UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM

Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy

Zdeněk SVOBODA
Jaroslav ŘÍČAN
Petra MORVAYOVÁ
Ladislav ZILCHER

Vědecký redaktor:
doc. PaedDr. Pavel Doulík, Ph.D.

Recenzenti:
PhDr. Arnošt Smolík, Ph.D.
Mgr. Bc. Roman Stružinský

Autoři:
Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D.
Mgr. Jaroslav Říčan
Mgr. Petra Morvayová, Ph.D.
Mgr. Ladislav Zilcher
Mgr. Michaela Valášková

Jazyková korektura:
Bc. Veronika Vondrová

Grafická úprava:
Ing. Lukáš Přibyl

Tato publikace vznikla v rámci projektu „Cesta k inkluzi: od segregace k pozitivní diverzitě ve školství“, reg.č. CZ.1.07/1.2.00/47.0008, který je spolufinancován z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky.

© Zdeněk Svoboda, Jaroslav Říčan, Petra Morvayová, Ladislav Zilcher, Michaela Valášková

ISBN 978-80-7414-958-0 (váz./brož.)
ISBN 978-80-7414-963-4 (CD/on-line)

Poděkování

Vyjadřujeme svůj veliký dík vedení a všem členům Školních akčních týmů základních škol zapojených v rámci projektu Cesta k inkluzi do tvorby školních Strategických plánů. Jmenovitě se jedná o týmy z následujících základních škol:

Základní škola, Bílina, Lidická 31/18
Základní škola Dubí 1, Školní nám. 177
Základní škola Chomutov, Na Příkopech 895
Základní škola, Most, U Stadionu 1028
Základní škola u Říčanského lesa, Říčany, Školní 2400/4
Základní škola Trmice, Tyršova 482

Bez vaší vstřícnosti a ochoty přijmout tuto výzvu, a především bez vašeho nadšení, trpělivosti a obrovského nasazení, by tato publikace nemohla vzniknout. Velmi si vaší pomoci vážíme.

Zdeněk Svoboda a Jaroslav Říčan

OBSAH

Na úvod 5
1. Pojďme nahlédnout na cíl aneb co je inkluzivní vzdělávání 9
1.1 Mezi inkluzí a integrací 13
1.2 Zavádění inkluze do pedagogické praxe 18
1.3 Didaktické aspekty inkluzivní vzdělávací praxe 24
2. Chystáme se na cestu aneb mapování reality 29
2.1 Vytvoření souboru vstupních dat 29
2.2 Autoevaluace školy v oblasti inkluze 32
2.3 Využití Ukazatele inkluze 36
3. Sestavení Školního akčního týmu a zahájení jeho činnosti 38
3.1 Začněte s „Proč“ 38
3.2 Školní akční tým 40
4. Popisujeme vlastní cíl cesty - formulace vize inkluzivní školy 45
4.1 Strukturovaná vize inkluzivní školy 45
4.2 Týmový workshop pro práci s vizí 54
5. Jak jsme připraveni na cestu aneb hodnocení podmínek pro naplnění cíle (vize) prostřednictvím SWOT a GAP analýzy 58
6. Hledáme partnery na cestu 62
6.1 Realizace analýzy aktérů 62
7. Plánujeme cestu na horizont aneb tvorba Strategického plánu školy 68
7.1 Vytyčení prioritních oblastí a cílů Strategického plánu 70
7.2 Nepodceňujte motivaci týmu 72
7.3 Plánování kroků vedoucích k naplnění cílů 72
8. Zapojení dalších aktérů do procesu dokončení Strategického plánu . 81
9. Tvoříme itinerář aneb Akční plán cesty k inkluzi 83
10. Použitá literatura a zdroje 85

Motto

Inkluze je nekonečný proces zkvalitňování učení a zapojení všech studentů. Jde o ideál, o který škola může usilovat, ale kterého nikdy zcela nedosáhne. K inkluzi ovšem dochází ihned, jakmile je proces zvyšování míry zapojení nastartován. Inkluzivní škola je škola v pohybu.

Tony Booth a Mel Ainscow

NA ÚVOD

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

problematika inkluzivního vzdělávání je v několika posledních letech jedním z nejdiskutovanějších témat jak na poli vzdělávací politiky a strategií, tak v oblasti pedagogické praxe. Prosazování tohoto moderního přístupu odpovídá na reálnou proměnu společenských potřeb, důležitost naplnění požadavků na rovný přístup ke vzdělávání a snahu v celospolečenském kontextu přispívat k posilování sociální soudržnosti a integraci ve společnosti. Může být rovněž jednou z částí odpovědi na nutnost reagovat v rámci každodenní pedagogické reality na požadavky dynamicky se měnící společnosti a trhu práce.

Požadavek na podporu rozvoje inkluzivního vzdělávání a změnu vzdělávacího prostředí českých škol byl v národních strategických dokumentech pro oblast vzdělávání jasně stanoven a je zřejmé, že jedním z důležitých úkolů je nabídnout školám maximální podporu pro naplnění tohoto požadavku. Je nasnadě, že se jedná o úkol dlouhodobý, slovy předních světových odborníků na oblast inkluzivního vzdělávání Bootha a Ainscowa dokonce o nekonečný proces neustálého zkvalitňování učení a zapojení všech žáků, který vyžaduje dobrý plán a odpovídající podmínky pro realizaci.

V rámci jedné z klíčových aktivit projektu Cesta k inkluzi jsme na šesti spolupracujících školách pilotně ověřili možný postup vzniku strategického plánu, jehož cílem je vytyčit onu cestu k postupné proměně prostředí školy směrem k prostředí, které je možné považovat za inkluzivní či alespoň pro-inkluzivní.

Cílem našeho snažení je podpořit školy v patřičné přípravě na budování podmínek pro společné vzdělávání dětí bez ohledu na jejich sociální situaci, náboženské vyznání, rodinnou konstelaci, zdravotní postižení nebo znevýhodnění či naopak specifické nadání, národnostní nebo etnickou příslušnost, příslušnost k menšině, a to v souladu s jejich individuálními potřebami.

Chceme podpořit budování školního prostředí, kde jsou otevřenost, zájem o druhého a přirozená různorodost vnímána jako obohacení a přínos. Prostředí, kde naplnění základních psychologických potřeb jakými jsou bezpečí, přijetí, jistota a sdílení jsou reálným jevem každodenního školního života.

Za nezbytnou podmínku realizace inkluzivního vzdělávání považujeme důraz kladený na kvalitu vzdělávání a z něho plynoucí prospěch pro všechny zainteresované. Učitelé, rodiče i případní další spolupracující musí mít k dispozici dostatečné a odpovídající zdroje a podmínky. Uvědomujeme si, že velmi různorodé složení dětských kolektivů vyžaduje výrazně individualizovaný přístup k potřebám každého žáka. Na školu vytvářející otevřené inkluzivní prostředí jsou tak kladeny vyšší nároky, ať již v oblasti materiální, personální či didakticko-metodické a systémová podpora v této oblasti dosud není dostatečná.

Plně chápeme a respektujeme, že učitelé a management škol se v současné době potýkají s mnoha problémy, obtížemi a požadavky. Zaznívá volání po systémových změnách, ale není zřejmé, jaké má být jejich konkrétní směřování a jakými dalšími požadavky budou provázeny.

V takové situaci není jednoduché ani lidsky a profesně „fungovat“, natož se ještě orientovat na zvládání změn, kreativitu, vize, a zároveň se učit novým znalostem a dovednostem, které by mohly pomoci problémy, obtíže, požadavky či nutné změny efektivně zvládat.

Balancovat lidskou kapacitou mezi realitou všedního dne a rozličnými inovacemi a přístupy, které jsou v nejrůznějších kontextech – a často překotně zaváděny, aby byly zanedlouho naopak rušeny, kritizovány a měněny, je energeticky, fyzicky i psychicky náročné.

Rádi bychom Vám proto nabídli k využití metodiku vycházející z modelu The GROW a tzv. přístupu zaměřeného na řešení (ten je v anglicky mluvících zemích označován jako Solution-Focused Approach). Jedná se o obecný a široce využitelný model sestávající z postupných kroků, jež napomáhají jednotlivcům stejně jako školním týmům ke změnám podporou při jejich plánování, tedy při stanovení cílů, rozvíjení a udržování motivace a spolupráce, která je nutná k posunům ve vybraném tématu.

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

Metodika umožňuje ve škole pracovat na společném cíli, s využitím podpory všech členů týmu, a umožňuje pracovat s konkrétním kontextem. Kroky, které v metodice nabízíme, nejsou dogma, které je nutné vždy a za každou cenu dodržet, jde spíše o linii, která umožňuje tvořivou strategickou práci s tématem.

Předkládaný model si dovolujeme nabídnout školám, které:

- vnímají a věří, že změny jsou třeba, ale netouží po nadměrném riziku,
- jsou proaktivní a kreativní a raději jsou hybatelem změn, než aby pouze reagovaly na vynucené požadavky na změny, které přicházejí zvenčí,
- důvěřují tomu, že lze dosahovat posunů ve spolupráci s druhými,
- preferují konkrétní a reálné výstupy před prázdnými slovy a sliby,
- věří, že změna neznamená vždy zhoršení, ale vnímají ji také jako příležitost ke zlepšení,
- chtějí pracovat na změnách v týmovém duchu, v dobré, bezpečné a tvůrčí atmosféře.

Vycházíme z předpokladu, že lidé v konkrétní škole jsou tím nejlepším expertem na procesy v ní, podobně jakona změnu, kterou si přejí uskutečnit.

Nenabízíme zázračnou metodu, která něco vyřeší sama o sobě. Posun ke změně není možný bez vůle a motivace k práci na tématu a osobní angažovanosti na něm. Pokud taková vůle na vaší straně existuje, pak metodika, která spočívá mimo jiné v sérii specifických otázek, může pomoci chápat, v jaké situaci vzhledem k tématu jste, jakou roli v ní hrajete a napomůže vám experimentovat s řešením nebo způsoby, jak jí čelit.

Metodika nenabízí „správná řešení“ či konkrétní rady a návody, poučování nebo přesvědčování, je spíše uceleným schématem, podle kterého si vy sami můžete tvořit pro zamýšlenou změnu podmínky. Nabízí strukturovaného průvodce procesem, který vám může napomoci mapovat strukturu vaší specifické situace i cesty ke změně a řešení. Byli bychom

rádi, aby sloužila jako nástroj podpory vaší jedinečné cesty, jak určité situace měnit a řešit a jak nalézt, co hledáte.

Metodika nabízí možnost, jak vést uvnitř školy určitý dialog, a to i bez podpory zvenčí, ale podle potřeby lze využít – se střídavým důrazem – i nejrůznější rozvíjející a nápomocné techniky, které tento dialog umocňují a dávají mu sílu - zapojení externího průvodce, facilitátora, mentora, kouče nebo konzultanta, který pomůže podpořit celý proces nebo jeho jednotlivé části. Ze zkušeností načerpaných v rámci řešení projektu Cesta k inkluzi vám tuto možnost vřele doporučujeme. Považujeme za vhodné rovněž uvést, že text metodiky strukturálně i obsahově reflektuje koncept akce KLIMA (K – Kultura učení; L – Leadership; I – Inkluze; M – Metodickápodpora učitele ve smyslu mentoringu; A – Aktivizující formy učení), která je soustavou aktivit protínající všechny stanovené cíle Prioritní osy 3 OP VVV a rovněž směřuje k podpoře úspěchu každého dítěte.

Věříme, že vám tato publikace bude užitečným průvodcem na vaší cestě k inkluzi a přejeme úspěšné vykročení.

Autoři

1. POJĎME NAHLÉDNOUT NA CÍL ANEB CO JE INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ?

Ve shodě se zahraničními odborníky na problematiku inkluzivního vzdělávání se pokoušíme na inkluzi pohlížet jako na možný ideál v oblasti pedagogické práce ve prospěch všech dětí ve škole i ve prospěch širší komunity školy a jejího okolí. Ten lze však z mnoha praktických důvodů – finančních, personálních, materiálních apod. – považovat za obtížně dosažitelný. V každodenní pedagogické realitě je proto inkluzivní pojetí vzdělávání spíše z podstaty nikdy nekončícím procesem snahy o neustálé zkvalitňování a přiblížení se k tomuto ideálnímu stavu. Před samotným vykročením na cestu směřující k danému cíli a zahájením tohoto procesu považujeme za vhodné pokusit se nahlédnout na obecný cíl této cesty a popsat jej. Nabízí se paralela s pozicí cestovatele, který vyráží na cestu a snaží se získat maximum dostupných informací o jejím cíli. Dobrá představa o cíli umožňuje dobrou přípravu na cestu, umožňuje zvažovat varianty cesty, vybírat si partnery, kteří nás na cestě podpoří, mapovat případná rizika a připravit se na ně. V následující kapitole Metodiky proto nabízíme virtuální prohlídku cíle naší společné cesty, tedy představení obecných charakteristik inkluzivního vzdělávání, jeho východisek a podmínek, podobně jako charakteristických rysů školy, kterou je možné považovat za inkluzivní.

Již samotné základní vymezení inkluzivního vzdělávání, případně i dalších pojmů s ním spojených, není úplně jednoduché a v mnoha odborných publikacích se poměrně významně liší. Různí se nejen samotný výklad toho, co je inkluzivní vzdělávání, ale také vymezení a pojmenování cílových skupin, kterých by se mělo týkat či na které by mělo být zaměřeno.

Velmi často se můžeme setkat se zjednodušenými a do značné míry zkreslenými představami o tom, že inkluze je určená především různým menšinovým skupinám nebo dokonce pouze jedincům s postižením či obecněji jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami. Nezřídka je diskuse o prosazování inkluzivního vzdělávání dokonce naprosto neoprávněně redukována pouze na problematiku vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním či dětí romských a případné „rušení“ základních škol praktických. Pokud bychom představy o inkluzi omezili pouze na daný výklad, případně pouze na tyto skupiny, představovala by inkluze v podstatě jakousi variantu pozitivní diskriminace, jejímž cílem by bylo pouze vyrovnávat stávající nerovnosti, ke kterým může docházet na podkladě příslušnosti k rase, národnosti, etnické skupině, postižení nebo

například na podkladě socioekonomického statutu apod. Považujeme za nutné zdůraznit, že tomu tak není.

Obavy vyjadřované směrem k „zavádění" inkluzivního vzdělávání nezřídka také poukazují na možné „nepromyšlené rušení rozvinuté sítě speciálních škol" a varují před tlakem na téměř „povinnou integraci dětí i s těžšími formami zdravotního postižení do běžných škol". Obvyklým dotazem zaznívajícím v rámci diskusí s pedagogy je: „Dokážete si představit, že dítě s… (lze doplnit libovolnou závažnou zdravotní diagnózu, většinou na úrovni kombinovaného postižení) bude vzděláváno v běžné třídě?" Dotazy jsou zpravidla doprovázeny příběhy dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, jejichž výuku na běžné základní škole provázely problémy a děti nezvládaly učivo. Důsledkem takového stavu byla ztráta motivace, špatný prospěch, strach chodit do školy či dokonce různé psychosomatické problémy. I takové věci se ve vzdělávacím systému bohužel dějí a hluboce respektujeme související obavy zkušených praktiků. Příklady nezvládnuté integrace zná ze své osobní zkušenosti či zkušeností kolegů nemálo učitelů. Není samozřejmě divu, že nedostatečné vysvětlení podstaty, okolností a cílů procesů vedoucích k podpoře rozvoje inkluzivního vzdělávání, tedy neadekvátní náhled na cíl a způsoby jeho dosažení, zjednodušování či neoprávněné zobecňování v této oblasti, velmi přirozeně vyvolávají obavy nebo dokonce nesouhlas.

Ve vztahu k poznámkám v rámečku uveďme, že ***podstatou inkluzivního přístupu je akceptování individuálních potřeb každého dítěte, žáka a studenta, neustálý důraz na kvalitu pro všechny účastníky vzdělávacího procesu, zapojení všech dětí a celkový prospěch všech dětí.***

Rádi bychom také položili důraz na skutečnost, že myšlenka inkluzivního vzdělávání není dalším z řady „moderní nápadů", který neodpovídá společenské realitě, naopak je dle našeho názoru přirozeným vyústěním vývoje moderní humanistické společnosti, respektující nezadatelná lidská práva. Obrovská (2010) upozorňuje na to, že podobně jako společenský vývoj v historii postupně směřoval ke stále silnějšímu uplatňování svobody, spravedlnosti a demokracie, tak by i vzdělávací systém měl být schopen tento trend následovat. Škola je zpravidla obrazem společnosti, ve které se právě nachází a promítají se v ní hodnoty a principy, podle nichž lidé v dané společnosti smýšlejí. Nastavení vzdělávacího systému ve vyspělých demokratických státech by podle autorky mělo odpovídat vyjádření nejvýznamnějších hodnot, které daný stát uznává. Věříme, že takovými zásadními hodnotami jsou v současné euro-americké kultuře, mimo hodnot svobody, spravedlnosti a demokracie, také tolerance a respekt k odlišnosti, jakožto přirozené a obohacující součásti každodenního života.

Podobně se vyjadřují také Hájková a Strnadová (2010), podle nichž je základní hodnotou inkluze právě respekt k rozdílnostem a dokonce jejich cílené využívání jako rozvíjejícího a obohacujícího prvku ve výchově a vzdělávání.

Podle Bittingera (2002) se inkluze zakládá na uznání celostního obrazu člověka a světa, stejně jako na škole jako výchovně-vzdělávací instituci či organizačních formách výuky – obecně tedy vzdělávání, které vychází vstříc vývojovým a učebním potřebám všech dětí. Pedagogickému konceptu inkluzivního vzdělávání jsou vlastní rysy sebeurčení a spoluúčasti, vlastní zodpovědnosti, uznání individuality a heterogenity, kooperace a solidarity, celosti. Autor také doplňuje, že tyto aspekty jsou v současné době obecně považovány za charakteristiky kvalitativně orientované „školy budoucnosti".

Jak jsme již zmínili výše, současná idea inkluzivního vzdělávání staví především na předpokladu, že inkluzi není možné považovat za stav, ale především za proces. Podle Bootha a Ainscowa (2007) je „inkluze změna, nekonečný proces zkvalitňování učení a zapojení všech žáků a studentů. Jde o ideál, o který škola může usilovat, ale kterého prakticky nikdy zcela nedosáhne" (p. 8). K inkluzi podle autorů ovšem dochází ihned, jakmile je proces zvyšování míry zapojení nastartován. Doplňme, že za základ nastartování takového procesu považujeme v souladu s pojetím obou autorů postupné změny v uvažování všech účastníků vzdělávacího procesu a motivaci ke změně. Inkluzivní škola je škola dynamická, inkluzivní škola je škola v pohybu. Pozornému čtenáři jistě neuniklo, že tuto myšlenku jsme zvolili také jako uvozovací motto naší publikace.

Uvažovat v těchto intencích považujeme za zcela přirozené, neboť škola a její aktéři v důsledku dynamicky se proměňujícího světa i například v kontextu rychlého technologického pokroku čelí neustále novým a originálním výzvám a situacím, se kterými se musí vypořádat.

I samotné vzdělávání má za úkol připravit každého jedince ve společnosti na tyto změny a vybavit je schopnostmi úspěšně čelit nárokům plynoucím z těchto změn. Vzdělávání je potom v moderním světě jednou z předních společenských priorit ukotvených ve vládních i mezivládních institucích, kde zainteresované osoby řeší, jakou pozornost si tento resort zaslouží a kolik zdrojů mu bude přiděleno (Obama hits the road to push for education reforms, 2013; OECD, 2013; China's $250 Billion Education Budget, 2013).

Tedy, obecně řečeno, nejen v českých národních strategických dokumentech pro oblast vzdělávání, ale také ve strategických programových dokumentech Evropské unie či OECD, které mají za cíl ovlivňovat sociální a vzdělávací politiky jednotlivých členských států, se stále častěji hovoří o inkluzivní společnosti a inkluzivním vzdělávání. Inkluzi nejpřesněji vystihuje její základní, tj. denotativní význam, kterým je zahrnutí do celku. Ve vzdělávacím kontextu pak zahrnutí do celku třídy, školy, jejímž legitimním žákem je každý jedinec, kterého se školní vzdělávání týká (podrobněji viz Hájková & Strnadová, 2013).

Dílčí shrnutí dosud uvedeného může do značné míry představovat vymezení několika základních předpokladů a procesů, na kterých jsou dle Bootha a Ainscowa (2007) inkluzivní vzdělávání a jeho prosazování v moderní společnosti postaveny. Patří mezi ně zejména následující:

- všichni žáci (studenti) a pracovníci školy jsou stejně důležití,
- zvyšování míry zapojení všech žáků (snižování míry vyčlenění) do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity,
- změna školní kultury, politiky a vzdělávací praxe tak, aby byla zohledněna přirozená různorodost žáků,
- odstraňování překážek v učení a zapojení všech žáků (studentů), tedy nejen těch, kteří mají určité postižení či jsou označeni jako „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“,
- využívání zkušeností z konkrétních případů překonávání překážek v přístupu a zapojení tak, aby ze změn mohli čerpat i ostatní žáci,
- vnímání rozdílů mezi žáky jako možnosti inspirace pro podporu učení, nikoliv jako problému, který je třeba řešit,
- uznávání práva žáků na vzdělávání v místě, kde žijí,
- zkvalitňování školy pro potřeby všech žáků i učitelů,
- vyzdvihování úlohy školy při budování společenství a rozvoji hodnot nejen při zvyšování výkonů žáků,
- podpora vzájemně prospěšných vztahů mezi školou a okolní komunitou,
- zohledňování myšlenky, že inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti.

V České republice jsou základní předpoklady pro rozvoj inkluzivního vzdělávání shrnuty v Národním akčním plánu inkluzivního vzdělávání, jehož přípravnou fázi ohraničenou roky 2010–2013 schválila Vláda ČR v březnu roku 2010. Již v září roku 2009 byla prezidentem České republiky ratifikována Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, která se v únoru 2010 stala součástí českého právního řádu. V článku č. 24 této úmluvy je v bodě 1 explicitně formulován závazek vytvoření systému inkluzivního vzdělávání. V ustanovení tohoto článku je všem zemím,

které přistoupily k ratifikaci této úmluvy, uložena povinnost zajistit rozvoj inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy, od mateřských po vysoké školy. Je tak třeba připomenout, že k rozvoji a podpoře inkluzivního vzdělávání je naše země smluvně vázána v rámci mezinárodního práva.

1.1 Mezi inkluzí a integrací

Od počátku pokusů prosazování myšlenky inkluzivního vzdělávání se v České republice stále do určité míry střetávají koncepty integrace a inkluze. V mnoha zajímavých diskusích na téma inkluze a možnosti jejího postupného prosazovaní, které jsme vedli v rámci workshopů pořádaných v souvislosti s řešením projektu Cesta k inkluzi, bylo zřejmé, že vnímání hranice mezi oběma koncepty je různorodé a mnohdy v podstatě nejasné. Často byla jako ukazatel inkluzivní orientace školy vnímána pouze samotná přítomnost dětí s handicapem ve škole.

Dovolte nám tedy pokusit se rozdíl mezi těmito dvěma přístupovými koncepty jasněji vymezit. Protože cílovou skupinou v rámci integrativního vzdělávacího přístupu jsou především žáci s postižením nebo se znevýhodněním, či v terminologii do nedávna platné školské legislativy děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami. Poznamenejme, že v kontextu aktuální zákonné úpravy již nejsou, v souladu s podporou inkluzivního přístupu, děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami definováni přítomností postižení nebo znevýhodnění, ale ***potřebou poskytování podpůrných opatření při naplňování jejich vzdělávacích možností***. Aktuální legislativní úprava (konkrétně §16 Školského zákona, s počátkem platnosti posunutým na 1. 9. 2016) tak mnohem významněji než úprava původní odpovídá proinkluzivnímu náhledu na problematiku vzdělávání této cílové skupiny. Pokusme se při vysvětlení rozdílu v obou přístupech poukázat na rozdíly ve vnímání podstaty pozice dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci vzdělávací soustavy a vzdělávací praxe.

Lze říci, že jak integrativní, tak i inkluzivní koncept vzdělávání mají v obecné rovině stejný cíl, jímž je sociální adaptace člověka s určitým handicapem. Liší se však přístupem, metodami a principy, jak této vlastní adaptace dosáhnout. Jsme do značné míry toho názoru, že je uvažování o inkluzivní orientaci školy dalším přirozeným krokem ve vývojové logice vztahu společnosti k osobám s určitým handicapem a odpovídá aktuálním společenským potřebám. V duchu tohoto náhledu inkluze přirozeně navazuje na koncept integrace, je jakýmsi jeho dalším vývojovým stupněm. Pojďme se pokusit zmiňovanou linii osvětlit.

V kontextu historického vývoje, zejména v souvislosti s mírou socioekonomické vyspělosti společnosti, prosazujícím se náboženským konceptem, převládajícími celospolečenskými potřebami, mírou vědeckého poznání a dalšími důležitými vlivy, se objevovalo několik základních přístupů v oblasti přístupu ke vzdělávání jedinců s postižením. Výjimku tvoří takzvaný likvidační přístup, objevující se například v období prvobytně pospolné společnosti v některých rodových nebo kmenových formacích či v antické Spartě. Nicméně považujeme na nutné připomenout, že likvidační princip bohužel není mnoho staletí překonanou temnou stránkou dějin. Má tendenci se „vracet", zpravidla v souvislosti se vzrůstajícím nacionalismem (včetně zneužití evoluční teorie pro politické účely, kde jsou státy přirovnávány k živým organismům, kde přežijí ty nejsilnější), například v 19. století v podobě genocid (na Arménech, Židech apod.), ale také například ve 20. století v období 2. světové války. V intencích likvidačního principu se samozřejmě o vzdělávání osob s postižením neuvažovalo (podobně in Svoboda, 2013).

Například Lechta (2010) prezentuje Scholzovo vymezení pěti základních možných přístupů k edukaci dětí s postižením (chceme-li, se speciálními vzdělávacími potřebami) z roku 2007. Dle uvedeného autora mezi základní přístupy patří:

Exkluze

Děti s postižením, nesplňující (ale případně i splňující) kritéria, která více či méně svévolně vymezí nějaká vyšší instance, se kompletně vyloučí z edukačního procesu. Poznamenejme, že takovou skupinou žáků byly před rokem 1989 například děti takzvaně „osvobozené od vzdělávání".

Segregace (případně také separace)

Děti, které se mají vzdělávat, se rozdělují podle dopředu vymezených kritérií na určité podskupiny. Při takovém selektivním přístupu se vychází z názoru, podle kterého je možné žákům poskytnout optimální podmínky edukace pouze v co nejvýrazněji homogenních skupinách. Celý edukační systém zde sestává ze dvou základních subsystémů: soustavy tzv. běžných škol (chceme-li, škol hlavního výchovně vzdělávacího proudu) a soustavy speciálních škol, která se zpravidla ještě dále rozčleňuje, v závislosti na typu, případně míře závažnosti postižení vzdělávaného jedince. V případě uplatnění absolutní segregace jsou pak oba subsystémy fakticky nepropustné, vzdělávací cesta jedince je jasně stanovena a mezi subsystémy není možné přecházet.

Integrace

V rámci systémového uplatnění modelu integrace nadále existují vedle sebe rozdílné podskupiny (subsystémy), ale děti s postižením mohou – s určitou podporou – navštěvovat běžné školy. Principiálně jde vlastně o duální systém, ve kterém paralelně funguje integrativní i segregovaná edukace. V případě, že je integrace neúspěšná, může se dítě vrátit do speciálního zařízení.

Doplňme, že Sander (2008 in Lechta, 2010) nadto popisuje jakýsi mezistupeň mezi integrací a inkluzí, který nazývá „kooperací". Jde o kooperaci mezi běžnými a speciálními školami (zejména po druhé světové válce) na bázi partnerských tříd, společných oslav Vánoc, vzájemné výměny žáků na určité vyučovací předměty, společného odpoledního zaměstnání atd.

Inkluze

Základní idea integrace se postupně rozvíjí v novou, odlišnou, vyšší kvalitu, protože při tomto edukačním přístupu se už heterogenita principiálně chápe jako normalita. Vychází se z podstaty, že odlišnost je normálním, běžným společenským jevem. Zbytky starého školského systému a jeho segregující instituce se postupně transformují, v případě, že jejich existence již není třeba, zanikají. Je třeba si uvědomit, že akceptování heterogenity v inkluzivní edukaci obsahuje kromě humánního aspektu i faktor ulehčující práci učitele běžné školy. Například Sander (2008 in Lechta, 2010) k tomuto procesu dodává důležitou poznámku, když tvrdí, že takto odpadá potřeba dosáhnout se všemi žáky stejného cíle, která ztěžovala práci učitelů.

Různorodost je normální

V této fázi jde o jakési dovršení procesu inkluze – inkluze se podle Scholze (2007 in Lechta, 2010) stává samozřejmostí. Jednou ze základních charakteristik inkluze je heterogennost žáků ve třídách.

Z výše prezentovaného členění je patrný poměrně zřetelný rozdíl ve vymezení pojmů integrace a inkluze. Toto zřetelné oddělení nicméně není v odborných zdrojích vždy pravidlem a v uplynulém desetiletí je nemožné nezaznamenat, především ve speciálně pedagogické literatuře, poměrně výraznou terminologickou nejednotnost při vymezování pojmu inkluze.

V mnoha domácích i zahraničních publikacích je možné zaznamenat v podstatě tři různé výklady vztahu mezi integrací a inkluzí. Jedna skupina autorů dokonce inkluzi a integraci ztotožňuje, jindy je inkluze

prezentována jako jakási „vylepšená“ nebo „optimalizovaná“ integrace. Přikláníme se však ke třetí variantě, která inkluzi chápe jednoznačně jako kvalitativně nový přístup k osobám s handicapem, odlišným od integrace - jako bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb ***všech*** dětí (podrobněji například Lechta, 2010; Horňáková, 2006). Poznamenejme, že pojem „speciální“ by v tomto kontextu bylo vhodné uvést spíše v uvozovkách, neboť v rámci inkluzivní vzdělávací praxe, kdy je přirozená různost žáků a jejich potřeb ve vyučovacím procesu principielně chápána jako normalita, je možné chápat ony „speciální“ potřeby spíše jako individuální potřeby určitého žáka.

Rovněž podle Lechty (2010) se *„v rámci inkluzivního edukačního konceptu žáci již nedělí na dvě skupiny (tj. ty, kteří mají speciální vzdělávací potřeby a ty, kteří je nemají), ale jde tu o jedinou heterogenní skupinu žáků, kteří mají rozličné individuální potřeby“* (p. 29). Velmi zjednodušeně by bylo možné říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se více snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem.

Je tedy zřejmé, že moderní pojetí inkluzivního vzdělávání vyžaduje pochopení důležitých změn v celkovém pojetí základního rámce přístupu ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, a to od patobiologického pojetí (orientace na defekt) ke konceptu sociálního znevýhodnění (orientace na důsledky postižení v rovině sociální integrace) a od *„integrace pro postižené“* ke *„škole pro všechny“*. Je tedy výrazně akcentován prvek sociální integrace, a jak jsme již uvedli výše, je zřejmé, že všichni žáci ve třídě nemusí dosahovat stejných vzdělávacích cílů.

Dle našeho názoru se prakticky dokonale k tématu úskalí chápání speciálních vzdělávacích potřeb ve vzdělávání v souvislosti s handicapem vyjadřují Booth a Ainscow v rámci jejich nejznámější publikace Index of Inclusion (2002), kde ve vztahu k dané terminologii navrhují namísto označení „speciální vzdělávací potřeby“ v inkluzivně orientované školské praxi užívat pojem ***„překážky v učení a zapojení“***.

Dle autorů (Ibid) má *„názor, že problémy v učení lze řešit tím, že dítěti přidělíme přívlastek „se speciálními vzdělávacími potřebami, značná omezení.* [Jde o označení, jehož důsledkem mohou být nižší očekávání. Mimo jiné také] *odvádí pozornost od problémů, které mají studenti bez tohoto označení, a od zdrojů potíží souvisejících se vztahy, kulturami, vyučovacími osnovami, přístupy k výuce a učení a s organizací školy a její koncepcí.* [Přispívá k tomu, že] *se snaha škol reagovat na různorodost studentů rozpadá na samostatné postupy pod hlavičkou „Zvláštní vzdělávací potřeby“, „Etnická menšina“ či „Talentovaní“* (p. 8). Pokud zjistíme, jaké existují překážky v učení a zapojení, můžeme se přímo zaměřit na to, jak zkvalitnit vzdělávání daného dítěte. Studenti, kteří čelí překážkám v učení a zapojení, narážejí na různé problémy. Překážky

lze najít ve všech aspektech působení školy, v rámci komunity i v místní a státní politice. Překážky vznikají i v interakci mezi studenty navzájem a mezi nimi a tím, co a jak se po nich ve výuce požaduje. Překážky v učení a zapojení mohou zablokovat přístup ke vzdělávání nebo jej omezit.

Zapojit se podle Bootha a Ainscowa znamená učit se společně s ostatními, sdílet a zažívat proces učení ve spolupráci s nimi. K tomu je třeba se do učení aktivně ponořit a mít vliv na to, jak probíhá. Zapojení spočívá v uznání a přijetí.

Autoři rovněž pokládají důraz na skutečnost, že inkluze začíná tím, že připustíme přirozené odlišnosti mezi žáky. Při vývoji inkluzivních přístupů k výuce a učení se staví na respektování těchto odlišností. To může znamenat rozsáhlé změny ve třídách, ve sborovnách, na hřištích a ve vztazích s rodiči. Dítě nebo mladý člověk by nás měl zajímat z pohledu celé osobnosti. Pokud se soustředíme pouze na jeden její aspekt, jako například postižení či studium angličtiny jako dalšího jazyka, může nám mnohé uniknout. Děti, které se učí angličtinu jako další jazyk, se mohou cítit vyčleněné ze své kultury. Některé mohou mít za sebou traumatický zážitek. Dle Bootha a Ainscowa je důležité, abychom omezili přemýšlení v nežádoucích stereotypech. Tyto děti totiž mohou mít v nejrůznějších ohledech více společného s dětmi, pro které je angličtina rodný jazyk, než s těmi, pro které není.

V neposlední řadě oba významní autoři poukazují i na další nesporný přínos aplikace výše popsané přístupu ke vnímání odlišností a potřeb ve vztahu ke vzdělávání. Pokud totiž *„pracujeme na definování a odstraňování problémů jednoho žáka, můžeme své poznatky využít i ku prospěchu jiných žáků, kteří byli zpočátku vnímáni jako bezproblémoví.“* Jde o jednu z možností, jak mohou *„odlišnosti v zájmech, znalostech, dovednostech, zázemí, jazykové vybavenosti, výkonnosti či určité nedostatečnosti pozitivně ovlivnit celkový proces učení v rámci školy“* (Booth & Ainscow, 2002, p. 7).

Připomeňme a zdůrazněme tedy, že cílem konceptu inkluze je zkvalitnit vzdělávací prostředí tak, aby umožňovalo maximální možnou měrou naplnit vzdělávací potenciál všech dětí. U integrace neočekáváme, že se ve vztahu k jedinci s handicapem nějak zvlášť přizpůsobí třída a též neočekáváme, že se nějak zvlášť přizpůsobí učitel. Naproti tomu inkluzívní vzdělávání uplatňuje opačný úhel pohledu, lze říci „pohled očima žáka“. Vycházíme z přesvědčení, že máme osobnost žáka, která má nějaké výchozí schopnosti, dovednosti a osobnostní rysy. Úkolem inkluzívní školy, respektive třídy, je poskytnout žákovi takové vzdělávací prostředí, ve kterém najde optimální podněty pro adekvátní naplnění svého vzdělávacího potenciálu. Inkluzivní vzdělávání je definováno jako uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní

vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na úrovni výkonů žáků (Houška, 2012). Spilková s kolegy (2005) se k výše uvedenému připojují a uvádějí, že *„inkluzivní škola, inkluzivní vzdělávání znamenají spravedlivý, rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez rozdílu, bez předčasné selekce a segregace. Klade se důraz na solidaritu, pospolitost, na spolupráci a vzájemnou pomoc, na spoluúčast na vlastním rozvoji, na autonomní učení a sebeřízení“* (p. 35).

Je nasnadě, že vzdělávací přístup, vycházející z takového pojetí, vyžaduje zvýšené nároky nejen na ústřední aktéry vyučovacího procesu (tj. žáka a učitele), ale i další subjekty, které se na vzdělávání podílejí. Mareš (2006) k tomu dodává, že v inkluzivní škole či třídě by s problematikou inkluze měli být seznámeni všichni zúčastnění. Všichni kdo působí ve škole, ale i rodiče dětí v třídním kolektivu. Vhodné je rodiče různými prostředky o inkluzi informovat. Dobré klima třídy vede k úspěšné inkluzi. Podílejí se na něm žáci, učitelé, pracovníci školy i rodiče. Mezi všemi aktéry by měla panovat důvěra, akceptace a vzájemná podpora. Komunitní přístup v inkluzivním vzdělávání vyzdvihují i Lang s Berberichovou (1998). Podle autorů si inkluze dává za úkol vybudovat společenství (komunitu) pečující o všechny a otevřenou všem.

Uplatnění komunitního principu v rámci fungování inkluzivně orientovaných škol opakovaně vyzdvihují také Booth s Ainscowem (2002), když uvádějí, že *„inkluze spočívá ve vytváření školního prostředí, které je podnětné pro učitele i studenty, a v budování komunit, které podporují a oceňují jejich úspěchy“* (p. 8). Doplňují také, že inkluze ovšem spočívá i v rozvíjení lidského společenství z širšího pohledu. Školy mohou spolu s dalšími organizacemi a občany zlepšovat vzdělávací příležitosti a sociální podmínky v místech, kde působí.

1.2 Zavádění inkluze do pedagogické praxe

Hájková a Strnadová (2010) upozorňují na to, že 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 úplně 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 začleňovala všechny žáky a umožňovaly jim společně se vzdělávat.

V současné době je český vzdělávací systém typickým představitelem integrativní vzdělávací praxe, v cestě směrem k inkluzi je na samém počátku a reálné výsledky v oblasti jeho proinkluzivního nastavení lze očekávat nejdříve v řádu let. Je nasnadě, že přechod nebude jednoduchý a je provázen a komplikován celou řadou bariér.

Již v roce 2008 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zadalo vypracování reprezentativní studie nazvané Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Na zpracování studie se významnou měrou podílela i část autorského týmu této publikace. Jedním z úkolů výzkumných pracovníků bylo analyzovat připravenost českých škol na případnou vyšší míru integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a fakticky tak posoudit také míru připravenosti na případnou realizaci inkluzivního vzdělávání.

V rámci této studie i v rámci dalších výzkumných aktivit, zaměřených na identifikaci bariér rozvoje možnosti výraznější individualizace přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, potažmo směrem k možnému rozvoji inkluzivního vzdělávání, jsou zpravidla ze strany pedagogů identifikovány zejména následující (podrobněji in Svoboda, Smolík, & Laurenčíková, 2009; případně Svoboda, 2013):

- ***relativně vysoký počet žáků ve třídách***, který není zpravidla kompenzován přítomností dalšího pedagogického pracovníka,
- ***nedostatek speciálních pedagogů*** ve školách hlavního vzdělávacího proudu,
- ***omezené kompetence učitelů k výuce dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*** – tento stav podle ředitelů škol i podle akademických pracovníků škol připravující budoucí pedagogy souvisí také s velmi nízkou časovou dotací, která je věnována na rozvíjení kompetencí budoucích učitelů k výuce dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci jejich studia, zejména u studijních oborů zaměřených na učitelství přírodovědných či společensko-vědních oborů,
- ***nedostatek asistentů pedagoga***, spojený s problematickým financováním této pozice na školách,
- ***nedostatečné materiální vybavení, technické, eventuálně prostorové bariéry***,
- ***nízká míra poradenství a podpory škol***, zejména ze strany školských poradenských zařízení, její obtížná dostupnost v důsledku omezených kapacit těchto zařízení,
- ***neochota pedagogů či předsudky ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami***, zpravidla podle respondentů způsobená

tím, že práce s uvedenou skupinou dětí je náročnější a učitelé v této práci nejsou dostatečně podpořeni a vyšší zatížení není odpovídajícím způsobem kompenzováno.

- ***pro-segregační tlak rodičovské veřejnosti***, tedy zpravidla vyjadřování obav, že otevře-li se škola výrazněji dětem, které vyžadují vyšší míru individuální péče, zbyde méně času na „běžné" děti a sníží se kvalita jejich výuky. Samostatnou kapitolu v reakci veřejnosti pak tvoří případná přítomnost vyššího počtu romských dětí na škole.

Přestože výše uvedený výčet popisuje stav, který byl respondenty z řad pedagogů a ředitelů více než sta škol reflektován řádově před sedmi lety, z diskusí s pedagogy a řediteli v rámci řešení projektu Cesta k inkluzi vyplývá, že většina z nich v různé míře intenzity v podstatě přetrvává.

Rádi bychom však zdůraznili, že existence prvků znesnadňujících rozvoj inkluze na školách je prvkem přirozeným, různé typy obtíží se objevují ve všech vzdělávacích systémech a právě snaha postupně uvedené prvky překonávat, kompenzovat, nahrazovat jinými či nalézat alternativní cesty je podstatou hledání vlastní cesty k inkluzi. Ve snaze o odlehčení složitého tématu můžeme uvést také velmi výstižný výrok A. Leonhardtovéa V. Lechty (2007). Dle autorů patří koncept inkluzivní pedagogiky mezi typické koncepty počátku 21. století – teoreticky je v podstatě bezchybný, v rovině praktické realizace však narážející na mnohé překážky – finanční, legislativní i rigiditu v myšlení lidí. Je tedy zřejmé, že překonávání dílčích překážek je přirozenou součástí cesty k inkluzi.

Přetrvávají-li bariéry, které jsou závažné povahy, lze se zabývat tématy, které v aktuální situaci školy měnit a posouvat lze. Také Booth s Ainscowem (2007) k tomuto tématu poznamenávají, že *„mnohé překážky v učení a zapojení pramení z aspektů, které školy nemohou příliš ovlivnit. Největší problémy, které brání úspěšnému učení, i nadále souvisejí s chudobou a stresem, který vyvolává."* Nicméně, na druhé straně rovněž vzápětí doplňují, že *„školy se mohou měnit a také se mění. Mohou zásadním způsobem ovlivnit vzdělávací zkušenost studentů i učitelů tím, že budou rozvíjet kulturu, kde je každý respektován a kde veškeré koncepce a politika směřují k zapojení, spolupráci a dobrým výsledkům všech studentů"* (p. 15). Školy by měly převzít určitou míru kontroly nad vlastním inkluzivním rozvojem, analyzovat stávající praxi, stanovit si priority a uvést je do života.

Chápeme, že bez prostředků na investice nelze učinit školu bezbariérovou nebo uvažovat o nákupu nákladného vybavení. Uvědomujeme si, jak obtížné může být získat služby asistentů, speciálních pedagogů nebo třeba školního psychologa. Podobně chápeme obavy některých škol z reakce

rodičovské veřejnosti nebo dokonce zřizovatele.

Nicméně, úvahy nad posilováním pocitu bezpečí a přijetí dětí ve škole, posilování pozitivního klimatu ve třídách i ve škole, snaha posílit soudržnost mezi spolužáky, podporovat kooperaci, toleranci, vzájemnou pomoc, zvyšovat míru otevřenosti školy směrem k rodičovské veřejnosti, komunitě, zvyšovat zapojení rodičů do života školy, zabývat se možnými individuálními překážkami pro dosahování úspěchu v učení, posilovat kompetence pedagogů s využitím například zdarma přístupných elektronických materiálů, metodik či didaktického materiálu, zabývat se možností vzájemné podpory pedagogů, dobrými vztahy ve škole, kvalitou výuky, možností využívat aktivizační metody ve výuce nebo zvyšovat podíl kooperativní výuky, vyšší využití vrstevnického učení atd., jsou jen některé z mnoha a mnoha možných témat, která mají vliv na překonávání překážek v zapojení a v učení a jimiž se lze v prvních fázích cesty k inkluzi intenzivně zabývat. Zpravidla nevyžadují zapojení výraznějších finančních prostředků, lze je zvládnout v rámci aktivizace vnitřních zdrojů školy a mnoho opatření lze plánovat i tak, aby v konečném důsledku vedla ke snížení zatížení pedagogů a byla ku prospěchu všem účastníkům vzdělávání.

Jedním z možných způsobů uvažování o proměnách školního prostředí směrem k inkluzi je uvažování o postupném zmírňování nalezených překážek pro zapojení a dosahování úspěchů v učení všech dětí.

Není třeba připomínat, že v rámci kvalitního vzdělávání je nezbytné přistupovat ke každému žákovi individuálně jako k mimořádné osobnosti se svými specifickými rysy, potřebami, schopnostmi, dispozicemi pro výkon, vlastním stylem učení, poznávacími strategiemi, ale třeba taky s obavami, potřebami nebo problémy. Na individualizovaném přístupu k dětem by měla být postavena nejen výuka, ale i celá organizace a filozofie školy. Výuka v inkluzivních školách se soustřeďuje zejména na to, aby každé dítě v co možná nejvyšší míře naplnilo svůj vzdělávací potenciál a zároveň se naučilo komunikovat a spolupracovat s ostatními, odneslo si ze školy zdravé sebevědomí i schopnost tolerance a podpory druhých. Odlišnost dětí je pak při tomto nastavení školy z podstaty vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním a ne jako problém či přítěž. Jako možné vodítko, jakým směrem zacílit uvažování o změnách ve škole, můžeme prezentovat širší spektrum prvků, které je možné podle Bootha a Ainscowa (2007) považovat za ukazatele inkluzivní školy. Toto vodítko již je v některých českých školách využíváno.[1]

1 Například skupina pedagogů z Kamýku nad Vltavou v metodice v rámci svého projetu zaměřeného na rozvoj inkluzivního vzdělávání rovněž uvádí, že škola, která chce vzdělávat žáky s jakýmkoli druhem postižením, by měla sdílet základní myšlenku inkluze a splňovat výše uvedené ukazatele inkluze.

Poměrně rozsáhlý přehled ukazatelů (měřítek) inkluzivního prostředí školy vymezují ve své publikaci Index forInclusion T. Booth a M. Ainscow. Tato měřítka člení do třech základních oblastí, z nichž je každá následně členěna do dvou suboblastí (okruhů) – Oblast ***budování inkluzivní kultury*** je tak členěna na suboblasti *budování komunity* a *stanovení inkluzivních hodnot*, oblast ***tvorba inkluzivní politiky*** na suboblasti *vytváření školy pro všechny* a *podpora různorodosti* a oblast ***rozvíjení inkluzivní praxe*** na suboblasti *organizace učení a mobilizace zdrojů*.

Nejvýznamnějšími ukazateli inkluzivně orientované školy jsou tedy dle Bootha a Ainscowa (2007, p. 44 - 46) zejména následující:

V oblasti budování komunity

- Každý se cítí ve škole přijímán a vítán (škola se jeví jako otevřená svému okolí).
- Žáci si vzájemně pomáhají.
- Pedagogové a další zaměstnanci školy mezi sebou dobře spolupracují.
- Pedagogové a žáci spolu jednají s úctou.
- Mezi pedagogy školy a rodiči žáků existuje partnerský vztah.
- Zaměstnanci školy a členové správního orgánu (pozn. Rady školy, případně zástupci zřizovatele) dobře spolupracují.
- Do školy se zapojují všechny místní komunity (v českých podmínkách můžeme tento prvek vnímat jako otevřenost školy směrem k jejímu okolí, spádové oblasti, komunitě, obci apod.).

V oblasti stanovení a podpory inkluzivních hodnot

- Všichni žáci jsou motivováni a podporováni v tom, aby dosáhli úspěchu.
- Myšlenka inkluze je sdílena pedagogy, žáky, rodiči i ostatními zaměstnanci školy.
- Všichni žáci jsou oceňováni.
- Žáci i pedagogové se k sobě chovají jako člověk k člověku a také se vzájemně ctí a respektují se ve svých „rolích“.
- Pedagogové se snaží odstraňovat překážky v učení a v zapojení žáků ve všech aspektech činnosti školy.
- Škola se snaží minimalizovat všechny formy diskriminace.

V oblasti vytváření školy pro všechny

- Jmenování zaměstnanců školy do funkcí a kariérový postup pedagogů jsou spravedlivé.
- Všem novým zaměstnancům školy se pomáhá, aby si ve škole zvykli.
- Škola dbá na to, aby přijímala všechny žáky ze své spádové oblasti.
- Škoda dbá na to, aby byly její prostory fyzicky dostupné všem osobám.
- Všem novým žákům se pomáhá, aby si ve škole zvykli.
- Škola sestavuje učební skupiny tak, aby byli zapojeni a doceněni všichni žáci.

V oblasti podpory přirozené různorodosti

- Všechny formy podpory různorodosti jsou koordinovány.
- Činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost studentů.
- Koncepce „speciálních vzdělávacích potřeb“ žáků jsou inkluzivní.
- Za účelem omezení překážek v učení a za účelem zapojení všech žáků je používán provádějící předpis pro podporu naplnění vzdělávacích potřeb žáků.
- Cíle a mechanismy podpory osobnostního rozvoje žáků jsou v souladu se školním vzdělávacím programem a s cíli v podpoře učení.
- Podpora pro ty, kteří se učí vyučovací jazyk (v našem případě český) jako cizí jazyk, je koordinována s podporou učení.
- Jsou minimalizovány případy vyloučení ze školních aktivit z kázeňských důvodů.
- Jsou minimalizovány překážky v docházce.
- Jsou minimalizovány případy šikany.

V oblasti organizace učení (vyučovací metody a formy, hodnocení apod.)

- Výuka je plánována tak, aby se zapojili a profitovali z ní všichni žáci.
- V hodinách se sleduje a podporuje zapojení všech žáků.
- V hodinách se rozvíjí porozumění odlišnostem.
- Žáci jsou aktivně zapojeni do vlastního procesu učení.
- Žáci při učení vzájemně spolupracují.
- Hodnocení přispívá k dobrým výsledkům všech žáků.
- Kázeň žáků je založena na uvědomělosti a na vzájemné ohleduplnosti a úctě.
- Učitelé provádějí plánování, výuku a hodnocení kooperativně.

- Asistenti pedagoga podporují učení a zapojení všech žáků.
- Domácí úkoly přispívají k učení všech žáků.
- Všichni žáci se účastní mimoškolních aktivit.

V oblasti mobilizace vnitřních a lokálních zdrojů

- Rozdíly mezi žáky se využívají jako zdroj pro výuku a učení.
- Plně se využívají odborné znalosti pedagogů i ostatních zaměstnanců školy.
- Pedagogové školy vytvářejí zdroje na podporu učení a zapojení všech žáků.
- Využívají se zdroje z celé komunity.
- Školní zdroje jsou spravedlivě rozdělovány a využívány ve prospěch inkluze.

Stručnější výčet nejdůležitějších prvků podstaty inkluzivního vzdělávání uvádějí také například Hájková a Strnadová (2010). Jsou jimi zejména následující ukazatele:

- výuka je plánována tak, aby z ní profitovali všichni žáci (to předpokládá mnohem výraznější využití aktivizačních metod práce na úkor frontální výuky),
- v hodinách se rozvíjí porozumění odlišnostem,
- žáci jsou aktivně zapojeni do vlastního procesu učení,
- žáci při učení vzájemně spolupracují,
- plánování, výuka a hodnocení jsou plánovány kooperativně,
- nejsou podporovány jen intelektové schopnosti dětí, ale výrazně také jejich schopnosti v oblasti sociální a emoční.

1.3 Didaktické aspekty inkluzivní vzdělávací praxe

V rámci této části textu bychom se rádi pozastavili u jednoho z dalších aspektů náhledu na cíl a tím je problematika didaktického uchopení učiva v prostředí inkluzivních škol.

Dovolte nám opět využít jeden z často se opakujících dotazů v diskusích s pedagogy v rámci realizovaných workshopů. Pro učitele stojícího na počátku vyučovacího hodiny v konkrétní třídě, v konkrétní škole, v konkrétním čase vyvstává zřejmě nejdůležitější otázka: „Jak mohu efektivně zvládat naplnit potřeby všech dětí ve třídě s počtem žáků blížícím se třiceti, s vysokou úrovní jejich přirozené různorodosti od žáka se specifickými poruchami učení, žáka s omezenými mentálními

dispozicemi, žáka z velmi nepodnětného sociálního prostředí až například po žáka mimořádně nadaného?!“.

Nepřísluší nám, abychom Vás instruovali „jak máte co dělat“. Víme, že pedagogická realita je příliš složitá a rozmanitá na to, aby existoval jakýkoliv univerzálně platný didaktický návod vyhovující všem žákům a stejně tak učitelům. Přistupujte, prosím, tedy k níže uvedenému textu jako k možnému zdroji zamyšlení se nad pojetím, či spíše didaktickým uchopením výuky, jako ke zdroji, který předkládá možný alternativní způsob přemýšlení o koncipování příprav na vyučovací jednotku v heterogenním vzdělávacím prostředí.

Výše uvedený nezřídka opakovaný dotaz se vztahoval k obavám pedagogů z obtížnosti zvládání výrazné diferenciace přístupu k jednotlivým žákům ve třídě. Pedagogové si nejsou jisti, zda čas věnovaný žákům s výraznějšími překážkami v zapojení a učení nebude „chybět“ ostatním dětem ve třídě. Zda možná zvýšená heterogenita vzdělávacího prostředí nebude vyvážena nižší efektivitou učení, kvalitou výuky a tedy zda dokonce nebude v podstatě „na úkor“ dětí bez zjevných významnějších individuálních potřeb ve vztahu k učení.

Jsme přesvědčeni, že tomu tak být nemusí, naopak, rozmanitost ve třídě může být skutečným přínosem. Rádi bychom nabídli několik postřehů ke dvěma ústředním tématům didaktických aspektů (změn) v kontextu inkluzivního vzdělávání, tedy:

1. ke způsobu vedení výuky, tj. organizačním formám a vyučovacím metodám,
2. významu a dopadu heterogenity vzdělávacího prostředí v běžné školní třídě.

Dovolíme si opět využít jeden z nezřídka se opakujících dotazů a argumentů z diskusí s pedagogy. Argumentace se v některých případech nesla v duchu výroku: „Proč chcete měnit něco, co funguje. Mám pocit, že každá změna je k horšímu. Než jsme začali s těmi experimenty a inovacemi, byli děti mnohem úspěšnější a náš vzdělávací systém byl na špici“. A naopak „od té doby, kdy jsme opustili náš starý/dobrý/úspěšný systém, kvalita výuky a úspěšnost dětí klesá/děti toho umí čím dál tím méně.“ Výrok byl nezřídka doprovázen dotazem, zda existují nějaké studie o tom, že to, co představujeme, je lepší nebo alespoň zakládá na zlepšení.

Změny směřující ke skutečnému zvýšení míry inkluzivního prostředí v českých školách si lze jen obtížně představit bez realizace posunů na poli vyučovacích metod a organizačních forem výuky (tolik k první části výroku uvedeného v poznámkovém rámečku výše). Kolektivní monografie Spilkové a kol. (2005) čtenáře mimo jiné seznamuje s problematikou realizace výzkumů před rokem 1989 a po tomto roce na poli vzdělávání. Do roku 1989 prakticky neexistují hlubší empirické studie a v podstatě veškerá dostupná data z oblasti efektivity vzdělávacího systému se „slepují" z dílčích výsledků výzkumů, sond, rešerší, obsahové analýzy pedagogických dokumentů apod. Z toho důvodu je proto velmi těžké spolehlivě a seriózně posuzovat skutečnou efektivitu školského systému před rokem 1989 (některé výzkumy probíhaly více méně utajeně a spatřily světlo světa až po sametové revoluci).

Do mezinárodních srovnávacích výzkumů se Česká republika postupně zapojovala až v průběhu devadesátých let a tedy až od této doby lze určitým způsobem poměřovat české žáky se zahraničními.

Druhá část výroku v poznámce se dotýká problematiky neustálého „tlaku na zavádění inovací a experimentů" (čímž je zpravidla myšlena snaha o prosazování a vyšší zastoupení aktivizujících výukový metod, kooperativních forem, učení řešením problémů apod.), které dle názoru některých pedagogů do jisté míry „mohou" za horší vzdělávací výsledky českých žáků (zejména v rámci šetření PISA od roku 2003, s dílčím zastavením propadu a mírným zlepšením v roce 2012). Ano, můžeme potvrdit trend zhoršujících se vzdělávacích výsledků českých žáků za posledních 12 let. Problém je však v tom, že přestože je z akademických i politických kruhů (viz kutikulární dokumenty) „vyvíjen tlak" na zavádění aktivizujících metod a forem výuky, reálně k tomu ve vyšší míře nedochází. Dostáváme se tedy do paradoxní situace, kdy zdánlivým „viníkem" zhoršujících se výsledků českých žáků je pro část pedagogů zavádění aktivizujících metod, ačkoliv právě aktivizující metody mají nadále velmi nízký procentuální podíl ve výuce.

Dodejme, že efektivita aktivizujících metod je opakovaně prokazována, a to jak z hlediska udržení informace a operace s nimi, tak z hlediska motivace dětí. Přestože mají transmisivní metody (tj. metody stavící na předávání poznatků v hotové podobě) ve vyučování zajisté své nezcizitelné místo, jejich podíl ve výuce je v českém vzdělávacím systému příliš vysoký. Některé výzkumy dokonce uvádějí, že v krajních případech mohou ústit až v atrofii mozkových buněk žáků (například viz Sigune-Maria, 2009) a naopak k *synaptogenezi dochází při dostatečné stimulaci během učení a při získávání nové zkušenosti* (Duchovičová, 2010, p. 55). Proti tomuto způsobu vedení výuky se staví i pedagogicko-psychologické výzkumy: tímto způsobem podané informace mají nižší pravděpodobnost

ukotvení do dlouhodobé paměti a obvykle příliš nevedou k rozvoji vnitřní motivace.Hájková a Strnadová (2010) přímo tvrdí, že učitel by měl volit jiné než frontální formy vyučování.

Druhým tématem je neméně významná problematika homogenního a heterogenního uspořádání vzdělávacího prostředí tříd. Představy o tom, že homogenní uskupení je pro žáka výhodnější (např. základní školy praktické, víceletá gymnázia), mají své limity. Uvedené představy nezřídka provází přesvědčení, že učitel se bude moci více cíleně věnovat homogenní skupině: „žák bude mezi svými, učitel se bude moci efektivně věnovat podobně nastavené skupině a nebude nucen tříštit pozornost, úsilí a energii kvůli rozmanitosti skupiny.“ Tento princip v podstatě říká, že homogenita je žádoucí a pro žáky představuje přínos. Realita je ovšem ve světle aktuálních výzkumných poznatků zcela obrácená.

Konkrétní důkaz nalezneme v publikaci Matějů, Straková a Veselý (2010). Autoři na podkladě „tvrdých“ statistických dat dokazují, že z hlediska výkonnosti je zcela irelevantní, zda žák nastoupí na víceleté gymnázium nebo zůstane na běžné základní škole a nastoupí až na čtyřleté. Mezi oběma skupinami maturantů nejsou po relativně krátkém období společné docházky žádné statisticky významné rozdíly ve výkonu (ačkoliv „logika“ říká, že čím déle je žák na gymnáziu, v heterogenějším vzdělávacím prostředí, tím to bude pro něj výhodnější a jeho výkonnost by se tak od žáků, kteří zde strávili pouze polovinu studijní doby, bude lišit). Dokonce i výzkumy na poli neurověd potvrzují, že různorodé prostředí vede k pozitivní biologické odezvě a učení se tak zdokonaluje na základě rozmanitosti podnětů (viz např. Caine&Caine, 1997; Petlák, 2009). Z historického makrohlediska můžeme říci, že státy, které zavedly rozmanitá opatření vůči směřování k omezení vnějších vlivů a podnětů, dříve nebo později začaly stagnovat a ztrácet na ostatní (starověká Čína, Osmanská říše). Z hlediska jedince je patrné, že jinakost (např. při kulturní směně) ***vede k akceleraci lidského potenciálu***.

Obecně jsou charakteristické znaky ukazatele inkluze ve shodě s takovými didaktickými opatřeními, jako je:

- individualizovaná (přizpůsobování výuky potencialitám každého žáka) a diferenciovaná (rozdělování žáků do skupin podle určitého klíče)forma vyučování,
- kooperativní forma vyučování (blíže ke koncepci Kasíková, 2001; 2010),
- vrstevnické vyučování („žák učí žáka“; autorem je laureát Nobelovy ceny za fyziku Feynman; Tato forma vyučování je opředená mýtem, že benefity získává především ten, kdo je učen, než ten, kdo učí, což může přivádět rodiče k postoji charakteru

„moje ratolest je u vás proto, abyste ho něco naučil/a a ne, aby ztrácel čas učením svých spolužáků“ – opět upozorňujeme čtenáře, že realita je obrácená – větší zisky získává ten, kdo učí),
- aktivizujícími vyučovací metody (Zormanová, 2012; včetně tzv. učení řešením problémů, discoverylearning, apod.),
- zapojení metakognitivních prvků vyučování (Desoete, Roeyers, & Buysse, 2001; Chytrý, Pešout, & Říčan, 2014).

Jak bylo několikrát zdůrazňováno, jedním ze základních znaků inkluzivního vzdělávání je snaha o začlenění všech dětí do vzdělávacího procesu. Takový vzdělávací proces se snaží zajistit, aby se všichni žáci optimálně učili (dosáhli svého maxima), navzdory svým odlišnostem, či možná lépe řečeno, s využitím své odlišnosti (Kasíková & Straková, 2011). Z didaktického hlediska nám vyplývá zcela základní a elementární koncept: je jasné, že žáci plní ***kvalitativně a kvantitativně odlišné výchovně-vzdělávací cíle*** (nejen kognitivní, ale i psychomotorické, sociální, …).

Možnost oboustranného profitování z odlišnosti (různorodosti) velmi dobře demonstrují výsledky výzkumu Janečkové (1996), která porovnávala dimenze učebního stylu mezi intaktními žáky (pozn. žáky bez postižení) a žáky se zdravotním postižením – konkrétně se jednalo o žáky s tělesnými handicapy (44), žáky s lehkou mozkovou dysfunkcí (33), žáky se zrakovým postižením (55), žáky s mentálním postižením (188), žáky s diagnostikovanou specifickou poruchou učení – dyslexií (46). Výsledky přinesly zjištění, že celá kategorie žáků s handicapem se vyznačovala významně vyšší učební motivací a pociťovala vyšší odpovědnost (!) za výsledky svého snažení/učení než žáci intaktní. Protože lidé a zejména děti se primárně učí nápodobou a sociálním učením, mohli by se tak stát neformálním příkladem pro své intaktní spolužáky, naopak, intaktní žáci by se mohli stát „vzorem“ v oblasti vytrvalosti, která u nich byla vyhodnocena jako vyšší. Skupina „dětí s postižením“ rovněž upřednostňovala skupinové formy výuky oproti formám individualizovaným (což zcela koresponduje s prokázanou vyšší efektivitou tzv. kooperativních forem výuky).

V závěru tohoto bloku nám tedy dovolte shrnout, že jedním z důležitých prvků v inkluzivní škole je schopnost reagovat na individuální potřeby všech dětí prostřednictvím různých opatření, včetně „didaktických“. Inkluzivně orientované školy by měly poskytovat široké (kvantitativní stránka) a vyvážené (kvalitativní stránka) učivo všem svým žákům. Znalost a schopnost využívat určité didaktické principy a pracovat flexibilně s autentickými náměty ve výuce jde ruku v ruce s realizací inkluzivního vzdělávání.

2. CHYSTÁME SE NA CESTU ANEB MAPOVÁNÍ REALITY

Seriózní vykročení na cestu k inkluzi si lze jen těžko představit bez adekvátní revize stávajícího stavu a využitelných zdrojů. Posouzení stávajícího stavu ve škole ve vztahu k inkluzi může začít prostou diskusí na dané téma v rámci vedení školy nebo pro tento účel sestavené skupiny (např. širšího vedení, rozšířeného o poradenské pracovníky ve škole, členy Rady školy apod.).

V rámci této publikace si vám dovolíme nabídnout dva až tři možné podpůrné nástroje, které můžete v této fázi přípravy – tedy zkoumání stávajícího stavu – využít. Jedná se o výzkumný nástroj ve formě dotazníku, určený ke zmapování základních charakteristik školy v oblasti práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, dále pak výzkumný nástroj určený k autoevaluaci školy v oblasti inkluze a v neposlední řadě si vám dovolujeme zprostředkovat možnost využití postupu uvedeného v osvědčené publikaci Bootha a Ainscowa s názvem Index for Inclusion, v českém překladu pak Ukazatel inkluze (viz dále).

2.1 Vytvoření souboru vstupních dat

V průběhu spolupráce se školami na tvorbě strategických plánů v rámci projektu Cesta k inkluzi jsme v první fázi využili výzkumný nástroj určený pro sběr základních údajů o škole, jejích kapacitách a podmínkách pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Zacílení tohoto nástroje jsme opřeli o skutečnost, že dosavadní zkušenosti škol, aktuální podmínky ve školách a aktuální nastavení jejich vzdělávací praxe odpovídá celkovému nastavení českého vzdělávacího systému, tedy vychází primárně z konceptu integrace, nikoliv ještě z konceptu inkluzivního.

Pro sběr výše uvedeného základního okruhu údajů o škole byl tedy připraven výzkumný nástroj sestávající z celkem 37 položek. Vstupní položky jsou určeny k sumarizaci základních údajů o škole, zřizovateli, kapacitě, počtu žáků a tříd, počtu pedagogických pracovníků, uskutečňovaných vzdělávacích programech apod.

Zaměření dalších položek výzkumného nástroje je možné rozdělit do následujících bodů:

- charakteristika spádové oblasti školy a složení žáků školy (zda má spádová oblast nějaká případná specifika, či zda je složení žáků docházejících na danou ZŠ jakkoli specifické, výjimečné apod.),
- obecná charakteristika školního vzdělávacího programu a jeho zaměření, specifik apod.,
- charakteristika projektové činnosti školy (zda je škola zapojena do projektů či je sama nositelem/tvůrcem nějakého projektu), obsahové zaměření projektů a jejich výstupy (na jaké potřeby školy jako instituce, žáků či pedagogů projekt(y) reaguje(jí),
- počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na škole a typ postižení či znevýhodnění,
- počet žáků vedených jako individuálně nebo skupinově integrovaných a počet žáků, kteří mají vypracovaný individuální vzdělávací plán,
- charakteristika podmínek školy pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (na úrovni vybavení a personální kapacity),
- charakteristika poradenských aktivit realizovaných školou (přímo ve škole),
- charakteristika partnerské sítě subjektů, s nimiž škola spolupracuje v oblasti integrace (spolu se stručným vymezením obsahu a hodnocení spolupráce),
- hodnocení toho, zda ze školy v posledních pěti letech odešli nějací žáci směrem ke specializovaným formám vzdělávání – do základní školy praktické, základní školy speciální, do speciálních škol pro děti s tělesným, zrakovým, sluchovým či jiným postižením, charakteristika důvodů pro tyto odchod(y) a vymezení aktivit, které škola vyvíjela pro udržení žáků v hlavním vzdělávacím proudu (tedy jaké možnosti škola vyčerpala, než bylo rozhodnuto o změně školy),
- hodnocení toho, zda naopak v posledních pěti letech do školy přišli nějací žáci směrem od specializovaných forem vzdělávání, jaké byly důvody pro přechod, kým byl iniciován a za jakých podmínek k němu došlo,
- charakteristika podmínek a připravenosti školy (a možnostech podpory vyšší míry připravenosti) na vzdělávání dětí s různými typy speciálních vzdělávacích potřeb – konkrétně jsou vymezeni například žáci vozíčkáři, žáci s lehkou mozkovou dysfunkcí (či diagnostikovaným syndromem ADHD), s Downovým syndromem, se zbytky zraku (či nevidomí), žáci prakticky neslyšící, ovládající znakovou řeč, žadatelé o azyl či cizinci s minimální znalostí

českého jazyka, žáci se závažnou poruchou řeči, žáci s lehkým mentálním postižením, žáci pocházející ze sociálně vyloučené lokality, žáci s kombinací dyslexie a dysgrafie (či jinými SPU), žáci s epilepsií se závažnějším průběhem onemocnění, žáci s diabetes (s aplikací inzulinu), žáci s poruchou autistického spektra (či autistickými rysy), žáci s psychiatrickou diagnózou, žáci s omezením v oblasti motoriky (používající berle), žáci se závažným onemocněním (např. žák s leukémií, zvládající docházku s vyšším počtem absencí), ale také například žáci nadaní.

- charakteristika dosavadních pozitivních zkušeností a v oblasti aplikace snahy o integrativní/inkluzivní vzdělávání (resp. poskytování vzdělávání širšímu spektru dětí s různými individuálními potřebami nejen na úrovni handicapu, ale také nadání, dočasné krize apod.) – zkušeností, které škola považuje za vhodné pro případné sdílení s jinými školami,
- vymezení postupů školy v oblasti podpory sdílení zkušeností a znalostí pedagogů a v oblasti podpory začínajících pedagogů,
- počet romských dětí navštěvujících školu (případně kvalifikovaný odhad, procentuální vymezení apod.), charakteristika aktivit zacílených na podporu romských žáků, případně obecně žáků se sociálním znevýhodněním,
- charakteristika nabídky aktivit mimo vyučování (kroužky, družina, klub a jiné), podmínek pro jejich navštěvování a zapojení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do těchto aktivit.

Závěrečná sada položek je zaměřena na:

- popis příkladu(ů) integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na dané škole, které by bylo možné považovat za příklad dobré praxe či naopak, příklad praxe špatné,
- formulování základní představy o inkluzivní škole,
- formulace stávajících omezení a nedostatků, proč škola dosud nenaplňuje výše formulovanou představu o inkluzivní škole.

Plné znění nástroje je uvedeno na přílohovém CD.

Výše charakterizované výzkumné nástroje je možné využít pro první fázi sběru dat. Na první pohled se může jevit jako zbytečné uvádět plný název školy nebo přehled uskutečňovaných vzdělávacích programů. Vstupní položky jsou však v nástroji ponechány pro případ, že se rozhodnete tým, který bude vytvářet strategický plán školy, doplnit o například zástupce z řad rodičů, relevantních neziskových organizací, školských poradenských

zařízení či využijete-li institut „kritického přítele“ (viz text věnovaný Školnímu akčnímu týmu). Všichni členové týmu tak obdrží kompletní sadu dat.

Způsob a míra využití daného nástroje je ve vašich rukách, samozřejmě je možné pro mapování charakteristik a zkušeností školy ve vztahu k její aktuální vstupní situaci využít dle potřeby jen některé z položek tohoto nástroje, případně, pokud se v rámci vaší školy již tématem inkluze zabýváte a tuto vstupní mapovací fázi již nepovažujete za užitečnou, je možné ji vynechat.

2.2 Autoevaluace školy v oblasti inkluze

V rámci projektu Cesta k inkluzi byl sestaven také specifický výzkumný nástroj využitelný v rámci procesu autoevaluace školy v oblasti inkluze, tedy v oblasti hodnocení míry toho, jak lze prostředí školy vnímat jako inkluzivní. Považujeme jej nejen za efektivní prostředek využitelný vedením školy v rámci přípravné fáze na proces tvorby strategického plánu, ale zároveň jako nástroj využitelný v období, kdy jsou již opatření pro posílení inkluze ve škole realizována a škola se rozhodne „měřit“ míru svého pokroku v dané oblasti.

Nástroj sloužící potřebám autoevaluace školy v oblasti inkluze se primárně nezabývá teoretickými aspekty tohoto konceptu, ale zaměřujeme se již na praktické ukazatele inkluze ve školním prostředí.

Přesto, že se jedná o nástroj autoevaluační, dovolujeme si vřele doporučit se v rámci jeho využití opřít o podporu nezávislého facilitátora procesu evaluace. Jeho úkolem je mimo jiné vytvořit dostatečně bezpečný prostor pro otevřenou diskuzi, při níž kolektiv dospěje ke společnému vyhodnocení jednotlivých položek nástroje.

Pro školu je nezbytné pohled a hodnocení na stávající situaci a strategie školy v této oblasti nejen formulovat, ale zejména je sdílet a diskutovat, a to jak na úrovni vedení školy, tak na úrovních širších – v rámci rozšířeného vedení Školního akčního týmu pro tvorbu strategického plánu, napříč celým pedagogickým sborem, případně celou školou. Tento princip považujeme za jeden z důležitých prvků kvalitního řízení procesu evaluace školy.

Plnou verzi předkládaného nástroje, spolu s metodikou pro jeho použití a vyhodnocení, naleznete na webových stránkách projektu Cesta k inkluzi.

Jak již bylo uvedeno, hlavním cílem nástroje jevyhodnotit situaci školy v oblasti inkluze. Mezi dílčí cíle, dosažitelné při jeho využití v této fázi, tak v případě využití opakovaného, potom patří zejména stimulovat diskuzi o vizích a strategii inkluzivního směřování ve škole, vyhodnotit míru nastavení školy ve vztahu k aktuálním potřebám společnosti, podpořit dosažení shody na klíčových možnostech rozvoje školy v oblasti inkluze a poskytnout impuls pro další spolupráci učitelů a dalších pracovníků školy v rámci otevřeného a bezpečného prostředí.

Využití tohoto nástroje ve škole předpokládá širší kooperaci, pokud se nerozhodnete z důležitých důvodů jinak, jeho cílovou skupinou jsou všichni učitelé, vedení školy, případně další zaměstnanci školy, kteří se podílí na vzdělávacím procesu (asistenti pedagoga, psychologové, speciální pedagogové, sociální pedagogové, vychovatelé apod.).

V rámci autoevaluačního nástroje bylo hodnocení školy rozděleno do celkem čtyř tematických okruhů – ***kultury*** školy, ***podmínek*** školy, uplatňované vzdělávací ***praxe*** a okruhu nazvaného relace, tedy oblasti dotýkající se vztahůve škole, komunikace a kooperace.

V oblasti kultury školy se hodnocení zaměřuje na postoje, hodnoty a projevy chování pracovníků školy. Jedná se o ideové nastavení školy, které je sdíleno a předáváno žákům, rodičům, zaměstnancům školy, komunitě/lokalitě, veřejnosti i zřizovateli. Pod oblastí kultura se skrývají obtížně zachytitelné, nicméně velmi důležité aspekty kvalitní inkluzivní školy: klima, atmosféra, étos, filozofie a politika.

V oblasti ***podmínek*** jsou hodnoceny převážně 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 se tedy zaměřuje na základní faktické i symbolické bariéry, které mohou tomuto procesu zabraňovat (resp. na jejich absenci/eliminaci).

Oblast ***praxe*** odráží vnímání žáka a jeho potřeb v centru pedagogicko-psychologicko-didaktického snažení s ohledem na přirozenou a očekávanou rozmanitost každé učební skupiny, jíž je žák součástí. Jsou v ní zahrnuty zejména prvky individualizovaného přístupu k žákům a k jejich hodnocení. V oblasti praxe lze nalézt i položky týkající se aktivizace žáků směrem k vzájemné spolupráci a ke spoluutváření procesu výuky samotné.

Oblast ***relace***, orientovaná na hodnocení vztahů, si klade za cíl zachytit nejdůležitější vazby a vztahy, které se na půdě školy vytvářejí a odehrávají (kromě relace učitel – žák, které je věnován prostor v oblasti praxe). Vztahy jsou v této oblasti zachycovány nejen mezi dvěma aktéry (např. učitel – učitel), ale také intra-skupinově (např. mezi učiteli), inter – skupinově

(např. mezi učiteli a rodiči); vně i uvnitř školy. V oblasti relace je kladen důraz na povahu těchto vztahů, zda jsou postaveny na vzájemné důvěře, bezpečí, otevřenosti a svobodě.

Pro lepší představu o podmínkách práce s daným nástrojem se pokusíme ještě ve stručnosti shrnout doporučený postup jeho aplikace ve škole. Ten je rozdělen do jednotlivých kroků, následující:

Výběr (volba) facilitátora

Pro úspěšný a hladký průběh autoevaluace pomocí předkládaného nástroje je stěžejní najít vhodného facilitátora, který bude mít od začátku do konce všechny kroky na starosti, a který bude „hlídat" objektivní posouzení položek (ideální je, pokud se bude jednat o osobu, která se v tématu inkluze dobře orientuje). Facilitátora lze najít uvnitř i vně školy. Může jím teoreticky být zaměstnanec školy, zástupce zřizovatele, spřátelený ředitel nebo zástupce ředitele z jiné školy apod. Doporučujeme, aby se pouze v krajních případech facilitační funkce ujímal sám ředitel školy. Musí sám ze své pozice zvážit, do jaké míry bude diskuse facilitovaná nadřízeným ostatními účastníky procesu vnímána jako otevřená a zcela bezpečná. V ideálním případě si facilitátora zvolí zaměstnanci školy pomocí hlasování či jiného schvalovacího mechanismu. Facilitátor koordinuje celý proces, zajistí samostatně první dva kroky z následujících kroků - rozhovor a pozorování. Dále pomáhá formulovat myšlenky účastníků procesu, měl by se neustále dotazovat na souhlas s výstupy z diskuse. Facilitátor by měl splňovat zejména předpoklady osobnostní a organizační. Je člověkem, který je permanentně zaměřen na zajištění kvality procesu. Jeho úkolem je řídit celý proces, navrhnout a vysvětlit všem jeho scénář, zajistit materiální a organizační podmínky, zorganizovat a moderovat společné setkání a nakonec zaznamenat společně učiněné a formulované závěry bez ovlivňování a manipulace.

Rozhovor s ředitelem

Facilitátor provede rozhovor s ředitelem a zaznamená odpovědi do „archu pro rozhovor s ředitelem". Důležitou součástí rozhovoru je vždy debata nad „důkazy" pro výběr označené varianty odpovědi, tedy důvody, proč byly označeny právě tyto odpovědi a jaké argumentylze uvést na podporu výběru této varianty odpovědi.

Pozorování

Facilitátor si na základě prostudování položek z „archu pro pozorování“ zajistí potřebná data pomocí: pozorování v prostorách školy, obsahovou analýzou webových stránek školy, případně dalších relevantních materiálů školy (např. výroční zpráva školy, školní vzdělávací program, minimální preventivní program apod.) a návštěv vyučovacích hodin. Tato data podrobí analýze a dle svých možností vyhodnotí a zaznamená do „archu pro pozorování“.

Individuální práce zaměstnanců školy

Každý z účastníků procesu evaluace (vedení školy, pedagogičtí pracovníci, případně dle dohody další zaměstnanci školy) obdrží vytištěný „dotazník pro jednotlivce“, který před realizací dalšího následného bodu, společným setkáním, vyplní. Dotazník slouží k uvědomění si a záznamu individuálních postojů, stanovisek či pohledů na vybrané ukazatele školní inkluze.

Společné setkání – skupinová práce zaměstnanců školy

Další fází je společné setkání, na které každý z účastníků přinese individuálně vyplněný „dotazník pro jednotlivce“. Scénář společného setkání, s nímžfacilitátor všechny zúčastněné s předstihem seznámí, je třeba navrhnout a přizpůsobit počtu účastníků a specifikům 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 společné diskuze“. Skupiny doporučujeme tvořit tří až pětičlenné, nejlépe 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 výrazný počet (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 mají o účast zájem.

Společné setkání – práce v plénu

V poslední fázi společné práce se diskutují, hledají a nakonec označují konečné odpovědi na jednotlivé položky „archu společné diskuze“. Mnoho položek v obou částech nástroje (dotazník + arch) vychází z obdobných 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.

Sumarizace výsledků

V závěrečné fázi evaluačního procesufacilitátor zaznamená všechny odpovědi do „archu výsledků“. Konečným produktem autoevaluace je tedy právě vyplněný „arch výsledků“. Každá položka nástroje je důležitá sama o sobě, podává informaci o jednom dílčím aspektu inkluze a naplnění konceptu rovných příležitostí ve škole. Celkový pohled na výsledky očima pracovníků školy by proto měl být kvalitativní a v další fázi procesu tvorby strategického plánu podpory inkluze slouží jako případný podklad pro úvahy o dalším směřování a rozvoji školy.

2.3 Využití Ukazatele inkluze

Pro školy, které chtějí postavit svůj plánovací proces na skutečně hloubkové evaluaci četného množství podrobných prvků inkluzivního prostředí, můžeme doporučit dlouhodobě prověřený a osvědčený nástroj, publikovaný v mezinárodně uznávaném textu Tonyho Bootha a Mela Ainscowa s názvem Index forInclusion (v českém překladu Ukazatel inkluze).

Jak jsme již uvedli ve vstupní části naší publikace, v rámci Ukazatele inkluze je vymezen poměrně rozsáhlý přehled měřítek inkluzivního prostředí školy. Tato měřítka jsou členěna dotří základních oblastí, z nichž je každá následně členěna do tří suboblastí (okruhů) – Oblast budování inkluzivní kultury je tak členěna na suboblasti budování komunity a stanovení inkluzivních hodnot, oblast tvorba inkluzivní politiky na suboblasti vytváření školy pro všechny a podpora různorodosti a oblast rozvíjení inkluzivní praxe na suboblasti organizace učení a mobilizace zdrojů.

S nástrojem prezentovaným v rámci Ukazatele inkluze se pracuje obdobně jako s autoevaluačním nástrojem vytvořeným v rámci projektu *Cesta k inkluzi* a vyžaduje tedy skupinovou práci a diskusi nad jednotlivými prvky inkluzivního prostředí a míře jejich naplnění na dané škole. Protože počet konkretizovaných měřítek pro jednotlivé suboblasti se pohybuje kolem pěti set, lze předpokládat, že práce s daným nástrojem bude časově náročná. Některé z konkrétních měřítek je rovněž třeba reformulovat, neboť jsou primárně konstruována pro prostředí britských škol a nemusí být vždy zcela kompatibilní s prostředím českým. Jedná se však o nástroj s velmi vysokou vypovídací hodnotou.

Plný text českého překladu publikace Index forInclusion, nazvaný Ukazatel inkluze, s podtitulem Rozvoj učení a zapojení ve školách, který v České republice vydalo občanské sdružení Rytmus, je případným zájemcům volně dostupný ve formátu pdf na webových stránkách Centre for Studies on Inclusive Education, podobně na českém webovém portálu věnovanému problematice inkluzivního vzdělávání Inkluze.cz, případně na webových stránkách projektu Férová škola.

Odkaz (CSIE):	http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexCzech.pdf [cit 08-08-2015].
Odkaz (Inkluze.cz):	http://www.inkluze.cz/_upload/ukazatel-inkluze.pdf [cit 08-08-2015].
Odkaz (Férová škola):	http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/Index_inkluze.pdf [cit 08-08-2015].

3. SESTAVENÍ ŠKOLNÍHO AKČNÍHO TÝMU A ZAHÁJENÍ JEHO ČINNOSTI

Spatřuje-li vedení školy ve snaze realizovat změny v prostředí školy výzvu a rozhodne-li se na cestu směrem k inkluzi vydat, je třeba s tímto záměrem seznámit pedagogické pracovníky školy (samozřejmě je možné zahrnout i nepedagogické pracovníky, případně další osoby, které v kontextu vaší školy považujete za relevantní).

Za vhodné otevření diskuse o možnosti vytvářet strategický plán pro-inkluzivních změn ve škole je prezentace výsledků analytických aktivit zaměřených na posouzení stávajícího stavu, které byly popsány v předchozí kapitole.

V rámci prezentace výsledků je dobré zhodnotit, kde jsou v oblasti vytváření otevřeného inkluzivního vzdělávacího prostředí již ve škole vytvořeny dobré základy a kde je naopak prostor pro výraznější posun směrem kupředu.

3.1 Začněte s „Proč“

Je důležité pokusit se vysvětlit, proč je pro vedení téma důležité, proč považuje za vhodné se o změny směrem k inkluzi pokusit, jaké benefity lze z tohoto procesu očekávat a co lze očekávat od samotného průběhu procesu plánování změn. Cílem by vždy mělo být to, aby očekávaný stav byl stavem příznivějším, a to pro všechny zúčastněné – žáky, pedagogy i rodiče. Nelze očekávat entuziasmus a vůli ke změně tam, kde by část zainteresovaných subjektů reálně tratila. Pokud se objevují odmítavé postoje k realizaci změn, neochota se na nich podílet, silné zaměření na problémy, které brání změnám, obtíže, překážky, pak je vhodné je respektovat a zároveň nespouštět ze zřetele cíl. Tedy zvolit postup, který bere na vědomí negaci, ale má stále na zřeteli dosažení cíle. Při negaci cíle je důležité neuvíznout na místě a zaměřit se na budování a posilnění povědomí o řešení. Postoje a argumenty udržující status quo a neochotu ke změnám lze překonat věcným a silným zaměřením na aspekty podporující posun žádoucím směrem. Při negaci je důležité trvat na vytvoření referenčního rámce, který umožní posun, tedy pokud se např. objeví názory, že cíle realizovat nejde, akceptujete je a zároveň se obratem ptejte po možnostech a podmínkách, za jakých by to jít mohlo, podpořte nositele „problému“, aby přinesl jeho „řešení“.

V rámci realizace projektu Cesta k inkluzi se osvědčilo zahájit spolupráci s úplným či širším okruhem pedagogických pracovníků škol

prostřednictvím společných workshopů na téma inkluzivního vzdělávání. V rámci daných workshopů byl podrobně představen koncept inkluzivního vzdělávání, jeho východiska a charakteristiky, byl charakterizován současný stav českého vzdělávacího systému ve vztahu k rozvoji inkluze, otevřeně bylo popsáno množství možných bariér, potřeb škol, ale také pozitivních dopadů, které může podpora inkluzivního vzdělávání přinést všem zúčastněným – žákům, pedagogům, rodičům i širší komunitě nebo obci. Byl věnován prostor diskusi nad souhlasnými i nesouhlasnými stanovisky, obavami, přáními či vyjasnění vzájemných očekávání v rámci budoucí spolupráce na tvorbě strategických plánů.

Na podkladě získaných zkušeností můžeme uvedený postup doporučit, uspořádání workshopu pro pracovníky školy může představovat možnost otevření diskuse nad tématem a rozšíření jeho kontextu. V takovém případě vedení školy zajistí externího lektora, který je s problematikou dobře obeznámen, bude schopen koncept inkluze ve škole dobře vysvětlit a bude schopen adekvátně reagovat na dotazy a připomínky pracovníků školy.

V případě, že tento postup neshledáváte užitečným nebo jej z jakéhokoliv důvodu považujete za obtížný nebo málo přínosný, doporučujeme využít jiný způsob seznámení pracovníků školy s konceptem inkluze. Před zahájení diskuse nad možnou realizací změn v duchu tohoto konceptu je nezbytné se v adekvátní míře shodnout nad tím, co tento koncept představuje, pokusit se vyhnout jeho chybnému výkladu, záměně za jiný, zúžený nebo zmírnit riziko vzniku významných mezer v pochopení. Věříme, že pro základní orientaci v tématu může dobře posloužit i seznámení se s textem vstupní kapitoly této Metodiky.

Ve chvíli, kdy jsou pracovníci školy či další zainteresované osoby, jejichž účast na diskusi vedení školy považuje za důležitou, seznámeni s konceptem inkluze, je důležité ujasnit si, zda panuje shoda v pohledu na dané téma. Je vhodné vytvořit bezpečný, chráněný, dobře časově i organizačně strukturovaný prostor pro otevření diskuse, ve kterém budou aktéři mít důvěru k zodpovězení následujících otázek, nejlépe při zachování pořadí, ve kterém jsou zde uvedeny:

Co si představuji pod pojmem inkluze? Co pro mě osobně inkluze znamená?

Vnímám směřování k inkluzi jako možnost dosáhnout v naší škole pozitivních změn?

Jaká pozitiva a pozitivní aspekty mám s tímto tématem spojená? V čem bych byl optimistický, jaké naděje si s tématem spojuji – co dobrého může inkluze přinést?

Jaká negativa a negativní aspekty mám s tímto tématem spojená?

Jakou má pro mne směřování k inkluzi osobní hodnotu, co tím mohu získat?

Co chci, aby bylo jinak a co jsem ochoten pro to udělat?

Pokud na podkladě vnitřní diskuse padne rozhodnutí se o změny pokusit a zahájit proces jejich plánování (případně rozhodne-li vedení školy o zahájení procesu), je vhodné okruh pracovníků školy podílejících se na zpracování strategického plánu změn redukovat na užší výkonnou pracovní skupinu, jejímž úkolem bude návrh plánu změn vytvořit. Pro zachování dynamiky skupiny doporučujeme, aby počet členů týmu nepřekračoval 15.

3.2 Školní akční tým

Při sestavení Školního akčního týmu je postupováno tak, aby se stal reprezentativním týmem s charakterem focusové skupiny, která bude mít adekvátní mandát pro plánování za celý pedagogický sbor (v případě potřeby i za nepedagogické pracovníky školy), případně za další důležité zainteresované subjekty relevantními pro spádovou oblast školy a její komunitu. Členy Školního akčního týmu by se tak měly stát osoby, které mají důvěru, dostatečnou chuť a motivaci pracovat a v neposlední řadě schopnost svá rozhodnutí obhájit a vysvětlit před svými kolegy.

V ideálním případě je možné zástupce pedagogů do školního akčního týmu zvolit, je však třeba pokusit se zahrnout do týmu zástupce významných skupin pedagogů na škole. Níže nabízíme obecný návrh možného složení užšího školního týmu.

Příklad reprezentativního složení Školního akčního týmu:

- zástupce/zástupci vedení školy (ředitel, zástupce ředitele) – má-li být snaha o skutečné prosazení změn co nejefektivnější, považujeme za nezbytnou účast kompletního vedení školy, tedy ředitele i jeho zástupce či zástupců,
- zástupce/zástupci poradenských pracovníků (výchovný poradce, metodik prevence, případně školní speciální pedagog atd.),
- zástupce/zástupci z řad pedagogů 1. stupně ZŠ,
- zástupce/zástupci z řad pedagogů 2. stupně ZŠ,
- zástupce/zástupci jednotlivých předmětových komisí,

- další vybraní významní pedagogičtí pracovníci školy (pedagogové požívající autority v rámci pedagogického sboru, učitelé, na jejichž názor je v rámci pedagogického sboru brán zřetel, aktivní motivovaní pedagogové otevření prosazování nových postupů práce apod.),
- zástupce/zástupci rodičovské veřejnosti,
- zástupce zřizovatele/představitele municipality,
- další relevantní členové PS (zástupce školského poradenského zařízení, NNO apod. viz níže).

K výše uvedenému návrhu poznamenejme, že ve shodě s Marešem (2006), který zdůrazňuje, že v inkluzivní škole či třídě by s problematikou inkluze měli být seznámeni všichni zúčastnění, včetně rodičů, považujeme za žádoucí, aby integrální součástí Školního akčního týmu složeného ze zástupců pedagogického sboru školy byl rovněž zástupce rodičů (může se například jednat o reprezentanta rodičů v rámci Rady školy apod.). Za vhodné považujeme také přizvat k realizaci procesu plánování například zástupce zřizovatele, zástupce školského poradenského zařízení, které se školou spolupracuje. Tým může být doplněn rovněž například o zástupce významné neziskové organizace, která v rámci spádové oblasti školy nebo v jejím okolí působí a profiluje se v oblasti, která je z hlediska podpory rozvoje inkluze na škole relevantní (může se jednat například o NNO realizující služby sociální prevence, zvláště jsou-li na škole přítomni žáci, ohrožení negativními důsledky života v podmínkách sociálního vyloučení, žáci z etnických menšin, žáci cizinci apod., podobně jako se může jednat o NNO poskytující poradenství či další služby osobám se zdravotním postižením apod.). V neposlední řadě může Školní akční tým posílit významný představitel komunity (spádové), v níž škola působí, je-li to ve vztahu ke složení žáků relevantní.

Pravidla činnosti Školního akčního týmu

Respektování následujících pravidel si dovolujeme doporučit pro efektivnější průběh celého plánovacího procesu, nicméně, podmínky na každé škole jsou do určité míry jiné, jiná je míra motivace ke změnám, míra vzájemné kooperace a důvěry mezi pedagogy apod. Jejich případné plné či částečné využití je tedy samozřejmě na uvážení každého vedení školy.

V rámci prvního setkání školního akčního týmu doporučuje stanovit pravidla pro jeho činnost, eventuálně uzavřít dohodu o cíli a obsahu spolupráce na cestě k němu. Dohoda může být ústní i písemná.

Dohoda obvykle zahrnuje nejméně dvě strany, které si přejí záměr

uskutečnit. Dohodu lze uzavřít jen s těmi, kteří jsou cestě nakloněni a chtějí se na ní angažovat. Tým, který se bude vydávat na cestu, by měl zahrnovat aktéry, pro něž je charakteristické stanovisko: *ano, mám zájem se plánování cesty k inkluzivnímu vzdělávacímu prostředí naší školy účastnit, chci pracovat na jejím uskutečnění, udělám pro to své maximum.*

V dohodě se člen týmu zavazuje spolupracovat na tvorbě harmonogramu cesty, uskutečnění plánovaných kroků v daném časovém rámci a informovat neprodleně ostatní členy skupiny nebo hlavního koordinátora o případných nutných změnách ve sjednaných datech a časech vzniklých na jeho straně. Doporučujeme také dohodnout konkrétní podmínky uskutečňování změn a podmínky případného opuštění týmu. Každý člen by měl určitým způsobem stvrdit, že byl s podmínkami práce v týmu směrem k záměru seznámen.

Členové týmu by měli být srozuměni s tím, že účinnost plánovaných kroků posunu směrem k cíli může být zaručena pouze při společném odhodlání dosáhnout cíle a zavázat se proto vyvinout nezbytné úsilí. Jestliže bude kdykoliv v průběhu společné práce člen týmu přesvědčen, že proces dosahování cíle nefunguje tak, jak by si přál, měl by komunikovat své pocity a dojmy, aby mohla být síla procesu a spolupráce obnovena.

Ze strany člena týmu může být navrženo ukončení spolupráce na dosažení cíle, pokud se v jejím průběhu ukáže, že 1) vyžaduje dovednosti nebo kvalifikaci, jíž nedisponuje, 2) na straně člena týmu je nedostatek vůle, možností, schopností podílet se na procesu, 3) proces dosahování cíle je neúčinný - žádný nebo je pokrok směrem k cíli z pohledu člena týmu nedostatečný.

Explicitní a potvrzená dohoda ve skupině, přijetí závazku a podmínek dosahování cíle – tedy určitý kontrakt o cíli a cestě slouží k tomu, abyste mohli pracovat efektivně, s důvěrou a v rámci angažovaného vztahu, kdy každý zná svou roli, úkoly a má plnou podporu v jejich plnění.

Dohodu můžete uzavřít různými způsoby, někdy se osvědčuje přímo sepsat cosi jako „informovaný souhlas“ a stvrdit podpisem, že všichni rozumíme tomu, na čem jsme se dohodli a co naše společné úsilí bude obnášet.

Několik základních pravidel činnosti týmu podílejícího se na formulování strategie možných změn ve škole je prezentováno v rámci publikace Index forInclusion, kde její autoři uvádějí, že *„koordinační skupina* (v našem případě Školní akční tým) s*e musí sama stát vzorem inkluzivní praxe v rámci školy. Její činnost musí být založena na spolupráci, pozorném naslouchání ostatním bez ohledu na pohlaví, původ či postavení. V diskuzích nesmí nikdo dominovat. Ve skupině musí panovat atmosféra vzájemné důvěry a svobody projevu. Názory by měly být sdělovány s cílem*

rozvinout dialog. Rozdílné názory by měly být vítány jako zdroj dalšího posunu v uvažování (Booth & Ainscow, 2002, p. 20).

Obecně považujeme za základ práce ve Školním akčním týmu atmosféru důvěry a bezpečí mezi aktéry. Dbejte na to, aby samozřejmostí bylo sdílení všech potřebných podkladů a materiálů mezi členy týmu, zachovávání mlčenlivosti a diskrétnosti o obsahu i průběhu práce v týmu, respekt k druhým a aby každý člen týmu mluvil za sebe a o sobě, nikoli aby se zabýval primárně komentováním vstupů druhých. Také by mělo platit, že každý člen týmu by měl mít možnost sám určovat, zda chcete nahlas mluvit, co chce říci a aby měl vždy možnost si sám určit hranice vztahů a stupeň potřeby ochrany svého prožívání společné práce a výstupů své práce.

Podpora ze strany „kritického přítele“

Zajímavým prvkem podpory činnosti Školní akčního týmu může být také uplatnění institutu takzvaného „kritického přítele“, jehož využití doporučují Booth s Ainscowem. Podle autorů by to měl být *„člověk, který pracuje mimo školu, ale je s jejím během dostatečně dobře seznámen. Jeho role by měla být podpůrná a zároveň podněcující. Jeho cílem by mělo být dovedení celého procesu do zdárného konce. Tento člověk by měl mít důvěru celé skupiny a měl by respektovat citlivost některých informací, kterým může v rámci spolupráce získat“* (Ibid). Role „kritického přítele“ se může ujmout učitel, člen vedení jiné školy, učitel z jiné školy, výchovný poradce, školní psycholog či pracovník vysokoškolské instituce. Může to být někdo, kdo má s vytvářením inkluzivního prostředí jistou míru zkušenosti a může škole pomoci s například také se zjišťováním a analýzou názorů učitelů, zástupců zřizovatele, rodičů atd. „Kritický přítel“ se také může dle Bootha a Ainscowa (2002; 2007) zasadit o to, aby se škola nevyhýbala sporným otázkám. „Kritický přítel“ může podněcovat diskusi, připomínkovat vzniklé materiály, doplňovat pohled nezaujatého pozorovatele.

Stanovení míry otevřenosti procesu mimo rámec Školního akčního týmu

V rámci úvodní fáze nastavování pravidel pro činnost Školního akčního týmu lze doporučit rovněž zvážit formu informování o dílčích výstupech jeho práce. Například po vzoru komunitního plánování je možné v rámci školy (a například i v rámci rodičovské veřejnosti) vyvolat jakési „připomínkové řízení“ až k finální verzi strategického plánu a tým pak v průběhu plánovacího procesu pracuje autonomně, bez výraznějších vnějších vlivů. Lze také zvážit, že dílčí výstupy práce týmu budou

k dispozici například ostatním pedagogickým pracovníkům mimo jeho okruh (nabízí se možnost využití sdíleného disku, nástěnky, šanonu ve sborovně apod., případně svolání pravidelných porad, kde tým informuje ostatní pracovníky školy o dílčích výstupech své práce) ať již k prostému seznámení či k případnému připomínkování a diskusi.

4. POPISUJEME VLASTNÍ CÍL CESTY – FORMULACE VIZE INKLUZIVNÍ ŠKOLY

Jak jsme uvedli v úvodu této metodiky, vycházíme z předpokladu, že pracovníci dané školy jsou těmi nejlepšími odborníky s adekvátním náhledem na její situaci, podmínky, možnosti či naopak limity. Tento předpoklad je i jedním z pilířů v další fázi plánovacího procesu,kde je nutné pokusit se na chvíli „vykročit“ z aktuální představy o současné situaci školy a jejích možnostech směrem do budoucnosti a zabývat se žádoucím výsledným stavem, který si lze z hlediska možností školy stanovit jako ideál. Vycházíme ze zde již několikrát citovaného pojetí inkluze jako ideálu. Ideálu, který může být fakticky obtížně dosažitelný, ale má hluboký smysl se k němu pokusit maximálně přiblížit.

Pokud bychom chtěli opět využít analogii o cestě, pokusme si nyní představit jakýsi maják, označující konec cesty. Maják, který eventuálně nebude dosažen, ale bude pro nás bodem, který bude po celou dobu procesu symbolizovat cíl. Na naší cestě bude spolehlivým pevným bodem, který by obrazně měl být z každého úseku cesty zaměřován a který v jakékoli fázi významně usnadní orientaci a (re)formulaci plánů. V této části se budeme čistě zaměřovat na žádoucí výsledný stav, nikoli na překážky, limity nebo omezení na cestě k němu. Prostor pro mapování překážek a limitů na cestě k vytyčenému „majáku“, včetně stanovování konkrétních, reálných a dosažitelných dílčích kroků k jejich překonávání, bude předmětem dalších fází plánování.

4.1 Strukturovaná vize inkluzivní školy

Za jeden ze základních principů inkluzivního vzdělávacího prostředí považujeme respekt k náhledu všech zúčastněných stran (vedení, pedagogů, žáků, rodičů, zřizovatele, případně komunity) na fungování školy a život v ní. Z toho důvodu jsme se rozhodli jako základ pro budoucí strategické plánování konkrétních cílů, opatření a aktivit navrhnout formulovat vizi inkluzivní školy ve strukturované podobě, která zohlední možný náhled širšího spektra zainteresovaných subjektů. Pokud škole nevyhovuje formulace vize „z pohledu aktéra“, může rovněž uplatnit pohled „na aktéra“, tedy formulaci toho, jaké kompetence, vlastnosti, schopnosti apod. by měl mít daný aktér v inkluzivním školním prostředí, jak by měl ve vztahu k tomuto prostředí jednat apod. Je rovněž možné oba úhly pohledu kombinovat.

Bylo zde již několikrát konstatováno, že inkluzi považujeme za proces, nikoliv za jasně daný a neměnný stav, tedy i formulovaní vize a jejích dílčích částí (komponent)považujeme za podklad, který je v průběhu celého procesu tvorby Strategického plánu možné stále doplňovat a dílčím způsobem reformulovat. V reálném procesu tvorby Strategického plánu k této skutečnosti dochází, a to především v souvislosti s průběžnou diskusí o stanovovaných či již stanovených cílech,možnostech a nástrojích jejich naplňování, stanovováním nových priorit, otevíráním nových otázek, zpřesňováním a orientací na podstatné aspekty inkluzivního vzdělávání, konfrontací původních úvah s úvahami o možnostech jejich praktického naplnění apod. Proces tvorby Strategického plánu vcelku přirozeně přináší výzvy k doplnění, rozšíření či zpřesnění formulací stanovené vize. Obecnější konstatování jsou postupně konkretizována a vize se postupně dotváří, zpřesňuje a je tak postupně konstruován jasnější obraz směřování školy. Od obecnější vize, která zpravidla začíná postupným „otevíráním" prostředí školy, je obvykle postupováno ke konkrétnější vizi skutečně inkluzivní školy a pozice jednotlivých aktérů v tomto prostředí.

Dílčí části vize inkluzivní školy

- základní směřování školy a charakteristika zacílení jejího výchovného a vzdělávacího působení – „profil" žáka opouštějícího školu,
- vize inkluzivní školy z pohledu žáků (ve vztahu k žákům),
- vize inkluzivní školy z pohledu jejích pracovníků (pedagogů) či ve vztahu k pedagogům,
- vize inkluzivní školy z pohledu jejího managementu (ve vztahu k managementu),
- vize inkluzivní školy z pohledu rodičů (ve vztahu k rodičům),
- vize inkluzivní školy z pohledu dalších relevantních subjektů nebo ve vztahu k nim (zřizovatel, komunita, partneři).

Je zřejmé, že jednotlivé části vize od sebe nelze obsahově zcela oddělit a mohou se přirozeně v mnoha bodech prolínat či dokonce shodovat. Takový stav považujeme za přirozený, neboť základní hodnoty inkluzivní školy se budou bezpochyby prolínat i při různých úhlech pohledu.

Základní směřování školy a charakteristika zacílení jejího výchovného a vzdělávacího působení – „profil" žáka opouštějícího školu

V rámci této části vize členové Školního akčního týmu formulují svou představu o tom, jaký by měl být žák opouštějící po ukončení dané části školní docházky jejich školu, ať již po stránce osobnostní, kompetenční, z hlediska nabytých zkušeností atd. Na tuto část vize lze také nahlížet jako

na charakteristiku ideálního „výsledku“ mnohaletého snažení pedagogů v oblasti vzdělávání a výchovy žáků.

Pro ilustraci uvádíme příklad možné pracovní verze této části vize. Jak jsme již uvedli, je běžné, že v rámci procesu plánování cílů, opatření či aktivit se školní tým k vizi několikrát vrátí a doplňuje je, částečně reformuluje či je jinak upravuje. To, zda bude text vize formulován jako souvislý odstavec či zda se bude jednat například o výčet znaků, které chce škola naplnit, je zcela na uvážení členů Školního akčního týmu. Podstatné je, aby vize obsahovala všechny prvky, které tým považuje za důležité.

Příklad pracovní formulace části vize orientované na zacílení pedagogické činnosti – „profil“ žáka opouštějícího školu

Naše práce směřuje k tomu, aby dítě opouštějící naši školu bylo člověkem, který si je vědom své vlastní hodnoty a odpovědnosti za svůj život. Naše práce je nesena vírou v hodnotu vzdělání a důvěru ve vzdělání posilujeme i v našich žácích. Podporujeme je v uvědomování si potřeby neustálého sebevzdělávání. Rozvíjíme jejich čtenářskou, přírodovědnou i matematickou gramotnost nejen k tomu, aby byli schopni funkčního celoživotního učení, ale zároveň proto, abychom rozvíjeli jejichindividuální potenciál uplatnit se a angažovat se ve společnosti. Přejeme si, aby žáci, kteří opouštějí naši školu, uměli nalézat konstruktivní míru mezi svými potřebami a zájmya zároveňpotřebami a zájmy společenství, ve kterém žijí a realizují své možnosti. Vedeme naše žáky k nalézání potřebné míry svobody jednání a postojů, k nalézání prostoru pro osobní rozhodování a zároveň k přijímání přímé odpovědnosti za svá rozhodnutí a své jednání.

Naše práce nesměřuje k pouhé orientaci na výkon, ale je pro nás a naše žáky především cestou porozumění. Je prostředkem, který našim žákům umožňuje porozumět sobě, druhému, lidským vztahům a sounáležitosti, napomáhá svébytnému vyjádření a vede je k sebereflexi a schopnosti vlády nad sebou samým.

Děti opouštějící naši školu ovládají nejen metody a instrumenty, které je mohou dovést k různým cílům, ale zároveň získaly schopnost ptát se „proč“, jsou schopné kritického uvažovánía vlastního přezkoumávání toho, co je „pravdivé“, „spravedlivé“či„dobré“.

Chceme, aby si děti z našíškoly odnesly zkušenost s prostředím, kde děti byly vedeny k porozumění, k poznávání, k respektu, uznání a „obohacení“ se rozmanitostí, s prostředím otevřeným a bezbariérovým fyzicky i symbolicky. Naše škola je vůči dětem a jejich potřebám odpovědná, respektující, transparentní a flexibilní.Chceme, aby si takový přístup žáci odnesli jako vzor a zároveňvýbavu do jejich osobního a profesního života.

Vize inkluzivní školy z pohledu žáků (ve vztahu k žákům)

Další část vize doporučujeme formulovat s tím, že se členové týmu pokusí přijmout pohled z perspektivy žáka, tedy pokusit se vymezit, jak by mělo vypadat prostředí inkluzivní školy z pohledu dětí, které ji navštěvují. Časově náročnější, ale o to autentičtější variantou je samozřejmě zapojení samotných žáků do formulace dané části vize. Členové týmu tak mohou například v rámci k tomuto účelu uspořádaných komunitních kruhů ve třídách nebo v rámci jiné formy méně formální diskuse s dětmi hledat společně odpovědi na otázky:

Jak by podle dětí měla vypadat ideální škola, do které rád chodím, ve které se mi dobře učí, ve které mám kamarády a kam se ráno po probuzení budu těšit?

Jak by mělo vypadat školní prostředí, ve kterém se děti cítí vítané a přijímané?

Jak by měla vypadat škola, ve které se děti cítí bezpečně?

Jak by měla vypadat škola, která mě dobře připraví na další studium a na život?

Jak by měla vypadat škola, kde mám dobré vztahy se spolužáky i učiteli?

Jak by měla vypadat škola, abych byl hrdý na to, že do ní chodím?

Dobrého pedagoga jistě napadne mnoho dalších potencionálních otázek směřovaných k dětem, nicméně, i pokud se tým rozhodne formulovat vizi vlastními silami a na základě vlastních zkušeností, měl by si položit podobné otázky.

Příklad pracovní formulace vize inkluzivní školy z pohledu žáků (ve vztahu k žákům)

Chceme být školou otevřenou dětem, v níž se cítí žáci dobře, vědí, že jsou u nás vítaní a že jsou pro nás důležití. Chceme být školou, ke které se její žáci hrdě hlásí a budou se do ní rádi vracet. Naším cílem je vytvořit školní prostředí, ve kterém jsou respektovány individuální potřeby všech dětí. Chceme, aby třídy naší školy byly skutečnými skupinami, aby se všechny děti v naší škole cítily bezpečně, cítily vstřícnost ze strany všech zaměstnanců školy, věděly, že mohou kdykoliv prezentovat svůj názor bez obav, s vědomím, že budou vyslechnuty, že dodržování společných pravidel vyžadujeme rovně a spravedlivě. Chceme dětem předávat učivo zábavnou a nenásilnou formou, nabízet široké spektrum mimoškolních aktivit, které budu žáky bavit. Chceme děti naučit vzájemné podpoře, schopnosti spolupracovat a efektivně komunikovat, přijímat přirozené odlišnosti s respektem. Chceme být školou, kde žáci vědí, že uděláme maximum

proto, abychom každého z nich co nejlépe připravili pro další studium, pro jeho profesní, osobní i společenský život.

Vize inkluzivní školy z pohledu jejích pracovníků (pedagogů) či ve vztahu k pedagogům

Následující část vize by měla být pro členy týmu teoreticky nejsnáze formulovatelná, jedná se totiž o formulaci představy, která je pro významnou část týmu naprosto přirozenou a vlastní, tedy vizi inkluzivní školy z pohledu pedagoga, eventuálně v pohledu na pedagoga. Tým by měl formulovat představu pracoviště, které z pohledu jeho zaměstnanců naplňuje podstatné prvky inkluzivního prostředí – otevřenost, bezpečí, spolupráci, sdílení inkluzivní kultury, politiky, hodnot a praxe. Tedy, může opět hledat odpovědi například na následující otázky:

Jaký má být pedagog v inkluzivní škole?

Jak má vypadat škola (pracoviště), na němž se jako pedagog cítím dobře, kde mám vytvořeny adekvátní podmínky pro svou práci a kde cítím podporu vedení i kolegů?

Jak má vypadat prostředí, kde cítím respekt ke své práci a kde se cítím adekvátně ohodnocen?

Jak je pro mě důležité, aby v prostředí školy byl respektován můj názor a pohled na věc, mé potřeby nejen jako zaměstnance, ale také jako kolegy a člověka?

Je pro mne důležitá možnost otevřené a vzájemně se respektující komunikace a spolupráce s vedením, kolegy, poradenskými pracovníky, rodiči i žáky?

Je pro mne důležitá možnost dalšího profesního a osobního rozvoje a jeho podpora v rámci školy?

Je pro mě důležité, aby škola byla dynamickým prostředím, kde se nebojíme zkoušet nové věci a kde společně hledáme cestu k neustálému zlepšování?

Samozřejmě že i v případě formulace této části vize inkluzivní školy považujeme za ideální, pokud se k ní může vyjádřit co nejširší okruh pedagogických (případně i nepedagogických) pracovníků školy. Její formulaci lze proto podpořit diskusí s kolegy mimo školní akční tým, případně realizací ankety s využitím výše uvedených nebo dle potřeby upravených a doplněných otázek.

V následujícím rámečku uvádíme příklad toho, jaké individuální rozdíly mohou na jednotlivých školách v rámci formulace dílčích částí vize nastat.

Zatímco jeden ze školních akčních týmů přistoupil k této části vize spíše jako k formulaci představy o kvalitním pedagogovi v rámci inkluzivní školy, ve druhém případě kolegové formulovali spíše vizi prostředí školy tak, jak ji pedagogové vidí, jako adekvátní prostředí pro možnost realizace inkluzivního vzdělávání. V obou případech je nicméně možné v rámci následného hodnocení hledat spojující prvky – jak v daném prostředí vytvořit podmínky pro to, aby učitelé mohli naplnit formulovaný ideál či jak podpořit učitele ve snaze o dosažení takové mety, obecně, jak ve vztahu k oběma variantám naplnit související potřeby pedagogů, v jakých ohledech se tak již daří, kde lze spatřovat nedostatky a rezervy apod.

Příklady formulace pracovní verze vize inkluzivní školy z pohledu pedagoga (ve vztahu k pedagogům)

Příklad I

Pedagog v inkluzivní škole vystupuje jako přirozená autorita, která zvládá kolektiv třídy, umí podporovat dobré vztahy mezi dětmi a vytvářet ve třídě příjemné, otevřené a bezpečné prostředí. Je důsledný v plnění svých rozhodnutí, empatický, komunikativní a vystupuje bez předsudků. Vysoce si cení spolupráce a umí podporovat spolupráci mezi dětmi. Jedná se o spravedlivého učitele, který nejedná autoritativně z pozice moci a síly, ale je ochoten vysvětlit důvody svých rozhodnutí a nést za ně zodpovědnost. Zároveň je schopen akceptovat jiné názory, vést o nich diskuzi (ve vztahu ke kolegům, žákům i rodičům), je ochoten přistoupit na jiná vhodná řešení. Takový učitel má všeobecný rozhled i mimo svůj obor, zajímá se o nové informace a je schopen propojovat nové poznatky a znalosti ve výuce. Je schopen u dětí rozvíjet schopnost kritického myšlení a objektivního hodnocení. Zná své potřeby a limity, umí využívat prvky psychohygieny a za podpory vedení školy předchází vzniku syndromu vyhoření.

Příklad II

Škola, na které pracujeme, je příjemným a bezpečným pracovním prostředím, kde jsou vytvořeny adekvátní podmínky pro to, abychom mohli poskytnout maximální podporu všem žákům a aby naše práce mohla být úspěšná, kde funguje spolupráce a aktivní komunikace mezi kolegy (pedagogickými i nepedagogickými pracovníky), rovněž pravidelná, otevřená komunikace s vedením školy a v neposlední řadě také s rodiči. Všichni sdílíme důležité informace a můžeme se při své práci opřít o podporu ze strany managementu školy, jasnou zpětnou vazbu a adekvátní hodnocení naší práce. Cítíme rovněž oporu v dalších pracovnících školy, poradenských pracovnících, zřizovateli i rodičích.

Vize inkluzivní školy z pohledu jejího managementu (ve vztahu k jejímu managementu)

V případě této části vize obracíme svou pozornost k pohledu, který je vlastní početně velmi omezenému spektru osob, nicméně z hlediska reálné možnosti prosazení změn se jedná o pohled nesmírně důležitý. Podtrhuje také vnímání managementu školy jako integrální součásti jejího pedagogického týmu, který disponuje výraznějšími pravomocemi a zodpovědností, ale také pravděpodobně specifickými potřebami, které si nemusí všichni kolegové v každodenní praxi vždy plně uvědomovat. Opět je možné „odrazit se" v tomto procesu například od následujících otázek:

Jak má jednat management inkluzivní školy?

Jaké prvky podpory a v jaké míře potřebují členové vedení školy pro adekvátní naplnění své role?

Jak by podle nás měla vypadat bezpečná a otevřená komunikace mezi vedením a pedagogy?

Co se bude dít s nedostatky a problémy, které identifikujeme?

Pokuste se v rámci týmu pátrat po prvcích, které jsou z pohledu managementu nebo v pohledu na práci managementu důležité pro společné naplňování myšlenky inkluzivního prostředí.

V rámci této fáze společné práce se školami v rámci projektu Cesta k inkluzi bylo obvyklé, že první pracovní verzi uvedené části vize formulovali členové vedení školy a využili ji jako podklad pro diskusi se členy školního akčního týmu a její společné doplnění.

Příklad pracovní formulace vize inkluzivní školy z pohledu jejího managementu (ve vztahu k managementu)

Management zohledňuje individuální schopnosti a možnosti jednotlivých pedagogických i nepedagogických pracovníků. Je schopen vytvořit takové prostředí, ve kterém se všichni pracovníci školy budou cítit rovnocenní a spravedlivě ohodnocení za odváděnou práci. Vedení je schopné otevřeně komunikovat se všemi jeho zaměstnanci, vytváří materiální a prostorové podmínky pro realizaci zamýšlených aktivit a vytváření inkluzivního prostředí školy. Vedení dokáže komunikovat se zřizovatelem tak, aby vzniklo společné pole zájmu k podpoření potenciálu všech žáků spádové oblasti školy (včetně schopnosti společně obhájit před veřejností nedobře přijímané kroky a opaření). Vedení je schopno adresně, vstřícně a adekvátně komunikovat s rodiči jako s klienty. Vedení je otevřené celé

komunitě, tj. je schopno participovat s jakýmikoliv lidskými zdroji, které vedou ke spojení školního života a života komunity (včetně aktivit seniorů apod.). Vedení je schopné spolupracovat s poradenskými organizacemi a dalšími organizacemi, které sledují podobné cíle jako škola (např. NNO, místní sportovní kluby, sdružení, spolky apod.). Nedílnou součástí je dobrá reprezentace nejen školy, ale i města. Vedení přistupuje ke každému žákovi jako ke klientovi, který má své potřeby, potenciality a možnosti (tj. škola se žákovi přizpůsobuje „na míru"). Závěrem, ale ne v poslední řadě, je vedení svým jednáním a přístupem vzorem pro zaměstnance i žáky.

Vize inkluzivní školy z pohledu rodičů (ve vztahu k rodičům)

Analogicky ve vztahu k výše uvedenému je možné formulovat také další část vize inkluzivní školy, tentokrát z pohledu rodičů či ve vztahu k nim. Je třeba vycházet z předpokladu, že jedním z důležitých ukazatelů inkluze ve škole je právě míra otevřenosti jejího prostředí, a to především ve vztahu k rodičům, míra komunikace s rodiči, míra uplatnění partnerského přístupu a míra snahy o participaci rodičů na podstatných aspektech života školy a její komunity, jíž by měli být integrální součástí. Protože aplikace partnerského principu vyžaduje aktivní přístup na obou stranách, považuje za vhodné v rámci vize explicitně zmínit také úlohu rodiče. Opět je možné poznamenat, že za ideální variantu je možné považovat zapojení rodičů do formulace této části vize.

Příklad pracovní formulace vize inkluzivní školy z pohledu rodičů (ve vztahu k rodičům)

Rodiče vnímají školu jako bezpečné a otevřené prostředí pro své děti, mají k dispozici dostatek potřebných informací, mohou se na zaměstnance školy s důvěrou obrátit, cítí, že jsou ve škole vítáni a to bez ohledu na původ, ekonomické zázemí či další faktory, jsou partnery v hledání cesty k maximálnímu naplnění potřeb a potenciálu jejich dětí. Rodiče si zároveň uvědomují svůj podíl na výchovně-vzdělávacím programu svého dítěte a jsou proto podporováni v zájmu podílet se na životě školy. Jsou aktivní ve smyslu docházky do instituce (třídní schůzky, konzultace, významné akce školy, akce pro rodiče s dětmi) a zároveň v případě potřeby dosažitelní. Sdílí s dítětem jeho úspěchy a pomáhají společně s pedagogy překonávat neúspěchy. Rodiče umožňují svým dětem participaci na mimoškolních aktivitách a sami jsou ochotni se v rámci svých možností přičinit o realizaci těchto aktivit. Rodič je spolu s pedagogem vzorem pro své dítě jak po stránce životních hodnot, proaktivním životním stylem, tak i po stránce vztahově-postojové.

Vize inkluzivní školy z pohledu dalších relevantních subjektů nebo ve vztahu k nim (zřizovatel, komunita, partneři).

V případě, že školní akční tým do předchozích části vize dosud v nezačlenil rovněž uplatnění možného úhlu pohledu zřizovatele, přirozených partnerů školy (školská poradenská zařízení apod.) či případný specifický pohled komunity tvořící spádovou oblast školy (lze-li situaci ve městě, v obci či ve spádové oblasti takto vnímat), je možné dosud nevyřčené prvky doplnit v rámci této závěrečné části vize inkluzivní školy. Pokud tým usoudí, že již výše zmíněné prvky zohlednil a považuje předchozí výčet za vyčerpávající, je možné tuto část na podkladě dohody týmu vynechat.

Obecně se lze zamýšlet nad tím, jakou chce škola budovat partnerskou síť subjektů, které jsou pro její inkluzivní zaměření důležité, jak chce vystupovat ve vztahu ke zřizovateli či naopak, co od zřizovatele v ideálním případě očekává, jak chce případně ovlivňovat své okolí, spádovou oblast, komunitu, či jak může využívat její zdroje.

Pro shrnutí uveďme, že realizace výše uvedeného „popisu" cíle, chceme-li vztažného bodu či výše specifikovaného „majáku", k němuž budeme po cestě k inkluzi směřovat, je východiskem nejen k uvědomění si základního směru naší cesty, ale rovněž nezbytným podkladem pro další fázi plánování. Tím je hodnocení stávajících podmínek školy právě ve vztahu k vytyčenému cíli. Doporučujeme proto vytvořit jednotný dokument, který bude obsahovat soupis jednotlivých částí vize (popisu cíle) nebo škola může na podkladě dílčích částí formulovat jednotnou komplexní vizi, ve které všechny podstatné dílčí prvky shrne, položí akcent na opakovaně se vyskytující body, neboť právě jejich nalezení v rámci této aktivity může představovat základní osu dalšího plánování.

Záznam výsledků předchozí aktivity je možné zanést do formuláře, uvedeného na CD, které je přílohou této publikace.

Práce na formulaci vize inkluzivní školy je velmi důležitá pro nastavení sdílení společného pohledu na věc, pro posílení schopnosti týmu „zhmotnit" představu cíle a získat motivaci pro jeho naplnění. Považujeme proto za žádoucí vyčlenit na danou část práce týmu dostatečnou časovou dotaci.

V následující části textu proto nabízíme další možnost, jak tuto část práce z hlediska formy efektivně zorganizovat a realizovat způsobem, který podporuje právě přechod od osobního vnímání podstatných prvků inkluzivní školy směrem ke sdílení této představy v rámci týmu a je zaměřen rovněž na podporu osobní i týmové motivace. Jedná se o návrh scénáře facilitovaného týmového workshopu orientovaného na práci s vizí,

její formulací a hodnocením. Uvedená aktivita může předcházet aktivitě výše uvedené, může na ni navazovat, případně může být i její alternativou.

4.2 Týmový workshop pro práci s vizí

Pro formulaci základní vize a záměru, ke kterému se bude soustředit vaše energie, lze využít týmovou facilitaci, nejlépe pod vedením externího specialisty.

Týmový workshop může usnadnit základní práci s vizí a záměrem a napomáhá koncentraci na vytváření obrazu žádoucí budoucnosti za pomoci vyjednávání. Může se zdát, že práce s vizí je v poměru k následné realizaci (cestě k naplnění vize) jednoduchá či časově nenáročná. Dle našich zkušeností tomu tak není. Čím více času věnujeme „hře“ s vizí, tím lépe ji fixujeme a usnadňujeme si další postupy. Čas a energie, věnované práci s vizí, se zhodnotí v dalším průběhu tvorby a především realizace plánu na cestě k uskutečnění vize.

Rozhodnete-li se nabízený model workshopu využít, dovolujeme si doporučit věnovat mu dostatečný čas a prostor, nejlépe mimo školu. Může se jednat o celodenní nebo dvoudenní aktivitu. Takto pojatý workshop napomáhá ukotvení jednotlivých aktérů v záměru, podporuje motivaci a spolupráci při jeho realizaci. Nabízíme vám model obsahující sadu otázek, podle kterého může být workshop veden jak externím facilitátorem, tak i svépomocí.

Workshop: Tvoříme obraz budoucnosti – Naše inkluzivní škola

V rámci tohoto workshopu si můžete ujasnit své osobní i týmové záměry, popsat a modelovat svou vizi, přezkoumat svá očekávání důsledků dosažení vize a důkladně prozkoumat, podle čeho vy a další situační aktéři poznáte, že inkluzivní záměr byl naplněn a že jste úspěšně došli do „chtěné budoucnosti“.

Jak již bylo uvedeno výše, plánování cesty a strategie k jejímu uskutečnění je nejlepší začít jejím koncem. Práce s vizí a záměrem je především prací s představami a konkretizací jejich kontur a obsahů. Jestliže chceme něčeho dosáhnout, musíme tento záměr doslova „vymodelovat“ sami v sobě, umět si dokázat představit, co chceme - a tuto představu „zhmotnit“. Pokud tak neučiníme, je těžké usměrňovat naši energii a neplýtvat jí na náhodné varianty toho, co jsme již dělali dříve, tedy nezřídka na bloudění v kruhu běžných zvyklostí a každodennosti.

Jinak řečeno, je obtížné směřovat k inkluzivní škole, když nevíme, jak by inkluzivní škola reálně měla vypadat. Čím více si představujeme nějakou skutečnost, tím pravděpodobněji k ní dojde. Negativní vize ovlivňuje naše chování, zaměření na to, co nejde, posiluje nemožnost uskutečnění toho, co jde. Vpřed nás naopak může vést silná představa toho, co chceme. Silná vize usměrňuje naši energii, povzbuzuje ve chvílích krizí, pokud na své představě trváme, velmi pravděpodobně k ní i dojdeme. Sdílená vize posiluje schopnost spolupráce, vedení sebe i druhých. Kde je silná představa, je i jednodušší najít cestu k ní. Prostředí ve školách a podmínky realizace různých plánů se stále mění. Změna je paradoxně jedinou jistotou a konstantou. Úspěšné organizace, potažmo úspěšné školy, umějí sebe sama stále znovu definovat, průběžně zlepšovat své procesy. Nebojí se zpochybňovat své zažité postupy a zvyky a zároveň se stále orientovat i v měnícím se prostředí, a to díky jasnému orientačnímu bodu, kterým může být právě silná vize.

Formulace představy inkluzivní školy – aneb představte si…

že už jste – byť možná nějakým zázrakem –dosáhli všech žádoucích základních indikátorů inkluze a vaše škola je nyní inkluzivní. Pokuste se „vstoupit“ do tohoto obrazu a představy, opusťte realitu a zasněte se, objevujte, rozhlížejte se, pozorujte, uvažujte hypoteticky, zapojte fantazii.

Pokuste se co nejpodrobněji popsat, jaké to ve vaší inkluzivní škole je.

Pro někoho může být tento typ představy složitější. Pokud si tedy nejste jisti v představě, co ve vaší inkluzivní škole máte, co v ní chcete mít, zkuste začít tím, že popíšete to, co v ní již naopak nemáte, co v ní mít nechcete. Pokud bude jasné, co nechcete, můžete vytvořit výčet toho, čím byste chybějící prvek nebo součást školního prostředí chtěli nahradit. Pokuste si postupně odpovědět na následující otázky:

Jak to konkrétně vypadá, když je vaše cesta k inkluzi již uskutečněna?

Co lze ve vaší inkluzivní škole najít?

Co se v ní děje?

Jaké rutinní inkluzivní aktivity v ní běží?

Co v inkluzivní škole děláte vy, vaši žáci, učitelé, ostatní personál, rodiče?

Popište, jaké konkrétní aktivity jsou uskutečňovány?

Co konkrétně se změnilo ve vaší práci? Co v práci ostatních?

Na jakých základních aktivitách či rituálech spočívá „inkluzivní“

nastavení vaší školy?

Co dosažení cíle přineslo učitelům, žákům, rodičům atd.?

Jaké jsou reakce ostatních na vaši inkluzivní školu?

Co ze současné situace už s vámi v proměněné škole není?Co je tam místo toho?

Tip: Tvorba „plastického" obrazu

V rámci procesu „zhmotňování" představy o vaší inkluzivní škole můžete zůstat na čistě analytické myšlenkové rovině, ale můžete podpořit tvorbu a plasticitu vize tím, že vytvoříte plastickou „mapu" místa, do něhož směřujete. Položte si například před sebe prázdný papír, můžete také mezi sebou vytvořit volný a prázdný prostor na zemi, rozesaďte se kolem něj, případně můžete doprostřed mezi aktéry položit velký papír s nakresleným kruhem, rozděleným na stejně velké úseky, kde každá výseč patří jednomu z aktérů atp.

Představte si na onom papíře nebo v prostoru mezi vámi, ve vaší výseči kruhu, jak to vypadá, když jste již v cíli – ve své inkluzivní škole. Dovedete vytvořit obraz této školy? Co před sebou na oné prázdné ploše vidíte? Co je na představě inkluzivní školy nejpodstatnější – co v obraze musí být? Kdo a co je „ve hře"?

Sestavte na papíře nebo v prostoru mezi sebou společný obraz situace – použijte obrázky, kreslení, modelování, zástupné předměty, polštářky, cedulky, hračky, pomáhejte si při zhmotňování představy otázkami, pracujte na své individuální části představy a zároveň její jednotlivé aspekty vyjednávejte, sdílejte, komentujte, reflektujte.

Můžete si také předem připravit karty s indikátory inkluze a prvky, které charakterizují inkluzivní školu a prvky, které charakterizují vaši školu v současnosti. Můžete pak jen využívat tyto karty, přidávat do pole ty stěžejní, odebírat ty, které lze opustit atd.

Máte pro tento obraz nějaký název, titulek nebo motto? Jak se mi/nám obraz naší inkluzivní školy líbí?Všímejte si pozitivníchi negativních aspektů.Co je na něm nejlepší? Co je na něm nejhorší?

Hledání zdrojů motivace k naplnění vize

Nyní máte k dispozici základní vizi budoucnosti a její obraz. Pokuste se nyní společně zamyslet nad možnými zdroji motivace pro naplnění vaší vize.

Co vás na vizi a jejím obrazu přitahuje, co v něm by skutečně stálo za vaše úsilí, čas, energii? Co by bylohnacím motorem a pociťovaným smyslem vašeho snažení, který by vás dostal až k takovéto inkluzivně nastavené škole?

K ujasnění motivace můžete dospět prostřednictvím představy, že jste to vy, kdo výlučně rozhoduje o záměru vydat se na cestu k této vizi, k tomuto obrazu, obrazu inkluze a vaší inkluzivní školy, je to vysněnýcíl, ke kterému chcete směřovat. Pokuste se odpovědět si na to, jaká jsou naše osobní očekávání a přání spojená s tímto obrazem.Pokuste se dokončit níže uvedené věty:

Chci/chceme inkluzivníškolu proto, abych/abychom…

Jsem/jsme ten/ti, kdo může cestu k inkluzivní škole uskutečnit, protože…

Přál/i bych/om si, aby směřováník inkluzivní škole přineslo…

Toužím/e po tom, abych/om díky vydání se na cestu k inkluzivní škole…

Dělám/e to proto, aby…

Mým/naším vzorem pro uskutečnění cesty k inkluzivní škole může být…

Jedním z možných zdrojů motivace může představovat také ujasnění základních osobních a profesních hodnot, které chcete v rámci cesty k inkluzivní škole uplatnit. Opět se můžete pokusit odpovědět na následující otázky:

Čím je uskutečnění záměru/dosažení vize inkluzivní školy pro nás důležité?

Jaké zásadní hodnoty/přesvědčení ze svého života a profesního směřování chceme záměrem vydat se na cestu inkluze v naší škole naplnit (v projektu cesty uplatnit)?

Co nám uskutečnění cesty k inkluzi přinese dobrého? Co nám udělá radost? Co nás na tom bude bavit?

Co hodnotného z našeho života nebo profesního směřování by naopak mohlo být vážně ohroženo uskutečněním záměru?

Co chceme, aby se ze všeho nejvíce díky záměru povedlo?

Na čem při záměru uskutečnit cestu nám nejvíce záleží?

Uveďme rovněž, že zajímavou motivační aktivitou může být hledání jednoduchého zástupného symbolu. Pokuste se společně formulovat, jaké by bylo naše společné heslo nebo motto cesty k inkluzi. Jaké logo nebo symbolbyste pro váš záměr zvolili?

5. JAK JSME PŘIPRAVENI NA CESTU ANEB HODNOCENÍ PODMÍNEK PRO NAPLNĚNÍ CÍLE (VIZE) PROSTŘEDNICTVÍM SWOT A GAP ANALÝZY

V návaznosti na formulaci jednotlivých částí strukturované vize inkluzivní školy, případně v návaznosti na realizovaný workshop, jehož výstupem by měla být rovněž formulace vize, je třeba realizovat hodnocení stávajících podmínek školy ve vztahu k možnostem směřování k naplnění stanovené vize.

Řízení, zvládání a pomoc při realizaci změn jsou úkoly provázené velkou zodpovědností. Abychom mohli při řízení změn minimalizovat případné problémy spojené s přechodovým obdobím, je dobré hodnocení podmínek pro realizaci změn provést s využitím některé z osvědčených metod.

V další fázi plánovacího procesu proto navrhujeme realizovat hodnocení podmínek pro naplnění formulované vize prostřednictvím situační (SWOT) analýzy. SWOT analýza je v obecné rovině komplexní metodou kvalitativního hodnocení veškerých relevantních aspektů a podmínek pro řešení vybrané problematiky (v tomto případě směřování k naplnění vize, resp. její dílčí části, případně fungování nějakého subjektu, systému, tedy v našem případě školy.

Jádro metody spočívá v klasifikaci a hodnocení jednotlivých faktorů, které jsou rozděleny do čtyř základních kategorií (skupin) – tedy na faktory vyjadřující silné nebo slabé stránky (vnitřního prostředí) školy ve vztahu podmínkám naplňování vize a faktory vyjadřující související příležitosti a rizika jako vlastnosti vnějšího prostředí.

Pozn. SWOT je akronym anglických slov:
Strengths – silné stránky, přednosti
Weaknesses – slabé stránky, nedostatky
Opportunities – příležitosti
Threats – hrozby, rizika

SWOT analýza v podstatě představuje kombinaci dvou dílčích analýz – analýzy vnitřního prostředí (S-W) a analýzy vnějšího prostředí (O-T). Analýza vychází z předpokladu, že subjekt (škola) dosáhne strategického úspěchu prostřednictví snahy o maximalizaci silných stránek a příležitostí a naopak, minimalizací nedostatků a hrozeb.

SWOT a obdobné typy analýz nebo nástrojů pro vedení diskuse pomáhají udržovat řízení změn v realistických mezích. Umožňují zmírnit riziko zaměření se na pouhé výhody změny a zaměří pozornost i na velmi důležitá potenciální ohrožení. Metoda SWOT zvyšuje povědomí o tom, co mohou aktéři změny získat díky změně nebo novému programu, zároveň osvětluje odpor vůči změně tak, aby bylo možné s ním konstruktivně pracovat, je-li to na místě, a poskytuje aktérům změny příležitost stanovit si způsoby zvládání situací, maximalizovat výhody a minimalizovat rizika plynoucí ze snah o uskutečnění změny.

SWOT analýzu je vhodné doplnit, prohloubit a zaostřit tzv. GAP analýzou (analýzou mezer), což je nástroj, jenž pomáhá při volbě strategií dosahování vize. Cílem GAP analýzy je nalézt nesrovnalosti mezi vizí, tedy potenciálním stavem a stavem stávajícím (již dosaženým). Tato analýza usnadňuje navrhnout logickou strategii a taktická rozhodnutí založená na multifaktoriálním posouzení, nikoliv pouze na subjektivních názorech.

GAP analýza je nástrojem, jak posoudit mezeru mezi skutečností a potenciální budoucností a zároveň pomáhá formulovat odpověď na otázku: „Jak identifikovanou mezeru překonat?“.

Jednotlivé fáze analýzy mezer:

- kontrola systému fungování školy – zhodnocení funkčnosti stávajících postupů, vlastností a vzorců jednání vzhledem k vizi,
- vypracování požadavků ke změně – v tomto kroku si škola určí strategické cíle nutné pro zavedení nového systému tak, aby byla podpořena žádoucí změna,
- porovnání stávajících postupů žádoucích pro změnu – zahrnuje srovnání různých vlastností a atributů stávajících a navrhovaných postupů,
- důsledky zavádění a realizace změny – zde se popisují rizika, která jsou spojená s posuny a vývojem nového procesu,
- doporučení k realizaci – díky zpětné vazbě a opatřením vzešlým z analýzy se vyplní mezery mezi stávajícím a požadovaným stavem.

Kombinace SWOT analýzy a GAP analýzy je velmi vhodná právě tam, kde potřebujeme dlouhodobě plánovat a zároveň sestavit plán kroků na kratší období ke splnění operativních cílů. SWOT analýza je složitějším souborem mnoha aspektů, zatímco GAP analýza cílí zejména na procesy v organizaci.

Svépomocně vytvářenou SWOT a GAP analýzu můžete obohatit o různé formy a techniky získávání „dat“, např. skupinový brainstorming, kdy

je Školní akční tým rozdělen na podskupiny zodpovědné za jednotlivé „sektory“ analýzy: úkolem jedné části týmu je určit výhody, jiné části jsou svěřena rizika apod. s prezentacemi výsledků a následnou diskusí o tom, jak maximalizovat výhody a příležitosti a jak minimalizovat rizika a hrozby.

Ukázka tabulky pro záznam výstupu SWOT analýzy

<table>
<tr><th colspan="2">VIZE INKLUZIVNÍ ŠKOLY</th></tr>
<tr><th colspan="2">Základní směřování školy a charakteristika zacílení jejího výchovného a vzdělávacího působení – „profil“ žáka opouštějícího školu</th></tr>
<tr><th colspan="2">Analýza vnitřního prostředí</th></tr>
<tr><td>Silné stránky
(Výše je definována dílčí část vize inkluzivní školy. Pokuste se ve vztahu k této části vize formulovat, co se již v současnosti daří, co z podstatných prvků této vize se vám u dětí, které odcházejí z vaší školy, již daří naplňovat, na co jste v rámci výsledků vaší práce pyšní atd.)</td><td>Slabé stránky
(Výše je definována dílčí část vize inkluzivní školy. Pokuste se ve vztahu k této části vize formulovat, co se naopak ještě v současnosti úplně ideálně nedaří, co z podstatných prvků této vize se vám u dětí, které odcházejí z vaší školy, zatím nedaří naplňovat podle vašich představ, kde si ještě nejste jistí atd.)</td></tr>
<tr><th colspan="2">Analýza vnějšího prostředí</th></tr>
<tr><td>Příležitosti
(Výše je definována dílčí část vize inkluzivní školy. Pokuste se ve vztahu k této části vize formulovat, co by mohlo být považováno za příležitost k jejímu úspěšnému naplnění – aktivní rodiče, pro-inkluzivně uvažující zřizovatel, očekávaný pozitivní posun v legislativě atd.)</td><td>Ohrožení
(Výše je definována dílčí část vize inkluzivní školy. Pokuste se ve vztahu k této části vize formulovat, co by naopak mohlo být považováno vliv nebo skutečnost, ohrožující její naplnění – odpor rodičovské veřejnosti, pro-segregační postoj zřizovatele, předpokládané snížení rozpočtu školy apod.)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Další případné poznámky:</td></tr>
</table>

Prostřednictvím SWOT analýzy jsou postupně hodnoceny podmínky ve vztahu ke všem částem strukturované vize (v případě, že je na jejich podkladě vytvořena jedna komplexní vize, pak je samozřejmě hodnocena jako komplex). Následně je sumarizován přehled všech silných a slabých stránek, podobně jako příležitostí a hrozeb, hledají se podobné či opakující se prvky a dochází k hodnocení důležitosti jednotlivých aspektů.

Na podkladě tohoto hodnocení jsou stanoveny nejvýznamnější silné a slabé stránky, podobně jako nejvýznamnější příležitosti a hrozby. Výsledky této analýzy jsou podkladem pro následnou formulaci cílů a opatření směřující v ideálním případě k maximalizaci silných stránek, využití významných příležitostí nebo naopak k redukci či odstranění nedostatků, popřípadě vyhnutí se případným hrozbám (nebo minimalizaci případných dopadů stala-li by se hrozba reálnou).

Analýza silných stránek a příležitostí vynáší na světlo to, na co se můžeme spolehnout, případně to, co nám může pomoci přenést se přes případné překážky.

Analýza slabých stránek a hrozeb vynáší na světlo to, co by se eventuálně mohlo stát překážkou posunu v posunu.

SWOT analýza i níže uvedený podklad pro GAP analýzu (analýzu mezer) se zaměřují na generování plastického obrazu aktuální reality, vyznačují, kde jsme a co máme k dispozici, na co se lze na úrovni organizace, týmu a aktérů spolehnout, co je potřeba posílit, čemu se vyhnout a čemu aktivně předcházet. Jsou formulovány tak, aby vyjasňovaly i strategie vhodné k vyplnění pomyslné „mezery“ mezi realitou a budoucností. Při tvorbě následujícího hodnotícího nástroje jsme vycházeli z přesvědčení, že vidět na překážky je důležité, ale ještě o něco důležitější je vidět za překážky. Zkoumání překážek samo o sobě není v přístupu zaměřeném na řešení důležité.

Zaměřovat se na to, proč něco nepůjde, je kontraproduktivní. Strategie orientované na řešení spíše posilují zaměření na to, co funguje a co jde. Je proto dobré věnovat dostatek času představám o budoucnosti a spolehlivých zdrojích, které mohou podpořit, že preferovaná vize budoucnosti nastane, ale neznamená to automatické ignorování rizik, spíše dobrou přípravu na ně.

Podkladové tabulky pro realizaci GAP analýzy jsou uvedeny na CD, které je přílohou této publikace.

6. HLEDÁME PARTNERY NA CESTU

Následující aktivita, navazující na formulaci a hodnocení vize inkluzivní školy, by měla přispět k dotvoření obrazu o širších podmínkách a zdrojích, které jsou škole na cestu směrem k inkluzi k dispozici. V této konečné fázi přípravy na cestu půjde především o hodnocení personálních kapacit mimo samotnou školu, a to prostřednictvím takzvané analýzy aktérů (někdy se podobným aktivitám také říká analýza zainteresovaných subjektů neboli StakeholdersAnalysis). Hodnocení lze provádět ve vztahu k osobám, ale lze tak činit například i ve vztahu k institucím, případně oba uvedené přístupy kombinovat.

6.1 Realizace analýzy aktérů

Analýza aktérů a její výstupy mohou sloužit členům školního akčního týmu především jako podklad pro budování či rozšiřování partnerské sítě školy, podklad pro budoucí vyjednávání, efektivní lobby či snahu o eliminaci potencionálních překážek na cestě k inkluzivní škole apod.

Jedná se tedy o určení významných zainteresovaných subjektů, které ať už v kladném nebo záporném slova smyslu vstupují či mohou vstupovat do naplňování stanovených vizí školy a ovlivňovat naplňování strategického plánu školy na budování inkluzivního vzdělávacího prostředí.

Účelem tohoto zkoumání je zmapovat pozici jednotlivých významných subjektů z pohledu členů Školního akčního týmu. Ti v rámci analýzy slovně hodnotí různé subjekty či osoby, jejich „pozice“ ve vztahu ke škole a tématu inkluze, míru zájmu o dění ve škole a o problematiku inkluze, míru vlivu (moci) a případné další významné prvky, které jsou pro popis daného subjektu a jeho vlivu na naplňování strategického plánu relevantní.

V rámci položky „ZÁJEM“ členové týmu hodnotí, do jaké míry se hodnoceného subjektu dění ve škole a jeho snaha o budování inkluzivního prostředí dotýká či do jaké míry se o dané téma zajímá. Zda jej v rámci své pozice nebo náplně práce „řeší“ a je pro něj významné.

Tým by si měl zvolit způsob hodnocení, který považuje za užitečný a srozumitelný. Jednou z možností je vytvoření základních obecných hodnotících kategorií. Možný příklad takové kategorizace uvádíme v následujícím poznámkovém rámečku.

Příklad možného vymezení obecných hodnotících kategorií (oblast ZÁJEM)

Kategorie 1 – Aktér se o dění ve škole výrazně zajímá (jedná se o nezanedbatelnou součást jeho pracovní náplně, případně se z jiného důvodu o dění ve škole živě zajímá, se školou je v pravidelném kontaktu, spolupracuje s ní, je s prostředím školy relativně dobře obeznámen a lze předpokládat, že o proces změn projeví odpovídající zájem, případně je s problematikou inkluzivního vzdělávání či jejich dílčích aspektů seznámen).

Kategorie 2 – Aktér projevuje dílčí zájem o dění ve škole (problematika vzdělávání či činnost naší školy představuje méně významnou nebo pouze nárazovou součást pracovní náplně aktéra, kontakt se školou je spíše sporadický nebo se týká pouze omezeného okruhu její činnosti, znalost prostředí školy je spíše rámcová nebo se omezuje na určitou část její aktivity, výraznější zájem o proces změn ve škole lze očekávat spíše v případě, že se změny budou dotýkat samotné činnosti nebo práce aktéra.

Kategorie 3 – Aktér projevuje o děti ve škole minimální zájem (znalost jejího prostředí a činnosti se omezuje spíše na dílčí, veřejně prezentované informace, kontakt se školou je sporadický nebo se váže jen na určité specifické akce či činnosti, nelze očekávat výraznější zájem o proces změn ve škole, pokud se výrazněji nedotknou pracovní náplně nebo jiných zájmů aktéra. Samotnému tématu inkluze aktér nepřikládá výraznější význam, případně je mu jeho obsah není příliš znám).

Nabídnutá kategorizace je samozřejmě pouze orientační a lze ji pro potřeby školy jakkoli upravit nebo ji nevyužít a hodnocení realizovat pouze prostřednictvím kvalitativního popisu. Nabízí se samozřejmě i možnost kombinovat oba přístupy, tedy přiřadit subjekt k jedné z kategorií (zde 1, 2 nebo 3) a číselné vyjádření doplnit o kvalitativní charakteristiku, důležité poznámky, podmínky či zdůvodnění výběru pozice na škále (např. projevuje živý zájem o dění ve škole, s poznámkou, že se tak děje pouze v období před komunálními volbami).

Druhým prvkem, který členové školního akčního týmu hodnotí, je „POSTOJ“ nebo chcete-li stanovisko, které subjekt směrem k inkluzi a k případnému procesu změn v prostředí školy zastává. Zda je pro něho inkluzivní profilace školy přijatelným a pozitivně přijímaným cílem

či naopak atd. Doplňme, že pokud postoj subjektu není členům týmu znám, mohou se dle dostupných relevantních informací pokusit o „kvalifikovaný odhad“ nebo pole v daném čase nevyplnit (případně doplnit v době, kdy bude informace k dispozici). V následujícím rámečku opět navrhujeme možnou podobu základní kategorizace.

Příklad možného vymezení obecných hodnotících kategorií (oblast POSTOJ)

Kategorie 1 – Subjekt se ztotožňuje s principy inkluze a naplňování rovných příležitostí ve vzdělávání, případně je jeho postoj této pozici blízký, v případě realizaci takto zacílených změn lze očekávat podporu daného subjektu.

Kategorie 2 – Postoj subjektu není vyhraněný, vyjadřuje se například pouze k dílčím prvkům inkluze nebo mu celá myšlenka dosud není zcela známa. Lze očekávat, že subjekt by mohl proces změn podpořit, pokud mu bude jeho přínos jasně vysvětlen a nebude v rozporu s jeho zájmy. Případně lze očekávat neutrální vztah k procesu, subjekt ho nepodpoří, ale nebude ani blokovat.

Kategorie 3 – Subjekt se s principy inkluze spíše neztotožňuje nebo je dokonce odmítá. Nelze očekávat spolupráci na realizaci změn či naopak, lze očekávat spíše snahy o omezení rozsahu procesu či v krajním případě o jeho nerealizaci.

Velmi důležitým kritériem v posuzování subjektu je míra jeho „VLIVU“, tedy jakou má reálnou možnost ovlivnit naplnění strategického plánu, jednotlivých stanovených cílů, opatření či aktivit. Jaká může být míra jeho vlivu na veřejné mínění ve spádové oblasti školy nebo dokonce jeho vlivu na financování některých aktivit školy, její pověst, mediální obraz apod.

I zde lze pro základní rozřazení aktérů vytyčit tři základní rámcové kategorie (viz následující rámeček).

Příklad možného vymezení obecných hodnotících kategorií (oblast VLIV)

Kategorie 1 – Subjekt je velmi vlivný. Podpora subjektu může znamenat pro školu velkou pomoc, naopak, jeho nesouhlas nebo odpor může výrazně znesnadnit naplnění strategického plánu nebo jeho nezanedbatelné části.

Kategorie 2 – Vliv má dílčí dopad. Jeho podpora může být přínosem, naopak, nesouhlas nebo odpor není klíčový pro naplnění plánu, ale může negativně ovlivnit možnost naplnit dílčí cíle nebo některá konkrétní opatření.

Kategorie 3 – Subjekt má ve vztahu k procesu budování inkluzivního prostředí školy jen malý vliv. Může podpořit školu v naplnění dílčích aktivit či jednotlivých opatření nebo naopak, může jejich naplnění komplikovat, ale nepředstavuje výraznější riziko pro naplnění plánu jako celku nebo jeho významnějších cílů a klíčových opatření. Školní akční tým by se měl pokusit neopomenout ani vzájemné vztahy mezi jednotlivými posuzovanými subjekty, sféry jejich vlivu, schopnost vytvářet spojenectví či naopak riziko vzájemného konfliktu.

Posuzovanými aktéry se mohou stát jednotlivci, skupiny či organizace, kteří mohou být procesem budování inkluzivního vzdělávacího prostředí školy ovlivněni nebo jej sami mohou ovlivnit. Mají určitý zájem na (ne) naplnění stanovených vizí a následně zpracovaného strategického plánu, mohou jejich naplnění aktivně či pasivně ovlivnit nebo dokonce v daném smyslu přijímat rozhodnutí.

Příkladem posuzovaných subjektů může být například magistrát města nebo městský úřad v roli zřizovatele, klíčoví politici, klíčoví pracovníci relevantních odborů, školská poradenská zařízení a jejich klíčoví pracovníci, neziskové organizace a jejich pracovníci, aktivní rodiče, lokální média, významné osobnosti města nebo spádové oblasti apod.

Ukázka archu pro záznam výstupu Analýzy aktérů (hodnocení orientované na konkrétní osoby)

ANALÝZA AKTÉRŮ			
AKTÉR	**ZÁJEM**	**POSTOJ**	**VLIV**
Mgr. Jan Novák *radní města pro oblast školství a sociálních věcí*			
Mgr. Jana Nová *vedoucí odboru školství MěÚ*			
PhDr. Jan Nový *psycholog PPP Ústí nad Labem*			

Ukázka archu pro záznam výstupu Analýzy aktérů (hodnocení orientované na instituce a jejich klíčové pracovníky, relevantní ve vztahu k vizím či cílům)

ANALÝZA AKTÉRŮ			
AKTÉR	**ZÁJEM**	**POSTOJ**	**VLIV**
Speciálně pedagogické centrum Ústí n. L.			
PhDr. Jana Nová *ředitelka SPC*			
Mgr. Jan Novák *speciální pedagog se specializací na žáky se sluchovým postižením*			
Mgr. Jana Novotná *logopedická asistentka*			

Doplňme, že zejména v případě, rozhodne-li se Školní akční tým pro hodnocení ve vztahu ke konkrétním osobám, lze údaje a informace sloužící pro hodnocení a výstup hodnocení vnímat jako údaje citlivé. Cítíme tedy potřebu zdůraznit, že daná aktivita slouží vnitřním potřebám týmu a měla by být realizována v atmosféře, v níž se jeho členové budou cítit bezpečně.

Jak jsme již uvedli, analýza aktérů a její výstupy mohou sloužit členům školního akčního týmu především jako podklad pro budování či rozšiřování partnerské sítě školy (archy mohou být samozřejmě průběžně doplňovány), podklad pro budoucí vyjednávání, efektivní lobby či snahu o eliminaci potencionálních překážek na cestě k inkluzivní škole apod. Například je-li osoba vyhodnocena jako aktér, u něhož lze očekávat spíše odmítavé stanovisko ve vztahu k plánovaným změnám, a nad to je aktérem vlivným, nelze jej prakticky v rámci daného procesu a otevřené komunikaci o něm

„obejít“. Vedení školy by v takovém případě mělo připravit odpovídající komunikační strategii. Dobré a trpělivé vysvětlení záměru a jeho předpokládaných pozitivních výstupů a schopnost rozptýlit případné obavy ve vztahu k procesu může vyústit v pochopení či alespoň toleranci navržených změn.

7. PLÁNUJEME CESTU NA HORIZONT ANEB TVORBA STRATEGICKÉHO PLÁNU ŠKOLY

Po dokončení procesu stanovení vizí inkluzivní školy a mnohovrstevnatého hodnocení podmínek pro jejich naplnění má školní akční tým již dostatek podkladů pro tvorbu vlastního návrhu Strategického plánu. Zatímco formulace vize byla obrazně řečeno stavbou „majáku označujícího konec cesty" a v souladu s vnímáním inkluze jako procesu a rovněž jakéhosi ideálu je *majákem, který eventuálně nebude dosažen, ale bude pro nás bodem, který bude po celou dobu procesu symbolizovat cíl a bude na naší cestě spolehlivým pevným bodem, který by obrazně měl být z každého úseku cesty zaměřován* (viz zde), nyní se budeme soustředit na cíle dosažitelné, na cíle, na něž z výchozího bodu cesty dohlédneme a cestu k nim již před sebou vidíme. Tuto část cesty můžeme přirovnat k cestě na horizont, na němž se následně budeme muset znovu rozhlédnout a přehodnotit plán, vytvořit nový, zjistit, jak bude vypadat další úsek cesty k pomyslnému majáku na jejím konci.

Booth s Ainscowem (2007) uvádějí příklad školy, která práci na tvorbě plánu cesty směrem k vytváření inkluzivního prostředí obecně přirovnala ke skákání přes švihadlo. Tvoření pravidelně se opakujícího plánu rozvoje školy se vždy po určitém čase vrací do výchozího bodu – počátku tvorby plánu na další období. Autoři poznamenávají, že školy se *„liší ve způsobu, jak plánují. Některé pracují s tříletým, jiné s pětiletým plánem. Některé mají podrobný plán na následující rok, jiné se podrobně zabývají pouze nadcházejícím pololetím"* (p. 18). Podobně můžeme tvorbu pravidelně obnovovaného plánu přirovnat, možná lépe, k pohybu po spirále. V plánu se nevracíme do „bodu nula", neboť některé ze změn již byly realizovány a osvědčují se, postupně stoupá kvalita školy. Tvorba samotného Strategického plánu školy je tak tvorbou konkrétního plánu k „cestě na horizont", plánu na „první otočení švihadla" či na „první stoupající kruh po spirále".

Na jaké časové období by tak měl být strategický plán tvořen?

Konečné rozhodnutí je samozřejmě na členech Školního akčního týmu a vedení školy na základě jejich úvah a diskuse. Uvažování o délce plánovacího období může na každé škole ovlivnit mnoho proměnných. Doporučujeme pro první Strategický plán zvolit spíše krátkodobý, maximálně střednědobý horizont. Považujeme za vhodné, aby škola věděla, s jakými zdroji může pro dané období počítat, a to jak po stránce ekonomické, tak po stránce personální. Například pro období jednoho až dvou let lze za podpory zřizovatele a na základě spolupráce s mateřskými

školami v okolí poměrně přesně určit pravděpodobný počet dětí, které se na školu zapíší, mohou být k dispozici údaje o dětech, které mohou mít výraznější nároky na nutná vyrovnávací opatření, může být znám rozpočet zřizovatele pro dané období, včetně případných plánovaných investic do rozvoje škol, či naopak můžeme předpokládat, že k žádné významnější investici nedojde a podpora bude spíše skromnější atd. Důležitou proměnnou může být předěl mezi funkčními obdobími vedení školy, komunální volby, které mohou ovlivnit přístup zřizovatele, ale také například rušení jedné ze škol ve městě a dílčí změna ve spádových oblastech škol, odchod klíčových pracovníků do důchodu apod.

Z výše uvedeného tedy vyplývá naše doporučení pro volbu plánovacího úseku na jeden či dva roky. Pokud je situace na škole a v jejím okolí stabilizovaná a nepředpokládají se výraznější výkyvy, je možné zvážit i horizont například tříletý.

Pokud se váš Školní akční tým víceméně držel postupu navrženého v této metodice, měl by mít v této fázi společné práce k dispozici poměrně širokou sadu podkladových materiálů, obsahující zejména:

- výstupy hodnocení stávající situace školy v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- výstupy autoevaluace školy v oblasti inkluze,
- strukturovanou vizi inkluzivní školy,
- výstupy hodnocení formulovaných vizí a hodnocení podmínek školy ve vztahu k možnosti jejich dosažení ať již prostřednictví SWOT nebo GAP analýzy,
- výstupy analýzy aktérů, tedy výstupy mapování pozice aktérů v okolí školy ve snaze podpořit rozvoj její partnerské sítě, využití zdrojů komunity apod.

V rámci stávajících podkladů lze generovat množství informací o současné pozici školy ve vztahu ke stanoveným vizím. Stanovil-li Školní akční tým časový horizont Strategického plánu například na dva roky, měl by se v rámci následující části plánování pokusit stanovit pro vaši školu konkrétní cíle, které jsou v průběhu daného časového období realizovatelné.

Cíle lze odvozovat od výsledků všech výše uvedených aktivit, tedy využijete-li primárně jako podklad výstupy autoevaluace školy v oblasti inkluze, lze hledat cíle v rámci pozitivního posunu ve sledovaných oblastech, podobně lze na podkladě výsledků SWOT analýzy stanovovat cíle, které budou orientovány na udržení stávajících silných stránek, eliminaci nedostatků či stránek slabých, na využití identifikovaných příležitostí či přípravu na řešení rizik, která s největší pravděpodobností nastanou. V podobném duchu lze využít i další do této doby zpracované podklady.

Obsahově se v souladu s výsledky práce vašeho Školního akčního týmu se může jednat o zacílení na kroky či procesy, které učiní prostředí školy otevřenějším, povedou ke zvýšení kompetencí pedagogů k realizaci dílčích prvků inkluzivního vzdělávání, ke zvýšení kompetencí pedagogů k práci s dětmi s různými typy „speciálních vzdělávacích potřeb" a aplikaci různých podpůrných opatření, ke zvýšení pocitu přijetí a bezpečí pro všechny žáky ve škole, ke zvýšení míry sociální koheze a budování adekvátních vztahů mezi žáky či mezi učiteli a žáky, k vyššímu zapojení rodičů do života školy, ke zvýšení míry aplikace aktivizujících metod a forem výuky, ke zvýšení žádoucí kooperace mezi žáky ve výuce, k odstranění bariér ve školním prostředí, ke zlepšení materiálního vybavení školy pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, k rozšíření nabídky mimoškolních aktivit a zapojení co nejširšího okruhu dětí do těchto aktivit a mnohé další.

Volba konkretizovaných cílů je samozřejmě věcí Školního akčního týmu, ale jak již bylo uvedeno, jednotlivé cíle, představující dílčí úseky cesty k inkluzi, by stále měly směřovat k hlavnímu cíli – tedy pomyslnému majáku ve formě stanovené vize inkluzivní školy.

7.1 Vytyčení prioritních oblastí a cílů Strategického plánu

Při hledání cílů doporučujeme začít individuální činností každého ze členů Školního akčního týmu. Každý ze členů Školního akčního týmu by měl vybrat 3 až 5 konkrétních oblastí, na které by se škola dle jeho názoru měla zaměřit, aby se posunula směrem k naplnění vize.

Je rovněž možné například požádat členy týmu, aby za sebe vymezili například jednu prioritu pro každou z dílčích částí vize inkluzivní školy. Uvedený přístup má samozřejmě svá pro i proti. Na jedné straně se snižuje riziko, že by při stanovování priorit bylo na některou z důležitých částí vize zapomenuto, na straně druhé se z pohledu školy může jevit jako nejdůležitější a nejpřínosnější dát prioritu například dvěma až třem aspektům v rámci jedné části strukturované vize.

Při hledání priorit a cílů můžete opět využít otázek jako:

V čem je nyní naše škola na cestě k uskutečnění vize nejsilnější?

Kde je naopak nejslabší?

Kde můžeme zásadně selhat?

Co nás nejvíce brzdí?

Co se musí změnit nejrychleji, abychom mohli jít dál?

Ale také například:

Co bych si osobně přál/a nejvíce změnit?

Do čeho jsem ochoten věnovat svou energii a čas?

V rámci každé ze tří až pěti oblastí by měl každý člen týmu následně definovat jeden až dva konkrétní cíle, kterých by dle jeho názoru škola v průběhu následujícího stanoveného období měla dosáhnout.

Navržené priority a cíle je následně vhodné sepsat a představit týmu na viditelném místě, hledat opakující se prvky a podobnosti. Lze předpokládat, že se na určitém počtu prioritních oblastí a potencionálních cílů shodne vyšší počet členů týmu. Je také možné sestavit žebříček nejdůležitějších oblastí a cílů dle počtu jejich jednotlivých uvedení.

V následné diskusi by školní akční tým měl vybrat několik cílů, které jsou dle názoru jeho členů nejen důležité, ale zároveň i ve stanoveném časovém horizontu uskutečnitelné. Pokud je některý z navržených cílů shledán jako vysoce důležitý, ale zároveň v daném čase nerealizovatelný, lze uvažovat o jeho reformulaci, zúžení či specifikaci na část, která již dle názoru členů týmu dosažitelná je.

V rámci stanovování opatření na školách se mohou objevovat cíle, u nichž nemusí být na první pohled patrné jejich „inkluzivní“ zaměření, důležitým prvkem je kontext konkrétní školy a jejích specifik. Například na jedné ze zapojených škol se tým rozhodl adekvátně vybavit školní dílny. Z analýzy aktuálního stavu vyplynulo, že škola je charakteristická vyšším podílem žáků, jejichž rodiče jsou dlouhodobě nezaměstnaní a rodiny žijí v podmínkách sociálního vyloučení. Snaha o vybavení školních dílen k jejich širšímu využití tak směřuje nejen k rozvoji zručnosti žáků, ale také k možnému rozvoji kooperace při práci, zprostředkování pocitu úspěchu a hodnoty artefaktu, na jehož vzniku se žák podílel, vnímání hodnoty vlastní práce i práce jiných osob, snaze zprostředkovat činnosti z oblasti technického vzdělávání a možného budoucího sekundárního vzdělávání a pracovního uplatnění dětí, možnost využití dílny pro mimoškolní aktivity a dokonce pro případné společné aktivity rodičů s dětmi. Takový kontext považujeme v rámci snahy o vytváření inkluzivního vzdělávacího prostředí za zcela adekvátní.

7.2 Nepodceňujte motivaci týmu

Ze zkušeností načerpaných v rámci řešení projektu Cesta k inkluzi se domníváme, že jednou z nejdůležitějších a zároveň nejčastěji opomíjených proměnných v každodenní pedagogické realitě je problematika celkové motivace týmu a následně i ostatních zaměstnanců školy k realizaci naplánovaných změn. Jedním z možných klíčů při konečném výběru cílů může být také právě míra motivace týmu k jejich dosažení či k práci na jejich dosažení.

Je tedy možné kompletní seznam cílů vybraných členy týmu opět předložit k posouzení, tentokrát z hlediska motivace. Ke každému z navržených cílů může každý jeho člen ohodnotit míru své motivace „pustit se“ do jeho dosažení (od hodnoty 1 – nejnižší motivace a po hodnotu 10 – maximální motivace). Využití či alespoň zohlednění motivačního klíče může zvýšit míru reálnosti jejich naplnění či alespoň ochoty podílet se na dalším rozpracování kroků nutných k jejich naplnění (viz dále).

Výběr cílů se může řídit i dalšími kritérii. Dovolujeme si nabídnout několik dalších otázek, které mohou být v této fázi činnosti členům týmu rovněž položeny:

Které téma (který cíl) je podle vás na cestu k uskutečnění naší vize nejzávažnější z krátkodobého, které ze střednědobého, a které z dlouhodobého hlediska?

Ve kterém z navržených cílů bychom mohli s vynaložením relativně malé energie dosáhnout většího účinku a posunu směrem k naplnění vize?

Ve kterém tématu (cíli) by měl posun největší dopad na žáky (rodiče, vztahy mezi žáky apod.)?

Jak jsou podle vás jednotlivé cíle provázané? Může posun v jedné oblasti ovlivnit i posun v dalších? Který cíl musí být dosažen, než na něj můžeme navázat jiným?

Co je pro vás v tuto chvíli nejužitečnější?

Co je pro vás v tuto chvíli nejzajímavější?Čím byste chtěl/a začít?

7.3 Plánování kroků vedoucích k naplnění cílů

Ve chvíli, kdy se tým shodl na okruhu cílů, které chce zařadit do Strategického plánu a naplnit v době, která je Strategickým plánem pokryta, může přistoupit k další fázi procesu plánování – stanovení konkrétních opatření a aktivit vedoucích k naplnění cíle.

Jednou z možností, jak otevřít diskusi nad možnostmi postupu vedoucímu k naplnění cíle je položit si v rámci setkání ke každému z vytyčených cílů několik základních otázek. Odpovědi na ně mohou být podkladem pro formulaci dílčích opatření a aktivit.

Kam bychom se v naplňování cíle chtěli posunout v horizontu 1 měsíce? Pololetí? Jednoho školního roku?

Co musíme udělat, abychom mohli začít?

Co potřebujeme, abychom se mohli posunout o další krok dál?

Kdo může pro naplnění cíle něco vykonat?

Co vše budeme pro naplnění cíle pravděpodobně potřebovat (materiálně, finančně, časově, z hlediska nastavení nějakého procesu apod.)?

Jak poznáme, že je cíl naplněn, případně, že k němu skutečně směřujeme?

Co, kdy a kde se musí stát?

Již opakovaně jsme zmínili, že dílčími prvky (či úkony), jejichž realizace je nutným předpokladem pro naplnění cíle, jsou takzvaná opatření a aktivity. Vztah mezi těmito prvky si můžeme představit jako tři patra domu. Dosažení cíle (nejvyššího patra) je podmíněno realizací určitého počtu opatření (střední patro) a pro naplnění každého opatření je třeba realizovat určitý počet aktivit (nejnižší patro).

Tedy opatření směřující k naplnění konkrétních cílů a aktivity směřujík naplnění konkrétních opatření. Aktivity by měly být v podstatě jednotlivými úkony či činnostmi, které lze z hlediska realizace a podmínek jejich realizace velmi přesně popsat. Na úrovni aktivit tak bude rovněž nutné vymezit zdrojového zajištění, potřebné personální kapacity, indikátory plnění, určit odpovědnost za plnění aktivity a v neposlední řadě kontrolní pravomoc ve vztahu k dané aktivitě. Vztah mezi cíli, opatřeními a aktivitami je zobrazen v tabulce.

Cíl 1	Opatření 1.1	*Aktivita 1.1.1*
		Aktivita 1.1.2
		Aktivita 1.1.3
	Opatření 1.2	*Aktivita 1.2.1*
		Aktivita 1.2.2
		Aktivita 1.2.3
		Aktivita 1.2.4
		Aktivita 1.2.5
		Aktivita 1.2.6
	Opatření 1.3	*Aktivita 1.3.1*
		Aktivita 1.3.2
	Opatření 1.4	*Aktivita 1.4.1*
		Aktivita 1.4.2
		Aktivita 1.4.3
		Aktivita 1.4.4

Příklad stanovení cílů, opatření a aktivit

V následující části textu bychom rádi doplnili výše uvedený obecný popis cesty od formulace cílů směrem k formulaci dílčích kroků, vedoucí k jejich naplnění, o ilustrativní příklad takového postupu. Výstupem práce školního akčního týmu může být například formulace cíle ve znění: „Vytvořit podmínky pro sdílení zkušeností a rozvoj kompetencí učitelů v oblasti realizace inkluzivního vzdělávání“. V přehledném systému číslování tak daný cíl obdrží číslo prvního řádu – tedy 01 (jedná se o první týmem formulovaný cíl).

CÍL – 01 Čeho chceme dosáhnout?	**Vytvořit podmínky pro sdílení zkušeností a rozvojkompetencí učitelů v oblasti realizaci inkluzivního vzdělávání**
Popis/charakteristika cíle s možným zdůvodněním – čeho a proč chceme dosáhnout, co by v daném čase mělo být cílem našeho snažení	*Vzájemné sdílení zkušeností a vzájemná podpora pedagogů vytváří nejen prostor pro efektivní rozvoj jejich kompetencí, ale představuje také prvek podpory spolupráce a soudržnosti ve škole. Vede k podpoře vytváření podpůrného a kooperativního klimatu pedagogického sboru.*

Aby byl stanovený cíl (nebo chcete-li očekávaný či žádoucí stav) dosažen, je třeba realizovat několik opatření vedoucích k jeho naplnění. Obecně může být stanoven „menší“ či „bližší“ a snadno dosažitelnější cíl, který bude naplnitelný prostřednictvím realizace jednoho či dvou opatření, podobně jako lze formulovat cíle komplexnější, vyžadující nezbytně realizaci vyššího počtudílčích opatření.

Jako příklad uveďme, že se Školní akční týmrozhodl, že příkladem takového opatření směřujícího k rozvoji posilování kompetencí učitelů ve vztahu k realizaci inkluze může být (mimo jiná další opatření) například realizace vzájemných hospitací (Opatření 01.01 – jedná se o první opatření, vztahující se k cíli 01) a realizace ukázkových vyučovacích hodin (Opatření 01.02 – jedná seo druhé opatření, směřující k naplnění cíle 01). Je pravděpodobné, že v reálné situaci by Školní akční tým mohl navrhnout i další opatření, ta by byla označena 01.03, 01.04 atd.).

Příklad formulovaného opatření 01.01, ve vztahu k cíli 01 (viz výše)

OPATŘENÍ - 01.01 Jaká opatření vedou k naplnění cíle? Co se musí stát, aby bylo cíle dosaženo?	**Realizace vzájemných hospitací**
Popis/Charakteristika opatření a jeho očekávaných dopadů	***Prostřednictvím realizace vzájemných hospitací bude vytvořen prostor pro efektivní sdílení zkušeností s vytvářením podmínek pro realizaci inkluzivního vzdělávání ve výuce, využitím nových didaktických postupů a metod výuky, realizaci konkrétních postupů individuální podpory dětí apod. mezi pedagogy a rovněž proefektivní podporu začínajících pedagogů. Opatření přispěje rovněž k vytváření podpůrného klimatu v rámci pedagogického sboru.***

Příklad formulovaného opatření 01.02, ve vztahu k cíli 01 (viz výše)

OPATŘENÍ - 01.02 Jaká opatření vedou k naplnění cíle? Co se musí stát, aby bylo cíle dosaženo?	**Realizace ukázkových vyučovacích hodin**
Popis/Charakteristika opatření a jeho očekávaných dopadů	***Prostřednictvím realizace ukázkových vyučovacích hodin bude vytvořen prostor pro efektivní sdílení zkušeností v oblasti inkluzivní praxe, individualizace výuky, zavádění nových didaktických metod a forem, podporu kooperativního přístupu v hodinách atd. mezi pedagogy, realizace ukázkových hodin je rovněž platformou propodporu začínajících pedagogů a zejména transfer dobré praxe mezi pedagogy.***

Aby navržená opatření mohla být realizována, je nezbytné učinit několik základních kroků, vedoucích k jejich uvedení do praxe. Tyto jednotlivé kroky představují základní patro plánu a jsou rozpracovány ve formě tzv. aktivit. Je tedy zřejmé, že aktivity už by měly být povahy konkrétní a jedná se vlastně o nejmenší dílčí úkony v rámci plánovaných činností. Součásti jejich vymezení by proto mělo být rovněž stanovení základních

parametrů jejich realizace – tedy toho, „co se bude dělat“, „kdo to bude dělat“, „kdy se to bude dělat“, „co k tomu potřebujeme“, „jak poznáme, že je to splněné“ a „kdo to zkontroluje nebo bude průběžně kontrolovat a vyhodnocovat“.

V následujících tabulkách jsou opět pro ilustraci rozpracovány příklady vymezení jednotlivých aktivit, které je třeba realizovat pro naplnění opatření 01.01 – Realizace vzájemných hospitací. Protože realizace vyžaduje několik kroků, které na sebe navazují, jsou aktivity rozděleny a popsány jako aktivita 01.01.01 – 01.01.04 (tedy aktivity, které se vztahují k naplnění cíle 01 a opatření 01.01).

Opět lze obecně poznamenat, že rozsah (počet) aktivit není nijak striktně určen, lze formulovat vcelku jednoduchá opatření, které jsou naplnitelné prostřednictvím dvou či tříaktivit, podobně jako lze formulovat výrazně vyšší počet aktivit, je-li to k naplnění opatření nutné.

Aktivity se mohou rovněž lišit z hlediska časového, některé lze realizovat ve stejném čase, paralelně, některé na sebe naopak logicky navazují a realizace následné aktivity může být podmíněna splněním předchozí. Definování představy o časovém horizontu plnění aktivit je důležité pro následnou tvorbu Akčního plánu či akční části strategického plánu.

Údaje vztahující se ke konkrétní aktivitě je možné zaznamenat do následující tabulky:

AKTIVITA – XX.YY.ZZ ***Co se má stát? Co má být realizováno?*** *Jakou konkrétní aktivitu je třeba realizovat pro naplnění stanoveného opatření*	
REALIZÁTOR/REALIZÁTOŘI ***Kdo se bude na realizaci aktivity podílet?*** *(Pozn.: např. vedení školy, metodik prevence, výchovný poradce, všichni učitelé, vybraní učitelé, třídní učitelé, školník…apod.)*	
ČASOVÝ HORIZONT ***Kdy bude aktivita realizována?*** *Jedná se o konkrétní den, měsíc? Jedná se o periodicky se opakující aktivitu? S jakou frekvencí? Je plnění aktivity průběžné/bude realizována každý den?*	

NÁKLADY, VYBAVENÍ, ZDROJE ***Co budeme pro realizaci aktivity potřebovat?*** *Je k realizaci opatření třeba finančních prostředků, materiálního vybavení, investice, pomůcek?*	
INDIKÁTOR PLNĚNÍ/VÝSTUP *Dle čeho poznáme, že je aktivita realizována/naplněna? Eventuálně jaké jsou mechanismy ověření, že funguje?*	
EVALUACE/KONTROLA *Kdo bude kontrolovat či vyhodnocovat, zda je opatření realizováno a je funkční?*	
Další případné poznámky: *Je vhodné k realizaci aktivity něco důležitého doplnit či poznamenat?*	

Příklad konkretizovaného vymezení aktivit pro naplnění opatření 01.01 (viz výše)

Budeme-li chtít v rámci školy naplánovat a do praxe uvést realizaci společných hospitací, musíme se nejprve dohodnout, za jakých podmínek budou vzájemné hospitace realizovány (jak často?, jakým mechanismem budou vybíráni kolegové k vzájemným hospitacím, budeme využívat nějaký způsob záznamu hospitace jako podklad pro její vyhodnocení? Je již vytvořen nebo je třeba jej připravit? atd.). Poté, co budou dohodnuty základní podmínky, může být vypracován záznamový arch k hospitacím a jejich vyhodnocení a následné konzultaci mezi kolegy. Potom už si v rámci dohodnutých podmínek učitelé vypracují například měsíční nebo čtvrtletní plány hospitací a hospitace budou v rámci plánů realizovat. Nakonec se v pravidelných intervalech mohou scházet metodické komise a v rámci jejich jednání bude probíhat hodnocení celého procesu a jeho přínosu, včetně případných návrhů na úpravy apod. V zápisech z jednání metodických komisí bude uvedeno, jak se hospitace realizují, co přináší a zda jejich realizace skutečně směřuje k naplňování cíle. Jednotlivé, v tomto duchu navržené aktivity, jsou pro názornou ilustraci rozpracovány v rámci tabulek níže.

Tabulka se záznamem návrhu Aktivity 01.01.01

AKTIVITA – 01.01.01	**Stanovení podmínek pro realizaci vzájemných hospitací**
REALIZÁTOR/REALIZÁTOŘI	Vedení školy ve spolupráci s vedoucími metodických komisí
ČASOVÝ HORIZONT	První polovina září 201x
NÁKLADY, VYBAVENÍ, ZDROJE	Realizace aktivity nevyžaduje specifické zdroje či vybavení
INDIKÁTOR PLNĚNÍ/VÝSTUP	1. Písemně zpracované podmínky pro realizaci vzájemných hospitací 2. Pedagogičtí pracovníci jsou seznámeni s podmínkami
EVALUACE/KONTROLA	Vedení školy (příp. vedením určený konkrétní pracovník)
Další případné poznámky:	Nejsou

Tabulka se záznamem návrhu Aktivity 01.01.02

AKTIVITA – 01.01.02	**Vypracování záznamového archu pro vzájemné hospitace a následné konzultace**
REALIZÁTOR/REALIZÁTOŘI	Vedení školy ve spolupráci s vedoucími metodických komisí
ČASOVÝ HORIZONT	Druhá polovina září 201x
NÁKLADY, VYBAVENÍ, ZDROJE	Realizace aktivity nevyžaduje specifické zdroje či vybavení
INDIKÁTOR PLNĚNÍ/VÝSTUP	1. Je vypracován záznamový arch 2. Záznamový arch je předán všem učitelům (je k dispozici na sdíleném disku, na webu apod.)
EVALUACE/KONTROLA	vedení školy (příp. vedením určený konkrétní pracovník)
Další případné poznámky:	Nejsou

Tabulka se záznamem návrhu Aktivity 01.01.03

AKTIVITA – 01.01.03	**Vypracování plánu hospitací**
REALIZÁTOR/REALIZÁTOŘI	Jednotliví pedagogičtí pracovníci (učitelé)
ČASOVÝ HORIZONT	Periodicky (dle dohodnuté frekvence)
NÁKLADY, VYBAVENÍ, ZDROJE	Realizace aktivity nevyžaduje specifické zdroje či vybavení
INDIKÁTOR PLNĚNÍ/VÝSTUP	Každý pedagog vytvořil a předložil plán hospitací pro dané časové období
EVALUACE/KONTROLA	vedení školy (příp. pověřený pracovník či vedoucí metodické komise)
Další případné poznámky:	

Tabulka se záznamem návrhu Aktivity 01.01.04

AKTIVITA – 01.01.04	**Vyhodnocení realizace plánu vzájemných hospitací a zhodnocení jejich přínosu pro rozvoj inkluzivního prostředí školy**
REALIZÁTOR/REALIZÁTOŘI	Vedení školy ve spolupráci s vedoucími metodických komisí
ČASOVÝ HORIZONT	Periodicky, v návaznosti na jednání MK
NÁKLADY, VYBAVENÍ, ZDROJE	Realizace aktivity nevyžaduje specifické zdroje či vybavení
INDIKÁTOR PLNĚNÍ/VÝSTUP	Písemné zhodnocení v rámci zápisu z jednání MK
EVALUACE/KONTROLA	ředitel školy (příp. pověřený pracovník či vedoucí metodické komise)
Další případné poznámky:	

Ve chvíli, kdy Pracovní skupina formulovala dle svého uvážení všechny aktivity směřující k naplnění určitého opatření, případně všechna opatření směřující k naplnění vytyčeného konkrétního cíle, je vhodné ještě jednou celý „strom“ představující cíl(e) – opatření – aktivity znovu podrobit diskusi a zkontrolovat, zda při splnění všech plánovaných aktivit dojde skutečně k naplnění opatření a při splnění všech opatření k naplnění cíle. V případě potřeby je třeba eventuálně doformulovat další nutnou aktivitu nebo opatření, a s ním související dílčí aktivity.

Je na uvážení každé konkrétní školy, do jaké grafické podoby svůj Strategický plán zpracuje. Důležitým kritériem je přehlednost a logické členění plánu. Nabízíme k úvaze zpracování, které využívá kombinace stručného přehledu plánu a podrobného rozpisu informací k jednotlivým aktivitám ve formě jejich přehledných karet.

Příklad stručného přehledu cílů, opatření a aktivit

CÍL 01 – Název cíle

OPATŘENÍ 01.01 – Název opatření

AKTIVITA 01.01.01 – Název aktivity

AKTIVITA 01.01.02 – Název aktivity

OPATŘENÍ 01.02 – Název opatření

AKTIVITA 01.02.01 – Název aktivity

AKTIVITA 01.02.02 – Název aktivity

CÍL 02 – Název cíle

OPATŘENÍ 02.01 – Název opatření

AKTIVITA 02.01.01 – Název aktivity

AKTIVITA 02.01.02 – Název aktivity

OPATŘENÍ 02.02 – Název opatření

AKTIVITA 02.02.01 – Název aktivity

Atd.

Stručný přehled může být následován tzv. kartami aktivit. Doporučuje uvést vždy jednu kartu aktivity na jednu stranu, případně dokonce na jeden list. Daný způsob umožňuje například řazení vytištěných karet do šanonu a jejich pohodlné vyjmutí, pokud budou třeba. Umožňuje rovněž jejich praktické a flexibilní řazení dle doby realizace, jednotlivých realizátorů apod. tak, jak to bude z pohledu jejich uživatelů v dané chvíli relevantní.

Formulář karty aktivity je uveden na přílohovém CD k této publikaci.

8. Zapojení dalších aktérů do procesu dokončení Strategického plánu

Ve chvíli, kdy Školní akční tým dokončí práci na návrhu Strategického plánu, měl by být vytvořen prostor pro jeho posouzení ze strany dalších důležitých zainteresovaných subjektů, kterých se cíle, opatření a aktivity navržené v rámci plánu dotýkají. Tento prostor by měl být v rámci inkluzivního přístupu poskytnut především členům pedagogického sboru, případně dalším zaměstnancům školy a rodičům. Okruh osob, kterým bude poskytnuta možnost návrh Strategického plánu připomínkovat, může být dle uvážení členů Školního akčního týmu a vedení školy případně dále rozšířen, či v oprávněných případech, hodných zvláštního zřetele, mimořádně též zúžen.

Aby byl proces připomínkování návrhu Strategického plánu co nejotevřenější, je třeba zvolit mechanismus, který zaručí co nejširší informovanost zainteresovaných subjektů. Členy pedagogického sboru je možné informovat například v rámci setkání, které bude věnováno představení plánu a následné diskusi nad jeho obsahem. Setkání může představovat zahájení procesu připomínkování.

Rodiče je možné, například prostřednictvím dopisu či informačního letáku distribuovaného prostřednictvím žáků, seznámit se skutečností, že návrh Strategického plánu byl vytvořen a je možné jej prostřednictvím připomínkových listů (viz dále) připomínkovat. Samotný text návrhu je pak možné vyvěsit na webu školy nebo jej zpřístupnit přes jiný relevantní informační kanál, který škola pro komunikaci s rodiči běžně využívá. Samozřejmě je rovněž možné pro zájemce z řad rodičů uspořádat setkání spojené s prezentací návrhu plánu a diskusi nad jeho obsahem. Podobnými mechanismy lze s návrhem Strategického plánu seznámit i další zainteresované subjekty.

Součástí realizovaných setkání, případně součástí distribuovaných dopisů či informačních letáků, musí být rovněž veškeré podstatné informace o možnosti a způsobu uplatnění připomínek k návrhu Strategického plánu. K uplatnění připomínky nebo připomínek je možné využít připomínkových listů (návrh připomínkového listu je uveden níže).

Proces připomínkování by měl být procesem postaveným na konstruktivním přístupu, proto je v dalších řádcích připomínkovacího listu prostor pro označení konkrétního cíle, opatření či aktivity, k níž připomínka směřuje a dále pole pro zdůvodnění připomínky (tedy zdůvodnění toho, proč stávající znění nevyhovuje a má být upraveno). Následující řádek (označený jako „návrh na úpravu“) je pak vyčleněn na formulaci návrhu na alternativní znění nahrazující znění uvedené v dosavadním návrhu

plánu. V případě, že připomínka směřuje k vytvoření návrhu zcela nového cíle, opatření nebo aktivity, je možné připomínkový list opatřit přílohou.

Poslední pole je věnováno možnosti doplnit případný další komentář nebo vysvětlující poznámku. V případě, že osoba vznášející připomínku (zejména pak připomínku povahy zásadní) chce být informována o jejím vypořádání, může připojit kontakt, jehož prostřednictvím může být informace předána.

PŘIPOMÍNKOVÝ LIST K NÁVRHU STRATEGICKÉHO PLÁNU	
Číslo připomínkované(ho) cíle, opatření nebo aktivity	
Důvod (obsah) připomínky	
Návrh na úpravu (alternativní znění cíle, opatření nebo aktivity)	
Poznámka/komentář (příp. kontakt na připomínkující osobu)	

Formulář připomínkového listu k návrhu Strategického plánu školy

Součástí vstupních informací pro připomínkující musí být samozřejmě také lhůta, do kdy lze připomínky uplatnit a způsob, kterým je tak možné učinit. Nabízí se odevzdání vyplněného připomínkového listu nebo listů do schránky, která bude pro tyto účely připravena například ve vstupních prostorách školy. Samozřejmostí by měla být rovněž možnost uplatnit připomínku rovněž prostřednictvím e-mailu a elektronického vyplnění listu, jehož formulář může být umístěn ke stažení na webových stránkách školy.

Po uplynutí stanovené lhůty se opět sejde Školní akční tým a došlé připomínky vypořádá a dle svého uvážení a na podkladě diskuse je buď akceptuje, nebo zamítne, připraví informace pro připomínkující, kteří si přáli být informováni o výsledku. O akceptaci či zamítnutí připomínek lze v případě výraznějších rozporů hlasovat v rámci Školního akčního týmu, případně může ředitel školy uplatnit právo veta.

Na podkladě případných akceptovaných připomínek je Školním akčním týmem vytvořena nová, nyní již ***konečná verze Strategického plánu.***

9. TVOŘÍME ITINERÁŘ ANEB AKČNÍ PLÁN CESTY K INKLUZI

Nyní se nacházíte v bodě, kdy je již připraven finální Strategický plán, který je z pohledu pomyslné cesty k inkluzi možné považovat za podrobnou mapu nebo dokonce průvodce. Díky plánu víme, kam a proč jdeme, umíme si představit cíl naší cesty, tušíme, co zajímavého a hodnotného nás v jeho blízkosti čeká a jsme přesvědčeni, že stojí za to vyrazit na cestu.

Lze říci, že již v tuto chvíli máte k dispozici vše potřebné k možnému zahájení cesty. Jako do jisté míry doplňující a zpřesňující aktivitu nabízíme a doporučujeme možnost vypracovat před vykročením k naplňování vašeho Strategického plánu ještě plán akční. Ten můžeme v rámci naší „cestovatelské" terminologie přirovnat k podrobnému itineráři cesty, který doplňuje vytvořenou mapu v podobě Strategického.

Pokud Školní akční tým zpracoval Strategický plán vaší školy například na období dvou let, je možné Akční plán zpracovat na první školní rok, ale samozřejmě také například na pololetí, čtvrtletí či dokonce například na nejbližší měsíc. Akční plán přestavuje konkrétní, jasné a detailní zařazení příslušných aktivit do školního harmonogramu. Neobjevuje se již nejistý časový horizont, ale vybrané aktivity mají své přesné a pevné místo, tedy určitou chronologickou posloupnost a řazení. Záleží pouze na vašem uvážení, jak rozsáhlé úseky pomyslné cesty chcete prostřednictvím tvorby Akčního plánu podrobněji popsat a „rozplánovat".

Za nejkratší relevantní časový úsek považujeme jeden měsíc. Školní akční tým tak ze strategického plánu vybere několik konkrétních aktivit, které budou v průběhu daného měsíce realizovány. Již v průběhu tvorby Strategického plánu byl do karet aktivit zaznamenáván předpokládaný časový horizont jejich realizace. Ten může být základním ukazatelem pro výběr aktivit a upřesnění doby, kdy dojde k jejich reálnému plnění. Důležitým ukazatelem výběru může být také skutečnost, zda již škola má k dispozici zdroje, které byly vymezeny jako potřebné či dokonce nezbytné pro realizaci dané aktivity. Na samotném počátku naplňování Strategického plánu se samozřejmě zpravidla jedná o vstupní aktivity, zahajující kroky k vedoucí k postupnému naplnění jednotlivých opatření, v druhé části měsíce nebo pro další následující měsíc je možné naplánovat aktivity navazující, zahájit vstupní aktivitu nového opatření atd.

Po úsecích v rozsahu jednoho měsíce lze vytvořit akční plán pro čtvrtletí, pololetí, případně i celý školní rok.

Ve vazbě na vymezené měsíční úseky je také možné naplánovat rovněž například ***pravidelné schůzky Školního akčního týmu***, který bude vyhodnocovat, jak jsou jednotlivé měsíční akční plány plněny, zda se

podařilo realizovat plánované aktivity a s jakým výsledkem. Z různých důvodů nerealizované aktivity lze případně přesunout do dalšího měsíce, učinit potřebné posuny v dílčím plánu pro následující měsíc(e) apod.

Níže nabízíme možnou podobu tabulky pro tvorbu Akčního plánu na úsek jednoho měsíce, spolu s ilustrativním záznamem jedné konkrétní aktivity. Jak již bylo uvedeno, měsíční plány lze následně „skládat“ v plány na delší časové úseky.

Tabulka pro tvorbu a záznam Akčního plánu pro konkrétní měsíc

Identifikace a název aktivity (číslo, název, příp. stručná charakteristika)	**Charakteristika aktivity v rámci plánu**	**Osoby zodpovědné za plnění aktivity a kontrolu plnění aktivity**	**Indikátor naplnění aktivity**	**Poznámky a komentáře**
Aktivita 06.01.03 ***Vypracování portfolia aktivit pro rozvoj multikulturních kompetencí dětí***	Vytvoření portfolia aktivit představuje prvek vzájemné metodické podpory mezi členy pedagogického sboru. Portfolio tvoří možný soubor podkladů pro přípravu na výuku. Zařazení této aktivity na měsíc září umožňuje včasnou přípravu portfolia a jeho následné využívání v průběhu celého školního roku či jeho postupné doplňování a rozšiřování.	**Plnění aktivity** Celý pedagogický sbor / všichni učitelé **Kontrola plnění aktivity** Vedení školy (ředitel nebo určený zástupce)	Předložená metodika (příprava) jedné aktivity (příp. vyučovací jednotky) rozvíjející multikulturní kompetence žáků od každého učitele – existence portfolia.	Portfolio bude vedeno elektronicky a bude k dispozici na sdíleném disku. Tištěná verze portfolia bude uložena u zástupce ředitele a na požádání k dispozici všem pedagogům.

Pozn.: V rámci Charakteristiky aktivity (druhý sloupec) se pokuste popsat její „místo“ ve struktuře Strategického plánu a zdůvodnit výběr aktivity pro daný měsíc. Tedy zda je začátkem plnění určitého opatření, navazuje na aktivitu z předchozího měsíce, je přípravou na naplnění jiné aktivity v následujícím měsíci, jedná se o periodickou aktivitu, která je realizována pravidelně každý měsíc apod. Můžete specifikovat záměr, důvody výběru právě této aktivity apod.

Vytvořením Akčního plánu je již zcela dokončena fáze základní přípravy na cestu vaší školy směrem k inkluzi.

Přejeme vám, ať se jedná o cestu, kterou budete i přes možné obtíže či její délku vnímat jako cestu důležitou, přínosnou a obohacující.

10. POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

Bintinger, G. (2002). Einführung in eine inklusive didaktik. In M. Wilhelm, G. Bintinger, & H. Eichelberger (Eds), *Eine Schule für dich und mich!* (pp. 77-91). Innsbruck: Studien Verlag.

Booth T., & Ainscow, M. (2007). *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus.

Booth T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education* [online], [cit. 2015-07-19]. Dostupné na: http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf.

Caine, R., & Caine, G. (1997). *Unleashing the power of perceptual change: the promise of brain based teaching*. Virginia: ASCD.

Desoete, A., Roeyers, H., & Buysse, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solvingin grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, *34*(5), 435-449.

Duchovičová, J. (2010). *Neurodidaktický a psychodidaktický kontext edukácie*. Nitra: UKF.

China's $250 Billion Education Budget (2013).*College Stats* [online], [cit. 2015-07-18]. Dostupné na: http://collegestats.org/articles/2013/04/chinas-250-billion-education-budget/.

Chytrý, V., Pešout, O., & Říčan J. (2014). *Preference metakognitivních strategií na pozadí úkolových situací v matematice*. Ústí nad Labem: PF UJEP.

Hájková V., & Strnadová I. (2013). *Denotace inkluzivního vzdělávání s odkazem pro vzdělávací praxi v České republice. Pedagogika, 63*(2), 252-258.

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

Horňáková, M. (2006). Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? *Efeta*, *16*(1), 2-5.

Houška, T. (2012). *Inkluzívní škola: Zavádíme inkluzívní vzdělávání.* Praha: Abraka-Dabra.

Janečková, D. (1996). *Pedagogická integrace zdravotně postižených žáků* (Doktorská práce, Západočeská univerzita, Plzeň, Česká republika).

Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Praha: Portál.

Kasíková, H. (2001). *Kooperativní učení a vyučování: Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum.

Kasíková, H., & Straková, J. (2011). *Diverzita a diferenciace v základní škole.* Praha: Karolinum.

Lang, G., & Berberichová, Ch. (1998). *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál.

Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.

Leonhardt, A., Lechta, V., Schmidtová, G., & Kováčová, B. (2007). Inkluzívna pedagogika jako obor, princip i politikum verzus jej realizácia. *Efeta, 17*(2), 2-5.

Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání.* Od měření k řešení. Praha: Slon.

Mareš, J. (2006). *Psychosociální klima školy – důležitý ukazatel* „zdravého stavu školy". In E. Řehulka (Ed.), *Škola a zdraví 21* (pp. 171-201). Brno: Paido.

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání [on-line]. MŠMT, 2010 [cit. 2015-07-10]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-inkluzivniho vzdelavani>.

Obama hits the road to push for education reforms. (2013). *CBS News* [online], [cit. 2015-08-17]. Dostupné na: http://www.cbsnews.com/8301-250_162-57599611/obama-hits-the-road-to-push-for-education-reforms/.

Petlák, E. (2009). Zásady mozgovo kompatibilního vyučovania a učenia. In E. Petlák, D. Valábik, & J. Zajacová (Eds.), *Vyučovanie – mozog – žiak* (pp. 37–43). Bratislava: Iris.

Potužníková, E., Lokajíčková, V., & Janík, T. (2014). Mezinárodní srovnávací výzkumy školního vzdělávání v České republice: zjištění a výzvy. *Pedagogická orientace, 24*(2), 185-221.

Projekt Cesta k inkluzi: Metodika pro inkluzivní vzdělávání[online], [reg. Č. CZ.1.07/1.2.05/04.0037], [cit. 2015-07-14]. Dostupné na: file:///C:/Users/Admin/Downloads/ZS%20Kamyk%20-%20metodika%20k%20inkluzi.pdf.

Sigune-Maria, L. (2009). *Procesy učení ve světle neurologického výzkumu*. Tübingen: Neurodidaktický institut.

Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.

Svoboda, Z. (2013). Inkluzívne vzdělávanie. In M. Hapalová, E. G. Kriglerová O (Eds.), *O krok bližšie k inklúzii* (pp. 7-20). Košice: Člověk v

tísni Slovensko, Centrum pre výzkum etnicity a kultúry.

Svoboda, Z., Smolík, A., & Laurenčíková, K. (2009). Přístupy k naplňování potřeb žáků se sociálním znevýhodněním v kontextu strategie MŠMT v oblasti rozvoje inkluzivního vzdělávání. In *Fórum o přeměnách univerzitního vzdelávania* (pp. 8). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Tikalská, S. *Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách* [online], [cit. 2015-08-13]. Dostupné na: www.rvp.cz.

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice.* Praha: Grada.

Název: METODIKA TVORBY STRATEGICKÉHO PLÁNU ŠKOLY PRO VYTVÁŘENÍ INKLUZIVNÍHO PROSTŘEDÍ

Autoři: Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D.
Mgr. Jaroslav Říčan
Mgr. Petra Morvayová, Ph.D.
Mgr. Ladislav Zilcher
Mgr. Michaela Valášková

Vědecký redaktor: doc. PaedDr. Pavel Doulík, Ph.D.

Vydavatel: Pedagogická fakulta J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

Místo a rok vydání: Ústí nad Labem 2015

Náklad: 200

Rozsah: 89 s.

Tisk: Tribun EU s. r. o., Brno

ISBN 978-80-7414-958-0 (váz./brož.)
ISBN 978-80-7414-963-4 (CD/on-line)

Zdeněk SVOBODA
Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Hoření, 13, 400 96 Ústí nad Labem
e-mail: zdenek.svoboda@ujep.cz

Petra MORVAYOVÁ
LeaderSheep – Coaching&Counseling,
HumanResourcesConsulting&Training
www.leadersheep.cz
e-mail: petra.morvayova@leadersheep.cz

Jaroslav ŘÍČAN
Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Hoření, 13, 400 96 Ústí nad Labem
e-mail: jaroslav.rican@ujep.cz

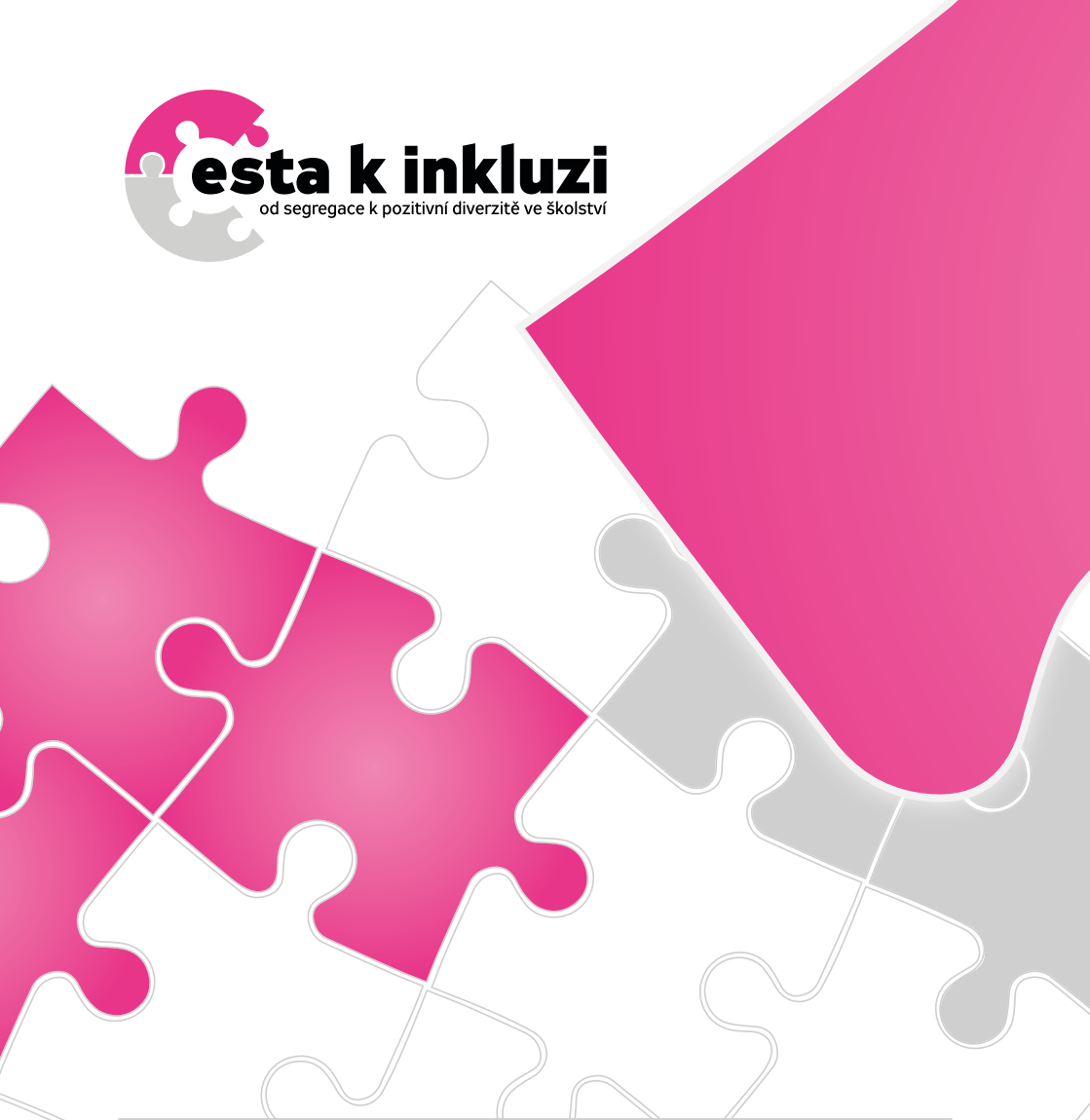
Ladislav ZILCHER
Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Hoření, 13, 400 96 Ústí nad Labem
e-mail: ladislav.zilcher@ujep.cz

Michaela VALÁŠKOVÁ
Katedra preprimárního a primárního vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Hoření, 13, 400 96 Ústí nad Labem
e-mail: michaela.valasek@gmail.com

Projekt „Cesta k inkluzi: od segregace k pozitivní diverzitě ve školství“, reg.č. CZ.1.07/1.2.00/47.0008 je spolufinancován z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky

esta k inkluzi

od segregace k pozitivní diverzitě ve školství



esf evropský sociální fond v ČR
EVROPSKÁ UNIE
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY
OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost
UNIVERZITA J.E.PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM
INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

ISBN 978-80-7414-963-4
9 788074 149634