

Hodnocení v oblasti inkluze – doporučený postup

1. ÚVOD

O inkluzivním pojetí vzdělávání se v měnícím se prostředí českého školství diskutuje na různých úrovních již několik let. V předkládaném nástroji autoevaluace školy se primárně nezabýváme vědeckým či teoretickým vymezováním pojmu inkluze, ale zaměřujeme se spíše na praktické ukazatele inkluze ve školách.

Pro školu je nezbytné nejen své vize, situaci a strategie v této oblasti formulovat, ale hlavně je sdílet a diskutovat jak na úrovni vedení školy, tak zejména napříč pedagogickým sborem, potažmo celou školou. Tento princip je jedním ze základních prvků kvalitního managementu školy, a proto i předkládaná autoevaluace školy počítá s efektivním zapojením zaměstnanců školy do tohoto procesu.

K sestavení předkládané autoevaluace byly použity ukazatele z ověřeného nástroje *Férová škola – nástroj pro evaluaci školy v oblasti inkluze*. Byly vybrány pouze základní ukazatele školní inkluze, které jsme zjednodušili a naformulovali pro stávající potřeby. Autorkou autoevaluačního nástroje i nástroje Férová škola je Monika Tannenbergerová.

Na první pohled se tento autoevaluační nástroj (dále jen nástroj) jeví jako poměrně jednoduchý, nicméně určité nároky klade zejména na facilitátora procesu, jehož úkolem je mimo jiné vytvořit dostatečně bezpečný prostor pro otevřenou diskusi, při níž kolektiv dospěje ke společnému vyhodnocení jednotlivých položek nástroje.

Předkládaný nástroj umožní realizátorům projektů vyhodnotit situaci v podpořených školách z hlediska ujasnění si jejich silných stránek a nedostatků a také jako možnost promyslet a rozvrhnout další směřování školy.

Pro zapojené školy bude nejpřínosnější, pokud ke své evaluaci využije celý navržený postup.

2. CÍLE A CÍLOVÁ SKUPINA

Hlavní cíle nástroje jsou:

- **stimulovat diskusi** o vích a strategii inkluzivního směřování ve škole a zároveň
- **vyhodnotit situaci školy v oblasti inkluze** a rovných příležitostí,
- **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 5 10 15 „Počet organizací, ve kterých se zvýšila proinkluzivnost“ – výzvy PO3 Inkluzivní vzdělávání. Každá započítaná organizace do indikátoru 5 10 15 (MŠ, ZŠ, SŠ) tedy zpracuje vlastní hodnocení školy v oblasti inkluze.** Mezi dílčí cíle patří:
 - uvědomění si vlastních postojů,
 - vyhodnocení nastavení školy v kontextu potřeb společnosti,
 - podpora vzniku shody na klíčových možnostech rozvoje školy v oblasti inkluze,



- impuls pro další spolupráci učitelů a dalších pracovníků školy,
- vyhodnocení a tudíž příprava na spolupráci s ČŠI v oblasti inkluze.

Cílovou skupinou jsou **všichni učitelé, vedení školy, případně další zaměstnanci školy**, kteří se podílí na edukačním procesu žáků (asistenti pedagoga, psychologové, speciální pedagogové, sociální pedagogové, apod.).

3. TEORETICKÁ VÝCHODISKA A MINIMÁLNÍ POJMOVÝ APARÁT

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Ustálenými pojmy pro to, s čím v textu a autoevaluačním nástroji pracujeme, je „inkluzivní škola“, „inkluzivní vzdělávání“, někdy pouze „inkluze“. Uvedená pojmenování jsou však zjednodušující, často různě chápána a někdy zavádějící, proto hned v úvodu vysvětlujeme alespoň základní parametry toho, co jimi rozumíme.

Nejdříve je nutné si uvědomit, že **inkluze není stav, ale proces**. Neexistuje hranice, od které bychom mohli konstatovat, že právě nyní nebo od tohoto okamžiku je škola již zcela inkluzivní. Inkluze je proces, ve kterém se snažíme nacházet optimální řešení pro uplatnění stěžejní myšlenky inkluze, a ta zní efektivní vzdělávání všech žáků v hlavním běžném vzdělávacím proudu.

Inkluze je takový systém základního vzdělávání, který umožňuje všem žákům bez rozdílu navštěvovat běžné základní školy, ideálně v lokalitě jejich bydliště. Učitelé na inkluzivně orientovaných školách přistupují ke každému žákovi individuálně jako k mimořádné osobnosti. Na individualizovaném přístupu k žákům je postavena nejen výuka, ale i celá organizace a filozofie školy. Každý žák má svou vzdělávací strategii, která se přizpůsobuje jeho schopnostem, talentům i handicapům. Výuka v inkluzivních školách se soustřeďuje zejména na to, aby každý žák plně využil svůj potenciál, zažil úspěch a zároveň se naučil komunikovat a spolupracovat s ostatními. Odlišnost žáků je zde vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním, a ne jako problém či přítěž. Nerozlišují se žáci na ty s potřebami a bez nich, na postižené a intaktní, na ty s hendikepem nebo bez něj. Všichni jsou vnímáni jako jedinci, kteří vykazují potřebu zohledňovat svá osobní specifika. Pro inkluzi nelze jako synonymum použít pouze otevřenost, poněvadž otevřenost je pouze předpoklad, který musí být nezbytně doplněn o efektivnost edukačního procesu (Tannenbergerová, 2014, s. 52).

Často dochází ke zkresleným představám, že inkluze je určena hlavně minoritním skupinám nebo pouze jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami. Ty jsou dle těchto představ v podstatě pozitivně diskriminovány, nebo, lépe řečeno, stát se zde snaží uplatňovat tzv. afirmativní opatření. Takto chápáné zaměření inkluze na určité jednotlivce či skupiny je však mylné. **Inkluzivní vzdělávání, v pravém slova smyslu, je přínosem pro všechny jednotlivce i skupiny, jelikož každý jedinec vykazuje své specifické potřeby a škola umí tyto potřeby a odlišnosti zohledňovat**, což se týká samozřejmě žáků intaktních i ostatních. Jednou z největších předností inkluzivní školy je proto fakt, že u svých žáků klíčové kompetence rozvíjí i prostředím a přístupem, nejen obsahem.

Existují minimálně dva vývojové stupně v zavádění inkluze, které můžeme ve vzdělávacích systémech řady zemí Evropy pozorovat, a často se objevují paralelně. V prvním se nově setkáváme se začleňováním žáků, kteří byli dříve z edukačního procesu z různých důvodů vyloučeni. Nejčastějším důvodem pro vyloučení bylo postižení či kulturní odlišnost žáka. Druhá fáze inkluze směřuje k tomu, že všechny děti z jedné územní oblasti navštěvují stejnou místní školu a jsou společně vzdělávány přiměřeně svým zájmům, schopnostem a nadání. Tato koncepce s sebou přináší praktický předpoklad, že se všechny školy a školské systémy otevřou všem dětem a strukturálně se změní tak, aby jako inkluzivní vzdělávací zařízení začleňovaly všechny žáky a umožňovaly jim společně se vzdělávat (Hájková & Strnadová, 2010, s. 7).

Pojem, který bývá úzce spojován s inkluzí, je integrace. Pojmy integrace a inkluze bývají často mylně ztotožňovány. Světová zdravotnická organizace WHO charakterizuje integraci jako sociální rehabilitaci, schopnost příslušné osoby podílet se na objektivně společenských vztazích. **Integrace je**



tedy stav, kdy se zdravotně postižený jedinec vyrovnal se svou vadou, žije s nepostiženými a spolupracuje s nimi, prokazuje výkony a vytváří hodnoty, které společnost intaktních uznává jako rovnocenné, společensky významné a potřebné (Pipeková, 1998, s. 13–15).

Integrované vzdělávání je chápáno jako přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 87).

Integraci Lechta (2010, s. 27) popisuje jako existenci vedle sebe rozdílných podskupin žáků, kdy žáci s postižením mohou za určité podpory navštěvovat běžné školy. Principiálně jde tedy o školský systém, ve kterém paralelně funguje integrativní i segregovaná edukace. V případě, že je integrace neúspěšná, může se dítě vrátit do speciálního zařízení.

V podmínkách současných škol můžeme objevit dva základní typy integrace, které zákonné úpravy povolují. Jedná se o integraci individuální a integraci skupinovou. Individuální integrací se rozumí vzdělávání žáka-jednotlivce v běžné škole nebo jeho zařazení do speciální školy určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Skupinová integrace znamená, že se žák vzdělává ve třídě, oddělení nebo skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením (či jiným druhem odlišností) v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. V kontextu inkluze jsou obě varianty (zejména skupinová integrace), které se uskutečňují na běžných základních školách, jakýmsi přechodným (byť možná dlouhodobým), někdy nutným, mezistupněm.

Cílem inkluze je tedy začlenit všechny žáky do hlavního proudu vzdělávání, zajistit optimální podmínky pro sociální a kognitivní rozvoj každého žáka a podpořit vzdělávací úspěšnost každého žáka (Walterová, 2004, s. 389). Pouze umístit žáka do nového prostředí a myslit si, že nějaký způsob zázračné interakce bude úspěšný, je neopodstatněné (Feuerstein, 2006, s. 21). Aby se mohla škola inkluzivně profilovat, či se v inkluzivním směřování zlepšit, je třeba tomu přispět rozvojem dílčích aspektů, principů, ukazatelů. Právě **ukazatele, které tvoří jádro inkluze, jsou v tomto nástroji operacionalizovány. Je tedy možnost se s těmito ukazateli nejen seznámit, ale rovněž vyhodnotit, na jaké úrovni se dané ukazatele ve škole nachází.**

Za **žáky se speciálními vzdělávacími potřebami** jsou dle § 16 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) považovány osoby: **se zdravotním postižením** (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami, vývojovými poruchami učení nebo chování), **se zdravotním znevýhodněním** (zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování), **se sociálním znevýhodněním** (z rodinného prostředí dítěte, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, znevýhodnění vyplývající z nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu). K tomuto legislativnímu výčtu bychom dále doplnili žáky **mimořádně nadané a další žáky, kteří specifický vzdělávací přístup aktuálně potřebují** (např. z důvodu aktuální rodinné situace). Na konec tohoto vyčerpávajícího seznamu však nutno dodat, že tento výčet pouze podkresluje a vychází ze současně integrativně-selektivního modelu školského systému, ve kterém se nacházíme, a proto ho také pro zjednodušení stále používáme. V inkluzivně laděném systému, jak již bylo zmíněno výše, nedochází k rozčlenění dětí dle jejich postižení či jiného vnějšího znaku. Proto bychom v budoucnu měli směřovat k východisku, že každý žák má v konečném důsledku nějakou vzdělávací potřebu či potřebu individualizovaného přístupu a pouze pokud je tato potřeba silnější než u ostatních, dostává se mu podpůrných a vyrovnávacích opatření v potřebných stupních.



LOGIKA SESTAVENÍ NÁSTROJE

Jsou čtyři tematické okruhy, ve kterých lze inkluzivní směřování ve škole zkoumat. Do stejných čtyř okruhů je proto rozdělen i předkládaný autoevaluační nástroj:

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

1. Kultura

Oblast kultura se odráží zejména v postojích, hodnotách a projevech chování pracovníků školy. Jedná se o ideové nastavení školy, které je sdíleno a předáváno žákům, rodičům, zaměstnancům školy, lokalitě, veřejnosti i zřizovateli. Pod oblastí kultura se skrývají nejobtížněji zachytitelné, leč nejdůležitější, aspekty kvalitní inkluzivní školy: klima, atmosféra, étos, filozofie a politika.

Vybrané základní ukazatele

- 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.

2. Podmínky

V oblasti podmínky se jedná převážně o prvky, které souvisí s organizačním, materiálním a personálním zajištěním chodu školy. Aby mohl být edukační proces úspěšný, je třeba prostředí, zázemí školy i personální obsazení přizpůsobovat heterogennímu složení žáků. Oblast tedy popisuje základní faktické i symbolické bariéry, které mohou tomuto procesu zabraňovat (resp. jejich absenci/eliminaci).

Vybrané základní ukazatele

- 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.

3. Praxe

Oblast praxe zobrazuje žáka a jeho potřeby v centru pedagogicko-didaktického snažení s ohledem na přirozenou a očekávanou rozmanitost každé učební skupiny, jíž je každý žák součástí. Jsou v ní zahrnuty zejména prvky individualizovaného přístupu k žákovi i k jeho hodnocení. V oblasti praxe lze nalézt i položky apelující na aktivizaci žáků směrem k vzájemné spolupráci a ke spoluvytváření výuky samotné.

Vybrané základní ukazatele

- 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.



4. Relace

Oblast relace si klade za cíl zachytit nejdůležitější vztahy, které se na půdě školy odehrávají, vyjma relace učitel-žák, které je věnován prostor v oblasti praxe. Vztahy jsou situovány mezi dva aktéry (např. učitel-učitel), intra-skupinově (např. mezi učiteli), inter-skupinově (např. mezi učiteli a rodiči); vně i vevnitř školy. V oblasti relace je kladen důraz na povahu těchto vztahů, zda jsou postaveny na vzájemné důvěře, otevřenosti a svobodě.

Vybrané základní ukazatele

- 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.

Zdroje

Feuerstein, R. (2006). *Podpora inkluzivního a kognitivního vyučování ve školách*. In V. Pokorná. *Inkluzivní a kognitivní edukace*. (s. 7 - 10). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: (teorie a praxe)*. Praha: Grada.

Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál.

Pipeková, J. (1998). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Tannenbergerová, M. (2014). *Inkluze v základní škole: Vývoj a ověřování evaluačního nástroje*. Brno: MU.

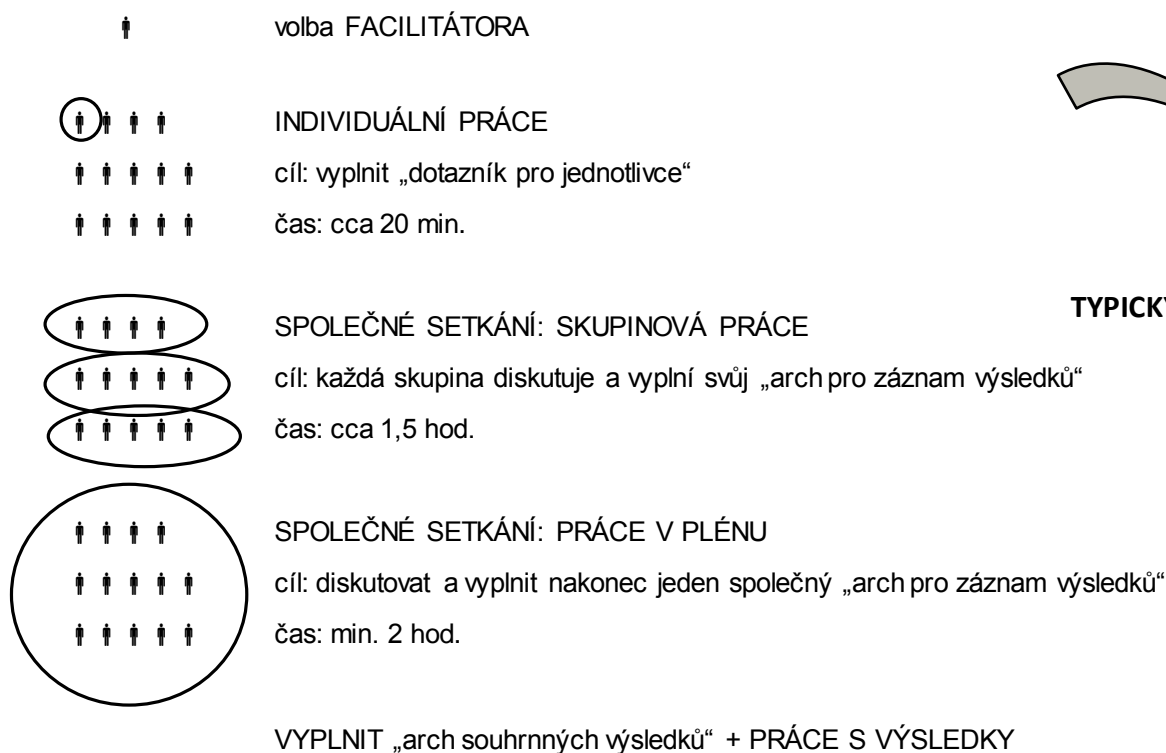
Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. – 2. díl*. Brno: Paido.

4. MATERIÁLNÍ A ORGANIZAČNÍ PODMÍNKY

- facilitátor – zajistit osobu, která bude mít celý proces na starosti
- „dotazník pro jednotlivce“ – pro každého účastníka vytisknout, lze vyplňovat v den společného setkání i rozdat dotazník několik dní dopředu, slouží každému jako jeho vlastní podklad k diskuzi
- „arch pro záznam výsledků“ – má facilitátor vytištěný pro společné setkání (jeden pro sebe + pro případnou skupinovou práci pak jeden kus do každé skupiny), v poslední fázi společného setkání do něj facilitátor zaznamenává odpovědi na základě proběhlých diskuzí k jednotlivým položkám a zapisuje rovněž důležité poznámky či postřehy
- „arch souhrnných výsledků“ – má facilitátor vytištěný pro společné setkání a na konci setkání všechny položky do tohoto archu zaznamená
- místnost – vyhradit pro společné setkání místnost nejlépe s pohyblivými stoly a židlemi, tabulí či flipchartem, obstarat křídly či fixy, občerstvení
- více místností je výhodou – pokud bude zařazena skupinová práce, mohou se skupiny rozptýlit po místnostech
- dostatek času – je třeba vyhradit dostatek času zejména společné diskuzi a práci na konsenzu u jednotlivých položek, které budou výstupem/výsledkem za školu
- čas je pro jednotlivé fáze zcela individuální a záleží zejména na scénáři celého procesu a bohatosti diskuzí, facilitátor však hned na začátku procesu navrhne možný scénář s ohledem na specifika školy a všem účastníkům ho sdělí s předstihem, je možné samozřejmě jednotlivé fáze rozvrhnout do několika dnů



5. TYPICKÝ SCÉNÁŘ A NÁVRH POSTUPU



NÁVRH POSTUPU

a) volba FACILITÁTORA

Pro úspěšný a hladký průběh autoevaluace pomocí předkládaného nástroje je stěžejní najít ve škole facilitátora, který bude mít od začátku do konce všechny fáze procesu na starosti. Facilitační funkce by se neměl ujmát nikdo z vedení školy. V ideálním případě si facilitátora zvolí zaměstnanci školy pomocí hlasování či jiného schvalovacího mechanismu. Facilitátor koordinuje celý proces. Pomáhá formulovat myšlenky účastníků procesu, neustále se dotazuje na souhlas. Facilitátor by měl splňovat zejména předpoklady osobnostní a organizační. Facilitátor je člověk, který je permanentně zaměřen na zajištění kvalitního procesu. Jeho **úkolem je řídit celý proces, navrhnout a vysvětlit všem postup/scénář, zajistit materiální a organizační podmínky, zorganizovat a moderovat společné setkání a nakonec dojít a zaznamenat společné závěry** bez ovlivňování a manipulace.

b) INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE

V první fázi je třeba každému účastníkovi (všichni učitelé, vedení školy, případně další zaměstnanci školy) dát vytištěný „dotazník pro jednotlivce“, který si **sám před společným setkáním vyplní**. Čas vyplňování je individuální a trvá zpravidla cca 20 minut. První fáze slouží k uvědomění individuálních postojů a pohledů na vybrané ukazatele školní inkluze.

c) SPOLEČNÉ SETKÁNÍ: SKUPINOVÁ PRÁCE

Další fází je společné setkání, na které si každý přinese svůj vyplněný „dotazník pro jednotlivce“. Scénář společného setkání, se kterým facilitátor všechny seznámí dopředu, je třeba navrhnout a přizpůsobit počtu účastníků a specifikám školy. Pokud je účastníků více (zpravidla více než 10), je přínosné zařadit ještě práci ve skupinách, jejímž výsledkem by měl být **konsensus nad jednotlivými položkami z „archu pro záznam výsledků“**. Skupiny tvoříme 3-5 členné, sestavujeme je na základě



losování či jiné rozřazovací metody tak, aby se ve skupině potkali kolegové z různých oborů, stupňů, zaměření. Výsledky jednotlivých položek zástupce skupiny potom „obhajuje“ a prezentuje v plénu v další fázi společného setkání. Pokud je účastníků mimořádně mnoho (zpravidla více než 30), je možné z organizačních důvodů dále pracovat pouze se zástupci jednotlivých skupin. V tomto případě na poslední fázi společného setkání zůstávají pouze zástupci skupin a ti účastníci, kteří o to mají zájem.

d) SPOLEČNÉ SETKÁNÍ: PRÁCE V PLÉNU

V poslední fázi práce se diskutují, hledají a nakonec **označují konečné odpovědi na jednotlivé položky „archu pro záznam výsledků“**. Odpovědi zaznamenává facilitátor či někdo jím určený do jednoho kusu „archu pro záznam výsledků“. Mnoho položek v obou částech nástroje (dotazník + arch) vychází ze stejných ukazatelů, proto dotazník slouží jako podkladový materiál pro arch. Jako výchozí body, podklady a zároveň „důkazy“ označených odpovědí slouží výsledky skupinových diskuzí, příp. samostatné úvahy jednotlivců.

e) PRÁCE S VÝSLEDKY

Nakonec facilitátor zaznamená všechny odpovědi do „archu souhrnných výsledků“. **Konečným produktem autoevaluace je tedy vyplněný (1) „arch pro záznam výsledků“ a (2) „arch souhrnných výsledků“**. Každá položka nástroje je důležitá sama o sobě, podává informaci o jednom dílčím aspektu inkluze a rovných příležitostech ve škole. Z tohoto důvodu k agregaci dat na úrovni školy dochází pouze intuitivně s vědomím stavu a hodnot všech položek. Celkový pohled na výsledky očima pracovníků školy by proto měl být kvalitativní a měl by posloužit jako případný podklad pro úvahy o dalším směřování a rozvoji školy.

