

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA PEDAGOGIKY

**PŘÍSTUP UČITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL  
K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ**

*PŘÍPADOVÁ STUDIE ZÁKLADNÍCH ŠKOL S VYBRANÝMI VZDĚLÁVACÍMI  
PROGRAMY VE STŘEDOČESKÉM KRAJI A V PRAZE*

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Lenka Pechová**

*Učitelství pro 1. stupeň základní školy*

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

**Plzeň 2018**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně  
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 4. dubna 2018

.....  
vlastnoruční podpis

Děkuji Mgr. Šárce Káňové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za její cenné rady.  
Dále děkuji své rodině a přátelům, kteří mě při studiu podporovali.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

## OBSAH

SEZNAM ZKRATEK .....	2
ÚVOD.....	3
<b>1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>5</b>
1.1 VYSVĚTLENÍ POJMŮ .....	5
1.2 INKLUZE A INTEGRACE.....	6
1.3 LEGISLATIVNÍ RÁMEC .....	9
<b>2 EDUKACE ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....</b>	<b>11</b>
2.1 ZPŮSOBY POSUZOVÁNÍ SPECIÁLNÍCH POTŘEB ŽÁKŮ .....	11
2.2 MÍRA A ZPŮSOB PODPORY .....	12
2.3 ORGANIZAČNÍ A PERSONÁLNÍ PODMÍNKY.....	14
<b>3 HODNOCENÍ INKLUZE.....</b>	<b>16</b>
3.1 OPERAČNÍ DOMÉNY INKLUZE.....	17
<b>4 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>19</b>
4.1 WALDORFSKÉ ŠKOLY .....	19
4.1.1 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA.....	20
4.1.2 EPOCHOVÉ VYUČOVÁNÍ A JINÁ SPECIFIKA .....	20
<b>5 SHRNUÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK .....</b>	<b>22</b>
<b>6 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>23</b>
6.1 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	24
6.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE .....	24
6.3 VÝZKUMNÉ METODY A TECHNIKY SBĚRU DAT.....	25
6.3.1 DOTAZNÍK.....	25
6.3.2 ROZHOVOR .....	26
6.3.3 ANALÝZA DOKUMENTŮ .....	26
6.4 PROSTŘEDÍ SBĚRU DAT .....	27
6.5 ZPŮSOBY VYHODNOCOVÁNÍ DAT .....	27
6.5.1 VYHODNOCOVÁNÍ DAT PROSTŘEDNICTVÍM DOTAZNÍKU .....	27
6.5.2 VYHODNOCOVÁNÍ DAT PROSTŘEDNICTVÍM ROZHOVORU.....	28
6.5.3 VYHODNOCOVÁNÍ DAT PROSTŘEDNICTVÍM ANALÝZY DOKUMENTŮ.....	28
<b>7 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>29</b>
7.1 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ PROSTŘEDNICTVÍM DOTAZNÍKU.....	29
7.1.1 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ ŠKOLY 1 .....	29
7.1.2 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ ŠKOLY 2 .....	34
7.2 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ PROSTŘEDNICTVÍM ROZHOVORŮ.....	38
7.2.1 INTERPRETACE ROZHOVORŮ ŠKOLY 1 .....	39
7.2.2 INTERPRETACE ROZHOVORŮ ŠKOLY 2 .....	42
7.3 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ PROSTŘEDNICTVÍM ANALÝZY DOKUMENTŮ .....	45
7.3.1 ANALÝZA DOKUMENTŮ ŠKOLY 1 .....	45
7.3.2 ANALÝZA DOKUMENTŮ ŠKOLY 2 .....	47
<b>8 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>50</b>
8.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE ŠKOLY 1.....	50
8.2 PŘÍPADOVÁ STUDIE ŠKOLY 2.....	51
8.3 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ Z HLEDISKA NAPLNĚNÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ.....	53
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>54</b>
<b>RESUMÉ .....</b>	<b>55</b>
<b>POUŽITÉ ZDROJE.....</b>	<b>57</b>
<b>SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ.....</b>	<b>59</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>I</b>

**SEZNAM ZKRATEK**

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder – neurovývojová porucha pozornosti

CAN – Child Abuse and Neglect – syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte

EVVO – Environmentální vzdělávání výchovy a osvěty – školní projekt

IVP – Individuální vzdělávací plán

MKF – Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PPP – Pedagogicko – psychologická poradna

PO – Podpůrná opatření

RVP ZV – Rámcový vzdělávací plán základního vzdělávání

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ŠVP ZV – Školní vzdělávací plán základního vzdělávání

UNESCO – Organizace pro vzdělání, vědu a kulturu

WHO – Světová zdravotnická organizace

## ÚVOD

Inkluze a společné vzdělávání jsou pojmy, se kterými se setkal snad každý člověk. Ať už osoba pohybující se ve školství – pedagogický pracovník, rodič, žák – nebo člověk běžně pohybující se ve společnosti. Téma, které je probírané se vším všudy, s jeho klady i zápory.

Hlavní smysl inkluze lze podle mého soudu, vnímat jako přijetí jinakostí bez omezení. Přijetí, které by mělo být v moderním světě samozřejmé. A kde jinde s ní začít než u dětí? Děti jsou bezprostřední, bez předsudků. A mladý člověk, který vyrůstal a vzdělával se společně s dětmi se speciálními potřebami, bude zcela jistě otevřenější a chápavější k této problematice, přispěje ke snížení negativního ladění vůči odlišnostem. Úspěšnost společného vzdělávání závisí na pro inkluzivním myšlení majoritní společnosti a na celé řadě podmínek ve školách. Také přístup jednotlivých lidí do inkluze zapojených je velmi důležitý. Spolupráce zákonných zástupců, nebo rodičů a vychovatelů je velmi důležitá, a to spolupráce nejen na konkrétních úkonech vzdělávání, ale také na rovině důvěry a společného cíle. Nemělo by smysl trvat na začlenění každého dítěte se speciálními potřebami do běžného vzdělávacího proudu, na prvním místě musí být vždy správný a kvalitní vývoj dítěte. Respektování zájmu žáka je zmíněno i v zákonu, a tak záleží na zvážení situace, kdy to v zájmu dítěte je a kdy už není.

Téma mé diplomové práce: *Přístup učitelů k inkluzivnímu vzdělávání, s podtitulem Případová studie základních škol s vybranými programy ve Středočeském kraji a v Praze* jsem si vybrala vzhledem k tomu, že pracuji na základní škole a tématem inkluze se zabývám již dlouho. Seznámila jsem se s inkluzí v době, kdy jsem nastoupila jako asistentka k chlapci s atypickým autismem. Nyní vidím inkluzi z jiného úhlu, z pohledu třídního učitele a pedagoga, který se inkluzí zabývá aktivně, a to tvořením individuálních plánů, vytvářením a aplikací podpůrných opatření, čtením zpráv z pedagogických center a hledáním postupů ve výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkumné šetření probíhalo ve dvou základních školách, první škola byla vybrána jako vzorek alternativ v Česku – základní škola waldorfská, druhá základní škola jako zástupce běžného vzdělávacího proudu. V obou případech se jednalo o primární základní školy. Cílem předkládané práce bylo „*analyzovat přístup učitelů ke školské inkluzi.*“

V teoretické části v první kapitole jsou vymezeny stěžejní pojmy související se zvolenou problematikou a slouží pro její hlubší pochopení. Je analyzován pojem inkluze, porovnán

s pojmem integrace a přiblížen legislativní rámec dané problematiky. V druhé kapitole nalezneme teoretická východiska pro edukaci žáků se speciálními potřebami. Na základě analýzy odborné literatury a komparací různých informačních zdrojů jsou zde uvedeny možnosti implementace podpůrných opatření pro žáky s jejich potřebou, uvádíme též i informace o možnostech organizačních a personálních podmínek škol. Ve třetí kapitole bylo naším cílem seznámit čtenáře s problematikou hodnocení inkluzivity ve školách a přiblížit možnosti využití vybraného evaluačního nástroje. Vzhledem k tomu, že výzkumné šetření probíhalo i v alternativní škole, věnuje se třetí kapitola rozboru a přiblížení alternativ v České republice, mj. pak waldorfské škole. V závěrečné kapitole teoretické části bylo cílem shrnout naše teoretická východiska, která jsme vnímali jako potřebná pro pochopení kontextu dalšího výzkumného počínání.

V praktické části jsme nejprve představili metodologii výzkumného šetření, konkrétně, výzkumný soubor, výzkumné strategie a metody, techniky sběru i analýzy dat. V další, z hlediska výzkumného šetření stěžejní kapitole, pak přinášíme výsledky výzkumného šetření.



# 1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

„*Jen v otevřeném prostoru může každý najít svou vlastní cestu.*“ Daniel Wirz (2007)

Inkluzivní vzdělávání, inkluzivní škola, někdy jen inkluze – to všechno jsou výrazy, které jsou veřejností používány a které jsou bohužel také často nesprávně chápány. Inkluzi nemůžeme chápat jako stav, ale jako proces. Proces, navíc nikdy nekončící. Takový, ve kterém dochází ke snahám nacházet nejlepší řešení pro uplatnění hlavní myšlenky inkluze-efektivně vzdělávat žáky, pokud možno v hlavním vzdělávacím proudu (Slowík, 2016).

## 1.1 VYSVĚTLENÍ POJMŮ

V této části vysvětlujeme pojmy, které byly v práci použity. Pojmy spolu souvisí, v laické veřejnosti často dochází k jejich záměně, a proto považujeme za nutné je definovat a terminologicky vymezit. Jedná se o pojmy inkluze, integrace, žák se speciálními vzdělávacími potřebami a zdravotní postižení.

**Inkluze** pochází z latinského *inclusio* – zahrnutí. Zahrnutí neboli přijetí do nějakého celku. Tento pojem je znám z matematiky, mineralogie, lingvistiky, ze sociologie, v neposlední řadě z pedagogiky. Z tohoto pohledu je to nikdy nekončící proces, zapojení osob se speciálními potřebami do procesu vzdělávání i do jiných aktivit, tak jak probíhají u jedinců bez postižení (Slowík, 2016). Ostatní odborníci a autoři knih s tímto tématem přinášejí podobné názory. Například Lechta (2010) uvádí že, inkluzivní přístup rozvíjí kulturu školy a vnáší do škol a do společnosti důsledné respektování práv na základní vzdělávání pro všechny. S tím se shoduje vyjádření Horňákové (2006) - inkluze je nová kvalita přístupu, víceméně bezpodmínečné přijetí individuálních potřeb všech žáků. Hájková a Strnadová (2010) doplňují nutnost strukturálních změn základních škol, tak aby byly schopny společně vzdělávat všechny děti bez rozdílů. Informace mohou být získávány i od zahraničních autorů. Booth a Ainscow (2002) se k otázkám inkluze vyjadřují ve svém dokumentu Ukazatel inkluze.

**Integrace** pochází z latinských slov *integrate* – sjednocovat, scelovat a *integer* – nedotčený, celý. Integrace je pojem, který byl více používán na přelomu tisíciletí. Ve své knize Švarcová uvádí definici. „*Integrace je postoj společnosti k handicapovaným občanům, který je neodmítá, nesegreguje, ale naopak se snaží vytvářet optimální podmínky pro jejich začlenění do hlavního proudu společenského života*“ (Švarcová, 2001, s. 12).

Nyní autoři knih vymezují termín integrace v porovnání s termínem inkluze a příklad uvádí Lechta (2010), který integraci zjednodušeně popisuje jako přizpůsobení dítěte škole, zatímco při inkluzi se ve škole vytvářejí podmínky pro dítě. Detailněji se rozboru uvedených dvou termínů věnujeme v kapitole 1.2.

**Žák se speciálními vzdělávacími potřebami (žák se SVP)** je osoba, kterou definuje Vyhláška č. 27/2016 Sb. jako žáka s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu, žáka s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek a žáka nadaného a mimořádně nadaného (Školský zákon, 2016).

Novela zákona uvádí, že se nebudou prioritně uvádět popisy postižení, ale nahradí je termín žák se speciálními vzdělávacími potřebami a uvede se druh a stupeň podpůrného opatření, které žák potřebuje k překonání překážek ve vlastním vzdělávacím procesu a vývoji (Kaleja a Zezulková, 2016).

Pro vymezení pojmu zdravotní postižení, respektive pojmu disabilita, můžeme použít definici disability dle Mezinárodní klasifikací funkčních schopností, disability a zdraví, přijaté v Praze, v roce 2006 (MKF, 2001). Ve shodě s ní spočívá podstata postižení (disability) ve „...*snížení funkčních schopností na úrovni těla, jedince nebo společnosti, která vzniká, když se občan se svým zdravotním stavem (zdravotní kondicí) setkává s bariérami prostředí.*“ (Pfeiffer a Švestková, 2001, s.11) Podle Michalíka (2016) patří mezi zdravotní postižení mentální a tělesné postižení, zrakové, sluchové, vady řeči, autismus, souběžné postižení více vadami, vývojové poruchy učení nebo chování.

## 1.2 INKLUZE A INTEGRACE

*"Vzhledem k náročnému a jen obtížně prosazovanému konceptu inkluzivní pedagogiky existuje jistá analogie s koedukací: zhruba před 100 lety existovaly ve školství dvě skupiny žáků, chlapci a děvčata, jejichž výchova a vzdělávání probíhala odděleně..."* na takovém příkladu výstižně popisuje zavedení inkluze do praxe Lechta (2012, s. 30)

V současném pojetí vzdělávání bývá v různých dokumentech používán pojem inkluze. Dříve se více používal pojem integrace. Jak píše Kratochvílová (2013) integraci a inkluzi chápe jako dva stupně výchovně vzdělávacího úsilí. Inkluzi pokládá za ukázkou kultury života v dané společnosti. Při integraci se spíše pracuje se slabými stránkami dítěte a tím se zdůrazňuje jeho odlišnost, která se násobí následnou kategorizací postižení.

Počátek našeho století se vyznačuje snahou o proměny kvalitního vzdělávání pro všechny. Cílem je snaha zvyšovat začlenění jedince do společnosti. Rozšíření možností jeho přístupu ke vzdělání tak povede k zamezení sociální exkluze. Začlenění znevýhodněných osob ve všech směrech života je hlavní cíl a dosažení tohoto cíle povede k rozvoji moderní společnosti. Těmto snahám jistě napomůže koncepce zaměřená na inkluzi žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Kratochvílová 2013).

Straková (2016) společně s kolegy z Univerzity Karlovy spatřuje význam inkluzivního přístupu v tom, že „... vychází z předpokladu, že každé dítě je schopné se učit. Každý máme své limity, ale ty dopředu neznáme, proto nemá smysl se jimi dopředu nechat omezovat.“ K tomu dodává, že je nutné se soustředit na rozvíjení potenciálu každého žáka. Můžeme toho dosáhnout rozmanitostí skupiny žáků, kde se učí jeden od druhého a dále pak přizpůsobením vyučování různým potřebám každého dítěte.

**Tabulka č. 1:** Pojem integrace a inkluze

<b>Integrace a inkluze</b>	
<b>Integrace</b>	zaměření na potřeby jedince s postižením
	expertizy specialistů
	speciální intervence
	prospěch pro integrovaného jedince
	dílčí změna prostředí
	zaměření na vzdělávaného postiženého jedince
	speciální programy pro studenta s postižením
	hodnocení studenta expertem
<b>Inkluze</b>	zaměření na potřeby všech
	expertizy běžných učitelů
	dobrá výuka pro všechny
	prospěch pro všechny studenty
	celková změna školy
	zaměření na skupinu a školu
	celková strategie učitele
	hodnocení učitelem
	zaměření na vzdělávací faktory

Zdroj: převzato od Kocurová, 2001.

Jak vidíme ve schématu č. 1, při integraci se spoléhá především na expertizy specializovaných odborníků a vytváření speciálních programů. Osoba s postižením je v centru pozornosti. Hodnocení jedince a práce s ním je převážně ponechána expertům.

V inkluzivním přístupu začleňujeme všechny žáky s postižením do procesů běžných činností. Pokud je to možné, nevyužívají se žádné speciální postupy ani pomůcky, pouze v nutných případech nastupuje adekvátní pomoc. Velký význam je přisuzován přínosu pro celé společenství třídy, školy i pro samostatného žáka s postižením (Lechta, 2010).

Netolická (2012) podotýká, že integrace a inkluze nejsou protipóly řešení problémů lidí s postižením, spíše dva postupy a různé metody, které se vzájemně doplňují a prolínají. Podle ní je koncept inkluze v mnohém rozporuplný a v České republice jsme teprve na počátku hledání uceleného řešení. Ve filozofii dnešního světa je hodně zakotvena výkonnost, kde ob stojí jen velmi vytrvalý jedinec, a právě to dělá z neutrálního zdravotního postižení závažné osobní a sociální znevýhodnění – handicap. Nemůžeme tržní a výkonnostní nastavení ignorovat, je potřeba toto nastavení respektovat, nicméně pro podporu socializačního procesu je nutné naučit se eliminovat jeho působení.

Lechta (2011) uvádí, že v rámci inkluzivní edukace se společnost nedělí na ty, kteří mají specifické potřeby, a na ty, kteří je nemají. Jde o skupinu žáků, kteří tvoří heterogenní skupinu s různými individuálními potřebami.

Současní autoři, např. Průcha (2009), Bartoňová (2010), Kratochvílová (2013) a Vomáčková (2015), spojují východiska inkluzivního vzdělávání s Deklarací ze Salamanky z roku 1994, kde byla na konferenci UNESCO zdůrazněna otázka, týkající se pedagogické, organizační a kulturní připravenosti školy na společné vzdělávání. Vlády 92 zemí a 25 mezinárodních organizací se dohodly na akčních rámcových podmínkách vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále vycházejí z přesvědčení, že „běžné“ školy by měly vzdělávat všechny děti bez rozdílu, tedy i ty, které mají tělesný, mentální či jiné postižení (UNESCO, 1994).

**Inkluzivní prostředí** je právě takové místo, které je přátelské k osobám, které se zde nachází, pracují, vzdělávají se, nebo tráví svůj volný čas. Místo, které nabízí dostatek podnětů pro vzájemnou komunikaci, spolupráci a osobnostní rozvoj. Respektuje jinakost svou otevřeností a tolerancí. Obohacení je také to, že skupina jedinců je různorodá. Lidé vedle sebe jen nejsou, ale žijí společně, vnímají se a umí pomoci jeden druhému (Uzlová, 2010).

Podle autorek Hájkové a Strnadové (2010) lze za **inkluzivní školu** považovat vzdělávací instituci v případě, že se v ní vyučuje v heterogenních skupinách, studentská heterogenita je ovlivněna různými stupni potřeby pomoci, různou úrovní vývoje a jejich rozdílným náboženstvím, kulturou, národností a určitě i dispozicemi.

**Inkluzivní třídou** můžeme nazývat i takovou, kde není žádné integrované dítě, ale je to skupina, která by v případě potřeby dokázala takové dítě přijmout. Musíme vzít v úvahu všechny zkušenosti, které děti ve škole získávají, a to nemluvíme pouze o těch vědomostních, ale i neplánovaných, například situacích spontánně vzniklých o přestávce (Lang a Berberich, 1998).

### 1.3 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Od roku 2016 vešla v platnost novela školského zákona. Novelizován byl původní Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (dále jen novela školského zákona). Novela školského zákona z roku 2016 jednoznačně upřednostňuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí hlavního proudu. Uvedený zákon upřesňuje Prováděcí vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, (dále jen vyhláška č. 27/2016 Sb.) která sama o sobě od roku 2016 prošla již trojí, byť dílčí, obměnou. Novela školského zákona i vyhláška přinesly některé podstatné změny, například pojem Podpurná opatření směrem k dětem, žákům a studentům se speciálně vzdělávacími potřebami (Janková a Hamplová, 2015).

Vznikly tzv. Katalogy podpurných opatření v podobě ucelené sady dokumentů, jejichž smyslem je podpořit pedagogické pracovníky při práci s žáky s potřebou podpurných opatření z různých důvodů ve vzdělávání v mateřských, základních a středních školách (Michalík, 2015).

Míra potřebné podpory je doporučována školskými zařízeními na základě individuálních potřeb dětí, žáků či studentů z nejrůznějších důvodů; z důvodu mentálního postižení a oslabení kognitivního vnímání, tělesného postižení a závažného onemocnění, zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání, sluchového postižení a oslabení sluchového vnímání, poruch autistického spektra a vybraných psychických onemocnění, dále z důvodu narušené komunikační schopnosti a sociálního znevýhodnění (Michalík, 2015).

Abychom byli konkrétní, Michalík a Felcmanová (2015) vymezují v tzv. Obecném katalogu podpůrných opatření tyto následující: poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení, úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání u žáků a studentů se SVP, podporu osob nevidomých, úpravu očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu a v neposlední řadě i využití asistenta pedagoga.

Proces zavádění inkluzivního vzdělávání a míry inkluzivity školy závisí, dle Slowíka (2016) i na mnoha dalších faktorech, řadí mezi ně: postoje a kompetence učitelů, přijetí ze strany učitelů, spolužáků a jejich rodičů, spolupráci se školskými zařízeními, prostředí školy, míra a kvalita podpory.

## 2 EDUKACE ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

*„Inkluzivní třída může být i taková třída, kde není žádné integrované dítě.“* (Lang a Berberich, 1998)

Pokud je ve třídě dítě, které má speciální vzdělávací potřeby, je nutné znát další informace. V edukaci takových žáků pomáhá učitelům a rodičům systémová podpora ze strany státu. Jak již bylo zmíněno v kapitole 1.3, jedná se o tzv. podpůrná opatření, která jsou rozdělena do pěti stupňů. Stupně neznamenají míru postižení, ale míru podpory, kterou žák potřebuje pro úspěšný průběh svého vzdělávání.

### 2.1 ZPŮSOBY POSUZOVÁNÍ SPECIÁLNÍCH POTŘEB ŽÁKŮ

Novela školského zákona 2016 i vyhláška č. 27/2016 Sb. přinesla také změny ve způsobech posuzování potřeb žákům se speciálními potřebami. V případě nutnosti podpůrného opatření jsou k dispozici poradenská zařízení. Jedno je skupina odborníků přímo ve škole – výchovný poradce, školní metodik prevence, speciální pedagog a školní psycholog. Dva posledně zmiňovaní mohou se školou spolupracovat externě. Druhým zařízením jsou externě spolupracující tzv. školská poradenská zařízení, kterými jsou speciálně pedagogická centra, pedagogicko – psychologické poradny.

Na základě provedené základní pedagogické diagnostiky pracovníky školního poradenského pracoviště, tj. výchovným poradcem, školním speciálním pedagogem a školním psychologem dojde k vyhodnocení potřeb a škola společně se zmíněnými odborníky navrhne opatření 1. stupně podpory. Pedagogická diagnostika by měla také být prováděna ve spolupráci s rodiči, učitel zde získá představu o rodinném zázemí, o postavení dítěte v rodině, o očekáváních úspěšnosti dítěte. Dále 2.–5. stupeň podpory navrhuje školské poradenské zařízení na základě vyšetření. Dle vypracovaných zpráv tzv. posudku dítěte a doporučení pro vzdělávání žáka se SVP, škola zajistí realizaci opatření. Zodpovídá ředitel školy. Pravomoc ředitele je i kontrola prováděných opatření. Zprávy z poradenského zařízení získává škola a zákonní zástupci žáka. Podpisem stvrzují souhlas s navrženými opatřeními, v případě nesouhlasu mají právo na revizi zpráv (Michalík, Monček a Baslerová, 2016).

## 2.2 MÍRA A ZPŮSOB PODPORY

**Podpůrná opatření 1. stupně** znamenají převážně individuální přístup k žákovi nebo metody, které můžou optimálně stabilizovat žáka. Není zde potřeba konzultace a rozhodnutí pedagogicko-psychologické poradny. Kompetencí školského poradenského pracoviště je nejdříve navrhnout, potom ve spolupráci s pedagogy realizovat a následně vyhodnotit míru podpůrného opatření 1. stupně (Michalík, Monček a Baslerová, 2015).

Využití této podpory se týká žáků s lehkým stupněm tělesného handicapu, nebo žáků se zdravotním znevýhodněním, dále je to takový žák, který ve vyučování může selhávat z důvodů např. nedostatečné podpory rodiny, přestěhování, úmrtí v rodině, malých komunikačních problémů, chronického, nicméně kompenzovaného onemocnění, aj.

Pokud nedošlo ke zlepšení ve vzdělávání, výkonech a chování žáka, škola společně se zákonným zástupcem nejpozději do šesti měsíců mohou požádat o diagnostiku školské poradenské zařízení. Zde vyšetří žáka a navrhnou jiná opatření 1. stupně, nebo v případě potřeby sáhnou k opatření vyššího stupně. Obsahem opatření 1. stupně jsou organizační změny, umožnění relaxace, jiné prostorové uspořádání pracovního místa aj. (Michalík, Monček a Baslerová, 2015).

**Podpůrná opatření 2. stupně** nastavují školské poradenské pracoviště, jsou to především takové metody a organizace výuky, které může provést sám pedagog. Nemělo by to ovlivňovat výuku jiných žáků a integrovaný žák se může zapojit plně do výuky. 2. stupeň podpory se poskytuje žákovi, který selhává z důvodu oslabení zrakové a sluchové funkce, prodělal, nebo prodělává dlouhodobější onemocnění, má oslabené komunikační schopnosti, má sníženou znalost vyučovacího jazyka. I zde je potřeba individuálně přistupovat k žákovi a flexibilně reagovat na jeho momentální potřeby. Obsah výuky se nemění, a pokud ano, je nutné vypracovat individuální plán. Změna obsahu je malá, zpravidla na základě plánu pedagogické podpory. Žákovi může kromě pedagoga pomáhat i tzv. sdílený asistent, takový asistent, který pomáhá ve třídě více žákům. Při tomto stupni opatření získává škola od státu přiměřené finanční prostředky (Michalík, Monček a Baslerová, 2015).

**Podpůrná opatření 3. stupně** zahrnují veškerá opatření doporučená školským poradenským zařízením. Takový stupeň podpory se poskytuje žákovi, který selhává z důvodu lehkého mentálního postižení, tělesného postižení, nebo onemocnění se závažnými problémy i v budoucím vzdělávání, má cizí mateřský jazyk, trpí syndromem CAN (týrané,



zanedbávané a zneužívané dítě). Opatření závažněji zasahují do výuky, jedná se o změny v organizaci vzdělávání, jiné postupy ve školní i domácí práci. Doporučené je používat speciální formy, metody a individuálně přistupovat k hodnocení výsledků. Obsah učiva je zpravidla změněn a vše je zanesené v individuálním plánu žáka. Ke změnám dochází i v použití pomůcek, žák dostává speciální učebnice, didaktické pomůcky, či rehabilitaci. Je zde využívána pomoc sdíleného asistenta, nebo na některé předměty s časovou dotací 5-8 hodin týdně je umožněna spolupráce s asistentem. Škola získává navýšené finanční prostředky (Michalík, Monček a Baslerová, 2015).

**Podpůrná opatření 4. stupně** se týkají žáka, u kterého míra postižení vyžaduje rozsáhlejší úpravy prostorové (úprava pracovního místa), úpravy organizace výuky, použití kompenzačních pomůcek, speciálních výukových pomůcek a jiných. Práce s asistentem pedagoga je nutná po celou dobu učebního procesu žáka, neboť 4. stupeň podpory se poskytuje žákovi z důvodu středně a těžké mentální retardace, poruch autistického spektra, těžkého sluchového, zrakového a tělesného postižení. Vzhledem k míře postižení je práce asistenta mnohdy rozšířena i o pomoc s pohybem a sebeobsluhou. Je přínosné, když na vzdělávání žáka je přizván další pedagog. Obsah učiva je upraven a zanesen do individuálního plánu žáka, hodnocení výsledků je přizpůsobeno míře schopnosti žáka. Žáci s opatřením 4. stupně mohou být vzděláváni také ve skupinách, nebo třídách pro ně speciálně vytvořených. Škola vzdělávající žáka získá finanční podporu na efektivní využití ku prospěchu vzdělávacího procesu (Michalík, Monček a Baslerová, 2015).

**Podpůrná opatření 5. stupně** jsou opatření zahrnující velkou míru změn organizace, formy výuky, obsahu výukové látky, práce s přihlédnutím na možnosti žáka. Opatření se zavádí z důvodů mentální retardace nebo kombinovaných vad, obsah výuky se často upravuje dle rámcově vzdělávacího plánu Základní školy speciální. Je vždy nutné vypracovat individuální plán. Při výuce je přítomna další osoba – asistent pedagoga, osobní asistent, nebo druhý pedagog – a ta je žákovi k dispozici i v jiných aktivitách jako jsou kroužky, nebo družina. Pokud na základě zdravotního stavu nebo rozhodnutí lékaře je nutná výuka v domácím prostředí, je zajišťovaná pedagogy školy nebo pracovníkem speciálně pedagogického centra. U žáků s hlubokou mentální retardací jinou formu vzdělávání zprostředkovává krajský úřad. Státní rozpočet přiděluje adekvátní finanční podporu škole vzdělávajícího žáka s potřebou míry pomoci 5. stupně (Michalík, Monček a Baslerová, 2015).

Rozdělení míry podpory do těchto stupňů nelze brát striktně, vždy záleží na mnoha faktorech, například na stupni školy, druhu školy, kompetencích pedagogů, kolektivu třídy, podmínkách školy. Pracovníci školských poradenských pracovišť musí respektovat všechny činitele a na základě toho doporučit podpůrná opatření. Klade to velké nároky na jejich odbornost a odpovědnost (Michalík, Monček a Baslerová, 2015).

### 2.3 ORGANIZAČNÍ A PERSONÁLNÍ PODMÍNKY

Pro zvládnutí inkluzivních procesů a poskytování všech podpůrných opatření žákům, musí pedagog získat od školy organizační a personální podporu. To však zahrnuje i změny na straně pedagoga samotného, například během vzdělávacího procesu modifikací vyučovacích metod a forem, zavedením spolupráce a kooperativní, skupinové formy výuky, motivační principy, ověřování osvojení učiva, střídání pracovních činností a relaxace. Jeho přístup k výuce všech i k výuce jednotlivců dokazuje jeho postoj k jinakosti, k heterogenitě třídního kolektivu (Hájková, Strnadová, 2010). Obě autorky k tomu trefně doplňují, že: „... .. *pedagog v inkluzivní škole už není tím, kdo řídí vyučování, kdo žáka vede, určuje, hodnotí. Stává se více facilitátorem žákova učení a vývoje, průvodcem a rádčem, partnerem ve vzájemném rozhovoru a diskuzi.*“ (Hájková, Strnadová, 2010. s. 117).

K tomu, aby vše zvládl, mu zcela jistě mohou pomoci různé zkušenosti kolegů, společné sdílení radostí i starostí, metodické, interaktivní kurzy a školení. Podpora od školy může přijít v podobě získání didaktických pomůcek, materiálního vybavení, úpravy prostředí školy i třídy, snížení počtu žáků ve třídě. Pokud žák se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci svých podpůrných opatření má mít úpravu obsahu učiva, pedagog je povinen vypracovat individuální vzdělávací plán. To provádí společně s pracovníkem či pracovníky školního poradenského pracoviště a na základě pokynů školského poradenského zařízení. Opatření před tímto krokem je vytvoření plánu pedagogické podpory, což je opatření 1. stupně tak, jak bylo zmíněno výše (kapitola 2.1), (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015).

#### **Individuální vzdělávací plán (IVP)**

IVP se zpracovává v případech, kdy žák není schopen plnit školní vzdělávací program školy. Doporučení škola dostává od školského poradenského pracoviště. Je to dokument, v kterém jsou zaneseny úpravy pedagogických postupů, zapsán je změněný obsah vzdělávání. Dále jsou zde konkrétní očekávané výstupy žáka a uvedeno, jakým způsobem bude žák hodnocen.

V neposlední řadě zde nalezneme, jaké materiální pomůcky bude používat. Pokud je úprava obsahu větší, do dokumentu se zanáší konkrétní změny obsahů jednotlivých předmětů. Z této skutečnosti vyplývá, že na tvorbě IVP pracuje nejen třídní učitel za pomoci pracovníka školského poradenského zařízení, ale i ostatní vyučující žáka. Vhodná je i účast dalších zainteresovaných aktérů, tj. asistenta pedagoga a samozřejmě i rodičů, kteří důvěrně znají potřeby žáka. Výhodná je i spoluúčast žáka. V závěru dokumentu je podpis žáka, zákonných zástupců žáka a třídního učitele, kteří společnou přípravu IVP podpisem stvrzují a souhlasí s aktivní spoluprací (Bartoňová a Vítková, 2016).

### **Asistent pedagoga**

Zajištění asistenta pedagoga je podle ustanovení § 16 odst. 9 školského zákona jedním z podpůrných opatření, které může doporučit pouze školské poradenské zařízení (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Asistent je určen jako podpora pro konkrétního žáka s SVP, ale vytváří s pedagogem podmínky pro výuku všech žáků, společně utváří plány, podílí se na realizaci výuky a následně jeho zhodnocení. Asistent s žákem pracuje podle pokynů pedagoga. Důležitá je také angažovanost a profesionalita asistenta k najetí správné míry podpory. Nesmí docházet ke zhoršení samostatnosti žáka, stigmatizace a jeho sociálního začlenění do kolektivu. (Bartoňová a Vítková, 2016).

### 3 HODNOCENÍ INKLUZE

*„Inkluze je nekonečný proces zkvalitňování učení a zapojení všech studentů. Jde o ideál, o který škola může usilovat, ale kterého nikdy zcela nedosáhne. K inkluzi ovšem dochází ihned, jakmile je proces zvyšování míry zapojení nastartován. Inkluzivní škola je škola v pohybu.“* (Booth a Ainscow, 2002, s. 6)

Hlavním výzkumným cílem předkládané diplomové práce bylo *„analyzovat přístup učitelů ke školské inkluzi* ve dvou vybraných školách. Sekundárně bylo naším cílem hlouběji *„proniknout do problematiky inkluzivního vzdělávání“*. Z těchto důvodů považujeme za nutné přiblížit možné způsoby hodnocení inkluzivity školy. Snahou je poskytnout čtenáři odpovědi na otázky pátrající například po přístupu učitelů ke škole, žákům, spolupracovníkům. Na přístupu učitelů velmi záleží, jejich postoj pak o škole prozrazuje, zda v ní inkluze má či nemá své místo. Jak ale zhodnotit míru inkluzivity, něčeho, co záleží na ještě mnoha jiných faktorech a většinou ne zcela měřitelných? Jak měřit klima školy, třídy, kolektivu učitelů, vztahy ostatních ve škole? Na tyto a jim podobné otázky dává odpověď uznávaný mezinárodní dokument Ukazatel inkluze od anglických odborníků Tony Booth a Mel Ainscow (2002). Z informací ze zprávy České školní inspekce z roku 2017/2018 (Gregar a kolektiv, 2018) víme, že vzniklo i několik tuzemských evaluačních programů, které ovšem z výše uvedeného mezinárodního dokumentu autorů Booth a Ainscow (2002) čerpají. Mezi tyto české dokumenty patří např. tzv. Nástroj pro evaluaci školy v oblasti inkluze, který sestavila Tannenbergerová (2013). Dalším takovým dokumentem je dokument s názvem Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání od Lukase (2012) nebo Metodika hodnocení inkluzivní školy od Adamuse (2015).

Pro účely předkládané diplomové práce je v dalším textu pozornost věnována pouze evaluačnímu nástroji, který byl použit ve výzkumném šetření. Jedná se o již zmíněný Ukazatel inkluze od autorů Booth a Ainscow (2002).

Výše zmíněný anglický dokument je v originále a v plném znění nazván *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Překlad do českého jazyka zprostředkovala nezisková organizace Rytmus (2007), v Česku je tento mezinárodně uznávaný dokument znám pod názvem Ukazatel inkluze. Tento dokument slouží školám k evaluaci míry své inkluzivity. Pro větší přehlednost je celý dokument rozdělen do třech operačních domén s názvy: *1) Inkluzivní kultura, 2) Inkluzivní politika, 3) Inkluzivní praxe*.

### 3.1 OPERAČNÍ DOMÉNY INKLUZE

**Inkluzivní kultura** je oblast zabývající se vztahy mezi žáky, pedagogy a rodiči. Patří sem otevřenost školy, i otevřenost vůči jinakostem. První dílčí oblast nese název „*Budování komunity*“. Komunita je z latinského *communitas*, což je společenství, které většinou sdílí stejné hodnoty a potřeby, prostor, čas a vzájemnou identitu. Určitou komunitu škola vytváří, obzvláště škola, kde je sdílena myšlenka inkluze. Škola, která je otevřena všem, zajímá se o každého stejně, věnuje se potřebám všech žáků. Také potřebám nových žáků a učitelů, do svého dění zapojuje rodiče a členy místní komunity. Pro danou oblast jsou stěžejními aspekty klima školy, atmosféra a filozofie školy. Jde o aspekty hodně důležité, ale velmi obtížně monitorovatelné. Druhou dílčí oblastí, se kterou Ukazatel inkluze v rámci vymezení inkluzivní kultury pracuje, je „*Stanovení inkluzivních hodnot*“. Vychází se z myšlenky, že všichni studenti jsou ceněni stejně, bez rozdílu pohlaví, národnosti, sociálního zázemí. Do školy může nastoupit žák i učitel s postižením, ostatní se k nim chovají bez předsudků a bez lítosti. Heterogenost tříd se bere jako výhoda, různorodost se podporuje. Všem žákům je poskytována pomoc, na druhou stranu se podporují v samostatnosti (Čechová a Zítková, 2007).

**Inkluzivní politika** je další stěžejní oblast. Škola svými činy vysílá signál, že myšlenka inkluze je běžná věc. Bezpráví se mezi žáky netrpí. Zodpovědnost každého jedince posiluje skupinu i sebe samého. Dílčí oblastí je „*Vytváření školy pro všechny*“. Škola dává veřejnosti najevo, že přijímá všechny žáky bez podmínek. Škola je dostupná všem, pokud ne, pracuje se na bezbariérovosti školy průběžně. Velmi se dbá na to, aby podmínky byly stejné pro všechny žáky, tj. včetně těch s potřebou podpůrných opatření ve vzdělávání. Podpora je vnímána jako potřebná jak pro nové žáky, tak i pro nové učitele. Jsou prováděna opatření ohledně šikany, sledují se absence ve výuce a vynakládá se snaha zjistit jejich důvod. Výuka je organizována tak, aby se mohli zapojit všichni žáci. Studenti jsou vedeni ke spolupráci a zodpovědnosti k vlastnímu učebnímu procesu. V inkluzivní politice je druhou dílčí oblastí „*Podpora různosti*“. Heterogenity třídy se využívá k teamové práci, podporuje se spolupráce a přínos kvality každého žáka. Minimálně se žáci klasifikují jako ti se „speciálními vzdělávacími potřebami“. Vyzdvihují se kladné stránky každého. Podpora se poskytuje i bez oficiálních zásahů, dbá se na individualitu každého (Čechová a Zítková, 2007).

**Inkluzivní praxe** Se zabývá formou podpůrných opatření a jejich vhodným zavedením do praxe. Dílčí oblastí je „*Organizace učení*“. Učitelé využívají takových forem výuky,

aby učební proces byl vhodný pro všechny žáky. Vedou své žáky k respektování jiného názoru. Akcemi a psychohygienou se podporují dobré vztahy mezi vyučujícími. Pracuje se na spolupráci asistenta a učitele. Asistent, přestože pomáhá, se snaží míru podpory redukovat vzhledem k podpoře samostatnosti. Hodnocení je založeno na podrobném pozorování. Dílčí oblastí je „*Mobilizace zdrojů*“. Tím jsou převážně myšleny zdroje lidské, každý vyučující má potenciál, kterým může podpořit výuku, zapojit všechny žáky. Škola pomáhá zajištěním specializovaných odborníků, kteří s učebním procesem pomáhají, nebo zdrojů materiálních, dále pak organizačním zabezpečením. (Čechová a Zítková, 2007).

## 4 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Jedna ze dvou škol, ve kterých probíhalo výzkumné šetření, je škola alternativní. Z toho důvodu je zde zařazena kapitola přibližující jak a na jakých principech škola pracuje.

Pojem alternativní můžeme nahradit slovy jako otevřené, netradiční nebo svobodné vzdělávání. Alternativní chápeme ve smyslu odlišné od běžného vzdělávacího proudu. Změna je obsažena ve Školním vzdělávacím programu, může se odlišovat použitím jiných vyučovacích metod a forem, jinou organizací výuky, uspořádáním třídy, jinými vztahy, způsoby komunikace, nebo jiným způsobem hodnocení (Průcha, 2011).

U školy pracující na jiných ideových základech, snažící se o rozvoj osobnosti člověka v celé celistvosti je pojem alternativní také nahrazován synonymem inovativní.

Nové směry škol můžeme rozdělit na *klasické reformní školy* – tam patří Waldorfská škola, Daltonská škola, Montessori škola, Freinetovská škola a jiné, dále jsou známy *moderní alternativní školy* například, program Začít spolu, projekt Škola podporující zdraví, vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, otevřené vyučování a jiné. *Církevní školy* jsou další alternativou, patří mezi školy nestátní (Průcha, 2011). V dalším textu bude pozornost zaměřena pouze na školy waldorfské.

### 4.1 WALDORFSKÉ ŠKOLY

*„Děti nechtějí, abychom je plnili coby vědra, nýbrž abychom je zapalovali jako louče.“  
Herakleitos*

Waldorfské školství je jedna z alternativ v České republice, má ucelený vzdělávací program od mateřské školy, přes základní vzdělávání, po učební obory a střední waldorfské školy – lycea. V mnoha městech pracují i mateřská centra pro nejmenší. V celé republice je 14 základních waldorfských škol – Praha 5, Praha 6, Příbram, Písek, České Budějovice, Semily, Brno, Olomouc, Ostrava – Přívoz, Ostrava – Poruba, Karlovy Vary, Plzeň, Ratibořické Hory (Tábor), Třebušín (Litoměřice). Poslední čtyři jmenované mají status školy soukromé. Při mnoha školách fungují mateřské školy. Střední školy a umělecké učební obory jsou v Praze, Příbrami, Semilech a Ostravě. Všechny školy pracují na principech waldorfské pedagogiky, vše zajišťuje Asociace waldorfských škol. (Asociace waldorfských škol České republiky, 2018).

#### 4.1.1 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA

Ve waldorfských školách se vyučuje na základě waldorfské pedagogiky. Pedagogika, ve které se dbá na vývojové fáze dítěte, dle toho, jak na ně nahlíží duchovní věda antroposofie. Antroposofie je slovo řeckého původu (anthropos – člověk, sophia – moudrost). Zakladatelem je filozof a pedagog Rudolf Steiner (1861-1925). Poptávka po vzniku vzdělávacího institutu vzešla ve složité době po 1. světové válce. Továrník Emil Molt, spolumajitel firmy Waldorf Astoria, oslovil Rudolfa Steinera, aby založil školu pro děti jeho zaměstnanců, a zároveň i pro děti z rodin zabývajících se antroposofií. V roce 1919 tak v německém Stuttgartu vznikla první waldorfská škola, zpočátku nesla název Svobodná waldorfská škola (Carlgren, 1991).

Po roce 1990 se mohly začít zakládat i v zemích bývalého socialistického bloku, tudíž i v České republice (Pol, 1996). Nyní po 100 letech je v Evropě 217 waldorfských škol ve 27 zemích. Po celém světě je přes 1000 takových škol.

Ve vzdělávání se klade důraz na respektování individuality každého, na podporu vlastních práv dětí a podporu lidské a kulturní rozmanitosti. Řídí se etickými principy a hodnotami. Učí se poznávat vše nejen rozumem, ale hlavně srdcem (Slavíková a Gibson, 2009).

#### 4.1.2 EPOCHOVÉ VYUČOVÁNÍ A JINÁ SPECIFIKA

Waldorfská pedagogika je založena na respektování rytmu. Rytmu roku s jeho svátky, přinášení charakteru ročních období do vyučování, střídání doby pro práci a pro odpočinek. Na tomto rytmu staví takzvané *epochové vyučování*. Po několik týdnů, většinou tři až čtyři, se každé ráno během epochy žáci noří do práce na jedno téma. Takto se vyučuje český jazyk, matematika, člověk a svět a další. Děti mají možnost se dostat do hloubky daného tématu, prožívat ho, spojit se s ním a po uplynulé době ho uložit v sobě, aby to za pár týdnů vynesly na povrch a prohlubovaly dál. Prožitky se nestřídají rychle, rytmus podporuje vůli a zdravý psychický vývoj dítěte (Steiner, 2003).

Během dne se činnosti také nestřídají rychle. Epochové vyučování trvá 110 minut a má tři části – rytmickou část, vzdělávací a vyprávěcí. V *rytmické části* se zpívá, hraje na flétnu, recituje, děti se naladí pro společenství třídy a pro nadcházející vyučování. Následuje opakování látky ve *vzdělávací části* s novým nazíráním, které plynule přechází v pokračování nového výkladu. Poté si žáci zapisují do svého epochového sešitu. Text doplní ilustracemi a tím pro každého vzniká individuální učebnice. *Vyprávění* učitele v závěru



epochy vždy důkladně koresponduje s právě proběhlou výukou. Například k výuce o starověkém Řecku se pojí vyprávění starých řeckých bájí.

Velký prostor ve výuce má *umělecké vyučování*. Kreslení, malování, modelování, hraní na flétnu, zpěv a dramatizace příběhů je v nižších ročnících součástí epochového vyučování, postupně se individualizují do výuky hudební a výtvarné výchovy. Waldorfská škola chce vychovávat mnohostranně orientované lidi se zájmem o život, učitel plní tento požadavek, jestliže do vyučování vloží život a fantazii. Nadšený učitel nalezne nadšené děti, pracující pro sebe, ne z popudu vnější motivace.

Na začátku roku začít s prací, během dlouhé práce zažít těžkosti, a nakonec práci dodělat s hmatatelným výrobkem a pocitem, že jsem to zvládl, je v dnešní době jev, který děti často nezažijí. Ve waldorfské škole toto zprostředkovávají *ruční práce*. V průběhu školní docházky probíhají tzv. ročníkové projekty. V 1. třídě zhotovení jehlic a pletení pouzdra na flétnu, ve 2. třídě pletení hladce a obrace, děti upletou a sešijí postavu, nebo maňásku, ve 3. třídě je háčkování čepice, ve 4. třídě vyšívání křížkovým stehem a zhotovení pouzdra, nebo tašky, v 5. třídě pletení ponožek na 5 jehlicích. Největším přínosem takové práce je pěstování pevné vůle.

*Hodnocení* ve waldorfské škole probíhá slovně. Na základě detailního pozorování vytvoří pedagog zprávu zaměřenou na postup a vývoj konkrétního dítěte. Neposuzuje jen aktuální množství nabytých znalostí, ale i celkový přístup žáka, jeho úroveň myšlení, prožívání a zapojení vůle. Slovní hodnocení nemá za úkol porovnávat žáky, mělo by podporovat vnitřní motivaci každého (Carlgren, 1991).

## 5 SHRNUÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK

V první kapitole byla pozornost věnována uvedení stěžejních pojmů a teoretických východisek spojených s konceptem inkluzivního vzdělávání.

Druhá část kapitoly se zabývala integrací a inkluzí, pojmy, které se často používají jako synonyma. Dle slov odborníků a například Kratochvílové (2013) je inkluze více o postoji společnosti ke společnému vzdělávání a integrace více o individuální pomoci žákovi včlenit ho do třídy. Přehledné rozdělení je zde možno také vyčíst z tabulky. Třetí část se věnovala legislativnímu rámci inkluzivního vzdělávání. Jsou zde uvedeny vyhlášky zákona, které od 1. září 2016 upravují legislativu ve školství. Změnou prochází financování, míra a způsob podpory žákům a pro větší přehlednost vzniká tzv. katalog podpůrných opatření. Dále jsou vyjmenovány všechny typy podpory a v závěru zdůrazněn lidský faktor jako hlavní tvůrce inkluzivního přístupu. Vzápětí text přináší podrobné vyjmenování podpůrných opatření, konkrétně přiřazených k jednotlivým problémům. V závěru druhé kapitoly je provedena specifikace pojmů individuální plán a asistent pedagoga (Slowík, 2016).

Vzhledem k tomu, že ve výzkumné šetření hraje roli alternativní škola, 3. kapitola přináší bližší nahlédnutí na jednu z nich, na školu waldorfskou. Je zde popsán vznik a vývoj tohoto programu, objasněna filosofie a principy waldorfské pedagogiky.

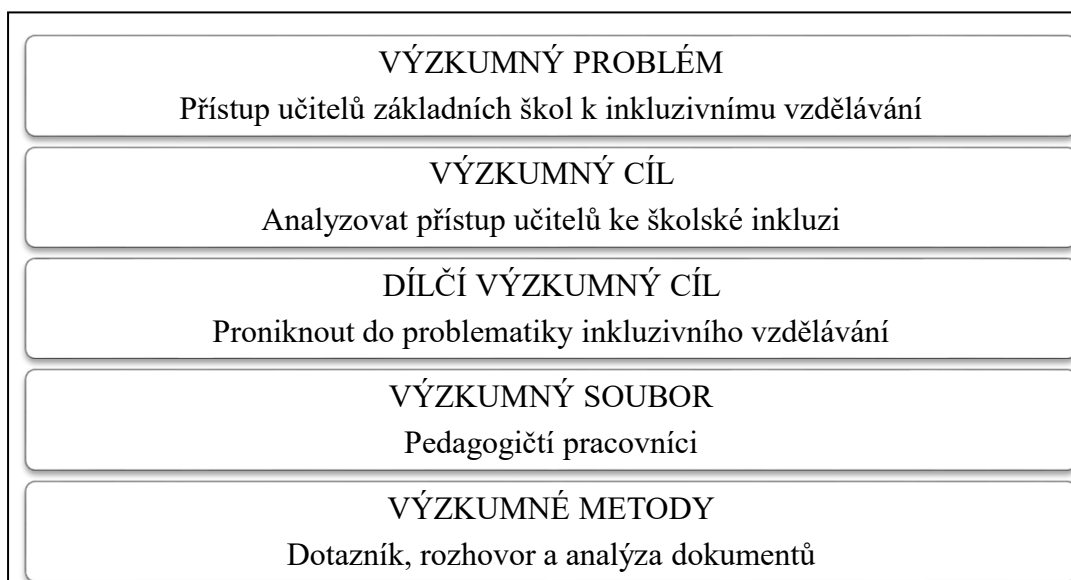
Poslední kapitola teoretické části je východiskem k části praktické. Definuje název hodnocení inkluze a popisuje nástroj, který byl v tomto šetření použit. Dokument Ukazatel inkluze je podroben rozboru, vyjmenovány jsou jeho jednotlivé oblasti. Tento výčet může přispět k většímu porozumění empirické části.

## 6 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Praktická část navazuje na část teoretickou. V této kapitole je pozornost věnována detailnímu popisu metodologie výzkumného šetření, pro které bylo využito smíšené výzkumné strategie, tj. použity byly jak kvalitativní, tak i kvantitativní výzkumné metody. Výzkumné metody se vzájemně doplňovaly a jejich použití umožnilo komplexnější pohled na zkoumaný problém a rovněž tak i získání spolehlivějších odpovědí na základě většího množství nasbíraného materiálu (Švaříček a Šed'ová, 2007).

Jak dokládá Schéma č.1, pro praktickou část předkládané práce jsme jako stěžejní shledali představení tzv. konceptualizace výzkumného problému, tedy popis našeho výzkumného uvažování a uchopení výzkumného problému od obecného směrem ke konkrétnímu. Ve schématu je uveden výzkumný problém a hlavní výzkumný cíl. Hlavním výzkumným cílem bylo „*analyzovat přístup učitelů ke školské inkluzi*“. Vymezen byl dále výzkumný soubor, který byl tvořen vybranými pedagogickými pracovníky. Použitými výzkumnými metodami se staly polostrukturovaný rozhovor, nestandardizovaný dotazník a analýza dokumentů.

**Schéma č. 1:** Konceptualizace výzkumného problému a cílů práce



Zdroj: Vlastní analýza, 2018

## 6.1 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Důvěryhodnost výzkumu zvyšuje důkladný výběr výzkumného souboru. Každý účastník výzkumu by měl o daném tématu vědět co nejvíce. Z představení výzkumného souboru musí být jasné, proč byli vybráni právě tyto účastníci (Švaříček a Šed'ová, 2007).

Výzkumný soubor byl utvořen z řad pedagogických pracovníků ze dvou vybraných škol. Výběrový výzkumný soubor se skládal ze tří respondentek ze školy 1 a tří respondentek ze školy 2. Byli vybráni tři zástupci skupin zaštiťující výchovně vzdělávací proces – třídní učitelka, učitelka odborných předmětů (dále jen odborná učitelka) a asistentka pedagoga. Z druhé školy byli osloveni zástupci stejných skupin – třídní učitelka, odborná učitelka a asistentka pedagoga. Dalším kritériem pro výběr byla dlouhodobější praxe pedagogů, v rozsahu od 10–30 do let. Zvolené pedagožky měly dlouholetou praxi, školu a její filosofii znaly. Asistentky pedagoga měly zase bohaté znalosti prostředí tříd a třídních kolektivů. Jsou to převážně ony, kdo má s žáky neformální vztahy a znají třídní kolektiv se všemi detaily.

Pro větší přehlednost přinášíme souhrnné údaje v tabulce č. 2.

**Tabulka č. 2:** Základní údaje o respondentech

	Škola č.1			Škola č.2		
Pohlaví	žena	žena	žena	žena	Žena	žena
Věk	48	32	52	49	28	53
Profesní zařazení	Třídní učitelka	Asistentka pedagoga	Odborná učitelka	Třídní učitelka	Asistentka pedagoga	Odborná učitelka
Pedagogická praxe (v rocích)	26	6	15	20	3	24

*Zdroj: vlastní analýza, 2018*

## 6.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE

Jak jsme již zmínili výše, byla v této diplomové práci použita tzv. smíšená výzkumná strategie, tedy jak kvalitativní, tak kvantitativní výzkumný přístup. Dva základní přístupy k výzkumnému šetření nebereme jako protiklady, naopak, jako dvě doplňující se strategie. Ve shodě s autory Švaříčkem a Šed'ovou (2007) bylo cílem nasbírat co největší množství dat a tím přispět ke zvýšení validity výsledků výzkumného šetření.

Kvantitativní výzkum se soustředí na hledání proměnných, pozorování jejich zastoupení v populaci a analyzování vztahů mezi nimi. Účelem je položit stejné otázky většímu počtu respondentů. Důležité je použít statisticky významný vzorek z populace, abychom mohli

získané informace zobecnit. V kvantitativním přístupu je odlišná i analýza dat. Kvalitativní přístup je založen na získávání dat v přirozeném prostředí, s cílem zajistit si přehled o jevech a problémech, které zkoumáme. Vztah mezi dvěma účastníky šetření, badatelem a účastníkem, nám pomůže, pomocí postupů a metod, rozkrýt, jak lidé chápou realitu (Švaříček a Šed'ová, 2007).

**Případová studie** je charakterizovaná jako „*detailed studium jednoho případu nebo několika málo případů*“ (Hendl, 2008, s.25). Poskytuje nám podrobné informace o případu, kterým se zabýváme. Je možné též konstatovat, že jde o metodu sumarizační, shromažďující všechny dostupné informace. Případová studie se snaží v získaných datech vystihnout vzájemné vazby, nacházet souvislosti a příčiny (Švaříček a Šed'ová, 2007).

Na základě dat z dotazníků, rozhovorů a analýzy dokumentů vznikly charakteristiky dvou základních škol.

### 6.3 VÝZKUMNÉ METODY A TECHNIKY SBĚRU DAT

Metoda je souhrnný název pro skupinu postupů, kterými získáváme data v terénu. Každá metoda má svoje klady a zápory, ideální je použít více metod (Gavora, 2010).

Pro výzkumné šetření byly zvoleny tyto výzkumné metody – dotazník, rozhovor, analýza dokumentů.

#### 6.3.1 DOTAZNÍK

Dotazník je používán tehdy, když cílem je reprezentování určitého vzorku společnosti. Výhodu dotazníkového šetření spatřujeme v množství sebraných dat za krátký časový úsek, možnost promyšlení si odpovědí a snadné vyhodnocení. Nevýhodou je omezená možnost odpovědí na uzavřené otázky, neumožnění diskuze a menší návratnost (Gavora, 2010).

Pro toto výzkumné šetření byl vytvořen dotazník s 27 otázkami. Pro účely analýzy byl tematicky strukturován ve shodě se 3 stanovenými výzkumnými oblastmi kopírujících tematicky celky výše uváděného dokumentu Ukazatel inkluze, vždy po 9 otázkách. V dotazníku není rozdělení oblastí nijak uvedeno. Z dříve uvedeného dokumentu Ukazatel inkluze byly převzaty otázky včetně jejich formulací. Znění otázek v dotazníku uvádíme v příloze č. 1. Každá otázka vedla účastníka zamyslet se nad situací právě v jejich škole. Ačkoli jednotlivé otázky pátraly po názoru jednotlivců, ve finále byly odpovědi syntetizovány do validního výsledku celého výzkumného souboru.

Ve škole 1 byly dotazníky osobně rozdány deseti vybraným účastníkům. Podmínky pro výzkumný soubor byl stanoven badatelem, jednalo se o pedagogické pracovníky s praxí delší než 5 let. Stejně podmínky byly ve škole 2.

### 6.3.2 ROZHOVOR

V kvalitativním výzkumu se rozhovor používá pro sběr kvalitativních dat. Je to nejčastěji používaná metoda. Mívá označení hloubkový rozhovor, což můžeme specifikovat jako pokládání převážně otevřených otázek jednomu účastníkovi jedním badatelem (Švaříček a Šed'ová 2007).

Pedagogičtí pracovníci vybraní za účelem vedení rozhovoru byli osloveni osobně. Všichni s rozhovorem souhlasili. Rozhovory probíhaly v přátelském duchu, všichni vybraní učitelé a asistentky byli vybráni jako odborníci ve svém oboru, mající k dané problematice, co říct. Schéma otázek a celkovou strukturu rozhovoru uvádíme v příloze č. 2. Otázky byly vytvořeny tak, aby výzkumník zjistil názor jednotlivých aktérů rozhovoru, jejich přístup k inkluzi a přiblížení a vysvětlení situace v jejich škole.

S každým osloveným respondentem školy 1 a školy 2 proběhlo setkání v místě jeho pracoviště, v soukromí třídy nebo kabinetu. Třídy byly po vyučování prázdné a rozhovory s třídními učitelkami probíhaly tam. I obě asistentky souhlasily s rozhovorem ve třídách. Odborné učitelky měly své kabinety, jejich prostor nám poskytl soukromí pro rozhovory.

Všechny zmiňované souhlasily s nahráváním a následným zpracováním informací pro účely diplomové práce, nebyl tedy shledán důvod požadovat písemný souhlas s rozhovorem. Byly ujištěny, že odpovědi budou anonymizovány a použity pouze ke zkompletování výzkumného šetření.

### 6.3.3 ANALÝZA DOKUMENTŮ

Při obsahové analýze se výzkumník zabývá dokumenty, které nějak reprezentují a charakterizují zkoumaný objekt. Pokud se jedná o školu, zpravidla se provádí rozbor Školního vzdělávacího plánu, plánů školy, inspekčních či například výročních zpráv (Švaříček a Šed'ová, 2007).

Ve výzkumném šetření jsme provedli analýzu dokumentů dvou základních škol. Rozboru byly podrobeny školní vzdělávací programy (ŠVP), plány školy

a výroční zprávy za období 2016/ 2017. Záznamový arch (příloha č.3) přináší body, které byly při analýze dokumentů akcentovány.

V prostředí školy 1 byla možnost analyzovat Školní vzdělávací program v místnosti určené pro návštěvy. V místnosti byl klid a rozbor proběhl bez problémů. Důležité informace byly vypsány a dlouhé pasáže nafoceny k detailnímu rozboru v domácím prostředí. Plán školy je umístěn na webových stránkách školy, analýza proběhla z domova. Stejný postup byl zvolen u výročních zpráv.

V prostředí školy 2 byl postup téměř totožný, všechny dokumenty mají v digitální podobě, po domluvě s výchovnou poradkyní byla možnost analyzovat je z domova.

## 6.4 PROSTŘEDÍ SBĚRU DAT

Škola 1 je malá škola co do počtu zaměstnanců a žáků, rozloha školy je však poměrně velká. Budova funguje jako centrální i pro pedagogické zaměstnance střední školy – lycea a uměleckých učebních oborů.

Budova školy 2 se nachází v malém městském parku, ke škole je dobrá dostupnost. Je to velký třípatrový dům z počátku 20. století, přesněji z roku 1908. Od té doby se tam vždy nacházel nějaký vzdělávací ústav. Nyní je to základní devítiletá škola.

## 6.5 ZPŮSOBY VYHODNOCOVÁNÍ DAT

Data získaná dotazníkovou metodou byla analyzována a pomocí částečného slovního hodnocení popsána v textu. Poté zanesena do tabulek a finální výsledky do grafu. Rozhovory byly přepsané a získaná data byla zpracovaná technikou otevřeného kódování. Dokumenty byly analyzované dle vytčených bodů.

### 6.5.1 VYHODNOCOVÁNÍ DAT PROSTŘEDNICTVÍM DOTAZNÍKU

Vyhodnocení dotazníku bylo provedeno s pomocí tzv. deskriptivní statistiky (Hendl, 2008). Pro vyhodnocení dotazníku byla každá odpověď spojena s určitým bodovým ohodnocením. Za odpověď *rozhodně ano* byly přiřazeny 3 body, za odpověď *spíše ano* 2 body, za odpověď *spíše ne* 1 bod a za odpověď *rozhodně ne* 0 bodů. Díky obodování byl možný výpočet součtem, což následně umožnilo převod na procentuální zhodnocení. Takovým způsobem mohl být vypočítán průměr v procentech, čím větší procento odpovědi, tím více se škola profiluje inkluzivně. V rozbořech bylo důležité rozložení do jednotlivých skupin – oblastí

hodnotící podmínky společného vzdělávání. Na závěr byl vyhodnocen celkový průměr. Pro větší přehlednost byly závěry uvedeny v tabulkách a grafech.

### **6.5.2 VYHODNOCOVÁNÍ DAT PROSTŘEDNICTVÍM ROZHOVORU**

Rozbor rozhovoru probíhal pomocí techniky zvané otevřené kódování. Otevřené kódování je souhrn operací, které provádí výzkumník. Souborný text z rozhovorů a pozorování je nejprve analyzován a konceptualizován a následně složen nově, do nových jednotek. Ty jsou pojmenovány podle toho, o čem sekvence vypovídá a co reprezentuje (Švaříček a Šedřová, 2007).

Tyto sekvence nazýváme kategoriemi, názvy by měly být originální, tak aby na první pohled vyjadřovaly skrytou myšlenku. Kategorie nejen pojmenováváme, ale i hledáme vztahy mezi jednotlivými kategoriemi (Miovský, 2006).

### **6.5.3 VYHODNOCOVÁNÍ DAT PROSTŘEDNICTVÍM ANALÝZY DOKUMENTŮ**

Pro rozbor dokumentů byl vytvořen záznamový arch stěžejních bodů (příloha č.3), který určoval, co v dokumentech vyhledat a porovnat. Rozdělení do jednotlivých oblastí napomáhá k nahlédnutí problematiky spojené se školskou inkluzí v obou zapojených školách.



## 7 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Ve shodě se zásadami metodologické triangulace (Švaříček a Šed'ová, 2007) byla v kapitole 7 postupně data odkrývána a výsledky šetření interpretovány po jednotlivých metodách. Výsledky šetření jsme prezentovali nejdříve za každou školu zvlášť a posléze jsme provedli shrnutí.

### 7.1 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ PROSTŘEDNICTVÍM DOTAZNÍKU

Získání výsledků prostřednictvím dotazníků velmi pomohlo k naplnění cílů této práce – analyzovalo přístup učitelů ke školské inkluzi a výzkumníkovi pomohlo hlouběji proniknout do problematiky inkluzivního vzdělávání.

#### 7.1.1 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ ŠKOLY 1

##### OBLAST KULTURY

Data byla slovně hodnocena pouze částečně – dvě otázky získávající nejvíce kladných odpovědí a dvě otázky získávající nejvíce negativních odpovědí.

Jak vidíme v tabulce č.3, v otázkách z oblasti kultury příklonění se k odpovědi ano bylo převažující. K otázce 1: **Mají žáci, rodiče a zaměstnanci školy pocit přináležitosti ke škole?** se respondenti vyjádřili kladně. „*Existují samozřejmě výjimky, ale je vidět, že to tu mají lidi rádi,*“ vyjádřil respondent. Škola waldorfská je založena na jiné filosofii než školy „běžného“ proudu. Funguje na principu tzv. trojčlennosti, což ve školní praxi znamená spoluúčast třech zainteresovaných stran – dětí, rodičů a učitelů. Většina lidí se ve škole zná. Rodiče organizují společné víkendy pro třídní kolektivy, besedy, semináře, pracovní brigády, výlety aj. Všichni respondenti uváděli termín *naše škola*.

Otázka 2: **Je první kontakt se školou přívětivý a přátelský?** dokonce získala stoprocentní ano. Odpověď respondentky: „*Jedna maminka mi říkala, že nikde ještě neviděla tolik pozitivně naladěných lidí na jednom místě.*“ Lidé, kteří tam pracují, svou práci obvykle žijí, pokud ne, většinou ze školy odcházejí do jiné školy, kde to mohou brát jen jako zaměstnání.

Na druhou stranu jsme obdrželi negativní odpovědi na otázku 8: **Jsou všichni členové školy vnímáni jako ti, kdo se učí a zároveň jako ti, od kterých se učí ostatní?** Odpovědi byly překvapivé. Myslíme si, že zde mohl být vyjádřen názor, kdy každý jednotlivec, včetně dítěte, může druhého něco naučit. K negativním odpovědím došlo většinou nepochopením

otázky, které vzniklo zdvojením, nebo její délkou. „*Aha ano, některé děti jsou velcí učitelé a nemyslím to ironicky*“ zněla odpověď jednoho respondenta. Ostatní po vysvětlení dodávají, že každý má škole co dát a je na každém, zda to umí předat. Otázka 5: **Jednají žáci se všemi zaměstnanci s úctou?** také přinesla negace, dle výpovědí se nedá říci jednoznačně ano, každý má svoji zkušenost s nějakým typem neúcty. Bohužel negativní vzpomínky nevyprchají tak rychle, někdy přebijí i velmi příjemné chování žáků. K této otázce sdělila své shrnutí jedna respondentka: „*Neúcta v podobě skákání do řeči, neúcta k práci učitele, neúcta k práci druhého, paní kuchařek například.*“

Znění všech otázek uvádíme v dotazníku, v Příloze č. 1.

**Tabulka č. 3:** Vyhodnocení otázek v oblasti kultury ve waldorfské škole

Otázka č.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Rozhodně ANO	70 %	100 %	50 %	30 %	0 %	50 %	30 %	0 %	20 %
Spíše ANO	30 %	0 %	50 %	70 %	80 %	40 %	50 %	30 %	70 %
Spíše NE	0 %	0 %	0 %	0 %	10 %	10 %	20 %	70 %	10 %
Rozhodně NE	0 %	0 %	0 %	0 %	10 %	0 %	0 %	0 %	0 %

Zdroj: Vlastní analýza, 2018

**Tabulka č. 4:** Souhrnné vyhodnocení otázek

Otázka	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	celkem
%	90	100	83,3	76,7	56,7	80	66,7	43,3	70	74

Zdroj: Vlastní analýza, 2018

## OBLAST POLITIKY

V oblasti inkluzivní politiky je také lehká převaha kladně vypovídajících odpovědí. V odpovědi na 11. otázku: **Je-li to možné, poskytuje se podpora učení, aniž by se musely použít formální postupy?** Dva účastníci vyjádřili myšlenku, která je pro waldorfskou školu typická. „*Děti se speciálními potřebami v ní byly vždycky, a i před zavedením inkluzivních norem jim byla podpora poskytována*“. Waldorfská pedagogika má nástroje v podobě učebního plánu respektujícím vývojové fáze dítěte, jejím akceptováním nedochází k přetěžování, ale k harmonickému vývoji. Správně sestavená výuka by měla přinášet osvěžení. Odpovědi na otázku 18: **Je všem žákům jasné, na koho se mají obrátit v případě obtíží?** byly kladné, protože „*v malé škole má člověk vždycky někoho, koho zná*“

a komu důvěřuje.“ zněla jedna z odpovědí. Výhody z malého prostředí plynou i v jiných oblastech, děti se umí zastat svého kamaráda, nebo minimálně se někomu svěřit s obavami. Jsou zvyklé o problémech debatovat i s dospělými, nikdy se to nebere jako žalování.

Na druhé straně vah je negativně zodpovězená otázka 17. **Je vypracováno jasné prohlášení týkající se šikany, které podrobně říká, jaké chování ve škole je přijatelné a jaké nepřijatelné?** Pokud takový soubor ve škole existuje, tak pedagogové o něm nemají povědomí, dle vyjádření asistentky: „*Prostě se všímám, jestli se to neděje, bohužel nevím, jestli je něco sepsaného.*“ Stejně tak negativní byla odpověď na otázku 12: **Hospitují si učitelé vzájemně v hodinách?** Dle výpovědí a následných komentářů to není z důvodu nechtít někoho vidět, ale z důvodů nedostatku času. „*Když mám volnou hodinu, dodělávám papíry, mám dozor, suplovací pohotovost, nebo se připravuji na další hodinu.*“ Většina respondentů pracuje na plný úvazek, je tedy nesnadné najít čas.

**Tabulka č. 5:** Vyhodnocení otázek v oblasti politiky ve waldorfské škole

Otázka č.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.
Rozhodně ANO	40 %	60 %	30 %	40 %	50 %	50 %	40 %	20 %	50 %
Spíše ANO	50 %	40 %	40 %	30 %	40 %	30 %	40 %	30 %	50 %
Spíše NE	10 %	0 %	30 %	30 %	10 %	10 %	20 %	40 %	0 %
Rozhodně NE	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	10 %	0 %	10 %	0 %

Zdroj: Vlastní analýza, 2018

**Tabulka č. 6:** Souhrnné vyhodnocení otázek

Otázka	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	celkem
%	76,7	86,7	66,7	70	80	73,3	70	43,3	83,3	<b>72,2</b>

Zdroj: Vlastní analýza, 2018

Inkluzivní politika je celkově hodnocena zúčastněnými jako 72,2 %

## OBLAST PRAXE

Kladné odpovědi obdržela i oblast inkluzivní praxe, výhradně kladná odpověď na otázku 21: **Jsou studenti podporováni v tom, aby byli zodpovědní za vlastní proces učení?** Toto je pro waldorfskou školu typickým jevem, zmíněná nepřítomnost známkování vede žáky k práci pro sebe a pro vlastní rozvoj. „*Jsem ráda, že téměř celá 6. třídy ještě nadšeně nosí dobrovolné domácí úkoly.*“ Dále otázka č. 20: **Jsou studenti podporováni v tom,**

aby přemýšleli o názorech lišících se od jejich vlastních názorů? „Ano, vedeme diskuzní kruhy, vždycky na začátku měsíce, každý názor musí být vyslechnut,“ to byl jeden z názorů a druhý dodává: „V naší multikulturní třídě je to víc než potřeba – máme cizince i děti ze smíšených manželství – Italku, Čiňanku, Švýcara, Řeka.“ Lidé s jinými představami o vzdělávání většinou hlásí své děti do alternativních škol, proto je zde taková koncentrace cizinců v každém třídním kolektivu.

Nejméně procent získala otázka 27: **Má škola pomůcky, rozvíjí personální obsazení a opatření ke zvládnutí práce s žáky se speciálními potřebami?** Vyjádření respondentů ukazuje, že pomůckám se nedává priorita. „Nějaké pomůcky jsme dostali, více se snažím žáka zapojit formou výuky a jinými metodami.“ A poslední otázka 22: **Zkoumají učitelé způsob, jak je možné snížit individuální podporu žáků?** Škola se snaží podporu maximálně dávat, dle respondentů se ale asistenti snaží individuálně snižovat pomoc, nebo ji delegovat na spolužáky, s plánem většího sociálního zařazení. Negativní odpovědi přišly z důvodu naladění dotazníku, šlo o inkluzi a tam se pomoc doporučuje, vyjádřila jedna z účastnic.

**Tabulka č. 7:** Vyhodnocení otázek v oblasti praxe ve waldorfské škole

Otázka č.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.
Rozhodně ANO	80 %	90 %	100 %	40 %	70 %	70 %	50 %	50 %	40 %
Spíše ANO	20 %	10 %	0 %	50 %	30 %	30 %	40 %	50 %	50 %
Spíše NE	0 %	0 %	0 %	10 %	0 %	0 %	10 %	0 %	0 %
Rozhodně NE	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	10 %

Zdroj: Vlastní analýza, 2018

**Tabulka č. 8:** Souhrnné vyhodnocení otázek

Otázka	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	celkem
%	93,3	96,7	100	76,7	90	90	80	83,3	73,3	<b>87</b>

Zdroj: Vlastní analýza, 2018

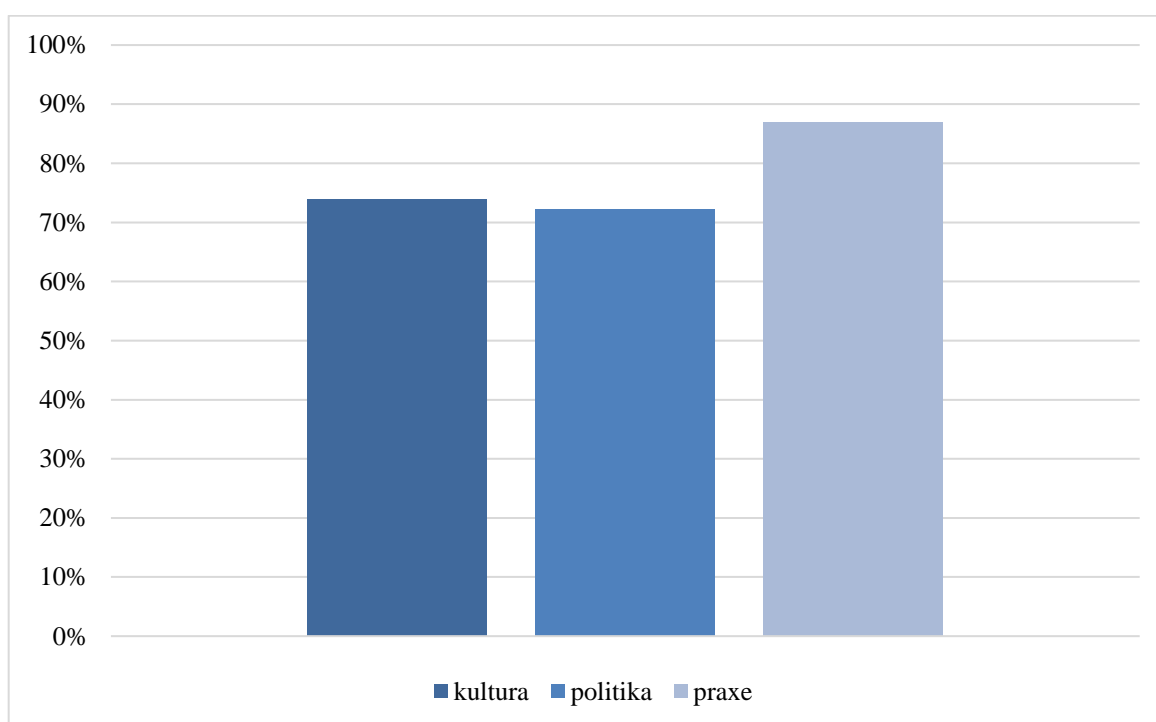
Celkově oblast inkluzivní praxe získala nejvíce, 87 %.

**Tabulka č. 9:** Vyhodnocení dotazníku ve waldorfské škole

Kultura	Politika	Praxe
74 %	72,2 %	87 %

Zdroj: *Vlastní analýza, 2018*

V této tabulce jsou výsledky tří oblastí evaluačního nástroje, největší hodnotu zaznamenala oblast inkluzivní praxe, zabývající se konkrétními potřebami žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak poukazovali účastníci po vyplnění dotazníků, tato oblast jim je nejbližší, mohli tedy odpovídat ze svých konkrétních zkušeností.

**Graf č. 1:** Vyhodnocení dotazníku

Zdroj: *Vlastní analýza, 2018*

Kultura 74 %, politika 72,2 %, praxe 87 %.

Shrneme – li, dotazník ve škole 1 byl doprovázen rozhovory na téma jednotlivých otázek, účastníci vyjadřovali pochyby nad správnostmi odpovědí, pokud se otázky netýkaly jenom jich samotných, ale zahrnovaly i ostatní zaměstnance, nebo ostatní žáky. Vyjádření jednoho respondenta: „*Nevím, jestli všichni noví žáci vědí, kam se obrátit v případě potřeby, ale mají spolužáky, ti to zvládnou*“.

Došli jsme ke stejnému názoru, že není správná/nesprávná odpověď, jde o vyjádření názoru a vnímání školy jako takové. A tak by měl být tento dotazník brán. Ve škole 1 pedagogický sbor čítá 24 pedagogických pracovníků z toho 8 asistentů. Pro potřeby získání většinového názoru je vzorek 10 respondentů vcelku reprezentující.

### 7.1.2 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ ŠKOLY 2

V tomto výzkumné souboru byla také nejvýše bodově ohodnocena oblast praxe. Druhou oblastí byla politika a třetí, s nejmenším procentuálním bodováním, oblast kultury.

I ve vyhodnocení výsledků školy 2 budeme hodnotit slovně pouze částečně - dvě otázky získávající nejvíce kladných odpovědí a dvě otázky získávající nejvíce negativních odpovědí.

#### OBLAST KULTURY

Z tabulky můžeme vidět, že žádná otázka nezískala ano se 100 %, ke spíše ano se přiklonili respondenti v otázce 1: **Mají žáci, rodiče a zaměstnanci školy pocit příslušnosti ke škole?** „*Když tu pracuji, tak ano*“, řekl jeden z nich. Žáci tady mají kroužky, když se účastní sportovních turnajů, hrdě vítězí pro svoji školu. To byly další odpovědi. Otázka 2.: **Je první kontakt se školou přívětivý a přátelský?** Jeden účastník to komentoval slovy: „*No je to stará budova, taková klasika, ale dobrý*.“ Další zmiňovali paní vrátnou, která je nasměruje, kam potřebují, nebo žáky, kteří umějí poradit, když vidí někoho hledajícího.

Negativně odpověděli na otázku 5: **Jednají žáci se všemi zaměstnanci školy s úctou?** Negativní odpovědi byly zaškrťovány často, jeden účastník to komentoval slovy: „*Úcta k učitelům už vymizela*“. Sedmdesát procent respondentů to cítí stejně. „*Je to fenomén, který dnešní doba přináší. Děti všeobecně neuznávají autoritu dospělého, pouze člověka, kterého uznají za vhodného*“, odpověděla další. Negativní odpověděli přinesla i otázka 8: **Jsou všichni členové školy vnímáni jako ti, kdo se učí a zároveň jako ti, od kterých se učí**

**ostatní?** Otázka, která zmátla svojí zdvojeností i respondenty ze školy 1. Tady zazněla i odpověď, „že ne všichni ve škole mají co předávat.“

**Tabulka č. 10:** Vyhodnocení dotazníků z oblasti kultury v základní škole

Otázka č.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Rozhodně ANO	0 %	60 %	20 %	10 %	0 %	50 %	30 %	0 %	20 %
Spíše ANO	100 %	40 %	80 %	60 %	30 %	40 %	50 %	30 %	70 %
Spíše NE	0 %	0 %	0 %	30 %	70 %	10 %	20 %	70 %	10 %
Rozhodně NE	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %

Zdroj: Vlastní analýza, 2018

**Tabulka č. 11:** Souhrnné vyhodnocení otázek

Otázka	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	celkem
%	66,7	87,7	73,3	60	43,3	80	70	43,3	70	<b>66</b>

Zdroj: Vlastní analýza, 2018

Celkově oblast inkluzivní kultury získala 66 %. Již na rozložení odpovědí bylo znát, že nezíská mnoho procent. Ze všech třech je to nejméně. Můžeme si klást otázku, zda to vyjadřuje nedostatečnou sounáležitost učitelů, žáků a rodičů se školou z důvodu velikosti školy a množství zúčastněných, nebo neochota pedagogických pracovníků a rodičů se zapojovat více do komunitního života a tvoření společné inkluzivní kultury.

## OBLAST POLITIKY

V této tabulce je kladně ohodnocena otázka 11: **Je-li to možné, poskytuje se podpora učení, aniž by se musely použít formální postupy?** „Formální postupy jsou až „poslední“ podpora žákům, snažíme se individuálně pracovat s dětmi, apelovat na rodiče, aby dítěti pomohli s domácí přípravou a až pak se sáhne po formálním opatření,“ prohlásil jeden respondent, byl to celkem jasně shrnující názor 17: **Je vypracováno jasné prohlášení týkající se šikany, které podrobně říká, jaké chování ve škole je přijatelné a jaké nepřijatelné?** „Ano, dokument visí na našich webových stránkách.“ Všichni byly s obsahem seznámeni na začátku roku na schůzi, respondenti přesně věděli, jaký je postup při porušení tohoto prohlášení o šikaně. V otázce 15: **Zlepšují podpůrná opatření některých žáků výuku i pro ostatní žáky?** Ve škole 1 zazněly odpovědi, že pomoc asistenta určitě prospívá i ostatním, dále také změna obsahu učiva může zklidnit žáka se SVP natolik, že má své chování pod kontrolou. Zde ve škole 2 tyto možnosti nebyly zmiňovány, většinou

zdůrazňovaly didaktické pomůcky, technické vybavení – notebook, a to je pouze pro žáka se SVP, nijak tedy neprospívá ostatním. Na otázku 14: **Konají se schůze, na nichž se může vyřešit problém, ještě dříve, než se vyhročí?** Polovina dotazovaných vnímá, že ne, schůze jsou většinou organizační, problémy se řeší individuálně, většinou za přítomnosti rodičů žáka, který chce problém řešit s vedením.

**Tabulka č. 12:** Vyhodnocení dotazníku z oblasti politiky v základní škole

Otázka č.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.
Rozhodně ANO	0 %	30 %	50 %	30 %	0 %	0 %	20 %	80 %	50 %
Spíše ANO	80 %	70 %	10 %	60 %	50 %	40 %	30 %	20 %	50 %
Spíše NE	20 %	0 %	40 %	10 %	50 %	60 %	50 %	0 %	0 %
Rozhodně NE	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %

Zdroj: *Vlastní analýza, 2018*

**Tabulka č. 13:** Souhrnné vyhodnocení otázek

Otázka	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	celkem
%	60	96,6	70	73,3	50	46,7	56,7	93,3	83,3	<b>70</b>

Zdroj: *Vlastní analýza, 2018*

Souhrnným výpočtem si výsledky z inkluzivní politiky stojí na druhém místě se 70 %.

## OBLAST PRAXE

Zde vidíme, že převažuje kladné hodnocení. Jsme v oblasti praxe, skupiny, která se týká konkrétních činností pedagoga. Ano odpovídají na otázku 20: **Jsou studenti podporováni v tom, aby přemýšleli o názorech lišících se od jejich vlastních názorů?** „*Vždycky se je v tom snažíme podporovat, máme třídnické hodiny, když je nějaký problém.*“ Dále otázka 24: **Sdílejí pracovníci školy své starosti a dělí se o své zkušenosti z výuky?** „*Vždycky ve sborovně máme chvílku si postěžovat.*“ „*O své zkušenosti se dělím s kolegyní ze stejného ročníku, jinak ne.*“

Negativní odpovědi přinesla otázka 22: **Zkoumají učitelé způsob, jak je možné snížit individuální podporu žáků?** „*Snížit? Tu právě teď maximálně dáváme.*“ Otázka mířila k tomu, že existují činnosti, které by měl žák dělat sám, nebo by se je měl učit. Pokud to ale bude stále dělat někdo za něj, nemá možnost. Je to tenká hranice mezi mírou pomoci a podpory vývoje žáka. Otázka 25: **Je speciální podpora žákům vnímána pedagogy jako nárok, a ne speciální doplněk?** přinesla diskuzi, kdy učitelé vnímají, že to spíše nárokují



rodiče, aby své dítě ochránili. Jedno vyjádření: „Mám žáka, který nedělal nic, když šlo do tuhého se známkami, přinesli rodiče papír s poruchami, to je pak těžké.“ Další respondenti souhlasí s nárokem: „Jsou děti, které by to bez pomoci nezvládly.“

**Tabulka č. 14:** Vyhodnocení dotazníku z oblasti praxe v základní škole

Otázka č.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.
Rozhodně ANO	30 %	60 %	70 %	0 %	30 %	60 %	60 %	70 %	60 %
Spíše ANO	70 %	40 %	10 %	50 %	60 %	40 %	10 %	30 %	40 %
Spíše NE	0 %	0 %	20 %	50 %	10 %	0 %	30 %	0 %	0 %
Rozhodně NE	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %

Zdroj: Vlastní analýza, 2018

**Tabulka č. 15:** Souhrnné vyhodnocení otázek z oblasti praxe v základní škole

Otázka	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	celkem
%	83,3	86,7	76,7	50	73,3	86,7	70	90	86,7	<b>78,2</b>

Zdroj: Vlastní analýza, 2018

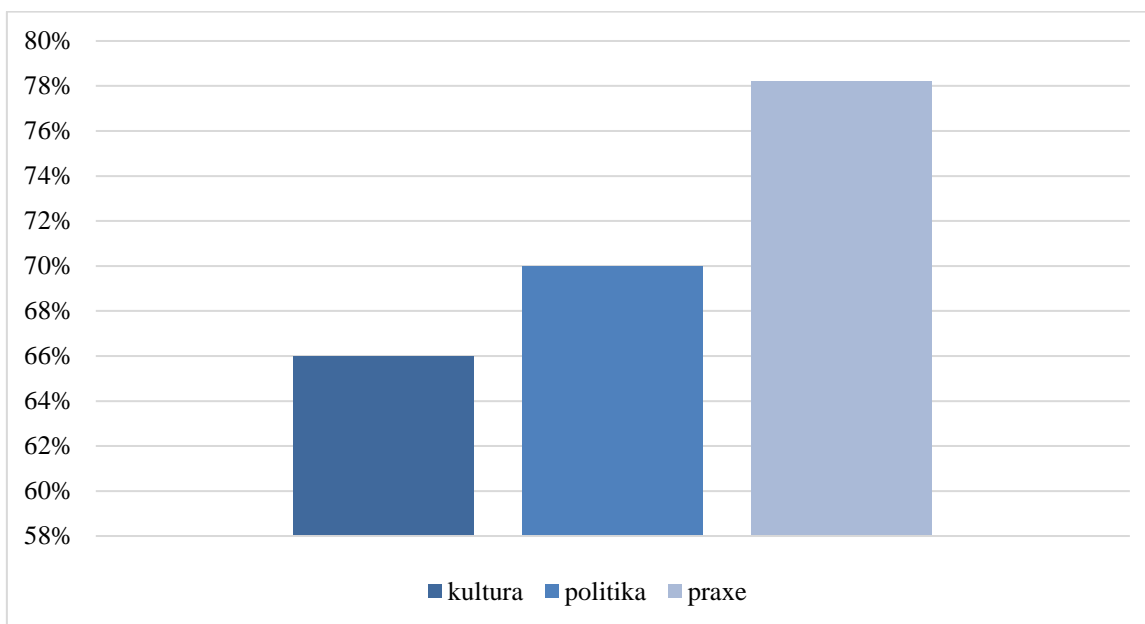
Nejvíce kladných odpovědí přinesla oblast praxe, 78,2 %. Byl potvrzen fakt, stejně jako ve škole 1, že na otázky z oblasti praxe se jim odpovídalo dobře. Je to jejich vlastní práce v hodině, metody a formy.

**Tabulka č. 16:** Vyhodnocení dotazníku v základní škole

Kultura	Politika	Praxe
66 %	70 %	78.2 %

Zdroj: Vlastní analýza, 2018

Celkový souhrn výsledků přináší procentuální shrnutí a to, že oblast praxe získala nejvíce kladných odpovědí, druhá je inkluzivní politika školy a třetí oblast kultury. Je překvapivé, že kultura měla tak malé zastoupení, přičemž se jedná o oblast, která se týká vztahu mezi jednotlivými skupinami zainteresovaných ve škole – učitelé, žáci a rodiče.

**Graf č. 2:** Vyhodnocení dotazníku

Zdroj: Vlastní analýza, 2018

Kultura 66 %, politika 70 %, praxe 78,2 %

Shrneme – li, dotazník ve škole 2 byl vyplňován pečlivě, dotazovaní se zamýšleli nad odpověďmi zodpovědně. V případě nepochopení se ptali. I v této škole jsme diskutovali nad správností odpovědí. Dotazník je v rukou člověka, který byl vybrán a má vyjádřit svůj názor. V každém případě to závisí na momentálním psychickém a fyzickém stavu účastníka. V každém případě jsem z atmosféry při vyplňování měla dobrý pocit. Z pedagogického sboru mající 39 pedagogů, z toho 5 asistentů je vzorek 10 respondentů menší, ale stále důvěryhodný.

## 7.2 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ PROSTŘEDNICTVÍM ROZHOVORŮ

Rozbor pomocí otevřeného kódování byl proveden nejdříve u školy 1 a poté u školy 2. Kapitola je rozdělena na 4 jednotky, každé jednotce byl přidělen kód, který nějakým způsobem charakterizuje následný text.

Materiálem ke kódování v tomto výzkumném šetření byly přepsané rozhovory. Otázky připravené pro rozhovory s pedagogickými pracovníky byly rozděleny do oblastí, dle výše zmiňovaného Ukazatele inkluze (Booth a Ainscow, 2002) tak, jak tomu bylo v dotaznících. Rozdělení nebylo nijak prezentováno, bylo určeno pouze pro následné dekodování.

### 7.2.1 INTERPRETACE ROZHOVORŮ ŠKOLY 1

#### Kategorie „Společné vzdělávání“

Všechny dotázané odpovídaly fundovaně, zmiňovaly rovné příležitosti, zapojení každého, individuální přístup k žákům, a to nejen k těm se speciálními potřebami. Mluvily o různých formách výuky, podporujících možnost relaxace i dětem bez doporučeného opatření. Třídní učitelka uvádí: *„Průběh epochového vyučování ve waldorfské škole je na práci a odpočinku založeno.“* Ostatní akcentovaly nutnost nepoukazovat na handicap a umění hledat v dítěti to, co se dá rozvíjet.

Některé se vyslovily, že téměř postižení nevnímají. Všechny tři dotázané se shodly v myšlence, že společné vzdělávání koresponduje s jejich životním postojem. Asistentka uvedla, že samozřejmost pomáhat byl důvod proč nastoupit do školy waldorfské, třídní učitelka také nejdříve nastoupila jako asistentka, až poté začala učit. Řekla, že postižení chlapce na vozíčku ve své třídě vnímá jen o přestávce, kdy se ostatní děti kolem něho volně pohybují, uvedla, že bere jako samozřejmé, jak je zapojen. *„V rámci vzdělávání pracuje stejně jako ostatní, navíc chlapec je rád, že ve škole se jeho postižení neřeší, nejhorší dle jeho slov je lítost.“* Odborná učitelka uvádí: *„I obrázky chlapce s Downovým syndromem berou ostatní jako krásné, chválí ho. Je to tím, že je s nimi od 1. třídy a dělá velké pokroky.“*

Důležitý je postoj učitele, děti vnímají jeho vnitřní naladění k odlišnostem, k bezpodmínečné pomoci, fair jednání ke všem. Ideální je, když takový postoj k odlišnostem vidí i doma a ve svém okolí.

#### Kategorie „Vztahy“

Odpovědi na otázku 2–4 vypovídající o inkluzivní a vztahové kultuře se lišily podle škol. Ve škole 1 bylo všem dotázaným předem jasné, jak to ve škole je s heterogenitou tříd. Již podvědomí ve městě, kde se škola nachází, určuje, že rodiče, kteří chtějí, nebo potřebují jiný styl výuky, jdou do školy alternativní. Třídní učitelka uvádí, že děti, které by dnes měly individuální plány a opatření z důvodu problémů, učila už před 15 lety. *„Zvládli jsme to tenkrát, i bez pomoci úřadů a asistentů, ten tady byl jeden na celou školu. Holčičku z Vietnamu, která neuměla slovo česky, děti rozmluvily za první tři měsíce a některým pomalejším také pomáhali spolužáci.“* Doplnuje, že právě rozmanitost dětí ve škole jí do školy přivedlo. V tom se shoduje s asistentkou. Heterogenita tříd se u alternativních škol předpokládá, každý jedinec je individuální, výjimkou nejsou cizinci, nebo děti ze smíšených

manželství, děti, které mají jinou víru, stravovací návyky, styl výchovy a chování. Lidé, kteří tam ale přicházejí pracovat, s tím většinou počítají, doplňují si vzdělávání v různých oblastech, několikrát za rok navštěvují semináře waldorfské pedagogiky se všemi specifiky. Z rozhovorů ve škole 1 vyplývá, že všechny dotazované o profilaci školy jako inkluzivní věděly, a právě z toho důvodu do školy nastoupily.

K názoru, že záleží na lidském faktoru, se vyslovila asistentka pedagoga: *„Myslím, že všichni s inkluzí souhlasí, jen je velký rozdíl v lidech. Někteří učitele se mnou, nebo s třídním nekomunikují dostatečně, pak nevědí, jak s žákem pracovat, ale spíše se to týká zaskakujících učitelů.“*

Dále se rozpovídaly o vztazích a o jednotlivých příkladech. Například: *„Ano, vztahy jsou důležité a ty máme dobré, už díky kruhovému vedení nemůže nikdo říct, že nemá možnost ovlivnit, co se mu nelíbí. Důležitá je konstruktivní kritika, ta jediná někam posouvá.“* To byl názor odborné učitelky, která má mimochodem na starosti estetický vzhled školy a plánování akcí školy v oblasti umělecké. Třídní učitelka je zase zapojena v personální skupině a momentálně pracuje na rozhovorech s jednotlivými učiteli ohledně úvazků na příští rok. Materiály ve skupině zpracují a předají kolegyni, která má na starosti tvoření rozvrhu. *„Jsme tým a na jednotlivcích a jejich zodpovědnosti záleží, každý přináší něco a dohromady je to dobrý celek. Je důležité mít v úctě práci ostatních lidí.“* A poslední příspěvek od asistentky: *„Lidi tady si vážím, jsme naladěni na stejnou notu, a to nás stmeluje. Jsem ráda, že to vidí i žáci, je to dobrý příklad.“* Většina učitelů zůstává kvůli jiným aktivitám ve škole ještě dlouho po vyučování, některé příklady skupin a práce již byly uvedeny, další odpolední skupina studuje waldorfskou pedagogiku do hloubky, také probíhají individuální rozhovory se speciální pedagožkou.

### **Kategorie „Plány školy“**

Dotaz, kdo je hlavním iniciátorem inkluzivní politiky vyvolalo doplňkové otázky. Ve škole 1 respondentka odpověděla: *„Jak, kdo? To musí být každý, kdo do té školy vejde. Jestli se má společně vzdělávat děti s handicapem a bez, je nutný vlastní kladný postoj, postoj dětí a rodičů. Každý ovlivňuje.“*

Vyjádření dvou respondentek bylo ve stejném stylu. Jak už bylo řečeno, ve škole je běžné mít ve třídě dítě se SVP, většinou několik. S velkou pomocí asistenta, ostatních žáků a jiným stylem výuky se situace zdá zvládnutá. Pokud je ještě potřeba pomoci, je zde externí speciální pedagožka, dlouholetá učitelka se znalostmi waldorfské pedagogiky. Přijíždí

jednou, někdy i dvakrát týdně. V případě těžkostí je třídním učitelem oslovena, zúčastní se vyučování, zapojí se a pozoruje dítě, kterému bude nutno pomoci. Poté proběhne rozhovor s učitelem, konzultují se navrhnutá opatření a dle nich se pokračuje dál. Záleží na problému, od nejjednodušších opatření postupně po formální úpravy. Mohou se upravit podmínky pro žáka ve třídě, provedou se lehká opatření v práci ve třídě směrem k žákovi, osloví se rodiče k rozhovoru, rodič dá svolení k vyšetření dítěte pracovníkem pedagogického centra, připraví se individuální opatření, individuální vzdělávací plán a jiné. Odborná učitelka dodává: *„Nejsme schopni ale pomoci každému, někdy je svoboda na naší škole příliš velká pro žáky, a i pro rodiče. Při přestupech se občas stává, že dítě stagnuje, protože styl je tak jiný, že po uplynulých letech v běžném proudu si osvojilo jiné metody, postoje k vlastnímu procesu, že to není možné změnit. Stává se, že se vrací ke stylu, kterému rozumí. Ne pro každého je tato škola.“* Po rozhovoru s třídní učitelkou na toto téma získávám odpověď, že přestup do této školy se doporučuje pouze na prvním stupni a nejlépe v období do 3. třídy.

Možnost spolupodílet se na plánech do budoucna mají dle účastnic šetření všichni, kdo má zájem. Na konferenci – schůzce každý čtvrtek – se diskutuje o přihlášení do jednotlivých projektů, hledají se nejvhodnější učitelé, kteří by to zastřešili. Škola se nezúčastňuje mnoha celoplošných projektů. K našemu tématu je například v projektu Inkluzivní vzdělávání, zastřešeným zřizovatelem.

I žáci jsou připouštěni k diskuzím ohledně důležitých rozhodnutí v třídním životě. Jsou vedeni pak za to nést svou zodpovědnost. Vytváří si pravidla třídy, organizují služby, spoluorganizují výlety, ročníkové divadlo, vycházky, exkurze, slavnosti, jarmarky. Tím je na ně přenášena práce, jsou samostatní. Jak podotýká třídní učitelka: *„Někdy velmi samostatní, žasnu, co žáci dovedou, například 8. třída při prezentacích svých ročníkových prací. Může to mít samozřejmě i negativní vývoj, často se s dětmi musí diskutovat o nevhodnosti jejich nápadu, a ne každé dítě je schopno přijmout jiná rozhodnutí.“*

### **Kategorie „Praxe ve školách“**

Na základě rozhovorů je nutno říci, že ve škole je prostředí velmi přátelské, žáci jsou ochotni pomoci. Chovají se nesobecky a bezprostředně, k tomu se ale pojí i negativní stránka věci, že se bezprostředně baví, i když přijde vyučující, na chodbách je běžnou praxí, že nepozdraví dospělého. Autorita dospělosti působí jen na někoho. Na někoho bohužel téměř žádná autorita. Tolerance vůči dětem se SVP je všeobecně hodně vysoká. Velmi často je možnost vidět pomoc druhému, ve výuce spolužákovi s učivem, nerozlišujíc pohlaví, národnost ani

postižení. V malé škole se všichni znají, prostředí je většinou prochnuto přátelstvím. Všechny respondentky toto vnímání svými odpověďmi potvrdily.

Otázka proč žáci nastupují do té či oné školy již byla zodpovězena. U této školy je to vzhledem k alternativnímu stylu výuky, k faktu, že waldorfská pedagogika nevytváří veliký tlak na žáky v podobě urychlování vývoje, nedodává informace ve fázi, kdy na to dítě není připravené, učitel má možnost vydržet, počkat na dobu, kdy dítě dozraje. Waldorfská pedagogika se snaží jít do hloubky tématu, nestaví výuku na množství informací. I přesto je na konci prvního stupně dle testů dokázáno, že výstupy školy 1 jsou ve stejné kvalitě jako výstupy „běžných“ škol.

Škola 1 péči o žáky se speciálními potřebami staví na organizaci procesu vzdělávání, formách výuky a na speciálních metodách. Věnuje se každému dítěti individuálně, pozoruje dítě během procesu, zaznamenává jeho pokrok a v závěru pololetí, nebo roku vypracuje obsáhlé slovní hodnocení. Vše je to velmi časově náročné. *„Práce mě ale baví, dává mi smysl a díky nástrojům obsaženým ve waldorfské pedagogice a antroposofii se mi ji daří zvládat.“* dodává třídní učitelka.

## 7.2.2 INTERPRETACE ROZHOVORŮ ŠKOLY 2

Asistentka uvedla důležitost informací, které získává o dotyčném žákovi se SVP. *„Až potom mám možnost jeho handicap eliminovat a ve společném vzdělávání snižovat rozdíly.“* Škola umožňuje účast na různých seminářích, vedení školy organizuje semináře a školení pro zaměstnance přímo ve škole. *„Vždycky se ráda dozvím něco nového.“* Potřebu vzdělávat se v oblasti speciální pedagogiky sdílela i druhá respondentka. Všechny dotazované zdůraznily potřebu individuální péče žákům se SVP. Zároveň však polemizovaly nad tím, jak se to dá zvládnout, aniž by to bylo na úkor ostatních žáků. *„Mám ve třídě dost dětí, někdy asistentku, někdy ne.“* Inkluzivní vzdělávání je právě rozdělení péče mezi všechny žáky, pomoci si formami výuky, použitím různých metod. Delegováním zodpovědnosti na žáky samotné, sociálnost zvyšovat skupinovou prací, nebo pomocí, tam kde je potřeba. Problém byl zmíněn i v případě hodnocení *„Děti těžce nesou, když ten se SVP má stejnou známku.“* Problematiku hodnocení musí mít každý vyřešenou sám v sobě, pak může žákům správně vysvětlit princip hodnocení. Znáмка je za konkrétní práci a pokrok, a pokud má žák se SVP změněn obsah výuky, jeho hodnocení je v rámci změněného obsahu práce a jeho konkrétního pokroku. Ve správně vedené třídě by neměl být problém toto vysvětlit.

### **Kategorie „Vztahy“**

Obě učitelky nastoupily v době, kdy inkluze ve škole ještě nebyla tak profilovaná, vyslovily se k tomu: *„Nyní když tady takové žáky máme, je nutné s nimi pracovat. Velmi záleží na jejich přístupu a na přístupu rodičů“*. Z rozhovorů vyplynulo, že mají ve škole především žáky s opatřením ohledně poruch učení z rozmanitých důvodů. Rodiče jsou vedeni ke spolupráci a k intenzivní domácí přípravě. Žáci pracují podle určených opatření, většina dětí pracuje ve společné třídě s ostatními. Pracují zde s dětmi, které jsou mimořádně nadané, mají skupinu, která je založena na matematickém vzdělávání společně s informatikou. Dále pracují s dětmi cizinců, i když čeština pro cizince propagovaná na webových stránkách momentálně nefunguje z důvodu odchodu učitelky českého jazyka do důchodu. Vzhledem k tomu, že škola není bezbariérová, nebylo by zatím možné přijmout žáky s tělesným postižením. Asistentka se vyslovila, že žáci se SVP mají u nich nadstandardní péči: *„Mají k dispozici člověka, který jim pomáhá, pomůcky, které může používat. Chlapec, s kterým pracuji já, má notebook, podle individuálního plánu vypracovává úkoly, hodnocen je mírně, také podle individuálního plánu.“*

Třídní učitelka se k otázce, zda všichni souhlasí s inkluzí, vyjádřila neutrálně: *„Nemohu mluvit za kolegy, občas nesouhlasím s tím, jak kolegové s žáky se SVP pracují, nebo naopak nepracují. Je to hodně o lidech.“*. Nedostatečná komunikace může vést k nedokonalému přístupu, dostáváme se k otázce ohledně vztahů mezi pedagogickými zaměstnanci. Tady jsme vnímali nevyřčený názor, všechny dotazované se vyjádřily stručně a neutrálně.: *„Pracujeme spolu, tak se musíme respektovat.“* S pobídnutím odpověď rozvést, přidaly odpovědi ohledně příprav, dozorů a nedostatku času rozvíjet vztahy nějak více.

### Kategorie „Plány školy“

Škola má dle respondentů hlavní iniciátory inkluze ve vedení. Oni rozhodují o přijetí dalšího žáka, spolupracují s pedagogickými centry a na učitelích pak je společně s nimi vytvořit plány na specializovanou výuku. *„Žáka přijmou, já s ním pracuji.“* Uvedla třídní učitelka.

Žáci z této školy se účastní mnoha republikových i mezinárodních projektů a programů. Z výpovědí respondentek víme, že na škole působí pedagog věnující se tématice grantů a projektů, komunikuje s vedením a vše potřebné zařizuje. Třídní učitelka říká: *„Projekty pak zastřešují určení lidé. Například odborný učitel jazyků má automaticky na starosti projekt Comenius.“* Z dalších odpovědí vyplývá, že výběr projektů je rozmanitý – sportovní, znalostní, umělecký, hravý aj. Zúčastnit se může každý.

Žáci jsou také vedeni k samostatnosti. Odborná učitelka uvádí příklad: *„Vedu je k samostatnosti a zodpovědnosti za vlastní proces učení, ne každý s tím umí zacházet. Po probrání látky jim řeknu, z které kapitoly budou psát test, ostatní nechám na nich. Znamka z testu je jejich okamžitá zpětná vazba.“* Dodává, že samozřejmě žáci se SVP pracují jinak podle IVP, hodnocení je také jiné.

Asistentka uvádí příklad z jejich výborné znalosti informačních technologií a zvládnání úkolů: *„Jsem překvapena, co na hodinách informatiky zvládají, a to jsem mladá a také hodně věcí umím. V tomhle jsou hodně samostatní. Další ukázkou samostatnosti podle ní je bezproblémové zvládnutí výměnných pobytů.“*

### Kategorie „Praxe ve školách“

Účastnice rozhovorů mluví o toleranci žáků. Asistentka vypovídá: *„Když pracuji se „svým“ žákem, je to v podstatě vyrušování ostatních, ti ale vědí, že to jinak nejde, prostě to tolerují. Jen někdy se otáčí, spíše ze zvědavosti.“* Třídní učitelka říká jinou zkušenost: *„U některých je sobeckost a netolerance podporována doma, leckdy při hovorech s rodiči slyšíte věty, které říkají žáci ve škole. S tím nelze mnoho dělat, jen působit na děti a doufat, že to něco v nich zanechá.“* Dle další respondentky je konkrétní příklad důležitý, doplňuje: *„Pokud se kluci kamarádí s chlapcem vietnamské národnosti, nebudou zřejmě mezi těmi, kteří mají rasistické názory. Znají konkrétního, fajnového kluka.“* Je to základ pro další vnímání, pro budoucnost.

Předposlední otázku již respondentky odpověděly v průběhu. Dle jejich názoru rodiče volí jejich školu z důvodu dobrého technického zázemí, nejmodernějších technologií ve třídách



a ve škole a z důvodu zabezpečení v oblasti lidských zdrojů – zaměstnání asistentů pedagoga, školních asistentů, spolupráce s poradenskými centry. Dalším důvodem je specifikace na žáky nadané. V neposlední řadě důvodem je i spádovost.

Škola se při péči o žáky se SVP opírá převážně o materiální vybavení školy, využívá technologie k práci s takovými žáky. Personální zabezpečení jim také umožňuje pracovat s žáky individuálně. Své zkušenosti čerpají ze školení a seminářů.

### 7.3 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ PROSTŘEDNICTVÍM ANALÝZY DOKUMENTŮ

Třetí metodou k získání dat v tomto výzkumném šetření byla analýza dokumentů školy. V našem případě se jednalo o analýzu dokumentů Školní vzdělávací program, plán školy a výroční zpráva 2016/ 2017. Rozbor dokumentů byl proveden v obou školách.

#### 7.3.1 ANALÝZA DOKUMENTŮ ŠKOLY 1

*Vize školy:*

*Waldorfská škola chce být společenstvím utvářejícím sebevědomou, tvůrčí a zodpovědnou lidskou bytost, schopnou s láskou a moudrostí v srdci aktivně ovlivňovat společnost a svět kolem nás.*

Profil školy vznikl studiem dokumentů – ŠVP, výroční zprávy a plánu školy, dále i na základě rozhovorů. V této škole pracuji, přesto zde byla snaha popisovat vše objektivně, s pomocí deduktivních postupů a deskriptivního jazyka.

Z analýzy dokumentu Výroční zpráva jsme se dozvěděli, že budova školy stojí ve staré zástavbě města. Je to samostatná budova, stojící v zahradě s přístupem ze dvou stran. Před školou je parkoviště a tzv. vysazovací zóna, místo, kde staví rodiče vozíci své děti do školy. Více než 70 procent žáků je z okolních vesnic. Budova funguje jako centrální i pro pedagogické zaměstnance střední školy – lyceum a umělecké učební obory.

Škola v *oblasti kultury* nabízí množství příležitostí dětem a studentům ze zdejšího kraje, dále pracovní příležitosti místním občanům. Vytváří komunitu s lidmi místními a lidmi podobného smýšlení.

Škola je zaměřená na vzdělávání alternativní, které má daná specifika uvedená v ŠVP. Zároveň se podílí na spoluutváření hodnot v ekologických, uměleckých a vzdělávacích projektech. Škola je součástí programu Inkluzivní vzdělávání základních škol, dále je

v projektu Skutečně zdravá škola, angažuje se v projektu Enviromentální vzdělávání, výchova a osvěta (EVVO).

Při škole velmi aktivně funguje Spolek rodičů, scházející se každý první čtvrtek v měsíci. Spolek rodičů se podílí finančně i pomocí na mnoha akcích spojené se školou – koncerty, besedy, charitativní akce, zápisy, dny otevřených dveří, přednášky, zahraniční mentoring. Další skupina rodičů si vzala na starost velkou školní zahradu a péči o ní, rodiče žáků 3. třídy organizující velikonoční a vánoční jarmark v daný rok.

Do *oblasti politiky* patří Školní vzdělávací program, který respektuje vývojové fáze dítěte tak, jak na ně nahlíží antroposofie (viz kapitola 4, Alternativní vzdělávání). Vývojové fáze lze rozdělit do tří oblastí. Prvním obdobím (do 7 let) je nápodoba, kdy se žák tímto způsobem učí. Druhé období lze charakterizovat jako osamostatňující a dítě v tomto období ztrácí schopnost nápodoby. Poslední období je takové, kdy dítě podrobuje svět kolem sebe kritice. (Lievegoed, 1992)

ŠVP se zanesenými změnami od 1. 9. 2016 obsahuje charakteristiku učebního plánu, popisuje a respektuje vývojové fáze dítěte a popisuje učební osnovy, které jsou v souladu s nimi. Samostatná kapitola je věnována výuce žáků se SVP. Zanesen je obsah učiva, očekávané výstupy a způsoby hodnocení.

Vypíšeme zde předměty, které dle názoru výzkumníka přinášejí největší rozdíly od ŠVP školy 2. Významný rozdíl ŠVP waldorfské školy je zaznamenán v předmětu Český jazyk: 1. třída čtení a psaní hůlkovým písmem, 2. třída čtení a psaní malým tiskacím písmem, 3. třída psaní psacím písmem. 3.-5. třída výuka gramatických jevů českého jazyka. Předmět Člověk a svět se snaží přinášet živé obrazy, podporující vývoj dítěte a představivost. Vyprávějí se zde daná témata. V 1. třídě pohádky a jejich archetypální obrazy, ve 2. třídě poučné bajky a legendy o světcích, ve 3. třídě pak vybrané části Starého zákona, ve 4. třídě severská mytologie, v 5. třídě vyprávění o starověkých kulturách – Indie, Egypt, Řecko. Podrobnosti k této oblasti přináší kniha od Carlgren (1991). Vše je podloženo textem z knih R. Steinera, který waldorfskou pedagogiku vytvořil.

Dva cizí jazyky (Anglický jazyk + Ruský jazyk/Německý jazyk – výběr probíhá v 1. třídě) jsou vyučovány od 1. třídy. Dle ŠVP je v 1. - 3. třídě ve výuce kladen důraz na charakter jazyka. Učitel používá cizí jazyk celou hodinu a dětem tak zprostředkovává setkání s jazykem skrz mluvu, zpěv a recitaci.

Doplňujícími předměty jsou například Eurytmie – vyjádření pohybem, takzvaná viditelná řeč pomocí pohybů těla. Ročníkové projekty v ručních pracích, nebo Kreslení forem – v prvních ročnících na rozvoj grafomotoriky, ve vyšších ročnících, kreslení např. uzlových forem rozhýbávání myšlení a prostorového vidění.

Do pedagogického sboru patří také výchovná poradkyně, metodik prevence, externě spolupracující speciální pedagog a přijíždějící dvě pracovnice speciálně pedagogického centra – speciální pedagog a psycholog. Ve waldorfské škole je tzv. kruhové vedení – na vedení školy se podílí, nebo může podílet, ten, kdo ze zaměstnanců má chuť a čas. Práce je delegována na jednotlivé skupiny – personální skupina, skupina propagace, prostory, družina, vyučovací procesy, nepedagogičtí pracovníci, skupina starající se o estetický vzhled školy. Každý čtvrtek zde probíhá konference, která je pro všechny pedagogické zaměstnance, má tři části – pedagogickou, vzdělávací a organizační.

*Oblast praxe* je zastoupena lidskými zdroji. Pro potřeby základní školy je zde 24 pedagogických pracovníků, z toho je 8 asistentů. Nepedagogických pracovníků je ve škole 15. Ve škole se vzdělává 205 dětí, v každém ročníku jen jedna třída. 30 žáků je vedeno jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Převažují žáci se speciálními potřebami z důvodu poruch chování z rozmanitých důvodů – psychické onemocnění, nepodnětné prostředí rodiny, motorický neklid nebo poruch učení z rozmanitých důvodů – lehká mozková obrna, ADHD, atypický autismus, Downův syndrom, lehká mozková dysfunkce, tělesné postižení svalová dystrofie. Do každé třídy, zatím kromě 1. třídy, je přiřazen asistent. V 8. a 9. třídě je žáků se speciálními potřebami více, na hlavní předměty zde pracují dva pedagogové, plus asistent. Škola je bezbariérová, nedostupné jsou pouze dvě třídy v podkroví. Ředitel školy je ve funkci 4 roky, i nadále učí svou třídu.

### 7.3.2 ANALÝZA DOKUMENTŮ ŠKOLY 2

Motto školy:

*Naše škola se stane místem, kam budou děti rády chodit, kde získají základní znalosti, dovednosti a kompetence, rodiče a členové komunity se budou moci zapojit do sportovních, výchovně vzdělávacích, uměleckých a ostatních aktivit školy a jiných organizací působících v prostorách školy.*

Budova školy se nachází v malém městském parku, ke škole je dobrá dostupnost. Jedná se o velký třípatrový dům, který je z počátku 20. století, přesněji z roku 1908. Od té doby se

tam vždy nacházel nějaký vzdělávací ústav. Nyní je to základní devítiletá škola. Od roku 2004 prodělala velké stavební úpravy. Rekonstrukce byla kompletní, došlo na učebny, aulu, tělocvičnu a šatny, vytvořilo se nové moderní hřiště a prostor vnitřního dvora školy.

V *oblasti kultury* jsou ve vzdělávacím programu uvedeny možnosti aktivit, pomůcek a soutěží. V závěru ŠVP jsou i se svými kompetencemi popsány jednotlivé projekty – Den Země, Masopust, Velikonoce, Vánoce, Škola podporující zdraví, S paletou do minulosti, Školní noviny, Den pro život a jiné. Škola se zúčastňuje mnoha sportovních akcí a turnajů. Účastní se mezinárodního programu Comenius, dnes Erasmus – výměnné pobyty v zahraničí, projektu Mléko do škol, Ovoce do škol, Partnerská škola – projekt zprostředkovávající zkoušky Cambridge, Každý má šanci – projekt, který má za úkol prevenci předčasného ukončování docházky.

Do *oblasti politiky* patří vzdělávací program, kam byly v průběhu roku 2014 zaneseny doplňující vzdělávací obory jako je Etická výchova, zapracováno do oblastí Člověk a svět, Umění a kultura, do průřezových témat. Doplněna byla finanční a čtenářská gramotnost. Akcentována je sociální gramotnost s důrazem na prevenci patologických jevů. Zvýšila se nabídka volitelných předmětů a některé byly kompletně přepracovány. Například předmět Psaní na počítači, nově zrevidována byla témata v oblasti Člověk a příroda. Z důvodu povinného zavedení druhého cizího jazyka na druhém stupni došlo k rozsáhlým změnám v učebním plánu. V ŠVP je uvedena charakteristika předmětu, očekávané výstupy, průřezová témata, přesahy do a z učebních bloků. Samozřejmostí je vyjmenování jednotlivých kompetencí. Součástí je ŠVP pro školské zařízení – pro družinu a ŠVP pro žáky s PO (podpurným opatřením). ŠVP pro žáky s PO má svojí samostatnou přílohu. Je platná od 1. 9. 2016. V prvních odstavcích je velmi podrobně rozpracován plán na podporu výuky pro mimořádně nadané žáky.

*Oblast praxe* je zastoupena lidskými a materiálními zdroji. Ve škole je 492 dětí, v každém ročníku jsou dvě až tři třídy. 67 žáků je zde registrováno jako žáci se speciálními potřebami. Převažují žáci selhávající ve vzdělávání z důvodu problémů s chováním, 3 žáci mají podpurná opatření z důvodu poruch autistického spektra. Ve škole je vzděláváno 22 dětí cizinců, nebo dětí ze smíšeného manželství. Profiluje se jako škola pro cizince. Od začátku každého školního roku nabízejí vytvoření skupiny pro vzdělávání žáků nadaných v oblasti matematické a informačních technologií.

Díky evropským grantům došlo k výměně a doplnění veškerých školních technologií. Nejnovější přístroje jsou v chemických laboratořích, moderně je zde vybavená kuchyňka, v keramické dílně jsou 2 vypalovací pece.

Ve škole působí metodik prevence, dva speciální pedagogové a jeden výchovný poradce. Spolupracují se speciálním pedagogickým centrem. K dispozici jsou zájmové kroužky – výuka jazyků, hudební a taneční kroužek, keramika, fotbal, šachy, matematické dovednosti, logika a hry.

Pedagogický sbor čítá 39 pedagogických pracovníků z toho je 5 asistentů pedagoga. Z městského grantu Inkluzivní vzdělávání základních škol mají na tři roky k dispozici 4 školní asistenty. Školní asistent je takový asistent, který je specializován na práci se sociálně znevýhodněnými žáky a je využíván na spolupráci a komunikaci s rodinami takových žáků. Nepedagogických pracovníků škola zaměstnává 21. Škola není bezbariérová, žáci s omezením v pohybu mají k dispozici schodolez – kompenzační pomůcku pro překonávání schodišť. Ředitel školy je ve funkci 6 let, školu vede společně se svými dvěma zástupci. Z analýzy příslušných dokumentů dále plyne, že vedení školy je pyramidální, vše se děje se souhlasem managementu.

## 8 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Na závěr výzkumného šetření byly materiály získané pomocí dotazníků, rozhovorů a analýzy dokumentů připravené k vytvoření dvou případových studií. Shrnutí bylo rozděleno do skupin dle metod šetření.

### 8.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE ŠKOLY 1

Rozborem získaných dat z *dotazníku* bylo zjištěno, že škola 1 je pro inkluzivně naladěna nejvíce v oblasti praxe, v oblasti, kde otázky směřují konkrétně na vzdělávací proces a na přístup k němu. Analýzou prochází vztah pedagogických pracovníků versus žáci. Akcentují se zde formy výuky a metody. Druhá a třetí oblast byla procentuálně zastoupena v podobné výši. Obě oblasti kultura a politika získaly ohodnocení ve výši 70 a 72,2 %, což poukazuje na vyjasněné vztahy mezi zaměstnanci, žáky a rodiči. Učitelé se podílejí na inkluzivní kultuře svým vlastním přístupem a vzorem. Ve škole existuje tzv. kruhové vedení, to znamená, že není jeden nebo více vybraných jedinců, kteří rozhodují, ale většina rozhodnutí se dělá na základě společného konsensu. Vzhledem k tomu mají pak všichni ve škole zodpovědnost za školní procesy, zároveň mají možnost se i spolupodílet na vytvoření inkluzivní politiky, připravovat a realizovat nové strategické plány a programy zaměřené na společné vzdělávání, působit na omezování šikany, zjišťovat nejlepší preventivní opatření při zvyšující se absenci a záškoláctví.

Otevřeným kódováním provedená analýza *rozhovorů* nás obohatila dalšími zjištěními. Škola zaměstnává lidi, kteří do ní nastoupili právě pro její profilaci jako školy alternativní. Tito lidé přinášející do školy své životní postoje, které korespondují s myšlenkou společného vzdělávání. V oblasti kultury se všechny respondentky shodly na tom, že vztahy ve škole jsou výborné, lidé si rozumí, vytváří přátelské vztahy mezi sebou, váží si jeden druhého. S filosofií, že každý jednotlivec je součástí úspěšného týmu, jdou příkladem svým žákům. V oblasti politiky měla každá účastnice rozhovoru bohaté zkušenosti s heterogenitou třídy, se zapojením všech do výuky, s pomocí, těm, kteří to potřebují. Toto naladění přináší fakt, že se lidé a děti v této škole cítí dobře. Tráví tady víc času, než vymezuje jejich pracovní úvazek a u žáků rozvrh hodin. Případné problémy jsou učitelé i děti ochotni řešit, obě strany jsou zvyklé diskutovat a docházet ke společným konsensům. Samostatnosti dětí se využívá k vytvoření plánu, jak případné problémy řešit, důležitost se dává jen konstruktivní kritice. Škola nepotřebuje pyramidální zásahy v prosazování společného vzdělávání. V této škole dávají jednoznačně přednost lidskému faktoru,

materiální vybavení nepovažují za tak důležité. Nemají tu žádné speciální technické vybavení, pouze standardní pomůcky a pomůcky, které získávají děti vzhledem ke svým potřebám. Začlenění všech dětí do týmu třídy, následně školy, je úkolem každého člověka, který ve škole je.

Rodiče volí tuto školu ze dvou důvodů – kvůli filosofii školy a jejímu programu, se kterým se ztotožňují, nebo z důvodu hledání alternativního stylu vzdělávání s myšlenkou zapojení každého dle jeho možností.

*Analýza dokumentů* byla k vytvoření náhledu na studii školy velmi přínosná. Jsou zde uvedeny důležité body ze ŠVP, plánu školy a z výroční zprávy 2016/ 2017. Ze všech materiálů se dozvídáme o odlišnostech této školy vzhledem ke školám „běžného“ vzdělávacího proudu. Přinášíme informace o projektech, ve kterých je škola zainteresována. Jsou to takové projekty, většinou na krajské úrovni, které jsou vhodné pro širokou škálu účastníků – výtvarné soutěže, hudební festivaly, divadelní projekty, dny poezie, koncerty, natáčení filmů. Sportovních turnajů se škola většinou neúčastní pro svůj negativní postoj k soutěživosti a dravosti. Velkou výhodou v prosazování dobrých vztahů vidíme v tom, že se jedná o školu malou, kde se téměř všichni znají, dále v práci jednotlivých skupin pro školu, v zapojení rodičů do celého společenství, nejen formálně, ale přímou účastí na akcích školy. Program přináší speciální podmínky pro děti nejen s nutností nějakého formálního opatření, ale všem dětem – s individuálním přístupem k životu, s různou rychlostí chápání řečeného, s odlišným náboženstvím, s odlišnými stravovacími návyky, k barvě pleti. Z výčtu dětí a jejich podpůrných opatření je zřejmé, že škola zvládá naplňovat individuální potřeby dětí s různým vzdělanostním potenciálem.

## 8.2 PŘÍPADOVÁ STUDIE ŠKOLY 2

Rozborem získaných dat z *dotazníku* vyšlo, že škola 2 je pro inkluzivně naladěna v oblasti praxe. V této oblasti získala 78,2 %. Žáci této školy jsou vedeni k přemýšlení nad rozdílnými názory, škola má dobré personální obsazení, zaměstnáním asistentů pedagoga a školních asistentů přispívají ke zdárnému průběhu společného vzdělávání. Ve škole si zakládají na technickém vybavení, nejmodernější technologie jsou dány k použití všem žákům, další didaktické pomůcky a elektronické pomocníci jsou navíc k dispozici žákům se ŠVP. V další zmíněné oblasti, v politice získala 70 %. Jsou jasně vymezeni proti všem druhům šikany, pro všechny platí prohlášení, jaké chování se ve škole toleruje a jaké ne.

Jsou připraveni poskytovat podpůrná opatření i bez formálních postupů. Poslední vyhodnocenou oblastí s nejnižším procentuálním ohodnocením - 66 % je oblast kultury.

Důvodem k průměrnému ohodnocení vztahů mezi pedagogickými pracovníky, mezi žáky, mezi rodiči, může být velikost školy a množství žáků, kteří se mezi sebou neznají. Lidé zde pracující vytvářejí podmínky pro práci se žáky se SVP, sledováním účinnosti opatření, nebo postupným přenastavením. Když reprezentují školu v turnajích a projektech, hrdě se ke jménu své školy hlásí.

Z rozhovorů vyplynulo, že pro úspěšný průběh společného vzdělávání respondentky potřebují informace o tom, jak žáky se SVP vzdělávat, oceňovaly snahu školy, která semináře a školení na toto téma organizuje přímo ve škole, nebo umožňuje účast na externích místech. Vítají pomoc asistentů pedagoga. Zmiňovaly těžkosti u mnoha žáků, kteří mají dostávat podpůrné opatření. Díky své profesionalitě znaly a poukazyvaly na různé formy práce a využití rozmanitých metod ve výuce. K tomu jim také pomáhá technické vybavení přímo ve třídách. Do školy 2 učitelé nastupují kvůli profilaci školy jako školy pro žáky mimořádně nadané, školy s dobrým technickým vybavením, školy, která je zapojena ve velkém množství zajímavých projektů. Vztahy mezi kolegy byly popsány jako čistě pracovní. Věnují se přípravám, odvedou svou práci v hodinách a na konci vyučování školu opouští. Hlavními iniciátory inkluze jsou dle respondentek lidé ve vedení, jsou to také oni, kdo dělá plány školy do budoucna. I přestože nemají účastníci pocit, že by se mohly podílet na vytváření plánů školy do budoucna, každý jednotlivec zastřešením grantu, nebo projektu, to vlastně nevědomky dělá. Škola vyučuje řadu cizinců, nebo žáků ze smíšených manželství. To, že se setkávají různé národnosti je dle odpovědí respondentů veliké plus do budoucna. Kromě jiného, vytváření tzv. smíšených kamarádství vidí jako správný směr ke zvládnutí společného vzdělávání v praxi.

*Analýza dokumentů* školy 2 přinesla potvrzení informací o jejich pro inkluzivním vzdělávání. Ze ŠVP, plánu školy a výroční zprávy 2016/ 2017 bylo znát, že škola jednoznačně vychází vstříc žákům, kteří chtějí být aktivní a svým zapojením se do projektů a programů nabývat další vědomosti a dobrým umístěním reprezentovat školu. Nadaní žáci mají svou skupinu vzdělávající se v oblasti matematiky a informatiky. Dozvídáme se přesné počty žáků, žáků se SVP a nadaných, pedagogů a specialistů v oboru speciální pedagogika. Ze vzdělávacího programu detailně známe postupy v jednotlivých předmětech, jejich propojení mezioborové a přesahy předmětů.



### 8.3 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ Z HLEDISKA NAPLNĚNÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ

Diplomová práce se zabývala školskou inkluzí. Ve dvou školách s odlišným vzdělávacím programem bylo nejdříve provedeno dotazníkové šetření. Inspiraci k vytvoření dotazníků jsme čerpali z dokumentu Ukazatel inkluze od anglických odborníků Booth a Ainscow (2002). Hodnocení inkluze bylo ve školách ve shodě s uvedeným dokumentem (Ukazatel inkluze) rozděleno do tří oblastí, do oblasti kultury, politiky a praxe. Díky takovému rozdělení bylo možné analyzovat tzv. inkluzivitu školy a prozkoumat nejobtížněji zachytitelné aspekty školního prostředí – klima, atmosféru, filosofii školy, dále pak názorový proud pedagogických zaměstnanců, postoj učitelů k rozmanitosti a k individuálním potřebám žáků. V neposlední řadě pak bylo možné analyzovat postupy pedagogických pracovníků s žáky se SVP a používání nejlepších metod a forem pro vzdělávání všech žáků.

K získání validních výsledků byly použity dvě další metody, a to polostrukturovaný rozhovor a analýza dostupných dokumentů školy. Na základě této tzv. metodologické triangulace jsme dospěli k naplnění dílčího cíle výzkumu: „*Proniknout do problematiky inkluzivního vzdělávání v předmětných školách.*“ Rozhovory s pedagogickými pracovníky přinesly množství materiálu, které nám umožnilo nahlédnout detailněji do života obou škol. Každý účastník mluvil ze svých zkušeností, přinášel informace, které byly dekodovány a vzápětí nově sestavovány do kategorií, související s již zmíněnými oblastmi.

Finální analýzou dokumentů jsme získaná data obohatili o charakteristiku škol a informace, kterými se školy prezentují na veřejnosti. V případových studiích dvou škol předkládáme data dokazující, že se nám splnění obou cílů práce podařilo. Na základě výše uvedeného si tróufáme konstatovat, že bylo dosaženo hlavního výzkumného cíle: „*Analyzovat přístup učitelů vybraných škol ke školské inkluzi.*“ V případových studiích dvou škol předkládáme data dokazující, že se nám splnění obou cílů práce podařilo. Přesto jsme si vědomi, že výsledky vypovídají jen o dvou školách a nedovolili bychom si naše zjištění generalizovat na situaci v inkluzivním vzdělávání v celé České republice.

## ZÁVĚR

Název předkládané diplomové práce byl formulován jako „Přístup učitelů základních škol ke školské inkluzi“, s podtitulem Případová studie základních škol s vybranými vzdělávacími programy ve Středočeském kraji a v Praze.

Důvodem k vybrání tohoto tématu byl záměr analyzovat a následně porovnat přístupy učitelů ze školy s alternativním programem (škola 1) s přístupem učitelů ze školy „běžného“ vzdělávacího proudu (škola 2). Pracuji ve škole 1 a zajímalo mě, zda tak, jak inkluzi vnímám já a ostatní zaměstnanci v naší škole, ji vnímají i v jiných školách.

Výzkumným šetřením jsme došli ke zjištění, že ve škole 1 dávají větší důraz na vztahy a spolupráci, realizováním společných projektů se zabývají propojením všech tří zainteresovaných stran ve škole – učitelů, dětí a rodičů. Dbají na pocity nově příchozích jak z řad žáků, tak učitelů, považují za důležité řešit i malé odchylky od čestného a morálního chování, prosazují spolupráci dětí ve třídách i mezi ročníky. Kladou důraz na zodpovědnost každého jednotlivce za svojí práci a svůj vývoj. Do společného vzdělávání jsou schopni zapojit děti i s potřebou značných podpůrných opatření. Jejich velkým bohatstvím jsou lidské zdroje.

Ve škole 2 jsou hrdí na svoji školu, která oslavila 100let svého trvání, na rekonstrukci a realizování proměn své školy ve školu moderní. Své výhody vidí v technickém vybavení školy, veškerou techniku používají ve prospěch žáků a dobrého pracovního výkonu. Zúčastňují se programů a projektů probíhajících v České republice, ale i v zahraničí. Jsou zaměřeni na nadané žáky v oblasti matematiky a informatiky, rozhodli se pomáhat dětem cizinců. Účastí na sportovních turnajích podporují pocit přináležitosti ke škole. Vedení školy propaguje společné vzdělávání, získává finance a pedagogům zprostředkovává semináře s tematikou speciální pedagogiky.

V přístupech k inkluzi můžeme vidět rozdíl, tak jak můžeme vidět rozdíl ve vizích škol, ale pravdou zůstává, že obě školy se snaží přistupovat k problematice po svém, dle svého nejlepšího smýšlení. Práce všech pedagogů si nesmírně vážím a jsem ráda za příležitost a zkušenosti, kterou mi psaní této práce poskytlo.

## RESUMÉ

Hlavním cílem diplomové práce bylo analyzovat přístup učitelů ke školské inkluzi. Dále byl stanoven dílčí, tzv. aplikační cíl – proniknout hlouběji do problematiky školské inkluze na vybraných školách. První část práce se věnovala teoretickým východiskům. Nejdříve byly analyzovány klíčové odborné pojmy jako zdravotní postižení, žák s potřebou podpůrných opatření, inkluzivní škola, integrace a inkluze. Posledně dva jmenované výrazy byly blíže vysvětleny a porovnány. V další kapitole jsme se podrobně zabývali edukací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na českých školách. Vzhledem k tomu, že výzkumné šetření probíhalo také v alternativní škole, byla k teorii přidána i kapitola o inovativních školách, konkrétně o waldorfské škole se všemi jejími specifiky. Použitými výzkumnými metodami byly nestandardizovaný dotazník, polostrukturovaný rozhovor a analýza vybraných dokumentů. Data byla vyhodnocena a interpretována pomocí metodologické triangulace. Výsledky jsme interpretovali ve shodě s doménami inkluzivní kultura, politika a praxe. Došli jsme ke zjištění, že ačkoli to bude cesta ještě dlouhá, společné vzdělávání, heterogenní třídy, spolupráce a inkluzivní smýšlení je tou nejlepší zkušeností, kterou mohou děti do života dostat.

## RESUMÉ

The main objective of the thesis was to analyze the approach of teachers to school inclusion. In addition, a partial application goal was set – deeper understanding of the issues of school inclusion. The first part deals with the theoretical background. Firstly, we analyzed the key special terms that we encounter, such as disability, pupils with support measures, inclusive school, integration and inclusion. The latter two terms were explained closely and compared. In the next chapter, we dealt in detail with the education of pupils with special education needs in Czech schools. Since the research was also carried out in an alternative school, the chapter also includes the description of innovative schools, namely the Waldorf School with all its specifics. The research methods used were non-standard questionnaire, half structured interview and analysis of selected documents. Data were evaluated and interpreted using methodological triangulation. The results were explicated in compliance with areas of inclusive culture, politics and practice. We found out that, although there is still a lot of work in front of us, inclusive education, heterogenic classes, cooperation and inclusive thinking is the best experience that children can get for their future life.

**POUŽITÉ ZDROJE**

1. BOOTH, Tony a Mel AINSCOW, 2002. *Index for inclusion developing learning and participation in schools* [online]. [cit. 7.4.2018] Dostupné z: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2016. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-255-0.
3. CARLGREN, Frans, 1991. *Cesta ke svobodě*. Přeložil Z. Váňa. Praha: Baltazar. ISBN 80-900307-2-6.
4. GAVORA, Petr, 2002. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
5. GREGER, David, 2018. *Zpráva o možnostech sledování inkluzivních přístupů, Česká školní inspekce, 2017/2018* [online]. [Cit.27.3.2018]. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/getattachment/79d46006-8f87-418e-93cc-30483d3d196a/Zprava\\_sledovani-inkluzivnich-pristupu.pdf](http://www.csicr.cz/getattachment/79d46006-8f87-418e-93cc-30483d3d196a/Zprava_sledovani-inkluzivnich-pristupu.pdf).
6. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
7. HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 87367-040-2.
8. INTERNETOVÝ PORTÁL FAKTUS, 2016. Rozhovor s Janou Strakovou [online]. [cit. 30. 6. 2016]. Dostupné z [www: http://faktus.info/2016/06/30/jana-strakova-v-ceskemskolstvi-chybi-duvera-inkluzi-ji-tam-muze-vratit/](http://faktus.info/2016/06/30/jana-strakova-v-ceskemskolstvi-chybi-duvera-inkluzi-ji-tam-muze-vratit/).
9. JESENSKÝ, Ján, 2000. *Základy komprehensivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-19-1.
10. KALEJA, Martin a Eva ZEŽULKOVÁ, 2016. *Školská inkluze versus exkluze: vybrané kontexty vzdělávání sociálně vyloučených dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. ISBN 80-7464-840-0.
11. KOCUROVÁ, Marie, 2001. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 80-7290-060-9.
12. KNOTOVÁ, Dana a kol., 2014. *Školní poradenství* [online]. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4502-2. [cit. 5.3.2018]. Dostupné z: <https://knihy.abz.cz/prodej/skolni-poradenstvi-1>.
13. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2013. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7.
14. LANG, Greg, Stanislav KOSTIHA a Chris BERBERICH, 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-144-4.
15. LECHTA, Viktor a kol, 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-697-7.
16. LIEVEGOED, B. C. J., 1992. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar. ISBN 80-900307-7-7.

17. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, 2015. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní. ISBN 978-80-87456-57.
18. MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1362-4.
19. NETOLICKÁ, Danuše, 2016. *Integrace versus inkluze* [online]. [9. 1. 2016] Dostupné z: [www.rvp.cz/clanek/c/N/12715/integrace-versus-inkluze.html/](http://www.rvp.cz/clanek/c/N/12715/integrace-versus-inkluze.html/).
20. PANČOCHA, Karel a Lenka SLEPIČKOVÁ, 2013. *Aktéři školní inkluze. Actors of School Inclusion*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6688-5.
21. POL, Michal, 1996. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* 1. vyd. Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-1097-5.
22. PRŮCHA, Jan, 2011. *Multikulturní výchova*. 2.vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-502-2.
23. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
24. SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. 2. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.
25. STEINER, Rudolf, 2003. *Waldorfská pedagogika: metodika a didaktika*. 1. vyd. Semily: Opherus. ISBN 80-902647-7-8.
26. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
27. ŠVARCOVÁ, Iva, 2001. *Mentální retardace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-889-0.
28. TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.
29. *The European Council for Steiner Waldorf Education*, 2018 [online]. [Cit.27.3.2018]. Dostupné na [http://ecswe.net/wp-content/uploads/2017/11/ECSWE\\_Factsheet\\_2017-18.pdf](http://ecswe.net/wp-content/uploads/2017/11/ECSWE_Factsheet_2017-18.pdf).
30. UZLOVÁ, Iva, 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.
31. MŠMT, 2013-2018. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT. [cit.22.9.2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy>.
32. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ, 2016. Článek klasifikace funkčních schopností disability zdraví [online]. [cit. 2. 7. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.mpsv.cz/files.cz/clanky/9867/klasifikace-funkcnich-schopnosti-disabilityzdravi.pdf>.
33. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

**SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ**

<b>Tabulka č. 1:</b> Pojem integrace a inkluze .....	7
<b>Tabulka č. 2:</b> Základní údaje o respondentech.....	24
<b>Tabulka č. 3:</b> Vyhodnocení otázek v oblasti kultury ve waldorfské škole .....	30
<b>Tabulka č. 4:</b> Souhrnné vyhodnocení otázek .....	30
<b>Tabulka č. 5:</b> Vyhodnocení otázek v oblasti politiky ve waldorfské škole .....	31
<b>Tabulka č. 6:</b> Souhrnné vyhodnocení otázek .....	31
<b>Tabulka č. 7:</b> Vyhodnocení otázek v oblasti praxe ve waldorfské škole .....	32
<b>Tabulka č. 8:</b> Souhrnné vyhodnocení otázek .....	32
<b>Tabulka č. 9:</b> Vyhodnocení dotazníku ve waldorfské škole .....	33
<b>Tabulka č. 10:</b> Vyhodnocení dotazníků z oblasti kultury v základní škole .....	35
<b>Tabulka č. 11:</b> Souhrnné vyhodnocení otázek .....	35
<b>Tabulka č. 12:</b> Vyhodnocení dotazníku z oblasti politiky v základní škole .....	36
<b>Tabulka č. 13:</b> Souhrnné vyhodnocení otázek .....	36
<b>Tabulka č. 14:</b> Vyhodnocení dotazníku z oblasti praxe v základní škole .....	37
<b>Tabulka č. 15:</b> Souhrnné vyhodnocení otázek z oblasti praxe v základní škole .....	37
<b>Tabulka č. 16:</b> Vyhodnocení dotazníku v základní škole .....	37
<b>Graf č. 1:</b> Vyhodnocení dotazníku.....	33
<b>Graf č. 2:</b> Vyhodnocení dotazníku.....	38
<b>Schéma č. 1:</b> Konceptualizace výzkumného problému a cílů práce .....	23

## PŘÍLOHY

## Příloha č. 1: Dotazník pro pedagogické pracovníky

Dotazník pro pedagogické pracovníky					
č.		rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
1.	Mají žáci, rodiče a zaměstnanci školy pocit přináležitosti ke škole?				
2.	Je první kontakt se školou přívětivý a přátelský?				
3.	Jednají spolu zaměstnanci školy s úctou, bez ohledu na to, jakou úlohu ve škole zastávají?				
4.	Slouží týmová práce mezi zaměstnanci školy jako vzor pro studenty?				
5.	Jednají žáci se všemi zaměstnanci školy s úctou?				
6.	Podporují zaměstnanci školy zapojení rodičů do dění ve škole (proces učení, akce, pomoc, a jiné)				
7.	Jsou žáci vedeni k tomu, aby byli hrdí na to, co dokázali a ocenit to, co dokázali druzí?				
8.	Jsou všichni členové školy vnímáni jako ti, kdo se učí a zároveň jako ti, od kterých se učí ostatní?				
9.	Pokud žák není úspěšný, hledá se řešení ve vyrovnávacích opatřeních a v přenastavení pomoci?				
10.	Je zde snaha minimalizovat organizaci učebních skupin podle úrovně dosažených výsledků nebo podle postižení?				
11.	Je-li to možné, poskytuje se podpora učení, aniž by se musely použít formální postupy?				
12.	Hospitují si učitelé vzájemně v hodinách?				
13.	Uvědomuje si škola potíže nových zaměstnanců, nebo nových žáků? Vědí, na koho se obrátit?				
14.	Konají se schůze, na nichž se může vyřešit problém, ještě dříve, než se vyhrotí?				
15.	Zlepšují podpůrná opatření některých žáků výuku i pro ostatní žáky?				
16.	Je zaveden účinný systém pro nahlašování absencí a zjišťování důvodů pro tyto absence?				
17.	Je vypracováno jasné prohlášení týkající se šikany, které podrobně říká, jaké chování ve škole je přijatelné a jaké nepřijatelné?				
18.	Je všem žákům jasné, na koho se mají obrátit v případě obtíží?				
19.	Jsou učitelé zodpovědní za to, aby se v jejich hodinách učili všichni žáci?				
20.	Jsou studenti podporováni v tom, aby přemýšleli o názorech lišících se od jejich vlastních názorů?				
21.	Jsou studenti podporováni v tom, aby byli zodpovědní za vlastní proces učení?				
22.	Zkoumají učitelé způsob, jak je možné snížit individuální podporu žáků?				
23.	Je hodnocení založeno na podrobném pozorování?				
24.	Sdílejí pracovníci školy své starosti a dělí se o své zkušenosti z výuky?				
25.	Je speciální podpora žákům vnímána pedagogy jako nárok, a ne speciální doplněk?				
26.	Jsou asistenti pedagoga přiřazováni na pomoc konkrétním žákům?				
27.	Má škola pomůcky, rozvíjí personální obsazení a opatření ke zvládnutí práce s žáky se speciálními potřebami?				

Zdroj: převzato od autorů Booth a Ainscow, 2002



**Příloha č. 2: Otázky polostrukturovaného rozhovoru**

1. Jak vnímáte inkluzi ve své škole?
2. Jsou vaše třídy heterogenní, a pokud ano, je z politiky školy jasné, že to je běžná praxe?
3. Myslíte, že všichni zaměstnanci jsou si této politiky vědomi a souhlasí s ní?
4. Jsou vztahy zaměstnanců důležité pro rozvoj inkluze?
5. Je vedení školy hlavním iniciátorem pro inkluzivní politiky?
6. Máte možnost se spolupodílet na plánech školy do budoucna?
7. Jsou žáci vedeni k samostatnosti, ke svobodnému myšlení?
8. Jsou žáci vedeni k nesobeckému chování, k toleranci ostatních?
9. Proč myslíte, že do vaší školy nastupují žáci se speciálními potřebami?
10. Jak pracujete s žáky se speciálními potřebami? Jak jsou tito žáci začleněni?

**Příloha č. 3: Záznamový arch pro analýzu dokumentů**

<b>Předmět zkoumání</b>	<b>Analyzovaná škola (1)</b>	<b>Analyzovaná škola (2)</b>
<b>Charakteristika školy Vztahy Spolupráce (oblast kultura)</b>		
<b>Výroční zpráva (oblast politika)</b>		
<b>Školní vzdělávací program Výuka – metody, formy, pomůcky (oblast praxe)</b>		
<b>ŠVP pro žáky s PO (oblast praxe)</b>		
<b>Plán školy (oblast praxe a politiky)</b>		
<b>Vize školy</b>		