

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**HODNOCENÍ KLIMATU ŠKOLY VE VZTAHU
K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ
PŘÍPADOVÁ STUDIE VYBRANÉ ZÁKLADNÍ
ŠKOLY NA JIŽNÍM PLZEŇSKU**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Michaela Petrželková

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Šárka Káňová, Ph.D.

Plzeň, 2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedených zdrojů.

V Plzni dne

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji vedoucí práce, Mgr. Šárce Káňové, Ph.D, za odborné vedení, vstřícnost, ochotu a veškerou pomoc.

Dále děkuji všem pedagogům za pomoc při výzkumném šetření, umožnění náslechlů ve svých třídách a možnosti uskutečnění rozhovorů.

Poděkování patří i mé rodině za trpělivost a podporu, kterou mi během studia poskytovala.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE

Obsah

Seznam zkratek	7
Úvod.....	8
1 OD EXKLUZE K INKLUZI	9
2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI... 11	
2.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	11
2.2 Žák s potřebou podpůrných opatření.....	13
2.3 Pedagogicko-psychologické poradenské služby	14
2.3.1 Školní poradenští pracovníci	14
2.3.2 Školská poradenská zařízení	15
2.4 Plán pedagogické podpory a Individuální vzdělávací plán.....	17
2.4.1 Plán pedagogické podpory	17
2.4.2 Individuální vzdělávací plán.....	17
3 INTEGRACE.....	19
3.1 Integrace ve vzdělávání.....	19
3.2 Integrace žáka na základní škole.....	20
3.3 Formy školní integrace.....	21
3.4 Integrace versus inkluze	22
4 INKLUZE	24
4.1 Inkluzivní vzdělávání	25
4.1.1 Historie inkluzivního vzdělávání	25
4.1.2 Cíle inkluzivního vzdělávání	26
4.1.3 Znaky inkluzivního vzdělávání.....	27
4.1.4 Tematické oblasti inkluzivní školy	28
4.1.5 Zásady společného vzdělávání.....	30
4.1.6 Aktéři inkluzivního vzdělávání.....	31
4.1.7 Kompetence inkluzivního pedagoga.....	32
4.1.8 Příprava pedagogů na inkluzivní vzdělávání	34
5 KLIMA VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	37
5.1 Klima školy	37

5.1.1	Faktory ovlivňující klima školy	37
5.1.2	Typy klimatu školy	38
5.1.3	Pozitivní klima školy	39
5.2	Klima třídy	40
5.2.1	Faktory ovlivňující kvalitu třídního klimatu.....	40
6	METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	42
6.1	Cíle práce	42
6.2	Případová studie	42
6.3	Použité výzkumné metody	43
6.3.1	Dotazník.....	43
6.3.2	Rozhovor.....	43
6.3.3	Pozorování	44
7	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	45
7.1	Charakteristika školy.....	45
7.2	Výsledky dotazníkového šetření	47
7.3	Vyhodnocení rozhovorů.....	55
7.4	Vyhodnocení pozorování	58
7.4.1	Pozorování ve třídě 1.A	58
7.4.2	Pozorování ve třídě 1.D	61
8	Shrnutí výzkumu.....	63
	Závěr	65
	Resumé.....	66
	Summary.....	66
	Použitá literatura	67
	Použité internetové zdroje	69
	Seznam tabulek	70
	Seznam grafů	70
	Seznam obrázků.....	70
	Seznam příloh	71

Seznam zkratek

IVP – Individuální vzdělávací plán

MŠMTČR– Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

PLPL – Plán pedagogické podpory

PPP – Pedagogicko – psychologická poradna

SPC – Speciálně – pedagogické centrum

SVP₁ – Speciální vzdělávací potřeby

SVP₂ – Středisko výchovné péče

SPU – Specifické poruchy učení

PN – Psychiatrická nemocnice

Úvod

Volba tématu je ovlivněna současným trendem ve školství, a to zavádění inkluze do vzdělávání na běžných základních školách. S ohledem na dnešní dobu je nutné se tímto tématem zabývat. Zavádění inkluze do běžných škol je v naší zemi stále v začátcích. Ve společnosti by se neměly přidělovat role „postižených“ a „normálních“ osob. Lidé se od sebe liší, ať už vzhledem, nebo charakterem, proto by měl mít každý jedinec své nezastupitelné místo ve společnosti, kde by své odlišnosti pojímal jako výhody pro vzájemné obohacení.

Inkluze ve vzdělávání by měla vytvořit takové prostředí školy, kde se budou učitelé, žáci a jejich rodiče cítit dobře, bezpečně a společnými silami a cestami dosáhnou stanovených cílů. Škola a by měla nabízet spravedlivé a rovné příležitosti rozvoje žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, stejně jako u žáků běžně vzdělávaných. Inkluze by měla motivovat učitele a žáky k překonávání překážek, které se v životě vyskytují. Každé dítě při vstupu do školského prostředí, počínaje mateřskou školou, se seznamuje se širokou komunitou lidí. Každé dítě se rovněž seznamuje se svojí rolí ve společnosti a učí se s ní žít.

Diplomová práce se zabývá studiem vybrané základní školy na jižním Plzeňsku a jejím klimatem ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. Nastiňuje přijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ze strany učitelů, spolužáků a rodičů. Práce by mohla obohatit v praxi zmíněnou základní školu, přinést ji nové nápady a podněty k zamyšlení.

Cílem diplomové práce je zjistit myšlenky a informace týkající se klimatu ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání a o možnostech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na této škole.

Práce je členěna na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část je složena z kapitol, které se zabývají základními pojmy, jakou jsou integrace a inkluze a vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavní část práce je věnována inkluzi ve vzdělávání, rolí školy, učitele, žáka a rodičů. Není opomenuto klima školy třídy.

1 OD EXKLUZE K INKLUZI

První kapitola provede čtenáře vývojovými fázemi ve speciálním školství, a to exkluzí, segregací, integrací a inkluzí.

Handicapovanými jedinci se začali zabývat odborníci, jako učitelé, lékaři a duchovní. Díky iniciativě těchto osob, docházelo zejména v 18. a 19. století k zakládání ústavů, speciálních zařízení a škol pro jedince s různým druhem postižení. Ve 20. století došlo k intenzivnímu rozvoji speciálních škol a zařízení. Speciální školství se tak stalo veřejným vzděláváním. Od druhé poloviny 20. století začal stát přebírat speciální školy a zařízení, z části je financoval a podporoval vzdělávání odborného personálu, speciální školství tak dostalo právní základ. Speciální školství se dostávalo do osamostatnění, vedlo k fázi kritického přehodnocení vzdělávání žáků s postižením. Zjišťovaly se nedostatky existujícího školského systému na základě trendu školní integrace. To bylo podnětem pro kategorizaci postižení. V okruhu jedinců s těžkým postižením se hovořilo o větší skupině žáků s postižením v učení, se speciálními vzdělávacími potřebami. Na integraci navazuje pojem inkluze, který nese částečný význam (Bartoňová, 2007).

Exkluzí se rozumí odsouvání určitých osob a kolektivit na okraj společnosti či mimo ni (Anderliková, 2014). Ve školství rozumíme exkluzi jako počáteční vylučování žáků ve vzdělávacím procesu.

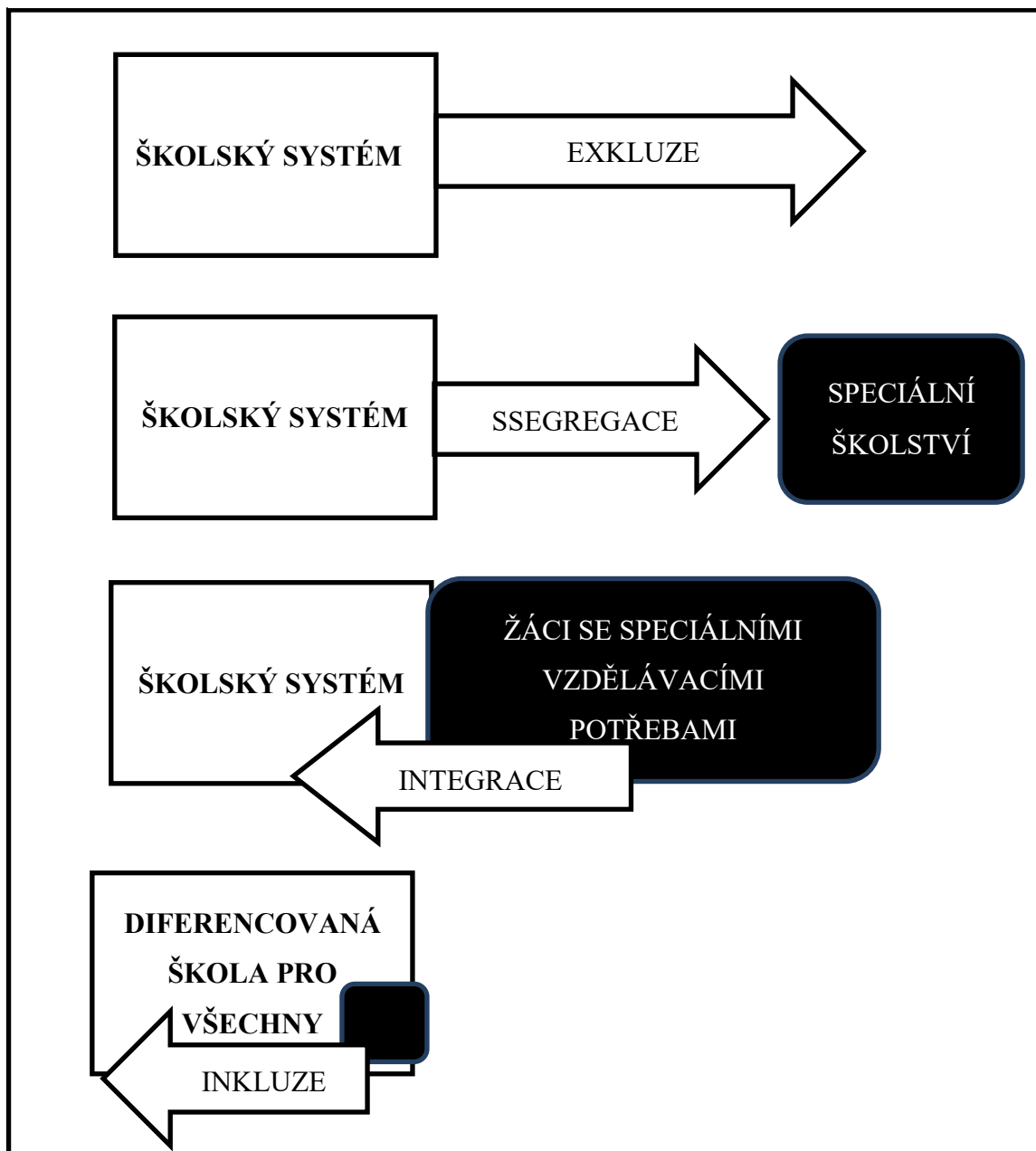
Segregace neboli separace je proces, ve kterém se děti rozdělují do podskupin podle vymezených kritérií. Při takovém přístupu se vychází z názoru, podle něž je možné žákům poskytnout vhodné podmínky ke vzdělávání pouze v co nejvíce stejnorodých skupinách. To znamená, že se edukační proces skládá ze dvou základních subsystémů, a to ze soustavy základních škol a speciálních škol (Lechta, 2010).

Integrace je proces, ve kterém vedle sebe mohou existovat dvě rozdílné podskupiny dětí. Děti s postižením, s určitou podporou, mohou navštěvovat běžnou školu. Integrace je vlastně proces, ve kterém funguje integrativní a segregovaná edukace. V případě, že je integrace na běžné základní škole neúspěšná, je žák umístěn do školy speciální (Lechta, 2010).

Inkluzi chápeme jako integraci všech žáků do běžné školy a v důsledcích je spojena se zřeknutím se jakékoli formy etiketování žáků a s rozpuštěním speciálních

zařízení. Inkluze rozvíjí integraci v novou a vyšší kvalitu. Při tomto přístupu je heterogenita chápána jako normalita (Lechta, 2010).

Obrázek č. 1: Přehled vývoje speciálně-pedagogické vývojové fáze



Zdroj: Převzato od Bartoňová, 2007, s. 11

2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Kapitola vymezuje definice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, služby poskytující podporu těchto žáků, specializovaná pedagogická pracoviště a školní pedagogické pracovníky.

Speciální vzdělávací potřeby jsou takové potřeby (dále jen SVP₁), které se vztahují k osobě, jíž má být poskytnuta podpora a prostředí, které má tuto podporu poskytovat. Dříve se na SVP₁ nahlíželo jako na individuální poškození. V 90. letech se ustálil pojem Speciální vzdělávací potřeby. Na prvním místě stojí individuální speciální vzdělávací potřeby žáků, kterým má být poskytnuta speciálně-pedagogická podpora, a to na různých vzdělávacích místech. Speciální potřeby jsou úzce spjaty se speciálně-pedagogickou podporou, aniž by se bral zřetel na tradiční klasifikaci podle druhu postižení. Speciálně-pedagogické těžiště můžeme spatřovat v učení a chování, emocionálním a sociálním vývoji, tělesném a motorickém vývoji, oblasti sluchu a zraku a rovněž v chronických onemocněních (Bartoňová, 2007).

2.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami byly definovány čtyřmi kategoriemi, které upravuje **Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných** ve znění:

„Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízeny pro žáky se zdravotním postižením“ (Sbírka zákonů, 2005, s.23).

Kategorie, jež definují žáky se SVP₁:

Žáky se zdravotním postižením, do této kategorie patří žáci s mentálním, tělesným, zrakovým a sluchovým postižením, s poruchou dorozumívacích schopností, s poruchami autistického spektra, souběžně s poruchami učení a chování. Těmto žákům

právem náleží nejvyšší míra PO, kterou doporučuje speciálně-pedagogické zařízení (Fořtová, 2013).

Žáky se zdravotním znevýhodněním, to jsou žáci zdravotně oslabeni, dlouhodobě nemocní nebo mající lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. U těchto žáků je potřeba zohledňovat jejich individuální vzdělávací potřeby, např. formou vyrovnávacích opatření, jež může škola žákovi poskytnout na základě pedagogické diagnostiky. Žákovi může škola vypracovat plán pedagogické podpory (Fořtová, 2013).

Žáky se sociálním znevýhodněním, jejichž identifikace je obtížná. Jedná se především o žáky žijící v rodině s nízkým sociálně kulturním postavením, žáci jsou ohroženi patologickými jevy mající nařízenou ústavní výchovu nebo uloženou ochrannou výchovu. Škola poskytuje podporu zejména žákům, kteří nedostávají potřebnou podporu k řádnému průběhu vzdělávání ze strany rodiny a žákům, kteří jsou znevýhodnění nedostatečnou jazykovou bariérou (Fořtová, 2013).

Do této skupiny lze zařadit i **žáky mimořádně nadané**, kterým lze uskutečnit rozšířenou výuku některých předmětů nebo skupin předmětů. Ředitel může mimořádně nadaného žáka na základě žádosti rodičů přemístit do vyššího ročníku. Podmínkou je však absolvování zkoušek z učiva (Fořtová, 2013).

V současné době vzdělávání žáků se SVP₁ upravují dokumenty **Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**, jehož novela proběhla v roce 2015 a **Vyhláška č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**.

Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání definují děti, žáky a studenty se SVP₁ a jejich podpůrná opatření následovně:

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími

potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“ (Školský zákon č. ve znění účinném, 2016, s. 8).

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

„(1) Podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Podpůrná opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost.

(2) Pokud by k naplnění vzdělávacích potřeb žáka nepostačovalo poskytování podpůrných opatření prvního stupně, doporučí škola nebo školské zařízení žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb.

(3) Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.

(4) Podpůrná opatření se poskytují samostatně nebo v kombinacích různých druhů a stupňů v souladu se zjištěnými speciálními vzdělávacími potřebami žáka. Konkrétní druh podpůrného opatření lze poskytovat pouze v jednom stupni“ (Vyhláška č. 27/2016, s. 1).

2.2 Žák s potřebou podpůrných opatření

Žák mající individuální podporu, kterou je potřeba v rámci vzdělávání naplňovat. Podpůrná opatření (dále jen PO) tvoří podporu pro práci učitele se žákem, jehož edukace do jisté míry vyžaduje úpravu. Cílem podpory je vyrovnat podmínky ve vzdělávání žáka, které mohou být ovlivněny mírnými, ale i závažnými problémy způsobujícími nepřipravenost žáka na školu, odlišnými kulturními podmínkami a odlišným kulturním prostředím, ze kterého žák nastupuje do školy. PO definuje školský zákon a dělí je do I. – V. stupně. Lze je kombinovat. I. stupeň je navrhován školou, II. – V. stupeň navrhuje a metodicky doprovází v jeho plnění školské poradenské zařízení. Pro pedagogy znamenají PO změnu pedagogických postupů, zejména úpravu metod výuky, didaktické postupy a úpravy v kritériích hodnocení žáka, popř. změny ve

strategiích učení. Může však postačit zvýšený individuální přístup ve vzdělávání žáka (Hečková, 2016).

2.3 Pedagogicko-psychologické poradenské služby

Poradenský systém je založen na dvou základních pilířích, a to činností školních poradenských zařízení a školských poradenských pracovišť (Hečková, 2016). Hlavním úkolem poradenských služeb je zajistit funkční propojení práce učitelů a výchovných poradců na školách a současně podpořit jejich působnost ve vzdělávacím systému. Potřeby účastníků pedagogicko-psychologického poradenství vedou k celkově větší otevřenosti poradenského systému. Systém poradenství představuje propracovanou síť služeb pro děti, mládež, rodiče, učitele a další pedagogické pracovníky (Bartoňová, 2007).

2.3.1 Školní poradenští pracovníci

Literatura vydaná v posledních letech vymezuje jako poradenské pracovníky na školách zejména výchovného poradce, školního metodika prevence, ojediněle pak školní psychologa či speciálního pedagoga. Tito pracovníci začínají být na školách systémově zaváděni. Systémově podporovanou součástí pracovního týmu se stávají asistenti pedagoga. Vzhledem k současné situaci však přibývají na školách nové pozice, zejména v rámci projektů. Patří mezi ně školní asistenti a koordinátoři inkluze.

Výchovný poradce pracuje na všech stupních škol. Jeho role spočívá v poradenství v oblasti výchovy, vzdělávání a volby studia či povolání žáka (Bartoňová, 2007).

Školní metodik prevence se podílí na koordinaci prevence v oblasti prevence sociálních jevů u žáků. Dále vytváří strategii školy v oblasti prevence zneužívání návykových látek (Bartoňová, 2007).

Za hlavní činnost **školního psychologa a speciálního pedagoga** se považuje snižování rizika vzniku výchovných problémů a negativních jevů ve vývoji žáka. Jedná se zejména o vytváření programů na podporu rozvoje osobnosti žáků a na prevenci negativních jevů jejich vývoje. Sledují psychologických aspektů vzdělávacího procesu.

Metodicky pomáhají pedagogickým pracovníkům v oblasti psychologie a speciální pedagogiky (Bartoňová, 2007).

Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáků se SVP₁ v rozsahu podpůrného opatření, dále pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost žáka a jeho aktivní zapojení žáka do všech činností v rámci školy (Vyhláška č. 27/2016, 2016).

Koordinátor inkluze je specialista na začleňování dětí (žáků) se znevýhodněním. Koordinátor je jakýmsi manažerem a administrátorem zajišťujícím veškerou agendu kolem dítěte s SVP₁. Další náplní jeho práce je řízení asistentů, vytváření podkladů k individuálním vzdělávacím plánům, spolupráce při jejich sestavování, komunikace s rodiči začleněného žáka a zabezpečování financí. Koordinátor ovlivňuje politiku celé školy ve vztahu k inkluzi (Mudříková, Pavlíčková, 2014).

Školní asistent rozvíjí koncept své práce zejména v oblasti komunikace mezi školou a rodiči. Součástí práce asistenta je individuální a skupinová práce se žáky se SVP₁ ve vyučování, individuální i skupinové doučování žáků se sociálním znevýhodněním, přímá i nepřímá podpora práce učitele umožňující více intenzivní práci pedagoga s těmito žáky. Od asistentů pedagoga se liší tím, že kladou větší důraz na spolupráci s rodinami žáků a jejich propojení se školou, zajišťují doučování během prázdnin, mají možnosti pravidelného setkávání (Friedbergerová, 2016).

2.3.2 Školská poradenská zařízení

Školská poradenská pracoviště zabezpečují a poskytují poradenské a konzultační služby pro žáky, jejich rodiče a pedagogy. Pracoviště by měl být zřízeno tak, aby poskytovalo důvěrné jednání a zaručilo ochranu osobních dat (Zapletalová, 2011).

Pedagogicko-psychologické poradny

Pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP) je specializované poradenské zařízení zaměřené na komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku. Cílem PPP je zejména zjištění příčin poruch učení a chování a další poruch vývoje osobnosti, výchově a vzdělávání žáků a individuálních předpokladů spojených s jejich profesní orientací. Tyto poradenské a terapeutické služby jsou cílené rozvoj žáka, jeho sebepoznání a rozvoj chování. Dalším cílem PPP je zjištění školní

neúspěšnosti a negativních dopadů v sociálním vývoji, poruch učení a chování. Tým odborných pracovníků PPP je sestaven z psychologa, speciálního pedagoga a sociálního pracovníka. Tým zpracovává odborné podklady, které slouží k zařazování a přerazování žáků do škol, školských zařízení, odkladu školní docházky, doporučení k integraci apod. Poskytují informace školám, školským zařízením a jejich pedagogickým pracovníkům při výchově a vzdělávání žáků, kteří potřebují zvláštní pozornost (Bartoňová, 2007).

Speciálně-pedagogická centra

Speciálně-pedagogická centra (dále jen SPC) se specializují děti a mládež s jedním typem postižení, popřípadě na děti, kde dominuje typ postižení, pro které bylo SPC zřízeno. Služby jsou poskytovány dětem již od raného věku, žákům do ukončení jejich povinné docházky, středoškolským studentům a jedincům s různým typem postižení v období rané dospělosti. Služby SPC spočívají v psychologické, speciálně-pedagogické psychoterapeutické práci. Péči zajišťuje tým odborníků, který psycholog, speciální pedagog a sociální pracovníce. Pracovníci SPC rovněž pomáhají žákům, rodičům a učitelům řešit náročné situace spojené s výchovou postiženého jedince (Bartoňová, 2007).

Pracovníci SPC zařizují několik úkolů, například:

- Vedou přesnou evidenci dětí a mládeže zařazených do péče;
- provádějí a zabezpečují speciálně-pedagogickou a psychologickou diagnostiku, tvoří plán péče o žáka;
- sledují a vyhodnocují vhodné zařazení a školní úspěšnost sledovaných dětí;
- pomáhají řešit problémy rodiny, které se týkají se zdravotním postižením dětí a zabezpečují aktivní účast členů na preventivním a rehabilitačně terapeutickém působení;
- navazují kontakty s dalšími poradenskými zařízeními a spolupracují s nimi, dále se společenskými a zájmovými organizacemi, s výzkumnými ústavami řeší problémy speciální pedagogiky;
- podporují odborné vzdělávání pracovníků centra;
- organizují diagnostické pobyty rodičů s dětmi v příslušné speciální školy (Bartoňová, 2007).

2.4 Plán pedagogické podpory a Individuální vzdělávací plán

V souvislosti s Plánem pedagogické podpory (dále jen PLPP) a Individuální vzdělávacím plánem (dále jen IVP) hovoříme o nástrojích, které nám umožňují naplánování edukace konkrétního žáka se SVP₁ tak, abychom respektovali jeho potřeby, schopnosti a dovednosti. V souhlasu s novelou školského zákona a Vyhláškou č. 27/2016 škola vystavuje PLPP při I. stupni PO a IVP při II. – V. stupni PO (Hlavničková, 2016).

2.4.1 Plán pedagogické podpory

Ten popisuje konkrétní problémy žáka, změny v postupech a jejich promítnutí do metod práce, organizace vzdělávání a hodnocení. Nepovedou-li plánované změny po třech měsících k plánované změně, je potřeba žáka nadále vyšetřit ve specializovaném poradenském centru. Na základě vyhodnocení všech pokladů, dojde k vyšetření dítěte a dojde k posouzení je SVP₁. Školské poradenské zařízení nadále vydává škole Doporučení ke vzdělávání žáka se SVP₁ obsahující závěry z vyšetření a doporučená PO. Škola jej průběžně aktualizuje v souhlasu s vývojem žáka a následně. Nejpozději po třech měsících od zahájení poskytování PO na základě PLPP škola vyhodnotí, zda podpora vede k naplnění cílů. Pokud tomu tak není, doporučí škola žákovi a jeho zákonným zástupcům využití poradenské pomoci školského zařízení (Vyhláška č. 27/2016, 2016).

2.4.2 Individuální vzdělávací plán

IVP povoluje ředitel školy žákovi, který předloží písemné doporučení od školského pedagogického zařízení. Musí se jednat o žáka se SVP₁ nebo o žáka mimořádně nadaného. Zpracování IVP odpovídají příslušné vyhlášky a kurikulární dokumenty, kde deklarováno, že za zpracování IVP zodpovídá ředitel kmenové školy. IVP by měla být založena na týmové spolupráci. IVP tvoří třídní učitel za asistence rodičů žáka a dalších odborníků včetně asistenta pedagoga. Na tvorbě plánu mají svoji nedílnou součást pracovníci SPC nebo PPP. Odborníci napomáhají a konzultují při tvorbě plánu. IVP vychází ze ŠVP příslušné školy, závěrů speciálně-pedagogického vyšetření a z vyjádření zákonného zástupce žáka. IVP je nedílnou součástí dokumentace žáka. IVP může být během školního roku dle potřeb upravován a doplňován. Se zněním IVP ředitel seznamuje rodiče (nezletilého) žáka, který jej potvrdí svým podpisem.

Plnění a dodržování postupů při plnění IVP dvakrát ročně kontroluje školské poradenské zařízení a všem stranám poskytuje pedagogickou podporu. Základem pro sestavení IVP je dobře stanovená speciálně-pedagogická diagnostika žáka. Prvotním krokem je stanovení prognózy, která je založena na racionálním pochopení potřeb dítěte a jeho rodiny (Hájková, 2005).

3 INTEGRACE

V kapitole je vymezen pojem integrace a její význam ve vzdělávání. V závěru kapitoly jsou nastíněny rozdíly mezi integrací a inkluzí.

Základem je latinské sloveso *integrare* (sjednocovat) a přídavné jméno *integer* (nedotčený, celý). Počátky integrace sahají až do 18. století, kdy byla spojena s filozofií a později nakonec v dalších vědních disciplínách. Psychologové ve 20. století označovali neintegrovanou osobu jako psychicky nemocnou. Vývojová psychologie považuje integraci jako základní příznak ontogenetického vývoje člověka, při kterém se spojují dílčí schopnosti v jeden plně funkční celek. V sociologii se integrace označuje jako zapojování jednotlivců, skupin a dalších částí společenského systému do nadřazených společenských útvarů (Hájková, 2005).

Hájková definuje integraci jako proces tvoření vyššího systému z dílčích částí, jejichž původní vzájemná nezávislost a rozdílnost se v průběhu tohoto procesu snižují (Hájková, 2005).

Speciální pedagogika na přelomu 19. a 20. století byla v České republice charakterizována budováním speciálně vzdělávacích institucí, ve kterých se žáci vzdělávali. Vzdělávání probíhalo v uzavřených školách. Po Sametové revoluci v roce 1989 přišla snaha o integraci žáků z národnostních menšin do majoritní společnosti, a to v rámci vzdělávání i volného času. Integrativní snaha tak usilovala o změnu přístupu k lidem z národnostních menšin. Klád se důraz na osobnostní rozvoj jedince a zaměření na možnosti rozvoje. Přejít k moderním přístupům způsobil rozruch v debatách, týkajících se přínosu integrovaného žáka do běžné výuky. Na úkor odlišných názorů se integrace stala celosvětovým trendem (Hájková, 2005).

3.1 Integrace ve vzdělávání

Pedagogický slovník definuje integraci jako přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem integrace je poskytnout žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky a respektovat jejich specifické potřeby (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Aby mohl být žák integrovaný, musí být splněna řada několik podmínek, které vyhovují především jemu a následně škole, ve které je vzděláván. Žák a jeho rodiče musí žít s ujištěním, že integrace je pro něj ta nejlepší volba. Škola musí žákovi zajistit materiální zabezpečení, kterým maximálně podporuje jeho handicap. Učitel, který žáka vzdělává, musí být připraven na změny v třídním kolektivu. Je potřeba, aby žáky seznámil s případným handicapem jejich spolužáka a vytvořil příjemné třídní klima. Nezbytnou součástí učitele je znalost základů speciální pedagogiky a znalost handicapu integrovaného žáka (PONTIS o.p.s. , 2012).

Výhodou integrace žáka se SVP₁ je v první řadě navazování kontaktů se zdravými žáky v běžné třídě. Dítě se tak stává součástí této společnosti, posiluje své hodnoty a učení. Integrovaný žák má rovněž kladný dopad na žáky bez handicapu, a to tím, že u nich posiluje citlivější vztah ke svému okolí. Hlavní nevýhodou integrace jsou finance a pracovní nasazení. Každá integrovaný žák se SVP₁ potřebuje různé kompenzační pomůcky do výuky, speciální a individuální přístup za strany učitele či asistenta pedagoga. Integrace rovněž zatěžuje učitele z hlediska administrativy (Lechta, 2010).

3.2 Integrace žáka na základní škole

Aby byla integrace žáka úspěšná, je potřeba, aby se škola otevřela veřejnosti, například jako kulturní centrum sociální komunity města, obce apod.. Zavádí nové kvality komunikace mezi učitelem, žákem a rodiči na přístupu kooperace. Dítě musí být společným problémem. Škola musí ve prospěch integrace zvýraznit kultivační funkci školy tak, aby se dítě aktivně zapojilo do edukačního procesu, neohlíželo se na jeho vstupní dispozice, intelektové předpoklady a míru talentu (Hájková, 2005).

Učitel tak ztrácí svoji roli té osoby, která řídí vyučování, vede žáka, určuje a hodnotí. Ve vztahu s integrovaným žákem se stává průvodcem, rádcem a partnerem ve vzájemném dialogu a diskuzi. V integračním procesu dochází k hledání nových vyučovacích metod. Učitelé místo frontální výuky volí raději skupinovou výuku, snaží se o kooperaci žáků. Řada učitelů vyučuje v několika blocích a ruší klasické vyučovací hodiny. Motivací pro integrovaného žáka i rovněž změna hodnocení a přístup k chybě ze strany učitele. Žák je hodnocen alternativními způsoby. Zpravidla se jedná o slovní hodnocení, kombinované hodnocení, slovní hodnocení na konci školního roku. Znamka

by rozhodně neměla být šablonou hodnocení. Žák by měl dostat dostatek prostoru pro vlastní sebehodnocení. Přebírá tím zodpovědnost za své učení. Při nalezení chyby by měl učitel navrhnout konstruktivní řešení a společně s žákem dojít k nápravě chyby. Škola nabízí žákovi množství kompenzačních pomůcek, které aktivně využívá při výuce. Každý integrovaný žák má svůj styl učení. Je tudíž potřeba, aby si učitel ověřil, zda jednotlivé styly nejsou příliš odlišné a nepůsobily na sebe negativním vlivem ve vztahu k integraci (Hájková, 2005).

3.3 Formy školní integrace

Ve školní praxi rozlišujeme následující formy integrace:

Individuální integrace je forma, ve které je jeden žák s postižením integrovaný do třídy běžné školy co nejbližší k jeho bydlišti. Nezbytností je, aby byla jak žákovi, tak jeho rodičům zajištěna poskytnuta odborná pedagogická asistence a podpora. Takové zajištění je v jednotlivých zemích rozdílné a závisí na regionu, ve kterém děti a jeho rodiče bydlí. Na základě světového měřítka víme, že individuální integrace je nejčastější formou a zabezpečuje zahájení školní docházky dítěte v blízkém okruhu jeho bydliště. Pro dítě s postižením je těžké nemít dalšího spolužáka v obdobné situaci (Lechta, 2010).

Při **skupinové integraci** se žáci se srovnatelným postižením, např. se sluchovým postižením, integrují do jedné skupiny ve vyučování na běžné škole. Tyto třídy patří z administrativního hlediska k běžným základním školám. Na školách proto působí speciální pedagogové s příslušnou aprobací. Výuka žáků skupinově integrovaných s žáky z běžných tříd je organizována různými způsoby. V extrémních případech se nemusí vyučování konat nebo může probíhat v rámci všech vyučovacích hodin. Ve všech případech závisí podíl na individuálních možnostech a potřebách žáka. Vzhledem k tomu, že se jedná skupinovou integraci, tj. seskupení několika žáků, nemůže být místo výuky zajištěno v bezprostřední blízkosti bydliště žáka s postižením. Oproti žákům s individuální integrací mají tyto děti ve svém okolí spolužáky v podobné situaci (Lechta, 2010).

Při **preventivní (obrácená) integraci** se do speciálních škol přijímají intaktní (nepostižení) žáci. Vyučovací podmínky a prostředí jsou předem upraveny pro žáky s postižením, je zajištěna sociální interakce a vyučování postižených žáků probíhá společně s intaktními žáky (Lechta, 2010).

Mezi další formy školní integrace patří integrační školy, které mají charakter jako běžné školy. Přijímají děti bez ohledu na druh postižení. V těchto školách jsou zpravidla zaměstnaní speciální pedagogové. Rovněž existují integrační třídy, do kterých jsou přijímáni žáci s postižením jen do vybraných tříd. Počet žáků v těchto třídách bývá snížen. Na vyučování se podílí speciální pedagog a učitel běžné školy. Mezi známé třídy patří „detašované třídy“, které jsou součástí speciálních škol a nacházejí se v budovách běžných škol. Výhodou těchto tříd je možnost kontaktu postižených dětí s dětmi nepostiženými. Mohou se podílet na společném vyučování nebo společných školních aktivitách, jakou jsou školní výlety, projekty apod. (Lechta, 2010).

3.4 Integrace versus inkluze

V inkluzi se nerozlišují dvě skupiny žáků, nýbrž pouze děti a mladiství, kteří mají potřebu rozličných PO ve vzdělávání. Velké množství potřeb se jedná většiny z nich, a proto se jim vytváří společné výchovné a vzdělávací potřeby (Anderliková, 2014).

Rozdíl mezi integrací a inkluzí spočívá v tom, že při integraci stále vnímáme rozdíly a usilujeme o znovu sjednocení toho, co bylo kdysi rozděleno. Inkluze oproti tomu chápe koncept jako vycházející z předpokladu, že se všichni žáci aktivně účastní výuky podle svých schopností a možností. Žáci jsou „ponořeni“ do společnosti, vnímají ji, prožívají a uvědomují si ji svojí přítomností. Snahou je, aby každý žák měl ve společnosti své pokud možno bezpečné místo a díky tomu se mohl v co možná nejvyšší míře děnit ve společnosti, včetně procesu vzdělávání, účastnit (Anderliková, 2014).

Pokud integraci chápeme jako začlenění některé dosud vyloučené osoby, v inkluzi usilujeme o uznání rozdílnosti společností. To znamená, vyhovět individualitě a potřebám všech osob. Lidé tímto nejsou rozdělováni do skupin, např. dle nadání, postižení, mluvící odlišným jazykem apod. (Anderliková, 2014).

Z toho vyplývá, že integrace znamená ještě zaznívání předchozího vyloučení osoby ze společnosti, zatímco inkluze znamená spolurozhodování a spoluvytváření pro všechny osoby bez výjimky. Inkluze představuje vizi společnosti, v níž se všichni její členové mohou přirozeně zapojit do všech oblastí, v nichž jsou zohledňovány potřeby všech jejích členů. Nesmí jít o tlak na přizpůsobování se u určitých skupin společnosti, jako je tomu v integraci (Anderliková, 2014).

Tabulka č.1: Vztah pojmů integrace a inkluze

INTEGRACE	INKLUZE
Vidí člověka na základě existující či neexistujícího defektu.	Definuje člověka jako osobnost potřebující pomoc v určitých situacích.
Ve společnosti se brání rozšířenému rozdělování na určité skupiny.	Požaduje, aby školy odpovídaly potřebám žactva.
Vychází ze skupin: postižení a nepostižení, ve školském zařízení a škole – děti bez SVP.	Vychází z heterogenních skupin žáků.
Usiluje o začlenění jedinců, kteří byli dosud vyčleněni.	Uznává rozdílnost všech členů skupiny a očekává od ní, že si je této skutečnosti vědomá.
Rozděluje žáky do skupiny mající stejné potřeby, např. podle pohlaví, nadání, postižení, mluvící stejným jazykem apod. Ostatní se musí/smějí zúčastnit, popř. mají zvláštní program.	Stále hledá možnosti, jak zapojit všechny, tzn. společná práce na určitém stupni, práce, při níž si vzájemně pomáhají, učení se prostřednictvím aktivního přihlížení, pozorování se v různých oblastech.
Nalézá způsob, jak se připojit ke společnosti.	Očekává spoluúčast a spoluutváření každého jedince ve společnosti.
Nabízí jedincům možnost vnořit se do vlastní skupiny.	Uznává individualitu každého jedince a bere ji na vědomí.
Zohledňuje skupinu „normálních“ jedinců a jejich schopnost přijímat.	Podporuje individualitu každého jedince v jeho vývoji i využitím skupinového efektu

Zdroj: Převzato od Anderliková, 2014

4 INKLUZE

Kapitola nám vymezí pojem inkluze, cíle a znaky a zásady inkluzivního vzdělávání a popíše oblasti inkluze.

Průcha ve svém Pedagogickém slovníku definuje inkluzi jako začleňování postižených do hlavního proudu dění ve společnosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Lechta (2010) o této definici tvrdí, že její snahou je odstraňovat diskriminaci zdravotně postižených ve vzdělávání, socializaci a enkulturaci¹. Mnoho z nás si pokládá otázku, zda inkluzivní trend bude přetrvávat. Je však důležité vědět, jak rychlý bude jeho průběh a jaké budou jeho perspektivy.

Lechta (2010) rozlišuje inkluzi sociální a školní. K sociální inkluzi dochází, když je člověk přijímán společností a má možnost se do ní plně zapojit. Společnost nezpochybňuje ani nepovažuje odchylky a rozdíly jedince za výjimku. Inkluze je založena na rovnocennosti jedinců bez předpokladu normality. Za normální považujeme rozmanitost a přítomnost větších či menších rozdílů. Jeden z cílů sociální inkluze je pocit sounáležitosti. Její smysl spočívá v úmluvě, která se staví proti společenskému vyloučení a požaduje svobodnou a rovnoprávnou sociální inkluzi. V sociálním prostředí inkluze odstraňuje překážky, se kterými se setkáváme téměř všude. Jedná se například o exkluzi ve vzdělávání, exkluzi na trhu práce, ekonomickou exkluzi či kulturní exkluzi. Sociální inkluze úzce souvisí se školní inkluzí a můžeme ji též chápat jako cestu na první trh práce. Myšlenka sociální inkluze se netýká pouze postižených osob, ale zahrnuje také osoby, jejichž odchylky lze snadno překonat. Jako příklad můžeme uvést migranty, jejichž odlišnost se projevuje v odlišném kulturním prostředí, neznalostí jazyka apod. Takové skupiny mohou a musí být do společnosti začleněny dalším vzděláváním. Anderliková (2014) ve své publikaci doplňuje další skupiny, jako jsou lidé bez vyučení, profesních ambicí a perspektiv. Školy, které nabízejí vyučování podle žákovských zájmů a schopností a zároveň vedou žáky k prožívání normálního života odpovídajícího jejich věku, se hodnotí jako přijatelné řešení.

¹ Proces, jehož prostřednictvím si jedinec v průběhu svého života osvojuje kulturu dané společnosti. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 58)

4.1 Inkluzivní vzdělávání

„Inkluzivní pedagogika je oborem pedagogiky, který se zabývá možnostmi optimální edukace dětí s PNO v podmínkách běžných základních škol a školních zařízeních“ (Lechta, 2010, s. 29).

V rámci inkluzivního vzdělávacího procesu je na rozdíl od integrace nedělí žáci na dvě skupiny, nýbrž tvoří jednu heterogenní skupinu žáků, jež mají rozličné individuální potřeby. Můžeme tedy tvrdit, že integrace vyžaduje, aby se žák přizpůsobil škole, zatímco inkluze se snaží přizpůsobit edukační prostředí žákům. Integrace zahrnuje přípravu žáků k začlenění do běžné školy, inkluze musí své školní prostředí sama změnit a přizpůsobit žákům tak, aby dokázala pojmout větší heterogenitu žáků. Inkluze akceptuje různorodost žáků týkající se pohlaví, národnosti, rasy, jazykového původu, sociálního pozadí, úrovně výkonu či postižení. Wadeová (in Lechta, 2010) charakterizuje inkluzi jako jakousi syntézu, že všichni žáci bez ohledu na kulturní, jazykové, etnické či ekonomické rozdíly s odlišným pohlavím či schopnostmi mohou být vzdělávání spolu se svými vrstevníky v běžných základních školách a ve školách v blízkosti svého bydliště. Je tedy zřejmé, že se jedná o širokou populaci, a ne pouze o tradiční chápání lidí s postižením, narušením. Dále je zřejmé, že značnou část tvoří děti. Ty také chápeme jako „ohrožené“.

4.1.1 Historie inkluzivního vzdělávání

O vzdělávání žáků s postižením na obecném vzdělávání se hovořilo již v 18. století. Začátkem 19. se konaly první pokusy společného vyučování postižených dětí s intaktními. V té době probíhal experiment v Německu, kdy se do společného vzdělávání začleňovali neslyšící a nevidomé děti. Následně se tato metodika měla dostat i do jiných zemí. Tyto pohnutky však v počátcích ztroskotaly, a to z důvodů organizačních podmínek a vnějších podmínek, jako byla chybějící předběžná příprava učitelů. Nedostatečné technické prostředky atd. Po těchto neúspěšných krocích se začalo postupně rozvíjet speciální školství. Po 2. světové došlo v Evropě k obnově speciálního školství a koncem 60. let a začátkem 70. let vypluly na povrch dva trendy. První se zaměřoval na společné vzdělávání žáků intaktních a postižených. Tento trend uváděly země jako Itálie, Norsko, Švýcarsko a Finsko. Druhý trend se zaměřoval na budování rozdílného speciálního školství, jež mělo dosáhnout integrace dětí a mládeže

do společnosti prostřednictvím kvalifikovaných specializovaných škol. Prosadil se zejména v SRN, Rakousku, Polsku, ČSSR nebo Francii. V 80. letech 20. století se rozlišovaly školy pro neslyšící, nedoslýchavé, děti se zbytky sluchu, stejně tak i školy pro nevidomé, děti se zbytky zraku a slabozraké. Některé školy se zasazovaly za integrace, avšak současně zachovávaly i speciální školy. Jmenovat můžeme například Velkou Británii. Nezávisle na trendu vývoje vznikly i další speciální zařízení, a to mateřské školy, centra včasné stimulace a poradenská centra. Německá rada pro vzdělávání poukázala začátkem 70. let 20. století na nebezpečí segregované edukace dětí s postižením. V jejích posudcích byla základní škola považována za místo, kde se mohou vzdělávat všichni, tzn. i žáci s postižením. Později byla v Anglii vydána zpráva, kde se již nehovořilo o dětech s postižením, ale o dětech se SVP₁. Na základě této zprávy byl vydán zákon o výchově, který stanovil následující změny: vzdělávání dítěte určují speciálně-pedagogické potřeby, nikoliv druh a stupeň postižení. Učitelé působící na speciálních školách se stali tzv. „putovními“ učiteli a zařadili se do systému vzdělávání na běžné škole. Důležitým předpokladem pro inkluzi je, že se do popředí dostávají individuální stimulační a vzdělávací programy, zároveň dochází k odklonu od učebních cílů určených pro všechny žáky. Od 90. let 20. století se v celoevropském měřítku začala integrativní edukace nahrazovat koncepcí inkluzního vzdělávání (Lechta, 2010).

4.1.2 Cíle inkluzivního vzdělávání

Cíle inkluzivního vzdělávání se liší od cílů integrativního vzdělávání, zejména z hlediska chápání vzdělávacího procesu. Horňáková (in Průcha, 2003) uvádí, že koncept integrace vychází především z potřeb postiženého žáka, zatímco koncept inkluze se zaměřuje na práva a potřeby všech dětí s postižením. Při lokalizované integraci jsou speciální třídy umístěné v běžných školách, děti však nepřichází do kontaktu s intaktními žáky. Při sociální integraci dochází ke zkontaktování pouze v některých sociálních aktivitách, jako je přeprava do školy či stravování ve školní jídelně. Až při funkční integraci jsou žáci s postižením zařazováni do běžných tříd. Funkční integraci rozumíme kinestetickou komunikaci (Lechta, 2010).

Při plnění cílů společného vzdělávání je nutné splňovat následující podmínky, a to klima školy, včasné diagnostikování výchovným poradcem, diferenciací vzdělávacích cílů, sledování individuálního pokroku každého žáka a orientace na

komunitu. Nedílnou součástí inkluzivní školy je rovněž úroveň systému, tzn. legislativa, financování, příprava pedagogů a poradenský systém (Lechta, 2010).

4.1.3 Znaký inkluzivního vzdělávání

Rovné příležitosti

Inkluzivní edukace je vnímána jako prostředek k zajištění cílů, např. zajištění spravedlivého přístupu ve vzdělávání všech jedinců, umožnění volby v rozhodování, v čem a kde se chtějí žáci vzdělávat. Tento znak také široce pojímá cílovou skupinu dětí z různých kultur a skupin, jimž není z mnoha důvodů umožněno vzdělávat se. Jde tedy o umožnění vzdělávání se v dané lokalitě a zprostředkování spravedlivého přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a nastavení stejných příležitostí pro všechny zúčastněné. Tento znak apeluje na otevřenost škol a školských zařízení, jejich přístupnost a bezbariérovost. Zkrátka přijímat všechny žáky bez ohledu na jejich odlišnosti (Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, Lukas, 2015).

Naplnování individuálních potřeb

Inkluzivní škola musí brát ohled na individuální potřeby všech žáků, rozpoznat je a reagovat na ně. Inkluzivní vzdělávání respektuje odlišnosti a potřeby každého žáka, zdůrazňuje zejména specifické potřeby. Pozornost by měla být věnována všem aktérům inkluze, tedy žákům, učitelům, rodičům apod. Aby mohla být inkluzivní edukace naplněna, nesmí dojít k frustraci žádného z aktérů (Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, Lukas, 2015).

Rozvoj lidských zdrojů

Je-li kladen přísný důraz na potenciální rozvoj každého žáka, očekává se od ně společenský přínos do inkluzivní edukace. Autorka zdůrazňující aspekt inkluze, vycházejí z předpokladu, že všichni žáci mají stejný potenciál, jež je třeba poznat a rozvinout v maximální možné míře. Nejedná se tedy pouze o uspokojování individuálních potřeb, ale také o společenský rozvoj. Používáme takové výukové metody, které skutečně umožní žákovi rozvinout svůj vlastní potenciál v maximální míře. Nesmíme opomenout pedagogickou diagnostiku a schopnost učitelů využívat speciální metody a postupy. Aby bylo inkluzivní vzdělávání úspěšné, nesmíme slabším žákům ulevovat, naopak neslevovat z vysokých nároků. Inkluzivní škola je kvalitní

v tom případě, když zdůrazňuje rozvoj kognitivních schopností, sociálních dovedností a kompetencí žáka (Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, Lukas, 2015).

Participace v komunitě

Jedním z hlavních cílů inkluze je dosažení maximální účasti všech žáků na dění v místní i širší komunitě. Hovoříme o akceptování, členství, sounáležitosti, participaci, spolupráci a odpovědnosti. Mluvíme-li o účasti v místní komunitě, znamená to, že dítě má možnost navštěvovat školu v místě bydliště, má možnost stýkat se s dětmi ze sousedství a prožívat s nimi společné chvíle. Škola by rovněž měla přijímat všechny žáky bez ohledu na jejich odlišnosti (Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, Lukas, 2015).

4.1.4 Tematické oblasti inkluzivní školy

Inkluze proces, ve kterém škola aktivně jako celek a nečeká na pokyn shora. Komunikace může proběhnout i vzájemně, škola může adekvátně reagovat a iniciovat změny, tzv. vyvíjet tlak zdola nahoru (Svozil, 2016). Tannenbergerová (in Svozil, 2016) pojmenovává čtyři oblasti, které jsou nutné pro oblast školní inkluze a tvoří tak ostré hranice.

Tabulka č. 2: Oblasti inkluze

KULTURA	PODMÍNKY
<p>Škola přijímá všechny žáky ze spádových oblastí.</p> <p>Každý žák je důležitý.</p> <p>Ze školy žáci neodcházejí do praktických ani speciálních škol.</p> <p>Pokud není žák ve vzdělávání úspěšný, škola hledá řešení v podpůrných opatření.</p>	<p>Škola bere na vědomí položky podporující inkluzi.</p> <p>Veškeré školní třídy jsou heterogenní.</p> <p>Škola průběžně zajišťuje vzdělávání svých zaměstnanců v oblasti efektivní práce s třídní kolektivem.</p> <p>Školní i volnočasové aktivity jsou přizpůsobeny všem žákům bez ohledu na jejich rodinné zázemí či postižení.</p>
PRAXE	RELACE
<p>Individuální vzdělávací strategie je tvořena pro žáky, kteří ji potřebují.</p> <p>Žáci se podílí na tvoření vzdělávacího procesu.</p> <p>Učitelé efektivně využívají rozmanitých didaktických metod.</p>	<p>Učitelé se vzájemně hospitují ve svých hodinách.</p> <p>Vztah mezi učiteli a rodiči je partnerský.</p> <p>Školu můžeme charakterizovat jako „komunitní centrum“ dané lokality.</p> <p>Na webových stránkách škola se dozvíme signály o tom, kdy a s čím je možné komunikovat.</p>

Zdroj: Převzato od Tannenbergerová (in Svozil), 2016

4.1.5 Zásady společného vzdělávání

Na každém dítěti záleží

Jak hovořil Jan Amos Komenský, všechny děti by měly být zapojeny do vzdělávání bez rozdílů. I méně nadaní žáci dokážou být vzděláváním pozitivně ovlivněni, proto jim dopřejme, aby šanci dostali (Svozil, 2016).

Každé dítě si zaslouží zažívat úspěch a radost z učení

Odpůrci inkluzivního vzdělávání často říkají, že není možné, aby žáci s handicapem zažívali úspěch mezi „normálními“ dětmi. Je třeba však zastávat se názoru, že by i tito žáci měli získat možnost se z každého sebemenšího úspěchu radovat a podílet se o radost i se svými vrstevníky. To vše ovšem závisí na klimatu třídy, které si učitel vybuduje (Svozil, 2016).

Každé dítě má nárok na individuální přístup a podporu

Bývaly doby, kdy byl učitel hlavním iniciátorem výuky, který zasypával žáky proudem informací. Dnes se však doba mění a efektivním přístupem je individuální práce s každým žákem. Je však nutné počítat s tím, že se vždy jak žák, tak učitel setkat s úspěchem. Učitel by měl být kreativní a navrhnout a vyčerpat několik možností, které má k dispozici. Rodiče i děti by měli mít nárok, aby sami rozhodli o způsobu vzdělávání (Svozil, 2016).

Každé dítě se musí cítit přijímané a v bezpečí

Aby se žák cítil v bezpečí, musí být přijíman a chápán svým okolím. Namísto toho, aby bylo na jeho nedostatky negativně poukazováno, je lepší se svými odlišnostmi navzájem obohatit. Tím, že děti budou vyrůstat společně, prožijí společné dětství, zážitky a podpoříme do budoucna větší pochopení od společnosti (Svozil, 2016).

Každé dítě potřebuje vnímat svoji osobnost jako plnohodnotnou součást společenství

Tím, že bude dítě odloučeno od běžné sociální společnosti, povede k jeho frustraci, zlobě a nenávisti. Stavění pomyslných zdí je tudíž potřeba odbourat (Svozil, 2016).

Každé dítě má právo na naplnění svého vzdělávacího potenciálu a objevení svých jedinečných talentů

Podstatou této zásady je poukázat na to, že každé dítě je odlišné. Je potřeba u něj rozvíjet a objevovat individuální schopnosti a předpoklad pro jejich úspěšné zapojení do společnosti (Svozil, 2016).

4.1.6 Aktéři inkluzivního vzdělávání

Aktéry inkluze tvoří jakýsi trojúhelník, a to žáci, pedagogové a ostatní zaměstnanci školy, kurikulum.

Žáci

Žákovy SVP₁ jsou na jednu stranu obecné a na druhou stranu jedinečné. Handicapy jednotlivých žáků jsou odlišné a je třeba s nimi různorodě pracovat. Například žák se sluchovým postižením má jiné edukační potřeby oproti žáku se zrakovým postižením (Svozil, 2016). Dále je potřeba přihlížet ke zdravotním, psychickým a sociálním zvláštnostem osobnosti žáka. Oproti žákovi se SVP₁ tvoří zbylá část žáků většinou část skupiny (Lechta, 2010).

Pedagogové a ostatní zaměstnanci školy

Důležitou funkci v tomto procesu tvoří třídní učitel. Jeho důležitými úkoly je získávání a shromažďování diagnostických informací o žácích se SVP₁, sledování a vyhodnocování týmu spolupracovníků, využívání diagnostických údajů v edukaci. Další nedílnou součástí je koordinace plánování a realizace inkluzivní výuky žáků se SVP₁ v jejich třídním kolektivu. Třídní učitel by měl v týmové spolupráci vypracovat IVP pro jednotlivé žáky se SVP₁, sledování jeho úspěšného plnění, popřípadě činit průběžné opravy v plánu a jeho realizaci. Dále by měl třídní učitel plánovat a realizovat pravidelné společné setkávání aktérů inkluzivního procesu ve třídě, řešit nastalé potíže ve výuce a vyhodnocovat její výsledky. Učitel rovněž zodpovídá za vedení pedagogické dokumentace týkající se inkluze, vytváří a podporuje společné soužití v třídním kolektivu v době vyučování a mimo něj (Lechta, 2010).

Dalším důležitým aktérem inkluzivního vzdělávání je speciální pedagog, který je součástí odborného týmu v procesu inkluzivního vzdělávání. Je důležitou schopností je individuální terapie, pohybová terapie, poradenství pro žáky (např. v oblasti používání

kompenzačních pomůcek), s rodiči řeší výchovné problémy. Učitelům a vychovatelům pomáhá v řešení otázek metod v oblasti vzdělávání a řízení inkluzivního procesu. Důležitým úkolem speciálního pedagoga je úzký kontakt s majoritní skupinou žáků v přímém procesu výuky a organizace žakovského volného času. Jeho spolupráce v procesu inkluze by se měla projevit v partnerské spolupráci se žáky druhého a třetího stupně školy při řešení jejich osobních problémů, formulaci jejich náhledů, emocí, sociální citlivosti a tolerance (Lechta, 2010).

Asistent žáka a asistent pedagoga v rámci inkluze vykonává „obslužné“ práce a pomáhá jeho učiteli. Jeho úkolem je pomoc žákovi při překonávání pohybových a komunikačních bariér. Na asistenta pedagoga jsou kladeny požadavky vyžadující speciálně-pedagogické vědomosti a dovednosti. Kdyby nebylo asistenta v oblasti inkluzivní edukace, žáci s vícenásobným postižením a s pohybovým postižením by se tak nemohli běžně vzdělávat v běžné třídě s intaktními dětmi (Lechta, 2010).

Inkluzivní klima školy by měl vytvořit ředitel školy a jeho zástupce. Dalšími odbornými pracovníky jsou lékaři, psychologové, výchovní poradci, metodici prevence, sociální pracovníci.

V edukačním procesu mají svoji důležitou roli rodiče žáků. Díky nim se děti s postižením dostaly do běžné školy i v nepříznivých podmínkách, kdy integrace a inkluze nebyla běžně akceptována. Nevzdělanost, nepříznivé životní podmínky, neúplná rodina většinou vedou k překážkám v běžném vzdělávání (Lechta, 2010).

Kurikulum

Kurikulum je ve své podstatě širší pojem než učivo nebo obsah. Můžeme ho vymezit otázkami: Proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek, s jakým efektem vzdělávat? Kurikulum žáků přizpůsobujeme podle určitých zásad:

- modifikace formy, pomocí níž žáci dosáhnou cíle;
- modifikace způsobu, kterým se žáci seznamují s novým učivem;
- snížení množství práce, jež jsou žákovi zadány;
- snížení očekávané žakovy úrovně (Lechta, 2010).

4.1.7 Kompetence inkluzivního pedagoga

Kompetence pedagoga lze definovat jako dovednosti pedagoga. Očekávanými kompetencemi pedagoga se lze seznámit v dokumentu Profesionální standard kvality učitele.

Tento dokument existuje v každé zemi a usiluje o demokratický rozvoj školství. Standard definuje tři základní oblasti, a to výuku jako proces vyučování a učení, širší kontexty výuky a profesní rozvoj učitele (Strnadová, 2010).

Výzkumy dokazují, že kvalita práce pedagoga má razantně větší dopad na rozdíly v dosahovaných výsledcích učení žáků, než je počet žáků ve třídě a jejich heterogenita. Standard připravující se v současné době by měl reflektovat i změny v sociálním klimatu společnosti, a to směřování k sociální inkluzi (Strnadová, 2010).

Pedagogické kompetence se formují v průběhu profesní dráhy a jsou ovlivňovány následujícími faktory:

- charakterem a kvalitou teoretické a praktické přípravy, která předcházela přípravnému vzdělávání;
- zkušenostmi z inkluzivní i segregované pedagogické praxe;
- přijmutím vzdělávací reality;
- sebereflexí (Strnadová, 2010).

Inkluzivní pedagog by měl mít znalosti z aprobačních oborů, vědních disciplín, pedagogiky a psychologie. Měl by dokázat pracovat s informacemi, vyhledávat informační zdroje. Dál by měl prokázat znalost pedagogického managementu a pedagogické diagnostiky. Mezi specifické znalosti, které by měl inkluzivní pedagog mít, je práce s heterogenní skupinou žáků, znalost mechanismů formování sociálních skupin, didaktické znalosti (zejm. didaktickou analýzu učiva, diferenciací postupů, cíle a jejich zvládnutí), dále znalosti hodnocení, projekce výuky, znalosti poradenských a konzultačních postupů při práci s žakovou rodinou (Strnadová, 2010).

Profesionální prostředí označuje postoje a profesionalitu pedagogů školy, možnosti účastnit se týmové práce na přípravě proinkluzivních podmínek v konkrétní škole a nabízí služby poradenského a technického charakteru ve škole, mající vliv na to, že škola vždy zůstává součástí konkrétního prostředí. Funkční inkluzivní prostředí vytváří souhra profesionálního, jednotně postupujícího i smýšlejícího pedagogického týmu, nemůže tak být výsledkem bezvýhodného úsilí osamělého pedagoga. Pedagog by si během své kariérní dráhy měl vytvořit analýzu a evaluaci vlastních vzdělávacích postupů ve vyučování. Při práci s výkonnostně, věkově, etnicky, národnostně, jazykově a kognitivně heterogenními žáky si třídí vyučovací s tyl metodicky obohacuje své

dovednosti. Ověřuje si způsob vedení žáků, dovednosti pedagogické komunikace a způsoby udržování autority (Strnadová, 2010).

Příprava inkluzivních pedagogů k edukaci heterogenních žáků, nová kvalita jejich pedagogického vědomí, znalostní a zkušenostní přístup k procesu a překážkám v učení a sociálnímu prostředí jsou jednou u nejvýznamnějších předpokládaných změn v tomto procesu. Je důležité, aby budoucí inkluzivní pedagog začal s rozbořením vlastních již prožitých zkušeností ve školním prostředí, vlastním vzděláváním, s vlastními učitelskými problémy a použitými způsoby jejich zvládnutí (Strnadová, 2010).

Stěžejním bodem je provádění sebereflexe pedagoga. Učitel vede odpovědnost a provádí důsledky svého pedagogického jednání. Autorky ve své publikaci uvádí, že pro provádění reflexe by měl pracovat s těmito úvahami:

„Umím připravit plán či dlouhodobější strategii pro vyučování heterogenní třídy žáků?“

„Dokážu analyzovat vyučovací postupy a měnit vyučovací strategie, pokud se ukazují jako málo efektivní?“

„Umím sestavit plně individuálního postupu edukace žák se SVP ve vyučování?“

„Umím formulovat svá očekávání, která se vztahují k přínosu vyučování pro každého jednotlivého žáka?“ (Strnadová, 2010, s. 105).

4.1.8 Příprava pedagogů na inkluzivní vzdělávání

Aby pedagog dokázal účinně pedagogicky jednat s heterogenní skupinou žáků, musí propojit poznatkové systémy řady humanitních věd v rámci jeho odborné přípravy. Většina pedagogů se v běžné školní praxi pohybuje řadu let, proto předpokládá, že inkluze ve vzdělávání přinese nové nároky na profesní vybavenost učitele na jeho přípravu na vyučování (Strnadová, 2010).

Několikero průzkumů dokazuje, že učitelé a studenti pedagogických fakult by měli během svého vzdělávání získat prostor pro vyjádření se k problematice inkluze. V oblasti přípravy pedagogů by v průběhu studia měla být poskytována šance k vyjádření postojů k inkluzi. Čím více možností mají studenti se k problematice vyjádřit, tím lépe pro ně. Profesionální orientace inkluzivních pedagogů je podmíněna plným pochopením účinků selekce, segregace a jejich společného fungování v dějinách

vzdělávání, úzce spojeného s inkluzivním vzděláváním. Učitelé si uvědomují, že inkluze je každé místo v našem světě, kde se lidé setkávají, společně žijí, pracují, tráví volný čas. Takto učitelé mohou prosazovat koncept otevřenosti školy ve vztahu k vnějšímu prostředí, spolupráci školy a okolí, se širší komunitou a podporovat rozvoj (Strnadová, 2010).

V České republice je na školách zaveden systém „zavádějících“ učitelů, který slouží jako podpůrné opatření. Jako další nástroj pro vzdělávání pedagogů lze hodnotit koncept „podpůrného týmu učitelů“, který může být vytvořen uvnitř školy, aby poskytoval učitelům pravidelnou podporu v procesu inkluze podle jejich konkrétních potřeb. Do oblasti působení podpůrného týmu učitelů patří:

- Ověřování pedagogické činnosti a jednotlivých postupů pedagoga z hlediska dodržování obecných přístupů k inkluzi;
- evaluace vzdělávacího plánu (dále jen VP);
- konzultace s dalšími pedagogy;
- zpětnovazebné hodnocení pedagogické práce v heterogenních třídách;
- plánování projektů pro školy a třídy;
- výběr učebních opor a jejich hodnocení z hlediska přínosu pro inkluzi;
- pomoc při uvádění nových didaktických postupů (Strnadová, 2010).

Výhodným faktorem pro školu je členství ředitele školy nebo poradenského pracovníka v podpůrném týmu. Pozitivní zkušenost pedagogů s výsledky vzdělávání žáků se SVP₁ je rovněž neméně důležitá. Klíčovou rolí pro přípravu pedagogů na inkluzivní vzdělávání hraje jejich seznámení se s procesem učení se a způsobem osvojování znalostí. Pokud učitel vnímá proces učení jako postupný proces, bude vycházet z formativního hodnocení a výroky svých žáků bude vnímat jako podklad k dalším krokům ve výuce. Pokud bude učitel vnímat učení jako rychlý proces a bude-li hodnocení žáků hromadné, budou tomu odpovídat jejich společné výsledky (Strnadová, 2010).

Pedagogové během svých příprav a praxe získávají, zdokonalují provádějí dílčí poznatky o pedagogickém jednání, pedagogické intervenci a dílčích postupech do jednotné inkluzivní strategie ve smyslu teoretické reflexe praktických zkušeností. Neméně výhodným postupem ve vzdělávání pedagogů je pro-inkluzivní způsob komunikace se žáky, při nichž hrají roli výměny postojů, motivů, emocí, zkušeností

mezi účastníky edukačního procesu. Ta v inkluzivním procesu sehrává zásadní úlohu, jelikož zajišťuje jeho fungování a vnáší do něj dynamiku a pohyb. V inkluzivním vzdělávání musí docházet ke vzájemné komunikaci mezi žáky a rovněž mezi žáky a učitelem, a to z toho důvodu, aby se všichni aktéři vzdělávacího procesu učili naslouchat názorům druhých, respektovat je, poskytovat a přijímat kritiku, vést diskuzi, projevovat svůj názor a tolerovat názory druhých (Strnadová, 2010).

5 KLIMA VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Školní klima je nekončící stále se vytvářející proces. Vypovídá o celkovém prostředí školy. Dobré klima je nedílnou součástí školy v procesu inkluze.

Kapitola vymezuje klima školy, klima školní třídy uvádí některé typy klimatu a vyjmenovává faktory ovlivňující klima školy.

5.1 Klima školy

Na klima školy je pohlíženo několika různými způsoby. Zatímco Čapek (in Klimešová, 2015) definuje klima vnitřní hodnocení a sebehodnocení účastníků edukace v dané škole, které se týká všech složek vzdělávání, Gergeová Šteigrová (in Klimešová, 2015) uvádí, že klima znamená, jak se jednotliví lidé cítí, vymezuje mezilidské vztahy, které ve škole panují a které obecné hodnoty jsou sdíleny. Marešem (in Klimešová, 2015) je chápáno klima jako ustálené postupy vnímání, hodnocení a prožívání

Jako tvůrce klimatu školy považujeme především vedení školy, učitele jako jednotlivce a skupinu, školní třídu, žáky jako jednotlivce a skupinu, ostatní pedagogické pracovníky zahrnující asistenta pedagoga, školního psychologa, výchovného poradce, metodika prevence a speciálního pedagoga (Klimešová, 2015).

5.1.1 Faktory ovlivňující klima školy

Grecmanová (2008) rozlišuje tyto faktory:

Umístění školy v **regionu**, se kterým klima úzce souvisí. Venkovské školy obvykle vykazují příznivější klima oproti školám městským.

Architektura a fyzické prostředí zahrnují velikost a vybavení budovy školy, barevnost učeben, dekorace, dostatek světla.

Forma školy díky své specifčnosti a organizaci procesů učení značně ovlivňuje klima školy. Autorka dochází k závěru, že nejpozitivnější klima se prokázalo u škol alternativních, zejména díky mezilidským vztahům, na které je ve školách kladen důraz.

Organizační znaky školy vymezují velikost školy, počet tříd v jednotlivých ročnících, počet žáků ve třídách.

Obsah výuk zpravidla nevykazuje rozdíly, nýbrž vnímání jednotlivých **vyučovacích předmětů** ovlivněných učitelem. Je-li v oblibě, žáci mají jeho předmět rádi.

Osobnost učitele je jednou z hlavních činitelů klimatu školy. Jeho pohlaví, postoje k výuce, zájmy a hodnoty ovlivňují intenzitu klimatu.

Osobnost žáků její utváření. Žáci jsou zprvu vedeni k pochopení klimatu, poté jsou do něj začleněni. Studie prokázaly, že třídy s převahujícím počtem dívek vykazují pozitivnější hodnoty. Oproti tomu třídy s horšími studijními výkony vnímají klima nepříznivě.

Vedení školy odpovídá za klima školy. Důležité však je, jak jej vnímají zaměstnanci školy (Grecmanová, 2008).

5.1.2 Typy klimatu školy

Každá škola vykazuje své vlastní klima, avšak v určitých rysech si mohou být jednotlivé školy klimaticky velmi podobné. U jednotlivých typů škol můžeme rozlišit, zda působí na své účastníky vzdělávacího procesu příznivým či nepříznivým klimatem. Klima školy má vliv na motivaci a celkovou spokojenost učitelů a žáků.

Jednotliví autoři dělí klima na různé typy. Klimešová (2015) rozlišuje následující:

Funkčně orientovaný typ klimatu

Tímto typem rozumíme špatně fungujícím vztahům mezi učiteli a žáky. Učitel hraje dominantní roli a odmítá se žáky diskutovat. Žáci jdou vedeni k tvrdým výkonům. Ve třídách tak panují konkurenční vztahy, kdy žáci mezi sebou soupeří o lepší výkony. Na žácích se projevuje nechuť k práci a strach ze školy. To se odráží i na vztazích mezi učiteli a rodiči, které jsou velice negativní. Naopak vztahy mezi učiteli jsou pozitivní, učitelé se málo sociálně angažují. Mezi učiteli a ředitelem je vztah průměrný (Klimešová, 2015).

Distanční typ klimatu

Projevuje se rovněž negativními vztahy mezi učiteli a žáky. V tomto typu klimatu jsou však vztahy mezi žáky na dobré úrovni. Žáci jsou tak ve svých třídách soudržní. Děti nechodí do školy rády, projevuje se nechuť k učení a stres, ke studiu

nejsou motivovány. Vztahy mezi učiteli a ředitelem jsou hodnoceny negativně. Stejně jako u funkčně orientovaného typu se učitelé sociálně neangažují a jsou vystavováni stresovým situacím. Rodiči je tento typ klimatu hodnocen negativně (Klimešová, 2015).

Osobnostně orientovaný typ klimatu

Tento typ klimatu je velmi příznivý pro obě strany jak pro žáky a jejich rodiče, tak pro pedagogy. Žáci jsou svými učiteli tolerováni, podporováni a sociálně angažováni. Učitelé pozitivně hodnotí vztahy mezi sebou a žáky a rovněž mezi žáky samotnými. Pozitivní kolegiální vztahy mají rovněž učitelé mezi sebou, a i svým ředitelem. Žáci jsou motivováni k dobré práci a k dobrým sociálním vztahům ve třídě. Projevují radost z učení a pobytu ve škole. Dobrá motivaci vede žáky k nadprůměrným výsledkům a hodnotám (Klimešová, 2015).

5.1.3 Pozitivní klima školy

Aby škola efektivně pracovala, je zapotřebí, aby vykazovala pozitivní klima. Znaky klimatu si ukážeme v následujícím rozboru podle Grecmanové (2008):

K – komunikace a kooperace

L – pozitivní ladění

I – nutná inovace

M – moderní metody

A – aktivita

Pozitivní klima školy vytváří vzájemná spolupráce učitelů, učitelů a rodičů a v neposlední řadě učitelů a žáků a mezi žáky navzájem.

Učitelé mají rádi svoji práci, dbají na dobré sociální vztahy se svými kolegy, a především s žáky a jejich rodiči. Rád zažívá úspěch ve svém oboru, touží po uznání a ocenění od vedení školy. Vyžaduje prostor pro seberealizaci, svobodu a samostatnost.

Žáci jsou malými objeviteli. Zkoumají nové učivo, které jim přináší radost. Jsou na ně kladeny takové požadavky, které jsou přiměřené jejich individuálním schopnostem a možnostem. Každý žák chodí do školy s pocitem, že k němu učitel přistupuje spravedlivě a rovnocenně. Škola akceptuje žáka a umožňuje mu zažívat úspěch.

Rodičům jako důležitým aktérům přistupují učitelé vstřícně, chovají se k žákům spravedlivě a adekvátně je hodnotí. Rodiče motivují své děti k učení.

Aby měl žák pozitivní vztah k veřejnosti, škola ho učí dodržovat sociální a právní normy. Žák se zodpovědně zúčastňuje veřejného života, je společensky angažovaný a je připraven se úspěšně zapojit do veřejného pracovního místa (Klimešová, 2015).

5.2 Klima třídy

Pedagogický slovník definuje klima jako „*sociálně-psychologickou proměnnou, představující dlouhodobější emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů)*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 100).

Když se řekne klima třídy, můžeme hovořit buď o klimatu nebo o atmosféře. Klima chápeme jako dlouhodobý jev, který je typický pro žáky dané třídy a pro učitele, které ve třídě vyučují. Atmosférou se rozumí krátkodobý, proměnlivý, situačně podmíněný jev. Mění se během vyučovacího dne. Řadíme sem například pocity před zkouškou, hádkou o přestávce apod. (Mareš, Ježek, 2012).

5.2.1 Faktory ovlivňující kvalitu třídního klimatu

Klima třídy ovlivňuje řada faktorů, hlavní podíl tvoří klima školy. Důležité je řízení školy, obsah ŠVP, klima v pedagogickém sboru, působení jednotlivých učitelů v třídní kolektivu, technické zázemí školy a vybavení učeben, úroveň spolupráce učitele a asistenta pedagoga, metodika prevence a výchovného poradce. Pro utváření klimatu třídy je důležitá spolupráce se SPC, PPP a střediska výchovné péče (dále jen SVP₂) (Klimešová, 2015).

Podle Klimešové (2015) charakterizují jen vybrané faktory.

Vliv učitele

Učitel ve své třídě hraje hlavní roli společně se svými žáky. Jeho role je představována především jeho osobnostními vlastnostmi a individuálním pojetím výuky, především způsobem využívání učebních metod, komunikace se žáky, způsob hodnocení a přístup k žákově chybě. Pokud učitel dodržuje tyto zásady, je schopen ve třídě vytvořit pozitivní klima. Důležité faktory ovlivňující kladné klima třídy podle

projevů učitele: projevování úcty a respektu k žákům, projev pochopení a porozumění pro jejich potřeby, zájem o pocity a problémy. Učitel poskytuje žákům prostor pro vyjádření jejich zkušeností, názorů a představ. Žáci mají prostor k řízení některých činností, vytváří prostor pro vlastní volby, ovlivňují metody a postupy výuky. Z hlediska komunikace je důležité, aby učitel respektoval partnerskou komunikaci. Oceňuje jejich zvědavost a dotazy, aktivně všechny otázky zodpovídá. Při neverbální komunikaci využívá mimiku, gesta a proxemiku (Klimešová, 2015).

Vliv spolupráce učitele a asistenta pedagoga

Učitel a asistent společně vytváří přípravy pro výuku a konzultují potřeby žáků. Úkolem asistenta pedagoga je pozornost a věnování se ve výuce žákům se SVP, zároveň by asistence měla pomoci učitelovi, aby intenzivněji pracoval s žáky s postižením a se znevýhodněním.

Při spolupráci učitele a asistenta pedagoga by mělo docházet k těmto činnostem:

- „*Učitel pracuje se třídou, asistentem pedagoga se žáky se SVP.*
- *Učitel předá AP takové instrukce pro práci se třídou tak, aby sám učitel mohl pracovat se žáky se SVP.*
- *Asistent pedagoga vykonává pomocné činnosti, jako je rozdávání sešitů, výzdoba třídy, kontrola domácích úkolů, sešitů a žákovských knížek.“ Učitel tím získává více času pro práci se žáky, zejména se žáky se SVP₁ (Klimešová, 2015, s. 15).*

Vliv prostředí třídy

Zejména třídní učitel by měl svým žákům vytvořit takové klima třídy, které na žáky působí pozitivně. Veškeré věci by měly mít svůj ustálený smysl pro život třídy. Pro žáky je nezbytně důležité, aby i oni sami měli možnost se na vytváření klimatu podílet. Pokud se i oni sami na něm podílí, více si ho váží, udržují pořádek a dodržují pravidla (Klimešová, 2015).

6 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Touto kapitolou začíná praktická část diplomové práce. Uvedeny jsou cíle práce, výzkumné metody výzkumného šetření, soubory, způsoby vyhodnocování dat pomocí dotazníků a grafů, které jsem získala dotazníky a rozhovory. Výzkum byl prováděn smíšenou výzkumnou strategií, zvolena byla případová studie. Předmětem zkoumání byla mnou vybraná základní škola na jižním Plzeňsku. Výzkum byl prováděn na půdě základní školy.

6.1 Cíle práce

Hlavním cílem práce bylo zjistit současnou situaci na škole a jak je připravena k inkluzivnímu vzdělávání.

Další cíle:

Zjistit, zda škola respektuje jedinečnosti každého žáka.

Zmapovat konkrétní způsob výchovy a vzdělávání žáků se SVP1.

Zjistit inkluzivní prvky klimatu.

V práci je posuzováno dodržování jednotlivých kritérií, jako akceptování individuálních potřeb každého žáka, vzájemná spolupráce mezi pedagogy a mezi pedagogy a rodiči, motivaci žáků, materiální vybavení školy, prostředí apod.). Dále zhodnotím oblasti kultury, podmínek, praxe a relace.

6.2 Případová studie

Případová studie je označována smíšená výzkumná strategie. Patří mezi společenskovední disciplíny, je uplatňována především v kvalitativních výzkumech. Smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případů. Hlavní podstatou je usilování komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí. Cílem je interpretovat vztahy mezi případem a okolím. Výzkumník využívá více informačních zdrojů a veškeré dostupné metody sběru dat. Případová studie patří, za dodržování určitých pravidel, mezi spolehlivé a důvěryhodné výzkumné strategie. Je obecně závislá na tom, jaké výsledky výzkumník očekává a co chce vlastně šetřením zjistit (Švaříček, 2007).

6.3 Použité výzkumné metody

Výzkumná metoda je obecný metodologický nástroj sloužící k získávání a zpracování dat (Surynek, Komárková, Kašparová, 2001). Jako výzkumné metody byly zvoleny dotazník, rozhovor a pozorování.

6.3.1 Dotazník

Tato metoda je nejpoužívanější v pedagogickém výzkumu. Jeho podstatou je zjištění dat a informací o respondentovi, jeho názorů a postojů k dané problematice, o kterou se dotazující zajímá. Svoboda v Pelikánovi rozlišuje z formálního hlediska dotazníky a inventáře. Dotazník je považován jako baterie otázek, na které respondent odpovídá buď formou jednoduchých odpovědí typu „ano“ a „ne“, popř. „nevím“, případně se jedná o soubor otázek, k nimž je přiřazena sada možností odpovědí, v nichž si dotazovaný vybírá pro sebe nejpříjemnější alternativu (Pelikán, 2007).

V práci byla zvolena struktura dotazníku Hodnocení školy v oblasti inkluze, který je dostupný na portálu MŠMT ČR. Struktura dotazníku je uvedena v přílohách A, B. Jednotlivé položky zahrnují všechny čtyři oblasti inkluze. Dotazníkové šetření proběhlo u učitelů základní školy z 1. a 2. stupně, speciálních tříd a tříd při PN. Šetření proběhlo v měsíci listopadu roku 2016. Dotazníky byly vyplňovány anonymně. Respondenti byli s průběhem a cílem výzkumu seznámeni. Šetření se zúčastnilo celkem 41 učitelů.

6.3.2 Rozhovor

Rozhovor se neopírá o písemné vyjádření respondenta, ale vychází z ústní komunikace. Je nejvhodnější metodou kvalitativního výzkumu. K šetření školního klimatu se jeví jako nejpřesnější, dialog s respondentem je intenzivní a upřesňuje jeho názor. Rozhovor členíme na strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný (Pelikán, 2007).

Při výzkumném šetření byl zvolen strukturovaný rozhovor, jehož schéma je uvedeno v příloze D. Jeho smyslem je získání odpovědí na předem připravený soubor otázek. Nejedná se o diagnostický rozhovor, kde zkoumáme konkrétního jedince, ale o výzkumný rozhovor, který realizujeme při použití stejných otázek pro celý soubor

respondentů, na které je výzkum zaměřen, popřípadě v určitých případech jeho část, která má svá určitá specifika, která nás zajímají (Pelikán, 2007).

Rozhovorů proběhlo celkem šest. Se dvěma učiteli na 1. stupni, se dvěma učiteli na 2. stupni, učitelem ve speciální třídě a učitelem ve třídě při Psychiatrické nemocnici (dále jen PN). Respondenti byli tázáni na osm předem připravených otázek týkajících se oblastí inkluze. Seznam otázek, které byly v rozhovoru použity, obsahuje příloha C. Každý respondent byl vždy před rozhovorem upozorněn na to, o jaký rozhovor se jedná a pro jaké účely je vytvořen. Otázky i odpovědi byly písemně zaznamenávány. Žádný z oslovených učitelů nekladl odpor, naopak byl velice ochotný se rozhovoru zúčastnit.

6.3.3 Pozorování

Pozorováním zjišťujeme vnější projevy člověka a vnější prostředí chování. Mělo by být prováděno systematicky, objektivně a co nejpřesněji zaznamenáváno. Pozorování obvykle dělíme na zúčastněné, kde je pozorovatel jeho součástí a nezúčastněné neboli vnější. Dále na zjevné a skryté. U zjevného pozorování jsou účastníci seznámeni s tím, že je někdo pozoruje. Musíme tak počítat se změnou chování (Surynek, Komárková, Kašparová, 2001).

Byla provedena metoda pozorování ve dvou prvních třídách, ve kterých byl přítomen asistenta pedagoga. Žáci byli na výzkumné šetření upozorněni, tudíž se jednalo o zúčastněné a zjevné pozorování. Byl použit Záznamový arch pro pozorování, pro který jsme se inspirovali v publikaci Chvála, Kasíkové a Valenty (2012). Arch je uveden v příloze D.

7 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Čtenář bude seznámen s charakteristikou školy, jejím složením pracovníků a žáků, vzdělávacími programy a projekty a úspěchy. Následně budou vyhodnoceny výsledky výzkumného šetření. Analýza dotazníků je zpracována v tabulkách, které doprovází komentáře s výpověďmi učitelů, a ve výsledných grafech. Analýza rozhovorů je zpracována mými komentáři a výpověďmi učitelů. V pozorování je charakterizována a provedena analýza zkoumaných tříd.

7.1 Charakteristika školy

Škola zabezpečuje vzdělávání žáků místních a ze spádových oblastí. Jedná se o úplné vzdělání s 1. – 9. postupným ročníkem. Institut se skládá ze tří pavilonů, a to 1., 2. stupně a učebnami v budově psychiatrické nemocnice (dále jen PN). Budovy jsou žákům dostupné, nachází se v centru města. Součástí školy je školní jídelna, která je situována v blízkosti budovy 2. stupně.

Budova 1. stupně čítá 18 tříd s 386 žáky. Součástí jsou čtyři oddělení družiny pro 1. – 2. ročník a tři oddělení odpoledního klubu pro 3. – 5. ročník. Výchovu a vzdělávání zabezpečuje 20 učitelů, 7 vychovatelek a 2 asistenti pedagoga. Škola má k dispozici tělocvičnu a víceúčelové hřiště, které jsou žákům a učitelům přístupné v hodinách tělesné výchovy či k pořádání malých školních akcí, např. divadélko či třídní besídka. Budova disponuje s dostatečným množstvím místností, které zahrnují kmenové třídy, jazykovou učebnu, čítárnu se žákovskou knihovnou, hudebnu, kabinety učitelů a sborovnu. Většina tříd je vybavena hracím koutkem, který je využíván jak dětmi během přestávek, tak učiteli během výuky. Škola během velkých přestávek provozuje školní bufet, kde mají žáci k dispozici občerstvení a nápoje. V její blízkosti se nachází naučná stezka, kam paní učitelky s dětmi rády často zavítají. Dále rozsáhlá luka, která jsou hojně využívána v rámci předmětů přírodověda, vlastivěda, výtvarná a tělesná výchova. V rámci odpolední družiny a odpoledního klubu je využíván nedaleký park a pískové hřiště s prolézačkami.

Budova 2. stupně čítá 11 běžných tříd a 2 speciální třídy s 223 žáky. Výchovu a vzdělávání zabezpečuje 20 učitelů, stejně jako na 1. stupni. Škola disponuje s nadstandardním materiálním vybavením všech odborných učeben. V rámci pracovního

vyučování žáci využívají místní školní zahradu, pečují o ni a udržují ji. Učitelé mají k dispozici velkou sborovnu a kabinety.

Při PN se vzdělává 20 žáků v 6 třídách. Jedná se o malotřídní formu výuky. Vyučuje a vychovává zde 6 učitelů a 3 vychovatelky. Dopolední výuku tráví žáci v učebnách, odpolední program jim zpříjemňují terapeuti formou psychiatrické rehabilitace, např. muzikoterapií, arteterapií, hipoterapií, sportovními aktivitami apod.

Škola disponuje prostory města, jako je místní kinosál, kde každoročně žáci a jejich třídní učitelé pořádají školní akademii pro své rodiče a blízké. Dále sportovní halu a stadion pro oblíbenou školní olympiádu či slavnostní sál na místní radnici pro vítání budoucích prvňáčků. Nesmíme opomenout místní městskou knihovnu, kterou v rámci výuky žáci rovněž velice rádi navštěvují. Prvňáčci jsou zde každoročně knihovnicemi pasováni na čtenáře.

Škola se profiluje v oblasti enviromentální výchovy, je držitelem mezinárodního titulu Ekoškola. V rámci projektu Evropské unie v programu Comenius dlouhodobě spolupracuje se zahraničními školami, a to s Reálnou školou v německém Obertraublingu a Základní školou ve slovinské Brežici. Žáci vybraných tříd se se svými učiteli každoročně aktivně účastní výměnných pobytů. Škola spolupracuje s Policií ČR, jež každoročně pořádá besedy pro žáky s různými tematickými celky. Žáci se dále podílí se na vlastních i městských aktivitách, jako jsou Velikonoční a Vánoční jarmark, Chvály různosti, Paměť domova a jiné. Na těchto aktivitách se rádi podílejí i rodiče žáků. V rámci výuky se 2. a 3. ročníky každoročně účastní plaveckého výcviku, 4. a 5. ročníky dopravního hřiště a 7. ročníky lyžařského výcviku (Výroční zpráva, 2016).

Dětem je nabízen široký sortiment zájmových kroužků a jiných netradičních odpoledních aktivit. Jmenovat můžeme kroužek anglického a francouzského jazyka, sborový zpěv, výtvarný kroužek, keramiku, kuchařský kroužek, břišní tance, latinsko-americké tance, pohybové hry, florbal pro mladší i starší žáky, sebeobrana pro dívky, judo pro chlapce a jiné.

Škola podporuje své žáky v talentových a odborných soutěžích, olympiádách a projektech. Zvýšenou pozornost věnuje výchovnému působení zabraňujícímu kriminalitě, vandalismu, záškoláctví, protidrogové prevenci a multikulturní výchově.

Na škole jsou již několik let provozovány Školská rada, Sdružení rodičů a školní Senát, který vede ředitel školy, zástupce ředitele a vybraní žáci 4. – 9. ročníků. Žáci jsou tak vedeni k odpovědnosti za rozhodování o škole a třídách. Škola dále spolupracuje s PPP v Plzni a SVP₂ v Plzni, které jí zajišťují poradenské služby. Na škole působí dva výchovní poradci, při 1. a 2. stupni, dva metodici prevence rizikového chování, rovněž při 1. a 2. stupni a jeden koordinátor ŠVP (Výroční zpráva, 2016).

Vedení školy zajišťuje pravidelné hospitační činnosti, zaměřuje se na plnění pracovních povinností pedagogických pracovníků. Věnuje pozornost plnění ŠVP, objektivnímu hodnocení a klasifikaci, využívání výukových metod, vztahu mezi učitelem a žákem, udržování pořádku ve třídách, vedení školní dokumentace, jazykové kultury učitelů.

Škola jedná s rodiči žáků jako s partnery. Třídní učitelé spolupracují s rodiči, dodávají jim pocit jistoty a bezpečí. Závažné výchovné problémy jsou řešeny s výchovnou poradkyní, popř. s metodičkou prevence rizikového chování, vedením školy či specializovanými poradenskými centry (Výroční zpráva, 2016).

7.2 Výsledky dotazníkového šetření

Dotazník byl rozdělen na dvě části. Obě společně zahrnovaly oblasti Kultura, Podmínky, Praxe a Relace. V první části hodnotil učitel svůj subjektivní postoj ke vzdělávání žáků, spolupráci s rodiči, kolegy a vedením školy. V tabulkách č. 3, 4, 5 a 6 byly jednotlivé stupně slovního hodnocení označeny slovně: Rozhodně ano, Spíše ano, Spíše ne, Rozhodně ne. První část dotazníku obsahovala položku Důkazy a poznámky, kde se mohl respondent vyjádřit konkrétních situacích, jež dokládaly označenou odpověď. V poznámkách se vyjádřilo celkem 29 učitelů, tedy 71 %. Konkrétní odpovědi jsou v textu označeny zkratkami R1 – R23. Doplnují je doprovodné komentáře pod tabulkami. Tabulky doprovázejí grafy, které vyznačují spokojenost pedagogických pracovníků v jednotlivých oblastech. Druhá část dotazníku se věnovala objektivnímu posouzení celkové úrovně školy.

Tabulka č. 3: Kultura

		1.stupeň	2. stupeň	speciální třídy	třídy při PN	Celkem
STUPEŇ HODNOCENÍ	Rozhodně ano	73,6 %	55 %	62,5 %	54 %	63,41 %
	Spíše ano	25 %	42 %	37,5 %	46 %	34,76 %
	Spíše ne	1,4 %	3,3 %	0 %	0 %	1,83 %
	Rozhodně ne	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %

Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

Z tabulky č. 3 je zřejmé, že škola působí pozitivním dojmem. Z výsledků je podle učitelů možné konstatovat, že **je škola žákům otevřená a že se v ní každý cítí vítán**. To dokázaly výpovědi respondentů, kteří se v plném počtu shodli na tom, že škola přijímá žáky ze spádových oblastí. Pedagogičtí pracovníci na sebe pohlíželi jako na vstřícné osoby. Tvrdili, že motivují žáky a podporují je ve výuce, pracují s nimi jako s partnery. Pedagogové působící na 1. stupni, ve speciálních třídách a třídách při PN dodali, že přistupují k žákům individuálně, poznávají jejich specifika a ve výuce je zohledňují. Důkaz potvrdil a písemná výpověď paní učitelky z PN.

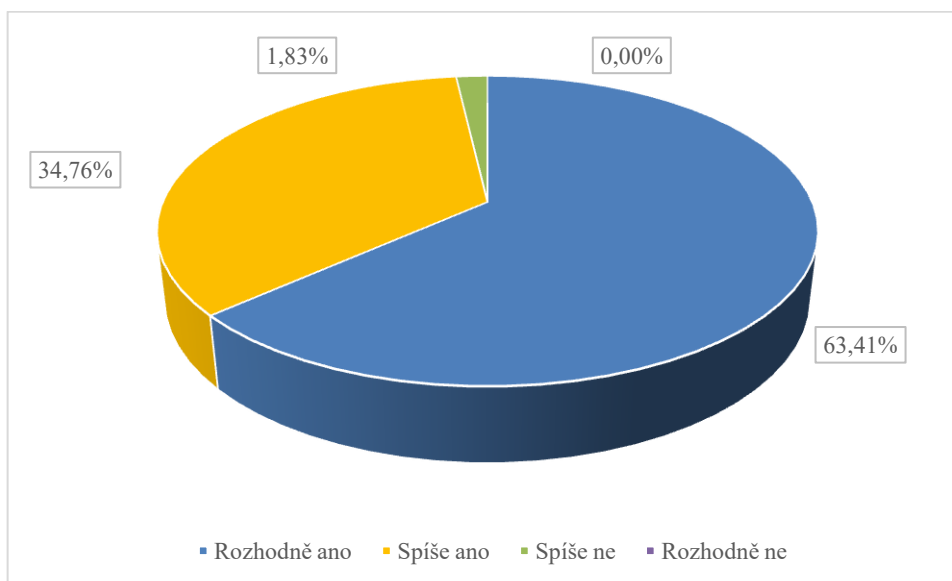
R1: *“Snažím se najít individuální přístup ke každému žákovi a ten ve vzdělávacím procesu zohledňuji.”*

Škola vzdělává žáky se SVP₁ a **pracuje na efektivním řešení jejich vzdělávacích potíží**. Učitelé poskytují pomoc také žákům, kteří nejsou ve výuce úspěšní, to dokázaly komentáře učitelů z 1. a 2. stupně

R1: *“Žáci, kteří mají problémy s učením, sedí u katedry, abych jim mohla pomoci, poradit s řešením úkolů, důležitý je neustálý kontakt.”*

R2: *“Ve sborovně s kolegy diskutujeme o žácích a jejich potřebách ve výuce.”*

Graf č.1: Kultura - Vyhodnocení výpovědí pedagogických pracovníků



Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

Graf č. 1 shrnuje celkové hodnocení tabulky z oblasti Kultura. Z grafu je tedy zřejmé, že oblast Kultura je pohledy respondentů hodnocena velmi pozitivně.

Tabulka č.4: Podmínky

		1.stupeň	2. stupeň	speciální třídy	třídypři PN	Celkem
STUPEŇ HODNOCENÍ	Rozhodně ano	33,3 %	36,7 %	50 %	25 %	34,15 %
	Spíše ano	43,1 %	35 %	50 %	25 %	37,80 %
	Spíše ne	20,8 %	28,3 %	0 %	33,3 %	24,39 %
	Rozhodně ne	2,8 %	0 %	0 %	16,7 %	3,66 %

Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

V oblasti Podmínky jsou první tři stupně hodnocení téměř vyrovnané. Výpovědi respondentů se velmi lišily. Učitelé zdůrazňují práci s různými typy žáků. Každý

pedagog klade jiné požadavky na své individuální vzdělávání. **Vedení školy informovalo, že pravidelně nabízí semináře a školení**, ne však každý učitel najde uplatnění ve svém specializovaném oboru. Na základě výzkumu bylo zjištěno, že **více jak polovina učitelů by uvítala školení, které by je připravilo na práci v třídním kolektivu**, v němž převažují žáci vyžadující speciální pomoc. Každý z pedagogů ve své praxi stále objevuje více dětí, které jsou něčím specifické a velmi často musí sám přijít na to, jak s nimi pracovat. K tomu se písemně vyjádřila dotazovaná respondentka:

R4: *“Škola nabízí mnoho seminářů ke vzdělávání se. Není však možné, abych měla zajištěno školení, které by mne připravilo na práci se žákem, který je něčím specifický.”*

Zatímco někteří pracovníci tvrdili, že škola neposkytuje dostatečné množství školení a seminářů,

R5: *“Školení a konzultací není mnoho, uvítala bych jich více!”*

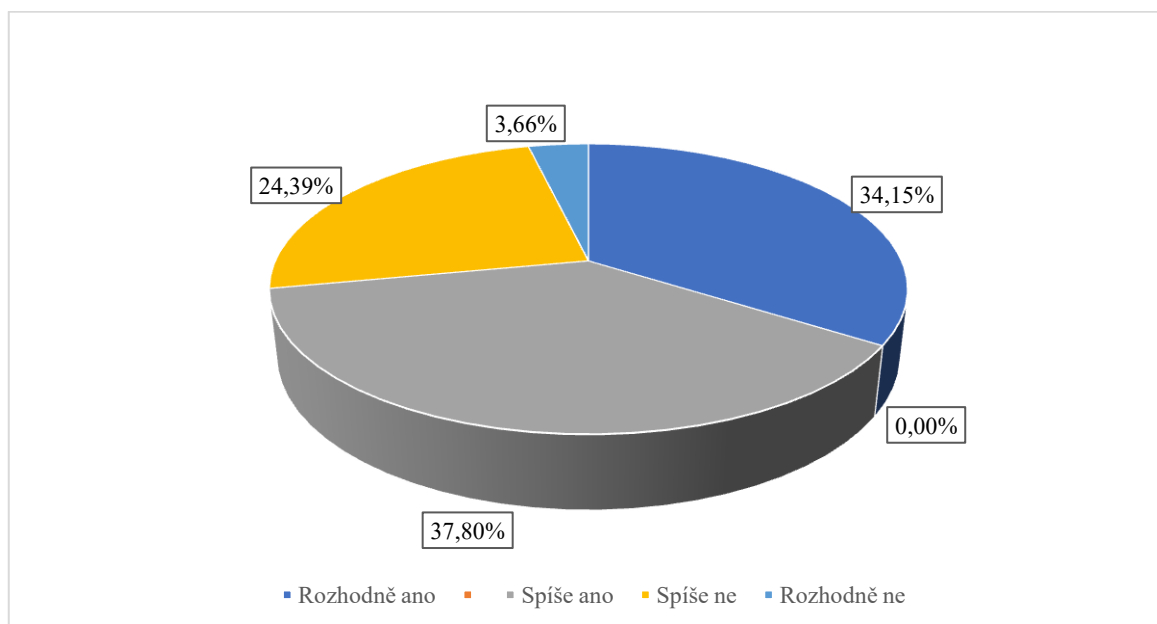
jiní tvrdili opak.

R6: *“Škola pravidelně nabízí a poskytuje semináře a školení, bohužel není příliš času vzhledem ke stále narůstající práci a požadavkům, jež jsou na mě jako učitele kladeny. Navíc, každý žák je individuální, a to bych se jen školila.”*

Nesouhlasné odpovědi respondenti označili u materiálního zabezpečení týkajícího se pomůcek, jež rozvíjí a podporují efektivní výuku dětí. Učitelé společně potvrdili, že ve škole stále přibývá žáků se SVP₁. Na 1. stupni se nesetkáme s třídou, kde by neprobíhala edukace žáka se SVP₁.

Učitelé potvrdili, že **zájmové aktivity, které škola pořádá, jsou přístupné všem žákům bez ohledu na jejich zázemí či postižení** na 1., 2. stupni a ve speciálních třídách. Výjimku netvoří ani třídy při PN, které se snaží provozovat takové činnosti, které naplňují a uspokojují potřeby všech žáků.

Graf č. 2: Podmínky - Vyhodnocení výpovědí pedagogických pracovníků



Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

Graf č. 2 shrnuje celkové hodnocení tabulky z oblasti Podmínky. Výsledek poukazuje na to, že materiální zabezpečení není silnou stránkou školy. Naopak ale udává, že škola podporuje zájmovou činnost všech žáků.

Tabulka 5: Praxe

		1. stupeň	2. stupeň	speciální třídy	třídy při PN	celkem
STUPEŇ HODNOCENÍ	Rozhodně ano	26,4 %	20 %	62,5 %	29,2 %	26,22 %
	Spíše ano	29,2 %	36,6 %	12,5 %	45,8 %	33,54 %
	Spíše ne	19,4 %	26,6 %	12,5 %	4,2 %	19,51 %
	Rozhodně ne	25 %	16,8 %	12,5 %	20,8 %	20,73 %

Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

Učitelé se v drtivé většině shodli na tom, že vytváří individuální vzdělávací strategii těm žákům, kteří ji potřebují. Škola vykazuje spolupráci s poradenskými

centry, které jí poskytují podklady pro práci se žáky se SVP₁. Na základě těchto podkladů vytváří žákům IVP či plány pedagogické podpory, jejichž průběh pravidelně konzultují s rodiči žáků.

R7 se vyjádřil: *“IVP mají žáci, pokud mají potvrzení z PPP, pracovníce PPP a SPC dojíždějí na školu, probíhají setkání s rodiči.“*

Pracovníci 1. stupni a ve speciálních se shodli toho názoru, že **využívají rozmanitých didaktických metod**, které každý žák ocení a následně se vyjádřili:

R8: *“Velmi efektivní práce ve dvojicích, častá kooperace, učení žáka žákem, ...“*

R9: *“Velmi důležité, také v prověrkách zařazují různé typy otázek a úkolů.“*

R10: *“Ve speciální třídě je potřeba využívat rozmanité metody.“*

Několik respondentů na 2. stupni potvrdilo, výuka probíhá spíše frontálně.

K hodnocení a ke klasifikaci žáků se respondenti vyjádřili velmi pozitivně. **Každému z pedagogických pracovníků záleží na tom, aby byl žák ve vzdělávání úspěšný, podporují ho a motivují.** O tom přesvědčují následující komentáře respondentů:

R11: *“Snažím se, aby dítě zažilo pocit úspěchu, aby bylo chváleno za snahu.“*

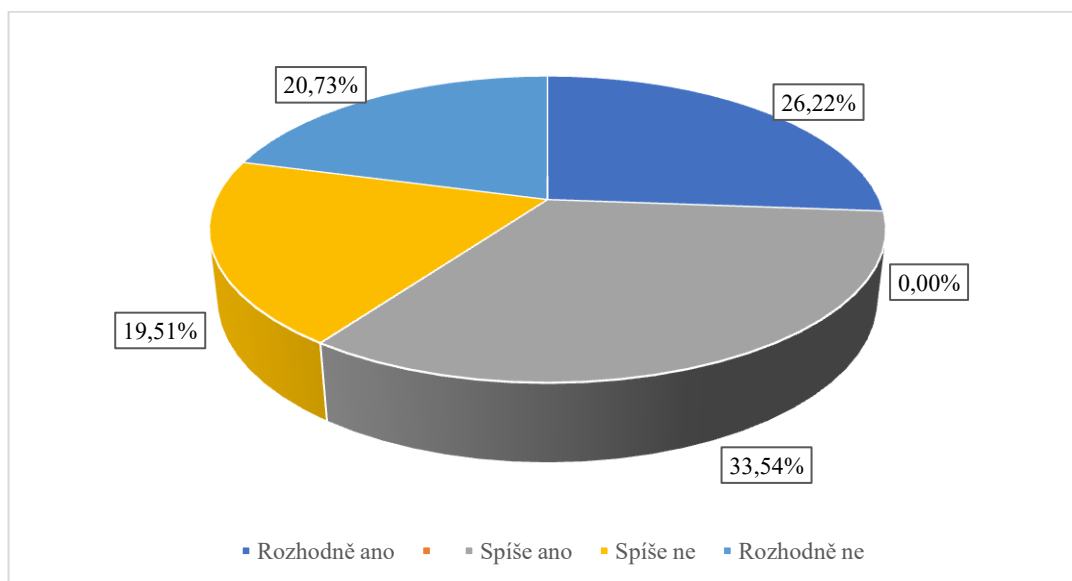
R12: *“Vždy kladně hodnotím posun dopředu, klasifikace se zohledňuje podle osobních možností žáka.“*

Zejména učitelé na 1. stupni a ve třídách při PN ve svých odpovědích zdůraznili, že **dávají žákům prostor k vlastnímu sebehodnocení.** Dětem poskytují svobodnou volbu sebehodnocení. Většina učitelů vypověděla, že žákům nejvíce vyhovuje ústní forma sebehodnocení. V poznámkách se vyjádřila prvostupňová respondentka:

R13: *“Ve třídě probíhá hodnocení nejen známkou, ale také sebehodnocení žáků – toho, co dokázali, co nového se naučili, nakolik zvládli řešit daný problém, ...“*

Většina pedagogů se shodla, že **nedává žákům možnosti vypracování domácích úkolů ve škole.** Tvrdili, že by tím klesl zájem o domácí přípravu.

Graf č. 3: Praxe - Vyhodnocení výpovědí pedagogických pracovníků



Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

Graf č. 3 shrnuje celkové hodnocení tabulky z oblasti Praxe. Výsledky jsou poměrně rozmanité. Promítají se nám kladná i záporná hodnocení respondentů v oblasti zprostředkování efektivní výuky. Učitelé se shodli, že neumožňují vypracování domácích úkolů ve škole, to vykazují nesouhlasné odpovědi.

Tabulka č.6: Relace

		1. stupeň	2. stupeň	speciální třídy	třídy při PN	celkem
STUPEŇ HODNOCENÍ	Rozhodně ano	19,4 %	20 %	0 %	25 %	19,51 %
	Spíše ano	47,3 %	39,6 %	50 %	0 %	37,80 %
	Spíše ne	19,4 %	33,3 %	25 %	45,8 %	28,66 %
	Rozhodně ne	13,9 %	7,1 %	25 %	29,2 %	14,02 %

Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

Tabulka nám vykazuje přednosti i nedostatky v oblasti Relace. Výpovědi učitelů se ve většině položek lišily.

Učitelé se shodovali na názoru, že školu lze považovat jako „komunitní centrum“ dané lokality.

Respondenti se zastali názoru, že **pedagogický sbor tvoří sehraný tým**. To potvrdili na základě těchto úsudků: Škola pomáhá novým, přicházejícím, zaměstnancům tak, aby si na pracovišti zvykli. Přijme-li škola nového učitele, zástupce mu přidělí tzv. uvádějícího učitele, který mu po dobu jednoho roku poskytuje pomoc a podporu při plánování výuky a řešení problémů se žáky. Respondenti tvrdili, že komunikace a spolupráce mezi kolegy je dobrá, avšak z časových důvodů není možné, aby se vzájemně ve výuce hospitovali. Názory se opíraly o výpovědi respondentů:

R14: *“Konzultace určitě ano, ovšem neustálé hospitace nepovažuji za časově splnitelné!”*

R15: *“Na vzájemné hospitace není čas.”*

R16: *“S kolegy spolupracujeme např. na přípravě besídek, konzultujeme a předáváme si informace o dětech. Hospitace neuskutečňujeme.”*

„Partnerský“ vztah mezi učitelem a rodičem byl nejlépe hodnocený na 1. a 2. stupni.

R17: *“S rodiči svých žáků jsem v neustálém kontaktu. Mohou mě oslovit telefonicky či mailem, popř. si sjednáme osobní schůzku s vše probereme.”*

R18: *“Rodiče mě berou jako partnera, vědí, že mi jejich dítě může věřit i v jiných věcech, než je škola.”*

Respondenti ze speciálních tříd a tříd při PN nastínili, že komunikace mezi učiteli a rodiči žáků není téměř žádná. O tom svědčí poznamenané výpovědi pracovníků ze speciální třídy a třídy při PN:

R19: *“Vzhledem k tomu, že 95% žáků je romských, s rodiči se téměř nevidám a na telefonické kontakty nereagují.”*

R20: *“Setkání s rodiči je problematictější. Někteří vůbec nefungují, děti jsou zastupovány např. zástupci některých zařízení. Je však možnost konzultace či telefonický rozhovor. Málokdo ji ale využívá”.*

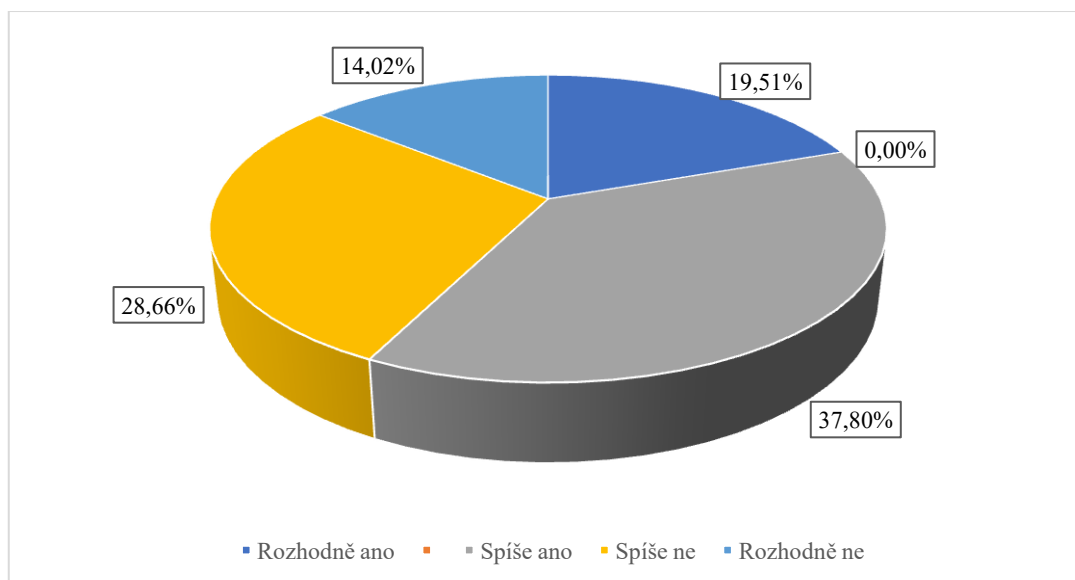
Zaměstnanci školy potvrdili, že **jsou pravidelně informováni o rozvoji svého pracoviště. Vědí, kam škol směřuje a jaké má vize.** Dokládám jejich poznámkami:

R21: *“Jsem z vedení školy, zastupuji učitele 1. stupně. Setkání vedení probíhá pravidelně 1x měsíčně, učitelé jsou o všem důležitém následně informováni.”*

R22: *“Ano, vždy máme možnost vyjádřit své názory.”*

R23: *“O všem jsme informováni.”*

Graf č.4: Relace - Vyhodnocení výpovědí pedagogických pracovníků



Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

Graf č. 4 shrnuje celkové hodnocení tabulky z oblasti Relace. Graf vykazuje příznivé klima v oblasti vzájemné spolupráce mezi pracovníky. Naopak vykazuje o něco méně příznivé hodnocení v oblasti partnerského vztahu učitele a rodiče.

7.3 Vyhodnocení rozhovorů

Jak již bylo zmíněno v metodologii, rozhovor byl proveden celkem se 6 respondenty. Vyhodnocení je provázené mým komentářem a výpověďmi dotazovaných. Ty jsou v textu označeny zkratkami D1 –D15.

Při celkovém pohledu na školu jsou patrné známky pozitivního klimatu jen v některých oblastech.

Při odpovědi na otázku „Co pro Vás představuje pojem klima školy?“ většina učitelů odpovídala, že nejdůležitější pro všechny je pocit bezpečí jak pro učitele, tak pro žáky:

D1: „*Atmosféra ve třídě, v celé škole, vztahy mezi žáky a vyučujícími.*“

D2: „*Místo, kde se jako učitel musím cítit dobře.*“

D3: „*Aby se tu každý cítil bezpečně, zejména učitelé a žáci.*“

Pracovníci vyhodnotili klima na pracovišti jako převážně pozitivní. O tom svědčily i výpovědi pedagogů:

D4: „*Má vliv na moji práci. Do školy chodím ráda, myslím, že atmosféra v naší škole je přátelská.*“

D5: „*Určitě. Práce se žáky je různorodá. Občas jsou velice dobré dny, občas špatné, ale vždy hledám na všem to pozitivní a nenechám si práci ničím znepríjemnit.*“

Učitelé se shodli, že podmětem znepríjemňujícím práci je řešení konfliktů s problémovými žáky a nespolupráce některými rodiči. Tito žáci se na 1. stupni objevují jen zřídka, na 2. stupni jejich hustota stoupá. Ve speciálních třídách jsou převážně vzdělávání romští žáci, u kterých nespolupracují ani jejich rodiny. Učitelé došli k závěru, že žáci nejsou dostatečně trestáni za své činy. Svědčí o tom výpověď jak paní učitelky z 1. stupně,

D6: „*Volila bych přísnější tresty za kázeňské přestupky, žáci by získávali podněty k lepšímu chování.*“

tak paní učitelky z 2. stupně:

D7: „*Více podpory ze strany vedení při řešení situací s problémovými žáky.*“

Škola vzdělává několik žáků se SVP₁. **Učitelé byli toho názoru, že žáky ve výuce motivují a podporují ve vzdělávání.** Výpovědi učitelů dokazují:

D8: „*Žákům umožňuji vyniknutí v činnostech, které jim jsou blízké.*“

D9: „*Snažím se je motivovat, dopřát jim zažití úspěchu.*“

V každé třídě na 1. stupni je minimálně jeden žák či žákyně se SVP₁. Ti jsou buď v péči PPP nebo mají svůj IVP. Ve třídách jsou velké nepoměry, jako příklad uvedeme třetí ročníky, které se dále dělí na tři třídy. První třída vzdělává dva žáky

s IVP, druhá třída pět žáků s IVP a třetí třída dokonce devět žáků s IVP. K tomu se vyjádřila i třídní učitelka:

D10: „*Ano, ve třídě jich mám nadbytek a práce s nimi není jednoduchá. Není snadné skloubit vzdělávání normálních žáků a žáků s IVP. Při doučování by měl být přítomný pouze jeden žák. Není možné toto provádět.*“.

Co se týká edukace žáků se SVP₁ na 2. stupni, zde rovněž učitelé potvrdili svoji snahu, motivaci a podporování žáků ve školní práci. Ve speciálních třídách a třídách při PN se učitelé vyjasnili, že má každý žák svůj IVP.

Kolegialitu zhodnotili zaměstnanci jako dobrou. Odpovědi učitelů se shodovaly:

D11: „*V učitelském kolektivu nejsou problémy, kolegyně a kolegové jsou si ochotni radit a pomáhat.*“

D12: „*S kolegy táhneme za jeden provaz.*“

D13: „*S kolegy se vzájemně podporujeme, ale vždy je co zlepšovat.*“

Materiální zabezpečení nezhodnotili učitelé příliš kladně. Žáků ve škole stále přibývá a škola zřídka obnovuje učební pomůcky podporující výuku. Učitelé se shodovali na obdobné odpovědi:

D14: „*Některé pomůcky jsou velmi zastaralé a mnohdy nepoužitelné*“

Škola nedisponuje kompenzačními pomůckami pro žáky se SVP₁. To potvrdila výpověď paní učitelky ze speciální třídy:

D15: „*Nedostačující. Velké množství pomůcek si musím vyrábět sama. Ve třídě vzdělávám žáky s IVP, veškeré kompenzační pomůcky vytvářím na úkor svého času.*“

Po vyhodnocení rozhovorů závěrem lze říct, že škola má jisté mezery, zejména v oblasti Podmínky. Vzhledem ke stále narůstajícímu počtu žáků se SVP₁ i žáků běžně vzdělávaných by bylo vhodné, aby škola investovala do výukových materiálů podporujících vzdělávání žáků. Odpovědi učitelů dále vykazují nedostatečnou podporu při řešení situací s problémovými žáky a nespolupracujícími rodiči. Dle mého názoru by vedení školy mělo zaujmout dominantnější postoj. Na učitelích oceňuji motivaci a podporu, kterou žákům věnují a vzájemnou podporu v pedagogickém sboru.

7.4 Vyhodnocení pozorování

Jak již bylo zmíněno v podkapitole Charakteristika školy, ve škole působí dva asistenti pedagoga, a to ve dvou prvních ročnících. Ve třídách 1.A a 1.D jsem provedla metodu pozorování, při které jsem zkoumala vzájemnou spolupráci učitele a asistenta pedagoga a jejich spolupráci s třídním kolektivem, zejména žáky se SVP₁.

7.4.1 Pozorování ve třídě 1.A

Třída 1.A se nachází v přízemí budovy školy. Ve třídě jsou umístěny běžná a interaktivní tabule. Stěny jsou zdobeny výtvyry žáků společně s nástěnnými tabulemi s vybraným učivem 1. ročníku. V zadní části třídy je umístěn nábytek, který slouží pro uložení kufříků s pomůckami na výtvarnou výchovu a úbory na tělesnou výchovu. Dále třída disponuje s žákovskou knihovničkou. Ve třídě se vzdělává 17 žáků, z toho 9 chlapců a 8 dívek. Třídní učitelka patří ke starším členům pedagogického sboru, je zároveň výchovnou poradkyní na 1. stupni. Je velice obětavá, kreativní, ráda přichází s novými nápady pro školu. Nerada využívá formu frontální výuky. Podporuje skupinovou, individuální práci. Využívá rozmanité didaktické metody, velmi se jí osvědčilo učení žáka žákem, které doporučuje i dalším kolegům. Paní učitelka má bohaté zkušenosti se vzděláváním žáků se SPU₁. V letošním školním roce začala poprvé za svoji pedagogickou kariéru spolupracovat s asistentem pedagoga. Asistentka prvním rokem začala pracovat na této pozici, do té doby neměla žádné pedagogické zkušenosti ba ani v práci s dětmi. V současné době si však dokončuje specializaci na Univerzitě Jana Amose Komenského v oboru Speciální pedagogika. Jelikož jsou žáci živější, je asistentka nápomocna celé třídě.

Ve třídě jsou přítomni dva žáci se zdravotním znevýhodněním. Toník s diagnózou úplná hluchota a Anička s diagnózou nedoslýchavost. Na začátku školního roku paní učitelka seznámila žáky s problémem, se kterým Anička a Toník žijí. Pro bližší představu si zkusili zahrát na hluché osoby. „*Děti ihned pochopily, že to pro ně není lehké a respektují je. Když je potřeba, s čímkoliv Tondovi nebo Anče pomohou. Někteří se ujali role ochránců.*“ Obě děti sedí společně v poslední lavici s přítomností asistentky. Oběma paní učitelka vede deníček, do kterého spolu s asistentkou denně zapisují probrané učivo, aktivitu v hodinách, nové pojmy, které je třeba znát, hodnocení

v jednotlivých předmětech a záznamy o chování. Asistentka je oběma dětem stále na blízku, opakuje pokyny učitelky a pomáhá s přípravou na vyučování. Oba žáci se vzdělávají podle IVP.

Toníkovi byl ve dvou letech zaveden kochleární implantát. Chlapec vyrůstá ve čtyřčlenné rodině s maminkou, tatínkem a straším bratrem. Rodiče vedou autoritativní výchovu. Ve svém volném čase se rád věnuje stavění lega a hraním počítačových her. Chlapec má velmi rozsáhlou slovní zásobu, své znalosti rád uplatňuje v hodinách matematiky. Ve výuce je aktivní, často se hlásí a rád pracuje s interaktivní tabulí. V kolektivu je oblíbený, spolužáci ho přijali takového, jaký je a nevnímají jeho odlišnost. V hodinách tělesné výchovy se na základě doporučení od lékaře vyhýbá hlučným aktivitám, jako jsou míčové hry, běhací hry apod. Zúčastňuje se pouze klidnějších cviků. Pomoc asistentky příliš nevyhledává, vyžaduje samostatné plnění pokynů, které paní učitelka zadá. Tonda na ni občas reaguje větami typu: „*Vadí mi, že mi pomáháte. Vadí mi, že mi koukáte do sešitu.*“ Spolupráce rodičů se školou je na výborné úrovni. Rodiče jsou s učitelkou v pravidelném kontaktu, ať už osobně, telefonicky nebo písemnou domluvou pomocí notýsku. Toníkova maminka denně reaguje na vzkazy v deníčku (Rozhovor s třídní učitelkou, 2017).

Anička vyrůstá ve tříčlenné rodině s maminkou a tatínkem. Maminka je rovněž autoritativní typ. Ve svém volném čase se ráda věnuje kreslení a vyrábění. Svoji zálibu tedy uplatňuje v hodinách výtvarné výchovy a pracovních činnostech. Dívka je oproti Toníkovi pasivní žákyně. Ve výuce se nehlásí, čeká, až ji paní učitelka vyvolá. Nerada se slovně vyjadřuje, raději píše. Prospěchově patří mezi průměrné žáky. V hodinách tělesné výchovy je rovněž osvobozena od hlučných her. Mezi spolužáky je stejně jako Toník oblíbená. Pomoc asistentky vyžaduje. Někdy jí až skoro zneužívá. Rodiče Aničky jsou rovněž s paní učitelkou v neustálém kontaktu. Maminka denně reaguje na písemné vzkazy v deníčku (Rozhovor s třídní učitelkou, 2017).

7.4.1.1 Analýza vyučovací hodiny

Předmět: Český jazyk

Délka vyučovací hodiny: 45 min

Téma hodiny: Slabiky di, ti, ni

Organizační formy výuky: frontální uspořádání, hromadná a individuální práce

Cíle: zopakování probraného učiva, osvojení a praktická aplikace slabik di, ti, ni

Metody: dialogické, aplikační, práce s písankou, práce se slabikářem, práce s pracovním listem

Výuku žáci zahájili písničkou Naše škola. Ke zpěvu využívali taneční gesta a rytmické tleskání. Po zpěvu společně usedli na koberec, kde si s paní učitelkou zkontrolovali domácí úkoly. Asistentka se mezitím věnovala žákovi Lukášovi, který v hodinách nespolupracuje a jeho výkony jsou obvykle hodnoceny nedostatečně. Při kontrole Anička s Tondou seděli vedli paní učitelky, která je vždy při vyvolání poklepala na rameno. Následovalo čtení ze slabikáře, při kterém byly zopakovány probrané slabiky. Každý žák přečetl slovo k obrázku a vymyslel k němu nonsensovou (nesmyslnou) větu, např. „*Kola létají po nebi.*“. Po dokončení této činnosti utvořili žáci dvojice a usedli do lavic. Paní učitelka rozdala pracovní listy s obrázky, ke kterým žáci vymýšleli zdobněliny. Ty měly při vyslovení obsahovat jednu ze slabik di, ti, ni. Toníkovi činilo obtíže vyslovování slabik. Paní asistentka si jej ihned vzala do samostatné lavice a snažila se mu s výslovností pomoci. U Aničky potíže nenastaly. Následně proběhla společná kontrola zadaného úkolu. Poslední část hodiny byla věnována psaní. Děti se před ním protáhly a procvičily prstíky. Asistentka u všech žáků zkontrolovala správné sezení v lavici, nakloněný sešit a držení pera. Psaní bylo procvičováno v obrázkové písance. Paní učitelka psala společně s dětmi slabiky di, ti, ni na tabuli. Při psaní slov a vět již pracovaly samostatně. Během činnosti byl Toník neklidný, nechával se vyrušovat okolními podněty. Asistentka jej stále utěšovala. Anička pracovala v klidu a samostatně, pomoc nevyžadovala. V úplném závěru byl zadán domácí úkol. Asistentka nejprve zkontrolovala, zda si jej Toník a Anička poznamenali do notýsku, poté obešla i zbylé děti.

Závěrem lze říct, že atmosféra ve třídě je pozitivní a přátelská. Paní učitelka, asistentka i žáci tvoří sehraný tým. Děti nepovažují své znevýhodněné spolužáky jako „postižené“, snaží se jim být stálou oporou a pomáhat v nelehkých situacích. Velice se mi líbí spolupráce třídní učitelky a asistenta s rodiči obou žáků. Oceňuji objektivnost paní učitelky, která měří všechny žáky stejným metrem, včetně Tondy a Aničky.

7.4.2 Pozorování ve třídě 1.D

Třída 1.D se nachází v přízemí budovy školy. Ve třídě je umístěna běžná tabule. Stěny jsou zdobeny výtvyry žáků společně s nástěnnými tabulemi s vybraným učivem 1. ročníku. V zadní části třídy je umístěn nábytek, který slouží pro uložení kufříků s pomůckami na výtvarnou výchovu a úbory na tělesnou výchovu. Dále třída disponuje s žákovskou knihovničkou. Ve třídě se vzdělává 22 žáků, z toho 12 chlapců a 10 dívek. Třídní učitelka patří ke starším členům pedagogického sboru. Paní učitelka je spíše konzervativní typ, ráda pracuje starými osvědčenými metodami. Využívá spíše formu frontální výuky a podporuje individuální práci. Paní učitelka nemá tak bohaté zkušenosti se vzděláváním žáků se SPU₁, jako kolegyně v 1.A. V letošním školním roce rovněž začala poprvé spolupracovat s asistentem pedagoga. Asistentka má bohaté zkušenosti s touto pozicí, po dobu tří let ji vykonávala na jiné základní škole. Zároveň tři roky pracuje jako vychovatelka ve školní družině. V předchozím studiu se věnovala specializaci v oboru Asistent pedagoga, v současné době dokončuje studium na ZČU v oboru Vychovatelství. Asistentka je rovněž nápomocna celé třídě. Žáci třídy 1.D jsou velice klidní.

Ve třídě se vzdělává chlapec se SVP₁, Štěpán. Chlapec vyrůstá pouze ve čtyřčlenné rodině s maminkou, tatínkem a starším bratrem. Ve třech letech mu byla zavedena tracheální sonda. Odborníci nedidiagnostikovali zdravotní znevýhodnění, nýbrž logopedickou vadu. Jako zdravotní znevýhodnění doprovází chlapce dušnost, infekce a změněné dýchání (Zpráva z PPP, 2016).

Štěpán patří mezi průměrné žáky. I přes dýchací potíže je v hodinách komunikativní, rád se hlásí o slovo. Jeho oblíbený předmět je prvouka. Štěpán se nezúčastňuje výuky tělesné výchovy. Nadměrná prašnost v tělocvičně by mohla způsobit zdravotní komplikace. Chlapec hodiny tráví ve třídě společně s asistentkou, dokončují školní práci, trénují logopedická cvičení apod. Paní učitelka se s maminkou schází denně po vyučování, kdy společně konzultují průběh výuky, případné zdravotní komplikace a nápravy. Děti byly na začátku školního roku seznámeni se zdravotním stavem chlapce. Je jim stále zdůrazňována opatrnost při kontaktu. Chlapec se vzdělává podle IVP (Rozhovor s třídní učitelkou, 2016).

7.4.2.1 Analýza vyučovací hodiny

Předmět: Český jazyk

Délka vyučovací hodiny: 45 min

Téma hodiny: Písmeno E

Organizační formy výuky: frontální uspořádání, hromadná a individuální práce

Cíle: zopakování probraného učiva, osvojení a praktická aplikace písmena E

Metody: dialogické, aplikační, práce s písankou, práce se slabikářem

Na začátku výuky děti již seděly v kroužku na koberci. Hodinu začaly obvyklým tématem „*Co se mi včera přihodilo*“. Posílaly si mezi sebou třídního plyšového medvídku Běďu. Každý, kdo ho měl v ruce, vyprávěl zážitky z předchozího dne. Většina dětí byla nabyta dojmy a zážitky, o které se chtěla podělit. Štěpánek odpověděl jednoduchou větou: „*Hrál jsem hry*.“ Do činnosti se zapojily paní učitelka i asistentka. Následně se žáci přesunuli do lavic. Nastala práce se slabikářem, kde procvičovali jazykolamy. Tento úkol nebyl pro Štěpánka snadný, ale nakonec vše za pomoci asistentky zvládl výtečně. Výuka pokračovala v nácvičování psaní písmena E. Děti psaly písmenko pomocí černého fixu na mazací tabulku. Paní učitelka i asistentka procházely třídou a opravovaly případné chyby. Následoval diktát, při kterém žáci skládali věty z papírových písmenek. Opět proběhla kontrola a případné opravy. Štěpán byl v aktivitě poměrně pomalý, ale vše zvládl bez jediné chyby. Následovalo procvičování písmena E v písance. Stejně jako v předchozí zkoumané třídě se děti před psaním protáhly a zacvičily si. Zatímco paní učitelka zkontrolovala správné sezení, náklon sešitu i držení psacího náčiní, asistentka vybrala sešity se splněnými domácími úkoly. V poslední části vyučovací hodiny se třída opět přemístila na koberec. Žáci si mezi sebou házeli kostkou, na jejíchž stranách byla písmena. Na písmeno, které padlo, vybraný žák vymyslel slovo.

Třída 1.D na mě rovněž působila pozitivním a přátelským dojmem. Oproti předešlé zkoumané třídě si myslím, že spolupráce učitele a asistenta je intenzivnější, stejně tak spolupráce učitele se třídou. Opět oceňuji objektivní přístup ke všem žákům a každodenní spolupráci s maminkou.

8 Shrnutí výzkumu

Výzkum byl proveden s využitím smíšené výzkumné strategie a třech výzkumných metod, a to dotazníkovým šetřením, rozhovorem a pozorováním. Výzkumné šetření bylo rozděleno na dílčích cílů. Je potřeba znova podotknout, že výsledky výzkumu se odkazují na pohled školy očima pedagogických pracovníků.

První dílčí cíl měl zjistit, zda škola respektuje jedinečnosti každého žáka. Vyhodnocení všech využitých metod dokazuje, že škola přijímá žáky bez ohledu na jejich odlišnosti. Učitel, jako důležitý aktér procesu, umí vytvořit pozitivní klima třídy a dokáže do něj zapojit všechny žáky. Je patrné, že respektuje individuální potřeby, dodržování pravidel, přístup k žákům a jejich rodičům (komunikace mezi učitelem a žákem, učitelem a rodičem), vzájemná spolupráce a otevřenost, dále v oblasti komunity, různorodosti a společného soužití. Kultura je vyhodnocena jako nejpozitivnější oblast celé školy.

Druhý dílčí cíl měl zmapovat konkrétní způsob výuky ve vzdělávání žáků se SVP₁. I přesto, že je integrace považována za běžný chod školy, z výzkumu vyplynulo, že se učitelé obávají většího počtu vzdělávání žáků se SVP₁ v jedné třídě. Kladem je, že se škola může účastnit školení a seminářů. Učitelé mají možnost konzultací s pověřenými osobami v budově školy i s odborníky ze specializovaných školských zařízeních. Pedagogičtí pracovníci zhodnotili vzdělávání žáků jako naplňující. Prokázali motivaci a podporu žáků ve výuce, zejména využívání různých forem výuky, rozmanitými didaktickými metodami a v neposlední řadě sebehodnocením. Záporně vyhodnotili nedostatečné materiální zabezpečení školy. Autorka souhlasí s respondenty, že v této oblasti je potřeba výrazně zapracovat.

Třetí dílčí cíl měl zjistit inkluzivní prvky klimatu. Vyhodnocení výzkumných metod prokazuje, že škola má prvky inkluzivního klimatu. Škola vykazuje vzájemnou podporu a komunikaci mezi pracovníky, všichni se podílí na spoluvytváření klimatu, intenzivně spolupracuje se specializovanými zařízeními. Opakovaně je zdůrazňováno, že škola respektuje a přijímá všechny děti bez ohledu na jejich odlišnosti. Tento fakt je potřeba kladně ohodnotit.

Hlavní cíl práce „Zjistit připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání“ je možné shledat za naplněný. Byly zjištěny prvky pozitivního klimatu školy, který je

jedním z nejdůležitějších faktorů pro inkluzivní vzdělávání. Pedagogičtí pracovníci se prokazují v úspěšném vzdělávání žáků, komunikaci a vzájemné spolupráci. Jsou však patrné některé nedostatky, na který je potřeba do budoucna zapracovat.

Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zabývala tématem „Hodnocení klimatu školy ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání Případová studie vybrané Základní školy na jižním Plzeňsku“. Z prostudované literatury a využití výzkumných metod musím konstatovat, že klimatem školy jsou ovlivňováni všichni respondenti v osobách pedagogických pracovníků školy.

Žák tráví ve škole většinu svého času, proto musíme být přesvědčeni o tom, že na klimatu školy velice záleží. Škola by měla pobyt žáků zpříjemňovat, nikoliv je odpuzovat. Je to místo, kde se dítě setkává se svými vrstevníky, dospělými, jinými prostory a vybavením. Klima, které ve škole panuje, se odráží na chování učitelů, žáků, rodičů a výuce. Inkluzi podporuje rozmanitost třídních kolektivů, jež jsou výzvou pro různé druhy škol. Citlivý pedagog by měl pozitivně vnímat odlišnosti. Tím se postará o pozitivní klima školy. Oproti dřívějšímu se v dnešní době klade důraz na přátelské klima ve školách a žáci se stávají rovnocennými partnery učitelů a svých spolužáků.

Při studiu odborné literatury a jiných zdrojů jsem se setkala s řadou zajímavých poznatků, názorů na tuto problematiku. Klima inkluzivní školy skutečně odpovídá popisům, jež jsou v literatuře uvedeny.

Hlavním přínosem diplomové práce a poctou pro mne byla možnost provádět výzkum na základní škole, kterou jsem si sama zvolila. Dále pro mne byly přínosné materiály, které jsem po dobu výzkumu shromažďovala a využívala.

Každý učitel i žák si přeje vytvářet příznivé školní klima a myslím, že dobrý učitel, by jej měl obzvlášť vytvářet.

Resumé

Hlavním cílem diplomové práce „Hodnocení klimatu školy ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání Případová studie vybrané základní školy na jižním Plzeňsku“ bylo zjistit současnou situaci školy a připravenost k inkluzivnímu vzdělávání.

V teoretické části jsou charakterizováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, dále základní pojmy integrace a inkluze a vztahy mezi nimi, klima školy a klima třídy.

Praktická část obsahuje výzkumné metody a soubory, charakteristiku vybrané školy a samotné výzkumné šetření. Realizaci výzkumného šetření jsem prováděla formou dotazníků, rozhovorů a pozorováním.

Summary

The main goal of the thesis "Evaluation of the school climate in relation with inclusive education: The case study of the selected elementary school in southern Pilsen" was to find out the current situation of the school and its preparedness towards inclusive education.

In the theoretical part, there are characterized students with special educational needs, the basic terminology of integration and inclusion and the relationship between them, the school climate, and the climate of the class.

The practical part involves research methods, characteristics of the selected school, and the research surveys, whose realization was made by using interviews, observations, and questionnaires.

Použitá literatura

- 1) ADAMUS, Petr. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-163-1.
- 2) ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
- 3) BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.
- 4) BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9.
- 5) ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
- 6) FOŘTOVÁ, Kateřina. *Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami: metodika pro pedagogy*. Praha: Základní škola Kunratice, 2012. ISBN
- 7) GERGELOVÁ ŠTEIGROVÁ, L. *The education system in the Czech Republic*. 2. vyd. Praha: MŠMT, 2012, ISBN 978-80-87601-12-9.
- 8) HÁJKOVA, Vanda a STRNADOVÁ Iva, *Inkluzivní vzdělávání*, Vyd.1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-274-2816-2.
- 9) CHVÁL, Martin, Hana KASÍKOVÁ a Josef VALENTA. *Posuzování rozvoje kompetence k učení ve výuce*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2057-2.
- 10) KLIMEŠOVÁ, Šárka, *Metodika práce asistenta pedagoga, Práce s třídním klimatem*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci: 2015, ISBN978-80-244-4709-4
- 11) LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8037-9.

- 12) LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- 13) MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-078-6.
- 14) MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.
- 15) PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
- 16) PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- 17) SVOZIL, Břetislav, FOIST, Vladimír. *Strategický management inkluzivní školy*. Brno: Liga lidských práv, 2016. ISBN 978-80-87414-29-3
- 18) SURYNEK, Alois, KOMÁRKOVÁ, Růžena a Kašparová, Eva. *Základy sociologického výzkumu*. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-038-4.
- 19) ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- 20) TANNENBERGEROVÁ, Monika a Katarína KRAHULOVÁ. *Jak se stát férovou školou II.: inkluzivní vzdělávání v praxi*. Brno: Liga lidských práv, c2010. Manuály. ISBN 978-80-87414-02-6.
- 21) WADE, S. Inclusive Education: A Casebook and Readings for Prospective and Practicing Teachers. In: LECHTA, V. (ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, s. 29. ISBN 978-80-7367-679-7.

Použité internetové zdroje

- 1) Hlavničková, Petra. 2016. Plán podpory[online]. *Inkluzivní škola*[cit. 2017-01-30]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/vyrovnavaci-plan>
- 2) Mudříková, Kateřina, Pavlíčková, Alžběta. 2014. Koordinátoři inkluze[online].*Inkluze* [cit. 2016-12-10]. Dostupné z: <http://www.inkluzecz/clanek-712/koordinatori-inkluzev-nasich-skolach>
- 3)Školský zákon č. 561/2004 Sb. 2016, o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání. 2017. dokument [online].*Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR* [cit. 2017-04-10]. Dostupné z:<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>
- 4) Zapletalová, Jana. 2011. Pedagogicko-psychologické poradenství [online].*Národní ústav pro vzdělávání*[cit. 2017-02-15].Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>
- 5) PONTIS Šumperk. 2010. dokument[online]. *PONTIS Šumperk o.p.s.* [cit. 2016-12-06]. Dostupné z: <http://www.pontis.cz/>
- 6) Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. 2005. dokument[online]. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR* [cit. 2017-04-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-73-2005-sb-1>
- 7) Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. 2016. dokument[online]. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR* [cit. 2017-04-10]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlasaka_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf
- 8) Friedbergová, Lenka. 2016.[online].*Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů* [cit. 2017-01-30]. Dostupné z <http://www.asistentpedagoga.cz/kdo-je-skolni-asistent>

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Vztah pojmů integrace a inkluze	23
Tabulka č. 2: Oblasti inkluze	29
Tabulka č 3: Kultura	48
Tabulka č. 4: Podmínky	49
Tabulka 5: Praxe	51
Tabulka č. 6: Relace.....	53

Seznam grafů

Graf č. 1: Kultura - Vyhodnocení výpovědí pedagogických pracovníků	49
Graf č. 2: Podmínky - Vyhodnocení výpovědí pedagogických pracovníků	51
Graf č. 3: Praxe - Vyhodnocení výpovědí pedagogických pracovníků	53
Graf č. 4: Relace - Vyhodnocení výpovědí pedagogických pracovníků	55

Seznam obrázků

Obrázek 1: Přehled vývoje speciálně-pedagogické vývojové fáze.....	10
--	----

Seznam příloh

Příloha A: Dotazník pro jednotlivce ZŠ

Příloha B: Arch pro záznam výsledků

Příloha C: Záznamový arch pro rozhovor

Příloha D: Záznamový arch pro pozorování

Příloha A: Dotazník pro jednotlivce ZŠ

Vyplňte prosím následujících devět položek dotazníku. U každé položky křížkem označte **pouze jednu odpověď**. U každé položky prosím **vyplňte kolonku „důkazy a poznámky“**. Cílem autoevaluace i tohoto dotazníku není hodnocení, nejsou tudíž špatné a správné odpovědi, proto prosíme o **maximální autentičnost a pravdivost**.

POLOŽKY		rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	DŮKAZY a POZNÁMKY U každé položky zaznamenejte konkrétní situaci či „důkazy“, které dokládají Vámi označenou odpověď. Dále využijte tuto kolonku jako prostor pro poznámky.
1	Každý žák je pro mě důležitý. Ke každému žákovi, se kterým pracuji, se snažím najít individualizovaný přístup a poznat jeho specifika a ta potom v edukačním procesu zohledňovat. I nástěnky tříd, ve kterých pracuji, svědčí o tom, že je důležitý každý žák. Ve třídách či okolních prostorech nejsou pouze zmínky o „vítězích“ her nebo soutěží. Snažím se iniciovat sebezprezentaci všech žáků třídy, ať už formou svých výtvarů nebo fotografií, apod.					důkazy a poznámky:
2	Pokud žák v edukačním procesu není úspěšný, řešení hledám v přenastavení prostředí a ve vyrovnávacích opatřeních. Pokud žák v edukačním procesu selhává, nejprve se snažím zařadit různá podpůrná a vyrovnávací opatření. S přístupem k takovému žákovi mi pomáhají kolegové, se kterými se radíme o možných strategiích. S explicitní diagnostikou "šetřím", využívám ji pouze v opravdu krajních případech.					důkazy a poznámky:



3	Škola mi zajišťuje průběžné vzdělávání v oblastech efektivní práce s různorodým kolektivem třídy.					důkazy a poznámky:
pomocná tvzení (otázky) k	Dostává se mi podpora formou školení či konzultací, abych byl/byla připraven/a zvládat rozmanité složení třídy. Umím si poradit s různě pestrými třídními kolektivy. Vždy před tím, než začnu pracovat s žákem, který je něčím specifický, mám zajištěno školení, které mě na tuto situaci připraví.					
4	Individuální vzdělávací strategii tvoříme pro všechny žáky, kteří ji potřebují.					důkazy a poznámky:
pomocná tvzení (otázky) k	Individuální vzdělávací plán je tvořen pro všechny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Na tomto plánu se spolupracuje nejen s poradenským pracovištěm, ale také s ostatními kolegy a rodiči. Pro žáky, kteří nemají diagnózu, ale vykazují silnější potřebu individualizace, je tvořena individuální vzdělávací strategie.					
5	Posun žáka, tedy změna oproti předchozímu stavu, tvoří jádro mého hodnocení, klasifikace.					důkazy a poznámky:
pomocná tvzení	Při hodnocení žáka je pro mě převážně nejdůležitější jeho posun od předchozího stavu, nikoliv výkon či srovnání s ostatními žáky. O cílech posunu se s žáky pravidelně bavíme a stanovujeme si možné mety.					
6	Využívám rozmanité didaktické metody.					důkazy a poznámky:
pomocná tvzení	Frontální výuka pro mě představuje pouze jeden z mnoha didaktických přístupů. Tyto přístupy ve výuce pravidelně střídám. V každé hodině dbám na efektivní zařazení individuální, skupinové a hromadné výuky.					
7	S kolegy si pravidelně vzájemně hospitujeme ve výuce.					důkazy a poznámky:



pomocná tvrzení (otázky)	V kolektivu svých kolegů se cítím dobře a bezpečně. Zpětná vazba je možnost obohacení, proto se s kolegy v hodinách navštěvujeme a potom společně konzultujeme vyvstálé aspekty výuky. Pravidelně rovněž spolupracujeme při plánování výuky i jiných školních aktivit.				
8	Můj vztah s většinou rodičů lze charakterizovat jako "partnerský".				důkazy a poznámky:
pomocná tvrzení (otázky) k	Rodičům nabízím i aktivně iniciuji setkání mimo třídní schůzky. Pokud to vyžaduje situace, s rodiči probírám edukační strategii jejich dítěte. K rodičům přistupuji profesionálně, s respektem a s předpokladem, že své dítě znají lépe než já, proto můžeme ve spolupráci nejlépe vymyslet případnou strategii dalšího směřování jejich dítěte.				
9	Vedení školy pravidelně sdílí a konzultuje svá rozhodnutí i vize.				důkazy a poznámky:
pomocná tvrzení	Vím, kam naše škola směřuje, jaké má vize a jakou má strategii rozvoje. Vím to i díky tomu, že mám možnost být spoluvůrcem těchto aspektů školy, nejsem jen pasivním příjemcem dokumentů a rozhodnutí.				



Příloha B: Arch pro záznam výsledků

Vyplňte prosím následujících sedm položek. U každé položky křížkem označte **pouze jednu odpověď**. Cílem autoevaluace není hodnocení, nejsou tudíž špatné a správné odpovědi, proto prosíme o **maximální autentičnost a objektivní posouzení položek na úrovni celé školy**. K výsledkům se prosím snažte dojít diskuzí a pomocí konsenzu.

POLOŽKY	Prosím vyberte a křížkem označte vždy jedno tvrzení , které nejlépe vystihuje situaci ve vaší škole.			
1 Škola přijímá všechny žáky (ze spádové oblasti).	Škola mezi zaměstnanci a navenek (mezi rodiči a veřejností) propaguje politiku přijímání všech žáků ze spádové oblasti. Škola již žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělává a je na přijetí dalších žáků se speciálními vzdělávacími potřebami organizačně, personálně i materiálně připravena. V případě, že se objeví obtíže, škola pracuje na jejich efektivním vyřešení.	Škola si je vědoma potřebnosti přijímání všech dětí ve spádové oblasti, tuto politiku však nijak nepropaguje mezi zaměstnanci ani navenek. Škola přijímá žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale jejich úspěšné začlenění do vzdělávacího procesu záleží na konkrétních okolnostech (např. na přístupu a aktivitě konkrétního učitele).	Škola se nebrání přijímání všech žáků ve spádové oblasti. Pokud však přijde k zápisu nebo chce přestoupit žák se speciálními vzdělávacími potřebami ze spádové oblasti, často se pro něj nepodaří vytvořit vhodné podmínky, žák (jeho rodiče) nakonec najde vhodnější školu i za cenu dojíždění. Škola nepodniká žádné systematické kroky k řešení těchto situací.	Škola je mezi rodiči známa jako výběrová a veřejně se k tomu hlásí. Rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve spádové oblasti se na ni ani nepokouší své děti zapsat, popřípadě jsou učitelé při zápisu směřováni na „jiné/vhodnější školy“.
2 Ze školy neodcházejí žáci do praktických nebo speciálních škol.	Za poslední tři roky ze školy neodešel ani jeden žák do praktické nebo speciální základní školy.	Za poslední tři roky odešli méně než tři žáci do speciální základní školy. Pokud v naší škole selžou veškerá vyrovnávací a podpůrná opatření, aspiruje žák do speciální školy.	Za poslední tři roky odešli více než tři žáci do praktické či speciální základní školy.	Za poslední tři roky odešlo několik (více než tři) žáků do praktické nebo speciální školy.
3 Všechny školní třídy jsou heterogenní.	Každá třída ve škole je rozmanitá, nelze najít ani jednu, která by byla zřízena na základě nějakého znaku	Ve škole je třída/jsou třídy zřízené na základě zájmů či aspirací žáků (matematické, sportovní, přírodovědné,	Ve škole je speciální třída/jsou speciální třídy. A/NEBO Ve škole je výběrová, studijní třída/jsou	Ve škole je třída/jsou třídy pro etnické minority. A/NEBO Ve škole je ročník/jsou ročníky, kde najdeme

4



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

	diferenciace.	hudební, apod.)	výběrové, studijní třídy.	diferenciaci tříd, kde jedna ze tříd je tzv. „pro slabší“.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Škola disponuje pomůckami, rozvíjí personální obsazení a podpůrná opatření pro efektivní zvládnutí práce s dětmi se specifickými potřebami.	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Školní i volnočasové aktivity/akce jsou přístupné všem žákům bez ohledu na jejich rodinné zázemí či postižení.	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Škola organizuje možnost efektivního vypracování domácích úkolů přímo ve škole.	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Školu lze charakterizovat jako „komunitní centrum“ dané lokality.	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vyplňte prosím následujících devět položek. U každé položky křížkem označte **pouze jednu odpověď**. U každé položky prosím **vyplňte kolonku „důkazy a poznámky“**. Cílem autoevaluace není hodnocení, nejsou špatné a správné odpovědi, proto prosíme o **maximální autentičnost a objektivní posouzení položek na úrovni celé školy**.

Příloha C: Záznamový arch pro rozhovor

- 1. Co pro Vás představuje pojem klima školy?**
- 2. Cítíte se být ovlivněn/a klimatem školy ve Vaší práci?**
- 3. Zlepšil/a byste klima školy? Jakým způsobem?**
- 4. Obáváte se práce se žáky se SVP?**
- 5. Jakým způsobem podporujete úspěšnost žáků se SVP ve výuce?**
- 6. Existuje nějaký podnět znepríjemňující Vaši práci?**
- 7. Jak byste zhodnotil/a kolegalitu na škole?**
- 8. Jak byste zhodnotil/a materiální zabezpečení školy z hlediska pomůcek podporující výuku?**

Příloha D: Záznamový arch pro pozorování

ZÁZNAMOVÝ ARCH PRO POZOROVÁNÍ	
Škola (typ, název)	
Učitel (jméno, příjmení)	
Třída (ročník, označení v rámci ročníku)	
Počet žáků (přítomno/celkem)	
Předmět (název)	
Pořadí vyučovací hodiny (den v týdnu, pořadí hodiny ve dni)	
Pozorovatel (jméno, příjmení, podpis)	Datum (den, měsíc, rok)

Téma a průběh hodiny:

Doplňující informace, které poskytl učitel:

Doplňující informace pozorovatele: