

Faktory vedoucí ke kvalitnímu inkluzivnímu vzdělávání

Veronika Bačová

Abstrakt: Příspěvek představuje výsledky obsahové analýzy hledající příklady dobré praxe inkluzivní školy, konkrétně hledá faktory, které zvyšují kvalitu inkluzivního vzdělávání na školách. Jako hlavní metoda byla zvolena výše zmíněná obsahová analýza dostupných zahraničních výzkumných šetření. Dokumenty pro analýzu byly vymezeny souborem dat - typ zdrojových dokumentů, analyzované obsahy a časové období. Na základě této specifikace bylo vybráno 12 výzkumných šetření, které byly dále analyzovány axiálním kódováním. Výsledky ukazují významnou shodu vybraných výzkumů v následujících oblastech: vedení školy – kvalifikovaný a znalý ředitel; budování komunity a školní kultury; komunikace školy s rodinou a odborníky; rozvoj příznivého proinkluzivního prostředí; proinkluzivní postoj učitelů; rozvoj a udržování inkluzivních hodnot; řízení výchovně vzdělávacího procesu. Tyto oblasti mají dle vybraných výzkumů zásadní dopad na kvalitu inkluzivního vzdělávání v globálním měřítku.

Klíčová slova: inkluzivní škola, kvalita vzdělávání, základní vzdělávání.

Úvod

„Inkluzivní vzdělávání znamená spravedlivý a rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez výjimky. Je kladen důraz na solidaritu, pospolitost, spolupráci a vzájemnou pomoc, spoluúčast na vlastním rozvoji, učení prostřednictvím podnětného prostředí a kvalitních učebních situací.“ (Spilková, 2005, s. 35). Zajištění této rovnosti a respektu s ohledem na individualitu jedince se zdá být v 21. století zcela samozřejmé. Při bližším prozkoumání této problematiky však nacházíme stále bílá místa, která nám zůstávají neobjasněna a chybí nám um s nimi pracovat.

Při pohledu na vzdělávací systémy zjistíme, jak různorodá implementace inkluzivního vzdělávání je, ale také jak obdobné problémy vzdělávací systémy řeší. Mezi těmito problémy je i problematika popisovaná v příspěvku – jaké faktory vedou k zajištění kvalitní inkluzivní školy.

Teoretická východiska

Vzdělávací systémy po celém světě stojí před výzvou zajištění spravedlivého vzdělávání pro všechny žáky a studenty. Nehraje roli, zda jsou z rozvojových zemí či ze zemí vyspělých (OECD, 2012; UNESCO, 2015). Hlavním impulsem pro inkluzivní vzdělávání byla Světová konference o speciálním vzdělávání v roce 1994. Více než 300 účastníků zastupujících 92 vlád a 25 mezinárodních organizací se sešlo ve španělské Salamance, aby podpořili vzdělání pro všechny - přístup inkluzivního vzdělávání, konkrétně umožnit školám být otevřené všem žákům a studentům.¹ Avšak inkluzivní vzdělávání s sebou přináší změnu nároků a postojů, ať se jedná o učitele, ředitele i samotné rodiče. Změny shledáváme v administrativní zátěži, v nových nárocích na specializované odborné znalosti a dovednosti aj. (Reddy et al, 2006; Saloviita 2020). Zásadní otázkou zůstává, jakým způsobem vytvořit pro inkluzivní vzdělávání podmínky, aby se stalo kvalitním a nedocházelo k závažným nedostatkům a rozdílům mezi jednotlivými vzdělávacími systémy. Forlin (2010) ve své publikaci ukazuje, jak je inkluzivní vzdělávání celosvětově široce pojímáno, i přes skutečnost, že v současné době existuje řada výzkumných šetření (uvedených v příspěvku), které předkládají faktory, které pozitivně ovlivňují kvalitu inkluzivního vzdělávání.

¹ Prohlášení ze Salamanky a akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálně vzdělávacími potřebami přijato na Konferenci o vzdělávání dětí a dospělých se speciálně vzdělávacími potřebami 7. – 10. 6. 1994.

Cíle a metodologie

Cílem příspěvku je představit výsledky šetření, které odhalovalo faktory vedoucí k zajištění kvalitního inkluzivního vzdělávání. Hlavní výzkumnou otázkou, na kterou šetření hledalo odpověď, byla: Jaké klíčové faktory vedou na školách ke kvalitní realizaci inkluzivního vzdělávání?

Výzkumným nástrojem pro sběr dat byla obsahová analýza, pro kterou byly zvoleny následující etapy pracovního rozvržení: 1) design výzkumu, 2) organizace výzkumu, 3) fáze ověřování, 4) získávání dat, 5) vyhodnocování dat (Scherer, 2014). Nejprve byl vymezen soubor vybíraných dat, tzn. typ zdrojových dokumentů, analyzované obsahy a časové období. V případě šetření prezentovaného v tomto příspěvku se jedná o zahraniční výzkum zabývající se dobrou praxí inkluzivního vzdělávání a jehož výsledky byly publikovány v letech 2016 – 2021. Dále byla zvolena úroveň analýzy, tj. co bude tvořit hledané koncepty, v případě šetření byla za koncept zvolena fráze a téma: příklad dobré praxe inkluzivního vzdělávání, efektivní pedagogická praxe, faktory ovlivňující pozitivně kvalitu inkluzivního vzdělávání, kvalitativní sběr dat (popř. případová studie). Následovalo axiální kódování, kdy byly vytvořeny záznamy kódů na základě frekvence výskytu (Smith, 1992; Carley, 1993).

Analyzované dokumenty

Na základě prvotního vymezení souboru dat a konceptů, bylo využito a analyzováno dvanáct zahraničních výzkumných šetření, která se soustředila na nalezení, vymezení a popis klíčových faktorů pozitivně ovlivňujících inkluzivní vzdělávání na vybraných školách. Všechna šetření zvolila kvalitativní přístup, z toho jedenáct z nich design případové studie s využitím metody rozhovorů (Osiname, 2017; Billingsley, 2018; Malatji, 2018; Valdivieso 2020), kombinací rozhovorů a pozorování (Purbaningrum, 2017; Billingsley, DeMatthews, Connally & McLeskey, 2018; Dewanti & Novitasari, 2019), samostatného pozorování (Buli-Holmberg, J. &

Sujathamalini, J., 2016) a samostatné obsahové analýzy (Brown, 2019; Ainscow, 2020; Valdivieso, 2020; Muñoz & Márquez, 2021).

Výsledky

Z analýzy dostupných zahraničních výzkumů vykryštalizovalo šest klíčových oblastí, které jsou zásadní při realizaci kvalitního inkluzivního vzdělávání, potažmo kvalitní inkluzivní školy. Jedná se o tyto oblasti: vedení školy – kvalifikovaný a znalý ředitel; budování komunity a školní kultury; komunikace školy s rodinou a odborníky; rozvoj příznivého proinkluzivního prostředí; proinkluzivní postoj učitelů; rozvoj a udržování inkluzivních hodnot; řízení výchovně vzdělávacího procesu.

Ředitelé často při své práci naráží na řadu bariér, kterým jsou vystaveni, ať už se jedná o nejednotu v pedagogickém sboru, neochotu sdílení vizí, obtíže se zřizovateli, aj. Přesto to jsou ředitelé, které výsledky výzkumů označují za jeden z faktorů, který je zásadní pro rozvoj inkluzivního vzdělávání na dané škole. Klíčová překážka přichází už při samotné přípravě na profesi. Globálně (vyplývající z využitých výzkumů) vyplývá, že příprava na profesi ředitele nebývá kvalitní a ředitelům chybí informace o řízení současné inkluzivní školy. Nejsou systematicky připravováni na to, stát se leadry a organizátory kvalitní školy. K tomu musí sami vynakládat čas k přípravě své výuky a tím se vytrácí prostor pro vytváření a realizaci vizí a projektových plánů. Ve většině zmiňovaných případů nedisponují ředitelé ani dostatečnými relevantní prostředky pro realizaci a udržování kvality inkluzivního vzdělávání ve své škole. Ředitel školy, pro rozvoj a udržení kvality vzdělávání, musí být leadr a vůdce. V dnešní době se vůdcovství stává důležitým jako snaha ovlivnit a podpořit ostatní s cílem získat jejich velké nadšení pro práci. Má také významnou roli při podpoře každého jednotlivce při vykonávání jeho práce a udržování vztahů s ostatními při zakládání, řízení a rozvoji inkluzivních škol.

Komunita, její vytváření a rozvoj se zdá být dle výzkumů často

opomíjený, ač důležitý faktor. Nutné je však nad pojmem uvažovat v několika rovinách. V jedné rovině se komunitou rozumí sdružení přátel školy a školních pracovníků. V mnoha případech se však o komunitách uvažuje (v řadách ředitelů) jako o laické veřejnosti, kde se předpokládá, že komunita nemá znalosti v otázkách vzdělávání. Pro některé členy vedení školy je obtížné pracovat s mnohými členy komunity kvůli jejich úrovni vzdělání. Analyzované studie však partnerství mezi komunitou a školou doporučují a uvádí jako klíčový faktor pro podpoření inkluzivního a kvalitního vzdělávání. Je to právě školní komunita, která může dávat různorodé podněty a rozvíjet tak potenciál vedení školy k budování inkluzivní školy. Druhou rovinu chápeme jako podpůrnou, tzv. podpůrnou učící komunitu. Různorodá třída nabízí příležitosti k vytvoření této učební komunity. Analýzy ukazují, že právě v rámci rozmanité praxe existovala příležitost získat podporu od skupiny vrstevníků prostřednictvím vzájemného doučování, které podporovalo akceptaci a vedení vrstevníky. Běžně se v praxi vyskytuje vrstevnické učení, ale nebývá využit celý jeho potenciál pro rozvoj inkluzivního vzdělávání. Působením v jakékoli ze zmíněných rovin komunity zúčastněným napomáhá k nalezení osobní identity, která je v inkluzivním prostředí zásadní. S vytvářením komunity souvisí také komunikace. V tomto případě se výzkumy zmiňují o komunikaci na několika rovinách – komunikace školy s rodinami, odborníky a komunikace uvnitř školy samotné. Komunikace je základem budování dobrých vztahů, důvěry a spolupráce, zejména pokud hovoříme o rovině komunikace rodina – škola. Mezi zmíněnými aktéry musí být neustále zpětná vazba v ohledu monitorování pokroku žáka a k nastavování nových cílů. V rámci interní komunikace mezi pracovníky školy a při komunikaci s odborníky je rovina posunuta do podpory (podpory učitele při práci v heterogenní třídě), kvalitní a efektivní podpora však musí mít řízena a rozvíjena vedením školy.

Další oblasti zmíněné jako zásadní pro rozvoj kvalitního inkluzivního vzdělávání spolu úzce souvisí a navzájem se ovlivňují. Jedná se o podporu inkluzivního prostředí; proinkluzivní postoj

učitelů; rozvoj a udržování inkluzivních hodnot. Všechny tři oblasti jsou zásadně ovlivněny vedením škol, je to právě ředitel, který má přehled o svých zaměstnancích a může je svým přístupem k proinkluzivnímu smýšlení směřovat, ukazovat hodnoty inkluzivního vzdělávání a měnit postoje učitelů k problematice. Lze konstatovat, že se jedná o nesnadný úkol, Billingsley a DeMatthews ukazují, že v některých oblastech je obtížné hledat učitele proinkluzivně smýšlející, zároveň učitelé mají již často předsudky, nedostatečnou zkušenost či se cítí málo připraveni na výuku v heterogenní třídě (2018). A právě úspěšné školy s kvalitním inkluzivním vzděláváním se soustředily na budování školní kultury orientované na podporu rozmanitosti a pozitivního vnímání odlišností.

Poslední vykrystalizovanou oblastí je řízení ve výchovně vzdělávacím procesu. Výsledky výzkumů ukazují, jak zásadní roli hraje přístup učitele a jeho výběr výukových strategií pro výuku v heterogenní třídě. K tomu je však zapotřebí plně kvalifikovaný a kompetentní jedinec, který operuje s odborností, aby mohl poskytovat přizpůsobený vyučovací proces. S tímto faktem přichází potřeba identifikovat a budovat příslušné profesní kompetence, které učitelé nutně potřebují pro zvýšení kvality výchovně vzdělávacího procesu ve své třídě.

Závěr

Ačkoli je inkluzivní vzdělávání klíčovým tématem v řadě zemí, není zcela vyřešena jeho kompletní realizace a dílčí kroky k jeho zkvalitnění. Výzkumy, které byly využity ke zpracování tohoto příspěvku však ukazují stále se opakující oblasti, které stojí na pozadí ovlivňujícím kvalitu inkluze. Jedná se o vzájemně se ovlivňující oblasti, které nemohou být implementovány samostatně. Rozvoj inkluzivního vzdělávání je tedy celostní proces, který je determinován celosvětově se ve výzkumech opakujícími faktory. Zásadní sdělení je neignorovat tyto vykrystalizované oblasti

a změnu realizovat od kvalitního vedení škol, pedagogických pracovníků a společnosti. Všem zmíněným aktérům je však nutné ukázat, jak důležitá rovnost obsažená v inkluzivním vzdělávání je a změnit tak jejich pohled a postoj. Zároveň propagovat inkluzivní vzdělávání v široké společnosti.

Seznam literatury

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6 (1), 7–16.
- Billingsley, B., & DeMatthews, D. (2018). Leadership for Effective Inclusive Schools: Considerations for Preparation and Reform. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(01), 65–81.
- Brown, C. S. (2019). The Importance, and the Challenges, to Ensuring an Inclusive School Climate. *Educational Psychologist*, 54(4), 322–330.
- Buli-Holmberg, J. & Sujathamalini, J. (2016). Effective Practice in Inclusive and Special Needs Education, *International Journal of Special Education*, 31 (1), 119-134.
- Carley, K. (1993). Coding Choices for Textual Analysis: A Comparison of Content Analysis and Map Analysis. *Sociological Methodology*, 23, 75-126.
- DeMatthews, D. E., Serafini, A., & Watson, T. N. (2020). Leading Inclusive Schools: Principal Perceptions, Practices, and Challenges to Meaningful Change. *Educational Administration Quarterly*, 1 – 46.
- Dewanti, S. R., & Novitasari, Z. (2019). The Success Story From Inclusive School: A Case Study. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 462, 291 – 293.
- Forlin, C. (2010). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Routledge.
- Malatji, J. M. (2018). The role of school-community partnership in promoting inclusive and quality education in schools. *Journal of Educational Studies*, 17 (2), 72 – 86.
- Muñoz, Y., & Márquez, C. (2021). Supporting schools in their journey to inclusive education: review of guides and tools. *Support for Learning*, 36(1), 20–42.
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting*

- disadvantaged students and schools*. [Crossref](#).
- Osiname, A. T. (2017). Utilizing the Critical Inclusive Praxis: The voyage of five selected school principals in building inclusive school cultures. *Improving Schools*, 21(1), 63–83.
- Purbaningrum, E. (2017) - Leadership Attitude through The Acts of Planning in The Management and Development of Inclusive School. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 173, 97 – 100.
- Reddy G.L. (2006). *Children with Disabilities: Awareness, attitude and competencies of Teachers*, Discovery Publishing House.
- [Saloviita, T. \(2020\)](#). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64 (2), 270 – 282.
- Scherer, H. (2004). Úvod do metody obsahové analýzy. In W. Schulz (Ed.), *Analýza obsahu mediálních sdělení* (s. 29 – 50). Karolinum.
- Smith, Ch. P. (1992). *Motivation and Personality: handbook of thematic content analysis*. Cambridge University Press.
- Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Portál.
- UNESCO. (2015). *Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. [Crossref](#).
- Valdivieso, P. (2020). School Leaders and Inclusive Education in Peru: A Case Study of Principal Leadership in an Effective Inclusive School. *International Journal of Innovative Business Strategies*, 6 (2), 453 – 461.

Mgr. Veronika Bačová
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
Magdalény Rettigové 4, 110 00 Nové Město
veronika.bacova@email.cz