

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

**ANALÝZA POSTOJŮ PEDAGOGŮ K INTEGRATIVNÍMU
A INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

PRAHA 2011

VEDOUCÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE:

Doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.

VYPRACOVALA:

Jana Šulová

**THE ANALYSIS OF THE TEACHERS' ATTITUDES TO THE INTEGRATIVE
AND INCLUSIVE EDUCATION OF PUPILS IN PRIMARY SCHOOL**

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila pouze prameny uvedené v seznamu literatury.

Chrudim 28.3. 2011

.....

.....

Poděkování:

Děkuji Doc. PaedDr. Vandě Hájkové, Ph.D., za odborné vedení bakalářské práce, cenné rady a připomínky.

Mé poděkování patří také Mgr. Zdeňku Brožovi, řediteli ZŠ Dr. J. Malíka v Chrudimi a Mgr. Naděždě Cempírkové za veškeré informace týkající se školy i všem pedagogům téže školy, kteří se aktivně podíleli na realizaci výzkumu.

Anotace

Bakalářská práce pojednává o problematice a možnostech integrativního a inkluzivního vzdělávání žáků se zdravotním postižením v základní škole. Vymezuje základní pojmy, které s problematikou souvisejí. Zaměřuje se na legislativu, koncept speciálních vzdělávacích potřeb a nastiňuje možnosti inkluzivního vzdělávání v základní škole. Výzkumná část se zabývá analýzou postojů pedagogů k integrativnímu a inkluzivnímu vzdělávání žáků s postižením v základních školách.

Klíčová slova

Integrace, inkluze, školská integrace, speciální vzdělávací potřeby, inkluzivní vzdělávání

Abstract

The bachelor thesis deals with the problems and possibilities of integrative and inclusive education of pupils with disability in primary school. The work defines the basic terms which are related issues. It focuses on the legislation, on the concept of special educational needs and outlines the possibilities of inclusive education in primary school. The research chapter deals with the analysis of the teachers' attitudes to integrative and inclusive education of pupils with disability in primary school.

Keywords

Integration, inclusion, school integration, special educational needs, inclusive education.

OBSAH :

ÚVOD.....	7
1. Pojem a podstata integrace, inkluze.....	9
1.1 Podstata školské integrace.....	11
1.1.1 Legislativní úprava integrace v období povinné školní docházky.....	12
1.1.2 Koncept speciálních vzdělávacích potřeb	13
1.1.3 Individuální vzdělávací plán.....	17
1.1.4 Faktory ovlivňující úspěšnou integraci.....	20
1.2. Inkluze a inkluzivní vzdělávání.....	22
1.2.1 Heterogenita- nejvýraznější vlastnost inkluzivního vzdělávání.....	24
1.2.2 Podmínky inkluzivního vzdělávání.....	25
1.2.3 Důvody pro inkluzivní vzdělávání.....	26
2. Charakteristika základní školy integrující žáky se zdravotním postižením.....	28
2.1 Základní údaje o škole.....	28
2.1.1 Materiální vybavení školy.....	29
2.1.2 Personální zázemí školy.....	29
2.2 Vzdělávací koncepce školy.....	30
2.2.1 Organizace výuky.....	30
2.2.2 Metody a formy výuky.....	31
2.2.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	32
2.2.4 Hodnocení žáků.....	34
2.3 Inkluzivní program a kultura školy.....	36
2.3.1 Školní vzdělávací program.....	36
2.3.2 Spolu to dokážeme.....	39
2.3.3 Další aktivity a projekty školy.....	40
2.3.4 Autoevaluace školy	41

3. Analýza postojů pedagogů k integrativnímu a inkluzivnímu vzdělávání žáků v základní škole.....	44
3.1 Stanovení cílů a hypotéz.....	44
3.2 Metodologie výzkumného šetření, charakteristika výzkumného prostředí a výzkumného vzorku.....	45
3.3 Analýza výzkumného šetření.....	49
3.4 Diskuze.....	58
ZÁVĚR.....	62
SHRNUTÍ	63
SUMMARY.....	63
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	64
PŘÍLOHY.....	66

Úvod

„Kvalita společnosti se může měřit podle způsobu, jak se stará o své nejzranitelnější a nejzávislejší členy. Společnost, která se o ně stará nedostatečně, je pochybená.“

Adrian D. Ward

Úroveň demokracie a humanity každé společnosti se dá posuzovat i podle jejího zájmu o občany, kteří jsou na její péči nejvíce závislí. Jsou to lidé nemocní, staří a lidé s jakýmkoliv postižením. Právě jedinci s postižením byli po celá staletí společností buď odmítáni, nebo vytěšňováni na její okraj. Výchova a vzdělávání těchto jedinců byla dlouhá léta oddělována od edukace běžné populace. Teprve po roce 1989 se v naší zemi situace změnila natolik, že lidem s postižením byla přiznána jejich práva, včetně práva na vzdělání, které je zakotveno i v mezinárodních úmluvách.

Během posledních dvaceti let se u nás stále více hovoří o integraci, kterou můžeme v širším pojetí chápat jako začlenění do určitého prostředí. V edukační linii prostupuje integrace především do oblasti výchovy a vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Neřešíme již otázku, zda dítě s postižením vzdělávat, ale jak mu vzdělání umožnit, aby z toho měly prospěch obě strany. Učitelé se tak musí vyrovnávat s náročným úkolem, jaký představuje vyučování dětí se speciálními potřebami v běžných třídách. Nejdůležitějším faktorem úspěšného společného vzdělávání všech dětí je postoj učitelů k této problematice a vědomí, že se všichni vzájemně potřebujeme a obohacujeme.

Cílem mé práce bylo objasnit problematiku školské integrace, nastínit podstatu inkluze a inkluzivního vzdělávání a na příkladu konkrétní základní školy ukázat cestu, kterou je možné se ubírat směrem k úspěšnému integrování dětí a žáků s postižením do běžné základní školy.

Problematiku integrace dětí a žáků s postižením do základní školy jsem si zvolila záměrně. Sama pracuji jako učitelka v základní škole speciální, s jedinci s postižením jsem tedy v denním kontaktu. Impulsem k napsání této práce pro mne byl odborný i lidský zájem o tyto děti, zjišťování možností jejich dalšího vzdělávání i uplatnění v osobním životě i ve společnosti.

Při studiu materiálů o integraci a inkluzi jsem měla možnost seznámit se s pohledy mnoha autorů – od starších až po současné. Vzhledem k tomu, že jsou integrace a inkluze velmi diskutovaným tématem, existuje již poměrně široká nabídka titulů s touto problematikou.

Práce je rozdělena do tří kapitol. První je zpracována na základě studia odborné literatury a je zde vymezen pojem a podstata integrace a inkluze z pohledu různých autorů, jsou zde vysvětleny a přiblíženy pojmy školská integrace a inkluzivní vzdělávání.

Druhá kapitola je zpracována na základě studia všech dostupných materiálů o konkrétní základní škole a rozhovoru s ředitelem školy i některými pedagogy a podrobně vykresluje edukační proces v základní škole, která se vydala cestou inkluzivního vzdělávání a úspěšně integruje děti a žáky se zdravotním postižením do běžných tříd již dvě desítky let. Pomůže čtenáři objasnit filozofii školy a jejího vzdělávacího procesu.

Třetí, výzkumná část, je zaměřena na zjištění úrovně zkušeností učitelů s výukou žáků s postižením v běžné škole, postojů a míry připravenosti učitelů zmíněné základní školy k inkluzivnímu vzdělávání a integraci žáků s postižením do běžných tříd ZŠ. Jako výzkumná metoda byl použit dotazník.

1. Pojem a podstata integrace, inkluze

Slovo integrace patří v posledních letech k velmi používaným termínům. Původní latinský význam slova **integer** = **nenarušený, úplný**, se postupně vyvinul minimálně ve dva základní náhledy na význam slova integrace.

1.-kniž. scelení, ucelení, sjednocení, 2. biol. sjednocující, souladné spojení všech tělních částí v jednotný celek (Klimeš in Michalík, 2000)). Tolik tedy strohý slovníkový výklad.

Nejobecněji můžeme integraci rozčlenit na integraci širší, tj. na integraci občanů jakékoliv minority (tedy i občanů se zdravotním postižením) do společnosti a na integraci dílčí, tj. řešící specifickou oblast života – např. integrace v zaměstnání a snad nejrozšířenější a nejdiskutovanější integrace školská (Michalík, 2000).

Z domácích autorů se fenoménu integrace nejvíce věnoval Ján Jesenský. Integraci chápal jako „*dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemné vyvážené adaptace během jejich výuky a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací*“ (Jesenský, 1995). Pro takto zvolené pojetí použil termín „pedagogická integrace.“ Jedna z mnoha definic pedagogické integrace zní: vyučovat všechny žáky v běžných třídách jejich spádových škol odpovídajících jejich věku. Definice však podle názoru Jesenského (1995) není vyhovující, pokud nepokračuje dále následující větou: Poskytovat žákům a jejich učitelům podporu potřebnou pro úspěch. Tato věta odhaluje podstatný aspekt věci, totiž že samotné zařazení žáka do určitého typu školy ještě integrací není, že je jen organizačním opatřením, které bez dalších navazujících kroků má malou šanci na úspěch.

Na termín integrace můžeme pohlížet z několika pohledů. Z psychologického pohledu pojem integrace popisuje zpravidla jednotu mezi člověkem a jeho vztahem k okolí. Z pohledu sociologického se integrace vztahuje na vznik společenských jednotek z určitého počtu skupin a popisuje stav, ve kterém k integraci došlo. Příkladem mohou být procesy integrace lidí z jiných kultur do společnosti, v dnešní době stále velmi aktuální. Z hlediska pedagogického pojem integrované vzdělávání pak vyjadřuje přístupy a způsoby zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávacích proudů a to především do běžných škol. Cílem je poskytnout žákům se zdravotním postižením společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky a přitom respektovat jejich specifické potřeby (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

V souvislosti s integrací se začaly objevovat i další pojmy- **inkluze** a inkluzivní vzdělávání.

Tyto pojmy se používají od konání konference v Salamance v roce 1994, kdy se vlády 92 zemí a 25 mezinárodních organizací shodly na akčních rámcových podmínkách vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluze se prosadila jako nový rozsáhlý koncept vedoucí k integraci (Bartoňová, Vítková, 2007).

Od počátku 90. let minulého století se začínají postupně hledat cesty k maximální možné integraci znevýhodněných osob do většinové společnosti. Také podle Slowíka (2007) patří inkluzivní přístupy mezi nejmodernější trendy, které lze charakterizovat jako přirozené začleňování osob s handicapem do běžné společnosti, resp. jejich nevyčleňováním z běžné populace.

Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení. V inkluzivním přístupu jsou tedy osoby s postižením zapojovány do všech činností jako lidé bez postižení. Pokud je to možné, nejsou přitom využívány žádné speciální prostředky a postupy. V situacích, kdy je to nezbytně nutné, nastupuje adekvátní pomoc a podpora. V tom můžeme spatřovat zásadní posun od integrovaných postupů, které spočívají právě v zajišťování speciálních prostředků, podpory a péče pro osoby s postižením, aby mohli být tito jedinci následně zapojováni do většiny činností v běžném životě společnosti (Slowík, 2007).

Také Lechta (2010) uvádí, že zatímco se integrace spojuje s pedagogikou speciálních potřeb, inkluze se pojí ke škole pro všechny děti – inkluzivní škole, ve které se heterogenita pokládá za obohacení edukačního procesu. Skutečný koncept inkluze by měl připravit také intaktní lidi na život ve společnosti, ve které odjakživa byli, jsou a budou lidé s různými typy postižení.

Inkluze je v naší zemi chápána jako stav úplného začlenění bez předchozí segregace. Je to stav, kdy společnost, do které se jedinec s postižením rodí, uznává jeho právo na to být odlišný a přistupuje ke každému svému členu zcela rovnoprávně, nabízí všem stejné možnosti. Zjednodušeně by se dalo říci, že inkluze je „nadstupeň“ integrace, tedy ideální stav začlenění, ke kterému by měla každá společnost dospět.

Vše shrnuje Bazalová (2004) ve svých slovech: „*Integrace je proces, inkluze je stav.*“

1.1 Podstata školské integrace

Právo na vzdělání je jedním ze základních práv všech dětí, tedy i dětí se zdravotním postižením. Plnění tohoto práva by mělo probíhat při zajištění speciálních vzdělávacích potřeb v co možná největší míře společně s jejich vrstevníky. Strategie vzdělávacího systému se přizpůsobuje a přibližuje požadavkům evropské společnosti. Současným trendem ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je vytvořit takové vhodné školní prostředí, které by poskytovalo všem žákům stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistilo právo na rozvíjení jejich individuálních předpokladů (Vítková, 2004).

Zásadní změnou filozofie, která ovlivnila legislativní, ekonomickou i organizační oblast, je nový postoj k dětem i dospělým občanům s postižením. Vychází ze zásady, že ve všech případech, kde je to možné, musí být zabezpečena výchova a vzdělávání dětí s postižením s ostatními vrstevníky v běžných školách.

Podle vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb. je vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami zajišťováno:

- a) formou individuální integrace**- v běžné škole nebo ve zvláštních případech ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení
- b) formou skupinové integrace** – ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení
- c) ve škole samostatně zřízené** pro žáky se zdravotním postižením (speciální škola)
- d) kombinací forem** uvedených pod písmeny a) až c)

Žák se zdravotním postižením by se měl přednostně vzdělávat formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy.

1.1.1 Legislativní úprava integračního procesu v období povinné školní docházky

Základním dokumentem, upravujícím práva dětí, včetně dětí s postižením, je **Úmluva o právech dítěte** (OSN 1989, u nás vstoupila v platnost v únoru 1991), která potvrzuje zákaz diskriminace kteréhokoliv dítěte se zdravotním postižením, přestože neřeší přímo vzdělávání ve speciálním nebo integrovaném prostředí. Dalším důležitým dokumentem je **Listina základních práv a svobod**, která je součástí Ústavy České republiky a v článku č. 33 zabezpečuje právo na vzdělání každému dítěti.

Právní normou, upravující základní vztahy ve školství, je **zákon ČNR č. 560/1990 Sb.**, o státní správě a samosprávě ve školství ve znění novel. Zákon stanoví základní práva a povinnosti ministerstva školství, školského úřadu, obce, ředitele školy. V oblasti integrace dětí s postižením zakotvuje několik oprávnění a povinností pro zainteresované subjekty.

V České republice je právo na integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných typech škol legislativně zajištěno **zákonem ČNR č. 390/1991 Sb.**, o předškolních a školních zařízeních, na který navazují další vyhlášky.

Bariéry nezájmu o děti s postižením v prostředí běžných škol poprvé prolomila **vyhláška MŠMT č. 291/1991 Sb.**, o základní škole. Poprvé norma rezortu školství explicitně potvrdila možnost (nikoliv povinnost) přijmout do školy dítě se zdravotním postižením. Podle znění této vyhlášky může ředitel školy zřizovat speciální třídu pro žáky se sluchovým, zrakovým, tělesným a mentálním postižením a pro žáky s vadami řeči. Podle této vyhlášky je individuální integrace možná pouze u žáků s tělesným a smyslovým postižením a s vadou řeči. Uvedené znění vylučuje individuální integraci dětí s mentálním postižením. Ve skutečnosti ale byl určitý počet dětí s mentálním postižením individuálně integrován. Buď nebylo dítě oficiálně označeno za žáka s mentálním postižením, pak se však nedalo hovořit o integraci - takové dítě bylo vystaveno nepřiměřeným požadavkům a nárokům, které na něj kladly učební osnovy. Ve druhém případě mohla základní škola v rámci pokusného ověřování organizace, forem i obsahu výchovy a vzdělávání v ZŠ přijmout dítě s prokazatelným mentálním postižením. K uskutečnění tohoto kroku musela požádat MŠMT o udělení výjimky a vzdělávání žáka s mentálním postižením pak probíhalo formou experimentu a to až do přijetí nové právní úpravy (Michalík, J., 2000). 5. ledna 2004 nabyla účinnosti **novela vyhlášky 291/1991**, přijatá 18. února 2003 a zveřejněná ve Sbírce zákonů České republiky. Podle této novely může ředitel základní školy integrovat i žáka s mentálním postižením a to na základě žádosti zákonného zástupce žáka a vyjádření příslušného odborného lékaře a

pedagogicko psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Zařazení je možné pouze po zajištění nezbytné speciálně pedagogické podpory stanovené v individuálním vzdělávacím plánu. Pokusné ověřování „Integrace žáka do základní školy“ povolené 400 vybraným ZŠ v České republice touto novou legislativní možností končí.

Svůj význam pro integraci dětí s postižením mají i některá ustanovení **vyhlášky MŠMT č. 127/1997 Sb.**, o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Vedle stanovení počtu dětí ve třídách speciálních škol se jedná zejména o úpravu přijímání dětí do speciálních škol. Rodiče mají právo rozhodnout o tom, jestli jejich dítě bude či nebude zařazeno do speciální školy.

Vzdělávání v České republice v současné době upravuje **zákon č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ze dne 24. září 2004. Tento zákon nabyl účinnosti dnem 1. ledna 2005 a nahradil tři dosud platné zákony, zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol, zákon č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství a zákon č. 76/1978 Sb., o školských zařízeních. **Novelou zákona č. 561/2004 Sb. je zákon č. 58/2008 Sb. a zákon č. 49/2009 Sb.**, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

Legislativní opatření umožňují samozřejmě existenci speciálních školských zařízení, která jsou samostatně zřízená pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami dle druhu postižení. Zákonní zástupci postiženého dítěte však mají právo rozhodnout o formě vzdělávání dítěte.

1.1.2 Koncept speciálních vzdělávacích potřeb

Pojem **speciální vzdělávací potřeby** se na mezinárodní úrovni používá již více než dvacet let. Za klíčový impuls pro přijetí tohoto pojmu je považována Deklarace Světové konference o speciálním vzdělávání v Salamance roku 1994. U nás je tento pojem používán od roku 2004.

Podle Wedella se pojem speciální vzdělávací potřeby vztahuje k „*rozdílu mezi úrovní chování nebo výkonu dítěte a tím, co je od něj očekáváno*“ (Hájková, Strnadová, 2010, str. 16).

Na legislativní úrovni jsou speciální vzdělávací potřeby zmíněny a vymezeny zákonem 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním vyšším odborném a jiném vzdělávání a

vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.¹

Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci se:

a) zdravotním postižením – mentální, tělesné, sluchové a zrakové, narušené komunikační schopnosti, autismus, souběžné postižení více vadami, specifické poruchy učení nebo chování

b) zdravotním znevýhodněním – zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc, lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování

c) sociálním znevýhodněním – žáci z rodinného prostředí s nízkým socio-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, žáci v postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu.

Do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se řadí i žáci a studenti mimořádně nadaní.

Školský zákon zajišťuje dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami nárok na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Vyhláška č. 73/2005 Sb. definuje následující **podpůrná opatření**, na která mají děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami nárok. Jsou to:

- speciální metody, formy a postupy
- speciální učebnice
- kompenzační pomůcky
- didaktické materiály
- rehabilitační pomůcky
- zařazení předmětů speciálněpedagogické péče
- služby asistenta pedagoga
- snížené počty dětí, žáků a studentů netřídě
- další možné úpravy vycházející z individuálního vzdělávacího plánu
- poskytování pedagogicko-psychologických služeb.

Pro optimální zajištění všech potřeb žákům se speciálními vzdělávacími potřebami funguje na školách **asistent pedagoga**. Teplá, Šmejkalová (2007) uvádí, že zřizování funkce asistenta pedagoga představuje v současnosti novou pedagogickou profesi ve školství. Asistent

¹ www.msmt.cz

pedagoga vždy pracuje pod metodickým vedením pedagoga - třídního učitele nebo učitele odborných předmětů, který zodpovídá za průběh i výsledky vzdělávání.

Asistent pedagoga je důležitým členem pedagogického týmu. Jeho hlavními činnostmi jsou pomoc dětem a žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák vychází.² V praxi to tedy znamená, že asistent pedagoga:

- je ve třídě po celou dobu vyučování
- po domluvě s učitelem pracuje s dítětem podle individuálně vzdělávacího plánu
- po domluvě s učitelem se zapojuje do práce se třídou (výměna rolí asistent - učitel)
- pomáhá dítěti s přípravou pomůcek na vyučování
- pomáhá dítěti s orientací po školní budově, při přesunech mimo budovu a s jednoduchou obsluhou
- účastní se schůzek, které se týkají integrovaného dítěte
- účastní se při tvorbě individuálně vzdělávacího plánu
- účastní se konzultací k sestavování měsíčních plánů pro jednotlivé předměty
- řídí se pokyny učitele a podle potřeby pracuje s ostatními dětmi ve třídě
- účastní se pravidelných školení asistentů pořádaných speciálně pedagogickým centrem nebo jinou organizací

Žáci s potřebou podpůrných opatření

Speciální vzdělávací potřeby se vztahují k osobě, které má být poskytnutá podpora a prostředí, které má tuto podporu poskytovat. Změna pohledu od individuálního poškození ke speciálním vzdělávacím potřebám a k podpoře se stala v devadesátých letech 20. století trvalým jevem ve školství. Do popředí se dostaly individuální speciální vzdělávací potřeby žáků, ke kterým má být přijatá speciálně pedagogická podpora, nikoliv samotné postižení (Bartoňová, Vítková, 2007).

² Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Posun ve vnímání osob s postižením a jejich potřeb se odráží v neustále se měnící terminologii. V současnosti je více než na kategorie postižení kladen důraz na **míru podpory**, kterou daný jedinec potřebuje (Hájková, Strnadová, 2010). Paradigma postižení se tak posunuje od modelu deficitu uvnitř jedince směrem k modelu podpory, jejíž profil je výsledkem hodnocení potřeb jedince ve vztahu k prostředí (Černá, 2008). Přechod či postupný odklon od termínu speciální vzdělávací potřeby k pojmu míra podpory je patrný právě v inkluzivním edukačním konceptu, kde se žáci již nedělí na dvě skupiny – ty, kteří mají speciální potřeby a ty, kteří je nemají, ale jde tu o jedinou heterogenní skupinu žáků, kteří mají rozdílné individuální potřeby. Zjednodušeně se dá říct, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení žáka škole, zatímco inkluze se snaží více přizpůsobit edukační prostředí dětem (Lechta, 2010).

V roce 2002 přichází Americká asociace pro mentální postižení (AAMR) s novou definicí mentálního postižení, z níž vyplývá, že rozhodující je stupeň podpory konkrétní osoby. Ta může být občasná, omezená, rozsáhlá nebo úplná.

a) občasná podpora – osoba potřebuje podporu pouze krátkodobě, v životních situacích přechodného charakteru (např. ztráta zaměstnání...)

b) omezená podpora – časově omezená, nejedná se již o podporu obcasnou. Příkladem může být například příprava na zaměstnání či tranzitní péče.

c) rozsáhlá podpora – podpora průběžná, např. denní, praktikuje se v některém prostředí, v němž se jedinec pohybuje (škola, zaměstnání, domácnost atd.) a je časově neomezená

d) úplná podpora – podpora vysoké intenzity. Jedinec ji potřebuje ve všech typech prostředí takřka nepřetržitě a je celoživotní. Vyžaduje více zaměstnanců a materiální podpory než předchozí typy.

Toto pojetí je velice důležité – potvrzuje již výše řečené – zásadní není kategorie a stupeň postižení, ale míra podpory. Z toho vyplývá, že dva lidé se stejným typem postižení nemusí mít stejnou potřebu podpory.

Na novou terminologii reagovala i Česká republika v návrhu rekodifikace školského zákona. Podle jedné z pracovních verzí se podpůrná opatření u dítěte, žáka nebo studenta podle stupně závažnosti dělí na *mírná, zvýšená, intenzivní a mimořádná*. I když dosud nedošlo k zákonnému zakotvení tohoto členění, je považováno za odůvodněné (Hájková, Strnadová, 2010).

1.1.3 Individuální vzdělávací plán

Jednou z nejdůležitějších podmínek v integračním procesu je tvorba a možnost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Individuální vzdělávací plán se vytváří pro žáka individuálně integrovaného, pro žáka se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním, případně také pro žáka skupinově integrovaného aj. Východiskem pro tento dokument je školní vzdělávací program příslušné školy, závěry a doporučení speciálně pedagogického centra (SPC), případně psychologické vyšetření školským poradenským zařízením a dalších odborných pracovníků. Při tvorbě IPV by měli spolupracovat třídní učitel, ostatní vyučující a samozřejmě i rodiče. Tento dokument je součástí dokumentace žáka a jedná se o závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Obsah plánu je definován § 6 ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. Individuální vzdělávací plán je tvořen zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však jeden měsíc po nástupu do školy nebo ve stejné lhůtě po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Po dobu celého školního roku může být individuální vzdělávací plán doplňován a upravován podle potřeb.

IVP by měl vždy obsahovat:

a) Cíl, jehož má být dosaženo. Jedná se o vzdělávací cíl obecně, s rozepsáním na konkrétní vzdělávací cíle (dovednosti, znalosti, výkony) v jednotlivých předmětech. Po konzultaci a se souhlasem rodičů je možno do programu zařadit cíle výchovné, odstranění zlovyků, nesprávných návyků a postojů apod.

b) Prostředky speciálně pedagogické podpory, kterých bude k naplnění cílů IVP použito. Rozepsány budou služby a intervence odborného charakteru, mezi než zejména patří:

- pravidla spolupráce (konzultace a jejich četnost) s odborným speciálně pedagogickým centrem
- možnosti využití podpůrného učitele či osobního asistenta a základní stanovení náplně jejich činnosti včetně zásad spolupráce s třídním učitelem
- služby a intervence odborných pracovníků (logoped, psycholog, rehabilitační pracovník, tlumočnické služby, odborník pro výuku prostorové orientace a psaní na Pichtově stroji apod.)
- speciální pomůcky, způsob jejich pořízení a práce s nimi
- jmenovité určení všech odborníků, podílejících se na práci s dítětem, s uvedením kontaktů na jejich pracoviště.

c) Popis vlastních speciálně – pedagogických metod, postupů a organizačních

forem, užívaných při práci s dítětem. Jedná se zejména o:

případné úpravy učebního plánu, snížení počtu hodin, úlevy v návštěvě vybraných předmětů, zcela výjimečně, osvobození z návštěvy vybraného předmětu

- úpravy učebních osnov, výběr podstatného a základního učiva
- rozhodnutí o způsobech integrace v konkrétní skupině (třídě)
- využití specifických dovedností a speciálních znalostí dítěte ke zvládnutí učiva a upevnění jeho statusu ve skupině (třídě)

d) Aplikace všech uvedených zkušeností, metod a postupů na vzdělávací program v jednotlivých předmětech. Zde půjde o stanovení vlastních, konkrétních cílů v každé učební disciplíně – předmětu. Tato část vzdělávacího programu by měla být zaměřena zejména na základní obsah učiva a na předměty, kde lze vzhledem k charakteru postižení předpokládat obtíže v jejich zvládnutí.

e) Pravidla komunikace s rodiči dítěte. Předávání informací o žákovi, způsob setkávání (nejméně jednou za dva měsíce), na němž se obě strany informují o svých zkušenostech, obtížích a úspěších uplynulého období. V případě, že není možný běžný kontakt při přebírání dítěte, umožňující řešení aktuálních situací, je vhodné zvolit sešit se vzkazy, zprávami a úkoly pro domácí přípravu.

f) Termíny a způsoby vyhodnocování výsledků. Výsledky integrace budeme posuzovat ve dvou, vzájemně se doplňujících, ovšem relativně samostatných celcích:

- celková sociabilita dítěte, jeho postavení a role v dětském kolektivu, rozvoj sociálních a komunikativních dovedností, subjektivní prožívání svého postavení, pocity úspěchu či vyčleňování; sem patří i působení žáka na výchovnou a vzdělávací atmosféru ve třídě.
- pravidla vlastního hodnocení školních výsledků, klasifikace, způsoby a formy ověřování znalostí (používání širšího slovního hodnocení); nemůže se jednat jen o subjektivní hodnocení a pozorování (učitelem, dítětem, rodiči), ale o stanovení způsobů validního ověřování zvládnutí učiva.

g) Pravidla změn a úprav IVP. Jmenovité uvedení osob, kterým je poskytnut.

Mezi nejdůležitější pravidla patří zásada „**živého dokumentu**“. IVP nesmí být chápán jako nutné zlo, sloužící k uspokojení inspekčních, popř. nadřízených školských orgánů. Mnoho

pedagogických pracovníků podceňuje cílenou práci s dítětem s postižením a její pravidelné, takřka každodenní vyhodnocování. Hodnocení jsou přímo součástí, či slouží jako podklady k souhrnné diagnostice dítěte. Diagnostika a hodnocení dítěte s postižením je nikdy nekončící proces, sloužící pro stanovení dalších cílů a jim odpovídajících nároků kladených na dítě. Proto je takřka každodenní práce s IVP nutným předpokladem vzdělávacího úspěchu. Samozřejmě za předpokladu, že již v průběhu tvorby dokumentu bylo vycházeno z jeho určení a byly dodrženy základní obsahové a formální náležitosti. Pedagog, pověřený jeho zpracováním, se ztotožnil se svou profesní úlohou učitele dítěte s postižením a práci vnímá jako pozitivní obohacení vlastních pedagogických možností.

Několikrát bylo zmíněno pravidlo spolupráce s rodiči dítěte s postižením. Ta se liší případ od případu, podobně jako rodiče všech dětí. Rodič je v roli člověka, který s důvěrou, očekáváním i obavami „ odevzdává “ své dítě do rukou odborníků a očekává jejich návrhy a stanoviska. Přitom by si ale rád ponechal právo na vyjádření, spolurozhodování, či dokonce rozhodování, které vyplývá z obsahu jeho zřetelně deklarované rodičovské zodpovědnosti. Hovoříme samozřejmě o rodičích obecně. Tedy o lidech, kteří se zajímají o soud dítěte a hodlají jeho vývoji a rozvoji co nejvíce a nejlépe napomoci. Spolupráce s rodiči, kteří nenaplňují svoji rodičovskou zodpovědnost, porušují práva a potřeby dítěte, je odlišná a byla by námětem pro dlouhou diskusi.

V praxi nelze nevidět určitý rozpor ve spolupráci mezi oběma stranami vztahu. Odborník, zpravidla je jím speciální pedagog, je vyškolen k tomu, aby věděl, jak dítěti pomoci, ale nemůže tak učinit proti vůli jeho zákonných zástupců. Řešení je možno spatřovat v úzké spolupráci již při tvorbě IVP, spočívající v konzultaci ještě neschváleného programu. Návrh IVP by měl být poskytnut rodičům k vyjádření a po společné diskusi nad návrhem dokumentu, se zpracováním či vysvětlením připomínek a pochybností všech stran, by byl jako společný materiál přijat (Michalík, 2000).

1.1.4 Faktory ovlivňující úspěšnou integraci

Aktuální snahou současné speciální pedagogiky v České republice je pozitivní integrace žáků se zdravotním postižením do běžných škol. Zdařilé integraci musí předcházet vytvoření celého souboru určitých podmínek, bez nichž je nejen zbytečné, ale i nezodpovědné dítě s handicapem vůbec do běžné školy přijmout. Kromě rodiny samotného žáka musí být připravena i škola, a to po všech stránkách. Učitel musí mít alespoň základní znalosti příslušné oblasti speciální pedagogiky a třídní kolektiv musí být připraven na bezproblémové přijetí žáka s postižením. Integrace dítěte s postižením bude úspěšná, budou-li kladné aspekty integračního procesu převyšovat nad aspekty zápornými. „*Vzdělávejme postižené v běžných školách, pokud je to možné, ve speciálních, pokud je to nutné*“ (Mühlpachr in Vítková, 2004, str. 15).

Mezi základní faktory, které ovlivňují úspěšnost integrace, patří podle Michalíka (2000):

- rodiče a rodina
- škola
- učitelé
- poradenství a diagnostika
- forma integrace
- prostředky speciálně pedagogické podpory (podpůrný učitel, osobní asistent, kompenzační pomůcky, úprava vzdělávacích podmínek)
- další faktory (architektonické bariéry, sociálně psychologické mechanismy)

Není náhodou, že mezi vyjmenovanými faktory chybí samo dítě s postižením. Není to proto, že by nebylo pro úspěšnost integrace důležité, ale ono samo je hlavním a nejdůležitějším aktérem procesu a ne jeho „faktorem“.

Učitelé by měli pravidelnou sebereflexí zjišťovat, co se jim daří a naopak, co je třeba zlepšit, v jaké oblasti se dále vzdělávat apod. Řada výzkumných šetření má pomoci objasnit, jak se učitelé běžných základních škol cítí při přípravě na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jak umí řešit problémy při edukaci těchto dětí, jak vnímají dítě či žáka s postižením v kolektivu intaktních žáků apod. Některé výzkumy se snaží analyzovat faktory, které nejvíce pomáhají při práci s integrovanými žáky.

Podobný výzkum byl realizován pracovníky Ústavu primární a neprimární edukace Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Výzkumný soubor tvořilo 142 učitelů 1. stupně běžných základních škol převážně Královéhradeckého kraje, kteří měli ve své třídě integrovaného žáka s poruchou učení nebo mentálním postižením. Učitelé odpovídali na otázku, co jim nejvíce pomáhá při práci s integrovaným dítětem. Jednalo se o volné odpovědi, které jsou sloučeny do 9 kategorií. Z výsledků je patrné, jak velký důraz kladou učitelé na spolupráci s rodinou. Spolupracuje-li rodina, pracuje-li s dítětem doma a postupuje v souladu se školou, pak je to ta nejdůležitější a patrně i nejúčinnější pomoc, jaké se může učitelé dostat. Hned na druhém místě byly uváděny položky související s učitelem samotným. Učitel si musí v první řadě pomoci sám – musí se stále vzdělávat a vyvíjet vlastní iniciativu. Potom vnímá i svoji práci jako účinnější. Další činitel, který dále zvyšuje význam osoby učitele, je jeho vztah s integrovaným žákem. Na třetím místě se umístila škola. Důležitou roli zde hraje lidský faktor - kolegové, s nimiž se lze poradit, či vedení, které je ochotno vyjít učitelé vstříc. Jsou zde tedy opět vztahy oproti organizačním opatřením, jakým je například snížení počtu žáků ve třídě. Je zajímavé i to, že žák samotný, který je ústředním bodem celého procesu, je vnímán jako pomoc jen v malém počtu odpovědí, ovšem vztah učitel žák je vnímán jako důležitý pozitivní činitel. Významnou pomoc s integrovaným dítětem zaujímá dobré vybavení didaktickými a kompenzačními pomůckami a spolupráce s poradenskými institucemi. V kategorii spolužáci jsou důležité dobré vztahy, podpora a pomoc (Zíkl, 2008).

Co nejvíce pomáhá?	Uvedeno (počet respondentů)	Uvedeno (%)	Celkem respondentů
1. Rodina	83	58,8	142
2. Učitel	63	44,4	142
3. Škola	56	39,4	142
4. Vybavení a pomůcky	30	21,1	142
5. Žák	26	18,3	142
6. Poradenské instituce	25	17,6	142
7. Vztah učitel - žák	22	15,5	142
8. Spolužáci	19	13,4	142
9. Organizační opatření	17	12,0	142
Celkem	341	26,7	1278

Tab. č. 1: Co nejvíce pomáhá v práci s integrovaným dítětem? (Zikl: Žák s kombinovaným postižením v základní škole, 2008)

1.2 Inkluze a inkluzivní vzdělávání

Mezinárodní organizace UNESCO se problematikou vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami začalo zabývat koncem šedesátých let, což vyvrcholilo vyhlášením Mezinárodního dne postižených v roce 1981. Všechny snahy pak vyústily ve Světovou konferenci speciálního vzdělávání ve španělské Salamance v červnu roku 1994. Slogan „Škola pro všechny“ se stal prostupujícím heslem konference v Salamance a také obsahem mezinárodního projektu „*Special needs in the classroom*“, který zde byl oficiálně prezentován. Termín „Škola pro všechny“ tak zdůrazňoval myšlenku rovnoprávného vzdělávání pro všechny děti, kterým byla tato možnost odepřena nebo jakýmsi způsobem omezena. „Pro všechny“ znamenalo bez rozdílu postižení, nadání, barvy pleti nebo etnika. Pilotní projekt „*Special needs in the classroom*“ byl na konferenci v Salamance předveden cambridgeským profesorem Melem Ainscownem a pracovnící Unesca Lenou Salehovou, kteří se na samém zrodu projektu podíleli a aplikovali jej do čtrnácti zemí světa, následně pak byl projekt přijat ve čtyřiceti státech, včetně České republiky. Nakonec, v roce 2000, iniciátoři projekt na Mezinárodní konferenci v Manchesteru zhodnotili a nebáli se ani kritické

konfrontace ze stran zúčastněných a samotných lidí s postižením (Nováková in Vítková, 2004).

Pojem inkluze vychází z angl. *inclusion*, což znamená zahrnutí, v širším pojetí *příslušnost k celku*. Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o rozsáhlý koncept, podle kterého by měly všechny děti navštěvovat běžné třídy hlavního vzdělávacího proudu, bez ohledu na druh a stupeň jejich postižení (Hájková, Strnadová, 2010).

Překlad anglického pojmu *to be included* je přímo chápán jako *být úplnou součástí*. Samotný termín *integrace* spíše implikuje způsob, kdy někdo nebo nějaká skupina byla vydělena a je integrována zpátky do běžného proudu, školy nebo komunitního života. *Inkluzivní škola* či prostředí je specifické tím, jak je schopno vybudovat systém, jež je inkluzivní a strukturováno směrem k plnění všech speciálně pedagogických potřeb každého individua s postižením. Zájem se tak přesunul na podporu každého člena školy či komunity tak, aby se stal úspěšným, cítil se bezpečně a nebál se přijmout jedince s postižením (Nováková in Vítková, 2004).

Inkluze je principem a filozofií, která předznamenává, že školy by měly vytvořit unifikovaný systém vzdělávání všech žáků dohromady, a to při zachování stejné úrovně kvality, ve vhodných věkových skupinách, raději než zachovávat již existující strukturu postavenou na duálním systému, který segreguje studenty a učitele (Salend in Bazalová, 2004).

Inkluzivní vzdělávání je podle Jönssona (in Lebeer, 2006, str. 21) 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. Vlivem působení rodičovských organizací, asociací lidských práv a mezinárodních organizací, jako je UNESCO, se inkluzivní vzdělávání stále více prosazuje jako vhodnější alternativa speciálního školství. Mohli bychom dokonce říci, že se stává mezinárodní politikou“*.

Termín inkluze je v souvislosti se začleňováním jedinců s postižením do škol, zaměstnání a společnosti relativně novým pojmem. Přístup ke vzdělávání se postupně mění a tzv. školní integrace je nahrazována pojmem společného nebo inkluzivního vzdělávání. To se vztahuje na všechny děti, nejen na ty s postižením, ale i na děti s jinými druhy znevýhodnění. Výchozím bodem při společném vzdělávání je akceptace a využití různorodosti, víra v to, že přítomnost dětí, které se něčím odlišují, znamená přínos pro všechny.

1.2.1 Heterogenita- nejvýraznější vlastnost inkluzivního vzdělávání

V každodenním životě představuje lidská různorodost – **heterogenita** samozřejmou a nezbytnou podmínku soužití společnosti. Je jednak antropologickou skutečností a zároveň sociálním fenoménem. Podle Hájkové a Strnadové (2010) je heterogenita žáků jednou z nezměnitelných skutečností školy. Aby škola pracovala úspěšně, musí zvládat i problém různorodosti. K tomu slouží inkluzivní strategie. V pedagogických koncepcích, které počítají s různorodostí na poli intelektuálním, etnickém, sociálním, kulturním či jazykovým, se jedná spíše o formy provázení než o formy řízení. V českém školství se však často setkáváme při společném vyučování žáků s postižením s intaktními žáky s konceptem separačního modelu (asimilační a segregační přístup) a modelu přizpůsobení (asimilační a ignorující přístup).

Zvládání heterogenity probíhá na pozadí následujících přístupů (Hinz in Hájková, 2005):

- a) **segregativní** – důraz na odlišnost lidí s postižením a preference odděleného vzdělávání „odlišných“ ve speciálních školách a ústavních zařízeních
- b) **asimilační** – odlišnost je ignorována nebo korigována terapií a rehabilitací s cílem splynutí odlišného jedince s ostatními
- c) **integrační** – odlišnost je akceptována, společné soužití odlišných a intaktních je vnímána jako žádoucí a nezbytná, dochází k vyrovnávání příležitostí pro znevýhodněné svou odlišností
- d) **inkluzivní** – odlišnost je vnímána jako přínosná a obohacující pro všechny zúčastněné

Podle Bendla (Bendl in Hájková, Strnadová, 2010) existuje hned několik důvodů k inkluzivnímu pojetí heterogenity žáků:

1. *důvody humánní* – jsou záležitostí etiky a mravnosti člověka, jeho úcta k životu a k lidem
2. *důvody právní* – nerespektováním práv minorit se můžeme dostat do rozporu se zákonem
3. *důvody pragmatické* – setkáváním s odlišnými lidmi sami profitujeme, poznáváme jejich pohled na svět, získáváme nové informace apod.

Důvodem, proč mnoho lidí jakoukoliv odlišnost odmítá, může být např. problém s vlastní identitou, předsudky a postoje stereotypy, strach z neznámého apod.

V inkluzivním vzdělávání nejsou rozdílné schopnosti žáků na překážku, nejsou považovány za rušivé faktory, které je třeba z vyučování eliminovat, ale jsou chápány jako individuální podmínky, které determinují činnost každého žáka při společném učení. Podstatou inkluzivního modelu vzdělávání je rovné zacházení s intelektovými a fyzickými rozdílnostmi a s etnickými, jazykovými a kulturními rozmanitostmi (Hájková, Strnadová, 2010).

1.2.2 Podmínky inkluzivního vzdělávání

Při inkluzivním vzdělávání pracují učitelé s dětmi, které mají různé odlišné schopnosti a potřeby – některé mají vážné kognitivní obtíže, některé nemají potřebné dovednosti nutné k osvojování si nových znalostí, někteří žáci jsou nadprůměrní. Aby inkluzivní vzdělávání bylo skutečně dobrou a kvalitní alternativou, je třeba dodržovat a respektovat některá **základní pravidla** (Lebeer, 2006):

- každé dítě by se mělo cítit ve škole dobře, učitel by měl být laskavý ke všem dětem bez rozdílu, děti by měly mít pocit sounáležitosti
- učitel by měl učit srdcem a duší – ne pouze mechanicky a bez zájmu. Pracuje-li učitel individuálně, jsou i lepší výsledky.
- soutěživost, individualismus a výkon nejsou ty pravé hodnoty pro inkluzivní vzdělávání, hodnotami inkluzivní školy jsou spolupráce, týmová práce, akceptace odlišnosti ve výkonech, jejichž nejdůležitějším měřítkem jsou dané možnosti jedinců
- inkluze by neměla být závislá na výkonech, školních známkách, výsledcích testů nebo jiných měření
- pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami by měl být vypracovaný IVP, který by se co nejvíce přibližoval osnovám třídy, ovšem na úrovni, která je přijatelná pro daného žáka
- třídní učitel by měl zodpovídat za všechny děti, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nepřenechávat pouze speciálnímu pedagogovi
- dítě se speciálními vzdělávacími potřebami by mělo mít potřebné vedení, aby si mohlo získané poznatky prohlubovat a upevňovat. Všechny děti by se měly účastnit všech aktivit.

- v případě různých problémů se má dítěti dostat podpory, která nesmí být přehnaně velká, ale ani ne nedostačující a to ze strany učitele, speciálního pedagoga, asistenta, pomáhat mohou i spolužáci
- průběžně provádět hodnocení dosavadních výsledků a plánovat další postupy za účasti všech zainteresovaných stran
- dítě by se mělo pro inkluzi rozhodnout samo, protože některé děti si to vyloženě nepřejí.
- základem každé inkluze je podpora a účast rodičů

1.2.3 Důvody pro inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání není v českém školství zatím příliš rozšířené. O úplné inkluzi se nedá hovořit vůbec, přesto se najdou školy, které mají inkluzivní prvky a pravidla ve svém vzdělávání zakotveny. O jedné z takových škol bude pojednávat další kapitola.

Je mnoho důvodů, proč se učitelé inkluzivního vzdělávání obávají. Jedním a asi velmi zásadním je jejich nejistota, zda mají dostatečné vzdělání k tomu, aby situaci zvládli. Často je třeba sloučit mnohdy značně odlišné učební plány a hodnotící systémy. Jistě je podstatně jednodušší vyučovat žáky, kteří mají přibližně stejnou úroveň kognitivních schopností. Inkluzivní vzdělávání vyžaduje od pedagogů další vzdělávání a seznamování se s novými strategiemi i vysoké osobní nasazení, zaujetí pro věc.

Zmíním zde alespoň několik důvodů pro inkluzivní vzdělávání:

- **inkluze jako právo** – mnoho rodičů si přeje umístit své dítě s postižením mezi intaktní jedince, protože mají pocit, že umístění jejich dítěte do speciálního prostředí může mít na dítě deprivativní účinky, dítě podle nich nemá také rovné šance jako ostatní
- **sociální zařazení** – pokud si má člověk vytvořit pozitivní sebeobranu i vlastní identitu plnohodnotného člena společnosti, měli by být všichni jedinci s jakoukoliv odlišností začleněni do běžných institucí společnosti - rodiny, školy, práce...
- **sociální důvody** – škola je jedním z nejdůležitějších míst a příležitostí pro sociální učení. V prostředí, jakým je inkluzivní škola, si mohou žáci velmi nenásilně osvojovat tzv. prosociální chování – děti bez speciálních potřeb jsou vedeny k tomu, aby se naučily vycházet a komunikovat se spolužáky s různými odlišnostmi, učí se vnímat

rozdíly, jsou vedeny k toleranci a porozumění. Na druhé straně žáci s různými poruchami se učí tomu, jak se mají chovat ve skupině.

- **kvalita vzdělávání** – učivo v běžných školách je rozmanitější a obsažnější než ve speciálních školách
- **kognitivní rozvoj** – dítě k rozvoji svých duševních procesů potřebuje i každodenní interakci se sociokulturním prostředím. Čím je toto prostředí bohatší a podnětnější, tím rychleji a lépe se může dítě vyvíjet (Lebeer, 2006).

Ti, kteří se inkluzivnímu vzdělávání již věnují, by jistě dokázali vyjmenovat další důvody, proč je podle nich jimi zvolená cesta ta správná. Svě zkušenosti by určitě mohli vyprávět i rodiče, jejichž děti jsou zařazeny do inkluzivního vzdělávání. Nemyslím si, že by to byly pouze kladné výpovědi, mnozí z nich by možná své zkušenosti hodnotili negativně. Ale i v názorech se projeví heterogenita a ta je podstatou inkluze.

Kapitolu o integraci a inkluzi zakončím zajímavou myšlenkou: *Neexistují nepřekonatelné bariéry – existují jen dveře, které jsme se nepokusili otevřít...* (Lang, Berberichová, 1998).

2. Charakteristika základní školy integrující žáky se zdravotním postižením

Na tomto místě bych ráda představila Základní školu Dr. Jana Malíka v Chrudimi. Tato škola jako jediná ZŠ v Chrudimi dala už mnohokrát příležitost dětem a žákům se zdravotním postižením vzdělávat se v běžných třídách společně se žáky intaktními.

Také můj syn tuto školu navštěvuje a tak již několik let mohu pozorovat veškeré dění nejen jako pedagog, ale i jako rodič.

Ve škole se vyučuje méně tradičními metodami a formami, než na jaké jsme zvyklí v ostatních základních školách – kooperativní učení, projektové vyučování, slovní hodnocení na prvním stupni, rozvíjení spolupráce mezi dětmi, osobnostní a sociální výchova a další prvky, které charakterizují inkluzivní vzdělávání.

2.1 Základní údaje o škole

Budova Základní školy Dr. J. Malíka byla dětem zpřístupněna v září 1991. Jedná se o plně organizovanou sídlištní školu se širokou spádovou oblastí. Ve škole je 9 ročníků, v každém ročníku jsou dvě paraelní třídy. Kapacita školy je 500 žáků, každoročně ji navštěvuje kolem 490 žáků.

Škola je čtyřpodlažní, s řadou širokých chodeb a poměrně velkými třídami. Jíž v přízemí na člověka dýchne příjemná atmosféra rozlehlého prostoru, který je podobně jako stěny v dalších patrech vyzdoben výtvarnými pracemi dětí. Na podlahách chodeb jsou barevná pole pro dětské sportovní hry a celá škola je o přestávkách dětem volně přístupná.

Součástí školy je školní družina a školní jídelna s kuchyní. Školní družina je určena žákům 1.-3. ročníků. Každé ze čtyř oddělení školní družiny má pro svoji činnost vlastní místnost a jeden společný kabinet pro vychovatelky. Při své činnosti využívá školní družina podle potřeby všechny prostory školy – tělocvičny, dílny, odborné učebny, hřiště a školní zahradu. Provoz školní družiny začíná v 6:45 a končí v 16:45 hodin. Podle požadavků rodičů a zájmu žáků je v provozu také během vedlejších prázdnin a volných dnů ředitele školy. Provoz školní družiny zajišťují čtyři vychovatelky.

2.1.1 Materiální vybavení školy

Prostorové vybavení školy je velmi dobré. Pro výuku je k dispozici : 18 kmenových učeben, 15 odborných pracoven – 4 učebny cizích jazyků, učebna chemie a fyziky, přírodopisu, výtvarné výchovy, hudební výchovy, audiovizuální učebna, chemická laboratoř, 2 počítačové učebny, cvičná kuchyně, univerzální dílna, keramická dílna. Ke sportovní činnosti žáci i veřejnost využívají dvě tělocvičny a hřiště s umělým povrchem. Areál školy má pěknou zahradu se školním pozemkem, vybaveným solárním skleníkem.

Ve školním roce 2007/2008 byl ve škole vybudován výtah, který zde dosud chyběl, a žáci s tělesným handicapem museli být do vyšších pater školy přemísťováni za pomoci asistentů.

Technické vybavení je plně dostačující. Ve dvou počítačových učebnách je celkem 29 počítačů propojených do sítě. Do té je zapojeno i 15 počítačů v jedenácti kabinetech, třech kancelářích a sborovně. Další počítače jsou umístěny ve třídách – vždy po jednom ve všech deseti třídách 1. stupně a tři ve třídách 2. stupně. V jedné počítačové učebně a audiovizuální učebně jsou instalovány dataprojektory. Pro výuku jsou k dispozici čtyři učebny s interaktivní tabulí. Pro přípravu na výuku využívají učitelé neomezeně pět kopírek, z toho jednu barevnou.

Podmínky pro hygienické a bezpečné vzdělávání a život školy jsou v souladu s požadavky RVP ZV a odpovídají velmi dobrému standartu.

2.1.2 Personální zázemí školy

Pedagogický sbor školy tvoří kvalifikovaní, odborně velmi zdatní a aktivní učitelé. Věkový průměr pedagogů je v tomto školním roce 41 let, z celkového počtu 30 vyučujících je sedm mužů.

Mimo učitelů zde pracují 4 vychovatelky ve školní družině a 15 nepedagogických pracovníků. Všichni pedagogové, z nichž většina ve škole působí dlouhodobě, se aktivně podílejí na postupné přeměně školy. Ve škole dále pracují speciální pedagog a školní psycholog, kteří úzce spolupracují s učiteli, jsou k dispozici dětem i jejich rodičům. Podle možností pomáhají při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami 3 pedagogičtí asistenti a 1-2 osobní asistenti.

(Informace a údaje k této kapitole byly čerpány z výročních zpráv školy, webových stránek).

2.2 Vzdělávací koncepce školy

Základní filozofická východiska výchovně vzdělávací práce jsou:

- partnerský vztah k dětem i jejich rodičům
- bezpečné prostředí a pozitivní sociální klima
- rozvíjení sociálních a komunikačních dovedností
- rozvíjení vnitřní motivace

Dlouhodobá koncepce školy je zaměřena na samostatné myšlení, výběr a třídění informací a schopnost využít získané poznatky při řešení problémů. Škola se snaží podporovat aktivitu a tvořivost žáků, vytvářet prostor pro jejich seberealizaci a v neposlední řadě rozvíjet jejich přirozené nadání. Poskytuje všem žákům příležitosti zažít úspěch.

Škola nabízí žákům různé programy a aktivity a záleží jen na rozhodnutí a odpovědnosti žáků i jejich rodičů, jak této nabídky využijí. Cílem je vytváření pozitivního vztahu ke vzdělání a motivace k dalšímu celoživotnímu vzdělávání.

2.2.1 Organizace výuky

Škola je pro všechny otevřena od 6:30 hodin. Vyučování začíná v 8:15 hodin. Do 2. – 4. podlaží, kde jsou kmenové třídy a odborné učebny, mohou žáci vstoupit v osm hodin, případně dříve, pokud mají podle rozvrhu samostatnou práci v počítačové učebně nebo předem domluvenou činnost s vyučujícím.

Ve škole se nezvoní. Na konec přestávky upozorní žáky službu konající vyučující zhasnutím světel na chodbě. Vyučovací hodinu ukončuje vyučující. Ve všech třídách a na chodbách jsou pro lepší časovou orientaci umístěny hodiny.

Jedním z principů organizace školního života byl od samého počátku **volný pohyb** po celé budově školy. O přestávkách mají děti naprostou volnost pohybu po celé budově. Velká přestávka po druhé vyučovací hodině trvá dvacet pět minut. Během ní mohou žáci sportovat na chodbách i v tělocvičnách. Na každém patře je stůl na stolní tenis, který žáci využívají takřka neustále. V pondělí, ve středu a v pátek jsou tělocvičny vyhrazeny žákům druhého stupně, v úterý a ve čtvrtek dětem z prvního stupně. Za příznivého počasí mají žáci možnost trávit přestávku ve venkovním areálu školy. Princip volného pohybu o přestávkách však nebyl zprvu přijat všemi učiteli bez výhrad. Ředitel školy vzpomíná:

„Architektonické dispozice a nové provozní podmínky přitom vybízely k volnému pohybu dětí po celé škole a my ho povolili. To byla docela převratná věc. Obava, že to povede k chaosu,

zvýšené hladině úrazů a především ke snížení kázně dětí, byla nakonec zbytečná. Ukázalo se, že je to právě naopak. **Volný pohyb vede za určitých pravidel k výraznému zvýšení odpovědnosti dětí za vlastní chování a jednání** (Kolektiv autorů, 2003, str. 39).

V 1.- 3. ročníku jsou zavedeny tzv. „**volné středy**“, kdy žáci nemusí nosit do školy učebnice. Tento den slouží k uvolnění a přerušení přísunu nových informací v českém jazyce a matematice. V rozvrhu mají žáci zařazeny především předměty estetické výchovy – výtvarnou a hudební výchovu a výchovu tělesnou. Ve vyšších ročnících je český jazyk zařazen formou literární výchovy. Někdy je v těchto dnech rozvrh hodin nahrazen celodenní tématickou výukou – tzv. projektovou. Na celý den je zvoleno určité téma, které prolíná všemi předměty. V tyto dny jsou také co nejvíce zařazovány exkurze, tématické vycházky a návštěvy různých kulturních akcí.

Po skončení vyučování je odchod žáků ze třídy do šaten a do školní jídelny individuální. Žáci mohou zůstat ve třídě, sportovat na chodbách, samostatně pracovat v počítačové učebně nebo na počítači ve třídě.

2.2.2 Metody a formy výuky

Pro všechny vyučující jsou naprosto závazné metody a formy výuky uvedené v základních informacích ŠVP „Umět a znát, abychom si v životě věděli rady“. Od samého vzniku školy je kladen důraz na propojování výuky s praktickými zkušenostmi žáků.

Základem je způsob učení, který staví na **osobních předpokladech každého žáka**. Používané metody by měly být pro žáky zajímavé a motivující. Velmi častá je *skupinová práce* žáků. Tímto efektivním způsobem se učí žáci pracovat již od prvních ročníků. K tomu slouží trochu odlišné uspořádání školních lavic ve třídě. Děti si postupně osvojují nezbytné návyky, společně vytváří pravidla skupinové práce. Při vyučovacích hodinách se používají *metody skládkového učení, metody z kritického myšlení a kooperativního vyučování*. Učitelé, kteří prošli kurzy, kde si osvojili tyto metody, pochopili, že ve třídě zaujímají jinou roli – stávají se z nich manažeři, jejichž úkolem je připravovat výuku a ve vlastní hodině pak již koordinují činnosti žáků. Pod jejich vedením se žáci učí vyhledávat informace z různých zdrojů. Tyto informace dále třídí a dávají do vzájemných souvislostí. Žáci jsou těmito metodami vedeni k utváření vlastního názoru a schopnosti svůj názor obhájit. Zároveň si uvědomují smysl toho, co dělají i jaký užitek jim osobně to přináší. Ve výuce pak učitelé upřednostňují sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků.

Nedílnou součástí školního vzdělávacího programu je také *projektové vyučování*.

Projektové vyučování se realizuje jak v podobě „projektových dnů“ jednotlivých tříd, tak i ve společných celoškolních projektech. Projektové dny jsou připravovány jako tématicky zaměřená výuka. Cílem je mimo jiné umožnit žákům podívat se na jedno téma z různých hledisek, učit se hledat a nacházet různé vztahy a souvislosti. Jejich zařazení do výuky může být upraveno podle aktuální potřeby jednotlivých třídních kolektivů a podle organizačních možností školy.

Při celoškolních projektech pracují ve skupinách společně žáci různého věku od 1. do 9. ročníku. Cílem aktivit, které jsou do programu zařazovány, je zlepšení vztahů a komunikace mezi staršími a mladšími žáky (minimalizace šikanování), vzájemné seznámení žáků odlišných věkových skupin - dochází k rušení věkových bariér, poznání učitelů, kteří vyučují na jiném stupni školy.

Už od školního roku 1992/1993 byla ve všech ročnících druhého stupně zavedena **diferenciace formou volitelných předmětů**. To umožňuje větší respektování individuálních studijních předpokladů žáků, vyšší motivaci při studiu zvolených předmětů a vede žáky k větší zodpovědnosti za výběr předmětů v závislosti na přijímacím řízení na střední školu.

V 6. a 7. ročníku si žáci volí tyto předměty podle svého zájmu a nadání. Ve vyšších ročnících probíhá výběr především podle předpokládané orientace při volbě povolání.

2.2.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Škola přijímá také žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, kteří jsou vedeni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito žáci jsou individuálně integrováni do běžných tříd, kde jsou pro ně vytvářeny podmínky pro úspěšné vzdělávání a uspokojování jejich speciálních vzdělávacích potřeb. Podle potřeby jsou v souladu s vlastním školním vzdělávacím programem vytvořeny pro tyto žáky individuální vzdělávací plány, ve kterých je uplatňován princip diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu při organizaci činností, stanovování obsahu, forem a metod výuky.

Škola má za sebou již řadu úspěšných integrací. Ve školním roce 2001/2002 nastoupila do 1. třídy dvě děvčata – sestry s DMO. Ačkoliv škola v té době ještě nebyla bezbariérová (výtah

se budoval ve školním roce 2007/2008), rodiče se pro tuto školu rozhodli na základě informací o vzdělávacím programu školy a jejího příznivého sociálního klimatu. Integrace obou dívek proběhla velmi dobře díky vstřícnému přístupu třídní učitelky i nezastupitelné pomoci asistenta pedagoga. Díky tomu, že třídní učitelka používala při výuce netradiční formy vyučování, byly obě žákyně aktivně zapojovány do výuky. Tento způsob práce pomáhal rozvíjet jejich sociální dovednosti a vzájemnou komunikaci se spolužáky. Za svůj vynikající přístup získala třídní učitelka děvčat s dalšími třiceti pěti pedagogy z celé ČR Cenu Martina Palase. Tuto cenu vyhlašuje od roku 1998 Občanské sdružení Rytmus a oceňuje tak vybrané pedagogy za zdařilou integraci dětí s těžším zdravotním postižením a autismem mezi žáky v běžných školách. Minulý školní rok obě děvčata zdárně ukončila povinnou školní docházku. Nyní obě sestry pokračují ve studiu na střední škole. Jedna studuje střední ekonomickou školu v Janských Lázních, druhá ze sester byla přijata na konzervatoř a i ona úspěšně studuje. Zdařilá integrace obou dívek je dokladem toho, jak potřebné a důležité je zařazovat žáky s postižením do běžných škol.

V současné době je ve škole integrována řada žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou tu žáci se specifickými poruchami učení, někteří z nich pracují podle individuálního vzdělávacího plánu. V sedmém ročníku jsou dvě žákyně s DMO, které se pohybují pomocí invalidního vozíku a berlí. Další žákyně s tělesným postižením je ve druhém ročníku. Situace je nyní lehčí v tom, že je ve škole výtah. Integrace těchto dívek probíhá dobře díky kvalitní práci třídní učitelky a asistenta pedagoga a též spolupráci rodičů.

Ve školním roce 2008/2009 nastoupili do školy dva žáci s oboustrannou hluchotou. Jejich poměrně obtížná integrace probíhala dobře díky vstřícnému přístupu jejich třídní učitelky a výborné práci asistenta pedagoga.

Ve stejném školním roce byl ve druhé třídě integrován žák se závažným onemocněním CNS. Do téže třídy byl zařazen žák s Aspergerovým syndromem. Tento přesun byl nezbytný z důvodu zajištění výuky obou žáků, protože škole nebyl přidělen dostatečný počet asistentů pedagoga. Škola na základě doporučení odborných pedagogických pracovišť požadovala 4, 07 úvazku asistenta pedagoga, ale z rozhodnutí KÚPK bylo škole přiděleno pouze 2, 4 úvazku. Integrace žáka s Aspergerovým syndromem byla i přes veškerou snahu třídní učitelky zpočátku velmi problematická, v průběhu školního roku se žákovo chování stále zhoršovalo. Často soustavně a výrazně narušoval výuku, opakovaně slovně i fyzicky napadal spolužáky i vyučující. Jeho výuka do konce roku probíhala individuálně pod vedením asistenta pedagoga, případně dalšího pedagogického pracovníka školy. Při posledním rozhovoru s výchovnou

poradkyní školy jsem zjistila, že v současné době je tento žák již poměrně dobře adaptován a je schopen zvládat zadané úkoly společně se všemi ostatními žáky.

2.2.4 Hodnocení žáků

Pro hodnocení žáků všech ročníků 1. stupně se ve škole používá **slovní hodnocení**, které poskytuje žákovi i jeho rodičům zpětnou vazbu, jak zvládá probíranou látku, jakého pokroku žák dosáhl vzhledem ke svým individuálním možnostem. Toto hodnocení se používá v průběhu roku i na vysvědčení. Znamená to, že žáci nedostávají žádné známky ani jiné formy odměn.

Třídní učitel/ka vypracuje pro všechny děti jednotný *týdenní plán*, ve kterém je nastíněn obsah učiva v jednotlivých předmětech v daném týdnu. Žáci i rodiče mají tak dobrý přehled o probíraném učivu. Jsou zde zároveň vypsány všechny úkoly na celý týden a je na žákovi, jak si jejich vypracování časově rozvrhne. Na konci týdne žáci provedou hodnocení svých výsledků během týdne (autoevaluace) a odevzdají vyplněný týdenní plán pedagogovi. Ten připsá své hodnocení, případně vyjádří souhlas či nesouhlas s žakovým sebehodnocením. Takto vyhodnocený plán se poté dostává do rukou rodičů. Žákům i rodičům je tak pravidelně poskytnuta zpětná vazba. Týdenní plány si žáci zakládají do svého portfolia. V portfoliu jsou průběžně shromažďovány práce žáků a jsou ukázkou toho, co má dítě zvládnuto, respektive doklady o rozdílu na začátku a po dokončení učiva většího celku. Kromě toho se do portfolia ukládají i krátké popisy významnějších příhod, které dokumentují úroveň sociálních dovedností dítěte. Žáci jsou bráni jako spolutvůrci svého portfolia, to znamená, že spolurozhodují, které ukázky budou do něj zařazeny. Portfolia jsou nepostradatelnou součástí rozhovorů s rodiči o vzdělávání jejich dětí.

V pátém ročníku má týdenní plán již odlišnou podobu. Žáci ho nedostávají vytištěný z rukou svého třídního učitele, ale je vyvěšen na nástěnce ve třídě. Žáci obdrží na začátku školního roku diáře s logem školy, které jsou velmi dobře a přehledně členěny podle jednotlivých týdnů. Úkolem žáků je vypsát si do svého diáře všechny důležité údaje pro daný týden – úkoly a termíny pro jejich odevzdání, termíny písemného zkoušení a další. Tím jsou žáci vedeni k větší samostatnosti a zodpovědnosti a zároveň se tak připravují na náročnější úkoly, které je čekají na druhém stupni. Školní diář žáci používají i na druhém stupni.

Na druhém stupni jsou žáci hodnoceni známkami a to v průběhu roku i na vysvědčení. Aby měla známka větší vypovídající hodnotu, doplňují vyučující každou známku ještě procenty.

Pro příklad a lepší představu uvádím klasifikační stupnici, která je používána pro hodnocení žáků druhého stupně:

Výborný	100% - 90%
Chvalitebný	89% - 75%
Dobry	74% - 60%
Dostatečný	59% - 30%
Nedostatečný	29% - 0%

V průběhu vyučovacího procesu se využívá i slovní hodnocení. Žáci provádějí sebehodnocení a vzájemné hodnocení. Při kooperativním způsobu výuky se učí hodnotit jednak individuální výsledek práce a také jeho přínos pro druhé.

V žákovské knížce, kterou si škola vytvořila podle vlastních představ a je svým způsobem specifická, jsou kromě běžných údajů vytištěna i pravidla pro hodnocení a klasifikaci žáků.

Pro příklad uvádím některá z nich:

- Každému hodnocení musí závazně předcházet jasné a srozumitelné seznámení žáků s cíli vzdělávání a k nim náležejících kritérií hodnocení. Žáci mají právo vědět, v čem a proč budou vzdělávání a kdy, jakým způsobem a podle jakých pravidel budou v určité fázi vzdělávacího procesu hodnoceni.
- Důležitým prvkem procesu učení je práce s chybou. Žáci mají právo udělat chybu s vědomím toho, že chybovat je normální, neboť je to nedílná součást procesu každého učení. Chyba a následná práce s ní je příležitostí ke zlepšení.
- Žáci mají možnost navrhnout učiteli způsob, jakým prokážou zvládnutí dané látky.

Poskytování informací rodičům probíhá dvakrát ročně formou třídních schůzek nebo prostřednictvím konzultačních schůzek, na kterých jsou rodiče v přítomnosti svého dítěte podrobně informováni o studijních výsledcích i chování žáka. Dítě je na konzultační schůzku přizváno záměrně, je s ním jednáno jako s partnerem, který má možnost se vyjádřit a připojit ke společné diskuzi o svém prospěchu i chování.

(Informace k této kapitole byly čerpány z výročních zpráv školy, webových stránek, z rozhovoru s ředitelem a výchovnou poradkyní školy, z pravidelných návštěv školy při Dnech otevřených dveří, z publikace Učím s radostí, kolektiv autorů, 2003).

2.3 Inkluzivní program a kultura školy

Škola již od počátku své existence má snahu naplňovat myšlenky transformace českého školství. Zapojila se do mnoha projektů, které mají přispívat k humanizaci české školy. Svým postojem rovného přístupu ke všem se snaží naplňovat myšlenku „škola pro všechny“, která je ideou inkluzivního vzdělávání.

2.3.1 Školní vzdělávací program

Začátkem školního roku 1999/2000 vypracovalo vedení školy Individuální vzdělávací program školy. Základem tohoto projektu se staly projekty realizované ve škole postupně od roku 1992 v rámci projektů ExTRA (exempla trahunt – příklady táhnou) a Zdravá škola. Cílem bylo postupně ze školy vytvořit místo aktivního a radostného poznávání, místo, kde se plně respektují individuální zvláštnosti každého dítěte a jeho práva na odlišnost. Dominantním prvkem celého programu se stalo zdraví jako stav tělesné, duševní a sociální pohody všech žáků a pracovníků školy. Důležitou úlohu v programu měl sociálně osobnostní rozvoj a výcvik v sociálně komunikativních dovednostech.

V květnu 2002 byla škola zařazena do základního souboru pilotních škol, které se podílejí na přípravě a ověření metodiky tvorby školních vzdělávacích programů podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Jedním z hlavních úkolů tohoto školního roku byla tvorba vlastního ŠVP podle RVP ZV zpracovaného Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze. Začátkem června 2003 byla dokončena a předána k posouzení VÚP první pracovní verze ŠVP „**Umět a znát, abychom si v životě věděli rady**“.

ŠVP byl postupně upravován tak, aby co nejvíce vyhovoval potřebám žáků. V současnosti škola vyučuje podle upravené čtvrté verze.

Cíle školního vzdělávacího programu

- osvojení sociálních dovedností a morálních hodnot
- pozitivní vztah ke vzdělání a celoživotnímu vzdělávání
- kvalitní služba pro žáky a jejich rodiče

Základní filosofie programu

Základem je **partnerský vztah** mezi žáky a učiteli, mezi učiteli a rodiči založený na vzájemném respektu. Tento faktor klade škola na první místo, protože je to právě vztahový a postojový aspekt, který ovlivňuje celkové působení učitele na žáky i volbu výukových metod a postupů včetně přístupu k hodnocení výsledků vzdělávání. V rovině každodenního života jsou eliminovány všechny projevy ponižování dětí a autoritativních postupů dospělých. Žáci jsou naopak přibíráni ke spolurozhodování ve všech relevantních situacích a mají maximálně široký prostor pro vyjádření svých názorů.

Bezpečné prostředí a pozitivní sociální klima je podle výsledků výzkumů mozku základní podmínkou kvalitního učení. Zatímco partnerský vztah se týká především vztahu učitelů k dětem, k jejich rodičům i ke kolegům, vytváření bezpečného klimatu je především prací učitelů se vztahy mezi dětmi a s dalšími prvky prostředí. Patří sem vyvozování pravidel společně s dětmi, stanovování mezí a limitů neautoritativními a nerepresivními způsoby i každodenní systematický a záměrný rozvoj komunikačních a sociálních dovedností dětí. Pedagogové si velmi dobře uvědomují, že absence výše uvedených podmínek při výchovně vzdělávacím procesu sebou nutně přináší kázeňské problémy v tradiční škole.

Velký důraz kladou učitelé na **rozvíjení vnitřní motivace žáků** – na rozdíl od tradiční školy, která je postavena především na motivaci vnější (odměny, tresty, známky, poznámky...), je všem jasná souvislost vnitřní motivace a motivace k celoživotnímu vzdělávání, o němž se hovoří se stále větší naléhavostí. K udržení vnitřní motivace jsou nezbytné tři faktory: smysluplnost (učiva, činností), možnost mít vliv na průběh (tedy možnost výběru) a spolupráce. Učitelé této školy se snaží připravovat výuku se zřetelem na všechny tyto tři faktory. Proto to byla z pohledu žáků právě smysluplnost, která se stala jedním ze stěžejních kritérií při tvorbě školního vzdělávacího programu.

„Dosavadní výsledky naší školy nás přesvědčily, že základní filosofická východiska naší pedagogické práce - tj. partnerský vztah k dětem, vytváření bezpečného klimatu, rozvoj sociálních a komunikačních dovedností a rozvíjení vnitřní motivace - jsou nosná a že právě jimi lze vysvětlit to, že naši žáci dosahují dobré osvojení obsahu učiva (ověřujeme si to pravidelně srovnávacími testy Kalibro), mají minimum kázeňských problémů ve škole i mimo ni a při přestupu na střední školy je oceňováno jejich osobnostně zralé jednání. Proto jsme na

těchto východiscích postavili také tvorbu a realizaci školního vzdělávacího programu „Umět a znát, abychom si v životě věděli rady” (Zdeněk Brož, ředitel školy).

Základní pilíře programu

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je **osobnostní a sociální výchova** zařazena jako jedno z průřezových témat. Ve školním vzdělávacím programu „Umět a znát, abychom si v životě věděli rady” je naopak stěžejním konstrukčním prvkem, který zásadně ovlivňuje jak výběr obsahu učiva, tak i volbu metod. Péče o vztahy dětí ve třídě a rozvoj dovedností (klíčové kompetence, o kterých mluví RVP ZV, jsou v mnoha případech sociálními a komunikačními dovednostmi) jsou na škole chápány jako integrální součást kurikula. Jsou tudíž realizovány neustále, prakticky během veškerého času, který dítě ve škole či v mimo vyučovacích aktivitách stráví, nikoliv jen v předmětech, které mají k této problematice blíže. Důraz je kladen na budování sebeúcty, vzájemné úcty a důvěry. Velká pozornost je věnována rozvoji schopnosti diskutovat, komunikovat a dovednosti řešit problémy a konflikty. Důležitá je podpora zkoumání a uvědomování si vlastní osobnosti, což směřuje k tomu, aby se děti vnímaly s vědomím svých individuálních odlišností a také se tak přijímaly.

Významnou metodou pro rozvíjení klíčových dovedností je **kooperativní výuka**, která již dávno s těmito pojmy pracuje, resp. je na nich přímo postavena. Žáci jsou systematicky vedeni k tomu, aby dovedli jednotlivé dovednosti nejen pojmenovávat, rozpoznávat u sebe i druhých, ale v průběhu vyučování je i skutečně používat. Kooperativní vyučování se realizuje prakticky od prvního ročníku a škola s ním má ty nejlepší zkušenosti i díky tomu, že v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků většina učitelů zvládla dobře jeho metodologii. Proto je tato forma výuky, spolu s projektovým vyučováním, základní nástroj práce učitelů při realizaci školního vzdělávacího programu.

Jak již bylo uvedeno v části o filosofii školního programu, jedním z východisek je **partnerský vztah k dětem**. Proto škola dává žákům také možnost vyjádřit se k obsahu toho, co se učí. Jejich podněty jsou brány s veškerou vážností, diskutuje se o nich nejen s dětmi, čímž se tříbí jejich dovednost argumentace, ale také v učitelském sboru. Tento přístup má ještě další významný aspekt: tím, že děti mají možnost vyjádřit se k obsahu výuky, mají učitelé větší šanci zvýšit smysluplnost obsahu. Již před vytvářením školního vzdělávacího programu se pedagogové snažili o propojování učiva s reálným životem, např. formou

výukových seminářů mimo budovu školy, žáci dostávali úkoly, zaměřené na zjišťování reálií vztahujících se k probíranému učivu ve svém okolí. Tyto přístupy se samozřejmě stávají součástí i tohoto školního vzdělávacího programu. Snahou celého programu je dosahovat funkční propojení života školy a života mimo školu, sjednocovat poznatky získané ve škole s poznatky osvojenými mimo školu a dávat prostor pro praktické ověření funkčnosti a pravdivosti předkládaného učiva.

Vzdělávací část programu je zaměřena na samostatné myšlení, výběr a třídění informací z různých zdrojů a schopnost využití získaných poznatků při řešení smysluplných problémů. Činnost školy je směřována k podpoře aktivity a tvořivosti žáků, k vytváření prostoru pro jejich seberealizaci a k rozvoji přirozeného nadání. Poskytuje žákům příležitosti zažít úspěch, což je jedním ze základních předpokladů vytváření pozitivního vztahu ke vzdělání a motivace k dalšímu celoživotnímu vzdělávání.

Školní vzdělávací program obsahuje pestrou nabídku činností a aktivit pro děti s různou úrovní nadání, vytváří takového prostředí, které přináší žákům „výzvy“, podněty ke zlepšování kvality a výsledků jejich práce. Záleží pouze na rozhodnutí a odpovědnosti žáků a jejich rodičů, jak této nabídce využijí.

2.3.2 Spolu to dokážeme

Program **osobnostní a sociální výchovy** „Spolu to dokážeme“, který zahrnuje také minimální preventivní program školy, je podrobně rozpracován do všech ročníků. Případné drobné úpravy programu vycházejí z aktuálních potřeb jednotlivých tříd. Jednotlivé semináře komplexního programu „Spolu to dokážeme“ jsou označovány zkratkou STOD a číslem ročníku, ve kterém se seminář koná.

Tento již několik let postupně budovaný a v praxi ověřený systém výukových seminářů, kurzů a projektových dnů výrazně zasahuje výchovnou i naukovou složku vzdělávání během celého školního roku. Ovlivňuje pozitivně klima tříd i celé školy, přispívá ke změně motivace žáků a ke změnám vyučovacích metod. Tomu velmi napomáhá, že naprostá většina výukových seminářů kurzů probíhá jako pobytové v přírodním prostředí.

Cílem programu „Spolu to dokážeme“ na prvním stupni je průběžné vzájemné poznávání žáků i pedagogů, zvyšování sebedůvěry žáků, zkoumání a uvědomování si vlastní osobnosti,

aby se děti vnímaly s vědomím svých individuálních odlišností a také se tak přijímaly. Prostřednictvím jednotlivých aktivit je podporována vzájemná úcta mezi žáky, sebeúcta, důvěra a zároveň odpovědnost. Velká pozornost je věnována základním životním dovednostem a seznámení a uvědomění si vlastních práv každého dítěte, společnému stanovení pravidel soužití pro žáky i pedagogy.

Hlavním cílem programu na druhém stupni je rozvíjení dovedností získaných na prvním stupni a současně vytvoření dobře fungujícího týmu žáků i učitelů, kde jsou vzájemné vztahy založeny na důvěře, respektování jednoho druhým, pomoci druhému, spolupráci a toleranci. Formuje se tak kolektiv, který by měl být pro všechny žáky místem, kde se cítí bezpečně, místem, které jim pomůže vyhnout se případnému rizikovému chování – šikanování, užívání drog a alkoholu, patologickému hráčství apod.

Programy jsou založeny na aktivní práci skupiny i každého jednotlivce, obsahují aktivity na upevňování vztahů v kolektivu, řešení zátěžových situací, rozvoj schopnosti přijímat svobodná a odpovědná rozhodnutí, nácvik efektivní komunikace na základě vlastních prožitků a také činnosti na zvyšování sebevědomí. Součástí programu je také environmentální výchova, činnosti na nácvik verbální a neverbální komunikace, aktivity na sebepoznávání, simulační hry a relaxační aktivity.

Pro všechny výukové semináře je zpracován písemný metodický materiál včetně přehledu doporučených aktivit a pomůcek. Tato metodika je vždy aktualizována a upravována podle konkrétní situace v jednotlivých třídách.

2.3.3 Další aktivity a projekty školy

Systematické a rozsáhlé vzdělávání jak jednotlivých učitelů, tak i celého učitelského sboru, bylo jednoznačnou prioritou od začátku existence školy, díky níž se škola stala jednou z pilotních škol RVP ZV. Většina členů učitelského sboru absolvovala řadu kurzů a seminářů zaměřených na efektivní komunikaci ve škole, metodologii vytváření bezpečného klimatu (péče o vztahy dětí ve třídě, vytváření pravidel společně s dětmi, rozvíjení sociálních dovedností u dětí), kooperativní učení, projektové vyučování, inkluzivní vzdělávání, globální výchovu a kurzy „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“.

Od března 2000 do června 2003 byla škola aktivně zapojena do projektu Britské rady „**Inkluzivní vzdělávání**“. V průběhu školního roku 2002 /2003 probíhal ve škole v rámci DVPP a jako součást přípravy školního vzdělávacího programu projekt „**Příprava učitelů na obsahově integrovanou výuku**“ a ve školním roce 2003/2004 projekt „**Kooperativní**

škola“, který umožnil dalším členům pedagogického sboru, především začínajícím a méně zkušeným, seznámit se s kooperativním učením a kvalifikovaně pod odborným vedením je zavést do své pedagogické práce. Na oba celoroční projekty získalo vedení školy finanční prostředky z grantu MŠMT.

Novým učitelům, kteří nastoupili do školy v posledních letech, je umožňováno získat výše uvedené vzdělávání individuálně.

Od ledna 2006 škola intenzivně spolupracuje s občanským sdružením Projekt Odyssea na realizaci projektu **Zavádění osobnostní a sociální výchovy** do školních vzdělávacích programů základních škol a víceletých gymnázií. Tento projekt je financován z rozpočtu Evropského sociálního fondu.

Zde jsem uvedla výčet pouze několika projektů, kterých se škola účastní a které s tématem mé práce souvisejí.

2.3.4 Autoevaluace školy

Pro školu jsou procesy, které jí umožňují reflektovat svoji práci a tedy lépe stanovovat vlastní cíle a prostředky k jejich naplnění, velmi důležité. Nezbytná se jeví potřeba mít zpětnou vazbu o úrovni vědomostí a dovedností žáka a také o podmínkách, ve kterých vzdělávání probíhá. Při procesu vlastního hodnocení vedení školy společně s ostatními pedagogy systematicky shromažďuje a analyzuje celou řadu informací a podkladů, včetně různých forem zpětných vazeb od žáků i od rodičů. Toho pak škola využívá k posouzení a vyhodnocení jednotlivých hledisek svého fungování v porovnání s očekávaným a v ŠVP předpokládaným stavem.

Na základě tohoto procesu je pak možné mnohem lépe vnímat a uvědomovat si žádoucí změny, které by mohly přispět ke zvýšení efektivity vlastního ŠVP a k jeho případným úpravám. Při hodnocení se vedení školy i pedagogové zaměřují na:

- sdílení vize a poslání školy
- podmínky vzdělávání
- kvalitu pedagogických pracovníků
- průběh a výsledky vzdělávání

Vlastní hodnocení chápe škola jako plánovanou činnost, která má prokazatelný vliv na zlepšování výsledků vzdělávání. Stěžejním cílem hodnocení je posouzení, nakolik jsou cíle

stanovené v ŠVP sdíleny všemi zúčastněnými a jak dobře jim rozumějí. Pro posouzení celkové kvality a úrovně školy si pokládají pedagogové otázky: „Jak si vedeme? Jak to víme? Co s tím uděláme?“ a hledají na ně reálné odpovědi.

Pro vlastní evaluaci používá škola řadu různých nástrojů tak, aby výsledný obraz fungování školy byl komplexní a co nejobjektivnější.

Na základě mezinárodního projektu **INCLUSIVE**, zaměřeného na multikulturní vzdělávání, byl vypracován a od roku 2002 pro účely vlastní reflexe o chodu školy používán **Rámec pro hodnocení podmínek vzdělávání**. Jeho prostřednictvím je činnost školy posuzována ze tří hledisek:

- vytváření kultury podporující sebeúctu a zapojení
- princip maximální účasti
- podpora nediskriminující praxe

Každé hledisko obsahuje sadu základních výroků, u kterých jsou další tvrzení, jež umožňují podrobný a poměrně přesný pohled na jednotlivé oblasti podmínek vzdělávání. Rámec je rozdělen na dva sloupce, které slouží k podrobnějšímu zamyšlení nad jednotlivými tvrzeními. Skutečná evaluační aktivita a hlavní přínos pro školu spočívá především v hledání a nalézání konkrétního důkazního materiálu, argumentů a podkladů naplňujících každé tvrzení a zejména ve stanovování dalších cílů a prostředků k jejich naplnění.

Rámec pro sebehodnocení podmínek nutí nejen zamyslet se nad tím, zda se to či ono ve škole daří, ale zároveň stanovit prostředky, jak dosáhnout zlepšení. Vedení školy ho aktualizuje a doplňuje nepravidelně jednou za dva až tři roky.

Od roku 1996 získává škola informace o výsledcích své práce i prostřednictvím srovnávacích testů projektu **KALIBRO**, které poskytují aktuální reálná měřítka dalších výsledků výchovy a vzdělávání. Zaměření testových úloh je v souladu se vzdělávacími cíli, a proto tyto srovnávací testy pravidelně absolvují všichni žáci v 5., 7. a 9. ročnících a dovednostní testy žáci 6. a 8. ročníků.

V každém kole tak škola získává detailní přehled o individuálních výsledcích svých žáků a souhrnné výsledky za třídy a školu. Tyto výsledky učitelé dále vyhodnocují a tím získávají podklady pro přípravu výchovně vzdělávacího procesu. Vedení školy pak může porovnat, jak na tom jsou žáci ve srovnání s ostatními, učitelé získají reálnější představy o tom, co a na jaké úrovni žáci zvládají a zároveň získají náměty pro jiný pohled na obsah a formy výuky v jednotlivých předmětech.

Podle okolností má škola možnost získat zpětnou vazbu pomocí anket či dotazníků. Pro žáky a jejich rodiče využívá dotazníkové šetření „Škola a já“ v projektu KALIBRO, které jsou věnované tomu, jak školu vidí lidé, jež jsou s ní propojeni. Další informace získává škola prostřednictvím různých aktivit při realizaci některých projektů – Inkluzivní škola, Škola podporující zdraví apod.

Již po necelých deseti letech společného snažení mohl ředitel školy formulovat jasné výsledky, kterých škola dosáhla změnou klimatu ve škole (kol. autorů, 2003, str.46):

Žáci

- nemají negativní vztah ke škole
- otevřeně vyjadřují své názory
- všichni mají možnost se ve škole realizovat
- nemají potřebu na sebe upozorňovat negativními způsoby
- dokážou se chovat zodpovědně k sobě i ke svému okolí
- minimum kázeňských problémů

Rodiče

- zajímají se o program školy
- nemají potřebu přihlašovat své děti na víceleté gymnázium
- chtějí, aby jejich dítě přestoupilo na naši školu

Učitelé

- možnost seberealizace
- maximální možnost vzdělávání
- svoboda v realizaci pedagogického procesu

(Informace a údaje pro tuto kapitolu jsem čerpala z výročních zpráv školy, z webových stránek školy, z rozhovoru s ředitelem a výchovnou poradkyní školy, ze zprávy RNDr. Pavly Polechové, z publikace Učím s radostí, kol. autorů, 2003, článků z novin).

3. Analýza postojů pedagogů k integrovanému a inkluzivnímu vzdělávání žáků v základní škole

3.1 Stanovení cílů a hypotéz

Hlavní cíl

Hlavním cílem empirické části bylo zjistit, jaké postoje zaujímají pedagogové k integrovanému a inkluzivnímu vzdělávání žáků s postižením a zmapování jejich odborné způsobilosti při práci s těmito žáky.

Dílčí cíle

- zjistit, jaké vzdělání či profesní přípravu mají učitelé pro výuku žáků s postižením
- zjistit, jaké mají učitelé znalosti týkající se legislativy žáků s postižením
- zjistit, jaké zkušenosti mají učitelé s výukou žáků s postižením
- zjistit, zda jsou učitelé schopni přizpůsobit učební látku potřebám žáků s postižením
- formulovat jejich nejčastější obavy v oblasti inkluzivního vzdělávání

Stanovení hypotéz

H1: Více než polovina učitelů neprošla žádnou profesní přípravou na vzdělávání žáků s postižením a nemá žádné znalosti týkající se legislativy dětí s postižením.

H2: Nadpoloviční většina učitelů má dostatečné zkušenosti s výukou žáků s postižením.

H3: Více než polovina učitelů dokáže přizpůsobit učební látku potřebám žáků s postižením.

3.2 Metodologie výzkumného šetření, charakteristika výzkumného prostředí a výzkumného vzorku

Metodologie výzkumného šetření

Ke splnění stanovených cílů a k ověření hypotéz jsem provedla výzkum metodou dotazníku, který je součástí mezinárodního výzkumného projektu SACIE. Výzkum byl zaměřen na oblast postojů, pocitů a obav pedagogických pracovníků při práci s osobami s postižením. První část poskytla orientační údaje o respondentech, např. určení pohlaví, věku, stupně dosaženého vzdělání apod. Některé z těchto údajů jsou podrobněji rozpracovány v níže uvedených tabulkách. Druhá část dotazníku byla sestavena z 18 otázek, resp. tvrzení, ve kterých se respondenti měli vyjadřovat k různým tvrzením a svůj postoj označit jednou ze šesti možných odpovědí. Škála odpovědí se pohybovala od rozhodně nesouhlasím, nesouhlasím, částečně nesouhlasím, částečně souhlasím, souhlasím až po rozhodně souhlasím. Toto šetření mělo mimo jiné zjistit i to, jaký vliv na kvalitu inkluzivního vzdělávání má speciálně pedagogická kvalifikace, případně zda toto vzdělání považují pedagogové dané školy za nezbytné. Výsledky jsou podrobněji znázorněny a vysvětleny v níže uvedených grafech.

Stejný výzkum u nás prováděl Havel a kol. (Havel, Fialová, 2010), kdy ve dvou vlnách oslovili 794 respondentů. Poprvé to byli pedagogičtí pracovníci před započítím specializačního studia speciální pedagogiky, podruhé šetření proběhlo před ukončením tohoto studijního programu. Cílem jejich výzkumu bylo zjistit, zda se obavy, postoje a pocity pedagogů změnilo s dosažením speciálně pedagogické kvalifikace.

Jako podpůrnou metodu jsem zvolila metodu neformálního rozhovoru s ředitelem a výchovnou poradkyní školy a analýzu dokumentů, týkajících se školy.

Charakteristika výzkumného prostředí

Výzkumné šetření jsem prováděla na Základní škole Dr. Jana Malíka v Chrudimi.

Tato škola již dvě desítky let úspěšně integruje děti se zdravotním postižením a v její vzdělávací koncepci jsou zařazeny prvky inkluzivního vzdělávání.

Čtyřpatrová, plně organizovaná sídlištní škola se širokou spádovou oblastí, byla dětem zpřístupněna v září 1991. Ve škole je 9 ročníků, v každém ročníku jsou dvě paralelní třídy. Kapacita školy je 500 žáků, každoročně ji navštěvuje kolem 490 žáků. Od školního roku 2007/2008 je budova školy bezbariérová. Vybudování výtahu podstatně usnadnilo žákům s tělesným postižením pohyb po budově.

Charakteristika výzkumného vzorku

Ve škole pracuje 49 zaměstnanců, z toho je 30 učitelů, 4 vychovatelky a 15 nepedagogických pracovníků. Pedagogický sbor školy tvoří kvalifikovaní, odborně velmi zdatní a aktivní učitelé. Věkový průměr pedagogů je v tomto školním roce 41 let, z celkového počtu 30 vyučujících je sedm mužů.

Mezi pedagogické pracovníky – učitele, bylo rozdáno celkem 30 dotazníků (100%), návratnost byla 27 dotazníků (81%). Na otázky odpovídali učitelé prvního i druhého stupně, z toho 22 žen a 5 mužů. Věkový průměr u dotazovaných žen byl 40,64 let a u mužů 38,2 roků. Některé další údaje o respondentech jsou uvedeny v následujících tabulkách.

Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Varianta	Počet respondentů	Procentuální vyjádření
Středoškolské	2	7,5%
Bakalářské	1	3,7%
Magisterské	24	88,8%
Jiné	0	0%
Celkem	27	100,0%

Tab. č. 1: Vzdělání respondentů

Z výsledků je patrné, že naprostá většina respondentů má vysokoškolské – magisterské vzdělání (88,8%), jeden má bakalářské vzdělání (3,7%) a dva respondenti mají středoškolské vzdělání (7,7%), z toho jeden respondent si vzdělání doplňuje studiem na pedagogické fakultě.

Zkušenosti s kontakty s osobou s postižením

Varianta	Počet respondentů	Procentuální vyjádření
Ano	10	37,0%
Ne	17	63,0%
Celkem	27	100,0%

Tab. č. 2: Zkušenosti s kontakty s osobou s postižením

Respondenti se měli vyjádřit, zda mají bohaté/značné zkušenosti s kontaktem s osobou s postižením. Ti, kteří odpověděli kladně (37%), mají bohaté či značné zkušenosti s osobami s postižením, ti, kteří odpověděli záporně (63%) mají logicky zkušenosti pouze malé nebo žádné.

Úroveň přípravy (kurz/seminář/výcvik) pro vzdělávání žáků/studentů s postižením

Varianta	Počet respondentů	Procentuální vyjádření
Žádná	13	48,1%
Střední	11	40,8%
Vysoká	3	11,1%
Celkem	27	100,0%

Tab. č. 3: Úroveň přípravy pro vzdělávání žáků s postižením

Respondenti měli odpovědět, zda prošli některou z uvedených úrovní přípravy pro vzdělávání žáků či studentů s postižením. Největší část respondentů neprošla žádnou přípravou (48,1%), poměrně velká část respondentů uvedla střední úroveň (40,8%), nejméně respondentů (11,1%) uvedla vysoký stupeň přípravy. Tuto variantu mohli zvolit ti, jejichž příprava formou kurzu, studia, semináře či výcviku trvala minimálně 40 hodin.

Znalost legislativy týkající se dětí s postižením

Varianta	Počet respondentů	Procentuální vyjádření
Žádná	2	7,4%
Nízká	11	40,8%
Průměrná	11	40,8%
Dobrá	2	7,4%
Velmi dobrá	1	3,7%
Celkem	27	100,0%

Tab. č. 4: Znalost legislativy týkající se dětí s postižením

Dva respondenti (7,4%) nemají žádné znalosti o legislativě týkající se dětí s postižením, jedenáct respondentů (40,8%) považuje svoji znalost legislativy za velmi nízkou, stejné množství respondentů si myslí, že jejich znalost legislativy je průměrná, dva respondenti (7,4%) se domnívají, že znají legislativu dobře a jeden respondent (3,7%) zná legislativu velmi dobře.

Sebejistota při výuce žáků/studentů s postižením

Varianta	Počet respondentů	Procentuální vyjádření
Velmi nízká	1	3,7%
Nízká	5	18,6%
Průměrná	15	55,5%
Vysoká	6	22,2%
Velmi vysoká	0	0%
Celkem	27	100,0%

Tab. č. 5: Sebejistota při výuce žáků s postižením

Je potěšující, že nadpoloviční většina respondentů (55, 5%) se cítí jistě při výuce žáků s postižením, 22% respondentů pociťuje vysokou míru jistoty při výuce, 18,6% respondentů má pocit nízké jistoty a pouze jeden respondent (3,7%) považuje svoji sebejistotu za velmi nízkou.

Zkušenosti s výukou žáků/studentů s postižením

Varianta	Počet respondentů	Procentuální vyjádření
Žádné	5	18,3%
Střední	13	48,1%
Vysoké	9	33,6%
Celkem	27	100,0%

Tab. č. 6: Zkušenosti s výukou žáků s postižením

Respondenti měli vyjádřit míru úrovně zkušeností s výukou žáků s postižením. Z výsledků je patrné, že škola integruje žáky s postižením již řadu let a vyučující se s nimi při výuce setkávají denně nebo téměř denně. Proto velké procento z dotázaných (48,1%) uvedla střední úroveň zkušeností, o něco méně (33,6%) považuje svoje zkušenosti za vysoké, pouze pět respondentů (18,3%) nemá žádné zkušenosti s výukou žáků s postižením.

3.3 Analýza výzkumného šetření

Toto šetření mělo za úkol pomoci porozumět povaze faktorů, které ovlivňují úspěch rutinních aktivit ve třídě při tvorbě inkluzivního prostředí.

U grafů jsou použity zkratky, které označují nabídnutou škálu odpovědí:

RN = rozhodně nesouhlasím

ČS = částečně souhlasím

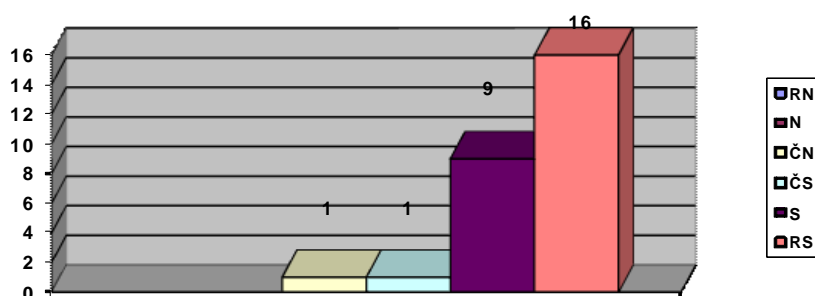
N = nesouhlasím

S = souhlasím

ČN = částečně nesouhlasím

RS = rozhodně souhlasím

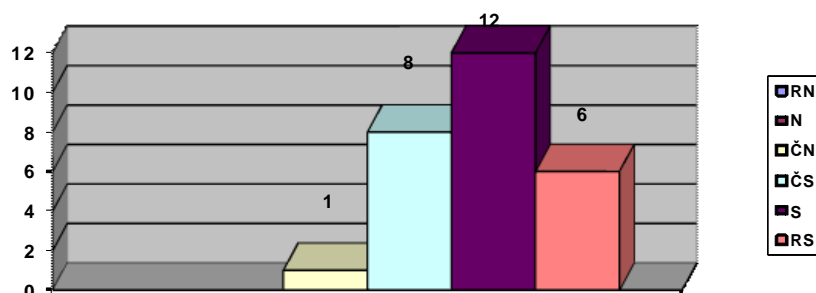
Otázka č. 1: Dokážu jasně vyjádřit svá očekávání ohledně chování žáka/studenta?



Graf č. 1: Schopnost vyjádřit očekávání ohledně chování žáka

Z výsledků vyplývá, že téměř všichni dotazovaní jsou si jistí, že dokážou jasně vyjádřit svá očekávání, která se týkají chování studentů. Jeden respondent s tímto tvrzením souhlasil pouze částečně, jeden respondent částečně nesouhlasil.

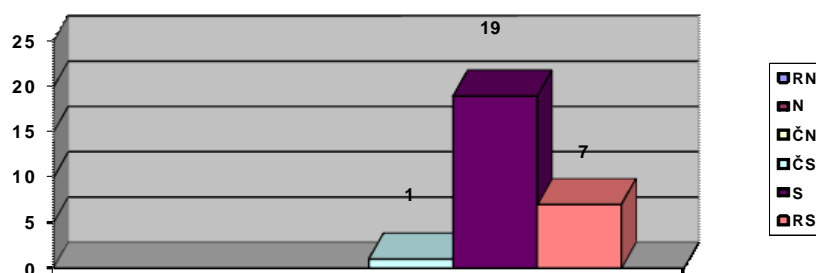
Otázka č. 2: Dokážu uklidnit žáka/studenta , který vyrušuje nebo je hlučný?



Graf č. 2: Schopnost uklidnit vyrušujícího žáka

Z grafu vyplývá, že 12 respondentů souhlasilo a šest respondentů rozhodně souhlasilo s tím, že dokážou zklidnit hlučného nebo vyrušujícího žáka. Znamená to, že dvě třetiny dotazovaných si dokáže s tímto žákem bez větších problémů poradit. Osm dotazovaných souhlasilo s tvrzením pouze částečně a jeden respondent částečně nesouhlasil. Tito respondenti by měli zřejmě problémy zvládnout vyrušujícího žáka.

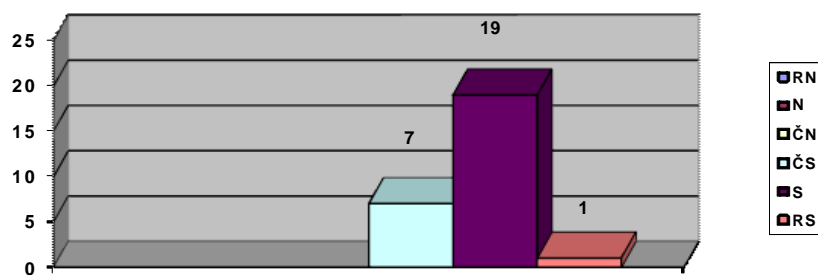
Otázka č. 3: Dokážu s rodiči jednat tak, aby jim bylo příjemné navštěvovat školu?



Graf č. 3: Schopnost jednat s rodiči

Téměř všichni respondenti vyjádřili, že jsou schopni jednat s rodiči tak, aby pro ně bylo příjemné školu navštěvovat. Pouze jeden respondent souhlasil s tvrzením částečně, zřejmě při jednání s rodiči necítí velkou jistotu.

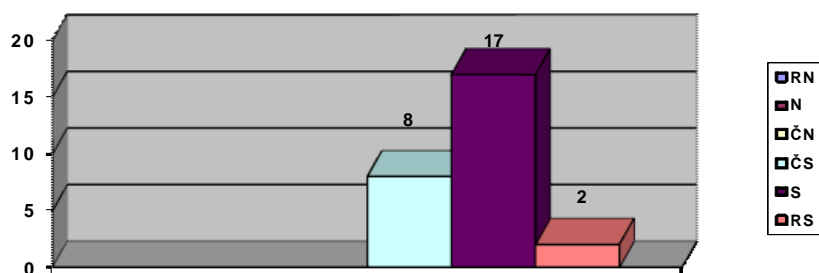
Otázka č. 4: Dokážu pomoci rodinám v tom, aby si jejich děti vedly ve škole dobře?



Graf č. 4: Schopnost pomoci rodinám

Z výsledků vyplývá, že dvacet respondentů souhlasí s tím, že dokáže pomoci rodinám, aby si jejich děti vedly ve škole dobře. S tímto tvrzením sedm respondentů souhlasí pouze částečně.

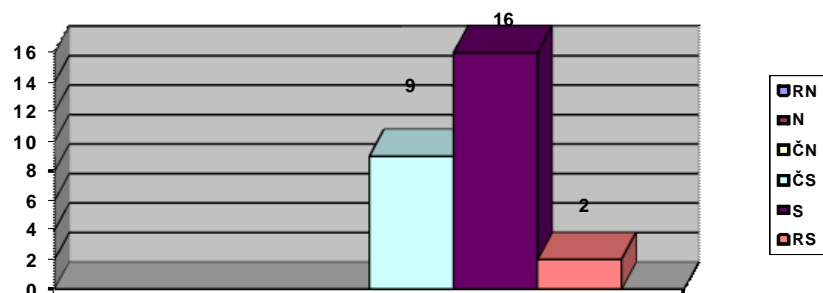
Otázka č. 5: Dokážu přesně odhadnout, do jaké míry žák/student pochopil probranou látku/můj výklad?



Graf č. 5: Schopnost odhadnout míru pochopení učiva

Z výsledků je patrné, že dvě třetiny dotazovaných dokážou odhadnout, do jaké míry pochopil žák probíranou látku, tedy že dobře rozuměl výkladu. Osm dotazovaných s tímto tvrzením souhlasí pouze částečně.

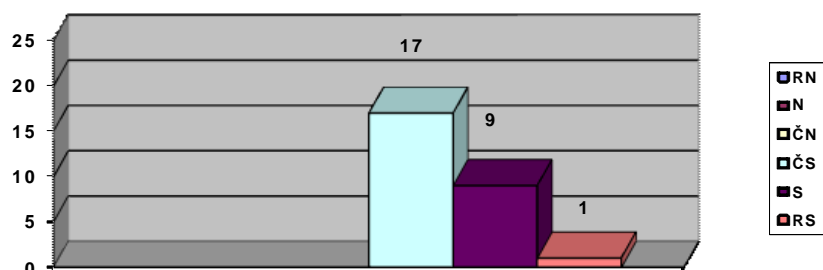
Otázka č. 6: Dokážu na velmi nadané žáky/studenty klást odpovídající nároky?



Graf č. 6: Schopnost klást nároky na nadané žáky

Z grafu je patrné, že nadpoloviční většina respondentů dokáže klást odpovídající nároky na velmi nadané žáky, devět respondentů s tímto tvrzením souhlasí pouze částečně.

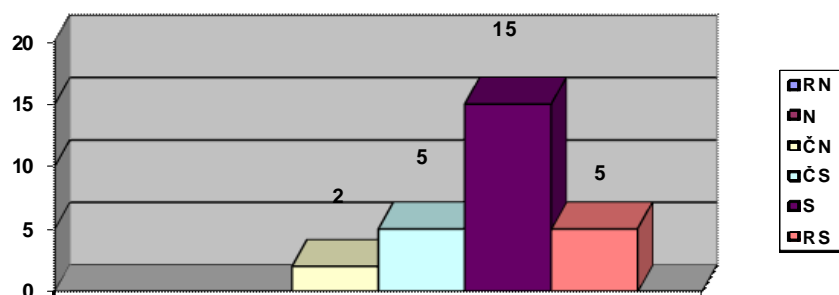
Otázka č. 7: Jsem si jistý/á, že dokážu předejít rušivému chování ve třídě, než nastane?



Graf č. 7: Schopnost předcházet rušivému chování ve třídě

Hlavním cílem této otázky bylo zjistit, zda respondenti dokážou předejít rušivému chování ve třídě ještě dříve, než nastane, tedy zaujmout žáky natolik, aby k rušivému chování vůbec nedošlo. Nadpoloviční většina souhlasila s tímto tvrzením pouze částečně, což znamená, že si tyto respondenti nejsou příliš jistí, devět respondentů souhlasilo a jeden respondent rozhodně souhlasil.

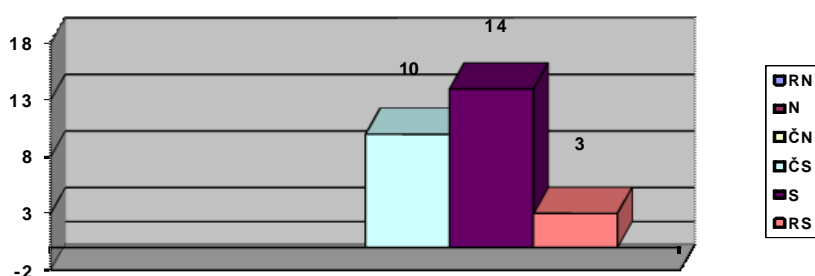
Otázka č. 8: Dokážu zvládnout rušivé chování ve třídě?



Graf č. 8: Schopnost zvládat rušivé chování ve třídě

Z grafu je jednoznačně patrné, že většina respondentů si umí poradit a zvládnout rušivé chování, pokud již nastalo, pět respondentů je zřejmě se svou odpovědí částečně souhlasím mírně na pochybách a dva respondenti s tímto tvrzením částečně nesouhlasí, pravděpodobně by mohli mít při zvládání kázně ve třídě problémy.

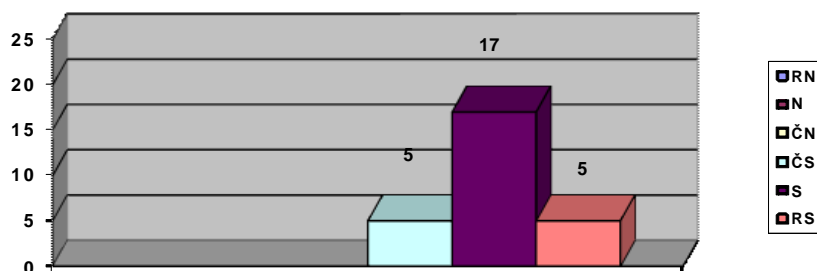
Otázka č. 9: Jsem si jistý/á, že dokážu zapojit rodiče dětí s postižením do školních aktivit?



Graf č. 9: Schopnost zapojit rodiče dětí s postižením do školních aktivit

Zapojení všech rodičů, tedy i rodičů dětí s postižením do školních aktivit je důležité a prospěšné. Dobrá vzájemná spolupráce školy a rodiny může mít příznivý vliv na školní výsledky žáka, rodiče jsou více zainteresováni do fungování školy. Větší část respondentů si je jistá, že dokáže rodiče do školních aktivit zapojit, deset respondentů odpoví částečně souhlasím, projevilo menší jistotu při spolupráci s rodiči.

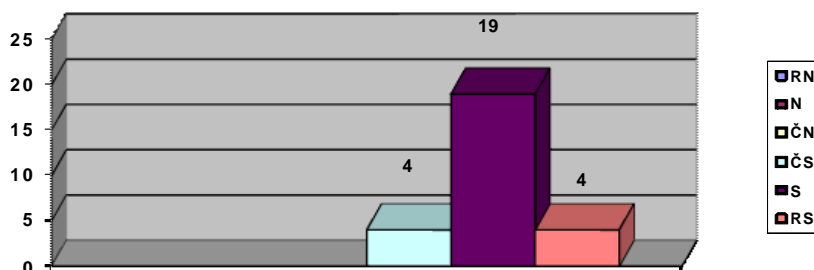
Otázka č. 10: Jsem si jistý/á, že dokážu vytvářet učební úkoly tak, aby byly přizpůsobeny individuálním potřebám žáků/studentů s postižením?



Graf č. 10: Schopnost vytvářet úkoly pro žáky s postižením

Tato otázka měla zmapovat, nakolik se respondenti cítí jistí při vytváření učebních úkolů, aby byly přizpůsobeny individuálním potřebám žáků s postižením. Je potěšující, že s tímto úkolem se dokáže vypořádat převážná většina respondentů, pouze pět dotazovaných pocítuje menší jistotu.

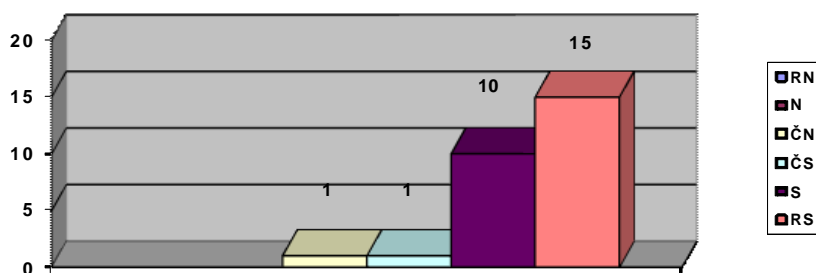
Otázka č. 11: Dokážu děti přimět k tomu, aby dodržovaly třídní pravidla?



Graf č. 11: Schopnost přimět žáky k dodržování třídních pravidel

Na tuto otázku převážná většina respondentů odpověděla jednoznačně kladně, pouze čtyři respondenti s tvrzením souhlasili částečně. Na tomto výsledku se zřejmě odráží fakt, že žáci již od prvního ročníku mají zařazenou osobnostní a sociální výchovu a společně s třídním učitelem se podílejí na vytváření třídních pravidel. Tato skutečnost je důležitá, neboť žáci spíše dodržují pravidla, která si sami vytvořili a přijali, než ta, která jsou jim striktně podsouvána, aniž by měli žáci možnost se k nim vyjádřit.

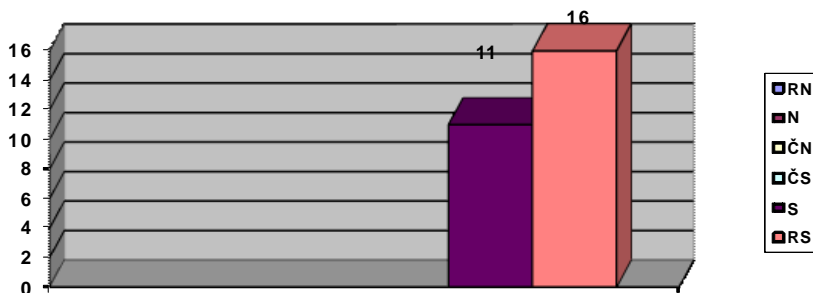
Otázka č. 12: Dokážu spolupracovat s dalšími odborníky (externími učiteli nebo logopedy) při vytváření vzdělávacích plánů pro žáky/studenty s postižením?



Graf č. 12: Schopnost spolupráce s dalšími odborníky při vytváření vzdělávacích plánů

Kromě dvou respondentů, kteří buď částečně nesouhlasí, nebo souhlasí částečně, jsou všichni zbývající respondenti schopni spolupracovat s dalšími odborníky při vytváření vzdělávacích plánů pro žáky s postižením.

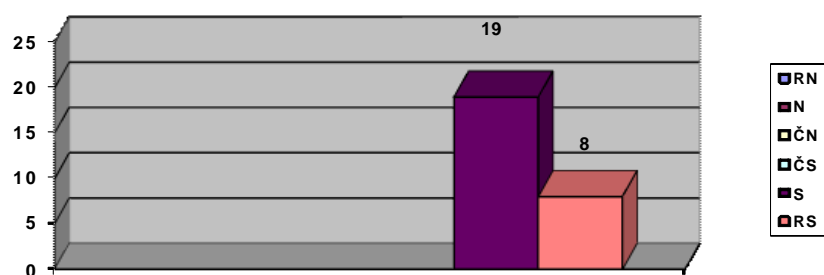
Otázka č. 13: Dokážu pracovat společně s dalšími odborníky a členy sboru (např. s asistenty pedagoga nebo dalšími učiteli) při výuce žáků/studentů s postižením ve třídě?



Graf č. 13: Schopnost spolupráce s dalšími odborníky při výuce žáků s postižením

Spolupráce s ostatními vyučujícími nebo asistenty pedagoga při výuce žáka s postižením je více než důležitá. Je tedy potěšující, že, jak vyplývá z grafu, vyučující se navzájem informují a spolupracují, aby došlo k optimálnímu edukačnímu působení na jednotlivé žáky.

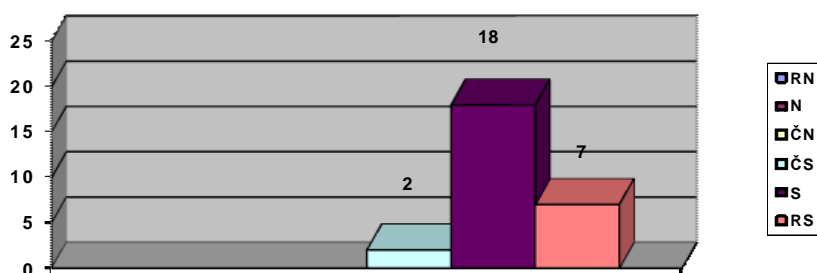
Otázka č. 14: Jsem si jistý/á, že dokážu žáky/studenty přimět k práci ve dvojicích nebo malých skupinkách?



Graf č. 14: Schopnost přimět žáky ke spolupráci ve skupinkách

Práce ve dvojicích či malých skupinkách, kdy si žáci navzájem pomáhají při plnění úkolu a každý žák ve skupině je důležitý a nese jistou dávku zodpovědnosti za úspěch celé skupiny, je jedním z rysů kooperativního učení, které je typické u inkluzivního vzdělávání. Jak vyplývá z výsledků grafu, jsou všichni respondenti schopni přimět žáky pracovat ve skupinkách. Děti se učí tímto způsobem pracovat již od prvního ročníku.

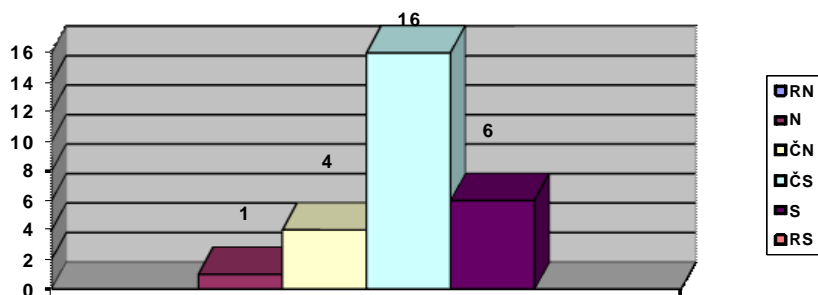
Otázka č. 15: Dokážu používat různé způsoby hodnocení (např. hodnocení portfolia, upravené testy hodnocení založené na projevech žáka/studenta)?



Graf č. 15: Schopnost používat různé způsoby hodnocení

Kromě dvou respondentů, kteří s tvrzením souhlasí pouze částečně, jsou schopni všichni dotázaní používat různé způsoby hodnocení.

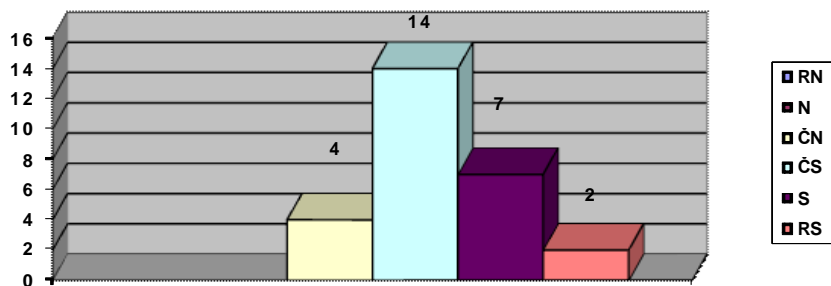
Otázka č. 16: Jsem si jistý/á, že dokážu informovat ostatní, kteří nevědí mnoho o legislativě a postupech týkajících se inkluze žáků/studentů s postižením?



Graf č. 16: Schopnost informovat ostatní o inkluzivním vzdělávání žáků s postižením

Z tabulky č. 4 je patrné, že poměrně velké procento dotazovaných nemá žádnou či jen malou, případně průměrnou znalost legislativy, týkající se žáků s postižením. To se odráží i na výsledku tohoto grafu, který naznačuje, že více než polovina respondentů si není jistá nebo jen částečně jistá tím, že dokáže informovat ostatní o legislativě a postupech týkajících se inkluze žáků s postižením. Pouze šest respondentů si je s tímto tvrzením jistá.

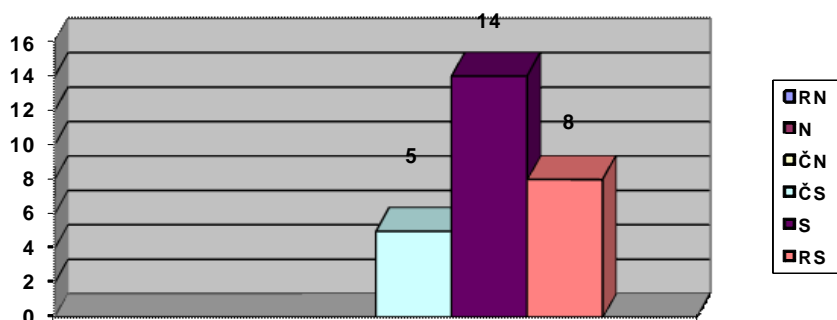
Otázka č. 17: Jsem si jistý/á, že dokážu jednat s žáky/studenty, kteří jsou fyzicky agresivní?



Graf č. 17: Schopnost jednat s fyzicky agresivními žáky

Fyzická agrese se může objevit v kterémkoliv typu školy. Někdy je pro pedagoga obtížné jí čelit nebo se s ní úspěšně vypořádat. Největší počet dotázaných (14) částečně souhlasí, že dokáže jednat s agresivním žákem, sedm dotázaných s tvrzením souhlasí a dva rozhodně souhlasí. Z grafu vyplývá, že čtyři respondenti by mohli mít s řešením podobné situace problémy.

Otázka č. 18: Dokážu poskytnout alternativní vysvětlení nebo příklad, když jsou žáci/studenti zmateni?



Graf č. 18: Schopnost poskytnout žákům alternativní vysvětlení

Při inkluzivním, ale i při běžném vzdělávání se stává, že ne všichni žáci pochopili výklad pedagoga. V inkluzivním prostředí třídy, kde se setkávají žáci i s velmi rozdílnou úrovní kognitivních schopností, může být tento jev o to častější. Proto je potěšitelné, jak vyplývá z výzkumného šetření, že všichni respondenti jsou schopni více či méně poskytnout žákům alternativní vysvětlení nebo příklad pro lepší pochopení učiva.

3.4 Diskuze

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké postoje zaujímají pedagogové sledované školy k inkluzivnímu a integrativnímu vzdělávání žáků s postižením a ověřit hypotézy, které byly v souvislosti s tímto výzkumem vyřčeny.

Ověření hypotéz

Hypotéza H1: Více než polovina učitelů neprošla žádnou přípravou na vzdělávání žáků s postižením a nemá žádné znalosti týkající se legislativy dětí s postižením.

K ověření této hypotézy mi posloužily výsledky otázek 3 a 4, které jsou znázorněny v **tabulce č.1, 3 a 4 a grafu č. 16**. Zatímco z tabulky č. 1 je patrné, že naprostá většina respondentů má vysokoškolské magisterské vzdělání(88,8% všech dotazovaných), výsledky v tabulce č.3 vypovídají o tom, že 13 dotazovaných (48,1%) neabsolvovalo žádnou přípravu na vzdělávání žáků s postižením. Touto přípravou není myšleno pouze studium na VŠ, ale může jím být seminář, školení či kurz. Podobnou přípravou na vzdělávání žáků s postižením

prošlo 11 respondentů, což představuje 40,8%. Ti, kteří označili přípravu na toto vzdělávání jako vysokou (3 respondenti = 11,1%), museli absolvovat nejméně 40 hodin výcviku. Z dotazníků již není patrné, zda se jednalo o studium speciální pedagogiky či podobně zaměřené vzdělávání. Z výsledků vyplývá, že přípravu na vzdělávání žáků s postižením vůbec neabsolvovalo 48,1% dotazovaných, zatímco určitým stupněm přípravy prošlo celkem 51,9% dotazovaných.

Co se týká znalostí týkající se legislativy dětí s postižením, žádné znalosti nemají pouze dva respondenti (7,4%), ostatní legislativu více či méně znají. Jak vyplývá z grafu č. 16, více než polovina dotazovaných by částečně dokázala informovat své kolegy o legislativě a postupech při vzdělávání žáků s postižením.

Z těchto výsledků vyplývá, že **hypotéza H1 se nepotvrdila.**

Hypotéza H2: Nadpoloviční většina učitelů má dostatečné zkušenosti s výukou žáků s postižením.

K ověření této hypotézy jsem využila výsledků, jež jsou zaneseny v **tabulce č. 5 a 6**. Zatímco výsledky v tabulce č. 5 vypovídají o sebejistotě pedagogů při vyučování, v tabulce číslo 6 najdeme výsledky, které představují míru zkušeností při výuce žáků s postižením. Střední nebo vysoké zkušenosti zde uvedlo celkem 22 respondentů (81%), pouze pět dotazovaných nemá žádné zkušenosti s výukou žáků s postižením. Podobně vyšly výsledky v tabulce č. 5, které představují míru sebejistoty při výuce žáků s postižením. Téměř 78% dotazovaných se cítí sebejistě při výuce, což koresponduje s výsledkem v tabulce č. 6. Vyplývá z toho, že čím větší zkušenosti mají vyučující s výukou žáků s postižením, tím se cítí jistěji. S touto hypotézou souvisí i otázka a zpracování výsledků v grafu č.5, kde respondenti odpovídali na dotaz, zda dokážou odhadnout, do jaké míry pochopili žáci probírané učivo. I zde se projevila zkušenost pedagogů, protože i zde všichni odpověděli kladně.

Hypotéza H2 se potvrdila.

Hypotéza H3: Více než polovina učitelů dokáže přizpůsobit učební látku potřebám žáků s postižením.

Odpověď na potvrzení této hypotézy najdeme v **grafu č. 10 a 18**, částečně i v tabulce č. 6.

Jak již bylo řečeno, výsledky v tabulce č. 6 naznačují, že pedagogové ve zkoumané škole mají hodně zkušeností s výukou žáků s postižením. Z toho nepřímo vyplývá fakt, který je zobrazen

v grafu č. 10, v němž je nastíněna schopnost pedagogů přizpůsobit učební látku potřebám žáků s postižením. Je potěšitelné, že téměř 80% dotazovaných si umí látku přizpůsobit tak, aby vyhovovala všem žákům. Opět zde musím zmínit, že to je dáno zkušenostmi pedagogů, kteří se s žáky s postižením ve výuce často setkávají a umí si v těchto případech poradit. S touto otázkou souvisí i výsledek v grafu č. 18, ze kterého vyplývá, že 22 z 27 dotazovaných umí poskytnout alternativní vysvětlení, pokud žáci učivo nepochopili.

Hypotéza H3 se potvrdila.

Závěry šetření a doporučení pro speciálně pedagogickou praxi

Z provedeného průzkumného šetření vyplývá, že většina pedagogů ve sledované základní škole má převážně pozitivní postoj i přístup k integrativnímu a inkluzivnímu vzdělávání. Tito pedagogové se setkávají se žáky s postižením již řadu let, a proto zvláště ti, kteří na škole působí od samého začátku, kdy škola integrovala první žáky s handicapem, mají zkušenosti poměrně bohaté. Samozřejmě jsou mezi pedagogy i tací, kteří neměli tolik příležitostí přijít s těmito žáky do styku, nebo se jedná o začínající či novější pedagogy a ti vykazovali menší míru zkušeností jak ve styku, tak při výuce žáků s postižením. Zkušenosti pedagogů se podle výsledků dotazníku jeví jako důležitější faktor pro úspěšnou práci s dětmi s postižením, než samotná úroveň přípravy (učitelé nemají vesměs speciálně pedagogické vzdělání, přestože se necítí při výuce žáků s postižením nejistí). Zde bych chtěla upozornit na porovnání výsledků mého šetření s výsledky již zmíněného šetření Havla a kol. (Havel, Fialová, 2010, str. 33-36). Zatímco pedagogové ve škole, kde jsem výzkum prováděla, nemají až na malé výjimky speciálně pedagogické vzdělání, zato však mají dlouholeté zkušenosti s výukou žáků s postižením a jejich dlouholetá praxe tak přímo koresponduje s jejich zkušenostmi, které sami pedagogové považují za dostačující při společné výuce žáků intaktních i s postižením, ve výzkumu Havla se po téměř ukončeném studiu speciální pedagogiky spíše zvýšil počet respondentů, kteří měli obavy ze společného inkluzivního vzdělávání žáků. I když i tito pedagogové přistupovali k inkluzi spíše kladně, hodně se projevovaly jejich obavy, plynoucí z náročnosti tohoto typu vzdělávání.

Vzhledem k tomu, že vedení školy je od samého začátku nakloněno integraci i inkluzivnímu vzdělávání, protože tento model edukace považuje za naprosto přirozený, je celý pedagogický sbor veden ke vzájemné pomoci a spolupráci při naplňování inkluzivní politiky školy. Pedagogové si průběžně doplňují své vzdělání v rámci různých seminářů a

proškolování, aby byli co nejvíce a co nejlépe připraveni na vzdělávání všech žáků. O tom, že pedagogové sledované školy přistupují k inkuzivnímu vzdělávání vstřícně, svědčí i fakt, že ve výuce pracují kooperativním způsobem vyučování, při kterém mají šanci zapojit se do společné práce skutečně všichni, společně s dětmi vytvářejí třídní pravidla, spolupracují s rodiči žáků, aby podnítili jejich zájem o dění ve škole a zapojili je do školních aktivit, ve většině případů nemají problém při kladení vyšších požadavků na žáky nadané. Naprostá většina učitelů spolupracuje s odborníky i ostatními pedagogy při vytváření individuálních plánů i při výuce. Většina pedagogů se cítí natolik zkušená, že dokáže rozpoznat, když žáci učivo nepochopili a poskytne žákům alternativní vysvětlení.

Z toho, co již bylo výše řečeno, je patrné, že integrativní a inkuzivní vzdělávání je v podmínkách českého školství samozřejmě možné. Takových škol, které se touto cestou vydaly, je bohužel stále velmi málo. Přitom po vyhodnocení dotazníků, po mých několikrátých návštěvách ve škole i při neformálních rozhovorech s pedagogy je jisté, že všichni zúčastnění (pedagogové i žáci) berou dané skutečnosti s naprostou samozřejmostí. Bylo by jistě velice zajímavé nechat stejné dotazníky k vyplnění i na ostatních školách, které se integraci dětí se zdravotním postižením spíše vyhýbají a srovnat jejich výsledky. Myslím, že by to byla další zajímavá studie.

Pokud se další školy připojí a budou se snažit pracovat a vzdělávat podobným způsobem, jako výše zmiňovaná základní škola, budou muset učitelé nejprve změnit vlastní myšlení a vyučovací praxi, což je důležité, mají-li všechny děti mít stejnou možnost přístupu ke kvalitnímu vzdělávání. Z vlastní zkušenosti bohužel vím, že mnoho pedagogů pohlíží na děti s postižením jako na jedince, jejichž místo při vzdělávání je pouze ve speciálních školách. Všichni si musí uvědomit, že nikdy neutečeme rozdílům. Přijetí toho, že rozdíly jsou nedílnou součástí našeho života, je prvním krokem. Mnoho problémů s inkuzí pramení z problémů učitele či celého sboru se samotným základem inkluze, jímž je akceptování a přijetí heterogenity. Pokud se učitelé rozhodnou, že přijmou své žáky se všemi rozdílnostmi, pak se mohou pokusit vytvořit inkuzivní třídy.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala tématem integrativního a inkluzivního vzdělávání žáků se zdravotním postižením na základních školách. Cílem mé práce bylo zjistit, jaké postoje k těmto procesům zaujímají pedagogové základní školy, formulovat jejich pocity a obavy, porozumět povaze faktorů, které ovlivňují úspěch aktivit ve třídě při tvorbě inkluzivního prostředí a přiblížit klima školy, která se integrativnímu a inkluzivnímu vzdělávání věnuje již dvě desítky let.

Přestože se o integrativním vzdělávání jedinců se zdravotním postižením hovoří více než dvacet let, je tématem stále aktuálním. V současné době však mezi nejvíce diskutovaný pedagogický fenomén patří inkluzivní pedagogika. I když oba termíny – integrace i inkluze jsou často používány jako synonyma, je mezi nimi rozdíl. Zatímco při integraci je brán v úvahu typ postižení a z něho vyplývající speciální potřeby a žáci se dělí na dvě skupiny- na žáky intaktní a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, u inkluzivního edukačního konceptu je vytvořena jediná heterogenní skupina žáků, kteří mají rozdílné individuální potřeby. Inkluzivní prostředí akceptuje různorodost, jež je považována za obohacení celého procesu. V tomto humanistickém pojetí pedagogiky je škola chápána jako služba dítěti, je respektováno právo dítěte na individuální rozvoj, na vlastní vidění světa, na osobité prožívání i na samostatné hledání, objevování a chybování. Důraz je kladen partnerský přístup k dítěti, na úctu, respekt a důvěru v jeho schopnosti.

Zatímco inkluzivní vzdělávání na našich školách je teprve na samém začátku, integrace žáků s postižením je jevem více rozšířeným. Avšak zdaleka ne na všech školách. Bohužel je u nás stále hodně základních škol, které se integraci dítěte se zdravotním postižením brání.

Výzkum, který jsem provedla na vybrané základní škole, ukázal, že pedagogové jsou zde velmi nakloněni integrovanému vzdělávání žáků s postižením a dle slov některých pedagogů jim tento proces připadá i naprosto přirozený. Je to dáno mimo jiné i tím, že zde již od samého začátku existence školy přijímali žáky s různým typem postižení a nebránili se tomu ani v případech, kdy ostatní základní školy ve městě tyto žáky nechtěly přijmout. Za dvacetileté úsilí a snahu vytvořit i pro děti s handicapem možnost vzdělávat se společně s intaktními dětmi patří myslím nejenom můj dík vedení školy i celému pedagogickému sboru. Právě v této škole a v jejím vzdělávacím konceptu se spojuje integrativní i inkluzivní vzdělávání.

Shrnutí

Bakalářská práce s názvem *Analýza postojů pedagogů k integrativnímu a inkluzivnímu vzdělávání žáků na základní škole* je zaměřena na problematiku integrativního a inkluzivního vzdělávání. Práce je rozdělena do tří kapitol. V první kapitole vymezují pojmy integrace a inkluze, vysvětlují podstatu školské integrace a nastiňují možnosti a podmínky inkluzivního vzdělávání. Ve druhé kapitole podávám charakteristiku konkrétní základní školy, která již dvě desetky let úspěšně integruje žáky se zdravotním postižením, a v jejím vzdělávacím programu jsou prvky inkluzivního vzdělávání. Třetí kapitola analyzuje postoje pedagogů zmíněné ZŠ k integrativnímu a inkluzivnímu vzdělávání žáků na základní škole.

Summary

Bachelor thesis called *The analysis of the teachers' attitudes to the integrative and inclusive education of pupils in primary school* is focused on the issue of integrative and inclusive education. The work is divided into three chapters. The first chapter deals with definition of the concepts of integration and inclusion, explains the essence of school integration and outlines the possibilities and conditions for inclusive education. In the second chapter I describe a particular school, which has been already integrating successfully pupils with disability in its educational program elements of inclusive education for two decades. The third, research chapter is focused on the recognition of the aforementioned school teachers' attitudes to the integrative and inclusive education of pupils at primary school.

Seznam použité literatury

- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4
- BAZALOVÁ, B. Problematika integrace osob s postižením v současné době. *Speciální pedagogika*. Praha: Pedf UK, 2004, roč. 14, číslo 2. ISSN 1211-2720
- ČERNÁ, M. a kolektiv. *Česká psychopedie*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3
- HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkuzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7
- HAVEL, J., FIALOVÁ, H. et. al.. *Inkuzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-210-5332-8
- JESENSKÝ, J. A KOLEKTIV. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-030-0
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Integrace- znamení doby*. Praha: Karolinum, 1998
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Učím se s radostí*. Praha: o.s. Kritické myšlení a Step by Step ČR, 2003. ISBN 80-86106-09-8
- LANG, G., BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4
- LEBEER, J. (ed.) *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4
- LECHTA, V. (ed.) *Základy inkuzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7
- MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0077-4
- MICHALÍK, J. *Škola pro všechny aneb Integrace je když...* Vsetín: ZŠ Integraf, 2002. ISBN 80-238-9885-X
- MICHALÍK, J. *Školská integrace žáků s postižením na základní školách v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1045-1
- MÜHLPACHR, P. Axiologická a normativní dimenze integrace. In VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9

- NOVÁKOVÁ, Z. Integrace, inkluze, „Škola pro všechny“. In VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9
- NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-95937-60-3
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1733-3
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7
- VÍTKOVÁ, M.(ed.) *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Brno: Portál, s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-800-7
- ZIKL, P. Žák s kombinovaným postižením v základní škole. *Speciální pedagogika*. Praha: Pedf UK, 2008, roč. 18, číslo 1. ISSN 1211-2720

Internetové zdroje:

Úplné znění zákonů [online] cit. 6.2.2011. Dostupné z :

http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne_zneni_SZ_317_08.pdf

Národní plán pomoci zdravotně postiženým [online] cit. 19.1.2011. Dostupné z:

<http://www.nrzp.cz/userfiles/file/narodniplan1992.pdf>

Základní škola Dr. J. Malíka, Chrudim. Výroční zpráva. [online] cit. 18.2.2011. Dostupné z

<http://www.zsmalika.cz/rodic/vyrocní-zpravy.aspx>

Základní škola Dr. J. Malíka, Chrudim. Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání

“[Umět a znát, abychom si v životě věděli rady](#)“ [online] cit. 15.2.2011. Dostupné z:

<http://www.zsmalika.cz/skolni-vzdelavaci-program.aspx>

Základní škola Dr. J. Malíka, Chrudim. Napsali o nás [online] cit. 23.2.2011. Dostupné z:

<http://www.zsmalika.cz/verejnost/napsali-o-nas.aspx>

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Článek z Lidových novin

Příloha č. 2: Zpráva RNDr. P. Polechové

Příloha č. 3: Seznam tabulek

Příloha č. 4: Seznam grafů

Příloha č. 1: Článek z Lidových novin

Ve všem, co děti dělají, musí vidět smysl

LIDOVÉ NOVINY 29. června 2010

INSPIRACE Škola, kterou považují za inspirativní i mnozí od konkurence. Běžná sídlištní Základní škola Dr. J. Malíka v Chrudimi.

Během desetiměsíčního putování po školách, které má rubrika Inspirace za sebou, nás pedagogové z různých škol opakovaně posílali právě sem, do chrudimské Základní školy Dr. J. Malíka. Nechali jsem si ji až na konec školního roku - jako možnou sladkou tečku, díky které se budeme o to víc těšit do dalších škol po prázdninách. A doporučení nelhala. Nikoho neodmítneme. Do téhle typické sídlištní školy chodí děti z celého okolí a také pár z větší dálky. To proto, že tady nikoho neodmítají. Na chodbách se mísí děti chytré, hyperaktivní, sportovně nadané, tělesně postižené, neslyšící i ty úplně normální.

Vychovatelky ze školní družiny asistují dopoledne při vyučování, ve čtvrté, páté a sedmé třídě jezdí všechny děti z ročníku na hory, od šestého ročníku se žáci sami hlásí na volitelné předměty. A učitelé tu nezkouší před tabulí. Na víceletý gympl prakticky nikdo nepřechází, protože se na něj ani nikdo nehlásí. Opustit předčasně tuhle školu? Proč?

„Vztahy. V tom je naše škola odlišná,“ říká o osmnáctileté historii školy její zatím jediný ředitel Zdeněk Brož. Dodnes si prý dobře pamatuje, co mu vadilo jako žákovi, i to, co ho štvalo jako učitele. Na své škole se snaží nic z toho neopakovat.

Děti jsou v téhle škole svým učitelům partnery, a není to jenom fráze. Mají možnost vyjádřit se k čemukoli, třeba i ke školnímu rozvrhu. A od šesté třídy si jej můžou sami přizpůsobit pomocí volitelných předmětů. Ty tu ovšem fungují trochu jinak, než je běžné, a rozhodně nejsou jen na doplnění.

„Před pár lety jsme dětem zadali úkol - napište svůj ideální rozvrh hodin. K našemu překvapení však všechny nechtěly jen více tělocviku a kreslení, naopak navrhovaly více angličtiny, matematiky, fyziky,“ popisuje ředitel inspiraci pro tenhle nápad. Řešení, které pedagogové zavedli, je jednoduché. Od šesté do deváté třídy se hodinová dotace některých předmětů postupně omezuje na povinné minimum a prostor dostávají právě volitelné předměty.

Jejich nabídka se každoročně mění a škola se jí snaží zpravidla ušít na míru zájmům žáků. Zahrnuje tak třeba kurz rozšiřující literární výchovy, hodiny konverzace z cizího jazyka (na škole se učí tři, povinné jsou dva), chemická praktika, matematiku v angličtině, sportovní a pohybové aktivity, ekologii...

Volitelné předměty jsou spojeny do tzv. vyučovacích bloků - první dvě hodiny se žáci běžně učí ve svých třídách a v dalších hodinách se děti z celého ročníku přeskupí na dvě až čtyři hodiny do zhruba patnáctičlenných skupin. Vzniká tak i nepřímý tlak na učitele. Když se jim nepovede dostatečně zaujmout a o jejich volitelné hodiny nebude mít nikdo zájem, může se jim v krajním případě dát krátký úvazek.

Sdílená pravidla opravdu fungují. Ať už nakouknete do kterékoli třídy, tradiční uspořádání lavic do řad tu nenajdete. Takzvanou frontální výuku místní učitelé používají jen minimálně. Důraz se klade na činnost skupin - a to už u prvňáčků, přestože je ve zdejších třídách běžně kolem třiceti dětí.

„Kooperativní učení má svá pravidla, děti se práci ve skupině musí postupně naučit. V první třídě například vysvětlením a osvojením si rolí ve skupině - hlídač času, hlídač tématu, nosič pomůcek,“ vysvětluje ředitel. Úplně na začátku se ale musí naučit používat tzv. půlmetrový hlas. Je to místní terminus-technicus, ale porozumí mu asi každý, kdo měl doma pěti-šestileté dítě. Takové nemluví - spíš huláká.

Třídní učitelka prvňáčků Jitka Krausová nemá s třicetihlavou třídou problémy. Ví totiž, jak na ně. Způsoby, jak takový kolektiv uřídit, jsou podle ní jednoduché. Jak si vymínit ticho? Domluvit se, že kdokoli má právo zvednutím ruky ostatním signalizovat: ztište se, chci vám všem něco říct. Každý, kdo ho uvidí, ztichne a zvedne ruku taky. Během chvíle je ve třídě ticho. Jak si neskákat do řeči? Předávat si slovo nejdřív třeba štafetovým kolíkem, časem dotykem. Jako byste si předávali mikrofon. Práci ve skupině začít dvojicemi, chodit, naslouchat, reflektovat a vše vždy s dětmi rozebrat. Nedařilo se vám? Co bylo špatně? Co musíte příště udělat jinak?

Když si na systém skupinové práce děti navyknu, nastává čas pro náročnější formy. Třeba skládkové učení, tedy práci „domovských“ a „expertních“ skupin. Vychází ze známé teorie, že nejlepší způsob, jak se sám něco naučit, je nutnost naučit to i ostatní.

Ve třídě pracuje stabilně několik takzvaných domovských skupin. Pro poznání nové látky se tyto skupiny rozdělí do stejného počtu skupin expertních, a to tak, že do každé expertní skupiny pošle každá domovská po jednom zástupci. V expertní skupině si všichni osvojí část nové látky. Potom se vrátí do svých domovských skupin a tam každý jednotlivě musí ostatním předat nové informace.

Je to účinný způsob, jak se vyvarovat běžné praxe, kdy dva dělají a tři se na ně dívají. „Ve třídách si žáci společně vytvářejí pravidla pro dobré soužití, jejich součástí většinou bývá i pravidlo pracujeme na osobní maximum, každý má ale současně právo na individuální tempo a svou odlišnost,“ připomíná ředitel.

Aby se tu cítily bezpečně Třetí cíl, o který pedagogové chrudimské školy usilují, je vytvoření bezpečného prostředí a dobrého klimatu ve škole. Takže žádné přepadové písemky, žádné srovnávání žáků mezi sebou. Tady se soutěže na krále matematiky nehrají. Co ale bude potom? Až děti ukončí devítku a přejdou na nějakou běžnou střední školu, nebudou konkurencí a tlakem na výkon zaskočeny?

„Moderní výzkumy jasně ukazují, že děti, které strávily v bezpečném prostředí bez stresu co nejdéle dobu, jsou daleko vyrovnanějšími a silnějšími osobnostmi než takové, které byly stresům vystaveny od mala,“ oponuje ředitel.

Také proto si zde žáci mohou například vybrat, zda chtějí absolvovat ověření svých znalostí písemně, nebo ústní zkouškou. Neznamená to ale, že se lze ústní prezentaci celých devět let úspěšně vyhýbat. Právě naopak - schopnost vyjadřovat se, komunikovat, argumentovat je jednou z klíčových kompetencí, jež škola učí.

První a základní metodu, jak děti upoutat a jak je motivovat k čemukoli, mají v chrudimské Základní škole Dr. J. Malíka jasnou: V činnostech, které žáci vykonávají nebo jež po nich pedagogové žádají, musí vidět smysl.

„Jedno z východisek našeho vzdělávacího programu je v jeho názvu - Umět a znát, abychom si v životě věděli rady. Dalším je motivace žáků ke vzdělávání. K naplnění této vnitřní motivace musí veškerá naše činnost splňovat tři parametry: smysluplnost, možnost volby a možnost spolupráce. Když vidím, že se v Chrudimi kvůli nedostatku žáků slučují další dvě základní školy a my jsme z kapacitních důvodů nemohli ani všechny prvňáky přijmout, mám pocit, že jdeme správnou cestou,“ říká ředitel školy Zdeněk Brož.

DEVÍTILETÉHO CYKLU VÝJEZDŮ „SPOLU TO DOKÁŽEME“ SE ÚČASTNÍ KAŽDÝ ŽÁK I DÍKY NADACI RODIČŮ

Aby bylo klima ve třídě vlídné a atmosféra dělná, je potřeba s kolektivem neustále pracovat. Právě učitel by měl být hlavním hybatelem třídního dění a strážcem dodržování pravidel. A protože se člověk nejlépe pozná při sportu a na cestách, využívá ZŠ Dr. J. Malíka k utužování kolektivu a vzájemnému poznávání se devítiletý cyklus vícedenních výjezdů Spolu to dokážeme. Nejsou to klasické školy v přírodě s dopoledním vyučováním a odpoledním výšlapem, projekt Spolu to dokážeme má jasně vymezenou náplň a činnosti každého jednotlivého kurzu. Od první do třetí třídy jezdí děti na kurz hned na podzim - to proto, aby se na začátku školy poznaly, v dalších dvou letech potom aby rychle naskočily do koloběhu školního života. Čtvrtá a pátá třída jsou vyhrazeny lyžím - základnímu a zdokonalovacímu kurzu. Pátáci potom mají ještě jeden dvoudenní kurz na konci školního roku, rozloučení s prvním stupněm.

Na tento kurz přijíždí druhý den i nová třídní a třídu si symbolicky přebírá. Šestá třída si užívá na začátku školního roku týdenní seznamovací kurz s novými třídními a dalšími vyučujícími. Pro sedmáky je připraven zdokonalovací lyžařský výcvik a na jaře ještě základy vodáctví. Osmáci vyjíždějí v jarních měsících na týdenní pobyt zaměřený na ekologickou výchovu a na konci devítky si všichni sjedou Vltavu z Vyššího Brodu do Boršova. S finanční náročností kurzů se škola snaží rodičům pomoci prostřednictvím Nadačního fondu. Ten vznikl před pár lety díky iniciativní skupině rodičů a finanční prostředky získává z darů i vlastní činnosti, jíž je například pořádání vánočního pětibojce, country bálu ve školní jídelně nebo školního jarmarku. Je určen výhradně na poskytování příspěvků na akce programu Spolu to dokážeme a pomáhá potřebným dětem aktivitu programu financovat. Programu Spolu to dokážeme se tak mohou účastnit opravdu všechny děti z ročníku společně. Ink

O autorovi| LENKA MARTINKOVÁ, Autorka je stálou spolupracovnicí přílohy Akademie LN

LENKA MARTINKOVÁ

Příloha č. 2: Zpráva o ZŠ J. Malíka od RNDr. Pavly Polechové

Školy zaměřené na všechny děti: ZŠ Chrudim, Dr. Malíka

Stále jsme si ale nezodpověděli otázku, jak rozřešit dilema rozdělení zdrojů mezi žáky s potřebou dodatečné podpory a žáky, kteří ke svému rozvoji potřebují zvýšení nároků na ně samé. Nebo je snad nejvíce žádoucí podporovat žáky průměrné? Jak rozdělí učitel nebo učitelka svoji pozornost mezi žáky různých schopností, různých možností, různých potřeb?

Jak třídu, která je rozmanitá – a to z mnoha úhlů pohledu – učitel či učitelka zvládne organizačně, aby přitom každému žákovi umožnila jeho maximální rozvoj?

Odpověď na poslední otázku nacházíme v reálném prostředí ZŠ Chrudim, Dr. Malíka.

První pohled do školy

Škola kapacitu 500 žáků, je stabilně naplněna (z cca 98%). V každém ročníku jsou dvě paralelní třídy. V každé třídě je tedy průměrně 27 žáků. Mezi žáky najdeme kromě 20% zdravotně znevýhodněných dětí čtyři děti tělesně postižené a děti s vážným sluchovým postižením. Škola záměrně nezřizuje žádné speciální ani speciálně zaměřené třídy.

Pedagogický sbor školy tvoří kvalifikovaní, odborně velmi zdatní a aktivní učitelé. Věkový průměr ve školním roce 2009/2010 je 40 let, z celkového počtu třiceti vyučujících je sedm mužů.

V učebnách je celkem 29 počítačů zapojených do sítě; kam je zapojeno také 15 počítačů v kabinetech a sborovně. V každé třídě prvního stupně je jeden počítač, v každé třídě druhého stupně jsou tři počítače. V počítačové učebně, učebně fyziky a učebně výtvarné výchovy jsou dataprojektory. Škola je vybavena čtyřmi učebnami s interaktivní tabulí. Pro přípravu na výuku využívají učitelé neomezeně pět kopírek, z toho jednu barevnou.

Škola byla otevřena v roce 1991 v reakci na doznívající vlnu populační exploze sedmdesátých let, takže do jejích vyšších tříd byli přemístěni v neúměrném počtu žáci, kteří byli ve stávajících čtyřech školách „nadbyteční“. Postupem doby vybudoval ředitel se svým týmem ve škole klima partnerských vztahů a vysokého nasazení jak mezi žáky, tak mezi učiteli.

To by o sobě mohla jistě deklarovat kterákoli škola. Jak se tedy pozná zabezpečování takového klimatu?

Žák či žákyně například velmi rychle pocítí, že škole na něm záleží. Indikuje mu / jí to například každoroční dotazníková akce, na základě jejíchž výsledků se vytváří a upravuje nabídka povinně volitelných předmětů. Od roku r. 1998 (více než 10 let před spuštěním reformy obsahující disponibilní časovou dotaci) je zde zaveden systém povinně volitelných předmětů, každoročně aktualizovaný podle přání a potřeb žáků a možností školy, který ve svém důsledku znamená, že každý žák, každá žákyně se musí sám (sama) sebe zeptat, co mu škola má dát, co od školy specificky pro sebe očekává, co v ní chce najít.

Disponibilní časové dotace využité k profilaci dítěte (nikoli k profilaci školy, jak tomu mnohde je) tvoří však jen část celého systému.

Spolu to dokážeme

(<http://www.zsmalika.cz/rodic/spolu-to-dokazeme.aspx>)

Škola se výrazně zaměřuje na vztahy mezi žáky, mezi pedagogy, mezi žáky a pedagogy, mezi pedagogy a rodiči. Nedílnou součástí učebního plánu školního vzdělávacího programu jsou činnosti související především s osobnostně sociální výchovou žáků, ale také s průřezovými tématy RVP ZV. Jedná se o systém výukových seminářů, kurzů a projektových dnů pro žáky všech ročníků, prostupující celým školním rokem. Právě tento systém výrazně pozitivně

ovlivňuje klima tříd i celé školy, přispívá k motivaci žáků i ke zlepšování vyučovacích metod. Naprostá většina výukových seminářů a kurzů probíhá v přírodním prostředí jako semináře a kurzy pobytové. V neposlední řadě se při těchto příležitostech seznamují žáci odlišných věkových skupin a poznávají učitele, kteří vyučují na jiném stupni školy.

Na prvním stupni je cílem programu Spolu to dokážeme vzájemné poznávání žáků i pedagogů, zvyšování sebedůvěry žáků, uvědomování si vlastní osobnosti, vnímání a přijímání individuálních odlišností, podpora vzájemné úcty mezi žáky, sebeúcty, důvěry i odpovědnosti. Velká pozornost je věnována společnému stanovení pravidel soužití pro žáky i pedagogy. Na druhém stupni je cílem tohoto programu rozvíjení dovedností získaných na prvním stupni a současně vytvoření dobře fungujícího týmu žáků i učitelů, kde jsou vzájemné vztahy založeny na důvěře, vzájemném respektu a spolupráci. Vzniklý kolektiv by měl být pro všechny žáky bezpečným místem, které jim pomůže vyhnout se případnému rizikovému chování – šikanování, užívání drog a alkoholu, patologickému hráčství apod.

Absolventské práce

Zcela unikátním projektem ZŠ Chrudim jsou tzv. absolventské práce. Jsou jistou formou odpovědi na otázku, podle čeho poznáme, jakých kompetencí – zejména dovedností a znalostí – žáci dosáhli; možností pro žáky, aby ukázali své silné stránky, prezentovali, čeho jsou schopni (opakem je zjišťování zkoušením, co žák neumí). Jak informují webové stránky školy, absolventské práce jsou pro žáky příležitostí naplánovat a zažít osobní úspěch, uvědomit si, že úspěchu může dosáhnout každý.

Každá absolventská práce má svého vedoucího z řad vyučujících. Témata absolventských prací jsou každoročně vypisována, ale žáci mohou v předstihu přijít s tématem vlastním, které musí některý z vyučujících schválit.

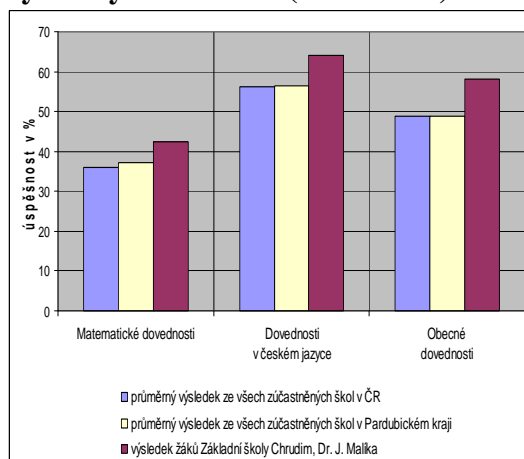
Pravidla, kritéria k hodnocení a seznam témat žáci obdrží na počátku posledního pololetí. Na výběr tématu z nabídky mají týden. Vlastní tvorba absolventské práce probíhá od posledního únorového týdne do posledního květnového týdne.

Absolventské práce mají všechny vlastnosti diplomové práce. Liší se pouze rozsahem (3 až 5 normostran kromě titulní strany a příloh) a nároky na znalosti a dovednosti potřebné pro její zpracování. Formální náležitosti jsou však totožné: abstrakt v anglickém jazyce, konzultant a konzultace, seznam literatury podle přesných pravidel, zpracování na počítači, odevzdání v tištěné a elektronické podobě, obhajoba.

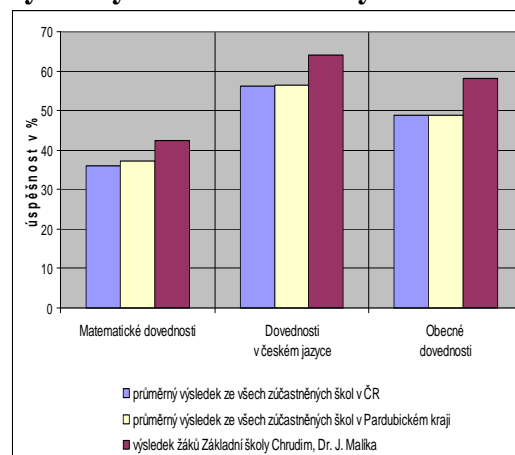
Výsledky školy v celostátním srovnání

Škola si také zjišťuje výsledky vzdělávání u společností a institucí, které takové srovnání nabízejí. Následující grafy uvádějí takové výsledky z roku 2008. Průměrný výsledek všech českých zúčastněných škol je uveden modrou barvou, tmavočervenou barvou jsou uvedeny výsledky žáků ZŠ Chrudim, dr. Malíka. Výsledky nepotřebují další komentář.

Obr. 3. Výsledky žáků ZŠ Chrudim, dr. Malíka výsledky vzdělávání (CERMAT)



výsledky - srovnávací testy Kalibro



Co můžete vidět, když navštívíte hodinu matematiky

Když navštívíte hodinu matematiky, můžete spatřit:

- Děti sedící v tzv. domovských skupinách a učitelku, která jim vysvětluje cíl, jehož musí každá skupina dosáhnout. Je to zadání komplexní (Complex instruction, CI)³. Zadání vyžaduje využití schopností matematických, organizačních, výtvarných, schopnost analýzy textu (přičemž se uplatní metody kritického myšlení, RWCT). Čistě matematické zadání mají vždy dva ze čtyř členů skupiny: jeden snazší, druhý obtížnější.

CI – Complex Instruction – je forma kooperativního učení, kterou vyvinula Elizabeth Cohen se svými kolegy na Stanfordské univerzitě. Komplexní instrukce umožňuje efektivní práci žáků ve skupinách heterogenních zejména co do jejich schopností a talentů. Základním východiskem CI je předpoklad, že pokud se děti se neúčastní společné práce (což je nutnou podmínkou učení), není to proto, že by se styděly nebo byly líné. Neúčastní se jí proto, že ostatní děti ve skupině je vnímají jako členy, kteří nemají skupině co nabídnout. Jejich pokusy o účast jsou skupinou ignorovány nebo odmítány. Jejich problémem je nízký status ve skupině. Komplexní instrukce je komplexní právě z pohledu využití širokého spektra možností a schopností všech žáků.

- O chvíli později můžeme být svědky zcela samostatných přechodů žáků do expertních skupin (je vidět například skupinku počítající s plochami a obvody barevných ploch na různých dopravních značkách), někteří dávají přednost samostatné práci. Je zřejmé, že žáci znají a používají podle potřeby a vlastního uvážení tzv. mozaikové učení (jigsaw technique)
- Jedna skupinka odchází do prostorné chodby, lépe se tam bude soustředit. Není to tak neúctné místo, jak by se mohlo z popisu zdát. Část chodby je přehrazena paravány s pracemi dětí, které se zúčastnily Festivalu vědeckých a technických projektů.
- Děti samostatně pracují, učitelka je k dispozici pro konzultace podle potřeby, ale děti si většinou poradí navzájem. Zatím si lze prohlédnout tematické práce dětí v kroužkových vazbách. Na několik zvolených témat – například Pythagorovy věty – každý žák a žákyně vymyslí a spočítá příklad a také okomentuje, jak se mu pracovalo. Práce každého žáka zabírá vždy jeden list a je psaná na počítači. Všechny práce na dané téma jsou spojeny do brožurky v kroužkové vazbě. Je to jeden z dlouhodobých, individuálních a povinných domácích úkolů. (Existují také domácí úkoly nepovinné, nebo domácí úkoly povinné skupinové.) Jedna z prací ve složce „Pythagorova věta“ nese název Pythagorova věta v mém účesu, jiná řeší oplocení trojúhelníkovitého pozemku, ve třetí běží fenka Nelinka

³ viz např. http://www.uvm.edu/complexinstruction/about_ci.html

napříč zahradou, aby chytila kočku (která ovšem ještě stačí vylézt na strom), ve čtvrté jde o pomoc tatínkovi při plánování spotřeby materiálu na výrobu psí boudy se šikmou střechou...

- Děti přecházejí zpět do domovských skupin, vysvětlují si vzájemně práci každého člena, dokončují skupinové výstupy, domlouvají si prezentaci.
- Probíhají prezentace, učitelka klade kontrolní otázky. Poslední otázka směřuje k indikaci osobního nasazení – je to vizuální signál směrem k učitelce i sebereflexe.

Příloha č. 3: Seznam tabulek

Tab. č. 1: Vzdělání respondentů

Tab. č. 2: Zkušenosti s kontakty s osobou s postižením

Tab. č. 3: Úroveň přípravy pro vzdělávání žáků s postižením

Tab. č. 4: Znalost legislativy týkající se dětí s postižením

Tab. č. 5: Sebejistota při výuce žáků s postižením

Tab. č. 6: Zkušenosti s výukou žáků s postižením

Příloha č. 4: Seznam grafů

- Graf č. 1:** Schopnost vyjádřit očekávání ohledně chování žáka
- Graf č. 2:** Schopnost uklidnit vyrušujícího žáka
- Graf č. 3:** Schopnost jednat s rodiči
- Graf č. 4:** Schopnost pomoci rodinám
- Graf č. 5:** Schopnost odhadnout míru pochopení učiva
- Graf č. 6:** Schopnost klást nároky na nadané žáky
- Graf č. 7:** Schopnost předcházet rušivému chování ve třídě
- Graf č. 8:** Schopnost zvládat rušivé chování ve třídě
- Graf č. 9:** Schopnost zapojit rodiče dětí s postižením do školních aktivit
- Graf č. 10:** Schopnost vytvářet úkoly pro žáky s postižením
- Graf č. 11:** Schopnost přimět žáky k dodržování třídních pravidel
- Graf č. 12:** Schopnost spolupráce s dalšími odborníky při vytváření vzdělávacích plánů
- Graf č. 13:** Schopnost spolupráce s dalšími odborníky při výuce žáků s postižením
- Graf č. 14:** Schopnost přimět žáky ke spolupráci ve skupinkách
- Graf č. 15:** Schopnost používat různé způsoby hodnocení
- Graf č. 16:** Schopnost informovat ostatní o inkluzivním vzdělávání žáků s postižením
- Graf č. 17:** Schopnost jednat s fyzicky agresivními žáky
- Graf č. 18:** Schopnost poskytnout žákům alternativní vysvětlení

