



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE  
DO ROZVOJE  
VZDĚLÁVÁNÍ

# Petr Adamus



## Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy

*Evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*

Slezská univerzita v Opavě  
Fakulta veřejných politik  
Centrum empirických výzkumů

2015





**Slezská univerzita v Opavě**  
Fakulta veřejných politik v Opavě



*„Jinakost, odlišnost – to jsou pojmy, které v lidech často vyvolávají  
pocity strachu, nedůvěry, nepřátelství a mnohdy i odporu.  
Inkluze by mohla být řešením tohoto problému. Je to totiž vize  
nové společnosti, která naopak odlišnost vítá...“*

Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy je výstupem klíčové aktivity č. 1 výzkumného projektu ESF OP VK s názvem **Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice (CZ.1.07/1.2.00/47.0009)**. Projekt byl realizován na Centru empirických výzkumů FVP SLU v Opavě a byl spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

***Anotace:** Předložený metodický materiál v úvodních kapitolách představuje základní principy inkluzivního vzdělávání, popisuje podmínky, které je nutné ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zachovat, a definuje ukazatele tzv. inkluzivní školy. V další části navrhuje postup, jak zhodnotit současný stav a kvalitu inkluzivního vzdělávání na jednotlivých školách. Tato publikace může sloužit jako externí evaluační nástroj, na základě kterého bude možné orientačně posouzení stavu inkluze ve vzdělávání na základních školách a může být zdrojem podnětů k zamýšlení se nad přístupem školy a pedagogických pracovníků k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.*

**Klíčová slova:** metodika, evaluace, inkluzivní vzdělávání, pedagog, žák, škola, prostředí, podmínky.

**Autor:** **PhDr. Petr Adamus, Ph.D.**  
Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik  
Centrum empirických výzkumů

**ISBN:** 978-80-7510-190-7

**Recenzenti:** **prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.**  
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

**doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.**  
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

**doc. Mgr. Eva Zezulková, Ph.D.**  
Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta

# Obsah

ÚVOD .....	9
<b>1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA .....</b>	<b>11</b>
1.1 Analýza současného stavu .....	13
1.2 Rámec inkluzivního vzdělávání .....	15
1.3 Principy inkluzivního vzdělávání .....	19
1.3.1 Princip vzájemné úcty a respektu .....	21
1.3.2 Princip vzájemné podpory a spolupráce .....	22
1.3.3 Princip individualizace a diferenciaci .....	23
1.3.4 Princip funkční komunikace .....	24
1.4 Systém podpory žáků v inkluzivním vzdělávání .....	24
1.4.1 Podmínky vzdělávání .....	25
1.4.2 Výukové strategie .....	29
1.4.3 Spolupráce školy .....	29
1.4.4 Hodnocení výsledků vzdělávání .....	31
<b>2. METODIKA HODNOCENÍ KVALITY INKLUZIVNÍ ŠKOLY .....</b>	<b>32</b>
2.1 Metodický postup .....	34
2.2 Soubor ukazatelů inkluzivní školy .....	34
2.2.1 Budování kultury školy v rámci inkluzivního vzdělávání .....	35
2.2.2 Škola pro všechny .....	36
2.2.3 Podmínky ke vzdělávání v inkluzivní škole .....	37
2.2.4 Průběh vzdělávání v inkluzivní škole .....	39
2.2.5 Hodnocení v inkluzivní škole .....	41
2.2.6 Spolupráce v inkluzivní škole .....	41
2.3 Oblasti stanovené pro hodnocení školy v rámci inkluze .....	42
2.3.1 Kultura školy .....	43
2.3.2 Inkluzivní politika školy .....	43
2.3.3 Podmínky ke vzdělávání .....	43
2.3.4 Průběh inkluzivního vzdělávání .....	43
2.3.5 Systém inkluzivního hodnocení .....	44
2.3.6 Spolupráce .....	44
2.4 Aplikační část hodnocení kvality inkluzivní školy .....	44
2.4.1 Osnova doporučeného postupu hodnocení kvality inkluzivní školy .....	45
2.4.2 Proces hodnocení kvality inkluzivní školy .....	45
2.4.3 Možnosti využití evaluačního nástroje .....	47
2.4.4 Evaluační nástroj k hodnocení kvality inkluzivní školy .....	48
2.5 Hodnocení a interpretace výsledků hodnocení kvality inkluzivní školy .....	66
2.5.1 Hodnocení procesů a výsledků .....	66
2.5.2 Celkové hodnocení všech sledovaných oblastí .....	67
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>68</b>
<b>Seznam zkratk .....</b>	<b>69</b>
<b>Seznam obrázků a tabulek .....</b>	<b>69</b>
<b>Seznam použité literatury a dalších zdrojů .....</b>	<b>70</b>





# ÚVOD

O inkluzivním pojetí vzdělávání se v prostředí českého školství diskutuje na různých úrovních již několik desetiletí. Přesto zůstává jeho výklad, obsah i určení cílové skupiny (tedy „koho se vlastně inkluze týká“) nejednotný a to napříč odbornými i veřejnými diskurzy. Současné pojetí vzdělávání se ve světovém i evropském měřítku odklání od interaktivních konceptů diskutovaných v 70. až 90. letech minulého století, ve prospěch péče a podpory o potřeby a odstraňování bariér v učení všech dětí (Ainscow, 2002). Podle Bartoňové, Vítkové (2010) se koncepce vzdělávacího systému přizpůsobuje požadavkům evropské společnosti. Cíle vzdělávání jsou odvozeny jak od individuálních, tak společenských potřeb (Bartoňová, Vítková, in Pipeková (ed.), 2010).

Současným trendem v zemích EU je rozvíjet politiku začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) do běžných škol. Podle *European Agency for Special Needs and Inclusive Education – Evropská agentura pro rozvoj speciálního a inkluzivního vzdělávání* (2011) některé země otevřeně uznávají, že ve školách existují překážky, které brání inkluzi, jako např. legislativní rámec, pojetí kurikula, kompetence učitelů, jejich vyučovací strategie, systém hodnocení, organizační zajištění vzdělávání, postoje zaměstnanců a okolí k inkluzi, případně i architektonické překážky znemožňující pohyb v budově (např. žákům s tělesným postižením). Podle Evropské agentury (EA) lze země rozdělit do tří kategorií. První kategorie zahrnuje země, které rozvíjejí politiku a postupy zaměřené na začlenění téměř všech žáků do hlavního vzdělávacího proudu. Tento přístup lze nalézt ve Španělsku, Řecku, Itálii, Portugalsku, Švédsku, na Islandu, v Norsku a na Kypru. V zemích patřících do druhé kategorie funguje systém speciálního i běžného školství. Tento systém je přístupný a existuje několik možností k zařazení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávacího procesu. Patří zde Dánsko, Francie, Irsko, Lucembursko, Rakousko, Finsko, Spojené království, Lotyšsko, Lichtenštejnsko, Česká republika, Estonsko, Litva, Polsko, Slovensko a Slovinsko. Ve třetí kategorii existují dva odlišné vzdělávací systémy. Obecně platí, že převážná většina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zařazena do speciálních škol či speciálních tříd. Zde se řadí země Belgie a Švýcarsko (Meijer, C., Soriano, V., Watkins, A. 2003, srov. Bazalová 2006).

Jedním z cílů předkládaného metodického materiálu a evaluačního nástroje je poskytnutí metodické podpory při průběhu celého hodnotícího procesu, identifikaci podoblastí kvality školy, ve kterých škola dosahuje dobrých výsledků a které by bylo vhodné zlepšit, a cílem je také pomoci školám při tvorbě zprávy o vlastním hodnocení školy. Nástroj vymezuje oblasti a podoblasti kvality školy, na které by měla být zaměřena pozornost při provádění evaluaci. Na základě vyhodnocení dotazníku se pak nabízí možnost rámcově posoudit, do jaké míry je škola otevřena začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávání, zda jsou odpovídajícím způsobem nastaveny vztahy a podmínky uvnitř školy i vztahy školy s nejbližším okolím a v neposlední řadě, jakým způsobem učitelé se žáky pracují apod.

Předložený evaluační nástroj *Hodnocení kvality inkluzivní školy* vychází z několika základních zdrojů, kterými jsou *Ukazatel inkluze* (Booth, Ainscow, 2007), *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání* (Lukas, 2012), *Dobrá škola* (Pol, Lazarová, 2011), *Klima školy – soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče* (Grecmanová, Dopita, Poláchová-Vašátková, Skopalová, 2012), *Rámec pro vlastní hodnocení školy* (Kekule, 2011), *Anketa pro učitele. Anketa škole na míru* (Kohoutek, Mareš, 2012), *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky* (Mareš, Ježek 2012), *Inkluze v základní škole: vývoj*

*a ověřování evaluačního nástroje* (Tannenbergerová, 2013). Vedle těchto evaluačních nástrojů byla pro potřeby tvorby tohoto nástroje analyzována i další literatura. Podněty byly čerpány především z publikací: Chvála, M. a kol. (2012), Bartoňová M., Vítková, M. et al. 2010, 2012, 2013, 2014), Havel, J., Vítková, M. (2010), Kratochvílová, J. (2011, 2013), Hájková, V., Strnadová, I. (2010), Ainscow, M. (2002, 2005, 2007) a dalších.

Nástroj vznikl analýzou z již publikovaných evaluačních nástrojů a odborné literatury zabývající se tématem inkluze ve vzdělávání a je primárně určen pro potřeby základních škol v rámci České republiky. Může sloužit jako externí evaluační nástroj, na základě kterého bude možné *orientační* posouzení stavu inkluze ve vzdělávání na základních školách. Předložené položky zdaleka nepostihují vše, co lze z hlediska inkluzivního pojetí výuky sledovat. Proto závěry získané z evaluačního nástroje mohou být zdrojem podnětů k zamyšlení se nad způsobem práce školy s žáky se SVP a nemohou být definitivním vyhodnocením „stavu inkluze“ na škole.

# 1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Současným trendem ve školství je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu a vytváření inkluzivního prostředí na základních školách v místě jejich bydliště (Švojgrová in Bartoňová, Vítková 2010). Podle Kugelmasse (2006) jsou inkluzivní školy založeny na přesvědčení, že inkluzivní vzdělávání je prostředkem k zajištění základních lidských práv dětí.

Inkluzivní vzdělávání je velice problematicky definovatelný pojem, který v sobě může zahrnovat nepřeborné množství úzce souvisejících aspektů. I z tohoto důvodu se inkluzivní, popř. ne-inkluzivní, zaměření škol posuzuje obtížně. Podle Tannenbergerové (2012) lze z některých zahraničních výzkumů, které analyzovaly vztahy postižených a intaktních usuzovat, že vzájemné kontakty intaktních žáků s postiženými nepůsobí automaticky proti vzniku předsudků a zcela neodbourávají ani předsudky již dříve zakořeněné. Studií, které by se zabývaly posuzováním stavu inkluze jako celku ve školách, tedy jakýmsi jejím „měřením“ či určováním její „hladiny“ není mnoho (Tannenbergerová in Janík, Pešková et al. 2012). Rozsáhlejší studie v rámci inkluzivního vzdělávání představují od konce 90. let ve Velké Británii výzkumníci Ainscow, Booth a Dyson. Ve výzkumném programu Teaching and Learning Research programme (TLRP), bylo uskutečněno celkem přes 60 výzkumných projektů ([www.tlrp.org](http://www.tlrp.org)), při nichž spolupracovali učitelé, organizace a agentury pokrývající celý vzdělávací sektor Spojeného království (Ainscow et al. 2006).

Demeris et al. (2007 in Jordan et al. 2009) dospěli ve svém výzkumu k přesvědčení, že počet žáků se SVP, kteří jsou integrováni ve třetích třídách základních škol, nemá negativní vliv na výsledky ostatních žáků v oblasti vzdělávání (Hájková, Strnadová 2010). Podobně výzkumníci Koretz a Hamiltonová (2000) se v projektu „Intenzivní školy“, zabývali vlivem inkluzivního vzdělávání na studijní výsledky žáků. Ve výsledcích poukazují na skutečnost, že, pokud byli žáci se SVP vzdělávání společně s intaktní populací, došlo k zlepšení jejich výsledků, docházky do školy a snížil se počet žáků opakujících ročník. Na výzkum adaptovaného vyučování (přízpůsobeného potřebám žáků v rámci určitého společenství heterogenní třídy) se zaměřila v svém výzkumem K. Svee (2012). Autorka zkoumala, jak je ideologický a politický termín adaptovaného vyučování uplatňován v praxi norských škol a jak mu učitelé rozumějí. Akčnímu výzkumu jako prostředku implementace a evaluace inkluzivní praxe se v Anglii věnuje O’Hanlon (2003), jímž podporuje rozvoj inkluze v praxi (Kratochvílová 2013).

Jak uvádí Pančocha (2011) roste s rozvojem inkluzivního vzdělávání v rámci České republiky také potřeba výzkumných šetření, jež by dokázala vyhodnotit efektivitu opatření na národní, lokální a individuální úrovni. Dále by tato výzkumná šetření měla dokázat zhodnotit efektivitu nových didaktických přístupů a užívaných metod zaměřených na inkluzivní vzdělávání (Pančocha 2011). Velmi významně k pojetí inkluzivního vzdělávání v České republice přispěly výsledky výzkumných záměrů i dalších dílčích výzkumných projektů. Není možné popsat veškeré realizované výzkumy a jejich výsledky v oblasti inkluzivního vzdělávání, proto zde uvedeme pouze některé. V potaz je třeba také vzít, že rozsáhlé studie i dílčí výzkumná šetření probíhaly a probíhají v různém časovém i společenském kontextu a jejichž výsledky je nutné tak i vnímat.

Výzkumný záměr PdF MU Brno s názvem „Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu“ (MSM 0021622443) pod vedením profesorky Vítkové byl realizován v letech 2007–2013. Cílem bylo analyzovat sociální determinanty vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR v komparaci s výsledky zahraničních výzkumů, v oblastech: legislativní rámec školní integrace, podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole, u žáků se zdravotním postižením ve srovnání se školou pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kurikulum – diferencované kurikulum.

Cílem dalšího mezioborového výzkumného projektu „Inkluze ve škole jako interdisciplinární problém. Výhodiska, podmínky a strategie realizace“ (MUNI/M/0012/2013), který byl realizován PdF MU pod vedením prof. Vítkové, bylo komplexně analyzovat proces inkluze ve škole, a to zejména s ohledem na jeho teoretická výhodiska, podmínky pro realizaci v rámci české školy a strategie podpory na úrovni školské politiky.

Projekt Inclusive Education Index (SEZ800-11-GR-032) řeší nezisková organizace Liga lidských práv ve spolupráci s Institutem výzkumu inkluzivního vzdělávání (IVIV) v letech 2011–2013. Cílem projektu bylo vytvoření nástroje pro hodnocení úspěchu v inkluzivním vzdělávání, který školám umožní sebehodnocení a poskytne podněty pro další zlepšování v této oblasti.<sup>1</sup>

Cílem projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“ (CZ.1.07/1.2.00/43.0003), jehož nositelem je Univerzita Palackého v Olomouci a partnerem Člověk v tísni, o. p. s., pod vedením doc. Michalíka, bylo v průběhu dvou let 2013 až 2015 vytvořit a v praxi ověřit Katalogy podpůrných opatření pro žáky se zdravotním a sociálním znevýhodněním, sérii Metodik pro práci asistenta pedagoga u žáků se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním a návrh obecných Standardů činnosti asistenta pedagoga a navrhnout systémová opatření, vedoucí k zajištění rovných příležitostí ve vzdělávání bez ohledu na druh a míru postižení či znevýhodnění ([www.inkluze.upol.cz](http://www.inkluze.upol.cz)).

Samotné hodnocení kvality inkluzivního vzdělávání na základních školách je v současné době možné provést pomocí řady nástrojů. Cílem dostupných nástrojů, které se pokouší evaluovat pro-inkluzivní školy, je poskytnout škole zpětnou vazbu, která shrnuje možnosti dalšího rozvoje školy inkluzivním směrem (Janík, Pešková et al. 2012). Mezi nejpoužívanější patří anglický nástroj *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, který je s jistými modifikacemi v praxi dobře využitelný (Pančocha, K. et al. 2010). Celkový obraz o kvalitě inkluze ve škole z pohledu dalších účastníků inkluzivního vzdělávání mohou školám poskytnout i další nástroje, např. *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání* (Lukas, 2012), které jsou výsledkem národního projektu MŠMT „Cesta ke kvalitě“ s plným názvem „*AUTOEVALUACE – Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení*“ (CZ.1.07/4.1.00/06.0014). Jedná se zejména o nástroje *Anketa školy na míru pro rodiče, žáky, učitele*, *Klima školy* a další (Kohoutek, Mareš, 2012). Vybrané evaluační nástroje, ze kterých tato metodika vychází, budou popsány ve druhé části v kapitole 2.

---

<sup>1</sup> <http://katedry.ped.muni.cz/iviv/projekty>

## 1.1 ANALÝZA SOUČASNÉHO STAVU

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. Podpora inkluzivního vzdělávání žáků byla na světové úrovni deklarována v prohlášení ze Salamanky v roce 1994 (UNESCO, 1994) a potvrzena Akčním plánem Vzdělávání pro všechny v Dakaru (UNESCO, 2000). V této deklaraci stojí: „*Inkluzivní orientace základní školy je nejefektivnější prostředí pro předcházení diskriminaci, pro vytváření vstřícných společenství, budování inkluzivní společnosti a pro dosažení vzdělanosti pro všechny; navíc poskytuje efektivní vzdělání většině dětí a zvyšuje výkonnost a v neposlední řadě i ekonomickou hospodárnost celého školského systému (s. 8)*“.

Jak uvádí Havel (2013), je Salamanské prohlášení a jeho principy v praxi podpořeno stále rozsáhlejším výzkumem, např. D. Ferguson, 1992; E. T. Baker, M. C. Wang, H. J. Wahlberg, 1994; D. K. Lipský, A. Gartner, 1997; J. Allan, 1999; F. Armstrong, D. Armstrong, L. Barton, 2000; W. Sailor, 2002; G. Thomas, G. Glenny, 2002; P. Davis, L. Florian, 2004; Ch. Forlin, 2006; P. Foreman, 2008; M. Ainscow, A. Dyson, S. Goldrick, M. West, 2011 atd. A tak místo zdůrazňování myšlenky integrace (předpokládající dodatečná opatření pomáhající dětem jevícím se jako zvláštní v rámci převážně nezměněného školského systému) jsme od té doby stále častěji svědky kroků k inkluzivnímu vzdělávání, kde cílem je restrukturalizace škol v reakci na potřeby všech žáků (Sebba, Ainscow, 1996).

Dalším, jistě důležitým dokumentem zabývajícím se vzděláváním osob se speciálními vzdělávacími potřebami, je Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením z roku 2006. V této Úmluvě je klíčové zejména ustanovení čl. 24 (Vzdělání), podle kterého smluvní státy musí uznat právo osob se zdravotním postižením na vzdělání, a to s cílem realizovat toto právo bez diskriminace a na základě rovných příležitostí. Smluvní státy musí zajistit tzv. inkluzivní vzdělávací systém na všech úrovních a také na úrovni celoživotního vzdělávání. Za inkluzivní vzdělávání potom považujeme vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální soudržnosti, vzdělávání vycházející z uspořádání běžné školy způsobem, který naplňuje realizaci rovných příležitostí a rovného zacházení a nabízí adekvátní podporu v rámci vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly s cílem maximálně rozvinout jejich vzdělávací potenciál (Michalík 2013).

Poskytování vzdělání je jednou z hlavních funkcí moderního státu, přičemž vzdělanost národa je výrazem jeho kulturní úrovně a vyspělosti. V českém právním řádu je právo na vzdělání zaručeno na ústavní úrovni Listinou základních práv a svobod, kde je v čl. 33 zaručeno právo každého člověka na vzdělání. V článku 33 je také stanovena všeobecná povinnost školní docházky, a to po dobu, kterou stanoví zákon.<sup>2</sup>

Podle ustanovení § 2 odst. 1 písm. a) školského zákona (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

---

<sup>2</sup> Listina základních práv a svobod: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

jakékoli diskriminace. V případném boji proti diskriminaci je hlavním nástrojem v právního řádu ČR zákon č. 198/2009 Sb., *o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací (antidiskriminační zákon)*<sup>3</sup>, který je výsledkem transformace jedné ze směrnic Evropské unie do českého právního řádu. Smyslem tohoto zákona je podle ustanovení § 1 (mimo jiné) vymezit „právo na rovné zacházení a zákaz diskriminace ve věcech práva a přístupu ke vzdělání...“ Rovností zacházení rozumíme právo člověka na to, aby s ním bylo zacházeno jako s rovným, čímž rozumíme právo na stejnou pozornost a stejné ohledy, jako se dostává nebo by se dostávalo ostatním, kdyby zasluhovali takové pozornosti a takových ohledů jako on (Michalík 2013).

Zákon 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, přináší v rámci inkluzivního vzdělávání zásadní změny. Kategorizace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vycházející z horizontálního členění na žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním měl ve vztahu k efektivní podpoře žáků se SVP mnohá omezení. V řadě případů nešlo jednoznačně určit, do které z kategorií příslušného žáka zařadit, případně zařazení neodpovídalo individuálním potřebám dítěte. Tedy ve smyslu změny ustanovení § 16 školského zákona se „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“.

Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

Podpůrná opatření spočívají v:

- poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob (11a), Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití asistenta pedagoga,

<sup>3</sup> Antidiskriminační zákon: <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&nr=198~2F2009&rpp=15#seznam>

- využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo
- poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených (§ 16 odst. 2).

Podpůrná opatření jsou definována jako nezbytné úpravy ve vzdělávání odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta a prakticky se člení do 5 rozdílných stupňů v závislosti na hloubce – či míře potřebné podpory. Stupně PO se pak liší na základě organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Z hlediska zajištění inkluzivní podpory vzdělávání budou moci PO vyššího stupně být použita, pouze pokud k dosažení účelu nebudou dostačovat PO nižšího stupně. V prvním stupni bude kompetentní PO uplatňovat sama škola nebo školské zařízení (nebude již potřeba doporučení školského poradenského zařízení). PO ve druhém až pátém stupni mohou být uplatněna výhradně s doporučením školského poradenského zařízení (Michalík 2014).

## 1.2 RÁMEC INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Zavedení pojmu inkluze představovalo pro mnoho lidí jednoznačnou snahu vzdělávat všechny, kteří stáli mimo hlavní vzdělávací proud. Ve svém základním významu může být vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu chápáno jako fyzická koexistence žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb na jednom místě (Watkins 2007). V době, kdy se začal tento termín užívat, bylo velmi typické, že byl charakterizován vírou v právo žáků se SVP na *rovný přístup ke kurikulu*. Vzbuzovalo to dojem, že takový vzdělávací program je neměnná a statická věc a že žák se SVP vyžaduje různé typy podpory, aby se mohl vzdělávat podle kurikula hlavního proudu vzdělávání. Současné užívání termínu *inkluze* vychází z předpokladu, že žáci se SVP mají právo na takový vzdělávací program, který odpovídá jejich potřebám a že vzdělávací systém má povinnost jim jej poskytnout. Vzdělávací program není neměnný, je to něco, co se musí vytvářet, dokud to neodpovídá potřebám všech žáků.

### **Z těchto myšlenek vyplývají tři klíčová východiska:**

1. Vzdělávací program pro všechny zahrnuje akademické i sociální učení. Cíle kurikula a jejich naplňování by měly reflektovat tuto dvousměrnou orientaci
2. Inkluze je proces, který je dynamický, ne statický. Pedagogové musí svou práci neustále promýšlet a obohacovat, aby poskytovali prostor pro učení a spolupráci všem žákům
3. Vzhledem k tomu, že školy hlavního proudu tvoří základní síť, v níž se vzdělává významná většina žáků, je hlavní vzdělávací proud ve smyslu začleňování žáků se SVP trvale aktuální součástí procesu inkluze (Watkins 2007; srov. Bartoňová 2005).

Chápání inkluze i s ní spojených pojmů je problematické. Inkluze se obecně zakládá na uznání celostního obrazu člověka a světa, stejně jako na formách školní výuky, učení a organizace, které

vychází vstřícným a učebním potřebám všech dětí. Inkluze je takový systém základního vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy, ideálně v lokalitě jejich bydliště. Pedagogičtí pracovníci na inkluzivně orientovaných školách musí přistupovat ke každému žákovi individuálně jako k mimořádné osobnosti. Podle Vítkové 2013 všichni žáci potřebují výchovu, která je naučí, jak vstoupit do vztahů, které je současně připraví na spolupráci s druhými a jak si vztahy udržet. Inkluze tak redukuje obavy, podporuje přátelství, respekt a porozumění (Bartoňová, Vítková 2013).

Inkluzivní vyučování by mělo odpovídat situaci individuálních potřeb žáků. Podle Biewera (2012) existuje celá řada faktorů, které mohou podporovat nebo zabraňovat vývoji směrem k inkluzivní škole. K nejdůležitějším faktorům, které to ovlivňují, patří vzdělání a zkušenost učitele. Pedagogové, kteří měli nějakou zkušenost se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo jsou absolventy dalšího vzdělávání, vykazují větší připravenost k podpoře inkluze.

### **S úspěšným vyučováním ve smyslu inkluze byly analyzovány čtyři oblasti:**

1. *Pedagogická orientace:* úspěšnými učiteli byli ti, kteří pěstovali vztahy se žáky tím způsobem, že jim dodávali odvalu a podporovali je. Významná byla také jejich znalost personální situace žáka a kontakt s rodiči.

---

2. *Postoje k inkluzi:* rozšířený byl názor, že všichni žáci se SVP by se měli vzdělávat v inkluzivní škole s výjimkou žáků s těžkým postižením a s poruchami chování.

---

3. *Praxe ve vyučování:* úspěšní učitelé pravidelně hovořili se svými kolegy o učebních a výchovných problémech.

---

4. *Znaky osobnosti:* učitelé byli sensiblní vzhledem k potřebám žáků, dávali žákům najevo náklonnost a poskytovali jim dostatek času. Vlastní úspěch ve vyučování přičítali svým kompetencím ve vyučování (teaching ability). (Biewer, in Heimlich, Kahlert 2012).

Způsob zacházení s diverzitou (rozdílností) žáků považuje M. Ainscow (2005) za stimul pro učitele, jak učit kreativně. Tento proces je spojen s novými problémy ve škole, které je třeba řešit, na úrovni vedení školy pomocí vhodných opatření. Různě se řeší role rodičů při podpoře ve vyučování. Jedná se o to, že je třeba využít zvláštního bohatství, kterým disponují rodiče, a to znalostmi o svém dítěti. Učitelé společně s rodiči mohou vyvinout taková konkrétní opatření, která povedou ke zlepšení využívání učebních aktivit ve prospěch žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a ke změně jeho sociálního chování. Zásadní cíle spočívají ve vývoji inkluzivního učení (developing inclusive teaching) a ve vývoji inkluzivních řídicích struktur (developing inclusive leadership). M. Ainscow (2005) konstatoval, že institucionální změny jsou málo úspěšné, pokud nejsou doprovázeny změnami na individuální úrovni učitelů.

Inkluzivní vzdělávání se tedy označuje jako široké spektrum strategií, aktivit a procesů, které se snaží realizovat právo na kvalitní, užitečné a adekvátní vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). V Dakarském akčním plánu je inkluzivní záměr dán požadavkem, aby byl zajištěn rovný přístup všem lidem k základnímu vzdělávání (Hájková, Strnadová 2010).



Inkluzivní vzdělávání by mělo odpovídat situaci individuálních potřeb žáků. Existuje celá řada faktorů ovlivňujících efektivitu inkluzivního vzdělávání, vycházejících z přístupu učitelů, míry speciálně pedagogické podpory, aspektů vývoje inkluzivní školy i redefinování interního školního kurikula s případným využitím individuálních vzdělávacích plánů. Inkluzivní vzdělávání napomáhá v kognitivním a sociálním rozvoji žák, umožňuje lepší využití zdrojů, redukuje obavy, předsudky a napomáhá formování přátelství, respektu a porozumění (srov. Vítková, in Bartoňová, Vítková et al. 2013; Vítková in Pančocha, Vítková et al. 2013). Za důležité, je podle Lechty (2010), třeba považovat aktuální trend inkluze, jehož cílem je uspokojení potřeby jednotlivých žáků. Inkluzivní vzdělávání lze považovat za klíčový mechanismus sociální inkluze, neboť dosažení plnohodnotného vzdělání je jedním z nejdůležitějších cílů k sociálnímu začlenění. Důvodem pak je získání kvalifikace, která je hlavním faktorem pro inkluzi na trh práce. Sociální inkluze je vnímána jako soubor praktik, aktivit a mechanismů, které napomáhají kulturní a ekonomické integraci a smysluplné participaci sociálních skupin a individuů do většinové společnosti (srov. Bartoňová, Vítková 2011).

V souvislosti se sledovanou problematikou bývá často řešena otázka rozdílu mezi *integrací* a *inkluzí*, a proto se o obou termínech krátce zmíníme. Pojmy integrace a inkluze bývají často zaměňovány nebo splývají v jeden význam. Termín inkluze a inkluzivní vzdělávání se používají od konání konference v Salamance v roce 1994. Inkluze je chápána jako integrace všech žáků do běžné školy (Bartoňová, Vítková In Bartoňová 2005). 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. Odlišnosti od normy bývají shledávány zejména na úrovni rozumového nadání, kulturních a sociálních zvyklostí a typem rodinného uspořádání. **Integraci** v realitě našeho školství je tedy možné občas označit jako „prostorovou“, pro kterou je důležitá především přítomnost nějakým způsobem „odlišného“ žáka ve třídě. Hlavní problém tohoto pojetí integrace spočívá v tom, že ve většině případů nezaručuje skutečné a funkční začlenění žáka do třídního kolektivu, do celkového života školy. A zároveň se také žáci, třída, učitelé ani škola jako celek příliš takovými odlišnými žákům nepřizpůsobují (naopak žák se přizpůsobuje prostřednictvím určitých podpůrných opatření kurikulu a podmínkám školy).

Naproti tomu **inkluzi** lze chápat jako přizpůsobení se všech aktérů výchovně-vzdělávacího procesu různorodým potřebám všech žáků a vytvoření diferencovaných podmínek pro aktivní začlenění všech žáků do všech činností souvisejících se školní docházkou (srov. Houška, 2007). V rámci inkluzivního vzdělávání je tedy kladen důraz na dostupnost co nejvyšší formy vzdělání pro každého žáka. První volbou pro všechny děti bez rozdílu je začlenění do hlavního vzdělávacího proudu. Základem myšlenky inkluzivního vzdělávání je snaha poskytnout všem dětem adekvátní a co nejlepší úroveň vzdělání nezávisle na podobě jejich speciálních potřeb. V rámci inkluzivního přístupu, pokud je to možné, by měl být co největší počet dětí ponechán v hlavním vzdělávacím proudu. Inkluzivní vzdělávání nezůstává na úrovni integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Speciální vzdělávací potřeby žáků jsou pojímány jako součást přirozené společenské diverzity a jejich naplňování probíhá v hlavním vzdělávacím proudu pomocí systému stanovených podpůrných opatření.

V souladu s tímto konceptem bývají dnes v oficiálních evaluačních, monitorovacích, strategických a politických dokumentech Evropské unie upřednostňovány pojmy *inkluze*, *inkluzivní vzdělávání* oproti dříve užívanému pojmu *integrace*. Resman (2003) popisuje oba pojmy integrace

a inkluze jako dvě kvality, dva stupně jedné roviny výchovně vzdělávacího úsilí. Při inkluzi jde o jistou kvalitativní novost, o nové pohledy a novou rovinu začleňování dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluze je kultura života v určitém společenství.

Aby bylo možné v naší společnosti měnit postupně **integrativní vzdělávání žáků** se speciálními vzdělávacími potřebami v **inkluzivní pojetí**, je nezbytné uvědomit si rozdíly v těchto dvou vzdělávacích diskurzích. Integrace ve vzdělávání vyjadřuje úsilí začlenit různé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (v našich podmínkách zdravotně postižené) skrze kvalitní edukační proces, rovné příležitosti a společné vzdělávání s intaktní populací do společnosti (Kratochvílová, 2013). Při integrativním vzdělávání se mnohdy věnuje pozornost více slabým stránkám dítěte než omezením v prostředí školy. Důraz je kladen spíše na odlišnost žáků a kategorizaci jejich postižení. Podle Hájkové a Strnadové (2010) to znamená nastavení takových podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, aby mohly dosahovat funkčního minima. To se týká jednotlivce nebo určité skupiny žáků. Podle Pančochy, Vaďurové (2010) v integrovaném vzdělávání představuje podstatu problému žák a jeho postižení, jehož integrace je podpořena zřízením funkce asistenta pedagoga nebo přítomností osobního asistenta a potřebnou úpravou prostředí. Zda je žák schopen obsah a vyučování zvládnout, záleží pak jen na něm. Pro inkluzivní vzdělávání není ústředním problémem žák s postižením, ale důležitý je systém vzdělávání a kompetence učitele za účelem uspokojení individuálních potřeb a podpoření maximálního rozvoje všech žáků (Pančocha, Vaďurová In Bartoňová, Vítková, 2010).

**Inkluzivní vzdělávání** pak definuje Hájková a Strnadová (2010) jako „*uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování a studium všem dětem, žákům a studentům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem vůči jejich aktuálním vzdělávacím potřebám, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na výsledcích poměrování výkonu žáků*“ (Hájková, Strnadová 2010). Bartoňová (2005) uvádí, že inkluze je integrace všech žáků do běžné školy a to bez jakékoli formy etiketování žáků a transformací speciálních zařízení a speciální pedagogiky. Inkluzivní školy jsou tak bezbariérové, podporují spolupráci na všech úrovních a zastávají rovnost šancí zúčastněných. Inkluzi lze spatřovat už na úrovni procesů školního vývoje v její společenské dimenzi (Bartoňová, 2005). Tedy vyvinout inkluzivní školu znamená organizačně zajistit, aby se speciální pedagogové stali pevnou součástí škol hlavního vzdělávacího proudu na všech stupních. Největší výzvou pro školní a speciální pedagogiku je podpora inkluzivního vzdělávání v tom smyslu, že škola se vzdá rozdílů mezi žákem s postižením a intaktním žákem, a bude vycházet z individuálních potřeb všech žáků. Na základě nároku inkluzivního vzdělávání by měli být učitelé schopni identifikovat různé potřeby, zájmy a schopnosti žáků a připravit pro ně vhodné učební a podpůrné nabídky, přiměřené jejich schopnostem. Při neúspěchu inkluzivního vzdělávání pak hledáme bariéry na straně systému, nikoli v dítěti. Musíme respektovat, že každé dítě je unikátní, má své unikátní schopnosti, zájmy, charakteristiku a vzdělávací potřeby. Snažíme se tak více přizpůsobit edukační prostředí dětem (Bartoňová, Vítková, 2013).

V kontextu pedagogiky, se tedy dnes hovoří o ideálu inkluzivního vzdělávání, který se v posledních letech stal vůdčí ideou vzdělávacích systémů po celém světě (Květoňová, Strnadová, Hájková, 2012). V současné době se koncept inkluze nachází v řadě evropských zemí na různém stupni přípravné fáze, v protikladu k jiným státům, jako je např. Velká Británie případně skandinávské země, kde je koncept inkluzivního školství již pevně zakotven (Rieser In Heimlich, Kahlert, 2012). Změna vzdělávacího systému v České republice je do značné míry zajištěna ratifikací mezinárodních úmluv

v oblasti lidských práv a přijetím směrnic Evropské unie, které považují některé druhy segregace za nepřijatelné a právně postižitelné.

V závěru této části lze konstatovat, ve smyslu tvrzení „*je normální být jiný*“, že inkluzivní vzdělávání ve zkratce znamená, že je co největší počet dětí ponechán v tzv. hlavním vzdělávacím proudu, kde na školách existuje podnětné prostředí pro žáky a že odlišnosti žáků jsou připouštěny a respektovány. Na základě této skutečnosti by v podstatě každý žák, který je schopen vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu, měl k tomu dostat i příležitost. Jinými slovy školy by těmto žákům měly tuto možnost být schopny poskytnout. Na základní úrovni lze tedy říci, že cílem inkluze je vytvořit takové výchovně-vzdělávací prostředí, ve kterém se všichni zúčastnění (žáci, učitelé i rodiče žáků) budou cítit dobře a bezpečně, takové, které bude maximálně vstřícné z hlediska jejich individuálních potřeb (Lukas 2012 srov. Vítková in Bartoňová, Vítková et al. 2013).

### 1.3 PRINCIPY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

*„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 neefektivnějšími prostředky pro potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit, vytváření začleňující společnosti“ (Prohlášení ze Salamanky, 1994).*

Každá škola, dříve než začne realizovat inkluzivní vzdělávání, by měla nejdříve provést analýzu současné situace. Zjistit a zaměřit se na bariéry, které žákům mohou bránit v přístupu ke vzdělání, identifikovat zdroje, které by mohly inkluzi usnadnit a naplánovat proces rozvoje školy směrem k inkluzi (UNESCO, 2001). Po této analýze teprve může škola zahájit proces implementace inkluzivního konceptu do svého prostředí. Autoři Booth a Ainscow (2002) zdůrazňují, že inkluzivní přístup by měl být „protkán“ do všech důležitých oblastí školy, kterými jsou **kultura školy, politika školy a praxe školy**. Dále uvádějí, že rozvoj školní kultury směrem k inkluzivní je důležitou hybnou silou k rozvoji inkluze v ostatních oblastech, tedy v politice a praxi. Pokud si totiž učitelé, zaměstnanci, vedoucí pracovníci i žáci osvojí inkluzivní principy a ztotožní se s nimi, budou učitelé tyto principy přirozeně využívat v praxi, tedy v edukačním procesu a vedení školy pak tyto principy aplikuje také do školní politiky. Z výzkumu K. Pančochy a H. Vaďurové (2010) vyplývá, že jednotlivé domény (kultura, politika, praxe) jsou vzájemně provázány a při vytváření inkluzivního prostředí není možné zaměřit pozornost pouze na některé z nich. Výzkum mimo jiné dále uvádí zjištění, že ředitelé škol hodnotí inkluzivitu školy pozitivněji než pedagogičtí pracovníci, kteří jsou více spjatí s každodenní praxí (Pančocha, Vaďurová in Bartoňová, Vítková 2010).

V rámci rozvoje inkluzivní **kultury školy** je důležité rozvíjet filozofii inkluze v celé škole (UNESCO, 2001). Inkluzivní kultura je široký pojem, jehož součástí je také klima školy představující kvalitu vnitřního prostředí organizace tak, jak ji hodnotí sami zaměstnanci (Timor et al. 2006). Inkluzi tedy nelze vnímat jako pouhé organizační změny či několik změn ve vyučovacích postupech. Inkluze by měla být chápána jako přístup, který je prostoupen veškerým jednáním školy. Odráží se v přístupu školy k žákům a okolí, přístupu učitelů k žákům, v komunikaci učitelů mezi sebou a vedením školy, ale i jednání žáků mezi sebou. Mezi tzv. inkluzivní hodnoty můžeme zařadit i přístup, který zdůrazňuje, že každý žák by měl dosáhnout svého osobního maxima, což se v praxi projeví tak,

že přistupujeme k žákům takovým způsobem, který „neškatulkuje“ žáky podle jejich schopností. Evidentní je zde snaha všech účastníků života školy o minimalizaci všech forem diskriminace nebo snaha o otevřenost školy pro žáky a učitele, ať už s postižením nebo bez postižení. Kultura školy je charakterizována jako obtížně definovatelná, avšak relativně všudypřítomná a relativně stálý faktor, který obsahuje přesvědčení a hodnoty, porozumění, postoje, významy, normy, symboly, rituály, ceremonie, preferovaná chování, a který se projevuje v chování lidí ve škole. Kultura školy v sobě zahrnuje zkušenostní bázi a potenciál změny a kvality školy (srov. Pol, Lazarová 2011, Pol, a kol. 2005). Pro vytváření inkluzivní kultury školy je vedle definování a přijímání hodnot neméně důležité také budování komunity. Do této oblasti spadá úzká spolupráce a partnerský přístup s rodiči žáků, pocit sounáležitosti žáků a zaměstnanců školy ke škole, spolupráce mezi žáky, učiteli, ale i mezi žáky a učiteli vzájemně (Booth, Ainscow, 2002).

Další rovinou implementace inkluze do školy je **školní politika**. V rámci této oblasti je důležité, aby škola podporovala různorodost a byly v ní vytvářeny podmínky pro všechny. Inkluzivní škola by měla přijímat všechny žáky ze své spádové oblasti. To zajisté vyžaduje vnější i vnitřní úpravy prostoru školy takovým způsobem, aby byly dostupné všem, tedy i žákům s omezením hybnosti. Podle Bootha, Ainscowa a Kingstona (2006) se oblast vytváření školy pro všechny netýká jen žáků, ale i zaměstnanců školy. Ti by měli být jmenováni do svých funkcí spravedlivě, přičemž novým zaměstnancům školy by se mělo pomáhat a poskytovat jim podporu.

Poslední rovinou je oblast **školní praxe**. Pro podporu inkluze je nutné, aby bylo zajištěno dostatek finančních zdrojů a tyto zdroje byly spravedlivě rozdělovány (UNESCO, 2001). Vedle zmiňovaných finančních zdrojů jsou velmi zásadní a důležité i zdroje lidské, tedy zaměstnanci školy, pro které by měl být vytvořen prostor, kde budou moci být plně využity a vyzdviženy jejich odborné znalosti, a také žáci, jejichž rozmanitost by měla být využita v edukačním procesu. Vedle těchto zdrojů, které by měly být využívány pro podporu inkluze ve škole, je důležitá i samotná organizace učení, která musí respektovat všechny principy inkluzivní školy, tedy že by měli být do výuky zapojeni všichni žáci, mělo by se k nim přistupovat individuálně s ohledem na jejich odlišnosti, které by měly být inspirací pro podporu učení (Booth, Ainscow, 2002).

Již bylo zmíněno, že inkluzivní vzdělávání staví na principech, které nalezneme nejen v právních dokumentech nadnárodního i národního charakteru. Tyto principy můžeme nalézt také v odborné literatuře zabývající se inkluzivním vzděláváním. Například Ainscow (2006) v publikaci *Index for inclusion*, považuje za principy, které škola přijme a z nichž vychází... „*názory, postoje a jednání všech členů komunity, včetně správních orgánů školy a kritéria jejich hodnocení za stěžejní prostředky, které mohou pomoci rozvíjet vzdělávací systém vpřed*“. Principy inkluzivní školy tedy vycházejí z hodnot inkluze, ale jejich pojmenování se vztahuje již k jednání, které inkluzi podporuje a rozvíjí (srov. Pančocha, Vaňurová 2010, srov. Ainscow 2006).

Vzhledem k rozdílnosti prostředí, v nichž se školy nacházejí, není snadné základní principy inkluze určit a to. Proto dochází ke snahám definovat principy obecné a základní. Za základní principy inkluzivního vzdělávání považuje například Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (2011) následující:

- *princip rovných příležitostí;*
- *nediskriminace;*
- *univerzálního přístupu.*

Tyto principy společně zohledňují individuální potřeby žáků, jimž hrozí sociální exkluze. Dokument ze Salamanky (1994) uvádí ještě další principy:

- naslouchání hlasům žáků;
- aktivní účast žáků;
- pozitivní postoje učitele;
- dovednosti efektivního učitele;
- uvědomělé vedení škol;
- smysluplnost interdisciplinárních služeb.

Pro potřeby hodnocení kvality inkluzivní školy lze shrnout základní principy inkluze ve školách následovně:

1. *Princip vzájemné úcty a respektu*
2. *Princip vzájemné podpory a spolupráce*
3. *Princip diferenciací a individualizace*
4. *Princip funkční komunikace*

### **1.3.1 Princip vzájemné úcty a respektu**

Pojetí žáka a uvědomění si jeho osobnosti, se stalo při uvažování o výchovně vzdělávacím procesu v kontextu Rámcového vzdělávacího programu (RVP), východiskem pro nové koncepční uvažování o celém edukačním procesu. Důraz je kladen na rovnost vzdělávacích příležitostí pro všechny a odstranění překážek, které by tomu bránily, respektování vzdělávacích potřeb jednotlivců při vzdělávání, kvalitu vzdělávacího procesu a na možnost vzdělávat se a obnovovat, popř. získávat nové poznatky po celou dobu života, a to v prostředí vzájemné úcty, respektu ke všem osobám, které se účastní vzdělávání, prosazování principů názorové snášenlivosti, solidarity a vytváření mechanismů a opatření proti projevům diskriminace a netolerance ve všech jejich projevech. Tento princip vychází ze zásady inkluze ve vzdělávání, kdy je důležité vnímat heterogenitu žáků jako pozitivum při samotné výuce (srov. Bartoňová, 2013, 2014, Bartoňová, M., Vítková, M., Vrubel, M. 2014).

V inkluzivní škole se totiž setkáváme s rozmanitou žákovskou populací, a proto je nutné zajistit vzájemný respekt mezi všemi účastníky vyučovacího procesu. Žáci se často liší výrazně odlišným sociálním zázemím, svými dovednostmi a zájmy, náboženstvím, znalostmi, zkušenostmi, motivací i fyzickými možnostmi. Jinakost představuje odchylku od standardních způsobů existence člověka a měla by být chápána jako běžný jev, ale stále často je však chápána jako něco, co konvenčnost společenských poměrů narušuje. Jak uvádí Jesenský (2003) „*jinakost nemusí být reprezentována výhradně negativními hodnotami a vlastnostmi. Může stejně tak označovat vlastnosti a hodnoty pozitivní. Společnost jiná než intaktní se odlišuje různorodými specifickými vlastnostmi, schopnostmi a příznaky, ale stejně tak se od ní naprostou většinou dalších vlastností, schopností a příznaků neodlišuje.*“ Podporovat rozmanitost u žáků je potřebné, ale není pro pedagoga jednoduché. V rámci podpory a rozvoje žáků je nezbytné objevit potenciál každého jednotlivce, mít na zřeteli jeho osobnostní předpoklady. Proto v procesu edukace volíme takové strategie výuky, které budou schopnosti jednotlivých žáků maximálně rozvíjet. Jak uvádí Vítková (2013), inkluzivní vzdělávání napomáhá v kognitivním a sociálním rozvoji žáků, umožňuje lepší využití zdrojů, redukuje obavy, předsudky a napomáhá formování přátelství, respektu a porozumění (srov. Vítková, M. in Bartoňová, M., Vítková, M. et al 2013; Vítková, M. in Pančocha, K., Vítková, M et al. 2013).

Můžeme tedy říct, že základním rysem respektu je bezvýhradné přijetí každého jednotlivce a vyjádření úcty k jeho bytí. Budeme-li mluvit o vzájemném obohacení se z rozmanitosti, znamená to v praxi, že respektovat druhého neznámá jen oceňovat a uznávat jeho jinakost, ale i být otevřený jeho působení na nás. Naplnění potřeby vzájemného respektu a úcty ovlivňuje klima jednotlivých tříd, klima školy a v důsledku přispívá k porozumění odlišnostem mezi jednotlivci i různými skupinami.

### ***1.3.2 Princip vzájemné podpory a spolupráce***

Tento princip velmi úzce souvisí s principem vzájemného respektu. Jde o to, že žáci musí ostatní žáky přijmout, respektovat je i jejich odlišnosti a spolupracovat s nimi jako s každým jiným. Je však nutné upozornit, že princip spolupráce se netýká pouze spolupráce mezi samotnými žáky, ale jde také o to, jak již bylo zmíněno, vytvořit spolupracující síť pedagogů, rodičů, externích odborníků a členů místní komunity, kteří mohou usnadnit přístup všech žáků ke společnému kurikulu.

Pedagogové a externí odborníci by se měli spolupodílet na diagnostické činnosti žáků, případně zavádět intervenční opatření do samotné výuky (Rodgers, Wilmot, 2011). V inkluzivním pojetí výuky je nutné, aby každý žák byl vnímán jako osobnost a aby učitel citlivě pracoval s výrokem, kterými vyjadřuje svá očekávání vůči žákovi, a to ve všech aspektech jeho rozvoje. V souvislosti s tímto principem musí být zdůrazněna důležitost role učitele. Pedagog od každého žáka očekává raději vyšší výsledky než nižší. Vyšší očekávání se totiž pro žáky stávají výzvou a je zde vyšší pravděpodobnost, že žák osobního maxima dosáhne. Kdežto při očekávání nižších výsledků než kterých je žák skutečně schopen dosáhnout, hrozí, že daný žák přijme tuto nálepkou „méně schopného“ a snadno se jí přizpůsobí. Důležitá je tak diagnostická činnost učitele, který dokáže odhadnout schopnosti dětí a stanovit jim cíle, které musejí být sice výzvou, ale na druhou stranu pro samotné žáky dosažitelné, aby je nedemotivovaly. Podpora vzájemné spolupráce výrazně přispívá k rozvoji komunikace a sociálních vztahů.

Jak uvádí Kratochvílová (2013) „*podmínkou celkového a hlavně efektivního fungování školy podporující inkluzi je týmová spolupráce všech pracovníků, zejména celého týmu pedagogických pracovníků: ředitele školy a zástupců, učitelů, asistentů pedagoga, vychovatelů ve školní družině a odborných pracovníků školního poradenského pracoviště, pokud je ve škole vytvořeno (speciální pedagog, psycholog, výchovný poradce, metodik prevence)*“. Tito by se měli společně podílet na diagnostické činnosti, zavádění intervenčních opatření a koordinaci poradenských služeb. Při jejich spolupráci se jedná o koordinovaný postup, který vychází z pozitivního postoje vůči společné práci. I přesto, že klade na učitele jisté nároky, zejména v oblasti komunikace a dostatečném času pro společné plánování a hledání řešení, je přínosem pro všechny. Jednou z možností spolupráce je tzv. „*co-teaching*“, (tedy společné vyučování, neboli souběh dvou učitelů ve třídě), kdy se spojují znalosti, dovednosti a zkušenosti obou pedagogů. Většinou se jedná o společné učení třídního učitele a speciálního pedagoga. V našich podmínkách je co-teaching méně užívaný z důvodů personálního a ekonomického zajištění. Bylo zjištěno, že z daného vzorku učitelů, kteří mají ve svých třídách žáka s lehkým mentálním postižením tuto možnost využívá pouze 10% dotazovaných (Bartoňová 2012).

Inkluzivní škola nevyděljuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami od žáků ostatních, nepracuje a nezdůrazňuje pojmy „*my a vy, nebo my a oni*“. V inkluzivní škole jsou všichni pouze

žáci, kteří chtějí být vrstevnickou skupinou přijímání i oceňování, chtějí získat určitou pozici v kolektivu třídy a být tak sociálně úspěšní. V každé třídě hraje tedy významnou roli, do jaké míry je podporována vzájemná spolupráce, sociální soudržnost třídy a jsou rozvíjeny sociální kompetence. Jsou-li žáci vedeni k odpovědnosti za společný výsledek, učí se mnoha kooperativním dovednostem a to včetně respektu k druhým. Učí se přijímat svoji různorodost a využívat svého potenciálu při společných činnostech. Kooperativní činnosti přispívají k rozvoji vrstevnických vztahů a k postavení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kolektivu (Kratochvílová 2013).

### ***1.3.3 Princip individualizace a diferenciac***

Jedním z východisek inkluzivního vzdělávání je vnímání třídy jako heterogenní skupiny žáků, v níž je každý žák chápán jako jedinečná entita. Proto by měl učitel na každého žáka nahlížet jako na jedinečnou bytost a dle toho tak k němu i přistupovat. Princip individualizace a diferenciac vychází z obecných didaktických zásad podporujících efektivní rozvoj osobnosti dítěte, jako je např. zásada individuálního přístupu k žákům, zásady uvědomělosti a aktivity a zásady soustavnosti a přiměřenosti. Uplatňování principu individualizace a diferenciac je dnes považováno za stěžejní pro optimalizaci rozvoje žáků a dosahování osobního maxima. Jde o to přijímat všechny žáky v jejich rozmanitosti a usilovat o to, aby oni sami věřili, že se mohou úspěšně rozvíjet.

Chápání třídy jako heterogenního společenství, ve kterém má každý jeho člen vlastní potřeby a právo na jejich uspokojování patří mezi základní východiska inkluzivní školy, která přijímá jejich jedinečnost a odlišnost a každého žáka tak vnímá jako obohacení, jako výzvu k růstu všech účastníků (srov. Bartoňová 2013, 2014, Bartoňová, Vítková, Vrubel, 2014, Kalhous, Obst, 2002).

Diferencovaná výuka je v rámci inkluzivního vzdělávání chápána jako její přizpůsobení se rozmanitému uskupení žáků podle jejich vnitřního potenciálu, výkonové úrovně, specifických potřeb, stylů učení, zájmů apod. Individualizace a diferenciac jsou dvě stránky téhož jevu a reálně vycházejí ze dvou individualizačních principů:

- princip zvládnutého učení;
- princip kontinuálního pokroku v učení (Valenta, 2007).

Pokud máme hovořit o společné výuce žáků s rozdílnými speciálními vzdělávacími potřebami v heterogenním prostředí, je nutné si uvědomit, že tito žáci vyžadují i rozdílná opatření. Mezi tato opatření nutně patří i volba vhodných strategií výuky, které v diferencované výuce mají však pozitivní vliv nejen na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či nadané, ale i na žáky ostatní (Duchovičová, 2007). Jak uvádí Janík (2010) je základem procesu individualizace a diferenciac diagnostická činnost. Diagnostická činnost učitele souvisí s osobnostním pojetím výchovy a vzdělávání a dynamikou vznikání osobnosti. Dále napomáhá k definování učebních cílů ve vztahu k jednotlivým žákům, o jejichž dosažení pedagog usiluje a to ve spolupráci s žáky prostřednictvím vzdělávacího obsahu, v určitém čase za použití zvolených strategií výuky a odpovídajícím způsobu hodnocení výsledků výuky (Janík et al. 2010).

Na pedagogické pracovníky jsou v rámci uplatňování principu individualizace a diferenciaci ve výuce kladeny nové požadavky a to v oblasti využívání různých strategií výuky, na práci s obsahem výuky, v oblasti hodnocení žáků a v dalších oblastech, které s procesem edukace souvisejí. V konečném důsledku jde o propojení teorie vyučování s teorií učení, a jde také o přijetí nové role účastníků edukačního procesu:

- a) učitel jako organizátor a tvůrce učebního prostředí;
- b) žák jako subjekt sebeřízeného učení.

Uplatnění tohoto principu zajišťuje, že každý žák má možnost se rozvíjet vlastním způsobem, tedy individuálně, a tato individualizace ve výuce probíhá formou vnitřní diferenciaci (Havel, 2013). Ve výuce jde tedy konkrétně o to, že učitelé by měli akceptovat potřeby a možnosti jednotlivých žáků, a ty pak následně zohledňovat nejen při plánování výuky, ale i při její realizaci a při hodnocení žáků.

### 1.3.4 Princip funkční komunikace

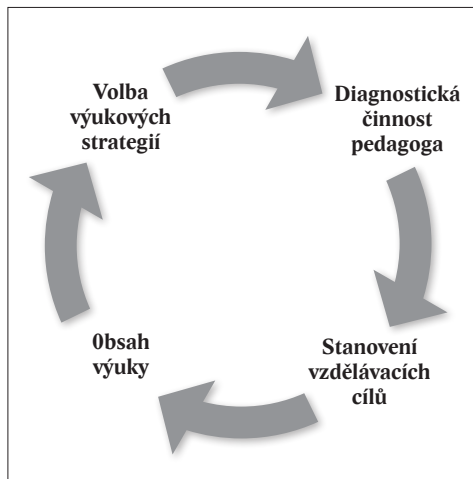
Princip funkční komunikace se prolíná všemi výše uvedenými principy. Kratochvílová (2013) uvádí, že „kvalita podmínek inkluzivního vzdělávání velmi úzce souvisí se schopností všech členů komunity komunikovat mezi sebou“. Nejde tedy jen o komunikaci uvnitř školy, ale také o komunikaci širší, přesahující její rámec, včetně komunikace s různými odborníky.

## 1.4 SYSTÉM PODPORY ŽÁKŮ V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Požadavky na inkluzivní vzdělávání v České republice vycházejí z celoevropských snah o rozvoj inkluze, což se promítá do přijetí zásadních strategických dokumentů a legislativních norem. Jsou rovněž ovlivněny širšími kontextovými faktory vzdělávacího systému, které působí na podobu kurikul a dalších opatření ovlivňujících implementaci inkluzivního vzdělávání do praxe škol (Kratochvílová, 2013).

Současná školská legislativa dnes podporuje inkluzivní vzdělávání a začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. Překážky, které inkluzi brání, se často objevují na straně neinformovaných vedoucích pracovníků škol a školských zařízení, nepřipravených pedagogických pracovníků, nevhodně nastavených organizačních podmínkách, apod. Zatím ale neexistuje jasná shoda v tom, jaké podmínky jsou považované za inkluzivní. Např. C. Mei-

Obr. 1: Proces individualizace a diferenciaci (Kratochvílová, 2013; upraveno)

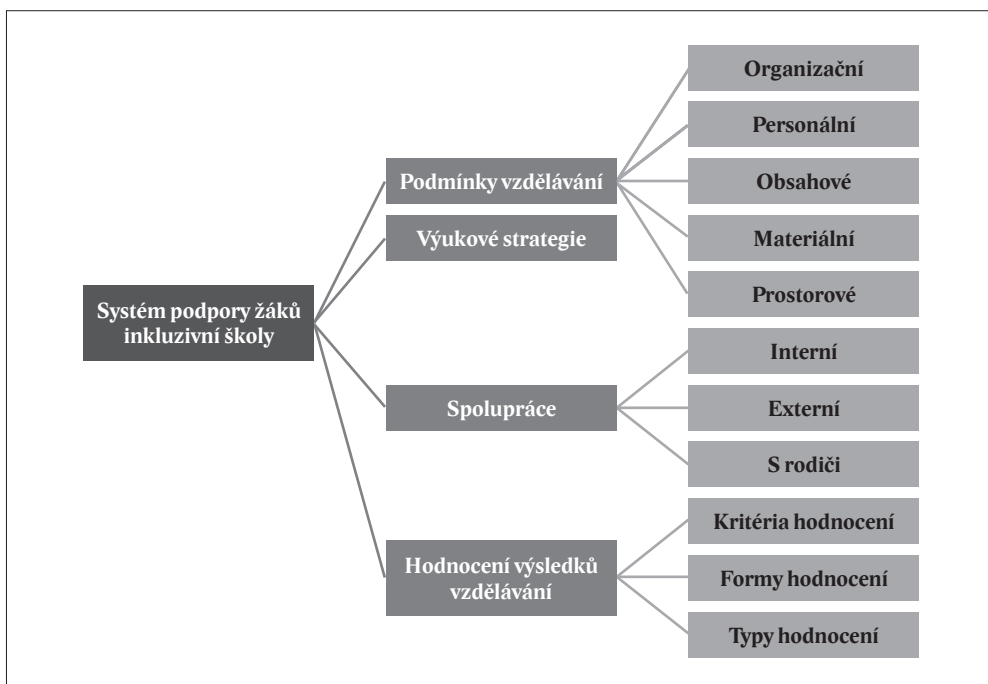




jer (2003) je definuje jako takové podmínky, kdy žáci se speciálními potřebami plní největší část kurikula ve třídě hlavního vzdělávacího proudu společně se svými spolužáky bez speciálních vzdělávacích potřeb. Za základní podmínku nerestriktivního prostředí výuky považuje Hájková a Strnadová (2010) požadavek na přístupnost (podmínky prostorové) a prostupnost (podmínky organizační):

- *přístupnost* – fyzickou (architektonické bariéry), komunikační – do školního i veřejného prostředí, v němž se mohou pohybovat a komunikovat všichni žáci bez rozdílu;
- *prostupnost* – v kontextu vzdělávacím je podmínkou vertikální i horizontální prostupnost vzdělávacího systému (diverzifikace vzdělávací nabídky).

Obr. 2: Systém podpory žáků inkluzivní školy (Kratochvílová, 2013; upraveno)



### 1.4.1 Podmínky vzdělávání

#### • Organizační podmínky

Spolu s ostatními činiteli výuky tvoří organizační podmínky základní předpoklad pro její úspěšný průběh. Podle Průchy (2009), na podmínky nahlížíme z pohledu vztahu k osobnosti žáka, k charakteru výukového prostředí a délky trvání. V ŠVP jednotlivých škol by tyto tři aspekty měly být dále rozpracovány. Detailní opatření by však měla být součástí IVP dítěte.

Základní otázkou, kterou v rámci společného vyučování žáků intaktních i žáků se SVP, učitel řeší, je „jak efektivně uspořádat proces výuky pro rozmanité společenství žáků v rámci třídy a jak

výuku efektivně diferencovat. “Veškerá organizační opatření by měla být v souladu s individuálními možnostmi a speciálními vzdělávacími potřebami žáků. Prioritou je heterogenní uspořádání, které nevyklučuje na omezenou dobu seskupení žáků s obdobnými potřebami či dispozicemi. V rámci individuálního přístupu je možné a také vhodné pro potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, upravit délku vyučovací jednotky, která nemusí být 45minutová, ale může být upravena dle potřeb (Valenta, Petráš a kol. 2012, RVP ZV, 2013).

#### • **Personální podmínky**

---

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje odbornou připravenost pedagogických pracovníků, podnětné a vstřícné školní prostředí, které za přispění všech podpůrných opatření umožňuje žákům rozvíjení jejich vnitřního potenciálu, směřuje je k celoživotnímu učení, k odpovídajícímu pracovnímu uplatnění, a tím podporuje jejich sociální integraci (RVP ZV, 2013). Proto je stěžejním předpokladem úspěšného inkluzivního vzdělávání ve školách zajištění pedagogických pracovníků a dalších odborníků vstupujících do edukačního procesu, kteří jsou inkluzi nakloněni. Na těchto lidech závisí, v jakém prostředí a jakým způsobem bude vzdělávání žáků probíhat.

U pedagogických pracovníků, zejména pak učitelů, je významná nejen kvalifikovanost a získaná specializace, ale i organizační a pedagogické schopnosti, měli by být schopni vytvořit motivující klima třídy, být komunikativní ve směru k žákům, jejich rodičům, ostatním pedagogům a odborníkům. Důležitá je kompetence učitele k provádění kvalitní systematické diagnostické činnosti, kterou je pak schopen účinně využívat ve vzdělávání žáků (Valenta, Petráš a kol. 2012, srov. Čadilová, Žampachová kol. 2012, RVP ZV, 2013).

#### • **Obsahové podmínky**

---

Základním předpokladem inkluzivního vzdělávání je umožnit všem žákům, tedy i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, přístup k základnímu kurikulu. Pro takové kurikulum je používán pojem *otevřené* (Resman, 2003). Takovéto kurikulum je orientované na žáka a je natolik pružné, aby umožnilo úpravy pro individuální potřeby žáků a odpovídalo jeho možnostem.

Vzdělávací obsah základní školy je v současnosti vymezen rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV), pro žáky s lehkým mentálním postižením pak přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. RVP ZV stanovuje odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním a je východiskem pro tvorbu školního vzdělávacího programu (ŠVP). Vytvořený ŠVP je pak podkladem pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů.

Na úrovni ŠVP je možné přizpůsobit a upravit vzdělávací obsah základního vzdělávání pro tyto žáky tak, aby bylo dosaženo souladu mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi těchto žáků. Ze stejného důvodu je možno stanovit i odlišnou délku vyučovací hodiny. Do ŠVP se zařazují speciální vyučovací předměty a předměty speciálně pedagogické péče odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám žáků podle druhu zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění. Jde zejména o logopedickou péči, znakový jazyk, prostorovou orientaci a samostatný pohyb zrakově postižených, zrakovou stimulaci, práci s optickými pomůckami, čtení a psaní Braillova

písmo, zdravotní tělesnou výchovu, komunikační a sociální dovednosti apod. ŠVP současně uvádí, jakých kompenzačních a didaktických pomůcek, speciálních učebnic, výukových programů je ve vzdělávání využíváno (RVP ZV, 2013).

Při osvojování obsahu je pro žáky se SVP podstatný jeho význam, žáci by měli být vedeni k chápání smyslu osvojovaných poznatků a dovedností.

*Obsah může:*

- být shodný pro všechny žáky, ale jsou diferencovány výukové strategie;
- být modifikován (rozsah, hloubka, forma);
- může vycházet z různorodých zdrojů či učebních materiálů, které odpovídají zájmům, motivaci, úrovni rozvoje žáků.

Individualizaci vzdělávacího obsahu zajišťuje na základě doporučení školského poradenského zařízení pro jednotlivé žáky učitel, a to ve spolupráci s rodiči, pracovníky školského poradenského pracoviště a zákonnými zástupci pomocí individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Legislativně je IVP zakotven v § 18 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon), ve kterém se stanoví, komu je IVP určen, a v § 6 vyhlášky č. 103/2014 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve kterém se upřesňuje, co všechno IVP obsahuje.

#### **§ 6 – Individuální vzdělávací plán**

Individuální vzdělávací plán se stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy.

Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka a je součástí dokumentace žáka.

***Individuální vzdělávací plán by měl obsahovat:***

- údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění, údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání zkoušek;
- vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah; u žáka se sluchovým postižením se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah případně další úprava organizace vzdělávání;
- seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek;
- jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka;

- předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu;
- závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření (<http://www.msmt.cz>)<sup>4</sup>.

#### • Materiální podmínky

---

Inkluzivní vzdělávání přináší většinou vysoké nároky na materiální a technické vybavení škol, aby mohly žákům poskytnout odpovídající podmínky, odvíjející se od diagnostikovaných podpůrných opatření tak, jako tomu bylo na základních školách samostatně zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve znění zákona č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), je v §16 definována podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami ve formě podpůrných opatření. Podpůrná opatření (PO) představují popis doporučení ke vzdělávání žáků se SVP na jednotlivých stupních škol (mateřské, základní, střední). Podpůrná opatření lze aplikovat jak ve školách běžných, tak ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením (Michalík 2014).

#### *Podpůrná opatření týkající se materiálních podmínek spočívají zejména v:*

- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů;
- poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených<sup>5</sup>.

Respektování potřeb všech dětí v inkluzivní třídě vyžaduje podporu učení dostatečným množstvím vhodných pomůcek, tudíž i jejich postačující financování. Pro žáky se SVP je možné využívat obdobné pomůcky jako pro intaktní žáky, případně je podle potřeby můžeme modifikovat, dále preferovat názorné pomůcky případně pomůcky, které podporují jejich orientaci pro praktický život. U závažnějších postižení mohou být náklady vyšší (u smyslově postižených se může jednat o čtecí lupy, speciální učebnice v Braillově písmu, speciální počítačové vybavení apod.). Nákup pomůcek by měl být konzultován a doporučen pracovníkem poradenského zařízení, aby investice byly účelné a pomůcky vhodné pro žáky se SVP.

#### • Prostorové podmínky

---

Podpůrná opatření se vztahují vždy nejen k jednotlivým osobám, ale také i k prostředí. Může se jednat o zabezpečení bezbariérového přístupu do školní budovy, dále zajištění bezpečného pohybu žáků po škole či odstranění nejruznějších bariér v prostoru školy i třídy. Z hlediska prostorového zabezpečení inkluzivního vzdělávání obecně se u žáků s těžkým tělesným postižením jedná zejména o technické prostředky zabezpečující bezbariérový přístup (např. schodolez, výtah), prostředky umožňující pohyb (např. různé typy chodítek, vozíků) nebo prostředky umožňující manipulaci s imobilním žákem. V prostoru třídy zásadě se jedná o vhodnou a hlavně účelnou úpravu prostředí, vytvoření pracovního prostředí pro žáka – vhodné umístění pracovního místa (lavice), zabezpečení vhodného osvětlení, apod. (Valenta, Petráš a kol. 2012, srov. Čadilová, Žampachová kol. 2012).

<sup>4</sup> Zdroj: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/vyhlasaky>

<sup>5</sup> Zákon 82/2015 Sb., §16: <http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/15-082.htm>

### **1.4.2 Výukové strategie**

Bartoňová (2012) analyzuje stav inkluze žáků s lehkým mentálním postižením v základním vzdělávání v rámci celé České republiky a poukazuje na výukové strategie učitelů při vzdělávání této skupiny zdravotně postižených žáků. Podle Hájkové, Strnadové (2010) se praktická aplikace inkluzivního vzdělávání neobejde bez využití efektivních výukových strategií. Kromě strategií tradičních se čím dál častěji setkáváme se strategiemi zapojujícími vlastní aktivitu, reflexi a sebereflexi žáků. Výukové strategie v inkluzivní škole by měly vycházet z principů inkluzivní školy. Tyto strategie pak obecně můžeme chápat jako promyšlený způsob vedení výuky, který učitel volí tak, aby se všemi žáky s ohledem na jejich individuální možnosti a předpoklady dosáhl v příznivém podporujícím klimatu vytyčených cílů výuky (Kratochvílová J., 2013). Strategie tak v sobě zahrnují kombinaci metod, forem, prostředků a podmínek, které učitel volí takovým způsobem, aby všem žákům „nabízel“ vhodné příležitosti k učení (Pančocha, Vítková 2013, srov. Bartoňová, Vítková 2014).

Výukové (vzdělávací) strategie, kterými pedagogové rozvíjejí klíčové kompetence všech žáků a které využívají pro všechny žáky v rámci individualizace a diferenciaci výuky, by měly být pojmenovány a zapracovány do jednotlivých ŠVP. Pro vyšší stupně podpory by měly být strategie vzdělávání specifikovány také v individuálním vzdělávacím plánu, a to ve formě speciálních metod, forem a postupů, které jsou v souladu s potřebami jednotlivých žáků a vycházejí z jejich zdravotního stavu.

Všechny výukové strategie by měly vhodně využívat učebních kognitivních strategií, zejména pak strategie procvičovací, opakovací a strategie organizování učiva. Žáky je nutné učit učivo plánovat, monitorovat své výsledky i samotný proces učení. Tomu pak uzpůsobovat učební prostředí, vhodně využívat pomůcky i strategie učení. Příkladem může být zohlednění rozdílného tempa žáků v hodinách, vzdělávací obsah je zprostředkováván a modifikován učebními texty a pomůckami, které odpovídají potřebám žáků. Žákům je nabídnuta „možnost volby“ učebních úloh, pomůcek, spolupráce. Může jim být umožněno zaznamenávat si svou práci různými způsoby, např. kresbou, fotografií, využitím PC, tabletu, kopírováním případně audio záznamem, aj. V rámci edukačního procesu je uplatňována široká škála metod: rozhovory, diskuse, práce s textem, vysvětlování, laborování a experimentování, řešení problému, didaktické hry, myšlenkové mapování, brainstorming a další, případně i speciálně-pedagogické metody. Jednotlivé učební jednotky mohou obsahovat aktivity, které jsou vykonávány individuálně, ve dvojicích, skupinách nebo s celou třídou. Pomoc a vzájemná spolupráce mezi žáky je žádoucí a je podporována (Čáp, Mareš 2007, srov. Bartoňová, 2013, Bartoňová, Vítková 2014).

### **1.4.3 Spolupráce školy**

Vzájemná spolupráce učitelů s rodiči, s odborníky školních a školských poradenských zařízení i odborníky z jiných rezortů je důležitá a je považována za jednu ze základních podmínek fungování života inkluzivní školy. Tato spolupráce je založena na společném řešení problémů učitelů, speciálními pedagogy, odborníky a rodiči.

#### **• Spolupráce s odborníky**

V prostředí našeho školství poskytují učitelům pomoc při identifikaci speciálních vzdělávacích potřeb a následném vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, školská poradenská

zařízení v síti škol, předškolních a školských zařízení (PPP, SPC) a odborní pracovníci ze školních poradenských pracovišť. Důvodem zřizování a fungování těchto zařízení je zejména vytváření vhodných podmínek pro rozvoj žáků před zahájením vzdělávání i v jeho průběhu, zejména pak pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Velmi důležitou roli mají školská poradenská pracoviště při prevenci výukových a výchovných obtíží a rozvoji pedagogicko-psychologických a speciálně-pedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních. Mezi hlavní činnosti pedagogicko-psychologické poradny, podle vyhlášky č. 72/2005 Sb. (ve znění pozdějších předpisů) o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, patří:

- zjišťování pedagogicko-psychologické připravenosti žáků na povinnou školní docházku;
- doporučují zákonným zástupcům a řediteli školy návrhy podpůrných nebo vyrovnávacích opatření,
- navrhuji zařazení do vzdělávacího programu přizpůsobeného vzdělávacím potřebám žáka,
- navrhuji případně zařazení do školy a třídy odpovídající vzdělávacím potřebám žáka; spolupracují při přijímání žáků do škol;
- provádí psychologická a speciálně-pedagogická vyšetření.

Speciálněpedagogická centra pak poskytují své služby žákům se zdravotním postižením a znevýhodněním. Cílovou skupinou, pro kterou jsou služby určeny, blíže specifikuje vyhláška v §6 odstavci 1: „*centrum poskytuje poradenské služby žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním integrovaným ve školách a školských zařízeních, žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním ve školách, třídách, odděleních nebo studijních skupinách s upravenými vzdělávacími programy, žákům se zdravotním postižením v základních školách speciálních a dětem s hlubokým mentálním postižením*“.

Velkou podporou pro školy jsou jejich školní poradenská pracoviště. Mezi standardní činnosti poradenských pracovníků školy jsou zahrnuty služby, které jsou poskytovány žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům. Podmínkou pro poskytnutí poradenských služeb nezletilému žákovi je informovaný souhlas jeho zákonných zástupců.

#### • **Spolupráce s rodiči**

---

V současné době je všeobecně podporován model úzké spolupráce školy a rodiny. Tento model partnerství zahrnuje celou rodinu, včetně sourozenců a prarodičů. Zapojení rodiny do celého výchovně-vzdělávacího procesu (včetně procesu diagnostického) se považuje za klíčové. Vytvoření takového dlouhodobé spolupráce s rodiči ale vyžaduje velké úsilí ze strany pedagogických pracovníků (Hájková, Strnadová 2010).

Spolupráce s rodiči je významná po celou dobu procesu edukace žáka v rámci vstupní i průběžné diagnostické činnosti učitele. Toto partnerství je postaveno na oboustranné komunikaci, při níž jsou obě strany otevřené a vnímavé k signálům a sdělením. Vzájemná komunikace je důležitá při plánování cílů a strategií výuky, domácích i školních podpůrných opatření i způsobu hodnocení žáků. Hodnocení žáka a jeho výsledky vzdělávání jsou pak předmětem nejčastěji vedených diskusí (srov. Havel, Kratochvílová, Filová 2009).

#### **1.4.4 Hodnocení výsledků vzdělávání**

Celkové pojetí hodnocení v každé škole vychází z platných legislativních ustanovení, kterým odpovídá příslušná školní dokumentace a z formálního kurikula. Toto se promítá do způsobu, jakým je hodnocení realizováno. Způsob a kvalita průběžného i výsledného hodnocení výrazně působí na kvalitu života žáka ve všech jeho rovinách (Čáp, Mareš 2007). Jeho pojetí by v každé škole mělo být v souladu s celkovou koncepcí školy, jejími hodnotami (poslání, vize, cíle), pojetím výuky a výkonu (vzdělávacích výsledků) žáka.

Hodnocení i klasifikace je nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu žáků a řídí se § 51–§ 53 školského zákona. V průběhu školního roku může pedagog vedle klasifikace využít slovní hodnocení či jejich kombinaci. Podle Vítkové (Bartoňová, Pitnerová, 2012) zahrnuje slovní hodnocení posouzení výsledků žáka v jeho vývoji, jeho pile a přístupu ke vzdělávání, naznačuje jeho další rozvoj. Obsah slovního hodnocení by měl být motivační, ale i objektivně kritický, mělo by též obsahovat doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka. Jedná se o alternativní formu hodnocení, kterou volí učitel, za souhlasu ředitele školy a zákonného zástupce, na základě svého rozhodnutí.

Základem pro hodnocení je míra splnění požadavků stanovených učebním plánem, znalostmi získanými během vyučování, schopnostmi a dovednostmi. Úkolem hodnocení žáka se SPU je zjištění a posouzení jeho úrovně v určitém období, cílem potom poskytnout zpětnou vazbu, prostřednictvím níž získává žák informaci o tom, jak učební problematiku zvládá. Správně zvolený způsob hodnocení žáků se SVP může významně ovlivnit jejich vývoj i pozdější volbu profesní orientace (Bartoňová, Vítková 2007, Bartoňová, Vítková 2013).

V podmínkách inkluzivního vzdělávání pojmáme hodnocení jako způsob, kterým učitelé a žáci (autoregulace učení) systematicky získávají a využívají informace o úrovni dosažených výsledků v různých složkách osobnosti žáka a o probíhajícím procesu učení, aby společně (za aktivní účasti žáka) citlivě organizovali další učení k maximálně možným výsledkům žáka při respektování jeho osobnostních charakteristik (Kratochvílová 2013).

#### ***V inkluzivní škole je žádoucí používat model hodnocení, který:***

- vychází z hodnot a principů inkluze;
- propojuje hodnocení učitele a sebehodnocení žáka;
- příznivě ovlivňuje kvality života žáka ve všech oblastech jeho rozvoje; týká se hodnocení všech cílových kategorií včetně klíčových kompetencí;
- podporuje průběžné formativní hodnocení pro učení, které vyústí v sumativní hodnocení individuálně stanovených cílů;
- sumativní hodnocení v případě žáků se SVP vyústí ve zprávu, na níž se podílí zejména učitel, a je-li třeba další odborníci (zpravidla speciální pedagog, školní psycholog, asistent), kteří spolupracují úzce s učitelem. Každý z nich přináší specifický pohled na výsledky žáka. Učitel zná celé kurikulum a úroveň rozvoje žáků obecně; odborní pracovníci další specifika jeho rozvoje;
- v souladu s rozmanitostí žáků využívá pestré metody a formy hodnocení, které vyhovují jejich individuálním zvláštnostem;
- podporuje komunikaci o procesu a výsledcích učení mezi učitelem a rodiči v dostatečně pravidelné frekvenci (Kratochvílová 2011b).

## 2. METODIKA HODNOCENÍ KVALITY INKLUZIVNÍ ŠKOLY

Zjišťování toho, do jaké míry může být konkrétní škola označena jako škola inkluzivní, je velmi obtížné. Není k dispozici nějaký jednoduchý a univerzálně použitelný nástroj (dotazník, anketa), po jehož využití bychom takovýto jednoznačný soud mohli vynést, zvláště v souvislosti s vnímáním inkluze jako jakéhosi ideálu, jako nikdy nekončícího procesu zkvalitňování výuky a zapojování všech žáků (Booth, Ainscow 2007). Dostupné nástroje jsou poměrně náročné na čas, komunikaci ve školách, ochotu celého sboru se nad problematikou inkluze zamýšlet a nakonec například i na pochopení významu některých indikátorů inkluze (Ainscow 2002, 2007; srov. Havel, Kratochvílová, Filová, 2009, 2013). Jak již bylo v úvodu zmíněno, evaluační nástroj *Hodnocení kvality inkluzivní školy* vychází a čerpá z několika základních zdrojů. Těmito zdroji byly *Ukazatel inkluze (Index for inclusion)* (Booth, Ainscow 2002; srov. 2007), *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání* (Lukas, 2012), *Dobrá škola* (Pol, Lazarová 2011), *Klíma školy – soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče* (Grecmanová, Dopita, Poláchová-Vašátková, Skopalová 2012), *Anketa pro učitele. Anketa škole na míru* (Kohoutek, Mareš, 2011), *Klíma školní třídy. Dotazník pro žáky* (Mareš, Ježek 2012). Zmíněné nástroje krátce popíšeme.

*Ukazatel inkluze (Index for inclusion)* (Ainscow, Booth 2007) zkoumá míru inkluze na školách. Převahu inkluze či exkluze posuzuje ve třech vzájemně propojených oblastech (angl. dimension), které jsou součástí fungování každé školy: kultura, politika a praxe. Každá oblast se dělí na dvě podoblasti. Oblast Kultura na: budování komunity a stanovení inkluzivních hodnot, oblast Politika je rozdělena na: vytváření školy pro všechny a podporu různorodosti, poslední oblast Praxe v sobě zahrnuje: organizaci učení a mobilizaci. Inkluze v základní škole: Vývoj a ověřování evaluačního nástroje zdrojů. V každé podoblasti jsou položky, které pomáhají určit, jak je škola v dané podoblasti a zároveň oblasti daleko. Položky jsou tvořeny několika tvrzeními (7–10 tvrzení), která se posuzují na třístupňových škálách. *Ukazatel inkluze* tvoří rovněž rámec pro systematické vypracování plánu rozvoje školy, poněvadž cílem škol po vyhodnocení a zpětné vazbě by měl být rozvoj ve všech těchto oblastech a okruzích. V českém prostředí je známý evaluační dotazník *Rámec pro sebehodnocení podmínek vzdělávání*, který vznikl adaptací anglického nástroje *Index for inclusion*. Autoevaluační nástroj byl přeložen již do 27 jazyků a k dispozici je také v české verzi (Booth, Ainscow 2007; srov. Havel, Kratochvílová, Filová 2013).

Další nástroje vznikly v rámci národního projektu MŠMT Cesta ke kvalitě (autoevaluace – vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení). K inkluzi se váže dotazník pro učitele Josefa Lukase (2012) *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání*. Tento evaluační nástroj umožňuje screeningové, orientační posouzení vybraných atributů, které by inkluzivní škola měla, případně mohla mít. Autor při tvorbě tohoto nástroje čerpal ze dvou základních zdrojů, kterými byly *Index for inclusion* (Booth, Ainscow, 2007) a sborník *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu* (Košťálová 2005). Cílem nástroje je rámcově posouzení, do jaké míry je škola připravena k inkluzivnímu pojetí vzdělávání, to znamená, do jaké míry je otevřena začleňování různých žáků do vzdělávání; zda jsou odpovídajícím způsobem nastaveny vztahy uvnitř školy i vztahy školy s okolím; jakým způsobem učitelé se žáky pracují apod. Dotazník je sestaven z 30 položek ve třech oblastech (politika školy, kultura školy a praxe školy) (Lukas 2012; srov. Chvál 2012).



*Dobrá škola – metoda pro stanovení priorit školy.* Sami autoři uvádějí, že se jedná „o mnohokrát upravovaný a k různým cílům využívaný nástroj“ (Pol a Lazarová, 2011). Hlavním cílem nástroje je stimulovat ve škole diskusi o prioritách a vizích školy. Dílčí cíle: podpora vzniku shody na hlavních hodnotách a potřebách školy, napomáhat k vyjasnění postupů, jak priority a vize naplňovat, stimulovat diskusi o možnostech změn, podporovat spolupráci učitelů, případně dalších pracovníků dané školy (Pol, Lazarová 2011; srov. Chvál 2012).

Nástroj *Klima školy – soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče.* Při tvorbě evaluačního nástroje složeného ze tří obsahově provázaných dotazníků se kolektiv autorů inspiroval zejména z dotazníků německých a rakouských autorů Fenda (1977), Dreesmanna (1982b), Bessotha (1989a, 1989b) a Oswalda (1989). Autorský kolektiv se rozhodl využít strukturaci klimatu školy do čtyř dimenzí podle R. Tagiuriho (1968) a R. Bessotha (1989a, 1989b). V souladu s těmito autory usilují jednotlivé položky v dotaznících pokrýt tyto oblasti vnímání klimatu školy: materiální, personální, sociální a kulturní. Cílem souboru dotazníků je zjistit míru spokojenosti hlavních aktérů školního života s vybranými aspekty života ve škole (Grecmanová, Dopita, Poláchová-Vašátková, Skopalová 2012, srov. Chvál 2012).

Evaluační nástroj *Anketa pro učitele* (Kohoutek, Mareš 2012) je koncipován, jako variabilní metoda dotazování, kde si škola sama vybírá z nabídky otázek ty, které chce v daném období položit učitelům a nepedagogickým zaměstnancům školy. Okruh více než 180 otázek byl vytvořen autory za pomoci konzultací s řediteli různých typů škol. Jedná se o otázky, které jsou formulovány do několika okruhů – metody a formy výuky, výsledky a hodnocení, zázemí pro výuku a vybavení školy, spolupráce aj. Cílem dotazování je získání informací o pohledu učitelů a nepedagogických pracovníků na školu v tématech a otázkách, které školu prioritně zajímají (Kohoutek, Mareš 2011; srov. Chvál 2012).

Podkladem pro tvorbu nástroje *Klima školní třídy – dotazník pro žáky*, byla analýza 22 převážně zahraničních dotazníků. Jako východiska tvorby prezentovaného dotazníku pak byly zvoleny dva zahraniční dotazníky (Carroll, M. J., Australian Catholic University: Multicultural Classroom Environment Instrument, MCEI, 2006; a Fraser, J. B. et al., What Is Happening In this Class, WIHIC, 1996). Hodnoceny jsou stránky, které jsou z perspektivy klimatu třídy a úspěšné výuky nejvíce relevantní – vztahy mezi žáky a vnímání učitele. Cílem dotazníku je zmapovat, jak žáci vnímají situaci ve své třídě z hlediska vybraných faktorů sociálního klimatu (Mareš, Ježek 2001; srov. Chvál 2012).

Jak již bylo zmíněno, nástroj *Hodnocení kvality inkluzivní školy* vznikl analýzou z již vytvořených evaluačních nástrojů a odborné literatury zabývající se tématem inkluzivního vzdělávání. Otázky v jednotlivých stanovených oblastech a podoblastech vychází z výše popsaných zdrojů, byly dále modifikovány a doplněny pro potřeby tohoto nástroje a nepostihují vše, co lze z hlediska inkluzivního pojetí výuky sledovat. Závěrečná zpráva získaná z evaluačního nástroje může být především zdrojem podnětů k zamyšlení se nad způsobem práce školy s žáky se SVP a může sloužit jako základ pro další odborné diskuze v rámci školy.

Nástroj je určen primárně pro základní školy v rámci České republiky. Může sloužit jako externí evaluační nástroj, na základě kterého bude možné orientační posouzení stavu inkluze ve vzdělávání na základních školách.

## 2.1 METODICKÝ POSTUP

Předmětem *Metodiky hodnocení kvality inkluzivní školy* je vnitřní hodnocení školy, které instituce provádí externími pracovníky, případně svými silami a jehož výstupem je **Zpráva o vnitřním hodnocení kvality inkluzivní školy**, předložená vedení hodnocené instituce. Obsahem *Zprávy o vnitřním hodnocení kvality inkluzivní školy* (dále jen „Zpráva“) jsou výsledky (stav), jichž instituce dosahuje (ve kterém se nachází).

Hlavní cíl zpracování *Zprávy* spočívá ve vytvoření objektivního obrazu stavu, v němž se vzdělávací instituce nachází, a zároveň v inspiraci ke stanovení strategických cílů i postupů v rámci inkluzivního vzdělávání, kterými jich chce dosáhnout. Slouží k sebereflexi, k formulování silných a slabých stránek hodnocené vzdělávací instituce.

Hodnocení kvality inkluzivní školy může být svěřeno nezávislým odborníkům. Jejich úkolem je provést za pomoci evaluačního nástroje hodnocení sledovaných oblastí a formulovat výsledný posudek. Svá zjištění poté předkládají instituci, orgánu nebo osobě či skupině osob, které odpovídají za jejich další využití. V takovém případě můžeme hovořit o externí evaluaci neboli o hodnocení, které provádějí osoby, jež se na činnosti hodnocených škol přímo nepodílejí.

Hodnocení však mohou rovněž provádět osoby nebo skupiny osob, jež se na činnosti školy přímo podílejí (např. tým složený z pedagogických pracovníků a žáků), nebo osoby, které jsou činností školy bezprostředně ovlivněny (např. rodiče či příslušníci místní komunity). Všechny tyto aktéry můžeme souhrnně označit jako „školní komunitu“. V případě hodnocení, které provádí tato konkrétní skupina osob, je použit termín interní evaluace neboli autoevaluace. Nevýhodou interní evaluace se může jevit možná neschopnost nadhledu při pohledu „zevnitř“ nebo ovlivnění osobními vztahy ve škole.

Vnitřní hodnocení kvality inkluzivní školy je koncipováno jako dílčí hodnocení, jež navazuje na proces komplexní evaluace vzdělávací instituce. Řada činností může proto probíhat v jejím rámci (např. výběr a příprava týmu hodnotitelů). Úspěšnost a účinnost hodnocení je proto podmíněna podporou vedení instituce a kvalitní přípravou týmu pro vnitřní hodnocení kvality inkluzivní školy. Hodnotiteli se mohou stát pracovníci instituce, kteří mají dostatek informací vztahujících se k problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, případně jsou schopni si potřebné objektivní informace získat (srov. Eurydice 2004).<sup>6</sup>

## 2.2 SOUBOR UKAZATELŮ INKLUZIVNÍ ŠKOLY

*„Kvalita není absolutní hodnotou, lze ji relativně vyjádřit pomocí určitých charakteristik, které by měly být pokud možno měřitelné, má-li být kvalita měřena“* (Janík et al., 2010, str. 13). Jedním z úkolů **metodiky hodnocení kvality inkluzivní školy** je mimo jiné definovat a popsat kritéria inkluzivní školy.

---

<sup>6</sup> Evaluace škol poskytujících povinné vzdělání v Evropě 2004

Úroveň dosažení žádoucího stavu pomáhají určit indikátory kvality, které bývají popisovány přesně definovanými dílčími deskriptory. Mají povahu výčtu a vymezení charakteristických znaků. Janík upozorňuje na skutečnost, že jejich výběr podstatně souvisí s trendy vzdělávání v budoucnosti (Janík et al., 2010; srov. Kratochvílová 2013). Pokud je záměrem společnosti podporovat a rozvíjet inkluzivní systém vzdělávání, pak by indikátory kvality školy měly být spjaty s hodnotami inkluze a jejími principy. Samotný systém indikátorů by pak měl vždy vycházet z kontextu daného prostředí. Proto evaluační nástroje nejsou zcela a do důsledků přenositelné z hlediska kulturních i organizačních odlišností hodnocených zařízení a jejich podmínek.

### ***2.2.1 Budování kultury školy v rámci inkluzivního vzdělávání***

Kultura školy je základním stavebním kamenem inkluzivní školy. Škola se v rámci inkluzivního vzdělávání zaměřuje na přípravu pedagogů, žáků a spolužáků, rodičů a také na přípravu prostředí a podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (srov. Booth, Ainscow 2007).

#### **Ukazatel:**

- Škola má vytvořený soubor hodnot, které považuje za důležité, ve škole převažuje optimismus a důvěra v úspěch, žáci pozitivně oceňují úspěch ostatních;
- Škola prostřednictvím učitelů podporuje sebedůvěru, otevřenost a sebereflexi žáků, žáci vnímají úspěch jako pozitivní motivaci, napomáhá jim při seberealizaci a dalším uplatnění;
- V rámci výchovných opatření převažují pochvaly a odměny nad tresty škola dokáže předcházet konfliktům, dovede je úspěšně řešit;
- Škola nabízí příjemné a podnětné prostředí pro žáky i učitele, mezi pedagogy a ostatními pracovníky převažuje vzájemný respekt a spolupráce;
- Vedení školy pozitivně ovlivňuje úroveň komunikace mezi účastníky vzdělávacího procesu, respektuje a akceptuje návrhy a aktivity žáků, včetně jejich zájmových organizací a uskupení;
- Ve škole jsou kladeny důrazy na signály vstřícnosti směrem ke všem žákům, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, škola pravidelně a efektivně spolupracuje s pedagogicko-psychologickými poradnami a se speciálními pedagogickými centry;
- Ve škole je zpracovaný plán prevence sociálně-patologických jevů, který se realizuje, je znám všem pracovníkům školy a také je pravidelně jednou ročně vyhodnocován;
- Škola poskytuje svým žákům profesionální poradenství a informace k přípravě na budoucí povolání. Výběr školy či zaměstnání je adekvátní schopnostem a studijním předpokladům žáků, škola také úzce spolupracuje s úřady práce a zaměstnavatelskými agenturami;
- Vzájemná komunikace mezi pedagogy je na profesionální úrovni se znaky vzájemné úcty a respektu, třídní učitel také pravidelně komunikuje s dalšími učiteli, kteří učí v jeho třídě, s cílem předcházet možným problémům a zajistit co nejvyšší efektivitu učení žáků ve třídě;
- Třídní učitel vytváří portfolia jednotlivých žáků své třídy, aktivně využívá portfolio k informování rodičů, dalších učitelů, vedení školy, je využíváno také k průběžnému i výstupnímu hodnocení;

- Škola se aktivně prezentuje jako škola otevřená, která přijímá všechny žáky, má fungující systém prezentace na veřejnosti a v médiích, třídní učitel žákům ve třídě poskytuje včasné a nezbytné informace k organizaci vzdělávacího procesu – návštěva divadla, mimoškolní aktivity, výlety, projektové dny, apod.;
- Vedení školy prosazuje aktivně a úspěšně zájmy školy, zřizovatel hodnotí školu pozitivně a účinně ji podporuje v jejích aktivitách;
- Škola programově, aktivně spolupracuje se subjekty v okolí, probíhají neformální setkávání, jsou organizovány společné akce, škola participuje na životě okolí, je otevřena v oblasti sociálních vztahů;
- Místní komunita pozitivně hodnotí aktivity školy a její úsilí na zdokonalování školy;
- Rodiče jsou dobře informováni o dění ve škole i všech plánech a mohou být kdykoliv přítomni ve výuce (srov. Ainscow, M. 2002, Booth, Ainscow 2007, Lukas 2012, Pol, Lazarová 2011, Kratochvílová 2011, 2013).

### ***2.2.2 Škola pro všechny***

Škola má zajištěno optimální finanční pokrytí všech oblastí spojených s inkluzivním vzděláváním, personální zabezpečení, úpravu prostředí školy a prostor jednotlivých tříd, odpovídající vybavení a didaktické pomůcky, odpovídající četnosti jeho používání (Ainscow, M. 2002, 2005; srov. Kratochvílová 2013, Pol, Lazarová 2011).

#### **Ukazatel:**

- Škola má jasně zformulovanou vizi a strategii vlastního rozvoje, která obsahuje konkrétní položky vedoucí ke zlepšování otevřenosti školy vůči všem žákům;
- Zpracovaná strategie rozvoje školy je dílem týmové práce celého pedagogického sboru, strategii sdílí komunita školy;
- Zpracovaná strategie rozvoje školy obsahuje specifické položky popsané kvalitativně a týkají se všech oblastí života školy;
- Dlouhodobé cíle školy jsou východiskem pro celkové hodnocení školy;
- Plán rozvoje školy obsahuje jasně a srozumitelně formulované krátkodobé cíle, které jsou v souladu s vizí školy (dlouhodobými cíli);
- Vlastní hodnocení školy je plánované a je prováděno pravidelně;
- Škola má inkluzivní vzdělávání pevně zakotvené ve svých principech, řešení je funkční a je podrobováno pravidelnému hodnocení;
- Škola dbá na to, aby přijímala všechny žáky (bez ohledu na dosažené výsledky, postižení či jiné obtíže) ze své spádové oblasti;
- Zaměstnanci školy sdílí politiku přijímání všech žáků ze spádové oblasti;

- Škola má nastaveny takové mechanismy, které zaručují bezproblémové začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávacího procesu, jejich efektivita je pravidelně hodnocena;
- Škola podporuje různorodost, žáci ve škole nejsou rozdělováni do tříd podle dosahovaných výsledků či kázeňských problémů;
- Organizační struktura umožňuje realizaci změn vedoucích ke zkvalitnění prostředí školy;
- Je uplatňován participativní model řízení. Vedení školy deleguje co nejvíce pravomocí a odpovědností na učitele a na žáky;
- Ve škole jsou vypracovány a fungují co nejotevřenější informační strategie, tj. všichni, kdo patří k životu školy, mají včas úplné a srozumitelné informace, které se jich týkají;
- Porady mají charakter smysluplné diskuze účastníků, což vedení iniciuje nebo podporuje;
- Komunikace ve škole je vedena způsobem přijatelným pro všechny komunikující strany;
- Ve škole jsou podporovány zdravé mezilidské vztahy. Týmová práce ve škole je samozřejmostí, jednotlivé týmy spolupracují a jsou nositeli změn;
- Na škole je podporována flexibilita a tvořivost pracovníků s cílem různých inovací a změn;
- Všem novým zaměstnancům se pomáhá, aby si ve škole zvykli, mají svého uvádějícího učitele;
- Pedagogičtí pracovníci si mezi sebou vyměňují zkušenosti, informace, materiály;
- Pedagogičtí pracovníci jsou podporováni v tom, aby dále rozvíjeli své znalosti a dovednosti;
- Je aktivně podporována spolupráce všech pedagogických pracovníků školy. Všichni zaměstnanci školy vědí, na koho se mají obrátit, když se setkají s problémem;
- Škola má naplánovaný cyklus autoevaluačních aktivit tak, aby zajišťoval, pravidelný monitoring a hodnocení všech sledovaných oblastí;
- Ve škole jsou sestaveny týmy, které spolupracují na hodnocení jednotlivých oblastí;
- Výstupy z vlastního hodnocení školy jsou projednávány na metodických sdruženích i na pedagogických poradách, kde jsou pak stanoveny kroky pro další zdokonalování školy;
- Ve škole funguje systém pravidelného hodnocení pracovníků. Každý pracovník školy má personální portfolio zahrnující sebehodnocení (srov. Booth, Ainscow 2007, Lukas 2012, Pol, Lazarová 2011, Kohoutek, Mareš 2011, Mareš, Ježek 2012, Bartoňová, Vítková et al. 2010, Havel, Vítková 2010).

### ***2.2.3 Podmínky ke vzdělávání v inkluzivní škole***

Inkluze se dotýká širokého okruhu žáků, nejen těch, u kterých byly zjištěny speciální vzdělávací potřeby. Všichni žáci by měli být zapojeni do vyučovacích aktivit, které pro ně mají význam. Pro úspěšnost inkluzivního vzdělávání je zajištěno dostatečně motivující prostředí i vhodné podmínky (srov. Lechta 2010, Hájková, V., Strnadová, I. 2010).

### **Ukazatel:**

- Všichni pedagogičtí pracovníci mají odpovídající kvalifikaci;
- Pedagogičtí pracovníci provádějí ve třídě průběžnou diagnostickou činnost, jejíž výsledky jsou východiskem pro vytvoření vhodných podmínek a strategií výuky, opatření jsou aplikována v praxi;
- Pedagogičtí pracovníci se průběžně vzdělávají v oblastech, které přispívají k rozvoji inkluzivního vzdělávání;
- Pedagogičtí pracovníci přizpůsobují vzdělávací proces individuálním potřebám žáků;
- Pedagogičtí pracovníci řeší společně problém, pokud stav žáka nebo skupiny vzbuzuje obavy;
- Pedagogičtí pracovníci vytvářejí podmínky, aby byli žáci maximálně nezávislí na jejich přímé podpoře;
- Asistenti pedagoga jsou zapojeni do plánování vzdělávacího procesu i jeho vyhodnocování;
- Přístup do školy i pohyb v ní je umožněn i osobám s postižením, znevýhodněným;
- Škola má zpracovaný orientační systém, který umožňuje všem žákům (včetně žáků se SVP) bez obtíží se v prostorách školy orientovat;
- Existuje podpora pro žáky, kteří mají zejména na počátku docházky do školy problémy s orientací;
- Všichni žáci třídy jsou vzděláváni společně;
- Ve škole jsou vyvěšeny kontakty na vyučující, ke kterým mohou žáci chodit pro rady;
- Pracovní prostředí třídy je přizpůsobeno individuálním potřebám žáků;
- Žáci mohou spolurozhodovat o vzhledu a zařízení své kmenové třídy;
- Vzdělávací obsah je orientován na žáka – je relevantní vzhledem ke smyslu a významu, realistický z hlediska času a srozumitelný vůči předpokladům žáka;
- Cíle vzdělávání žáků jsou explicitně pojmenovány, průběžně vyhodnocovány a modifikovány;
- Podle individuálních potřeb žáků je vzdělávací obsah modifikován;
- Vzdělávací obsah a strategie jeho osvojování jsou konzultovány s žákem, zákonnými zástupci, dalšími odborníky;
- Všichni učitelé si pravidelně připravují vlastní výukové materiály;
- Disponibilní časové dotace je využíváno podle potřeb žáků;
- Pomůcky jsou umístěny v otevřeném systému, žáci k nim mají volný přístup;
- Materiální vybavení, vystavené materiály, pomůcky, umožňují samostatné učení a jsou ve výuce využívány podle potřeb dětí;
- Pomůcky pro žáky se SVP jsou využívány i u žáků intaktních, jejich použití napomáhá k zprostředkování učiva;

- Žáci se SVP mají k dispozici specializované pomůcky a didaktický materiál, kompenzační a rehabilitační pomůcky;
- Pomůcky jsou využívány ve všech předmětech, kde žákovi pomáhají dosáhnout stanovených cílů;
- Učitelé a žáci (včetně žáků se SVP) mají volný přístup ke kopírce, počítačům, do knihovny, apod.;
- Učitelé se navzájem pravidelně navštěvují ve výuce, poskytují si cílenou zpětnou vazbu a konzultují;
- Délka vyučovací hodiny je variabilní, upravuje se podle individuálních potřeb žáků;
- V edukačním procesu je vyvážené zastoupení hromadné, skupinové i individuální formy práce;
- Učitelé jsou připraveni vysvětlit, proč používají určité metody výuky a jak tyto metody co neefektivněji přispívají k dosahování vzdělávacích cílů;
- Do edukačního procesu je podle individuálních potřeb zapojen pedagogický asistent (srov. Booth, Ainscow 2007, Lukas 2012, Pol, Lazarová 2011, Kohoutek, Mareš 2011, Bartoňová M., Vítková, M. et al. 2013, 2014, Havel, J., Vítková, M. 2010, Kratochvílová, J. 2011, 2013, Hájková, V., Strnadová, I. 2010).

#### ***2.2.4 Průběh vzdělávání v inkluzivní škole***

Žákům je podle potřeb poskytována pravidelná speciálně pedagogická péče. Ve výuce postupuje tematicky spolu se třídou a spolupracuje se svými spolužáky. Žáci se účastní výuky cizího jazyka, výchov atd. Kompetence učitele a asistenta pedagoga jsou přiměřeně rozděleny. Učitel a asistent spolu pravidelně komunikují o věcech výuky. Učitel se věnuje žákovi také individuálně, klade na žáka v přiměřené míře stejné výukové požadavky jako na jeho spolužáky. Učitel používá i jiné vyučovací styly než jen frontální (srov. Kratochvílová, J. 2011, Bartoňová M., Vítková, M. et al. 2010, 2014, Kohoutek, Mareš 2012).

#### **Ukazatel:**

- Jednání učitele a žáka je založeno na partnerském vztahu;
- Každý je vnímán jako osobnost, která může něco naučit ostatní;
- Rozmanitost je vnímána jako obohacující příležitost podporující učení, ne jako problém;
- Všichni žáci jsou respektováni a posuzováni stejně;
- Názory žáků mají reálný dopad na to, co se ve škole děje;
- S žáky je konzultováno, jak zpříjemnit atmosféru ve třídách;
- Všichni žáci jsou motivováni a povzbuzováni k tomu, aby předpokládali, že dosáhnou velmi dobrých výsledků;
- Asistent pedagoga usiluje o podporu a aktivní účast všech žáků;
- Pedagogové se snaží posilovat žáky s nízkou sebedůvěrou;

- Pedagogové hodnotí ve spolupráci s žákem jeho individuální pokrok a společně plánují další rozvoj;
- Žáci sami posuzují svůj pokrok v učení;
- Žáci jsou motivováni k oceňování výsledků ostatních spolužáků;
- Individuální vzdělávací strategie je tvořena pro všechny žáky, kteří ji potřebují;
- Jednotliví žáci jsou učitelem zapojováni do vyučování velmi různorodým způsobem;
- Ve vhodných případech je žákům nabízena možnost volby práce (samostatná práce, práce ve dvojicích, skupinová či hromadná činnost);
- Vzdělávací obsah je zprostředkováván a modifikován učebními texty a pomůckami, které odpovídají potřebám žáků;
- Žáci ve výuce využívají různých informačních zdrojů (knihovny, audiovizuální techniky, praktických činností a ICT);
- Ve výuce je uplatňována široká škála metod: rozhovory, diskuse, práce s textem, vysvětlování, laborování a experimentování, řešení problému, didaktické hry, myšlenkové mapování, apod.;
- V hodinách je zohledněno rozdílné tempo žáků, čas rychlejších žáků je efektivně využit;
- Žákům jsou poskytovány příležitosti, aby mohli pracovat s žáky, kteří jsou od nich rozdílní;
- Žáci si spontánně pomáhají v rámci své třídy;
- Vzájemná pomoc mezi žáky je vyučujícími podporována a je žákům umožňována i ve vyučovacích hodinách;
- Žáci jsou zapojeni do vzájemného hodnocení kvality učení;
- Po skupinovém vyučování následuje společná reflexe využitá pro lepší přijetí a využívání odlišností žáků zejména žáků se SVP;
- Škola umožňuje vypracování domácích úkolů v prostorách školy s pomocí spolužáka;
- Učitelé a pedagogičtí asistenti přizpůsobují vzdělávací proces individuálním potřebám všech žáků;
- Žáci mají k dispozici vhodně přizpůsobené pracovní materiály a pomůcky;
- Při potížích v učení žáků hledají učitelé příčiny ve stylu učení;
- Učitelé v edukačním procesu využívají rozmanité aktivity včetně diskuse, výkladu, psaní, kreslení, řešení problému, využívání knihovny, audiovizuální techniky, praktických činností a ICT;
- Pedagogové provádějí pravidelnou diagnostickou činnost ve třídě, která je východiskem pro vytvoření vhodných podmínek pro vzdělávání žáků;
- Učitelé reflektují v hodinách rozdílnosti ve znalostech žáků;



- Cíle, kterých mají žáci v jednotlivých hodinách dosáhnout, jsou jasně pojmenovány a individualizovány (srov. Lukas 2012, Grecmanová, Dopita, Poláchová-Vašátková, Skopalová 2012, Kekule 2011, Havel, Vítková 2010).

### ***2.2.5 Hodnocení v inkluzivní škole***

Škola používá plán hodnocení, který popisuje cíle, užítí, úlohu a úkoly hodnocení a jasně vyjadřuje, jak je hodnocení využíváno k uspokojení rozmanitých potřeb všech žáků. Učitelé využívají hodnocení jako prostředku pro zlepšení učení žáků, který umožňuje stanovovat jejich vlastní cíle i cíle žáka (ve smyslu efektivních vyučovacích strategií pro konkrétního žáka), a jako prostředku, který poskytuje o procesu učení zpětnou vazbu jim i žákovi. Žáci jsou zapojeni a mají možnost ovlivnit své vlastní hodnocení a také rozvoj, uplatnění a vyhodnocení svých vlastních vzdělávacích cílů (srov. Booth, Ainscow 2007, Kohoutek, Mareš 2012, Bartoňová M., Vítková, M. et al. 2012).

#### **Ukazatel:**

- Žákům jsou předem známa kritéria jejich hodnocení a způsoby jejich hodnocení;
- Hodnotí se úspěch žáka v porovnání s jeho individuálními možnostmi;
- Hodnocení práce žáka provádí učitel ve spolupráci s žákem, vyhodnocuje se osobní pokrok rozvoje vzhledem ke stanoveným cílům ve všech oblastech;
- Způsob hodnocení a výsledky žáků jsou konzultovány pravidelně s rodiči, případně i s dalšími odborníky;
- Používané způsoby hodnocení poskytují informace k zlepšení výsledků žáka;
- Používané způsoby hodnocení umožňují všem žákům reflektovat svoje znalosti a dovednosti, podporují rozvoj všech žáků;
- V průběhu procesu učení je vhodně využíváno formativního hodnocení;
- Znalosti a dovednosti jsou sumativně ověřovány ve fázi, kdy jsou žáci na jejich ověření dostatečně připraveni;
- Učitelé hodnotí ve spolupráci s žákem jeho individuální pokrok a plánují jeho další rozvoj;
- Hodnocení učitele je doplňováno sebehodnocením žáka a naopak (srov. Průcha, Walterová, Mareš 2013, Booth, Ainscow 2007, Lukas 2012, Bartoňová, Vítková, et al. 2013, Kratochvílová 2013, Hájková, Strnadová 2010).

### ***2.2.6 Spolupráce v inkluzivní škole***

Podmínky spolupráce školy a rodičů žáků – podávání pravidelných informací rodičům, setkávání učitelů s rodiči, zapojení rodičů do akcí ve škole, možnost účasti rodičů ve výuce, poradenství pro rodiče. Je zajišťována podpora ze strany spolužáků. Žák se podílí na výběru těchto aktivit. Žák je plně zapojen a respektován (srov. Booth, Ainscow 2007, Lukas 2012, Pol, Lazarová 2011, Kohoutek, Mareš 2012).

**Ukazatel:**

- Pedagogičtí pracovníci řeší společně problém, pokud stav žáka nebo skupiny vzbuzuje obavy;
- Asistenti pedagoga jsou aktivně zapojeni do plánování vzdělávacího procesu a jeho vyhodnocování;
- Učitelé i pedagogičtí asistenti se společně podílejí na tvorbě IVP;
- Pracovníci poradenských zařízení podporují učitele a asistenty v zodpovědnosti za vzdělávání rozmanitého spektra žáků – vzděláváním, odbornými doporučeními, aktivní participací ve výuce;
- Pracovníci poradenských zařízení se spolupodílejí na rozvoji inkluzivního prostředí ve škole i okolí;
- S odbornými pracovišti konzultují pedagogičtí pracovníci vhodné podmínky a strategie výuky; společně dle platné legislativy utvářejí IVP, IVÝP a využívají jejich služeb;
- Vyhodnocování průběhu vzdělávání žáků se SVP odborníky probíhá ve stanovených intervalech ve škole;
- V rámci inkluzivního vzdělávání jsou využívány zkušenosti jiných škol a vytvářena síť spolupracujících škol;
- Spolupráce s rodiči je založena na sdíleném řešení problému;
- S rodiči je komunikována vize školy a její principy při různých příležitostech;
- V případě zájmu se rodiče se mohou zúčastnit běžné výuky;
- Je-li třeba, je komunikace s rodiči zprostředkována tlumočnickem;
- Spolupráce s rodiči se realizuje v oblasti plánování školních (kulturních, sportovních) i vzdělávacích akcí;
- Případné potíže ve vzdělávání či výchovné problémy žáků jsou s rodiči řešeny bezprostředně;
- Rodičům je v případě potřeby zprostředkována konzultační pomoc externích pracovníků nebo pracovníků školního poradenského pracoviště (srov. Booth, Ainscow 2007, Lukas 2012, Pol, Lazarová 2011, Grecmanová, Dopita, Poláchová-Vašátková, Skopalová 2012, Kohoutek, Mareš 2012, Mareš, Ježek 2012, Bartoňová M., Vítková, M. et al. 2014).

## **2.3 OBLASTI STANOVENÉ PRO HODNOCENÍ ŠKOLY V RÁMCI INKLUZE**

Vnitřní vývoj školy směrem ke škole pro všechny děti se dotýká všech účastníků. Závisí na nasazení učitele, vedení školy i rodičů. Také je ale závislý na podmínkách, které fakticky umožňují vytvořit inkluzivní školu. Jedná se o poskytnutí všech nutných zdrojů, aby bylo dětem se specifickými potřebami umožněno neomezené učení. Dále se jedná o tvořivý volný prostor i rozvrh hodin. Jde i o autonomii při výběru personálu, protože učitelé v inkluzivních školách by měli pracovat dobrovolně a rádi (srov. Wilhelm, 2002, Ainscow 2005, Tanenbergerová 2013).

Inkluzivní škola je zodpovědná za svůj kontinuální vývoj. Zdroje pro další vzdělávání učitelů musí umožnit klást důraz na specifické potřeby dané školy. Učitelé pracují za všech okolností jako tým a transferem kompetencí přispívají k zajištění kvalitního vyučování. Inkluzivní škola se musí zvýšenou měrou otevřít navenek, protože má dětem otevřít a připravit cesty pro budoucí vzdělávání a nesmíme ji tedy chápat jako uzavřený systém. Jejím rysem je rovněž kooperace s institucemi předškolního vzdělávání, zdravotnictví, dalšího vzdělávacího proudu i s druhy povolání typickými pro daný region. Profil inkluzivní školy se vyznačuje tím, že se zavazuje k inkluzivním hodnotám a zásadám. To se odráží obzvláště formou popisu a hodnocení individuálních výkonů (Wilhelm, 2002). V rámci tvorby evaluačního nástroje byly pro účely hodnocení kvality inkluzivní školy stanoveny níže popsané oblasti.

### ***2.3.1 Kultura školy***

V této oblasti jde o vytvoření bezpečné, vstřícné, spolupracující a podnětné komunity, kde je každý vnímán jako jeden ze základních kamenů pro dosažení nejlepších výsledků všech jejích členů. Soustředí se na vytváření sdílených inkluzivních hodnot, které jsou předávány novým učitelům, studentům, členům správních orgánů a rodičům/pečovatelům. Principy a hodnoty inkluzivní školní kultury jsou základem pro rozhodování o politice školy i každodenní praxi ve třídě. Rozvoj školy tak představuje kontinuální proces (Booth, Ainscow 2002, srov. 2007, Pol, Hloušková, Novotný, Zounek 2005, Holúbková 2010).

### ***2.3.2 Inkluzivní politika školy***

Zde je snahou zajistit, aby myšlenka inkluze nechyběla v žádném aspektu školního plánování. Všechny plány jsou zpracovány v duchu maximální podpory v zapojení se studentů a učitelů od chvíle, kdy překročí práh školy, vztahují se na všechny studenty v dané lokalitě a minimalizují vylučovací tlaky. Všechny koncepce naplňují jasnou strategii změny. Podporou se rozumí veškeré aktivity, které zvyšují schopnost školy reagovat na různorodost studentů. Všechny formy podpory se realizují v souladu s inkluzivními principy a společně tvoří ucelený systém (srov. Booth, Ainscow 2007, Ainscow 2002).

### ***2.3.3 Podmínky ke vzdělávání***

V této oblasti se jedná především o personální, organizační, obsahové, materiální a prostorové podmínky v rámci zajištění správného fungování inkluzivní školy. Aby mohl být inkluzivní vzdělávací proces úspěšný, je nutné co možná největší přizpůsobení prostředí školy heterogennímu složení dětí. Správně nastavené podmínky by měly různým žákům umožnit vzdělávat se v podnětném prostředí a odstranit bariéry, které by žákům mohly bránit v edukačním procesu a plnohodnotném rozvoji (Průcha ed. 2009, Bartoňová, Vítková 2012, Hájková, Strnadová 2010).

### ***2.3.4 Průběh inkluzivního vzdělávání***

V této oblasti jde o vytváření praktických postupů, které zohledňují inkluzivní kulturu a politiku školy. Výuka reaguje na různorodost žáků, kteří jsou podporováni k tomu, aby se aktivně zapojili do všech procesů v rámci edukace. Realizace společného vyučování je na základě vhodně volených učebních metod možné bez omezení a na pozadí společné práce všech žáků představuje základní

princip inkluzivního vyučování, které utváří všichni jedinci, kteří se ho účastní (Bartoňová, Vítková 2007; srov. Kratochvílová 2011).

### **2.3.5 Systém inkluzivního hodnocení**

V podmínkách inkluzivního vzdělávání by mělo být hodnocení pojato jako způsob, kterým učitelé a žáci systematicky získávají a využívají informace o úrovni dosažených výsledků v různých složkách osobnosti žáka a o probíhajícím procesu učení, aby společně a pokud je to možné, za aktivní účasti jednotlivých žáků, citlivě organizovali další učení k maximálně možným výsledkům žáků při respektování jejich osobnostních charakteristik. Způsob hodnocení ve školách hlavního proudu, který jak ve své filosofii, tak i v praktickém užití podporuje v nejvyšší možné míře učení všech žáků. V obecné rovině je cílem inkluzivního hodnocení nastavení systémových i praktických procesů tak, aby tyto podporovaly a zvyšovaly úspěšnost inkluze a zapojení všech žáků ohrožených exkluzí, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Průcha, Walterová, Mareš 2013, Bartoňová, Vítková, et al. 2013, Kratochvílová 2013, Hájková, Strnadová 2010).

### **2.3.6 Spolupráce**

Budování společných inkluzivních hodnot a vztahů založených na spolupráci může vést ke změnám i v ostatních oblastech. Efektivní spolupráce v inkluzivní škole je charakterizována jako úzká spolupráce, která je založená na společném řešení problémů učitelů, speciálními pedagogy, rodiči a odborníky. Spolupráce učitelů s rodiči, odborníky školních a školských poradenských zařízení případně i z jiných resortů je považována za jednu z důležitých podmínek inkluzivní školy. Jedná se o komplexní proces, v němž je nezbytné včas problém identifikovat a společně směřovat k pochopení potřeb všech žáků vzdělávajících se v inkluzivní škole (srov. Booth, Ainscow 2007, Pol, Lazarová 2011, Bartoňová M., Vítková, M. et al. 2014, Kratochvílová 2013).

## **2.4 APLIKAČNÍ ČÁST HODNOCENÍ KVALITY INKLUZIVNÍ ŠKOLY**

Níže popsaný evaluační nástroj umožňuje screeningové, orientační posouzení vybraných oblastí, které by inkluzivní škola měla (mohla) naplňovat. Tedy škola, která se blíží pojetí inkluze jako přizpůsobení se všech aktérů výchovně-vzdělávacího procesu různorodým potřebám všech žáků a vytváří diferencované podmínky pro aktivní začlenění se všech žáků (pokud je to možné) do všech činností souvisejících se školní docházkou. Booth a Ainscow (2007) uvádí podstatnou skutečnost, že inkluze se zdaleka netýká jen způsobů výuky žáků se SVP v hodinách, ale obecného nastavení a směřování celé školy. Tito autoři hovoří o třech vzájemně propojených oblastech: inkluzivní politice, inkluzivní kultuře a inkluzivní praxi školy.

Cílem předloženého evaluačního nástroje je rámcové posouzení míry připravenosti školy k inkluzivnímu pojetí vzdělávání. V praxi to znamená do jaké míry je škola otevřena začleňování různých žáků se SVP do vzdělávání; zda jsou odpovídajícím způsobem nastaveny vztahy uvnitř školy i vztahy školy s okolím; jaké strategie výuky učitelé u žáků uplatňují; jaké jsou podmínky pro vzdělávání žáků se SVP, apod.

Závěry, získané z evaluačního nástroje, by *neměly* být konečným vyhodnocením „kvality inkluzivní školy“, ale mnohem více zdrojem podnětů k dalšímu kvalitativnímu zkoumání stavu, případně k zamyšlení se nad způsobem práce školy se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se jakkoli odlišují od pomyslného „běžného“ žáka.

#### **2.4.1 Osnova doporučeného postupu hodnocení kvality inkluzivní školy**

V této části je popsán praktický návod pro k hodnocení kvality inkluzivní školy. Jsou zde uvedeny metodické pokyny k práci s nástrojem i upozornění na různé možnosti nástroje.

##### **• Přípravná fáze hodnocení kvality inkluzivní školy**

---

Než začnete s vlastním procesem hodnocení, je dobré se na tuto činnost připravit.

*Přípravná fáze by měla zahrnovat zejména:*

- Vytvoření plánu nadcházejícího procesu, který by měl obsahovat způsob provedení hodnocení kvality inkluze (použité nástroje, činnosti, které bude třeba provést, a počet zaměstnanců, kteří se na nich budou podílet);
- Rámcový časový harmonogram;
- Komunikaci se všemi zaměstnanci o nadcházející činnosti;
- Seznámení s cíli, procesy a výstupy hodnocení zaměstnanců školy.

##### **• Časový rozsah**

---

Pro vypracování plánu je nutné mít určitou představu o časovém rozsahu plánovaných činností. Také komunikaci se zaměstnanci o nadcházejících aktivitách ve škole věnujte dostatek času; vytvořte dostatek prostoru pro vyjádření a vzájemnou komunikaci pedagogických pracovníků školy.

##### **• Tým pro vlastní hodnocení školy**

---

- Seznámení členů týmu se souborem indikátorů kvality školy, klíčem k jejich vyhodnocení, pokyny pro výsledné hodnocení;
- Návrh a schválení hodnocených oblastí a ukazatelů, volba metod a příprava nástrojů – záznamů z rozhovorů, dotazníků;
- Zpracování plánu provedení vlastního hodnocení školy (srov. Kekule 2012).

#### **2.4.2 Proces hodnocení kvality inkluzivní školy**

Činnosti, které provedete během vlastního hodnocení školy při použití tohoto nástroje, můžeme rozdělit do několika základních kroků, které jsou uvedeny níže.

##### **• Vlastní proces hodnocení**

---

Hodnotitel postupně zhodnotí všechny oblasti i podoblasti podle navržených kritériálních otázek. Vybere odpovídající stupeň na hodnotící škále a označí křížkem.

### • **Souhrnné hodnocení podoblasti**

---

Po zhodnocení všech kritérií za danou podoblast provede hodnotitel hodnocení celé dané podoblasti. Tyto souhrny slouží jako podklad k vlastnímu zhodnocení dosažených výsledků.

### • **Celkové hodnocení oblastí**

---

Po zhodnocení všech kritérií za danou oblast provede hodnotitel hodnocení celé dané oblasti. Tyto souhrny slouží jako podklad k vlastnímu zhodnocení dosažených výsledků.

### • **Souhrnné zhodnocení oblastí**

---

Tým hodnotitelů provede celkové zhodnocení dosažených výsledků a vyhotoví zprávu o vlastním hodnocení kvality inkluzivní školy. Po zhodnocení všech kritérií za danou oblast provede hodnotitel hodnocení celé dané oblasti. Tyto souhrny slouží jako podklad k vlastnímu zhodnocení dosažených výsledků. Toto zhodnocení je již plně v kompetenci jednotlivých hodnotitelů. Pro představu, jak by zhodnocení mohlo být provedeno, uvádíme jeden z možných postupů:

- Proveďte souhrn výsledků ve všech tabulkách;
- Vytipujte silné a slabé podoblasti v dané oblasti;
- Definujte návrhy opatření ke zlepšení.

### • **Návrhy opatření na zvýšení kvality inkluzivního vzdělávání**

---

Součástí tabulky každé hodnocené podoblasti je pole „Poznámky“. Toto pole umožňuje zaznamenat náměty, nápady na zlepšení situace v oblasti, která je právě hodnocena. Pole nabízí prostor pro konkrétní návrhy, poznámky týkající se možností zlepšení apod. Při formulaci konkrétních návrhů na zlepšování je nutné předchodí nápady kriticky posoudit z hlediska možností jejich realizace. Takto posouzeným návrhům je třeba přiřadit prioritu, což je vhodné prodiskutovat v širším týmu, případně i s ostatními zaměstnanci. Zapojení i dalších zaměstnanců do rozhodovacího procesu může zvýšit efektivitu realizace vybraných návrhů.

### • **Zpráva o vlastním hodnocení kvality inkluzivního vzdělávání**

---

Struktura „Zprávy“ sestává ze souhrnných posouzení hodnocení a návrhů na další zlepšování. „Zpráva“ obsahuje osm kapitol. První kapitola zobrazuje úvodní informace o hodnoceném zařízení. Dalších šest kapitol obsahuje údaje ze souhrnného zhodnocení jednotlivých oblastí. Poslední osmá kapitola je věnována formulovaným návrhům opatření na zlepšení kvality inkluzivního vzdělávání ve sledovaném zařízení.

Tato „Zpráva“ má sloužit především k otevření diskuse o inkluzi v konkrétní škole. V této souvislosti doporučujeme pro následnou práci s výsledky hodnocení: podrobně je probrat v rámci celého pedagogického sboru a zvážit, zda by pro školu nebylo přínosné věnovat se komplexnější práci na inkluzivním rozvoji.

### • **Plánování dalšího procesu hodnocení kvality inkluzivního vzdělávání**

---

Poslední fází celého procesu hodnocení kvality inkluzivního vzdělávání je zhodnocení proběhlého vlastního hodnocení školy a naplánování dalšího hodnotícího cyklu. Vzhledem ke změ-

nám, které v této oblasti v současnosti probíhají, neuvádíme žádné termíny a doporučujeme sledovat aktuální znění školského zákona a příslušných vyhlášek. Plánování dalšího procesu hodnocení musí mít některé shodné vlastnosti jako každý jiný plán – tedy konkrétně stanovené úkoly, s termínovým plněním a adresnou zodpovědností. Proto výchozím bodem plánování musí být jasné stanovení cílů, škole přiměřených a v takové podobě, aby se o nich dalo pak říci, zda byly dosaženy, či nikoliv. Stejně tak zaváděná opatření musí být konkrétní, termínovaná, s adresnou zodpovědností, včetně vymezení toho, co znamená kvalitní realizace opatření (srov. Kekule 2012, Chvál 2012, Erudice 2004).

### ***2.4.3 Možnosti využití evaluačního nástroje***

Při tvorbě nástroje, který je určen pro používání především v praxi na základních školách, jsme pokládali za velmi důležité spolupracovat se zástupci škol a maximálně přizpůsobit vytvářený nástroj požadavkům, které vycházejí z jejich praxe v oblasti školství.

*Spolupráce se školami probíhala v několika rovinách:*

- Poskytnutím vlastních autoevaluačních zpráv a souvisejících dokumentů, které byly použity jako jedny z podkladových materiálů při tvorbě nástroje;
- Aktivní komunikace se zástupci škol v diskuzních skupinách;
- Připomínkováním navržených oblastí a podoblastí hodnocení kvality inkluzivní školy i příslušejících kritériálních otázek.

Proces hodnocení kvality inkluzivní školy může být na různých školách realizován rozdílnými způsoby, které odrážejí specifika jednotlivých škol. Různá velikost škol se může například promítnout do rozdílného personálního zajištění probíhajícího vlastního hodnocení školy.

*Evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy umožňuje provést hodnocení:*

- Týmem externích hodnotitelů;
- Týmem interním hodnotitelů (širší vedení, tým složený z dalších vybraných pedagogických pracovníků);
- Týmem složeným z externích i interních hodnotitelů.

*Konkrétní postup hodnotitele/ů:*

- Postupně zhodnotí všechny podoblasti podle navržených kritériálních otázek;
- Vybere stupeň na hodnotící škále;
- Zvolí počet bodů v rozmezí příslušejícím danému stupni;
- Může podat konkrétní návrh na zlepšení v dané oblasti;
- Provede souhrnné zhodnocení za každou oblast také vzhledem k podmínkám a stanoveným cílům školy;
- Provede celkové zhodnocení dosažených výsledků;
- Navrhne případná opatření pro další zlepšení kvality;
- Vypracuje zprávu o vlastním hodnocení kvality inkluzivní školy, kterou předkládá vedení školy.

*Pro ohodnocení míry splnění jednotlivých kritérií byla doporučena následující stupnice<sup>7</sup>:*

ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
-----	-----------	----------	----

- **ANO** – jednoznačná pozitivní odpověď na danou otázku
- **SPÍŠE ANO** – váhavá spíše pozitivní odpověď na danou otázku (např. ano, ale ne vždy či ve všech případech, ...)
- **SPÍŠE NE** – váhavá spíše negativní odpověď na danou otázku (např. občas, či v málo případech, ...)
- **NE** – jednoznačná negativní odpověď na danou otázku

*Přiřazení bodů jednotlivým škálovým stupňům. Doporučujeme následující:*

- ANO – 3 body
- SPÍŠE ANO – 2 body
- SPÍŠE NE – 1 bod
- NE – 0 bodů

#### **2.4.4 Evaluační nástroj k hodnocení kvality inkluzivní školy**

Evaluační nástroj k hodnocení kvality inkluzivní školy definuje jednotlivé oblasti a podoblasti a v ještě jemnějším rozlišení jednotlivé ukazatele. V dalším textu jsou jednotlivé oblasti, podoblasti a jejich ukazatele uvedeny. Otázky v jednotlivých stanovených oblastech a podoblastech vychází z výše popsaných zdrojů a byly upraveny pro potřeby tohoto nástroje. Celkový počet otázek je 150, jsou rozloženy do šesti oblastí a podoblastí.

---

<sup>7</sup> Metodika využití Kritérií pro hodnocení vlastního hodnocení školy



Tab. 1: Oblasti evaluačního nástroje

Oblast		Podoblast
<b>1. Kultura školy</b>	1.1	Škola podporující žáky
	1.2	Vzájemné vztahy
	1.3	Výchovné poradenství
	1.4	Práce třídního učitele
	1.5	Image školy
	1.6	Vztahy s okolím
<b>2. Inkluzivní politika školy</b>	2.1	Vize a vnitřní hodnoty školy
	2.2	Inkluzivní vzdělávání
	2.3	Organizace školy
	2.4	Pedagogické řízení školy
	2.5	Vlastního hodnocení školy
<b>3. Podmínky ke vzdělávání</b>	3.1	Personální
	3.2	Materiální
	3.3	Obsahové
	3.4	Prostorové
<b>4. Průběh vzdělávání</b>	4.1	Vzájemný respekt
	4.2	Osobní maximum
	4.3	Výukové strategie
	4.4	Spolupráce mezi žáky
	4.5	Individualizace a v procesu učení
<b>5. Systém inkluzivního hodnocení</b>	5.1	Kritéria hodnocení
	5.2	Formy hodnocení
	5.3	Typy hodnocení
<b>6. Spolupráce školy</b>	6.1	Spolupráce interní
	6.2	Spolupráce externí
	6.3	Spolupráce s rodiči

## 1. Oblast: Kultura školy

Oblast: 1. Kultura školy					
Podoblast: 1.1 Škola podporující žáky					
	Indikátor	ano	spíše ano	ne	spíše ne
1.1.1	Škola má vytvořený soubor hodnot, které považuje za důležité				
1.1.2	Ve škole převažuje optimismus a důvěra v úspěch, žáci pozitivně oceňují úspěch ostatních				
1.1.3	Podporují pedagogové školy sebedůvěru, otevřenost a sebereflexi žáků?				
1.1.4	Vnímají žáci úspěch jako pozitivní motivaci, napomáhá jim při seberealizaci a dalším uplatnění?				
1.1.5	V rámci výchovných opatření převažují pochvaly a odměny nad tresty				
1.1.6	Škola dokáže předcházet konfliktům, dovede je úspěšně řešit				
<b>Souhrnné hodnocení podoblasti</b>					
Poznámky:					

Oblast: 1. Kultura školy					
Podoblast: 1.2 Vzájemné vztahy					
	Indikátor	ano	spíše ano	ne	spíše ne
1.2.1	Škola nabízí příjemné a podnětné prostředí pro žáky i učitele				
1.2.2	Ve škole mezi pedagogy a ostatními pracovníky převažuje vzájemný respekt a spolupráce				
1.2.3	Vedení školy pozitivně ovlivňuje úroveň komunikace mezi účastníky vzdělávacího procesu, respektuje a akceptuje návrhy a aktivity žáků, včetně jejich zájmových organizací a uskupení				
1.2.4	Škola klade důraz na signály vstřícnosti směrem ke všem žákům, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami				
<b>Souhrnné hodnocení podoblasti</b>					
Poznámky:					

Oblast: 1. Kultura školy					
Podoblast: 1.3 Výchovné poradenství					
	Indikátor	ano	spíše ano	ne	spíše ne
1.3.1	Škola pravidelně a efektivně spolupracuje s pedagogicko-psychologickými poradnami a se speciálními pedagogickými centry				
1.3.2	Škola má zpracovaný plán systém prevence sociálně-patologických jevů, který se realizuje, je znám všem pracovníkům školy a je pravidelně jednou ročně vyhodnocován				

1.3.3	Škola poskytuje svým žákům profesionální poradenství a informace k přípravě na budoucí povolání. Výběr školy či zaměstnání je adekvátní schopnostem a studijním předpokladům žáků				
1.3.4	Škola spolupracuje plánovitě s úřady práce a zaměstnaneckými agenturami				
<b>Souhrnné hodnocení podoblasti</b>					
Poznámky:					

<b>Oblast: 1. Kultura školy</b>					
<b>Podoblast: 1.4 Práce třídního učitele</b>					
	<b>Indikátor</b>	<b>ano</b>	<b>spíše ano</b>	<b>ne</b>	<b>spíše ne</b>
1.4.1	Třídní učitel pravidelně komunikuje s dalšími učiteli, kteří učí v jeho třídě, s cílem předcházet možným problémům a zajistit co nejvyšší efektivitu učení žáků ve třídě				
1.4.2	Vzájemná komunikace mezi pedagogy je na profesionální úrovni se znaky vzájemné úcty a respektu				
1.4.3	Třídní učitel vytváří portfolia jednotlivých žáků své třídy, aktivně využívá portfolio k informování rodičů, dalších učitelů, vedení školy, apod. Portfolio žáka je využíváno pro průběžné i výstupní hodnocení				
1.4.4	Třídní učitel citlivě přizpůsobuje metody, formy práce i hodnocení výuky ve třídě				
1.4.5	Třídní učitel žákům ve třídě poskytuje včasné a nezbytné informace k organizaci vzdělávacího procesu – návštěva divadla, mimoškolní aktivity, výlety, projektové dny, apod.				
<b>Souhrnné hodnocení podoblasti</b>					
Poznámky:					

<b>Oblast: 1. Kultura školy</b>					
<b>Podoblast: 1.5 Image školy</b>					
	<b>Indikátor</b>	<b>ano</b>	<b>spíše ano</b>	<b>ne</b>	<b>spíše ne</b>
1.5.1	Škola má fungující systém prezentace na veřejnosti a v médiích, díky kterému roste prestiž školy				
1.5.2	Škola se aktivně prezentuje jako škola otevřená, která přijímá všechny žáky				
1.5.3	Škola má logo, které ji a její vizi výstižně charakterizuje				
1.5.4	Škola udržuje aktuální webové stránky				
1.5.5	Škola má vkusně a esteticky upravené vnitřní a vnější prostor, je jedním z dominujících objektů ve svém okolí				
<b>Souhrnné hodnocení podoblasti</b>					
Poznámky:					

<b>Oblast: 1. Kultura školy</b>					
<b>Podoblast: 1.6 Vztahy s regionem a okolím</b>					
	<b>Indikátor</b>	<b>ano</b>	<b>spíše ano</b>	<b>ne</b>	<b>spíše ne</b>
1.6.1	Vedení školy prosazuje aktivně a úspěšně zájmy školy				
1.6.2	Zřizovatel hodnotí školu pozitivně a účinně ji podporuje v jejích aktivitách				
1.6.3	Škola programově, aktivně spolupracuje se subjekty v okolí, probíhají neformální setkávání, jsou organizovány společné akce, škola participuje na životě okolí, je otevřena v oblasti sociálních vztahů				
1.6.4	Místní komunita pozitivně hodnotí aktivity školy a její úsilí na zdokonalování školy				
1.6.5	Rodiče jsou dobře informováni o dění ve škole i všech plánech				
1.6.6	Rodiče mohou být kdykoliv přítomni ve výuce				
<b>Souhrnné hodnocení podoblasti</b>					
Poznámky:					

<b>Souhrnné hodnocení oblasti: 1. Kultura školy</b>		
	<b>Podoblast</b>	<b>Bodové hodnocení</b>
1.1	Škola podporující žáky	
1.2	Vzájemné vztahy	
1.3	Výchovné poradenství	
1.4	Práce třídního učitele	
1.5	Image školy	
1.6	Vztahy s regionem a okolím	
<b>Souhrnné hodnocení oblasti</b>		

<b>Bodové hodnocení</b>		<b>Celkové hodnocení oblasti „Kultura školy“</b>
0 – 17	<b>Neřešeno</b>	Tato oblast z různých důvodů dosud nebyla řešena.
18 – 35	<b>Začátek</b>	Této oblasti začíná škola věnovat pozornost, hledá způsoby, jak dané začlenit do chodu školy.
36 – 53	<b>Určitý pokrok</b>	Tato oblast je dobře řešena v několika dílčích směrech. Škola pravidelně provádí přezkum, zjišťuje zpětnou vazbu týkající se proběhlých procesů v dané oblasti.
54 – 71	<b>Podstatný pokrok</b>	Tato oblast je řešena systematicky, téměř v celém rozsahu. V mnoha směrech je dosahováno dobrých výstupů a výsledků. Škola pravidelně provádí přezkum, který slouží jako podklad k dalšímu zlepšování kvality inkluze.
72 – 90	<b>Uspokojivý stav</b>	Oblast je řešena systematicky a prakticky v celém rozsahu. Škola dosahuje v rámci inkluzivního vzdělávání výborných výsledků v mnoha směrech.

## 2. Oblast: Inkluzivní politika školy

Oblast: 2. Inkluzivní politika školy					
Podoblast: 2.1 Vize a vnitřní hodnoty školy					
	Indikátor	ano	spíše ano	ne	spíše ne
2.1.1	Škola má jasně zformulovanou vizi a strategii vlastního rozvoje, která obsahuje konkrétní položky vedoucí ke zlepšování otevřenosti školy vůči všem žákům				
2.1.2	Zpracovaná strategie rozvoje školy je dílem týmové práce celého pedagogického sboru, strategii sdílí komunita školy				
2.1.3	Zpracovaná strategie rozvoje školy obsahuje specifické položky popsané kvalitativně a týkají se všech oblastí života školy				
2.1.4	Dlouhodobé cíle školy jsou východiskem pro celkové hodnocení školy				
2.1.5	Plán rozvoje školy obsahuje jasně a srozumitelně formulované krátkodobé cíle, které jsou v souladu s vizí školy (dlouhodobými cíli)				
2.1.6	Vlastní hodnocení školy je plánované a je prováděno pravidelně				
<b>Souhrnné hodnocení podoblasti</b>					
Poznámky:					

Oblast: 2. Inkluzivní politika školy					
Podoblast: 2.2 Inkluzivní vzdělávání					
	Indikátor	ano	spíše ano	ne	spíše ne
2.2.1	Škola má inkluzivní vzdělávání pevně zakotvené ve svých principech, řešení je funkční a je podrobováno pravidelnému hodnocení				
2.2.2	Škola dbá na to, aby přijímala všechny žáky (bez ohledu na dosažené výsledky, postižení či jiné obtíže) ze své spádové oblasti				
2.2.3	Zaměstnanci školy sdílí politiku přijímání všech žáků ze spádové oblasti				
2.2.4	Škola má nastaveny takové mechanismy, které zaručují bezproblémové začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávacího procesu, jejich efektivita je pravidelně hodnocena				
2.2.5	Škola podporuje různorodost, žáci ve škole nejsou rozdělováni do tříd podle dosažovaných výsledků či kázeňských problémů				
<b>Souhrnné hodnocení podoblasti</b>					
Poznámky:					

<b>Oblast: 2. Inkluzivní politika školy</b>					
<b>Podoblast: 2.3 Organizace školy</b>					
	<b>Indikátor</b>	<b>ano</b>	<b>spíše ano</b>	<b>ne</b>	<b>spíše ne</b>
2.3.1	Organizační struktura umožňuje realizaci změn vedoucích ke zkvalitnění prostředí školy				
2.3.2	Je uplatňován participativní model řízení. Vedení školy deleguje co nejvíce pravomocí a odpovědností na učitele a na žáky				
2.3.3	Ve škole jsou vypracovány a fungují co nejotevřenější informační strategie, tj. všichni, kdo patří k životu školy, mají včas úplné a srozumitelné informace, které se jich týkají				
2.3.4	Porady mají charakter smysluplné diskuze účastníků, což vedení iniciuje nebo podporuje				
2.3.5	Komunikace ve škole je vedena způsobem přijatelným pro všechny komunikující strany				
<b>Souhrnné hodnocení podoblasti</b>					
Poznámky:					

<b>Oblast: 2. Inkluzivní politika školy</b>					
<b>Podoblast: 2.4 Pedagogické řízení školy</b>					
	<b>Indikátor</b>	<b>ano</b>	<b>spíše ano</b>	<b>ne</b>	<b>spíše ne</b>
2.4.1	Ve škole jsou podporovány zdravé mezilidské vztahy. Týmová práce ve škole je samozřejmostí, jednotlivé týmy spolupracují a jsou nositeli změn				
2.4.2	Na škole je podporována flexibilita a tvořivost pracovníků s cílem různých inovací a změn				
2.4.3	Všem novým zaměstnancům se pomáhá, aby si ve škole zvykli, mají svého uvádějícího učitele				
2.4.4	Pedagogičtí pracovníci si mezi sebou vyměňují zkušenosti, informace, materiály				
2.4.5	Pedagogičtí pracovníci jsou podporováni v tom, aby dále rozvíjeli své znalosti a dovednosti				
2.4.6	Je aktivně podporována spolupráce všech pedagogických pracovníků školy. Všichni zaměstnanci školy vědí, na koho se mají obrátit, když se setkají s problémem				
<b>Souhrnné hodnocení podoblasti</b>					
Poznámky:					

<b>Oblast: 2. Inkluzivní politika školy</b>					
<b>Podoblast: 2.5 Vlastní hodnocení školy</b>					
	<b>Indikátor</b>	<b>ano</b>	<b>spíše ano</b>	<b>ne</b>	<b>spíše ne</b>
<b>2.5.1</b>	Škola má naplánovaný cyklus autoevaluačních aktivit tak, aby zajišťoval, pravidelný monitoring a hodnocení všech sledovaných oblastí				
<b>2.5.2</b>	Ve škole jsou sestaveny týmy, které spolupracují na hodnocení jednotlivých oblastí				
<b>2.5.3</b>	Výstupy z vlastního hodnocení školy jsou projednávány na metodických sdruženích i na pedagogických poradách, kde jsou pak stanoveny kroky pro další zdokonalování školy				
<b>2.5.4</b>	Ve škole funguje systém pravidelného hodnocení pracovníků. Každý pracovník školy má personální portfolio zahrnující sebehodnocení				
<b>Souhrnné hodnocení podoblasti</b>					
Poznámky:					

<b>Souhrnné hodnocení oblasti: 2. Inkluzivní politika školy</b>		
	<b>Podoblast</b>	<b>Bodové hodnocení</b>
<b>2.1</b>	Vize a vnitřní hodnoty školy	
<b>2.2</b>	Inkluzivní vzdělávání	
<b>2.3</b>	Organizace školy	
<b>2.4</b>	Pedagogické řízení školy	
<b>2.5</b>	Vlastní hodnocení školy	
<b>Souhrnné hodnocení oblasti</b>		

<b>Bodové hodnocení</b>		<b>Celkové hodnocení oblasti „Inkluzivní politika školy“</b>
<b>0–15</b>	<b>Neřešeno</b>	Tato oblast z různých důvodů dosud nebyla řešena.
<b>16–30</b>	<b>Začátek</b>	Této oblasti začíná škola věnovat pozornost, hledá způsoby, jak dané začlenit do chodu školy.
<b>31–45</b>	<b>Určitý pokrok</b>	Tato oblast je dobře řešena v několika dílčích směrech. Škola pravidelně provádí přezkum, zjišťuje zpětnou vazbu týkající se proběhlých procesů v dané oblasti.
<b>46–61</b>	<b>Podstatný pokrok</b>	Tato oblast je řešena systematicky, téměř v celém rozsahu. V mnoha směrech je dosahováno dobrých výstupů a výsledků. Škola pravidelně provádí přezkum, který slouží jako podklad k dalšímu zlepšování kvality inkluze.
<b>62–78</b>	<b>Uspokojivý stav</b>	Oblast je řešena systematicky a prakticky v celém rozsahu. Škola dosahuje v rámci inkluzivního vzdělávání výborných výsledků v mnoha směrech.

### 3. Oblast: Podmínky ke vzdělávání

Oblast: 3. Podmínky ke vzdělávání					
Podoblast: 3.1 Personální					
	Indikátor	ano	spíše ano	ne	spíše ne
3.1.1	Všichni pedagogičtí pracovníci mají odpovídající kvalifikaci				
3.1.2	Pedagogičtí pracovníci provádějí ve třídě průběžnou diagnostickou činnost, jejíž výsledky jsou východiskem pro vytvoření vhodných podmínek a strategií výuky, opatření jsou aplikována v praxi				
3.1.3	Pedagogičtí pracovníci se průběžně vzdělávají v oblastech, které přispívají k rozvoji inkluzivního vzdělávání				
3.1.4	Pedagogičtí pracovníci přizpůsobují vzdělávací proces individuálním potřebám žáků				
3.1.5	Pedagogičtí pracovníci řeší společně problém, pokud stav žáka nebo skupiny vzbuzuje obavy				
3.1.6	Pedagogičtí pracovníci vytvářejí podmínky, aby byli žáci maximálně nezávislí na jejich přímé podpoře				
3.1.7	Asistenti pedagoga jsou zapojeni do plánování vzdělávacího procesu i jeho vyhodnocování				
<b>Souhrnné hodnocení podoblasti</b>					
Poznámky:					

Oblast: 3. Podmínky ke vzdělávání					
Podoblast: 3.2 Prostorové					
	Indikátor	ano	spíše ano	ne	spíše ne
3.2.1	Přístup do školy i pohyb v ní je umožněn i osobám s postižením, znevýhodněným				
3.2.2	Škola má zpracovaný orientační systém, který umožňuje všem žákům (včetně žáků se SVP) bez obtíží se v prostorách školy orientovat				
3.2.3	Existuje podpora pro žáky, kteří mají zejména na počátku docházky do školy problémy s orientací				
3.2.4	Všichni žáci třídy jsou vzdělávání společně				
3.2.5	Ve škole jsou vyvěšeny kontakty na vyučující, ke kterým mohou žáci chodit pro rady				
3.2.6	Pracovní prostředí třídy je přizpůsobeno individuálním potřebám žáků				
3.2.7	Žáci mohou spolurozhodovat o vzhledu a zařízení své kmenové třídy				
<b>Souhrnné hodnocení podoblasti</b>					
Poznámky:					



Oblast: 3. Podmínky ke vzdělávání					
Podoblast: 3.3 Obsahové					
	Indikátor	ano	spíše ano	ne	spíše ne
3.3.1	Vzdělávací obsah je orientován na žáka – je relevantní vzhledem ke smyslu a významu, realistický z hlediska času a srozumitelný vůči předpokladům žáka				
3.3.2	Cíle vzdělávání žáků jsou explicitně pojmenovány, průběžně vyhodnocovány a modifikovány				
3.3.3	Podle individuálních potřeb žáků je vzdělávací obsah modifikován				
3.3.4	Vzdělávací obsah a strategie jeho osvojování jsou konzultovány s žákem, zákonnými zástupci, dalšími odborníky				
3.3.5	Všichni učitelé si pravidelně připravují vlastní výukové materiály				
3.3.6	Disponibilní časové dotace je využíváno podle potřeb žáků				
<b>Souhrnné hodnocení podoblastí</b>					
Poznámky:					

Oblast: 3. Podmínky ke vzdělávání					
Podoblast: 3.4 Materiální					
	Indikátor	ano	spíše ano	ne	spíše ne
3.4.1	Pomůcky jsou umístěny v otevřeném systému, žáci k nim mají volný přístup				
3.4.2	Materiální vybavení, vystavené materiály, pomůcky, umožňují samostatné učení a jsou ve výuce využívány podle potřeb dětí				
3.4.3	Pomůcky pro žáky se SVP jsou využívány i u žáků intaktních, jejich použití napomáhá k zprostředkování učiva				
3.4.4	Žáci se SVP mají k dispozici specializované pomůcky a didaktický materiál, kompenzační a rehabilitační pomůcky				
3.4.5	Pomůcky jsou využívány ve všech předmětech, kde žákovi pomáhají dosáhnout stanovených cílů				
3.4.6	Učitelé a žáci (včetně žáků se SVP) mají volný přístup ke kopírce, počítačům, do knihovny, apod.				
<b>Souhrnné hodnocení podoblastí</b>					
Poznámky:					

Oblast: 3. Podmínky ke vzdělávání					
Podoblast: 3.5 Organizační					
	Indikátor	ano	spíše ano	ne	spíše ne
3.5.1	Učitelé se navzájem pravidelně navštěvují ve výuce, poskytují si cílenou zpětnou vazbu a konzultují				
3.5.2	Délka vyučovací hodiny je variabilní, upravuje se podle individuálních potřeb žáků				
3.5.3	V edukačním procesu je vyvážené zastoupení hromadné, skupinové i individuální formy práce				
3.5.4	Učitelé jsou připraveni vysvětlit, proč používají určité metody výuky a jak tyto metody co neefektivněji přispívají k dosahování vzdělávacích cílů				
3.5.5	Do edukačního procesu je podle individuálních potřeb zapojen pedagogický asistent				
<b>Souhrnné hodnocení podoblasti</b>					
Poznámky:					

Souhrnné hodnocení oblasti: 3. Podmínky ke vzdělávání		
	Podoblast	Bodové hodnocení
3.1	Personální	
3.2	Prostorové	
3.3	Obsahové	
3.4	Materiální	
3.5	Organizační	
<b>Souhrnné hodnocení oblasti</b>		

Bodové hodnocení		Celkové hodnocení oblasti „Podmínky ke vzdělávání“
0–18	<b>Neřešeno</b>	Tato oblast z různých důvodů dosud nebyla řešena.
19–37	<b>Začátek</b>	Této oblasti začíná škola věnovat pozornost, hledá způsoby, jak dané začlenit do chodu školy.
38–55	<b>Určitý pokrok</b>	Tato oblast je dobře řešena v několika dílčích směrech. Škola pravidelně provádí přezkum, zjišťuje zpětnou vazbu týkající se proběhlých procesů v dané oblasti.
56–73	<b>Podstatný pokrok</b>	Tato oblast je řešena systematicky, téměř v celém rozsahu. V mnoha směrech je dosahováno dobrých výstupů a výsledků. Škola pravidelně provádí přezkum, který slouží jako podklad k dalšímu zlepšování kvality inkluze.
74–93	<b>Uspokojivý stav</b>	Oblast je řešena systematicky a prakticky v celém rozsahu. Škola dosahuje v rámci inkluzivního vzdělávání výborných výsledků v mnoha směrech.

#### 4. Oblast: Průběh vzdělávání

Oblast: 4. Průběh vzdělávání					
Podoblast: 4.1 Vzájemný respekt					
	Indikátor	ano	spíše ano	ne	spíše ne
4.1.1	Jednání učitele a žáka je založeno na partnerském vztahu				
4.1.2	Každý je vnímán jako osobnost, která může něco naučit ostatní				
4.1.3	Rozmanitost je vnímána jako obohacující příležitost podporující učení, ne jako problém				
4.1.4	Všichni žáci jsou respektováni a posuzováni stejně				
4.1.5	Názory žáků mají reálný dopad na to, co se ve škole děje				
4.1.6	S žáky je konzultováno, jak zpříjemnit atmosféru ve třídách				
<b>Souhrnné hodnocení podoblasti</b>					
Poznámky:					

Oblast: 4. Průběh vzdělávání					
Podoblast: 4.2 Osobní maximum					
	Indikátor	ano	spíše ano	ne	spíše ne
4.2.1	Všichni žáci jsou motivováni a povzbuzováni k tomu, aby předpokládali, že dosáhnou velmi dobrých výsledků				
4.2.2	Asistent pedagoga usiluje o podporu a aktivní účast všech žáků				
4.2.3	Pedagogové se snaží posilovat žáky s nízkou sebedůvěrou				
4.2.4	Pedagogové hodnotí ve spolupráci s žákem jeho individuální pokrok a společně plánují další rozvoj				
4.2.5	Žáci sami posuzují svůj pokrok v učení				
4.2.6	Žáci jsou motivováni k oceňování výsledků ostatních spolužáků				
<b>Souhrnné hodnocení podoblasti</b>					
Poznámky:					

Oblast: 4. Průběh vzdělávání					
Podoblast: 4.3 Výukové strategie					
	Indikátor	ano	spíše ano	ne	spíše ne
4.3.1	Individuální vzdělávací strategie je tvořena pro všechny žáky, kteří ji potřebují				
4.3.2	Jednotliví žáci jsou učitelem zapojováni do vyučování velmi různorodým způsobem				

4.3.3	Ve vhodných případech je žákům nabízena možnost volby práce (samostatná práce, práce ve dvojicích, skupinová či hromadná činnost)				
4.3.4	Vzdělávací obsah je zprostředkováván a modifikován učebními texty a pomůckami, které odpovídají potřebám žáků				
4.3.5	Žáci ve výuce využívají různých informačních zdrojů (knihovny, audiovizuální techniky, praktických činností a ICT)				
4.3.6	V hodinách je zohledněno rozdílné tempo žáků, čas rychlejších žáků je efektivně využit				
<b>Souhrnné hodnocení podoblasti</b>					
Poznámky:					

<b>Oblast: 4. Průběh vzdělávání</b>					
<b>Podoblast: 4.4 Spolupráce mezi žáky</b>					
	<b>Indikátor</b>	<b>ano</b>	<b>spíše ano</b>	<b>ne</b>	<b>spíše ne</b>
4.4.1	Žákům jsou poskytovány příležitosti, aby mohli pracovat s žáky, kteří jsou od nich rozdílní				
4.4.2	Žáci si spontánně pomáhají v rámci své třídy				
4.4.3	Vzájemná pomoc mezi žáky je vyučujícími podporována a je žákům umožňována i ve vyučovacích hodinách				
4.4.4	Žáci jsou zapojeni do vzájemného hodnocení kvality učení				
4.4.5	Po skupinovém vyučování následuje společná reflexe využitá pro lepší přijetí a využívání odlišností žáků zejména žáků se SVP				
4.4.6	Škola umožňuje vypracování domácích úkolů v prostorách školy s pomocí spolužáka				
<b>Souhrnné hodnocení podoblasti</b>					
Poznámky:					

<b>Oblast: 4. Průběh vzdělávání</b>					
<b>Podoblast: 4.5 Individualizace a v procesu učení</b>					
	<b>Indikátor</b>	<b>ano</b>	<b>spíše ano</b>	<b>ne</b>	<b>spíše ne</b>
4.5.1	Učitelé a pedagogičtí asistenti přizpůsobují vzdělávací proces individuálním potřebám všech žáků				
4.5.2	Žáci mají k dispozici vhodně přizpůsobené pracovní materiály a pomůcky				
4.5.3	Při potížích v učení žáků hledají učitelé příčiny ve stylu učení				
4.5.4	Učitelé v edukačním procesu využívají rozmanité aktivity včetně diskuse, výkladu, psaní, kreslení, řešení problému, využívání knihovny, audiovizuální techniky, praktických činností a ICT				

4.5.5	Pedagogové provádějí pravidelnou diagnostickou činnost ve třídě, která je východiskem pro vytvoření vhodných podmínek pro vzdělávání žáků				
4.5.6	Učitelé reflektují v hodinách rozdílnosti ve znalostech žáků				
4.5.7	Cíle, kterých mají žáci v jednotlivých hodinách dosáhnout, jsou jasně pojmenovány a individualizovány				
<b>Souhrnné hodnocení podoblastí</b>					
Poznámky:					

<b>Souhrnné hodnocení oblasti: 4. Průběh vzdělávání</b>		
	<b>Podoblast</b>	<b>Bodové hodnocení</b>
4.1	Vzájemný respekt	
4.2	Osobní maximum	
4.3	Výukové strategie	
4.4	Spolupráce mezi žáky	
4.5	Individualizace a v procesu učení	
<b>Souhrnné hodnocení oblasti</b>		

<b>Bodové hodnocení</b>		<b>Celkové hodnocení oblasti „Průběh vzdělávání“</b>
0–18	<b>Neřešeno</b>	Tato oblast z různých důvodů dosud nebyla řešena.
19–37	<b>Začátek</b>	Této oblasti začíná škola věnovat pozornost, hledá způsoby, jak dané začlenit do chodu školy.
38–55	<b>Určitý pokrok</b>	Tato oblast je dobře řešena v několika dílčích směrech. Škola pravidelně provádí přezkum, zjišťuje zpětnou vazbu týkající se proběhlých procesů v dané oblasti.
56–73	<b>Podstatný pokrok</b>	Tato oblast je řešena systematicky, téměř v celém rozsahu. V mnoha směrech je dosahováno dobrých výstupů a výsledků. Škola pravidelně provádí přezkum, který slouží jako podklad k dalšímu zlepšování kvality inkluze.
74–93	<b>Uspokojivý stav</b>	Oblast je řešena systematicky a prakticky v celém rozsahu. Škola dosahuje v rámci inkluzivního vzdělávání výborných výsledků v mnoha směrech.

## 5. Oblast: Systém inkluzivního hodnocení

Oblast: 5. Systém inkluzivního hodnocení					
Podoblast: 5.1 Kritéria hodnocení					
	Indikátor	ano	spíše ano	ne	spíše ne
5.1.1	Žákům jsou předem známa kritéria jejich hodnocení a způsoby jejich hodnocení				
5.1.2	Hodnotí se úspěch žáka v porovnání s jeho individuálními možnostmi				
5.1.3	Hodnocení práce žáka provádí učitel ve spolupráci s žákem, vyhodnocuje se osobní pokrok rozvoje vzhledem ke stanoveným cílům ve všech oblastech				
5.1.4	Způsob hodnocení a výsledky žáků jsou konzultovány pravidelně s rodiči i odborníky				
5.1.5	Používané způsoby hodnocení poskytují informace k zlepšení výsledků žáka				
<b>Souhrnné hodnocení podoblasti</b>					
Poznámky:					

Oblast: 5. Systém inkluzivního hodnocení					
Podoblast: 5.2 Formy hodnocení					
	Indikátor	ano	spíše ano	ne	spíše ne
5.2.1	Používané způsoby hodnocení umožňují všem žákům reflektovat svoje znalosti a dovednosti, podporují rozvoj všech žáků				
5.2.2	Učitelé při hodnocení srozumitelně informuje žáky o jejich silných stránkách, o prostoru pro zlepšení i o tom, co by mohli pro zlepšení procesu vlastního učení udělat				
5.2.3	Znalosti a dovednosti jsou sumativně ověřovány ve fázi, kdy jsou žáci na jejich ověření dostatečně připraveni				
5.2.4	Učitelé hodnotí ve spolupráci s žákem jeho individuální pokrok a plánují jeho další rozvoj				
5.2.5	Hodnocení učitele je doplňováno sebehodnocením žáka a naopak				
<b>Souhrnné hodnocení podoblasti</b>					
Poznámky:					

Oblast: 5. Systém inkluzivního hodnocení					
Podoblast: 5.3 Typy hodnocení					
	Indikátor	ano	spíše ano	ne	spíše ne
5.3.1	V průběhu procesu učení je hojně využíváno formativního hodnocení				
5.3.2	V průběhu procesu učení jsou využívány různé formy hodnocení podporující vnitřní motivaci žáků k učení				
5.3.3	V rámci průběžného hodnocení využívá učitel dílčího zhodnocení úrovně, které žák dosáhl v průběhu určitého časového období				
5.3.4	Učitelé zařazují promyšlené metody sebehodnocení popisným jazykem, kdy žáci konkrétně vyjádří, co se jim podařilo a co ne				
5.3.5	Žáci pravidelně vyhodnocují svůj pokrok podle položek ve svých portfoliích				
<b>Souhrnné hodnocení podoblasti</b>					
Poznámky:					

Souhrnné hodnocení oblasti: 5. Systém inkluzivního hodnocení		
	Podoblast	Bodové hodnocení
5.1	Kritéria hodnocení	
5.2	Formy hodnocení	
5.3	Typy hodnocení	
<b>Souhrnné hodnocení oblasti</b>		

Bodové hodnocení		Celkové hodnocení oblasti „Systém inkluzivního hodnocení“
0–18	<b>Neřešeno</b>	Tato oblast z různých důvodů dosud nebyla řešena.
19–37	<b>Začátek</b>	Těto oblasti začíná škola věnovat pozornost, hledá způsoby, jak dané začlenit do chodu školy.
38–55	<b>Určitý pokrok</b>	Tato oblast je dobře řešena v několika dílčích směrech. Škola pravidelně provádí přezkum, zjišťuje zpětnou vazbu týkající se proběhlých procesů v dané oblasti.
56–73	<b>Podstatný pokrok</b>	Tato oblast je řešena systematicky, téměř v celém rozsahu. V mnoha směrech je dosahováno dobrých výstupů a výsledků. Škola pravidelně provádí přezkum, který slouží jako podklad k dalšímu zlepšování kvality inkluze.
74–93	<b>Uspokojivý stav</b>	Oblast je řešena systematicky a prakticky v celém rozsahu. Škola dosahuje v rámci inkluzivního vzdělávání výborných výsledků v mnoha směrech.

## 6. Oblast: Spolupráce školy

Oblast: 6. Spolupráce školy					
Podoblast: 6.1 Spolupráce interní					
	Indikátor	ano	spíše ano	ne	spíše ne
6.1.1	Pedagogičtí pracovníci řeší společně problém, pokud stav žáka nebo skupiny vzbuzuje obavy				
6.1.2	Asistenti pedagoga jsou aktivně zapojeni do plánování vzdělávacího procesu a jeho vyhodnocování				
6.1.3	Mezi pedagogy navzájem je komunikována vize školy a její principy při různých příležitostech				
6.1.4	Učitelé mají možnost vzájemné hospitace ve výuce				
6.1.5	Učitelé i pedagogičtí asistenti se společně podílejí na tvorbě IVP				
<b>Souhrnné hodnocení podoblasti</b>					
Poznámky:					

Oblast: 6. Spolupráce školy					
Podoblast: 6.2 Spolupráce externí					
	Indikátor	ano	spíše ano	ne	spíše ne
6.2.1	Pracovníci poradenských zařízení podporují učitele a asistenty v zodpovědnosti za vzdělávání rozmanitého spektra žáků – vzděláváním, odbornými doporučeními, aktivní participací ve výuce				
6.2.2	Pracovníci poradenských zařízení se spolupodílejí na rozvoji inkluzivního prostředí ve škole i okolí				
6.2.3	S odbornými pracovišti konzultují pedagogičtí pracovníci vhodné podmínky a strategie výuky; společně dle platné legislativy utvářejí IVP, IVYP a využívají jejich služeb				
6.2.4	Vyhodnocování průběhu vzdělávání žáků se SVP odborníky probíhá ve stanovených intervalech ve škole				
6.2.5	V rámci inkluzivního vzdělávání jsou využívány zkušenosti jiných škol a vytvářena síť spolupracujících škol				
<b>Souhrnné hodnocení podoblasti</b>					
Poznámky:					



Oblast: 6. Spolupráce školy					
Podoblast: 6.3 Spolupráce s rodiči					
	Indikátor	ano	spíše ano	ne	spíše ne
6.3.1	Spolupráce s rodiči je založena na sdíleném řešení problému				
6.3.2	S rodiči je komunikována vize školy a její principy při různých příležitostech				
6.3.3	V případě zájmu se rodiče se mohou zúčastnit běžné výuky				
6.3.4	Je-li třeba, je komunikace s rodiči zprostředkována tlumočnickem				
6.3.5	Spolupráce s rodiči se realizuje v oblasti plánování školních (kulturních, sportovních) i vzdělávacích akcí				
6.3.6	Případné potíže ve vzdělávání či výchovné problémy žáků jsou s rodiči řešeny bezprostředně				
6.3.7	Rodičům je v případě potřeby zprostředkována konzultační pomoc externích pracovníků nebo pracovníků školního poradenského pracoviště				
<b>Souhrnné hodnocení podoblasti</b>					
Poznámky:					

Souhrnné hodnocení oblasti: 6. Spolupráce školy		
	Podoblast	Bodové hodnocení
6.1	Spolupráce interní	
6.2	Spolupráce externí	
6.3	Spolupráce s rodiči	
<b>Souhrnné hodnocení oblasti</b>		

Bodové hodnocení		Celkové hodnocení oblasti „Spolupráce školy“
0–10	<b>Neřešeno</b>	Tato oblast z různých důvodů dosud nebyla řešena.
11–20	<b>Začátek</b>	Této oblasti začíná škola věnovat pozornost, hledá způsoby, jak dané začlenit do chodu školy.
21–30	<b>Určitý pokrok</b>	Tato oblast je dobře řešena v několika dílčích směrech. Škola pravidelně provádí přezkum, zjišťuje zpětnou vazbu týkající se proběhlých procesů v dané oblasti.
31–40	<b>Podstatný pokrok</b>	Tato oblast je řešena systematicky, téměř v celém rozsahu. V mnoha směrech je dosahováno dobrých výstupů a výsledků. Škola pravidelně provádí přezkum, který slouží jako podklad k dalšímu zlepšování kvality inkluze.
41–51	<b>Uspokojivý stav</b>	Oblast je řešena systematicky a prakticky v celém rozsahu. Škola dosahuje v rámci inkluzivního vzdělávání výborných výsledků v mnoha směrech.

## 2.5 HODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ HODNOCENÍ KVALITY INKLUZIVNÍ ŠKOLY

Po detailním zhodnocení jednotlivých podoblastí nástroj požaduje provedení souhrnných zhodnocení. Jednak za každou oblast a jednak posouzení dosažených výsledků vlastního hodnocení, které se zobrazí v podobě výčtu podoblastí, ve kterých škola dosahuje dobrých výsledků, a podoblastí, které je třeba zlepšit. Toto posouzení vede k celkovému pohledu na výsledky.

### 2.5.1 Hodnocení procesů a výsledků

Níže uvedená škála je použita pro hodnocení všech oblastí (1–6) a podoblastí, zaměřuje se na zhodnocení celkového stavu sledovaných oblastí v kontextu hodnocení kvality inkluzivního vzdělávání.

#### Škála pro celkové hodnocení

##### **1 – Inkluzivní vzdělávání je na velmi nízké úrovni (0–89 bodů)**

V rámci celkového hodnocení je nutno říct, že škola se problematice inkluzivního vzdělávání nevěnuje, lze tedy konstatovat, že kvalita inkluzivního vzdělávání je na velmi nízké úrovni a je v podstatě neřešena ve všech oblastech.

---

##### **2 – V rámci inkluzivního vzdělávání škola učinila pouze minimální opatření (90–179 bodů)**

Výsledky jsou podprůměrné v mnoha oblastech. Škola vnímá význam inkluzivního vzdělávání, ale dosud nebyly učiněny žádné, nebo pouze ojedinělé, možno říci, nesystematické kroky.

---

##### **3 – V rámci inkluzivního vzdělávání škola vyvíjí systematické úsilí k řešení (180–269 bodů)**

V několika málo směrech jsou výsledky dobré, v jiných podprůměrné. Škola akceptuje význam této problematiky, vyvíjí systematické úsilí k řešení, a dosáhla v oblasti inkluze dílčích úspěchů.

---

##### **4 – Inkluzivní vzdělávání je řešeno uspokojivě (270–359 bodů)**

Výsledky jsou v mnoha směrech uspokojivé. Inkluzivní vzdělávání je řešeno uspokojivě jak na úrovni principů, tak v praxi. Vyskytují se občasné problémy, kterých si je škola vědoma a pracuje na jejich řešení.

---

##### **5 – V rámci inkluzivního vzdělávání jsou všechny sledované oblasti řešeny systematicky i prakticky (360–450 bodů)**

Výsledky jsou v mnoha směrech vynikající. Škola má inkluzivní vzdělávání pevně zakotvené ve svých principech, řešení je funkční a je podrobováno pravidelnému hodnocení. Všechny sledované oblasti jsou řešeny systematicky i prakticky v celém rozsahu, škola dosahuje výborných výstupů a výsledků ve všech směrech.

### 2.5.2 Celkové hodnocení všech sledovaných oblastí

Na základě předchozího detailního bodového zhodnocení oblastí i jednotlivých podoblastí jsou jednotlivá bodová hodnocení přenesena do tabulky „*Celkové hodnocení všech sledovaných oblastí*“ (viz níže). Součet bodů ze sledovaných oblastí pak slouží k **orientačnímu** určení (posouzení) kvality inkluzivní školy.

Celkové hodnocení všech sledovaných oblastí		Maximální počet bodů	Bodové hodnocení
1	Kultura školy	90	
2	Inkluzivní politika školy	78	
3	Podmínky ke vzdělávání	93	
4	Průběh vzdělávání	93	
5	Systém inkluzivního hodnocení	45	
6	Spolupráce školy	51	
<b>Souhrnné hodnocení všech sledovaných oblastí</b>		<b>450</b>	

Bodové hodnocení	Celkové hodnocení kvality inkluzivní školy
0–89	V rámci celkového hodnocení je nutno říct, že škola se problematice inkluzivního vzdělávání nevěnuje, lze tedy konstatovat, že kvalita inkluzivního vzdělávání je na velmi nízké úrovni a je v podstatě neřešena ve všech oblastech.
90–179	Výsledky jsou podprůměrné v mnoha oblastech. Škola vnímá význam inkluzivního vzdělávání, ale dosud nebyla učiněna žádná opatření, nebo pouze ojedinělé, možno říci, nesystematické kroky.
180–269	V několika málo směrech jsou výsledky dobré, v jiných podprůměrné. Škola akceptuje význam této problematiky, vyvíjí systematické úsilí k řešení, a dosáhla v oblasti inkluze dílčích úspěchů.
270–359	Výsledky jsou v mnoha směrech uspokojivé. Inkluzivní vzdělávání je řešeno uspokojivě jak na úrovni principů, tak v praxi. Vyskytují se občasné problémy, kterých si je škola vědoma a pracuje na jejich řešení.
360–450	Výsledky jsou v mnoha směrech vynikající. Škola má inkluzivní vzdělávání pevně zakotvené ve svých principech, řešení je funkční a je podrobováno pravidelnému hodnocení. Všechny sledované oblasti jsou řešeny systematicky i prakticky v celém rozsahu, škola dosahuje výborných výstupů a výsledků ve všech směrech.

Ze závěrečné „*Zprávy o vlastním hodnocení kvality inkluzivního vzdělávání*“ se škola dozví, jak je připravena k inkluzivnímu vzdělávání. Zpráva je členěna podle stanovených oblastí, kdy u každé z oblastí jsou nejprve zmíněny ty charakteristiky, které lze v dané škole považovat za podporující inkluzi. Poté případně následuje výčet těch charakteristik, ve kterých má škola podle výsledků ještě určité rezervy. Tím, jak jsou položky bodovány, je možné zjistit tzv. index inkluze, který nabývá hodnot od 0 do 450 bodů. Čím vyšší má škola tento index, tím více se v základních rysech blíží k inkluzivnímu pojetí výchovně-vzdělávacího procesu.

## ZÁVĚR

Kritéria hodnocení kvality inkluzivní školy představují jeden z důležitých prvků systému komplexního hodnocení kvality inkluzivní školy. Popsaný evaluační nástroj *Hodnocení kvality inkluzivní školy* vznikl analýzou již vytvořených evaluačních nástrojů a odborné literatury zabývající se tématem inkluzivního vzdělávání. Umožňuje screeningové, orientační posouzení vybraných oblastí, které by inkluzivní škola měla naplňovat. Cílem metodického materiálu a evaluačního nástroje je vést k reflexi. Na základě celkového vyhodnocení nástroje a případně výpovědí pedagogických pracovníků se nabízí možnost rámcově posoudit, do jaké míry je škola otevřena začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávání, zda jsou odpovídajícím způsobem nastaveny vztahy a podmínky uvnitř školy, vztahy školy s nejbližším okolím a v neposlední řadě, jakým způsobem učitelé se žáky pracují.

Závěry získané z evaluačního nástroje nemají být ani tak definitivním vyhodnocením „stavu inkluze“ na příslušné škole, ale mnohem více by mohly být zdrojem podnětů k zamýšlení se nad způsobem práce školy se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se určitým způsobem odlišují.

Důsledné uplatňování tohoto systému může výrazně přispět k řešení zjištěných problémů a nedostatků v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a v konečném důsledku i k řešení problémů a zvýšení kvality systému školství v České republice.

## Seznam zkratek

EA	Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání
EU	Evropská unie
ICT	Informační a komunikační technologie
IVIV	Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání
IVP	Individuální vzdělávací plán
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	Školní vzdělávací program
OSN	Organizace spojených národů
PO	Podpůrná opatření
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizace Spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu)

## Seznam obrázků a tabulek

Obrázek 1	Proces individualizace a diferenciaci.....	24
Obrázek 2	System podpory žáků inkluzivní školy.....	25
Tabulka 1	Oblasti evaluačního nástroje.....	49

## Seznam použité literatury a dalších zdrojů

1. AINSCOW, M. *Developing inclusive education systems: What are the levers for change?* Journal of Educational Change 6(2). 2005 : 109–124.
2. AINSCOW, M., BOOTH, T., DYSON, A. *Improving schools, developing inclusion.* Routledge. 2006. ISBN13: 978–0–415–37236–7.
3. AINSCOW, M. From special education to effective schools for all. A review of progress so far. In FLORIAN, L. (Hrsg.) *The SAGE Handbook of Special Education.* London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 2007, s. 146–159. ISBN 978-14-129-0729-3.
4. BARTOŇOVÁ, M. *Approaches to Students with Learning Disorders in Inclusive School Environment.* 1. vyd. Brno: MU, 2014. 163 s. ISBN 978-80-210-7110-0.
5. BARTOŇOVÁ, M. *Students with Intellectual Disability in Inclusive Education Setting.* 1. vyd. Brno: MU, 2014. 173 s. ISBN 978-80-210-6817-9.
6. BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice.* Brno: MSD, 2005, 416 s. ISBN 80-86633-37-3.
7. BARTOŇOVÁ, M. VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Texty k distančnímu vzdělávání. 2. přepracované a rozšířené vydání.* Brno: Paido, 2007. 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.
8. BARTOŇOVÁ, M., PITNEROVÁ, P. a kol. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na střední škole.* Brno: MU, 2012. 221 s. ISBN 978-80-210-6001-2.
9. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-144-7.
10. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení: texty k distančnímu vzdělávání.* Brno: Paido, 2007. 159 s. ISBN 978-80-7315-140-9
11. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné školy.* Brno: MU, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.
12. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V. Education of Pupils with Special Educational Needs V. Výzkumný záměr MSM0021622443.* Brno : Paido, MU. 2011. s. 299. ISBN 978-80-7315-220-8 (Paido), ISBN 978-80-210-5709-8.
13. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V. Education of Pupils with Special Educational Needs VI. Výzkumný záměr MSM0021622443.* Brno : Paido, MU. 2012. s. ISBN 978-80-7315-235-2 (Paido), ISBN 978-80-210-6057-9.
14. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy. Specific Features in teaching Pupils with Special educational Needs in an Inclusive Learning Environment in Primary*

- Schools. Výzkumný záměr MSM0021622443. 1. vyd. Brno: MU, 2013. 257 s. ISBN 978-80-210-6646-6.
15. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V. Education of Pupils with Special Educational Needs VII. Výzkumný záměr MSM0021622443. Brno: Paido, MU. 2013. 418 s. ISBN 978-80-210-6632-8 (Paido), ISBN 978-80-7315-246-8.*
  16. BARTOŇOVÁ M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Education Focusing on Inclusive Didactics and teaching Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools. MVP MUNI/M/0012/2013. 1. vyd. Brno: MU, 2013, 279 s. ISBN 978-80-210-6678-6.*
  17. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Intervence v inkluzivní edukaci dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a jejich pracovním uplatněním. Grantový projekt ze specifického výzkumu pro rok 2013. 1. vyd. Brno: 2013, 364 s. ISBN 978-80-210-6515-4.*
  18. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., VRUBEL, M. *Inclusion in Education for Students with Special Educational Needs from the Perspective of Research. 1. vyd. Brno: MU, 2014. 161 s. ISBN 978-80-210-7152-0.*
  19. BIEWER, G., FASCHING, H. in Heimlich, U., Kahlert, J. *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer. 2012.*
  20. BOOTH, T., AINSCOW, M., KINGSTON, D. *Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare. Centre for Studies on Inclusive Education. Redland, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, UK. 2006.*
  21. BOOTH, T., AINSCOW, M. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. CSIE. 2002.*  
Dostupné z: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
  22. BOOTH, T., AINSCOW, M. *Ukazatel inkluze – Rozvoj učení a zapojení ve školách. Praha: Rytmus o.s. 2007, Dostupné z <[http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/documents/inkluzivni\\_vzdelavani/odborne\\_texty/index\\_inkluze.pdf](http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/documents/inkluzivni_vzdelavani/odborne_texty/index_inkluze.pdf)>.*
  23. BRADBURN, N. M, SUDMAN, S., WANSING, B. *Asking Questions: The Definitive Guide to Questionnaire Design – for Market Research, Political Pools, and Social and Health Questionnaires. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, ISBN 0-7879-7088-3*
  24. ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra. Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.*
  25. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.*
  26. DUCHOVIČOVÁ, J. (2007). *Možnosti vzdelávania nadaných žiakov v podmienkach bežných základných škôl. In Pedagogická revue, roč. 59, č. 1, s. 30–51.*
  27. EURYDICE. *Evaluaçe škol poskytujících povinné vzdělání v Evropě. Brusel: Eurydice, 2004. 148 s. ISBN 2-87116-364-2*

28. Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání – Doporučení pro praxi. Odense: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. 2011. ISBN: 978-87-7110-275-8.
29. FARRELL, P. *School psychologists: making inclusion a reality for all*. School Psychology International, 25(1), 2004, 5-19.
30. GAJZLEROVÁ, L. *Multimediální technologie a jejich využití u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí školy*. 1. vyd. Brno: MU, 2014. 281 s. ISBN 978-80-210-7608-2.
31. GRECMANOVÁ, H., DOPITA, M., POLÁCHOVÁ-VAŠŤATKOVÁ, J., SKOPALOVÁ, J. *Klima školy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-80-4.
32. HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, *Inkluzivní vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2010. ISBN 978-80-247-3070-7
33. HAVEL, J., *Inkluze v českých primárních školách v kontextu současného pojetí výuky elementárního čtení a psaní*. Habilitační práce. 2013. Dostupné z: [https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Havel/habilitace/Konecna\\_verze.pdf](https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Havel/habilitace/Konecna_verze.pdf)
34. HAVEL, J., KRATOCHVÍLOVÁ, J., FILOVÁ, H. *Sebehodnocení inkluzivního prostředí na 1. stupni základních škol*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 2009. 99 s. Pd 21/09-02/58. ISBN 978-80-210-4948-2.
35. HAVEL, J., KRATOCHVÍLOVÁ, J., FILOVÁ, H. *Hodnocení podmínek inkluzivního vzdělávání – nová verze rámce pro sebehodnocení podmínek vzdělávání*. In PANČOCHA, K., VÍTKOVÁ, M. et al. *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání. Analysis of Social Determinants of Inclusive Education*. 1. vyd. Brno: Paido, 2013. s. 57–64, 8 s. ISBN 978-80-7315-245-1.
36. HAVEL, J., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole. Inclusive Education in Primary School. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Education of Pupils with Special Educational Needs*. Sborník z konference s mezinárodní účastí. Výzkumný záměr MSM0021622443. Brno : Paido, 2010, 101 s. ISBN 978-80-7315-199-7. (plné znění článků na CD ROM)
37. HOLÚBKOVÁ, K. *Reflektovanie kvality školy prostredníctvom Indexu inkluzie*. Školní psycholog, 12(1–2), 2010, 47–52.
38. HOUŠKA, T. *Inkluzivní škola, Osmileté gymnázium Buďanka o.p.s.* Praha: Česká pedagogická komora, 2007. Dostupné z <[http://mojeskola.net/files2/inkluzivni\\_skola\\_2007web.pdf](http://mojeskola.net/files2/inkluzivni_skola_2007web.pdf)>.
39. CHVÁL, M., a kol. *Školy na cestě ke kvalitě*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. 2012. ISBN 978-80-87652-47-3.
40. JANÍK et al. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido. 2010. ISBN 978-80-7315-209-3.
41. JANÍK, T., PEŠKOVÁ, K. et al. *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky*. Brno : Masarykova univerzita 2012. 354 s. ISBN 978-80-210-6132-3.



42. JESENSKÝ, J. *Jinakost a integrace: filozofie a východiska integrace*. In M. Valenta a kol. Přehled speciální pedagogiky a školská integrace (s. 6–11). Olomouc: UP. 2003. 324 s. ISBN 9-80-244-0698-5
43. KALEJA, M., ZEŽULKOVÁ, E. (2014) *School Education of Roma Socially Disadvantaged Pupils in the Czech Republic: Basic Description of the Current Situation*. Ostrava: University of Ostrava, Faculty of Education, ISBN 978-80-7464-629-4.
44. KEKULE, M., *Rámeček pro vlastní hodnocení školy*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN: 978-80-87063-48-4.
45. KOHOUTEK, T., MAREŠ, J. *Anketa pro učitele. Anketa školy na míru*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN: 978-80-87063-73-6.
46. KOŠŤÁLOVÁ, H. (Ed.). (2005). *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu*. Praha: Kritické myšlení a Člověk v tísni. Dostupné z <<http://www.kritickemysleni.cz/codelame/publikace/ikv.pdf>>.
47. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD. 2011. ISBN: 978-80-7392-169-9.
48. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Kvalita inkluzivní školy: její hodnotová dimenze a podmínky*. (Habilitation práce). 2013. Dostupné z: [https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Kratochvilova/habilitace/Kratochvilova\\_habilitace\\_nahled.pdf](https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Kratochvilova/habilitace/Kratochvilova_habilitace_nahled.pdf)
49. KUGELMASS, J. W. *Sustaining cultures of inclusion: The value and limitation of cultural analyses*. European journal of psychology of education, 2006, 21.3: 279–292. ISSN: 0256-2928
50. KVĚTOŇOVÁ, L., HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Cesty k inkluzi*. Praha: Karolinum 2012. 167s. ISBN 978-80-246-2086-2.
51. LAZAROVÁ, B., POL, M. (2011). *Příprava na změnu. Metoda pro předjímání reakcí lidí*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN: 978-80-904966-9-9.
52. LECHTA, V., ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. vyd. 1. Praha : Portál, 2010. – 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
53. Listina základních práv a svobod. Poslanecká sněmovna parlamentu ČR. Dostupné z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>
54. LUKAS, J. *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN: 978-80-87063-82-8.
55. MAREŠ, J., JEŽEK, S. *Klíma školní třídy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN: 978-80-87063-79-8.
56. MEIJER, C., SORIANO, V., WATKINS, A. (eds). *Special Needs Education in Europe – thematic publication*. European Agency for Development in Special Needs Education. 2003. ISBN: 87-90591-77-1.
57. Metodika využití Kritérií pro hodnocení vlastního hodnocení školy. Dostupné z: [http://www.nuov.cz/uploads/AE/vystupy/Metodika\\_metaevaluacnich\\_kriterii.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/vystupy/Metodika_metaevaluacnich_kriterii.pdf)

58. MICHALÍK, J. *Rodiče a dítě se zdravotním postižením (nejen) na základní škole*. Studio Press s.r.o. pro Společnost pro MPS. 2013. ISBN: 978-80-86532-29-5.
59. MICHALÍK, J. *Podpůrná opatření – nový prvek podpory vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. in. Hurytová, M. (eds) *Jinakost ve speciálně pedagogickém kontextu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. s. 11–20. [2014-03-11]. ISBN 978-80-244-4290-7.
60. PANČOCHA, K., VAĎUROVÁ, H. *Analýza inkluzivního prostředí v základních školách prostřednictvím Indexu Inkluze*. In Bartoňová, M., Vítková, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV*. 1. vydání. Brno : Paido Brno, 2010. Neueden, ISBN 978-80-7315-201-7, s. 25–40.
61. PANČOCHA, K., VÍTKOVÁ, M. *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání. Anylysis of Determinant sof Inclusive Education*. Výzkumný záměr MSM0021622443. 1. vyd. Brno: Paido, MU, 2013, 319 s. ISBN 978-80-7315-245-1 (Paido), ISBN 978-80-210-6457-7.
62. PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přepr. a rozšíř. vyd. Brno : Paido, 2010. od s. 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
63. POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3746-6.
64. POL, M., LAZAROVÁ, B. *Dobrá škola: metoda pro stanovení priorit školy*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-87063-37-8.
65. PRŮCHA, J. (Ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. 2009. ISBN978-80-7367-546-2.
66. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
67. TANNENBERGEROVÁ, M., *Inkluze ve škole a možnosti jejího sledování* in Janík, T., Pešková, K. et al. *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky*. Brno : Masarykova univerzita 2012. 354 s. ISBN 978-80-210-6132-3.
68. SEBBA, J., AINSCOW, M. *International developments in inclusive schooling: Mapping the issues*. Cambridge Journal of Education, 1996. 26(1), 5–18.
69. ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.
70. VOJTOVÁ, V., FUČÍK, P. *Předcházení problémům v chování žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-66-8.
71. RESMAN, M. *Integrácia/inklúzia medzi zámerom a uskutečnením*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 2003, 38(2).
72. TIMOR, T., BURTON, N. *School culture and climate in the context of inclusion of students with learning disabilities in mainstream secondary schools in Tel-Aviv, Israel*. International journal of inclusive education, 2006, 10.6: 495–510.
73. UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO. 1994. Dostupné z [http://unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

74. UNESCO. *World Education Forum. Final report, Part II: Improving the quality and equity of education for all*. Paris: UNESCO. 2000. Dostupné z <http://www.unesco.org/education/wef/en-docs/findings/rapport%20final%20e.pdf>
75. UNESCO. (2001). *Open file on inclusive education*. Paris: UNESCO. Dostupné z <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/people-with-disabilities/>
76. VALENTA, M., PETRÁŠ, P. a kol. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Univerzita Palackého v Olomouci. 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.
77. VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání*. In Bartoňová, M., Pitnerová, P. Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na střední škole. Brno: MU, 2012. 218 s. ISBN 978-80-210-6001-2
78. WATKINS, A. (Editor) (2007) *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. ISBN 9788790591267.
79. WILHELM, M., BINTINGER, G., EICHELBERGER, H. u. a. *Eine Schule für dich und mich!* Innsbruck: Studien Verlag. 2002.

#### **Právní předpisy:**

- Všeobecná deklarace lidských práv,
- Evropská úmluva o ochraně základních lidských práv a svobod,
- Mezinárodní pakt o ochraně hospodářských, sociálních a kulturních práv,
- Úmluva o právech dítěte,
- Listina základních práv EU,
- Úmluva o právech osob se zdravotním postižením,
- ústavní zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky,
- ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod,
- zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací,
- zákon 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů,
- vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů,
- vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

# **Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy**

**PhDr. Petr Adamus, Ph.D.**

Grafické zpracování a sazba: Dorota Lubojacká  
Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik  
Tisk: X-MEDIA servis, s. r. o.  
Vydání první  
Opava 2015

ISBN 978-80-7510-190-7





**Slezská univerzita v Opavě**  
Fakulta veřejných politik v Opavě