

Univerzita Karlova

Fakulta humanitních studií

Studium humanitní vzdělanosti

Bakalářská práce

Případová studie: inkluzivní kultura pražské
základní školy

Autorka:

Anna Rebeka Pexová

Praha, 2023

Vedoucí práce:

Alena Košák Felcmanová, M.A., Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem vykonala bakalářskou práci samostatně, pod vedením vedoucí práce Aleny Košák Felcmanové, M.A., Ph.D. Všechny použité prameny a literatura byl řádně citovány. Tato práce nebyla využita k získání jiného, nebo stejného titulu.

V Praze 19. 6. 2023

Anna Rebeka Pexová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí mojí práce Aleně Košák Felcmanové, M.A., Ph.D. za směřování, podnětné návrhy, odborný náhled a čas, věnované mé snaze. Zároveň moc děkuji účastníkům výzkumu a škole za možnost provádění výzkumu.

Obsah

1. Úvod	4
2. Teoretická část	5
2.1. Teoretické zakotvení	5
2.2. Inkluzivita	9
2.3. Inkluzivní vzdělávání	11
2.4. Kultura organizace	14
2.5. Kultura školy	15
2.6. Inkluzivní kultura školy	19
3. Metodologická část	22
3.1. Výzkumný problém.....	22
3.2. Výzkumné otázky	23
3.3. Výzkumná strategie	23
3.4. Výběr vzorku, prostředí výzkumu	23
3.5. Analytické postupy	24
3.6. Etika výzkumu	24
3.7. Výsledky výzkumu	25
3.7.1. Společná vize	25
3.7.2. Spolupráce	27
3.7.3. Podpora	27
3.8. Limity výzkumu	28
4. Závěr	28
5. Literatura, informační zdroje	29

1. Úvod

Ve své bakalářské práci jsem se rozhodla věnovat tématu inkluzivní školní kultury. Učinila jsem tento krok z toho důvodu, že mi je velmi blízké vzdělávání sebe i druhých. Již v průběhu studia na střední škole jsem se věnovala lektorování klavíru dětí v převážně mladším školním věku, zároveň jsem prováděla dobrovolnou práci v Národním ústavu pro autismus. Dlouhodobě se také zajímám o obor psychologie, který pedagogika z velké části využívá a potřebuje. V rámci sebevzdělávání a seberozvoje, i rozvoje druhých, se ráda setkávám s debatní komunitou a účastním se, jako návštěvník i jako organizátor, různých vzdělávacích konferencí. Zájem o vzdělávání a práci s dětmi mě dovedl k mému současnému zaměstnání, jímž je asistentka pedagoga na základní škole. Všechny tyto důvody mě zároveň vedly k rozhodnutí věnovat svou bakalářskou práci oboru sociologie vzdělávání. Pro tento účel jsem zvolila oblast s přesahem do managementu, konkrétně kulturu školy a protože je mi také, z důvodu mého profesního zaměření, velice blízké téma inkluze, vyplynulo nakonec zaměření na inkluzivní školní kulturu. V návaznosti na to budou klíčovými pojmy pro tuto práci inkluze, inkluzivita, inkluzivní vzdělávání, inkluzivní školní kultura, školní kultura, školní prostředí.

Tato práce má teoretickou a výzkumnou část. Pojem inkluzivní školní kultury nejprve vymezím v rámci teoretické části, stejně jako další aspekty k tomu se vztahující. V této části se budu věnovat oborovému zázemí, tedy sociologii vzdělávání a paradigmátům vztahujícím se k mému tématu, dále definici pojmů inkluzivity a zároveň kultury školy. Ve své teoretické přípravě vycházím z literatury klasické sociologie, speciální pedagogiky a především z mezioborových publikací sociologie vzdělávání, pedagogické sociologie a literatury podnikové a školské organizace. V metodologické části dále představím výzkum, tedy možnosti sledování inkluzivity a inkluzivní kultury, způsob mého postupu, průběh výzkumu a jeho výsledky.

2. Teoretická část

2.1. Teoretické zakotvení

Inkluzivní kultura je pojem zahrnující v sobě více prvků, z nichž některé jsou těžko vymezitelné. Zasadíme tedy tyto pojmy zvlášť a následně i společně do jejich oborových východisek, představíme si je a pokusíme se ucelit tento pojem. Toto snažení by mělo shrnout teoretická východiska a především předeslat, jakým způsobem se dá tento fenomén ve výpovědích aktérů sledovat, jak bude možné poznat, že účastníci výzkumu mluví právě o inkluzivní kultuře jejich školy.

Pro účely mojí práce je klíčová definice sociologie vzdělávání, v jejímž rámci se dané téma pohybuje. Sociologie vzdělávání je multidisciplinární obor, jenž reflektuje společenský význam vzdělávání a vzdělání a zároveň jejich úzkou propojenost, společně se vzájemným vlivem těchto dvou oborů. Sociologii vzdělávání můžeme definovat například jako „nástroj sociální transformace, klíč k překonávání nerovností vyplývajících ze sociálních, etnických, genderových rozdílů, je mu přisuzován výrazný podíl na pokroku a spravedlivém formování sociální struktury.“ (Kalous & Veselý, 2006, s. 77). Dále můžeme obecně sociologii vzdělávání popsat jako vztah vzdělávání a jednotlivce, rodiny, vrstevnických skupin, jako obor zabývající se strukturou a vnitřním životem vzdělávacích organizací a rovnými příležitostmi ve vzdělávání, potažmo vztahem vzdělávání a podobě sociálních struktury. (Kalous & Veselý, 2006) Předpokládá se tedy, že způsob vzdělávání odráží i spoluvytváří kulturu společnosti, velký podíl se přikládá významu vzdělávání na potenciálních sociálních změnách, vzdělávání se považuje za nástroj sociální transformace. (Kalous & Veselý, 2006) Pro správné vymezení sociologie vzdělávání a účely celé práce je však klíčové odlišení pojmů vzdělávání a vzdělání, přičemž vzdělávání je proces učení, vedoucí k získání určitého vzdělání. Vzdělání je tedy výsledek průběhu vzdělávání, například vysokoškolský titul. Mezi témata, kterým se sociologie vzdělávání zabývá, patří: vztah vzdělávání a jednotlivce, rodiny, vrstevnických skupin, médií, ekonomiky, politiky, lokální komunity, náboženství, dále struktura a život vnitřní život vzdělávacích organizací, problém rovných příležitostí ve vzdělávání, vztah pooby vzdělávání a podoby sociální struktury, otázky celoživotního učení, vztahy účastníků vzdělávání, sociologie učitele a žáka (studenta). (Kalous & Veselý, 2006) Tak, jako v samotné sociologii, i v sociologii vzdělávání nacházíme různá paradigmatata, která určují čím se daný směr zabývá. V případě sociologie vzdělávání tedy můžeme nalézt přístupy reflektující hlavní sociologická paradigmatata, tedy konfliktulistické, interpretativně

sociologické a funkcionalistické. V jejich rámci pak dále rozlišujeme teoretické přístupy orientované spiritualisticky, personalisticky, kognitivně psychologicky, technologicky sociokognitivně, sociálně a akademicky. (Kalous & Veselý, 2006)

V rámci klasických sociologických teorií existuje několik stěžejních, které reflektují základní sociologická paradigmat. Mezi nimi můžeme vysledovat právě různá pojetí sociologie vzdělávání, která si nyní stručně představíme. Funkcionalistické pojetí výchovy je ve smyslu „institucionálního jednání orientovaného k dosažení společenských cílů, zabezpečovaného ze společenských fondů, zajišťovaného specializovanou profesní skupinou, která sama podléhá institucionálnímu výběru a organizaci“. (Kalous & Veselý, 2006) Dle strukturálního funkcionalismu je nejvýznamnější funkcí výchovy socializace a integrace, přičemž podoba výchovně vzdělávací soustavy odpovídá výrazu poměrů ve společnosti. (Kalous & Veselý, 2006) Strukturálně funkcionalističtí sociologové vzdělávání, mezi nimiž je například T. Parsons nebo R. Merton, se tak zabývají studiem vztahů a procesů v malých skupinách, sociálního systému školy a školní třídy, vztahů učitelů a žáků, postojů žáků a rodičů ke škole. (Kalous & Veselý, 2006) Podle Parsonse má být škola rovněž prostředkem mobility pro všechny, bez ohledu na jejich původ. Funkcionalismus tedy vzdělávání spojuje především s integrací a stabilitou společnosti. Kromě tohoto směru však můžeme v sociologii, rovněž jako v sociologii vzdělávání, nalézt konfliktualistické paradigma, které především vyžaduje, aby vzdělávací systémy odpovídaly ekonomickým a kulturním potřebám společnosti. (Kalous & Veselý, 2006) Marxistická interpretace vztahu společnosti a výchovy se zabývá sociálně třídní podmíněností funkcí výchovy, školy a výchovných institucí a třídně diferencovaným přístupem ke vzdělání. (Kalous & Veselý, 2006) Frankfurtská škola zase klade důraz na „schopnost člověka kritické emancipace kritickou reflexí a sebereflexí tak, aby pak ve svobodné komunikaci a druhými spoluurčoval život svůj i společnosti“. (Havlík et al., 1993) Interpretativní sociologie klade ve vzdělávání důraz na jednotlivce, sociální interakce, konkrétní aktéry a jejich potřeby, očekávání, jednání. (Kalous & Veselý, 2006)

Funkcionalismus zdůrazňuje v rámci vzdělávání jeho výchovnou funkci, přičemž se jedná o institucionální jednání směřující ke společenským cílům a reprodukci její organizace, struktury a fungování. (Havlík & Kořa, 2011) V rámci strukturálního funkcionalismu je poté klíčová socializační a integrační funkce výchovy. Jeden z hlavních představitelů strukturálního funkcionalismu, Talcott Parsons, považoval školu za prostředek mobility pro všechny, bez ohledu na původ. (Havlík & Kořa, 2011)

Konfliktní, sociologicky vzdělávací přístupy, můžeme nalézt v zaměření na sociální nerovnosti, například v jejich reprodukci. Patří sem i tzv. marxistická interpretace v sociologii výchovy (třídní podmíněnost výchovy a vzdělávání), kritické vědy o výchově, nebo radikální teorie výchovy, zabývající se korespondencí nerovných vztahů ve škole s nerovnými vztahy ve společnosti. (Havlík & Kot'a, 2011)

Interpretativní sociologie se, (nejen) v rámci vzdělávání, zabývá jednotlivci, sociálními interakcemi, konkrétními aktéry – jejich potřebami, očekáváním, jednáním. (Kalous & Veselý, 2006)

V rámci sociologie vzdělávání můžeme sledovat dlouhý dějinný vývoj spějící od antických úvah o sociálních a společenských stránkách výchovy (Aristotelés, Platón), přes středověkou scholastiku, dále humanismus, renesanci, osvícenství (E. Rotterdamský), novověkou filozofii (R. Descartés, J. A. Komenský, I. Kant a další), až k sociologickým přístupům v pedagogice 19. a 20. století (J. H. Pestalozzi, A. Comte, G. A. Lindner), sociologii výchovy (É. Durkheim), sociální a sociologické pedagogice (P. Barth) a konečně – pedagogické sociologii (W. B. Brookover, L. F. Ward) a sociologii vzdělávání. Sociologie vzdělávání je poměrně mladý obor, ačkoliv jeho původ můžeme vysledovat již v dávné historii, ve filosofické tradici úvah o sociálních a společenských stránkách výchovy – Platón, Aristotelés, středověcí scholastici, humanismus, renesance, osvícenství (Erasmus Rotterdamský), racionalismus (René Descartés), Jan Amos Komenský, Immanuel Kant, Johann Friedrich Herbart a další. (Havlík et al., 1993) Sociologické přístupy v pedagogice se však začínají objevovat až na přelomu devatenáctého a dvacátého století – Johann Heinrich Pestalozzi se sociální pedagogikou, August Comte, Paul Natorp, Adolf Diesterweg, Friedrich Fröbl, Gustav Adolf Lindner. (Havlík et al., 1993) Především od sedmdesátých let minulého se však začíná utvářet jiné pojetí edukačního prostředí a to jako souboru psychosociálních vlivů a vztahů, působících v edukačních procesech. Začaly se používat pojmy jako klima/atmosféra tříd a škol, společně s tím přišlo zjišťování charakteristik těchto pojmů, dle sledování prožívání prostředí jeho účastníků - ukázalo se, že se jedná o silnou determinantu školní úspěšnosti žáků. (Průcha, 2017) Sociální pedagogika považuje za objekt výchovy skupinu (ne jedince), přičemž prostředky výchovy mají mít společenskou povahu a výchova má především plnit sociální úkoly. (Havlík et al., 1993) Jedná se o tzv. přechodový můstek k sociologii výchovy. Dále pedagogická sociologie, jejímž představitelem je například W. B. Brookover, v sobě nese dva proudy bádání – studium vztahu společnosti a výchovy a její sociální funkce a řešení komplexu otázek na téma, jak se rozvíjí sociální život dětí a mládeže v procesu výchovy. (Havlík et al.,

1993) Důležitým prvkem v utváření sociologie vzdělávání je americká pedagogická sociologie, v čele s Lestrem Frankem Wardem, se snahou o řešení části praktických problémů USA ve výchově, dále pak John Dewey a jeho filosofický pragmatismus, neboli „učení se prostřednictvím činnosti“, nebo Walter Robinson Smith, jenž navázal na myšlenky Charlese H. Cooleyho o primární a sekundární socializaci. (Havlík et al., 1993) Hlavními teoretickými přístupy sociologie výchovy jsou Émile Durkheim, jeden ze zakladatelů sociologie výchovy, který se zabýval sociálními fakty, výchovou jako reprodukcí podmínek existence diferencované společnosti a potřeba homogenity i diferenciací ve společnosti – obojí také v rámci výchovy. (Havlík et al., 1993) Kulturně kritický proud klade důraz na vědy přírodní a vědy o kultuře, na význam jednotlivce jako jedinečného subjektu – jeho představiteli jsou Max Scheler, či Ferdinand Tönnies – jestliže se zdaří proměnit jedince, ovlivníme tím i jeho sociální vědomí a přispějeme tím přestavbě společnosti. (Havlík et al., 1993). V osmdesátých letech minulého století dále přichází nová sociologie vzdělávání a to v reakci na rozpor mezi idealistickou školou, tedy představou rovných šancí pro všechny a nerovnou realitou. Sociologie vzdělávání se od této doby stává politicky angažovanou (do té doby působila vždy jen v rámci akademického prostředí).

Jak bylo nastíněno, tento obor propojuje problémy sociologie a vzdělávání, staví je do společného kontextu, hledá jejich vzájemné příčiny a vlivy. Zabývá se tedy například sociálními nerovnostmi a jejich (ne)reprodukcí ve vzdělávání, společenskými přístupy ke vzdělávání, reflektujícími potřeby a poptávku společnosti, školami jako sociálními institucemi a organizacemi, vzdělávacím systémem, vzdělávací politikou, výsledky výchovy a vzdělávání pro jednotlivce a pro společnost, atd. Úkolem sociologie vzdělávání je pomáhat všem, kteří se zabývají a podílejí se na výchově dětí, orientovat se v sociálních souvislostech výchovy a podněcovat k hledání nových metod výchovné práce, které jsou založeny na teoretických a empirických základech a na co nejkompaktnějším poznání. (Havlík & Kořa, 2011) Jedním z hlavních témat, která sociologie vzdělávání řeší je demokratizace vzdělání. K té však historicky docházelo až v pokročilých fázích procesu modernizace – v Evropě byl zaveden systém povinného základního vzdělání a docházelo k formování dnešního systému středního odborného, středního a vysokého vzdělání. (Havlík & Kořa, 2011) Vzdělání se tak postupně stává prostředkem prohlubování mravnosti a společenské rovnosti, zároveň prostředkem vzestupné sociální mobility pro děti z nižších vrstev, na druhou stranu se však stává spíše nástrojem k potvrzení již existujících nerovností a k jejich reprodukci. (Havlík & Kořa, 2011)

Významný sociologem vzdělávání byl James Coleman, který se zabýval vlivem sociálního původu na školní výkon dětí, čímž se postupně dostáváme zpět, blíže k našemu tématu. Zásadní pojem přinesl do sociologie Pierre Bourdieu – kromě ekonomického kapitálu rozlišil ještě kapitál kulturní a sociální. Věnoval se tomu, jak jednotlivé kapitály způsobují nerovnosti ve společnosti. Podobným tématem, souvisejícím také s tím mým, se zabýval A. Jensen. Šlo o problém zděděných dispozic, jejich vztah k sociálnímu a sociokulturnímu původu a ke školní úspěšnosti. Všechna tato nastíněná témata jsou základem, tvoří půdu pro zaměření mé bakalářské práce.

2.2. Inkluzivita

Inkluze, inkluzivita znamená začleňování se do prostředí, společně s přizpůsobováním se daného prostředí začleňovanému. Oproti pojmu integrace se liší právě ve způsobu přizpůsobování. Integrace znamená rovněž začleňování, nicméně s požadavkem přizpůsobování se daného jedince prostředí. V rámci inkluze se naopak prostředí přizpůsobuje začleňovanému jedinci natolik, aby v něm mohl co nejlépe žít. Důležitým východiskem pro inkluzi je teorie sociálního modelu postižení. Postižení je, dle tohoto přístupu, „důsledkem strukturálních handicapujících vlivů ze strany společnosti, jejíž směr vývoje určuje schopnost, způsobilost, výkon a normalita“. (Černá 2008, s. 83) Neboli, můžeme říci, že postižení je sociálně konstruované podmínkami dané společnosti, na jejichž základě se postižení vytváří. S teorií sociálně konstruovaného znevýhodnění souvisí například teorie kognitivních determinant (Bloomova teorie). Dle předpokladů tzv. mastery learning (psychodidaktická teorie) je ovládnutí či osvojení nějakého souboru poznatků či dovedností ve škole teoreticky možné u všech žáků, mají-li k tomu příhodné podmínky, a to způsob vyučování optimálně přizpůsobený subjektu a takové množství času, které subjekt k učení potřebuje. (Bloom, 1973) Existují tak „pouze žáci, kteří se učí rychleji, a žáci, kteří se učí pomaleji, vyžadující více času na učební úkoly, převážná většina žáků může v průběhu školních edukačních procesů získávat velmi podobné vlastnosti, pokud jde o schopnost učit se, rozsah učení a motivaci k učení – za předpokladu ovšem, že učení probíhá ve vhodných podmínkách.“ (Průcha, 2017, str. 138)

Pokud se tedy, v rámci dané společnosti, nastaví podmínky takové, které umožní jakémukoliv jedinci fungovat bez obtíží, postižení „mizí“, respektive ani o něm není řeč, jelikož zde nevzniká. Inkluzivní společnost, která je současným trendem (ne jen) v České

republiky, tedy směřuje právě k takovým cílům. Nicméně takový přístup ve společnosti neplatil vždy a ještě dnes, na mnoha místech světa, neplatí. Je totiž současným vyvrcholením dějinného vývoje společenského přístupu k lidem sociálně, mentálně či fyzicky znevýhodněným a/nebo lidem se zdravotním postižením. „Přístup společnosti ke znevýhodněným jedincům se v kontextu historického vývoje formoval a vyvíjel zejména v souvislosti s mírou socioekonomické vyspělosti společnosti a s ní souvisejícím nedostatkem či přebytkem zdrojů, prosazujícím se náboženským konceptem, převládajícími celospolečenskými potřebami, mírou vědeckého poznání a dalšími důležitými vlivy.“ (Fischer & Škoda, 2014) V minulosti můžeme nalézt následující přístupy k této skupině, respektive skupinám obyvatelstva: exkluze, tzn. úplné sociální vyčleňování, na ni volně navazující segregace, neboli oddělování v rámci společnosti, dále pak integrace a nakonec inkluze. Represivní přístup byl typický pro období starověku, nemocní a fyzicky postižení jedinci byli velice často fyzicky likvidováni, případně docházelo k jejich segregaci, později vedoucí ke smrti. (Fischer & Škoda, 2014) Tento přístup se začíná měnit převážně s nástupem monoteistických náboženství během středověku, v čele s církví a myšlenkou lásky k bližnímu. V rámci tohoto období dochází k zajišťování péče o jedince s postižením a tedy i k posunu společenského vnímání. (Fischer & Škoda, 2014) Dalším krokem bylo, dle Fischera a Škody (2014), období novověku a jeho humanistickým přístupem, jenž znamenal vznik prvních specializovaných ústavů pečujících o jedince s postižením a počátky specializovaného vzdělávání, dostupného pro všechny, vedené myšlenkami J. A. Komenského a dalších humanistů. Klíčový byl dále přelom devatenáctého a dvacátého století, který s sebou přinesl rehabilitační a preventivní program. (Fischer & Škoda, 2014) V roce 1913 v Praze vzniká Jedličkův ústav, fungující dodnes, poskytující speciální vzdělávání jedincům s těžšími formami fyzického postižení. Druhá polovina dvacátého století je typická rozvojem léčebných, výchovně vzdělávacích a preventivních postupů spojených s integračními principy, tedy „snahou o maximální zapojení osob s postižením či znevýhodněním do většinové intaktní populace, a to ve všech oblastech života jedince, samozřejmě s přihlédnutím k jeho individuálním potřebám a možnostem.“ (Fischer & Škoda, 2014, str. 17) U nás se tyto snahy začínají prosazovat převážně teprve po roce 1989. Současným trendem je inkluzivní společenský přístup, jehož principy Fischer & Škoda (2014) uvádí jako:

Přítomnost těchto jedinců ve společnosti je vnímána jako projev přirozené diverzity společnosti a snahou je tak jedince vůbec nevyčleňovat z přirozených sociálních vazeb.

Potřeby znevýhodněných jedinců, doposud často označované jako „speciální“, jsou vnímány jako individuální potřeby jedince a cílem je postupně společenské (výchovně vzdělávací, pracovní či sociální prostředí v širokém slova smyslu) uzpůsobovat tak, aby vyhovovalo co nejširšímu spektru individuálních potřeb jedince (str. 17-18).

Rozlišení dvou posledních přístupů je pro můj účel klíčové, pozastavme se tedy u něj. Integrace začleňuje dané skupiny obyvatel do široké společnosti, ovšem daná společnost se jim nepřizpůsobuje, naopak očekává přizpůsobování se této skupiny obyvatel většinové společnosti. Inkluze naproti tomu začleňuje danou skupinu do většinové společnosti, respektive snaží se o smazávání hranic mezi většinovou a menšinovou společností, zároveň tak vytváří podmínky pro co nejlepší soužití všech obyvatel, nehledě na „příslušnost“ k některým ze skupin.

2.3. Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní přístup se postupně dostavil také do českého vzdělávání a odráží se tak v současném inkluzivním školství, plošně fungujícím od roku 2016. Pojem inkluzivního vzdělávání v sobě tedy, v návaznosti na celospolečenskou inkluzivní filosofii, zahrnuje rovné příležitosti pro vzdělávání všech žáků a studentů, spolu s prosazováním individuálního přístupu a co největšího přizpůsobování vzdělávání a aspektů s tím spojených, účastníkům vzdělávacího procesu. Mezi zásady inkluzivního vzdělávání, dle Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), patří:

Rovný přístup ke vzdělání bez jakékoliv diskriminace, zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce, vzájemná úcta, respekt, solidarita, důstojnost, všeobecný rozvoj osobnosti s důrazem na poznávací, sociální, morální, mravní a duchovní hodnoty, zohlednění populace žáků, i žáky se SVP skrze tvorbu školních vzdělávacích programů, které vychází ze zákonem definovaného RVP pro základní vzdělávání, pregraduální příprava pedagogů v oblasti speciální pedagogiky.

Kromě jiného je významnou součástí inkluzivního vzdělávání vzdělávání žáků s tzv. speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou, oproti trendů předchozích společenských přístupů, vzdělávání v převážné většině v běžných školách. Důležitou součástí školství tak tvoří speciální vzdělávání, které Kalous & Veselý (2006) definují jako:

Péči o děti a žáky s tělesným postižením, mentálním postižením, smyslovým postižením, vícečetným postižením, vadami řeči, zdravotním oslabením, autismem, žáky se SPU a chování, s nařízenou ústavní a ochrannou výchovou, poruchami chování a děti a žáky z prostředí s nízkým sociálním a ekonomickým statusem. Zjištění SVP se provádí diagnostikou speciálně pedagogického nebo psychologického vyšetření školského poradenského zařízení, nebo zdravotnickým zařízením.

Koncepce vzdělávání dětí se SVP je založena na otevřenosti systému komplexní péče o děti a žáky se zdravotním postižením nebo jiným znevýhodněním. Klíčovou roli v rámci inkluzivního vzdělávání hraje také, již zmíněný, sociální model postižení, který formuje celou její myšlenku, předpokládá totiž potenciál běžného fungování osob s postižením či znevýhodněním za správně poskytnutých podmínek. Neboli, postižení jsou, podle tohoto modelu, vytvářena diskriminujícími a nedostatečně podporujícími podmínkami společenského prostředí. Postižení je důsledkem strukturálních handicapujících vlivů ze strany společnosti, jejíž směr vývoje určuje schopnost, způsobilost, výkon a normalita.“ (Zilcher & Svoboda, 2019) Zavedení inkluze ve školách vychází z tzv. Bílé knihy (Národní program rozvoje vzdělávání), jenž byla „vyvrcholením kurikulární reformy zahájené v druhé polovině devadesátých let minulého století.“ (Michalík, 2015) K mnoha změnám došlo v roce 2009, ještě zásadnější byl však rok 2016, kdy se provedlo mnoho legislativních změn na poli vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Plošné zavedení inkluzivního vzdělávání znamenalo četné změny v jeho každodenním fungování, včetně zavedení a rozšíření mnoha pozic ve školách. Jedná se o spolupráci škol se školskými poradenskými zařízeními, tedy střediskami výchovné péče, speciálně pedagogickými centry a pedagogicko-psychologickými poradnami a zřizováním školských poradenských pracovišť přímo ve školách. Školská poradenská zařízení poskytují své služby bezplatně, na základě žádosti zákonných zástupců. Na základě doporučení z vyšetření školských poradenských zařízení můžou být žákům stanoveny různé stupně podpůrných opatření. Ty se poté ve vyučování projevují například úpravou hodnocení i samotné výuky, pomůckami, úpravou prostředí, intervencemi, atd. Významnou rolí, zřízenou jako personální podpůrné opatření, v rámci inkluzivního vzdělávání, je asistent pedagoga. Ve vyučování se věnuje žákovi, jehož podpůrné opatření zahrnuje přítomnost asistenta pedagoga ve třídě, rovněž je však asistentem učitele, tedy pomáhá také jemu s průběhem vyučování a výchovy. Na rozdíl od osobního asistenta je pedagogickým

zaměstnancem a tedy členem pedagogického sboru. Působnost školských poradenských zařízení probíhá skrze činnost školního psychologa a speciálního pedagoga na dané škole. Poskytují svoje služby (pedagogicko-psychologickou péči) žákům, zákonným zástupcům i zaměstnancům školy. Věnují se individuální práci s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami a žákům nadaným. Rovněž úzce spolupracují s metodiky prevence a výchovnými poradci. Za přepokládané efekty inkluzivního vzdělávání se považují lepší výsledky žáků po kognitivní i sociální stránce, lepší využití zdrojů, výchova (vstupování do vztahů, udržování vztahů, spolupráce), redukce obav, podpora přátelství, respektu, porozumění. (Bartoňová et al., 2017) Kromě pozitivních dopadů na sociální aspekty života dětí ve školách, se inkluzivnímu vzdělávání přisuzují také kladné ekonomické aspekty, tento typ vzdělávání je účinnější a ekonomičtější. Nejlepší vzdělávací systémy v sobě totiž obvykle kombinují rovnost s vysokou kvalitou. Inkluzivní vzdělávání se zároveň snaží naplňovat demokratické principy. Snahou inkluzivního vzdělávání však není „jen“ rovnocenné oceňování a přístup k žákům, ale i zaměstnancům škol. (Zilcher & Svoboda, 2019) Tím se dostáváme k dalšímu důležitému fenoménu inkluzivního vzdělávání – kultuře školy.

Společně s inkluzivním vzděláváním a podporou žáků s určitou mírou deficitu, se občas zapomíná i na druhou rovinu tohoto modelu – nadané žáky a práci s nimi. U nadaných žáků se obvykle sleduje více charakteristik a dispozic, které dané dítě má. V současnosti jsou však i rozporovány tyto typy hodnocení inteligence a dispozic a jsou více zahrnovány další složky inteligence a především psychosociální faktory.

a kdo jen s obtížemi?

Trend inkluzivního vzdělávání v České republice plošně funguje od roku 2016. Pojem inkluzivního vzdělávání v sobě tedy, v návaznosti na celospolečenskou inkluzivní filosofii, zahrnuje rovné příležitosti pro vzdělávání všech žáků a studentů, spolu s prosazováním individuálního přístupu a co největšího přizpůsobování vzdělávání a aspektů s tím spojených, účastníkům vzdělávacího procesu. Mezi zásady inkluzivního vzdělávání (dle Školského zákona) patří: rovný přístup ke vzdělání bez jakékoliv diskriminace, zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce, vzájemná úcta, respekt, solidarita, důstojnost, všeobecný rozvoj osobnosti s důrazem na poznávací, sociální, morální, mravní a duchovní hodnoty, zohlednění populace žáků, i žáky se SVP skrze tvorbu školních vzdělávacích programů, které vychází ze zákonem definovaného RVP pro základní vzdělávání, pregraduální příprava pedagogů v oblasti speciální pedagogiky. Kromě jiného je významnou součástí inkluzivního vzdělávání vzdělávání žáků s tzv. speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou, oproti trendů předchozích společenských přístupů, vzdělávání

v převážné většině v běžných školách. Za přepokládané efekty inkluzivního vzdělávání se považují lepší výsledky žáků po kognitivní i sociální stránce, lepší využití zdrojů, výchova (vstupování do vztahů, udržování vztahů, spolupráce), redukce obav, podpora přátelství, respektu, porozumění.

Kromě pozitivních dopadů na sociální aspekty života dětí ve školách, se inkluzivnímu vzdělávání přisuzují také kladné ekonomické aspekty, tento typ vzdělávání je účinnější a ekonomičtější. Nejlepší vzdělávací systémy v sobě totiž obvykle kombinují rovnost s vysokou kvalitou. Snahou inkluzivního vzdělávání však není „jen“ rovnocenné oceňování žáka, ale i zaměstnance školy. Tím se dostáváme k důležitému fenoménu inkluzivního vzdělávání – kultuře školy.

2.4. Kultura organizace

Školy jsou jednak instituce, zároveň organizace, fungující ve společenském kontextu, jsou ovlivňovány mnoha faktory a mnohé z nich také ovlivňují. Ještě než však představíme pojem kultury školy, upřesníme si význam kultury organizace jako takové. Daný pojem totiž vychází z oboru podnikového managementu, proto si ho v následujících řádcích ještě více upřesníme. Kultura organizace je v dnešním světě, zaměřeném, kromě výkonu a daných služeb, aktivit, také na prožitky a emoce s tím spojené. To se vztahuje k oběma stranám všech organizací – lidí, kterým je služba, produkt poskytována a zároveň lidem, kteří je poskytují. Od roku 1989 se na českém území, společně s celospolečenskými změnami a především změnou ekonomického trhu, proměňovat i situace na pracovním trhu a vztah lidí k práci. Proměna škol, podobně jako proměna společnosti, musí probíhat v synchronizaci mnoha různých procesů – restrukturalizace a změna jsou nutnou podmínkou, tento proces změny pak není typický jen pro postkomunistické země, revize místa vzdělání v životech západních společností probíhá kontinuálně posledních padesát let – zařazujeme tak do určitého myšlenkového proudu, který reflektuje kvas nové doby ve vzdělávání (Giroux – McLaren, eds. 1989, Veugelers, ed. 2011).

Také díky demokratizaci již neplatí, že práce je pouze prostředek k zajištění finančního zázemí člověka, důležitým prvkem je při hledání pracovního naplnění také seberealizace, smysl a spokojenost při vykonávání práce. Kromě toho jsou pro lidi také důležité hodnoty spojené s činností firmy, v které pracují a významné je také prostředí, v podobě fyzické, i „psychické“, ve smyslu atmosféry a pracovního kolektivu. Všechny tyto prvky totiž zlepšují pracovní výkon, tedy výsledky firmy, zároveň reflektují demokratické

principy, kterými se většina firem chce, nebo i musí řídit. Součástí tohoto souboru fungování organizací je také kultura organizace. Tento pojem, kromě jiného, zahrnuje strategické řízení organizací a to skrze tzv. měkké a tvrdé prvky řízení. Uvedený model, pocházející od firmy McKinsey, označovaný jako „7S“, zahrnuje následující body: mezi základní, tvrdé prvky, nebo tzv. hardware patří: strategie (strategy), struktura (structure) a systémy (systems) a měkké prvky, pomocné, nebo také „software“, tvoří styl práce vedení organizace (style), zaměstnanci (staff), schopnosti (skills) a sdílené hodnoty (shared values). (Eger, 2021) Kultura organizace zásadním způsobem ovlivňuje její fungování a výsledky. Právě proto se tímto tématem vědomě zabývá čím dál více firem a jiných organizací. „Kultura se projevuje také tím, že všichni zaměstnanci vědí, co mají ve většině situací dělat, čím je kultura vyšší, tím méně je potřeba organizačních příruček, organizačních zásad.“ (Eger, 2021, str. 84; Peters a Warterman 2001).

Kultura organizace, dle Armstronga (2015, str. 164), „zahrnuje hodnoty, normy, přesvědčení, postoje a předpoklady, které nemusí být nijak vyjádřené, ale rozhodně určují způsob chování lidí i způsob vykonávání práce“. (Eger, 2021) Konkrétní projevy kultury organizace můžeme sledovat například skrze model organizační kultury, zahrnující její tři následující roviny:

- 1) artefakty, které jsou nejviditelnější a nejovlivnitelnější, jedná se vizuální strukturu organizace,
- 2) zastávané hodnoty, pravidla, normy chování, probíhající na pouze částečně vědomé rovině, což ovlivňuje jejich horší ovlivnitelnost, konkrétně to jsou strategie, vize a cíle,
- 3) základní předpoklady, představující nejhlubší rovinu, nevědomé, pro příslušníky kultury samozřejmé, názory a myšlenky, jedná se tedy o společné vnímání a myšlení, opakovanou zkušenost. (Armstrong 2007, 2015; Eger 2021; Lukášová, Nový a kol. 2004; Schein 1984)

2.5. Kultura školy

Škola jako instituce musí respektovat a reflektovat vnější rámec, ve kterém působí, vnější požadavky a vázanost na její širší společenský kontext. Jak uvádí Havlík a Kořa (2011):

Řízení a správa školy závisejí na faktorech vnitřních i vnějších pokud jde o ty vnitřní, jsou to především lidé, jejich individuální, skupinové i na celou školu vztahované cíle a vize, způsob, jak jsou ve škole uspořádány vztahy celého kolektivu, skupin a jednotlivců, podoba procesu vedení, struktura uspořádání školního života a také charakter obtížně

postihnuteľného, ale všudypřítomného fenoménu, takzvané kultury školy. Škola však neexistuje nezávisle na vnějším prostředí – významné jsou tedy také legislativní, ekonomické, kulturní, politické, historické a další vlivy působící na školu z různých úrovní a sfér vnějšího prostředí.

Způsob, jakým se jednotlivé školy pohybují ve stanoveném institucionálním rámci, vede ke vzájemně si konkurujícím pojetím: Školy jsou buď řízeny jako běžné organizace, bez odlišnosti od jiných organizací, přičemž jsou uplatňovány obecné přístupy podnikového managementu, bez většícího přizpůsobování faktu, že se jedná o školy. Tento přístup se však střetává s kritikou skrze přílišný důraz na racionalitu, necitlivost, mechaničnost řízení, zdůrazňování vnější kontroly, vnější motivace a individualismu na úkor cílů školy. Druhým, dnes hlavním, přístupem jsou školy vedené jako specifické organizace, přičemž je kladen důraz na proces vzdělávání a výchovy a jedinečnost způsobu včleňování škol do širšícího společenského kontextu. (Havlík & Kořa, 2011) Klíčový je vztah škol s jejich vnějším prostředím, školy nesou společenskou odpovědnost, jsou nucené ke stálé adaptaci, jsou součástí veřejného sektoru, je zde vliv mnoha vnějších faktorů – vnitřní i vnější skupiny, politici, úředníci, inspektoři, rodiče, formální i neformální zájmové skupiny. Školy zároveň fungují jako pospolitost, jejichž jádrem jsou sdílené hodnoty, názory, přesvědčení lidí, kultura „péče“, respekt, důvěra, otevřená komunikace, široce koncipovaná participace a spolupráce, týmová práce, ohled na rozmanitost, existují zde jiné vztahy než v organizacích – rodina, obec, spolky.

Kultura školy je poté pojem rozhodující pro to, co se děje, nebo může dít v institucionálním rámci dané školám. Jedná se o těžko postižitelný, ale klíčový, relativně stálý faktor potenciálního rozvoje školy, obsahující přesvědčení a hodnoty, porozumění, postoje, významy, normy, symboly, rituály, ceremonie, preferovaná chování, který se projevuje v jednání lidí ve škole, identifikací v transracionální rovině, tzn. hodnotách založených na přesvědčeních, etickém kodexu, morálním vhladu, racionální rovině – hodnoty vycházejí ze sociálního kontextu, norem, zvyků, očekávání, závislost na kolektivním zvažování, dále subracionální rovině, tj. hodnotách jako osobní preference a pocity, zakořeněné v emocích s behaviorálním rázem. Pojem kultura školy se vztahuje k vnitřnímu i vnějšímu prostředí školy, souvisí s pracovními a vzdělávacími procesy ve škole, formuje se v průběhu historie školy, má svou formální i neformální stránku, obvykle dominantní kulturu a subkultury (žakovská, specifických skupin pracovníků školy, apod.). (Havlík & Kořa, 2011) Do kultury školy jako vzdělávací instituce se tedy propisuje podřazený pojem klima školy (označující spíše sociální klima, vztahy ve třídě, se zaměřením

na zkvalitnění školy) (Eger, 2021), styl vedení lidí, soudržnost při uplatňování společných strategií, pedagogická koncepce, definice rolí ve škole, mezilidské vztahy, motivující faktory, uspořádání a využívání fyzického prostředí a image školy. (Havlík & Kořa, 2011) Kultura školy se obvykle sleduje v jejích tzv. měkkých charakteristikách, zároveň tento pojem úzce souvisí se strukturou školy.

Dvořák k tomuto uvádí:

Mezi strukturální rysy organizace jako takové patří: podoba, uspořádání budov, prostor pro vzdělávání, vymezení pravomocí, a odpovědnosti, vztahy škol, jednotlivé stupně, způsoby diferenciací žáků, kurikulum stupňů/oborů, financování, velikost škol a tříd, pravidla docházky (čas strávený ve škole). (1994)

V návaznosti na kulturu školy (vztahy mezi lidmi organizace, verbální symboly, normy, mýty a příběhy o škole, atd.) je také prokázáno spojení s výsledky vzdělávacího procesu. „Kultura školy vždy existuje a zásadně ovlivňuje to, jak se jednotlivci v prostředí cítí a jakých dosahují výsledků, kultura školy může napomoci vzdělávacímu úspěchu, může mu však také zásadně škodit – toxická kultura.“ (Moree, 2013, str. 27; Peterson – Deal, 2009) K prokázání spojení výsledků kultury školy a očekávání i výsledků vzdělávání se dále vyjadřuje také například Wagner (2006). (Eger, 2021) Kultura školy, také definovaná jako jemné předivo symbolů, rituálů, hodnot, vztahů a příběhů (Banks, 2004; Higgins – Sadh, 1998; Veugelers, 2007; Peterson – Deal, 2009 a další), je současně rozhodujícím faktorem pro trénink občanských dovedností. (Moree, 2013, str. 19) Kultura školy zároveň nikdy není neutrální (Hinde, 2004), vždy pozitivně či negativně ovlivňuje dění ve škole. (Moree, 2013) Často dochází k záměně pojmů skryté kurikulum a kultura školy, stejně jako v případě kultury a klimatu školy. Skryté kurikulum je způsob, jakým učitelé seznamují děti s probranou látkou ve třídách, jedná se o kombinaci výběru obsahů učiva s metodami, managementem ve třídě, atmosférou, ale také jazykem, který učitel a žáci používají. (Klaassen 1992; Moree, 2013) Kultura školy má, oproti klimatu školy, širší pojetí – jedná se o celé školní prostředí a všechny zúčastněné aktéry (tzn. všechny zaměstnance, žáky, rodiče), klíčové jsou vztahy, vztahy, které vytváří přátelské prostředí, usnadňují spolupráci a zásadně ovlivňují dění v celé škole. (Moree, 2013) Aspekty, které se ke kultuře školy váží jsou následující: vize a hodnoty, přičemž vize souvisejí s pocitem smyslu, se směřováním a orientací do budoucna, zatímco hodnoty poukazují na to, co je oceňováno a vnímáno jako

hodnotné (Peterson – Deal, 2009; Moree, 2013), dále k nim můžeme řadit dilemata, která se pojí s hodnotami, dochází totiž k situacím, ve kterých se dotyčný musí rozhodnout mezi dvěma možnostmi. (Bittl – Moree, 2010; Moree, 2013) Další manifestací kultury jsou rituály a symboly – opakující se aktivity ve škole (oslavy, ocenění žáků i učitelů, způsob jejich provedení a atributy jako výzdoba školy, zařízení, ale i otevřenost školy vzhledem k veřejnosti a způsob vztahování se k vnějšímu světu). (Hinde, 2004; Pol a kol., 2006; Moree, 2013) Mezi aspekty kultury školy se řadí také příběhy a historie školy, které vytváří pocit kontinuity nebo diskontinuity – schopnost učit se z minulosti (Moree, 2013; Peterson – Deal, 2009), „současné dění ve školách pak může být převedeno do příběhů o úspěchu, anebo naopak neúspěchu, i to, kterému pólu dávají učitelé a žáci při vyprávění přednost, vypovídá něco podstatného o kultuře školy“. (Hinde, 2004; Moree, 2013, str. 27) Klima školy je jednou z manifestací kultury školy, jedná se tedy o podřazený pojem, související především s kvalitou interpersonálních vztahů na pracovišti, mohli bychom tedy říci, že se jedná hlavně o sociální klima. (Eger, 2021; Schein 1996) Oba pojmy jsou úzce propojené, avšak kultura školy je například nadřazenější v tom, že je prožívána právě skrze školní klima jejími učiteli a žáky. (Eger, 2021; Obdržálek 2002) Kulturu tedy můžeme označit jako osobnost organizace. (Eger, 2021) Ta se manifestuje na několika úrovních a to skrze faktory, které nemůžeme ovlivnit, dále skrze faktory, které můžeme částečně ovlivnit a faktory plně pod kontrolou, společně s širšími hlediskami kultury školy, tzn. EU, historií střední Evropy, historií a kulturou společnosti. (Eger, 2021) Pro funkční kulturu školy je klíčový její konsenzus, který znamená vytvoření společných hodnot, postojů, a na jejich základě i společných názorů a očekávání. Podniková kultura a v návaznosti na to i ta školní, obecně zahrnuje jak vnitřní, tak vnější faktory. Mezi vnitřní řadíme historii školy, její velikost, právní formu, strategii řízení, učitelský sbor, zaměstnance, míru setrvačnosti užití kultury a vnější sledujeme v ekonomice, legislativě, vědě a výzkumu. (Eger, L., Čermák, 1999) K nalézání těchto prvků slouží například analýza pracovního života (OWL), přičemž vysoká kvalita pracovního života koreluje s filozofií podpory zaměstnaneckých vztahů, zaměření organizace na zvýšení odpovědnosti pracovníků na práci a vyšší možnosti jejího ovlivňování. Dále souvisí s komunikací na pracovišti, hodnocením zátěže při práci, hodnocením postojů ke změnám, podpoře pro práci, seznámení s cíli školy a pracovním prostředím. (Eger, L., Čermák, 1999)

Kultura školy je poté pojem rozhodující pro to, co se děje, nebo může být v institucionálním rámci dané školám. Jedná se o těžko postižitelný, ale klíčový, relativně

stálý faktor potenciálního rozvoje školy, obsahující přesvědčení a hodnoty, porozumění, postoje, významy, normy, symboly, rituály, ceremonie, preferovaná chování, který se projevuje v jednání lidí ve škole, identifikací v transracionální rovině, tzn. hodnotách založených na přesvědčeních, etickém kodexu, morálním vhledu, racionální rovině – hodnoty vycházejí ze sociálního kontextu, norem, zvyků, očekávání, závislost na kolektivním zvažování, dále subracionální rovině, tj. hodnotách jako osobní preference a pocity, zakořeněné v emocích s behaviorálním rázem. Pojem kultura školy se vztahuje k vnitřnímu i vnějšímu prostředí školy, souvisí s pracovními a vzdělávacími procesy ve škole, formuje se v průběhu historie školy, má svou formální i neformální stránku, obvykle dominantní kulturu a subkultury (žakovská, specifických skupin pracovníků školy, apod.) (Kalous & Veselý, 2006) Do kultury školy jako vzdělávací instituce se tedy propisuje podřazený pojem klima školy (označující spíše sociální klima, vztahy ve třídě, se zaměřením na zkvalitnění školy) (Kalous & Veselý, 2006), styl vedení lidí, soudržnost při uplatňování společných strategií, pedagogická koncepce, definice rolí ve škole, mezilidské vztahy, motivující faktory, uspořádání a využívání fyzického prostředí a image školy.

2.6. Inkluzivní kultura školy

Na základě výše uvedených informací se dostáváme k hlavnímu tématu této práce, jenž spojuje dva zásadní pojmy dohromady – inkluzivitu a školní kulturu. Propojení těchto dvou prvků, k tomu, aby bylo možné je hledat ve výzkumu, využijí tzv. měkkých charakteristik struktury organizace, které jsem zde již zmiňovala a které v mnohém reflektují požadavky na inkluzivitu školy z této perspektivy. Důležitým spojovacím prvkem, z kterého budu také vycházet, jsou nástroje měření inkluzivity škol, kterých v současné době existuje více a to jak zahraničních, tak v České republice. Mezi nejpoužívanější patří Sandwell Inclusion Quality Mark, Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání, Autoevaluace školy v oblasti inkluze a Index for Inclusion, autorů Tonyho Booth a Mel Ainscow, z něž budu vycházet. Nejprve si připomeňme měkké charakteristiky organizace, tak, jak je uvádí model „7S“, tedy styl práce/řízení, zaměstnanci, schopnosti a sdílené hodnoty. (Eger, 2021) Inkluzivita školy se, v rámci Indexu pro inkluzi, obvykle sleduje ve třech dimenzích tzv. měkkých kritérií školy – politiky, praxe a kultury, přičemž do inkluzivní kultury patří např. stanovení inkluzivních hodnot či budování komunity. (Booth, 2011) Inkluzivní školní kulturu tak můžeme hledat právě skrze zmíněná měkká kritéria školy. Mezi nimi totiž dochází k přelivu charakteristik inkluzivity a kultury daného zařízení. Tyto prvky

se budu snažit vysledovat v kontextu inkluzivních kritérií a hodnot, kterými mohou být: motivace a podpora žáků k úspěchu, sdílená myšlenka inkluze pedagogy, žáky, rodiči i ostatními zaměstnanci školy, oceňování všech žáků, chování žáků i pedagogů k sobě jako „člověk k člověku“, vzájemná úcta a respekt v rámci jednotlivých rolí, snaha pedagogů odstraňovat překážky v učení a v zapojení žáků ve všech aspektech činnosti školy, snaha školy minimalizovat všechny formy diskriminace, nerovných šancí. (Zilcher & Svoboda, 2019) Mezi cíle inkluze, jak uvádí Zilcher a Svoboda (2019), podle Centra studií pro inkluzivní vzdělávání, patří:

rovnocenné oceňování každého žáka i zaměstnance školy, zvyšování participace žáků a studentů na kultuře, kurikulu a komunitě lokálních škol, zmenšování bariér k učení a účasti ve škole pro všechny žáky, tedy nikoliv pouze pro žáky, kteří jsou označeni jako „žáci se SVP“, proměňování struktury školní politiky, kultury, praktik, aby odpovídaly žákům v dané lokalitě, nahlížet na rozdíly v žácích hlavně jako na příležitosti a zdroje zkušeností než jako na problémy, které je třeba řešit, vylepšovat školu nejen pro studenty, ale i pro zaměstnance, zdůrazňovat roli školy jako klíčovou pro budování komunity a hodnot stejně tak jako v dosahování úspěchů, podporovat udržování vztahů mezi školou a komunitou ve spádové oblasti, poznání, že inkluze ve vzdělávání je jeden aspekt inkluze ve společnosti. (str. 150-151)

Dále Zilcher a Svoboda (2019) mezi nejčastěji prezentované principy a důležité aspekty inkluzivního prostředí školy uvádí:

existenci jasné a všemi (pedagogickými i nepedagogickými) pracovníky sdílené vize školy, zaměřující se na všechny její žáky (max. individualizaci přístupu ke všem dětem, zapojení všech dětí a naplnění vzdělávacího potenciálu všech dětí), všichni žáci jsou plnohodnotnými členy školy a školní komunity, jsou vzděláváni spolu s ostatními, uplatňování rozsáhlé škály prvků podpory všech žáků i zaměstnanců školy, týmový přístup ve škole při řešení problémů, efektivní využívání a hledání zdrojů, flexibilní kurikulum, efektivní didaktické metody, postupy, silná podpora ze strany vedení – sdílení info, možnost demokratického rozhodování o důležitých otázkách fungování školy, rozvoj a realizace kontinuální a kvalitní podpory osobnostního a profesního rozvoje zaměstnanců. (str. 185)

V rámci Index for Inclusion (Booth, 2007) se rozlišují tři hlavní sféry inkuzivity – její politika, praxe a kultura. Oblastí inkluzivní politiky je myšleno vytváření školy pro všechny a podpora různorodosti, v případě inkluzivní praxe se jedná o způsob organizace

učení a mobilizace zdrojů a inkluzivní kultura je dále rozčleněna na budování komunity a stanovení inkluzivních hodnot. V případě komunity se sledují následující prvky: každý se cítí být ve škole přijímán a vítán (otevřenost školy dle okolí), vzájemná pomoc žáků, dobrá spolupráce pedagogů a zaměstnanců školy, jednání s úctou mezi pedagogy a žáky, mezi pedagogy školy a rodiči je partnerský vztah, zaměstnanci školy a členové správního orgánu dobře spolupracují, zapojení všech místních komunit. Hodnoty se ve školách, podle Booth a Ainscow (2011), mohou projevovat motivací a podporou žáků k dosažení úspěchu, sdílenou myšlenkou inkluze pedagogy, žáky, rodiči, ostatními zaměstnanci, oceňování všech žáků, chováním žáků a pedagogů k sobě jako člověk k člověku, vzájemná úctou, respektem v daných rolích, snahou odstraňovat překážky pedagogy v učení a v zapojení žáků ve všech aspektech činnosti školy, snahou minimalizovat všechny formy diskriminace, nerovných šancí.

Inkluzivní školní kulturu můžeme definovat, dle české verze Index for Inclusion – Ukazatele inkluze (Booth & Ainscow, 2007) následovně:

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. (str. 11)

Inkluzivní školní kultura jako soubor měkkých charakteristik školy, navázaných na měkké prvky struktury organizací, tedy styl práce vedení organizace, zaměstnance, schopnosti a sdílené hodnoty, ve vztahu k zaměstnancům, projevujících se na společně sdíleném a realizovaném působení v rámci školy na žáky, rodiče, i ostatní zaměstnance. Na základě výše uvedených charakteristik budu ve svém výzkumu, v rámci výpovědí aktérů, sledovat inkluzivní školní kulturu v následujících oblastech, skrze (ne)sdílenou vizi školy pedagogickými i nepedagogickými zaměstnanci, prostorem pro vyjádření a podporu zaměstnanců, jejich prostorem pro diskuzi nad prioritami školy, diverzitou školy ve vztahu k zaměstnancům i žákům a postojů zaměstnanců ke struktuře školy z tohoto hlediska, možností podpory žáků a rovných příležitostí pro ně.

3. Metodologická část

3.1. Výzkumný problém

Na základě výše uvedené teoretické části se nyní přesunu k části metodologické, přičemž zde shrnu nejdůležitější body, které následně využiji k představení výzkumného problému. Inkluze je mimo jiné definována jako schopnost a ochota školy úspěšně integrovat žáky s celou řadou handicapů (sociálním/mentálním/fyzickým znevýhodněním a/nebo fyzickým postižením). Dále se mluví o vázanosti vnímání pojmu inkluze na prostředí, ve kterém se školy nacházejí a (ne)sdílené vizi inkluzivních škol v závislosti na způsobu porozumění tomuto pojmu a představám o jejich praktickém ztvárnění. (Zilcher & Svoboda, 2019) Důležitá je v tomto směru také motivace k inkluzi, která se může různě lišit, dále politický a společenský proinkluzivní tlak a význam rodičovských postojů k inkluzivnímu vzdělávání.

Jedním z nástrojů sledování inkluze je Index for Inclusion, který sleduje právě tři dimenze inkluzivity školy – kulturu, politiku a praxi. (Booth, 2011) Inkluzivní vzdělávání zahrnuje mnoho aspektů, které na školu kladou specifické požadavky (např. psychická pohoda žáků, ale i zaměstnanců, prostor pro různé sociální, emocionální a kognitivní schopnosti, potřeby a vývojové možnosti). (Heimlich et al., 2014) Tyto efekty pak mohou zpětně ovlivňovat společenskou debatu a legislativní rámec. Nejen z tohoto důvodu jsem se rozhodla zjišťovat konkrétní podobu utváření inkluzivní kultury na dané škole.

Jak naznačují již některé zmíněné nástroje sledování inkluze, kultura školy je s tímto pojmem a procesem blízce spjata. Prvky kultury školy často odpovídají prvkům jiných organizací a jedná se tak, v případě dobře fungujících škol, o důkladné strategické řízení. Kultura se může projevat také jednoduchostí organizace a zároveň efektivitou pracoviště. (Heimlich et al., 2014) V návaznosti na kulturu školy (vztahy mezi lidmi organizace, verbální symboly, normy, mýty a příběhy o škole, atd.) je také prokázáno spojení s výsledky vzdělávacího procesu. (Wagner, 2006)

Ke shrnutí výzkumného problému uvedeme tři hlavní dimenze, jenž se váží k sociologii vzdělávání a inkluzivnímu vzdělávání a které se využívají pro sledování inkluzivity školy – kultura školy, školní politika a vyučovací praxe.

3.2. Výzkumné otázky

V návaznosti na výzkumný problém jsem si stanovila následující otázky:

- Jaké prvky inkluzivní kultury ve škole identifikují aktéři výzkumu?
- Co aktéři míní pod pojmem inkluzivní kultura?
- Shodují se porozumění a představy o aplikaci pojmu inkluzivní kultura mezi aktéry?
- Jakým způsobem tyto prvky ovlivňují organizaci školy?
- Jak inkluzivní kultura školy ovlivňuje jednotlivé aktéry?

3.3. Výzkumná strategie

Výzkum jsem prováděla kvalitativní formou, skrze polostrukturované rozhovory s aktéry. Jednalo se o základní školu, která mě zaměstnává. Této skutečnosti se budu věnovat ještě podrobněji v rámci etiky výzkumu, ve spojitosti s reflexí méj pozice jakožto výzkumníka a současně člena prostředí školy.

Z povahy výzkumu budu počítat s omezenou zobecnitelností výsledků. V mém případě se jedná o případovou studii zkoumající organizaci, která je zároveň institucí tak, abych popsala charakteristické rysy inkluzivní kultury školy. Studie to bude deskriptivní, tedy budu se snažit o podání co nejkompexnějšího popisu daného jevu. (Walterová) Vzhledem k tomu, že kvalitativní výzkum je humanizující metodologie, budu věnovat pozornost vlivu aktérů na interpretaci v průběhu výzkumu a tyto skutečnosti se budu snažit reflektovat. (Walterová)

3.4. Výběr vzorku, prostředí výzkumu

Výzkum jsem prováděla na základní škole, na které pracuji. Tento krok jsem hodně zvažovala, v průběhu výzkumu jsem reflektovala tuto situaci terénními poznámkami a komunikací dané skutečnosti s jednotlivými aktéry výzkumu. Z důvodu ochrany aktérů, tedy mj. zachování jejich anonymity, tedy nebudu uvádět o jaké pozice se jednalo a všechna uváděná jména budou jiná než skutečného aktéra. Rozhovory jsem prováděla s devíti aktéry, kteří jsou pedagogickými pracovníky a zároveň s jedním nepedagogickým pracovníkem tak, abych mohla analyzovat výzkum z různých perspektiv. Dalším motivem při výběru aktérů byla diverzita v jejich působnosti na škole a to z hlediska času (jak dlouho na škole působí),

zároveň podle typu úvazku (kolik hodin ve škole tráví). Rozhovory jsem prováděla s pedagogickými pracovníky působícími na prvním i na druhém stupni. Jak uvádí již název práce, výzkum jsem prováděla na základní škole, sídlící v Praze. Z hlediska počtu žáků se jedná spíše o menší školu – cca 350 žáků.

3.5. Analytické postupy

Rozhovory jsem s aktéry realizovala na půdě školy v odpoledních hodinách tak, abychom měli dostatek prostoru a klidu na rozhovor. V úvodu rozhovoru jsem vždy krátce představila cíle rozhovoru i celé bakalářské práce, obor vzdělávání i obor, ve kterém svou bakalářskou práci píší. Probrali jsme společně etiku výzkumu, včetně podpisu informovaného souhlasu a možnosti kdykoliv od výzkumu odstoupit, neuvést část, atp. Rozhovory byly nahrávané, po dobu následné analýzy bezpečně uložené a po obhájení bakalářské práce budou odstraněny. V průběhu rozhovorů jsem si psala krátké poznámky, postřehy týkající se rozhovoru, větší pozornost jsem však kladla vedení rozhovoru a naslouchání aktérů. Nahrané rozhovory jsem přepsala, k analýze a následné interpretaci jsem využila nástroje segmentace, kódování, kategorizace a současně s tím poznámkování. (Novotná et al., 2019) Výsledné texty jsem rozčlenila do několika segmentů, na základě podobnosti dat v jejich obsahu, a identifikací strategických jevů v textu jsem provedla induktivní i deduktivní kódování. Z tohoto postupu jsem interpretovala výsledky, které si představíme v samostatné kapitole.

3.6. Etika výzkumu

Jak uvádím výše, problematickým momentem etiky mého výzkumu již může být samotné spojení rolí mě, jako výzkumníka a zároveň člena pedagogického sboru dané základní školy. Při realizaci výzkumu jsem tuto skutečnost vnímala spíše jako výhodu – bylo bezproblémové domluvit se s vedením, aktéři výzkumu byli otevření účasti, snadná byla také organizační stránka – věděla jsem jaké místnosti školy můžeme pro rozhovor využít, ušetřit čas na dopravě lépe se přizpůsobit časovým možnostem aktérů a především bylo snadné se spojit s těmi, kteří odpovídali stanoveným kritériím vzorku. V rozhovorech byli aktéři povětšinou otevření a sami mnohokrát začali mluvit i o „citlivých“ tématech. Zároveň projevovali zájem o dané téma a o výsledky výzkumu po obhájení práce. O tomto „střetu zájmů“ jsem s nimi otevřeně mluvila na začátku rozhovorů v rámci etiky výzkumu. Při rozhovorech pro mě bylo velice náročné nereagovat na některé výpovědi aktérů právě

z pozice zaměstnance školy, to znamená člověka znalého tohoto prostředí. V těchto situacích jsem si vždy kladla otázku, zda bych danou skutečnost věděla bez působnosti na této škole. V případě, že byla odpověď záporná, věděla jsem, že daný prvek do výzkumu nepatří. Zároveň jsem si musela zvědomovat, že se jedná o výzkumný rozhovor a ne běžný rozhovor s kolegou/kolegyní. Tomuto jsem se snažila předcházet také tím, že jsem do výběru nezahrnula kolegy, s kterými spolupracuji nejvíce. V průběhu celého výzkumu jsem se tak, navzdory mému „střetu zájmů“ snažila být v největší možné míře objektivní.

S aktéry jsem projednala etické aspekty výzkumu – zda souhlasí s nahráváním rozhovorů s jejich následným zpracováním pro interpretaci výsledků výzkumu, bezpečném uložení v průběhu výzkumu a jejich smazání po obhájení bakalářské práce. Dále jsem s účastníky mluvila o jejich možnosti kdykoliv odstoupit, rozhodnout se o smazání výpovědi, nebo její části. Vše bylo stvrzeno informovanými souhlasy.

Z hlediska tématu výzkumu jsem se s aktéry snažila hovořit empaticky. V jejich práci totiž mnohokrát zažívají náročné situace a z velké, či menší části ovlivňují životy dětí, což je samo o sobě velká zodpovědnost. Také na tyto skutečnosti jsem tedy při rozhovorech myslela. Pro zachování anonymity aktérů bude všechna zde uvedená jména smyšlená.

3.7. Výsledky výzkumu

3.7.1. Společná vize

V návaznosti na jeden z nástrojů, který sleduje inkluzi ve školách – Ukazate inkluze, se jedním z opakujících se témat stala společná a, především společně sdílená, vize školy. V rámci inkluzivní kultury školy hledáme často právě společnou vizi, která je inkluzivní a to pro všechny aktéry. Inkluzivní kultura se projevuje hlavně ve vztahu k zaměstnancům a jejich prostoru pro sebevyjádření, zároveň možnosti spolupodílet se na utváření hodnot a směřování školy, společně s prostorem pro vyjádření se k diskuzi současných témat a priorit. (Booth, 2007) Aktéři v tomto směru často hovoří o příležitostech k vyjádření se všech, možnosti spolupodílet se na utváření školy a prostoru k návrhům nápadů. Zaměstnanci školy mají možnost iniciovat nové projekty, nebo inovaci těch stávajících. V rámci porad bývá také prostor k „brainstormingu“. Tyto aktivity (diskuze) jsou však řízené, tzn. že ne vždy se dává prostor o všem diskutovat. Jinými slovy, někdy vedení jednoduše rozhodne o tom, co se bude dít jak se to bude dít a je to „pouze oznámeno“, bez prostoru pro diskuzi. Dle

rozlišení typů vedení lidí Kurta Lewina takový přístup odpovídá demokratickému stylu, který je ze všech (dále autokratický a liberální), ten nejvhodnější. Jedním z bodů, které sleduje Index for Inclusion, v rámci inkluzivní školní kultury, jsou také demokratické principy. V návaznosti na prostor pro nové nápady však aktéři hovořili také o následně častém „vyšumění“ a tudíž nerealizaci mnohých nápadů. Klíčová je v tomto, podle aktérů, vlastní iniciativita, bez které k realizaci návrhů jednoduše nedochází. Neboli, daný projekt je realizován mnohokrát jen na základě celkové aktivity navrhujiícího a případné mobilizace dalších. Realizace je tedy závislá na daném člověku, kterému je pro to dán prostor, případná podpora ze strany vedení, ale opět pouze na základě „poptávky“, mnohokrát v těchto situacích nepřebírá iniciativu vedení školy.

Dle výpovědí aktérů neexistuje jasně daná, sepsaná, vize školy, ovšem na druhé straně hovoří účastníci o tom, že určitá vize tu je. Nejenže byli schopni popsat jak danou vizi vnímají a jak se ve škole projevuje, výpovědi se shodovaly také ve sdílení (určité) vize, všemi zaměstnanci, která se projevuje ve fungování školy. Tyto prvky jsou dokonce natolik zásadní, že rozhodují o tom, zda člověk na škole působí, či ne.

„Noví zaměstnanci – dost často jeden dohodil druhého a většinou ty holky dohazovali zase holky ze stejného ražení a myslím si že když jsem vpluje pak nový zaměstnanec takže když se nechytí tady ty vize, kterou já pak zkusím nějak pojmenovat, tak si myslím že se tady dlouho neudrží.“ (Nela)

Vize se, podle aktérů dále projevuje ve vnímání lidí školy okolím. Hovoří se tak o pověsti komunitní, otevřené, vstřícné školy, zároveň o důrazu kladeném na spolupráci a komunikaci mezi rodiči, dětmi a učiteli, respektive školou. Sjednocujícím prvkem této vize je také důraz kladený na individualizaci a individuální přístup k dětem. To vše je motivováno snahou rozvíjet se a posouvat dál. Dalším důležitým prvkem, který se v rámci vize ukázal je, že se podle aktérů týká vize úplně všech zaměstnanců, což odpovídá jednomu z kritérií inkluzivní školní kultury, dle Index for Inclusion. (Booth, 2011)

„To není jenom otázka asistentů pedagoga a nebo jenom učitelů ale i prostě kuchařů, kteří, já nevím, když mají dítě, které je bezlepkové, tak se tomu taky nějakým způsobem přizpůsobit. Já myslím, že to je jako nějaká inkluze že i dítě třeba s nějakými alergiemi má třeba možnost se najíst ve škole nebo uklízeček nebo prostě školníka myslím si, že se to týká jako všech zaměstnanců školy.“ (Laura)

3.7.2. Spolupráce

Dalším důležitým prvkem, vázícím se k (inkluzivní) kultuře dané školy je spolupráce mezi všemi zaměstnanci a to ne jen pedagogickými, ale i nepedagogickými. Hovoříme tedy o tom, že kultura školy se projevuje ve všech jejích sférách a týká se všech lidí, ne pouze vyučování, či pouze dětí/rodičů, atd. Spolupráce se ve škole projevuje na partnerském jednání mezi sebou, zároveň na (intenzivním) způsobu komunikace mezi školou, rodiči a dětmi. Silné zaměření na spolupráci s rodiči a jejich spokojenost se jeví jako velice zásadní ve fungování školy, je totiž zmiňován i v rámci vize. V rámci výzkumu jsem se však setkala i s kritikou této tendence a to ve smyslu přílišného vyhovování rodičům.

„Mně to přijde, že ty rodiče si fakt hodně jako dovolují když to jako беру z tohohle hlediska, já vím, že jsou spokojení, komu by se to nelíbilo. Ale občas mi to přijde že už to přehánějí.“ (Vanesa)

Velice důležitým prvkem se ukázaly být paralelní třídy, mezi kterými probíhá intenzivní spolupráce na úrovni pedagogů, ale i tříd (žáků). Sjednocující, ve směru působení na žáky, jsou pozitivní přístup, rovnocennost, pospolitost a komunitnost. Tyto jevy se v praktickém fungování školy, ve výše uvedených prvcích, projevují díky podobným postojům a životnímu stylu zaměstnanců. Výsledkem toho jsou například mimoškolní akce, které škole mj. přinášejí již zmíněnou pověst komunitní školy, rozvíjející bezpečné a rovnocenné prostředí.

„Paralelky na tom prvním stupni – tak tam funguje ta spolupráce, podpora jako vzájemná mezi učiteli, asistenty. Prostě co tam jsou, hodně spolu spolu spolupracují a zároveň i ta opora v tom vedení, myslím si, že když by byl jakýkoliv problém tak určitě pomůžou.“ (Adriana)

3. 7. 3. Podpora

V rámci výzkumu jsem inkluzivní školní kulturu vysledovala také v podpoře. Zde se jedná o podporu ze strany vedení, například v podobě rozhovorů s ostatními členy školy, celkovým důrazem na sdílení, či teambuildingovou snahou ze strany vedení. Poměrně nejasné však bylo obecné mínění o prostoru pro DVPP. V rozhovorech aktéři uváděli, že by v tomto ocenili větší podporu a iniciativitu směrem od školy. Důraz je však kladen především na respekt a individualitu, ve vztahu k ostatním kolegům, i k dětem. Dle slov aktérů je složení zaměstnanců poměrně homogenní, avšak respektující vůči diverzitě a to jak

ve vztahu ke kolektivu, tak ve vztahu k dětem. Prostor pro rozvoj zde dostávají všechny děti – děti s různými stupni podpůrných opatření, i děti projevující zájem a nadání, či potřebu zvýšené podpory v různém směru. Diverzita je, z výpovědí aktérů na této škole, norma. Ačkoliv je zaměstnanecký sbor poměrně homogenní, inkludovaných žáků, s různými stupni podpůrných opatření, je na škole padesát osm. V rámci školy je příležitost věnovat se mnoha kroužkům, v rámci kterých se mohou děti dále rozvíjet. Podpora je zajišťována dále jak pro děti, skrze spolupráci se školským poradenským pracovištěm, tak pro zaměstnance školy, kteří mohou například využít služeb školního poradenského pracoviště. Důraz je zároveň kladen také na emoční a vztahové potřeby, dětí i zaměstnanců. Konkrétně například velké množství asistentů pedagoga, které tato škola má a které aktéři zmiňují jako velice kladný prvek školy.

„Vnímáme každého jako individuálně, snažíme se s ním nastavit si vztah a ty překážky, které člověk, který je informovaný má, tak se mu snažíme snížit, dopomocť tak aby mohl být prostě v té naší společnosti.“ (Julie)

3.8. Limity výzkumu

Mezi limity tohoto výzkumu patří jednoznačně moje postavení. Jak jsem již dříve uvedla, moje pozice výzkumnice a členky zaměstnaneckého sboru současně, je poměrně problematická. Snažila jsem se ji reflektovat v průběhu výzkumu, rovněž při analýze dat, i této práci a vytvořit tak objektivní výsledky. Zároveň myslím, že mi tato pozice přinesla legitimní výhody při výzkumu (uváděné výše). Z podstaty věci však nemohu tuto věc posoudit sama. Limitem pro tuto práci a pro její výzkum je zároveň jistě skutečnost, že se jedná o mojí zcela první výzkumnou zkušenost.

4. Závěr

V této práci jsem se věnovala inkluzivní kultuře pražské základní školy, na které pracuji. Cílem tohoto snažení bylo vytvoření přehledu o tématech a podtématech, která se odkazují na inkluzivní kulturu dané školy. Inkluzivita je v současnosti velice diskutované společenské téma a to ne pouze ve vzdělávání. Mohli bychom však říci, že pokud chceme společenskou proměnu vnímání lidí s různými druhy postižení, vzdělávání je právě jedna z klíčových oblastí, kterým se věnovat. Proto se i já v této práci věnuji inkluzivitě, tzn. snaze o začlenění lidí s různými typy postižení, či znevýhodnění, do společnosti a současně s tím, snaze o proměnu společnosti směrem k těmto lidem, k usnadnění jim jejich pozice a

poskytnutí jim rovných příležitostí. Dané téma spadá do oboru sociologie vzdělávání, teoreticky tedy můj výzkum vychází z klasických sociologických paradigmat – konfliktulistického, interpretativně sociologického a funkcionalistického. Svůj výzkum jsem prováděla na základní škole, na které současně pracuji, čímž jsem se postavila do poměrně rozporuplné pozice výzkumnice i členky školy. Nicméně, snažila jsem se tuto skutečnost reflektovat tak, abych zachovala co největší objektivitu. Průzkum probíhal srkze polostrukturované rozhovory s osmi pedagogickými pracovníky a jedním nepedagogickým pracovníkem. Záměrem výzkumu bylo popsat inkluzivní kulturu dané školy. Ta se, z výpovědí účastníků (a v návaznosti na Index for Inclusion) projevuje ve třech hlavních oblastech – vizi školy, vzájemné spolupráci a vzájemné podpoře. Účastníci výzkumu uváděli, že vize školy sice není explicitně daná a sepsaná, ale všichni uvádí několik jejích projevů a zároveň se shodují na tom, že tato „neurčitá“ vize, avšak jasná v projevech, se objevuje u všech zaměstnanců školy. Jedná se o zahrnutí do této vize všechny zaměstnance, ve vnímání lidí školy okolím – škola nese pověst komunitní, otevřené, vstřícné školy, zároveň o důrazu kladeném na spolupráci a komunikaci mezi rodiči, dětmi a učiteli, respektive školou. Právě na komunikaci s rodiči je kladen velký důraz, někdy až přílišný – ve výpovědích jsem se již setkala i s negativním hodnocením tohoto prvku v tom, smyslu, že by se měl rodičům v tomto smyslu nastavit hranice. Neméně důležitým projevem inkluzivní kultury je spolupráce – opět v podobě žák, rodič, škola a způsobu spolupráce paralelních tříd. Dalším prvkem inkluzivní kultury je vzájemná podpora a to z hlediska podpory vedení, ale i využívání např. služeb školního poradenského zařízení (ne jen ve vztahu k dětem, ale i ve vztahu k zaměstnancům, jichž se téma kultury školy primárně týká).

5. Literatura, informační zdroje

Armstrong, M. (2007). Řízení lidských zdrojů. Praha: Grada.

Armstrong, M., & Taylor, S. (2015). Řízení lidských zdrojů. Praha: Grada.

Banks, J. A. (ed.) (2004). Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives. San Francisco: Jossey-Bass.

Bartoňová, M., Hloušková, L., Vítková, M., Bočková, B., Bytešníková, I., Horáková, R., Kopečný, P., Lazarová, B., Opatřilová, D., Pančocha, K., Pipeková, J., Pol, M., Slepíčková, L., Trnková, K., & Zámečnicková, D. (2017). *Inkluze ve škole a ve společnosti Jako interdisciplinární téma = inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. Masarykova univerzita - muni press.

Bloom, B. S. (1973). *Learning for mastery*. National Laboratory for Higher Education.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Booth, T., & Ainscow, M. (2007). *Ukazatel inkluze, rozvoj učení a zapojení ve školách*. Ukazatel inkluze. <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexCzech.pdf>
<http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexCzech.pdf>

Černá, M. (2008). *Česká psychopedie: Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum.

Dvořák, J. (1994). *Vademecum úspěšného manažera: sebeřízení, komunikace, řízení času*. Praha: Management Press.

Eger, L., Čermák, J.: *Podniková kultura a kvalita pracovního života na základních školách*. Pedagogika, 1999, roč.XLIX, č.1, s.57-68.

Eger, L. (2021). *Marketing školy*. Západočeská univerzita v Plzni.

Fischer, S., & Škoda, J. (2014). *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Triton.

Havlík, R., & Kotá, J. (2007). *Sociologie výchovy a školy*. Portál.

Havlík, R., Prokop, J., & Novotná, M. (1993). *Vybrané Kapitoly Ze Sociologie výchovy A VZDĚLÁVÁNÍ: Skripta Pro Posl. PEDAG. Fak. Karolinum*.

Heimlich, U., Kahlert, J., & Greving, H. (2014). *Inklusion in schule und Unterricht Wege zur Bildung für alle*. Kohlhammer.

Higgins-D'Alessandro, A. – Sath, D. (1998). The Dimensions and Measurement of School Culture: Understanding School Culture as the Basis for School Reform. *International Journal of Educational Research*, 27, 553 – 569.

Kalous, J., & Veselý, A. (2006). *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.

Klaasen, C. (1992). The Latent Initiator: Sources of Unintentional Political Socialisation in the Schools. *Politics and Individual*, 2, 41-65.

Lukášová, R., Nový I. a kol. (2004). *Organizační kultura*. Praha: Grada.

Michalík, doc. Mgr. PaedDr. J. (n.d.). (2015). Michalík 1.1.1 Národní program Rozvoje VZDĚLÁVÁNÍ V české Republice. Katalog podpůrných opatření. <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/1-soucasna-situace-ve-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami/1-1-charakteristika-promeny-skoly-v-uplynulem-obdobi/1-1-1-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice/>

Moree, D. (2013). *Učitelé na vlnách transformace: Kultura školy před Rokem 1989 a PO NĚM*. Univ. Karlova, Nakl. Karolinum.

Novotná, H., Špaček, O., & Šťovíčková, M. (2019). *Metody Výzkumu ve společenských vědách*. FHS UK.

Peters, T., & Warterman, R. H. (2001). *Hledání dokonalosti: Zkušenosti z činnosti nejlépe prosperujících amerických společností*. Praha: PRAGMA.

Průcha, J. (2017). *Moderní Pedagogika*. Portál.

Peterson, K. D. – Deal, T. E. (2009). *The Shaping School Culture Fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schein, E. H. (1984). Coming to a New Awareness of Organizational Culture. *Sloan Management Review*, 25(2), 3–16.

Veugelers, W. (2007). Creating Critical-Democratic Citizenship Education: Empowering Humanity and Democracy in Dutch Education. *Compare*, 37, 105-199.

Walterová, E. *Možnosti využití případové studie ve výzkumu školy*. Univerzita Karlova.

Wagner, P. (2006). *The languages of civil society*. Berghahn Books.

Wagner, R. Ch. (2006). The School Leaders Tool for assessing and improving school culture. Dostupné z: http://www.mssaa.org/gen/mssaa_generated_bin/documents/basic_module/School_culture_triage.pdf

Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní Vzdělávání Všech žáků*. Grada.