



Inkluzivní vzdělávání na plně organizovaných základních školách

JITKA VÍTOVÁ, JANET WOLF, MARTIN SKUTIL, MARTINA MANĚNOVÁ

Abstrakt: *Cílem studie je zmapovat inkluzivní přístupy plně organizovaných škol, na kterých studenti učitelství plní pedagogické praxe. Tyto školy přijímají na pedagogické praxe studenty programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.*

Metody – Na základě analýzy dostupných nástrojů byl použit český překlad mezinárodně uznávaného ukazatele inkluze od autorů Booth a Ainscow (2007). Pro šetření byl využit pozorovací arch č. 1, který může být použit i externím nezávislým pozorovatelem. Jako pozorovatelé působili zaškolení studenti učitelství 1. stupně ZŠ druhého až pátého ročníku, kteří ve spolupracujících školách vykonávali dlouhodobou praxi. Výzkumný soubor činí 139 plně organizovaných škol.

Výsledky – Na základě získaných výsledků lze konstatovat, že většina škol, kam docházejí studenti na praxi, započala více či méně inkluzivní proces a nadále se snaží o jeho rozvoj. Pouze dvě školy získaly hodnocení pod 20 % celkového počtu bodů. Jedná se o školy, které získaly nízké hodnocení ve všech třech oblastech, tj. budování inkluzivní kultury, inkluzivní politika školy i rozvoj inkluzivní praxe. Naopak osm škol dosáhlo nadprůměrný výsledek ve všech třech oblastech.

Závěry – Z výsledků vyplývá, že nemalý počet škol studenti hodnotili z pohledu realizace inkluzivního vzdělávání negativně, a je proto otázkou, zdali s těmito školami má být vedena spolupráce při praktické pedagogické přípravě budoucích učitelů.

Klíčová slova: *příprava učitelů, inkluze, inkluzivní škola, ukazatele inkluze*

ÚVOD

V českém prostředí jsme se, na rozdíl od mnoha západních států, začali aktivněji zabývat inkluzivním přístupem ve vzdělávání až v druhé polovině prvního desetiletí tohoto století. Od té doby připravujeme budoucí pedagogy na profesi inkluzivních učitelů. Nedílnou součástí přípravy bu-

doucích učitelů jsou praxe na základních školách. A jsou to právě školy, které mohou mít zásadní vliv na budování profilu inkluzivního učitele. Z tohoto důvodu jsme svoji pozornost zaměřili na naplňování inkluzivity na školách, kde studenti učitelství plní pedagogické praxe. Tedy jak tyto školy reálně naplňují principy inkluzivního přístupu ke vzdělávání ve své každodenní praxi.

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Inkluzivní vzdělávání je mezinárodně uznávaný model vzdělávání 21. století, který hlásá kvalitní a spravedlivé vzdělávání pro všechny bez rozdílu. Termín spravedlivé znamená, že každé dítě má mít šanci na úspěch ve škole, kterého lze dosáhnout stejnými možnostmi přístupu ke kvalitním zdrojům a podpoře odpovídající vzdělávacími potřebami dítěte. Za pojem kvalitní je možné vidět poskytování adekvátních vzdělávacích příležitostí všem žákům, které jim umožní získávat potřebné kompetence pro život. Klíčem k dosažení spravedlivého a kvalitního vzdělávání je často zmiňované budování kapacit inkluzivních učitelů (UNESCO, 2013). Kaushiková (2016) tvrdí, že v rámci budování kapacit inkluzivních učitelů je nutné myslet na tři základní součásti inkluzivního vzdělávání. **Za prvé** se jedná o zvýšení informovanosti a povědomí, které umožní změny v přístupu k inkluzi, a to prostřednictvím advokacie. **Za druhé** vzdělávat budoucí profesionály tak, aby byli vyškoleni v inkluzivním vzdělávání. A **za třetí** stavět na stávajících lidských zdrojích, což jsou inkluzivní učitelé v praxi, a/nebo na jejich dalším vzdělávání.

Současné výzkumy opakovaně informují o slabých místech v učitelské přípravě dobře připravených učitelů, nehledě na to, zda se jedná o ekonomicky rozvinuté, či rozvíjející se země (Forlin, Kawai & Higuchi, 2015; Mngo & Mngo, 2018); také se dozvídáme o negativním přístupu učitelů k inkluzi (Saloviita, 2020); a v neposlední

řadě o nedostatečné materiální i nemateriální podpoře učitelů v praxi (Dovigo & Pedone, 2019; Gitschthaler et al., 2021). V důsledku toho se v mnoha zemích, Českou republiku nevyjímaje, začaly objevovat hlasy volající po reformách programů připravujících učitelské profese se záměrem vychovat takové generace učitelů, kteří jsou vybaveni potřebnými znalostmi, dovednostmi, přístupy a hodnotami, a to nejen pro plnění jejich role inkluzivních učitelů, ale také aby měli potěšení z toho, co dělají. Jaký by skutečně měl být inkluzivní učitel, metaforicky popisují Sharma a Paceová (2019), kteří tvrdí, že je potřeba mít „srdce“ položené na etických a morálních zásadách, „hlavu“, která poskytuje znalosti a dovednosti učit žáky s různými charakteristikami a zkušenostmi, a „ruce“, které opravdu aplikují inkluzivní pedagogiku v reálném prostředí.

Je třeba připustit, že to, zda a do jaké míry je škola inkluzivní, závisí na mnoha politických, společenských, kulturních i ekonomických faktorech dané země. Nicméně úspěšnost celého procesu spočívá také v tom, možná lépe řečeno zvláště v tom, do jaké míry jsou všechny zainteresované strany k věci odhodlány. Za zainteresované strany považujeme instituce připravující budoucí učitele na jejich profesi, tj. školy, ve kterých výchovně-vzdělávací činnost probíhá, a samozřejmě samotné kandidáty na učitele a učitele v praxi. Důvodem je, že profesní rozvoj budoucích učitelů se neomezuje pouze na druhy zkušeností, které jsou obvykle spojeny s pregraduálním studiem, ale je také výsledkem učebních postupů, které



budoucí učitelé získávají přímo ve školním prostředí. A právě zde dochází k nejdiskutovanějšímu rozporu – teorie vs. praxe. Podlahová (2018) ve svém zamýšlení nad pedagogickou praxí tvrdí, že praxe je v českém vzdělávacím prostředí vnímána jako „horký brambor“ přehazovaný v nelibosti mezi jednotlivými pracovišti a „didakticko-metodická hlediska jsou chápána jako druhořadá“ (s. 128). Dále pak autorka vyjadřuje nelibost v historicky doložitelném snižování počtu hodin praxe, neboť věří, že právě praxe je při přípravě budoucích učitelů zásadní (ibid.). Autorka se ale již nezamýšlí nad kvalitou škol a nad tím, zda školy opravdu nabízejí relevantní zkušenost pro studenty, která je připravena na školství hodné 21. století – tj. školství nesoucí prvky inkluzivního přístupu. Skutečností však zůstává, že ani samotní studenti často nevidí v teoretických znalostech a praktických zkušenostech propojení, kritizují nadměrné teoretizování, neboť sami nedokáží teorii proměnit v praxi (Jiřincová, 2018).

Jak s tím souvisí příprava inkluzivního učitele? Vrátime-li se k úvaze Sharmy a Paceové (2019) o attributech inkluzivního učitele, fakulty by prostřednictvím svého pedagogického působení měly připravit „hlavu“ a „srdce“ budoucího inkluzivního pedagoga ve víře, že ve spolupráci se školami „hlava“ a „srdce“ studenta získají hlubší porozumění, a za použití „rukou“ dojdou uplatnění. Ve své podstatě jde tedy o propojení teorie a praxe. Jsme stejného názoru jako Urbánek (2017), že i v modelu praktické přípravy musí být zajištěny určité parametry, aby bylo možné

spojit teorii a praxi. Pokud se to podaří, naplnujeme předpoklady pro úspěšný rozvoj inkluzivního vnímání a jednání také u studentů učitelství.

Jak ale rozhodnout, že škola vzdělává a vychovává s ohledem na požadavky a zásady inkluzivity? Jak taková škola koncipuje výchovně-vzdělávací práci, jak plánuje a realizuje kurikulum? Stejně jako není ukotvená definice inkluzivního vzdělávání, nenajdeme ani jednotně platný seznam atributů inkluzivní školy. Z našeho pohledu ucelenou představu poskytují Schurig et al. (2020), s jejichž postojem se ideově shodujeme a z jejichž vymezení dále vycházíme. Autoři přejímají od Heimlich (2003, 2019) představu o pěti úrovních inkluzivní školy a vysvětlují je následovně. **První úroveň** se vztahuje k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelé by měli znát speciální vzdělávací potřeby žáků, aby jim dokázali zajistit individuální podporu. Na této úrovni se tedy spíše bavíme o inkluzivitě školy z pohledu studenta než z pohledu celé třídy a účinnost se dá monitorovat například nástrojem RTI (Response to Intervention), který slouží k včasné identifikaci a podpoře studentů se speciálními potřebami v učení a chování. **Druhá úroveň** představuje kvalitu inkluzivní výuky, což s sebou nese pozornost zejména na vhodnost výběru jednotlivých výukových stylů. Pro vyhodnocení této úrovně by bylo možné využít nástroj IPCOS (Inclusive Practices Classroom Observation Scale), který dokáže zachytit řadu efektivních učebních postupů na úrovni celé třídy. Ve **třetí úrovni** se klade důraz na inter-



disciplinární spolupráci v rámci profesionálních týmů ve škole, neboť sdílené vzdělávací plány a nastavení podpůrných opatření vyžadují společné plánování a práci. **Čtvrtá úroveň** se týká školního konceptu a školního života. Do této úrovně jsou zapojeni všichni pracovníci škol. Společnými silami by měly být nastaveny a zprůhledněny cíle inkluzivního vzdělávání a vytvořen rámec na podporu přijetí inkluzivních postupů. Učitelé a další pracovníci školy se musí cítit zavázáni tento koncept implementovat. **Pátá úroveň** řeší „externí podporu a komunitní síť“, tedy spolupráci s externími, mimoškolními partnery, kam spadají rodiče nebo podpůrné systémy sociálních, zdravotnických, poradenských, terapeutických a dalších služeb. Podle autora se dá inkluzivita všech zmíněných úrovní testovat podle nástroje QUIS (Quality of Inclusive School Development Scale) zahrnujícího 25 otázek pro pedagogy. V českých podmínkách máme k dispozici překlad publikace *Ukazatel inkluze* (Booth & Ainscow, 2007), který jsme využili pro naše šetření.

2. METODOLOGIE

Vzhledem k výzkumnému záměru jsme se rozhodli využít jeden z pozorovacích archů mezinárodně uznávaného ukazatele inkluze (Booth & Ainscow, 2007), který jsme upravili na výzkumný nástroj přidáním hodnotících kritérií. Jelikož záměrem výzkumu bylo poznat, jak studenti učitelství vnímají inkluzivní směřování na školách, kde vykonávali praxi, stanovili jsme si následující hlavní výzkumnou

otázku: *Jaké je hodnocení inkluzivity škol z pohledu studentů učitelství na školách, kde vykonávali pedagogickou praxi?*

Výběr nástroje

V českém prostředí existuje řada nástrojů, ať již originálně vzniklých, či přeložených ze zahraničí, které umožňují sledovat inkluzivní přístup základních škol. Řada z nich mapuje pouze dílčí oblasti, některé jsou však zaměřené na komplexní posouzení inkluzivity školy (ČŠI, 2018):

- ukazatel inkluze (Booth & Ainscow, 2007);
- připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání (Lukas, 2012);
- nástroj pro evaluaci školy v oblasti inkluze (Tannenbergerová, 2013);
- metodika hodnocení inkluzivní školy (Adamus, 2015).

Na základě studia analýz dostupných nástrojů (ČŠI, 2018; Tannenbergerová et al., 2018; Marques, 2019; Zilcher & Svoboda, 2019) jsme se rozhodli vzhledem k potřebám výzkumu využít český překlad mezinárodně uznávaného ukazatele inkluze (Booth & Ainscow, 2007), jehož smyslem je komplexní podpora inkluzivního rozvoje škol. Ten je určen všem toužícím se zorientovat v tom, co všechno inkluzivní škola představuje, a případně monitorovat své inkluzivní postupy a praktiky. Autoři vycházejí ze základní myšlenky, že inkluze je proces, nikoli stav. Sestavení nástroje iniciovala myšlenka budování vztahů na principu spolupráce a zkvalitňování vzdělávacího prostředí. Pro potřeby našeho šetření jsme využili



pouze pozorovací arch 1, který může být použit i externím nezávislým pozorovatelem (např. rodičem, studentem na praxi). Pozorovací archy 2, 3, 4 a 5 jsou určeny vybraným cílovým skupinám. Pozorovací arch tvoří 43 položek rozdělených do tří oblastí – inkluzivní kultura ve škole, inkluzivní politika školy a inkluzivní praxe školy. Tyto tři oblasti jsou autory dále rozděleny do podoblastí: budování kultury a stanovení inkluzivních hodnot (oblast budování inkluzivní kultury), vytváření školy pro všechny a podpora různorodosti (oblast tvorby inkluzivní politiky) a organizace učení a mobilizace zdrojů (oblast rozvoje inkluzivní praxe).

Pro hodnocení míry splnění jednotlivých kritérií jsme vycházeli z původní hodnotící stupnice ukazatele, ke které

bylo přiřazeno bodové hodnocení podle následujících kritérií (Booth & Ainscow, 2007):

- rozhodně souhlasím (3) – jednoznačné pozitivní hodnocení naplnění kritéria;
- spíše souhlasím (2) – váhavé, spíše pozitivní hodnocení naplnění kritéria;
- nesouhlasím (0) – jednoznačné negativní hodnocení naplnění kritéria;
- potřebuji více informací (1) – nerozhodná odpověď.

Pro vlastní zpracování získaných dat jsme v první fázi získali absolutní četnosti jednotlivých odpovědí pro každou položku. Vzhledem k tomu, že jsme se zaměřili na to, do jaké míry je škola vnímána jako inkluzivní, a vzhledem k původní škále s ne zcela relevantní hodnotou u položky „potřebuji více informací“, jsme v druhé

Tab. 1 Hodnocení oblastí pozorovacího archu (upraveno podle Adamuse, 2015)

Hodnocení		Popis
0–19 %	neřešeno	Oblast se zatím neřeší.
20–39 %	začátek	Oblasti se začíná věnovat pozornost, hledají se způsoby, jak ji začlenit do chodu školy, jak nastavit procesy.
40–59 %	určitý pokrok	Oblast je částečně řešena (v několika dílčích směrech). Škola nastavila určité procesy, které podporují inkluzi, pravidelně provádí přezkum, pracuje se zpětnou vazbou týkající se procesů v dané oblasti.
60–79 %	podstatný pokrok	Oblast je řešena systematicky, téměř v celém rozsahu. Jsou nastaveny procesy významně napomáhající inkluzi. V mnoha směrech je dosahováno dobrých výsledků. Škola pravidelně reflektuje nastavené procesy, na jejichž základě dochází k pozitivním změnám směrem k inkluzi.
80–100 %	uspokojivý stav	Oblast je řešena systematicky a prakticky v celém rozsahu. Procesy podporující inkluzi jsou dobře nastavené a škola dosahuje v rámci inkluzivního vzdělávání výborných výsledků ve většině směrů.



fázi zpracování dat přeškálovali položky a vzali v úvahu pouze souhlasné odpovědi (2 – rozhodně souhlasím; 1 – spíše souhlasím). Vycházeli jsme z toho, že znění jednotlivých položek dotazníku pozorovacího archu při souhlasné odpovědi zvyšuje potenciál inkluzivního přístupu školy. Pro vyhodnocování tří sledovaných oblastí jsme využili upravenou verzi *Metodiky hodnocení kvality inkluzivní školy* (Adamus, 2015; tab. 1).

Popis sběru dat a výzkumný soubor

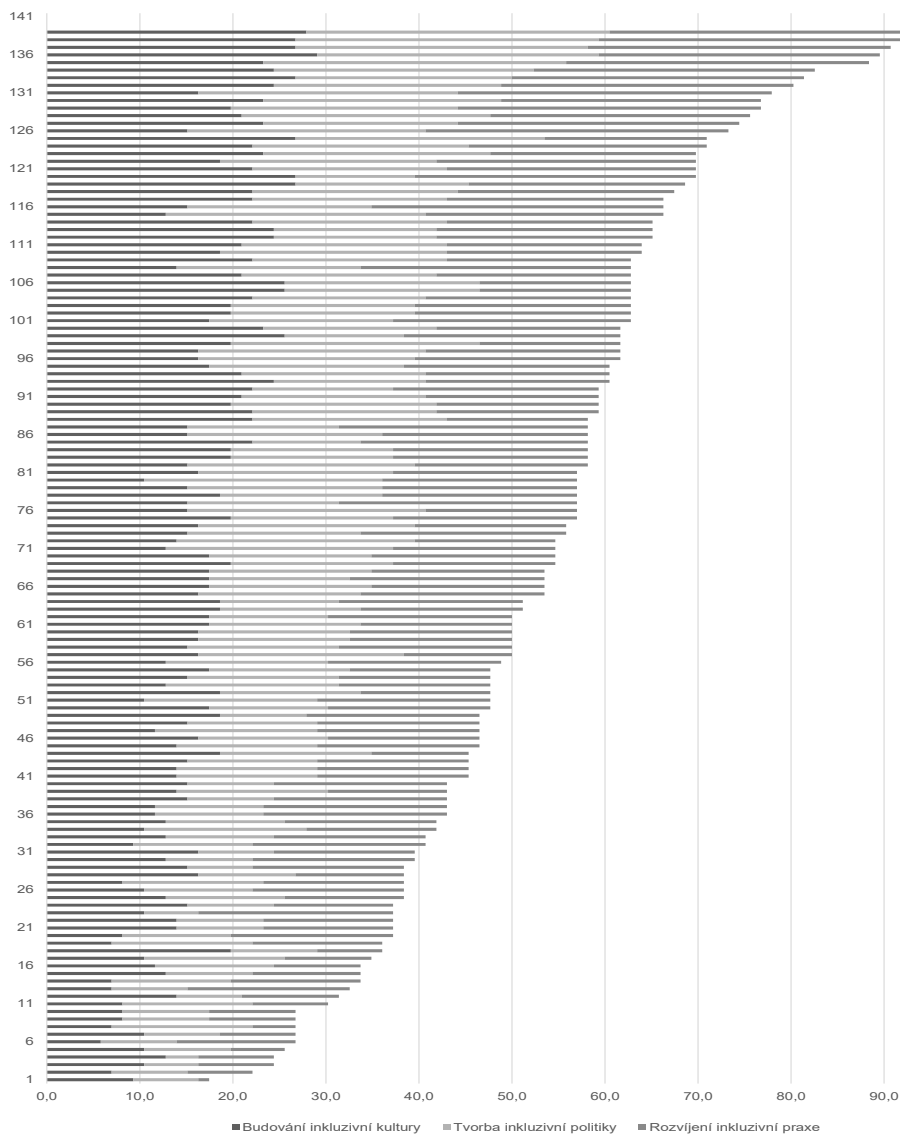
Jako pozorovatelé působili zaškolení studenti učitelství 1. stupně ZŠ druhého až pátého ročníku, kteří ve spolupracujících školách vykonávali dlouhodobou praxi. Praxe probíhala po dobu jednoho akademického roku v rozsahu 52 hodin v každém semestru (z toho účast na přímé výuce – pozorování – 26 hodin). V rámci praxí v obou semestrech měli studenti povinnost zúčastnit se výuky ve všech ročnících prvního stupně a seznámit se s organizací školy a dokumenty školy. S pozorovacím archem pracovali již před nástupem na praxi v rámci výuky předmětu Speciální pedagogika. Prošli zaškolením včetně informací o tom, kde mohou získat informace o škole a jaké veřejně dostupné dokumenty by měli analyzovat, aby mohli zodpovědět všechny položky pozorovacího archu. Primárně studenti vycházeli z analýz školního vzdělávacího programu, výročních zpráv, inspekčních zpráv, pozorování a rozhovorů (minimálně pět rozhovorů s učiteli). Na základě

těchto zdrojů pak vyplňovali pozorovací archy.

Výzkumný soubor činilo 139 plně organizovaných škol, na každé z nich působil jeden student/studentka. V rámci realizace výzkumu pozorovatelé komunikovali vždy s více učiteli, aby získali ucelenější pohled na zkoumanou problematiku. Rozsah rozhovorů vycházel z konkrétních situací v jednotlivých školách. Studenti vždy vedli rozhovory s minimálně pěti učiteli a vedením školy. Jednalo se o dostupný výběr (plně organizované školy, které souhlasily s výzkumem) škol z Královéhradeckého, Pardubického, Libereckého a Středočeského kraje. Tyto školy splňují následující kritéria: 1. ochota podílet se na realizaci výzkumného šetření; 2. plná organizace školy; 3. spolupráce při realizaci studentských praxí s Pedagogickou fakultou UHK. V rámci zachování anonymity spolupracujících škol jsme pro účely výzkumu a zpracování dat přidělili každé škole písmeno S a pořadové číslo podle pořadí odevzdaných pozorovacích archů.

3. ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Zjištěné výsledky v první fázi v jednotlivých školách udává obr. 1, který znázorňuje všechny tři sledované oblasti u každé školy, tj. inkluzivní kultura ve škole, inkluzivní politika školy a inkluzivní praxe školy. Tyto tři oblasti tvořily celek, tedy 100 %. Z grafu je zřejmé, že v celkovém hodnocení jedna třetina škol dosáhla 60 % úspěšnosti a více, což ukazuje, že studentí učitelství vnímají inkluzivitu školního prostředí poměrně citlivě. V 80 % a více



Obr. 1 Histogram četnosti budování inkluzivní kultury, tvorby inkluzivní politiky a rozvíjení inkluzivní praxe

se pohybuje pouze osm škol, o kterých lze konstatovat, že inkluzivní přístup řeší v celém rozsahu. Z grafu zároveň vyplývá, že podle výpovědí studentů dvě školy neřeší problematiku inkluze ve vzdělávání vůbec a 30 škol se nachází na úplném začátku nastavení svých proinkluzivních procesů.

Podíváme-li se podrobněji na četnosti u jednotlivých položek, ukazuje se, že nejčastěji se souhlasné stanovisko objevilo u třech následujících tvrzení: *Výuka je plánována s ohledem na to, aby se učili všichni žáci* (134 škol), *Žáci si navzájem pomáhají* (133 škol) a *Zaměstnanci školy a žáci spolu jednájí s úctou* (133 škol). Zatímco první z uvedených položek patří do oblasti rozvoje inkluzivní praxe, konkrétně do podoblasti organizace výuky, obě další položky spadají do oblasti budování inkluzivní kultury, do suboblasti budování komunity.

Naopak největší nesouhlas jsme zaregistrovali u následujících položek: *Všichni žáci se účastní mimoškolních aktivit* (65 škol), *Zaměstnanci školy, členové jejího správního orgánu, žáci a rodiče/pečovatelé sdílejí myšlenku inkluze* (45 škol) a u položek *Asistenti učitele jsou odpovědní za podporu učení a zapojení všech žáků* a *Rozdíly mezi žáky se využívají jako zdroj pro výuku a učení*, které vykazovaly nesouhlas shodně u 35 škol.

Ze zjištěných údajů a koncepce ukazatele inkluze jasně vyplývá, že položky s krajními hodnotami četnosti souhlas-nesouhlas nalezneme primárně v oblastech budování inkluzivní kultury a rozvíjení inkluzivní praxe.

V oblasti budování inkluzivní kultury se jedná o souhlasné hodnocení položek *Žáci si navzájem pomáhají* a *Zaměstnanci spolu jednájí s úctou*, které patří do suboblasti budování komunity, zároveň však byla položka ze suboblasti stanovení inkluzivních hodnot *Zaměstnanci školy, členové jejího správního orgánu, žáci a rodiče/pečovatelé sdílejí myšlenku inkluze* hodnocena nesouhlasně. Tato skutečnost může být důsledkem faktu, že „kultura školy má svůj základ nejen v hodnotách a přesvědčeních vedení školy, pedagogických pracovníků a žáků, ale rovněž v postojích rodičů, kteří v procesu jejího rozvoje sehrávají významnou roli“ (Hloušková et al., 2016, s. 22). Podstatnou roli zde sehrává pravděpodobně „spíše rezervovaný postoj ve vztahu k žákům s různým typem postižení, který k inkluzi zastává česká veřejnost“ (Bartoňová & Vítková, 2017, s. 25). Autoři výzkumu připraveného ve spolupráci EDUin, Socialbakers a Median, a za podpory Nadace Albatros v této souvislosti upozorňují, že „skupina lidí, kteří za určitých podmínek inkluzi neodmítají, je s převahou největší (více než 53% respondentů), ačkoli převažují vyhranění odpůrci nad vyhraněnými příznivci (v poměru cca 31,5 ku 14,5%)“ (EDUin, 2017, nestr.).

Do oblasti rozvoj inkluzivní praxe, suboblast organizace učení, řadíme tvrzení *Výuka je plánována s ohledem na to, aby se učili všichni žáci*. Toto tvrzení bylo hodnoceno souhlasně. Také další tvrzení spadající do této oblasti byla hodnocena nesouhlasně (*Asistenti učitele jsou odpovědní za podporu učení a zapojení všech žáků*



a *Všichni žáci se účastní mimoškolních aktivit*). Rovněž tvrzení *Rozdíl mezi žáky se využívají jako zdroj pro výuku a učení*, které autoři řadí do suboblasti mobilizace zdrojů, bylo hodnoceno nesouhlasně.

Souhlasné hodnocení položky *Výuka je plánována s ohledem na to, aby se učili všichni žáci* úzce souvisí s požadavky na současnou výuku na školách, tj. individualizaci a diferenciaci ve výuce, a se změnou pojetí hodnocení, které neslouží učitelům jen ke kontrole a třídění žáků, ale je nástrojem učení (Košťálová, Straková et al., 2008).

Téma odpovědnosti asistenta učitele za podporu učení a zapojení všech žáků se ve školách dostává do popředí sledovanosti v kontextu legislativních změn společného vzdělávání z roku 2016. Podle § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. poskytuje „asistent pedagoga podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření, pomáhá jinému pedagogickému pracovní-

kovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb“ a zároveň „pracuje podle potřeby s žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním“. Implementace tohoto paragrafu do praxe na našich školách může být problematická s ohledem na dosavadní zkušenosti s náplní práce asistenta pedagoga a legislativními požadavky před rokem 2016.

Nesouhlasné hodnocení položky *Všichni žáci se účastní mimoškolních aktivit* může být zapříčiněno různými důvody. Jeden z nich se může týkat diverzity žáků zapříčiněné ekonomickým a sociálním statutem rodiny žáků nebo například skutečností, že škola může žáka z mimoškolních aktivit vyloučit na základě netolerovatelného chování (Hájková & Strnadová, 2010), dalším důvodem mohou

Tab. 2 Hodnoty popisných veličin u jednotlivých sledovaných oblastí (%)

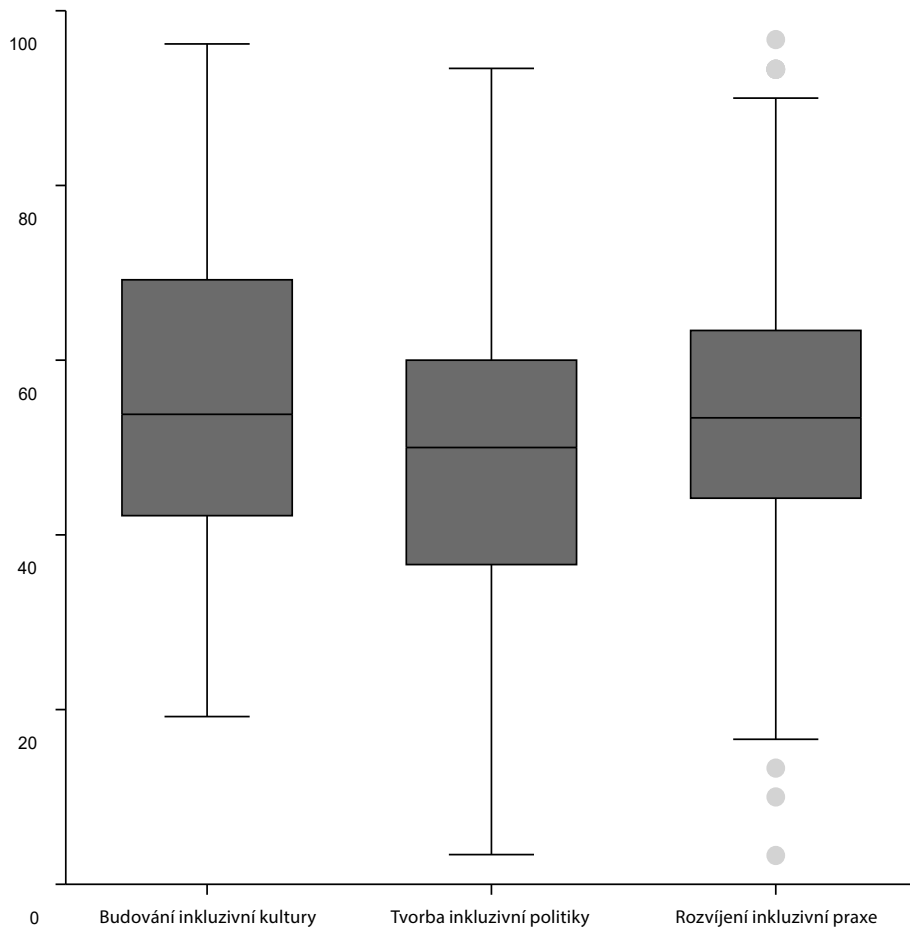
Oblast	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum	Rozpětí	Medián	Modus
Budování inkluzivní kultury	55,6	17,85	19,2	96,2	77	53,8	50
Tvorba inkluzivní politiky	49,4	18,26	3,3	93,3	90	50	50
Rozvíjení inkluzivní praxe	54,3	18,90	3,3	96,7	93,4	53,3	-



být nevhodně zvolené mimoškolní aktivity či jejich nepřizpůsobení pro žáky se zdravotním postižením.

Poslední položkou s nesouhlasným hodnocením, která patří do suboblasti mobili-

zace zdrojů, je tvrzení *Rozdíly mezi žáky se využívají jako zdroj pro výuku a učení*, které je spojováno s diverzitou žákovské populace, jejímž základním zdrojem je často spádová oblast (Hloušková et al., 2015).



Obr. 2 Krabicový graf pro sledované oblasti: budování inkluzivní kultury, tvorba inkluzivní politiky a rozvíjení inkluzivní praxe


Tab. 3 Hodnocení škol podle ukazatele inkluze (upraveno podle Adamuse, 2015)

Hodnocení		Popis	Inkluzivní kultura školy	Inkluzivní politika školy	Inkluzivní praxe školy
			počet škol	počet škol	počet škol
0–19 %	neřešeno	Oblast se zatím neřeší.	2 (1,4%)	4 (2,9%)	4 (2,9%)
20–39 %	začátek	Oblasti se začíná věnovat pozornost, hledají se způsoby, jak ji začlenit do chodu školy, jak nastavit procesy.	25 (18,0%)	37(26,6%)	19 (13,7%)
40–59 %	určitý pokrok	Oblast je částečně řešena (v několika dílčích směrech). Škola nastavila určité procesy, které podporují inkluzi, pravidelně provádí přezkum, pracuje se zpětnou vazbou týkající se procesů v dané oblasti.	58 (41,7%)	54 (38,8%)	67 (48,2%)
60–79 %	podstatný pokrok	Oblast je řešena systematicky, téměř v celém rozsahu. Jsou nastaveny procesy významně napomáhající inkluzi. V mnoha směrech je dosahováno dobrých výsledků. Škola pravidelně reflektuje nastavené procesy, na jejichž základě dochází k pozitivním změnám směrem k inkluzi.	39 (28,1%)	37 (26,6%)	32 (23,0%)
80–100 %	uspokojivý stav	Oblast je řešena systematicky a prakticky v celém rozsahu. Procesy podporující inkluzi jsou dobře nastavené a škola dosahuje v rámci inkluzivního vzdělávání výborných výsledků ve většině směrů.	15 (10,8%)	7 (5,1%)	17 (12,2%)



Výsledky zpracované v další fázi, ve které jsme pracovali pouze se souhlasným hodnocením pozorovatelů, tj. s hodnotami 2 – rozhodně souhlasím a 1 – spíše souhlasím, jsou prezentovány v tabulce 2 a obrázku 2. Podíváme-li se na výsledky zpracování dat (tab. 2), vidíme, že průměrné hodnoty v oblasti budování inkluzivní kultury (55,6 %), tvorba inkluzivní politiky (49,4 %) a tvorba inkluzivní praxe (54,3 %) jsou velmi podobné a vypovídají o skutečnosti, že studenti pozitivně hodnotí rozvoj inkluzivního zaměření sledovaných škol. Nás však vzhledem k výběru škol (zajišťujících pedagogickou praxi studentů) zajímaly krajní hodnoty, tj. hodnoty maximální (96,2 %; 93,3 %; 96,7 %) a hodnoty minimální (19,2 %; 3,3 %; 3,3 %) ve sledovaných oblastech (obr. 2).

Podrobnější pohled nám přináší tabulka 3, ze které je patrné, že více než polovina škol, se kterými fakulta spolupracuje, vykazuje z pohledu studentů určitý či podstatný pokrok nebo uspokojivý stav v procesu inkluze. Škol, které proces inkluze – podle výsledků šetření u studentů učitelství – zatím neřeší, je minimum. Jedná se o dvě školy v oblasti budování inkluzivní kultury, čtyři školy v oblasti tvorby inkluzivní politiky a čtyři školy v oblasti rozvíjení inkluzivní praxe. Přičemž lze konstatovat, že u každé z těchto škol existuje oblast, které se začíná věnovat pozornost, hledají se způsoby, jak ji začlenit do chodu školy a jak nastavit procesy.

Z výsledků je dále patrné, že 15 škol systematicky řeší oblast budování kultury školy. Školy mají v této oblasti dobře nastavené procesy podporující inkluzi

a dosahují výborných výsledků v rámci inkluzivního hodnocení. V oblasti tvorby inkluzivního hodnocení dosáhlo nejvyššího stupně hodnocení sedm škol a v oblasti rozvoje inkluzivní praxe se jednalo o 17 škol. Na základě bližšího zkoumání dat můžeme konstatovat, že pouze dvě školy byly ve výpovědích hodnoceny a studenty učitelství vnímány jako dosahující tzv. uspokojivého stavu ve všech třech sledovaných oblastech a že sedm škol dosáhlo uspokojivého stavu jak v oblasti tvorby inkluzivní politiky, tak v oblasti rozvíjení inkluzivní praxe.

4. DISKUSE

Naším cílem bylo poznat, jak studenti učitelství sami hodnotí inkluzivní prostředí škol, kde vykonávají pedagogickou praxi, a sice ve třech oblastech: inkluzivní kultura ve škole, inkluzivní politika školy a inkluzivní praxe školy. Na základě výsledků, které jsme získali z pozorovacího archu č. 1 mezinárodně uznávaného ukazatele, se odvažujeme vyslovit závěr, že 107 škol, které spolupracují s Pedagogickou fakultou Univerzity Hradec Králové na realizaci pedagogických praxí studentů programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, více či méně započaly inkluzivní proces a nadále se snaží o jeho rozvoj.

Naše zjištění v mnoha případech korespondují se závěry dalších výzkumů, které byly na toto téma publikovány. Kupříkladu Zilcher & Svoboda (2019) uvádí výběr nejčastěji prezentovaných principů či důležitých aspektů inkluzivního prostředí školy, mezi které patří, podobně



jako v případě našich zjištění, například: všichni žáci jsou plnohodnotnými členy školy a školní komunity a jsou vzdělávání společně s ostatními; existuje jasná a všemi (pedagogickými i nepedagogickými) pracovníky sdílená vize školy zaměřující se na všechny její žáky. Obdobně korespondují naše zjištění se závěry výzkumu autorů Sánchez, Rodríguez & Sandoval (2019), kteří na základě využití stejného výzkumného nástroje zjistili, že nejvýše hodnocená je kategorie budování inkluzivní školy ze strany profesionálů, naopak nejnižší skóre dosáhla oblast, která zahrnuje postoje rodiny. Mimo to ale autoři poukazují na jeden významný faktor, kdy samotná povaha formulace položek ukazuje na rozpor mezi vyjádřeným vnímáním a vyjádřeným jednáním (např. položka „Každý je vítán“).

Nesouhlasné hledisko identifikujeme v oblasti budování kultury školy, zejména v oblasti sdílení myšlenek inkluze mezi zaměstnanci školy, zřizovateli a rodiči. To odpovídá zjištěním Pančochy & Slepíčkové (2017, in Bartoňová & Vítková, 2017), kteří poukazují na rezervovaný postoj veřejnosti k inkluzi. Avšak jak říká Kartous (2017, nestr.), „situace zdaleka není tak kritická, co se postojů veřejnosti týká, jak by se mohlo zdát z digitálního a mediálního obrazu veřejné diskuse“. Krischlerová, Powell & Pit-Ten Cateová (2019) přidávají své závěry, ve kterých poukazují na skutečnost, že inkluze zůstává nejednoznačným pojmem s definicemi, které se liší v závislosti na zkušenostech osoby zapojené do vzdělávacího systému ať již jako účastník, nebo jako profesio-

nál. Tyto závěry korespondují s výsledky českých studií (např. Straková, Simonová & Friedlaenderová, 2019; Hloušková et al., 2015) a explicitně poukazují na nedostatky v informovanosti laické veřejnosti o oblasti inkluzivního vzdělávání.

Využijeme-li však druhý úhel pohledu, mohli bychom tento aspekt vnímat i pozitivně, nebo bychom mohli poukázat na to, že pedagogičtí pracovníci jsou myšlenky inkluze otevření. Ve chvíli, kdy bychom přijali tuto premisu, by bylo možné navázat na výsledky šetření Weissové et al. (2021). Tito autoři poukazují na význam pozitivního přístupu učitelů k inkluzi a dokládají, že učitelé, kteří hodnotí realizaci inkluze pozitivně, pocítují méně stresu z inkluze, a naopak zvýšený stres vnímají učitelé akceptující inkluzi pouze v omezené míře. Tyto závěry korespondují se zjištěními Krischlerové et al. (2019), kteří připouštějí, že pozitivní přístup učitelů k inkluzivnímu vzdělávání by navíc mohl být dále podporován v kontextu vzdělávacího systému, který poskytuje podmínky nezbytné pro zlepšení realizace inkluzivního vzdělávání. Z hlediska inkluzivní kultury školy se tak jedná o důležitou oblast, na kterou by se (nejen) vedení školy mělo zaměřit.

Naše zjištění dále ukazují, že participující školy jsou studenty hodnoceny jako nejprogressivnější v oblasti rozvoje a podpory inkluzivní praxe. Z hlediska přípravy budoucích učitelů vnímáme tento fakt jako pozitivní zjištění. Na straně druhé, Nilholm (2021) na základě výsledků několika kvalitativních studií dochází k tomu, že potřebujeme lepší teorie o tom,



jak lze vytvořit více inkluzivní praxe, zejména pokud vycházíme z předpokladu, že inkluze zahrnuje skutečně všechny žáky.

Aby bylo možné tuto premisu naplnit, je třeba mít k dispozici kvalitní výzkumné nástroje pokrývající širokou paletu faktorů, které realizaci inkluzivního vzdělávání ovlivňují. Jsme si vědomi limitu našeho přístupu, který spočívá jak v úrovni výběru škol (školy spolupracující s Pedagogickou fakultou UHK), tak v rovině sběru dat (zaškolenými studenty učitelství). Z hlediska zúčastněných škol jsme si vědomi toho, že výzkumný soubor není souborem všech škol participujících s Pedagogickou fakultou UHK, a nelze tedy všeobecně uvést, že všechny naše spolupracující školy dosahují z pohledu studentů prezentovaných výsledků. Limitem je také hodnocení školy pouze jedním výzkumníkem, což může mít za následek vyšší míru subjektivity, vycházející mimo jiné z menší zkušenosti. Jistým limitem může být i samotný nástroj, který je primárně sestaven v jiné zemi, a nemusí tak postihovat všechny procesy našich škol. Tyto faktory, v kombinaci s rozsahem výzkumného souboru, neumožňují zobecnění našich zjištění, nicméně domníváme se, že získaná data mají dostatečnou vypovídající hodnotu, aby mohla být hodnotným příspěvkem k diskusi o podobě inkluzivní školy a vnímání této kvality u studentů učitelství. Z hlediska mezinárodního kontextu potvrzují vysokou míru relevance nástroje např. Fernández-Archilla et al. (2020), kteří realizovali ověření nástroje ve Španělsku. V tomto kontextu vítáme studii

Marques (2019), která provedla komparaci dvou nástrojů na měření inkluzivity školy, ale také iniciativu Finkelsteina, Sharmy & Furlongera (2021), kteří vytvořili nový soubor faktorů, jež lze sledovat při mapování inkluzivity ve školní třídě.

5. ZÁVĚR

Naším záměrem bylo poznat inkluzivitu spolupracujících škol pohledem studentů. Pro získání údajů jsme využili český překlad mezinárodně uznávaného ukazatele inkluze (Booth & Ainscow, 2007), jehož smyslem je komplexní podpora inkluzivního rozvoje škol.

Výsledky ukazují, že pouze jedna třetina škol, se kterými Pedagogická fakulta UHK spolupracuje při pedagogických praxích studentů učitelství 1. stupně ZŠ, dosáhla alespoň 60 % celkového hodnocení (viz obr. 1), což nelze považovat za zcela pozitivní zjištění. Ukazuje se, že většina plně organizovaných základních škol je studenty učitelství hodnocena tak, že i přes nezpochybnitelné množství překážek a problémů alespoň začala akceptovat myšlenku inkluzivního vzdělávání a implementovala ji v podobě dílčích kroků do svého výchovně-vzdělávacího působení. Naopak škol, které proces inkluze podle výpovědí studentů zatím příliš nereflektují, je téměř čtvrtina, což považujeme v kontextu dlouhodobých debat o inkluzi za poněkud překvapující zjištění.

Přestože naznačený směr ve vnímání inkluzivity škol z pohledu studentů učitelství lze vnímat v životě škol jako krok správným směrem, stále je zde řada oblas-



tí, na které je potřeba se v rámci rozvoje praktické přípravy budoucích učitelů zaměřit. Nebylo předmětem tohoto textu pracovat s negativními faktory inkluze, které byly již mnohokrát popsány. Nicméně právě v této oblasti sledujeme dostatečný prostor pro další zkoumání inkluzivní reality s potenciálem následné

podpory škol ve vytváření inkluzivního přístupu ke vzdělávání. Pro pedagogické fakulty jsou získané výsledky, byť z pohledu studentů, varovným signálem. Pro komplexnější pohled na školy, se kterými fakulty spolupracují, by bylo vhodné pokračovat ve výzkumu také s dalšími aktéry, kteří se podílejí na realizaci praxí.

LITERATURA

- Adamus, P. (2015). *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (Eds.). (2017). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: MUNI.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2007). *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus.
- Česká školní inspekce (2018). *Zpráva o možnostech sledování inkluzivních přístupů na úrovni školy*. Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace/Zprava-o-moznostech-sledovani-inkluzivnich-pristup>
- Dovigo, F., & Pedone, F. (2019). *I bisogni educativi speciali. Una guida critica per insegnanti*. Roma: Carocci.
- EDUin (2017). *Tisková zpráva: Jaké jsou skutečné postoje veřejnosti k inkluzi?* Dostupné z <https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-jake-jsou-skutecne-postoje-verejnosti-k-inkluzi/>
- Fernández-Archilla, J. A., Álvarez, J. F., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., Alonso-López, I. D., & Echeita, G. (2020). Validation of the Index for Inclusion Questionnaire for Compulsory Secondary Education Students. *Sustainability*, 12(6), 2169.
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021) The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735–762.
- Forlin, C., Kawai, N., & Higuchi, S. (2015). Educational reform in Japan towards inclusion: Are we training teachers for success? *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 314–331.
- Gitschthaler, M., Kast, J., Corazza, R., & Schwab, S. (2021). Resources for inclusive education in Austria: An insight into the perception of teachers. In J. Goldan, J. Lambrecht & T. Loreman (Eds.), *Resourcing inclusive education* (s. 67–88). International perspectives on inclusive education, vol. 15. Bingley: Emerald.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada.
- Heimlich, U. (2003). *Integrative Pädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.



- Heimlich, U. (2019). *Inklusive Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hloušková, L., Trnková, K., Lazarová, B., & Pol, M. (2015). Diverzita žáků: téma pro vedení školy. *Studia paedagogica*, 20(2), 105–126.
- Jiřincová, B. (2018). K některým problémům přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 1(2), 64–66.
- Kartous, B. (2017). *Tisková zpráva: Jaké jsou skutečné postoje veřejnosti k inkluzi?* Dostupné z <https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-jake-jsou-skutecne-postoje-verejnosti-k-inkluzi/>
- Kaushik, N. (2016). Capacity building of teachers for inclusive education. *International Journal of Education and Applied Research*, 6(1), 89–92.
- Košťálová, H., & Straková, J. (Eds.). (2008). *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV.
- Krischler, M., Powell, J. J. W., & Pit-Ten Cate, I. M. (2019) What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648.
- Lukas, J. (2012). *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání*. Praha: NÚV.
- Marques, K. (2019). Měření inkluzivity školy: aplikace dvou nástrojů. *Pedagogika*, 69(1), 80–94.
- Mngo, Z. Y., & Mngo, A. Y. (2018). Teachers' perceptions of inclusion in a pilot inclusive education program: Implications for instructional leadership. *Education Research International*, 2018, ID 3524879.
- Nilholm, C. (2021) Research about inclusive education in 2020: How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358–370.
- Podlahová, L. (2018). Současné chápání významu pedagogické praxe při přípravě učitelů. *Pedagogická orientace*, 3(8–9), 127–130.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282.
- Sánchez, S., Rodríguez, H., & Sandoval, M. (2019). Descriptive analysis of school inclusion through index for inclusion. *Psychology, Society and Education*, 11(1), 1–13.
- Schurig, M., Weiß, S., Kiel, E., Heimlich, U., & Gebhardt, M. (2020). Assessment of the quality of inclusive schools: A short form of the quality scale of inclusive school development (QU!S-S) – reliability, factorial structure and measurement invariance. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16.
- Sharma, U., & Pace, E. M. (2019). Teachers' commitment to teach in inclusive schools, preparation of. In M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of teacher education*. Singapore: Springer.
- Straková, J., Simonová, J., & Friedlaenderová, H. (2019). Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci. *Studia paedagogica*, 24(1), 79–106.
- Tannenbergerová, M. (2013). *Inkluze v základní škole: Vývoj a ověřování evaluačního nástroje*. (Dizertační práce). Brno: MUNI.



- Tannenbergerová, M., Fučík, P., Pančocha, K., & Vrabel, M. (2018). *Evaluation of school inclusion: Mission (im)possible*. Münster: Waxmann.
- UNESCO (2013). *Promoting inclusive teacher education: Introduction*. Bangkok: UNESCO.
- Urbánek, P. (2017). K problematice integrace praktické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 9(3), 11–16.
- Weiss, S., Muckenthaler, M., Heimlich, U., Kuechler, A., & Kiel, E. (2021). Teaching in inclusive schools. Do the demands of inclusive schools cause stress? *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 588–604.
- Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada.

Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

*Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky;
e-mail: jitka.vitova@uhk.cz*

Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.

*Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky;
e-mail: janet.wolf@uhk.cz*

Mgr. et Mgr. Martin Skutil, Ph.D.

*Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky;
e-mail: martin.skutil@uhk.cz*

doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.

*Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky;
e-mail: martina.manenova@uhk.cz*

VÍTOVÁ, J., WOLF, J., SKUTIL, M., MANĚNOVÁ, M. Inclusive Education in Fully Organized Primary Schools

Objective: *The aim of the study is to map the inclusive approaches of the fully organized schools in which pre-service teachers undergo their internships. It focused on what are called cooperating schools that accept undergraduate students of a primary school teacher training programme for their pedagogical internships.*

Methods: *On the basis of an analysis of available tools, the Czech translation of the internationally recognized index for inclusion by Booth and Ainscow (2007) was selected.*



Specifically, their questionnaire no. 1 was used for this survey since it can also be administered by external independent observers. The independent observers were students in the second to fifth years of studying to be primary school teachers. After the students had received training in the questionnaire items, they were asked to conduct the observation during their long-term internships in cooperating schools. The research group consisted of 139 fully organized schools.

Findings: *On the basis of the results obtained, it can be stated that most of the schools where the students undergo their internships have started, to a greater or lesser extent, to implement an inclusive process and continue to strive for its development. Only two schools received a rating below 20% of the total number of points in all three areas under examination, i.e. building an inclusive culture, an inclusive school policy, and the development of inclusive practice. On the contrary, eight schools achieved above-average results in all three areas.*

Conclusions: *Our findings suggest, among others, that there are cooperating schools with which the Faculty of Education should consider future collaboration.*

Keywords: *inclusion, primary schools, internships, pre-service teachers*