

Měření inkluzivity školy: aplikace dvou nástrojů¹

KARIN MARQUES

Abstrakt: Dne 1. 9. 2016 vstoupila v účinnost novela školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.), která s sebou přinesla nové pojetí podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Upustila od kategorizace dětí, žáků a studentů podle jejich diagnóz a místo toho zavedla systém podpůrných opatření. Podíl integrovaných žáků ve třídách hlavního vzdělávacího proudu stoupá (ČŠI, 2017; Klusáček, 2015), a tak je čím dál aktuálnější otázka, jak má vypadat dobře prováděné inkluzivní vzdělávání v praxi. Hledala jsem inkluzivní školy, které by mohly sloužit jako příklad dobré praxe, abych je podrobila detailnějšímu zkoumání. Položila jsem si otázku, jak lze identifikovat inkluzivní školu v ČR. Snažila jsem se najít a aplikovat nástroj, kterým lze hodnotit míru inkluze na úrovni školy v českém vzdělávacím systému. Tato studie popisuje poznatky z implementace *Nástroje pro hodnocení školy v oblasti inkluze* (Tannenbergerová, 2014) a *Standardů ISSA pro hodnocení pedagogické práce provedené v letech 2014–2015 na vybraných českých školách*. Na výsledcích konkrétních škol demonstrují metodologické problémy, které s měřením souvisejí.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, inkluzivní škola, index inkluze, Standardy ISSA, hodnocení inkluze.

INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Základním principem inkluzivního vzdělávání je společné učení všech dětí bez ohledu na jejich rozdílné možnosti či obtíže s učením (UNESCO, 1994). Inkluzivní vzdělávání bylo nejdříve definováno jako začlenění dětí s postižením do spádové školy v místě bydliště ve věkově odpovídající třídě (Lipsky & Gartner, 1996). Toto pojetí bylo rozšířeno na tzv. vzdělávání pro všechny nebo školu pro všechny (Ainscow, 1998).

Každé dítě má jedinečné zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby a každá třída by měla být složená z rozmanitého spektra žáků. Inkluzivním vzděláváním v této studii chápou v souladu s Tannenbergerovou (2016) takové základní vzdělávání, které umožňuje všem dětem navštěvovat jejich spádovou školu, která umí vycházet vstříc rozmanitým potřebám svých žáků a zároveň rozvíjet jejich potenciál. Inkluzivní vzdělávání respektuje odlišnosti členů procesů učení, umožňuje aktivní zapojení všech žáků jak

¹ Text je výstupem řešení projektu GA ČR: *Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie* (číslo P402/12/G130).



do procesu učení, tak do společenského života školy a podporuje jejich vzájemnou spolupráci (Booth & Ainscow, 2002). Vzdělávací politiky mnoha zemí do pojmu inkluзивní vzdělávání přidávají i rozměr sociální inkluзивe (UNESCO, 1994). Za pilíře inkluзивního vzdělávání jsou považovány: vize a leadership, pozitivní postoje, organizační procesy školy, individualizovaná výuková praxe (flexibilní kurikulum), spolupráce s rodiči a externími subjekty, reflexe a zpětná vazba, zdroje a další vzdělávání (Loreman, 2007). Jedním z důležitých nástrojů inkluзивe je také vrstevnická podpora a kooperativní učení (Hájková & Strnadová, 2010).

Inkluзивní vzdělávání odstraňuje překážky v aktivní účasti na učení (Ainscow, 2005). Shodné znaky u známých definic inkluзивe jsou: všechny děti navštěvují svoji spádovou školu, škola žádné děti neodmítá, všichni jsou vítáni; všechny děti se učí v heterogenních třídách se svými vrstevníky; všechny děti principiálně postupují podle stejného vzdělávacího programu, jehož kurikulum může být podle potřeby modifikováno; výchovně-vzdělávací metody reagují na potřeby jednotlivců; všechny děti se účastní školních aktivit a akcí; sociální interakce jsou podporovány tak, aby všechny děti byly v kolektivu vrstevníků úspěšné; škola a další instituce poskytují další vzdělávání a dostatečnou podporu tak, aby byla zajištěna inkluзивe všech (Loreman et al., 2014). Klíčovým principem inkluзивe je akceptace odlišnosti žáků a jejich potřeb (Hloušková et al., 2015).

Otázka rovného přístupu ve vzdělávání pro je Českou republiku vysoce relevantní vzhledem k rozhodnutí Evropského soudu

pro lidská práva o nepřímé diskriminaci romských dětí ve vzdělávacím systému v případě „D. H. a ostatní proti České republice“ (Evropský soud, 2007) i kvůli relativně vysokému podílu žáků vzdělávaných mimo hlavní vzdělávací proud (European Agency, 2014). Na etnické složení žáků bývalých zvláštních škol opakovaně upozorňuje Veřejný ochránce práv (2012).

Český Parlament přijal v roce 2015 na návrh Ministerstva školství novelizaci školského zákona, jež přináší změnu paradigmatu od označování žáků podle typů postižení ke specifikaci míry podpory, kterou potřebují ke svému vzdělávání. Tím ukotvuje směřování žáků se speciálními potřebami do hlavního vzdělávacího proudu, a to jak žáků se zdravotním postižením, tak žáků kulturně a sociálně znevýhodněných. Novela zákona potvrzuje finanční nárok na podpůrná opatření ať už v běžné, nebo speciální škole (dle výběru rodičů). Tzv. praktické školy, které se zaměřovaly pouze na žáky s lehkým mentálním postižením, se musely nově transformovat buď do školy hlavního vzdělávacího proudu, nebo do školy speciální pro žáky s mentálním postižením (bez rozlišení jeho stupně). Ministerstvo školství těmito kroky cílí k odstranění diskriminace romských žáků a k většímu začlenění dětí se zdravotním postižením do hlavního vzdělávacího proudu.

DOSAVADNÍ PŘÍSTUPY K MĚŘENÍ MÍRY INKLUзивE VE ŠKOLE

V zahraniční literatuře se setkáváme zejména s popisem měření a hodnocení dopadů inkluзивního vzdělávání, jeho



úspěšnosti či neúspěšnosti. Rozsáhlý přehled o způsobech měření inkluzivního vzdělávání podávají Loreman et al. (2014), kteří analyzovali 51 studií z různých vzdělávacích systémů zabývajících se tímto tématem. Ukázali, že inkluze je sledována vertikálně na úrovni třídy, školy či školského systému (mikro, mezo a makro úroveň) a horizontálně na vstupních předpokladech, postupech a výsledcích. Mezi vstupní předpoklady inkluze ve škole patří legislativa, vzdělávací politika, kurikulum, financování, příprava pedagogů a jejich kvalifikace, další vzdělávání a poradenství. Při hodnocení míry inkluze sledujeme postupy, které transformují vstupní předpoklady ve výstupy: finanční a personální řízení školy, školní klima, spolupráce všech aktérů ve škole ve vzájemných vztazích, spolupráce školy s rodiči a místní komunitou a pedagogická praxe ve třídě. Výstupy, jakožto výsledky vstupů a postupů, jsou charakterizovány spokojeností všech aktérů vzdělávání, jejich angažovaností, finanční efektivitou, akademickými výsledky vzdělávání a dalším uplatněním absolventů.

K hodnocení míry inkluzivity školy byl vyvinut *Index inkluze* (Index for inclusion: developing learning and participation in schools; Booth et al., 2000), který vede školu pomocí indikátorů, otázek a příkladů z praxe k auto-evaluaci. Je dostupný v českém překladu pod názvem *Ukazatel inkluze*². Velmi podobný nástroj je *Sandwell Inclusion Quality Mark – SIQm* (Sandwell, 2010). Posuzuje čtyři

oblasti: „Vedení a management“, „Škola pro všechny“, „Učení se a výuka“ a „Komunita“ podle 25 položek na čtyřstupňové škále. *Profil inkluzivní třídy* (Soukakou, 2012) je strukturovaný záznam z pozorování pro externí hodnocení míry inkluze v předškolním vzdělávání (věk 2,5–5 let). Hodnotitel po tříhodinovém pozorování posuzuje jednotlivá kritéria na sedmibodové Likertově škále z hlediska jejich naplnění. Míru inkluze formou reflexe učitelů hodnotí Lukasův dotazník *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání* (2012). Oproti Ukazateli inkluze, který pracuje s celou školní komunitou, do níž patří žáci, učitelé, pracovníci školy a rodiče, je Lukasův nástroj založen pouze na dotaznících pro učitele. Cílem nástroje je vést školu k reflexi na základě výpovědí jednotlivých učitelů. Je určen základním školám hlavního vzdělávacího proudu. Nástroj byl ověřen na vzorku 10 škol. Jak píše Lukas (2012), nástroj má vést školu k zamyšlení nad způsobem práce se žáky, kteří se jakkoli odlišují od pomyslného „běžného“ žáka. *Mapa školy*, nástroj vyvinutý společností Scio, nabízí školám hodnocení klimatu školy. Ke zhodnocení inkluzivity školy jsou relevantní položky v oblasti „Kvalita a forma výuky“, které zkoumají možnosti volby způsobu práce, frekvenci práce ve skupinách, práci s chybou a podporu v učení od učitele. Oblast „Vztahy“ detailně zkoumá interakce všech aktérů školní komunity a ukazuje míru jejich participace na životě školy, což vypovídá o inkluzivitě školy. Nástroj pro hodnocení

² Česká verze je v České republice vydána a šířena občanským sdružením Rytmus.



školy v oblasti inkluze (Tannenbergerová, 2014), který byl vyvinut za účelem externí evaluace škol pro udělení certifikátu Férová škola, zde bude podrobně popsán.

CÍLE STUDIE

Cílem této metodologické studie bylo zjistit využitelnost dostupných hodnotících nástrojů k externímu hodnocení míry inkluзивity českých základních škol. Ve své dizertační práci jsem chtěla identifikovat školy, kterým se příkladně daří aplikovat inkluзивní přístupy v jejich každodenní práci. Nechtěla jsem se spolehnout pouze na svá vlastní pozorování, ale chtěla jsem provést exaktní zhodnocení stavu pomocí vhodně vybraných nástrojů. Na začátku jsem se rozhodla vyzkoušet nástroj Moniky Tannenbergerové, který byl k tomuto účelu přímo vyvinut a je používán v českém prostředí. Vzhledem k tomu, že je tento nástroj určen k externímu hodnocení, zajímalo mě, zda je schopen dostatečně postihnout skutečnou realitu práce školy, případně zda je možno tuto realitu zachytit nástrojem ISSA používaným v českém prostředí k certifikaci učitelů. Vycházela jsem z toho, že metodika pro měření míry inkluзивity školy je užitečná nejen pro moji dizertační práci, ale rovněž pro Českou školní inspekci, která potřebuje posuzovat rovné zacházení a spravedlivý přístup.

Položila jsem si tyto dvě výzkumné otázky:

1. Měří nástroj Moniky Tannenbergerové dostatečnou měrou všechny aspekty inkluзивní praxe školy? Je schopen věrně zachytit inkluзивní aspekty výukové praxe škol?

2. Je možno informaci o výukové praxi škol doplnit nástrojem ISSA?

METODOLOGIE

Výběr škol pro měření

Prvotní výběr škol byl proveden na základě doporučení profesních i nevládních organizací věnujících se podpoře a propagaci inkluze v základních školách. Podívala jsem se do databáze škol zapojených do projektu Férová škola³ a vybrala z ní školy, kterým byl udělen certifikát Férová škola na základě hodnocení podle kritérií Ligy lidských práv. Dalším zdrojem informací byly školy dříve zapojené do projektu CPIV (Centra podpory inkluзивního vzdělávání), školy spolupracující s Českou odbornou společností pro inkluзивní vzdělávání či s Nadací Open Society Fund a nakonec i školy, ve kterých působí certifikovaní učitelé vzdělávacího programu Začít spolu. Tyto databáze škol jsem konzultovala s pracovníky zmíněných organizací a ptala se jich na doporučení škol s dobrou inkluзивní praxí. Mým cílem bylo mít dostatečně různorodý výběr škol působících v různých lokalitách České republiky. Nakonec jsem oslovila i odbory školství jednotlivých krajských úřadů s dotazem, které

³ Projekt Férová škola Ligy lidských práv je zaměřený na podporu společného vzdělávání všech dětí bez ohledu na jejich intelektové možnosti, fyzické dispozice či sociální zázemí. Škola, která splní standardy Férové školy, obdrží certifikát Férová škola. Školy, které mají zájem o certifikát, jsou vedeny ke splnění standardů (www.ferovaskola.cz/standardy-ferove-skoly).



školy v jejich regionu považují za příklad dobré praxe v oblasti inkluze.

Na základě těchto dostupných zdrojů jsem vybrala 11 základních škol, plně organizovaných, s devíti ročníky, zřizovaných místní samosprávou. Krajské úřady, které na výzvu odpověděly, jako kritéria výběru uváděly počty individuálně integrovaných žáků, zkušenosti poradenských zařízení s jejich integrací a ohlasy rodičovské veřejnosti. Školy, které identifikovaly krajské úřady jako příklady dobré praxe, se neshodovaly s těmi, které uváděly odborné nevládní organizace. Na takto vybraných 11 školách jsme provedli měření inkluze nástrojem pro hodnocení v oblasti inkluze Tannenbergerové. Z tohoto vzorku čtyři školy souhlasily s hodnocením výuky pomocí Standardů ISSA.

Popis použitých nástrojů

Nástroj pro hodnocení školy v oblasti inkluze dle Tannenbergerové

Nástroj pro hodnocení školy v oblasti inkluze je odvozen z Indexu inkluze a z klasifikace Sandwell Inclusion Quality Mark. Byl vyvinut v rámci výzkumu Moniky Tannenbergerové na Masarykově univerzitě v roce 2013. Nástroj zkoumá školu ve čtyřech dimenzích. V každé dimenzi se konstruuují součtové indexy – tedy kvantitativní míry daných aspektů. Nástroj zkoumá abstraktní i praktické stránky inkluzivního vzdělávání. Dimenze *Podmínky* a dimenze *Praxe* pokrývají praktické aspekty inkluzivního vzdělávání. Dimenze *Relace* a *Kultura* obsahují abstraktnější aspekty, jako jsou vztahy, hodnoty a postoje.

Vlastní evaluační nástroj se skládá ze tří částí zkoumajících všechny čtyři výše popsané dimenze:

- strukturovaný rozhovor s ředitelem/ředitelkou školy vyplněný hodnotitelem;
- strukturované pozorování prostředí vyplněné hodnotitelem;
- dotazníky vyplněné pedagogickými pracovníky školy (24 otázek s vícenásobnou volbou, ve kterých učitelé vyjadřují souhlas s předloženými výroky týkajícími se jejich školy).

Nástroj hodnocení školy v oblasti inkluze jsme použili na 12 školách; 11 z nich bylo vybraných dle doporučení jako příklady dobré inkluzivní praxe a jedna škola (Šedá), která projevila zájem o spolupráci s Nadací Open Society Fund na rozvoji kvality vzdělávání a inkluzivních podmínek, byla zařazena jako kontrolní. Měření proběhla ve školním roce 2014/2015.

Při měření nástrojem pro hodnocení školy v oblasti inkluze jsem kromě pozorování života školy dle strukturovaného archu pozorování provedla i nezáúčastněné pozorování výuky, abych se přesvědčila o tom, jak se inkluzivní nastavení školy promítá do vzdělávacího procesu. V každé škole jsem pozorovala tři náhodně vybrané vyučovací hodiny. Mým záměrem bylo sledovat volbu pedagogických metod, diferenciaci výuky a individuální podporu žáků, které tvoří základ inkluzivních postupů na úrovni třídy. Pro sledování inkluzivní úrovně je vedle úrovně otevřenosti školy a flexibilního kurikula nejdůležitější právě pedagogická praxe (Lancaster, 2014). Salend uvádí jako jeden ze čtyř principů inkluzivního vzdělávání přizpůsobování



výuky a kurikula individuálním potřebám žáků (Salend in Berg, 2004). Pedagogické dovednosti nutné pro diferencovanou výuku zahrnují řízenou výuku (*explicit teaching*) a kooperativní výuku (Lancaster, 2014 a Hájková & Strnadová, 2010). Při pozorování výuky jsem nezaznamenala žádný případ kooperativní či diferencované výuky. To bylo v rozporu s tím, jaké informace dávalo měření Nástrojem pro hodnocení školy v oblasti inkluze. Podle něj školy vykazovaly nadprůměrně inkluzivní úroveň, ale v pedagogické praxi v pozorovaných hodinách nebyla patrná žádná míra individualizace či diferenciací výuky. Hledala jsem tedy nástroj, který by objektivně posuzoval míru inkluze na úrovni třídy.

Standardy ISSA⁴ pro hodnocení pedagogické práce

Pro hodnocení inkluze ve třídě jsem se rozhodla vyzkoušet nástroj Standardy ISSA⁵ pro hodnocení pedagogické práce, protože jsou založeny na respektu k individualitě dítěte a jeho rodinnému zázemí. Standardy ISSA v dimenzi „Inkluze a rozmanitost“ zahrnují konkrétní indikátory pro měření inkluze na úrovni pedagogické práce ve třídě a spolupráce s rodinou. Standardy ISSA jsou validním nástrojem pro hodnocení pedagogické práce, jak

bylo doloženo ve slovinské studii (Olmores et al., 2005; Vonta, 2004), a byly vyvinuty za účelem zvyšování kvality pedagogické práce a certifikace pedagogů programu Začít spolu. Standardy ISSA pro hodnocení pedagogické práce byly srovnávány s nástrojem ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale), který je velmi často používán v komparativních studiích posuzujících kvalitu (Harms & Clifford, 1980).

Standardy ISSA pro hodnocení pedagogické práce jsou rozděleny do sedmi dimenzí. V každé dimenzi jsou indikátory hodnoceny na třístupňové škále. U každého indikátoru je uveden příklad pro každou hodnotící úroveň. Hodnotitelka posuzuje indikátor na třístupňové škále:

0/R – nedostatečné (*rarely evident*): – indikátor není naplňován; není zjevné, že by se popisovaný indikátor objevoval v pedagogické práci učitelky;

1/S – dobrý začátek (*sometimes evident*): indikátor je částečně naplňován;

2/C – kvalita v praxi (*consistently evident*): indikátor je naplňován.

Existuje hodně příkladů, které dokládají, že popisovaný indikátor je běžnou součástí pedagogické práce učitelky. Měření dle Standardů ISSA jsem provedla na čtyřech školách z 12 zkoumaných. V každé škole pět trénovaných hodnotitelů ISSA standardů provedlo pozorování

⁴ International Step by Step Association.

⁵ Program Step by Step (v ČR Začít spolu), který byl představen v roce 1994 a je zastřešován asociací ISSA, je vzdělávací program pro výchovu a vzdělávání dětí v předškolním a mladším školním věku realizovaný ve 32 zemích světa. Principem vzdělávacího programu Step by Step je pedagogika orientovaná na dítě. Podporuje děti v aktivním učení, kritickém myšlení a sebekontrolu, přispívá k tomu, aby se z dětí stali aktivní členové demokratické společnosti. Za účelem certifikace a hodnocení pedagogů tohoto programu byly vyvinuty Standardy ISSA (International Step by Step Association, 2002).

**Tab. 1.** Výsledky měření Nástrojem pro evaluaci školy v oblasti inkluze Tannenbergerové

Škola	Hodnota inkluze (0–100)	Podmínky	Praxe	Relace	Kultura
Žlutá	89,0	87,3	90,5	81,8	96,3
Modrá	82,7	79,7	79,7	93,1	78,1
Jižní	81,3	66,2	91,7	91,7	75,9
Městská	80,8	79,0	84,2	90,3	69,8
Západní	80,0	75,1	81,6	74,6	88,8
Venkovská	77,6	86,0	83,5	64,3	76,9
Červená	77,6	86,0	83,5	64,3	76,9
Zelená	75,0	71,2	80,3	77,1	71,3
Horská	73,5	79,2	76,7	73,7	64,2
Purpurová	68,9	75,0	60,0	71,6	69,0
Fialová	51,5	58,7	29,3	62,7	55,3
Šedá	43,2	61,3	33,1	25,1	53,3

devíti učitelek.⁶ V každém ročníku byla ředitel/ředitelkou vytipována nejlepší učitelka či v případě menších škol to byla jediná učitelka v daném ročníku. Učitelky byly pozorovány ve dvou vyučovacích hodinách. Následně byl ještě proveden asi 15minutový rozhovor hodnotitelky s učitelkou pro zjištění některých doplňujících informací, které nebyly pozorovatelné v hodině.

VÝSLEDKY

Nejprve se podívejme na výsledky měření Nástrojem pro evaluaci školy v oblasti inkluze na všech měřených školách (tab. 1). Celkové skóre se skládá z vážených indexů ve čtyřech dimenzích. Tři dimenze jsou složené ze všech tří zdrojů (pozorování, rozhovor s vedením, dotazníky učitelek). Dimen-

ze „Podmínky“ čerpá informace převážně z rozhovoru s vedením školy (šest položek), dále ze tří položek vyplněných hodnotitelem při pozorování a ze dvou položek vyplněných učitelkami. Dimenze „Relace“ čerpá také ze všech tří zdrojů, z převážné části ovšem z hodnocení učitelek (osm položek z dotazníků, dvě položky z pozorování a dvě z rozhovoru s vedením školy). Stejně tak i dimenze „Kultura“ (pět položek z dotazníků, tři položky z pozorování a tři z rozhovoru). Dimenze „Praxe“ je celá až na jednu položku založená na dotaznicích vyplněných učitelkami, tedy na jejich auto-evaluaci. 100 je ideální stav inkluze.

V této části uvádím výsledky pro čtyři školy, u kterých byla provedena obě měření. Zde jsou výsledky kvantitativního měření pro uvedené školy (tab. 2). Výsledné skóre u každé učitelky hodnocené dle Stan-

⁶ V textu míváme učitele i učitelky, ale díky častějšímu výskytu učitelek pro zobecnění používám ženský rod.

**Tab. 2.** Výsledky měření oběma nástroji

Škola	ISSA průměr za celou školu (0–2)	Měření inkluze (0–100)	Podmínky	Praxe	Relace	Kultura
Městská	1,01	80,8	79,0	84,2	90,3	69,8
Jižní	0,85	81,3	66,2	91,7	91,7	75,9
Západní	0,50	80,0	75,1	81,6	74,6	88,8
Horská	0,17	73,5	79,2	76,7	73,7	64,2

dardů ISSA bylo utvořeno jako průměr ze všech sledovaných indikátorů.⁷ Výsledný skóre za celou školu je tvořen průměrem výsledných skóre všech devíti učitelek.

U každé školy uvádím stručnou informaci ke kontextu.

Městská škola

Celkové skóre hodnocení inkluze 80,8 (podmínky 79,0; praxe 84,2; relace 90,3; kultura 69,8).

Kontext: Podle vyjádření ředitelky škola přijímá všechny žáky ze spádové oblasti. Tím, že se škola nikdy nebránila přijímání romských žáků, nastal postupný odliv žáků z majority a tímto otevřeným přístupem se škola postupně stala homogenní: romští žáci z přilehlé lokality, ale i dojíždějící romští žáci z dalších částí města. To mohlo ovlivnit některé položky kultury školy: např. pedagogové nevěřili, že jejich škola je vhodná pro všechny skupiny žáků.

Souhrnné hodnocení školy podle standardů ISSA – celkové skóre školy 1,01. Výsledky učitelek: 1,2 / 1,3 / 1,2 / 1,4 / 1,3 / 0,9 / 0,4 / 0,4.

Kvalitativní komentář hodnotitelek: Škola vykazuje velmi nadprůměrný respekt k dítěti a u většiny učitelek je příkladem dobré praxe v používání výukových strategií. Ve škole je zjevná spolupráce mezi pedagogickými pracovníky, snaha o spolupráci s rodinou a dalšími složkami zapojenými do péče o děti a mládež příslušné městské části. **Komunikace** je respektující, laskavá, s možností volby pro děti u většiny učitelek, většinou je rovněž podporována i komunikace mezi dětmi při skupinové práci či práci ve dvojicích. Škola má náročné sociálně-ekonomické klima, kterému se snaží uzpůsobit a čelit, jak jen to je možné. **Inkluze:** respektování odlišnosti či různé úrovně znalostí a dovedností je na velmi vysoké úrovni, někdy zaznamenána absence vyššího očekávání od žáků. **Plánování a hodnocení:** plánování často probíhá na úrovni předmětových komisí, vedením školy, nevyrovnaný výkon je v míře možného sebehodnocení a vzájemného hodnocení dětí (od skvělé praxe po neadekvátní). U některých učitelek je škola příkladem dobré praxe v používání promyšlených a moderních vzdělávacích strategií. V práci učitelek se setkáváme

⁷ V každé dimenzi (Komunikace, Rodina a komunita, Inkluze, demokracie a rozmanitost, Plánování a hodnocení, Výchovně vzdělávací strategie, Učební prostředí, Profesní rozvoj) je kolem 12 indikátorů.



s promyšleným konceptem E-U-R, zařazováním konkrétních metod aktivního učení či kritického myšlení. Je využívána frontální výuka plně řízená učitelem i facilitační model výuky se zařazením kooperačních metod jako skupinová práce či práce ve dvojici, kde je role učitelky upozaděna a iniciativu v procesu učení více přebírají žáci.

Jižní škola

Celkové skóre hodnocení inkluze 81,3 (podmínky 66,2; praxe 91,7; relace 91,7; kultura 75,9).

Kontext: Škola se nachází v malé obci. Škola má náročné sociální klima ve svém okolí s vysokou mírou nezaměstnanosti. Ředitelka školy v rozhovoru uvedla, že si nikdy nekladla za cíl vytvořit inkluzivní školu. Soustředila se na zvyšování kvality vzdělávání a školní úspěšnosti každého jednotlivého žáka. K tomu cíleně směřovala profesní rozvoj pedagogického sboru. Celý pedagogický sbor prošel kurzy Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Škola využívá pravidelné supervize lektorky kritického myšlení. Přestože víra učitelek v inkluzi dle hodnocení inkluze není příliš vysoká, jejich praxe je dle pozorování na základě Standardů ISSA vysoce inkluzivní. To je dáno pravděpodobně tím, že se samotnou ideou inkluze nikdy ve škole nezabývali. Inkluzivní vzdělávání zde vzniklo jako vedlejší produkt kvalitního a efektivního vzdělávání.

Souhrnné hodnocení školy podle Standardů ISSA – celkové skóre školy 0,85. Výsledky učitelek: 1,3 / 1,3 / 1,4 / 0,8 / 1,2 / 1,0 / 0,5 / 0,3 / 0,4 / 0,3 / 0,8.

Kvalitativní komentář hodnotitelek:

Nastavení respektu k dítěti je příkladem dobré praxe a naprosto unikátní v českém školství. Ve škole je zjevná kvalitní spolupráce mezi pedagogickými pracovníky, spolupráce s rodinou a pocit sounáležitosti. Komunikace ve škole je velmi přátelská, respektující, partnerská, laskavá, s možností volby pro děti u většiny učitelek, rovněž je většinou podporována i komunikace mezi dětmi při skupinové práci či práci ve dvojicích. Při plánování a hodnocení jsou zjevné prvky spolupráce pedagogů s výchovnou poradkyní, vychovatelkami, vedením školy, různá forma reflexe hodiny probíhá u většiny učitelek, používání portfolií pro plánování a hodnocení bylo zaznamenáno jen sporadicky. V práci učitelek se setkáváme se zařazováním konkrétních metod aktivního učení či kritického myšlení. V Bloomově taxonomii se k vyšším patřím (analýza, syntéza, hodnocení) dostává asi polovina pozorovaných učitelek. Je využívána frontální výuka plně řízená učitelkou i facilitační model výuky se zařazením kooperačních metod jako skupinová práce či práce ve dvojici, kde je role učitelky upozaděna a iniciativu v procesu učení více přebírají žáci

Západní škola

Celkové skóre hodnocení inkluze 80,0 (podmínky 75,1; praxe 81,6; relace 74,6; kultura 88,8).

Kontext: Škola se nachází v malé obci. Škola rozvíjí spolupráci s rodinami žáků a aktivně zapojuje rodiče do života školy (ředitel/ka uvedl/a na příkladech). Škola



dosáhla vysokého hodnocení v dimenzi „Praxe“ provedeného prostřednictvím autoevaluačních dotazníků pro pedagogické pracovníky školy. Tento výsledek je v rozporu s pozorováním pedagogické praxe pomocí Standardů ISSA.

Souhrnné hodnocení školy podle Standardů ISSA – celkové skóre školy 0,50. Výsledky učitelek 0,9 / 0,3 / 0,8 / 0,1 / 0,2 / 1,1 / 0,3 / 0,7.

Kvalitativní komentář hodnotitelek:

Na základě rozhovorů s učitelkami a vedením školy se škola jeví jako velmi otevřená v komunikaci s rodinou i místní komunitou, má náročné sociální klima ve svém okolí: vysoká míra nezaměstnanosti, migrace a vysoké procento Romů. Ředitel/ka školy se zaměřuje na vytváření inkluзивních podmínek a je veřejným zastáncem inkluзивního vzdělávání. Na úrovni třídy ovšem chybí vyšší míra individualizace výuky. Plánování a hodnocení je většinou v rukou učitelek, zapojení žáků či rodičů do tohoto procesu nebylo příliš pozorováno ani doloženo, nevyrovnaný výkon je v míře možného sebehodnocení a vzájemného hodnocení dětí, bylo pozorováno časté používání nástrojů vnější motivace, reflexe hodiny probíhá u většiny učitelek, používání portfolií pro plánování a hodnocení bylo zaznamenáno jen sporadicky. V práci učitelek se v omezené míře setkáváme se zařazováním konkrétních metod aktivního učení či kritického myšlení, v Bloomově taxonomii se k vyšším patřům dostává jen menší část z pozorovaných učitelek. Převažuje frontální výuka plně řízená učitelkou a skupinová práce či práce ve dvojicích byla pozorována jen ojediněle.

Horská škola

Celkové skóre hodnocení inkluзивy 73,5 (podmínky 79,2; praxe 76,7; relace 73,7; kultura 64,2).

Kontext: Škola se dlouhodobě věnuje zvyšování své otevřenosti a zapojování místní komunity do života školy včetně romské menšiny (dokládá to spolupráce ředitele s různými nevládními organizacemi zabývajícími se sociální inkluзивí). Škola přijímá všechny žáky, včetně dětí z vyloučených lokalit, žáky neselektuje podle schopností ani nedoporučuje k přestupu jinam. Ředitel zavedl odpolední podpůrné programy pro zvyšování školní úspěšnosti, značně rozšířil volnočasové aktivity a jejich úroveň podpořil kvalitním vybavením. Umožnil podíl na akademickém i společenském životě školy všem členům místní komunity (včetně menšin). Pro školu získal mnoho financí nad rámec běžného rozpočtu, což zatraaktivnilo školu i pro náročné rodiče (tablety, video-střižna apod.). Dle vyjádření ředitele bylo jeho cílem vytvořit učitelkám nadstandardní podmínky k práci s vírou, že pak samy budou zvyšovat svoje profesní dovednosti a výkony.

Souhrnné hodnocení školy podle standardů ISSA – celkové skóre školy 0,17. Výsledky učitelek: 0,1 / 0,3 / 0,1 / 0,3 / 0,0 / 0,2 / 0,0 / 0,2 / 0,3.

Kvalitativní komentář hodnotitelek:

Učitelky uplatňují pouze transmisivní přístup k výuce. Prakticky u všech učitelek chybí důvěra v potenciál jakéhokoliv žáka a respekt k jeho osobě s očekáváním též ož i ze strany žáka vůči ostatním. Učitelky zpravidla nedovolují dětem projevit vlastní



iniciativu (tyto projevy bývají učitelkami zastaveny). Možnost volby byla ojediněle zaznamenána v estetické výchově. V pozorovaných hodinách se nevyskytla práce ve dvojicích, ve skupinách či jiné náznaky kooperativního učení. Přestože žáci často přinášeli do výuky zajímavé podněty, učitelky na ně nereagovaly, nebo reagovaly negativně. Základem všech pozorovaných hodin byla frontální výuka plně řízená a kontrolovaná učitelkou, a to i v případě chemie v odborné učebně (žáci v lavicích pozorovali experiment prováděný učitelkou). Učitelky kladly vesměs uzavřené otázky či jejich obsah směřoval spíše do nižších pater Bloomovy taxonomie (znalost, porozumění). Nebyla zaznamenána promyšlená diferenciacie výuky zohledňující různou úroveň znalostí a dovedností dětí. Z doplňujících rozhovorů vyplynulo, že učitelky jsou přesvědčeny, že mají jednat se všemi stejně (tedy ne podle individuálních potřeb). Pedagogická praxe tedy ostře kontrastuje s inkluzivní politikou ředitele školy a jeho respektujícím nastavením. Hodnocení pedagogické praxe pomocí Standardů ISSA ukázalo, že jednotlivé učitelky se s filozofií ředitele školy neztotožnily.

DISKUSE

Nástroj pro hodnocení školy v oblasti inkluze dle Tannenbergerové nebylo těžké administrovat. Autorka připravila k nástroji srozumitelný návod k používání. Před návštěvou školy je potřeba pročíst webové stránky školy, z nichž hodnotitel načerpá některé informace pro arch pozo-

rování. Webové stránky mohou také přinést informace, které hodnotitel využije při rozhovoru s ředitelem školy, zejména informace týkající se dimenze „Podmínek“. Pozorování školy během přestávek umožní hodnotiteli vyplnit strukturovaný arch pozorování. Strukturovaný rozhovor s vedením školy trval od 15 do 60 minut. Největší část informací do nástroje přinášejí dotazníky pro pedagogické pracovníky (24 ze 44 položek). Vyplňování dotazníků zabralo obvykle 20–50 minut.

Většina výroků byla dotazovaným srozumitelná. Jediná položka, která byla dotazovanými interpretována různými způsoby, byl výrok „Od každého žáka se toho hodně očekává“ z dimenze „Praxe“. Některé učitelky ho vykládaly jako vysoké nároky na každého bez rozdílu jeho individuálních potřeb a potenciálu, čili spíše jako bezhlavý tlak na výkon. Jiné výroky chápaly jako vysokou míru očekávání od každého žáka nesnižovanou prekoncepty a předsudky ohledně žákova potenciálu. Zde tedy mohly učitelky odpovídat protichůdně: označit Ne, protože přistupuji ke každému individuálně (nesouhlasím s výrokem, že od KAŽDÉHO se hodně očekává, rozuměj stejně hodně). Nebo označit Ano, očekávám od každého hodně bez ohledu na jeho zázemí, etnicitu, zdravotní postižení apod., a tím maximálně rozvíjím jeho potenciál.

Naměřené hodnoty odpovídaly mým očekáváním. Vzorek měřených škol byl vybrán na několik doporučení jako model inkluzivního vzdělávání. Doporučené školy vykazovaly nadprůměrné hodnoty celkového indexu. Kontrolní škola (Šedá)



měla podprůměrný index a Fialová, doporučená krajským úřadem, průměrný. Nástroj pro hodnocení školy v oblasti inkluze Tannenbergerové chybí, dle mého názoru opřené o výše zmiňovaná pozorování, objektivní zhodnocení postupů a procesu na mikroúrovni, tedy pedagogické praxe a inkluze ve třídě. Nástroj je velmi praktický a může škole poskytnout určitou zpětnou vazbu o tom, jak rozvíjí inkluzivní vzdělávání. Problém vidím v tom, že škola, která veřejně deklaruje, že buduje inkluzivní vzdělávání, nemusí ve skutečnosti vykazovat inkluzivní praxi. Učitelky se často mohou vidět v jiném (lepším) světle, což se potvrdilo při porovnání s nástrojem ISSA. „Inkluzivní škola se liší od neinkluzivní školy nejen ve své angažovanosti či motivaci, ale i ve svém vnitřním uspořádání a praxi“ (Clark et al., 1999). K zavádění inkluze je důležité, jak se pedagogovi daří modifikovat svoje postupy podle potřeb žáků (Hájková & Strnadová, 2010), ale o tom, zda se jim to daří či nedaří, se z nástroje nic nedozvíme.

Z Nástroje pro hodnocení školy v oblasti inkluze nezískáme ani žádné informace o školních výsledcích (znevýhodněných) žáků, jejich zapojení do akademického i společenského života školy a jejich dalšího uplatnění. V nástroji je pouze jedna otázka mířící na participaci žáků (otázka v rozhovoru s vedením, zda školní i volnočasové akce jsou přístupné všem žákům bez ohledu na finanční možnosti či zdravotní omezení). Pro celkové hodnocení inkluze školy chybí posouzení výsledků a výstupů.

Standardy ISSA jsem zařadila do hodnocení škol, abych získala informace o pe-

dagogické praxi, neboť jsem z pozorování výuky v hodnocených školách měla o inkluzivní praxi určité pochybnosti. Provést měření dle Standardů ISSA je poměrně náročné a vyžaduje dobře proškolené a zkušené hodnotitele, kteří mají sjednocený pohled na posuzování indikátorů. Během pozorování výuky si zapisují konkrétní situace a výroky učitelek (případně žáků), které pak vzájemně konzultují a posléze jimi dokládají své hodnocení na bodové škále. Již během měření bylo z konzultací hodnotitelek patrné, že standardy nezachycují rozdíly v pedagogickém přístupu učitelek, protože většina z nich se pohybovala v úrovni 0/R (nedostatečné či neadekvátní praxe) a nedosahovala na druhou (1/S) či třetí (2/C) úroveň naplnění indikátorů. Zároveň bylo ale zřejmé, že rozdíly v jejich pedagogické praxi jsou. Přestože se jednalo o vzorek škol, které byly doporučeny jako příkladné v inkluzivním vzdělávání, a do hodnocení byly zahrnuty dle názorů ředitelů nejlepší pedagogové, hodnocené učitelky ani v jednom případě nedosáhly nejvyšší úrovně hodnocení pedagogické praxe dle Standardů ISSA. Míra výukové diferenciaci a individuální podpory je tedy i na těchto vzorových inkluzivních školách, posuzováno optikou standardů ISSA, velmi nízká. Všechny hodnocené učitelky se pohybovaly na škále 0–1,4. Pouze dvě učitelky dosáhly na průměrné skóre ze všech indikátorů 1,4. Přestože mezi učitelkami byly rozdíly v postojích, přístupu i pedagogických dovednostech, Standardy ISSA tyto rozdíly příliš nezaznamenaly. Standardy ISSA jsou koncipovány pro hodnocení pedagogiky zaměřené na dítě.



Je vidět, že na českých školách stále není tato praxe rozšířená a nástroj je příliš pokročilý pro zaznamenání rozdílné pedagogické úrovně i v případech nejlepších učitelek ve školách, které se cíleně snaží naplňovat inkluzivní praxi. Ze školy s nejvyšším hodnocením dle Standardů ISSA (Městská) se paradoxně stala homogenní škola pro žáky ze sociálně vyloučeného prostředí. Například u Západní školy se nesoulad v dimenzi pedagogické praxe měřené Nástrojem pro hodnocení školy v oblasti inkluze (auto-evaluace učitelek) a Standardy ISSA (hodnocení pozorované hodnotiteli) projevil nejvíce.

ZÁVĚRY

V rámci předložené studie jsem provedla měření inkluze nástrojem Tannebergerové na 12 školách a nástrojem ISSA na čtyřech školách. Ukázalo se, že nástroj Tannebergerové neměří všechny aspekty

inkluzivního vzdělávání. Lze jej využít pro zhodnocení nastavení politiky a vize školy, tedy v oblasti podmínek a částečně kultury. Přináší informace o organizačních procesech školy a dokáže zhodnotit, zda je škola vstřícná a otevřená. Nevypovídá však o individuální výukové praxi a modifikaci kurikula, o skutečných postojích učitelek a reálné spolupráci s rodiči, což jsou jedny z hlavních aspektů inkluze. Standardy ISSA jsou velmi dobrým vodítkem pro profesní rozvoj učitelek a také jsou za tímto účelem úspěšně využívány. Pro hodnocení současné úrovně pedagogické praxe v českých školách jsou však příliš náročné. Domnívám se, že jako doplněk k nástroji Tannebergerové je potřebné vyvinout nástroj, který bude jednodušší než Standardy ISSA, nicméně bude schopen objektivně zachytit přítomnost klíčových aspektů inkluzivní pedagogické praxe a kvalitu jejich implementace ve výuce.

LITERATURA

- Ainscow, M. (1998). Exploring links between special needs and school improvement. *Support for Learning*, 13, 70–76.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 5(2), 109–124.
- Berg, S. L. (2004). *The advantages and disadvantages of the inclusion of students with disabilities into regular education classrooms*. Unpublished MSc in education thesis. Wisconsin, USA: The Graduate School University of Wisconsin-Stout.
- Booth, T., & Ainscow M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000) *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of inclusion, theories of schools: Deconstructing and reconstructing the inclusive school. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157–177.



- Česká školní inspekce. (2017). *Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017. Tematická zpráva*. Praha: ČŠI.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2014). *EASIE: European Agency Statistics on Inclusive Education: 2014 dataset cross-country report*. Dostupné z www.european-agency.org.
- Evropský soud pro lidská práva. (2007). *Rozsudek D.H. a ostatní versus Česká republika*. Štrasburg.
- Harms, T., & Clifford, R. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.
- Hloušková, L., Trnková, K., Lazarová, B., & Pol, M. (2015). Diverzita žáků: Téma pro vedení školy. *Studia paedagogica*, 20(2), 105–126.
- International Step by Step Association (2002). *ISSA Teacher Standards Observation Form*. Hungary: International Step by Step Association.
- Klusáček, J. (2015). *Česká republika na cestě ke společnému vzdělávání*. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání.
- Lancaster, J. (2014). School and classroom indicators of inclusive education. Measuring Inclusive Education. *International Perspectives on Inclusive Education*, 3: 165–187.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1996). Equity requires inclusion: The future for all students with disabilities. In C. Christensen & F. Rizvi (Eds.), *Disability and the dilemmas of education and justice* (145–155). Buckingham: Open University Press.
- Loireman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education. Moving from „Why?“ to „How?“ *International Journal of Whole Schooling*, 3(2).
- Loireman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring inclusive education. In *Measuring inclusive education* (3–17). Emerald Group.
- Lukas, J. (2012). *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Olmores, S., Franova, L., Šneberger, V., & Vonta, T. (2005). Building a system of professional development through the use of teacher standards as a means of supporting quality teaching practices. In H. Schonfeld, S. O'Brien & T. Walsh (Eds.), *Questions of Quality* (358–372). Dublin: Centre for Early Childhood Development and Education.
- Sandwell Metropolitan Borough Council. (2010). *Sandwell Inclusion Quality Mark (SIQm)*. West Bromwich: Children and Young People's Services.
- Soukakou, E. P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 478–488.
- Tannenbergerová, M. (2014). *Inkluze v základní škole: Vývoj a ověřování evaluačního nástroje*. (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.



- Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Veřejný ochránce práv. (2012). *Výzkum etnického složení žáků bývalých zvláštních škol*. (Online). Dostupné z <http://www.ochrance.cz>.
- Vonta, T. (2004). Study in Slovenia – teacher evaluation using ISSA standards: A tool for professional development and quality improvement. *Educating Children for Democracy – Quality in Early Childhood Education. The Journal of the International Step by Step Association*, 7.

Mgr. Karin Marques

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

e-mail: karin.pmarques@gmail.com

MARQUES, K. Measuring the Inclusivity of the School: The application of two instruments

On the 1st of September 2016 an amended school law (Law 82/2015) came into force, bringing with it a new concept of support for pupils with special educational needs. It abandoned the categorisation of children, pupils and students on the basis of their diagnosis and instead introduced a system of supportive measures. The number of integrated pupils in the classes of the mainstream in education has been rising (ČŠI, 2017), and so the question of good inclusive educational practice has been becoming ever more topical. I looked for inclusive schools that could serve as examples of good practice and that I could then investigate in more detail. I first asked myself how an inclusive school in the CR could be identified. I tried to find and apply an instrument that would enable me to assess the degree of inclusion at the level of school in the Czech education system. This study describes findings from the implementation of Instruments for the Assessment of School in the Area of Inclusion (Tannenbergerová, 2014) and the ISSA Standards for the rating of teaching work carried out in the years 2014–2015 in selected Czech schools. I use the results of concrete schools to demonstrate the methodological problems associated with such measurement.

Keywords: *inclusive education, the inclusive school, index inclusion, ISSA Standards, assessment of inclusion.*