

PEDAGOGICKÁ FAKULTA
MASARYKOVY UNIVERZITY

INKLUZE V TEORII A PRAXI

JANA KRATOCHVÍLOVÁ, MONIKA TANNENBERGEROVÁ, OLGA KUSÁ, JIŘÍ HAVEL

2015

Obsah

1. Teoretická východiska institucionálního inkluzivního vzdělávání
 - 1.1. Společenskovední východisko
 - 1.2. Historicko-pedagogické východisko
 - 1.3. Právní východisko
 - 1.4. Ekonomické východisko

2. Paradigma inkluzivního vzdělávání
 - 2.1. Inkluzivní vzdělávání
 - 2.2. Segregace, integrace, inkluze
 - 2.3. Medicínský a sociální model inkluze
 - 2.4. Inspirace v zahraničí a proces přeměny našeho školství

3. Inkluzivní škola a její kvalita
 - 3.1. Systémové pojetí kvality inkluze ve škole
 - 3.2. Kontextové faktory inkluzivního vzdělávání

4. Podmínky inkluzivního vzdělávání
 - 4.1. Kultura školy
 - 4.2. Podmínky ve škole
 - 4.3. Praxe školy
 - 4.4. Relace uvnitř a vně školy

5. Edukace v inkluzivní škole
 - 5.1. Hodnoty a principy inkluzivního vzdělávání
 - 5.2. Diagnostika vzdělávacích potřeb žáků
 - 5.3. Strategie výuky podporující rozvoj učení všech žáků
 - 5.4. Hodnocení žáků v inkluzivním prostředí školní třídy
 - 5.5. Podpůrný systém školního poradenství

Literatura

Právní předpisy národního a nadnárodního charakteru

Podpůrné materiály

1. Teoretická východiska institucionálního inkluzivního vzdělávání

Cílem úvodní kapitoly je představit teoretická východiska tvořící platformu, od které se odrážíme směrem k požadavku, který logické vyústění spatřuje v inkluzivním systému vzdělávání. Inkluzi vnímáme nikoliv jako možnou alternativu, ale jako koncept, na kterém by měla být postavena společnost, která chce být efektivní v 21. století. Pro celistvost a přehlednost představujeme východiska společenskovední, historicko-pedagogická, právní a ekonomická.

1.1. Společenskovední východisko

Stále se nacházíme na cestě hledání a objevování spravedlnosti, avšak pro řádné fungování společnosti je zapotřebí stanovit normativní kritéria spravedlnosti na základě dosavadního poznání a obecné shody, podle kterých se v konkrétních případech stanoví, co je spravedlivé a co nikoliv. Stejně tak v oblasti vzdělávání stále hledáme cestu ke spravedlivějšímu systému, který bude důstojnějším zástupcem tak významného institutu jako je vzdělání, v zemi, která hlásá své principy založené na svobodě a demokracii.

Školství, jakožto zprostředkovatel institucionálního vzdělávání, však není jen jedna z mnoha oblastí, je oblastí zcela zásadní, neboť školu, na rozdíl od mnoha jiných společenských institucí, navštěvovali a navštěvují všichni jedinci dané společnosti. Vzdělání je navíc považováno v moderních společnostech za legitimní ospravedlnění sociální nerovnosti mezi lidmi – např. příjmové nerovnosti, nezaměstnanost aj. V neposlední řadě má škola zásadní vliv na socializaci dětí. Zkušenost žáků se školou jako se „spravedlivým společenstvím“ pak ovlivňuje a formuje jejich celkové pojetí spravedlnosti, je tedy právem považována za přirozené centrum pro výchovu ke spravedlnosti (Greger, 2006, s. 47-49).

Vzdělání pro všechny (Education for All - EFA) je globální hnutí, které si jako svůj závazek dalo zasadit se o to, aby bylo poskytováno kvalitní základní vzdělání pro všechny děti, mládež a dospělé v jejich zemi. Na Světovém fóru vzdělávání (Dakar, 2000) se 164 vlád (spolu s ČR) zavázalo dosáhnout určených šesti cílů, které mají být splněny do roku 2015. Pro námi zpracovávanou problematiku jsou relevantní hlavně druhý, třetí a šestý cíl. Druhý cíl zajišťuje, aby do roku 2015 všechny děti v obtížných podmínkách (zejména dívky) a příslušníci etnických menšin, měly přístup ke kompletní, bezplatné a povinné základní docházce dobré kvality. Třetí cíl požaduje, aby vzdělávací potřeby všech lidí byly splněny prostřednictvím spravedlivého přístupu ke vzdělání. V šestém cíli se shrnuje, že zlepšení všech aspektů kvality vzdělávání bude dosaženo jen tehdy, pokud se kvalita vzdělánílepší u všech; zřetel se bude brát na čtenářskou a matematickou gramotnost a základní dovednosti potřebné pro život.

Evropský veřejný ochránce práv označil již v roce 2003 jednu oblast, ve které je třeba přijmout řadu opatření, a to přístup evropských škol ke zdravotně postiženým dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (označovaným zkratkou SEN). Požádal Komisi o součinnosti, a ta prokázala zlepšení tím, že počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v evropských školách v posledních letech výrazně stoupl. Veřejný ochránce práv

však přesto vyjádřil politování, že finanční podpora poskytovaná rodinným příslušníkům dětí se zdravotním postižením se jeví jako nedostatečná, a to zejména s ohledem na pokrytí nákladů rodin, jejichž děti nemohou z důvodu svého postižení studovat na evropských školách. Znepokojivé je, že veliký počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami přijatých do evropských škol je následně z neznámých důvodů opouští. To může ukazovat na nevhodné postoje škol k integraci. Veřejný ochránce práv vyzval Komisi, aby zajistila větší zapojení rodičů na základě vzájemného respektování, transparentnosti a partnerství. Také vzal v úvahu skutečnost, že evropské školy nekladly dostatečný důraz na integraci a měly by se orientovat na novou strategii založenou na začleňování.

Tematika spravedlnosti ve vzdělávání je velice široká, můžeme sledovat, jak je různě vnímaná na úrovni států, regionů, v různých odborných či laických kruzích apod. Pozorovatelné jsou hlavně proudy, do kterých je tematika zužována a co je v ní akcentováno. Nejčastějším jevem je spojení spravedlnosti ve vzdělávání s určitou cílovou skupinou, která je v rámci školských systémů selektována, typicky jde o skupiny národnostně či etnicky menšinové. Setkáme se i s pohledem, který svazuje problematiku se socio-ekonomickým statutem obyvatel a s jejich úspěšností ve vzdělávání. Ke třetímu a čtvrtému nejrozšířenějšímu akcentu spravedlnosti řadíme zpravidla selekci lidí s postižením a genderové hledisko.

Od konce 90. let sílí aktivní „integrativní“ politika. Z požadavku „interkulturní otevřenosti“ ve všech společenských oblastech se stalo důležité politické hnutí. Tuto relativně novou orientaci lze přiblížit skrze hesla: otevřenost, management diverzity nebo anti-diskriminace. *Institucionální diskriminace, ke které oblast vzdělávání také patří, je navíc těžce rozpoznatelná, poněvadž rozhodnutí ovlivněné předsudky nelze hned a bezprostředně u „těch druhých“ rozpoznat.* Z perspektivy většinové společnosti by se měly výchovně-vzdělávací elementy – kurikula, materiály, pedagogické koncepty, didaktické metody, organizační struktury apod. – pod zorným úhlem různosti znovu promyslet a zmodifikovat (Gomolla, 2010, s. 2). I přes to, že nejsme zemí, která by patřila k zástupcům multikulturních velmocí, nalezneme zde, jako u většiny zemí s demokratickým uskupením, rozmanité zastoupení národnostních menšin.

Země disponující homogennější příjmovou strukturou a zároveň vyšší hladinou redistribuce statků jsou zároveň zeměmi, které dokážou úspěšně předávat potřebné kompetence žákům k jejich uspokojivé participaci v současné globální společnosti (Teltemann & Windzio, 2011, s. 357). Fenomémem, který jde proti snaze o spravedlivější redistribuci, jsou v českém prostředí víceletá gymnázia, jakožto zástupci vnější diferenciaci na úrovni povinné školní docházky. *Ta se těší vysoké podpoře pedagogické i rodičovské veřejnosti i přesto, nebo spíše právě proto, že jsou typickým příkladem selekce na základě rodinného zázemí* (Straková, Veselý & Matějů, 2010, s. 427).

Dle Jarkovské (2005, s. 3) se uvnitř spravedlnosti ve vzdělávání nachází také problematika mužů a žen, kterou tradičně návazně spojujeme s trhem práce. Při odstraňování genderových nerovností se jedná zejména o snahy snížit propast mezi platy mužů a žen i o desegregaci pracovního trhu, kde bývají zpravidla lépe finančně ohodnoceny mužské profese. Genderové nerovnosti se začínají formovat již na prvních stupních vzdělávacího systému, tj.

v mateřských a základních školách. *Výzkumy poukazují na rozdílný přístup k chlapcům a dívkám při výchově a vzdělávání v institucích mimo rodinu.* Apel by měl být proto kladen na odhalení a podporu individuálních schopností dítěte bez ohledu na to, zda jsou tyto schopnosti charakteristické pro chlapce či dívky.

Jednou z nejsilněji selektovaných skupin v České republice jsou děti s postižením. V rámci této skupiny pak ještě silněji „vyčnívá“ skupina dětí s mentálním postižením. Tito žáci jsou dle míry postižení umísťováni do speciálních nebo praktických základních škol, přičemž zpravidla se ani nezkouší jejich možné uplatnění na běžných základních školách. Do řad těchto dětí patří i ti, kteří vykazují lehké a hraniční pásmo tohoto postižení i přesto, že to současná legislativa neumožňuje. Nelze zde proto hovořit ani o rovném přístupu ke vzdělávání ani o maximalizaci potenciálu jedince.

V programu rozvoje vzdělávání v České republice (dále jen tzv. Bílá kniha) nalezneme několik základních principů demokratické vzdělávací politiky, podle kterých by se mělo vzdělávání v celé zemi odvíjet. Jako s předpisy podle jejich právní síly, kdy jsou jako nejsilnější předpisy vnímány ty z ústavního pořádku a pak následují zákony a po nich podzákonné právní předpisy, tak zde tvoří Bílá kniha jakýsi pomyslný předpis ústavního pořádku, který bereme jako zaštiťující dokument a měl by mít tedy nejsilnější charakter. Vše, co se nachází „pod“ tímto předpisem, by mělo vycházet z něj nebo mu minimálně neodporovat. Hned v prvním principu, na kterém Bílá kniha zakládá, shrnuje: *zajištění skutečně spravedlivého přístupu ke vzdělávacím příležitostem tak, aby byly uspokojeny všechny vzdělávací potřeby společnosti, aby každý její člen měl možnosti nejen si najít vlastní vzdělávací cestu, ale i později - v průběhu života - ji měnit. ... Je nutné překonávat znevýhodnění dané rozdílnou socio-kulturní úrovní a uplatňovat odpovídající kompenzační mechanismy (vyrovnávací akce), aby vzdělávací systém jen dále nereprodukoval nerovnosti.* Mezi ostatní principy Bílé knihy patří: maximální rozvíjení potenciálu každého jedince; proměny tradiční školy; nové utváření vzdělávacího systému; zvyšování statusu a profesionality pedagogického personálu a zdokonalování vzdělávacích procesů na základě jejich vědeckého poznání (Bílá kniha, 2001, s. 17-18).

Koncept spravedlnosti ve vzdělávání se v posledních letech profiluje zejména do konceptu rovných příležitostí a šancí, který dále můžeme chápat v jeho jednotlivých složkách jako rovnost přístupu, podmínek nebo možnou rovnost výsledků. Studie PISA potvrzují, že některé země, které dosahují výborných výsledků vzdělávání, umí také snižovat podmínky vzdělanostních nerovností. Také výsledky TIMSS (zejména z roku 1995) dokladují možnosti, jak zajistit vysokou kvalitu vzdělávání a zároveň spravedlivost systému (Vanderberghe, 2001). Také tato zjištění vedou k názoru, že spravedlivost je nutnou podmínkou kvality vzdělávání, tedy že nemůže být efektivita bez spravedlnosti.

V souvislosti se spravedlností se tedy často setkáváme s jejím spojením s otázkou rovnosti. V oblasti vzdělávání je několik dimenzí rovnosti, které musíme v souvislosti se spravedlností zvažovat a zohlednit. Jedná se o rovnost přístupu ke vzdělání, rovnost podmínek ve vzdělávacím procesu a vyrovnávání výsledků vzdělávání.

Základem spravedlivého systému vzdělávání je rovný přístup všech jednotlivců k základnímu vzdělání. V současných podmínkách bychom chtěli tento požadavek vyjádřit jako přístup všech dětí do běžných základních škol. Každý by měl na této úrovni vzdělávání dosáhnout stejných či podobných výsledků, které můžeme charakterizovat souborem dovedností a kompetencí, které jsou pro každého natolik zásadní, aby mohl být úspěšný ve společnosti i na trhu práce. Tyto stejné výsledky v současném základním vzdělávání charakterizují a definují klíčové kompetence, kterých by měl být schopen dosáhnout každý žák a které jsou zároveň formulovány jako výsledky základního vzdělání. Každý jedinec disponuje různými talenty či nedostatky. K tomu, aby mohl každý jedinec směřovat ke zvládnutí klíčových kompetencí, potřebuje různá podpůrná a vyrovnávací opatření, musí se mu tedy nastavit vhodné podmínky. Vrátime se zde ovšem ke Güntherovi (1997, s. 22), zde není rovnost chápána *jako rovnost numerická, ale kvalitativní*. Je tedy spravedlivé, aby každému byly podmínky nastaveny tak, aby mu pomohly dosáhnout stanovených klíčových kompetencí. Zároveň však musí být rozprostřeny tím způsobem, aby byly *ku prospěchu kohokoliv*. Pokud jich má některý žák více, nelze je ubírat z prostoru dalšího žáka, který jich tolik nepotřebuje. Není v mezích spravedlnosti, aby nastavení podmínek pro jednoho zasahovalo a omezovalo nastavení podmínek pro druhého.

Kalhous a Obst (2002, s. 79-80) upozorňují, že v současných edukačně vyspělých státech se sleduje spíše trend integrace než dezintegrace. Je vidět snaha o co nejpozdější vnější diferenciaci. Je to spojeno hlavně s obavou, že homogennější kolektiv vytváří obrázek *nenormální společnosti, která může být postižena ztrátou schopnosti komunikace, tolerance, pochopení pro jinak myslící, jinak jednající*.

Výsledky výzkumů vzdělávání ukazují, že systémy, které rozdělují děti již v útlém věku podle jejich předpokladů ke studiu, vykazují větší rozdíly ve výsledcích jednotlivých žáků a škol než systémy, které v průběhu školní docházky vzdělávají všechny děti společně. Země, které rozdělují žáky v raném věku do výběrových a nevýběrových škol, dosahují v průměru horších vzdělávacích výsledků. Dále je podle výzkumů patrné, že rozdělení žáků podle předpokladů ke studiu zejména v raném věku není možno provést řádně. U menších dětí jsou výsledky testů nestabilní. Vzdělanější rodiče mohou navíc své děti na rozřazovací testy připravit, naopak děti se socio-ekonomicky slabším statutem v testech nemusí prokázat svůj potenciál (Straková, 2010, s. 92-94).

Vysokou míru selektivity českého vzdělávacího systému opakovaně zachycují klasifikace vzdělávacích soustav OECD (index selektivity školství ISE). ISE je sestaven pro úroveň vzdělávání odpovídající 15 letým žákům na základě informací o počtu různých vzdělávacích programů, o věku žáků v době první selekce, o míře neúspěšnosti ve studiu a o rozsahu výkonových a sociálních rozdílů v charakteristikách žáků různých škol. Je prokázáno, že v zemích s větším množstvím různých vzdělávacích programů (obzvláště na nižších úrovních vzdělávání) jsou výsledky žáků více závislé na jejich sociálně-ekonomickém zázemí a možnosti dosažení rovných šancí jsou v těchto zemích mnohem obtížnější (Procházková, 2006, s. 101).

Dle Walterové (2004, s. 365-367) jsou v demokratických zemích na vzdělávací systémy kladeny dva požadavky: zajištění kvalitního vzdělávání a zároveň spravedlivou distribucí vzdělávání všem podle jejich možností a schopností. OECD pojmenovává tyto požadavky jako *zvyšování úrovně výsledků vzdělávání všech žáků*. *Cílevědomé vytváření skupin žáků uvnitř třídy (vnitřní diferenciací) se považuje za efektivní způsob výuky, který umožňuje učitelům reagovat na potřeby jednotlivých žáků a pomáhá tak k rozvoji každého jednotlivce. Na druhou stranu trvalé rozdělení žáků (vnější diferenciací) na základě jejich schopností je stále diskutovaným problémem, který má své zastánce, ale ve stále větší míře zaznívá kritika tohoto přístupu. Veřejností obecně sdílený názor, že vnější diferenciací vzdělávání umožňuje maximální rozvoj všech žáků – těch nadanějších, kteří nemusejí čekat na pomalé spolužáky, a těch slabších žáků, kterým naopak můžeme věnovat více času, aby zvládli základy – se ve světle výzkumů ukazují být nesprávnými.*

Představitelka kulturního determinismu Meadová (1964, s. 79) na podkladě desítek let výzkumů vysvětluje, že *sociální struktura společnosti a způsoby učení, způsoby předávání znalostí...jsou důležitější než vlastní obsah výuky a určují jak způsob, jímž se jedinci naučí myslet, tak i způsob, jímž se zásoba vědomostí, celkový souhrn různých znalostí a dovedností...bude sdílet a využívat*. Významnější je proto forma a prostředí, ve kterém edukace probíhá, nikoliv vlastní obsah toho, co chceme předat.

Faktory, které by mohly napomoci snížit vzdělávací nerovnosti, známe. Jsou úzce svázány s celkovým pojetím jednotného vzdělávání. Jedná se o neselektivní školy, které jsou heterogenní hlavně z hlediska schopností. Jednotné vzdělávání není v posledních letech vnímáno jen jako žádoucí, ale bývá často označováno za nutný prostředek vedoucí k sociální kohezi, napomáhá totiž soudržnosti společnosti. Vedle sociální koheze plní navíc funkci podporovatele zvyšujícího akademické standardy a jejich kompatibilitu se sociální rovností, čemuž jsou nám důkazem edukační přístupy a výsledky skandinávských zemí. V českých podmínkách způsobily ideologické vlivy nejen mechanické zavedení nediferencované jednotné školy podle sovětského vzoru, ale znamenaly i zánik veřejné diskuze na toto téma. Oddělení institucí vzdělávající stejně staré děti se uskutečnilo bez respektování tendencí ve vzdělávacích soustavách v rozvinutých zemích, bez přihlédnutí k otázce rovných příležitostí, bez diskuze (Kasíková, 2011, s. 26-28).

Dnešní krize vzdělávání je především krizí námi zděděných institucí a filozofií. Jelikož tyto instituce odpovídají jiné realitě, stále obtížněji vstřebávají, přizpůsobují se a drží krok se všemi změnami. Zjevně je zapotřebí důkladná revize pojmových rámců, s nimiž pracují. Vypracování teorie tohoto formativního procesu je nejspíš tou největší výzvou, se kterou se v moderní historii svého oboru museli filosofové vzdělání a jejich kolegové utkat (Bauman, 2004, s. 152, 165). Je proto velmi složité principy spravedlnosti do systému vzdělávání efektivně zavádět. Těžko se opouští a překračují „zažité pravdy“, které si neseme z historie, nebo jsou nám vkládány do úst pomyslnými autoritami ve společnosti. Rámce myšlení většinové společnosti a paternalistický přístup panující v základních institucích našeho života nám navíc zabraňují aplikovat spravedlivější a pro současný svět a výchovu budoucích generací efektivnější principy.

Současný vzdělávací systém České republiky je charakterizován jako segregační, separační nebo chceme-li selektivní, což lze shrnout tak, že tento systém některé jednotlivce vylučuje a nepřístupuje k nim spravedlivě, neboť jim neposkytuje možnost naplnit své základní lidské právo na vzdělání beze zbytku. Nejen z těchto důvodů zejména nadnárodní instituce v čele s Evropskou komisí apelují na transformaci školského systému České republiky „pro-inkluzivním směrem“, který je svou podstatou ve světle výše uvedených východisek spravedlivější než ten současný.

1.2. Historicko-pedagogické východisko

V procesu demokratizace školství, výchovy a vzdělávání lze z historie pedagogiky vyspecifikovat milníky, jež ho zásadním způsobem ovlivnily. Nejednalo se většinou o revoluční, ale spíše o evoluční vývoj v myšlení filozofů a pedagogů (Jůzl, 2010). Nyní se na dva vybrané milníky a situace podíváme.

Základní myšlenka Jana Amose Komenského „vzdělávat všechny ve všem všestranně“ prostupuje celým jeho základním spisem o vyučovacích metodách, Velkou didaktikou (*Didactica Magna*), která byla sepsána již v letech 1627-1638 (Mukařovský & Hrabák, 1959, s. 435). Tato myšlenka je zásadní pro další vývoj pedagogického smýšlení, které nakonec vede k demokratizaci výchovy a vzdělávání nejen u nás. O obrat směrem ke spravedlnosti ve vzdělávání se Komenský nejen zasadil, ale rovněž mu vetknul dodnes existující a platné principy.

Proces demokratizace výchovy a vzdělávání v oblasti školství se historicko-chronologicky týká všech skupin dětí, postupně tak zohledňuje jak pohlaví, sociální postavení, rasu, tak mentální úroveň apod. Sám Komenský upřesňoval, že vzdělání a výchova se má vztahovat na hochy i dívky, bohaté i chudé, bystré i myšlenkově pomalejší. V duchu výchovných cílů, z nichž ten hlavní spatřoval v přípravě na věčný život, uváděl ještě další tři jeho stupně: poznat sebe a svět (výchova rozumová – vzdělání ve vědách a v umění), ovládnout sebe (výchova mravní) a povznést se k Bohu (výchova náboženská), (Jůva & Jůva, 1997, s. 17).

Naprostou zásadní byl pro demokratický obrat v oblasti vzdělávání směr, který dnes pojmenováváme jako reformní pedagogika. Označuje různorodé pedagogické koncepce, které na konci devatenáctého a na počátku dvacátého století stály oproti tzv. tradiční škole a tradiční pedagogice.

Reformní pedagogické návrhy se utvářely současně v různých evropských i mimoevropských zemích, jedná se o mezinárodní fenomén. Reformní pedagogika se však nevyznačovala jednotnou teoretickou pedagogickou koncepcí, nýbrž zastřešovala velmi různé reformní koncepce. Pedagogičtí reformisté vycházeli ve svých úvahách a návrzích zejména z myšlenek tzv. přirozeného vývoje dítěte, jeho potřeb a zájmů a z premis pedocentrismu – směru vycházejícího v pedagogických úvahách tzv. „z dítěte“.

Princip přirozené výchovy respektující individuální specifika a osobitý vývoj každého dítěte zazněl nahlas ve spise Ellen Keyové (1849–1926) *Století dítěte*, který vyšel v symbolickém

roce 1900. Dalšími iniciátory reformní pedagogiky, kteří inspirovali další vývoj demokratizačních myšlenek, byli představitelé amerického pragmatismu John Dewey a William James. Ústředními postavami a představiteli byli rovněž Rudolf Steiner či Helen Parkhurst. Maria Montessori, Peter Petersen a Célestin Freinet poukázali na pedagogické principy a cesty, které platí pro výchovu a výuku „postižených“ i „nepostižených“ dětí.

K hlavním charakteristickým znakům reformního pedagogického hnutí můžeme zařadit následující zásady:

- pedocentrismus,
- kritika tradiční školy,
- svobodná výchova dítěte,
- respekt k dítěti,
- zásada individualizace vzhledem k jednotlivci,
- zásada kooperace,
- uplatňování jak individualizované, tak i skupinové výuky,
- zásada koncentrace ve vyučování – časově delší celky pro vyučované téma,
- zásada globalizace ve vyučování – spojování předmětů v bloky,
- činnostní učení,
- projektová metoda,
- vyzdvihování sebekázně dětí, žákovských samospráv, školních parlamentů,
- spolupráce školy s rodiči a s širší veřejností,
- získávání zkušeností a řešení problémových situací je základ,
- do přirozeného vývoje dítěte nemá pedagog zasahovat, přirozený vývoj dítěte má respektovat a podporovat.

Pedagogičtí reformátoři hlasitě kritizovali autoritativní výchovu a vyzdvihovali naopak tzv. anti-autoritativní způsob výchovy. Pedagogická teorie i praxe vychází z respektu k osobnosti a individualitě dítěte. Můžeme si všimnout, že celou řadu zásad, které zde pedagogičtí reformátoři nastolili, se stále do praxe současných škol nepodařilo promítnout i přesto, že právě tyto zásady jsou nejen současnou pedagogickou, ale i laickou veřejností vnímány za nutné pro efektivní fungování moderní školy.

Z morálních a ideologických (náboženských) diferencí výchovně vzdělávacích systémů vyplývají i difference v obecné koncepci výchovy a vzdělávání. Tyto rozdíly se projevují především mírou demokratizace dané soustavy, neboli nakolik tato soustava umožňuje bez rozdílů sociálních, rasových, či bez rozdílů pohlaví a dalších dosáhnout nejenom základního, ale i středního a vysokoškolského vzdělání. V tomto směru ukazuje historie i nedávná minulost podstatné rozdíly, neboť i výrazně demokratické systémy nepřekračují hranice své ekonomicko-sociální struktury (Jůva & Veselá, 1988, s. 14).

Zdá se, že teprve současná pedagogika vytváří veškeré výchovně vzdělávací podmínky pro vzdělávání všech, ve všem a všestranně, na všech stupních vzdělávání, využívaje přitom našich národních a demokratických tradic.

1.3. Právní východisko

Právo na vzdělání je coby jedno z nejvýznamnějších sociálních práv každého jedince zakotveno mimo národní právní rámec, také v řadě mezinárodních úmluv. Podle čl. 26 odst. 1 Všeobecné deklarace lidských práv jde o právo náležející každému dítěti. Uvedené právo je zmíněno rovněž Listinou základních práv Evropské unie (čl. 14), dále Evropskou úmluvou o lidských právech a základních svobodách (čl. 2 I. Dodatkového protokolu k úmluvě), jakož i Mezinárodním paktem o hospodářských, kulturních a sociálních právech (čl. 13).

Stěžejní je pojetí práva na vzdělání v Úmluvě o právech dítěte, která je hlavním instrumentem uvozujícím práva dětí. Úmluva se právu na vzdělání věnuje zejména v člancích 28 a 29. V článku 23 odst. 3 se uvádí, že *musí být zajištěno právo na vzdělání také dětem s postižením, k čemuž je třeba vynaložit veškerého úsilí*. Také podle zásady č. 7 Deklarace práv dítěte z roku 1959 (předchůdkyně Úmluvy) má být dítěti poskytnuto právo na vzdělání a výchovu, díky které se stane odpovědným a platným členem společnosti. Obecný článek 28 Úmluvy pak stanoví rámec pro bezplatné a povinné základní vzdělávání. Stěžejním principem, který je směrodatný nikoli jen pro realizaci práva na vzdělání, je hledisko *nejlepšího zájmu dítěte*.

Znamená to, že má být dítěti poskytováno vzdělávání, které maximálním způsobem rozvíjí jeho schopnosti a potenciál. Jen takové vzdělávání je v jeho nejlepším zájmu. To je závěr, ke kterému bychom mohli dojít i tehdy, pokud by Česká republika nebyla signatářem Úmluvy. Také podle českého školského zákona je totiž třeba poskytovat vzdělání, které nejlépe zohlední vzdělávací potřeby jednotlivce.

Vedle zásady nejlepšího zájmu, který je zohledněn při interpretaci všech dalších práv dítěte, je dalším stěžejním principem, který se promítá do realizace práva na vzdělání, také *participace dítěte při realizaci jeho práv*. Hovoří se dokonce o naprostém obratu paradigmatu dětství, pokud jde o otázku participace dětí: od dřívějšího psychologického pojetí dětství jako etapy socializace a biologického vývoje k přístupu sociologickému, kde je dítě vnímáno jako aktivní sociální činitel vytvářející a iniciující sociální vazby, tzv. *social actor in its own rights* (Morrow, 2007, s. 5).

Mimoto je opakovaně zdůrazňován princip nediskriminace a zajištění rovného přístupu ke vzdělání. *Princip nediskriminace v oblasti vzdělávání* je zdůrazněn několika mezinárodními dokumenty, jakož i českou právní úpravou. Tento princip nalezneme v Evropské úmluvě o lidských právech a základních svobodách, jakož i v Úmluvě UNESCO proti diskriminaci ve vzdělávání. Definují obsah pojmu diskriminace, ale nevěnují se vzdělávání dětí například se zdravotním postižením. Podle závěrů Výboru pro hospodářská, sociální a kulturní práva je součástí *minimum core*, tj. minimálního základu vzdělání vymezujícího povinnost zajištění přístupu k veřejným vzdělávacím institucím na nediskriminačním základu (CESCR, General Comment No. 13. Right to education, 1999, odst. 57).

Také podle jiné mezinárodní úmluvy, a sice podle čl. 12 odst. 3 Rámcové úmluvy o ochraně národnostních menšin, jsou státy, které Úmluvu ratifikovaly, povinny podporovat rovnost příležitostí v přístupu příslušníků národnostních menšin ke vzdělání na všech úrovních. Znamená to pozitivní závazek aktivního jednání. Stát a představitelé škol jsou povinni aktivně

hledat a vytvářet možnosti, za kterých bude umožněno plnohodnotné vzdělání jakkoli znevýhodněným dětem.

Získání kvalitního vzdělání je zásadním faktorem životní úrovně a seberealizace každého člověka. To je podstatné ve vztahu k národnostním menšinám. V řadě zemí, bohužel také v České republice, je běžnou skutečností, že etnické menšiny dosahují z různých příčin nižšího vzdělání než majoritní populace, nezískávají dobře placené zaměstnání a potýkají se naopak s velkou mírou nezaměstnanosti. Tyto okolnosti vedou k většímu výskytu sociálně patologického chování a prohlubuje se segregace a sociální exkluze.

Kvalitou vzdělání je tedy zcela zásadně ovlivněn společenský status menšin a míra jejich sociální participace. Zahraniční zkušenosti ukazují, že zejména etnické menšiny jsou majoritní populací vnímány pozitivně až tehdy, kdy její příslušníci získávají společensky tradičně prestižní povolání.

V českém právním řádu je právo na vzdělání zaručeno na ústavní úrovni Listinou základních práv a svobod, a to v článku 33. Podle ustanovení § 2 odst. 1 písm. a) školského zákona (tj. zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, který je účinný od 1. ledna 2005.) je vzdělání založeno na rovném přístupu každého občana ČR nebo EU bez jakékoli diskriminace. Ve smyslu ustanovení § 2 písm. a) školského zákona je stěžejní zásadou vzdělávacího systému rovný přístup ke vzdělání.

Přístup ke vzdělání je dále oblastí, která je sledována antidiskriminačním zákonem, tedy zákonem č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací. To znamená, že pokud je v rámci soudního řízení namítána diskriminace v přístupu ke vzdělání, mohou být uplatněny nároky ve smyslu tohoto zákona.

V otázce poskytování základního vzdělání je související, avšak rozhodně ne totožnou otázkou, zda vůbec v současnosti účinné národní předpisy předepisují přednostní vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, tedy zda bychom vzdělávání v oddělených, dříve zvláštních nebo pomocných, dnes praktických nebo speciálních školách, mohli považovat za nedodržení rovného přístupu ke vzdělání. Objevují se kritické hlasy, podle kterých není dostatečně jasně stanovena preference individuální integrace žáků s jakýmkoli typem znevýhodnění na základní škole. Takové ustanovení sice bylo dříve ve vyhlášce, ale kvůli problematickému znění a zejména kvůli interpretaci bylo odstraněno.

1.4. Ekonomické východisko

Důvody pro zvyšování prostupnosti a otevřenosti vzdělávacího systému nejsou jen sociální, politické, ale bezpochyby též ekonomické. Naprostá většina analýz zdrojů dynamiky konkurenceschopnosti ukazuje, že význam investic do lidského kapitálu pro konkurenceschopnost národních ekonomik a ekonomický růst trvale roste. Je proto překvapující, jak slabě je téma rovných šancí na vzdělání přítomné v našem domácím politickém, veřejném i odborném diskurzu (Matějů, Straková & Basl, 2006, s. 9).

Dlouhodobý hospodářský růst se nezanedbatelně promítá do zvyšování kvality života země. Významným faktorem ovlivňujícím tento růst je vzdělanost obyvatel, která se výrazně odvíjí od kvality vzdělávacího systému. Celkové zvýšení kognitivních dovedností obyvatelstva, byť s přirozeně velkým časovým zpožděním, nezanedbatelně přispívá k dlouhodobému hospodářskému růstu, a tím samozřejmě i k vyššímu růstu životní úrovně a kvality života země obecně. Podle odhadu by zvýšení průměrných výsledků v PISA testech matematické a přírodovědné gramotnosti o 100 bodů (standardní odchylka) vedlo k vyššímu průměrnému tempu růstu HDP o 1,86 procentního bodu. Dosažení takového zlepšení není nereálné, Polsko ho například dosáhlo mezi lety 2000-2006 a podle OECD na tom měla velký podíl reforma roku 1999 (Münich, Ondko & Straka, 2012, s. 1-6).

Propad českých žáků do průměru OECD je vážným důvodem ke znepokojení, protože k němu dochází v historickém období, kdy se zvyšuje vliv kognitivních dovedností obyvatel na hospodářský růst (Münich, Ondko, & Straka, 2012, s. 6). Rovněž musíme připomenout, že studie PISA potvrzují, že země, které dosahují výborných výsledků vzdělávání, umí také snižovat podmínky vzdělanostních nerovností. Spravedlivost vzdělávacího systému je proto nutnou podmínkou kvality vzdělávání – nemůže být tedy efektivita bez spravedlnosti, jen ve spravedlivém systému se daří zvyšovat kognitivní výsledky obyvatel.

Podrobné kalkulace toho, kolik nám pasivita a segregace jednotlivých cílových skupin ukrajuje z rozpočtu, bohužel nejsou. Existují pouze studie, které se zabývají problematikou sociálního vyloučení a, u nás specificky, segregací Romů.

Studie Světové banky (2010, s. 17) uvádí, že v důsledku nedostatečného začlenění Romů a jejich nízké vzdělanosti evropské země přicházejí o stovky milionů EUR, konkrétně Česká republika o 367 milionů EUR ročně. S ohledem na nízkou úroveň zaměstnanosti a mezd platí sociálně vyloučení Romové v produktivním věku méně daní a příspěvků na sociální zabezpečení a s větší pravděpodobností čerpají ze sociálních transferů. Také studie Světové banky z roku 2008 potvrzuje, že Romové v sociálně vyloučených lokalitách čelí různým formám vylučování z pracovního trhu, které vyplývá z neuspokojivé úrovně vzdělání. Ve studiích Světové banky byly zohledňovány náklady na sanaci jevů spojených se sociálně vyloučenými lokalitami, jako jsou například: dlouhodobá nezaměstnanost, závislost na sociálních dávkách, zadluženosti, kriminalita, neplacení nájemného a odnímání dětí a svěřování do ústavní péče.

S problémem sociálního vyloučení se v České republice potýká přibližně 80 tis. obyvatel sociálně vyloučených lokalit (Švec, 2010, s. 6). Celkově bylo na aktivní i pasivní opatření vynaloženo cca 9,879 mld. Z toho 3% na aktivní a preventivní opatření a 97% na opatření pasivní, řešící negativní a problematické důsledky. Prostý odhad naznačuje, že na řešení negativních důsledků po roce 2000 do roku 2006 mohlo být vynaloženo cca 40 mld. Obdobná kalkulace do budoucna, např. do roku 2020 oceňuje sledovaný problém a veřejné výdaje, které by bylo třeba při nezměněné situaci realizovat v rozsahu přes 100 mld. Kč (Agentura pro sociální začleňování, 2011, s. 2-3).

Z výše uvedených kalkulací i odhadů je možné vyvodit závěr, že by bylo ekonomicky (i sociálně a politicky) efektivní realizovat rázná, zásadní, byť krátkodobě nákladná opatření k řešení situace a zamezení prodlužování nutnosti vynakládat výše uvedené náklady v budoucnu. Mezi rázná i zásadní opatření lze počítat změnu školského systému.

Podle studie Deloitte (2008, s. 14) finanční prostředky vynakládané Vládou České republiky na integraci obyvatel sociálně vyloučených lokalit v roce 2006 nepřesáhly 0,000096% státního rozpočtu a obdobné to bylo i v následujících letech. Z perspektivy toho, že jsou tyto prostředky určeny na snižování počtu osob pobírajících dávky sociální podpory, jejich celková výše je nízká. Podle stejné studie je problémem také cílenost výdajů a absence lokálních komplexních a dlouhodobých strategií na řešení problému sociálně vyloučených lokalit.

Nejedná se ovšem pouze o romské děti či děti ze sociálně vyloučených lokalit. Český vzdělávací systém postrádá schopnost udržet v hlavním vzdělávacím proudu celou řadu specifických skupin dětí, které jsou pak vystaveny segregaci v oddělených skupinách či školách a často nezískají odpovídající plnohodnotné vzdělání.

Pokud by se v České republice podařilo zlepšením vzdělávacího systému zvýšit průměrnou úroveň kognitivních dovedností 15 letých žáků (měřeno šetřením PISA) o pouhých 25 bodů – tedy o jednu čtvrtinu standardní odchylky celkové distribuce výsledků – během příštích 80 let by to v současné hodnotě kumulativních přírůstků představovalo dodatečný produkt ve výši více než 12 bilionů korun, tedy 357% současného ročního hrubého domácího produktu (Münich, Ondko & Straka, 2012, s. 1).

2. Paradigma inkluzivního vzdělávání

V současnosti jsme tedy svědky i účastníky poměrně razantního procesu proměny vzdělávacího systému v České republice, který započal přijetím nového školského zákona v roce 2004 a plynule pokračuje i v přítomnosti. V rámci tohoto postupného procesu všechny složky vzdělávacího systému přehodnocují své místo v něm i systém práce, který dosud běžně užívaly.

Díky měnícímu se složení tříd, jsou školy stále častěji konfrontovány s faktem, že hlavní vzdělávací proud je určen všem dětem. Současný trend ve vzdělávání, ať se nám to líbí nebo ne, směřuje stále více od homogenity školního prostředí k rozeznávání různosti a jedinečnosti každého žáka. Pedagogičtí pracovníci na základních školách hlavního proudu ale nejsou na tuto změnu zatím dostatečně připraveni a tento stav se významně nemění ani s nástupem nových absolventů pedagogických fakult. Navíc většina dosavadních vysokoškolských programů nezahrnuje dostatečnou přípravu a výcvik pedagogických pracovníků pro práci s odlišnostmi žáků. V rámci povinného společného základu je tato problematika zastoupena zcela okrajově.

Probíhající reforma se pokouší na tuto situaci reagovat mimo jiné i prosazováním mechanismů inkluzivního vzdělávání. Vytváření pro-inkluzivního prostředí na školách

hlavního proudu tedy není jen záležitostí progresivních a efektivních metod výuky nebo osobního přesvědčení několika nadšenců. Je to také direktiva mnoha mezinárodních lidskoprávních smluv a rozhodnutí soudů, kterými je Česká republika vázaná. Navíc český vzdělávací systém je dlouhodobě kritizován za vysokou míru segregace ve školství a z ní vyplývající reprodukci sociálních nerovností (Matějů & Straková, 2006).

V neposlední řadě, inkluzivní vzdělávání je nezbytný socializační nástroj, který napomáhá společenské soudržnosti a pospolitosti v kontextu otevřených hranic EU a vzájemné spolupráce evropských zemí a jejich občanů. Stejně tak je to unikátní nástroj k rozvoji porozumění a vzájemného kontaktu dětí nejen z různých kulturních prostředí, ale také s různým socioekonomickým zázemím, intelektuálním nadáním nebo zdravotním znevýhodněním.

2.1. Inkluzivní vzdělávání

Inkluze je pojem, kterým je v obecné rovině vyjadřováno uzavření, uzávěr, zahrnutí do něčeho (Petráčková & Kraus, 1995, s. 333-334). Inkluzivní vzdělávání můžeme podřadit pod *inkluzi sociální*, která zasahuje do všech oblastí lidského života, kam také mimo oblast edukace patří oblasti zaměstnání, způsob trávení volného času, bydlení apod. Inkluzivní vzdělávání tedy významně podporuje sociální inkluzi, která *se snaží zabraňovat či odstraňovat již vzniklou sociální exkluzi, tedy vyloučení ze společnosti, izolaci* (Pančocha, 2008, s. 33).

Chápání inkluze i s ní spojených pojmů je problematické. Výklad inkluzivního vzdělávání a hlavně pojmenování cílových skupin, kterých by se mělo inkluzivní vzdělávání týkat, jsou různá. V těchto bodech dochází často k zjednodušujícím formulacím a zkresleným představám o tom, že inkluze je určena hlavně minoritním skupinám nebo pouze jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami. Ty jsou dle těchto představ v podstatě pozitivně diskriminovány, nebo lépe řečeno stát se zde snaží uplatňovat tzv. afirmativní opatření. Smyslem afirmativních opatření, jinak řečeno podpůrných akcí, je vyrovnat nerovnosti, k nimž dochází na základě příslušnosti k marginalizované skupině – na základě rasy, pohlaví, postižení, regionu atp., nebo zvýšit etnickou či jinou diverzitu. Na následujících řádcích se pokusíme tato zjednodušující vysvětlení uvést na pravou míru a přiblížit inkluzivní vzdělávání pohledem, který vychází z konceptů, které jsme si představili v první kapitole a zároveň jej obohatit nezbytnou pedagogickou dimenzí.

Inkluze se zakládá na uznání celostního obrazu člověka a světa, stejně jako na formách školní výuky, učení a organizace, které vychází vstříc vývojovým a učebním potřebám všech dětí. Pedagogickému konceptu inkluze jsou vlastní rysy sebeurčení a spoluúčasti, vlastní zodpovědnosti, uznání individuality a heterogenity, kooperace a solidarity, celosti, které jsou v současné době považovány za charakteristiky kvalitativně orientované „školy budoucnosti“ (Bintinger, 2002, s. 18).

Inkluze je takový systém základního vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy, ideálně v lokalitě jejich bydliště. Učitelé na inkluzivně orientovaných školách musí přistupovat ke každému žákovi individuálně jako k mimořádné osobnosti. Na

individualizovaném přístupu k dětem je postavena nejen výuka, ale i celá organizace a filozofie školy. Každé dítě má svou vzdělávací strategii, která se přizpůsobuje jeho schopnostem, talentům i handicapům. Výuka v inkluzivních školách se soustřeďuje zejména na to, aby každé dítě plně využilo svůj potenciál a zároveň se naučilo komunikovat a spolupracovat s ostatními. Odlišnost dětí je zde vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním a ne jako problém či přítěž. V inkluzivně orientované škole se nerozlišují děti na děti s potřebami a děti bez nich, na postižené a intaktní, na děti s hendikepem nebo bez něj. *Všechny jsou vnímány jako jedinci, kteří vykazují potřebu zohledňovat svá osobní specifika.* Pro inkluzi nelze jako synonymum použít pouze otevřenost, poněvadž otevřenost je pouze její předpoklad, který musí být nezbytně dále doplněn o efektivnost tohoto procesu.

Podstatou *inkluzivní pedagogiky* je vzájemná akceptace a snaha edukací podpořit postupnou změnu směrem k přijetí heterogenity, která je základním prvkem inkluzivní společnosti. Proto je předmětem inkluzivní pedagogiky její inkluzivní edukační realita, její procesy a konstrukty (teorie, modely, plány, prognózy apod.). Inkluzivní pedagogika se zabývá vším tím, co (1) vytváří a determinuje inkluzivní edukační prostředí, (2) procesy, které se v tomto inkluzivním prostředí realizují, (3) výsledky a efekty těchto procesů (Balážová, 2012, s. 27-28).

Je důležité si uvědomit, že inkluze není stav, ale proces. Není moment, kdy bychom mohli konstatovat, že právě v tomto okamžiku nebo od tohoto okamžiku škola je již zcela inkluzivní. *Inkluze je vývoj a dlouhodobý proces, ve kterém se snažíme nacházet optimální řešení pro uplatnění stěžejní myšlenky inkluze, a ta zní efektivní vzdělávání všech dětí v hlavním- běžném vzdělávacím proudu.* Právě z tohoto důvodu se často setkáváme s používáním pojmů *inkluzivní zaměření, inkluzivní orientace* nebo *inkluzivní směřování školy*, namísto *inkluzivní škola*, která svědčí spíše o stavu než o procesu.

Inkluzivní vzdělávání tedy mění pohled na dítě, které ve vzdělávacím systému selhává. V tomto pojetí *je při neúspěchu dítěte třeba hledat bariéry v systému*, který není dostatečně otevřený potřebám jednotlivce a ne je nacházet a stigmatizovat u jednotlivce samotného. Každé dítě má unikátní charakteristiky, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby. Nejen díky proměně atmosféry školy umožňuje inkluzivní vzdělávání začlenit děti se specifickými potřebami do hlavního proudu, včetně dětí s těžkým postižením. *Princip inkluze implikuje, že běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Běžné školy s inkluzivní orientací jsou nejefektivnějšími prostředky pro potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit, vytváření začleňující společnosti“* (The Salamanca Statement, 1994, Art. 2).

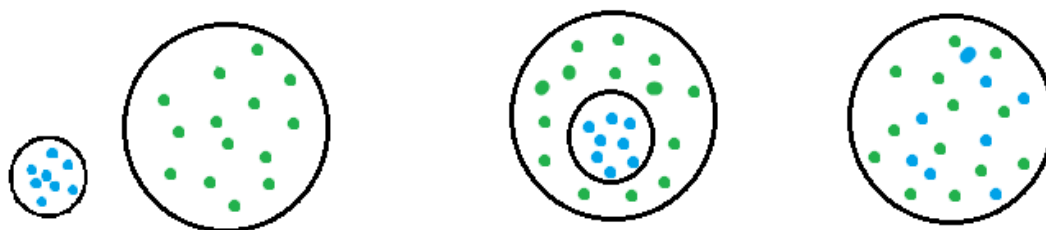
2.2. Segregace, integrace, inkluze

Jak již bylo uvedeno výše, v současné praxi základních škol jde zjednodušeně o jakýsi proces přeměny pohybující se v rozmezí výše zmíněných termínů. V této souvislosti hovoří Nikolai (2008) o třech vzdělávacích systémech, přičemž současná situace našeho školství je typická tím, že ani mezi odborníky, ani mezi pedagogy samotnými neexistuje shoda v tom, který ze systému vzdělávání je tím nejvhodnějším, nejefektivnějším.

Segregační vzdělávací systém je typický tím, že velmi striktně odděluje od sebe některé skupiny žáků na základě určitých kritérií. Těmito mohou být například sociální postavení, etnická příslušnost, úroveň rozumových schopností, nadání, náboženství, pohlaví apod. Žáci jsou tak vzděláváni odděleně a mají minimální kontakt s jinými skupinami žáků. Segregační typ vzdělávání, který striktně odděluje žáky, s sebou na jednu stranu nese stabilitu a jistotu společnosti, na druhou stranu vzdělávání žáků je determinováno spíše vnějšími faktory než skutečnou úrovní svých schopností. Za typické segregační prvky jsou považovány např. oddělené školy a třídy pro etnické menšiny, cizince a přistěhovalce, pro ženy a pro muže, pro děti z vysoko příjmových rodin, ale také víceletá gymnázia apod.

Integrační vzdělávací systém může být popsán jako společná škola pro všechny běžné děti. Děti, které se významným způsobem odlišují od normy, jsou od hlavního vzdělávacího proudu oddělovány a v některých případech za mimořádných podmínek mohou být do vzdělávacího proudu integrovány (Nikolai, 2008). Odlišnosti od normy bývají sledovány zejména na úrovni rozumového nadání, zdravotní způsobilosti, kulturních a sociálních zvyklostí a typu rodinného uspořádání. Příprava budoucích učitelů je zaměřena především na práci s „běžnými“ dětmi. Vzdělávání dětí, které se jakýmkoliv způsobem odlišují od normy, probíhá odděleně pod vedením specializovaných pedagogů a dalších profesí. Integrovaným žákům se cíleně věnují odborníci, kteří sledují a analyzují jejich vzdělávací dráhu.

Inkluzivní vzdělávací systém je založen na principech, jejichž cílem je vytvoření takového systému vzdělávání, ve kterém jsou vzděláváni všichni žáci dohromady, při zachování stejné úrovně kvality a ve vhodných věkových skupinách. (Booth & Ainscow, 2002). Tento systém usiluje v co největší míře o dosažení dostupnosti nejvyšší formy vzdělání pro všechny bez rozdílu a v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Speciální vzdělávací potřeby jsou pojímány jako součást přirozené společenské různorodosti. Na rozdíl od integračního typu vzdělávání je přenesena zodpovědnost za vytváření vhodných podmínek od specializovaných profesí především na učitele. Pro názornost uvádíme na obrázku číslo 1 vizualizaci uvedených vzdělávacích systémů.



Obr. č. 1: segregace, integrace a inkluze ve vzdělávání

Je ale třeba zároveň podotknout, že čisté podoby vzdělávacích systémů se prakticky nevyskytují. Běžně se však setkáme spíše s jejich jednotlivými prvky, které se vzájemně prolínají a kombinují. U nás, ale i v dalších evropských zemích, je systém vzdělávání tradičně

rozdělen do dvou oblastí: speciálního a běžného („normálního“). Speciální (segregované) školství má v našem prostředí dlouhou tradici, přičemž v minulých letech bylo speciální vzdělávání progresivním a účinným opatřením. Často se jednalo o jediný způsob, jak se děti s postižením prostřednictvím specializovaných škol mohly účastnit vzdělávání.

2.3. Medicínský a sociální model inkluze

Již citovaný Školský zákon přinesl jiný pohled na integraci – už to není záležitost daná nejrůznějšími metodickými pokyny nebo směrnicemi, které orgány krajů příliš nezavazovaly, ale jedná se o prioritu vyplývající přímo z legislativy. Na oblast speciálního vzdělávání se soustředí zejména §16, který pamatuje na „odlišné“ žáky a nazývá je *žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Dítětem nebo žákem se speciálně vzdělávacími potřebami (dále SVP) se rozumí *zdravotně postižený žák, zdravotně znevýhodněný žák a sociálně znevýhodněný žák*. Těm dětem by měly být ve vzdělávacím procesu poskytnuty takové podmínky, které upravují obsah, cíle a metody vzdělávání tak, aby odpovídaly vzdělávacím potřebám a možnostem žáků (srov. §16 odst. 4 zák. č. 561/2004 Sb.).

Nicméně praxe je poněkud jiná, nedá se říci, že by se integrace, natož pak inkluze, stala všeobecně přijímanou prioritou ve vzdělávání, tedy jakýmsi společným ideálem, ke kterému se chceme jako společnost přiblížit. Nejen mezi pedagogy, ale i dalšími odborníky, stále převládá přesvědčení, které chápe problémy ve vzdělávání jako důsledek vady nebo postižení dítěte či mladého člověka. Podle takového přístupu jsou vzdělávací obtíže dětí způsobeny jimi samotnými, tedy nějakým „nedostatkem“ a na základě takového přesvědčení jsou pak tyto děti z hlavního vzdělávacího proudu vyřazovány do specializovaných škol. Jelikož jsou podpůrná opatření – vzdělávání žáků se SVP dále upravuje vyhláška č. 73/2005 Sb., která v §1 hovoří o *tzv. podpůrných opatřeních, jimiž jsou například speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a materiály, zařazení předmětu speciální péče, ale také zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě* aj. – našeho systému dostupná na základě určení typu postižení či znevýhodnění, je pozornost stále upírána spíše na „diagnózu“ na místo určení skutečných potřeb dětí a žáků. Stávající přístup, který odpovídá více segregáčně-integračnímu modelu vzdělávání, navíc zcela selhává při vysvětlení vzdělávacích obtíží dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí.

Vzhledem k tomu, že podle zákona zjišťují speciální vzdělávací potřeby žáků *školní poradenská pracoviště, tedy pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogická centra*, je velmi složité za stávající situace určit, kdo konkrétně a jakým způsobem může zhodnotit, zda rodiče své dítě podporují ve vzdělávání či ne, zda je jejich přístup ke vzdělání vlašný nebo dokonce záporný, zda žijí na hranici chudoby apod.? Podle MŠMT by měl zřejmě identifikaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vykonávat orgán sociálně-právní ochrany dětí (dále jen OSPOD). Nicméně v zákoně o sociálně-právní ochraně dětí (zákon č.359/1999 Sb.) neexistuje ustanovení, které by tuto povinnost OSPODu ukládalo a tudíž, tyto se povinnosti OSPODu netýkají. Realizaci převedení těchto povinností na OSPOD by bránila také skutečnost, že citlivé informace týkající se dítěte nemůže OSPOD ze zákona o

ochraně osobních údajů sdělit nikomu jinému než orgánům činným v trestním řízení (Špondrová, 2005).

Tedy jinými slovy, není-li jednoznačně řečeno, kdo všechno patří do stanovené kategorie sociálně znevýhodněných žáků a také kdo a dle jakých kritérií bude takové žáky identifikovat, je takřka nemožné zajistit odpovídající podpůrná opatření. V současné době sejevilo z praktického hlediska velmi problematické například řešení sociálního znevýhodnění, kdy celý systém s nepropracovaným metodickým zázemím vedl k určité stigmatizaci žáků a rodin zařazených do této skupiny. I z tohoto důvodu se raději někteří ředitelé nepouštěli na tenký led a značné procento sociálně znevýhodněných zůstávalo bez potřebné podpory. Tuto skutečnost zmiňuje ve své výroční zprávě za uplynulý školní rok i ČŠI. Specifickým problémem sejevili také žáci s „hraničním“ intelektem, pro které bylo téměř nemožné podpůrná opatření včetně služeb asistenta pedagoga odpovídajícím způsobem vůbec zajistit. Problém se dotýká i dětí s některými závažnými diagnózami (např. těžká epilepsie nebo psychiatrická onemocnění), které stávající systém posuzoval pouze jako zdravotně znevýhodněné.

Nabízí se proto otázka, zda takto nastavený systém, založený na „škatulkování“ žáků je správný a zda je efektivní? Zkusme proto nahlížet na vzdělávací obtíže dětí a žáků optikou „sociálního“ modelu, který odpovídá inkluzivním systémům vzdělávání. Podle něj mohou překážky v učení a účasti existovat v samotné podstatě vzdělávacího prostředí nebo vznikat v interakci mezi žáky a jejich okolím – ostatní jedinci, koncepce, instituce, kultura a sociální a ekonomické podmínky, které ovlivňují jejich život atd. (Booth & Ainscow, 2002).

2.4. Inspirace v zahraničí a proces přeměny našeho školství

Inspirací může být v tomto ohledu srovnání se zahraničím. Kindlmannová (2008) porovnává zkušenosti ze zemí EU (Finsko, Švédsko, Holandsko, Anglie, Severní Irsko, Slovensko a Španělsko). Ve většině zemí byl stejně jako u nás zjištěn termín *žáci se speciálními vzdělávacími potřebami* nebo nepatrné obměny téhož. Tyto termíny většinou definují žáky talentované, handicapované (mentálně, tělesně) nebo děti imigrantů. Zajímavé je zjištění, že ve sledovaných zemích se v kontextu vzdělávání vůbec nepoužívá termín „sociálně (kulturně)znevýhodněných“ dětí. Definován je většinou pouze vzhledem k sociálním podmínkám dítěte a jeho rodiny a kritéria pro to mít takovýto status vychází zejména z finančního zabezpečení dítěte. Ve většině zemí také neexistují kritéria pro posouzení, zdali žák má, či nemá určité speciální vzdělávací potřeby. Jakási metodika a kritéria byla zjištěna pouze na Slovensku. V ostatních zemích západní a severní Evropy je žák posuzován velmi individuálně a v tomto kontextu má velkou zodpovědnost učitel, od něhož se očekává, že nejlépe zná žakovu práci a jeho chování ve škole. Velmi důležité je právě ono osobní a individuální posouzení, které musí být velmi důkladné. Školy samy ustanovují týmy, které žáky posuzují, navrhují opatření a rozhodují o dalších, přičemž někde si může, ale nemusí škola přizvat odborníky. *Ve většině případů se týmy skládají z učitele (učitelského sboru), psychologa, sociálního pracovníka a rodičů.* Poté je zpravidla vypracován akční plán, který zahrnuje *individuální vzdělávací plán* a konkrétní opatření.

Vraťme se ale zpět do České republiky. Na začátku roku 2015 byla schválena novela školského zákona, která přináší zásadní změnu v obecném pohledu na §16. *Stávající členění na žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním či sociálním znevýhodněním bude nahrazeno pěti stupni potřebné míry podpory, na něž bude navazovat Katalog podpůrných opatření.* Katalog podpůrných opatření je zlomový po mnoha stránkách. Nejenže učitelé budou mít poprvé pohromadě a přehledně všechny dosavadní odborné zkušenosti ze vzdělávání znevýhodněných žáků, ale dokument také pomůže odstranit řadu nespravedlností, kterým byly některé děti ve školách vystaveny. Dosavadní dělení žáků s hendikepy podle druhu diagnózy nahradí mnohem praktičtější a vhodnější stanovení míry podpory, kterou žák opravdu potřebuje s následným přímým zavedením efektivních opatření.

Podpůrnými opatřeními z pohledu novelizované podoby zákona se ve stručnosti rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným konkrétním podmínkám dítěte a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření. Ta spočívají především v poradenské pomoci školy nebo poradenského zařízení, v úpravě a zabezpečení výuky, v úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a podmínek jeho ukončení, dále ve využití kompenzačních pomůcek a speciálních učebních pomůcek či náhradních komunikačních systémů, v úpravě očekávaných výstupů vzdělávání, ve vzdělávání podle individuálních plánů, ve využití asistenta pedagoga nebo ve stavebních a technických úpravách prostor. Přestože tyto chystané změny se začínají přibližovat koncepci výše zmíněných zemí, je třeba podotknout, že zásadní roli při uvedení novelizovaného paragrafu do života sehrají učitelé a poradenská pracoviště škol. Sebelepší legislativa nemůže nahradit vnitřní přesvědčení a zaujetí pedagogů.

Je totiž zřejmé, že žádná změna neprobíhá hladce a bez zádrhelů, natož pak taková, jež se dotýká postojů a dlouho zaběhlých postupů. Proces transformace obzvláště v kontextu s nedostatečně probíhající otevřenou diskuzí pak obvykle doprovází pocity ohrožení a obavy o vlastní existenci jak ze strany speciálních pedagogů a ředitelů speciálních škol, tak ze strany rodičů tzv. „normálních“ dětí. Zkušenosti z jiných zemí říkají, že tamní transformace se neobešly bez podobných obtíží. Neodmyslitelnou součástí úspěšné přeměny školství tvořil jednak tlak samotných rodičů postižených či jinak znevýhodněných dětí, dále značná politická podpora a také důslednost kontrolních orgánů, jakou je například školní inspekce. Ovšem i pro-inkluzivně nastavená odborná a široká veřejnost nebude ve svých snahách úspěšná a efektivní bez funkčního a dobře nastaveného podpůrného systému.

Celkově se však ukazuje, že inkluzivní vzdělávání je vhodná cesta k odstraňování bariér ve vzdělávání. Jako příklad můžeme uvést případ transformace speciálního školství z Newhamu (východní část Londýna), kde na začátku přeměny fungovalo v oblasti celkem 11 speciálních škol. Dnes z celkového počtu 90 základních škol (cca 45000 žáků) zůstaly pouze 2 školy speciální. Odborníci z řad speciálních pedagogů bývalých speciálních škol se částečně přesunuli do nově zřízených Středisek pro podporu učení (Training Support Centre), jež slouží jako podpůrné zařízení pro naplňování potřeb žáků se SVP v běžných základních i speciálních školách. Dále vznikla tzv. Školící střediska, v nichž mají učitelé obou typů škol

odborné zázemí. Zaměstnanci výše uvedených školicích pracovišť jsou přitom bývalí učitelé speciálních škol.

A konečně je třeba také říci, že přechod k inkluzivnímu systému v počátcích znamená mnohem více finančních prostředků a práce pro vyučující. Například v Nizozemí uplatňují systém tzv. *indexace dětí*, v němž je konkrétnímu dítěti přiřazen index v hodnotě 1-3 podle jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Tímto číslem se poté násobí paušální obnos peněz, který je dítěti určen. Anglický systém zase využívá plošné snížení počtu žáků ve třídách, které vede k individualizaci vzdělávání. Na druhou stranu vzdělávání ve speciálních školách často vede k nutnosti zřídit individuální celoživotní péči, což je jistě také značně nákladné. Zařazení dětí se SVP do běžných škol nepřináší výhody jen dětem znevýhodněným. Žáci ve školách, kde nejsou vzdělávány děti se SVP, jsou ochuzeni o zkušenost setkat s lidmi, kteří jsou jiní než oni, neučí se toleranci a jen stěží se zbavují předsudků. Obě skupiny dětí pak přemýšlí v pojmech „my a oni“, jakoby žily ve dvou různých světech. Celkově lze tedy potvrdit, že z dlouhodobého ekonomického ani sociálního hlediska oddělené vzdělávání společnost neobohacuje.

3. Inkluzivní škola a její kvalita

Přesné vymezení fenoménu *kvalitní škola* je velmi obtížné, jelikož jde o dynamický fenomén měnící se v čase a pod vlivem okolností (Vašátková, 2007, s. 22). Autorka považuje za kvalitní takovou školu, která *průběžně zjišťuje, zohledňuje a snaží se naplňovat různá očekávání svých zákazníků a v rámci svých možností usiluje o udržení dobrého stavu věcí a celkové zlepšování tím, že průběžně naplňuje cíle, které si stanovila* (tamtéž, s. 25-26). Podle Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 137) se *kvalitou školy rozumí žádoucí či optimální úroveň jejího fungování a jejích produktů* (srov. Průcha, 2009, s. 571).

Proces sledování různých faktorů vzdělávání, který svými výsledky může přispět ke zkvalitnění škol a tím i celého vzdělávacího systému označujeme termínem *evaluace* (vnější – externí i vnitřní – interní). *Evaluaci* můžeme definovat jako *smysluplný, systematický průběžný proces hodnotící podmínky, průběh i výsledky činnosti školy, a to pravidelně, dle předem stanovených kritérií s využitím odpovídajících metod a nástrojů. Její výsledky jsou využity pro další rozvoj školy*. Totožně nahlížíme i na proces, který probíhá uvnitř školy, kdy jsou data o vstupních determinantech, procesech i výsledcích generována vlastními silami, tedy proces *autoevaluace* (používány jsou i termíny *sebeevaluace, vnitřní hodnocení školy, vnitřní evaluace*).

Oba přístupy k evaluaci (vnitřní i vnější) jsou významné, neboť v jejich rámci může být do evaluačních procesů zahrnuto široké spektrum účastníků i z vnějšího prostředí. Využití různých autoevaluačních nástrojů umožňuje pracovníkům školy zamyslet se nad celkovým klimatem školy a podmínkami pro vzdělávání všech žáků (inkluzivní vzdělávání). Bohužel evaluační a autoevaluační procesy jsou ve školách ne vždy příznivě vnímány.

Kvalita školy přitom není absolutní hodnotou, můžeme ji vyjádřit pomocí určitých charakteristik v různých oblastech, které spolu vzájemně souvisejí. Můžeme ji tedy vyjádřit z pohledu různých účastníků, jichž se edukace týká, nebo z pohledu zaměření školy (viz modely školy budoucnosti in Janík, 2010, s. 13).

3.1 Systémové pojetí kvality inkluze ve škole

Podívat se s určitým nadhledem na podmínky, procesy a výsledky vlastního působení není nic jednoduchého a řada škol to pokládá za velký problém, zejména díky malé zkušenosti s autoevaluací. *Kvalita není absolutní hodnotou, lze ji relativně vyjádřit pomocí určitých charakteristik, které by měly být pokud možno měřitelné, má-li být kvalita měřena* (Janík, 2010, s. 13).

Úroveň dosažení žádoucího stavu pomáhají určit indikátory/ukazatele kvality, které bývají popisovány přesně definovanými dílčími deskriptory. Mají povahu výčtu a vymezení charakteristických znaků.

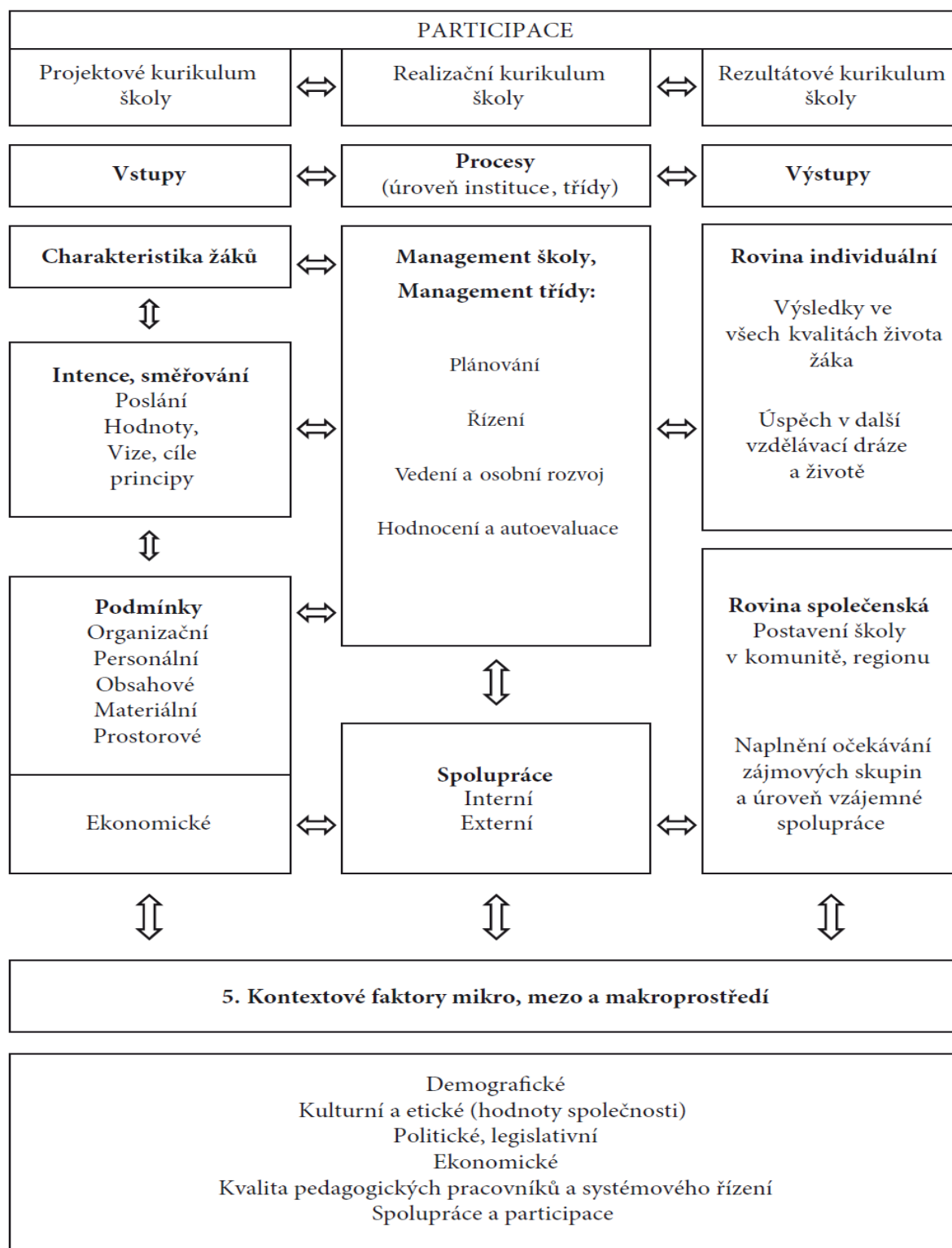
V řadě evropských zemí i státech USA existují snahy vytvářet *ukazatele kvality v inkluzivní škole*, které jsou kumulovány do různorodých oblastí s dílčími indikátory. Zpravidla se jedná o *autoevaluační rámce* (dotazníky rozdílného rozsahu) shrnující data kvantitativní i kvalitativní povahy. Na zvolené škále posuzují pracovníci škol (týmy či jednotlivci dle účelu autoevaluace) dosaženou úroveň indikátorů inkluze. Lze konstatovat, že školy mají dnes k dispozici široké spektrum domácích autoevaluačních nástrojů. Inspirovat se mohou i v zahraničí. Otázkou je, jak je budou využívat pro svůj rozvoj.

V českém prostředí jsou známé:

- Evaluační dotazník *Rámec pro sebehodnocení podmínek vzdělávání* (viz kap. 2.3 a dále), který vznikl adaptací anglického nástroje *Index for Inclusion*. Autoevaluační nástroj byl přeložen již do 27 jazyků. K dispozici je také v české verzi.
- Dotazník pro učitele *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání*, který zjišťuje, do jaké míry je škola otevřena začleňování různých žáků do vzdělávání. Dotazník je obdobně jako *Index for inclusion* členěn do tří částí: politika, kultura a praxe školy (Lukas, 2012).
- *Anketa školy na míru* pro rodiče a *Anketa školy na míru* pro cílovou skupinu žáků (Kohoutek & Mareš, 2012).
- *Nástroj pro evaluaci školy v oblasti inkluze*, který je do jisté míry schopen inkluzivní směřování školy kvantifikovat a posoudit tak, jak dalece je škola v daných tematických oblastech inkluze úspěšná (Tannenbergerová, 2014).

Chceme-li posuzovat kvalitu inkluze ve škole, pak tak musíme činit v celém jejím systému podmínek, procesů a výstupů. Modelově to znázorňujeme následujícím schématem *Kvalita inkluzivní školy ve vazbě na kontextové faktory jejího prostředí* (viz obrázek číslo 2). Model zachycuje kvalitu školy ve třech rovinách kurikula, ve čtyřech oblastech *vstupů* (předpokladů), *procesů*, *výstupů* a *kontextových faktorů* vzdělávání. Každá oblast obsahuje specifické dimenze, jimž škola věnuje při hodnocení kvality a plánování dalšího rozvoje pozornost. Jejich kvalita a soulad mezi nimi umožňuje žákům participovat na životě školy i komunity. Participaci proto v modelu znázorňujeme nad rovinami kurikula.

Tento model nám pak poslouží i v závěru této kapitoly při komunikaci vybraných výsledků výzkumu, jimiž chceme přiblížit pojetí inkluzivního vzdělávání v jedné inkluzivní škole, kterou nazýváme školou *Přijímající*.



Obr. č. 2: kvalita inkluzivní školy ve vazbě na kontextové faktory jejího prostředí (Kratochvílová, 2013, s. 47)

Vstupy a zdroje zahrnují všechny aspekty, které jsou do systému dodávány za účelem dosažení určitého výsledku. Jsou dány na vstupu, působí jako nezávislé proměnné. V našem teoretickém modelu představují vstupy a zdroje dvě stěžejní dimenze: axiologickou a podmínky.

Axiologickou dimenzi představují *hodnoty inkluze, vize inkluzivní školy a způsob jejich implementace v praxi prostřednictvím přijatých principů inkluzivního vzdělávání*. Jedná se o výchozí hodnoty inkluze jako rovnost a sociální spravedlnost, tolerance, vzájemný respekt, participace (být součástí komunity), demokratické hodnoty, přístup ke kvalitnímu vzdělávání a možnost vlastního rozvoje atp.

Ve škole přijímající a oceňující diversitu nemůže být podle začlenění dětí vnímáno pouze jako nějaký doplněk běžné školy, ale jako mise, součást hodnot školy, což se musí promítnout do její každodenní činnosti. Hodnotami reaguje škola na potřeby společnosti v nejširším slova smyslu i na potřeby komunity, v níž se nachází. Za postačující nelze považovat jejich pouhé pojmenování, ale i přijetí kolektivem školy a danou komunitou. Přijetí však ještě neznamená zavedení do praxe. Záleží na tom, jak jsou hodnoty ve školním prostředí i komunitě interpretovány a jak jsou uváděny do praxe.

Příklad z praxe: Hodnoty školy Přijímající

O jaké hodnoty a principy se škola Přijímající opírá? Jak se promítají do života školy?

Základní hodnoty školy vyjádřené vizí v projektové formě kurikula jsou implementovány do reálného života školy, jsou sdíleny všemi jejími pedagogickými pracovníky a periodicky evaluovány. Ve snaze budovat dobrou image školy, spolupráci s její komunitou a z důvodu předcházení pejorativnímu nálepkování „problémová škola“ existuje cílená snaha hodnoty inkluzivního vzdělávání šířit mezi rodičovskou a širší veřejnost různými způsoby.

Hodnoty školy se promítají do přijetí každého člena společenství i přes odlišnost, do vzájemného respektu mezi všemi účastníky edukačního procesu ve vertikální i horizontální rovině. Neobvyklým jevem je tykání žáků učitelům, které však nenarušuje přirozenou autoritu vyučujících. Respekt vůči žákům se promítá do celého procesu výuky (individualizace, diferenciací, sebehodnocení žáků) i spolupodílení se žáků na řízení a chodu školy. Žáci označují klima školy za přátelské a bezpečné. Rozmanité společenství žáků (14% žáků se SVP) s sebou nese i rizika a problémy, které jsou řešeny společně a okamžitě všemi účastníky, jichž se týkají. Zavedené školní a třídní rituály podporují uvedené hodnoty a budování sounáležitosti s daným společenstvím. Hrají v životě školy významnou úlohu, což bývá v souvislosti s inkluzivním vzděláváním zřídka zmiňováno.

Ze všech projevů, které jsme mohli pozorovat, vyposlechnout a analyzovat, vyvozujeme následující principy, kterými škola směřuje ke své vizí a podporuje inkluzivní étos.

Principy školy Přijímající:

- Jsme součástí jednoho společenství
 - Každý tu má své místo
 - Máme své rituály
- Vzájemně se respektujeme
 - Slušná a otevřená komunikace poskytující bezpečí všem
 - Vzájemná pomoc a přijetí odlišnosti
- Individualizací a diferenciací výuky respektujeme vývoj osobnosti dítěte
 - Poznávání rozmanitosti dětí
 - Respektování vývoje dítěte (zrání i tempa)

- Pružné kurikulum
- Rozmanité děti – rozmanité strategie výuky
- Podpora spolupráce, kooperativního učení a samostatnosti
- Máme přehled o dění ve výuce a řídíme ji
- Motivace – hybná síla učení
- Přijetí učební úlohy
- Přehled o dění ve třídě
- Práce s pravidly
- Výsledky žáků podporujeme systémem rozvíjejícího hodnocení a sebehodnocení

Uvedené principy se ve škole *Přijímající* promítají do podmínek, procesů i výsledků vzdělávání.

Podmínky ovlivňují kvalitu inkluze ve škole. Řadíme mezi ně *legislativu*, *ekonomické podmínky* (finanční zabezpečení), *materiální zabezpečení*, *oblast personální* (úroveň kvalifikace učitelů, charakteristika žáků) atd. Za zásadní přitom považujeme potenciál pedagogického sboru (tedy podmínky *personální*), který výrazně ovlivňuje zejména organizaci, materiální podporu a obsah vzdělávání. *Ekonomické* podmínky graficky propojujeme s ostatními podmínkami (viz obrázek číslo 2), neboť jejich kvalitu výrazně ovlivňují, zároveň však není jejich výše závislá na škole, nýbrž na normativním způsobu financování školní instituce. Získání nadstandardních prostředků přímo souvisí s kvalitou managementu školy.

Ukázka z praxe: Podmínky ve škole Přijímající

Podmínky organizační:

Škola splňuje základní podmínku inkluzivního vzdělávání, neboť většinu času jsou vzdělávání všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami s intaktní populací. Rozhodnutí o zařazení žáků činí na základě vstupní diagnostiky a na začlenění žáků jsou učitelky schopny reagovat velmi pružně podle „nepsaných“, ale funkčních opatření. V heterogenním uspořádání třídy sofistikovaně promýšlejí možnosti vnitřní diferenciaci, při níž preferují heterogenní uspořádání a efektivně střídají organizační formy výuky. Zdá se, že předpokladem pro tuto variabilitu jsou dvouhodinové vyučovací bloky, díky nimž mohou diferenciaci výuky realizovat. Právě délkou vyučovací jednotky, variabilitou a pestrostí organizace výuky se škola výrazně odlišuje od ostatních škol v našem výzkumném vzorku. Organizační podmínky ve škole Přijímající charakterizujeme výrokem *variabilní organizace ve prospěch dětí*.

Podmínky personální

Lze charakterizovat ve škole Přijímající jako *vzájemný respekt a rozvoj*. Dominantní osobou pedagogického sboru je ředitelka školy, která má jasnou představu o koncepci své školy i o požadavcích na profesní kompetence členů pedagogického sboru. Stěžejním kritériem je pro ni ochota na sobě pracovat. Od toho se odvíjí promyšlený systém dalšího vzdělávání s akcentem na aktivity dlouhodobějšího charakteru a společné vzdělávání v tématech, která pomáhají učitelkám i asistentkám porozumět odlišnostem žáků. Účastí na společném vzdělávání i snahou po otevřené komunikaci, vytvářením vhodných podmínek materiálních i ekonomických a klimatu sdílení můžeme její styl řízení nazvat jako *podporující* a můžeme hovořit o vedení, které nazývá Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání *uvědomělým*.

Málo početný pedagogický sbor školy nese s sebou výhody ve smyslu „jednotného“ přístupu k různým pedagogickým situacím. Za zajímavý aspekt inkluze ve škole lze vnímat spolupráci učitelek s pedagogickými

asistenty. Té se vzájemně „učí“ a považují společnou týmovou práci za obtížnou. Celkově se jedná o sbor s odbornou erudicí, ochotou se dále rozvíjet a s uvědomováním si svých možností.

Vzdělávací obsah

Konceptem *pružného kurikula* škola umožňuje žákům přístup ke společnému kurikulu. Pro žáky nadané a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami modifikují učitelky vzdělávací obsah v individuálních vzdělávacích plánech nebo plánech osobního rozvoje. V nich využívají možností ideové, obsahové i metodické diferenciací. Takto koncipované kurikulum je průběžně, až nadstandardně vyhodnocováno s rodiči, žáky a odborníky. Důvodem je posilování žákovské a rodičovské spoluzodpovědnosti za výsledky dětí a uvědomování si možností jejich podpory.

Vzdělávací obsah ve škole Přijímající je obohacen o předmět Zdravý životní styl, na osobnostně sociální rozvoj. Je určen všem žákům a plní zde v souladu s možnostmi státního kurikula roli speciálního vyučovacího předmětu. Koncepte obsahu vzdělávání a strategií práce s jeho zprostředkováním umožňuje žákům přístup ke společnému kurikulu.

Materiální podmínky

Vybavenost školy didaktickými, kompenzačními pomůckami, technologií ICT a dalším materiálem lze označit jako „nadstandardní“. V tak malé škole (financování pomůcek se děje normativně dle počtu žáků) to svědčí o schopnosti managementu vytvořit pro žáky i učitele vhodné podmínky edukace. K pomůckám a dalšímu materiálu mají žáci otevřený přístup a využívají je k učení dle svých potřeb. Na podporu svého učení si po jejich vzoru děti vytvářejí pomůcky i v domácím prostředí. Učitelé upřednostňují pomůcky manipulativního názorného charakteru a pomůcky autentické, při jejichž tvorbě se žáci již učí a vytvářejí si k nim vztah. Pomůcky také konzultují s pracovníky PPP a SPC. Pomůcky určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami plní funkci prevence učebních obtíží i pro ostatní žáky. Žáci mají k dispozici i pomůcky z alternativního vzdělávacího systému Montessori. Učitelky mají přehled o nových pomůčkách na podporu učení. Systém materiální podpory výuky charakterizujeme jako otevřený a pestrý systém zdrojů podporující učení i jeho autoregulaci.

Podmínky prostorové

Snahou školy Přijímající je poskytnout všem žákům vhodný vnitřní i venkovní prostor pro učení i další aktivity, včetně trávení volného času. Přestože se nejedná o velkou školu s rozsáhlými vnitřními mimo učebními prostory, najdeme v ní místo pro relaxaci, odpočinek, pitný režim, zájmové aktivity, samostudium, čtení a sport, prezentace, společné akce a rituály. Pro školu je typické, že každý má ve škole své místo, a to obrazně, skrze své produkty, fotografie, ale i prostory, v nichž se může realizovat. Učebny i ostatní prostory školy jsou vyzdobeny pracemi všech dětí, jejich fotografiemi a dokumentací školního života. Nejde o estetickou dekoraci na „efekt“ pro návštěvníky školy, ale o skutečnou reálnou podobu produktů všech žáků. To dokládá i jejich častá obměna dle aktuálního dění ve výuce i mimo ni. Celoplošné stěny z jekoru slouží také k umístění didaktických opor, nejčastěji vytvářených žáky. Žáci mají neomezený přístup k informačním zdrojům, s nimiž dle své potřeby pracují.

Prostor tříd je „rozbit“ do center aktivit, koutů pro individuální, skupinovou práci i společné setkávání. Rozmístění lavic do „hnízd“ je předpokladem pro volbu spolupracujících učebních strategií.

Proces (viz také procesuální determinanty in Průcha, 1996, s. 36) obsahuje všechny vzdělávací aktivity včetně strategií výuky, vedení lidí, akcí školy (tedy praxi tříd a školy). Na proces můžeme nahlížet z úrovně celé instituce školy, ale také z pohledu edukace v každé třídě. Procesy se týkají školního/třídního managementu, tj. *plánování, řízení, vedení lidí/žáků* a jejich *hodnocení*. Důležitým faktorem ovlivňujícím kvalitu inkluze ve školách je úroveň

spolupráce uvnitř školy mezi všemi odborníky a rovněž pak *spolupráce* s externím prostředím.

Příklad z praxe: Výuka ve škole Přijímající

Jak probíhá výuka žáků v heterogenní třídě?

Výše pojmenované principy školy se promítají do reálné podoby výuky a uplatňování vhodných strategií pro různorodý kolektiv žáků, které se orientují na jejich potřeby, jsou přiměřeně náročné, využívají žákovské rozmanitosti, zdůrazňují rozvoj celistvé osobnosti a žáky aktivizují k dobrým výsledkům. Zdá se, že právě v oblasti využívání strategií založených na diferenciaci výuky je pro učitelky málotřídní organizace vzdělávání nespornou výhodou. Je pro ně zcela přirozené pracovat v jednom učebním prostředí s žáky rozdílného věku a schopností. To se promítá do navazující hlubší diferenciaci uvnitř jednoho ročníku a využívání spolupráce mezi žáky i vrstevnického učení. Ve výukovém bloku je tak možné vidět několik skupin pracujících na různě diferencovaných úkolech, které však mají z důvodu přístupu ke společnému kurikulu společné téma. Důsledně je dbáno na dodržování školních i třídních pravidel. Při jejich porušení je proces výuky obvykle přerušen a řešení vzniklé pedagogické situace se stává prioritou.

Volba strategií vychází z diagnostické činnosti učitelky a doporučení odborníků. Učitelky dokáží žáka zaktivizovat k učení širokou škálou efektivní motivace (často možností volby) a postupem při zadávání učebního úkolu. Jeho porozumění a přijetí žáky věnují až enormní pozornost. Důvodem je pak schopnost žáků pracovat samostatně nebo ve spolupráci s ostatními, čímž si učitelky vytvářejí prostor pro práci s žáky druhého ročníku nebo jinými skupinami či jedinci, kteří péči potřebují.

Zajímavé je, že přestože je v každodenním učebním procesu opomíjena práce s explicitně formulovanými učebními cíli, žáci jsou na výukovém procesu zaangažováni a mají snahu dosahovat co nejlepších výsledků. Z rozhovorů s učitelkami vyplývá, že cílům se věnují jednou týdně při sebehodnocení žáků a pak vždy na společných konzultacích. Zavedený systém sebehodnocení tedy zřejmě kompenzuje explicitu krátkodobých učebních cílů.

Z tzv. *universálních strategií* jsou ve výuce střídány samostatná práce, frontální výuka (22-33%) a skupinová (kooperativní) práce (35%), přičemž poslední zmiňovaná mírně svým zastoupením převažuje. Z toho vyplývá, že ve škole je kladen důraz na kooperativní učení, které využívá rozmanitosti žáků (heterogenní složení skupin) a vede ke zvyšování sociální soudržnosti třídy.

Zprostředkování vzdělávacího obsahu je uskutečněno různými způsoby, značnou pozornost věnují učitelky modifikaci textů. Při rozvoji čtenářské gramotnosti vycházejí vstříc učebnímu stylu žáků vhodnou metodou čtení i diferenciací způsobu záznamu (počítače, pojmové mapování, audionahrávky, organizační schémata...).

Učitel i žák si společně dotvářejí „obraz“ o již získaných výsledcích a formulují dílčí společné a osobní cíle a z nich plynoucí opatření, která žákovi pomohou dosáhnout nebo se maximálně přiblížit ke stanovenému cíli. Vedení studentů k formulování jejich cílů nezvyšuje pouze víru v dané cíle, ale i vyšší zodpovědnost za jejich dosažení.

Vhodné cílové zaměření školy a její podmínky ve vazbě na své prostředí s uplatňováním odpovídajících procesů řízení na školní i třídní úrovni umožňují dosáhnout maximálního rozvoje žáků a jejich participace na životě školy, své komunity a přispívají ke kvalitě jejich života.

Vzdělávací procesy transformují vstupy a zdroje ve *výstupy a výsledky*. V případové studii na ně poukážeme skrze výsledky standardizovaného testování žáků 5. ročníku a výsledky při vnější autoevaluaci zjištěné prostřednictvím ČŠI. Některé výsledky se v textu objevují implicitně, ve výpovědích respondentů.

Příklad z praxe: Kvalita výsledků školy Přijímající

Škola Přijímající se snaží o vytvoření společenství, v němž se cítí všichni bezpečně a v němž má každý své místo, a to i přes konflikty, nedorozumění, k nimž dochází. Její výchovně vzdělávací koncepce vychází z hodnot inkluzivního vzdělávání, které úspěšně implementuje v praxi. K upevnění společných hodnot využívá řady rituálů, komunikace a jednání, z něhož je patrný vzájemný respekt mezi všemi skupinami edukačního procesu. Učitelky respektují individuální zvláštnosti dětí, dané jejich odlišným vývojem i sociokulturním zázemím a v život školy uvádějí pružné kurikulum, v jehož rámci se mohou všichni vzdělávat. Uplatňované strategie výuky podporují rozvoj žáků z hlediska jejich celostního rozvoje.

Pro hodnocení a sebehodnocení žáků se škola opírá o vlastní systém komplexního rozvíjecího hodnocení, v němž hraje sebehodnocení žáků stejně významnou roli jako hodnocení učitele.

Od 4. ročníku přechází škola na hodnocení známkami. Na konci školního roku však učitelky 4. a 5. ročníku píší vedle běžného vysvědčení se známkami i slovní hodnocení (příloha vysvědčení B). Slovní hodnocení je adresováno žákovi, psáno ve druhé osobě a učitelky se v něm zaměřují zejména na hodnocení úrovně klíčových kompetencí. Součástí tohoto verbálního hodnocení je i sebehodnocení žáka.

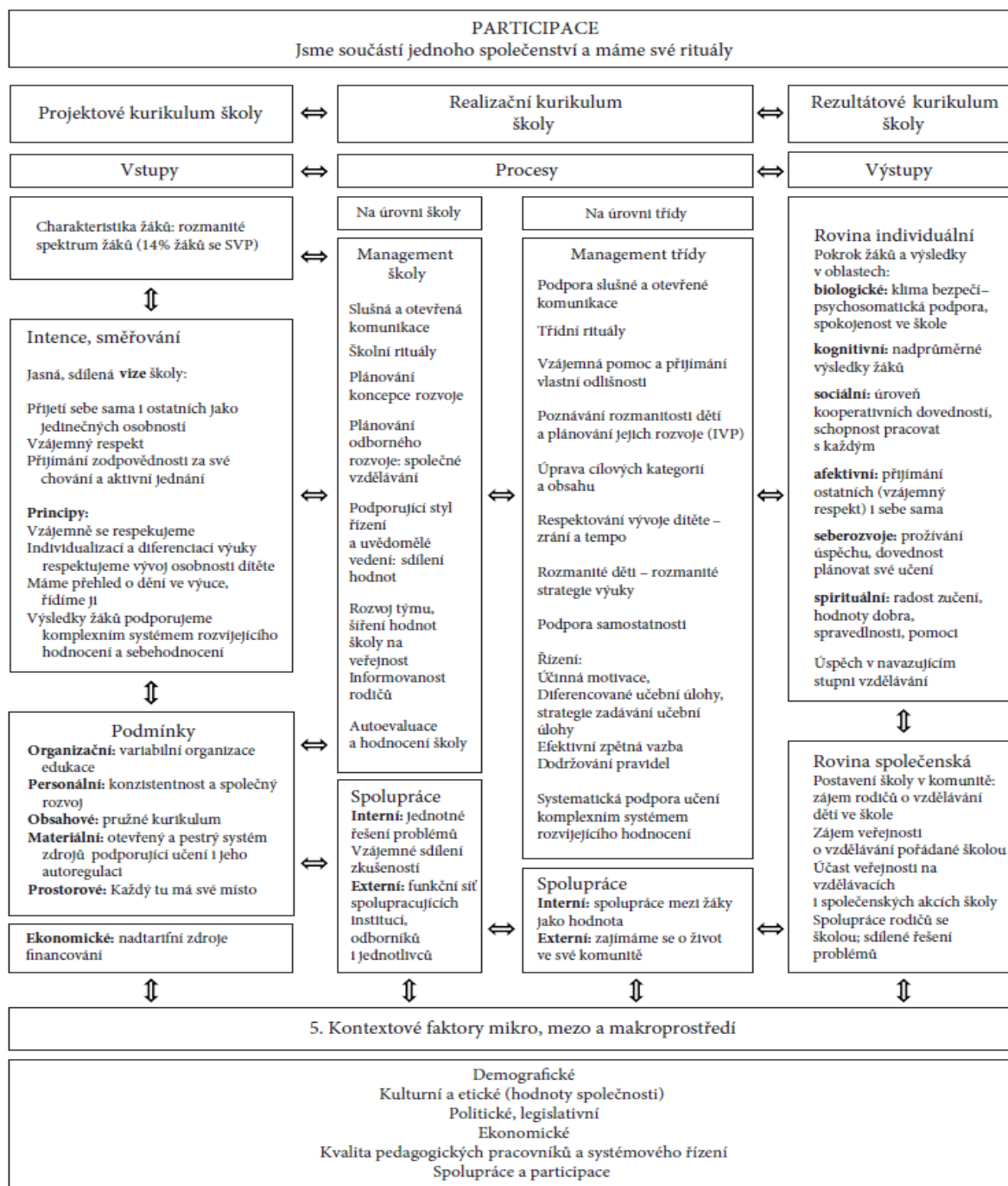
Integrovaní žáci jsou hodnoceni vzhledem k cílům, které jsou součástí jejich IVP, a plánů osobního rozvoje. Ostatní děti to podle učitelek chápou a neřeší to, tolerují, že je na tom každý jinak, a oceňují pokrok spolužáků, a to zcela spontánně. O výsledcích žáků jsou rodiče informováni prostřednictvím záznamů v knížce Hodnocení a sebehodnocení žáka a skrze pravidelné konzultace. Konají se nad rámec běžných třídních schůzek a škola s nimi má již dlouholetou zkušenost. Uskutečňují se pětkrát v roce, kdy se ve třídě setkávají společně žák, rodič (rodiče) a učitelka.

Aby měly učitelky srovnání, jakých výsledků dosahují jejich žáci, zúčastňují se testů Kalibro a SCIO. Podle zprávy ČŠI v testech dosahují průměrných až nadprůměrných výsledků. ČŠI upozorňuje rovněž na dobrou úroveň rozvoje čtenářské gramotnosti: *V hospitovaných blocích prokazovali žáci velmi dobré zvládnutí techniky čtení, dokázali vyjádřit své myšlenky a názory. V ostatních ročnících velmi dobře pracovali s textem, dokázali se v něm orientovat, vystihnout hlavní myšlenky a výstižně je interpretovat. Trvalá pozornost byla věnována kultuře mluveného projevu. Rozvoji informační gramotnosti napomáhají dobré materiální i personální podmínky. Získané dovednosti žáci uplatňují i v neinformativních předmětech, při procvičování a upevňování učiva, při vyhledávání informací, či zpracování úkolů projektového vyučování. Komunikační dovednosti v oblasti cizích jazyků se daří kvalitně rozvíjet díky nízkému počtu žáků v daných ročnících (viz výsledky standardizovaného testování 2013).*

Dalším hodnocením měřítkem je úspěšnost žáků při přijímacím řízení na víceletá gymnázia, která je 75%.

Za zajímavé lze považovat výsledky žáků při standardizovaném testování v květnu 2013. Testování se zúčastnilo devět žáků 5. ročníku, včetně čtyř žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: dva žáci integrovaní, dva žáci zdravotně znevýhodnění. Ze statistických údajů vyplývá, že všech devět žáků dosáhlo následující úspěšnosti: matematika 58%, český jazyk 83%, anglický jazyk 90%. Při testech anglického jazyka měla škola technické problémy, někteří žáci se nebyli schopni k testům přihlásit. Učitelka se rozhodla dát žáky se SVP do dvojic.

Pojetí kvality inkluze ve škole Přijímající nakonec vyjadřujeme modelem podmínky – procesy – výsledky, který konkretizujeme charakteristikami školy dle zjištěných výsledků (viz obrázek číslo 3).



Obr. č. 3: kvalitativní charakteristiky inkluzivní školy *Přijímající* (Kratochvílová, 2013, s. 173).

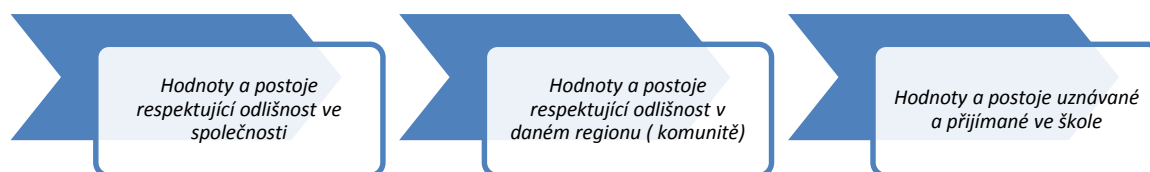
3.2 Kontextové faktory inkluzivního vzdělávání

Úspěšnost strategie vzdělávání souvisí se systémovým zabezpečením vhodných podmínek, které tvoří konzistentní celek. Bez jejich zajištění nemůže dojít k úspěšné implikaci inkluzivní strategie do praxe. V souvislosti s aspekty a vlivy, které působí na rozvoj inkluzivního vzdělávání, je nutné v souladu se stanovenými cíli, vytvořit podmínky na všech úrovních

řízení (státní, regionální, místní – komunitní i školní), a to zejména v oblasti politické (koncepční), legislativní, ekonomické, personální a hodnotové (srov. komponenty inkluze Lechta, 2010, s. 31-34). K prosazení zásadních systémových změn je pak třeba politické vůle a odhodlání všech zúčastněných partnerů.

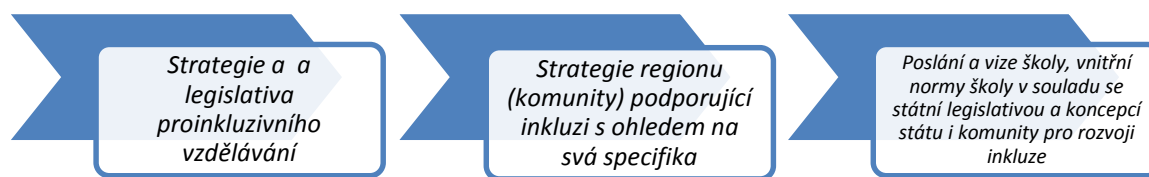
Východiskem pro společenskou změnu je *oblast hodnot*. Na přijetí odlišnosti občany naší společnosti a na jejich postojích vůči diversitě bude záviset i úspěch při budování inkluzivní společnosti. Podle Požára (2006) by mezi majoritou a minoritou mělo jít o vztah *partnerství*, v jehož rámci se hodnotový systém majority nechápe jako jediný možný (majorita tedy nemá monopol na hodnoty) a z *průniku hodnot majority a minority může vzniknout nová hodnota*.

Z hodnot jako je rovnost a respekt musí vycházet veškerá politická, strategická a koncepční opatření i školní kurikulum školy podporující inkluzi nejen v rovině formálního, psaného kurikula, ale především na úrovni kurikula realizovaného, tedy procesů praxe. Jde o transfer základních hodnot inkluze do života škol: jejich komunikaci, formulování vize, její přijetí a implikaci v praxi ve prospěch rozvoje rozmanité žákovské populace i sebe sama po stránce osobnostní i profesní. Významnou měrou k tomu může přispět kvalitní řízení na všech úrovních.



Obr. č. 4: Kontextové faktory inkluzivního vzdělávání – axiologická dimenze (Kratochvílová, 2013, s. 27).

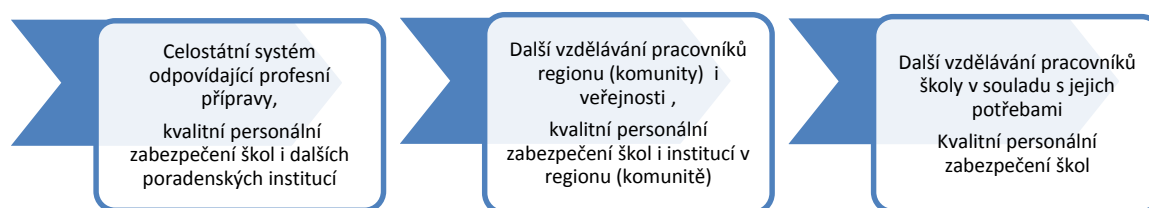
Pro rozvoj inkluzivního vzdělávání je nezbytná jasná *celostátní koncepce*, vycházející z výzkumných dat a teorií (prokazujících prospěšnost inkluze a upozorňujících na možná rizika), jejíž realizace je zabezpečena vhodnou *legislativou*. Takováto koncepce by měla být vhodným způsobem medializována a šířena mezi odbornou i laickou veřejností takovým způsobem, aby byla postupně akceptována pedagogickým terénem i veřejností a stala se součástí běžné praxe škol. O to se snaží v současnosti MŠMT materiálem *Hlavní směry strategie vzdělávací politiky do roku 2020*, který je určen k veřejné diskusi. Národní politika neznamená, že ji stejně učitelé i laická veřejnost vnímá. Je to rovněž otázka informovanosti, osvěty veřejnosti i školní praxe. Diskuse nad proměnou vzdělávání se nanejvýš omezují na odbornou veřejnost. Proto je nezbytné pracovat se systémovým pojetím inkluze.



Obr. č. 5: Kontextové faktory inkluzivního vzdělávání – strategická dimenze (Kratochvílová, 2013, s. 28).

Politika neexistuje bez praxe – inkluzivní vzdělávání je současně filozofie a praxe založená na teorii učení a vyučování. Dokument Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání (2011, s. 16) zdůrazňuje, že *efektivní inkluzivní praxe vyžaduje na všech úrovních uvědomělé vedení, které prokazuje uznávání inkluzivních hodnot a buduje pozitivní étos a prostředí k učení, které je základem kvalitního vzdělávání.* Na úrovni školy vyžaduje inkluzivní vzdělávání *kvalitně vzdělané pedagogické pracovníky a další odborníky, kteří jsou schopni hodnoty a principy inkluze uvádět do praxe a šířit ve svém okolí.*

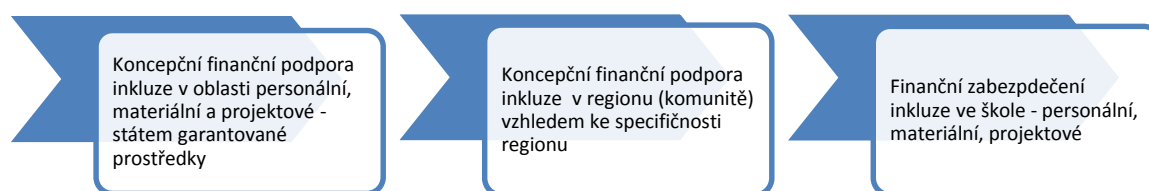
Významnou roli hraje vrcholový management školy a klíčové osoby jako nositelé pojetí inkluze ve škole. Všichni ovšem potřebují vhodné podmínky pro jeho realizaci, které zajišťují instituce státního a regionálního významu, MŠMT a kraje jako orgány státní správy. Klíčový význam mohou mít instituce speciálního vzdělávání, jejichž funkce a role vyžadují proměnu směrem k *centrům podpory (národní i regionální úrovně)*, která mohou zajišťovat podporu žákům, bezprostřední poradenství, další vzdělávání pedagogických pracovníků a rodičů, metodické a podpůrné materiály, podporu rodičům i učitelům, podporu ve výuce i celou síť kontaktů. Tím pomáhají školám zlepšit jejich schopnost reagovat na rozmanité potřeby žáků a tím i celkovou kvalitu podpory (Meijer, 2011).



Obr. č. 6: Kontextové faktory inkluzivního vzdělávání – dimenze kvality pedagogických pracovníků (Kratochvílová, 2013, s. 29).

Ekonomické zajištění inkluzivního vzdělávání je kritizováno samotnými školami i odpůrci inkluze. Analýza finanční náročnosti zabezpečení vhodných podmínek inkluze ve školách na

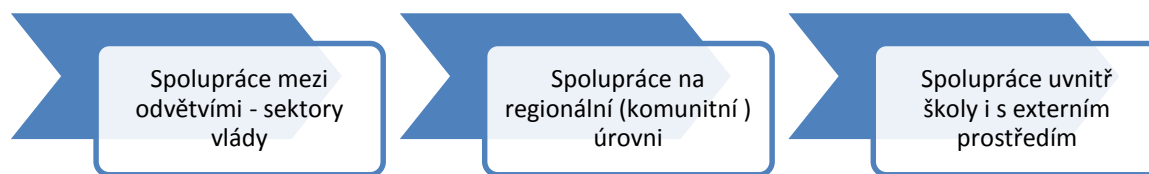
celostátní úrovni však nebyla dosud realizována. *Zdroje finanční podpory nejsou zabezpečeny: systémově, plnohodnotnou částkou, pružností a možnostmi čerpání, popř. nejsou využity.* Jsou vázány na prvotní diagnostickou identifikaci potřeb a podpory odborníků a následné administrativní zajištění, což je velmi zdoluhavý proces. Samotná identifikace vzdělávacích potřeb může trvat až tři měsíce, požadavek na finanční podporu se vztahuje k rozpočtu školy, který je schvalován na rok a odvíjí se od dat v zahajovacích výkazech školy. V našem systému není ošetřeno pružné finanční zabezpečení potřeb žáků, kteří vstupují do škol v průběhu školního roku a které by bylo možné zabezpečit bez oficiální zdoluhavé administrativní procedury, přestože učitelé a ředitelé škol musí zajistit vhodné podmínky bezprostředně po přijetí. Školní poradenská pracoviště a asistentská místa, která byla vytvořena v minulosti z různých projektů, mají mnohdy omezenou platnost finanční podpory, což vede k jejich personálnímu oslabování až rušení.



Obr. č. 7: Kontextové faktory inkluzivního vzdělávání – ekonomická dimenze (Kratochvílová, 2013, s. 29).

Klíčem k podpoře všech aspektů inkluzivního vzdělávání jsou učitelé, rodiče a obce. Na vztazích mezi nimi závisí, jak je učební prostředí optimální pro inkluzi. V ideálním případě se inkluze realizuje ve škole i společnosti. Taková symbióza se však často nevyskytuje. (UNESCO, 2005). V našich podmínkách neexistuje odpovídající úroveň spolupráce a zodpovědnosti za kurikulární reformu na všech úrovních, zejména regionální a místní. Škola často funguje izolovaně bez vydatnější spolupráce okolí.

Velkou pozornost si zaslouhuje i *spolupráce odborníků z různých pracovišť, učitelů a rodičů při diagnostické činnosti*, jejímž výsledkem není pouze stanovení diagnózy žáka, ale potřebné podpory žáků a strategií podporujících učení. Tento proces je příliš zdoluhavý a jeho zásadním nedostatkem je, že se jeho účastníci nesetkávají společně na jednom místě a v jednom čase. Příkladem mohou být interdisciplinární týmy odborníků (poradní skupina) v systému Evropských škol, kteří se setkávají ve škole, aby společně rozhodli o nejvhodnější formě podpory žáka v jeho vzdělávání. Tým se skládá z psychologa, třídního učitele, popř. dalších vyučujících žáka, asistenta, ředitele školy, národního inspektora a rodičů. Přítomni mohou být další odborníci z jiných pracovišť externího prostředí, kteří mohou přispět ke stanovení vhodných podmínek pro jeho začlenění. Výhodou tohoto setkání je vedení bezprostřední odborné diskuse všech zúčastněných. Výstupem setkání je smlouva o podpoře žáka, povinnostech školy a rodičů mezi školou a rodiči žáka.



Obr. č. 8: Kontextové faktory inkluzivního vzdělávání – dimenze spolupráce a participace (Kratochvílová, 2013, s. 30).

4. Podmínky inkluzivního vzdělávání

Pod pojmem inkluzivní škola si lze představit mnohé. I pokud budeme vycházet z předchozího jednotného vymezení inkluzivního vzdělávání jakožto systému základního vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy (ideálně v lokalitě jejich bydliště), setkáme se s tím, že každý z nás si pod takto fungujícím systémem a potažmo tedy inkluzivní školou, představí něco jiného a různé věci budou mít pro takto fungující systém prioritu. Tohoto faktu jsme si vědomi, a proto jsme se snažili pojmenovat klíčové dimenze, jejichž celek a „součet“ tvoří nezbytný podklad pro to, abychom o nějaké škole

mohli říci, že je či není inkluzivně zaměřená. Klíčové dimenze nám pomohou dotvořit si celistvý obrázek o tom, zda konkrétní škola vytváří podmínky pro realizaci inkluzivního vzdělávání. Samozřejmě je to také základní podklad pro identifikaci míry inkluzivního zaměření daného subjektu.

Podmínky pro evaluaci školy v oblasti inkluze lze posoudit ve čtyřech dimenzích:

1. *Kultura* (kultura, politika, postoje)
2. *Podmínky* (materiální, organizační, personální)
3. *Praxe* (didaktika, individualizace, hodnocení)
4. *Relace* (vztahy, komunikace, spolupráce)

Mezi takto stanovenými dimenzemi neexistují zcela jednoznačné a ostré hranice, proto jsme při jejich dalším vymezení museli spoléhat na intuitivní a námi vnímaný rozsah jednotlivých dimenzí.

4.1. Kultura školy

Booth a Ainscow (2002) považují za základní stavební kámen inkluzivní školy právě její kulturu. *Tato dimenze se odráží zejména v postojích, očekáváních a hodnotách pedagogických pracovníků a tím zásadně ovlivňuje celkový úspěch inkluzivního vzdělávání. Zatímco ostatní dimenze jsou viditelné a relativně měřitelné, inkluzivní kultura zůstává z velké části skryta, promítá se do přesvědčení jednotlivých učitelů a celkového ideového nastavení školy. Zmínění autoři vymezují inkluzivní kulturu jako takovou, která vytváří bezpečné, otevřené a spolupracující společenství, jež si váží každého svého člena. Představuje také sdílené hodnoty, které jsou předávány novým zaměstnancům, žákům, rodičům i radě školy a zřizovateli.*

Inkluzivní politika školy přímo vypovídá o tom, jakým způsobem škola reálně „funguje“ a zda myšlenka inkluze nechybí v žádném aspektu školního plánování. Všechny plány a dokumenty školy by měly být koncipovány v duchu podněcování zapojení žáků a učitelů od chvíle, kdy překročí práh školy. Především by se pak měly vztahovat na všechny žáky v dané lokalitě a měly by minimalizovat tlaky na vylučování různých žáků z výuky, tzn. odstraňovat překážky v učení a zapojení se (Lukas, 2012, s. 3).

Pod dimenzí *Kultura* tedy nalezneme postoje, hodnoty a očekávání pedagogických pracovníků, dále pak ukotvení a prezentaci inkluzivního smýšlení jak směrem ven, tak dovnitř školy. Jedná se zejména o stěžejní dokumenty a materiály školy a „o škole“, jejich prezentaci pro veřejnost a sdílení s pracovníky i klienty školy. Zjednodušeně řečeno *mají inkluzivní škola a její pracovníci zvnitřněné hodnoty a principy inkluze* a tento fakt umí prezentovat i veřejnosti v dané oblasti.

Koncept dimenze *Kultura* můžeme shrnout v následujících bodech:

- škola přijímá všechny žáky,
- inkluzivní strategie je v dokumentech školy,

- sebe-prezentace všech žáků školy je prioritou,
- škola se veřejně a aktivně hlásí k principům a myšlenkám inkluze,
- žák zůstává ve škole, neodchází do speciální školy,
- škola vysílá „signály vstřícnosti“ ke všem žákům (např. cizí jazyk),
- hodnoty a principy inkluze mají pracovníci školy zvnitřněné.

4.2. Podmínky ve škole

V této dimenzi se jedná převážně o koncepty, které souvisí s organizačním, materiálním a personálním zajištěním chodu inkluzivní školy. Aby mohl být inkluzivní edukační proces úspěšný, je třeba přizpůsobit prostředí školy heterogennímu složení dětí. Podmínky by tak měly umožňovat podnětné zázemí pro různé žáky, odstranit architektonické i symbolické bariéry, které mohou v procesu zabraňovat některým žákům v jejich účasti a plnohodnotném rozvoji.

Koncept dimenze *Podmínky* můžeme shrnout v následujících bodech:

- ve škole není speciální ani výběrová třída,
- nezávislý a svobodný pohyb je možný pro všechny pracovníky i žáky,
- přístup k důležitým informacím je pro všechny v adekvátní formě,
- všechny nutné pomůcky k výuce má každý žák,
- všichni žáci třídy jsou vzdělávání společně,
- funguje spolupráce s externími odborníky,
- asistent pedagoga pracuje s celou třídou,
- další vzdělávání pedagogických pracovníků je zaměřené zejména na oblast efektivní práce s heterogenním kolektivem třídy.

4.3. Praxe školy

Školní inkluze potřebuje pedagogiku, ve které si všechny děti a žáci spolu hrají, učí se a pracují každý na svém stupni vývoje, podle svých aktuálních možností v oblastech vnímání, myšlení a jednání s orientací na další stupeň svého vývoje a v kontextu „společné věci“ (Bintinger, 2002, s. 77).

V prvně formulovaných principech inkluze můžeme v oblasti vyučování a učení nalézt výhradně modifikovaná, příp. kvalitativně nová schémata myšlení a jednání, neboť přesahují všechny dosavadní pedagogicko-didaktické myšlenky a překonávají kategorie „postižený“, příp. „nepostižený“ ve smyslu tradiční obecné didaktiky a speciální didaktiky.

Metody inkluzivního vyučování vyplývají v prvé řadě z uznání heterogenity každé skupiny žáků. *Vnitřní diferenciace*, termín, který se užívá jako odlišení od vnější diferenciace jakožto segregace, představuje metodický základ inkluzivního vyučování. Realizace společného vyučování je na základě diferencovaných učebních metod možné bez omezení a na pozadí společné práce všech žáků představuje základní princip inkluzivního vyučování. Nejedná se o

jednotný didaktický koncept, ale o metodu vyznačující se otevřeností a tím, že vyučování utváří všichni jedinci, kteří se ho účastní. Vnitřní diferenciaci vyžaduje, aby došlo k otevření vyučování, vztahuje se k cílům, obsahům, času, metodám, učebním materiálům, vztahu učitel-žák a specifickým opatřením provázejícím vývoj. *Umožněním individuálního a kooperativního učení, vychovává škola zároveň k uznání rozdílnosti, k povědomí o existenciální potřebě lidského soužití a k respektování integrity každého individua.* (Bintinger, 2002, s. 78-83)

Koncept dimenze *Praxe* si tak můžeme shrnout v následujících bodech:

- škola dbá na nezbytnou pestrost aktivit ve výuce,
- vzdělávací i volnočasové aktivity jsou přístupné bez omezení,
- domácí přípravu lze provést na půdě školy za asistence,
- hodnocení žáka se vztahuje k posunu, nevychází ze srovnání,
- individuální vzdělávací strategie je tvořena pro všechny, kteří ji potřebují,
- do tvorby individuální vzdělávací strategie jsou zapojeni všichni relevantní aktéři,
- ve výuce se využívá disponibilní časová dotace,
- žákům je často nabízena možnost volby práce.

4.4. Relace uvnitř a vně školy

Škola představuje platformu, na které se odehrává spousta vztahových rovin a plyne skrz ni nespočet komunikačních kanálů. Pro inkluzivní školu je nezbytné, aby kultivovala tyto vztahy a komunikaci směrem ke vzájemné důvěře, otevřenosti a svobodě. *Na půdě inkluzivní školy je potřeba všechny účastníky směřovat k tomu, aby byli schopni a ochotni svobodně přijímat rozhodnutí a také jejich následky.* Základními aktéry tedy jsou: vedení školy, pedagogičtí pracovníci a ostatní zaměstnanci školy, rodiče, žáci a širší komunita kolem školy.

Škola dlouho přispívala k tomu, že se rodiče, jakmile děti vstoupily do područí školy, zbavovali své zodpovědnosti. Učitel organizuje výlet, obstará lístky do divadla, kontroluje domácí úkoly. Kontakty rodičů se školou se omezovaly spíše jen na nutná setkání. Rodiče volali do školy kvůli špatným zprávám nebo se účastnili jako „osoby mimo školu“ slavností organizované školou.

Dnes, v době vývoje a zajišťování kvality, v době autonomie školy, profilace a otevření školy, potřebuje škola kooperovat s rodiči v mnoha oblastech. Rodiče škole mohou poskytnout užitečné podněty a zpětnou vazbu, která je významná pro její další vývoj. *Čím více zodpovědnosti za „svou“ školu rodiče přeberou, tím více se s ní identifikují a budou se podílet na jejím úspěchu* (Wilhelm, 2002, s. 235-236).

Také koncept dimenze *Relace* lze shrnout v několika bodech:

- škola má „otevřené dveře“ pro všechny návštěvníky,
- každý žák ví, na koho se může s jakým problémem obrátit,
- všichni pracovníci školy se podílí na důležitých rozhodnutích školy,

- porady neslouží pouze k operativním úkolům školy,
- asistent pedagoga je rovnocenný s učitelem,
- škola funguje jako komunitní centrum,
- škola se aktivně zajímá o názory okolí (zejm. rodičů) a pracuje s nimi,
- učitelé si vzájemně hospitují.

5. Edukace v inkluzivní škole

Nejvýstižnějším pojmem pro to, s čím nejen v tomto textu ale často i v praxi pracujeme, je *inkluzivní edukace v základních školách* či *inkluzivní edukační realita v základních školách*. Edukací totiž rozumíme proces, ve kterém se prolíná jak vzdělávání, tak výchova (Průcha, 2005, s. 66).

Nicméně takto formulované slovní spojení není příliš příjemné nejen z praktického hlediska, ale hlavně se v této podobě v odborné ani laické terminologii nepoužívá. Ustáleným pojmem v České republice pro vyjádření téhož je *inkluzivní vzdělávání* (mnohdy pouze *inkluze*), a proto takto v textu pro zjednodušení i jasnost používáme.

Rozumíme jím proces, nikoliv stav, ve kterém se běžné základní školy snaží o inkluzi, tzn. o efektivní začlenění všech dětí do svého výchovně-vzdělávacího procesu. Problematiku jsme zúžili na oblast základního školství, poněvadž se domníváme, že inkluze je právě na úrovni povinné školní docházky nejdůležitější, a to vzhledem k faktu, že je to jediný moment

v průběhu socializace, kdy se setkává celá generace jedinců v jednom společenském a společném institutu (viz kapitola 1.1.).

5.1. Hodnoty a principy inkluzivního vzdělávání

Inkluzivní praxe může ve škole fungovat jen tehdy, pokud škola uznává a prosazuje kulturně sdílené hodnoty (lidskou heterogenitu jako sociální normu aj.) a angažuje se ve věci vlastního rozvoje jako učící se organizace (Hájková & Strnadová, 2010, s. 39).

Fenomén inkluze se opírá o základní hodnoty zdůrazňující lidskou důstojnost člověka (respekt), jeho práva a odlišnost jako normalitu. Stubbsová (2008) a Arnesenová a kol. (2009) uvádějí jako výchozí hodnoty inkluze: rovnost a sociální spravedlnost, toleranci, vzájemný respekt, participaci (být součástí komunity, demokratické hodnoty, přístup ke kvalitnímu vzdělávání a možnost vlastního rozvoje, rovnováhu mezi jednotou (/comm/unity) a diverzitou). Přijetí hodnot inkluze přispívá k prosociálnosti osobnosti a celého prostředí, včetně společenství školy. V úvahu je nutné vzít skutečnost, že systém hodnot inkluzivní školy se vyvíjí pod vlivem společenských změn a priorit a nelze ho považovat za neměnný a nezpochybnitelný. *Hodnoty jsou historicky i kulturně podmíněny, odlišné a lidé v rozdílných lokalitách v různém čase, místě uznávají hodnoty jiné.*

Ve škole přijímající a oceňující diversitu nemůže být podle Levina (1997, s. 390) začlenění dětí vnímáno pouze jako nějaký doplněk běžné školy, ale jako mise, součást hodnot školy, což se musí promítnout do její každodenní činnosti. Stejně Ainscow et al. (2006, s. 3) upozorňují na skutečnost, že si každá škola musí uvědomit nezbytnost explicitně vyjádřit hodnoty, na nichž stojí její práce. Hodnotami reaguje škola na potřeby společnosti v nejširším slova smyslu i na potřeby komunity, v níž se nachází. Za postačující nelze považovat jejich pouhé pojmenování, ale i přijetí kolektivem školy a danou komunitou. Přijetí však ještě neznamená zavedení do praxe. Záleží na tom, jak jsou hodnoty ve školním prostředí i komunitě interpretovány a jak jsou uváděny do praxe. Při jejich uvádění do reality školního života navíc mohou vznikat konflikty se zájmy určitých osob nebo skupin.

Tomu lze alespoň částečně zamezit jasným formulováním hodnot prostřednictvím *zaměření školy* (RVP ZV, 2007, s. 128), což v teorii managementu představuje *poslání a vizi školy*, jimiž si společenství školy vymezuje specifické hodnotové schéma, v němž se odráží preference určitých hodnot.

Poslání školy je jako *vlajková loď, která určuje základní směr nebo směry působení společnosti/školy* (Bělohlávek, Košťan & Šuleř, 2006, s. 190-192). Jde v něm tedy i o vymezení cílové skupiny, které je vzdělávání poskytováno. V inkluzivní škole jeho prostřednictvím sděluje škola veřejnosti signály, zda sdílí hodnoty inkluze, a tudíž poskytuje vzdělání všem žákům své komunity (v podmínkách ČR se jedná o termín spádový obvod, spádová škola) a všem ostatním, kdo o vzdělávání v dané instituci projeví zájem, za předpokladu zabezpečení vhodných podmínek pro rozvoj všech, nebo se vymezuje pro určitou skupinu žáků. To je *de facto* v rozporu se zákonem č. 564/2004 Sb., podle něhož má na vzdělávání ve spádové škole právo každé dítě.

Svůj hodnotový systém škola dle RVP ZV vyjadřuje prostřednictvím *vize*. Podle slovníku cizích slov představuje *vize* *vidinu, zjevení, představu, vidění*. Jde o pozitivní a reálné definování budoucnosti školy, představy *jakou školou chceme být?* Inovace a rozvoj školy se vyvíjí v závislosti na vůdčích pedagogických myšlenkách a cílech dané školy a jejich realizaci. Jasně a srozumitelně definování *vize* plní dvě funkce:

- inspirativní – operativní: je inspirací pro každého člena sboru, odráží se v práci jednotlivců;
- strategickou – východisko pro celkové strategické plánování; Svoji činností směřuje škola a její zaměstnanci k jejímu dosažení.

Škola ve své vizi otevřeně pojmenovává cíl nebo cíle, jichž chce dosáhnout, a zdůrazňuje tak důležitost určitých hodnot. Aby bylo její dosažení reálné, měla by být v souladu s cíli základního vzdělávání, vycházet z podmínek a tradic školy, jejich silných stránek, znalosti žáků a komunity školy, ze smýšlení a priorit pedagogů a analýzy školy. Pokud není vize pouze formální, představuje pro školy směr, který pomáhá jednoznačně definovat cíl nebo cíle a usilovat o jejich dosažení. Vize bez akce je pouhým snem. Akce bez vize jen promarněný čas. Vize s akcí může změnit svět! (neznámý autor)

Inkluzivní vzdělávání také staví na mnohých *principech*, které nalezneme nejen v právních dokumentech nadnárodního i národního charakteru, ale také v odborné literatuře, která se tématu věnuje. Nejdůležitější a nejčastěji skloňované lze shrnout následujícím výčtem:

- *princip humanizmu a demokracie* – inkluze v různých sférách života by měla být přirozeným důsledkem aplikace lidských práv a hodnot svobodné a spravedlivé společnosti,
- *princip heterogenity* – různorodost se stává přirozenou součástí společnosti a je brána jako přínos a impuls k rozvoji,
- *princip spolupráce* – rozvoj přirozeného soužití jedinců ve společnosti, kteří disponují různými talenty a nedostatky,
- *princip regionalizace* – inkluzivně zaměřenou školu v pravém slova smyslu lze vytvořit pouze tak, že se v ní promítne i komunitní prvek a to ten, že do ní budou mít právo patřit všechny děti z jejího okolí,
- *princip otevřenosti a efektivity* – přijímání a otevřenost všem dětem z okolí je pouze základ a předpoklad pro fungování inkluzivní školy, která se ovšem neobejde bez toho, aby toto jejich společné vzdělávání bylo uskutečňováno promyšleným a efektivním způsobem v bezpečném školním prostředí,
- *princip individualizace* – akceptování potřeb každého jedince v edukačním prostředí a nastavení procesu tak, aby se mohl plnohodnotně rozvíjet,
- *princip celistvosti* – rozvoj osobnosti se týká jak intelektových, tak sociálních, etických, tělesných a dalších schopností.

Uvedené principy ještě více vyniknou v následující tabulce číslo 1, v níž je uvedeno srovnání přístupu inkluzivní pedagogiky s „tradičními“ přístupy:

<i>Tradiční přístup pedagogiky a speciální pedagogiky</i>	<i>Přístup inkluzivní pedagogiky</i>
<p><i>Obraz člověka:</i> „Vadný (poškozený) člověk“ Děti jsou redukovány pouze na své vady, podle svých vad jsou roztříděny a přiděleny do odpovídajících pedagogických zařízení. Tato vada – postižení – stojí v centru pedagogické činnosti.</p> <p><i>Sociální forma:</i> „Homogenita“ Školní systém vychází z toho, že stejně staré děti vytváří skupiny podle nadání, inteligence, stupně vývoje a volní úrovně. Proto se zdá, že výuka v klasických třídách vede k naplnění pedagogického cíle.</p>	<p><i>Obraz člověka:</i> „Člověk jako jednota“ Každý člověk je jednotou biologických, psychických a sociálních faktorů a je přijímán jako individuum – jsem takový, jaký jsem. Proto potřebujeme pedagogický systém, který zohlední všechny aspekty lidského bytí.</p> <p><i>Sociální forma:</i> „Heterogenita“ Děti v jedné učební skupině se od sebe liší svými kompetencemi, schopnostmi, dovednostmi, zájmy a potřebami. Rozmanité interakce jednotlivých členů skupiny vytváří rozhodující stimul osvojit si schopnosti jiných a získat tak nové dovednosti.</p>
<p><i>Didaktický základ:</i> „Selekce“ Tradiční školní systém spočívá v principu selekce podle výkonnostních kritérií. Tato kritéria jsou dána učebními osnovami. Princip selekce vede k tomu, že všechny typy škol jsou „zvláštní školy“.</p>	<p><i>Didaktický základ:</i> „Kooperace“ V inkluzivním školním systému stojí v centru pedagogické činnosti kooperace všech dětí. Děti v jedné třídě pracují spolu na společné věci; každé dítě na své úrovni vývoje a pomocí aktuálních kompetencí v oblasti myšlení a jednání.</p>
<p><i>Prostřednictvím:</i> „Redukovaných a rozkouskovaných vzdělávacích obsahů“ Tradiční školní systém vychází z toho, že pro určité děti jsou vhodné pouze určité obsahy. Tím jsou všem dětem – i vysoce nadaným – odpírány určité obsahy výuky.</p>	<p><i>Prostřednictvím:</i> „Učení se společnému předmětu“ Neexistuje žádné zúžení vzdělávacích obsahů. Společný předmět výuky se rozvětjuje do celé své šíře a pojednává se komplexně.</p>
<p><i>„Segregace“ vnější diferenciací</i> Pokud dítě nesplňuje normu výkonnostních kritérií pro určitý typ školy, bývá vyloučeno (segregováno) a přiřazeno jiné pedagogické instituci s jinými kritérii. Také v tomto typu školy jsou děti rozděleny podle principu homogenity do zdánlivě homogenních učebních skupin.</p>	<p><i>„Vnitřní diferenciací a individualizací“</i> Každé dítě má v rámci učební skupiny možnost rozvíjet se svým vlastním způsobem (individuálně) od jedné úrovně svých kompetencí k další nejbližší vyšší úrovni. Individualizace vyučování probíhá formou vnitřní diferenciací. Z toho vyplývá nutnost diferenciací učebních cílů, obsahů, metod a hodnocení výkonu.</p>
<p><i>Prostřednictvím:</i> „kurikul vztahujících se k typu školy“ Každý typ školy má vlastní kurikulum (učební plán). Výukové cíle jsou</p>	<p><i>Prostřednictvím:</i> „individualizace společného kurikula“</p>

napasovány na zdánlivě specifickou skupinu žáků. Nenaplnění učebních cílů může vést k vyloučení z daného typu školy.	Jedno společné kurikulum má všem dětem nabízet obsahy relevantní pro život tak, že mohou objevovat svět – nejprve od základů, potom logicko-abstraktně. Individualita dětí je rozhodující.
--	--

Tab. č. 1: Základní srovnání „tradiční“ a inkluzivní pedagogiky (Wilhelm, 2002, s. 47-48)

5.2. Diagnostika vzdělávacích potřeb žáků

Chceme-li osobnost žáka adekvátně rozvíjet, musíme ho nejprve dobře poznat – nejen individuálně, ale v širším sociálním kontextu a jeho existenčních podmínek. K tomu učitelé pomáhají znalosti a dovednosti pedagogické diagnostiky. Diagnostická činnost učitele je jednou z nejdůležitějších komponent edukačního procesu; učitel bez ní nedokáže kvalitně a efektivně realizovat výchovně vzdělávací proces. Je východiskem pro individuální práci s žákem, podkladem k plánování, dává informace o výsledcích vzdělávání u jednotlivých žáků, ukazuje, zda zvolené strategie výuky přispívají k rozvoji konkrétního žáka. Jestliže je diagnostická činnost prováděna citlivě, kvalifikovaně, dlouhodobě a systematicky, slouží učitelé k ověřování kvality a efektivity výuky.

Se změnou paradigmatu vzdělávání se proměňuje i smysl pedagogické diagnostiky. Nejde už jen o rozpoznání stavu a příčin obtíží, prognózu vývoje a komparaci výsledků žáka se stanovenými normami (diagnostika sumativní), ale o diagnostiku, která podporuje učení žáka a jeho rozvoj (diagnostika formativní).

Aktuální otázkou v oblasti pedagogické diagnostiky není, nakolik ji učitel potřebuje pro svou pedagogickou činnost, ale jak nejefektivněji využít pedagogických dat nezbytných pro diagnostikování s cílem zkvalitnit pedagogický proces. Je zřejmé, že výsledky diagnostické činnosti učitele napomáhají definování učebních cílů, a to jak vzhledem k jednotlivci, tak i ke skupině. Jde o společné usilování o naplňování cílů, přičemž zásadní je odlišit, které z nich jsou tzv. pro učitele a které pro žáky. Prostřednictvím vzdělávacího obsahu a volby vhodných vzdělávacích a výukových strategií přispívá učitel k maximálnímu možnému rozvoji žáků. Činí tak vhodnou reakcí na specifické potřeby rozmanitého spektra žáků ve třídě a poskytováním vhodné zpětné vazby, která posiluje zodpovědnost žáků za výsledky jejich učení. Učitel se dostává do nové role „diagnostika“ procesu výchovy a vzdělávání.

Zvládnutí širokého spektra diagnostických činností se proto stává nedílnou součástí profesní výbavy učitelů, díky níž mohou v maximální míře podporovat rozvoj dětí. Diagnostická kompetence obsahuje schopnost získávat, analyzovat a hodnotit získané informace a klade vysoké nároky na osobnost učitele, jeho odborné znalosti v teorii pedagogické diagnostiky a dovednost respektovat etické zásady (Kasáčová, 2002, 2014).

Realizace diagnostiky je v edukačním prostředí zejména v rukách učitele, což znamená, že učitel – diagnostik musí být vybaven takovými kompetencemi, které mu umožní použít prostředky diagnostiky ve prospěch individualizace a diferenciací vzdělávání, a tím k rozvoji osobnosti dítěte. To však nevylučuje úzkou spolupráci učitele se speciálními pedagogy,

psychology, lékaři, dalšími odborníky, rodiči i žáky. Mertin (1997, s. 3) k tomuto podotýká, že: *Pokud pedagogická rozhodnutí a opatření nevycházejí ze získaných údajů a pokud nejsou propojeny s existujícím teoretickým poznáním, pokud nereflktují alespoň částečně teoretické a výzkumné poznatky, či empirické zkušenosti, hrozí nebezpečí, že se učitelka postaví na roveň laickým vychovatelům a z výchovy se stane hra na náhodu.* Posilování nabídky vzdělávacích příležitostí k doplňování a zkvalitňování diagnostických dovedností učitelů reaguje právě na tuto obavu. Současně sílí uvědomění si nutnosti doplnit vzdělávání o trénink těchto dovedností a o dostupnost podmínek pro individuální podporu učitelů, a to například formou mentorské spolupráce, která umožňuje podporu v práci s novými diagnostickými nástroji, případně se způsobem vyhodnocení získaných dat a jejich využití pro pedagogickou práci.

Ačkoliv učitelé často hovoří o tom, že nemají dostatek času na diagnostikování žáků a jejich třídních kolektivů, ve skutečnosti ji ve skryté (implicitní) podobě uplatňují ve výchovně vzdělávacím procesu neustále. Průběžně žáky pozorují, vnímají jejich znalosti, dovednosti, postoje, projevy jednání, vztahy mezi sebou a na všechna tato zjištění nějakým způsobem reagují. V takovém případě hovoříme o mikrodiagnostice či také diagnostice neformální. Informace z ní získané mohou následně posloužit jako doplňující informace pro zcela plánovanou, explicitně se projevující formální diagnostiku. Tu charakterizuje jasně ohraničená diagnostická situace, o níž existuje záznam. Učitel při ní používá specifické metody, techniky a nástroje, jimiž sleduje cíl diagnostické činnosti. Pedagogická opatření nečiní okamžitě, ale s odstupem, po zpracování získaných dat a jejich vyhodnocení.

Chápe-li učitel význam diagnostické činnosti, pak ji cíleně aplikuje v praxi. Najde si na ni čas, neboť tato investice je v konečném důsledku ziskem pro jednotlivce, učitele i kolektiv třídy. Uvědomuje-li si učitel svoji zodpovědnost za kvalitu vyučování, výsledků žáků i kvalitu třídního klimatu a vztahů ve třídě, pak výsledky diagnostické činnosti spojuje i se základní otázkou *Jaký jsem učitel?* Prostřednictvím autodiagnostiky analyzuje výsledky svého pedagogického působení ve výuce (interakce učitele a žáků), výsledky svého hodnocení a posuzování žáků (Hrabal, 1988) a uplatňuje tak preskriptivně-konstruktivní přístup k diagnostické činnosti. Učitel se tak nachází v edukačním prostředí ve dvou pozicích: v pozici učitele diagnostika, kdy vykonává diagnostickou činnost směřující k poznání žáka, a v pozici, kdy objektem poznávání je sám učitel, tedy kdy vykonává autodiagnostickou činnost. *Obě pozice učitele ve vztahu k pedagogické diagnostice musí shodně uplatňovat aktuální koncepty pedagogické diagnostiky, etické zásady či naplnění požadavků na použité nástroje* (Malach & Sikorová, 2014, s. 5).

Na prvním stupni základní školy lze diagnostickou činnost realizovat prostřednictvím různých metod a nástrojů, které vědní obor pedagogické diagnostiky nabízí. Metody se liší svojí náročností na přípravu, provedení a vyhodnocení. Jejich používání vyžaduje jistou zkušenost. Při diagnostické činnosti je třeba vhodně metody pedagogické diagnostiky kombinovat a nespoléhat se pouze na jednu z nich. K dispozici máme pestrou nabídku.

Mezi nejčastěji využívané, směřující k poznání dítěte, patří pozorování, ať již záměrné (plánované), s formalizovanými písemnými záznamy, nebo nahodilé, ze kterého si učitel dělá různé poznámky, které po určitém období sumarizuje. Je to jedna z nejstarších diagnostických

metod, která umožňuje pozorovat žáka v běžných podmínkách výchovně vzdělávacího procesu. Důležité je uvědomit si, že pozorování je zaměřeno na takové projevy dítěte, které lze vidět, slyšet, měřit. Představuje sledování činnosti žáka, jeho chování a vyhodnocení. Je nutné je provádět dlouhodobě, systematicky a je vhodné ho skloubit s dalšími diagnostickými metodami, nejčastěji s rozhovorem nebo dotazníkem.

Rozhovor nám umožňuje získávat informace na základě bezprostředního verbálního kontaktu s žákem (rodičem) a používáme ho, chceme-li poznat stránky žákovy osobnosti, které nejsou dostupné přímému pozorování nebo jiným metodám. Umožní nám zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů žáka (vnitřního světa). Rozhovorem můžeme zjišťovat zájmy, postoje, hodnoty, přesvědčení, přání, obavy, názory, myšlenkové pochody, prekoncepty, příčiny jednání, způsob učení, podmínky pro učení, znalosti a vědomosti, vztahy ke spolužákům, kamarádům, dospělým atd.

Pokud chceme k některému jevu získat velké množství dat v časově krátké době, bývá používán dotazník. V pedagogické diagnostice máme k dispozici mnoho standardizovaných dotazníků, které používáme a vyhodnocujeme na základě stanovených pravidel. Učitel však může pro svoji potřebu při dodržování zásad pedagogické diagnostiky využívat dotazníky nestandardizované, kterými získá doplňující informace.

Rovněž portfolio žáka, didaktické testy, písemné zkoušky, analýzy prací žáků a projektivní metody patří na prvním stupni základní školy k frekventovaným diagnostickým nástrojům.

Každá ze zvolených metod nám poskytne údaje, které se vzájemně doplňují, či potvrzují a kompletují mozaiku informací o sledovaném objektu a cíli diagnostické činnosti.

Diagnostika vyžaduje čas a vysokou úroveň kompetencí učitele. Poznávání žáka či skupiny žáků je dlouhodobý proces, k němuž je nutné přistupovat komplexně a být ochoten spolupracovat s ostatními. Přínosem dobře provedeného diagnostického šetření jsou však cenná data, která proměněná v příslušná opatření zvyšují efektivitu výchovně vzdělávacího procesu a umožňují dítěti dosáhnout jeho osobního maxima.

Pedagogická diagnostika je pro učitele nejen užitečným pomocníkem v podpoře učení žáků, ale i nezbytným instrumentem při vyhodnocování zaváděných strategií učení či nových výukových metod. Využití diagnostických nástrojů a práce se získanými daty vyžadují vysokou míru kompetentnosti učitelů. Ukazuje se, že z hlediska komplexnosti diagnostických závěrů je výhodné kombinovat využívání více diagnostických nástrojů a skládat tak obraz o žákovi ve vztahu k učení z více zdrojů dat. Závěrečnou fází diagnostické činnosti je výstupní zpráva (závěry, doporučení), která umožňuje optimalizovat učební podmínky s cílem dosáhnout lepších učebních výsledků žáka. Jde sice o poslední krok v jednom diagnostickém procesu, nicméně v dlouhodobém horizontu pedagogické práce s žákem jde o jeden z kroků v procesu diagnostikování, následuje totiž ověřování zavedených opatření a následné diagnostické záznamy s odstupem času, možná i s jinými dílčími cíli. Systematicky zvládnutá posloupnost v krocích, kontinuální návaznost a průběžná konzultace závěrů se všemi aktéry edukační reality činí z pedagogické diagnostiky zcela zásadní oblast učitelské práce, bez které nelze dosahovat individuálně efektivních učebních pokroků.

5.3. Strategie výuky podporující rozvoj učení všech žáků

Ve třídách složených z žáků s rozmanitými vzdělávacími možnostmi a potřebami se učitelé snaží zajistit optimální podmínky pro jejich učení. Tato situace klade maximální nároky na didaktické aspekty práce učitele. Klíčovou roli zde hrají *výukové strategie*, které v obecné rovině můžeme vymezit jako sofistikované kombinace metod, forem, prostředků a podmínek, které učitel volí tak, aby spolu s žáky dosáhl co nejefektivněji výukového cíle.

Ve *škole pro všechny* je přitom nezbytné, aby učitel přizpůsobil volbu výukové strategie inkluzivní třídě jako skupině neopakovatelných individuů s různými potřebami. Nejde jen o individuální potřeby dětí, jejich handicap nebo naopak mimořádné předpoklady, ale i o objektivní okolnosti a kompetenci učitele uplatňovat tyto strategie v každodenní práci s dětmi. Těžiště této kompetence spočívá v *plánování pedagogické činnosti*, ale skutečně se odehrává ve školní realitě a směřuje k vyhodnocení výsledků výuky.

Rozvinutá plánovací (projektová) kompetence každého učitele do značné míry osvobozuje od nejistoty, neboť mu v každou chvíli umožňuje *vědět, co dělá a proč*. Přidanou hodnotou je naopak jistota, že “stíhá”, že je na dobré cestě dovést své žáky podle plánu k úspěšnému závěru (hodiny, tematického celku, ročníku, studia atd.). Tato kompetence také výrazně odlišuje *učitele – konzumenta*, který pasivně přebírá způsoby práce od jiných učitelů, a práce je pro něj jen jakýmsi plněním úkolů (“odučí to svoje”), od *tvorivého učitele*, který se sám rozhoduje a svobodně vytváří společně s kolegy (případně se žáky, rodiči, interními či externími odborníky) vzdělávací kurikulum (srov. Pasch, 1998, s. 20), výuku smysluplně realizuje, řídí a hodnotí. Je tedy schopen nejen plánovat (řídit, reflektovat) vlastní výuku, ale také být spolutvůrcem (školního, individuálního) vzdělávacího programu.

Při projektování vyučovacího procesu vycházíme z faktu, že zásadním cílem vzdělávání na prvním stupni základní školy je zvládnutí obsahu učiva (viz požadavky RVP ZV) a rozvíjení *kompetence k učení*. Nehledě k tomu je třeba akceptovat obecnou zkušenost, že tradiční pojetí vzdělávání orientované na výsledek, tj. faktické informace, nevybaví děti pro život tak dobře, jako vzdělávání orientované na proces, tzn. rozvíjení žádoucích učebních schopností a návyků (např. Lebeer, 2006, s. 25).

Součástí profesionální kompetence učitele ve *škole pro všechny* také musí být důvěra v to, že každý žák má v sobě potenciál rozvoje, pokud jde o jeho učení a vzdělávání. Konečně technologicky vzato jde v inkluzivní výuce o uplatňování vzdělávací individualizace a diferenciaci.

Individualizace výuky je v Pedagogickém slovníku (Průcha, 2009, s. 101) definována jako *způsob diferenciaci výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciaci vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků*. Lze tedy říci, že individualizace je extrémní diferenciaci, při níž se počítá se specifičností každého žáka a spočívá v úpravě optimálních podmínek pro jeho učení a rozvoj.

Diferencovaná výuka je v tomto kontextu chápána jako členění žáků při školním vzdělávání do skupin podle jejich vnitřního potenciálu, výkonové úrovně, specifických potřeb, zájmů

apod., přičemž cílem tohoto opatření je opět *vytvořit vhodné podmínky přiměřené předpokladům, zvláštnostem schopnostem, perspektivní orientaci, zájmům apod. žáků.*

Účinné diferenační strategie pak v sobě musí zahrnovat nejen otázky *proč* a *co* dělat, ale také *jak*. V zásadě však nejde ani tolik o prováděcí techniky, jako o klíčové principy, které uvádí například Tomlinsonová (in Vališová & Kasíková, 2007, s. 155):

- učitelé je jasné, co na čem v učivu záleží (klíčové učivo),
- učitel rozumí odlišnostem u žáků, oceňuje je a staví na nich,
- hodnocení a výuka jsou neoddelitelné,
- učitel přizpůsobuje obsah, proces a produkt žakově připravenosti, zájmu a učebnímu profilu,
- všichni žáci se účastní seriózní práce (zodpovědné plnění úkolů),
- žáci a učitelé jsou spolupracovníci v učení,
- cíl diferencované výuky je maximální růst (výkon žáka) a individuální úspěch,
- flexibilita je puncovním znamením diferencované třídy.

V této souvislosti je dobré uvést, že Ainscow a Booth (in Hájková & Strnadová, 2010, s. 95) formulovali kritéria efektivní organizace výuky začleňující všechny žáky:

- výuka je plánována tak, aby z ní profitovali všichni žáci,
- v hodinách se podporuje zapojení všech žáků,
- v hodinách se rozvíjí porozumění odlišnostem,
- žáci jsou aktivně zapojeni do vlastního procesu učení,
- žáci při učení vzájemně spolupracují,
- hodnocení přispívá k dobrým výsledkům všech žáků,
- kázeň je založena na uvědomělosti a vzájemné ohleduplnosti,
- učitelé provádějí plánování, výuku a hodnocení kooperativně,
- asistenti pedagoga podporují učení a zapojení všech žáků,
- domácí úkoly přispívají k učení všech žáků.

Z uvedeného jasně vyplývá, že uplatňování principu individualizace a diferenciací ve výuce na prvním stupni základní školy klade vysoké požadavky na pedagogy a jejich strategie výuky, práci s obsahem vzdělávání i hodnocení žáků, stejně jako na všechny další komponenty, které s procesem edukace souvisejí.

Pokud chceme zjistit, zda se nám daří tento princip uplatňovat, měly bychom posoudit šest základních kritérií (viz tabulka číslo 2). Ta jsou dále doplněna výběrem některých indikátorů, podle kterých lze dané kritérium všestranně posoudit.

Kritérium	Vybrané indikátory
<i>Pracovníci školy vytvářejí optimální podmínky pro</i>	Učitelé a asistenti hodnotí ve spolupráci s žákem (sebehodnocením) individuální pokrok žáků a plánují jejich další rozvoj. Učitelé a asistenti přizpůsobují vzdělávací proces individuálním potřebám žáků.

<p><i>výchovu a vzdělávání každého žáka</i></p>	<p>Učitelé reflektují vyučovací hodiny z pohledu žáků. Pro žáky s postižením a znevýhodněním jsou k dispozici vhodně přizpůsobené pracovní materiály a pomůcky. Učitelé hledají příčiny potíží v učení. Učitelé a asistenti provádějí diagnostickou činnost ve třídě jako východisko pro vytvoření vhodných podmínek. Existují setkání pedagogů, žáků, rodičů, na nichž se účastníci snaží problémy flexibilně řešit dříve, než vrcholí.</p>
<p><i>Žáci se aktivně angažují ve svém vlastním učení</i></p>	<p>Při hodinách jsou jasně pojmenovány cíle, kterých mají žáci dosáhnout. Materiální vybavení (třídní knihovničky, vystavené materiály, dostupné pomůcky atp.) umožňuje samostatné učení. Cíle vzdělávání jsou individualizovány (rychlost, výkon, obsah). Žáci mohou samostatně používat knihovnu a zdroje informačních technologií. S žáky učitel nebo asistent konzultuje podporu, kterou potřebují. S žáky je konzultována kvalita vyučovacích hodin.</p>
<p><i>Výchova a vzdělávání respektují rozmanitost žáků</i></p>	<p>Učitelé v hodinách využívají rozmanitých zkušeností žáků. V hodinách učitelé reflektují rozdílnosti ve znalostech žáků. Hodiny obsahují aktivity, které mohou být vykonávány individuálně, ve dvojicích, skupinách a celou třídou. V hodinách se vyskytují rozmanité aktivity včetně diskuse, výkladu, psaní, kreslení, řešení problému, využívání knihovny, audiovizuální techniky, praktických činností a ICT. Při hodinách je zohledněna rozdílná rychlost, se kterou žáci plní úkoly.</p>
<p><i>Výchovně - vzdělávací proces je přístupný všem žákům</i></p>	<p>Učitelé v hodinách staví na jazykových zkušenostech, které žáci získávají mimo školu. Žáci, pro které není čeština rodným jazykem, mají příležitost mluvit a psát ve své rodné řeči. Pedagogičtí pracovníci respektují přirozené rozdíly v hybnosti a šikovnosti mezi žáky.</p>
<p><i>Sebehodnocení a hodnocení podporuje výkon každého žáka</i></p>	<p>Používané způsoby hodnocení umožňují všem žákům reflektovat jejich znalosti a dovednosti, uplatnění informativní, motivační a korektivní funkce hodnocení.</p>
<p><i>K tomu, aby se učili všichni žáci, přispívá i přístup k domácím úkolům</i></p>	<p>Domácí úkol zadáván s ohledem na dovednosti a znalosti všech žáků. Existují příležitosti splnit domácí úkol různými způsoby. Žáci mají určitou možnost volby u domácího úkolu, aby ho mohli plnit na základě svých znalostí a zájmů, které tím</p>

	rozvíjejí. Žáci mají možnosti splnit domácí úkol v prostorách školy, před vyučováním, během polední přestávky nebo během volných hodin.
--	--

Tab. č. 2: Přehled kritérií posuzujících princip individualizace a diferenciaci
(Kratochvílová, & Havel, 2012, s. 362-363)

Poctivý přístup k naplnění jednotlivých indikátorů může poměrně v krátkém čase přispět k vytvoření pro děti bezpečného prostředí, v němž je různorodost respektována a oceňována. V širším kontextu je pak možné hledat kvalitu a podnětnost zázemí pro učení všech žáků v následujících ukazatelích:

- *Učitelé ve výuce akceptují rozmanité možnosti a zkušenosti žáků*

Což se projevuje především diferencovaným přístupem při skupinové či kooperativní výuce, dle dané edukační situace v kombinaci homogenních a heterogenních skupin. Při individualizovaných činnostech jsou nabízeny úkoly rozdílné náročnosti a například při čtení jsou předkládány rozdílné texty. Samozřejmostí je respekt k individuálnímu pracovnímu tempu. Žáci si také často mohou volit úkol, na němž chtějí pracovat, přičemž je pamatováno na vytíženost schopnějších dětí dalšími úkoly. Samozřejmostí je, že se žáci mohou při řešení radit mezi sebou navzájem, což efektivně rozvíjí a upevňuje jejich učební postupy. Rozmanité styly učení jsou saturovány nabídkou různých učebních materiálů.

- *Učitelé přizpůsobují nabídku strategií rozmanitým možnostem a zkušenostem žáků*

Tento ukazatel úzce souvisí s předchozím. Učitelé přizpůsobují nabídku strategií v rámci výuky tak, jak to je organizačně vhodné. Kombinují metody a formy dle potřeb žáků, důmyslně a smysluplně střídají a propojují diskuse, psaní, řešení problému, výklad, ICT, čtení. Rozmanitá zadání, práce v projektech vč. vyhledávání informací na internetu považují za běžný styl práce. Problémově pojatá výuka není považována za ztrátu času, důraz je kladen na autentické učení žáků. Nezbytným základem je samostatná práce žáka s informacemi. K tomu je nutné, aby informační zdroje jako třídní knihovničky, slovníky a encyklopedie byly volně přístupné. Vzhledem k různorodosti žáků je vhodné, když je výuka názorně zprostředkována zrakově i sluchově a podpořena manipulací s předměty, pohybem, zpěvem, tancem, tleskáním apod.

- *Při hodinách jsou jasně pojmenovávány cíle, kterých mají žáci dosáhnout*

Pokud učitelé berou svoje žáky jako partnery v učení a dokáží zaujmout pozici facilitátora, tj. podporovatele a průvodce na cestě ke vzdělání, musí je na začátku každé etapy učení seznámit s cíli, které mají společně dosáhnout. Cíle (očekávané výstupy) je třeba verbalizovat tak, aby byly pro každého z žáků srozumitelné a aby si sami mohli v průběhu i na konci učení kontrolovat, do jaké míry se jim daří je naplňovat. Tato zpětná vazba pak přispívá k průběžné korekci učebních plánů. Stanovený cíl by měl mít pro každého žáka také motivační charakter. Z toho logicky plyne potřeba individualizace cílů vzhledem k možnostem a potřebám konkrétních žáků. Přizpůsobován je přitom obsah učiva, ale také rychlost nebo výkon.

- *Žáci mají možnost využívat rozmanité zdroje poznatků a prezentovat je podle svých možností a předpokladů*

Ke splnění tohoto ukazatele je především důležité, aby ve třídách (školách) byla dobře vybavená knihovnička s dostatečně atraktivními tituly klasické i současné dětské literatury, a to včetně encyklopedií a odborných knih (nejen) pro dětské čtenáře. Knihovnička zároveň musí být žákům volně přístupná. Stejně tak by v dosahu měly být didaktické, případně i kompenzační a rehabilitační pomůcky, aby si každý žák pro ně mohl v případě potřeby bez problémů sáhnout. Ideální je v této souvislosti mít také pracoviště s připojením na internet. Prezentace žáků by měly být podpořeny systematickým rozvíjením jejich technických a komunikačních dovedností (referáty, mluvní cvičení, prezentace produktivní výuky apod.). K tomu je třeba respektovat některé zásady, například u žáků s řečovými nedostatky by měla být preferována nonverbální forma a například u dysgrafiků naopak.

- *Žáci jsou motivováni a vedeni k prozkoumávání názorů a pohledů druhých, mohou spolupracovat se spolužáky, kteří jsou od nich rozdílní*

Naplnění tohoto ukazatele učitelé podporují zadáváním problémových úloh, tvorbou heterogenních skupin a podporou prezentace dosavadních zkušeností, postojů i možných řešení. Práce s „odlišnými“ spolužáky přináší všem dětem jedinečné příležitosti k rozvoji sociálních kompetencí a často také poskytne nečekané řešení při uchopení zadané učební úlohy. V takovém prostředí řada žáků pochopí učivo lépe při diskusi se spolužákem (tzv. vrstevnické učení), než z výkladu učitele. Takovéto obohacení pak většinou funguje oběma směry. Nezbytné je proto vytvořit klima, v němž ani etnicita, gender, speciální vzdělávací potřeby atp. nejsou vylučujícím faktorem.

- *Žáci mají možnost ovlivnit svoje učení prostřednictvím konzultací s učiteli či asistenty a sdělit jim svoje potřeby v tomto ohledu*

Základním předpokladem je stav, kdy se žák ve třídě prakticky v žádné edukační situaci neobává položit učiteli otázku nebo požádat o radu. Dobří učitelé si zcela přirozeně kontrolují porozumění úkolu. Chodí mezi žáky, kontrolují, radí, pomáhají, případně „dovysvětlují“ zadání učební úlohy (samostatné práci, skupinovému zadání atp.) způsobem přijatelným pro konkrétního žáka. Asistenti se nevěnují pouze „svému svěřenci“, ale jsou k dispozici všem žákům. Individuální podpora žáka je s ním konzultována a vysvětlována, některých konzultací se pravidelně zúčastňují i rodiče (tzv. konzultace ve třech – žák, učitel, rodič). Vhodným podkladem k těmto konzultacím je například žákovské portfolio ideálně podpořené podrobnými diagnostickými poznámkami v deníku učitele.

- *Způsoby hodnocení ve výuce umožňují žákům registrovat jejich osobní pokrok a rozvíjet jejich schopnost sebehodnocení*

V praxi se naplnění tohoto ukazatele projevuje především tím, že při hodnocení výkonů žáků převažuje formativní způsob nad sumativním. Zatímco při sumativní zpětné vazbě dostává žák „pouze“ informativní o úrovni svého aktuálního výkonu, při formativním pojetí se žák dozví, co se podařilo, na co by se měl dále zaměřit a případně jak dále postupovat. Tím je

naplněna korektivní funkce hodnocení. Především v elementárních třídách jednoznačně převažuje motivační hodnocení, které má charakter podpory snahy žáků. Pozitivní přístup k hodnocení jim pomáhá upevňovat zvládnuté postupy, s chybou se běžně pracuje jako s něčím, co je přirozené a co je posouvá dál („tudy cesta nevede“). Žáci jsou také systematicky vedeni k detekci vlastních chyb, které nejsou trestány či pranýřovány. Nezbytné přitom je, aby zpětná vazba – reflexe výkonu žáka – byla všudypřítomná, přirozená a nenápadná.

- *Učitelé využívají diferencovaných domácích úkolů pro individuální osobní pokrok žáků*

Zadání pro práci doma nabízí učitelům potenciál, který nemusí žáky zbytečně zatěžovat, ale naopak pro ně může být inspirativní ve smyslu rozvíjení jejich silných stránek či zájmů nebo jim může pomoci eliminovat případné učební problémy a nedostatky. Řešení učební situace mimo školu by tedy pro každého žáka mělo být mimořádnou výzvou, například badatelskou, a žák by měl chápat její význam pro své učení. Úkoly by proto měly být zadávány také skupinově, tzn. vytvářet příležitost ke spolupráci, dlouhodobě a měly by poskytovat možnost volby řešení. Často by také měly být volitelné nebo přímo dobrovolné. Z hlediska přiměřenosti je nezbytné, aby je žáci mohli vypracovat sami, bez pomoci rodičů. V případě žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, ale i ostatních, je vhodné zvážit i možnost splnit domácí úkol ve školní družině.

Na závěr je snad je ještě dobré připomenout, že vzdělávací inkluze je i při dodržení všech uvedených kritérií, indikátorů či ukazatelů možná jen v případě, že je splněn základní podmínka její realizace, a tou je pozitivní postoj učitele, potažmo celé školy.

5.4. Hodnocení žáků v inkluzivním prostředí školní třídy

Hodnocení žáků je v inkluzivní škole významnou součástí systému podporujícího rozvoj žáků. Je silným motivačním nástrojem, který může významně ovlivnit výsledky žáků, postoje ke vzdělání a později úspěšné začlenění do společnosti; souvisí s principem participace a všemi dalšími principy inkluzivní školy.

Požadavky na hodnocení žáků jsou v České republice ustanoveny *legislativními dokumenty*:

- a) *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.*
- b) *Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů (č. 256/2012 Sb.).*
- c) *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů (147/2011 Sb.).*

V legislativním vymezení se při hodnocení výsledků vzdělávání žáků částečně opomíjejí cílové kategorie, které jsou významné pro rozvoj osobnosti dítěte nejen v oblasti duševního, ale zejména sociálního rozvoje a sebezvoje. Jedná se o klíčové kompetence, které jsou

definovány v národním kurikulu *RVP ZV a jejichž rozvoj se značnou měrou podílí na holistickém pojetí edukace žáků*. Lze konstatovat, že legislativní rámec hodnocení opomíjí skutečnost, že žáka je třeba vnímat jako *celistvou bio-psycho-sociální a duchovní osobnost, a to v rámci rodiny, školy a širší společnosti* (Lukášová, 2010, s. 156-157). Požadavky na hodnocení žáků nejsou komplexně vymezeny takovým způsobem, aby byly nástrojem pro podporu učení žáků, přispívaly k jejich školní úspěšnosti a odpovídaly současným trendům hodnocení v evropském i světovém kontextu. Naše hodnocení *pokulhává* za obecným světovým trendem rozlišujícím při hodnocení výsledek – to, co žák zná a dokáže v daném období; proces, jak se k daným výsledkům dopracoval – zahrnuje jejich úsilí, odpovědnost, pracovní návyky atd. a velmi důležitý aspekt hodnocení – pokrok žáka. Tradiční přístup k hodnocení v České republice kritizuje i zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice (Santiago, 2012).

Při úvahách nad *hodnocením žáků v rozmanitém školním heterogenním prostředí* je tedy nezbytné udělat mnoho změn. Při jejich implementaci v praxi je nutné vycházet z hodnotového přístupu k inkluzi, který klade akcent na přijetí hodnot oceňujících rozmanitost, přičemž nejde o jejich pouhé pojmenování, ale o jejich zavádění v praxi, a to skrze pojmenované principy:

1. *Respekt mezi všemi účastníky edukačního procesu - respektování osobnosti žáka při hodnocení*

Nahlížíme-li na dítě jako na osobnost s potřebou se rozvíjet, pak s aktivní participací dítěte na výuce musíme počítat v procesu výuky také při posuzování výsledků vzdělávání. Ty jsou často hodnoceny učitelem z vnějšku, kdy se hodnocení stává prostředkem posuzujícím učební proces a jeho výsledky (tzv. instrumentální, heteronomní, vnějšího hodnocení in Slavík, 2003; Lukášová, 2010, s. 171), což má svá negativa. Šánilová (2010, s. 41-53) upozorňuje, že *skrývá nebezpečí manipulace s žákem, který pak v budoucnu inklinuje k vnějšímu řízení a není dost dobře vybaven k vlastnímu poučeně kritickému posuzování*.

Hodnocení, které slouží jako pedagogický prostředek ovlivňující žákovo učení ze strany učitele, je nezbytné doplnit hodnocením autonomním, vnitřním, neboli sebehodnocením (Slavík, 2003; Lukášová, 2010, s. 171), v němž je hodnocení rovněž cílem edukačního procesu, podílí se na něm žák, který je respektován jako partner při posuzování výsledků svého učení a probíhá podle stanovených pravidel, která přispívají k jeho bezpečí.

2. *Komunikace mezi všemi zúčastněnými – zejména žáky, pracovníky školy, jejich zákonnými zástupci a odborníky*

Hodnocení je ve vzájemném vztahu ke kvalitě komunikace mezi žákem a učitelem; učitelem a zákonnými zástupci; žákem a zákonnými zástupci a kvalitě sociálního klimatu ve třídě. Stává se tak nejen prostředkem učitele, ale pedagogickým cílem žákova učení (učení řízené autoregulací). Koncept *assessment for learning* je vnímán jako hodnocení, které se uskutečňuje pravidelně, a získané informace slouží ke změně vyučování a učení (Black, William, 1998; Butler & McMunn, 2006; Harlen, 2007). Hodnocení, které pomáhá žákům identifikovat silné a slabé stránky učení a podporuje dosažení stanoveného cíle, vyžaduje pravidelnou, citlivou komunikaci mezi učiteli, žáky i jejich rodiči. Rodičům je třeba při

hodnocení přisoudit roli nejen pouhých pasivních činitelů, ale aktivně je zapojit. Aktivní participace na hodnocení umožňuje rodičům postupně získávat nové zkušenosti s hodnocením a působit na jejich postoje ke způsobům, typům hodnocení, a zejména k posuzování výsledků dítěte, a vnímat soulad mezi hodnocením učitele a autonomním hodnocením žáka.

3. Individualizace a diferenciací ve prospěch rozvoje žáků

Důležitým znakem současného pojetí vyučování je podle Spilkové (1997) otevřenost hodnocení vůči vývoji dítěte. Jedná se o modifikaci a volbu vhodných metod a forem hodnocení, které by podněcovaly žáky k jejich dosažení.

Explicitní vyjádření hodnocení vhodným způsobem (formou) souvisí s cílem hodnocení, typem hodnocení, osobností žáka, jeho věkem, individuálními potřebami a je těsně spjata s danou pedagogickou situací. Přestože existují různé způsoby hodnocení, z praxe i výsledků výzkumných šetření (Kolář & Šikulová, 2009; Horká & Kratochvílová, 2012) je zřejmé, že nejčastěji užívanou formou je hodnocení číselné, zejména v podobě klasifikačních stupňů a bodů. Avšak použití různých názorných pomůcek a manipulace s nimi či vhodný pohyb pro vyjádření dosažené úrovně výsledků může být pro děti se zrakovým, mentálním postižením i děti, které upřednostňují pohyb, manipulaci, více vypovídající, než jejich „známkování“. *Mnohočetné způsoby a typy hodnocení jsou ziskem pro všechny žáky* (Venn, 2000 in Rieck & Wadsworth, 2005, s. 106).

4. Osobní maximum všech za vzájemné podpory

Vzdělávání podle společného kurikula vychází z rovných vzdělávacích příležitostí, umožňuje žákovi přístup k základnímu kurikulu a v případě potřeby jeho modifikaci. Na významu nabývá hodnocení dle individuální vztahové normy, v jehož rámci posuzujeme výsledky žáka vzhledem k jeho předešlému výkonu. Pojmenováváme, zda došlo ke změně vzhledem ke stanovenému cíli a formulujeme další potřebná opatření pro následující období. Takové hodnocení využívá teorie zvládajícího učení (mastery learning, in Mareš, 2001, s. 403-411) a výrazně podporuje motivaci žáka k učení a dosahování svého maxima. Vysoká očekávání musí být učiteli s žáky sdílena.

5. Spolupráce mezi žáky, zaměstnanci školy, vedením školy, učiteli s odborníky uvnitř i vně školy a spolupráce s rodiči

Pro vytvoření a zajištění efektivního způsobu hodnocení žáků v inkluzivní škole, ať již formativního či sumativního, je podpora a spolupráce multi-disciplinárního týmu odborníků nezbytná. Učitel musí používat hodnocení jako nástroj zvyšující výsledky učení, a to ve spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky, odborníky různých pracovišť (psychologů, speciálních pedagogů, lékařů, sociálních pracovníků) a s aktivní účastí rodičů (zákonných zástupců).

Školní neúspěšnost žáka či problémy s jeho chováním jsou nejčastěji důvodem pro komunikaci mezi školou a rodiči. Pro rodiče má tedy školní hodnocení nejen funkci informativní, ale také funkci sociální a prognostickou a je velmi důležité, jak hodnocení svého dítěte vnímají (viz podmínky vhodné spolupráce při hodnocení výsledků žáků Kratochvílová, 2011).

Způsob a kvalita průběžného i výsledného hodnocení výrazně působí na kvalitu života žáka ve všech jeho rovinách (srov. Čáp & Mareš, 2001). V souladu s holistickým konceptem rozvoje osobnosti žáka v inkluzivním vzdělávání považujeme za vzdělávací výsledky všechny *změny v kvalitách života žáka dosažené výukou* (Lukášová, 2010). Způsob hodnocení tedy ovlivňuje kvalitu života žáka ve všech dimenzích lidského bytí, včetně rozvoje jeho JÁ a tím i schopnost řídit své jednání směrem k realizaci stanovených cílů.

Nabízí se tedy otázka, jakou podobu by hodnocení v inkluzivním vzdělávání mělo mít, aby podporovalo v maximálně možné míře rozvoj osobnosti každého dítěte komplexně s akcentem na podporu cílevědomého jednání a zda je nezbytné zavádět nový pojem *inkluzivní hodnocení*? Domníváme se, že se spíše jedná o uplatňování takového hodnocení, které je založeno na hodnotách a principech inkluzivní školy platných pro všechny žáky heterogenního společenství.

V podmínkách inkluzivního vzdělávání tedy hodnocení žáků pojímáme jako informaci ve zpětné vazbě o úrovni dosažených výsledků v různých složkách osobnosti žáka a o probíhajícím procesu učení pro všechny účastníky edukačního procesu, aby společně (za aktivní účasti a součinnosti) citlivě organizovali další učení k maximálně možným výsledkům žáka při respektování jeho osobnostních charakteristik.

Jde tedy o hodnocení, na němž významně participuje žák, neboť je při něm uplatňován jeden z principů inkluze – vzájemný respekt mezi účastníky vzdělávacího procesu. Jedná se o hodnocení formativní, směřující k maximálnímu rozvoji osobnosti žáka a má následující charakteristické rysy:

- Rovnováha mezi autonomním a heteronomním hodnocením: důraz je kladen na jejich průnik a součinnost, kdy dochází k „společnému setkání se“ nad výsledky své činnosti, nad společným plynutím myšlenek a jejich doznívání.
- Jasná cílová orientace: hodnocení je úzce spjata s cíli – dovednost správně je zvolit, sdělit, poskytovat k nim odpovídající úkoly a zpětnou vazbu v daném čase ovlivňuje pokrok žáka a jeho výsledky.
- Variabilita metod a forem hodnocení: existují-li různé styly učení a preferované styly inteligence, pak bychom měli společně s žáky vyjadřovat výsledky výuky různými formami, neboť každý vyjadřovací prostředek má svá specifika a to i v dopadu na individualitu dítěte.
- Akcent na formativní hodnocení: propojuje funkce hodnocení, provází žáka učebním procesem a směřuje k jeho maximu.
- Komunikace výsledků: vhodně zvolený způsob komunikace o procesu a výsledcích učení mezi učitelem, žákem a rodiči v dostatečně pravidelné frekvenci.
- Komplexnost hodnocení: hodnocení všech dimenzí osobnosti žáka. Jen takové hodnocení příznivě ovlivňuje všechny kvality života žáka.

Jde o systém vzájemně provázaných prvků, který tvoří celek a jako takový zapadá do systému inkluzivní školy. Takové hodnocení pak definujeme jako Komplexní rozvíjející hodnocení (viz tabulka číslo 3).

Dítě v roli žáka a kvality jeho života	Působnost komplexního rozvíjejícího hodnocení
Možnosti somatického růstu a respektování zrání – identifikace těchto potenciů učitelem a žákem.	Skrze respekt k osobnosti žáka, jeho participaci na hodnocení a vhodnou komunikaci navození psychosomatické pohody. Přízpůsobení cílů, metod i forem hodnocení osobnostním charakteristikám žáků.
Možnosti duševního rozvoje – oblasti kognitivního, emocionálního, volního a motivačního vývoje.	Hodnocení všech složek osobnosti žáka přispívá k jeho psychické pohodě. Slabé stránky jedné domény jsou kompenzovány silnými stránkami osobnosti žáka domény jiné. Častou spoluúčastí na hodnocení žák nevnímá hodnocení jako nepřátelské a nepříznivé, ale jako podporující jeho rozvoj. Žák zná úroveň svých výsledků, hodnocení učitele není pro něj překvapením. Žák je motivován k dosahování stanovených cílů, posilována je vnitřní motivace a úsilí. Žák je vybízen k aktivitě a spoluúčasti na svém rozvoji, učí se řídit své učení. Žák se učí spolurozhodovat a přebírat zodpovědnost za výsledky.
Možnosti sociálního rozvoje – vzájemné poznávání, sdílení vztahů, spolupráce, přátelství, porozumění, soutěžení, postavení ve skupině, status, prestiž.	Hodnocení mezi učitelem a žákem vychází z partnerského vztahu a dialogu učitel-žák. Hodnocení opírající se o kritéria snižuje míru subjektivity, podporuje uznání výsledků, nenarušuje partnerské a spolupracující vztahy. Do procesů hodnocení jsou zapojeni i spolužáci (peer assessment), i jejich názor je respektován, což podporuje příznivé klima třídy.
Možnosti seberozvoje dětského JÁ – realizace vlastních možností; sebepoznání – sebeprožívání – sebehodnocení – seberozvoj.	Časté formativní hodnocení umožňuje prožívání drobných úspěchů, zvyšuje sebeúctu žáků, vnímání své zdatnosti a přiměřenosti sebekontroly a sebehodnocení. Hodnocení umožňuje žákům detailně poznat proces svého učení a jeho opory, podporuje víru ve vlastní úspěch.
Možnosti duchovního (spirituálního) rozvoje v oblasti axiologické, estetické, etické a kreativizační (hledání hodnot a rozvoj tvořivosti).	System podporuje spravedlnost a dobré záměry učitele, rodiny a dalších odborníků podpořit rozvoj dítěte. Učí žáky objevovat svůj potenciál ve vztahu k lidským hodnotám (pravdy, dobra a lásky). Nabízí jim prožitek radosti a smysluplnosti svého konání, poznání významu úsilí o spravedlnost a pravdivost v poznávání, sebekontrolu i v sebehodnocení, prožitek radosti z tvorby při společném úsilí o co

	nejlepší výsledky učení se spolužáky.
--	---------------------------------------

Tab. č. 3: Komplexní rozvíjející hodnocení ve vztahu ke kvalitám života žáka (Kratochvílová, 2013, s. 98).

Toto hodnocení splňuje požadavky, které v sobě zahrnuje obě dimenze (autonomní a heteronomní), respektuje osobnost žáka, podporuje rozvoj jeho kvalit a sebehodnocení žáků v něm není realizováno příležitostně (většinou v ústní podobě), ale je součástí celého systému.

Podpora žáka k dosažení výstupů kurikula a specifikovaných osobních cílů také úzce souvisí se zvolenými strategiemi výuky i metodami hodnocení a časem potřebným k jejich dosažení. V určité fázi výukového procesu je nutné sumarizovat výsledky žáka prostřednictvím *sumativního hodnocení*, kterému je věnována příliš velká pozornost s akcentem na hodnocení akademických znalostí v neprospěch celkového rozvoje dítěte.

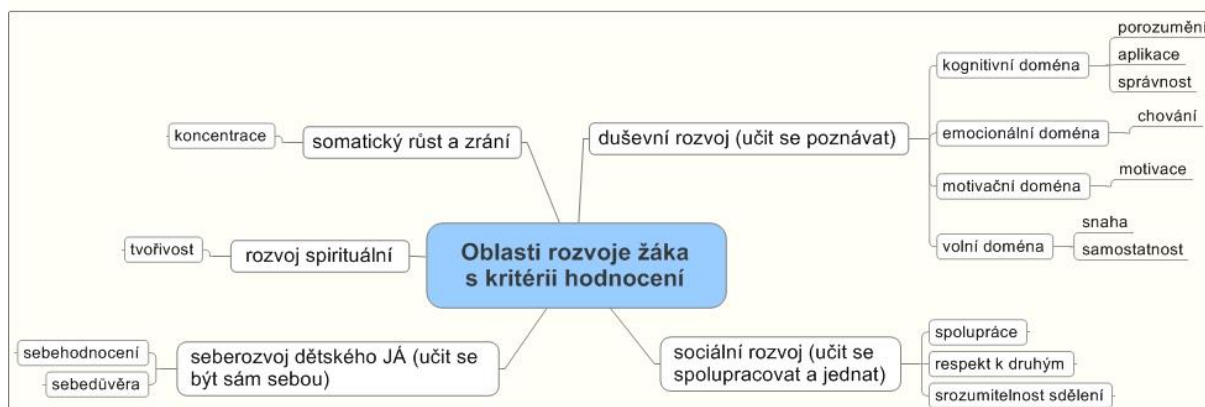
Závěrečnému sumativnímu hodnocení předchází průběžné sumativní hodnocení, navazující na hodnocení formativní. Dílčí sumativní hodnocení umožňuje získat představu o úrovni daného výstupu, cíle či jeho dílčího segmentu, pokroku žáka a o jeho výsledcích a tím aktualizovat individuální vzdělávací plán žáka, jeho učební strategie a strategie výuky učitele. Závěrečné hodnocení se používá pro informování rodičů a žáka o jeho celkových výsledcích, jako podklad pro přechod žáka do vyššího ročníku či jiné školy nebo pro přijímací řízení na vyšší stupeň vzdělání.

V souladu s hodnotami a principy z nichž inkluzivní vzdělávání vychází, se nemůžeme spokojit se současnými požadavky na sumativní hodnocení. Tím se otevírá v naší společnosti prostor pro diskusi nad přístupy k závěrečnému sumativnímu hodnocení, jeho obsahové i formální dimenzi, která by mohla vést k žádoucí změně. Inspirovat se můžeme v zahraničních a mezinárodních školách, které poskytují vzdělávání širokému spektru žáků, vytvářejí inkluzivní prostředí a jejich proces hodnocení prošel změnami v souladu s vizí školy a rozvojovým paradigmatem vzdělávání. V pojetí závěrečných zpráv zobrazujících výsledek sumativního hodnocení lze vysledovat současné trendy:

- tzv. *standards-based report*, hodnocení, které vychází z požadovaných výstupů a cílů, které jsou většinou součástí závěrečné zprávy (alespoň jejich výběr);
- používání kombinované formy hodnocení;
- uplatňování různorodých škál, často škály čtyřstupňové;
- jde o širší hodnocení žáka v jeho různých doménách rozvoje;
- posuzování pokroku žáka;
- podporu motivace žáka a jeho dalšího rozvoje.

Tento trend je reakcí na nepostačující vypovídající hodnotu číselného hodnocení a odpovídá požadavku na kvalitní informační hodnotu pro uživatele (Slavík, 2003). Je výzvou pro změny v našem prostředí. Podpora inkluze se musí dít komplexně, ve všech souvislostech, které působí na rozvoj žáka. Kvalita hodnocení je předpokladem pro dosahování maximálních výsledků žáka vzhledem k jejich individuálním schopnostem.

Na základě výsledků výzkumného šetření, teoretických poznatků, analýz vysvědčení v evropských zemích, trendů ke koncepci závěrečných zpráv a hodnot inkluzivního vzdělávání předkládáme obsahový rámec pro sumativní hodnocení, jehož cílem je posuzovat rozvoj osobnosti žáka komplexně, nejen v oblasti kognitivní, ale i v dalších doménách jeho osobnosti (viz obrázek číslo 9). Oblasti jsou v souladu s kvalitami života žáka a jejich pojetí tak může podporovat rozvoj žáků v inkluzivním prostředí. Ke každé oblasti uvádíme možná kritéria, která by mohla podpořit výsledné předmětové hodnocení a posuzování jednotlivých klíčových kompetencí i dílčích očekávaných výstupů a procesu jejich osvojování.



Obr. č. 9: oblasti rozvoje žáka s kritérii hodnocení (Kratochvílová, 2013, s. 100)

Je důležité, aby si každá škola vytvořila efektivní systém hodnocení žáků, podporující učení všech žáků a dosahování jejich maxima, který jim umožní najít rovnováhu mezi požadavky na sumativní hodnocení (interní či externí) a potřebou identifikovat a maximalizovat pokrok všech žáků. V takovém systému sehrává významnou roli vzájemná vyváženost: a) účastníků hodnocení, b) rytmu hodnocení, c) způsobu hodnocení. Zvolené typy a prostředky hodnocení by měly podporovat funkce *poznávací; korektivní; motivační a osobnostní*. Mezi učiteli by v zásadních otázkách hodnocení ve škole měl existovat konsensus. K tomu mohou napomoci níže uvedená kritéria kvality hodnocení žáků (viz tabulka číslo 4).

Hodnocení žáků	Hodnocení práce žáka provádí učitel ve spolupráci s žákem a používá je pro jeho další učení, tj. vyhodnocuje se osobní pokrok rozvoje vzhledem ke stanoveným cílům ve všech oblastech.
	Používané způsoby hodnocení umožňují všem žákům reflektovat svoje znalosti, dovednosti (informativní funkce hodnocení), podporují rozvoj všech žáků (motivační funkce hodnocení) a zpětná vazba obsahuje informace k zlepšení výkonu žáka (korektivní funkce hodnocení).
	V průběhu procesu učení je hojně využíváno formativního hodnocení.
	Hodnotí se úspěch žáka v porovnání s jeho individuálními možnostmi.

	Pedagogičtí pracovníci nepoužívají nálepky k vyjádření výkonu žáka.
	Žáci jsou podporováni v oceňování výsledků ostatních (peer-assessment) Existují příležitosti pro hodnocení procesů a výsledků skupinové práce.
	Znalosti a dovednosti jsou sumativně ověřovány ve fázi, kdy jsou žáci na jejich ověření dostatečně připraveni.
	Žákům jsou známa kritéria jejich hodnocení a způsoby jejich hodnocení.
	Způsob hodnocení a výsledky žáků jsou konzultovány pravidelně s rodiči i odborníky.
<i>V projektové formě školního kurikula je popsán způsob hodnocení. Specifické požadavky jsou konkretizovány v IVP žáka.</i>	

Tab. č. 4: návrh kritérií kvality hodnocení žáků

5.5. Podpůrný systém školního poradenství

Český školní poradenský systém vytváří podmínky pro zdravý vývoj všech dětí. Poskytuje jim potřebnou podporu v průběhu edukačního procesu a pomáhá zajišťovat všestranný rozvoj jejich osobnosti. Podle Novosada (2009, s. 195) je hlavním úkolem školního poradenství *přispívat k optimalizaci jednotlivých fází i celého procesu výchovy a vzdělávání ve škole i v rodině*. Význam této role se zvyšuje právě v situaci, kdy významně narůstá diverzita ve třídách škol hlavního vzdělávacího proudu.

Poskytování poradenských služeb na školách má v naší zemi dlouholetou tradici, která se rozvíjí od padesátých let minulého století. Školní poradenství bylo ve svých počátcích orientované především na směřování žáků při volbě budoucího povolání. Role současné školy je však zcela jiná, protože v případě jakékoliv potřeby by měla každá škola poskytnout všestranné a kvalitní poradenské služby, a to případně i v součinnosti s dalšími školními poradenskými pracovišti. Podle Knotové (2014, s. 11) je tento typ poradenských služeb *orientován na děti, žáky a studenty, nabízí také odbornou pomoc rodičům (nebo zákonným zástupcům), školám a školským zařízením*. Legislativně se přitom opírá o znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Celý systém začleňuje školní poradenské pracovníky, kteří pracují ve specializovaných (externích) školských poradenských zařízeních, ale stále častěji také pracovníky školních poradenských pracovišť, jež jsou začleněni přímo uvnitř školy. Obě tyto složky spolu úzce spolupracují a podílí se na tvorbě preventivních programů, poskytují metodickou a konzultační podporu žákům a jejich rodičům, komunikují s rodiči, zajišťují včasnou intervenci, účinnou sociální prevenci, kariérové poradenství, metodické vedení učitelů, zaměřují se na žáky s integrací, na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a výchovnými problémy.

Mezi *specializovaná poradenská zařízení* řadíme pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra i střediska výchovné péče.

- *Pedagogicko-psychologické poradny* (dále PPP) jsou samostatná poradenská zařízení, jež podle zákona zajišťují psychologické a speciálně pedagogické služby dětem a mládeži, zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům na všech stupních a typech škol. Pracovní tým PPP obvykle tvoří psycholog, *speciální pedagog a sociální pracovník, případně i metodik prevence*. Činnost PPP je vykonávána ambulantně v prostorách poradny, většinou formou individuální péče, nebo jsou pracovníky poraden navštěvovány školy a školská zařízení. Pracovní náplň poraden tvoří provádění komplexních psychologických, speciálně-pedagogických a sociálních diagnostik, zaměřených na školní zralost nebo profesní orientaci, zjišťování příčin a náprav poruch učení a chování a dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání. Dále se jedná o zjišťování individuálních předpokladů pro uplatňování a rozvíjení schopností a nadání, zpracovávání posudků, odborných podkladů pro orgány státní správy ve školství, poskytování konzultací, odborných informací pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení, vzdělávací činnost pro pedagogické pracovníky v otázkách pedagogiky, psychologie, poradenství, spolupráce s rezortními i ostatními institucemi a organizacemi a s orgány státní správy při prevenci sociálně patologických jevů a drogových závislostí. Tato pracoviště také zajišťují poradenské služby psychologům a speciálním pedagogům škol.
- *Speciálně pedagogická centra* (dále SPC) zaměřují svou poradenskou činnost na děti a mládež s určitým druhem postižení od 3 let věku dítěte až do doby ukončení povinné školní docházky. Jednotlivá SPC se specializují na poskytování služeb klientům s různým druhem postižení, konkrétně jedincům s vadami řeči, se zrakovým, sluchovým, tělesným a mentálním postižením, s poruchami autistického spektra, jedincům hluchoslepým a s více vadami. Hlavním cílem práce SPC je zajistit integraci žáků do běžných škol v maximální možné míře. Tato centra vykonávají činnost ambulantně na svém pracovišti nebo tam, kde klient žije. Pracovníci rovněž navštěvují školu, kde je konkrétní žák integrován. Mezi standardní činnosti SPC patří depistáž klientů se zdravotním postižením, speciálně pedagogická, psychologická a sociální diagnostika, poradenské, konzultační, terapeutické a metodické činnosti pro klienty, jejich zákonné zástupce i pedagogické pracovníky. Součástí je také participace při přípravě a zpracovávání individuálních výchovně-vzdělávacích a stimulačních programů pro žáky integrovaných do škol hlavního vzdělávacího proudu, při zpracovávání odborných podkladů a posudků, při tvorbě (navrhování) a nabídce speciálních pomůcek atd. Do pracovního týmu SPC patří *speciální pedagog, psycholog, sociální odborník* a podle druhu a stupně postižení i externí pracovníci, např. *logoped, terapeut, pediatr, psychiatr* atp.
- *Střediska výchovné péče* (dále SVP) se zabývají řešením negativních psychosociálních jevů (agresivita, brutalita, krádeže aj.). Ve školním prostředí se častěji setkáváme se záškoláctvím, šikanou, objevuje se množství konfliktů mezi žáky nebo mezi rodiči a jejich dětmi. SVP zajišťují prevenci, poradenství a terapii těchto jevů. V současnosti

přítom nejsou legislativně zařazena mezi školská poradenská zařízení, ale svými službami, činností a typem klientů *mají velmi blízko k poradenským zařízením* (např. Knotová, 2014, s. 20). Mezi stěžejní činnosti SVP patří aktivní depistáž problémových jedinců a skupin a psychoterapeutická práce s těmito jedinci a skupinami. Intenzivní terapeutickou péčí ve střediscích je umožňováno dětem a mládeži s poruchami chování řešit a vyřešit své problémy dříve, než by mohla být nařízena ústavní (případně ochranná) výchova. Pracovní tým SVP obvykle tvoří *psycholog, speciální pedagog, etoped, pedagogičtí pracovníci, sociální pracovník*. Pracovníci SVP spolupracují s rodinami klientů, přispívají tak k podpoře či obnově funkcí rodiny a k ochraně práv dítěte, poskytují metodické a poradenské služby pedagogickým a jiným odborným pracovníkům. Nabízejí svým klientům nejen ambulantní služby ale i dvouměsíční služby internátní. Po dobu práce s klienty úzce spolupracují s jejich kmenovými školami.

Jak již bylo uvedeno výše, legislativní změny v roce 2005 umožnily vytvářet a rozšiřovat poradenské týmy přímo na základních školách a tak postupně začala vznikat *školní poradenská pracoviště* (dále ŠPP). Jejich zaměřením je bezprostřední podpora kvality výchovně-vzdělávacího procesu na konkrétní škole a z toho vyplývající možnosti zvládnout problémy, které tento proces přináší, a to včetně vytváření podmínek pro úspěšnou inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Poskytováním základních poradenských služeb jsou na školách pověřeni *výchovní poradci a metodici prevence*. Ti spolupracují s *třídními učiteli, učiteli výchov* i s dalšími *pedagogickými pracovníky* školy, se školním *speciálním pedagogem* a se *školním psychologem*. Kromě přímé pedagogické činnosti tedy poskytují poradenské služby žákům, rodičům a také svým kolegům učitelům.

Problémy ve škole může mít jak *žák se speciálními vzdělávacími potřebami*, tak *žák mimořádně nadaný*. Jedinec, u kterého se objeví problémy, pak potřebuje komplexní péči, kterou mu poskytují poradenští pracovníci ve spolupráci s třídními učiteli a případně s dalšími vyučujícími, kteří jsou v každodenním kontaktu s žákem a jejich informace o žákovi jsou tedy velmi důležité. Dosavadní zkušenosti ze škol ukazují, že budování školních poradenských pracovišť je správnou cestou. Problémy se dobře zvládají tam, kde poradenští pracovníci ve škole spolupracují a kde se daří propojit řešení problémových situací s účinnou prevencí. S nabídkou poradenských služeb je potřeba seznámit hlavně žáky, jejich rodiče (ať už na třídních schůzkách či prostřednictvím webových stránek) a ostatní učitele. Rovněž je třeba rodiče žáků, s nimiž se pracuje, úzce zainteresovat do problému, dohodnout určitá pravidla, pravidelné schůzky, kde bude přítomen nejen rodič, ale i žák, třídní učitel, výchovný poradce. Rodič i žák tímto získají pocit, že jim škola opravdu chce vyjít vstříc a je připravena žákovi pomoci.

V praxi se využívají *dva základní modely* (varianty) *poskytování poradenských služeb* ve škole, jež by měly umožňovat spolupráci učitelů, kteří se ve školách podílí na realizaci školního programu pedagogicko-psychologického poradenství a na zapojení dalších

odborníků podle charakteru školy i podle její velikosti. V základní variantě zajišťuje činnost ŠPP (Zapletalová, 2011, s. 11):

- výchovný poradce,
- školní metodik prevence,
- třídní učitelé,
- učitelé výchov (občanské výchovy, rodinné výchovy, výchovy k volbě povolání na ZŠ a úvodu do světa práce na SŠ),
- učitel-metodik pro přípravu školních vzdělávacích programů (úprava vzdělávání nadaných).

V rozšířené variantě zajišťují činnost ŠPP stejní pedagogičtí pracovníci jako v základní variantě, jejich činnosti jsou ale doplněny činnostmi:

- školního psychologa,
- školního speciálního pedagoga,
- sociálního pedagoga,
- asistent pedagoga.

V praxi je poměrně přesně vymezena náplň práce všech zmíněných pracovníků. *Výchovný poradce* působí na základních, středních a speciálních školách. Je vybírán z pedagogického sboru dané školy a jmenován jejím ředitelem. Měl by to být učitel, který má respekt jak u kolegů, tak u žáků a rodičovské veřejnosti. Navíc musí mít určitou dobu učitelské praxe a projít postgraduální specializovanou vysokoškolskou kvalifikací. V závislosti na velikosti školy, respektive na počtu žáků dané školy, má výchovný poradce zkrácenou přímou pedagogickou činnost, aby se mohl věnovat činnostem *poradenským, metodickým a informačním*. Mezi tyto činnosti patří také všestranná péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Výchovný poradce tak zprostředkovává nové metody pedagogické diagnostiky a intervence, poskytuje metodickou pomoc v otázkách podmínek integrace, individuálních vzdělávacích plánů a práce s nadanými žáky, poskytuje informace o činnosti školy, školských a dalších poradenských zařízeních v regionu, shromažďuje odborné zprávy a informace o žácích v poradenské péči, kterou koordinuje.

Školní metodik prevence je stejně jako výchovný poradce pověřen poskytováním základních poradenských služeb na školách. Vlivem nárůstu problematičnosti dětí a mládeže došlo k povinnému zavedení této funkce, která je zaměřena především na primární prevenci rizikového chování žáků. Tuto funkci vykonává pedagog, jenž je odborně vyškolen v oblasti prevence, má pedagogické, psychologické nebo speciálně-pedagogické vysokoškolské vzdělání a absolvoval školení zaměřená na sociálně-patologické jevy. Do funkce školního metodika prevence je daný učitel jmenován ředitelem školy, který pak řídí a hodnotí jeho práci v oblasti prevence. Jeho pracovní úvazek není nijak krácen i přesto, že činností v oblasti prevence přibývá. Hlavním úkolem školního metodika prevence je tvorba minimálního preventivního programu školy a koordinace jeho plnění. Preventivní aktivity jsou zaměřeny na záškoláctví, závislostní chování, vandalismus, sexuální zneužívání, zneužívání sektami, kriminální chování, rizikové projevy sebepoškozování, šikanu a další sociálně patologické

jevy. Metodik prevence vede a koordinuje činnosti preventivního charakteru, organizuje přednášky, preventivní bloky zaměřené na danou problematiku. Spolupracuje s třídními učiteli, výchovným poradcem a mimoškolními organizacemi.

Na poradenských službách školy se přímo také podílí (nejen *třídní učitelé*). Přejich učitelkou a poradenskou rolí je spojen se začátkem individuální podpory, optimalizací podmínek edukace a vedení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami mimo rámec vyučování. Poradenská činnost učitele je v porovnání s ostatními členy ŠPP na jiné úrovni, přesto je těžko zastupitelná, neboť jako první přichází do styku s dítětem i s jeho rodinou. Pokud si získá jejich důvěru, pak je to právě on, na koho se děti a rodiče nejdříve obrací. Učitelé vytváří (ideálně společně se svými žáky) vnitřní pravidla třídy, dohlíží na jejich dodržování, podporují pozitivní sociální interakce mezi žáky, zprostředkovávají komunikaci s ostatními členy pedagogického sboru a s rodiči, mají přehled o žácích a o jejich rodinném zázemí. Proto jsou cenným zdrojem informací pro pracovníky ŠPP, se kterými spolupracují při jejich diagnostické a poradenské činnosti, v oblasti metodické prevence a v rámci prevence školní neúspěšnosti.

Jedním z rozšiřujících členů ŠPP může být *školní psycholog*. Vzhledem k narůstajícímu počtu dětí s problémy v oblasti učení a chování, s problémy v sociální adaptaci, dětí užívajících návykové látky atd., je školní psycholog ve školním poradenství velký přínosem. O školním psychologovi jako o odborníkovi, který by měl školám pomáhat zvládat problémy a nároky vyvolané společenskými změnami se zmiňuje Bílá kniha (2001). Předpokladem pro tuto práci je ukončení vysokoškolského studia v oboru psychologie. Školní psychologové pracují ale pouze na některých školách, kde nabízí poradenské služby rodičům, pedagogům a samozřejmě žákům. Pokud školní psycholog působí na škole, zná dobře klima, chod školy, učitele, má možnost okamžitě reagovat a zasáhnout v různých situacích. Snižuje rizika vzniku výchovných, výukových problémů a negativních jevů ve vývoji žáka. Pracovní náplň školního psychologa se mění během roku dle potřeb výchovně vzdělávacího procesu. Podle Lazarové (2014, s. 55) *nemůže být školní psycholog vnímán jako diagnostik a poradce žákům v jejich problémech. Jeho posláním je pomáhat škole rozvíjet se, stávat se „lepší“ školou.*

Školní speciální pedagog je většinou pro ŠPP vnímán jako velký přínos. S narůstající diverzitou žáků a vzdělávací inkluze obecně se logicky zvyšuje i potřeba začlenění speciálních pedagogů do běžných základních škol. Konkrétní činnost školního speciálního pedagoga je závislá na specializaci daného pedagoga a na konkrétních požadavcích a potřebách dané školy, respektive jejich žáků. Školní speciální pedagog vyhledává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zařazuje je do speciálně-pedagogické péče, diagnostikuje speciálně vzdělávací potřeby (shromažďování údajů o žákovi včetně anamnézy osobní a rodinné), analyzuje a vyhodnocuje získané údaje, vytyčuje hlavní problémy, stanovuje individuální plán podpory, individuálně se žákem pracuje, podílí se na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, poskytuje pomoc při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním, atd. To značně oceňují rodiče nejen těchto žáků.

Zatím spíše ojediněle je součástí ŠPP také *sociální pedagog*. Učitelé a další pedagogičtí pracovníci se během své práce stále častěji setkávají se žáky, kteří mají problémy v sociální oblasti, a mnohdy nejsou schopni tyto potíže řešit, nebo je nedokážou rozeznat a správně vyhodnotit jejich závažnost. Přitom v současnosti vstupuje do školního prostředí řada sociálních patologií, a pokud chce pedagog s takovým dítětem účinně pracovat, musí ho vnímat v kontextu jeho prostředí, v kontextu vztahů a možných sociálních znevýhodnění. Jen tak lze komplexně odhalit příčiny školní neúspěšnosti žáků, které často souvisí právě s rodinnou situací (nepodnětné prostředí se projevuje na školních výsledcích žáků stejně jako zanedbávání povinné péče, týrání či zneužívání ze strany rodičů), případně s konflikty s vrstevníky nebo dalšími subjekty z okolí dítěte.

Konečně jedním z členů ŠPP může být také *asistent* (většinou *dyslektický*). Dyslektickým asistentem může být jmenován kterýkoli učitel školy, který absoluuje seminář *Speciálně pedagogický přístup k žákům se specifickými poruchami učení – dyslektický asistent*. Při práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami pak koordinuje práci s třídním učitelem a s ostatními vyučujícími ve třídě. Řídí se vytvořeným individuálním plánem, na jehož tvorbě se s ostatními vyučujícími podílí, řídí se závěry a doporučením vyšetření žáka z PPP. Úzce spolupracuje s poradenskými zařízeními i s dalšími odborníky ve škole (výchovní poradce, logopedický asistent, speciální pedagog, metodik prevence). Vytváří podmínky pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které vycházejí z individuálních zvláštností těchto žáků, poskytuje konzultace a metodickou podporu rodičům těchto žáků. Učitel v pozici dyslektického asistenta provádí konkrétní nápravu u dětí se SPU a je nápomocen ostatním učitelům při práci s dětmi s SPU konkrétní radou nebo metodickým materiálem.

Narůstající diverzita žáků ve třídách základních škol hlavního vzdělávacího proudu přispěla k tomu, že externí poradenská zařízení jsou dlouhodobě pracovní velmi vytížená. Reálně pak mají dlouhé objednací lhůty, a proto jsou jejich služby hůře dostupné dětem a jejich rodičům. Školní pedagogická pracoviště se snaží na tuto situaci reagovat, a prostřednictvím své činnosti ji částečně řešit. Těsnější sepětí s klienty, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, přitom přináší mnoho pozitiv. Každý poradce, ať je v systému uvnitř školy nebo vně, pracuje s citlivými informacemi. Stále tak je důležité, aby jednotlivé složky celého školního poradenského systému vzájemně dobře spolupracovaly a pomáhaly dětem a jejich rodičům zvládat problémy a obtížné situace, které s sebou výchovně-vzdělávací proces přináší.

Literatura

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools: developing inclusion*. London: Routledge.
- Arnesen, A., Allen, J., & Simonsen, E. (Eds.). (2009). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Balážová, J. (2012). *Analýza príčin úspešnej a neúspešnej inkluzívnej edukácie v základných školách Slovenskej republiky* (Disertační práce). Trnava: Trnavská univerzita.
- Bauman, Z. (2004). *Individualizovaná společnost*. Praha: Mladá fronta.
- Bělohávek, F., Košťan, P., & Šuleř, O. (2006). *Management*. Brno: Computer Press.
- Bintinger, G. (2002). Einführung in eine inklusive didaktik. In M. Wilhelm, G. Bintinger & H. Eichelberger u. a. *Eine Schule für dich und mich!* (s. 77-91). Innsbruck: Studien Verlag.
- Black, P., & William, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's College School of Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies of Inclusive Education.
- Butler, S. M., & McMunn, N. D. (2006). *Understanding and using assesment to improve student learning*. San Francisco: WILEY.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001) *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

- Deloitte BPO a.s. (2008). *Ekonomické aspekty existence sociálně vyloučených komunit*. MPSV.
- Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. (2011c). *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání – Doporučení pro praxi*. Odense: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání.
- Gomolla, M. (2010). Differenz, Anti-Diskriminierung und Gleichstellung als Aufgabenfelder von Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich: Konzeptionelle Überlegungen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers. *Tertium Comparationis*, 16(2), 200-229. Dostupné z: <http://search.proquest.com/docview/1014027394?accountid=16531>
- Greger, D. (2006). Kvalita a spravedlivost ve vzdělávání. In D. Greger & V. Ježková, *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing.
- Horká, H. & Kratochvílová, J. (2012). Otázky školního hodnocení v přípravném vzdělávání učitelů 1. stupně základní školy. In J. Kratochvílová & J. Havel (Eds.), *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání - aktuální otázky, perspektivy a výzvy* (s. 137-144). Brno: Masarykova univerzita.
- Hrabal, V. st. (1988). *Jaký jsem učitel*. Praha: SPN.
- Janík et al. (2010). *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido.
- Jarkovská, L. (2005). *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: Nesehnutí.
- Jůva, V., & Jůva, V. (1997). *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido.
- Jůva, V., & Veselá, Z. (1988). *Dějiny výchovy, školy a pedagogiky*. Praha: SPN.
- Jůzl, M. (2010). *Základy pedagogiky*. Brno: IMS Brno.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kasáčová, B. (2002). *Učitel. Profesia a příprava*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kasáčová, B. (2014). Profesijsná reflexia a autodiagnostika učiteľa. In J. Malach & Z. Sikorová (Eds.), *Pedagogická diagnostika a profese učitele* (s. 9-20). Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Kasíková, H. (2011). V základním vzdělávání spolu nebo odděleně? In H. Kasíková & J. Straková, *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání* (s. 17-35). Praha: Karolinum.
- Kindlmannová, J. Metodický portál, Články: Zahraniční zkušenosti se sociálně znevýhodněnými dětmi [online]. 12.05.2008. [cit.10.05.2010.]. ISSN 1802-4785. Dostupné z <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/2301/ZAHHRANICNI-ZKUSENOSTI-SE-SOCIALNE-ZNEVYHODNENYMI-DETMI.html>>.
- Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada.

- Kohoutek, T., & Mareš, J. (2012). *Anketa pro učitele. Anketa školy na míru*. Praha: NÚV.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Kratochvílová, J. (2011b). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD.
- Kratochvílová, J., & Havel, J. (2012). Individualizace a diferenciacce ve výuce jako základní podmínka pro strategie podporující inkluzi. In V. Ježková (Ed.), *Kvalita ve vzdělávání* (s. 358-370). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lazarová, B. (2014). Školní psycholog. In D. Knotová, *Školní poradenství* (s. 54-61). Praha: Grada.
- Lebeer, J. (ed.). (2006). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál.
- Levin, H. (1997). Doing what comes naturally: Full inclusion in accelerated schools. In D. K. Lipsky & A. Gartner (Eds), *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms* (s. 389-400). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál.
- Lukas, J. (2012). *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání*. Dostupné z: http://www.evaluacninastroje.cz/nuovckk_portal/Default.aspx?tabid=150&language=cs-CZ
- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- Malach, J., & Sikorová, Z. (Eds.). (2014). *Pedagogická diagnostika a profese učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Mareš, J. (2001). Učení ve školním kontextu. In J. Čáp & J. Mareš, *Psychologie pro učitele* (s. 385-410). Praha: Portál.
- Matějů, P., & Straková, J. (2006). *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Mead., M. (1964). *Continuities in Cultural Evolution*. New Haven: Transaction Publishers.
- Mertin, V. (1997). *Pedagogicko psychologická diagnostika v činnosti učitelky mateřské školy*. Vedení mateřské školy, odd. D 2.1. Praha: Raabe.
- Morrow, V. (2007). Studying children's everyday worlds: qualitative and creative methods. In: K. Engwall & I. Söderlind. *Children's work in everyday life*. Stockholm: Institute for Futures Studies.
- Mukařovský, J., & Hrabák, J. (1959). *Dějiny české literatury I*. Praha: Nakladatelství ČSAV Praha.

- Münich, D., Ondko, P., & Straka, J. (2012). *Dopad vzdělanosti na dlouhodobý hospodářský růst a deficit důchodového systému*. Projekt Národohospodářského ústavu Akademie věd ČR. Dostupné z: http://idea.cerge-ei.cz/documents/Studie_2012_02_Vzdelanost.pdf
- Nikolai, T. (2008). *Segregační, integrační a inkluzivní vzdělávací systém*. [cit. 1.5.2009]. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/new/index.php?id=7>
- Novosad, L. (2009). *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál.
- Pančocha, K. (2008). Sociální determinanty inkluzivního vzdělávání. In M. Bartoňová & M. Vítková, *Education of pupils with special educational needs*. Brno: Paido.
- Pasch, M. a kol. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál.
- Petráčková, V., & Kraus, J. (1995). *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia.
- Požár, L. (2006). *Psychológia postihnutých (patopsychológia)*. Bratislava: Retaas.
- Procházková, I. (2006). Vzdělávací systém České Republiky v mezinárodním srovnání. In P. Matějů & J. Straková, *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (Ed.). (2009) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf
- Rieck, W., A., & Wadsworth, D., E., D. (2005). Assessment accommodation: Helping students with exceptional learning needs. *Intervention in School and Clinic*, 2005, 41(2), 105-109.
- Santiago, P., Gilmore, A., Nusche, D., & Sammons, P. (2012). *Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice: závěry*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/20716>
- Shánilová, I. Hodnocení žáků základní školy. *Orbis Scholae*, 2010, 4 (1), 41-53.
- Slavík, J. (2003). Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, (1), 5-25.
- Spilková, V. (1997). *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů*. Praha: Portál.
- Stubbs, S. (2008). *Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance. Dostupné z <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>Inclusive Education Published by: Oslo: The Allas Alliance.

- Straková, J. (2010). Vývoj diferenciací vzdělávacích výsledků na úrovni povinného vzdělávání. In P. Matějů, J. Straková & A. Veselý, *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. (s. 92 - 108). Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Špondrová, P. (2005). Via iuris. Diskriminace: Nový školský zákon a „speciální“ pojmy bez obsahu [online] 9.3.2005 [cit. 14.2.2009.]. Dostupné z: <http://www.viaiuris.cz/index.php?p=msg&id=54>
- Švec, J. (2010). *Příručka pro sociální integraci*. Úřad vlády ČR, odbor pro sociální začleňování v romských lokalitách. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/co-je-socialni-vyloucení>
- Tannenbergerová, M. (2014). *Inkluze v základní škole: Vývoj a ověřování evaluačního nástroje* [online]. [cit. 2015-10-01]. Disertační práce. Brno: PdF MU. Dostupné z https://is.muni.cz/th/105251/pedf_d/Plny_text_prace.pdf
- Teltemann, J., & Windzio, M. (2011). Die "kognitive exklusion" junger migranten im landervergleich. *Berliner Journal Für Soziologie*, 21(3), 335-361. Dostupné z: doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s11609-011-0164-x>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris:UNESCO. Dostupné z <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Vanderberghe, V. (2001). Is there an effectiveness-equity trade-off? A cross-country comparison using TIMSS test scores. In *Pursuit of Equity in Education: Using international indicators to Compare equity policies*. Dordrecht: Kluwer.
- Vališová, A., & Kasíková, H. a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing.
- Vašátková, J. (2007). *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. – 2. díl*. Brno: Paido.
- Wilhelm, M. (2002). Bedingungen zur Gestaltung Inklusiven Unterrichts. In M. Wilhelm, G. Binting & H. Eichelberger u. a. *Eine Schule für dich und mich!* (s. 91 - 107). Innsbruck: Studien Verlag.
- Wilhelm, M. (2002). Schulqualität. In M. Wilhelm, G. Binting & H. Eichelberger u. a. *Eine Schule für dich und mich!* (s. 225 - 237). Innsbruck: Studien Verlag.
- World Bank. (2010). *Roma Inclusion: An Economic Opportunity for Bulgaria, Czech Republic, Romania and Serbia*. Washington: World Bank.
- Zapletalová, J. (2011). *Inovovaná koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole* [online]. Praha: Asociace výzkumných pracovníků ve školství. [cit. 2015-03-12]. Dostupné z: <http://www.ippp.cz/rspp/images/vystupy/inovovan.pdf>.

Právní předpisy národního a nadnárodního charakteru

Antidiskriminační zákon: komentář. (2010). Praha: C. H. Beck.

CESCR - General Comment No. 13. Right to education, odst. 57. (1999). Committee on Economic, Social and Cultural Rights.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. (2001). Praha: Tauris.

Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. (1994) UNESCO.

Strategie boje proti sociálnímu vyloučení - důvodová zpráva. (2011). Agentura pro sociální začleňování. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/dokumenty/strategie-boje-proti-socialnimu-vyloucení>

Školský zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb.; Prováděcí vyhlášky. (2005). Český Těšín: Poradce.

Úmluva o právech dítěte. (1991). Brno.

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením a Opční protokol: Convention on the rights of persons with disabilities and Optional protocol. (2011). Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí.

Všeobecná deklarace lidských práv. (1968). Společnost pro lidská práva.

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

Vyhláška 492/2005 Sb. o krajských normativních.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

Podpůrné materiály

<https://www.youtube.com/watch?v=TXeyL8i5Ujg>

http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity

https://prezi.com/xgzcw9i-ey7_/soucasne-skolstvi-cesta-k-inkluzi/

<https://www.youtube.com/watch?v=duvSpuayiDE>

<https://www.youtube.com/watch?v=9HVJmBEpYJk>

<https://prezi.com/r5oelx5k3rzf/inkluzie/>

<https://www.youtube.com/watch?v=4As3UdZYNe8>

