

**FILOSOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY
V PRAZE**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2012

Radka Matesová

Filosofická fakulta Univerzity Karlovy

v Praze

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Podmínky úspěšné integrace/inkluzí na 1. stupni Zš

Horní Stakory

**The conditions for the successful integration/inclusion at primary
school the Horní Stakory**

2012

vedoucí práce: PhDr. Eva Janebová Ph. D.

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Evě Janebové Ph.D. za výbornou motivaci, rady a trpělivý přístup při konzultacích.

Prohlášení o vypracování

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne

.....

Podpis

Obsah

Úvod	8
1 Speciální vzdělávací potřeby žáka.....	9
1.1 Vymezení pojmu speciální vzdělávací potřeby.....	9
1.2 Příčiny vzniku speciálních vzdělávacích potřeb.....	9
1.3 Specifické poruchy učení (SPU).....	10
1.4 Mentální a tělesné postižení.....	12
2 Integrace/inkluzivní vzdělávání.....	15
2.1 Vymezení pojmů integrace/inkluze.....	16
2.2 Inkluzivní vzdělávání v ČR a ve světě.....	21
2.3 Přínos inkluze.....	29
2.4 Role pedagoga v inkluzivním vzdělávání.....	35
2.5 Klima školy.....	37
2.6 Individuální vzdělávací plán(IVP).....	40
2.6.1 Legislativa.....	41
2.6.2 Strategie a tvorba IVP.....	42
2.6.3 Spolupráce školy, Poradenských pracovišť a rodičů při realizaci IVP.....	44
3 Výzkum – podmínky úspěšné inkluze na Základní škole Horní Stakory.....	49
3.1 Cíl výzkumu.....	49
3.2 Metody výzkumu a popis instituce.....	49
3.3 Výsledky šetření, doporučení.....	50
4 Závěr.....	72
Použitá literatura.....	74
Seznam grafů a tabulek.....	77
Přílohy	79-89

Anotace

Diplomová práce zaměřená na zjištění podmínek úspěšného inkluzivního vzdělávání na konkrétní základní škole. V teoretické části vymezuje pojmy související s inkluzivním vzděláváním, srovnává principy inkluzivní různých autorů, nahlíží na inkluzivní vzdělávání ve světě a v České republice. Dále zmiňuje klima školy, které je jednou z nejdůležitějších podmínek úspěšné inkluze. Porovnává pro a proti inkluzivního vzdělávání, jeho přínos pro školy a všechny účastníky pedagogického procesu. Výzkumná část je zaměřena na připravenost konkrétní základní školy k inkluzivnímu vzdělávání.

Abstract

Thesis focused on finding the conditions of successful inclusive education to the specific primary school. In the theoretical part defines the concepts related to an inclusive education, compares the various authors, the principles of inclusive, sees the inclusive education in the world and in the Czech Republic. Further mentions that the school climate is one of the most important conditions for successful inclusion. Compares the for and against inkluzivního training, its contribution to the school, and all participants in the educational process. Part of the research is focused on the readiness of the particular primary school to inclusive education.

Klíčová slova:

Speciálně vzdělávací potřeby, inkluze, inkluzivní škola, integrace, kooperace, škola, rodiče, individuální vzdělávací plán, klima školy, asistent pedagoga, speciální pedagogika, speciální pedagog, klíčové kompetence

special educational needs pupils, inklusion, inclusive school, integration, cooperation, school, parents, individual education plan, school climate, teaching assistant, special education, special education teacher, core competencies

Úvod

Otázka inkluze žáků se specifickými poruchami učení je v současné době velmi aktuální, protože výskyt těchto poruch rapidně vzrůstá. Asi bychom dnes jen těžko hledali školní třídu, ve které není žák se specifickou poruchou učení, vyskytují se také u žáků nadaných. Specifické poruchy učení jsou také jednou z mnoha a nejčastější příčinou školní neúspěšnosti žáků. Přesná příčina vzniku těchto poruch není dosud známá. Specifické poruchy učení jsou předmětem zkoumání pedagogů, psychologů, ale také lékařů, kteří se na ně zaměřili z hlediska vývoje člověka.

Široké veřejnosti je především známo označení dyslektik, dyslektická třída apod. to však není správná terminologie. Každý člověk je totiž neopakovatelnou individualitou a jedinečností a také specifické poruchy učení jsou u každého jedince různé. Důležité je, aby se specifické obtíže nestaly dominantním znakem jedince (Zelinková, 2003).

Inkluze se stává pro žáky se specifickou poruchou učení velkou výzvou, její hlavní myšlenkou je totiž akceptování jakýchkoliv rozdílností jedince. V inkluzivním vzdělávání mají tedy všichni rovné příležitosti a padají všechny předsudky a odlišnosti. V praxi to znamená, že inkluzivní vzdělávání je zaměřeno na všechny účastníky vzdělávacího procesu, ne tedy jen na jednoho žáka, jak je tomu při integraci. Tato skutečnost má podle mého názoru velký vliv na jedince se speciálně vzdělávacími potřebami (tedy i pro žáky se specifickými poruchami učení) a to v oblasti vnímání sebe sama a jejich bezpodmínečné přijetí společností. V podstatě by se měl vytratit pocit méněcennosti, nedůležitosti, odlišnosti atd., což je pro zdravý vývoj každého jedince prospěšné a to z hlediska pedagogického, psychologického i lékařského.

Cílem práce je shrnout poznatky a dosud známé skutečnosti z různých informačních zdrojů o inkluzivním vzdělávání a na jejich odborném základě zkoumat podmínky úspěšné inkluze v malotřídní škole.

Teoretická část této práce vymezuje pojem speciálně vzdělávací potřeby a snaží se objasnit na základě odborných knih jejich příčiny. Dále se zabývá specifickými poruchami učení, které definuje a stručně charakterizuje jejich druhy. V následující kapitole se zabývá mentálním postižením, charakterizuje a popisuje stupně. Zaznamenává změny v terminologii a pohledu na mentálně postižené. Poměrně obsáhlá část práce je věnována inkluzivnímu vzdělávání, jeho znakům,

charakteristice, principům, výhodám i nevýhodám, rolím pedagogů, rodičů, poradenských pracovišť a v neposlední řadě také inkluzi ve světě. Stručná kapitola je také věnovaná klimatu školy a školní třídy. Na tuto kapitolu plynule a systematicky navazuje kapitola o individuálním vzdělávacím plánu, kde se seznámíme s jeho obsahem a také legislativou, která ho vymezuje.

Ve výzkumné části chci zjistit, zda konkrétní škola podporuje rovné příležitosti pro všechny své žáky. Jako výzkumnou metodu jsem zvolila analýzu vzdělávacích dokumentů školy a dotazníky pro pedagogy a rodiče žáků školy.

K práci mě motivuje vlastní zkušenost s integrací a inkluzí. Pracuji jako učitelka v malotřídní škole již několik let. Ve své třídě mám tři žáky se specifickými poruchami učení, jednu žákyni s tělesným postižením a jednu žákyni s poruchou chování. Sama tvořím individuální vzdělávací plány, neustále spolupracuji s rodiči a poradenskými pracovišti, stále se v této oblasti vzdělávám – kurz asistenta pedagoga, různé tvořivé dílny na téma integrace/inkluze atd. Chtěla bych, aby toto téma bylo osvětleno široké veřejnosti, hlavně rodičům, ale také pedagogům, protože zde stále existuje mnoho předsudků, nedorozumění a velká neznalost tohoto tématu.

1 Speciální vzdělávací potřeby žáka

1. 1 Vymezení pojmu speciální vzdělávací potřeby

Pojem speciálně vzdělávací potřeby je ve světě používán již více než dvacet let. Klíčovým impulzem pro používání a přijetí tohoto pojmu bylo přijetí a vyhlášení Deklarace Světové konference o speciálním vzdělávání – Salamanca 1994(UNESCO). V Čechách byl pojem speciální vzdělávací potřeby ustanoven zákonem č.561/2004 Sb. v roce 2004.(Hájková, Strnadová 2010). Osoby se speciálními vzdělávacími potřebami jsou lidé se zdravotním postižením, zdravotním či sociálním znevýhodněním. Obecně jsou tedy speciálně vzdělávací potřeby j vymezeny jako rozdíl mezi úrovní chování či výkonem určité znevýhodněné osoby, a tím co je od ní na určitém stupni vývoje očekáváno. Školský zákon pevně stanovuje podmínky, které zajišťují osobám se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání odpovídající jejich individuálním potřebám vycházejících z jednotlivých zdravotních nebo sociálních znevýhodnění.

1. 2 Příčiny vzniku speciálních vzdělávacích potřeb

Pro další práci s osobami se speciálně vzdělávacími potřebami, je důležité znát příčiny vzniku speciálně vzdělávacích potřeb. To nám umožní zaměřit se na možný smysluplný rozvoj osobnosti a dovedností konkrétního jedince. Osvětlí nám, jak můžeme pomoci, jakým směrem vést naše působení, abychom dosáhli pokroku.

Příčiny vzniku speciálních vzdělávacích potřeb lze dle povahy rozdělit do tří skupin:

- a) vrozené
- b) perinatální
- c) získané

Mezi **vrozené** řadíme všechna znevýhodnění ovlivněná dědičností a genovou mutací, vzniklá v prenatálním období vývoje člověka. Velký vliv na vznik znevýhodnění v tomto období má také

onemocnění matky v těhotenství, užívání nedovolených léků, užívání omamných látek, drog, alkoholu, věk matky, civilizační vlivy (špatné ovzduší, nekvalitní voda, chemicky ošetřené potraviny atd.) jako následek výše jmenovaných vlivů mohou vzniknout tato postižení – Downův syndrom, smyslová postižení, poruchy autistického spektra, rozštěp páteře, mentální retardace a další různě kombinovaná postižení.

Za **perinatální** období člověka označujeme čas kolem porodu a během porodu, kdy může dojít k postižení jedince vlivem velké psychické zátěže matky (úmrtí v rodině, týrání, nehoda, úraz atd.) nebo komplikacemi při samotném porodu (přidušení, neodborný domácí porod, krvácení matky atd.). Zde mohou vzniknout tato postižení- dětská mozková obrna, lehká mozková dysfunkce, mentální a tělesná postižení, specifické poruchy učení, epilepsie a další.

Mnohá postižení lze také **získat** v průběhu života z mnoha příčin. Nejčastější příčinou vzniku těchto postižení jsou úrazy a nehody, kdy dojde vlivem delšího bezvědomí k poškození některých center mozku, dále úrazy páteře a poškození míchy. Získaná postižení jsou mentální i tělesná.

1. 3 Specifické poruchy učení (SPU)

Jedním z nejčastějších forem speciálně vzdělávacích potřeb jsou specifické poruchy učení označované také jako vývojové poruchy učení. Do podvědomí Čechů se tento pojem dostává díky rozpracování prof. Matějčka, který na toto téma napsal mnoho odborných knih a podpořil další odborné výzkumy na toto téma. Poruchy učení shrnul do této definice:

SPU- „ Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkční centrální mozkové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevit souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy např. kulturní odlišnosti, nedostatečné popřípadě neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“ (Matějček 1995, s. 24)

Dle Olgy Zelinkové, která se v současnosti věnuje svou odbornou tvorbu převážně tomuto tématu- píše odborné knihy obsahující podrobné charakteristiky jednotlivých poruch učení, jejich diagnostikování, možnosti a návody na reedukaci, nápravná cvičení, nápady pro pedagogy, jsou specifické poruchy učení souhrnným názvem pro poruchy spojené s osvojováním čtení, psaní,

užívání řeči, matematiky a naslouchání (Zelinková, 2003). Tyto poruchy mají individuální charakter a jsou úzce spjaty s dysfunkcemi centrální nervové soustavy jedince. Samotné definice jednotlivých poruch prošly od roku 1968 (4.4.konference Světové neurologické federace v Dallasu, USA)mnoha proměnami a staly se východisky mnoha výzkumů (Zelinková,2003). O příčinách vzniku specifických poruch učení existuje mnoho teorií. Pokud budeme vycházet z neuroanatomie a neurofyzologie dojdeme k teorii, že příčinou specifických poruch učení jsou nedostatky ve stavbě a funkci některých mozkových center. Z pedagogicko-psychologického pohledu vznikají poruchy učení nezvládnutím vývoje určité dovednosti (ke čtení, psaní, počítání atd.) Poruchy učení mohou vznikat také na základě lehké mozkové dysfunkce. Pokorná uvádí ve své knize Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování (2001), že jednou z možností vzniku poruch učení je skutečně drobné poškození mozku, ale nové výzkumy se zaměřují především na funkci mozkových hemisfér a jejich vzájemné propojení.

Druhy specifických poruch učení

Pokud budeme vycházet z faktů, že příčinami vzniku poruch učení je poškození mozku. Můžeme na základě postižených částí mozku rozdělit poruchy učení na jednotlivé druhy, dle toho, které schopnosti jedince řídí a ovlivňují.

Dyslexie – soubor projevů, které ovlivňují schopnost naučit se číst. Jedinec s touto poruchou má problém zapamatovat si správné tvary písmen, čte pomalu, často chybuje a čtenému textu zcela nerozumí.

Dysgrafie – porucha psaní, postihuje grafickou stránku písemného projevu, vyznačuje se velkými či malými špatně čitelnými tvary písmen. Písemný projev je neupravený s mnoha škrtanci a tempo psaní je pomalé.

Dysortografie – jedinec s touto poruchou dělá v písemném projevu mnoho pravopisných chyb a má potíže s osvojováním si gramatických pravidel. Nerozlišuje dlouhé a krátké samohlásky, měkké a tvrdé hlásky, hranici slov, vynechává písmena či slabiky při psaném projevu.

Dyskalkulie – porucha, která omezuje matematické schopnosti, porovnávání čísel, manipulaci s daty, matematickou představivost, geometrii. Dítě není schopno chápat matematické postupy, často si určité postupy pouze pamatuje, tudíž je v jiné souvislosti neumí aplikovat. *„Dyskalkulie jsou vzácnější než dyslexie. Nízká úroveň vědomostí z matematiky je často důsledkem nedostateč-*

né nebo špatné výchovy a vyučování, ne důsledkem narušení matematických schopností“.(Zelinková 1994, s97)

Dyspraxie – porucha obratnosti a to i v běžných činnostech každodenního života. Jedinec bývá neupravený, jeho výrobky a výstupy práce jsou nevzhledné, má potíže i v tělesné výchově a jeho mluvený projev může být nedostačující nebo zmatený.

Dyspinxie- porucha omezující kreslený projev

Dysmúzie – chybí schopnost vnímat a reprodukovat hudbu

ADHD – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou, dítě neudrží pozornost při vyučování ani při hrách, často nedokončuje práci, nezvládá si zorganizovat svou práci, na neúspěch reaguje pláčem, vztekem, je hlučné a neposedné.

1. 4 Mentální a tělesné postižení

Mentální postižení/retardace

Nejpočetnější skupinu postižených jedinců tvoří osoby s mentální retardací (Durecová,), která se projevuje trvalým omezením rozumových schopností promítajících se do celé osobnosti člověka. Projevuje se zhoršenou orientací v běžném životě, IQ je nižší než 70. Tato skupina je velmi různorodá, velmi záleží na hloubce retardace a na prostředí, ve kterém konkrétní jedinec žije. Lidé s mentální retardací se pomaleji učí, mají problémy s pozorností, abstraktním myšlením. Neosvojili si chování, které od nich společnost v určitém věku očekává. Děti Mentálně retardované se vyvíjejí pomaleji, déle se naučí chodit, mluvit, sebeobsluže. Ve většině případů u nich přetrvává problém s komunikací i ve vyšším věku, neustále jsou závislé na jakémkoli dozoru-rodina, sociální pracovníci, dobrovolníci atd.

Mentální retardace je rozdělena do čtyř stupňů:

1. **Lehká mentální retardace** – IQ 50-69, do této skupiny patří 85% jedinců ze všech mentálně postižených na světě, jsou schopni získat schopnosti a dovednosti 6.-7. třídy základní školy, mohou se stát soběstačnými, žít samostatně a potřebují jen občasnou podporu svého okolí.

2. **Středně těžká mentální retardace**- IQ 35-49, v dospělém věku zvládnou tito jedinci jednoduchou sebeobsluhu, jednoduchou manuální práci, ale s trvalejší podporou, mohou žít plnohodnotně v chráněném prostředí.
3. **Těžká mentální retardace** – IQ 20-34, tito lidé zvládají jen s obtížemi některé úkony sebeobsluhy, mají omezené komunikační schopnosti, spíše lépe rozumí, než mluví.
4. **Hluboká mentální retardace**- IQ je menší než 20, jedinci nerozumí požadavkům a instrukcím, vyžadují stálý dohled a podporu, pak mohou zvládnout základy sebeobsluhy.

Autor: Mgr. Katarína Durecová, klinická psycholožka, 3. LF UK

Hájková, Strnadová (2010) ve své knize popisují posun v terminologii v oblasti mentální retardace. Dělení mentálně retardovaných do skupin již neprobíhá dle hloubky postižení, jak je uvedeno výše, ale rozhodující je stupeň potřebné podpory konkrétního jedince.

1. **Občasná podpora** – krátkodobá například v období životní krize, ztráty zaměstnání
2. **Omezená podpora**- je časově omezená, nemá občasný charakter například příprava na zaměstnání, tranzitní péče
3. **Rozsáhlá podpora**- je časově neomezená, jedná se o průběžnou podporu například denního rázu
4. **Úplná podpora**- je vysoce intenzivního rázu, jedinec ji potřebuje ve všech typech prostředí neustále

Příčiny mentální retardace můžeme rozdělit do tří skupin dle období jejich vzniku. **Prenatální**: vrozené vady metabolismu, chromozomové poruchy, vývojové poruchy např. vlivem nadměrného používání alkoholu, drog, léků. **Perinatální**: komplikovaný nebo předčasný porod. **Postnatální**: somatické, psychosociální vlivy, deprivace, nedostatek stimulů- vše v raném dětství.(Češková, 2006)

Tělesné postižení

Zahrnuje postižení pohybového aparátu, tělesné postižení bývá označováno jako handicap, může být vrozené nebo získané.

Vrozené tělesné postižení:

Dětská mozková obrna- vzniká v těhotenství, dítě se s ní rodí. V mozku je postižena část, která ovládá motoriku. Existuje několik forem dětské mozkové obrny, postihuje buď všechny čtyři končetiny nebo jen dvě, typický je pro ni křečovitý úchop, deformace končetin - zkroucení, stáčení hlavy a postihuje často i mimické svaly. Často bývá kombinovaná s jinými postiženími. Nesouvisí s IQ, ale může se objevit v kombinaci s mentální retardací.

Duchennova svalová dystrofie- genetické onemocnění, které postihuje svalstvo, objevuje se pouze u chlapců mezi 3. a 4. rokem, ale zjištělná je dříve z krevních testů. Viditelnými příznaky jsou ploché nohy, chůze po špičkách, problém s chůzí do schodů, vysoká unavitelnost, časté pádání, zvláštní způsob zvedání ze země, někdy zhoršená komunikace a časté změny nálad. Svaly postupně atrofují nejprve dolní končetiny, pánev a potom svaly horní části těla a v poslední řadě postihuje plíce a nastává smrt v důsledku plicní nedostatečnosti (mezi 12. -13. rokem)

Vrozený rozštěp páteře- v důsledku špatného prenatálního vývoje nervové soustavy, kdy zůstane obratle odkryté, dochází k inervaci svalů a tedy k částečnému ochrnutí. Přesné příčiny tohoto postižení nejsou zcela známy.

Získaná tělesná postižení:

Vznikají v důsledku úrazů, autonehod, amputací končetin vlivem cévních chorob, diabetes, infekcí, zhoubné nádory končetin. Řadíme sem také dětskou mozkovou obrnu, která vzniká v průběhu porodu, ale také svalovou dystrofii, která se projeví v období mezi 3.a 4. rokem života dítěte.

Výchovou a vzděláváním jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami se zabývá speciální pedagogika. Tento obor pedagogiky prošel v poslední době velkými změnami. Nahlédnutím do historie péče o postižené zjistíme, že již od roku 1786 vznikají na našem území první ústavy pro jedince s různými typy handicapu. Velkým zlomem je potom rok 1913, kdy vzniká v Praze Jed-

ličkův ústav a péče o handicapované se začíná viditelně zkvalitňovat, zavedením podpůrných pomůcek do výuky, přizpůsobení učebních osnov a také zavedení povinné školní docházky pro postižené v roce 1918.(Slomek, 2006) Do roku 1945 vznikaly speciální školy a speciální pedagogika se pozvolně zdokonalovala. Po roce 1945 dochází k výrazné změně, v běžných školách jsou zřizovány speciální třídy pro handicapované žáky. Pokrok je zaznamenán i v diagnostice vývojových poruch učení. Pojem speciální pedagogika pevně zavedl na pole české pedagogiky Miloš Sovák. Po roce 1989, kdy se Česká republika stala demokratickou zemí, získáváme mnoho odborných informací pro oblast speciální pedagogiky a jedinci se speciálně vzdělávacími potřebami jsou integrováni do běžných škol. Setkáváme se s pojmy integrace/inkluze.

2 Integrace/Inkluzivní vzdělání

Dva pojmy, které jsou v českém školství v současné době velmi frekventované a ve společnosti moderní. Díky těmto trendům ve výchově a vzdělávání se dostává do podvědomí celé společnosti, že lidé se speciálně vzdělávacími potřebami či jiným handicapem jsou nedílnou součástí lidské společnosti. Rovnocenné zařazení těchto lidí do normálního běžného života pozitivně ovlivňuje chování, postoje a předsudky společnosti. Široká veřejnost pomáhá těmto lidem překonávat úskalí v běžném životě a oni naopak učí společnost úctě, toleranci, empatii. Prvním krokem začlenění handicapovaných lidí do „do normální zdravé společnosti“ po roce 1989 se stala integrace, dalším postupem k ještě úspěšnějšímu a bezpodmínečnému začlenění je inkluze, kdy je člověk s handicapem respektován jako individualita a prioritou je hledání cest k vzájemnému přizpůsobování (nejedná se o přizpůsobování se většině). (Uzlová, 2008) Od 1. 1. 2005 je integrace a inkluze zakotvena v zákoně 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tuto problematiku blíže specifikuje vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

„Nejzásadnější koncepční změnou, k níž se v našem školství po roce 1989 dospělo, je skutečnost, že výchova a vzdělávání postižených dětí a mladistvých přestává být doménou speciálního školství a v souvislosti s integračními trendy ve vzdělávání se postupně stává záležitostí všech typů škol a školských zařízení“ (Vítková, M., 2004, s. 19).

S názorem M. Vítkové mohu jen souhlasit, jedná se skutečně o zásadní změnu ve výchově

a vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, která pozitivně ovlivní jejich další život.

2.1 Vymezení pojmů integrace/inkluze

Integrace jako taková zasahuje několik oblastí lidského života. Rozlišujeme integraci pracovní, kdy začleňujeme a pomáháme lidem s handicapem hledat a po té zvládat zaměstnání. Společenská integrace značí soužití handicapovaných lidí v běžné společnosti – patří sem bezbariérové přístupy do různých budov, bezbariérové bydlení, sociální pomoc a podpora nezávislosti handicapovaných. (Jesenský, 1995) Toto rozdělení je dnes již poněkud zastaralé. Například Světová zdravotnická organizace WHO uvádí devět stupňů sociální integrace (Slomek, 2006):

Plná integrace:

1. sociálně integrovaný jedinec

Vysoká integrace:

2. inhibovaná účast (postižení vyvolává určitou nevýhodu)
3. omezená účast (negativní vliv na společenský život, manželství, soukromí apod.)

Středně vysoká integrace:

4. zmenšená účast (problémy v navazování náhodných kontaktů)

Nízká integrace / nízká segregace:

5. ochuzené vztahy (omezení ve fyzickém, sociálním nebo psychickém vývoji)
6. redukované vztahy (schopnost udržovat vztahy jen k vybrané skupině či jednotlivci)
7. narušené vztahy (neschopnost udržovat trvalejší vztahy)

Středně vysoká segregace:

8. odcizení

Vysoká segregace:

9. společenská izolace (schopnost míry socializace je téměř nezjistitelná)

Odlišný pohled na integrovaného jedince uvádí Hájková, Strnadová (2010), to je spojeno s mírou podpory, kterou konkrétní jedinec potřebuje (viz.kapitola mentální postižení, výše)

Školská integrace, která je tématem této diplomové práce, ta je spjata se začleňováním jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy, ne do speciální. Je přímo zaměřena na integrovaného jedince, na jeho potřeby, schopnosti a dovednosti, vytváří pro něj individuální učební program, metody práce, styl hodnocení, vše je mu zcela podřízeno. Integrovanému jedinci je přizpůsobena část prostředí ve škole – daná učebna, její zařízení, menší počet žáků ve třídě či v některých případech asistent pedagoga, žák je tedy součástí kolektivu, ale jeho učební plán je odlišný od jeho spolužáků, někdy jsou mu vypuštěny z učebních osnov i některé vyučovací předměty. Na školské integraci se podílí team lidí složený s odborníků (speciální pedagogové, výchovní poradci, preventisté, učitelé) a rodiny integrovaného. Na jejich komunikaci a důvěře je založená úspěšnost integrace handicapovaného jedince.

Integraci můžeme podle charakteru rozdělit na úplnou a částečnou. Plnou integrací rozumíme začlenění handicapovaného jedince do běžné školy mezi zdravé spolužáky, kde je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu, vytvořeného pro jeho konkrétní handicap. Částečnou integrací máme na mysli vzdělávání postiženého žáka ve speciální třídě s postiženými spolužáky a během školních přestávek, školních akcí jsou začleněni mezi zdravé spolužáky školy (Vítková, 2003). Při integraci je velmi důležité přihlídnout ke druhu a typu postižení, ne vždy je integrace reálná a bezproblémová a také neznamená, že tím skončí speciální, psychologická podpora (Muller a kol, 2004).

Dle výsledků z praxe a mnohých výzkumů je dnes zřejmé, že proces integrace není vlastně ukončený proces, protože je zaměřená pouze na jedince samotného. Z tohoto důvodu byl prvně zmíněn, vymezen a popsán pojem inkluze- konference v Salamance

"Inkluzivní vzdělávání je definováno jako uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na úrovni výkonů žáků" (Lebeer, 2006).

Inkluze- je zaměřená na potřeby všech účastníků vzdělávacího procesu, tím ovlivňuje celé klima školy a také její celkové zaměření. Snaží se, aby začlenění handicapovaného jedince do kolektivu bylo prospěšné nejen pro konkrétního žáka, ale pro celou skupinu vzdělávaných a také pro samotného pedagoga. Celý tento proces se stává ve skutečnosti upevněním práva navštěvovat

školu v místě svého bydliště. Není podstatné a prioritní zda žák zvládne učivo ročníku v plném rozsahu, ale důležitý je emoční a sociální zisk pro žáka, jeho spolužáky a pedagoga. Projít školní docházkou bez velkých obtíží může napomoci asistent pedagoga, bezbariérový přístup, kompenzační pomůcky, snížený počet žáků ve třídě, postoje veřejnosti atd. Samozřejmě existuje skutečně varianta, kdy tento typ vzdělání žáka nerozvíjí, což je nutné objektivně prokázat, a pak nastupuje jiné řešení jeho školní docházky – stacionář, domácí péče.

Inkluzivní vzdělávání je založeno na kooperaci mnoha lidí a odborných pracovišť. Komunikace je tedy základem inkluzivního vzdělávání. Pedagog musí mít schopnost kooperativně pracovat s učitelským sborem, poradenským pracovištěm, rodiči a také s žáky ve třídě, ve které je žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Spolupráce okolí musí být skutečně na vysoké úrovni, pokud tomu tak není, pak se může stát, že žák, kterému by inkluzivní vzdělávání opravdu vyhovovalo a prospělo mu, stává obětí nejednotných postupů a názorů svého okolí a může tak skončit ve speciální škole, stacionáři či domácí péči.

Inkluze vyžaduje spolupráci rodičů, pedagogů, poraden atd. Na základě těchto požadavků inkluze se setkáváme s pojmem **inkluzivní škola**. V rámci inkluzivní školy má jedinec právo na své individuální vzdělávací potřeby, vzdělávací plán takové školy zohledňuje různorodosti potřeb žáků. Zde se setkáváme s chybami v systému vzdělávání. Často nám vzdělávací plány nedovolí rozvíjet potenciál všech účastníků vzdělávacího procesu s ohledem na jejich možnosti. I když jsou plány pro vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami a pro nadané žáky součástí vzdělávacích plánů každé školy jsou dle mého názoru nedostačující. Fakt, že je potřeba upravit kurikulum, aby vyhovovalo všem žákům, uvádí také Hájková, Strnadová (2010) v publikaci *Inkluzivní vzdělávání*.

Hlavní myšlenkou inkluze není podporovat soutěživost a srovnávat výkony, ale neustále podporovat žáka při každé práci, být tolerantní k odlišnostem. Tímto přístupem není jedinec izolován, ale je plnohodnotnou součástí kolektivu. (Hájková, Strnadová, 2010) Pro inkluzivní školu je charakteristická sociální různorodost, kterou vnímáme v životě na každém kroku. Vlivem migrace lidí a otevření se hranic v Evropě se Česká republika stala domovem či azylem mnoha příslušníků cizích národů. Společnost se učí přijímat jejich kulturu, náboženství, seznamuje se s jejich jazykem. Často dochází k nedorozuměním z důvodu odlišností ve způsobu života. Lidé mají z odlišností strach z různých důvodů, jako jsou předsudky, obava o vlastní sociální skupinu,

stereotypy. Inkluze s odlišností pracuje, každý má právo vzdělávat se v rámci svých možností, odlišnosti mohou žáky obohacovat a rozvíjet jejich klíčové kompetence.

Dle Ligy komunitních škol, která sdružuje komunitní školy má inkluzivní škola tyto tři principy vzdělávání:

1. **podněcuje při výuce vhodnými úkoly a výzvami** – každý žák by měl dostat ve výuce možnost získat co nejvíce vědomostí, ale také by měl mít možnost být úspěšný. Školní vzdělávací plány zahrnují učivo, které musí žák zvládnout během školní docházky v určitém věkovém stupni. Pedagogové inkluzivní školy přistupují ke svým žákům individuálně s ohledem k jejich potřebám přizpůsobováním učiva, forem a metod výuky a v neposlední řadě vypracováním individuálně vzdělávacího plánu.
2. **zohledňuje a respektuje odlišné vzdělávací potřeby svých žáků** – škola plánuje výuku tak, aby se ji mohlo účastnit nejširší spektrum žáků. Poskytuje rovné příležitosti všem volbou různých výukových postupů, metod, forem. Přizpůsobuje také klasifikaci a hodnocení všem žákům individuálně s přihlédnutím k jejich možnostem a potřebám. Stanovuje si ve vzdělávacím procesu reálné cíle, dělí si je na jednotlivé menší kroky, které postupně plní.
3. **překonává zažité bariéry v hodnocení a vzdělávání žáků** – žáků se speciálními vzdělávacími potřebami stále přibývá a jejich odlišnosti jsou různého charakteru, od poruch učení, chování, tělesných a mentálních handicapů k socio- kulturním odlišnostem (cizinci, sociálně slabé rodiny atd.). S tímto faktem se pojí vytváření pomyslných bariér a také předsudků, které je nutné vhodným způsobem odstraňovat, dávat všem rovné příležitosti ke vzdělávání. Přizpůsobit výuku tak, aby se ji mohli zúčastnit všichni žáci školy, třeba i s podporou asistenta pedagoga či osobního asistenta.

Hájková, Strnadová (2010) uvádí jako hlavní charakteristiku inkluzivní školy **sociální heterogenitu**, kterou dále člení:

1. kulturní a etnická heterogenita
2. jazyková heterogenita

3. heterogenita pohlaví
4. věková heterogenita
5. heterogenita kognitivních předpokladů a mentálních schopností
6. rozdílnost žáků dle temperamentových charakteristik

V publikaci Ukazatel inkluze (2007) najdeme tyto charakteristiky inkluzivní školy:

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

Hana Kasíková (2011) v nejnovější monografii věnované diverzně a diferenciaci v základním vzdělávání popisuje model inkluzivní školy takto:

1. Respektování práv všech dětí na přijetí do státních škol a získání vzdělání v této instituci
2. Zacházet s dětmi s respektem, akcentovat jejich důstojnost a nezávislost
3. Poskytovat přístup k férovému sdílení dostupných edukačních zdrojů, bez přímé či nepřímé diskriminace redukovat bariéry vůči učení

4. Mít filosofii poskytování vzdělání pro všechny děti, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
5. Rozpoznávat diverzitu své populace a reagovat na ni adekvátně
6. Přizpůsobit se různým stylům učení a rychlosti učení
7. Zajistit rovnost vzdělávacích možností prostřednictvím kurikula, školní organizace, užití zdrojů a partnerstvím s komunitami

Pokud tyto výše uvedené principy porovnáme a shrneme, docházíme k faktu, že inkluzivní škola je založena na rovných příležitostech pro všechny účastníky vzdělávacího procesu. Přijímá bezpodmínečně odlišnosti zúčastněných, vnímá je pozitivně jako možnosti vzájemného obohacování se v oblasti sociální, emoční a vzdělávací. Zároveň nám tyto principy ukazují, že cesta k vytvoření příznivých podmínek pro inkluzivní vzdělávání je velmi složitá a vyžaduje spolupráci mnoha složek. Jak tedy vypadá situace v České republice?

2. 2 Inkluzivní vzdělávání v ČR a ve světě

Česká republika - . Inkluzivní vzdělávání je v naší republice zatím poměrně novou záležitostí, naopak integrace je velmi častým jevem, téměř v každé třídě základní školy najdeme integrovaného žáka s různými druhy a stupni postižení. Integrovaní jsou z velké části hlavně žáci s vývojovými poruchami učení, pro ně je vytvořen individuální vzdělávací plán.

Inkluze totiž mění celkovou vzdělávací strategii školy, její zaměření a výrazně se promítá v jejím materiálním vybavení. Školní budovy jsou převážně staré stavby, ve kterých nebylo počítáno s handicapovanými žáky (malé prostory, chybí bezbariérový přístup, úzké dveře, celkově malé prostory). V tomto ohledu je možným řešením na stavebních a dalších materiálních potřebách školy účast sponzorů nebo dotace z různých fondů, či příspěvky nadací. Na podporu inkluzivního vzdělávání vzniklo v České republice mnoho výborných společností, které pomáhají pedagogům, školám, rodičům i samotným jedincům se speciálně vzdělávacími potřebami. Za mnohé zmiňuji Rytmus o.p.s., Liga komunitních škol, QUIP, projekt Férová škola a mnoho webových portálů podporujících inkluzi – Dobromysl, Inkluze, Inkluzivní škola, Czechkid aj.

Pedagogové mají z inkluzivního vzdělávání obavy, převážně z narušení výuky, nedostatku času, nezvládnutí učiva a také z toho, že jim chybí dostatečná kvalifikace k práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Obavy mají také rodiče žáků s postižením, jejich dítě před školní

docházkou navštěvovalo pravděpodobně speciální mateřskou školu, protože v běžných mateřských školách málokde probíhá integrace či inkluze, mají strach z nedostatku pomůcek a odborně vzdělaných pedagogů, s postoji ostatních žáků a jejich rodičů.(Hájková, Strnadová, 2010)Nově připravovaný dokument ministerstva školství Národní akční plán inkluzivního vzdělávání posiluje inkluzivní pojetí výchovy a vzděláváním ve všech typech a stupních vzdělávacích institucích v ČR. Inkluzivní vzdělávání je zde vymezeno jako posun a rozvoj kultury školy směrem ke společenské soudržnosti, kooperaci.(Hájková, Strnadová, 2010)

Inkluzivní vzdělávání znamená pro každou školu velké množství práce v oblasti administrativy- vytvořit zcela nový vzdělávací program školy otevřený pro všechny žáky, v oblasti dalšího vzdělávání pedagogů – nestačí jeden speciální pedagog, reálné je speciální vzdělání pro celý pedagogický sbor, čemuž brání nedostatek finančních prostředků školy. V neposlední řadě by bylo ohromnou zátěží pro školu zajistit materiální a technické vybavení, pokud má být škola otevřená všem, musí být tomuto přizpůsobená. Podle Kláry Laurenčíkové, někdejší vedoucí sekce speciálního vzdělávání Ministerstva školství je pro dobře nastavený systém vzdělávání žáků nutná mezi-resortní spolupráce.(Habart, 2010)

Na podporu inkluzivního vzdělávání vzniklo v České republice mnoho užitečných organizací, které jsou ochotné pomoci jak školám, tak i rodičům žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Specializují se především na zprostředkování další odborné pomoci pro začleňovaného žáka, pedagogicky pomáhají přímo ve školních třídách, pořádají odborné kurzy a semináře pro pedagogy i rodiče, zastupují rodiče handicapovaných žáků při komunikaci s úřady a školami, jejich aktivity jsou zaměřené na podporu inkluzivního vzdělávání.

V roce 1994 vznikla společnost Rytmus, která nabízí v oblasti inkluze ucelené služby pro všechny účastníky inkluzivního vzdělávání. Tedy poradenství pro školy, samotné pedagogy, rodiče a vzděláváním jejich práce nekončí pomáhají svým klientům s hledáním zaměstnání. Za zmínku stojí také organizace Liga komunitních škol, která sdružuje školy, které se snaží kromě klasického typu vzdělávání podporovat a rozvíjet spolupráci školy a okolní veřejnosti v místě zřízení školy. Věnují se mimoškolním aktivitám pro rodiče žáků a obyvatele blízkého okolí. V rámci Ligy komunitních škol pracují hlavně školy ze sociálně vyloučených oblastí České republiky, ale také školy ze sídlištních, vilových a vesnických lokalit. Podporují rozvoj služeb v celoživotním vzdělávání, zdravý životní styl, klima ve škole, sportovní a kulturní aktivity a

inkluzivní vzdělávání.(ligakomunitnichskol.cz). Dalším přínosným projektem podporujícím inkluzivní vzdělávání je Férová škola, do které se mohou přihlásit školy, které chtějí vytvořit spravedlivé podmínky pro všechny žáky. V rámci těchto společností a projektů mají pedagogové a rodiče možnost vyměňovat si zkušenosti a poznatky z praxe a také se zbavují obav ze zavedení inkluzivního vzdělávání.

V srpnu 2009 vznikl projekt na podporu inkluzivního vzdělávání v České republice s názvem Centra podpory inkluzivního vzdělávání (CPIV). Pro realizaci tohoto projektu bylo zřízeno devět pracovišť, která pokryla celou Českou republiku. Tato pracoviště pracovala se školami, které projevíly zájem otevřít se inkluzivnímu vzdělávání. Jejich činnost byla podpořena odbornými radami a praktickou pomocí. Z první zprávy projektu CPIV můžeme vyčíst současnou situaci inkluzivního vzdělávání v jednotlivých krajích České republiky. Zaměstnanci CPIV vytvořili pro zapojené školy tzv. Školní podpůrný program, který je základem zavedení inkluzivního vzdělávání do škol. Analýzy CPIV ukazují, že k zahájení inkluzivního vzdělávání nestačí pouze nárok na toto vzdělávání, ale důležité jsou podmínky pro práci a příslušné nástroje. V prvním roce projektu mapovali pracovníci CPIV potřeby jednotlivých zapojených škol, jejich školní vzdělávací plány, podíleli se na vytváření individuálních plánů pro žáky, zajišťovali didaktické a další materiální pomůcky pro výuku, vytvářeli plány pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti inkluze. Výzkum pracovníků CPIV ukázal, že na českých školách pracují především kvalifikovaní pedagogové, výjimku tvoří Karlovarský kraj kde je téměř 34% nekvalifikovaných pedagogických pracovníků, asistentů pedagoga je nadprůměrný počet v Praze a v Jihomoravském kraji, školní psychology a speciální pedagogy najdeme ve 22% škol v České republice, ve zbytku škol se poradenstvím zabývají výchovní poradci a metodici prevence. Hlavním tématem výzkumu a práce CPIV byla připravenost českých škol na inkluzivní vzdělávání, dle výsledků stále ještě školy neplní inkluzivní vzdělávání docela, setkáváme se pro zatím pouze s aktivitami, které vykazují prvky inkluze. Tento projekt bude nadále pokračovat, jeho výsledkem mají být celkem tři zprávy.(Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání v ČR 2010)

K úspěšné integraci/inkluzi značně napomáhá zavedení profese **asistenta pedagoga** do českých škol. V současné době je asistent zcela běžným pracovním místem ve školách. Asistent provází handicapovaného žáka po celou dobu výuky, která je samozřejmě přizpůsobena konkrétním potřebám tohoto žáka. Napomáhá žákům přizpůsobit se školnímu prostředí, usnadňuje komunikaci s ostatními žáky, pedagogům školy s výchovnou a vzdělávací činností, napomáhá spolupráci

se zákonnými zástupci žáka či s komunitou, ve které žák žije. Asistent pedagoga je dle školského zákona pedagogický pracovník, jeho náplň práce a plat se stanovuje na základě zákonů MŠMT, osobní asistent je pracovník sociální služby. Dle mého názoru je asistent pedagoga výborný tah pro naše školství a inkluzivní vzdělávání, i když se tímto pojmem setkáváme velmi často, mám pocit, že stále ještě zcela nezdomácněl. Zavedení asistenta do škol není také jednoduchá záležitost, je potřeba napsat několik žádostí spádový krajský úřad, zřizovateli školy. Výrazný problém vyvstává také s financováním tohoto pracovního místa, ne vždy jsou finanční prostředky schváleny v takové výši, v jaké by byly potřebné. Často je potřeba získávat sponzory, nebo rodiče přispívají určitou částkou. Právě tato skutečnost je velmi zarážející, pokud připustíme, že školní docházka je pro žáky v České republice povinná a bezplatná (vyjma soukromých škol). Neopomenutelný význam pro zavedení asistenta pedagoga mají pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, ty musí nejprve na základě mnoha vyšetření a dlouhodobé poradenské péče asistenta pedagoga konkrétnímu žákovi doporučit. Doporučení školského poradenského zařízení je poskytováno v souladu s § 7 odst. 2 vyhlášky č. 73/2005 Sb. tak, aby vytvářelo vhodný podklad pro žádost ředitele školy o zřízení funkce asistenta pedagoga. Jedná se především o ustanovení týkající se zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga a doporučené náplně práce asistenta pedagoga. Vyjádření školského poradenského zařízení musí být v souladu s případnými podklady pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu (IVP) žáka ve smyslu § 18 školského zákona č. 561/2004 Sb. Doporučení Speciálně pedagogického centra obsahuje zdůvodnění potřeby zřízení této funkce v konkrétní škole, rozsah činnosti asistenta pedagoga (navrhovaná výše pracovního úvazku asistenta pedagoga, popř. i doba jeho uplatnění ve škole – doba trvání pracovního poměru), obsah jeho pracovní činnosti (návrh pracovní náplně) a návrh na další poskytované podpůrné služby. Asistent pedagoga musí úzce spolupracovat s poradenským pracovištěm, ve kterém má metodickou i praktickou podporu. Bez vyjádření školského poradenského zařízení nemůže ředitelství školy žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga uplatňovat. Proces zavedení asistenta pedagoga je tedy z pohledu administrativy velmi složitý a také zdoluhavý proces, jeho úspěšnost je založena na zdravé komunikaci zákonných zástupců žáka, poradenských pracovišť a školského zařízení. Pokud dostane škola souhlas ke zřízení pracovního místa asistenta pedagoga, má před sebou ředitel školy úkol najít vhodného kandidáta pro výkon této činnosti. Často využije stávajících zaměstnanců- vychovatelů školní družiny nebo klubu, další varianta je spolupráce s neziskovými národními organizacemi.(MŠMT)

Svět a inkluzivní vzdělávání- podle slov náměstkyně ministra školství Kláry Laurenčíkové se české školství se v oblasti inkluze inspirovalo převážně ve Finsku, Švédsku, Rakousku a ve Velké Británii.

Ve **Finsku** jsou základem inkluzivního vzdělávání speciální pedagogové, ti pracují ve školách až s jednou třetinou žáků, což je v porovnání s ostatními zeměmi světa velmi vysoký podíl. Většinou z těchto žáků stačí pouze krátkodobé speciální programy, ale většina žáků má vážnější problémy. Takoví žáci jsou umístováni do speciálních tříd, kde s nimi pracují odborníci (Brix, 2011). Finské školství dává všem žákům rovné příležitosti, školy zde mají velkou autonomii, tvoří si samostatně vzdělávací plány a programy, které jsou přizpůsobeny blízkému okolí školy, a které nikdo nekontroluje. Průcha (2006) uvádí, že filosofií finského školství je rovnost a spravedlnost a základem je tzv. jednotná škola, jejímž principem není rozdělování žáků dle schopností, ale společné vzdělávání všech žáků. Centrem pozornosti učitele jsou individuální potřeby jednotlivých žáků, ne třídy jako masy.

Předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami probíhá třemi způsoby. Většina se vzdělává v běžných třídách, kde je na 20-25 dětí 1-3 se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhou možností jsou integrované programy, kdy je ve třídě 7 dětí intaktních a 5 se speciálně vzdělávacími potřebami. Tuto třídu vede pedagog společně se speciálním pedagogem. Třetí možností jsou speciální třídy o maximálním počtu 8 dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. V těchto třídách vyučují dva učitelé, z nichž alespoň jeden musí být speciální pedagog. (Menšíková, 2011)

Základní vzdělávání povinné, žáci se vzdělávají společně ve spádových školách. Výukové materiály tvoří školy tak jako v České republice na základě Rámcově vzdělávacích plánů vytvářejí Školní vzdělávací plán. Metody práce si určují učitelé samostatně s ohledem na cíle vzdělávání, snaží se nasměrovat žáky, aby si většinu vzdělávacího procesu organizovali dle svých vlastních potřeb. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami má opět několik možností vzdělávání. První z nich a zároveň nejvíce praktikovaná je integrace do běžných tříd. Samozřejmě se přizpůsobuje počet žáků ve třídě a je využívána speciálně pedagogická podpora. Pokud tento model není možný je žák zařazen do speciální třídy nebo školy. /spěšné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je založena na úzké spolupráci školy a rodičů, využívá možnosti individuálního doučování nebo částečné speciálně pedagogické podpory, kdy má žák upravený vzdělávací plán

pro určité předměty a v ostatních předmětech se vzdělává společně s ostatními.(Menšíková, 2011)

Inspekce byla ve Finsku zrušena v roce 1991, školství a kvalita vzdělávání je založena výhradně na profesionalitě pedagogů. Učitel je ve Finsku autoritou a spolutvůrcem společnosti. Školský systém ve Finsku je založený na sebeevaluaci a také vzájemných hospitacích učitelů.

Ve **Velké Británii** má zásluhu na rozšíření inkluzivního vzdělávání CSIE - centrum pro studie inkluzivního vzdělávání a její zakladatel Mark Vaughan. Tato organizace prosazovala inkluzivní vzdělávání rovnou cestou bez předešlé integrace. Základem je kvalitní vzdělávání pedagogů, které například v českém školství v oblasti inkluze stále chybí. Inkluzivní pedagogové studují v Británii magisterský program. Ve Velké Británii byla v roce 1993 zavedena velmi přísná školní inspekce. Britské děti jsou neustále testované, trendem škol bylo do nedávna podporovat úspěšné žáky k lepším výkonům a ti neúspěšní byli na okraji. Neúspěšných žáků podle spolutvůrců vzdělávací politiky státu bylo 10%, a proto se rozhodlo o podpoře těchto žáků za pomoci různých mimoškolních organizací. Také vzrostla snaha o snížení rizik způsobujících neúspěšnost zmíněných žáků. Na základě této skutečnosti vznikly komunitní školy, které daly otevřené možnosti všem účastníkům, vzdělávání. Za nejdůležitější je v tomto druhu vzdělávání péče o děti i mimo školu, dostatek aktivit ke vzdělávání, spolupráce s rodinami žáků, nabídka a dostupnost specializovaných služeb (logopedie, poradenství, sociální péče atd.), vzdělávání dospělých. Vizí bylo, že do roku 2010 budou všechny britské školy schopny tyto služby poskytovat. Ve výuce inkluzivních škol se vyskytuje tzv. Model 10, škola vytipuje 10 žáků s nejhorším prospěchem či se speciálními vzdělávacími potřebami a pedagogický tým se snaží dozvědět se o těchto žácích co nejvíce informací z jejich života. To napomáhá najít vhodnou motivaci pro každého individuálně, do tohoto procesu jsou zapojeni všichni žáci, jedná se tedy o inkluzi, proces ovlivňuje ve výsledku nejen neúspěšné žáky, ale také rozvíjí kompetence ostatních žáků, posiluje kooperaci školy a rodiny, kooperaci pedagogického sboru.

Na podporu inkluzivního vzdělávání vznikla ve Velké Británii publikace s názvem Ukazatel inkluze. V České republice tuto publikaci šíří organizace Rytmus. V této publikaci je výčet způsobů jak organizovat inkluzivní vzdělávání, jak dojít ke kvalitnímu výsledku ve vzdělávání, podporuje aktivitu žáků, pedagogů i široké veřejnosti. Autorem publikace je kolektiv pedagogů a odborníků, kteří tento text tvořili tři roky. Opět vyzdvihují fakt, že nejdůležitější v inkluzivním

vzdělání je připuštění si odlišností studentů. Tato myšlenka je podstatou všech odborných textů o inkluzi. Publikace byla odzkoušena v Británii na několika školách a pomocí zpětné vazby byla znovu přepracována dle praktických, reálných poznatků. Publikace je zvláštní tím, že nemá žádný návod, má být spíše určitou výzvou pro konkrétní školu začít s inkluzivním vzděláváním. (Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách. 2007) Co by tedy škola, která chce být inkluzivní měla podle ukazatele nejprve udělat? Prvním krokem je uvědomit si co je překážkou inkluzivního vzdělávání, komu daná překážka konkrétně ztěžuje výuku, jak můžeme překážku minimalizovat, jaké máme zdroje k zavedení inkluzivního vzdělávání- zde se nejedná pouze o finance, ale o praktickou a metodickou pomoc, personál atd. Použitím ukazatele inkluze dosáhne škola kontrolu nad svým inkluzivním rozvojem, jeho pomocí je schopna určit si priority a zavést je do praxe. Práce s ukazatelem je členěna do pěti částí:

1. fáze Začínáme s „Ukazatelem“ (čtvrtletí)

Vytvoření koordinační skupiny

Posouzení přístupu k rozvoji školy

Zvýšení informovanosti o „Ukazateli“

Zjištění stávající situace s pomocí klíčových pojmů, oblastí a okruhů

Další rozvedení poznatků s pomocí měřítek a otázek

Příprava na práci s dalšími skupinami

2. fáze Zjišťujeme situaci ve škole (pololetí)

Zjišťování názorů učitelů a členů správního orgánu

Zjišťování názorů studentů

Zjišťování názorů rodičů/pečovatelů a členů místní komunity

Určení priorit rozvoje

3. fáze Zpracování plánu inkluzivního rozvoje školy

Zpracování rámce v „Ukazateli“ do plánu rozvoje školy

Uvedení priorit do plánu rozvoje školy

4. fáze Realizace priorit

Realizace priorit v praxi

Udržování rozvoje

Zaznamenávání pokroku

5. fáze Zpětné posouzení procesu

Zhodnocení dosavadního vývoje

Zpětné přezkoumání práce s Ukazatelem

Pokračování práce s Ukazatelem

V této pomůcce vidím skutečně praxí vyzkoušenou pomoc pro zavedení inkluzivního způsobu vzdělávání do škol. Kniha byla přeložena do několika jazyků a osobně vidím její přednosti hlavně v jejím přepracování na základě zpětné vazby z praxe.

2. 3 Přínos inkluze

Stále se ještě setkáváme s názorem, že je vhodnější vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v homogenních třídách, izolovaně od ostatních žáků a výhradně pod dohledem odborníků- speciálních pedagogů. Nicméně v současné době již společnost začíná chápat proč je inkluze **výhodou**.

Integrovaný žák se učí a je motivován svými spolužáky a pedagogem, učí se jak se chovat ve skupině, naopak svou přítomností ve třídě napomáhá utvářet svým spolužákům zdravý postoj k handicapovaným občanům, rozvíjet jejich toleranci, porozumění, vnímání hodnot rozdílů, morální hodnoty. Správné a kvalitní inkluzivní vzdělávání umožňuje všem žákům být úspěšnými, nevnímá odlišnosti, dává všem stejné výzvy, šance. Inkluze ve své podstatě zajišťuje jedno ze základních lidských práv – právo na vzdělání. Žáci, kteří prošli inkluzivní školou jsou dle výzkumů pro další život lépe připravení, mohou obstát i v dalším studiu, mohou i dokončit střední školu. Ze speciálních škol, kde jsou žáci v podstatě izolováni mezi sobě rovnými a nepřijdou do styku s ostatními zdravými žáky a reálným životním prostředím, nemají tolik šancí obstát v budoucím životě.

Další velkou výhodou inkluze je komunikace a kooperace s rodinou a školou a mezi samotnými pedagogy, ta je tož základem kvalitního inkluzivního vzdělávání. Inkluzivnímu vzdělávání nahrává také fakt, že náplň vyučování na běžných školách je bohatší, obsáhlejší a různorodější než na speciálních školách, i toto je jeden z důvodů, proč rodiče volí pro své handicapované dítě běžnou školu.(Lebeer, 2006)

Neopomenutelnou výhodou inkluze je vrstevnická skupina- společné dospívání, skupinové práce, zážitky. Vrstevnická skupina zdravých žáků je schopna ovlivnit život žáka s mentální retardací natolik, že se naučí i role adolescenta a dospělého, hraje stejné hry se svými spolužáky a podílí se na všech aktivitách ve své třídě, což posiluje jeho pozici v kolektivu a připravuje ho na další život. Podle mého názoru je výhodou inkluzivního vzdělávání vzájemné ovlivňování všech účastníků procesu. Už jen přítomnost někoho odlišného v kolektivu nás nutí připustit si, že odlišnosti existují a my s nimi musíme počítat v celém svém životě. Připustit si existenci odlišnosti je, jak je už výše zmíněno základem inkluze.

Pokud se podíváme na inkluzivní vzdělávání z pohledu výukových materiálů, tedy školních vzdělávacích programů, dozvídáme se o klíčových kompetencích. Ty jsou hlavním obsa-

hem vzdělávání, žáci mají tyto kompetence pomocí metod, forem a výukovými strategiemi rozvíjet. Při reformě školství, kdy došlo k odbourávání pevných učebních osnov, získaly jednotlivé školy možnost zpracovat si své učební materiály, podmínkou byly jen společné výstupy učiva z jednotlivých vzdělávacích stupňů. Tato možnost podle mého názoru posunula české školství vpřed. Pokud bychom ho v tomto srovnali s finským vzděláváním, tak právě zde bychom našli podobnosti, žáci se učí to co budou ve svém životě opravdu potřebovat, využívají k tomu své okolí, spontánní situace. A jsem toho názoru, že vytváření rovných příležitostí pro všechny, tedy inkluze, pomáhá rozvíjet dané klíčové kompetence. Hlavně boří mýty předpokladů a pomáhá vytlačovat ze společnosti xenofobní chování.

Český školní vzdělávací plán zahrnuje tyto **klíčové kompetence**:

1. **kompetence k učení** - na konci základního vzdělávání žák:

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti
- poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit

2. **kompetence k řešení problémů**: na konci základního vzdělávání žák

- vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností

- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému
- samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy
- ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů
- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí

3. **kompetence komunikativní:** na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle v mluveném i písemném projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi
-

4. **kompetence sociální a personální:** žák na konci základního vzdělávání :

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá

- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty

5. **kompetence občanské:** na konci základního vzdělávání žák:

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí
- chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu
- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka
- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit
- chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti

6. **kompetence pracovní:** na konci základního vzdělávání žák:

- používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky
- přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot
- využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření

- orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení
(VÚP,2007)

Na rozvoji těchto kompetencí je založeno současné vzdělávání v naší republice, žáci se vedle vědomostí učí také dovednostem, které jsou důležité pro jejich další život. Kompetence tedy jako taková je souborem dovedností, vědomostí a postojů žáka. Je velmi důležité a nutné, aby rozvoj klíčových kompetencí probíhal ve výuce nenásilnou formou a postupně napříč všemi předměty i volnočasovými aktivitami. Rozvoj klíčových kompetencí je určitou přípravou pro budoucí život, způsob jak obstát v osobním i pracovním životě.

O potřebě změnit výchovně vzdělávací systém se začalo hovořit již v sedmdesátých letech dvacátého století a v té době se objevil pojem klíčové kompetence. Všechny názory na změnu ve vzdělávání se shodovaly v jedné věci a to, že je důležité vybavit člověka takovými dovednostmi, vědomostmi, které mu umožní pružně reagovat na prudké změny v životě, rychlý rozvoj společnosti. Jako první sestavil seznam tzv. klíčových kvalifikací Dieter Mertens (Mertens, 1974) Belze uvádí, že Mertensovy klíčové kvalifikace obsahují tyto kompetence:

- **Základní kompetence:** Základní myšlenkové operace jako předpoklad kognitivního zvládnání nejrůznějších situací a požadavků;
- **Horizontální kompetence:** Získávat informace, porozumět jim, zpracovávat je a chápat jejich specifickou;
- **Rozšiřující prvky:** Základní vědomosti v rovině fundamentálních kulturních technik (početní operace) a znalostí důležitých pro určité povolání (technika měření, ochrana práce, zacházení s náradím);
- **Dobové faktory:** Doplnovat mezery ve znalostech vzhledem k novým poznatkům (moderní dějiny a literatura, počítání s množinami, ústava).

Od první zmínky o klíčových kompetencích došlo v celé Evropě k velkým změnám v oblasti vzdělávání a vzrostla potřeba definovat a popsat konkrétní klíčové kompetence. V České republice vymezila klíčové kompetence Bílá kniha a po té Rámcově vzdělávací program, ve kterém již byly na pevně klíčové kompetence stanovené tak, jak je uvedeno výše. Klíčové kompetence a jejich rozvoj přinášejí do škol velké možnosti pro výuku. Ta se stává zajímavou, živou a využívá mnoho metod a aktivit, které se snaží přiblížit žákům reálný svět.

Ze škol zcela mizí frontální vyučování, rozvíjí se kooperativní, projektové, zážitkové vyučování.

Klíčové kompetence a jejich vstup na scénu vzdělávání podporují výrazně inkluzivní vzdělávání. Začlenění jakkoli vyloučených žáků do běžné školy ovlivňuje dle mého názoru pozitivně i negativně rozvoj a utváření morálních postojů, hodnotový systém všech zúčastněných osob inkluzivního vzdělávání. Pokud se setkáme s odlišností v jakékoli podobě- tělesná, sociální atd. vyvolává v nás určitou reakci, jedná-li se o setkávání pravidelné- spolužáci, kooperativní práce aj. vytváříme si nové názory a pohledy na postižené, sociálně vyloučené (chudoba, příslušníci národnostních menšin atd.) Výhodou inkluzivního vzdělávání je tedy z toho důvodu vzájemné ovlivňování a obohacování osobnostně sociálního citění všech zúčastněných, bourání jistých bariér, předsudků, učení se vhodné pomoci znevýhodněným občanům.

Co je **znesnadňuje** zavádění inkluzivního vzdělávání do škol? Na toto téma provedl v roce 2010 šetření Ústav pro informace ve vzdělávání. Výsledky šetření odhalily některé hmatatelné důkazy o překážkách v rozvoji inkluzivního vzdělávání na Českých školách. Stále více než polovina vedoucích pracovníků škol si myslí, že má závažné argumenty k odmítnutí inkluzivního vzdělávání na své škole. Školská poradenská pracoviště jsou zahlcena prací a objednáací lhůty a následná spolupráce jsou velmi zdlouhavé. Nedostatečný je také počet asistentů pedagoga, pokud jsou je problém s jejich financováním. Ve Zprávě o stavu inkluzivního vzdělávání v České republice z roku 2011 je potvrzeno, že kraje často na žádost školy potřebný úvazek asistenta pedagoga neschválí a finančně nepodpoří. Školy v České republice přistupují k inkluzivnímu vzdělávání zatím opatrně. Mnozí pedagogové mají mnoho předsudků, zvláště co se týče náročnosti na přípravu vyučovacích hodin. Za nevýhodu inkluze můžeme považovat také architektonické překážky, tedy hlavně na starších školních budovách, kde nebylo počítáno s bezbariérovým přístupem – tyto změny jsou pro školy velmi nákladné. Další možnou překážkou je také nedostatek financí na podpůrné pomůcky, speciální učebnice, pracovní sešity, ty většinou hradí po dohodě se školou rodiče integrovaného žáka. Hlubou budoucnosti se také zdá přítomnost speciálního pedagoga a školního psychologa na každé škole. (Němečková, 2011) Velké mezery, které značně postihují proces inkluze, mají pedagogové v komunikaci s rodiči, ale také mezi sebou v učitelském sboru. Řešením této zoufalé situace je organizace seminářů a praktických cvičení na téma jak komunikovat s rodiči žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.

2. 4 Role pedagoga v inkluzivním vzdělávání

Problematiku pedagogických pracovníků vymezuje Zákon č. 563/ 2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Na tento zákon navazuje Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků a Vyhláška č. 412/ 2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb. Dle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. je pedagogickým pracovníkem ten, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost: vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko – psychologickou. Působí přímo na vzdělávaného a uskutečňuje tak výchovu a vzdělávání. Pedagogickým pracovníkem je zaměstnanec právnické osoby, která vykonává činnost školy nebo zaměstnanec státu nebo ředitel školy nebo zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče. Přímou pedagogickou činnost vykonává: učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagogický pracovník. V § 3 stanoví zákon č. 563/2004 Sb. předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka. Mezi tyto předpoklady patří: plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka. Zákon č. 563/2004 Sb. dále stanoví v § 6-21 získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků, v § 23 přímou pedagogickou činnost a její rozsah, v § 24 další vzdělávání pedagogických pracovníků, v § 29 kariérní systém a podmínky zařazení pedagogických pracovníků do kariérních stupňů.(Školský zákon)

Průcha (2006) rozděluje pedagogické pracovníky dle pracoviště, ve kterém působí. Rozlišuje učitele mateřských škol, základních škol, středních odborných škol, gymnázií, středních odborných škol, odborných učilišť, vysokých škol, speciálních škol.

K výkonu povolání učitel jsou nutné určité předpoklady- odborné a osobnostní. Základem tohoto povolání jsou odborné předpoklady, mezi které patří v první řadě odborné vzdělání pedagogické a psychologické, které je možné v České republice získat na Universitách či soukromých vysokých školách v magisterských oborech. Tím ovšem vzdělávání pro pedagogy nekončí, pokud chtějí vykonávat své povolání opravdu na vysoké úrovni, vzdělávají se dále v programech celoživotního vzdělávání či v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků akreditovaným MŠMT. Pedagogické a psychologické znalosti umožňují pedagogovi lépe pochopit žáka, vést a motivovat ho k co nejlepším výkonům v rozsahu jeho reálných možností. Dvořáček (2009) říká, že tyto výše zmíněné znalosti jsou základem a podmínkou pedagogicko psychologické diagnostiky.

Osobnostní předpoklady pedagoga obsahují velký soubor vlastností, schopností a dovedností. Předpoklady můžeme rozdělit na psychické, pedagogické. Hlavními **psychickými předpoklady** úspěšného a kvalitního učitele jsou mravní zralost, cit pro spravedlnost, inteligence, trpělivost, samostatnost, aktivita, snaha stále se učit novým věcem, verbální dovednosti, kladný vztah k dětem. (Dvořáček, 2009) Mezi **pedagogické předpoklady** řadíme schopnost stanovit si výukové cíle, tvořit výukové materiály, komunikovat s žáky a rodiči, motivovat je k učení a podporovat v nich kladný vztah ke vzdělávání, předcházet negativním jevům, reagovat na různorodé výchovné situace, analyzovat výkony žáka, provádět jednoduché pedagogické šetření, kriticky se sebehodnotit a hodnocení využívat ke svému osobnostnímu rozvoji. (Švec, 1999)

„Vlastnosti dobrého učitele jsou především zakotveny v jeho vrozených predispozicích (učitelem se člověk musí narodit), kdežto přípravné vzdělávání asi nemůže tento vrozený předpoklad k profesi podstatně ovlivnit“ (Průcha, J. 2002, s.72).

Úloha pedagoga v inkluzivním procesu je zvláště nenahraditelná. Pedagog se setkává s žáky každý den, zná je velmi dobře, ví jak je motivovat, jak na které podněty reagují. Zkušený pedagog vytěží z těchto okolností co nejvíce možností k rozvoji klíčových kompetencí každého konkrétního žáka.

S žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pracuje především **speciální pedagog**, jeho kompetence vymezuje také zákon o pedagogických pracovnících. Podle § 18 zákona č. 563/2005 sb. získává speciální pedagog (učitel) odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku. Speciální pedagogika zahrnuje šest oborů etopedii, psychopedii, somatopedii, logopedii, surdopedii, tyflopeditii, toto rozdělení uvádí Průcha (2006). Ludvíková tyto obory ještě rozšiřuje o speciální pedagogiku osob s kombinovanými vadami a speciální pedagogiku osob se specifickými poruchami učení (Krejčířová a kol., 2002) Speciální pedagog se stará o edukaci žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, působí ve speciálních školách, v zařízeních pro ústavní výchovu, ochrannou výchovu, výchovných a diagnostických ústavech, speciálněpedagogických centrech, pedagogicko – psychologických poradnách, v organizacích zřízených nadacemi, z iniciativy rodičů dětí s postižením, atd. (Průcha, J. 2006). Speciální pedagog musí mít osobnostní a odborné předpoklady jako učitel a navíc se musí orientovat v oblasti výchovy a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dále musí ovládat pedagogickou diagnostiku, reedukační metody, kompenzační pomůcky. Kvalitní speciální pedagog musí zcela ovládat komunikaci s rodinou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, která je základem úspěšného procesu

výchovy a vzdělávání. Veškeré jeho konání a aktivity musí probíhat v souladu s platnými zákony a vyhláškami. (Bartoňová, Vítková in Pipeková, 2010)

Zde vyvstává důležitá otázka. Pokud zavede škola inkluzivní vzdělávání, bude mít dostatek kvalifikovaného personálu? Z výše uvedeného výčtu vyplývá, že o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pečuje speciální pedagog, který je k tomuto odborně vzdělaný v oblasti speciální pedagogiky. Naproti tomu pedagog tuto odbornou kvalifikaci nemá. Jaká je tedy vize v přípravě pedagogů na inkluzivní vzdělávání? Hájková, Strnadová (2010) uvádějí, že většina pedagogů se obává zavedení inkluzivního vzdělávání z důvodu zvýšení nároků na jejich práci. V tomto ohledu je potřeba pedagogy informovat o jejich možnostech. V rámci inkluzivního vzdělávání nikdy nebudou pracovat samostatně, ale v jakémsi teamu odborníků a také rodičů žáků. Jednou z hlavních myšlenek inkluze je právě kooperace na vysoké úrovni. Pokud by pedagogům ani to nestačilo, mají možnost vzdělávat se v akreditovaných kurzech a seminářích organizovaných ministerstvem školství, kraji a organizacemi na podporu inkluzivního vzdělávání.

2.5 Klima školy a školní třídy

Osobnost učitele, jeho vztahy s žáky, s vedením školy, s rodiči ovlivňuje výrazně klima školní třídy a samozřejmě klima celé školy. Co se tedy rozumí pojmem klima školy? Pešková (2003) uvádí: „*Klima v obecném slova sociálním smyslu je komplexní strukturou vztahů, v níž vzdělávání a sebevzdělávání má své nezastupitelné místo jako univerzální půda kultivace lidství. Školní klima či klima vzdělávacího procesu je půdou setkání žáků a průvodců, kteří je provázejí k porozumění a ke svobodě. Od pólu k pólu jsou klimatické podmínky v atmosféře různé stejně, jako je různé klima ve školách různých zemí a kultur či různých lokalit.*“ Ve své knize *Klima současné školy* vysvětluje pojem klima Grecmanová (2008) takto : „*Klima je psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Klima nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý jev.*“ Mareš (1998) dodává, že jde o několikaletý proces. Pokud bychom vycházeli z těchto teorií definovat klima školy jednoduše je zcela nemožné, Ovlivňuje ho mnoho okolností, dle Spilkové (2003) má největší vliv na utváření školního klimatu

kvalita interpersonálních vztahů. Jsou tím myšleny vztahy mezi pedagogy, žáky, rodiči, s okolím školy. Od klimatu školy se odvíjí také kvalita vzdělání v určité škole, na tomto faktu se shodují téměř všichni autoři zabývající se tímto tématem. Součástí klimatu školy je klima učitelského sboru, klima školních tříd, celkové prostředí školy. Odborná literatura rozlišuje několik typů klimatu školy:

1. **otevřené klima** – je definováno vzájemnou důvěrou, zaujetím učitelů pro svou práci, otevřenou komunikací pedagogického sboru a vedení školy, stálostí, jasností a pevností pravidel chování a chodu školy
2. **uzavřené klima**- je definováno převládající nedůvěrou zúčastněných, apatickým chováním učitelů, formálním a byrokratickým vedením školy, které neoceňuje práci svých zaměstnanců (Lašek, 2007)

Inkluzivní škola vyžaduje demokratický typ klimatu s prvky ekologické, sociální, společenské a kulturní dimenze. Tudíž je pro ni typický výše uvedený otevřený typ klimatu, založený na vysoké míře důvěry a kooperace, hlavně ze strany rodičů žáků.

Rodiče a škola

Nejbližší lidé v okolí školy jsou rodiče žáků, nikdy by neměli být nepřáteli školy, ale snahou a cílem veškerého vzdělávání by měla být otevřená, nekonfliktní spolupráce s rodiči. Proč jsou tedy ještě dnes pro některé školy rodiče nepřítelem? Možná je to z důvodu vysokého průměrného věku učitelů na základních školách, kteří jsou málokdy ochotni ustoupit ze svých zažitých metod práce, absolventi vysokých škol pedagogických oborů spíše hledají uplatnění v naprosto jiných oborech než je školství, také učí stále mnoho nekvalifikovaných učitelů a v neposlední řadě je stále podceňováno další vzdělávání pedagogických pracovníků, které ovlivňuje hlavně nedostatek peněz ve školství.

Z výše uvedených faktů je zřejmé, že pozitivní klima školy vyžaduje otevřenou a přímou spolupráci všech zaměstnanců školy, rodičů, žáků samotných a také okolí školy- obec, zřizovatel, nadace, instituce atd. Pokud budeme upřímní, připustíme, že rodiče mohou být pro některé pedagogy nepřítelem a naopak. Učitelé mnoho nestojí o spolupráci s rodiči a rodiče spíše nezajímá dění ve škole, tedy pokud je prospěch jejich dítěte bez problémů. Feřtek (2011) ve své publikaci **Rodiče vítáni** uvádí výsledky výzkumu zaměřené na spolupráci rodičů a školy. Z jejich výsledků vyplývá, že drtivou většinu rodičů zajímá ze strany školy pouze prospěch dítěte a svou komunikaci se školou omezují jen na třídní schůzky. Na otázku co je důvodem k nespolečnosti se školou odpovídá přes polovinu dotázaných, že škola pro spolupráci nevytváří podmínky. Toto je skutečnost, se kterou by mělo školství opravdu pracovat, učitelé skutečně

nejdou připraveni na rovnou spolupráci s rodiči, často s nimi ani neumí komunikovat a naopak rodiče mnohdy obtěžuje komunikovat s učitelem. Rodiče často udílejí učitelům rady, jak vyučovat, jak se chovat k dětem atd. z těchto situací dochází k nepěkným nedorozuměním, která často končí naprostou neschopností komunikace s obou stran. Nespokojenost na obou stranách a někde uprostřed se pohybuje zmatený žák. Rodiče by měli brát zřetel na učitelovo vzdělání, jehož základem je pedagogika a psychologie, jsou tedy ve své profesi odborníci. Naopak rodič zná své dítě dokonaleji. Z těchto dvou důležitých faktů vychází v podstatě základ spolupráce školy a rodičů. Pokud spojí své znalosti a zkušenosti s žákem, budou otevřeně komunikovat je možná změna pozitivním směrem, která ovlivní všechny aktéry výchovně vzdělávacího procesu.

„Bez rodičů se školství nezmění. Vývoj za poslední desetiletí ukazuje, že k zásadní změně vzdělávacího systému nestačí jen snaha učitelů a příslušné zákony.“ (Feřtek, 2011)

Existuje mnoho způsobů, jak rozvinout spolupráci školy a rodičů. Bohužel se můžeme setkat i se špatným výkladem takové spolupráce, která potom nemá vůbec žádnou cenu pro žádnou ze zúčastněných stran. Příkladem jsou například školní besídky některých škol, kterých se žáci musí účastnit a podřizovat se předepsanému programu bez možnosti výběru, nebo striktní několika hodinový výklad školního řádu školy rodičům na třídní schůzce a žákům na třídních hodinách, vzkazování zpráv rodičům po žácích, kritické komentáře, které ponižují. Toto jsou ukázky špatného chápání kooperace školy a rodičů může být chápána ze strany rodičů jako neosobní přístup. V takovéto škole se rodiče obávají jakéhokoli kontaktu se školou, na třídní schůzku docházejí a obavami a se strachem, který v nich toto direktivní prostředí způsobuje.

Cesta ke společné cestě je složitým procesem, na jehož konci by měla být spokojenost všech stran. Co tedy překáží v otevřené spolupráci? Dle Feřtka (2011) je to především obava rodičů z nedostatku času ke spolupráci, z rozhodování o věcech, kterým nerozumí, strach, že jejich kritika školy poškodí jejich dítě, z navýšení nákladů na školní potřeby. Učitelé se obávají, že přítomnost rodičů ve škole naruší její chod, že budou rodiče příliš aktivně mluvit do záležitostí školy, že počet rodičů, se kterými se budou setkávat, nezvládnou, že jim bude trapné žádat rodiče o finanční příspěvek, že mimoškolní aktivity zastíní výuku.

Otevřená komunikace školy a rodičů je základem inkluzivního vzdělávání, jak je již zmíněno v kapitole Integrace/Inkluze. Integrované dítě, více než v uvozovkách zdravé dítě, potřebuje cítit soulad ve svém okolí. Jen tak se může úspěšně vzdělávat a zdravě rozvíjet

2. 6 Individuálně vzdělávací plán(IVP)

IVP- individuální vzdělávací plán je dokument, dle kterého probíhá vzdělávání žáků s odlišnými potřebami, než mají ostatní žáci. Tyto jedince můžeme rozdělit do dvou kategorií:

1. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

- a) **žáci se zdravotním postižením-** mentální, tělesné, smyslové, vady řeči, kombinované postižení více vadami, autismus, vývojové poruchy učení nebo chování.
- b) **žáci se zdravotním znevýhodněním-** zdravotní oslabení, dlouhodobé nemoci, zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení, chování.
- c) **žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí-** žáci ze sociálně slabých rodin, ohrožení patologickými jevy, žáci s nařízenou ústavní nebo ochranou výchovou, azylanti, příslušníci národnostních menšin.

2. Žáci mimořádně nadaní

Individuální vzdělávací plán umožňuje žákovi pracovat s ohledem na jeho fyzické, psychické schopnosti a dovednosti, v individuálním tempu bez porovnávání se schopnostmi a dovednostmi ostatních neintegrovaných spolužáků a bez ohledu na učební osnovy. Integrovaný žák má tedy možnost vzdělávat se bez stresu a dosahovat tak lepších výsledků, jsou respektovány jeho individuální potřeby. Individuální vzdělávací plán umožňuje učiteli pracovat s dítětem na úrovni, kterou ono dosahuje, bez obavy z neplnění požadavků učebních osnov, je východiskem plánovité aktivity ve vztahu ke konkrétnímu integrovanému žákovi, je vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení, nové údaje získávané v průběhu vyučování slouží jako zpětná vazby a vedou k úpravě plánu podle dosažených výsledků (Férová škola- Individuální vzdělávací plán pro praxi, on-line).

Individuální vzdělávací plán slouží všem, kteří se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu, vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, vzniká na základě mnoha druhů vyšetření – pedagogicko-psychologické vyšetření, psychiatrické vyšetření, vyšetření praktického lékaře či dalších odborníků, tvoří je vyučující předmětu, ve kterém se handicap dítěte projevuje. Jak uvádí Felcmanová je individuální vzdělávací plán jednou z klíčových forem podpory určené žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům mimořádně nadaným.

Individuální vzdělávací plán je součástí matriky žáka. Obsahuje jeho osobní údaje, výsledky a doporučení odborného poradenského pracoviště, informace o průběhu a obsahu vzdělávání žáka, konkrétní vzdělávací cíle a metody, způsob hodnocení, obsahové a časové rozvržení učiva, seznam pomůcek, konkrétní jména odborníků, se kterými bude škola spolupracovat v rámci plnění individuálního vzdělávacího plánu, návrh spolupráce s rodinou, případný návrh na snížený počet žáků ve třídě či doporučení asistenta pedagoga, předběžné finanční náklady (Zelinková, 2003)

Kaprálek, Bělecký (2004) uvádějí, že při tvorbě vzdělávacího plánu je nutné konzultovat a diskutovat reálné plány a cíle s rodiči. V této variantě vidím velký pokrok, kdo zná lépe žáky než jejich rodiče. Dále doporučují uskutečnit pedagogický audit, na jehož základě je možné stanovit reálné vzdělávací cíle. Zde bychom se mohli setkat s možnými překážkami v podobě nespolečné spolupráce pedagogů a rodiny.

V žádném případě by tento dokument neměl být pouze formalitou naopak měl by být používán celý školní rok. V praxi se můžeme setkat i s případy, kdy je skutečně IVP pouze formalitou, učitel pak pouze žákovi jen ulevuje, menším množstvím školní práce. Tímto stylem podle mého názoru nedochází k žádnému rozvoji a pokroku u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pouze mu umožňuje projít výukou.

2. 6. 1 Legislativa

Právní předpisy, které upravují individuální vzdělávací plán v České republice:

- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který umožňuje řediteli školy povolit žákům se speciálními vzdělávacími potřebami individuální vzdělávací plán. Vymezuje také, kdo je osoba se speciálními potřebami a pověřuje poradenská pracoviště k zjišťování speciálně vzdělávacích potřeb u žáků a studentů, povoluje nebo zamítá žádost o individuální vzdělávací plán (školský zákon § 18, § 165 odst. 2 písm. a).
- Paragraf 2 tohoto zákona uvádí, že vzdělávání v České republice je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace.

- Paragraf 35 pojednává o spádových školách, dle tohoto paragrafu má spádová základní škola povinnost přijmout i žáky se zdravotním postižením či jiným druhem handicapu ze spádové oblasti, pro kterou je určena. Jedinou výjimkou je situace, kdy je prokazatelně naplněna kapacita školy
- Paragraf 16 vymezuje žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Speciální vzdělávací potřeby žáků zjišťuje školské poradenské zařízení – pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálněpedagogické centrum. Pro tyto žáky platí právo na vzdělání, jehož obsah, metody a formy odpovídají jejich schopnostem.
- zákon 500/2004 Sb., správní řád
- vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání - § 7 o přípravných třídách, vymezuje obsah individuálního vzdělávacího plánu
- vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných- konkretizuje obsah individuálního vzdělávacího plánu, pokyny k jeho vypracování. Novelizována vyhláškou č. 147/2011 Sb, platnou od 1. 9. 2011
- směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení , č.j. 13 710/2001-24 ze dne 6.6.2002, čl. 1, odst. 2

2. 6. 2 Strategie a tvorba IVP

Individuální vzdělávací plán vychází z výsledků vyšetření pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogického centra, kde je vyslovena diagnóza žáka, doporučení k nápravě a k vytvoření individuálně vzdělávacího plánu. Na základě těchto výsledků podává zákonný zástupce žáka žádost o povolení individuálně vzdělávacího plánu řediteli školského zařízení. Povolení individuálně vzdělávacího plánu probíhá dle správního řádu a řídí se § 18 školského zákona. Řízení o povolení může začít jen v případě písemné žádosti zákonného zástupce doplněné o písemné doporučení poradenského pracoviště. Tato žádost může být podána kdykoli, v průběhu školního roku. Po zvážení všech dostupných materiálů týkajících se žáka vydává ředitel školy zamítnutí žádosti či její schválení, vše dle platného zákona č. 500/2004 Sb., správní řád. Po kladném vyřízení žádosti o povolení individuálního vzdělávací-

ho plánu tvoří konkrétní vyučující pedagogové samotný individuální vzdělávací plán (§ 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb.), který tvoří vyučující pedagog jako odborník na výuku, práci s třídním kolektivem. Pedagog nemusí být odborníkem na reedukaci, tudíž musí spolupracovat s někým kompetentním v tomto oboru. Při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu vzniká kooperativní team, bez kterého nemůže reedukace správně probíhat. I když se jedná o důležitý dokument, jeho tvorba by neměla přesahovat délku šesti týdnů od výsledků vyšetření či příchodu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jak uvádí Kaprálek, Bělský (2004) tvorba individuálního vzdělávacího plánu by měla začít pedagogickým auditem, analýzou výsledků vyšetření a konzultacemi s rodiči žáka a na tomto základě si stanovit vzdělávací cíle, které dále rozděluje:

- Strategické cíle – jsou totožné s cíli vzdělávacího programu školy
- Střednědobé cíle – kopírují ročníkové tématické plány
- Operativní cíle- přípravy jednotlivých vyučovacích hodin

Dále uvádějí, že vzdělávací cíle lze dělit také pohledu obsahu:

- Afektivní- postoje a hodnoty
- Produktivní- produktivní činnosti a praktické dovednosti
- Kognitivní – porozumění a poznání

Z vlastní zkušenosti vím, že tyto kroky většinou tímto způsobem neprobíhají. Pedagogové při tvorbě individuálních plánu spíše nespolupracují, individuálně vzdělávací plán tvoří často jen jeden pedagog, pro ostatní je to práce navíc.

Po těchto dvou krocích následuje vlastní tvorba individuálního vzdělávacího plánu, která by měla vycházet ze zjištěných skutečností a vzdělávacího programu školy. Měli bychom vědět jakou cestou chceme vytýčených cílů dosáhnout a má také vliv na organizační a metodickou stránku individuálně vzdělávacího plánu. Důležitou složkou vzdělávacího plánu je materiální, finanční a personální zabezpečení, zde může škola zvážit možnost zavedení funkce asistenta pedagoga.

Obsah individuálního vzdělávacího plánu

- obsah, průběh a způsob péče o žáka

- pedagogickou diagnózu vyučujícího
- cíle vzdělávání(krátkodobé, dlouhodobé)
- časové rozvržení učiva
- metody a formy práce s žákem
- úprava závěrečných zkoušek, maturit atd.
- seznam pomůcek, učebních materiálů
- podíl zákonných zástupců při výchovně-vzdělávacím procesu
- podíl žáka na výchovně-vzdělávacím procesu
- návrh případného snížení počtu žáků ve třídě
- vyčíslení finančních nákladů
- způsob klasifikace
- jméno poradenského pracoviště, se kterým bude škola i rodina žáka spolupracovat
- závěry pedagogicko-psychologického vyšetření žáka
- podpisy zákonných zástupců a ředitele školy, které ztvrzují seznámení se a souhlas s vypracovaným individuálním vzdělávacím plánem

Změny v individuálním vzdělávacím plánu jsou možné během školního oku, dle potřeb žáka.

2.6. 3 Spolupráce školy, pedpsy. a rodičů při realizaci IVP

Rodina a škola jsou nejdůležitější články v procesu socializace. **Rodina** je první socializační prostředí, se kterým se dítě ve svém životě setkává, přebírá její normy a způsob chování, učí se řeč i základní životní role. Rodina formuje sebepojetí a sebehodnocení dítěte, čímž ovlivňuje další průběh jeho života. V prvních letech života je rodina jediným zdrojem informací a obrazů chování, rozeznávání dobrého a špatného, dítě je přijímáno rodinou bezpodmínečně.(Hadj-Mousová, 2003)

Škola je po rodině druhé důležité socializační prostředí. Dítě už zde není přijímáno bezpodmínečně, je posuzováno dle svých výkonů a schopností a dostává se tak do konkurenčního prostředí. Ve škole je dítě hodnoceno na základě snahy, úsilí, úspěšnosti, tím si vytváří kladné postoje k práci. Dále se dítě stává členem větší sociální skupiny svým úsilím si v ní buduje pozici. (Hadj-Mousová, 2003) Hodnoty, které škola uznává, jsou na rozdíl od hodnot rodiny platné a uznávané velkou většinou společnosti.

Po roce 1989 prošel vztah rodina – škola velkými změnami. Do té doby téměř uzavřené instituce se otevřely veřejnosti. Rodič se stává klientem školy, ale může být i partnerem školy, může se podílet na aktivitách školy a získává významný podíl na rozhodování o vzdělávání svého dítěte- má právo vybrat školské zařízení, nahlížet do dokumentů školy, informovat se o výsledcích výchovně- vzdělávacího procesu svého dítěte kdykoli. Školy jsou v současné době víceméně konkurenční firmy, svádějí boj o žáka, tedy klienta. Rodiče si vybírají školu dle zaměření, volnočasového vyžití, mezinárodních aktivit, spolupráce s obcemi, městy, rodiči.

Dle Rabušicové (2004) jsou tři důvody proč zapojit rodiče do vzdělávacího procesu a aktivit školy:

1. rodiče mají ze zákona odpovědnost za příznivý rozvoj dítěte
2. rodina je pro dítě velmi důležitá, tedy spolupráce se školou podporuje pedagogické působení
3. vytvoření komunitních institucí

Rozvíjení spolupráce školy a rodiny má velký význam pro zdravý rozvoj a pokrok dítěte v oblasti výchovně-vzdělávací, ale přesto se v tomto směru objevují negativní prvky, které zdravou spolupráci ohrožují. Dle Trnkové (2004) se jedná především o nedostatek času rodičů, riziko exkluzivity, generové rozdíly, nedostatek času učitelů připravovat akce pro rodiče a žáky, nepřipravenost učitelů pravidelně komunikovat s rodiči, tradiční názor na školu, jako uzavřenou instituci, obavy učitelů s přílišné kontroly od rodičů a ztráty autority.

Pokud se v rodině objeví dítě se specifickými vzdělávacími potřebami, je nezbytná velmi úzká spolupráce rodiny se školou, jejíž přesná podoba je zakotvena v individuálním vzdělávacím plánu konkrétního žáka. Jedná se ale pouze o doporučení rodičům, záleží tedy jen na nich, jak se k této spolupráci postaví. Optimální je, když rodiče s pedagogem úzce spolupracují a kroky reedukace provádí jednotně (Vágnerová, M., 1999). Krejčová (2005) uvádí k této problematice ve své knize několik užitečných rad o spolupráci s rodiči. Zdůrazňuje respekto-

vání role rodičů, potřebu hovořit o vzájemných očekáváních, o možnosti vybrat si formu spolupráce, která jin nejlépe vyhovuje, nedílnou součástí spolupráce by mělo být setkávání učitelů a rodičů, jejich společné hodnocení výkonů žáků, možnost vybrat si termín návštěvy. Desatero pro výbornou spolupráci školy a rodičů uvádí Feřtek (2010) ve své publikaci Rodiče vítáni:

Pro pedagogy

1. Mluvte s rodičem jako s rovnoprávným partnerem, respektujte jeho důstojnost
2. Vnímejte rodiče jako experta, který nejlépe zná své dítě
3. Komunikujte s rodiči přímo, ne prostřednictvím dítěte
4. Berte dítě jako plnoprávnou součást učitelско-rodіčovské debaty o něm
5. Nevnímejte každý dotaz nebo kritiku jako osobní útok

Pro rodiče

1. Nedívejte se na učitele jako na protivníka, ale naopak jako spolupracovníka při výchově dítěte
2. Nejednejte s ním jako s pedagogickým sluhou a respektujte jeho odbornost
3. Přicházejte do školy raději se zdvořilým dotazem, ne s odhodláním bojovat
4. Ověřujte si informace od svého dítěte, bývají často zkreslené
5. Nepomlouvejte nikdy učitele svých dětí, ne když to mohou slyšet

Pokud je spolupráce rodiny a školy na dobré úrovni, žák se specifickými vzdělávacími potřebami má možnost kvalitně se vzdělávat a rozvíjet své schopnosti a dovednosti ve zdravém nestresujícím prostředí.

Spolupráce školy s poradenskými pracovišti

Doporučení k vyšetření žáka v poradenském zařízení předkládá škola rodičům k souhlasu s přesným popisem potíží žáka. Se souhlasem rodičů je pak dítě posláno do spádového poradenského zařízení. O vyšetření může požádat i rodič sám. Poradenské pracoviště, kde je žák vyšetřen musí být akreditováno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Výsledky s neakreditovaných pracovišť jsou pro školu neplatné. Učitelé mají ale často obavy ze spolu-

práce s odborníky v poradenských pracovištích. Dle Hadj-Moussové (1995) totiž psychologové mohou umocňovat svou nedostupnost neodborníkům zdůrazňováním odborné terminologie a specifických vyšetřovacích metod. Učitelé také velmi kritizují dlouhé objednací lhůty poraden a také způsob komunikace, který je omezen pouze na písemné zprávy a stručné dotazníky. Učitelé také často nerozumí odborným termínům a často se musí samostatně v této oblasti vzdělávat. V současné době jsou do škol zaváděni školní psychologové a za podpory fondů poradenská pracoviště, která zahajují reedukaci žáků se specifickými poruchami učení téměř okamžitě a pracují s nimi po celý čas školní docházky. Tyto možnosti mají pouze velká školská zařízení, malé školy jsou odkázány na spádová poradenská pracoviště. Komunikace učitele a poradenského pracoviště je velmi komplikovaná. Poradenskou práci ve škole vykonávají v podstatě všichni pedagogové, každý den provázejí žáka učebním procesem a snaží se mu napomáhat k těm nejlepším výsledkům. Nejdůležitější postavení v poradenství ve školním prostředí jsou třídní učitelé, kteří jsou s žáky v užším kontaktu – žáci jim důvěřují a nechají se jimi vést. Ve školách musí působit dle školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních výchovní poradci, metodikové prevence, speciální pedagogové, školní psychologové.

Výchovní poradci působí na všech základních, středních a speciálních školách.(Bartoňová, Vítková, 2007) Starají se o poradenskou, metodickou a informační činnost ve škole. Zajišťují podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, informují pedagogický sbor o novinkách v oblastech poradenství, řeší konfliktové situace mezi školou, žáky, rodinou. Poskytují poradenství v oblasti výběru povolání. Shromažďují dokumentaci žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.

Metodikové prevence organizují aktivity k prevenci sociálně patologických jevů, tvoří minimální preventivní plán a koordinuje jeho zavádění do praxe, provádí jeho evaluaci.(Bartoňová, Vítková, 2007)

Školní psycholog nepracuje na každé škole, někde je veden jako externí pracovník.

Speciální pedagog také nepracuje na každé škole, jeho náplní práce je vyhledávat a pracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami- vyhláška 72/2005 Sb.

Systém poradenských pracovišť ve školství v ČR

Pedagogicko-psychologické poradny-jejich činnost vymezuje školský zákon č. 561/2004 Sb. a vyhláška 72/2005 Sb. diagnostikují poruchy učení, navrhují způsob náprav, terapii, zaměřují se na komplexní diagnostiku pedagogickou, psychologickou a sociální.

Speciálněpedagogická centra- jsou určena pro děti a mládež s jedním druhem postižením, služby, které poskytují jsou určeny jedincům od dětství do ukončení studia a v některých případech i v dospělosti. Mají charakter speciálněpedagogické, psychoterapeutické, psychologické a sociální péče.

Střediska výchovné péče- jejich činnost upravuje zákon č. 109/2002, do systému poradenství v ČR byla zařazena v roce 1997. Poskytují poradenské služby mládeži a studentům s výchovnými problémy.

Institut pedagogicko-psychologického poradenství je zastřešující organizace s celorepublikovou působností. Byl zřízen v roce 1994 a zajišťuje koordinaci poradenského systému a další vzdělávání poradenských pracovníků (srov. Bartoňová, M., Vítková, M., 2007, Vítková, M., 2003).

3 Výzkum – podmínky pro rovné příležitosti všech žáků v základní škole Horní Stakory

3.1 Cíl výzkumu

Cílem tohoto šetření je ověřit, zda tato konkrétní základní škola vytváří rovné příležitosti pro všechny své žáky a splňuje tak podmínky inkluzivního vzdělávání. Výzkumné šetření bude základem ke změnám na této konkrétní škole, která by se chtěla stát inkluzivní. Jak je zmíněno v teoretické části této práce, pro inkluzivní vzdělávání je nutná změna klimatu školy i její kultury, dále spolupráce rodičů, pedagogů, žáků a okolí školy a to na velmi vysoké úrovni. Tímto výzkumným šetřením chceme zjistit, jaká je aktuální situace v dané škole a na základě výsledků zvolit postup nápravy.

3.2 Metody výzkumu a popis školy

Pro tento výzkum jsem vybrala jako výzkumnou metodu dotazník, protože šetření zahrnuje tři cílové skupiny, každý dotazník je přizpůsoben právě pro danou skupinu.

- a. Dotazník pro žáky školy
- b. dotazník pro pedagogy školy
- c. dotazník pro rodiče žáků školy

Popis školy

Základní škola Horní Stakory se nachází ve středočeském kraji v okrese Mladá Boleslav. Jejím zřizovatelem je město Kosmonosy. Školní historie je datován od roku 1924. Budova školy se nachází v mikroregionu Baba a je obklopena přírodou, součástí školy je také víceúčelové hřiště s umělým povrchem, které je přístupné široké veřejnosti.

Škola je malotřídní, v současné době má dvě školní třídy. V první třídě se vzdělává první, třetí ročník a ve druhé třídě se vzdělává druhý, čtvrtý a pátý ročník. Celkem má škola 38 žáků. Ve třídách vyučují střídavě čtyři učitelky a v družině působí dvě vychovatelky. Všechny učitelky jsou vysokoškolsky vzdělané v oboru pedagogiky, vychovatelky jsou bakalářky v oboru.

Škola se zapojuje do mnoha aktivit, spolupracuje se svým okolím. V letech 2009-2011 se zúčastnila mezinárodního projektu v rámci Evropské unie – Comenius, dále spolupracuje

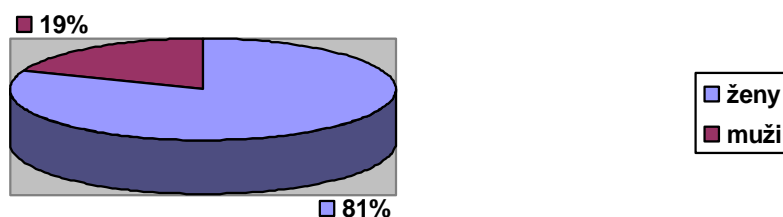
s ostatními malotřídními školami v regionu i mimo něj- společné exkurze, pořádání divadelních představení, sportovních her, tvořivých dílen atd.

Ve škole je integrováno pět žáků s poruchou učení, jedna žákyně s poruchou chování a jedna žákyně s tělesným postižením a od září 2012 nastoupí do první třídy žákyně s Dandy Walker syndromem, která se bude vzdělávat za podpory asistenta pedagoga. O zřízení této funkce škola v současné době podává žádost a vzdělává personál v příslušném akreditovaném kurzu.

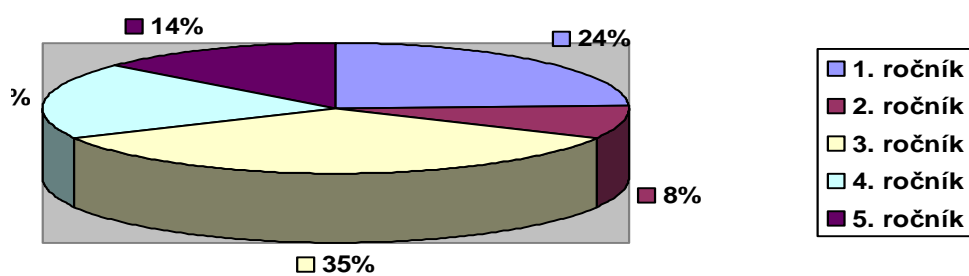
3. 3 Výsledky šetření a doporučení

1. Dotazník pro rodiče žáků školy

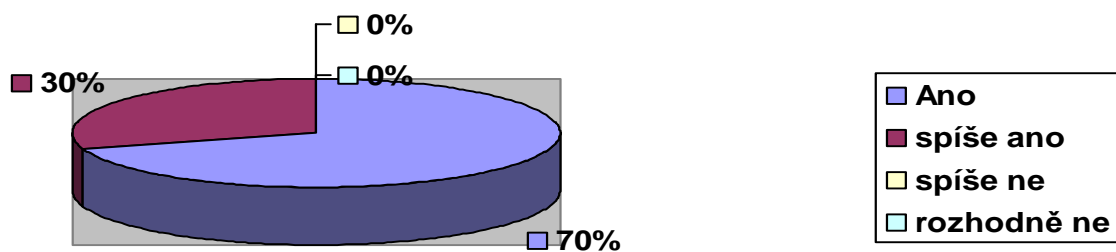
Dotazníky (příloha č. 1) byly rodičům předány na rodičovské schůzce, kde byla 100% účast. Dotazník obsahoval celkem 23 otázek, u každé byly čtyři možnosti odpovědí. Odpověď, se kterou rodiče souhlasili, zakroužkovali. Rodičům bylo vysvětleno, že se jedná o zcela dobrovolnou práci, která je ale velmi důležitá pro další osud školy. Rodiče byli ujištěni, že s výsledky šetření budou seznámeni oficiální cestou a budou též informováni o krocích a doporučeních, které budou řešit a napravovat zjištěné nedostatky. Na vyplnění dotazníku byla dána časová dotace jeden týden, dotazníky v zavřené obálce odevzdávali rodiče do určené schránky ve škole. Celkem bylo předáno 38 dotazníků, z nichž se vrátilo 37 vyplněných. Výsledky byly vyhodnoceny pomocí grafů a byly vyvěšeny na internetových stránkách školy spolu s poděkováním rodičům za včasné vyplnění a s pozvánkou k diskusi o výsledcích šetření.



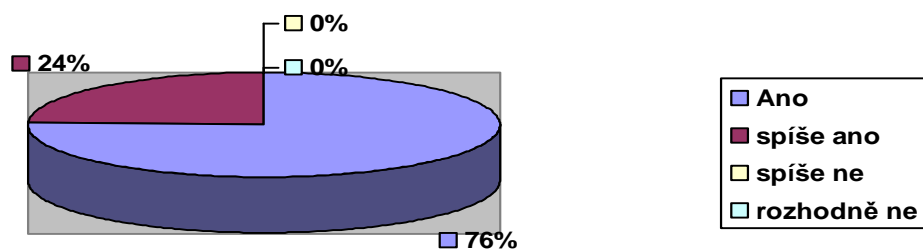
graf. č. 1 Pohlaví



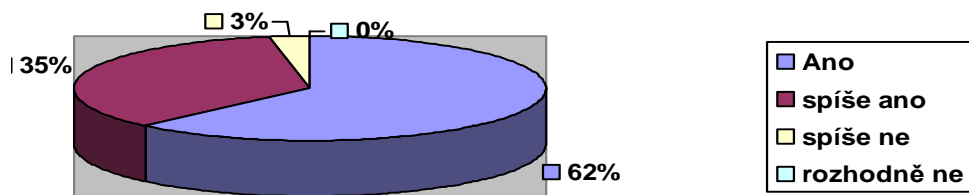
graf č. 2 Příslušnost žáků v jednotlivých ročnících



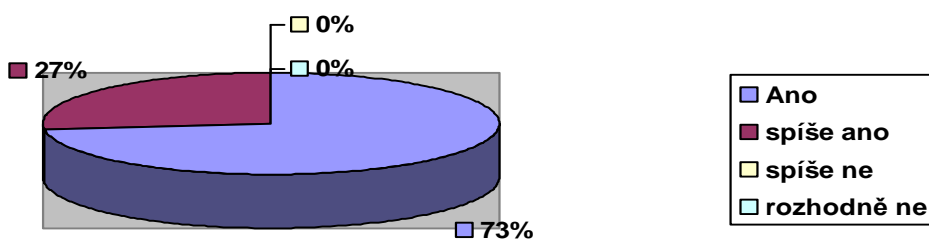
graf č. 3 Líbí se mi vnitřní uspořádání školy (výzdoba, nábytek, čistota, hygienické zařízení)



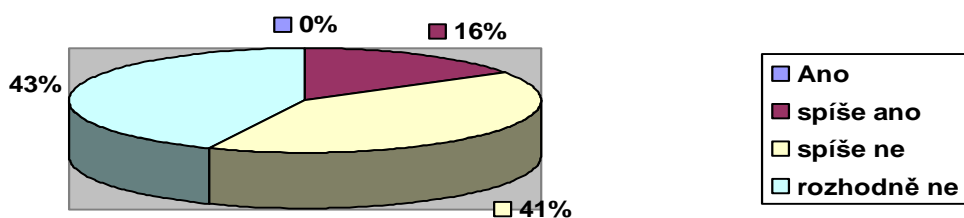
graf č. 4 Učitelé mého dítěte mají přehled o tom co učí



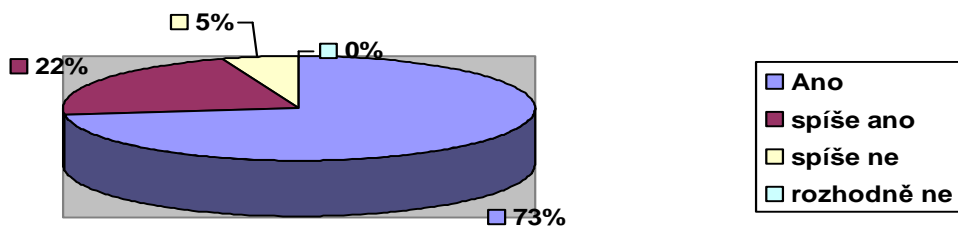
graf č. 5 Pokud mé dítě něčemu nerozumí, učitel mu to ochotně znovu vysvětlí



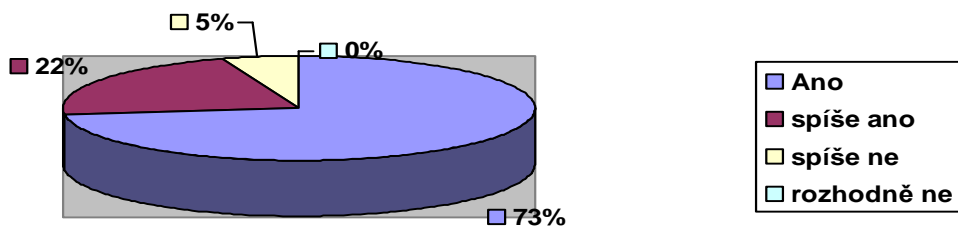
graf č. 6 Učitelé organizují pro děti různé zajímavé akce



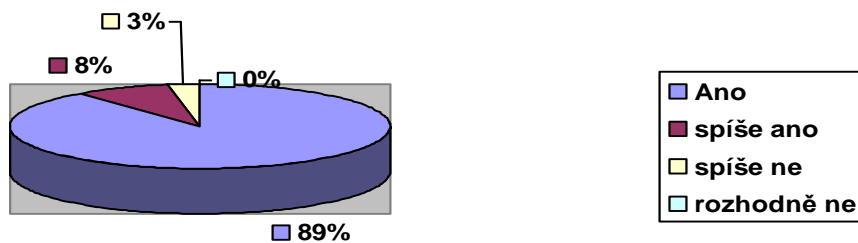
graf č. 7 Domnívám se, že učitelé nepřipravují mé dítě do života



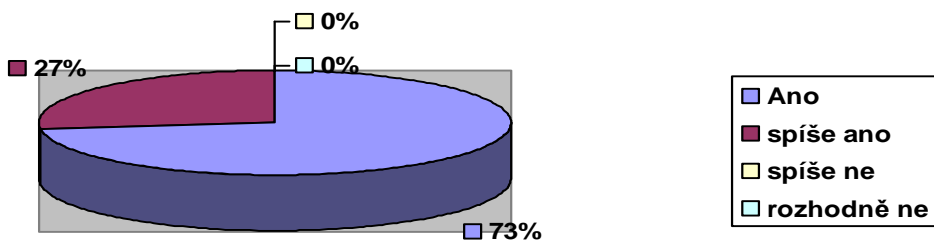
graf č. 8 Domnívám se, že učitelé jsou při hodnocení spravedliví



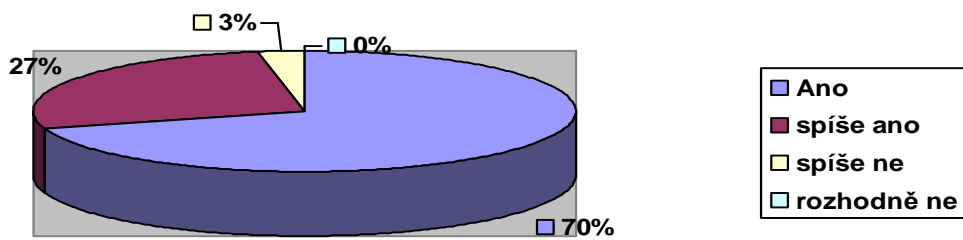
graf č. 9 Třídní učitelé se často mění



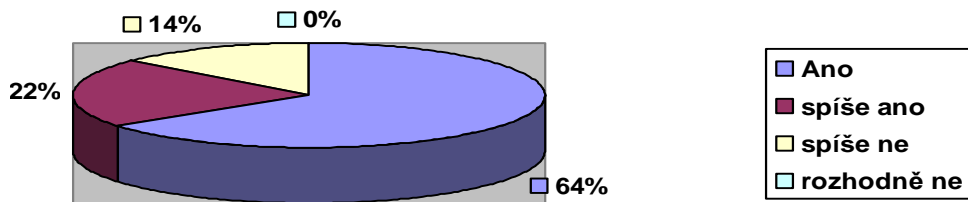
graf č. 10 Mé dítě chodí do školy rádo



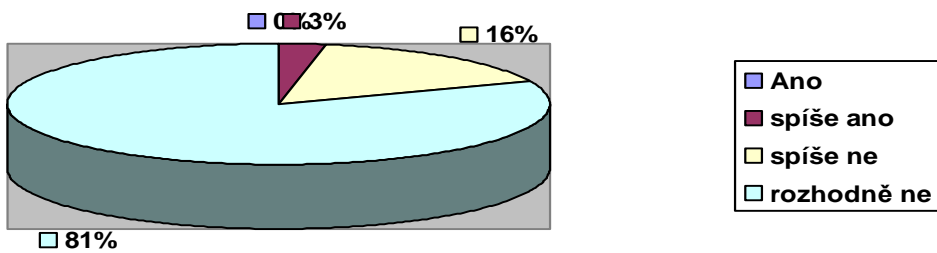
graf č. 11 Škola spolupracuje s obcí a dalšími institucemi



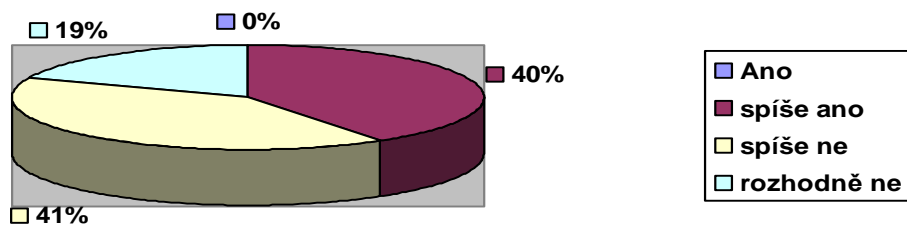
graf č. 12 Myslím, že jsou učitelé ve škole schopní lidé



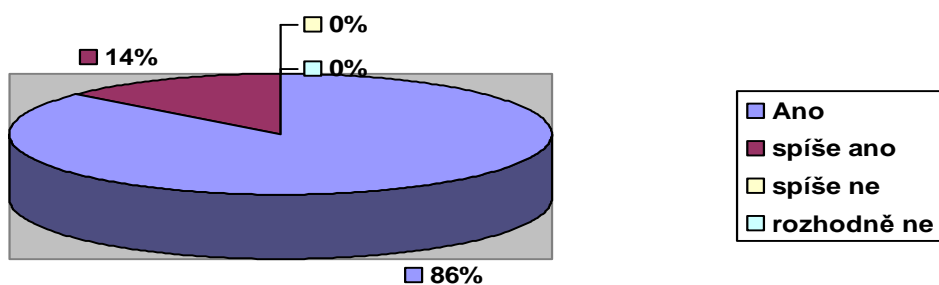
graf č. 13 Domnívám se, že vedení školy je vstřícné



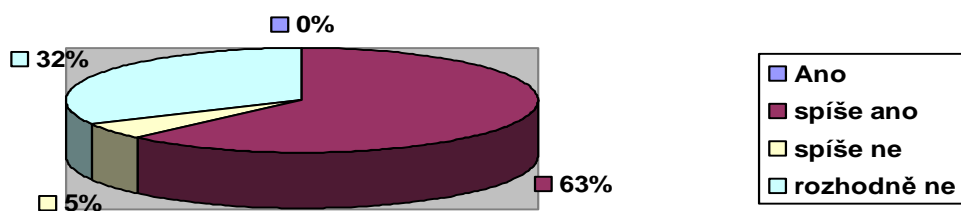
graf č. 14 Někteří učitelé se chovají nadřazeně



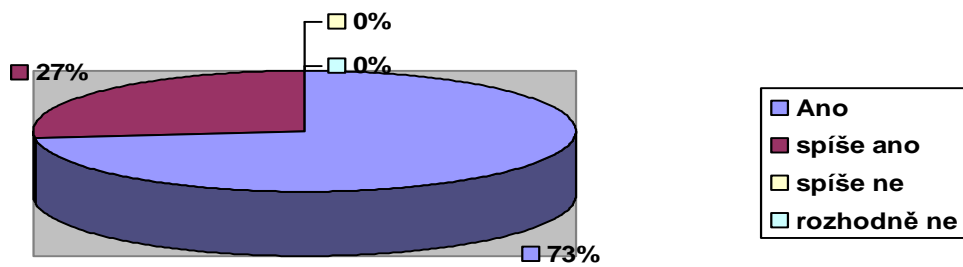
graf č. 15 Domnívám se, že si žáci stále častěji ubližují



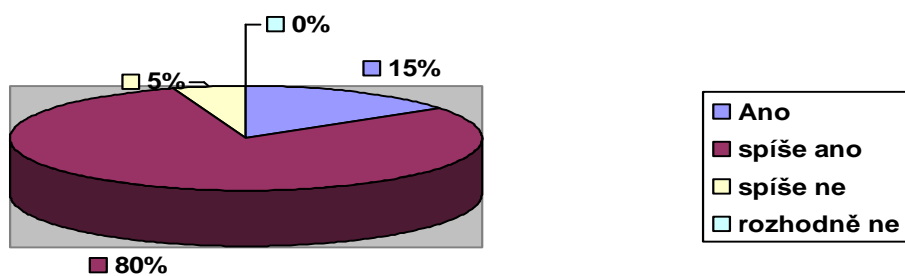
graf č. 16 Třídní učitelé mě dostatečně informuje o mém dítěti



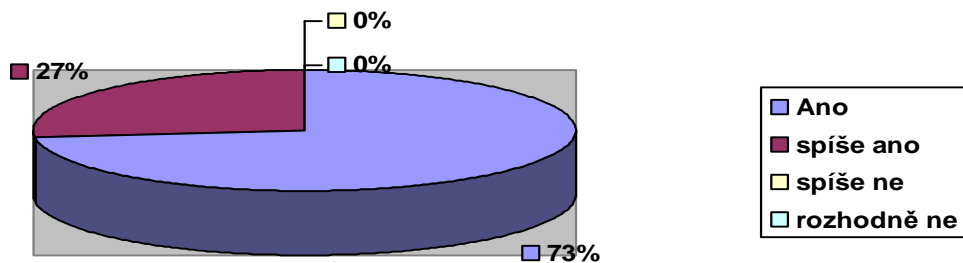
graf č. 17 Mé dítě chodí ze školy unavené



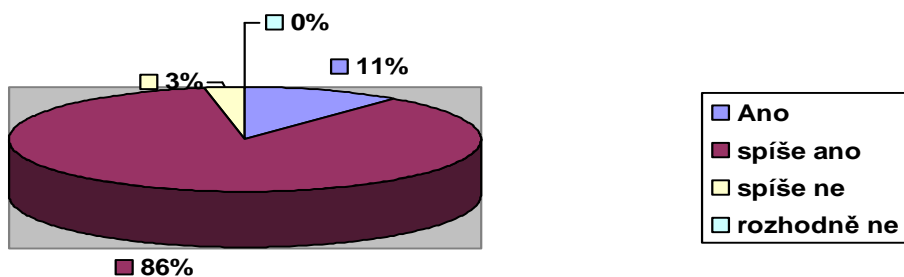
graf č. 18 Pokud mé dítě onemocní, spolužáci mu nosí úkoly



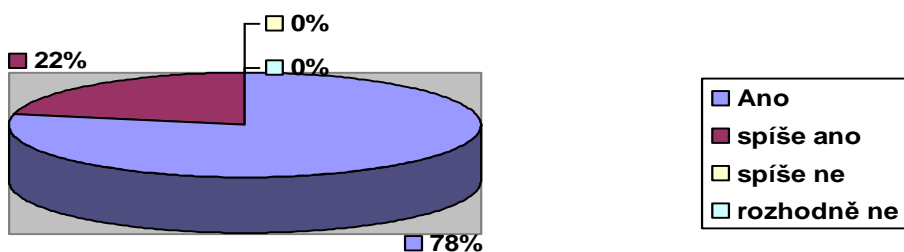
graf č. 19 Dítě může říci ve škole svůj názor



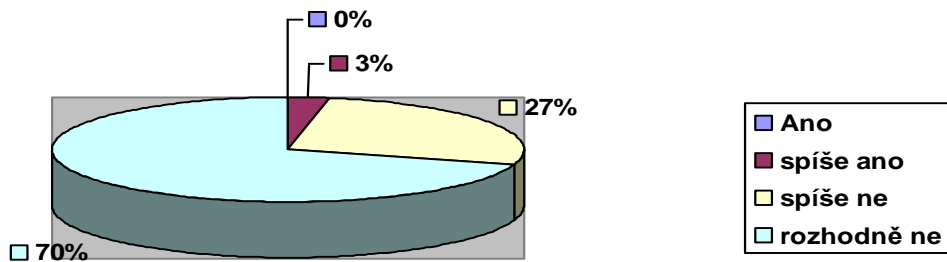
graf č. 20 Mé dítě se cítí ve škole bezpečně



graf č. 21 Doporučuji tuto školu ostatním rodičům



graf č. 22 Děti mají ve škole rovné příležitosti



graf č. 23 Rodiče se bojí komunikace s vedením školy

Z výsledků šetření mezi rodiči vyplývá, že hodnotí tuto školu velmi kladně, negativní odpovědi jsou zastoupeny velmi zřídka. I přesto se jimi vedení školy zabývá a hledá možná řešení nápravy. Tyto výsledky byly prezentovány na webových stránkách školy a rozebrány na schůzce s rodiči, které se zúčastnilo 33 z 37 respondentů dotazníkového šetření.

Na základě výsledků šetření se vedení školy dohodlo s rodiči na užší formě spolupráce v podobě častějších schůzek s rodiči a společných akcí s nimi. Dále rodiče navrhli také možnost pomoci při úpravách vnitřních i venkovních prostor školy, vedení zájmových kroužků. Vznikla také databanka kontaktů rodičů a byla založena společná e-mailová adresa, kde bu-

dou rodiče školu informovat o zajímavých akcích a nápadech vhodných ke zpestření a oživení výuky.

Vedení školy přislíbilo zlepšit přístup k rodičům žáků školy a k široké veřejnosti a prezentovat tímto školu v nejlepším světle. Také slíbilo rodičům možnost dalšího mezinárodního vzdělávacího projektu v rámci Evropské Unie.

Doporučení: Na základě šetření mezi rodiči doporučuji zaměstnancům a vedení školy zúčastnit se některého semináře dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti komunikace s žákem, s rodiči nebo vstoupit mezi školy, které preferují rovné příležitosti např. Rodiče vítáni, Liga komunitních škol atd.

2. Dotazník pro žáky (příloha č.2)

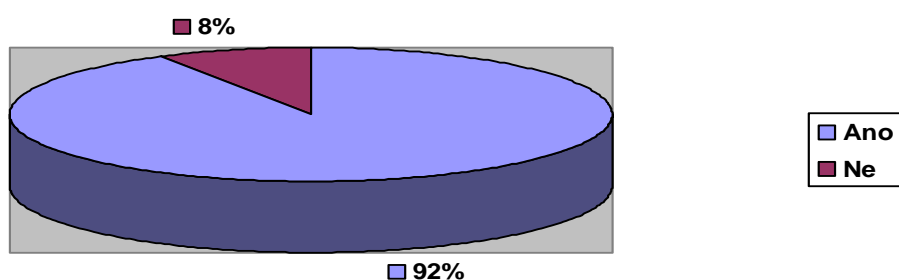
Při sestavování dotazníku pro žáky bylo nutné zohlednit jejich věk, proto jsem vytvořila dva druhy dotazníků – pro první a druhý ročník, ve kterém jsou srozumitelné a jednoduché otázky vhodné právě pro tuto věkovou kategorii žáků, pro třetí až pátý ročník jsem využila dotazník sestavený PhDr. Janem Laškem dle dotazníku MCI (My class inventory) autorů B. J. Fräsera a D. L. Fishera

Dotazník pro žáky 1. a 2. ročníku

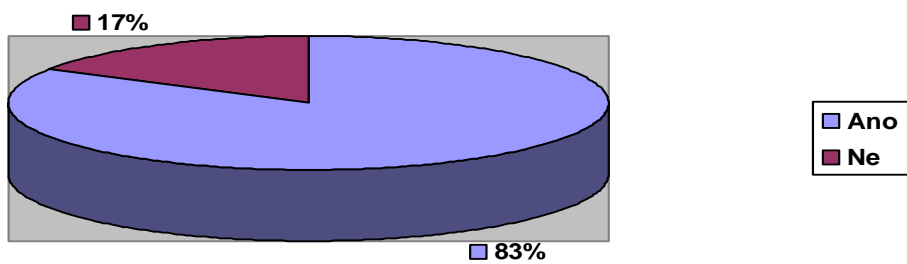
V době zadávání dotazníku byli v této třídě všichni žáci, tedy devět žáků prvního ročníku a tři žáci druhého ročníku. V této skupině žáků je jeden žák se zkříženou lateralitou a s prvky autismu. Což se promítlo také ve výsledcích dotazníkového šetření. Tento chlapec je velmi samotářský a i přes svoji vysokou inteligenci se občas projevuje velmi negativně, se spolužáky si mnoho nerozumí.

Při zadávání dotazníku jsem žáky ujistila, že se nejedná o žádný test nebo písemnou práci, ale jen o pouhé otázky a odpovědi týkající se jejich každodenního pobytu ve škole. Řádně jsem vysvětlila, jak mají žáci odpovídat. V případě prvního a druhého ročníku se jednalo pouze o odpovědi ano, ne, odpověď, se kterou žáci souhlasí, zakroužkují. Dotazník jsem nejprve vyplňovala s prvním a druhým ročníkem, kde bylo potřeba jednotlivé otázky číst nahlas a po té žáci odpovídali samostatně.

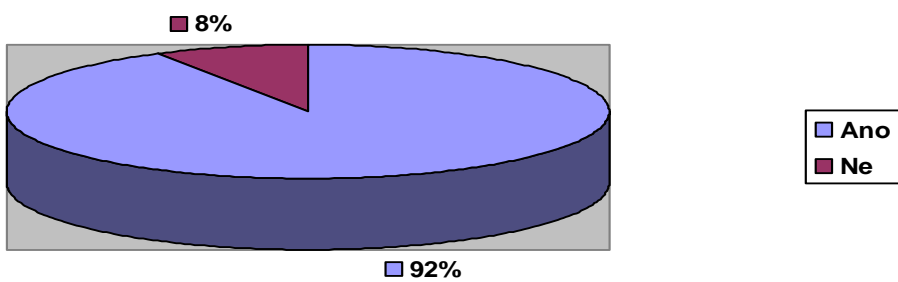
Výsledky šetření:



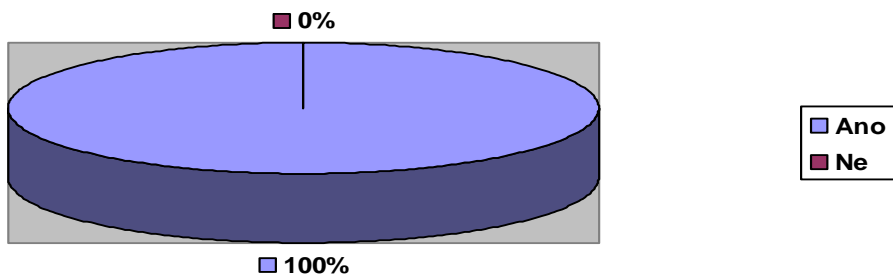
graf č. 24 Do školy chodím rád(a).



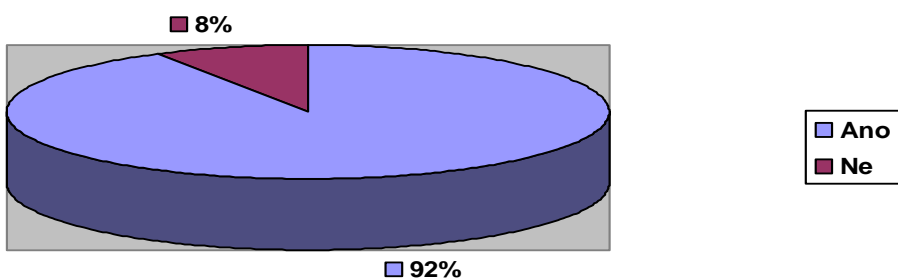
graf č. 25 Každý má ve škole kamaráda.



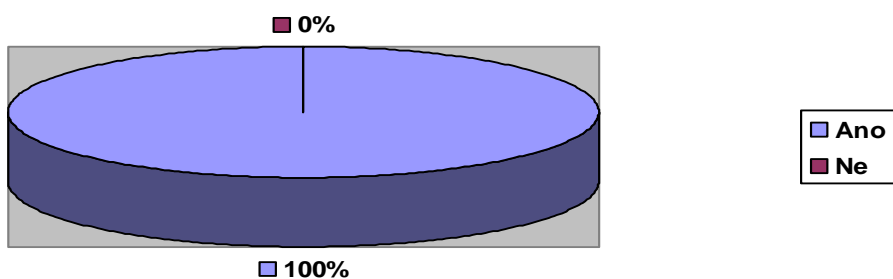
graf č. 26 Se spolužáky si rozumím



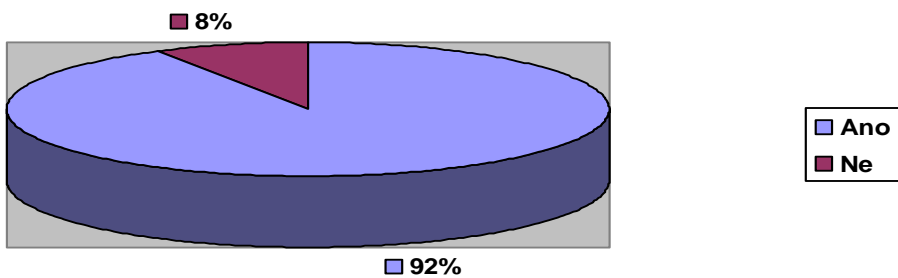
graf č. 27 S učiteli, kteří mě učí si rozumím.



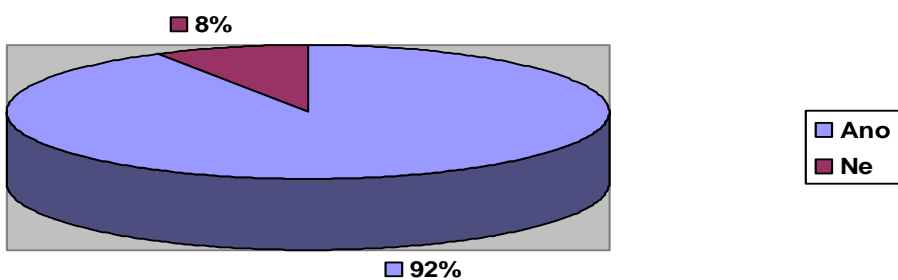
graf č. 28 Máme rádi spolužáky, kteří mají nějakou zvláštní vadu.



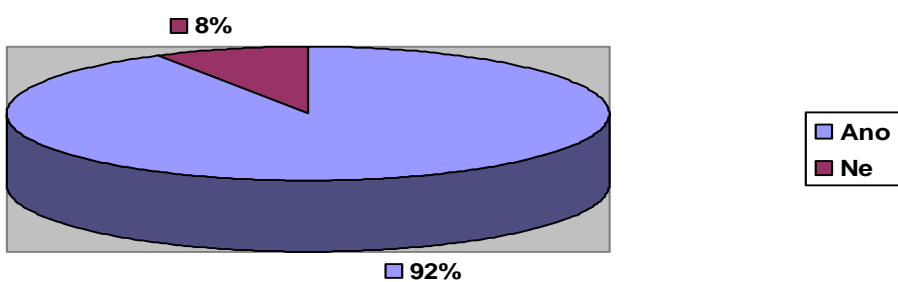
graf č. 29 Škola je upravená a čistá



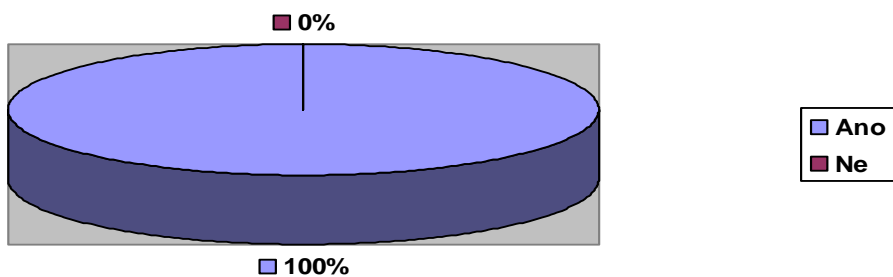
graf č. 30 Kdyby mi někdo ubližoval, řeknu to učitelí



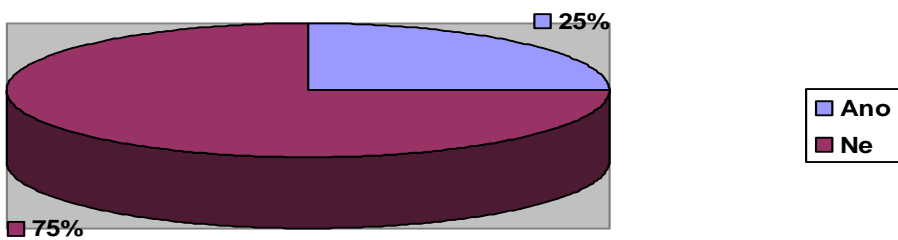
graf č. 31 Pokud se mi něco stane, učitelé se o mě postarají



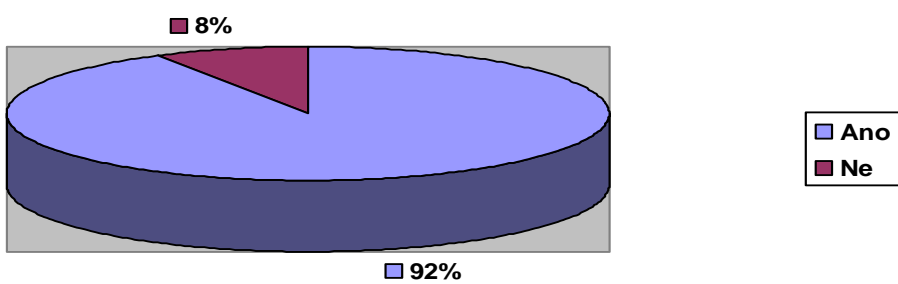
graf č. 32 Zájmové kroužky ve škole jsou zajímavé



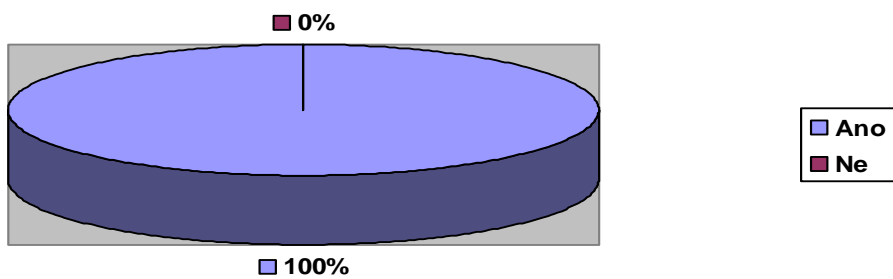
graf č. 33 Ve škole se cítím bezpečně



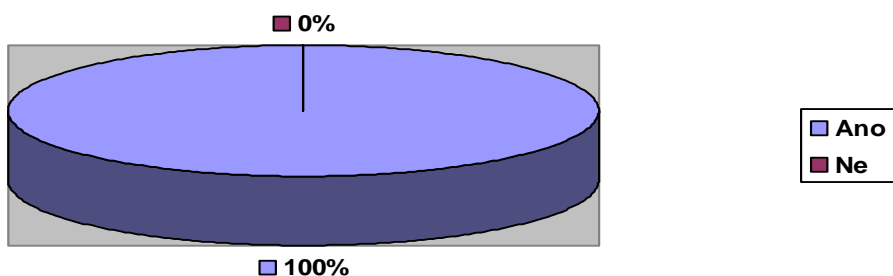
graf č. 34 Posmívají se ti spolužáci když něco nevíš?



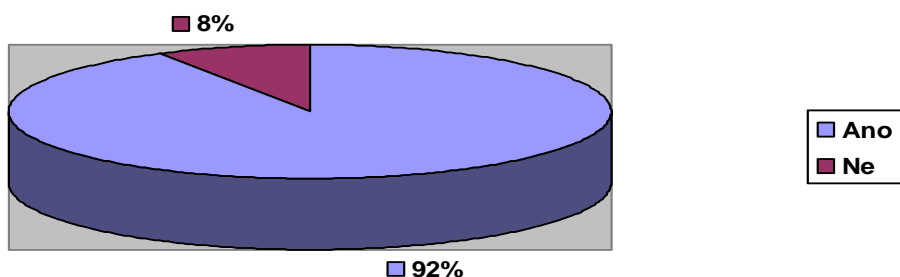
graf č. 35 Stýkáš se se spolužáky i po vyučování?



graf č.36 Máš ve třídě někoho kdo ti pomůže?



graf č. 37 Pomůže ti učitel, když potřebuješ?



graf č. 38 Líbilo se ti vyplňovat dotazník?

Z výsledků zpracovaných do grafů vyplývá, že jsou žáci prvních a druhých ročníku ve své škole spokojeni a mají ji rádi. V otázkách pomoci a kamarádství se objevovali negativní odpovědi, ale pouze malé množství. I přesto, že výsledky tohoto šetření byly převážně pozitivní, pedagogové se rozhodli zaměřit se více na individuální názory jednotlivců a pokusit se je řešit. Pro začátek zavedli ve škole pravidelná setkání, která se konají jednou za čtrnáct dní v pondělí ráno, kde žáci mají možnost vyjádřit svůj názor na dění ve škole. Sezení je ve formě komunitního kruhu a žáci mají tuto novou tradici velmi rádi. Pedagogové si dělají z těchto sezení zápisky a opravdu se snaží názory žáků zabývat a hledat schůdná řešení pro všechny strany, tímto se předchází většině konfliktů a nedorozuměním a pro žáky je to nová zkušenost, podílí se aktivně na chodu školy jako rovnocenní partneři. Což je ve své podstatě znak vytváření rovných příležitostí pro všechny.

Pro žáky 3.-5. ročníků jsem použila standardizovaný dotazník MCI (My class inventory), upravený pro české poměry PhDr. Janem Laškem. Pro svůj výzkum jsem použila formu A pro zjištění aktuálního klimatu třídy. Zkrácená a často používaná verze má 25 položek. 25 tvrzení, se kterými žák buď souhlasí či ne. Pokud souhlasí zakroužkuje Ano, pokud nesouhlasí, kroužkuje Ne. Samotnému vyplňování dotazníku předcházelo řádné vysvětlení, protože dotazník není anonymní, bylo nutné žáky ujistit o tom, že se skutečně nejedná o písemný test, že jejich názor pomůže budoucnosti školy. Po té žáci samostatně vyplňovali dotazník, pokud něčemu nerozuměli, požádali dohlížejícího pedagoga o radu, celkový čas na vyplnění byl 15-20 minut. Počet korespondentů 25.

K vyhodnocení dotazníku jsem použila doporučení autorů české verze J. Laška a Mareše, odpovědím žáků jsou přiřazovány číselné hodnoty. Ano – 3 body, Ne – 1 bod, pokud není odpovězeno či nesrozumitelně zaškrtnuto- 2 body. Tvrzení čísla 6, 9, 10, 16, 24 mají hodnocení opačné. Po přiřazení čísel hodnoty sečteme a vypočítáme aritmetický průměr a porovnáme s danou normou.

Dotazník MCI sleduje pět proměnných klimatu třídy

1. **Spokojenost ve třídě (tvrzení č. 1, 6, 11, 16, 21)**
2. **Třenice ve třídě (2, 7, 12, 17, 22)**
3. **Soutěživost ve třídě (3, 8, 13, 18, 23)**
4. **Obtížnost učení (4, 9, 14, 19, 24)**
5. **Soudržnost třídy (5, 10, 15, 20, 25)**

Výsledky šetření jsem shrnula do tabulky.

Klima třídy	Norma	Proměnná	Zjištěný stav ve třídě
spokojenost	12,20	+	11, 88
třenice	9,97	-	11, 06
soutěživost	12,24	-	11, 16
obtížnost	8,67	-	8, 72
soudržnost	9,63	+	9, 42

Tabulka č. 1 Výsledky šetření

Pokud porovnáme výsledky s normou, uvidíme markantní rozdíl mezi normou a aktuálním stavem klimatu ve třídě v případě **třenic**, ty se objevují ve třídě dost často. Tato skutečnost je ovlivněna přítomností dvou žáků s diagnostikovanou poruchou chování, ti jsou u většiny nedorozumění, třenic a hádek ve třídě. Jedna žákyně byla již třikrát v diagnostickém ústavu pro nezvladatelné chování. Podle slov pedagogů je ve třídě větší pohoda a klid pokud je alespoň jeden z těchto žáků nepřítomen. Dle výsledků v otázce **spokojenosti** ve třídě je odchylka od normy 0,32, což lze považovat za normální přijatelný výsledek. I z pozorování a z výsledků dotazníkového šetření mezi rodiči je patrné, že žáci mají školu rádi. **Soutěživost** je 1, 08 menší, než norma, žáci tedy nemají potřebu soutěžit mezi sebou, spíše preferují spolupráci v teamu. V **obtížnosti učení** je odchylka 0, 05 nad normou, což opět můžeme považovat za přijatelný stav. Žáci tedy nemají pocit, že by je učivo nějak zatěžovalo či bylo moc těžké a náročné. V případě **soudržnosti** je odchylka 0, 21 pod normou, tedy stav, který opět můžeme považovat za přijatelný.

Na základě výsledků šetření mezi žáky 3. a 5. ročníků **doporučuji** věnovat větší pozornost negativním rizikovým jevům ve třídě, kontrolovat aktuální stav klimatu ve třídě různými diagnostickými nástroji. Dále doporučuji práci s celou třídou například v pedagogicko-psychologické poradně, kde nabízejí preventivní programy pro práci s celými kolektivy. Pedagogům navrhuji zúčastnit se některého akreditovaného semináře na téma Komunikace s problémovým žákem, Prevence rizikového chování žáků.

1. Dotazník pro pedagogy školy

Poslední částí výzkumu je dotazník pro pedagogy školy. Na této malotřídní škole působí čtyři pedagogičtí pracovníci. Tři učitelky a vychovatelka, tedy ryze ženský kolektiv. Všechny pedagogičky pracují na škole několik let, znají tedy školu velmi dobře. Ředitelka školy učí 13 hodin

týdně v prvním, druhém a třetím ročníku, kde se střídá s jinou paní učitelkou, ta dobírá zbytek vyučovacích hodin. Ve čtvrtém a pátém ročníku je jen jedna paní učitelka. Vychovatelka pracuje v ranní družině a po té v odpolední družině. Družinu v této škole navštěvují žáci všech ročníků, pouze dva žáci do družiny nechodí. Všechny paní učitelky se dělí také o funkce související s chodem školy, protože je zde málo zaměstnanců, mají učitelky funkcí hned několik (zástupce ředitele, metodik prevence, výchovný poradce atd.), mimo to ještě vedou zájmové kroužky, kterých ve škole pracuje celkem dvanáct.

Dotazník pro pedagogy školy je dílem Josefa Lukase, jmenuje se Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělání. Výsledky dotazníkového šetření, tedy konkrétní výpovědi pedagogů pomáhají zjistit do jaké míry je škola schopna přijmout inkluzivní vzdělávání, nejsou ale definitivním a nestranným vyhodnocením inkluze ve škole (Lukas, 2012) Tento výzkumný nástroj je určen především základním školám. Dotazník obsahuje 30 položek rozdělených do třech oblastí - inkluzivní politika, inkluzivní praxe a inkluzivní kultura. Ke každé položce jsou přiřazena tři tvrzení. Vyplňování dotazníku je tedy velmi jednoduché, pedagog zaškrtně tvrzení, se kterým souhlasí. Dotazník je anonymní

Vyhodnocení dotazníku:

Na základě odpovědí pedagogů školy jsem dotazník vyhodnotila. Snažila jsem se zmapovat současnou situaci ve škole a její otevřenost k inkluzivnímu vzdělávání. Jelikož je v této škole malý pedagogický sbor. Vyhodnotila jsem dotazník porovnáváním tvrzení jednotlivých učitelů. Pokud převažoval souhlas stejného tvrzení, posuzovala jsem to jako názor celého sboru, pokud byla tvrzení rozdílná, hodnotila jsem to jako rozpor v názorech, ke kterému bude směřovat mé doporučení na nápravu situace.

ŠKOLA	Základní škola Kosmonosy- Horní Stakory
DATUM ŠETŘENÍ	28. 5. 2012
POČET PEDAGOGŮ	4

Tabulka č. 2 Iniciály školy

V oblasti **inkluzivní politiky** základní školy Horní Stakory převažují aktuálně tyto charakteristiky, které podporují inkluzivní vzdělávání:

- Škola má písemně zpracovanou strategii, pravidelně podle ní vyhodnocuje svoji práci a případně tento dokument přizpůsobuje aktuálním zjištěním
- Popis strategie rozvoje školy je konkrétní a obsahuje specifické položky popsané kvalitativně, týká se všech složek života školy.
- Všem novým zaměstnancům se pomáhá, aby si ve škole zvykli, mají svého mentora (uvádějího učitele)
- Škola dbá na to, aby přijímala všechny žáky (bez ohledu na dosažené výsledky, postižení či jiné obtíže) ze své spádové oblasti.
- Žákům, kteří se učí češtinu jako cizí jazyk, je poskytována podpora v učení a zapojení ve všech aspektech výuky, osnov a organizace školy.
- 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.

Rezervy byly zjištěny v těchto směrech:

- Strategii rozvoje školy vytvořilo samo vedení školy.
- Ve škole platí standardizovaný školní řád a zaběhané postupy, s problémy se učitelé i žáci obracejí na „nadřízené“.
- Pedagogové někdy sami posuzují svoje vlastní vzdělávací potřeby.
- Vše se rozhoduje v ředitelně a tam také probíhá kontrola všeho, co se ve škole děje

V oblasti **inkluzivní kultury** na základní škole Horní Stakory byly zjištěny tyto charakteristiky podporující inkluzivní vzdělávání.

- Žáci v rámci společně stanovených pravidel mohou jednat samostatně; učitel využívá každé vhodné příležitosti, aby svěřil rozhodování a činnosti do rukou žáků.
- 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.).
- 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.).

- Je aktivně podporována spolupráce všech pedagogických pracovníků školy. Všichni zaměstnanci školy vědí, na koho se mají obrátit, když se setkají s problémem.
- Škola využívá potenciál místních organizací i komunit (neziskové, volnočasové, církevní, vzdělávací a jiné organizace), jejich názory a aktivity mají dopad na politiku školy.

Rezervy byly zjištěny v těchto směrech:

- Přístup k technice a jiným zdrojům je ztížen (např. v uzamčené místnosti, od níž má klíče jen sekretářka)
- Porady připomínají spíše monolog vedení školy
- 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)
- O způsobu komunikace rozhoduje výhradně škola, obvykle volí jen jeden způsob komunikace pro všechny příjemce dané informace (např. písemné sdělení v žákovské knížce)
- Škola s rodiči komunikuje hlavně prostřednictvím třídních schůzek a konzultací

V oblasti **inkluzivní praxe** na základní škole Horní Stakory byly zjištěny tyto charakteristiky, které podporují inkluzivní vzdělávání:

- Ve škole se dbá na to, aby všichni uměli aplikovat zásady kritické práce s informacemi (nejen ve výuce)
- Učitelé jsou připraveni vysvětlit, proč používají určité metody výuky a jak tyto metody co nejefektivněji přispívají k dosahování vzdělávacích cílů
- Učitel občas v průběhu skupinové práce používá věty typu „napište mi“, „udělejte mi“; učitel shrnuje, co žáci řekli; učitel parafrázuje po žácích apod.; učitel zadává krátké skupinové činnosti pro zpestření
- Učitelé začínají zařazovat sebehodnocení žáků – např. žáci si zaznamenávají, jak byli aktivní při skupinové práci, k sebehodnocení se často používá jednoduchých symbolů („smajlík“)
- Všichni učitelé si pravidelně připravují vlastní výukové materiály

Rezervy byly zjištěny v těchto směrech:

- Učitelé známkují převážně podle třídní sociální normy; učitelé znevýhodněné žáky „nehodnotí“

- Učitelé se ve výuce nenavštěvují
- Škola ulevuje „znevýhodněným“ tím, že stejné úkoly hodnotí méně přísně

Z výše uvedených zjištěných informací vyplývá, že škola má značné rezervy v oblasti inkluzivní kultury, která je jedním z nejdůležitějších ukazatelů inkluze. Po důkladném šetření jsem zjistila, že náprava je nutná v oblasti komunikace a to jak s rodiči, tak v samotném pedagogickém sboru. Chyby jsou převážně na straně vedení, zde vnímám rozdílný názor na roli rodičů v oblasti vzdělávání jejich dítěte. Rodiče jsou vnímáni ze strany vedení spíše negativně a velmi odměřeně, komunikace s nimi je omezená na konzultace a předem určené schůzky, často se objevuje tendence vzkazovat informace po žácích či kritika rodičů před samotnými žáky. Pedagogové školy nemají volný přístup k technice, místnost s kopírkou a kabinet s pomůckami je zamčený, existuje pro jejich potřeby pouze jeden klíč. Dále jsou omezováni množstvím tonerů a kancelářských papírů. Pozitivně v šetření vychází inkluzivní praxe, pedagogové využívají skutečně moderní výukové metody, zpracovávají samostatně výukové materiály, ve výuce reagují na nahodile vzniklé situace, vedou žáky k samostatnému řešení překážek, úkolů, reálných životních situací. Obzvláště přínosné považuji systém hodnocení a sebehodnocení využívané v rámci výuky zcela běžně a nenásilně.

Doporučení k nápravě:

Zjištěné rezervy lze zcela odstranit za předpokladu spolupráce všech účastníků vzdělávacího procesu. Ze strany vedení je nutné zlepšit komunikaci se zaměstnanci a rodiči. Vhodné je absolvování některého semináře zaměřeného na komunikaci v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Přínosné by bylo seznámit se s projekty a organizacemi, které se zabývají inkluzivním vzděláváním a jeho zavádění do praxe, jako možnost k získání nových informací doporučuji navštívit některou školu, která patří například do Ligy komunitních škol nebo mají označení Férová škola či Rodiče vítáni. Není od věci požádat o pomoc například organizaci Rytmus, která uspořádá praktický seminář pro celý pedagogický sbor a pomůže vyřešit a zodpovědět mnohé otázky z oblasti inkluze.

V otázce komunikace s rodiči je nutné vyzvat rodiče k aktivní spolupráci, ukázat jim, že jsou opravdu důležití a s jejich názorem se počítá. Rodič má být rovnoprávným partnerem školy, vítá se jeho participace ve vzdělávání žáků, komunikace s ním má být přímá. Pro začátek bych doporučila otevřenou diskusi s rodiči, zavedení častějších setkání s nimi, jejich účast a pomoc ve vol-

nočasových a mimořádných aktivitách školy. Za velmi dobré považuji sepsat určitá pravidla pro otevřenou komunikaci školy a rodičů.

Pokud dojde k nápravě nedostatků zjištěných v šetření, je základní škola Horní Stakory vhodná pro inkluzivní vzdělávání a bude schopna vytvářet rovné příležitosti pro všechny žáky.

4 Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, zda základní škola v Horních Stakorech splňuje podmínky pro úspěšné inkluzivní vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání rovné příležitosti pro všechny zúčastněné v procesu vzdělávání, aby tento proces byl opravdu úspěšný je potřeba nastolit v rámci kultury, politiky a praxe ve škole zásadní změny. Největší podíl na úspěšnosti inkluze má kultura školy, kterou ovlivňuje klima školních tříd, školy, pedagogického sboru a v neposlední řadě spolupráce a komunikace s rodiči žáků.

Teoretická část diplomové práce je rozčleněna do dvou celků. V první kapitole jsou vymezeny a popsány speciální vzdělávací potřeby, jejich příčiny vzniku. Zvláštní kapitola je věnována specifickým poruchám učení, které jsou v současné době nejčastější příčinou školní integrace. Další kapitola je věnována mentálnímu postižení, které je ve své podstatě průkopníkem inkluzivního vzdělávání. Pohled na mentálně postižené osoby prošel v posledních letech velkými změnami a to právě i v oblasti vzdělávání. Stále častěji jsou osoby se speciálními vzdělávacími potřebami zařazovány do běžných škol a nejsou již separovány ve speciálních školách či ústavech. Jsou pro ně vytvářeny rovné příležitosti a pomoc je jim nabízena opravdu tam, kde je potřeba.

Druhá kapitola se již zabývá samotnou inkluzí a integrací. V první řadě vymezuje oba tyto pojmy a popírá, že mají stejný význam. Kapitola je rozčleněna do sedmi podkapitol, které postupně popisují veškeré znaky a charakteristiky inkluzivního vzdělávání – jeho přínos, roli pedagoga. Je zde zařazeno také klima školy, protože inkluzivní vzdělávání ovlivňuje celou kulturu školy, tedy i její klima a politiku. Klimatu je také věnována větší část výzkumného šetření. Tři kapitoly jsou věnovány tématu, které s inkluzí a integrací úzce souvisí a to je individuální vzdělávací plán, jeho tvorba, strategie, úskalí, nutnost spolupráce rodiny, poradenského pracoviště a školy.

Výzkum provedený na základní škole Horní Stakory ukazuje oblasti, ve kterých má tato škola ještě rezervy, ale odhaluje také její pozitivní charakteristiky vhodné právě k rozvoji inkluzivního vzdělávání. Mezi ty řadím zavádění inkluzivních prvků do výuky – sebehodnocení, zdravá sebekritika, rozvoj spolupráce, empatie atd. Ze šetření vyplynulo také zjištění, že pedagogové této školy jsou schopni vypracovávat samostatně výukové materiály, zavádět do hodin nové metody práce, vytvářet rovné podmínky pro všechny, aktuálně reagovat na individuální potřeby žáků. Negativní výsledky jsem zaznamenala v komunikaci s vedením školy a rodičů a také v malé míře mezi vedením školy a pedagogy.

Vypracování této práce bylo pro mě velmi přínosné. Získala jsem mnoho teoretických a odborných poznatků o inkluzivním vzdělávání v České republice, ale také množství praktických návodů a nápadů pro mou pedagogickou činnost. Práce mě motivovala k absolvování kurzu asistenta pedagoga a otevřela tak další obzory mé pedagogické práce. Do budoucna bych se více chtěla věnovat pedagogickým výzkumům, což je obor, ve kterém mám ještě značné rezervy a také bych chtěla zhodnotit svou praxi z malotřídní školy například v podobě nějaké publikace.

Co se týče negativních zjištění při vypracování této práce, mám stále značné technické rezervy, které jsou zcela patrné v kapitole Výzkum. Jedná se o zpracování grafů – jejich velikost, tento fakt mě nutí absolvovat v budoucnu kurz práce na počítači, který by byl zaměřený právě na práci s grafy. Grafy jsou v takové podobě, protože nechat si zadat jejich úpravu mi přišlo, jako podvod.

Použitá literatura

- BARTOŇOVÁ, M. VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno, Paido, 2007. ISBN 978- 80- 7315- 158-4
- BELZ, SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha, Portál, 2001. ISBN 80- 7178- 47- 96
- BOOTH, T. AINSCOW, M. *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha, Rytmus, 2007. ISBN 80- 903598- 5- X
- DVOŘÁČEK, J. *Kompendium pedagogiky*. Praha, UK, 2009. ISBN 978- 80- 7290- 405- 1
- FĚRTEK, T. *Rodiče vítáni*. Praha, Yinachi, 2011. ISBN 978-80-904735-2-2
- GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc, Hanex, 2008. ISBN 978- 80- 7409- 010-3
- HADJ-MOUSSOVÁ, Z. *Sociální psychologie*. Praha, UK Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-118-4
- HADJ- MOUSSOVÁ, Z. Komunikace mezi učitelem a poradenským psychologem. *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č. 2, s 127-136. ISSN 3330-3815
- HABART, T. *Krok za krokem inkluzí*. Praha, Varianty Člověk v tísní o. p. s., 2010. ISBN 978-80-87456-00-2
- HÁJKOVÁ, V. STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha, Grada 2010. ISBN 978- 80- 247-3070-7
- JESENSKÝ, J. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha, Karolinum, 1995. ISBN 80- 7184- 030-0
- KAPRÁLEK, K. BĚLECKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha, Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-824-1
- KASÍKOVÁ, H. STRAKOVÁ, J. (eds.) *Diverzita a diference v základním vzdělávání*. Praha, Karolinum, 2011. ISBN 978- 80- 246- 1911- 8
- KOL. AUTORŮ. *Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu*. Elektronická učebnice. Praha, NÚV divize VÚP, 2011. ISBN 978- 80- 87000- 72- 4
- KREJČOVÁ, V. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole*. Hradec Králové, Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-391-3
- KREJČOVÁ, O. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Praha, Eteria s. r. o., 2002. ISBN 80-238-8729-7

- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové, Gaudeamus, 2007. ISBN 978- 80- 704- 980- 9
- LEBEER a kol. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha, Portál, 2006. ISBN 80- 7367-103- 4
- LUKAS, J. *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele*. Praha, NÚV, 2012. ISBN 978- 80- 87063- 82- 8
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Jinočany, HŠH, 1995. ISBN 80- 85787- 27
- MULLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc, UP, v Olomouci 2004. ISBN 80- 244- 1045- 1
- PEŠKOVÁ, J. Společenská determinace školního klimatu. In CHRÁSTKA, M. TOMANOVÁ, D. HOLOUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy: Sborník příspěvků*. 11. konference ČPdS . Brno, Konvoj, 2003. ISBN 80- 7203- 064- 5
- PIPEKOVÁ, J.a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno, Paido, 2010. ISBN 978- 8073- 15- 5
- POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha, Portál, 1997. ISBN 80- 7178- 151- 7
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha, Portál, 2006. ISBN 80- 7178- 944- 5
- PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha, Portál 2002. ISBN 80- 7178- 621- 7
- RABUŠIČOVÁ, M. *Škola versus rodina*. Brno, MU, 2004. ISBN 80-210-3598-6
- RVP pro základní vzdělávání se změnami k 1.9. 2005, č. j. 25846/ 2005-2
- SPIPKOVÁ, V. Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělání. In CHRÁSTKA, M. TOMANOVÁ, D. HOLUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy: Sborník příspěvků*. 11. konference ČPdS . Brno, Konvoj, 2003. ISBN 80- 7203- 064- 5
- SVOBODA, M. ČEŠKOVÁ, E. KUČEROVÁ, H. *Psychopatologie a psychiatrie*. Praha, Portál, 2006. ISBN 80- 7367- 154- 9
- ŠVEC, J. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno, Paido, 1999. ISBN 80- 85931-70- 2
- TRNKOVÁ, K. Partnerství rodičů a škol: jeho podoby a podmínky. In RABUŠIČOVÁ, M. *Škola versus rodina*. Brno, MU, 2004. ISBN 80-210- 3598-6
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha, Portál, 1999. ISBN 80- 7178-214-9

VÍTKOVÁ, M. *Otázky speciálně pedagogického poradenství. Základy, teorie, praxe.* Brno, MSD, 2003, ISBN 80- 86633- 08- X

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální.* Brno, Paido, 2004. ISBN 80- 7315-071-9

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní (školní) speciální pedagogika. Základy, teorie, praxe.* Brno, MSD spol. s. r. o., 2003. ISNB 80- 214- 2359-5

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení.* Praha, Portál, 2003. ISBN 80- 7178- 800- 7

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení.* Praha, Portál, 1994. ISBN 80- 7178- 038- 3

Internetové zdroje

FÉROVÁ ŠKOLA. *Individuální vzdělávací plán pro praxi.* [online]. [cit. 2012-12-04]

Dostupné z WWW: <http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/03_03.IVP%20pro%20praxi.pdf
www. ligakomunitních škol [online]

MAREŠ, J.; JEŽEK, S.; MAREŠ, J. *Sociální klima školy* [online]. c2003-2005 [cit. 2012-05-05]. Sociální klima.

Dostupné z WWW: <<http://www.klima.pedagogika.cz/skola/index.html>>.

MENŠÍKOVÁ, D. *Srovnání Finského a Českého vzdělávacího systému z pohledu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* Brno, Masarykova univerzita, 2011. [online]. [cit. 2012-23-04]

Dostupné z WWW: <<http://www.theses.cz>

NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. *K vývoji konceptu klíčových kompetencí.* [online]. [cit. 2012-11-04]

Dostupné z WWW. <<http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>

SLOMEK, Z. *Základy speciální pedagogiky.* [online]. [cit. 2012-16-04]

Dostupné z WWW: <http://www.zsf.jcu.cz/studium/studijni-programy-obory-kurzy/podpurne-studijni-texty/rpb/kss/zaklady_specialni_pedagogiky-opora.pdf/view

Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání v ČR 2010 [online]. [cit. 2012-08-05].

Dostupné z WWW:

<http://www.isuu.com/cpiv/docs/zpr_va_o_stavu_inkluzivn_ho_vzd_l_v_n_v_r_komple

Komunitní školy v Británii. [online]. [cit. 2012-10-05]

Dostupné z WWW: <<http://www.modernivyucovani.cz/archiv/94-nnost-komunitn-kol->

Seznam grafů a tabulek

graf. č. 1 Pohlaví

graf č. 2 Příslušnost žáků v jednotlivých ročnících

graf č. 3 Líbí se mi vnitřní uspořádání školy (výzdoba, nábytek, čistota, hygienické zařízení)

graf č. 4 Učitelé mého dítěte mají přehled o tom co učí

graf č. 5 Pokud mé dítě něčemu nerozumí, učitel mu to ochotně znovu vysvětlí

graf č. 6 Učitelé organizují pro děti různé zajímavé akce

graf č. 7 Domnívám se, že učitelé nepřipravují mé dítě do života

graf č. 8 Domnívám se, že učitelé jsou při hodnocení spravedliví

graf č. 9 Třídní učitelé se často mění

graf č. 10 Mé dítě chodí do školy rádo

graf č. 11 Škola spolupracuje s obcí a dalšími institucemi

graf č. 12 Myslím, že jsou učitelé ve škole schopní lidé

graf č. 13 Domnívám se, že vedení školy je vstřícné

graf č. 14 Někteří učitelé se chovají nadřazeně

graf č. 15 Domnívám se, že si žáci stále častěji ubližují

graf č. 16 Třídní učitelé mě dostatečně informuje o mém dítěti

graf č. 17 Mé dítě chodí ze školy unavené

graf č. 18 Pokud mé dítě onemocní, spolužáci mu nosí úkoly

graf č. 19 Dítě může říci ve škole svůj názor

graf č. 20 Mé dítě se cítí ve škole bezpečně

graf č. 21 Doporučuji tuto školu ostatním rodičům

graf č. 22 Děti mají ve škole rovné příležitosti

graf č. 23 Rodiče se bojí komunikace s vedením školy

graf č. 24 Do školy chodím rád(a).

graf č. 25 Každý má ve škole kamaráda.

graf č. 26 Se spolužáky si rozumím

graf č. 27 S učiteli, kteří mě učí si rozumím.

graf č. 28 Máme rádi spolužáky, kteří mají nějakou zvláštní vadu.

graf č. 29 Škola je upravená a čistá

graf č. 30 Kdyby mi někdo ubližoval, řeknu to učiteli

graf č. 31 Pokud se mi něco stane, učitelé se o mě postarají

graf č. 32 Zájmové kroužky ve škole jsou zajímavé

graf č. 33 Ve škole se cítím bezpečně

graf č. 34 Posmívají se ti spolužáci když něco nevíš?

graf č. 35 Stýkáš se se spolužáky i po vyučování?

graf č. 36 Máš ve třídě někoho kdo ti pomůže?

graf č. 37 Pomůže ti učitel, když potřebuješ?

graf č. 38 Líbilo se ti vyplňovat dotazník?

Tabulka č. 1 Výsledky šetření

Tabulka č. 2 Iniciály školy

Příloha č. 1

Dotazník pro rodiče žáků

Vážený rodiče, obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku na téma klima školy. Výsledky šetření budou použity v diplomové práci a také budou základem pro změny ve škole. Dotazník je anonymní. Tvrzení, se kterými souhlasíte zaškrtněte.

Za vyplnění předem děkuji.

S pozdravem Radka Matesová

1. Pohlaví	Muž	Žena
2. Vaše dítě navštěvuje ročník...	1. 2. 3. 4. 5.	
3. Líbí se mi vnitřní uspořádání školy (nábytek, výzdoba, čistota, hygienické zařízení)	Vyznačte známku na stupnici, 1 je nejlepší. 1 2 3 4	
4. Učitelé mého dítěte mají přehled o tom co učí.	Ano	Ne
5. Pokud mé dítě něčemu nerozumí, učitel mu látku znovu vysvětlí.	Ano	Ne
6. Učitelé organizují pro děti zajímavé akce.	Ano	Ne
7. Domnívám se, že učitelé nepřipravují mé dítě pro život.	Ano	Ne
8. Domnívám se, že jsou učitelé při hodnocení spravedliví.	Ano	Ne
9. Třídní učitelé se často mění.	Ano	Ne
10. Mé dítě chodí do školy rádo.	Ano	Ne
11. Škola spolupracuje s obcí a dalšími institucemi.	Ano	Ne
12. Myslím, že jsou ve škole schopní lidé.	Ano	Ne
13. Vedení školy je vstřícné.	Ano	Ne
14. Někteří učitelé se chovají nadřazeně.	Ano	Ne
15. Domnívám se, že si žáci častěji ubližují.	Ano	Ne
16. Třídní učitel mě dostatečně informuje o mém dítěti.	Ano	Ne
17. Dítě chodí ze školy unavené.	Ano	Ne
18. Pokud je mé dítě nemocné, spolužáci mu nosí úkoly.	Ano	Ne
19. Dítě může říci ve škole svůj názor.	Ano	Ne
20. Ve škole se dítě cítí bezpečně.	Ano	Ne
21. Doporučuji tuto školu ostatním rodičům.	Ano	Ne
22. Děti mají ve škole rovné příležitosti.	Ano	Ne
23. Rodiče se bojí komunikace s vedením.	Ano	Ne

Příloha č. 2

Dotazník pro žáky 1. a 2. ročníků

1. Do školy chodím rád/ráda.	Ano	Ne
2. Se spolužáky si rozumím	Ano	Ne
3. Každý ve třídě má kamarády.	Ano	Ne
4. S učiteli, kteří mě učí si rozumím.	Ano	Ne
5. Máme rádi spolužáky, kteří jsou odlišní.	Ano	Ne
6. Můžu říci, co si myslím a ostatní mi naslouchají.	Ano	Ne
7. Pokud něčemu nerozumím, nebojím se zeptat učitele.	Ano	Ne
8. O drogách a jiných nebezpečích nás učitelé informují.	Ano	Ne
9. Pokud by se mi něco stalo, vím, že se o mě učitelé postarají.	Ano	Ne
10. Kdyby mi někdo ubližoval, můžu to říci učiteli.	Ano	Ne
11. Činnost kroužků ve škole je zajímavá.	Ano	Ne
12. Škola je čistá a upravená.	Ano	Ne
13. Cítím se tu bezpečně.		
14. Líbilo se ti vyplňovat dotazník.	Ano	Ne

Příloha č. 3

Dotazník Naše třída pro žáky 3.- 5. ročníků

Dotazník: Naše třída (Aktuální forma)

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Máte napsat, **jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci**.

Každou větu dotazníku si pořádně přečtěte. Odpovídá se na ni buď „ANO“ nebo „NE“. Pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, uděláte kroužek kolem slova „ANO“; pokud nesouhlasíte, uděláte kroužek kolem slova „NE“. Když se spletete nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte křížkem tu, kterou chcete opravit a zakroužkujte tu, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku.

1.	V naší třídě baví děti práce ve škole.	ANO	NE
2.	V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.	ANO	NE
3.	V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.	ANO	NE
4.	V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.	ANO	NE
5.	V naší třídě je každý mým kamarádem.	ANO	NE
6.	Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.	ANO	NE
7.	Některé děti v naší třídě jsou lakomé.	ANO	NE
8.	Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků.	ANO	NE
9.	Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.	ANO	NE
10.	Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.	ANO	NE
11.	Děti z naší třídy mají svou třídu rádi.	ANO	NE
12.	Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály.	ANO	NE
13.	Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako jejich spolužáci.	ANO	NE
14.	V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.	ANO	NE
15.	Všechny děti v naší třídě jsou mí důvěrní přátelé.	ANO	NE
16.	Některým dětem se v naší třídě nelíbí.	ANO	NE
17.	Určité děti z naší třídy vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	ANO	NE
18.	Některé děti z naší třídy se vždy snaží udělat svou práci lépe, než ostatní.	ANO	NE
19.	Práce ve škole je namáhavá.	ANO	NE
20.	Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí.	ANO	NE
21.	V naší třídě je legrace.	ANO	NE
22.	Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.	ANO	NE
23.	Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší.	ANO	NE
24.	Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, jak se učit.	ANO	NE
25.	Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.	ANO	NE

Podle dotazníku My Class Inventory (MCI)

Příloha č. 4

Dotazník pro pedagogy školy – Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání

Vážení kolegové, prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku, jehož výsledky budou použity ve prospěch náprav rezerv v oblasti inkluzivního vzdělávání pro vaši školu. Dotazník je rozdělen do tří hlavních oblastí, z nichž každá obsahuje deset bodů se třemi tvrzeními. Prosím podtrhněte vždy tvrzení, se kterým souhlasíte.

Děkuji za Váš názor a čas.

S pozdravem Radka Matesová

1 Politika školy

1.1 Škola má písemně zpracovanou strategii, pravidelně podle ní vyhodnocuje svoji práci a případně tento dokument přizpůsobuje aktuálním zjištěním

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

1.2 Strategii rozvoje školy vytvořilo samo vedení školy

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 jim 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 učitelé i žáci obracejí na „nadřízené“

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 Děti z odlišných etnických skupin, děti s postižením či se SVP jsou ve škole vítány, pakliže nějakým způsobem nenarušují zaběhlá „pravidla“ školy

Škola dbá na to, aby přijímala všechny žáky (bez ohledu na dosažené výsledky, postižení či jiné obtíže) ze své spádové oblasti

Škola se nesnaží překonávat překážky v zapojení dětí z odlišných etnických skupin, dětí s postižením či se SVP ze spádové oblasti

1.8 Pedagogové někdy sami posuzují svoje vlastní vzdělávací potřeby

Rozvoj a vzdělávání pedagogů nereflektuje otázky zapojení žáků s odlišným zázemím, zkušenostmi, dosaženými výsledky či postižením

Činnosti v oblasti rozvoje a vzdělávání zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost žáků

1.9 Žák, který se učí češtinu jako cizí jazyk, případně jeho rodina, jsou odpovědní za překonávání překážek v zapojení a učení

Žákům, kteří se učí češtinu jako cizí jazyk, je poskytována podpora v učení a zapojení ve všech aspektech výuky, osnov a organizace školy

Pomoc žákům, kteří se učí češtinu jako cizí jazyk, závisí na dobrovolnosti učitele, podpora není strategicky koordinována

1.10 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

Škola má třídy dělené dle výkonů, nadání, případně etnicity žáků

Jen na některé předměty se škola snaží slučovat do tříd děti s různou výkonností, nadáním, etnickým původem či handicapem

2 kultura školy

2.1 Žáci v rámci společně stanovených pravidel mohou jednat samostatně; učitel využívá každé vhodné příležitosti, aby svěřil rozhodování a činnosti do rukou žáků

Žáci musejí o každém kroku informovat učitele; popř. jsou formálně stanovena pravidla, která ale učitel nevyužívá a rozhoduje ad hoc

Žáci v dílčích věcech požívají určitou svobodu (smějí např. odcházet na toaletu „bez ptaní“)

2.2 Přístup k technice a jiným zdrojům je ztížen (např. v uzamčené místnosti, od níž má klíče jen sekretářka)

Nejen žáci, ale ani učitelé nesmějí sami obsluhovat kopírku, popř. mají velmi omezené kvóty na papír a barvu apod.

Učitelé a žáci mají volný přístup ke kopírce, počítačům, do knihovny

2.3 Část porady nebo některé z porad se mění ve smysluplnou diskuzi účastníků, což vedení iniciuje nebo podporuje

Porady připomínají spíše monolog vedení školy

Porady jsou převážně pořádány a vedeny jako vývojové akce, vedoucí se střídají, řeší se skutečné výzvy

2.4 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)

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.)

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

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. známkovací arch koluje 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 kabinetu 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 hodnotí méně přísně

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; ve třídách jsou vytvářeny skupiny podle 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 obracejí s otázkami, odpověďmi a výsledky řešení k učiteli

Učitelé nezaujímají ve třídě centrální postavení (žáci hovoří většinu času jeden k druhému; zapisují si vlastními slovy; kladou si otázky navzájem; když nerozumějí 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“, „udělejte 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 známkují 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

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne.....

Podpis.....

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum