



UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM



INKLUZIVNÍ KRITÉRIA A JEJICH MĚŘENÍ – EVALUACE V OBLASTI INKLUZE

PhDr. Ladislav Zilcher, Ph.D.

Studijní opora - vzdělávací modul pro koordinátory inkluze



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

**MS
MT**
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM



Tato publikace vznikla v rámci projektu OP VVV „Škola pro všechny: Inkluze jako cesta k efektivnímu vzdělávání všech žáků“, reg.č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000210, který je spolufinancován Evropskou unií.

Publikace neprošla jazykovou úpravou.

© Ladislav Zilcher



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Obsah

1	Vytváření inkluzivního prostředí	4
1.1	Inkluzivní prostředí	4
1.2	Tvorba inkluzivního prostředí	5
1.2.1	Ainscowa inkluzivní vzorec pro změnu	6
1.2.2	Inkluzivní vzorec dle Knostera	8
1.2.3	Model The GROW	9
2	Měření inkluze ve školách	12
2.1	Nástroj OPVVV, neboli Hodnocení v oblasti inkluze	17
2.1.1	Jednotlivé okruhy hodnocení a jejich ukazatele:	17
3	Samotná evaluace	19

1 Vytváření inkluzivního prostředí



Obsah a cíl kapitoly:

Po náhledu na inkluzivní vzdělávání v základních školách z hledisek různých oborů poznání předkládáme kapitolu, která zcela konkrétně vymezuje základní principy tvorby inkluzivního prostředí. Projektů a „návodů“, které se danou problematikou zabývají, je nespočetné množství, proto se pokusíme představit alespoň několik nejzákladnějších, které se využívají nejčastěji, nebo jsou aktuálně využívány v českém edukačním prostředí. Dále představujeme jistou nadstavbu tvorby inkluzivního prostředí, čímž je jeho měření. Abychom byli schopni objektivně posoudit, zda na dané škole využití strategie skutečně posouvají prostředí smysluplným směrem, musíme být schopni měřit či hodnotit „míru proinkluzivity“ školního prostředí. Pro tento účel zde vymezíme základní škálu hodnotících nástrojů inkluze od českých i zahraničních expertů.

1.1 Inkluzivní prostředí

V posledních 2-3 dekadách se ve světě objevuje velká řada otázek o efektivitě inkluzivního vzdělávání a o jeho možnostech. Jako odpověď jsou stovky výzkumů¹, které dokazují a podporují určitou míru efektivity inkluzivního vzdělávání (Causton & Theodaris et al. 2011; Hehir & Katzman, 2012; Idol, 2006, McLeskey, Waldron & Redd, 2014). Obecně se ve vzdělávání hovoří o efektivitě v kontextu zlepšování sociálních vztahů, lepších vzdělávacích výstupů žáků, či zlepšování jiných kompetencí žáků (sociální kompetence, klíčová kompetence k řešení problémů apod.)

V objemu aktuálních zdrojů, lze nalézt řadu komponent, které se v kontextu inkluzivního, potažmo kvalitního, inkluzivního vzdělávání vymezují jako vhodné, či dokonce základní. Inkluzivní vzdělávání však bývá často mylně nazýváno jako

¹ Stovky skutečně nejsou nadnesený údaj, dokonce Kalambouka, Farrel, Dyson a Kaplan (2007) hovoří o 7137 výzkumných pracích, které byly následně metanalyticky zpracovávány, avšak podmínky metaanalýzy splňovalo jen několik desítek výzkumů

společné vzdělávání, které může evokovat pouze integrativní principy (žáci s postižením s žáky bez postižení v jedné skupině), nikoliv vnitřní procesy ve školách.

1.2 Tvorba inkluzivního prostředí

Tato část textu je zaměřena na čistě prakticistní perspektivu. Chtěli bychom podat odpověď na otázku „Jak můžeme do naší školy zařadit inkluzivní strategie?“, nebo poněkud méně formálně „Jak se dělá ta inkluze?“. Dát přesný návod na vyřešení této otázky není možné, stejně tak není možné připodobnit některá specifika vzdělávacího systému k procesuálnímu schématu na to „jak sestavit skříňku z IKEA“. Výše zmíněnou skříňku můžeme složit pouze jedním způsobem (dle návodu, schématu), nebo pouze několika málo dalšími strategiemi.

V pedagogice, didaktice či školském managementu to takto možné není a již z logiky věci není možné tvořit tento typ návodů. Každá škola, učební skupina i učební situace má rozměr své vlastní jinakosti a jedinečnosti, načež nelze vytvořit obecný „samospásný“ návod k řešení. Můžeme však nabídnout paletu nástrojů, které je možné k řešení těchto situací využít, případně jsme za určitých předpokladů schopni nastínit určitá doporučení, kde je však nutné reflektovat současnou politickou situaci, organizaci školy, kurikulum, didaktické aspekty a inkluzivní vzorce (Zilcher in Vomáčková, et al. 2015).

Dle Dysona můžeme rozdělit implementačně inkluzivní strategie do dvou základních rovin, a to do politické reformy, která by apelovala na změnu v oblasti segregativního školství do školství inkluzivního, a dále na pragmatickou reformu ve školách, tedy vytvoření praktických doporučení pro proces transformace školy (1999). Proces transformace vzdělávací politiky sice probíhá, avšak prozatím stále spíše v rovině integrativních principů, které nemusí příliš změnit systém vzdělávání, ale pouze systém práce s žáky s postižením, což být „inkluzivní“ může, avšak také příliš nemusí, pokud se stále objevují segregující mechanismy uvnitř školy (například dělení žáků do studijních skupin podle prospěchu apod).

Ačkoliv reflektujeme problematiku politického diskurzu, považujeme za vhodné se orientovat hlavně na to, co jsme (nebo můžeme být) schopni využít či změnit na úrovni škol ve kterých pracujeme. Knoster (2000) a Ainscow (2005) vytvořili základní vzorce pro vytváření inkluzivních strategií ve škole a pro vytváření tzv. „školy

pro všechny“. Ve světě vznikla i řada dalších nástrojů či návodů pro školy vedoucí pracovníky (například Hammeken, 2000; Booth, 2011; aj.), avšak právě tyto modely nám přijdou jako ideální ve vztahu k české edukační realitě. Jeden z těchto nástrojů je vám již známý a vznikl přímo v českém prostředí při jeho pilotním ověřování na pěti různých školách (Svoboda, Říčan, Morvayová & Zilcher, 2015).²

1.2.1 Ainscowa inkluzivní vzorec pro změnu

Mel Ainscow vytvořil vzorec „Pilíře pro změnu“, kdy definoval šest elementů ve vytváření inkluzivního prostředí na školách, které musejí být komplexně propojeny s politickým spektrem, praxí i kulturou v daném regionu či komunitě (2001):

- 1) ve škole je nutné vždy začínat s již existujícími znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi;
- 2) umět rozdílnosti ve škole využívat jako další prostředky pro výuku, nikoliv jako bariéry;
- 3) zkoumat bariéry v možné účasti všech (rodiče, učitelé, žáci, komunita, municipalita);
- 4) využívat veškeré zdroje, které jsou k dispozici k podpoře vyučování (finanční, personální, komunitní, místní);
- 5) vytvářet řeč vlastní nové praxe (pojmenovávat situace, procesy);
- 6) vytvářet podmínky, které podporují riskování.

Výše zmíněný vzorec byl následně rozfázován do dvou dílčích rovin, které měly nastítnit vliv, který daná aktivita má na formování proinkluzivity školního prostředí. Jedná se o strategie s „malým“ a „velkým“ impaktem, kdy velký impakt mají strategie, jejichž realizace má skutečně přímý vliv na změnu. Malý impakt je směřován ke strategiím

² Dané modely jsou pouze selektivním výběrem, které se zaměřují na vývoj celé školy. Existují modely další, které se zaměřují na konkrétní atributy školy, například metodiky na úrovni žáků jako Vytváření Kruhu přátel (Newton, Wilson, 2003), která byla přeložena do češtiny o. s. Rytmus, nebo na úrovni učitelů např. Profile of Inclusive Teachers (2012), vydanou European Agency for Development in Special Needs Education a mnohé další.

a aktivitám, které mohou změnit pohled na danou instituci, avšak nikterak nezmění vnitřní procesy na škole. Aktivity s nízkým vlivem si můžeme představit jako: účast ředitele na konferencích, psaní politických dokumentů, navštěvování různých kurzů a podobně. Právě zaměření na aktivity s vysokým vlivem může postupně připravovat školu na přijímání všech žáků ze spádové oblasti a vytvářet instituci skutečně inkluzivní (Aldaihani, 2010). Hooker (2009) definoval aktivity, které následně mohou apelovat na skutečnou proinkluzivní změnu školy. Z pozice ředitele školy vymezuje:

- natavení konkrétního směru: sdílet přesnou vizi školy, hodnoty školy a skupinové cíle;
- rozvíjet personál: individuálně podporovat zaměstnance, emocionálně podporovat a motivovat k rozvoji.

Pracovat na vztazích ve škole: spolupracovat s danou komunitou, vytvořit dobré vztahy s okolím a rodiči, aby vnímali souvztažnost školy a daného okolí. S danými body úzce souvisí i další spolupráce či odborné změny, jako snaha o vytváření komunitních škol, certifikace „rodiče vítání“ apod., které zvyšují povědomí sounáležitosti s danou lokalitou a budí v rodičích zájem o participaci na školních aktivitách (Aldaihani, 2010).



Vypracujte úkol:

Zkuste k výše zmíněným pilířům, definovat vždy dvě možné strategie, které by se týkaly konkrétně vaší školy a měly by vhodný impakt pro prostředí a praxi a škole.

- 1) –
- 2) –
- 3) –
- 4) –
- 5) –

1.2.2 Inkluzivní vzorec dle Knostera

Knoster definoval obecný vzorec pro komplexní změnu v jakékoliv organizaci. Obecná aplikovatelnost tohoto vzorce nám poukazuje i na možnost využití v proměně školy. Naším cílem je tvořit lepší prostředí na škole, což jistě potřebuje změnu. Aby změna byla dokonána, je nutné přemýšlet nad všemi aspekty, které se změnou souvisí. Tento vzorec je jednoduše založen na strategickém uvažování **vizi, znalosti, zkušenosti, motivaci, zdrojích a akčním plánu** (viz tab. č. 1). Změna jakéhokoliv systému proběhne při kombinaci výše zmíněných proměnných v systematickém duchu, čímž předchází negativním aspektům, které jsou definovány jako *zmatek, ignorance, úzkost, rezistence, frustrace* či *točení se v kruhu* (Knoster et al, 2000).

Tabulka 1: Vzorec pro změnu v organizaci

Vize	Znalost	Zkušenost	Motivace	Zdroje	Plán	Změna
?	Znalost	Zkušenost	Motivace	Zdroje	Plán	Zmatek
Vize	?	Zkušenost	Motivace	Zdroje	Plán	Ignorance
Vize	Znalost	?	Motivace	Zdroje	Plán	Úzkost
Vize	Znalost	Zkušenost	?	Zdroje	Plán	Rezistence
Vize	Znalost	Zkušenost	Motivace	?	Plán	Frustrace
Vize	Znalost	Zkušenost	Motivace	Zdroje	?	Točení v kruhu

Zdroj: (Knoster et al, 2000).

Tento obecný model byl následně konkrétněji přepracován přímo na postup budování inkluzivní školy v pěti jednoduchých bodech, které v návaznosti na daný vzorec mají (dle Knostera, 2000; Villa & Tousand, 2005) skutečně dobré výsledky:

- vytvořit vizi inkluzivního vzdělávání s kolegy i danou komunitou;
- rozvíjet didaktické dovednosti a sebevědomí učitelů k tomu být inkluzivními pedagogy;
- vytvořit smysluplnou motivaci pro kolegy, aby chtěli riskovat a dát se cestou inkluze;

- reorganizovat a rozvíjet lidské a jiné zdroje pro zvládnání vyučování všech žáků ze spádové oblasti;
- plánovat a vytvářet strategie, které lidem představí školu v zajímavějším novém obraze (Villa & Thousand, 2005).

Řada autorů nahlíží na vizi školy jako na základní stavební kámen proinkluzivní změny školy. Vize by měla být jasná, srozumitelná pro všechny, sdílená ve škole a v okolí, případně se zástupci municipality, s komunitou v dané lokalitě, zaměstnanci, rodiči a v neposlední řadě také s žáky. Pouze při pevně a názorně nastavené vizi je možné přesvědčit i ostatní o jejím fungování. Bez strategické vize se případná změna školy stává nesrozumitelnou a pro ostatní kolegy matoucí, což rozhodně nepřidává na důvěře k tomu, aby se škola měla nějakým způsobem měnit (Tooping & Maloney, 2005). Proměnit vizi do reálného života ve škole vyžaduje značné vědomosti a zkušenosti, ve kterých by měli být pedagogové vzděláni. Profesionální vedení musí připravit zaměstnance a zvýšit jim sebedůvěru, která je naplněna důvěrou a motivací k pohybu novým směrem (Topping & Maloney, 2005).

1.2.3 Model The GROW

V předchozích metodických materiálech se již jistě hovořilo důkladně o dalším modelu, respektive The GROW, který je širěji vymezen v Metodice tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy (Svoboda, Říčan, Morvayová, Zilcher, 2015), která je jistou kombinací mezi modelem dle Ainscowa a Indexem inkluze (Booth & Ainscow, 2011) a tzv. modelem GROW, jehož popis je pro lepší pochopení v tabulce pod textem. Vzhledem k tomu, že model GROW dále popisuje „metodika“, tak jej zde vymezujeme pouze rámcově.

Tabulka č. 2: *Jednotlivé atributy modelu The GROW* (Svoboda et al., 2015, p. 7)

Model The GROW je akronymem anglických slov, které popisují schéma vhodného postupu managementu změn (růstu) v organizacích	
T – Theme, Topic	téma, jeho vymezení a mapování
G – Goal setting	nastavení cílů

R – Reality	mapování reality, prověření skutečného stavu organizace v rámci vymezeného tématu
O – Options	možnosti, podmínky, alternativní strategie nebo postup činnosti nutný k dosažení cíle
W – Will	mapování a podpora vůle k dosažení cíle



Souhrn

V této subkapitole byly představeny tři rámcové modely vytváření proinkluzivní školní praxe. Jedná se o tři rozdílné modely, z toho model dle vzorce Dle Ainscowa je orientován i iniciován školní praxí a vychází z výzkumy podložených strategií z inkluzivních škol. Dané aktivity, které se na škole tvoří, rozděluje na měkké a tvrdé, a to podle intenzity jejich dopadu na celou školu. Proškolení pedagogů či prezentace školy veřejnosti sice je obohacující proinkluzivní, avšak nemění to školu jako celek, jako například tvorba a realizace konkrétních strategií apod. Další model, dle Knostera, je inspirován manažerským modelem, který funguje prakticky ve všech organizacích a je následně přeaplikován pro inkluzivní prostředí ve školách. Poslední „Metodika“ (Svoboda, Říčan, Morvayová & Zilcher, 2015) je obdobně jako Knosterův model inspirována původně manažerským modelem (The GROW), avšak samotná aplikace je silně zaměřená na české edukační prostředí, včetně aktuálních specifik a změn legislativy, a to kromě novelizace v roce 2016.



Pojmy k zapamatování:

Autoři definující inkluzivní vzdělávání, případně autoři nástrojů na měření „inkluzivity“ vzdělávacího prostředí se nejčastěji shodují v následujících komponentech:

- a) jasná vize se je zaměřením na všechny žáky školy, kterou sdílí kompletní personál;
- b) všichni žáci jsou plnohodnotnými členy školy a jsou vzdělávání pohromadě s ostatními;
- c) rozsáhlá paleta podpory pro všechny žáky a zaměstnance školy;
- d) týmový přístup k řešení všech problémů;
- e) efektivní využívání a hledání zdrojů (personálních i finančních);
- f) flexibilní kurikulum a vysoká kvalita didaktických metod, založená na důkazech dobré praxe;

g) *podpora od vedení školy, která zahrnuje sdílení informací a demokratické rozhodování o základních náležitostech na škole;*

h) *kvalitní profesní rozvoj zaměstnanců (srov. Ainscow, Booth, 2011; Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2010; Booth & Ainscow, 2002; Hehir & Katzman, 2012; Hoppey & McLeskey, 2014; Lyons, Thompson & Timmons 2016; Pančocha, 2013; Svoboda, Říčan, Morvayová & Zilcher, 2015; Tannenbergerová, 2016;).*



Vypracujte úkol:

Zkuste definovat dvě aktivity/strategie s malým vlivem, které nejsou označené v textu a následně dvě s velkým vlivem, o které byste stáli, aby byly realizovány na vaší instituci.

malý vliv:

malý vliv:

velký vliv:

velký vliv:

2 Měření inkluze ve školách



Cíl kapitoly

Daná kapitola je utvořena tak, aby byl čtenář po jejím prostudování schopen samostatně použít nástroj na evaluaci školy v oblasti inkluze. Kapitola je určena všem, kteří se v rámci praxe koordinátora inkluze nebo z jakýchkoliv jiných příčin dostanou před úkol zhodnocení „inkluzivity“ školního prostředí. Cílem rozhodně není vytvářet nové nástroje, avšak spíše vytvořit jednoduchou rešerši nástrojů již existujících a provést čtenáře jejich metodikou, aby si čtenář mohl vybrat z palety nástrojů ten, který bude pro jeho prostředí vhodný a uměl jej efektivně použít.

Profesor Booth hovoří, že inkluze je fluidním pojmem, který se liší mezi jednotlivými státy, mezi jednotlivými městy, ale zároveň mezi jednotlivými školami. Téměř každý si představuje pod pojmem inkluze a inkluzivní vzdělávání něco trochu jiného. Dokonce představa o ideální škole na jedné straně může být hrůzou pro někoho jiného. To jsou hlavní důvody, proč nelze vytvořit exaktní číselný údaj, který by certifikovaně měřil „index inkluzivity školy“. Můžeme však zjišťovat obecné charakteristiky škol, jejich jednotlivé vnitřní procesy, které kvalitu školy ovlivňují. Nejde jen o počet dětí a žáků s postižením, které jsou vzdělávány mezi těmi běžnými, ale o to, jakým způsobem s nimi pracujeme, jak přemýšlíme o jinakosti, o koncipování výuky, o diverzifikaci výukových cílů, individualizaci ve výuce.

Inkluze ve vzdělávání je určitým způsobem vrcholem individualizace ve vzdělávání, aby každý byl vzděláván tak, jak to jeho potenciality vyžadují. Právě tato premisa je důležitá k pochopení celého zjišťování charakteru školy a její případné proinkluzivity. O vytvoření nástroje na měření inkluze s číselným výsledkem se v českém prostředí pokoušel Lukas (2012), stejně tak Tannenbergerová (2013). Tato kvantifikace avšak může být nevhodná, obzvláště pokud hlouběji nahlédneme do Ukazatele Inkluze (Booth & Ainscow, 2002), najdeme zde množství „měkkých“ otázek kvalitativního rázu, například jestli u vchodu je přivítání ve všech jazycích, které používají žáci školy,

jestli jsou na nástěnkách vystaveny výtvořky všech žáků školy, nebo jen právě těch „nejlepších“. Dále jestli jsou na stěnách fotky žáků nejlepších v prospěchu nebo jestli existuje „férovější“ klíč k rozdělování fotek apod. (nejlepší zlepšení prospěchu oproti předchozímu období...). Právě tyto položky jsou považovány za důležitější, nežli kvantifikace žáků s postižením. Pro prokazatelnost a využitelnost nástrojů však musíme do jisté míry kombinovat oba dva přístupy. Pokusíme se nastínit 4 nástroje na měření „inkluzivity“ škol, včetně jejich základních rozdílů a podobností. Základní z nástrojů je již několikrát zmíněný

Ukazatel Inkluze (Booth & Ainscow, 2002), který je nejen nástrojem pro evaluaci, ale také určitou příručkou k procesu změny ve školním prostředí. Ukazatel je známý prakticky po celém světě a bylo s ním vytvořeno již několik mezinárodních výzkumů a aplikací na stovkách škol (EASPD, 2012), dokonce se jedná o materiál, který je doporučován anglickou vládou. Odkaz na něj naleznete na konci textu.

Další z námi prezentovaných zahraničních nástrojů je Sandwell Inclusion Quality Mark – SIQm (Sandwell Metropolitan Borough Council, 2010)³. Z českých adaptací představíme dva, dle nás základní, nástroje. Jedná se o nástroj *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání* (Lukas, 2012) a *Autoevaluace školy v oblasti inkluze* (Tannenbergerová, Svoboda, Zilcher, & Smolík, 2015)⁴, jehož klonem je ministerstvem uznávaná metodika, kterou jako koordinátoři budete využívat. Cílem ani jednoho z nástrojů není kriticky poukazovat na nedostatky a na nedostatečnou „inkluzivitu“ školy, jsou spíše určitým zpětnovazebním průvodcem dalšího rozvoje dané školy, který může přispět ke skutečně efektivním změnám v konkrétních institucích, které se na škole budou plánovat formou strategického plánování.

³Nástrojů na měření inkluze školního prostředí sice není mnoho, avšak autoři jsou si vědomi, že ani tak nemohou vystihnout a konkretizovat celou paletu aktuálních nástrojů. Pro další informace doporučuje autor následující nástroje: pro evaluaci předškolních zařízení například ICP, neboli The Inclusive Classroom Profile (Soukakou, 2012), The SpecialLink Early Childhood Inclusion Quality Scale (Irwin, 2009). Pro základní školy například an Input-Processess-Outcomes Model (Kyriantzopoulou & Weber, 2009), případně další v (Forlin & Loreman, 2014). Pro české prostředí přichází jako relevantní nástroj: Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy (Adamus, 2015)

⁴Daný výzkumný nástroj je pouze aplikovaná verze pro autoevaluaci škol, která je poněkud zjednodušená varianta původního modelu (Tannenbergerová, 2013), který musel administrovat tým zkušených evaluátorů, schopných analýzy za pomoci výsledné logické matice, která není součástí nástroje.

Ukazatel Inkluze (Booth & Ainscow, 2002) je určitým Guru mezi nástroji, kdy Velká Británie, Německo a Nizozemí nástroj využily při tvorbě programu rozvoje inkluzivní školy pod záštitou regionálních úřadů pro vzdělávání. Oproti tomu v Bulharsku, které se potýká s velkým počtem romských žáků ve speciálních vzdělávacích institucích, byl Ukazatel inkluze využit k tomu, aby si pedagogičtí pracovníci uvědomili překážky integrace, kterým tito žáci čelí a vnímali je jako systémovou exkluzi, spíše než jako žákovy obtíže v učení či případné postižení. Proto je také vymezováno, že „každé použití nástroje, které vede k reflexi inkluze a podporuje větší participaci žáků na kurikulu, kultuře a životě školy, je podle autorů správné a opodstatněné“ (Booth, T., Ainscow, M. 2002). Ukazatel velmi podrobně analyzuje řadu „měkkých“ kritérií na školách. Školní prostředí analyzuje dle tří základních dimenzí, tedy: kultura, politika, praxe.



Obrázek č. 1 – Trojúhelník Ukazatele (Booth, Ainscow, 2002)

Tyto tři dimenze jsou ve velké míře vzájemně propojené, avšak navíc se dále dělí do dalších dvou oblastí. Kultura na *stanovení inkluzivních hodnot a budování komunity*; Praxe na *organizaci učení* (tedy didaktické elementy) a *mobilizaci zdrojů*; dimenze politiky se člení na *vytváření školy pro všechny a podporu různorodosti*.

Rámeček 4 Oblasti a okruhy

OBLAST A Budování inkluzivní kultury
Okruh A.1 Budování komunity
Okruh A.2 Stanovení inkluzivních hodnot

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.

Obrázek č. 2 – Ukázka oblasti „Kultura“ (Ibid)

Každá oblast je dále rozdělena do dvou podoblastí, kdy každá obsahuje 5 až 11 indikátorů (celkem 51 indikátorů). Indikátory jsou formulovány jako cíle, kterých by škola měla dosáhnout, a slouží jako základ pro porovnání s existujícím stavem a vymezení priorit dalšího rozvoje. Indikátory jsou dále rozvedeny sadou otázek, které přibližují jeho význam.

Každé tvrzení se při administraci evaluuje na třístupňové škále. Ukazatel je mimo jiné průvodcem inkluze ve školách, tedy daná evaluace je pouze doplňkovou evaluací pro celý proces zlepšování školního prostředí.

OBLAST B Tvorba inkluzivní politiky
Okruh B.1 Vytváření školy pro všechny
Okruh B.2 Podpora různorodosti

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

OBLAST C Rozvíjení inkluzivní praxe
Okruh C.1 Organizace učení
Okruh C.2 Mobilizace zdrojů

V této oblasti jde o vytváření praktických postupů, které zohledňují inkluzivní kulturu a politiku školy. Výuka reaguje na různorodost studentů. Studenti jsou podněcováni k tomu, aby se aktivně zapojili do všech aspektů vzdělávání, které čerpá z jejich vědomostí a zkušeností získaných mimo školu. Učitelé hledají materiální zdroje a zdroje, které nabízí jejich vzájemná spolupráce, studenti, rodiče/pečovatelé a okolní komunita a které lze mobilizovat na podporu učení a zapojení.

Obr. Č. 3- Ukázka oblasti „Politika“ a „Praxe“ (Ibid)

Sandwell Inclusion Quality Mark – SIQm (Sandwell Metropolitan Borough Council, 2010) je v řadě atributů podobný nástroji Index of Inclusion, avšak hodnocení i jednotlivé položky jsou odlišné. Dělí se do čtyř sekcí, které jsou v konexi se školní praxí. Jedná se o *vedení a management, škola pro všechny, výuka a komunita*. Jednotlivé sekce se hodnotí čtyřstupňovou škálou v 5-8 posuzovaných položkách. Hodnotící škála je hodnocena od *soustředění (začátek), vyvíjení, zavedení po posílení* (cílené stadium). (Tannenbergerová, 2013)

Autoevaluace školy v oblasti inkluze (Tannenbergerová, Svoboda, Zilcher & Smolík, 2015) je nástroj, který již po prvním zhlédnutí variuje dva výše zmíněné modely. Hlavním cílem nástroje je vyhodnotit situaci školy v oblasti inkluze a rovných příležitostí, a to zejména s ohledem na uplatňované strategie, prvky klimatu školy apod. Nástroj dále klade důraz na dílčí cíle, jako:

- stimulovat diskuzi o vizích a strategii inkluzivního směřování ve škole;
- vyhodnotit míru nastavení školy ve vztahu k aktuálním potřebám společnosti;
- podpořit dosažení/nalezení shody na klíčových možnostech rozvoje školy v oblasti inkluze;
- poskytnout impuls pro další spolupráci učitelů a dalších pracovníků školy v rámci otevřeného a bezpečného prostředí. (Ibid.)

Nástroj je členěn do 4 základních tematických okruhů, v nichž lze inkluzivní prostředí školy a její strategie posuzovat. Jsou jimi: kultura (kultura, politika, postoje), podmínky (materiální, organizační, personální), praxe (didaktika, individualizace, hodnocení) a relace (vztahy, komunikace, spolupráce). Jak uvádějí autoři, tak „autoevaluační nástroj se jeví jako poměrně jednoduchý, nicméně určité nároky klade zejména na facilitátora procesu, jehož úkolem je mimo jiné vytvořit dostatečně bezpečný prostor pro otevřenou diskuzi, při níž kolektiv dospěje ke společnému vyhodnocení jednotlivých položek nástroje“ (ibid).

Pro evaluaci je důležitá osoba, neboli „facilitátor“, který má celý proces na starosti, pro kterého jsou v nástroji připravené podpůrné materiály, které má k evaluaci využít. Celý proces evaluace není pouze o administraci dotazníku, avšak předpokládá se interview s ředitelem, pozorování, dotazníky pro jednotlivce, arch společné diskuse, načež se vyplní „arch výsledků“, se kterými se nadále pracuje. Dle výše zmíněného

se jedná skutečně o složitý evaluační proces, do kterého musí být zapojena značná část pedagogického personálu.

Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání (Lukas, 2012) vychází z prakticky totožných dimenzí jako Index of Inclusion, srovnatelně pracuje s třídimenzionální škálou, která hodnotí konkrétní položky daných dimenzí. Jako výstup nástroje je automaticky generována zpráva, jež obsahuje především obecný rámcový slovní popis situace školy z hlediska její připravenosti k inkluzivnímu vzdělávání, který odráží názory všech pedagogů na tuto situaci (Lukas, 2012).

2.1 Nástroj OPVVV, neboli Hodnocení v oblasti inkluze

Jak již bylo zmíněno, nástroj není pouze pro měření určitých kvantifikovatelných kritérií, ale hlavním cílem je stimulovat diskuzi o vizích, strategiích a směřování na dané škole, ze kterého vyjde také vyhodnocení rovných příležitostí a proinkluzivních procesů na škole. V rámci řady projektů OPVVV je povinné zhodnotit přínosy realizace projektu zaměřeného na podporu inkluze. Z toho důvodu je nutné sebehodnocení v každé zapojené škole/organizaci provést jak na začátku, tak i na konci realizace intervencí (projektu). Sebehodnocení pak bude sloužit k prokázání výsledkového indikátoru „Počet organizací, ve kterých se zvýšila proinkluzivnost“.

Obdobně jako u Ukazatele se tento nástroj dělí do několika tematických okruhů:

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

V textu nástroje, který je rozdělen do metodického dokumentu a do samotného evaluačního nástroje (viz níže v odkazech), je konkrétněji popsáno, co do jednotlivých okruhů spadá. Okruhy jsou aplikované na české prostředí, tedy se poněkud liší od klasického „Ukazatele“.

2.1.1 Jednotlivé okruhy hodnocení a jejich ukazatele:

Základní ukazatele v okruhu kultura:

- škola přijímá všechny žáky (ze spádové oblasti);
- ze školy žáci neodcházejí do praktických nebo speciálních škol;
- každý žák je důležitý;
- pokud žák v edukaci není úspěšný, řešení se hledá v přenastavení prostředí a ve vyrovnávacích opatřeních.

Základní ukazatele v okruhu podmínky:

- všechny školní třídy jsou heterogenní;
- škola zajišťuje průběžné vzdělávání všech svých pedagogických pracovníků v oblastech efektivní práce s různorodým kolektivem třídy;
- škola disponuje pomůckami, rozvíjí personální obsazení a podpůrná opatření pro efektivní zvládnutí práce s dětmi se specifickými potřebami;
- školní i volnočasové aktivity/akce jsou přístupné všem žákům bez ohledu na jejich rodinné zázemí či postižení.

Základní ukazatele v okruhu praxe:

- individuální vzdělávací strategie je tvořena pro všechny žáky, kteří ji potřebují;
- posun žáka, tedy změna oproti předchozímu stavu, tvoří jádro hodnocení žáka;
- škola organizuje možnost efektivního vypracování domácích úkolů přímo ve škole;
- efektivní a přirozené využití rozmanitých didaktických metod.

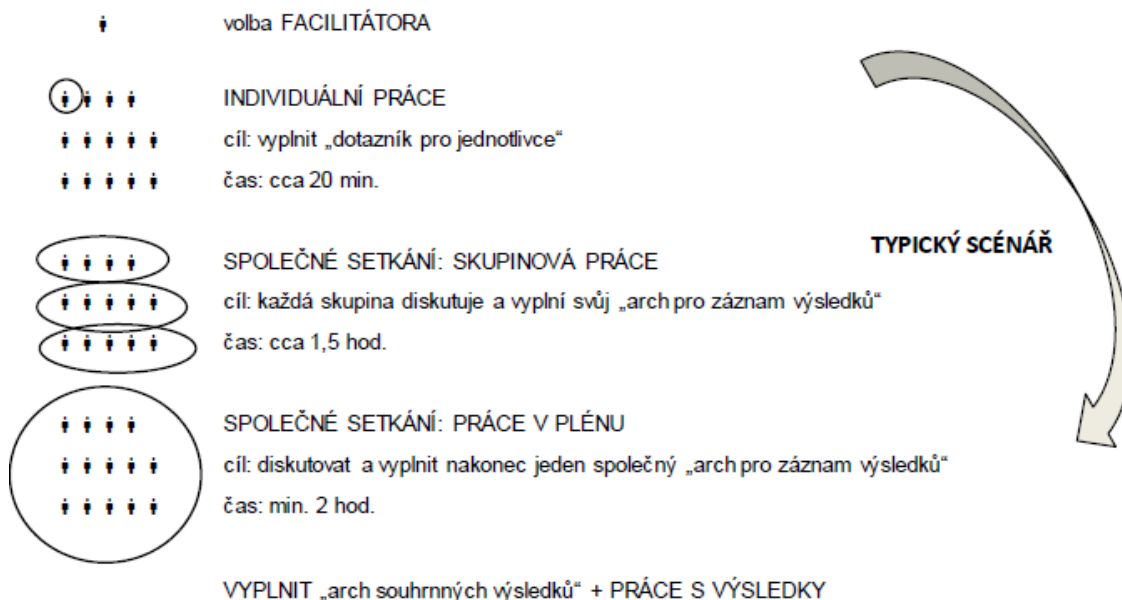
Základní ukazatele v okruhu relace:

- školu lze charakterizovat jako „komunitní centrum“ dané lokality;
- učitelé si pravidelně vzájemně hospitují ve výuce;
- vztah učitele a rodiče lze na škole charakterizovat jako partnerský;
- vedení školy pravidelně sdílí a konzultuje s učiteli svá rozhodnutí i vize.

3 Samotná evaluace

Celý text byl koncipován tak, aby si čtenář ujasnil, jaké základní úskalí a kritéria se mohou při evaluaci sledovat a jak s nimi operují různé nástroje. Tato poslední kapitola je utvořena tak, aby byla spíše reflexí výše zmíněného v ucelený blok úkolů, jenž napomohou si představit samotný evaluační proces a otevřou i jiný pohled na školské instituce a jejich vnitřní procesy. Možná se budete ptát samy sebe, proč bylo tolik textu „o nástrojích“, ale tak málo o samotném procesu evaluace. Zde mám dvě odpovědi. Za prvé: dle Bloomovi taxonomie kognitivních cílů je jasné, že abychom mohli hodnotit, musíme být schopni analyzovat a syntetizovat poznání, které se tematicky snoubí s evaluovaným. Považujeme tedy za důležité, aby čtenář důkladně rozuměl specifikům nástrojů, které mají měřit „inkluzi“ ve škole. Teprve poté můžete tuto činnost samy správně vykonávat. Druhá odpověď směřuje k tomu, že ve vaší škole budete využívat nástroj MŠMT, který má vlastní metodiku, která celý proces popisuje velmi důkladně.

Níže je uvedeno procesuální schéma toho, jak by mělo hodnocení ideálně probíhat, přičemž se počítá, že koordinátor inkluze bude Facilitátorem. V metodice k nástroji se hovoří o volbě facilitátora, avšak samotná pozice koordinátora inkluze je spojená s facilitací. Zde bude drobný odklon od standardní metodiky.



Obr. Č. 4 – Scénář postupu při evaluaci školy v oblasti inkluze (MŠMT, 2015)



Vypracujte úkol:

V rámci tohoto úkolu je nutné prostudovat primární zdroj, a to Ukazatel inkluze (Booth, Ainscow, 2002). Předpokládáme, že daná publikace je vám již důvěrně známá, proto se zaměřte na jednotlivá hodnotící kritéria, která jsou vymezena od str. 43.

K těmto ukazatelům je následujících 5 úkolů:

1. Vyhledejte minimálně 5 kritérií, na které si dokážete představit vytvořit takovou strategii a aktivitu ve škole, abyste na kritérium mohly odpovědět "no samozřejmě; ano; určitě ano; apod.". Jaké změny by to ve škole reálně znamenaly?
2. Vyhledejte obdobně pět kritérií, na které by, dle Vás, nebylo možné žádnou obdobnou strategii vytvořit a napište proč. Prosím, vynechejte kritéria, která se zaměřují na specifika anglického systému vzdělávání (vylučování dětí ze vzdělávání z důvodu nevhodného chování, spelling slov apod.).
3. Vyhledejte pět kritérií, na které jako zástupce vaší školy můžete zareagovat již nyní "no samozřejmě; ano; určitě ano; apod." a zkuste definovat příčiny, proč tomu tak na škole je a jak by to šlo inseminovat do dalších škol.
4. Zkuste vyhledat pět kritérií, které Vám osobně přijdou natolik zajímavé, že byste si přáli je implementovat do vaší školy. Jak byste to zařídili? Strategie, aktivity, apod.
5. Zkuste definovat obecné strategie, které by napomáhaly naplňovat následujících několik kritérií.



Poznámka / Úkol

Vybrali jsme pro vás přes třicet nejzajímavějších ukazatelů, se kterými jde nadále pracovat. Zkuste si opět k vybraným ukazatelům vytvořit strategie, které by spěly k saturaci daného ukazatele. V úkolu samozřejmě můžete reflektovat strategie, které již škola vytváří, či popřemýšlet nad různými alternativami.

A.1.1.i) Je první kontakt lidí se školou přátelský a přívětivý?

Příklad: Na škole je každodenní služba, která se stará o přijetí každého návštěvníka, který na školu přijde v období mimo vyučování (přestávky, před výukou, těsně po výuce). V období výuky je pověřen pracovník školy, který nemá přímou pedagogickou či nepedagogickou činnost (vždy na 1 týden v roce v období volných hodin). Všichni, kteří mají službu, jsou zodpovědní za vřelé přivítání hostů a za výpomoc k jejich spokojenosti (podání informací, dovedení jich na příslušné místo apod.)

A.1.1.ix) Jsou zavedeny konstruktivní postupy pro uvítání nových studentů a nových zaměstnanců školy a pro rozloučení se s nimi, když školu opouštějí?

A.1.1.viii) Oceňují studenti výsledky druhých, jejichž výchozí pozice se může lišit od jejich vlastní?

A.1.3.xii) Zapojují se všichni zaměstnanci školy do sestavování priorit pro rozvoj školy?

A.1.4.iv) Mohou názory studentů ovlivnit dění ve škole?

A.1.5.iv) Znají rodiče/pečovatelé priority plánu rozvoje školy?

A.1.5.vi) Jestliže se určití rodiče/pečovatelé bojí chodit do školy a setkávat se tam s učiteli, řeší se tyto obavy a činí se kroky pro to, aby se překonaly?

A.2.1.i) Má každý student pocit, že chodí do takové školy, kde může dosáhnout maximum?

A.2.1.iii) Přistupuje se ke všem studentům tak, jako by neexistovalo žádné omezení v tom, čeho jsou schopni dosáhnout?

A.2.1.iii) Přistupuje se ke všem studentům tak, jako by neexistovalo žádné omezení v tom, čeho jsou schopni dosáhnout?

A.2.1.xii) Snaží se pracovníci školy nesrovnávat výsledky jednoho studenta s výsledky jeho sourozence nebo jiného studenta z téže oblasti?

A.2.2.iii) Klade se důraz na oceňování rozdílů, a nikoli pouze na soulad s tím, co je vnímáno jako „normální“?

- A.2.2.iv) Je různorodost vnímána jako bohatý zdroj pro podporu učení, a ne jako problém?
- A.2.2.x) Jsou všichni členové školy odpovědní za to, aby byla škola inkluzivnější?
- A.2.2.vi) Jsou studenti podávající lepší i horší výsledky ceněni stejně?
- A.2.2.vii) Je ve škole a ve třídách vystavována práce všech studentů?
- A2.5.viii) Snaží se zaměstnanci školy neškatulkovat děti podle jejich schopností?
- A2.5.ix) Jsou si všichni vědomi toho, že dělení studentů na „studenty se speciálními vzdělávacími potřebami“ může vést ke snižování jejich hodnoty a k jejich separaci?
- A.2.6. xi) Vnímají zaměstnanci školy postižení jako něco, co se vytváří tehdy, když se lidé s postižením setkají s negativním přístupem a institucionálními překážkami?
- B.2.2.vi) Jsou zaměstnanci školy proškoleni o sestavování a řízení aktivit týkajících se učení ve dvojicích?
- B.2.3.vi) Jsou snahy o odstranění překážek v učení a zapojení jednoho studenta považovány za příležitost pro zlepšení zážitku ve třídě pro všechny studenty?
- B.2.3.vii) Je podpora vnímána jako nárok pro ty studenty, kteří ji potřebují, a ne jako speciální doplněk k jejich vzdělávání?
- B.2.3.ix) Je-li to možné, poskytuje se podpora učení, aniž by se musely použít formální postupy pro její posuzování?
- B.2.3.x) Jsou koncepce „speciálních potřeb“ zaměřeny na zvyšování učení a zapojení a na minimalizaci exkluze?
- B.2.6.vi) Snaží se škola u studentů s nízkou sebeúctou zvyšovat pocit vlastní ceny?
- B.2.6.viii) Přispívají k omezení nezájmu a vyrušování ve vyučovacích hodinách ve škole sami studenti?
- B.2.8.ix) Je k dispozici plán na zlepšení spolupráce mezi pracovníky školy a rodiči/pečovateli v otázce neomluvených absencí?
- C.1.1.i) Plánuje se výuka s cílem podpory učení, a nikoli s cílem splnění osnov?
- C.1.1.v) Prohlubují se na hodinách vědomosti všech studentů?
- C.1.2.i) Jsou třídní učitelé i ostatní učitelé odpovědní za to, aby se v jejich hodinách učili všichni studenti?
- C.1.2. xi) Podporuje se na hodinách rozvoj metajazyka o přemýšlení a mluvení o učení?
- C.1.4.i) Jsou studenti podporováni v tom, aby byli odpovědní za vlastní proces učení?

C.1.4.xiii) Ptá se někdo studentů, jakou podporu potřebují?

C.1.4.xiv) Ptá se někdo studentů na kvalitu hodin?

C.1.5.xi) Pomáhají si studenti vzájemně při stanovování vzdělávacích cílů?

C.1.6. ii) Jsou učitelé odpovědní za pokrok všech studentů v jejich hodinách?

C.1.7.vii) Ptá se někdo studentů, jak je možné zlepšit atmosféru ve třídě?

C.1.9 Asistenti učitele podporují učení a zapojení všech studentů

C.2.1.iii) Doučují studenti s většími znalostmi či dovednostmi v jisté oblasti studenty, kteří mají v této oblasti znalosti či dovednosti menší?

C.2.1.vi) Je každý bez ohledu na dosažené výsledky nebo postižení vnímán jako člověk, který významným způsobem přispívá k výuce a učení?

C.1.2. ix) Využívají se překážky v učení a zapojení některých studentů, např. problémy s fyzickou dostupností části budovy nebo určité části osnov, jako témata pro úkoly či projekty mající za cíl tento problém vyřešit?



Souhrn

Měření proinkluzivity školy je celosvětově poměrně nové téma, které nemá zcela ujasněný charakter. I přes to jsme se snažili popsat a poukázat na pohledy odborníků u nás i ve světě. V České republice existuje certifikace tzv. Férové školy, která dalekosáhle hodnotí školu a procesy ve škole tak, zdali respektují proinkluzivní filozofii. Toto hodnocení trvá několik týdnů, mnoho pozorování a návštěv. Tato hodnocení jsou náročná a realizují je pouze školení odborníci. Chápeme, že koordinátor inkluze nemůže být expertem na evaluaci školy. Měl by být hlavně expertem na koordinačně-plánovací činnosti na škole. Přesto však je evaluace školy součástí náplně práce koordinátora inkluze na škole, proto doufáme, že i díky této opoře dokážete rámcově ohodnotit vaši instituci v oblasti inkluze. Přejeme vám při této činnosti pevné nervy a mnoho úspěchů



Zdroje pro další studium:

1. Evaluační nástroj Tannenbergerová:

<http://inkluzie.ujep.cz/cz/ke-stazeni/evaluacni-nastroj/>

2. Evaluační nástroj MŠMT – doporučený postup:

http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/Vyzva_Inkluzivni_vzdelavani/Ho

[dnoceni v oblasti školy doporučený postup.pdf](#)

3. Evaluační nástroj MŠMT – dotazník pro školy:
<http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy-1/hodnotici-formular-na-prokazani-indikatoru-5-10-15-vyzvy-po3>
4. Ukazatel Inkluze:
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Czech.pdf>
5. Evaluační nástroj Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání (Lukas):
http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/19_Pripravenost_skoly_k_inkluzivnimu_vzdelavani.pdf



Literatura

1. Adamus, P. (2015). *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: Evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik.
2. Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal Of Educational Change*, 6(2), 109-124.
<http://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
3. Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
4. Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Allbarraćin, B. T., Johnson, M. P. Zanna (Eds.), *The handbook od attitudes* (pp. 173-221). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
5. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
6. Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels, & P. Garner (Eds.). *World Yearbook of Education 1999: Inclusive education* (pp. 36-53). London: Kogan Page
7. EASPD (2012). *Analysis of the use and value of the Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011). and other instruments to assess and develop inclusive education practice in P2i partner countries*. Brussels/Tilburg, Fontys OSO.

8. Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada
9. Kyriazopoulou, M., & Weber, H. (Eds.). (2009). *Development of a set of indicators: For inclusive education in Europe*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
10. Květoňová, L., Hájková, V., & Strnadová, I. (2013). *Cesty k inkluzi*, Praha: Karolinum.
11. Lukas, J. (2012). *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání: dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
12. Svoboda, Z., Říčan, J., Morvayová, P., & Zilcher, L. (2015). *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně.
13. Tannenbergerová, Svoboda, Zilcher, & Smolík, 2015
14. Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters KluwerVitello, S. J., & Mithaug, D. E. (1998). *Inclusive schooling: national and international perspectives*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
15. Vomáčková, H., Ed. (2015). *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně.
16. Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship And Social Justice*, 1(2), 157-174. <http://doi.org/10.1177/1746197906064677>
17. Zilcher, L., & Říčan, J. (c2014). *Multikulturní výchova jako cesta k inkluzi*. In P.-M. Rabensteiner & G. Rabensteiner, *Challenges* (6 ed., pp. 178-191). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.



PhDr. Ladislav Zilcher, Ph.D.
E-mail: Ladislav.Zilcher@ujep.cz