poskytována podpora v učení.
- Ve škole existuje politika, na základě které nejsou děti rozdělovány do tříd dle dosahovaných výsledků či kázeňských problémů.

Rezervy má škola v následujících charakteristikách:

- Strategie rozvoje školy vznikla v malém týmu.
- Ve škole platí standardizovaný školní řád a zaběhané postupy.

Následující tabulka č. 4 prezentuje přehled vybraných tvrzení, zodpovězenými jednotlivými respondenty v oblasti kultury školy. Tabulka zahrnuje deset otázek 2.1 – 2.10, které jsou znázorněny v levém sloupci. Každá otázka nabízí výběr ze tří tvrzení, která nejlépe charakterizují situaci na dané škole (viz. Příloha 1 - dotazník). Jednotlivé školy jsou označeny písmeny A, B, C a D z důvodu zachování anonymity zúčastněných středních škol. V prostřední části tabulky jsou uvedeny počty odpovědí z jednotlivých škol (A, B, C a D) pro konkrétní tvrzení a počet respondentů (učitelů), kteří se výzkumu zúčastnili. V posledním sloupci tabulky je uveden součet odpovědí pro konkrétní tvrzení ze všech čtyř středních škol.

Tab 4. Kultura školy

2. Kultura školy					
Otázka	Škola				Celkem odpovědí
	Škola A (19 učitelů)	Škola B (18 učitelů)	Škola C (19 učitelů)	Škola D (14 učitelů)	
2.1	11	10	2	4	27
	8	8	17	8	41
	0	0	0	2	2
2.2	1	2	17	1	21
	2	1	1	3	7
	16	15	1	10	42
2.3	15	13	11	10	49
	3	2	8	3	16
	1	3	0	1	5
2.4	1	1	3	1	6
	17	16	12	12	57
	1	1	4	1	7
2.5	19	17	15	13	64
	0	0	1	0	1
	0	1	4	1	6
2.6	13	7	18	3	41
	6	10	1	10	27
	0	1	0	1	2
2.7	2	3	3	2	10
	16	15	15	11	57
	1	0	1	1	3
2.8	2	2	2	0	6
	16	14	11	13	54
	1	2	6	1	10
2.9	6	5	3	4	18
	13	11	11	9	44
	0	2	5	1	8
2.10	0	0	0	0	0
	15	12	10	7	44
	4	6	9	7	26

V případě Střední školy A v oblasti kultury školy převažovaly pozitivní charakteristiky, které lze považovat za podporující inkluzi:

- Žáci v rámci společně stanovených pravidel mohou jednat samostatně.
- Učitelé a žáci mají volný přístup ke kopírce, počítačům a do knihovny.
- Ve škole jsou vypracovány a fungují co nejobtívnější informační strategie.

- Důvěrné informace nejsou zveřejňovány.
- Ve škole je místnost, kde si může učitel pohovořit s rodiči nebo se žákem, aniž by byli přítomni další lidé.
- Komunikace je vedena způsobem přijatelným pro všechny pro všechny komunikující strany.
- Je aktivně podporována spolupráce všech pedagogických pracovníků školy.
- Škola využívá potenciál místních organizací i komunit.

Rezervy má škola v následujících charakteristikách:

- Škola s rodiči komunikuje hlavně prostřednictvím třídních schůzek a konzultací.
- Část porady nebo některé z porad se mění ve smysluplnou diskusi účastníků, což vedení iniciuje nebo podporuje.

V případě Střední školy B v oblasti kultury školy převažovaly pozitivní charakteristiky, které lze považovat za podporující inkluzi:

- Žáci v rámci společně stanovených pravidel mohou jednat samostatně.
- Učitelé a žáci mají volný přístup ke kopírce, počítačům a do knihovny.
- Ve škole jsou vypracovány a fungují co nejotevřenější informační strategie.
- Důvěrné informace nejsou zveřejňovány.
- Komunikace je vedena způsobem přijatelným pro všechny pro všechny komunikující strany.
- Je aktivně podporována spolupráce všech pedagogických pracovníků školy.
- Škola využívá potenciál místních organizací i komunit.

Rezervy má škola v následujících charakteristikách:

- Část porady nebo některé z porad se mění ve smysluplnou diskusi účastníků, což vedení iniciuje nebo podporuje.
- Soukromí ve škole je možné najít, ale musí se improvizovat.
- Škola s rodiči komunikuje hlavně prostřednictvím třídních schůzek a konzultací.

V případě Střední školy C v oblasti kultury školy převažovaly pozitivní charakteristiky, které lze považovat za podporující inkluzi:

- Ve škole jsou vypracovány a fungují co nejotevřenější informační strategie.
- Důvěrné informace nejsou zveřejňovány.
- Ve škole je místnost, kde si může učitel pohovořit s rodiči nebo se žákem, aniž by byli přítomni další lidé.
- Komunikace je vedena způsobem přijatelným pro všechny komunikující strany.
- Je aktivně podporována spolupráce všech pedagogických pracovníků školy.
- Škola využívá potenciál místních organizací i komunit.

Rezervy má škola v následujících charakteristikách:

- Žáci musejí o každém kroku informovat učitele.
- Přístup k technice a jiným zdrojům je ztížen.
- Část porady nebo některé z porad se mění ve smysluplnou diskusi, což vedení iniciuje nebo podporuje.
- Škola s rodiči komunikuje hlavně prostřednictvím třídních schůzek a konzultací.

V případě Střední školy D v oblasti kultury školy převažovaly pozitivní charakteristiky, které lze považovat za podporující inkluzi:

- Učitelé a žáci mají volný přístup ke kopírce, počítačům a do knihovny.
- Ve škole jsou vypracovány a fungují co nejotevřenější informační strategie.
- Důvěrné informace nejsou zveřejňovány.
- Komunikace je vedena způsobem přijatelným pro všechny pro všechny komunikující strany.
- Je aktivně podporována spolupráce všech pedagogických pracovníků školy.
- Škola využívá potenciál místních organizací i komunit.

Rezervy má škola v následujících charakteristikách:

- Žáci musejí o každém kroku informovat učitele.
- Část porady nebo některé z porad se mění ve smysluplnou diskusi, což vedení iniciuje nebo podporuje.
- Soukromí ve škole je možné najít, ale musí se improvizovat.
- Škola s rodiči komunikuje hlavně prostřednictvím třídních schůzek a konzultací.
- Škola aktivně spolupráci nevyhledává, ale ani se jí nevyhýbá.

Následující tabulka č. 5 prezentuje přehled vybraných tvrzení, zodpovězenými jednotlivými respondenty v oblasti praxe školy. Tabulka zahrnuje deset otázek 3.1 – 3.10, které jsou znázorněny v levém sloupci. Každá otázka nabízí výběr ze tří tvrzení, která nejlépe charakterizují situaci na dané škole (viz. Příloha 1 - dotazník). Jednotlivé školy jsou označeny písmeny A, B, C a D z důvodu zachování anonymity zúčastněných středních škol. V prostřední části tabulky jsou uvedeny počty odpovědí z jednotlivých škol (A, B, C a D) pro konkrétní tvrzení a počet respondentů (učitelů), kteří se výzkumu zúčastnili. V posledním sloupci tabulky je uveden součet odpovědí pro konkrétní tvrzení ze všech čtyř středních škol.

Tab 5. Praxe školy

3. Praxe školy					
Otázka	Škola				Celkem odpovědí
	Škola A (19 učitelů)	Škola B (18 učitelů)	Škola C (19 učitelů)	Škola D (14 učitelů)	
3.1	3	2	4	2	11
	15	16	12	10	53
	1	2	3	2	8
3.2	3	3	4	2	12
	12	5	9	11	37
	4	10	6	1	21
3.3	19	16	7	13	55
	0	1	4	1	6
	0	1	8	0	9
3.4	8	3	7	5	23
	3	3	2	2	10
	8	12	10	7	37
3.5	17	16	15	12	60
	0	1	1	0	2
	2	1	3	2	8
3.6	11	13	14	10	48
	0	0	4	0	4
	8	5	1	4	18
3.7	10	4	10	9	33
	9	14	8	5	36
	0	0	1	0	1
3.8	3	3	10	9	25
	13	7	6	4	30
	3	8	3	1	15
3.9	17	8	12	12	49
	2	10	7	2	21
	0	0	0	0	0
3.10	2	3	3	0	8
	4	1	5	2	12
	13	15	11	12	51

V případě Střední školy A v oblasti praxe školy převažovaly pozitivní charakteristiky, které lze považovat za podporující inkluzi:

- Ve škole se dbá na to, aby všichni uměli aplikovat zásady kritické práce s informacemi.

- Učitelé jsou připraveni vysvětlit, proč používají určité metody výuky a jak tyto metody přispívají k dosahování vzdělávacích cílů.
- Učitelé se pokoušejí uplatňovat individuální vztahovou normu u znevýhodněných žáků.
- Učitelé zařazují promyšlené metody sebehodnocení popisným jazykem, kdy se žáci konkrétně vyjádří, co se jim zdařilo a co ne.

Rezervy má škola v následujících charakteristikách:

- Škola klade na všechny děti stejné požadavky.
- Učitelé věří, že všechny děti se mají vzdělávat stejně a mají dosahovat stejných cílů.
- Většinu času výuky se žáci obracejí s otázkami, odpověďmi a výsledky řešení k učiteli.
- Několik učitelů dává přednost vlastním materiálům před učebnicemi, čas od času využijí nějaký materiál mimo učebnice.
- Učitelé se ve výuce nenavštěvují.

V případě Střední školy B v oblasti praxe školy převažovaly pozitivní charakteristiky, které lze považovat za podporující inkluzi:

- Ve škole se dbá na to, aby všichni uměli aplikovat zásady kritické práce s informacemi.
- Učitel je průvodcem každému dítěti na jeho individuální cestě.
- Učitelé jsou připraveni vysvětlit, proč používají určité metody výuky a jak tyto metody přispívají k dosahování vzdělávacích cílů.
- Všichni učitelé si pravidelně připravují vlastní výukové materiály.

Rezervy má škola v následujících charakteristikách:

- Škola ulevuje znevýhodněným tím, že stejné úkoly méně přísně hodnotí.
- Většinu času výuky se žáci obracejí s otázkami, odpověďmi a výsledky řešení k učiteli.
- Učitelé se ve výuce nenavštěvují.

V případě Střední školy C v oblasti praxe školy převažovaly pozitivní charakteristiky, které lze považovat za podporující inkluzi:

- Ve škole se dbá na to, aby všichni uměli aplikovat zásady kritické práce s informacemi.
- Učitel je průvodcem každému dítěti na jeho individuální cestě.
- Učitelé jsou připraveni vysvětlit, proč používají určité metody výuky a jak tyto metody přispívají k dosahování vzdělávacích cílů.
- Učitelé se pokoušejí uplatňovat individuální vztahovou normu u znevýhodněných žáků.

Rezervy má škola v následujících charakteristikách:

- Škola klade na všechny děti stejné požadavky.
- Škola dělí děti podle výkonnosti na třídy A, B, ve třídách jsou vytvářeny skupiny dle výkonnosti.
- Většinu času výuky se žáci obrací s otázkami, odpověďmi a výsledky řešení k učiteli.
- Učitelé nepředávají žádnou formu ani část hodnocení žákům.
- Učitelé se ve výuce nenavštěvují.

V případě Střední školy D v oblasti praxe školy převažovaly pozitivní charakteristiky, které lze považovat za podporující inkluzi:

- Ve škole se dbá na to, aby všichni uměli aplikovat zásady kritické práce s informacemi.
- Učitel je průvodcem každému dítěti na jeho individuální cestě.
- Učitelé jsou připraveni vysvětlit, proč používají určité metody výuky a jak tyto metody přispívají k dosahování vzdělávacích cílů.
- Učitelé se pokoušejí uplatňovat individuální vztahovou normu u znevýhodněných žáků.

Rezervy má škola v následujících charakteristikách:

- Škola klade na všechny děti stejné požadavky.
- Většinu času výuky se žáci obrací s otázkami, odpověďmi a výsledky řešení k učiteli.
- Učitelé nepředávají žádnou formu ani část hodnocení žákům.
- Několik učitelů dává přednost vlastním materiálům před učebnicemi, čas od času využijí nějaký materiál mimo učebnice.

- Učitelé se ve výuce nenavštěvují.

V tabulce č. 6 je uvedeno bodové ohodnocení jednotlivých tvrzení v dotazníku. Dotazník je členěn do tří oblastí (politika, kultura a praxe školy). Každá oblast se skládá z deseti položek. U každé položky jsou prezentována tři tvrzení, konkrétní tvrzení jsou hodnocena bodováním 0, 1, 2 (viz. Příloha 1 - dotazník). Tvrzení ohodnocena dvěma body nejvíce podporují inkluzi, naopak tvrzení hodnocena 0 bodů inkluzi nepodporují.

Tab 6. Hodnocení odpovědí dotazníku

Hodnocení odpovědí dotazníku					
1. Politika školy		2. Kultura škola		3. Praxe školy	
Otázka	Body	Otázka	Body	Otázka	Body
1.1	2	2.1	2	3.1	2
	0		0		1
	1		1		0
1.2	0	2.2	1	3.2	1
	2		0		0
	1		2		2
1.3	1	2.3	1	3.3	1
	2		0		2
	0		2		0
1.4	2	2.4	0	3.4	0
	0		2		1
	1		1		2
1.5	1	2.5	2	3.5	2
	2		0		0
	0		1		1
1.6	1	2.6	2	3.6	0
	0		1		1
	2		0		2
1.7	1	2.7	1	3.7	2
	2		2		1
	0		0		0
1.8	1	2.8	0	3.8	0
	0		2		2
	2		1		1
1.9	0	2.9	1	3.9	1
	2		0		2
	1		2		0
1.10	2	2.10	0	3.10	1
	0		2		2
	1		1		0

5.2 Celkové srovnání připravenosti škol k inkluzi v oblasti politiky, kultury a praxe školy

Pro posouzení připravenosti školy k inkluzivnímu pojetí vzdělávání a především k rámcovému porovnání s jinými školami může sloužit index inkluze. Jeho maximální hodnota odpovídá 60 pro všechny tři sledované oblasti, minimální hodnota indexu pro pozitivní hodnocení inkluze pro všechny tři sledované oblasti je 30. Pro konkrétní sledovanou oblast jeho maximální hodnota odpovídá 20, minimální hodnota pro pozitivní hodnocení inkluze je 10. Čím vyšší je hodnota indexu, tím více se v základních rysech škola blíží k inkluzivnímu pojetí výchovně - vzdělávacího procesu.

Tabulka č. 7 znázorňuje srovnání připravenosti k inkluzi v oblasti politiky školy z pohledu jednotlivých škol pomocí indexu inkluze. U každé školy jsou uvedeny dva sloupce, kde ve sloupci „Získáno“ jsou sečteny získané body z jednotlivých dotazníků pro každou otázku. Ve sloupci „Splňuje“ je uveden výsledek inkluze pro danou otázku. Pro splnění pozitivního pojetí inkluze pro konkrétní otázku je potřebné získat minimálně 19 bodů pro školu A, 18 bodů pro školu B, 19 bodů pro školu C a 14 bodů pro školu D (což odpovídá násobku v průměru minimálně jednoho získaného bodu vybraného tvrzení počtem respondentů). Celkové vyhodnocení inkluze pro oblast politiky školy je uvedeno ve spodní části tabulky, pro splnění je potřebné získat minimálně 190 bodů pro školu A, 180 bodů pro školu B, 190 bodů pro školu C a 140 bodů pro školu D. Škola A získala 308 bodů, škola B 290 bodů, škola C 277 bodů a škola D 211 bodů. Nejvyšší hodnotu indexu v oblasti politiky školy získala Střední škola A. Ostatní školy obdržely nižší hodnotu indexu. Z výsledku vyplývá, že všechny čtyři školy zaujímají pozitivní stanovisko k inkluzi. Dále z tabulky vyplývá, že nejvíce respondentů (ze tří středních škol) zaostává v inkluzivním pojetí vzdělávacího procesu u otázky číslo 6. Otázku charakterizuje tvrzení nepodporující inkluzi: Ve škole platí standardizovaný školní řád a zaběhané postupy, s problémy se obracejí učitelé i žáci na nadřízené. Nejčastěji označovanými tvrzeními podporující inkluzi byla následující: škola má písemně zpracovanou strategii a pravidelně vyhodnocuje podle ní svoji práci, všem novým zaměstnancům se pomáhá, aby si ve škole zvykli, ve škole existuje politika, na základě které nejsou děti rozdělovány do tříd dle dosahovaných výsledků nebo kázeňských problémů.

Tab 7. Politika školy - výsledky

1. Politika školy								
Otázka	Škola A (19 učitelů)		Škola B (18 učitelů)		Škola C (19 učitelů)		Škola D (14 učitelů)	
	Získáno	Splňuje	Získáno	Splňuje	Získáno	Splňuje	Získáno	Splňuje
1.1	36	ANO	36	ANO	29	ANO	24	ANO
1.2	26	ANO	12	NE	18	NE	15	ANO
1.3	35	ANO	36	ANO	30	ANO	21	ANO
1.4	33	ANO	29	ANO	25	ANO	17	ANO
1.5	35	ANO	36	ANO	38	ANO	27	ANO
1.6	18	NE	22	ANO	16	NE	11	NE
1.7	26	ANO	28	ANO	25	ANO	29	ANO
1.8	33	ANO	28	ANO	29	ANO	20	ANO
1.9	30	ANO	27	ANO	31	ANO	20	ANO
1.10	36	ANO	36	ANO	36	ANO	27	ANO
Celkem	308	ANO	290	ANO	277	ANO	211	ANO

Tabulka č. 8 znázorňuje srovnání připravenosti k inkluzi v oblasti kultury školy z pohledu jednotlivých škol pomocí indexu inkluze. U každé školy jsou uvedeny dva sloupce, kde ve sloupci „Získáno“ jsou sečteny získané body z jednotlivých dotazníků pro každou otázku. Ve sloupci „Splňuje“ je uveden výsledek inkluze pro danou otázku. Pro splnění pozitivního pojetí inkluze pro konkrétní otázku je potřebné získat minimálně 19 bodů pro školu A, 18 bodů pro školu B, 19 bodů pro školu C a 14 bodů pro školu D. Celkové vyhodnocení inkluze u jednotlivých škol pro oblast kultury školy je uvedeno ve spodní části tabulky, pro splnění je potřebné získat minimálně 190 bodů pro školu A, 180 bodů pro školu B, 190 bodů pro školu C a 140 bodů pro školu D. Škola A získala 284 bodů, škola B 265 bodů, škola C 236 bodů a škola D 189 bodů. Nejvyšší hodnotu indexu v oblasti kultury školy získala Střední škola A. Ostatní školy obdržely nižší hodnotu indexu, jak je patrné z celkového součtu bodů v tabulce. Z celkového hodnocení indexu inkluze u jednotlivých škol uvedeného v tabulce je zřejmé, že všechny čtyři střední školy se soustředí na vytváření sdílených inkluzivních hodnot. Z tabulky dále vyplývá, že nejvíce respondentů (ze tří středních škol) vybralo tvrzení nepodporující inkluzi u otázky číslo 9. Tvrzení je následující: Škola s rodiči komunikuje hlavně prostřednictvím třídních schůzek a konzultací. Nejčastěji vybraným tvrzením podporujícím inkluzi bylo tvrzení v otázce číslo 5: Důvěrné informace nejsou zveřejňovány (prospěch či chování jednotlivých žáků není veřejně probírán, o rodinných problémech učitele nehovoří před třídou nebo jinými rodiči).

Tab 8. Kultura školy - výsledky

2. Kultura škola								
Otázka	Škola A (19 učitelů)		Škola B (18 učitelů)		Škola C (19 učitelů)		Škola D (14 učitelů)	
	Získáno	Splňuje	Získáno	Splňuje	Získáno	Splňuje	Získáno	Splňuje
2.1	22	ANO	20	ANO	4	NE	10	NE
2.2	33	ANO	32	ANO	19	NE	21	ANO
2.3	17	NE	19	ANO	11	NE	12	NE
2.4	35	ANO	33	ANO	28	ANO	25	ANO
2.5	38	ANO	35	ANO	34	ANO	27	ANO
2.6	32	ANO	24	ANO	37	ANO	16	ANO
2.7	34	ANO	33	ANO	33	ANO	24	ANO
2.8	33	ANO	30	ANO	28	ANO	27	ANO
2.9	6	NE	9	NE	13	NE	6	NE
2.10	34	ANO	30	ANO	29	ANO	21	ANO
Celkem	284	ANO	265	ANO	236	ANO	189	ANO

Tabulka č. 9 znázorňuje srovnání připravenosti k inkluzi v oblasti praxe školy z pohledu jednotlivých škol pomocí indexu inkluze. U každé školy jsou uvedeny dva sloupce, kde ve sloupci „Získáno“ jsou sečteny získané body z jednotlivých dotazníků pro každou otázku. Ve sloupci „Splňuje“ je uveden výsledek inkluze pro danou otázku. Pro splnění pozitivního pojetí inkluze pro konkrétní otázku je potřebné získat minimálně 19 bodů pro školu A, 18 bodů pro školu B, 19 bodů pro školu C a 14 bodů pro školu D. Celkové vyhodnocení inkluze u jednotlivých škol pro oblast kultury školy je uvedeno ve spodní části tabulky, pro splnění je potřebné získat minimálně 190 bodů pro školu A, 180 bodů pro školu B, 190 bodů pro školu C a 140 bodů pro školu D. Škola A získala 211 bodů, škola B 208 bodů, škola C 194 bodů a škola D 135 bodů. Nejvyšší hodnotu indexu v oblasti praxe školy získala Střední škola A. Ostatní školy obdržely nižší hodnotu indexu, jak je patrné z celkového součtu bodů v tabulce. Nejnižší hodnotu indexu (135) obdržela střední škola D, která skončila pod těsnou hranicí 140 bodů, z výsledku vyplývá, že v oblasti praxe školy má určité rezervy. Z celkového hodnocení indexu inkluze u jednotlivých škol uvedeného v tabulce je zřejmé, že ostatní tři střední školy se soustředí na vytváření pozitivního pojetí inkluze v oblasti praxe školy. Z tabulky dále vyplývá, že nejvíce respondentů (ze tří středních škol) vybralo tvrzení nepodporující inkluzi u otázky číslo 10. Tvrzení je následující: Učitelé se ve výuce nenavštěvují. Nejčastěji označeným tvrzením podporujícím inkluzi bylo tvrzení v otázce číslo 5: Učitelé jsou připraveni

vysvětlit, proč používají určité metody výuky a jak tyto metody co nejefektivněji přispívají k dosahování vzdělávacích cílů. Zmíněné tvrzení shodně označily všechny čtyři střední školy.

Tab 9. Praxe školy - výsledky

3. Praxe školy								
Otázka	Škola A (19 učitelů)		Škola B (18 učitelů)		Škola C (19 učitelů)		Škola D (14 učitelů)	
	Získáno	Splňuje	Získáno	Splňuje	Získáno	Splňuje	Získáno	Splňuje
3.1	21	ANO	20	ANO	20	ANO	14	NE
3.2	11	NE	23	ANO	16	NE	4	NE
3.3	19	ANO	18	ANO	15	NE	15	ANO
3.4	19	ANO	27	ANO	22	ANO	16	ANO
3.5	36	ANO	33	ANO	33	ANO	26	ANO
3.6	16	NE	10	NE	6	NE	8	NE
3.7	29	ANO	22	ANO	28	ANO	23	ANO
3.8	29	ANO	22	ANO	15	NE	9	NE
3.9	21	ANO	28	ANO	26	ANO	16	ANO
3.10	10	NE	5	NE	13	NE	4	NE
Celkem	211	ANO	208	ANO	194	ANO	135	NE

Tabulka č. 10 znázorňuje celkové srovnání připravenosti středních škol k inkluzi ve všech třech sledovaných oblastech politiky, kultury a praxe školy pomocí indexu inkluze. Z výsledků uvedených v tabulce je zřejmé, že všechny čtyři střední školy splňují požadavky připravenosti k inkluzi.

Tab 10. Celkové vyhodnocení

Celkové vyhodnocení								
Otázky	Škola A (19 učitelů)		Škola B (18 učitelů)		Škola C (19 učitelů)		Škola D (14 učitelů)	
	Získáno	Splňuje	Získáno	Splňuje	Získáno	Splňuje	Získáno	Splňuje
1. Politika školy	308	ANO	290	ANO	277	ANO	211	ANO
2. Kultura školy	284	ANO	265	ANO	236	ANO	189	ANO
3. Praxe školy	211	ANO	208	ANO	194	ANO	135	NE
Celkem	803	ANO	763	ANO	707	ANO	535	ANO

V tabulce č. 11 je uvedeno celkové vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku z hlediska nejčastěji označených tvrzení v pozitivním - podporujícím stanovisku inkluze a

současně v negativním hledisku směrem k inkluzi. Vyhodnocení je získáno na základě odpovědí všech respondentů ze čtyř středních škol. Mezi nejčastěji označená tvrzení podporující inkluzi patří tvrzení:

- Všem novým zaměstnancům se pomáhá, aby si ve škole zvykli, mají svého mentora (1.5).
- Ve škole existuje politika, na základě které nejsou děti rozdělovány do tříd dle dosahovaných výsledků či kázeňských problémů (neplatí pro skupinovou integraci), škola podporuje různorodost (1.10).
- Důvěrné informace nejsou zveřejňovány (prospěch či chování jednotlivých žáků není veřejně probíráno na třídní schůzce ani jinak, o rodinných poměrech žáků učitelé nehovoří před třídou nebo jinými rodiči 2.5).

Mezi nejčastěji označená tvrzení nepodporující inkluzi patří tvrzení:

- Učitelé se ve výuce nenavštěvují (3.10).
- Většinu času výuky se žáci obracují s otázkami, odpověďmi a výsledky řešení k učiteli (3.6).
- Škola s rodiči komunikuje hlavně prostřednictvím třídních schůzek a konzultací (2.9).

Tab 11. Nejčastěji označené tvrzení v pozitivním a negativním stanovisku inkluze

Počet nejčastějších tvrzení	
Pozitivní stanovisko	Negativní stanovisko
67 (1.5)	51 (3.10)
66 (1.10)	48 (3.6)
64 (2.5)	44 (2.9)

ZÁVĚR

V teoretické části bakalářské práce byly popsány teoretické aspekty inkluzivního vzdělávání, principy inkluzivního vzdělávání a metodika hodnocení kvality inkluzivní školy. V praktické části bakalářské práce byl popsán plán a realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku a uvedeno zpracování a vyhodnocení získaných dat výzkumného šetření. Cílem bakalářské práce byla evaluace připravenosti středních škol k inkluzi z hlediska učitelů středních škol. Proces inkluze byl hodnocen ve třech hlavních oblastech a to v oblasti politiky, kultury a praxe školy. Výzkumného šetření se zúčastnily čtyři střední školy ve Zlínském kraji. Většina oslovených středních škol ve Zlínském kraji se odmítla výzkumného šetření zúčastnit, což byl limitující faktor tohoto šetření.

Celkovým hodnocením připravenosti středních škol k inkluzi z hlediska učitelů středních škol bylo zjištěno, že všechny čtyři střední školy Zlínského kraje, které se zúčastnily výzkumného šetření, jsou připraveny k inkluzivnímu pojetí vzdělávání. Podle výsledků výzkumného šetření vyplývá, že míra připravenosti středních škol k inkluzi se na základě srovnání ukazatele inkluze liší, nejvyšší hodnotu získala škola A (803), zatímco nejnižší hodnotu ukazatele inkluze získala škola D (535). Z celkového vyhodnocení vyplývá, že připravenost středních škol k inkluzivnímu pojetí výchovně – vzdělávacího procesu se projevuje na různé úrovni. V případě evaluace připravenosti středních škol k inkluzi v oblasti politiky školy z hlediska učitelů, bylo zjištěno, že všechny zmíněné školy splňují aspekty inkluzivního vzdělávání v rozdílné míře. Škola A nejlépe uspěla s nejvyšší získanou hodnotou ukazatele inkluze v pozitivním hodnocení v oblasti politiky školy, škola B a škola C dosáhly srovnatelné úrovně v pozitivním hodnocení, nižší hodnotu indexu získala škola D. V oblasti kultury školy bylo shledáno, že všechny čtyři střední školy jsou připraveny k inkluzi z hlediska hodnocení učitelů těchto škol. Z výsledků šetření vyplývá různá míra připravenosti středních škol. Škola A vykazovala nejvyšší míru připravenosti k inkluzi, zatímco škola D vykazovala nejnižší míru připravenosti v oblasti kultury školy. Rozdílná míra připravenosti středních škol k inkluzi se nejvíce projevila v oblasti praxe školy. Z výzkumného šetření vyplývá, že tři ze čtyř středních škol jsou připraveny k inkluzivnímu pojetí vzdělávání. V případě školy D se projevují rezervy směrem k inkluzi v oblasti praxe školy. Doporučení pro praxi je následující, školy by se měly více soustředit na vytváření praktických postupů inkluzivního vzdělávání v oblasti praxe školy, výuka by měla více reagovat na různorodost studentů.

Závěrem, lze obecně říci, že všechny čtyři střední školy, které se zúčastnily výzkumného šetření, sdílejí inkluzivní hodnoty a aspekty, mají pochopení pro inkluzi. V žádném případě inkluzi neodmítají či nezavrhují. Myslím si, že pro rozvoj a budoucnost inkluze ve školách, to je důležité a zároveň pozitivní zjištění.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ADAMUS, Petr. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-163-1.
- [2] AINSCOW, M. *Developing inclusive education systems: What are the levers for change?*. Journal of Educational Change, 6(1), 109–124.
- [3] AINSCOW M., BOOTH T., DYSON, A. *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. 2006. ISBN: 978-0-415-37236-7.
- [4] ANDERLIKOVÁ, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
- [5] BOOTH, AINSCOW, 2002. Index for inclusion. www.eenet.org.uk [online].
Dostupné z: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- [6] EUROPEAN-AGENCY, 2007. Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání. <http://www.european-agency.org> [online]. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-CS.pdf
- [7] EZZEDDINE, 2012. Inkluzivní politika školy. www.inkluzivniskola.cz [online].
Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/content/inkluzivni-politika-skoly>
- [8] FRAUS, Jiří. *Studijní slovník*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2006. ISBN 80-7238-570-4.
- [9] KALEJA, Martin. *Inkluzivní dimenze primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-692-8.
- [10] KOHOUTEK, R., 2010. Dotazník jako průzkumná metoda. <http://rudolfkohoutek.blog.cz> [online]. Dostupné z:
- [11] KRATOCHVÍLOVÁ, 2013. Kvalita inkluzivní školy: její hodnotová dimenze a podmínky. <https://is.muni.cz> [online]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Kratochvilova/habilitace/Kratochvilova_habilitace_nahled.pdf

- [12] LANG, G., BERBERICH, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál. 1998
- [13] LECHTA, Viktor, (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [14] LUKAS, J, 2012. Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. www.nuv.cz [online]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/19_Pripravenost_skoly_k_inkluzivnimu_vzdelavani.pdf
- [15] MAREŠ, SIROVÁTKA, 2008. Sociální vyloučení exkluze a sociální začleňování inkluze. <http://www.inkluzivniskola.cz> [online]. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Socialni_vylouceni_exkluze_a_socialni_zaclenovani_inkluzie.pdf
- [16] MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ L., 2015. Katalog podpůrných opatření. <http://inkluzie.upol.cz> [online]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>
- [17] MPSV, 2007. Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením. <http://www.mpsv.cz> [online]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/cs/28419/>
- [18] MŠMT, 2005. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). www.msmt.cz [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>
- [19] MŠMT, 2010. Analýza současné situace studentů se specifickými nároky na vysokých škol. www.msmt.cz [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/14467>
- [20] MŠMT, 2016. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. www.msmt.cz [online]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_speciálními_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf
- [21] MŠMT, 2017. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění účinném od 1. 1. 2018. www.msmt.cz [online]. Dostupné z:

- <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>
- [22] NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, 2017. P_KAP_Pojeti_Inkluze. www.nuv.cz [online]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/P_KAP/ke_stazeni/pojeti/P_KAP_Pojeti_Inkluze.pdf
- [23] POL, HLOUŠKOVÁ, NOVOTNÝ, VÁCLAVÍKOVÁ, ZOUNEK 2002. Hledání pojmu kultura školy. www.researchgate.net [online]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Petr_Novotny7/publication/272565237_Hledani_pojmu_kultura_skoly/links/54e8f10f0cf2f7aa4d52fb37
- [24] Poslanecká sněmovna parlamentu ČR, 1998. Listina základních práv a svobod. www.psp.cz [online]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>
- [25] PRUCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál. 2013. ISBN 978 80 262 0403 9.
- [26] RENZULLI, J. S. *The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity*. Cambridge: Cambridge University Press. 1986
- [27] ŠKOLSKÝ ZÁKON, 2016. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. www.msmt.cz [online]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf
- [28] TEACH TEAM, 51 vymezení pojmu integrace. www.pedagoginkluzecz.cz [online]. Dostupné z: <http://www.pedagoginkluzecz.cz/51-vymezeni-pojmu-integrace>
- [29] UNESCO, 1994. THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION. www.unesco.org [online]. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- [30] VOJTÍŠEK 2012. Výzkumné metody. www.skoly.praha.eu [online]. Dostupné z: http://skoly.praha.eu/files/=84121/Skripta+++V%C3%BDzkumn%C3%A9_mety.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADD	Attention Deficit Disorder, porucha pozornosti bez hyperaktivity.
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder, porucha pozornosti s hyperaktivitou.
AP	Asistent pedagoga.
IK	Intelligenční kvocient.
IVP	Individuálně vzdělávací plán.
LMP	Lehké mentální postižení.
OSN	Organizace spojených národů.
PO	Podpůrná opatření.
PPP	Pedagogicko – psychologická poradna.
RVP	Rámcově vzdělávací program.
SOU	Střední odborné učiliště.
SPC	Speciálně pedagogické centrum.
SPU	Specifické poruchy učení.
SVP	Speciální vzdělávací potřeby.
ŠPP	Školní poradenské pracoviště.
ŠPZ	Školské poradenské zařízení.
ŠVP	Školní vzdělávací program.
UNESCO	Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu.
VŠ	Vysoká škola.

SEZNAM TABULEK

Tab 1. Srovnání pojmů integrace a inkluze	13
Tab 2. Žáci se SVP v sekundárním vzdělávání podle druhu postižení (MŠMT, 2010)	19
Tab 3. Politika školy	35
Tab 4. Kultura školy	39
Tab 5. Praxe školy	43
Tab 6. Hodnocení odpovědí dotazníku	46
Tab 7. Politika školy - výsledky	48
Tab 8. Kultura školy - výsledky.....	49
Tab 9. Praxe školy - výsledky.....	50
Tab 10. Celkové vyhodnocení	50
Tab 11. Nejčastěji označené tvrzení v pozitivním a negativním	51

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P 1: Dotazník pro učitele

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO UČITELE



Cesta ke kvalitě



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Dotazník pro učitele Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání

1	Politika školy
	Škola má písemně zpracovanou strategii a pravidelně vyhodnocuje podle ní svoji práci a případně tento dokument přizpůsobuje aktuálním zjištěním
1.1	Škola strategii nepotřebuje, protože ve škole se vše řídí platnými zákony, předpisy a tradičními nepsanými pravidly
	Škola má písemně zpracovanou strategii nebo jiný dokument, ale dokument je pro jednu daný, škola podle něj nevyhodnocuje svoji práci a dokument neupravuje
	Strategii rozvoje školy vytvořilo samotné vedení školy
1.2	Škola vypracovala strategii rozvoje skrze týmový vývoj, strategii sdílí komunita školy
	Strategie vznikla v malém týmu (např. širší vedení + vedoucí předmětových komisí apod.)
1.3	Strategie rozvoje školy se týká jen omezené oblasti školního života
	Popis strategie rozvoje školy je konkrétní a obsahuje specifické položky popsané kvalitativně, týká se všech složek života školy
	Popis strategie rozvoje školy není nebo se omezuje na nekonkrétní proklamace
1.4	Vedení školy deleguje co nejvíce pravomocí a odpovědností na učitele a na žáky (popř. na členy komunity)
	Vše se rozhoduje v ředitelně a tam také probíhá kontrola všeho, co se ve škole děje
	Vedení deleguje víceméně mechanická nebo rutinní zadání, úkoly stojící na samostatnosti a tvořivosti chce stále kontrolovat
1.5	Nových zaměstnanců se příležitostně někdo zeptá, jaké informace o škole potřebují a poskytne mu je
	Všem novým zaměstnancům se pomáhá, aby si ve škole zvykli, mají svého mentora (uvádějícího učitele)
	Nový zaměstnanec se musí ve škole většinou zorientovat sám
1.6	Ve škole jsou zpracovány směrnice pro krizové situace, učitelé jsou s nimi seznámeni, ale v praxi se s „problémy“ obracejí rovnou na vedení školy; žáci nejsou vedeni k řešení neobvyklých situací
	Ve škole platí standardizovaný školní řád a zaběhané postupy, s problémy se obracejí učitelé i žáci na „nadřazené“
	Ve škole jsou vypracovány algoritmy pro méně běžné nebo krizové situace (návštěva zvenčí, příchod nového žáka, výskyt šikany, zneužívání drog ...) a všichni, kterých se takové situace mohou týkat, postupy pro jejich řešení umějí využívat

1.7	<p>Děti z odlišných etnických skupin, děti s postižením či s SVP jsou ve škole vítány, pakliže nějakým způsobem nenarušují zaběhlá „pravidla“ školy</p> <p>Škola dbá na to, aby přijímala všechny žáky (bez ohledu na dosažené výsledky, postižení či jiné obtíže) ze své spádové oblasti</p> <p>Škola se nesnaží překonávat překážky v zapojení dětí z odlišných etnických skupin, dětí s postižením či s SVP ze spádové oblasti</p>
1.8	<p>Pedagogové někdy sami posuzují svoje vlastní vzdělávací potřeby</p> <p>Rozvoj a vzdělávání pedagogů nereflektuje otázky zapojení žáků s odlišným zázemím, zkušenostmi, dosaženými výsledky či postižením</p> <p>Činnosti v oblasti rozvoje a vzdělávání zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost žáků</p>
1.9	<p>Žák, který se učí češtinu jako cizí jazyk, případně jeho rodina, jsou odpovědní za překonávání překážek v zapojení a učení</p> <p>Žákům, kteří se učí češtinu jako cizí jazyk, je poskytována podpora v učení a zapojení ve všech aspektech výuky, osnov a organizace školy</p> <p>Pomoc žákům, kteří se učí češtinu jako cizí jazyk, závisí na dobrovolnosti učitele, podpora není strategicky koordinována</p>
1.10	<p>Ve škole existuje politika, na základě které nejsou děti rozdělovány do tříd dle dosahovaných výsledků či kázeňských problémů (neplatí pro skupinovou integraci), škola podporuje různorodost</p> <p>Škola má třídy dělené dle výkonů, nadání případně etnicity žáků</p> <p>Jen na některé předměty se škola snaží slučovat do tříd děti s různou výkonností, nadáním, etnickým původem či handicapem</p>
2	Kultura školy
	<p>Žáci v rámci společně stanovených pravidel mohou jednat samostatně; učitel využívá každé vhodné příležitosti, aby svěřil rozhodování a činnosti do rukou žáků</p>
2.1	<p>Žáci musejí o každém kroku informovat učitele; popř. jsou formálně stanovena pravidla, která ale učitel nevyužívá a rozhoduje ad hoc</p> <p>Žáci v dílčích věcech používají určitou svobodu (smějí např. odcházet na toaletu „bez ptaní“)</p>
2.2	<p>Přístup k technice a jiným zdrojům je ztížen (např. v uzamčené místnosti, od níž má klíče jen sekretářka)</p> <p>Nejen žáci, ale ani učitelé, nesmějí sami obsluhovat kopírku popř. mají velmi omezené kvóty na papír a barvu apod.</p> <p>Učitelé a žáci mají volný přístup ke kopírce, počítačům, do knihovny</p>
2.3	<p>Část porady nebo některé z porad se mění ve smysluplnou diskusi účastníků, což vedení iniciuje nebo podporuje</p> <p>Porady připomínají spíše monolog vedení školy</p> <p>Porady jsou převážně pořádané a vedeny jako vývojové akce, vedoucí se střídají, řeší se skutečné výzvy</p>
2.4	<p>Informace jsou poskytovány, ale některé až na požádání; některé informace nejsou odůvodněně zveřejňovány; zapomíná se s informováním na ty, kteří mají zhoršený přístup k běžným informačním kanálům (jazyková bariéra, nedostatek ICT)</p> <p>Ve škole jsou vypracovány a fungují co nejotevřenější informační strategie, tj. všichni, kdo patří k životu školy, mají včas úplné a srozumitelné informace, které se jich týkají (např. funguje věstník, webová stránka, SMS nebo e-mailová rozesílka, kalendáře akcí apod.)</p> <p>Existují skupiny lidí informovaných a neinformovaných; neexistuje funkční informační systém zahrnující všechny zúčastněné; některé informace jsou považovány za důvěrné, i když k tomu není důvod; očekává se, že si každý najde potřebné informace sám</p>

2.5	Důvěrné informace nejsou zveřejňovány (např. prospěch či chování jednotlivých žáků není veřejně probíráno na třídní schůzce ani jinak; o rodinných poměrech žáků učitelé nehovoří před třídou nebo jinými rodiči apod.) Učitelé hovoří na třídní schůzce o problémech konkrétního žáka před všemi ostatními O informacích se veřejně nehovoří, ale jsou přístupné i těm, jichž se netýkají (např. koluje známkovací arch po třídě mezi rodiči)
2.6	Ve škole je místnost, kde si může učitel pohovořit s rodiči nebo se žákem, aniž by byli přítomni další lidé Soukromí ve škole je možné najít, ale musí se improvizovat (učitel musí požádat kolegu, aby odešel z kabinetu, když chce hovořit s rodičem nebo žákem) Učitelé hovoří s rodiči nebo žáky v kabinetě nebo sborovně v přítomnosti jiných lidí
2.7	Pokud je škola upozorněna, je schopna v individuálních případech zohlednit příjemce informace tím, jaký způsob sdělování zvolí Komunikace je vedena způsobem přijatelným pro všechny komunikující strany (písemně, ústně, osobně, telefonicky apod.) O způsobu komunikace rozhoduje výhradně škola, obvykle volí jen jeden způsob komunikace pro všechny příjemce dané informace (např. písemné sdělení v žákovské knížce)
2.8	Spolupráce mezi pedagogickými pracovníky probíhá omezeně, pouze formálně, prostřednictvím pedagogických porad Je aktivně podporována spolupráce všech pedagogických pracovníků školy. Všichni zaměstnanci školy vědí, na koho se mají obrátit, když se setkají s problémem Učitelé a asistenti se pravidelně setkávají při řešení a plánování vzdělávacích potřeb žáků. Asistent pedagoga pouze plní požadavky učitele
2.9	Škola poskytuje rodičům prostor pro zapojení a pro získávání informací o dění ve škole, pasivní rodiče škola k většímu zapojení dále nemotivuje Škola s rodiči komunikuje hlavně prostřednictvím třídních schůzek a konzultací Všichni rodiče jsou dobře informováni o chodu a plánech školy, která vytváří přátelskou a otevřenou atmosféru. Rodiče navštěvují školu kdykoliv bez předchozího ohlášení a kdykoliv mohou být přítomni ve výuce
2.10	Škola nevnímá spolupráci s místními komunitami a organizacemi jako prospěšnou Škola využívá potenciál místních organizací i komunit (neziskové, volnočasové, církevní, vzdělávací a jiné organizace) jejich názory a aktivity mají dopad na politiku školy Škola aktivně spolupráci nevyhledává, ale ani se jí nevyhýbá
3	Praxe školy
3.1	Ve škole se žáci neučí samostatně zvažovat informace a jejich zdroje; učitel nebo učebnice jsou informační autoritou Ve škole se dbá na to, aby všichni uměli aplikovat zásady kritické práce s informacemi (nejen ve výuce) Žáci se učí kritické práci s informacemi ve výuce, zásady ale nejsou přenášeny do každodenních školních situací
3.2	Škola klade na každé dítě ty nejvyšší nároky v rámci jeho individuálních aktuálních možností (existuje třídní nebo školní norma výkonu, ale vyhodnocuje se to, jak se k ní dítě blíží úkol od úkolu) Škola klade na všechny děti stejné (tytéž) požadavky (stejná zadání pro všechny; spravedlivé – objektivní – známkování) Škola ulevuje „znevýhodněným“ tím, že stejné úkoly méně přísně hodnotí

3.3	Škola nabízí volitelné předměty od druhého stupně jako posílení určitých školních předmětů (jazyky, informatika)
	Škola má speciální nabídku pro děti s různými nadáními, a to přímo v rámci výuky (např. přeskupování dětí podle oborů zájmu, obory nejen jako školní předměty); existuje přeskupování podle potřeb i možností
	Škola dělí děti podle výkonnosti na třídy A,B; v třídách jsou vytvářeny skupiny dle výkonnosti A, B, ..., na které jsou kladeny diferencované požadavky
3.4	Učitelé věří, že všechny děti se mají vzdělávat stejně a mají dosahovat stejných cílů, aby se tak naplnily rovné vzdělávací šance
	Děti komentují a reflektují, jak se nejlépe učí; jsou vyzývány, aby si vyzkoušely vlastní cesty, a na základě toho s nimi učitel poté pracuje Učitel je průvodcem každému dítěti na jeho individuální cestě, učitelé volí a kombinují různé „netradiční“ metody a postupy, aby všechny děti dosáhly jednotných cílů učení
3.5	Učitelé jsou připraveni vysvětlit, proč používají určité metody výuky a jak tyto metody co nejefektivněji přispívají k dosahování vzdělávacích cílů
	Učitelé nedovedou vysvětlit, proč pro určité cíle volí právě tu či onu metodu práce Učitelé zařazují promyšlené „bloky“ nebo projekty do své výuky; v běžné výuce postupují rutinním způsobem a nemohou vysvětlit, jak výuka přispívá k dosahování vzdělávacích cílů
3.6	Většinu času výuky se žáci obracují s otázkami, odpověďmi a výsledky řešení k učiteli
	Učitelé nezaujímají ve třídě centrální postavení (žáci hovoří většinu času jeden ke druhému; zapisují si vlastními slovy; kladou si otázky navzájem; když nerozumí zadání, ptají se sebe navzájem a ne učitele; z hodiny odcházejí s nezodpovězenými otázkami atd.) Učitel občas v průběhu skupinové práce používá věty typu „napište mi“, „udělte mi“; učitel shrnuje, co žáci řekli; učitel parafrázuje po žácích; apod.; učitel zadává krátké skupinové činnosti pro zpestření
3.7	Učitelé se pokoušejí uplatňovat individuální vztahovou normu u jakkoliv znevýhodněných žáků
	Učitelé při práci využívají kritéria pro hodnocení odvozená od standardního výkonu, ale umějí je propojit s individuální vztahovou normou Učitelé známkuje převážně podle třídní sociální normy; učitelé znevýhodněné žáky „nehodnotí“
3.8	Učitelé nepředávají žádnou formou ani část hodnocení žákům; učitelé čas od času vyzvou žáky k tomu, aby si přepočítali chyby, a to označují za sebehodnocení
	Učitelé zařazují promyšlené metody sebehodnocení popisným jazykem, kdy žáci slovy konkrétně vyjádří, co se jim zdařilo a co ne; žáci pravidelně vyhodnocují svůj pokrok podle položek ve svých portfoliích Učitelé začínají zařazovat sebehodnocení žáků – např. žáci si zaznamenávají, jak byli aktivní při skupinové práci; k sebehodnocení se často používá jednoduchých symbolů („smajlík“)
3.9	Několik učitelů dává přednost vlastním materiálům před učebnicemi, popř. učitelé čas od času využijí nějaký materiál mimo učebnice
	Všichni učitelé si pravidelně připravují vlastní výukové materiály Učitelé využívají pouze učebnic a typizovaných pracovních listů
3.10	Učitelé se občas v hodinách navštěvují, ale neposkytují si zpětnou vazbu ani rady
	Učitelé se navzájem pravidelně navštěvují ve výuce, poskytují si cílenou zpětnou vazbu a konzultují Učitelé se ve výuce nenavštěvují