

Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání

Dotazník pro učitele

Josef Lukas

Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání

Dotazník pro učitele

Josef Lukas

Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele.

Josef Lukas

Odborná recenze: doc. PhDr. Věra Vojtová, Ph.D.; Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D.

Jazyková korektura: Mgr. Radomír Novák

Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012.

ISBN 978-80-87652-26-8

PŘIPRAVENOST ŠKOLY K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ. Dotazník pro učitele.

Obsah

Úvod.....	5
1 Teoreticko-metodologická východiska přípravy nástroje	6
2 Cíl nástroje a cílová skupina	7
3 Popis práce s nástrojem a jeho výstupu.....	8
4 Proces pilotáže nástroje	10
5 Rizika práce s nástrojem a doporučení	11
6 Doporučená literatura.....	12
7 Přílohy	13

Dotazník pro učitele Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání
Ukázka evaluační zprávy
Ukázka jednoduchého výstupu po administrování první verze dotazníku na jedné škole

ÚVOD

O inkluzivním pojetí vzdělávání se v měnícím se prostředí českého školství diskutuje na různých úrovních již několik let. V manuálu k předkládanému nástroji autoevaluace školy se primárně nezabýváme vědeckým či teoretickým vymezením pojmu inkluze¹, ale zaměřujeme se spíše na možnou praktickou podobu inkluze ve školách, tedy na konkrétní připravenost školy na práci se žáky s různými (specifickými či jedinečnými) vzdělávacími potřebami.

V souvislosti se sledovanou problematikou bývá často řešena otázka rozdílu mezi integrací a inkluzí, a proto se o ní v úvodu také krátce zmíníme. **Integraci** v realitě našeho školství je možné občas označit jako „prostorovou“, pro kterou je důležitá především přítomnost nějakým způsobem „odlišného“ žáka ve třídě (srov. Farrell, 2004). Hlavní problém tohoto pojetí integrace spočívá v tom, že ve většině případů nezaručuje skutečné a funkční začlenění žáka do třídního kolektivu, do celkového života školy. A zároveň se také žáci, třída, učitelé ani škola jako celek příliš takovými odlišným žákům nepřizpůsobují (naopak žák se přizpůsobuje prostřednictvím určitých podpůrných opatření kurikulu a podmínkám školy). Naproti tomu lze **inkluzi** chápat jako přizpůsobení se všech aktérů výchovně-vzdělávacího procesu různorodým potřebám všech žáků a vytvoření diferencovaných podmínek pro aktivní začlenění všech žáků do (pokud možno) všech činností souvisejících se školní docházkou (srov. Houška, 2007)².

V souvislosti s inkluzivním pojetím vzdělávání také již nehovoříme pouze o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami či o žácích nadaných (ve smyslu vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, a její úpravy ve vyhlášce č. 147/2011 Sb.)³. Vycházíme z tzv. sociálního modelu problémů ve vzdělávání, ve kterém bývá upřednostňován termín „překážky v učení a zapojení (se)“, kdy tyto překážky nemusejí být jen „na straně“ žáka (tedy např. ve formě jeho speciálních vzdělávacích potřeb), ale mohou existovat v samé podstatě vzdělávacího prostředí nebo vznikat v interakci mezi žáky a jejich okolím (srov. Booth, Ainscow, 2007).

Inkluzivní vzdělávání tedy ve zkratce znamená, že je co největší počet dětí ponechán v tzv. hlavním vzdělávacím proudu, že na školách existuje podnětné prostředí pro žáky (i učitele) a že odlišnosti žáků jsou připouštěny a respektovány (ve smyslu „*je normální být jiný*“). Poté by v podstatě každý žák, který je schopen vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu, k tomu měl dostat příležitost – tzn. školy (učitelé) by mu ji měly být schopny poskytnout. Na nejobecnější úrovni lze tedy říci, že cílem inkluze je vytvořit takové edukační prostředí, ve kterém se žáci, učitelé i rodiče žáků budou cítit dobře; které bude maximálně vstřícné z hlediska jejich individuálních potřeb a potíží.

K reflexi aktuální úrovně připravenosti konkrétní školy k inkluzivnímu pojetí vzdělávání by měl částečně přispět tento evaluační nástroj.

1. Teoretické zakotvení pojmu inkluze, jeho vývoj a jeho současné vnímání v ČR viz např. Hájková, Strnadová (2010) a Krč-Jediná (2011).
2. Lze také říci, že strategie výuky se přizpůsobují potřebám a strategiím učení každého žáka; tzn. ve výuce se hledají cesty a prostředky, jak posílit strategie žáka, aby mohl i přes překážky, které mu postižení vytváří, dosáhnout cílů ve vzdělávání, které odpovídají jeho potenciálu (nadání, možnostem).
3. Někdy se též hovoří o žácích s potřebou podpůrných opatření, kdy se nezaměřujeme na míru „odlišnosti“ konkrétního žáka, ale na míru podpory, kterou potřebuje (srov. Hájková, Strnadová, 2010, s. 19).

1 TEORETICKO-METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA PŘÍPRAVY NÁSTROJE

Zjišťování toho, do jaké míry může být konkrétní škola označena jako škola inkluzivní, je velmi obtížné. Není k dispozici nějaký jednoduchý a univerzálně použitelný nástroj (dotazník, anketa...), po jehož využití bychom takovýto jednoznačný soud mohli vynést, zvláště v souvislosti s vnímáním inkluze jako jakéhosi ideálu, jako nikdy nekončícího procesu zkvalitňování výuky a zapojování všech žáků (Booth, Ainscow, 2007). Dostupné nástroje (např. Booth, Ainscow, 2007 či Havel, Kratochvílová, Filová, 2009) jsou poměrně náročné na čas, komunikaci ve školách, ochotu celého sboru se nad problematikou inkluze zamýšlet a nakonec například i na pochopení významu některých indikátorů inkluze (srov. Havel, Kratochvílová, Filová, 2009).

Námi předkládaný nástroj představuje pokus o screeningové, orientační posouzení některých možných atributů, které by inkluzivní škola měla (mohla) mít. Při jeho přípravě jsme čerpali především ze dvou základních zdrojů, kterými byly *Ukazatel inkluze*⁴ (Booth, Ainscow, 2007) a sborník *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu* (Košťálová, 2005)⁵. Podstatný je především fakt, že inkluze se zdaleka netýká jen způsobů práce s „odlišnými“ žáky ve vyučovacích hodinách, ale obecného nastavení a směřování celé školy. Hovoříme tedy o třech vzájemně propojených oblastech: inkluzivní politice, inkluzivní kultuře a inkluzivní praxi školy (Booth, Ainscow, 2007).

Výše zmínění autoři (s. 11) zdůrazňují, že: „klíčem k rozvoji školy je právě její kultura. Budování společných inkluzivních hodnot a vztahů založených na spolupráci může vést ke změnám i v ostatních oblastech. Díky inkluzivní kultuře školy mohou změny v politice a praxi udržovat a rozvíjet nově přijatí učitelé a studenti...“ V oblasti **inkluzivní kultury** jde tedy o vytvoření bezpečné, vstřícné, spolupracující a podnětné komunity školy⁶, kde je každý z jejích členů vnímán jako důležitý pro dosažení nejlepších výsledků všech jejích členů. Vzhledem k tomu, že kultura školy je stěžejní součástí rozvoje školy směrem k inkluzi, je do určité míry možné využít z Ukazatele inkluze pro autoevaluaci školy pouze část věnovanou právě inkluzivní kultuře (srov. Holúbková, 2010).

Oblast **inkluzivní politiky** školy vypovídá o tom, jakým způsobem škola reálně „funguje“ a zda myšlenka inkluze nechýbí v žádném aspektu školního plánování. Všechny plány a dokumenty školy by měly být koncipovány v duchu podněcování zapojení žáků a učitelů od chvíle, kdy překročí práh školy. Především by se pak měly vztahovat na všechny žáky v dané lokalitě a měly by minimalizovat tlaky na vylučování různých žáků z výuky (tzn. odstraňovat výše zmíněné překážky v učení a zapojení se).

Relativně nejviditelnějším projevem je **inkluzivní praxe** školy, ve které jde o vytváření a aplikování praktických postupů týkajících se výuky a výchovy žáků, kdy celý výchovně-vzdělávací proces v ideálním případě reaguje na různorodost žáků. Všichni žáci jsou podněcováni k tomu, aby se aktivně zapojovali do všech aspektů vzdělávání, které čerpá i z jejich vědomostí a zkušeností získaných mimo školu. Učitelé by rovněž měli hledat materiální zdroje a zdroje, které nabízí jejich vzájemná spolupráce a také spolupráce se žáky, rodiči/zákonnými zástupci i okolní komunitou, jichž lze využít k podpoře učení a zapojení všech dětí do výuky.

Inkluzivní škola je v oblasti praxe mimo jiné charakterizována:

- fungující spoluprací učitelů (také učitelů a vedení);
- sdílením poznatků i výukových postupů (jejich využití zároveň učitelé dovedou zdůvodnit);
- diferencovanou nabídkou pro žáky s různými nadáními či handicapem;
- diferencovaným hodnocením různých žáků a adekvátním využíváním jejich sebehodnocení.

4. Upozornění: název publikace *Ukazatel inkluze* bývá občas v češtině či slovenštině nepřesně překládán (a užíván) jako *Index inkluze*, např. v níže citované stati Holúbkové (2010).

5. Využili jsme především formulace některých otázek, jež v daném sborníku charakterizují tzv. interkulturně přátelskou školu, která se však v základních obrysech blíží pojetí školy inkluzivní.

6. Je třeba poznamenat, že nástroj v publikaci *Ukazatel inkluze* skutečně pracuje s celou komunitou školy, do které patří učitelé, žáci, rodiče, ale i další lidé či organizace nějakým způsobem se školou spojené. Námi předkládaný nástroj se oproti tomu zaměřuje především na učitele, případně vedení školy, a spíše okrajově na žáky a širší komunitu školy.

2 CÍL NÁSTROJE A CÍLOVÁ SKUPINA

Nástroj vede k reflexi a na základě výpovědí jednotlivých učitelů nabízí možnost rámcově posoudit, do jaké míry je škola připravena k inkluzivnímu pojetí vzdělávání, tzn. do jaké míry je otevřena začleňování různých žáků do vzdělávání; zda jsou odpovídajícím způsobem nastaveny vztahy uvnitř školy i vztahy školy s jejím okolím; jakým způsobem učitelé se žáky pracují apod.

Závěry získané z dotazníku pro učitele nemají být ani tak definitivním a nestranným vyhodnocením „stavu inkluze“ na škole, ale mnohem více (v kombinaci s informacemi z předkládaného manuálu) **zdrojem podnětů** k zamyšlení se nad způsobem práce školy se žáky, kteří se jakkoli odlišují od pomyslného „běžného“ žáka.

Nástroj je určen především pro základní školy hlavního vzdělávacího proudu, do jisté míry jej lze využít i na středních školách (kde však již nelze do důsledku uplatňovat inkluzivní principy, protože před nástupem na SŠ dochází k pochopitelné selekci dle zájmů či intelektových předpokladů žáků). Dotazník vyplňují všichni učitelé ve škole (a to včetně jejího vedení), aby jeho výstupy co nejvíce odpovídaly aktuálnímu vnímání stavu školy.

3 POPIS PRÁCE S NÁSTROJEM A JEHO VÝSTUPU

Pokud se vedení školy rozhodne nástroj *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání* v rámci autoevaluace školy použít, mělo by s tímto záměrem dostatečně seznámit všechny pedagogy a poté vytvořit takové podmínky, aby celý pedagogický sbor mohl dotazník (v počítačové verzi) vyplnit pokud možno v jednom dni a rozhodně anonymně.

Sama práce s nástrojem (vyplňování dotazníku) je vcelku jednoduchá a intuitivní. Dotazník nabízí celkem třicet položek ve třech hlavních oblastech (inkluzivní politika, kultura a praxe), přičemž u každé z položek jsou předložena tři tvrzení – z nich respondent vybírá to, které podle něj nejlépe odpovídá situaci na jeho škole. Tvrzení u jednotlivých položek jsou nástrojem automaticky hodnocena, a to bodováním 0, 1 či 2 (kompletní dotazník viz Příloha 1).

Obrázek 1: Ukázka internetové podoby pilotní verze dotazníku pro učitele

3. Praxe školy

Škála	
3.1	<input checked="" type="radio"/> Ve škole se žáci neučí samostatně zvažovat informace a jejich zdroje; učitel nebo učebnice jsou informační autoritou. <input type="radio"/> Ve škole se dbá na to, aby všichni uměli aplikovat zásady kritické práce s informacemi (nejen ve výuce). <input type="radio"/> Žáci se učí kritické práci s informacemi ve výuce, zásady ale nejsou přenášeny do každodenních školních situací.
3.2	<input checked="" type="radio"/> Škola klade na každé dítě ty nejvyšší nároky v rámci jeho individuálních aktuálních možností (existuje třídní nebo školní norma výkonu, ale vyhodnocuje se to, jak se k ní dítě blíží úkol od úkolu). <input type="radio"/> Škola klade na všechny děti stejné (tytéž) požadavky (stejná zadání pro všechny; spravedlivé – objektivní – známkování). <input type="radio"/> Škola ulevuje „znevýhodněným“ tím, že stejné úkoly méně přísně hodnotí.
3.3	<input type="radio"/> Škola nabízí volitelné předměty od druhého stupně jako posílení určitých školních předmětů (jazyky, informatika). <input checked="" type="radio"/> Škola má speciální nabídku pro děti s různými nadáními, a to přímo v rámci výuky (např. přeskupování dětí podle oborů zájmu, obory nejen jako školní předměty); existuje přeskupování podle potřeb i možností. <input type="radio"/> Škola dělí děti podle výkonnosti na třídy A,B; v třídách jsou vytvářeny skupiny dle výkonnosti A, B, ..., na které jsou kladeny diferencované požadavky.
3.4	<input type="radio"/> Učitelé věří, že všechny děti se mají vzdělávat stejně a mají dosahovat stejných cílů, aby se tak naplnily rovné vzdělávací šance. <input checked="" type="radio"/> Děti komentují a reflektují, jak se nejlépe učí; jsou vyzývány, aby si vyzkoušely vlastní cesty. <input type="radio"/> Učitel je průvodcem každému dítěti na jeho individuální cestě učitelé volí a kombinují různé „netradiční“ metody a postupy, aby všechny děti dosáhly jednotných cílů učení.
3.5	<input type="radio"/> Učitelé jsou připraveni vysvětlit, proč používají určité metody výuky a jak tyto metody co neefektivněji přispívají k dosahování vzdělávacích cílů. <input type="radio"/> Učitelé nedovedou vysvětlit, proč pro určité cíle volí právě tu či onu metodu práce. <input checked="" type="radio"/> Učitelé zařazují promyšlené „bloky“ nebo projekty do své výuky; v běžné výuce postupují rutinním způsobem a nemohou vysvětlit, jak výuka přispívá k dosahování vzdělávacích cílů.
3.6	<input type="radio"/> Většinu času výuky se žáci obracejí s otázkami, odpověďmi a výsledky řešení k učitelí. <input checked="" type="radio"/> Učitelé nezaujímají ve třídě centrální postavení (žáci hovoří většinu času jeden ke druhému; zapisují si vlastními slovy; kladou si otázky navzájem; když nerozumní zadání, ptají se sebe navzájem a ne učitele; z hodiny odcházejí s nezodpovězenými otázkami atd.). <input type="radio"/> Učitel občas v průběhu skupinové práce používá věty typu „napište mi“, „udělejte mi“; učitel shrnuje, co žáci řekli; učitel parafrázuje po žácích; apod.; učitel zadává krátké skupinové činnosti pro zpeštění.
3.7	<input type="radio"/> Učitelé se pokoušejí uplatňovat individuální vztahovou normu u jakkoliv znevýhodněných žáků <input checked="" type="radio"/> Učitelé při práci využívají kritéria pro hodnocení odvozená od standardního výkonu, ale umějí je propojit s individuální vztahovou normou <input type="radio"/> Učitelé známkuji převážně podle třídní sociální normy; učitelé znevýhodněné žáky „nehodnotí“
3.8	<input type="radio"/> Učitelé nepředávají žádnou formou ani část hodnocení žákům; učitelé čas od času vyzvou žáky k tomu, aby si přepočítali chyby, a to označují za sebehodnocení. <input checked="" type="radio"/> Učitelé zařazují promyšlené metody sebehodnocení popisným jazykem, kdy žáci slovy konkrétně vyjádří, co se jim zdařilo a co ne; žáci pravidelně vyhodnocují svůj pokrok podle položek ve svých portfoliích. <input type="radio"/> Učitelé začínají zařazovat sebehodnocení žáků – např. žáci si zaznamenávají, jak byli aktivní při skupinové práci; k sebehodnocení se často používá jednoduchých symbolů („smajlík“)
3.9	<input checked="" type="radio"/> Několik učitelů dává přednost vlastním materiálům před učebnicemi, popř. učitelé čas od času využijí nějaký materiál mimo učebnice. <input type="radio"/> Všichni učitelé si pravidelně připravují vlastní výukové materiály. <input type="radio"/> Učitelé využívají pouze učebnic a typizovaných pracovních listů.
3.	<input checked="" type="radio"/> Učitelé se občas v hodinách navštěvují, ale neposkytují si zpětnou vazbu ani rady. <input type="radio"/> Učitelé se navzájem pravidelně navštěvují ve výuce, poskytují si cílenou zpětnou vazbu a konzultují. <input type="radio"/> Učitelé se ve výuce nenavštěvují.

Další

Výstupem nástroje je automaticky generovaná 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 (ukázka závěrečné zprávy viz Příloha 2).

Zpráva je logicky členěna podle tří výše zmiňovaných oblastí (inkluzivní politika, kultura a praxe), kdy u každé z oblastí jsou nejprve zmíněny ty charakteristiky, které lze na dané škole považovat za podporující inkluzi. Poté následuje (případný) výčet těch charakteristik, ve kterých má škola dle převažujícího mínění pedagogů ještě určité rezervy.

Obecně je ovšem třeba poznamenat, že v předkládaném výčtu různých charakteristik neexistují ty, které jsou bezesbytku „správné“ či „špatné“. O těchto charakteristikách uvažujeme spíše jako o **blíže** či **vzdálenějších** inkluzivnímu pojetí školy. Proto je současně s vygenerováním závěrečné zprávy škole k dispozici „klíč“, ve kterém je seznam těch charakteristik, jež jsou inkluzivnímu pojetí nejbližší (klíč se tedy z pochopitelných důvodů v tomto manuálu nenachází, i když je u mnoha položek relativně zřejmé, která z nabízených možností má k inkluzi nejbliže).

Vedlejším a pouze pomocným výstupem je tzv. *index inkluze* (II)⁷, jenž případně může sloužit k orientačnímu srovnání různých škol, které ovšem z hlediska vlastního hodnocení školy není příliš důležité. Jeho maximální hodnota může být 60, tedy čím vyšší má škola tento index, tím více se v základních rysech blíží k inkluzivnímu pojetí výchovně-vzdělávacího procesu (zde však velmi záleží na relevantnosti získaných odpovědí – viz kapitola Rizika práce s nástrojem a doporučení).

7. Viz poznámka pod čarou č. 3 v kapitole Teoreticko-metodologická východiska přípravy nástroje.

4 PROCES PILOTÁŽE NÁSTROJE

První pracovní varianta nástroje byla ověřována od roku 2009 při práci s konkrétními školami v rámci projektu Centra podpory inkluzivního vzdělávání (www.cpiiv.cz). Nástrojem získané výsledky byly využívány především jako podklad pro diskuzi s učitelskými sbory o inkluzi, pro další práci se školami a pro stanovování priorit inkluzivního rozvoje školy (ukázka jednoduchého výstupu po administrování dotazníku na jedné škole viz Příloha 3).

V rámci projektu Cesta ke kvalitě poté vznikla upravená počítačová varianta nástroje, kterou jsme ověřovali na vzorku 10 škol a ve které jsme poté na základě posouzení výsledků a také připomínek ze strany škol provedli dílčí úpravy. Ty se týkaly především podoby výstupní zprávy z hlediska jasnějšího rozdělení méně a více inkluzivních charakteristik školy, upřesnění instrukcí apod.

5 RIZIKA PRÁCE S NÁSTROJEM A DOPORUČENÍ

Užívání předkládaného nástroje s sebou nenese žádné výraznější problémy po stránce technické ani v oblasti jeho vyhodnocování. Avšak z hlediska relevantnosti odpovědí získaných od pedagogů je třeba mít na paměti problematiku tzv. sociální „žádoucnosti“ odpovědí (Bradburn, Sudman, Wansing, 2004).

Zjednodušeně jde o to, že se učitelé (a respondenti různých dotazníků či anket obecně) mohou často snažit na otázky odpovídat takovým způsobem, který je podle nich očekávaný, sociálně žádoucí, ve smyslu – jak by asi odpověděl „dobrý učitel“ („dobrý člověk“). Pokud bude tedy škola využívat námi předložený nástroj, mělo by vedení školy opravdu jasně deklarovat, že jeho **vyplňování je anonymní**, že výsledky jsou určeny pouze k posouzení celkové situace školy a nebudou v žádném případě sloužit k hodnocení, či dokonce sankcionování jednotlivých učitelů.

Je dobré si uvědomovat, že nástrojem předložené položky pochopitelně zdaleka nepostihují veškeré aspekty, které lze z hlediska inkluzivního pojetí výuky sledovat. Jak již bylo výše zmiňováno, předkládaný nástroj má pouze screeningový charakter a jeho výstup má sloužit především k otevření diskuze o inkluzi na konkrétní škole. V této souvislosti je naše **hlavní doporučení** pro následnou práci s výsledky dotazníku následující: podrobně je probrat v rámci celého pedagogického sboru a zvážit, zda by pro školu nebylo přínosné věnovat se komplexnější práci na svém inkluzivním rozvoji, která by mohla být založena například na cíleném a dlouhodobém využívání publikace *Ukazatel inkluze* (Booth, Ainscow, 2007)⁸.

Nástroj *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání* lze také z důvodu vytvoření ucelenějšího obrazu stavu školy kombinovat s některými dalšími nástroji vzniklými v rámci projektu Cesta ke kvalitě.

1. Na úrovni pohledu pedagogů na svoji školu je možné propojení s metodou pro stanovení priorit školy (Dobrá škola), mezi jejíž dílčí cíle patří mimo jiné podporovat vznik shody na hlavních hodnotách a potřebách školy; napomáhat k vyjasnění postupů, jak priority a vize naplňovat, či podporovat spolupráci učitelů, případně dalších pracovníků dané školy (Pol, Lazarová, 2011).
2. Na úrovni vnímání vnitřního sociálního prostředí školy ze strany žáků se nabízí kombinace naší metody s dotazníkem *Předcházení problémům v chování žáků* (Vojtová, Fučík, 2012). Ten na základě analýzy postojů žáků může poskytnout informace např. o jejich celkové spokojenosti se školou, o negativním prožívání, o vztazích učitel – žák či o sociálním začlenění ve vrstevnických skupinách. V souvislosti s vnímáním vnitřního sociálního prostředí (klimatu) školy je pak také možné využít i další nástroje, které jsou ve zkratce popsány na str. 14-15 v 5. čísle bulletinu *Na cestě ke kvalitě* (<http://www.nuov.cz/uploads/AE/publikace/AE1112.pdf>).
3. Pokud se bude škola na základě diskuzí nad výsledky naší metody snažit o směřování k inkluzivnímu pojetí výchovně-vzdělávacího procesu, nevyhne se větším či menším změnám stávajícího stavu (např. forem práce se žáky, forem sdílení poznatků ve škole, ale i způsobů řízení či podoby spolupráce v rámci komunity školy). Právě v této souvislosti se jako další vhodná metoda jeví *Příprava na změnu* (Lazarová, Pol, 2011). Tito autoři konstatují, že využití jejich metody podporuje identifikování a hlubší poznání řady mechanismů, které mohou změny ve škole na jedné straně brzdit, ovšem na straně druhé i podporovat. Metoda může např. pomoci vedení školy rozpoznat hlavní rizika či rizikové skupiny ve škole a volit takové způsoby argumentace a řízení, které jsou pro příjemce změny přijatelnější a účinněji je motivují ke spolupráci.

8. Pro aktuální zkušenosti s obdobnou prací na rozvoji školy je možné kontaktovat např. ZŠ a MŠ Brno, Křídlovická 30 b (<http://www.zskridlovicka.cz/phprs/index.php>).

6 DOPORUČENÁ LITERATURA

- Booth, T., & Ainscow, M. (2007). *Ukazatel inkluze*. Praha: Rytmus o.s.
Dostupné z <http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/documents/inkluzivni_vzdelavani/odborne_texty/index_inkluzie.pdf>.
- Bradburn, N. M., Sudman, S., & Wansing, B. (2004). *Asking Questions: The Definitive Guide to Questionnaire Design – for Market Research, Political Polls, and Social and Health Questionnaires*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Farrell, P. (2004). School psychologists: making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25(1), 5-19.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.
- Havel, J., Kratochvílová, J., & Filová, H. (2009). *Sebehodnocení inkluzivního prostředí na 1. stupni základních škol*. Brno: Masarykova univerzita.
- Holúbková, K. (2010). Reflektovanie kvality školy prostredníctvom Indexu inkluzie. *Školní psycholog*, 12(1-2), 47-52.
- Houška, T. (2007). *Inkluzivní škola*. Praha: Česká pedagogická komora, Osmileté gymnázium Budánka o.p.s. Dostupné z <http://mojeskola.net/files2/inkluzivni_skola_2007web.pdf>.
- Košťálová, H. (Ed.). (2005). *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu*. Praha: Kriticke mysleni a Člověk v tísni.
Dostupné z <<http://www.kritickemysleni.cz/codelame/publikace/ikv.pdf>>.
- Krč-Jediná, E. (2011). *Analýza potřeb základnej školy v oblasti inkluzívnej vzdelávacej politiky*. Nепublikovaná diplomová práce, FSS MU Brno.
Dostupné z http://is.muni.cz/th/143855/fss_m_b1/krc-jedina_diplomova_prace_spsp.pdf
- Lazarová, B., & Pol, M. (2011). *Příprava na změnu. Metoda pro předjímání reakcí lidí*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- Pol, M., & Lazarová, B. (2011). *Dobrá škola. Metoda pro stanovení priorit školy*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- Vojtová, V., & Fučík, P. (2012). *Předcházení problémům v chování žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

7 PŘÍLOHY

Dotazník pro učitele Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání

1	Politika školy
1.1	Škola má písemně zpracovanou strategii, pravidelně podle ní vyhodnocuje svoji práci a případně tento dokument přizpůsobuje aktuálním zjištěním
	Škola strategii nepotřebuje, protože ve škole se vše řídí platnými zákony, předpisy a tradičními nepsanými pravidly
	Škola má písemně zpracovanou strategii nebo jiný dokument, ale dokument je pro jednou daný, škola podle něj nevyhodnocuje svoji práci a dokument neupravuje
1.2	Strategii rozvoje školy vytvořilo samo vedení školy
	Škola vypracovala strategii rozvoje skrze týmový vývoj, strategii sdílí komunita školy
	Strategie vznikla v malém týmu (např. širší vedení + vedoucí předmětových komisí apod.)
1.3	Strategie rozvoje školy se týká jen omezené oblasti školního života
	Popis strategie rozvoje školy je konkrétní a obsahuje specifické položky popsané kvalitativně, týká se všech složek života školy
	Popis strategie rozvoje školy není nebo se omezuje na nekonkrétní proklamace
1.4	Vedení školy deleguje co nejvíce pravomocí a odpovědností na učitele a na žáky (popř. na členy komunity)
	Vše se rozhoduje v ředitelně a tam také probíhá kontrola všeho, co se ve škole děje
	Vedení deleguje víceméně mechanická nebo rutinní zadání, úkoly stojící na samostatnosti a tvořivosti chce stále kontrolovat
1.5	Nových zaměstnanců se příležitostně někdo zeptá, jaké informace o škole potřebují, a poskytne jim je
	Všem novým zaměstnancům se pomáhá, aby si ve škole zvykli, mají svého mentora (uvádějícího učitele)
	Nový zaměstnanec se musí ve škole většinou zorientovat sám
1.6	Ve škole jsou zpracovány směrnice pro krizové situace, učitelé jsou s nimi seznámeni, ale v praxi se s „problémy“ obracejí rovnou na vedení školy; žáci nejsou vedeni k řešení neobvyklých situací
	Ve škole platí standardizovaný školní řád a zaběhané postupy, s problémy se učitelé i žáci obracejí na „nadřízené“
	Ve škole jsou vypracovány algoritmy pro méně běžné nebo krizové situace (návštěva zvenčí, příchod nového žáka, výskyt šikany, zneužívání drog ...) a všichni, kterých se takové situace mohou týkat, postupy pro jejich řešení umějí využívat
1.7	Děti z odlišných etnických skupin, děti s postižením či se SVP jsou ve škole vítány, pakliže nějakým způsobem nenarušují zaběhlá „pravidla“ školy
	Škola dbá na to, aby přijímala všechny žáky (bez ohledu na dosažené výsledky, postižení či jiné obtíže) ze své spádové oblasti
	Škola se nesnaží překonávat překážky v zapojení dětí z odlišných etnických skupin, děti s postižením či se SVP ze spádové oblasti
1.8	Pedagogové někdy sami posuzují svoje vlastní vzdělávací potřeby
	Rozvoj a vzdělávání pedagogů nereflektuje otázky zapojení žáků s odlišným zázemím, zkušenostmi, dosaženými výsledky či postižením
	Činnosti v oblasti rozvoje a vzdělávání zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost žáků
1.9	Žák, který se učí češtinu jako cizí jazyk, případně jeho rodina, jsou odpovědní za překonávání překážek v zapojení a učení
	Žákům, kteří se učí češtinu jako cizí jazyk, je poskytována podpora v učení a zapojení ve všech aspektech výuky, osnov a organizace školy
	Pomoc žákům, kteří se učí češtinu jako cizí jazyk, závisí na dobrovolnosti učitele, podpora není strategicky koordinována
1.10	Ve škole existuje politika, na základě které nejsou děti rozdělovány do tříd dle dosahovaných výsledků či kázeňských problémů (neplatí pro skupinovou integraci), škola podporuje různorodost
	Škola má třídy dělené dle výkonů, nadání, případně etnicity žáků
	Jen na některé předměty se škola snaží slučovat do tříd dětí s různou výkonností, nadáním, etnickým původem či handicapem
2	Kultura školy
2.1	Žáci v rámci společně stanovených pravidel mohou jednat samostatně; učitel využívá každé vhodné příležitosti, aby svěřil rozhodování a činnosti do rukou žáků
	Žáci musejí o každém kroku informovat učitele; popř. jsou formálně stanovena pravidla, která ale učitel nevyužívá a rozhoduje ad hoc
	Žáci v dílčích věcech požívají určitou svobodu (smějí např. odcházet na toaletu „bez ptaní“)
2.2	Přístup k technice a jiným zdrojům je ztížen (např. v uzamčené místnosti, od níž má klíče jen sekretářka)
	Nejen žáci, ale ani učitelé nesmějí sami obsluhovat kopírku, popř. mají velmi omezené kvóty na papír a barvu apod.
	Učitelé a žáci mají volný přístup ke kopírce, počítačům, do knihovny

2.3	Část porady nebo některé z porad se mění ve smysluplnou diskusi účastníků, což vedení iniciuje nebo podporuje
	Porady připomínají spíše monolog vedení školy
	Porady jsou převážně pořádány a vedeny jako vývojové akce, vedoucí se střídají, řeší se skutečné výzvy
2.4	Informace jsou poskytovány, ale některé až na požádání; některé informace nejsou odůvodněně zveřejňovány; zapomíná se s informováním na ty, kteří mají zhoršený přístup k běžným informačním kanálům (jazyková bariéra, nedostatek ICT)
	Ve škole jsou vypracovány a fungují co nejobtívenější informační strategie, tj. všichni, kdo patří k životu školy, mají včas úplné a srozumitelné informace, které se jich týkají (např. funguje věstník, webová stránka, SMS nebo e-mailová rozesílka, kalendáře akcí apod.)
	Existují skupiny lidí informovaných a neinformovaných; neexistuje funkční informační systém zahrnující všechny zúčastněné; některé informace jsou považovány za důvěrné, i když k tomu není důvod; očekává se, že si každý najde potřebné informace sám
2.5	Důvěrné informace nejsou zveřejňovány (např. prospěch či chování jednotlivých žáků není veřejně probíráno na třídní schůzce ani jinak; o rodinných poměrech žáků učitelé nehovoří před třídou nebo jinými rodiči apod.)
	Učitelé hovoří na třídní schůzce o problémech konkrétního žáka před všemi ostatními
	O informacích se veřejně nehovoří, ale jsou přístupné i těm, jichž se netýkají (např. známkovací arch koluje po třídě mezi rodiči)
2.6	Ve škole je místnost, kde si může učitel pohovořit s rodiči nebo se žákem, aniž by byli přítomni další lidé
	Soukromí ve škole je možné najít, ale musí se improvizovat (učitel musí požádat kolegu, aby odešel z kabinetu, když chce hovořit s rodičem nebo žákem)
	Učitelé hovoří s rodiči nebo žáky v kabinetu nebo sborovně v přítomnosti jiných lidí
2.7	Pokud je škola upozorněna, je schopna v individuálních případech zohlednit příjemce informace tím, jaký způsob sdělování zvolí
	Komunikace je vedena způsobem přijatelným pro všechny komunikující strany (písemně, ústně, osobně, telefonicky apod.)
	O způsobu komunikace rozhoduje výhradně škola, obvykle volí jen jeden způsob komunikace pro všechny příjemce dané informace (např. písemné sdělení v žákovské knížce)
2.8	Spolupráce mezi pedagogickými pracovníky probíhá omezeně, pouze formálně, prostřednictvím pedagogických porad
	Je aktivně podporována spolupráce všech pedagogických pracovníků školy. Všichni zaměstnanci školy vědí, na koho se mají obrátit, když se setkají s problémem
	Učitelé a asistenti se pravidelně setkávají při řešení a plánování vzdělávacích potřeb žáků. Asistent pedagoga pouze plní požadavky učitele
2.9	Škola poskytuje rodičům prostor pro zapojení a pro získávání informací o dění ve škole, pasivní rodiče škola k většímu zapojení dále nemotivuje
	Škola s rodiči komunikuje hlavně prostřednictvím třídních schůzek a konzultací
	Všichni rodiče jsou dobře informováni o chodu a plánech školy, která vytváří přátelskou a otevřenou atmosféru. Rodiče navštěvují školu kdykoliv bez předchozího ohlášení a kdykoliv mohou být přítomni ve výuce
2.10	Škola nevnímá spolupráci s místními komunitami a organizacemi jako prospěšnou
	Škola využívá potenciál místních organizací i komunit (neziskové, dobrovolnické, církevní, vzdělávací a jiné organizace), jejich názory a aktivity mají dopad na politiku školy
	Škola aktivně spolupráci nevyhledává, ale ani se jí nevyhýbá
3	Praxe školy
3.1	Ve škole se žáci neučí samostatně zvažovat informace a jejich zdroje; učitel nebo učebnice jsou informační autoritou
	Ve škole se dbá na to, aby všichni uměli aplikovat zásady kritické práce s informacemi (nejen ve výuce)
	Žáci se učí kritické práci s informacemi ve výuce, zásady ale nejsou přenášeny do každodenních školních situací
3.2	Škola klade na každé dítě ty nejvyšší nároky v rámci jeho individuálních aktuálních možností (existuje třídní nebo školní norma výkonu, ale vyhodnocuje se to, jak se k ní dítě blíží úkol od úkolu)
	Škola klade na všechny děti stejné (tytéž) požadavky (stejná zadání pro všechny; spravedlivé – objektivní – známkování)
	Škola ulevuje „znevýhodněným“ tím, že stejné úkoly hodnotí méně přísně
3.3	Škola nabízí volitelné předměty od druhého stupně jako posílení určitých školních předmětů (jazyky, informatika)
	Škola má speciální nabídku pro děti s různými nadáními, a to přímo v rámci výuky (např. přeskupování dětí podle oborů zájmu, obory nejen jako školní předměty); existuje přeskupování podle potřeb i možností
	Škola dělí děti podle výkonnosti na třídy A, B; ve třídách jsou vytvářeny skupiny podle výkonnosti A, B, ..., na které jsou kladeny diferencované požadavky

3.4	Učitelé věří, že všechny děti se mají vzdělávat stejně a mají dosahovat stejných cílů, aby se tak naplnily rovné vzdělávací šance
	Děti komentují a reflektují, jak se nejlépe učí; jsou vyzývány, aby si vyzkoušely vlastní cesty, a na základě toho s nimi učitel poté pracuje
	Učitel je průvodcem každému dítěti na jeho individuální cestě, učitelé volí a kombinují různé „netradiční“ metody a postupy, aby všechny děti dosáhly jednotných cílů učení
3.5	Učitelé jsou připraveni vysvětlit, proč používají určité metody výuky a jak tyto metody co nejefektivněji přispívají k dosahování vzdělávacích cílů
	Učitelé nedovedou vysvětlit, proč pro určité cíle volí právě tu či onu metodu práce
	Učitelé zařazují promyšlené „bloky“ nebo projekty do své výuky; v běžné výuce postupují rutinním způsobem a nemohou vysvětlit, jak výuka přispívá k dosahování vzdělávacích cílů
3.6	Většinu času výuky se žáci obracují s otázkami, odpověďmi a výsledky řešení k učiteli
	Učitelé nezauímají ve třídě centrální postavení (žáci hovoří většinu času jeden k druhému; zapisují si vlastními slovy; kladou si otázky navzájem; když nerozumějí zadání, ptají se sebe navzájem a ne učitele; z hodiny odcházejí s nezodpovězenými otázkami atd.)
	Učitel občas v průběhu skupinové práce používá věty typu „napište mi“, „udělejte mi“; učitel shrnuje, co žáci řekli; učitel parafrázuje po žácích apod.; učitel zadává krátké skupinové činnosti pro zpestření
3.7	Učitelé se pokoušejí uplatňovat individuální vztahovou normu u jakkoliv znevýhodněných žáků
	Učitelé při práci využívají kritéria pro hodnocení odvozená od standardního výkonu, ale umějí je propojit s individuální vztahovou normou
	Učitelé známkuji převážně podle třídní sociální normy; učitelé znevýhodněné žáky „nehodnotí“
3.8	Učitelé nepředávají žádnou formou ani část hodnocení žákům; učitelé čas od času vyzvou žáky k tomu, aby si přepočítali chyby, a to označují za sebehodnocení
	Učitelé zařazují promyšlené metody sebehodnocení popisným jazykem, kdy žáci slovy konkrétně vyjádří, co se jim zdařilo a co ne; žáci pravidelně vyhodnocují svůj pokrok podle položek ve svých portfoliích
	Učitelé začínají zařazovat sebehodnocení žáků – např. žáci si zaznamenávají, jak byli aktivní při skupinové práci; k sebehodnocení se často používá jednoduchých symbolů („smajlík“)
3.9	Několik učitelů dává přednost vlastním materiálům před učebnicemi, popř. učitelé čas od času využijí nějaký materiál mimo učebnice
	Všichni učitelé si pravidelně připravují vlastní výukové materiály
	Učitelé využívají pouze učebnic a typizovaných pracovních listů
3.10	Učitelé se občas v hodinách navštěvují, ale neposkytují si zpětnou vazbu ani rady
	Učitelé se navzájem pravidelně navštěvují ve výuce, poskytují si cílenou zpětnou vazbu a konzultují
	Učitelé se ve výuce nenavštěvují

Ukázka evaluační zprávy

VÝSTUP Z DOTAZNÍKU PŘIPRAVENOST ŠKOLY K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Škola:	...
Počet respondentů:	17

Pro rozvoj inkluze ve školách jsou nezbytné tři hlavní oblasti a jako takové musejí být zohledněny i při jakémkoliv plánování změn ve škole. Jedná se o oblasti politiky, kultury a praxe školy z hlediska inkluze. Klíčem k rozvoji školy je především její kultura. Doposud jí byla věnována jen malá pozornost, přitom kultura školy může podporovat rozvoj výchovně-vzdělávacího procesu směrem k jeho inkluzivnímu pojetí. Budování společných inkluzivních hodnot a vztahů založených na spolupráci může vést ke změnám i v ostatních oblastech. Díky inkluzivní kultuře školy tak mohou změny v politice a praxi školy udržovat a rozvíjet i nově přijatí učitelé a žáci.

1) Oblast politiky školy

V této oblasti je snahou zajistit, aby myšlenka inkluze nechyběla v žádném aspektu školního plánování. Všechny plány a dokumenty školy jsou zpracovány v duchu podněcování zapojení žáků a učitelů od chvíle, kdy překročí práh školy, vztahují se na všechny žáky v dané lokalitě a minimalizují tlaky na vylučování různých žáků z výuky.

Pro naši školu jsou v současné chvíli v této oblasti převažující následující charakteristiky, které lze považovat za podporující inkluzi:

- Škola má písemně zpracovanou strategii, pravidelně podle ní vyhodnocuje svoji práci a případně tento dokument přizpůsobuje aktuálním zjištěním.
- Popis strategie rozvoje školy je konkrétní a obsahuje specifické položky popsané kvalitativně, týká se všech složek života školy.
- Vedení školy deleguje co nejvíce pravomocí a odpovědností na učitele a na žáky (popř. na členy komunity).
- Škola dbá na to, aby přijímala všechny žáky (bez ohledu na dosažené výsledky, postižení či jiné obtíže) ze své spádové oblasti.
- Žákům, kteří se učí češtinu jako cizí jazyk, je poskytována podpora v učení a zapojení ve všech aspektech výuky, osnov a organizace školy.
- Ve škole existuje politika, na základě které nejsou děti rozdělovány do tříd dle dosažovaných výsledků či kázeňských problémů (neplatí pro skupinovou integraci), škola podporuje různorodost.

Naopak v níže zmíněných charakteristikách má naše škola ještě určité rezervy:

- Strategii rozvoje školy vytvořilo samo vedení školy.
- Nových zaměstnanců se příležitostně někdo zeptá, jaké informace o škole potřebují, a poskytne jim je.
- Ve škole platí standardizovaný školní řád a zaběhané postupy, s problémy se učitelé i žáci obracejí na „nadřízené“.
- Pedagogové někdy sami posuzují svoje vlastní vzdělávací potřeby.

2) Oblast kultury školy

V této oblasti jde o vytvoření bezpečné, vstřícné, spolupracující a podnětné komunity školy, kdy je každý z jejích členů vnímán jako důležitý pro dosažení nejlepších výsledků všech jejích členů. Soustředí se na vytváření sdílených inkluzivních hodnot, které jsou předávány novým učitelům, žákům, členům správních orgánů či rodičům/zákonným zástupcům žáků.

Pro naši školu jsou v současné chvíli v této oblasti převažující následující charakteristiky, které lze považovat za podporující inkluzi:

- Žáci v rámci společně stanovených pravidel mohou jednat samostatně; učitel využívá každé vhodné příležitosti, aby svěřil rozhodování a činnosti do rukou žáků.
- Ve škole jsou vypracovány a fungují co nejotevřenější informační strategie, tj. všichni, kdo patří k životu školy, mají včas úplné a srozumitelné informace, které se jich týkají (např. funguje věstník, webová stránka, SMS nebo e-mailová rozesílka, kalendáře akcí apod.).

- Důvěrné informace nejsou zveřejňovány (např. prospěch či chování jednotlivých žáků není veřejně probíráno na třídní schůzce ani jinak; o rodinných poměrech žáků učitelé nehovoří před třídou nebo jinými rodiči apod.).
- Komunikace je vedena způsobem přijatelným pro všechny komunikující strany (písemně, ústně, osobně, telefonicky apod.).
- Je aktivně podporována spolupráce všech pedagogických pracovníků školy. Všichni zaměstnanci školy vědí, na koho se mají obrátit, když se setkají s problémem.
- Škola využívá potenciál místních organizací i komunit (neziskové, dobrovolnické, církevní, vzdělávací a jiné organizace), jejich názory a aktivity mají dopad na politiku školy.

Naopak v níže zmíněných charakteristikách má naše škola ještě určité rezervy:

- Přístup k technice a jiným zdrojům je ztížen (např. v uzamčené místnosti, od níž má klíče jen sekretářka).
- Část porady nebo některé z porad se mění ve smysluplnou diskusi účastníků, což vedení iniciuje nebo podporuje.
- Soukromí ve škole je možné najít, ale musí se improvizovat (učitel musí požádat kolegu, aby odešel z kabinetu, když chce hovořit s rodičem nebo žákem).
- Škola s rodiči komunikuje hlavně prostřednictvím třídních schůzek a konzultací.

3) Oblast praxe školy

V této oblasti jde o vytváření praktických postupů týkajících se výuky a výchovy žáků, kdy celý výchovně-vzdělávací proces v ideálním případě reaguje na individuální specifika žáků. Všichni žáci by měli být podněcováni k tomu, aby se aktivně zapojovali do všech aspektů vzdělávání. Učitelé by také měli hledat materiální zdroje a zdroje, které nabízí jejich vzájemná spolupráce a spolupráce se žáky, rodiči/zákonnými zástupci i okolní komunitou, které lze mobilizovat na podporu učení a zapojení všech dětí do výuky.

Pro naši školu jsou v současné chvíli v této oblasti převažující následující charakteristiky, které lze považovat za podporující inkluzi:

- Ve škole se dbá na to, aby všichni uměli aplikovat zásady kritické práce s informacemi (nejen ve výuce).
- Učitelé jsou připraveni vysvětlit, proč používají určité metody výuky a jak tyto metody co neefektivněji přispívají k dosahování vzdělávacích cílů.
- Učitelé při práci využívají kritéria pro hodnocení odvozená od standardního výkonu, ale umějí je propojit s individuální vztahovou normou.

Naopak v níže zmíněných charakteristikách má naše škola ještě určité rezervy:

- Škola ulevuje „znevýhodněným“ tím, že stejné úkoly hodnotí méně přísně.
- Škola nabízí volitelné předměty od druhého stupně jako posílení určitých školních předmětů (jazyky, informatika).
- Učitel je průvodcem každému dítěti na jeho individuální cestě, učitelé volí a kombinují různé „netradiční“ metody a postupy, aby všechny děti dosáhly jednotných cílů učení.
- Učitel občas v průběhu skupinové práce používá věty typu „napište mi“, „udělejte mi“; učitel shrnuje, co žáci řekli; učitel parafrázuje po žácích apod.; učitel zadává krátké skupinové činnosti pro zpestření.
- Učitelé začínají zařazovat sebehodnocení žáků – např. žáci si zaznamenávají, jak byli aktivní při skupinové práci; k sebehodnocení se často používá jednoduchých symbolů („smajlík“).
- Několik učitelů dává přednost vlastním materiálům před učebnicemi, popř. učitelé čas od času využijí nějaký materiál mimo učebnice.
- Učitelé se ve výuce nenavštěvují.

Pro orientační posouzení připravenosti školy k inkluzivnímu pojetí vzdělávání a především k případnému možnému (i když pouze rámcovému) porovnávání s jinými školami může sloužit index inkluze (II). Jeho maximální hodnota může být 60, tedy čím vyšší je tento index, tím více se v základních rysech škola blíží k inkluzivnímu pojetí výchovně-vzdělávacího procesu.

Pro naši školu vychází II 41,00.

Ukázka jednoduchého výstupu po administrování první verze dotazníku na jedné škole (v rámci projektu CPIV)

RÁMCOVÉ VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU PRO POSOUZENÍ STAVU INKLUZE

Škola:	...
Dne:	3. 2. 2010
Počet dotazníků:	15

Vyplňování dotazníku se zúčastnilo celkem **15** pedagogů (žen), rozdělených do dvou skupin na I. a II. stupeň. Nejvyšší možný počet získaných bodů je **60**. Čím větší číslo, tím více se škola blíží k inkluzivnímu myšlení a inkluzivní škole. Průměrný výsledek na ZŠ: **52**

Dotazník je rozdělen na oblast politiky, kultury a praxe. Tyto tři oblasti jsou nezbytné pro rozvoj inkluze ve školách. Každá oblast se snaží orientačně zjistit, jak je škola nastavená a jak ji vnímají pedagogové.

Důležité je brát výsledek dotazníku jako výchozí bod pro nastavení další spolupráce a možného dalšího rozvoje školy v uvedených třech oblastech. Na dotazník navazuje aktivita rozebírající tyto oblasti podrobněji. Dojde ke konkrétnějšímu specifikování potřeb a možností školy, dále pak ke stanovení priorit a úkolů pro pracovníky CPIV.

Klíčem k rozvoji školy je především kultura. Doposud jí byla věnována jen malá pozornost, přitom kultura školy může podporovat či naopak brzdit rozvoj výuky a učení.

Budování společných inkluzivních hodnot a vztahů založených na spolupráci může vést ke změnám i v ostatních oblastech. Díky inkluzivní kultuře školy mohou změny v politice a praxi udržovat a rozvíjet nové přijatí učitelé a studenti.

KULTURA

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.

POLITIKA

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. Podporou se rozumějí veškeré aktivity, které zvyšují schopnost školy reagovat na různorodost studentů.

PRAXE

V této oblasti jde o vytváření praktických postupů. 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.

NĚKTERÉ OTÁZKY (+ poznámky k nim) – VÝCHODISKA PRO DALŠÍ DISKUZI

- **Otázka č. 4c)** 3 pedagožky si myslí, že vedení deleguje rutinní zadání a úkoly stojící na samostatnosti chce kontrolovat.
- **Otázka č. 6a)** 2 pedagožky si myslí, že žáci nejsou vytrénovaní k řešení neobvyklých situací.

- **Otázka č. 10c)** 3 pedagožky vnímají, že jen na některé předměty se škola snaží slučovat děti do tříd s různou výkonností, nadáním, etnickým původem či handicapem.
Což také slovně obhajují zkušeností z praxe, kdy v obtížnějších předmětech, jako je např. český jazyk, působí přítomnost asistentky s žákem jako rušivý a brzdící element pro obě strany.
- **Otázka č. 12a)** 9 pedagožek vnímá, že je přístup k technice a jiným zdrojům ztížen.
- **Otázka č. 13a)** všechny pedagožky vnímají porady jako smysluplnou diskuzi účastníků, což je pro ně zřejmě i prioritou, a neočekávají, že budou porady chápány jako vývojové akce.
- **Otázka č. 14a)** 1 pedagožka vnímá, že k některým informacím se těžko dostává, např. z důvodu zhoršeného přístupu k běžným informačním kanálům.
- **Otázka č. 22c)** 5 pedagožek si myslí, že škola „ulevuje znevýhodněným“ tím, že jim stejné úkoly hodnotí méně přísně.
Nevíme, které žáky tím měly na mysli ze své praxe. Ostatní mají za prioritu klást na každé dítě ty nejvyšší nároky, viz 22a).
- **Otázka č. 23a)** 13 pedagožek chápe volitelné předměty jako ty, které mají posilovat určité školní předměty.
Inkluzivní přístup zařazuje tyto předměty přímo do hodin (např. přeskupování dětí podle oborů zájmu, podle potřeb a možností jako reakci na jejich různá nadání).
- **Otázka č. 24c)** 12 pedagožek je průvodcem každému dítěti na jeho individuální cestě; přestože je tato otázka obodována 1 bodem, vnímáme ji velmi pozitivně.
- **Otázka 26a)** 9 pedagožek z praxe zná, že se většinu výuky na ně žáci obracejí.
- **Otázka 26c)** 5 z nich se snaží o větší interakci, zapojení žáků.
V ideálním případě inkluze je vhodné, aby učitelé nezaujímalí centrální postavení, aby se žáci mohli s dotazy obracet na spolužáky v průběhu vyučování, zapisovali si vlastními slovy apod. Záleží samozřejmě na stylu výuky i na učebních stylech žáků v jednotlivých skupinách a třídách. Dále také na tom, v jakém prostředí je učitel zvyklý učit, ochotný se vyznat a pracovat takovýmto způsobem.
- **Otázka 28c)** 6 pedagožek zařazuje sebehodnocení žáků, což vnímáme velmi kladně, žáci si tak mají možnost zvyšovat své kompetence v hodnocení sebe sama a své práce.

evaluační nástroje

1. Rámec pro vlastní hodnocení školy. Metodický průvodce.
2. Anketa pro rodiče. Anketa školy na míru.
3. Anketa pro žáky. Anketa školy na míru.
4. Anketa pro učitele. Anketa školy na míru.
5. Analýza dokumentace školy. Katalog kvantitativních indikátorů.
6. Dobrá škola. Metoda pro stanovení priorit školy.
7. Příprava na změnu. Metoda pro předjímání reakcí lidí.
8. Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch.
9. Profesní portfolio učitele. Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení.
10. 360° zpětná vazba pro střední úroveň řízení. Soubor dotazníků a metodických doporučení.
11. Metody a formy výuky. Hospitační arch.
12. Učíme děti učit se. Hospitační arch.
13. Výuka v odborném výcviku. Hospitační arch.
14. Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče.
15. Klima školní třídy. Dotazník pro žáky.
16. Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele.
17. Společenství prvního stupně. Dotazník pro žáky formou počítačové hry.
18. Interakce učitele a žáků. Dotazník pro žáky.
19. **Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele.**
20. Předcházení problémům v chování žáků. Dotazník pro žáky.
21. Poradenská role školy. Posuzovací arch.
22. Mapování cílů kurikula. Posuzovací arch.
23. Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky.
24. Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky.
25. Postoje žáků ke škole. Dotazník pro žáky.
26. Zjišťování a vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků. Posuzovací archy.
27. ICT v životě školy – Profil školy²¹. Metodický průvodce.
28. Internetová prezentace školy. Posuzovací arch.
29. Skupinová bilance absolventů. Metoda pro hodnocení průběhu školního vzdělávání.
30. Zpětná vazba absolventů a firem. Dotazník pro absolventy a metoda rozhovoru pro zástupce spolupracujících firem.

