

Ukazatel inkluze

Rozvoj učení a zapojení ve školách

Tony Booth and Mel Ainscow
Redakce a produkce výroby pro CSIE
Mark Vaughan



Vydáno

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

© Copyright CSIE, UK

ISBN 1 872001 18 1

Autoři anglické verze Tony Booth a Mel Ainscow

Redakce a produkce výroby pro CSIE Mark Vaughan OBE

Revidované anglické vydání CSIE 2002:

CSIE, New Redland, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU,

UK price £24,50 (incl. UK p+p)

Ukazatel inkluze

1.vydání

Rytmus o. s., 2007

ISBN 80-903598-5-X

Překlad: Hana Čechová a Daniela Zítková

Grafická úprava: Marek Baxa

Obsah

1. část

Inkluzivní přístup k rozvoji školy • 2

Vítá vás „Ukazatel inkluze“! • 2

Klíčové pojmy: vývoj jazyka inkluze • 4

Rámec pro posouzení současné situace: oblasti a okruhy • 9

Materiály pro posouzení současné situace: měřítka a otázky • 10

Uplatnění „Ukazatele“ • 11

Použití „Ukazatele“ • 12

Čeho mohou školy dosáhnout? • 13

2. část

Jak pracovat s „Ukazatelem“ • 17

1. fáze Začínáme s „Ukazatelem“ • 17

2. fáze Zjišťujeme situaci ve škole • 25

3. fáze Zpracování plánu inkluzivního rozvoje školy • 33

4. fáze Realizace priorit • 35

5. fáze Zpětné posouzení procesu • 38

3. část

Měřítka a otázky • 41

Seznam měřítek • 42

Měřítka s otázkami • 45

4. část

Shrnující formulář a dotazníky • 89

5. část

Doporučená literatura • 103

Organizace Disability Equality in Education (DEE) • 107

1. část

Inkluzivní přístup k rozvoji školy

Vítá vás „Ukazatel inkluze“!

„Ukazatel inkluze“ (dále jen „Ukazatel“) je publikace, jejímž cílem je podpora inkluzivního rozvoje škol. Jde o komplexní materiál, který vám pomůže hledat směr rozvoje vaší vlastní organizace a prostředí. Vychází z bohatého rejstříku znalostí a praktických zkušeností autorů, kteří si kladou za cíl podněcovat a podporovat rozvoj škol bez ohledu na to, do jaké míry je ta která škola považována za inkluzivní.

Termín inkluze se často používá ve spojení se studenty¹, kteří mají určité postižení nebo takzvané „speciální vzdělávací potřeby“. „Ukazatel“ se však zabývá vzděláváním všech dětí a mladých lidí. Nabízí školám podporu ve formě procesu sebehodnocení a rozvoje, který vychází z názorů učitelů, členů správního orgánu školy, studentů a rodičů/pečovatelů i ostatních členů okolních komunit. Podrobně rozebírá, jakým způsobem lze zmenšit překážky v procesu učení a zapojení do vzdělávání u každého jednotlivého studenta.

„Ukazatel“ nepředstavuje žádnou novou iniciativu, pouze předkládá jeden z možných způsobů, jak zlepšit působení škol v souladu s inkluzivními hodnotami. Nejde o alternativní cestu k lepším výsledkům, jde čistě o budování vztahů na principu spolupráce a zkvalitňování vzdělávacího prostředí. Díky pozornosti, kterou budete věnovat těmto hodnotám a podmínkám vzdělávacího procesu, můžete přispět ke stálému zlepšování práce školy. „Ukazatel“ podporuje aktivní zapojení dětí a mladých lidí do procesu učení, kdy dochází k propojování teorie s vlastní zkušeností. Jde o praktickou příručku, která se zabývá inkluzí ve všech jejích aspektech - ve sborovnách, ve třídách i na hřištích.

Na „Ukazateli“ pracovali autoři po dobu tří let s pomocí učitelů, rodičů, členů správních orgánů škol, výzkumných pracovníků a zástupců organizací pro osoby s postižením. Členové týmu již měli v oblasti inkluzivního rozvoje škol rozsáhlé zkušenosti. První verze „Ukazatele“ byla pilotně odzkoušena na šesti primárních a sekundárních² školách. Upravená verze pak byla hodnocena v rámci podrobné výzkumné studie na 17 školách spadajících pod 4 místní školské úřady (*local education authorities*). Školám se na základě testovaných materiálů podařilo identifikovat možnosti dalšího rozvoje, které by za jiných okolností neviděly, a realizovat je v praxi. Kromě toho školy navrhly, jak materiál dále zkvalitnit. První verze „Ukazatele“ vyšla v březnu 2000 a Ministerstvo vzdělávání a zaměstnanosti (*Department for Education and Employment*) ji zdarma rozeslalo všem primárním, sekundárním a speciálním školám a školským úřadům v Anglii. Toto nové vydání se do značné míry shoduje s první verzí, ale používá jednodušší výrazivo a obsahuje zpracované poznámky a postřehy získané při praktické realizaci.

¹ Termín „studenti“ v publikaci označuje děti a mladé lidi ve školách bez ohledu na jejich věk.

² Pozn. překladatele - primární vzdělávání v Anglii zahrnuje věkovou skupinu od 5 do 11 let, sekundární přibližně od 11 do 16 let.

„Ukazatel“ v praxi
„Člověk si může jen tak listovat,
něco ho zaujme, pak zase zkusí
něco jiného... žádné 'Postupujte
přesně podle instrukcí!'“.

Různé způsoby využití „Ukazatele“

K „Ukazateli“ není žádný návod k použití. Postup popsany ve 2. části je jen jednou z možností a vychází z toho, že celý proces nastartuje a řídí škola. Školám ovšem rozhodně pomůže, když je podpoří někdo, kdo již

s „Ukazatelem“ dříve pracoval. v některých oblastech funguje spolupráce mezi skupinami škol a poradci z místních školských úřadů. Ukazuje se, že tento přístup posiluje motivaci všech zúčastněných.

2. část vychází z předpokladu, že záměrem školy je zakomponovat „Ukazatele“ do procesu plánování dalšího rozvoje. Některé školy začínají pomalu - nejprve se například soustředí na zvýšení povědomí o inkluzi mezi učiteli a členy správního orgánu školy. Pak mohou jít více do hloubky. Jiné školy se mohou zaměřit na ty části textu, které se zabývají zlepšováním vztahů mezi učiteli a podmínek jejich práce, a teprve pak přejít k výuce a učení jako celku. „Ukazatel“ již posloužil i jako inspirace učitelům v individuálním i skupinovém výzkumu. Každý postup, který vede k dalším úvahám o inkluzi a zapojuje studenty do vzdělávacího procesu, školní kultury a komunity, je legitimní.

Obsah „Ukazatele“

„Ukazatel“ pracuje se čtyřmi základními prvky:

Klíčové pojmy

- podpora úvah o inkluzivním rozvoji školy

Rámec pro posouzení současné situace: oblasti a okruhy

- vytvoření přístupu ke zjištění daného stavu a k rozvoji školy

Materiály pro posouzení současné situace: měřítka a otázky

- celkové detailní posouzení situace ve škole a pomoc při stanovení a realizaci priorit ve prospěch změn

Inkluzivní proces

- zajištění inkluzivního procesu hodnocení, plánování změn a realizace plánů.

Klíčové pojmy: vývoj jazyka inkluze

Klíčovými pojmy, se kterými „Ukazatel“ pracuje, jsou „inkluze“, „překážky v učení a zapojení“, „zdroje na podporu učení a zapojení“ a „podpora různorodosti“. Diskuze o rozvoji inkluzivního vzdělávání staví na těchto základních termínech.

Inkluze

Na komplexní pojem „inkluze“ má každý svůj vlastní názor. Pozornost věnovaná jednotlivým okruhům, měřítkům a jednotlivým aspektům pak umožňuje jeho konkretizaci. při práci s „Ukazatelem“ se představa o obsahu tohoto pojmu dále vyjasňuje.

Některé z myšlenek, na kterých je inkluze postavena, jsou shrnuty v rámečku 1. Inkluze je změna. Jde o 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.

Rámeček 1 Inkluze ve vzdělávání

Inkluze ve vzdělávání staví na těchto předpokladech a procesech:

- Všichni studenti a pracovníci školy jsou stejně důležití.
- Zvyšování míry zapojení studentů (snižování míry vyčlenění) do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity.
- Změna školní kultury, politiky a praxe tak, aby byla zohledněna různorodost studentů.
- Odstraňování překážek v učení a zapojení všech studentů, tedy nejen těch, kteří mají určité postižení či jsou označeni jako „studenti se speciálními vzdělávacími potřebami“.
- Využívání zkušeností z konkrétních případů překonávání překážek v přístupu a zapojení tak, aby ze změn mohli čerpat i ostatní studenti.
- Vnímání rozdílů mezi studenty jako inspirace pro podporu učení, nikoliv jako problému, který je třeba řešit.
- Uznávání práva studentů na vzdělávání v místě, kde žijí.
- Zkvalitňování škol pro potřeby studentů i učitelů.
- Vyzdvihování úlohy škol při budování společenství a rozvoji hodnot, nejen při zvyšování výkonů studentů.
- Podpora vzájemně prospěšných vztahů mezi školami a okolní komunitou.
- Zohledňování myšlenky, že inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti.

Zapojit se 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. při hlubší sondě zjišťujeme, že zapojení spočívá v uznání a přijetí.

Rozvíjení inkluze s sebou nese omezování vylučovacích tlaků. „Disciplinární vyloučení“ je dočasný či trvalý přesun studenta mimo školu z důvodu porušování školního řádu. Je výsledkem působení určitého souboru vylučovacích tlaků. Exkluze (vyloučení) je stejně jako inkluze široký pojem. Jde o veškeré dočasné či trvalejší tlaky, které stojí v cestě plnému zapojení. Může jít o důsledek vztahových problémů či problémů s učivem, nebo o důsledek pocitu nedocenění. Inkluze je o minimalizaci všech překážek ve vzdělávání všech studentů.

Inkluze začíná tím, že připustíme odlišnosti mezi studenty. 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/pečovateli. Dítě nebo mladý člověk nás musí 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. Vylučovací tlaky na dítě s postižením mohou být primárně namířeny na jeho původ, nebo mohou vzniknout díky tomu, že vyučovací osnovy neuspokojují jeho zájmy. Děti, které se učí angličtinu jako další jazyk, se mohou cítit vyčleněné ze své kultury. Některé mohou mít za sebou traumatický zážitek. je třeba, abychom přestali myslet ve stereotypech. Tyto děti mohou mít v nejrůznějších ohledech více společného s dětmi, pro které je angličtina rodný jazyk, než s těmi, pro které není.

Pokud pracujeme na definování a odstraňování problémů jednoho studenta, můžeme své poznatky využít i ku prospěchu jiných studentů, 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 proces učení.

Stále dochází k vylučování studentů z běžného vzdělávání z důvodu postižení či „problémů s učením“. Tuto praxi by měl ztížit zákon o zvláštních vzdělávacích potřebách a postižení³, prováděcí předpis k právům postižených pro školy⁴, a metodický pokyn pro inkluzivní vzdělávání ve školách, které jsou doprovodným materiálem k zákonu. v tomto pokynu se připouští, že běžné vzdělávání je někdy „blokováno“ z důvodů, které jsou „nepodstatné a neodpovídající“.⁵ Pokud si to rodiče přejí, školy a místní školské úřady jsou ze zákona povinny pokusit se dítěti s postižením umožnit vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Co se však opomíjí, je právo dítěte na běžné vzdělávání v místě bydliště. Novela zákona o rasových vztazích⁶ prosazuje za podpory Komise pro rasovou rovnost^{7,8,9} podobné postupy v oblasti zvyšování „rasové rovnosti“.

³ Department for Education and Skills (2001): Special Educational Needs and Disability Act, London, DfES.

⁴ Disability Rights Commission (2002): Disability Discrimination Act 1995 Part 4: Code of Practice for Schools, London, DRC.

⁵ Statutory Guidance 2001 Inclusive Schooling, Children with Special Educational Needs, London, DfES, p13.

⁶ The Home Office (2000) Race Relations (Amendment) Act, London, The Home Office.

⁷ Commission for Racial Equality (2002) Preparing a Race Equality Policy for Schools, London, CRE.

⁸ Commission for Racial Equality (2002) Code of Practice on the Duty to Promote Race Equality, London, CRE.

⁹ Commission for Racial Equality (2002) The Duty to Promote Race Equality, a Guide for Schools, London, CRE.

Inkluze spočívá ve vytváření školního prostředí, které je podnětné pro učitele i studenty, a v budování komunit, které podporují a oceňují jejich úspěchy. 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.

Překážky v učení a zapojení

„Překážky v učení a zapojení“ jsou v „Ukazateli“ alternativou k pojmu „speciální vzdělávací potřeby“. Názor, že problémy v učení lze řešit tím, že dítěti přidělíme přívlástek „se speciálními vzdělávacími potřebami“, má značná omezení. Jde o označení, jehož důsledkem mohou být nižší očekávání. 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“, „Angličtina jako další jazyk“, „Etnická menšina“ a „Talentovaní“.

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.

I když terminologie „speciálních vzdělávacích potřeb“ může představovat překážku v rozvoji inkluzivní praxe ve školách, nepřestává být součástí kulturního a koncepčního rámce všech škol a ovlivňuje jejich postupy. Používá se například v „prohlášení o speciálních vzdělávacích potřebách“, při určování potíží studenta v souladu s prováděcím předpisem pro speciální vzdělávací potřeby¹⁰, v individuálních vzdělávacích plánech a v dokumentech, ve kterých školy povinně zdůvodňují své výdaje na „speciální vzdělávací potřeby“. Většina škola má zřízenou funkci „koordinátora pro speciální vzdělávací potřeby“ (přesný název není dán zákonem). v této praxi je podporuje prováděcí předpis pro speciální vzdělávací potřeby i „standards pro koordinátory speciálních vzdělávacích potřeb“, které prosazuje Agentura pro vzdělávání učitelů¹¹. Upřednostňují se však alternativní názvy, jako „koordinátor pro podporu učení“, „koordinátor pro rozvoj učení“ či „koordinátor inkluze“, protože zavádějí širší pojetí podpory: podpora v tomto pojetí propojuje práci se studenty, kteří mají určité potíže, s nezbytnými změnami, které se týkají všech studentů.

¹⁰ Department for Education and Skills (2001) The Special Educational Needs Code of Practice, London, DfES.

¹¹ Teacher Training Agency (1998) National Standards for Special Educational Needs Co-ordinators, London, TTA.

Tento posun v náhledu na problémy ve vzdělávání však poněkud komplikuje situaci, protože pro různé účely potřebujeme pracovat s existujícím jazykem. Pokud však používáme alternativní pojmy, pomáháme tak v hledání nových možností, jak identifikovat a odstraňovat problémy ve školách.

Zdroje na podporu učení a zapojení

Minimalizace překážek v učení a zapojení jde ruku v ruce s mobilizací zdrojů školy i okolních komunit. ve využívání zdrojů na podporu učení a zapojení vždy existují rezervy. Zdroje nejsou jen peníze. Lze je stejně jako překážky najít ve všech aspektech školní reality: u studentů, rodičů/pečovatelů, v komunitách, u učitelů; dále pak ve změně kultury, politiky a praxe. Zdroje skryté ve schopnosti studentů řídit svůj vlastní proces učení a podporovat učení ostatních jsou často nedostatečně využívány. Nedostatečně se využívá i potenciálu učitelů pomáhat si navzájem v dalším rozvoji. Každá škola má své vlastní poznatky a zkušenosti, pokud jde o překážky v učení a zapojení studentů, které nejsou vždy plně zohledňovány. „Ukazatel“ pomáhá školám čerpat z těchto poznatků a je jim inspirací pro další rozvoj.

V rámečku 2 jsou uvedeny otázky usnadňující úvahy o stávající školní kultuře, politice a praxi.

Rámeček 2 Překážky a zdroje ve školách

- Jaké existují překážky v učení a zapojení?
- Kdo čelí překážkám v učení a zapojení?
- Jak lze překážky v učení a zapojení minimalizovat?
- Jaké zdroje na podporu učení a zapojení jsou k dispozici?
- Jak lze mobilizovat další zdroje na podporu učení a zapojení?

Podpora různorodosti

Vidíme-li příčinu problémů ve „speciálních vzdělávacích potřebách“ dětí a mladých lidí, přirozeně uvažujeme o podpoře v podobě dalších jedinců, kteří by s nimi pracovali. v „Ukazateli“ se „podporou“ rozumí *veškeré aktivity, které zvyšují schopnost školy reagovat na různorodost studentů*. Poskytování podpory jedincům je pouze dílčí součástí snah o zvýšení míry zapojení studentů. Podpora zahrnuje i přípravu, kdy učitel plánuje výuku s ohledem na všechny studenty, jejich různá východiska, zkušenosti a styly učení, a na jejich schopnost si vzájemně pomáhat. Pokud je výuka navržena tak, aby podporovala zapojení všech studentů, snižuje se potřeba individuální asistence. Stejně tak zkušenost s individuální podporou může vést k větší míře aktivity a samostatnosti v učení a současně ke zkvalitnění výuky ve skupině. Podpora je nedílnou součástí veškeré výuky a práce všech učitelů. i když hlavní odpovědnost za koordinaci podpory jedinců i skupin může mít jen omezený počet lidí, plánování této koordinace je nutné ve vazbě na plánování rozvoje učitelů a tvorby vzdělávacích programů.

Sociální model problémů a omezování ve vzdělávání

Sociální model problémů ve vzdělávání a postižení upřednostňuje termín „překážky v učení a zapojení“ před pojmem „speciální vzdělávací potřeby“. Tento model je v rozporu s lékařským modelem, kde jsou problémy ve vzdělávání vnímány jako důsledek vady nebo postižení dítěte či mladého člověka. Podle sociálního modelu mohou překážky v učení a účasti existovat v samotné podstatě vzdělávacího prostředí nebo vznikat v interakci mezi studenty a jejich okolím (ostatní jedinci, koncepce, instituce, kultura a sociální a ekonomické podmínky, které ovlivňují jejich život).

Omezování je překážkou v zapojení studentů s různými vadami a chronickými onemocněními. Princip omezování může vycházet z určitého prostředí nebo ze vzájemného působení diskriminačních postojů, přístupu, kultury, politiky a institucionální praxe v případech vad, bolesti a chronických onemocnění. Vadu lze definovat jako dlouhodobé „omezení fyzických, mentálních či smyslových funkcí“,¹² i když pojem „mentální postižení“ je problematický a může neoprávněně naznačovat, že potíže mají fyzickou příčinu. se samotnými vadami se školy vypořádat nemohou. Mohou však do značné míry zredukovat omezení, která vznikají z diskriminačních postojů a přístupů a z institucionálních bariér.

Institucionální diskriminace

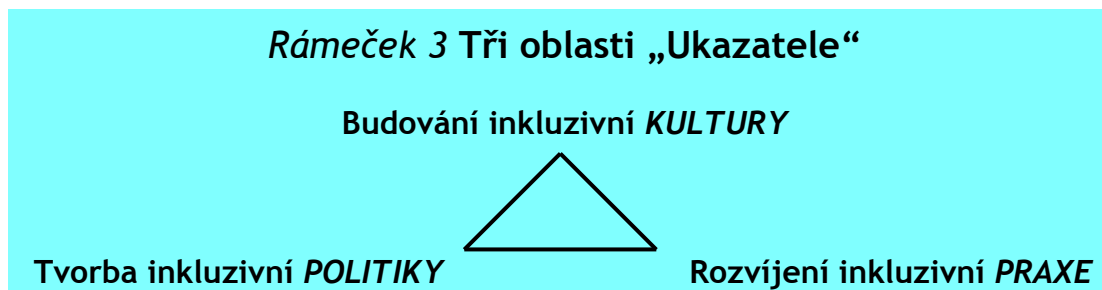
Macphersonova zpráva¹³, která se zabývá způsobem, jakým policie vedla vyšetřování vraždy Stephena Lawrence, upozorňuje na institucionální rasismus v policejních složkách a dalších institucích včetně škol a školských úřadů. Institucionální diskriminace je hluboce zakořeněná v našich kulturách a ovlivňuje způsob, jak jsou lidé vnímáni a jak se s nimi zachází, včetně přijímání nových pracovníků. Institucionální diskriminace je mnohem rozšířenější než rasismus. Projevuje se například znevýhodňováním lidí na základě pohlaví, postižení, třídy, etnické příslušnosti či sexuální orientace. Omezuje jejich zapojení a ve vzdělávání brání v učení. Lidé jsou spíše obeznámeni s problematikou rasismu či sexismu a často nemají povědomí o tom, jak jednotlivci i instituce vytvářejí nejrůznější omezení. Rasismus, sexismus, rozlišování podle sociální třídy, homofobie a diskriminace postižených vyrůstají ze společných kořenů netolerance vůči odlišnostem a zneužívání moci k vytváření a zachování nerovností. Cesta škol k větší míře inkluze může být pro mnohé bolestivým procesem uvědomování si vlastních diskriminačních praktik a postojů.

¹² Upraveno podle Disabled People's International, 1981

¹³ Macpherson, W. (1999) The Stephen Lawrence Inquiry (Macpherson Report), Command Paper 4261 vol 1, London, Stationery Office

Rámec pro posouzení současné situace: oblasti a okruhy

Míru inkluze a exkluze zkoumáme pomocí tří vzájemně propojených oblastí, které jsou součástí rozvoje školy: budování inkluzivní kultury, tvorba inkluzivní politiky a rozvíjení inkluzivní praxe (viz rámeček 3). Tyto oblasti slouží k usměrňování úvah o změnách. Ze zkušeností s uplatňováním „Ukazatele“ lze obecně říci, že jde o důležité součásti systematického plánování rozvoje školy.



Tyto tři oblasti jsou nezbytné pro rozvoj inkluze ve školách a jako takové musejí být zohledněny při jakémkoliv plánování změn. Oblast „budování inkluzivní kultury“ je však záměrně umístěna na základně trojúhelníku. v různých obdobích byla věnována jen malá pozornost tomu, jak může kultura školy podporovat či naopak brzdit rozvoj výuky a učení. Přitom klíčem k rozvoji školy je právě její kultura. Budování společných inkluzivních hodnot a vztahů založených na spolupráci může vést ke změnám i v ostatních oblastech. Díky inkluzivní kultuře školy mohou změny v politice a praxi udržovat a rozvíjet nově přijatí učitelé a studenti.

Každá oblast se dělí na dva okruhy, které se již podrobněji soustředí na konkrétní nutné kroky ke zlepšení učení a zapojení. Jednotlivé oblasti a okruhy popisuje rámeček 4. Celkově tvoří rámec pro systematické vypracování plánu rozvoje školy a mohou být použity i jako názvy jeho jednotlivých kapitol. Cílem škol by měl být rozvoj ve všech těchto oblastech a okruzích.

Rámeček 4 Oblasti a okruhy

OBLAST A Budování inkluzivní kultury

Okruh A.1 Budování komunity

Okruh A.2 Stanovení inkluzivních hodnot

V této oblasti jde o vytvoření bezpečné, vstřícné, spolupracující a podnětné komunity, kde je každý vnímán jako jeden ze základních kamenů pro dosažení nejlepších výsledků všech jejích členů. Soustředí se na vytváření sdílených inkluzivních hodnot, které jsou předávány novým učitelům, studentům, členům správních orgánů a rodičům/pečovatelům. Principy a hodnoty inkluzivní školní kultury jsou základem pro rozhodování o politice školy i každodenní praxi ve třídě. Rozvoj školy tak představuje kontinuální proces.

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

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

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

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

Materiály pro posouzení současné situace: měřítka a otázky

Každý okruh zahrnuje 5 až 11 měřítek (viz str. 42-44). Ta jsou formulována jako cíle, kterých bychom chtěli dosáhnout, a slouží jako základ pro porovnání s existujícím stavem a vymezení priorit dalšího rozvoje. Každé měřítko popisuje jeden důležitý aspekt školy. Někdy je význam určitého prvku (např. etnický původ, pohlaví nebo vada) vyzdvížen tím, že se prolíná všemi měřítky.

Každé měřítko je pro jasnější představu rozvedeno formou otázek (viz str. 45 - 88). Ty upřesňují jeho smysl a zároveň podněcují k detailnímu zkoumání. Vedou

„Ukazatel“ v praxi
„Představte si ruskou matrjošku – postupně procházíte jednotlivými oblastmi, okruhy, měřítka a otázkami a dostáváte se čím dál hlouběji, takže do posledního detailu vidíte, co se ve škole děje, a můžete to zlepšit.“

k mobilizaci veškerých vědomostí o konkrétní věci, k přesnému vymezení dané situace. Zároveň jejich prostřednictvím objevujeme další možnosti rozvoje a slouží i jako kritéria pro posuzování dosaženého pokroku. Často se stává, že praktický význam „Ukazatele“ vystoupí do popředí právě při sledování jednotlivých detailů. Na konci každé série otázek můžeme doplnit další. Očekává se, že pracovníci každé školy vypracují svou vlastní verzi „Ukazatele“, jednotlivé otázky tedy upraví či pozmění, případně přidají nové.

Některá měřítka a otázky se týkají společné odpovědnosti škol a školských úřadů. Jde například o přístup do školních budov, „prohlášení o speciálních vzdělávacích potřebách“ a přijímací politika. Doufáme, že školy ve spolupráci se školskými úřady zpracují příslušné stavební plány a postupy týkající se výše uvedených prohlášení

a přijímací politiky, které podpoří účast všech místních studentů v hlavním vzdělávacím proudu.

V některých případech se pracovníci školy a členové jejího správního orgánu mohou rozhodnout, že se určitými konkrétními měřítky nebudou zabývat, nebo že určité měřítko nemá výpovědní hodnotu co se týče směru, kterým se chce škola ubírat. Očekáváme, že školy budou reagovat různě a že si „Ukazatele“ upraví podle svých požadavků. Pokud však konkrétní měřítko nebo otázka představuje výzvu, která je nám nepohodlná, měli bychom takovou úpravu odmítnout.

Některé školy nemusí uplatnit všechna měřítka a otázky vzhledem ke svému charakteru. Školy vychovávající pouze chlapce či dívky a mnohé církevní školy nejsou nastaveny tak, aby přijímaly všechny místní studenty. Přesto i tyto školy mohou plánovat inkluzivní rozvoj a mohou si jednotlivá měřítka a otázky přizpůsobit svým potřebám. Požadavky na změnu směrem k inkluzi se jich týkají stejně jako ostatních škol, ať jde o národní kurikulum či právní předpisy o postižení a rasových vztazích. Když byl „Ukazatel“ poprvé publikován, nepředpokládalo se, že by měl podporovat rozvoj speciálních škol. Přesto i některé speciální školy na jeho základě objevily určitá omezení v zapojení studentů a učitelů.

Uplatnění „Ukazatele“

Proces uplatnění „Ukazatele“ může přispět k rozvoji inkluze. Jde o podrobné posouzení stávajícího stavu ve spolupráci se všemi, kdo jsou se školou nějak spojeni, a na základě jejich zkušeností. Nejde o hodnocení něčích schopností, ale o nalezení způsobů, jako podpořit školu a odborný rozvoj jejích pracovníků. Jedna z možností, jak by mohl proces probíhat, je podrobně popsána ve 2. části. Znázornění může být stejné jako u cyklu plánování rozvoje školy s přidanou fází v prvním roce - „Začínáme s Ukazatelem“. Během této fáze se skupina pověřená koordinací celého procesu seznámí s příslušnými materiály a jejich použitím (viz rámeček 5).

Rámeček 5 Uplatnění „Ukazatele“ a cyklus plánování rozvoje školy



Rozvoj školy by však neměl být vnímán jako mechanický proces. Vychází totiž z hledání souvislostí mezi hodnotami, emocemi a konkrétními kroky stejně tak jako z poctivých úvah, analýz a plánování. Vedle hlavy by měl zapojit i srdce.

Použití „Ukazatele“

S „Ukazatelem“ již pracovala celá řada škol ve Velké Británii i v jiných zemích. Nejlepší výsledky mají školy, které se s materiálem ztotožní a přizpůsobí ho vlastní realitě. z „Ukazatele“ čerpají různé národní i místní koncepční dokumenty. Například Metodický pokyn pro inkluzivní vzdělávání ve školách pracuje se stejným rámcem. v tomto vládním materiálu se uvádí, že inkluze je „proces, pomocí kterého školy, místní školské úřady a další subjekty rozvíjejí svou kulturu, politiku a praxi“. „Ukazatel“ podle jeho autorů představuje způsob, jak „školy mohou... identifikovat a odstraňovat překážky v učení a zapojení.“¹⁴ „Ukazatel“ také ovlivnil přípravu dokumentu „Práce s asistenty učitelů“¹⁵. Některé ze základních pojmů, se kterými pracuje, převzali i autoři zákonné směrnice pro inkluzi v národním vzdělávacím programu (kurikulu)¹⁶ a směrnice pro inkluzi pro inspektory Ofsted a ředitele škol¹⁷. Vycházelo se z nich i při přípravě „Projektu inkluzivní školy“¹⁸. v současné době se připravuje verze „Ukazatele“ na podporu rozvoje místních úřadů v celé jeho šíři od protipožární ochrany až po knihovnické služby. na jednom místním školském úřadu provedli zásadní změnu v přístupu k inkluzi s pomocí měřítek a otázek v „Ukazateli“. Cílem bylo zajistit, aby byl tento přístup kompatibilní s aktivitami, které chtěli prosazovat ve školách. Člověk odpovědný za celý proces se nechal slyšet, že ‘„Ukazatel“ je pro náš úřad hlavním materiálem’. Jiný školský úřad si původně stanovil za cíl zajistit, aby „Ukazatel“ uplatňovali na čtvrtině škol, a posléze tento cíl zvýšil na 40% a dále na 100%. Celá řada školských úřadů podporuje v práci s „Ukazatelem“ skupiny škol, které vzájemně spolupracují, což se jeví jako velice vhodný způsob, jak školy pro tuto činnost získat a udržet jejich nasazení.

„Ukazatel“ byl přeložen do několika jazyků a na dalších jazykových verzích se pracuje - jde např. o arabskou, čínskou (pro Hong Kong), finskou, francouzskou, německou, hindskou, maďarskou, maltézkou, norskou, portugalskou, rumunskou, španělskou a švédskou mutaci. Anglická verze se používá v Austrálii, Kanadě, Jižní Africe a v USA. v současné době se mezinárodní tým za podpory UNESCO zabývá možnostmi uplatnění „Ukazatele“ v ekonomicky slabších zemích jižní Evropy.¹⁹

„Ukazatel“ v praxi
„Vývolává změny, které jsou
přínosné pro všechny studenty,
formuje názory a zvyšuje povědomí o
reálných důsledcích inkluze.“

¹⁴ Department for Education and Skills (2001) Inclusive Schooling p3.

¹⁵ Department for Education and Employment (2000) Working With Teaching Assistants, London, DfEE.

¹⁶ Department for Education and Employment (1999) Inclusion, providing effective learning opportunities for all pupils, in The National Curriculum Handbook for Primary Teachers in England, London, DfEE.

¹⁷ Office for Standards in Education (2000) Evaluating educational inclusion, London, DfEE.

¹⁸ Department for Education and Employment (2001) Inclusive School Design, London, HMSO.

¹⁹ Booth T. a Black-Hawkins K. (2001) Developing an Index for Inclusion with Countries of the South, Paris, UNESCO.

Tato práce potvrzuje, že jednotlivé pojmy, rámec a materiály pro posouzení stávající situace a proces, který „Ukazatel“ nabízí, mají širší uplatnění. Objevily se i návrhy na jeho zkvalitnění. Konkrétně je třeba mít k dispozici více příkladů, ze kterých lze usuzovat, jaký má „Ukazatel“ záběr. Některé příklady jsou uvedeny v 2. části a k samostatné publikaci se připravuje rozsáhlý sborník stručných postřehů i podrobných případových studií z praxe.²⁰

Čeho mohou školy dosáhnout?

Inkluze je považována za základní princip vzdělávací politiky vlády. Mnozí učitelé však tvrdí, že se jim jen velmi těžce daří minimalizovat vylučovací tlaky, které v důsledku politiky podporující konkurenci mezi školami mohou velice zúžit pohled na výkony studentů. 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 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. Celá řada škol, jejichž realita se zásadně liší, vidí v „Ukazateli“ pomoc ve své snaze převzít určitou míru kontroly nad vlastním inkluzivním rozvojem, analyzovat stávající praxi, stanovit si priority a uvést je do života.

²⁰ Centre for Studies on Inclusive Education (2000 in preparation) Working With the Index for Inclusion, Bristol, CSIE.

2. část

Jak pracovat s „Ukazatelem“

1. fáze Začínáme s „Ukazatelem“ • 17
2. fáze Zjišťujeme situaci ve škole • 25
3. fáze Zpracování plánu inkluzivního rozvoje školy • 33
4. fáze Realizace priorit • 35
5. fáze Zpětné posouzení procesu • 38



2. část

Jak pracovat s „Ukazatelem“

Přehled

Proces práce s „Ukazatelem“ začíná ve chvíli, kdy se s tímto materiálem poprvé setkáme. Staví na poznacích a zkušenosti všech členů školní komunity a je upraven podle konkrétní školní reality. Škola se tak může s celým procesem lépe ztotožnit. Pokud mají být realizovaná zlepšení udržitelná, je třeba, aby učitelé, členové správního orgánu, rodiče/pečovatelé a studenti jednotlivé snahy přijali za své. Celý proces se musí stát součástí školní kultury.

Jednotlivé fáze procesu jsou popsány v rámečku 6 a dále pak podrobně rozvedeny. „Ukazatele“ je třeba zakomponovat do cyklu plánování rozvoje školy. 1., 2. a 3. fázi je nutno uzavřít v dostatečném předstihu před koncem takzvaného plánovacího roku tak, aby priority mohly být zapracovány do plánu rozvoje na následující rok.

Rámeček 6 Jak pracovat s „Ukazatelem“

1. fáze Začínáme s „Ukazatelem“ (čtvrtletí)

Vytvoření koordinační skupiny

Posouzení přístupu k rozvoji školy

Zvýšení informovanosti o „Ukazateli“

Zjištění stávající situace s pomocí klíčových pojmů, oblastí a okruhů

Další rozvedení poznatků s pomocí měřítek a otázek

Příprava na práci s dalšími skupinami

2. fáze Zjišťujeme situaci ve škole (pololetí)

Zjišťování názorů učitelů a členů správního orgánu

Zjišťování názorů studentů

Zjišťování názorů rodičů/pečovatelů a členů místní komunity

Určení priorit rozvoje

3. fáze Zpracování plánu inkluzivního rozvoje školy

Zpracování rámce v „Ukazateli“ do plánu rozvoje školy

Uvedení priorit do plánu rozvoje školy

4. fáze Realizace priorit

Realizace priorit v praxi

Udržování rozvoje

Zaznamenávání pokroku

5. fáze Zpětné posouzení procesu

Zhodnocení dosavadního vývoje

Zpětné přezkoumání práce s „Ukazatelem“

Pokračování práce s „Ukazatelem“

Na jedné škole přirovnali první rok práce s „Ukazatelem“ ke snaze začít skákat na švihadle, které se už točí - tedy skloubit celý proces s běžícím cyklem rozvoje školy. 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.

V „Ukazateli“ nejde pouze o pečlivě naplánovaný, do jednotlivých kroků rozepsaný

„Ukazatel“ v praxi
„Měřítko a detailní otázky jsou opravdu dobré samy o sobě, když škola zvažuje určité konkrétní věci.“

proces určování a uskutečňování priorit, které vedou ke změně. Rozvoj škol je vždy složitější a komplexnější. „Ukazatel“ se snaží o změnu hodnot a tak může iniciovat u učitelů a studentů snahu o úpravu kultury, politiky a praxe, které se ve srovnání s realizací

konkrétní priority nedají předvídat. Může jít o zásadní posun ve vzájemné komunikaci mezi učiteli nebo o drobné změny v jednání s dětmi na straně konkrétního učitele.

Během zkoumání stavu školní kultury, politiky a praxe se mohou objevit možnosti

„Ukazatel“ v praxi
„Na školském úřadě jsme se zásadním skokem posunuli směrem k prosazování inkluze ve všech našich školách a „Ukazatel“ nás inspiroval v tom, jak můžeme školy v této oblasti podpořit.“

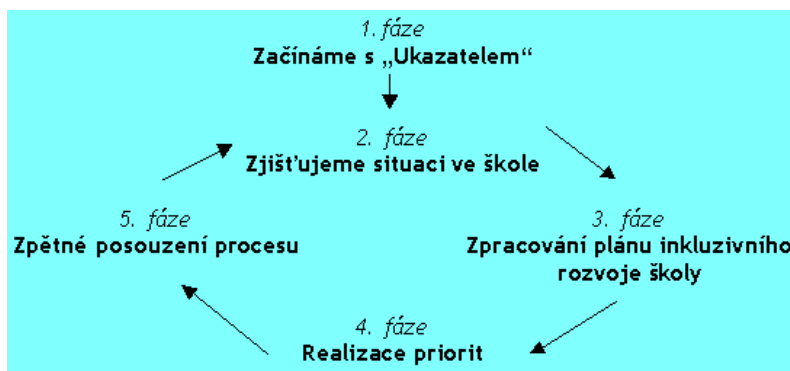
inkluzivního rozvoje, o kterých se zatím vůbec neuvažovalo. Učitelé například zjišťují, že jejich škola je v některých ohledech méně inkluzivní, než se zprvu domnívali. Na druhé straně však nalézají nové zdroje na podporu učení a zapojení na straně učitelů, studentů, rodičů/pečovatelů a v okolní komunitě.

Školy mohou s „Ukazatelem“ pracovat samostatně, ale mnohé vítají podporu zvenčí, a to zejména v počátečních fázích. Celý proces můžeme zahájit workshopem pro hlavní představitele školy, který povede někdo, kdo již má s „Ukazatelem“ zkušenosti.

Fáze 1

Začínáme s „Ukazatelem“ (čtvrtletí)

- Vytvoření koordinační skupiny
- Zhodnocení přístupu k rozvoji školy
- Zvýšení informovanosti o „Ukazateli“
- Zjištění stávající situace za pomoci klíčových pojmů, oblastí a okruhů
- Další rozvedení poznatků za pomoci měřítek a otázek
- Příprava na práci s dalšími skupinami



První fáze procesu práce s „Ukazatelem“ začíná ustavením koordinační skupiny, která zohledňuje uspořádání školy. Cílem skupiny je posoudit existující proces rozvoje školy a zakomponovat do něj postupy, které nabízí „Ukazatel“. Členové skupiny informují všechny pracovníky školy o tom, co je čeká, a sami se seznamují s dostupnými materiály a připravují se na proces hodnocení současné situace ve škole. do něj budou zapojeni učitelé, členové správního orgánu, rodiče/pečovatelé a studenti. Tato fáze může trvat přibližně jedno čtvrtletí.

Aby mohla koordinační skupina pracovat systematicky a strukturovaně, je tato fáze rozčleněna do 12 aktivit. Jejich realizace předpokládá, že si členové skupiny prostudovali 1. část „Ukazatele“. na jednotlivé aktivity budou vymezeny časové limity a měly by být prováděny v menších skupinkách o maximálně 4 členech. Lze je také realizovat v rámci workshopů se skupinami učitelů a dalších pracovníků školy, kteří se tak seznámí s příslušnými materiály a budou se moci snadněji rozhodnout, jak je využijí.

Vytvoření koordinační skupiny

Pokud má být „Ukazatel“ přínosem pro rozvoj školy, musí být do procesu jeho realizace zapojen ředitel i ostatní vedoucí pracovníci školy. Iniciátorem může být tým pověřený plánováním rozvoje. v týmu by měl mít své místo koordinátor pro podporu učení a v případě potřeby i koordinátor pro podporu dětí, které se učí angličtinu jako další jazyk. je důležité, aby skupina zohledňovala genderové a etnické složení školy. Jejimi členy mohou být i zástupci rodičů/pečovatelů, studentů, členů správního orgánu či nepedagogičtí pracovníci. Průběžně mohou být kooptováni noví členové. Koordinační skupina pro práci s „Ukazatelem“ se bude na jednotlivých školách lišit vzhledem k jejich různé velikosti a charakteru. na velkých sekundárních školách může mít každé oddělení svůj vlastní plánovací tým a všechny bude zastřešovat tým centrální.

Všichni členové skupiny musejí mít přístup k příslušným materiálům. za tímto účelem je možné jednotlivé texty i jejich části kopírovat. Každý člen skupiny bude

potřebovat vlastní šanon, kam může vkládat další údaje, ukazatele, otázky, rozborů diskuzí s ostatními pracovníky, či průsvitky pro presentační účely.

„Kritický přítel“

Často se osvědčuje praxe, kdy si koordinační skupina zvolí takzvaného „kritického přítele“. Měl by to 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 bude vystaven. Může to být někdo, kdo má již s „Ukazatelem“ zkušenost a může škole pomoci s podrobným zjišťováním a analýzou názorů učitelů, členů správního orgánu, rodičů/pečovatelů a studentů.

Úlohu „kritického přítele“ může sehrát učitel z jiné školy, výchovný poradce, školní psycholog či pracovník vysokoškolské instituce. Známe příklad primární a sekundární školy, jejichž koordinátoři pro podporu učení působili jako „kritičtí přátelé“ sobě navzájem, a tak využili této příležitosti k posílení vzájemných vazeb.

„Ukazatel“ v praxi
„Škola, která zvažuje uplatnění „Ukazatele“, by se měla spojit s jinou školou (jednou či více) a vzájemně se podněcovat ke změnám a rozšiřovat záběr společné diskuse“.

„Kritický přítel“ se také může zasadit o to, aby se škola nevyhýbala sporným otázkám. Na druhé straně je však třeba, aby členové koordinační skupiny postupovali citlivě, když budou žádat své kolegy, aby se s nimi podělili o své názory a postoje.

Inkluzivní praxe

Koordinační skupina se 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.

„Ukazatel“: Co chci pro svého syna?

Můj úžasný, milý a zábavný syn je v pořádku tak, jak je. Miluje fotbal, rád kreslí, hraje si s auty a směje se s kamarády jako každý jiný šestiletý kluk. Má Downův syndrom. On v tom však nevidí problém. Nepotřebuje, aby ho někdo měnil nebo léčil. Potřebuje se zapojit a někam patřit. Proto je „Ukazatel“ pro mě jako rodiče a pomocníka takovým přínosem. Pomáhá totiž naší škole zkoumat, co dalšího je třeba změnit a upravit ať již ve škole samotné, v osnovách či v našem myšlení tak, aby Sonny mohl být tam, kde je jeho místo.

Vytvořili jsme koordinační skupinu, kde je ředitel a vedení školy, koordinátor pro podporu učení, člen správního orgánu pro podporu učení a já jako zástupce

rodičů. Jako „kritického přítele“ jsme si vybrali školního psychologa mimo naši spádovou oblast.

Zhodnocení přístupu k rozvoji školy

Práce s „Ukazatelem“ umožní škole zhodnotit, jakým způsobem přistupuje ke svému rozvoji. Školy se v tomto ohledu velmi liší. Na některých je rozvoj předmětem poměrně systematické spolupráce velké skupiny lidí (takový proces popisujeme zde). Na jiných školách zpracuje několik pracovníků písemný dokument v reakci na požadavky školní inspekce. „Ukazatel“ může být podnětný ve všech těchto případech.

Vedle formálního plánu rozvoje probíhají na škole pravděpodobně i další činnosti, které v něm nejsou zahrnuty. Ty mohou být iniciovány v rámci školy nebo jako součást místních či celostátních akcí. Proces, který nabízí „Ukazatel“, vám umožní zjistit, jestli se některé aktivity nepřekrývají, zlepšit jejich koordinaci a zprostředkovat vědomosti určité skupiny lidí ostatním ve škole.

Aktivita 1: Posouzení způsobu plánování rozvoje školy (navržená doba: 1 hodina)

Členové skupiny mohou postupovat podle následujících otázek:

- Jak vznikl plán rozvoje školy?
- Jaký je jeho obsah?
- Jak je realizován?
- Jaké další rozvojové aktivity jsou realizovány?
- Jak jsou koordinovány?
- Jak lze zlepšit proces plánování a obsah plánu?

Zvýšení informovanosti o „Ukazateli“

Než padnou jakákoliv konkrétní rozhodnutí v oblasti plánování, je třeba, aby se s „Ukazatelem“ seznámili členové širší školní komunity. Informační schůzku může vést buď někdo externí, například zástupce místního školského úřadu, který již s „Ukazatelem“ pracoval, nebo pracovník školy (např. předseda koordinační skupiny), který s příslušnými materiály je dobře seznámen. Na základě této schůzky může být rozšířen počet členů koordinační skupiny.

Zjištění stávající situace za pomoci klíčových pojmů, oblastí a okruhů

Než budou členové koordinační skupiny s „Ukazatelem“ seznamovat ostatní, je třeba, aby nejprve sami mezi sebou prodiskutovali a dospěli ke společnému názoru. Mohou začít s výměnou názorů na současný stav ve škole s pomocí klíčových pojmů,

oblastí a okruhů, které „Ukazatel“ nabízí. Až poté přijdou na řadu měřítka a otázky. Pomocí aktivit č. 2, 3 a 4 lze během schůzky nebo několika schůzek systematicky zmapovat existující názory. Členové skupiny by měli mít na paměti, že jakékoliv náměty pro další rozvoj školy jsou v této fázi pouze provizorní a je třeba počkat na názory celé školní komunity.

Aktivita 2: Co je to inkluze? (30 minut)

Členové skupiny pro práci s „Ukazatelem“ by měli prodebatovat své názory na tuto problematiku:

Do jaké míry je inkluze dávana do souvislosti s „dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami“?

Do jaké míry je inkluze spojována se studenty, jejichž chování je vnímáno jako problematické?

Dále by měla být pozornost věnována rámečku 1 na straně (4) - Inkluze ve vzdělávání. Uvedené předpoklady a procesy souhrnně vyjadřují přístup k inkluzi, který „Ukazatel“ prosazuje. Skupina by měla každý bod krátce prodiskutovat. Ze zkušenosti lze doporučit, aby diskuze v této fázi netrvala příliš dlouho. Názory jsou totiž často velmi vyhraněné a není příliš pravděpodobné, že všichni budou zcela souhlasit s tím, jak jednotlivé aspekty inkluze prezentuje „Ukazatel“. Je třeba, aby bylo dosaženo shody v tom, že inkluze se týká všech studentů, kteří čelí překážkám v učení a zapojení za jakéhokoliv důvodu, a že jde o změnu školní kultury, politiky a praxe. Vyřešení hlubších rozdílů v názorech mimo tento základní konsensus by mohlo trvat dosti dlouho. Ze zkušenosti víme, že názory na inkluzi se při práci s „Ukazatelem“ stále přehodnocují a dále formují.

Aktivita 3: Překážky a zdroje (20 minut)

Členové koordinační skupiny by se měli vrátit k oblastem a okruhům vymezeným v rámečku 4 na straně 9. Mohou použít jednotlivé body jako osnovu pro zjišťování překážek a zdrojů v rámci odpovědí na následující otázky:

- Jaké překážky v učení a zapojení vznikají v důsledku školní kultury, politiky a praxe?
- Kdo v naší škole čelí překážkám v učení a zapojení?
- Jaké zdroje lze mobilizovat na podporu učení a zapojení a rozvoje školní kultury, politiky a praxe?

Aktivita 4: Co je to podpora? (20 minut)

Podpora je obecně popsána v 1. části na straně 7 jako „veškeré aktivity, které zvyšují schopnost školy reagovat na různorodost studentů“. Koordinační skupina se zde může zaměřit na následující otázky:

- Jaké aktivity jsou na škole považovány za podporu?
- Jaké důsledky má definice podpory předložená v „Ukazateli“ pro práci zaměstnanců školy?
- Jaké důsledky má tato definice pro koordinaci podpory?

Další rozvedení poznatků s pomocí měřítek a otázek

Členové koordinační skupiny si musejí prostudovat uvedená měřítka a otázky a zároveň způsob, jak je využít k dalšímu zkoumání školní kultury, politiky a praxe. Měřítka a otázky staví na existujících poznatcích a stimulují podrobnější analýzu tím, že směřují k záležitostem, o kterých zatím nebyla řeč.

Aktivita 5: Použití měřítek ke stanovení námětů k dalšímu zkoumání (25 minut)

Smyslem této aktivity je vymezit témata, kterým je třeba se dále zabývat. Seznam měřítek je uveden na stranách 42 - 44. Lze postupovat formou dotazníku (dotazník č. 1 na str. 91 - 93) nebo prostřednictvím karet, kdy na každé bude uvedeno jedno měřítko. Dotazníky mohou být vyplněny buď individuálně a pak porovnány s ostatními ve skupině, aby se mohly probrat rozdíly. Jinou možností je rozdělit karty na čtyři hromádky podle toho, do jaké míry dané tvrzení odpovídá situaci ve škole. U každého tvrzení jsou možné čtyři odpovědi: „rozhodně souhlasím“, „spíše souhlasím“, „nesouhlasím“ a „potřebuji více informací“. Karty roztrídíme na hromádky, které budou označeny těmito odpověďmi. Možnost „potřebuji více informací“ volíme tehdy, jestliže význam měřítka není jasný, případně pokud není k dispozici dostatečné množství údajů. Přesný význam měřítka zjistíme prostřednictvím otázek ve 3. kapitole, které se k němu vztahují.

Na konci dotazníku je prostor pro priority rozvoje (nejvíce 5). Dotazník i karty slouží k tomu, abychom se zaměřili jednotlivé aspekty školy a *dokázali tyto priority stanovit*. Pokud dáváme dotazník k vyplnění dalším osobám, je třeba mít na paměti, že důležité jsou priority, nikoliv vyplnění celého dotazníku. Podrobný rozbor obsahu dotazníků a tvorba grafů, diagramů a tabulek může představovat nepříjemně dlouhý proces a posunout tak zahájení práce na dalším rozvoji. Skupina by si tedy měla stanovit prozatímní priority.

Tato aktivita také nabízí možnost zvážit, jak přínosné je používání dotazníků. Všechna měřítka jsou formulována tak, že souhlasná odpověď znamená pozitivní hodnocení školy. to může být pro někoho podnětem k tomu, aby charakterizoval svou školu jako inkluzivnější, než ve skutečnosti je. je třeba, aby členové koordinační skupiny toto vedli v patrnosti a navzájem od sebe požadovali doložení jednotlivých stanovisek.

Aktivita 6: Diskuze o možnostech doložení názorů (20 minut)

Členové skupiny by společně měli vybrat jedno měřítko, kde si škola vede dobře, a jedno, kde jsou podle nich rezervy co se týče dalšího rozvoje. v obou případech by měli svou volbu vhodným způsobem podložit s přihlédnutím k následujícím otázkám:

- Do jaké míry se názory na toto měřítko shodují?
- Čím lze názory na toto měřítko podložit?
- Jak lze dokázat, že jiná měřítka ve stejné nebo v jiné oblasti tento názor podporují?
- Jaké další informace mohou být užitečné?

Aktivita 7: Propojení měřítek s otázkami: kultura, politika a praxe (35 minut)

Při posuzování stávající situace školy s pomocí materiálů v „Ukazateli“ je vždy nutno sledovat vazbu mezi měřítky a otázkami, které upřesňují jejich význam. Členové koordinační skupiny by měli ve dvojicích vybrat za každou oblast jedno měřítko, kde existují rezervy z hlediska dalšího rozvoje, a jedno, kde si podle jejich mínění škola vede dobře. Mělo by sem být zahrnuto i měřítko z 6. aktivity. Poté by se měli zaměřit na otázky za jednotlivými měřítky, i když jsou jednotlivé otázky ze stylistických důvodů formulovány tak, aby nabízely jednoduchou odpověď ano/ne, je třeba je vnímat jako otázku typu „do jaké míry“. Odpovědi mohou mít stejný počet variací jako v případě měřítek: „rozhodně souhlasím“, „spíše souhlasím“, „nesouhlasím“ a „potřebuji více informací“. Vybraná měřítká a příslušné otázky by měly být posouzeny s přihlédnutím k následujícím otázkám:

- Do jaké míry jsou otázky relevantní?
- Jaké další otázky je třeba formulovat?
- Na jaké nové oblasti rozvoje otázky poukazují?

Doporučujeme, aby se otázkám věnovala skutečně aktivní pozornost. Je možné je měnit a formulovat nové tak, aby odpovídaly dané situaci na škole.

Aktivita 8: Prostudování všech měřítek a otázek (1hodina)

Tuto aktivitu je možné realizovat mezi jednotlivými schůzkami. Členové koordinační skupiny by si měli samostatně prostudovat všechna měřítká a otázky. Smyslem není provést komplexní zhodnocení školy, ale seznámit se podrobně s těmito materiály. Měli by odpovědět na každou otázku, poznamenat si, na co dalšího je třeba se v dané souvislosti zaměřit, případně navrhnout nové otázky. Poté by si měli vzájemně sdělit své poznatky. Někdy otázky upozorní na určitý aspekt, který lze bez problému změnit, někdy vyvolají hlubší úvahy o dalekosáhlých změnách, které je třeba provést.

Aktivita 9: Stanovení priorit a plánování intervencí (30 minut)

Stanovíme-li prioritu v jedné oblasti, musíme ji podpořit i v ostatních oblastech. Pokud je například za prioritu v rámci oblasti B vybráno zpracování strategie proti šikaně, měla by existovat vazba na měřítká vztahů v oblasti A.

Skupina by měla zvolit jedno měřítko, kde bude pravděpodobně nutné provést změny, a měla by zvážit následující otázky:

- Jaké změny jsou třeba v ostatních oblastech tak, aby podpořily rozvoj v rámci zvoleného měřítka?
- Jak lze použít příslušné otázky k dalšímu zkoumání problematiky související se zvoleným měřítkem?
- Jak lze podpořit další rozvoj v rámci zvoleného měřítka?

Aktivita 10: Vyplnění shrnujícího formuláře (20 minut)

Ve 4. části je k dispozici shrnující formulář, kde si členové skupiny mohou zaznamenat zvolené priority dalšího rozvoje. Pokud má být jakákoliv změna náležitě podpořena, je třeba, aby se pracovalo na změnách ve všech oblastech a v každém okruhu. Priorita může být stanovena z hlediska jednoho či více měřítek, jedné či více otázek, případně z hlediska konkrétní věci, která je pro školu důležitá a která v měřítcích a otázkách v „Ukazateli“ není zahrnuta.

Aktivita 11: Shrnutí práce skupiny (20 minut)

Členové koordinační skupiny se mohou zamyslet nad tím, do jaké míry jejich práce s měřítky a otázkami rozšířila stávající povědomí o školní kultuře, politice a praxi (2., 3. a 4. aktivita). Mohou přitom přihlídnout k následujícím otázkám:

- Co škola podniká za účelem odstranění překážek v učení a zapojení?
- Co je třeba doladit?
- Co vyžaduje další šetření?
- Jakých nových iniciativ je zapotřebí?

Aktivita 12: Vymezení a překonávání překážek při práci s „Ukazatelem“ (20 minut)

Po důkladném prostudování materiálů obsažených v „Ukazateli“ by se skupina měla dohodnout, jak s nimi nejlépe seznámit školu a jaké problémy při tom mohou vyvstat. Mělo by být přihlídnuto k následujícím otázkám:

- Jaké překážky se mohou objevit během práce s „Ukazatelem“?
- Jak je možné tyto překážky odstranit?
- Jak nejlépe presentovat „Ukazatele“?

Příprava na práci s ostatními skupinami

Než začnou členové koordinační skupiny pracovat s ostatními skupinami, musejí si pročíst a navzájem prodiskutovat pokyny k 2., 3., 4. a 5. fázi.

Vyšší sekundární škola v Tetmore²¹

Na škole v Tetmore se „Ukazatel“ stal ústředním referenčním materiálem. Používá se různým způsobem k posuzování a hodnocení současných aktivit a k plánování a prosazování inkluzivního přístupu k novým iniciativám. v rámci jedné z aktivit rozvoje zaměstnanců byly například uplatněny otázky k měřítku A.2.1 „Od všech studentů se toho hodně očekává“ za účelem systematického vedení diskuze o zlepšování studijních výsledků. Škola uplatňuje „Ukazatel“ i při posuzování všech aspektů poradenství a péče o osobnostní a morální rozvoj dětí. Tuto iniciativu realizovala skupina, ve které byli zastoupeni vedoucí různých oddělení školy a jejich zástupci, takže reprezentovala školu jako celek a nikoliv pouze oddělení podpory učení.

„Ukazatel“ pomohl rozvinout diskuze o budování lepších pracovních vztahů mezi učiteli a jejich asistenty. Asistenti učitelů dostali možnost, aby podrobně pohovořili o své práci a potřebách. Výsledkem je mnohem intenzivnější spolupráce s učiteli při přípravě i během samotné výuky. Školu navštěvuje mnoho studentů s různými vadami a „Ukazatel“ pomohl učitelům v rozšíření povědomí o inkluzi, která spočívá v odpovědnosti všech pracovníků školy za všechny studenty. na podporu tohoto procesu přišla škola s takzvaným „fialovým šanonem“, který dostal každý pracovník a kde jsou uvedeny informace o učení všech studentů na škole.

Po celou řadu let se oddělení podpory učení angažuje ve vývoji osnov a zároveň v podpoře studentů. Jednotlivá oddělení odpovědná za vývoj osnov předkládají své návrhy na zpracování určitých tematických oblastí oddělení pro podporu učení. na základě jednoho z návrhů byly využity některé aspekty „Ukazatele“ při přípravě osnov tělesné výchovy, jejichž základem byla větší podpora pro studenty, pro které není angličtina rodný jazyk. Posun nastal i v začleňování zdravotně postižených studentů do běžných sportovních aktivit namísto samostatných „závodů pro postižené“ v závěru dne.

Na základě práce s „Ukazatelem“ začali organizátoři školních výletů přejímat odpovědnost i za zapojení postižených studentů tam, kde bylo dříve odpovědné oddělení pro podporu učení. na jednom výletu jeli studenti k řece, kde nebyl přístup pro vozíčkáře. Cílem dalšího výletu (v souladu s probíranou látkou) už byl statek, kam vozíčkáři mohli. Když se jelo do zahraničí, oddělení podpory učení pouze zajistilo předběžná opatření pro postižené studenty a pak již veškeré organizační záležitosti převzal vedoucí oddělení, které výlet organizovalo, včetně komunikace s řidičem a rodiči. Výsledkem byla účast tří postižených studentů.

„Ukazatel“ dále pomohl zlepšit koordinaci a komunikaci mezi odborníky, kteří navštívili školu v souvislosti se studenty s autismem či některými jeho projevy. Byla ustavena pracovní skupina, ve které byl zastoupen psycholog, logoped, poradce pro podporu vhodného chování a asistent oddělení podpory učení. Práce těchto odborníků byla pro školu velmi prospěšná. Přepracovali například osnovy pro sexuální výchovu tak, aby byly vhodné pro všechny studenty. Dále připravili s pomocí rodičů zprávu o různých způsobech vzájemné spolupráce.

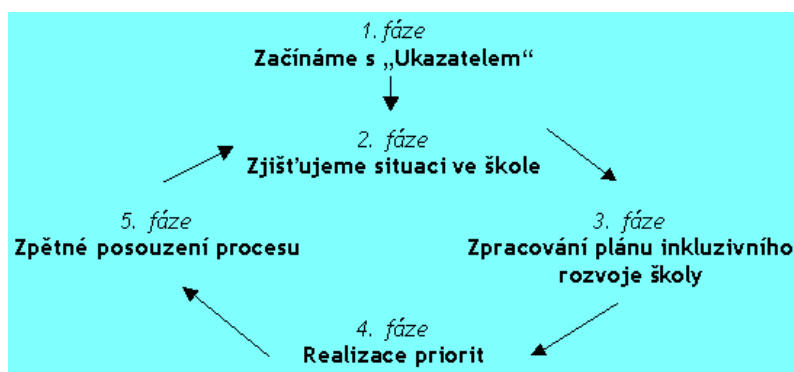
Jeden z učitelů se o roli, kterou „Ukazatel“ ve škole sehrál, vyjádřil takto: „Ukazatele“ je možné uplatnit ve nejruznějších prostředích a nejruznějšími způsoby... (ale) my ve finále žádný „Ukazatel“ potřebovat nebudeme, protože se stane neoddělitelnou součástí všeho, co děláme.“

²¹ Pozn. překladatele - zde jde o školu, kterou navštěvují děti od 13 do 18 let.

Fáze 2

Zjišťujeme situaci ve škole (pololetí)

- Zjišťování názorů učitelů a členů správního orgánu
- Zjišťování názorů studentů
- Zjišťování názorů rodičů/pečovatelů a členů místních komunit
- Určení priorit rozvoje



Koordinační skupina se o své vědomosti získané studiem „Ukazatele“ podělí s ostatními pracovníky školy, se členy jejího správního orgánu, rodiči/pečovateli a ostatními členy školní komunity. Pak členové skupiny posoudí výsledky těchto konzultací a podniknou kroky k případnému doplnění chybějících informací. Následně je třeba společně odsouhlasit priority dalšího rozvoje.

Realizace této fáze bude podobně jako u ostatních aspektů práce s „Ukazatelem“ na každé škole jiná. Za volbu nejvhodnějšího možného postupu odpovídá koordinační skupina.

Zjišťování názorů učitelů a členů správního orgánu

Skupina bude postupovat stejně jako v 1. fázi. Bude tedy zjišťovat současnou situaci s pomocí klíčových pojmů, rámce pro posouzení současné situace a měřítek a otázek s cílem vymezit priority dalšího rozvoje.

Způsob shromažďování informací o škole závisí na velikosti a typu školy (zda jde o primární nebo sekundární školu). Na velkých školách pravděpodobně nebude z praktických důvodů vhodné pracovat se všemi zaměstnanci školy najednou s výjimkou úvodní informační schůzky. S procesem se lze seznamovat

„Ukazatel“ v praxi
„Vyvolal diskusi, ke které by jinak nikdy nedošlo.“

po odděleních nebo ročníkových skupinách, kdy v každé bude působit člen koordinačního týmu. Pro konkrétní témata mohou být vytvořeny různě složené skupiny.

Veškeré názory vyslovené v průběhu konzultací je třeba vnímat jako příležitost k diskusi a objevení dalších skutečností. Shromažďování informací musí probíhat různými způsoby, aby se mohli vyjádřit i ti, kdo se nemohou dostavit na konkrétní schůzku nebo nechtějí hovořit ve velké skupině. Koordinační skupina například bude muset zorganizovat zvláštní schůzku pro asistenty pedagogů, pro pracovníky vykonávající dozor během oběda či pro méně zkušené učitele. S měřítky a otázkami lze pracovat i samostatně a pak výsledek odevzdat.

„Den rozvoje zaměstnanců“

Jednou z možností, jak zahájit sběr informací, je takzvaný „den rozvoje zaměstnanců“, kdy se ke společné práci sejdou pracovníci školy a členové správního orgánu. Jestliže vše proběhne podle plánu, budou mít zaměstnanci pocit, že se s nimi počítá, a motivaci něco pro inkluzi ve škole udělat. Jak může takový den probíhat, je nastíněno v rámečku 7 s odkazy na aktivity, které jsou součástí 1. fáze. Tato akce může být společná i pro více škol, z nichž jedna už s „Ukazatelem“ začala pracovat.

Nejprve se vyberou jednotlivé aktivity a upraví se podle situace. Pak je třeba rozhodnout, jak se bude pracovat s měřítky a zda se bude kopírovat dotazník č. 1 (Měřítko). Budou se zaznamenávat názory jednotlivých skupin a v závěru bude třeba vybrat shrnující formuláře.

Členové koordinační skupiny na základě své zkušenosti se studiem „Ukazatele“ dokáží posoudit, kolik času konkrétní úkoly zaberou. Je třeba, aby na jednotlivé aktivity dohlíželi a zajistili, aby jim byla věnována náležitá pozornost.

Někteří lidé mohou být při studiu materiálů v „Ukazateli“ poněkud rozčarování, protože mají pocit, že se po nich chce, aby všechno naráz změnili. Je třeba zdůraznit, že účelem posouzení současného stavu je vymezit priority dalšího rozvoje, nikoliv provést dalekosáhlé změny.

Rámeček 7 Den rozvoje zaměstnanců: sonda do učení a zapojení ve škole

| | |
|---------------|---|
| 9,30 - 10,00 | Presentace „Ukazatele“ (všichni zaměstnanci) |
| 10,00 - 11,00 | Práce s klíčovými pojmy a rámcem pro posouzení současné situace - sdílení informací - 3. aktivita (malé skupiny) |
| 11,00 - 11,30 | Přestávka (káva, čaj) |
| 11,30 - 12,30 | Práce s měřítky 5. a 6. aktivita (malé skupiny) |
| 12,30 - 13,30 | Oběd |
| 13,30 - 14,30 | Práce s měřítky a otázkami 7. aktivita a zahájení 8. aktivity - pokračování v dalších dnech (malé skupiny) |
| 14,30 - 15,30 | Diskuze o oblastech, kde je nutný další rozvoj a doplnění informací - 9. a 10. aktivita (skupiny, pak všichni pracovníci) |
| 15,30 - 15,45 | Další kroky (vede koordinační skupina) |
| 15,45 | Občerstvení |

Témata vyžadující další pozornost nebo doplnění informací

Obecně platí, že když lidé začnou pracovat s měřítky a otázkami, mají pocit, že jsou schopni říci, ve které konkrétní oblasti je třeba něco podniknout. Mohou ovšem také zjistit, že v některé oblasti nemají všechny potřebné informace. v některých bodech, kde panuje všeobecná shoda, se budou chtít hned pustit

do práce, ovšem některé priority se však objeví teprve poté, co jsou k dispozici informace od všech skupin a poté, co proběhla široká diskuze.

Plánování dalších kroků

V závěru „dne rozvoje zaměstnanců“ by měl předseda koordinační skupiny nastínit, co se bude dít se shromážděnými informacemi. Členové skupiny budou mít za úkol údaje od všech pracovníků a členů správního orgánu zkompletovat. Některé informace od studentů, rodičů/pečovatelů či jiných členů komunity nemusejí být úplné a budou se dále doplňovat. Skupina musí také naplánovat, jak získat údaje od těch, kteří se dne nemohli zúčastnit.

Zjišťování názorů studentů

Školy, které pracují s „Ukazatelem“, zjišťují, že pro rozkrývání překážek a zdrojů mohou být velmi užitečné rozhovory se studenty. Získávání informací o škole v tomto ohledu lze začlenit do vyučovacích osnov například do jazykové výuky, jako součást dokazování v přírodních vědách či jako aspekt občanství v osobnostní a společenské výchově a ve zdravotědě.

„Ukazatel“ v praxi
„Na práci s „Ukazatelem“ byla nejintenzivnější diskuze s rodiči a dětmi o jednotlivých oblastech a měřících.“

Příležitost podílet se na procesu získávání informací by měli mít všichni studenti, i když podrobné konzultace mohou být z časových důvodů vedeny jen s některými z nich. Vhodné je použití dotazníků, nejlépe ve skupině, aby mohla vzniknout diskuze. Zjednodušený a zkrácený seznam měřítek je uveden ve 4. části (dotazník č. 2, str. 94-95). Lze jej doplnit o další otázky zohledňující realitu školy. Tyto otázky by měly být zaměřeny na konkrétní věci - například na názory studentů na výuku cizích jazyků nebo na rizika spojená s užíváním hřiště.

4. část obsahuje i dotazníky, které vyplňovali studenti na primárních a sekundárních školách (dotazník č. 3 a 4, str. 96-99).

Úprava dotazníku pro potřeby studentů

Studenti jedné městské sekundární školy jsou téměř všichni bangladéšského původu, i když v dané oblasti jsou bílí studenti pouze v podstatně menšině. ve škole je také mnohem více chlapců než dívek, protože některé převážně muslimské rodiny volí pro své dcery dívčí školy. Důvodem k obavám jsou místní gangy, jejichž členy jsou i studenti a které negativně působí na vztahy ve škole. Zástupci místní komunity přičítají tento problém zčásti nedostatečné velikosti bytů a domů a chybějícímu zařízení pro sociální a kulturní vyžití dětí. ve škole panují různé názory na to, proč si tak málo studentů volí bengálštinu jako předmět k závěrečné zkoušce GSCE. Vedoucí oddělení moderních jazyků se domnívá, že studenti nemají zájem, kdežto jiní učitelé si myslí, že rodnému jazyku studentů, Sylheti,²² není

²² Pozn. překladatele - nejrozšířenější bengálský dialekt ve Velké Británii.

příkládán dostatečný význam. Rodiče si také stěžují na uspořádání ve sprchách, které nezajišťuje dostatečné soukromí.

K obecné části dotazníku č. 2 byly připojeny následující dodatečně získané konkrétní názory studentů:

- Chtěl bych, aby ve škole bylo stejně kluků a holek.
- Chtěl bych, aby tu bylo víc studentů z různých prostředí.
- Chtěl bych studovat bengálštinu k závěrečným zkouškám.
- Moje rodina se dobře orientuje v tom, co se děje ve škole.
- Učitelé dobře znají okolní komunity.
- Studenti by měli mít možnost během vyučování spolu mluvit v Sylheti.
- Studenti, kteří se učí angličtinu, dostávají potřebnou pomoc.
- Každému studentovi se při vyučování pomůže, když to potřebuje.
- Organizace ve sprchách při tělocviku je uspokojivá.
- Záchody na škole jsou v pořádku.
- V některých hodinách se necítím dobře kvůli svému náboženství.
- Mám strach, abych se nedostal do problému s gangy.
- Můžu ve škole kamarádit se studenty, kteří nebydlí ve stejném místě jako já.
- Můžu se kamarádit se studenty, kteří nechodí do stejné školy a nebydlí v mé čtvrti.
- Rodiče by byli proti, kdyby věděli, s kým se ve škole bavím.
- Kluci a holky v téhle škole se navzájem respektují.
- Je snazší navazovat kontakty se studenty opačného pohlaví ve škole než mimo školu.
- Na téhle škole se s nikým nezachází špatně kvůli barvě jeho pleti.
- Doma mám místo, kde můžu dělat domácí úkoly.
- Když chci, můžu dělat domácí úkoly ve škole.

Někteří studenti možná budou potřebovat pomoc s formulováním odpovědí. U menších dětí je nejlepší každou otázku přečíst a nabídnout pomoc těm, které tak dobře neovládají jazyk, nerozumějí pokynům, nebo nedokáží sepsat své priority. Měli bychom studenty vybízet k tomu, aby odpovídali upřímně a nikoliv tak, aby se zavděčili učitelům či ostatním studentům.

Zjišťování názorů rodičů/pečovatelů a členů místních komunit

Konzultace s rodiči/pečovateli a ostatními členy komunity mohou přispět ke zlepšení komunikace mezi školou a domovským prostředím studentů. Stejně jako

„Ukazatel“ v praxi
„Přišlo to v ideální chvíli Přestali jsme si vytvářet domněnky o tom, co chtějí rodiče, a místo toho jsme se jich začali ptát. Některé z našich domněnek tak úplně pohořely.“

v případě studentů lze dotazníky pro rodiče/pečovatele připravit na základě zkráceného výčtu měřítek a dodatečných konkrétních otázek. Příklad takového dotazníku je na ve 4. části na str. 100-101 (dotazník č. 5). Dotazník může vzniknout ve spolupráci s rodiči, kteří jsou členy správního orgánu školy a kteří

se také mohou podílet na organizaci konzultačních skupin. v jednom případě se angažoval rodič, kterého škola zaměstnala jako kontaktní osobu, a člen koordinační skupiny - společně zajistili překlad otázek pro rodiče, kteří ovládali jiné jazyky než angličtinu, a během konzultací pak tlumočili. Jiné školy si zase vyměnily přeložené dotazníky. Koordinační skupina může pro schůzky s rodiči najít

prostory mimo školu, pokud se domnívá, že jich tak přijde více. Možná bude třeba hledat různé způsoby, jak účast rodičů zajistit.

Konzultační skupina může začít následujícími otázkami:

- Co by pomohlo zkvalitnit proces učení vašeho dítěte/děti na této škole?
- Co by se mělo udělat, aby vaše dítě/děti byly na této škole spokojenější?
- Co byste nejvíce chtěli na této škole změnit?

Dotazník se může použít jako další krok v návaznosti na diskuzi nebo k získání informací od těch, kteří se schůzky nemohli zúčastnit.

„Ukazatel“ v praxi
Díky „Ukazateli“ se setkali
nejrůznější členové školní
komunity. Vznikla diskuze a
ventilovaly se problémy, které se
pak velmi rychle vyřešily.“

Kromě rodičů/pečovatelů je dobré zjistit i názory ostatních členů okolních komunit. Studentská populace nemusí odrážet jejich složení z hlediska etnické příslušnosti, postižení

či společenské třídy. Pokud škola zná názory představitelů těchto komunit, může snadněji budovat svou reprezentativní pozici.

Zapojení rodiny

Na jedné primární škole je 96% dětí asijského původu. Jejich rodiny pocházejí převážně ze dvou vesnic v Pákistánu. Pracuje s nimi 14 učitelů a 8 asistentů. Někteří jsou bilingvní a podobného původu jako studenti. v nedávné době se škola začala v rámci jedné ze svých iniciativ zaměřovat na zapojení rodičů. Začaly se například organizovat pravidelné workshopy, kde se rodinní příslušníci učí, jak pomáhat dětem doma se čtením. Podle ředitele školy pomohly tyto změny zajistit větší míru inkluze ve školních činnostech.

Dva rodiče/pečovatelé byli členy školní koordinační skupiny pro práci s „Ukazatelem“. ve skupině byl dále ředitel školy, jeho zástupce, dva učitelé, bilingvní asistentka pro péči o malé děti a školní psycholog v roli „kritického přítele“.

Jako jednu z prvních aktivit zorganizovala skupina schůzku s rodiči/pečovateli. k vyvolání diskuze posloužil dotazník sestavený z vybraných měřítek a otázek. v komunikaci pomáhali tlumočníci. Účast na schůzce byla vysoká a rodiče/pečovatelé byli velice sdílní. Ředitel školy to považoval za úspěch, protože vznikla debata na téma inkluze, na základě které pak mohli pracovníci školy formulovat priority dalšího rozvoje.

Určení priorit rozvoje

Co je možné změnit na školní kultuře, politice a praxi, aby se zlepšil proces učení a míra zapojení studentů?

Analýza

Sestavení priorit pro školu jako celek vyžaduje, aby koordinační skupina podrobně analyzovala priority, které uvedli všichni, kdo se zúčastnili konzultací. Jde o náročnou práci, kterou by mělo dělat více lidí, zejména na velké škole. Svými schopnostmi může přispět i „kritický přítel“. Školy do tohoto procesu běžně zapojují například studenty pedagogických vysokých škol, školní psychology a akademické pracovníky. Vzhledem k tomu, že konzultace probíhají po určitou dobu, je možné shromažďovat informace postupně za každou skupinu. v první fázi je třeba údaje získané od studentů, rodičů/pečovatelů, pracovníků školy a členů správního orgánu ponechat oddělené, aby mohly být zohledněny jednotlivé úhly pohledu. Svůj význam může mít i sledování názorů pracovníků školy podle jednotlivých podskupin (např. asistenti učitele). Můžeme mít i samostatné údaje za různá oddělení.

Sběr dalších informací

Může se stát, že koordinační skupina bude k sestavení konečného seznamu priorit potřebovat doplňující informace. Například bude třeba rozvést a specifikovat názory uvedené během konzultací, analyzovat záznamy o docházce či výsledky zkoušek studentů podle pohlaví a etnické příslušnosti, apod.. při diskuzi může jedna skupina vznést otázky, které musí zodpovědět jiná skupina. Nově přijatí pracovníci školy například mohou být dotázáni na to, jak se k nim přistupovalo v době zapracování.

„Ukazatel“ v praxi
Posiluje rodiče, žáky
a pomocný personál

Shromažďování dalších nezbytných informací může postupně přecházet do samotného procesu změny. Například posuzování priorit v oblasti C bude vyžadovat, aby učitelé a jejich asistenti navzájem zvážili své postupy a přišli s novými nápady na zlepšení výuky a učení, což samo o sobě může vést k širší spolupráci a z kvalitnější vzdělávacího procesu.

Vypracování seznamu priorit

Vytvoření konečného seznamu priorit není pouze otázkou sepsání témat, která se během konzultací nejčastěji objevovala. Je na koordinační skupině, aby zajistila, že finální verze priorit bude zohledňovat i názory méně silných skupin a především názory studentů a rodičů/pečovatelů. Priority na tomto seznamu se budou lišit co do rozsahu, časového harmonogramu a zdrojů nezbytných pro realizaci. Je třeba mít současně priority krátkodobější i dlouhodobější.

„Ukazatel“ v praxi
„Upozornil nás na to, jakým
způsobem komunikujeme s rodiči a
jak je zapojujeme.“

Tuto fázi můžeme uzavřít s pomocí oblastí a okruhů, které obsahuje rámec pro posouzení současné situace (rámeček 8). Členové skupiny zváží, jaké důsledky mají priority stanovené v jedné oblasti pro práci v dalších dvou oblastech. Dále musí pečlivě posoudit, zda byly skutečně identifikovány všechny priority ve všech oblastech. Většina priorit bude vyžadovat mobilizaci zdrojů. Priority v některých okruzích „Ukazatele“ již mohou být obsaženy v předchozích plánech rozvoje školy. Svůj návrh konečného seznamu priorit předloží členové koordinační skupiny k jednání ostatními pracovníky školy a členům správního orgánu.

Rámeček 8 Shrnutí priorit rozvoje

OBLAST A Budování inkluzivní *KULTURY*

Budování komunity

Stanovení inkluzivních hodnot

OBLAST B Tvorba inkluzivní *POLITIKY*

Vytváření školy pro všechny

Podpora různorodosti

OBLAST C Rozvíjení inkluzivní *PRAXE*

Organizace učení

Mobilizace zdrojů

V rámečku 9 jsou uvedeny některé priority tak, jak je školy při práci s „Ukazatelem“ definovaly:

Rámeček 9 Priority školy stanovené při práci s „Ukazatelem“

- Zavedení rituálů při vítání nových studentů a pracovníků a při jejich odchodu
- Zajištění rozvoje zaměstnanců tak, aby při výuce lépe reagovali na různorodost
- Zavedení průhledných struktur řízení a kariérového postupu pro asistenty učitelů
- Zlepšení všech aspektů přístupu do školy pro postižené studenty a dospělé
- Podpora pozitivního vnímání etnické různorodosti ve výuce a ve výzdobě třídy
- Vytvoření uceleného systému, který bude zahrnovat všechny typy podpory v rámci školy
- Organizace společné odborné přípravy asistentů učitelů a učitelů
- Rozvoj kooperativního učení u studentů
- Přezkoumání politiky proti šikaně
- Zlepšení přístupu k novým studentům během vstupní fáze
- Zajištění většího zapojení studentů do rozhodování o politice školy
- Zlepšení komunikace mezi školou a rodiči/pečovateli
- Zlepšení pověsti školy mezi místními komunitami.

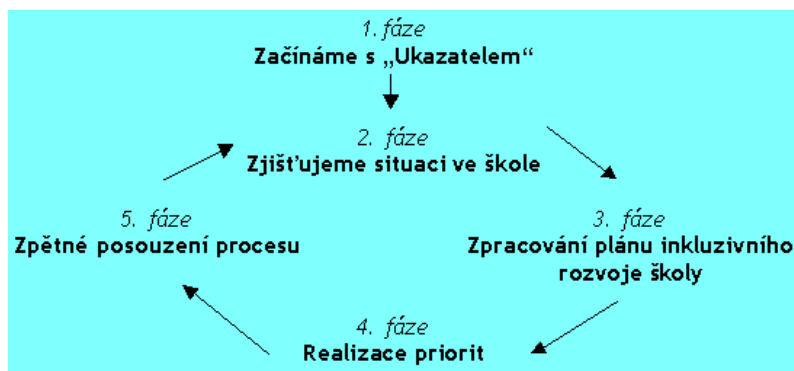
Stavíme na silných stránkách

„Ukazatel“ nám hodně pomohl v tom, že nám potvrdil, co děláme dobře, a podpořil nás ve snaze definovat odpovídající priority. Vytvořili jsme funkci koordinátora pro inkluzi spojením tím, že jsme spojili dohled nad výukou angličtiny jako dalšího jazyka a podporu v rámci „speciálních vzdělávacích potřeb“. Změnili jsme název jazykového oddělení na „oddělení pro jazyk a zdroj komunikace“, abychom zdůraznili podporu studentů v rámci hlavního proudu, nikoliv jejich odlišnost. Původně jsme plánovali školení asistentů učitelů a dozoru při obědě. Díky „Ukazateli“ však vyvstaly jiné problémy, které jsme neviděli: špatné vztahy mezi členy správního orgánu, problémy s domácí přípravou studentů, potřeba zapojení místních komunit a čerpání z jejich zdrojů, a fyzická nepřístupnost naší staré viktoriánské budovy. Všechny tyto body jsme začlenili do plánu na nadcházející rok.“

Fáze 3

Zpracování plánu inkluzivního rozvoje školy

- Zpracování rámce v „Ukazateli“ do plánu rozvoje školy
- Uvedení priorit do plánu rozvoje školy



Třetí fáze práce s „Ukazatelem“, která bude pravděpodobně vyžadovat

několik velice soustředěných jednání, spočívá v revizi plánu rozvoje školy. Tu by měl provést tým, který je za zpracování plánu odpovědný. Na základě práce s „Ukazatelem“ tým rozhodne, do jaké míry se plán rozvoje školy upraví, a zakomponuje do něj priority dohodnuté s ostatními v závěru 2. fáze.

Zpracování rámce v „Ukazateli“ do plánu rozvoje školy

Pokud mají být priority, které definovala koordinační skupina, zapracovány do školního plánu rozvoje a realizovány, je třeba, aby od této chvíle koordinační skupina převzala roli týmu pro plánování rozvoje školy. Tým bude muset rozhodnout, zda práce s „Ukazatelem“ bude jednou ze součástí přípravy plánu, nebo zda se plán bude formovat na základě rámce, který předkládá „Ukazatel“.

„Ukazatel“ v praxi
„Ukazatel“ pro nás představuje hlavní proces sebehodnocení. Další plán rozvoje školy ponese silné stopy jeho vlivu.“

Začlenění priorit do plánu rozvoje školy

Tým pro plánování rozvoje školy má k dispozici seznam priorit rozvoje schválených ve 2. fázi. Ty je třeba zakomponovat do školního plánu rozvoje. Každou prioritu je proto nutno podrobně analyzovat z hlediska harmonogramu, zdrojů a důsledků pro vzdělávání zaměstnanců. Odpovědnost za sledování postupu realizace každé priority by měl mít jeden z členů plánovacího týmu, ovšem odpovědnost za rozvoj jako celek je širší a musí být sdílena. Je třeba zpracovat kritéria pro hodnocení realizace priorit, a to na základě měřítek, která poukazují na konkrétní problém a která můžeme doplnit měřítky a příslušnými otázkami ze stejné nebo jiné oblasti. Tým se zaměří na stávající priority plánu, zváží, do jaké míry přispívají k inkluzivnímu rozvoji školy, a provede potřebné úpravy. Úpravy se mohou vztahovat i k realizaci priorit stanovených na základě inspekce Ofsted. Někdy je obtížné změnit prioritu tak, aby vedla k větší inkluzi. ve školách, které věnovaly mimořádné prostředky na pomoc studentům, aby se mohli dostat přes určitou hranici výkonu v klíčovém testech či závěrečných zkouškách (GCSE), možná budou

chtít zajistit stejné příležitosti i pro studenty, kterým se této mimořádné pomoci nedostalo.

„Ukazatel“ a vzájemná výměna poznatků

Koordinační skupina na jedné primární škole zjišťovala názory studentů, pracovníků školy a rodičů/pečovatelů. po analýze získaných informací se členové skupiny dohodli, že se budou soustředit na rozvoj určitých aspektů práce ve třídě, zejména na následující měřítka:

- C.1.1 Výuka je plánována s ohledem na to, aby se mohli učit všichni studenti.
- C.1.2 V hodinách se podporuje zapojení všech studentů
- C.1.4 Studenti jsou aktivně zapojeni do vlastního procesu učení.
- C.2.1 Rozdíly mezi studenty se využívají jako zdroj pro výuku a učení.

Učitelé měli při přípravě na vyučování v průběhu roku s těmito měřítky a souvisejícími otázkami pracovat. Pak se však rozhodlo, že rozvoj je třeba v praxi stimulovat i jinak. Škola použila dodatečně získané prostředky a umožnila, aby se učitelé navzájem sledovali při výuce. za každé pozorování byly zapsány takzvané „zlaté momenty“ - příklady ze třídy, které názorně ukazovaly, jak lze konkrétní měřítka zavést do praxe. Když se vzájemného pozorování zúčastnili všichni učitelé, vytvořili dvojice a navzájem si sdělovali své zkušenosti. Získané poznatky pak souhrnně zpracovali písemnou formou. Pozornost se zaměřovala například na „dotazy na žáky během hodiny“ či „reakce na vyrušování“. Podle ředitele školy bylo nesmírně těžké podobnou zkušenost vyjádřit: „Museli byste tam být, abyste dokázali ocenit ten intenzivní proces učení, kterým učitelé procházeli“. Společná zkušenost ve třídě byla pro učitele podnětem k tomu, aby začali přemýšlet o vyučovacím stylu svých kolegů a snažili se změnit svůj vlastní styl.

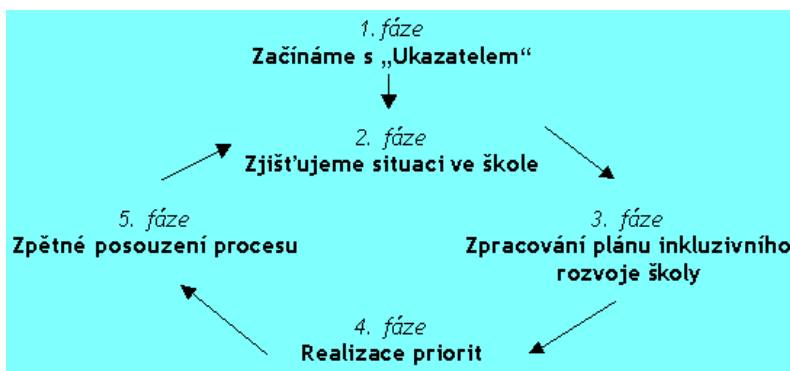
Fáze 4

Realizace priorit (průběžně)

- Realizace priorit v praxi
- Udržování rozvoje
- Zaznamenávání pokroku

Čtvrtá fáze práce s „Ukazatelem“ spočívá v uvedení priorit do praxe. to může vyžadovat další zkoumání situace ve škole v konkrétních aspektech.

Obecně rozvoj podporuje spolupráce, dobrá komunikace a ztotožnění se s inkluzivními hodnotami. Pokrok se hodnotí podle kritérií, která jsou uvedena v plánu rozvoje školy, a čtvrtletně se zaznamenává formou zpráv. Tato fáze není časově omezena.



Realizace priorit v praxi

Podporu rozvoje můžeme ilustrovat na několika příkladech. na jedné sekundární škole se učitelé dohodli, že prioritou je pro ně koordinace podpory. Byly zmíněny slabiny v politice podpory ve vazbě na všechna měřítka v oblasti B, okruh 2 -

„Ukazatel“ v praxi
„Dokázal nás nasměřovat a lépe proniknout do problematiky vstupního období“

Organizace podpory různorodosti. do té době neexistoval společný plán postupu pro učitele odpovědné za podporu chování, učitele poskytující podporu učení a učitele podporující studenty, pro které není angličtina rodný jazyk. Učitelé

se rozhodli, že se společně podrobně seznámí se stávající situací na škole. Během šesti týdnů prováděli vzájemná pozorování a pak diskutovali o svých postřezích a možnostech užší spolupráce. Začali zjišťovat, jaké zkušenosti s podporou mají studenti, a snažili se vidět tuto problematiku jejich očima. Své poznatky sepsali do obecného návrhu pro revizi politiky podpory. Celou iniciativu vedl zkušený učitel odpovědný za vývoj osnov.

Ve druhém případě šlo o primární školu, kde od studentů a rodičů/pečovatelů zjistili, že je trápí problém šikany. Plánovací tým školy se rozhodl uplatnit otázky z měřítka B.2.9 „Šikana je omezena na minimum“ a zpracoval systematický postup pro zjištění postojů k šikaně a zkušenostem s ní. Zaměřili se zejména na následující otázky:

- Sdílejí pracovníci školy, rodiče/pečovatelé, členové správního orgánu a studenti názor na to, co je to šikana?
- Považuje se hrozba přerušování přátelství za zdroj šikany?
- Je vypracováno jasné prohlášení týkající se šikany, které podrobně stanovuje, jaké chování je ve škole přijatelné a nepřijatelné?

- Rozumějí formulacím obsaženým v prohlášení jak pracovníci školy, tak i členové správního orgánu, studenti a rodiče/pečovatelé?
- Mohou se chlapci a dívky obrátit na muže a ženy, kteří jim následně poskytnou podporu?
- Vědí studenti, na koho se mohou obrátit, jestliže se setkají s šikanou?
- Zapojují se studenti do strategií vedoucích k prevenci a minimalizaci šikany?
- Vedou se o případech šikany jasné záznamy?
- Snižuje se počet případů šikany?

Když tým zjistil, jaké konkrétní problémy a v jaké míře se projevují, pokusil se je řešit různými způsoby. při výuce jazyků se četlo, diskutovalo a psalo o přátelství. Bylo založeno diskuzní fórum, kde studenti předkládali své nápady na prevenci a minimalizaci šikany. Byla zpracována a distribuována nová koncepce na potírání šikany v rodných jazycích studentů. Přehledný systém vedení záznamů o případech šikany pomohl identifikovat problematické modely chování u některých studentů. Tým posuzoval snížení výskytu šikany prostřednictvím opakovaných šetření a diskuzí s pomocí otázek v „Ukazateli“ a dalších otázek, které zohledňovaly poznatky z jednotlivých šetření.

Udržování rozvoje

Nasazení všech zúčastněných je třeba udržet během celé realizační fáze. to vyžaduje značné úsilí, protože jsou zpochybňovány hluboce zakořeněné názory a hodnoty členů školní komunity a objevuje se odpor. při realizaci jednotlivých priorit by se nemělo zapomínat na celkovou kulturu školy. Změny směrem k inkluzivnější kultuře vyžadují několik let. Úspěchy na tomto poli však mohou dlouhodobě udržet zájem pracovníků školy, členů správního orgánu, studentů a rodičů/pečovatelů o konkrétní úpravy školní politiky a praxe. ve škole, kde se spolupracuje, mohou jednotliví zaměstnanci navzájem čerpat ze svých poznatků a vzájemně se podporovat.

„Ukazatel“ v praxi
 Největší odměnou je sledovat, co to přineslo dětem: mají pocit ocenění.“

Někteří pracovníci školy, studenti nebo rodiče/pečovatelé nemusí s určitou rozvojovou aktivitou souhlasit. je na plánovacím týmu, aby podnítil diskuzi o názorových odlišnostech a upravil pak konkrétní kroky, aby se s nimi dokázalo ztotožnit co nejvíce lidí.

Tým by měl zajistit, aby všichni byli informováni o tom, co dosud podařilo. Informace mohou být presentovány na různých schůzkách, během dne rozvoje zaměstnanců, prostřednictvím školního zpravodaje, při zápisu nebo konzultacích, při skupinových aktivitách, na půdě studentské rady, na nástěnkách a s pomocí komunitních organizací. Kromě poskytování informací by měl tým stále naslouchat ostatním, zejména těm, kteří mají méně šancí být slyšeni.

Zaznamenávání pokroku

Členové týmu pro plánování rozvoje školy, kteří mají odpovědnost za realizaci jednotlivých priorit, dohlížejí na zaznamenávání postupu realizace a na úpravy

rozvojového plánu na základě konzultací s ostatními členy týmu a dalšími zainteresovanými pracovníky. Tento proces může zahrnovat diskuze s pracovníky školy, studenty, členy správního orgánu a rodiči/pečovateli, zkoumání koncepčních dokumentů a pozorování praxe. Postup realizace priorit by měl být zaznamenáván ve čtvrtletních zprávách v souladu s kritérii začleněnými do plánu ve 3. fázi. Zpráva může obíhat po škole jako součást školního zpravodaje.

Stavíme na inkluzivní filosofii

Naše škola deset let stará, pěkná a dobře udržovaná. Navštěvuje ji 480 studentů ve věku od 9 do 13 let. Nachází se v ekonomicky slabé čtvrti, takže přibližně 50% dětí má obědy zdarma. Ředitelka je pevnou zastánkyní inkluzivních principů, což přisuzuje tomu, že sama v dětství měla obrnu. Její rodiče tvrdě bojovali, aby se mohla vzdělávat v běžné škole. Říká: „Děti mají právo být v běžných školách.... Školy by se měly změnit, aby jim to umožnily.“

Ve škole je šest dětí se zrakovým postižením, i když škola není oficiálně označena jako speciální. Jen se o ní ví, že je vstřícná k dětem s různými vadami. Během bylo z hlavního proudu vyloučeno jen jedno dítě.

Koordinační skupina pro práci s „Ukazatelem“ byla široce reprezentativní a členy byli i rodiče/pečovatelé a členové správního orgánu školy. Měli dva „kritické přátele“. Skupina se rozhodla začlenit „Ukazatele“ do procesu plánování rozvoje školy (na plánování se podíleli všichni zaměstnanci). Konala se řada schůzek, na kterých koordinátoři jednotlivých předmětů informovali kolegy o tom, co se podařilo během daného roku. Když byl na programu následující rok, jednalo se o cílech a rozpočtu. pro ředitelku školy je „Ukazatel“ prostředkem k rozšíření účasti na procesu plánování i posílení snah o identifikaci a překonávání překážek v učení a zapojení. Studenti i učitelé vyplnili dotazníky, které pak analyzoval koordinátor pro podporu učení v rámci svého vysokoškolského studia.

Škola si stanovila za účelem rozvoje inkluze celou řadu priorit. Chtěla mít komplexní strategii „různých příležitostí, aby mohli uspět všichni studenti“. Tato myšlenka se stala jedním z hlavních cílů rozvoje školy v nadcházejícím roce a její součástí byla i celá řada akcí v rámci rozvoje zaměstnanců.

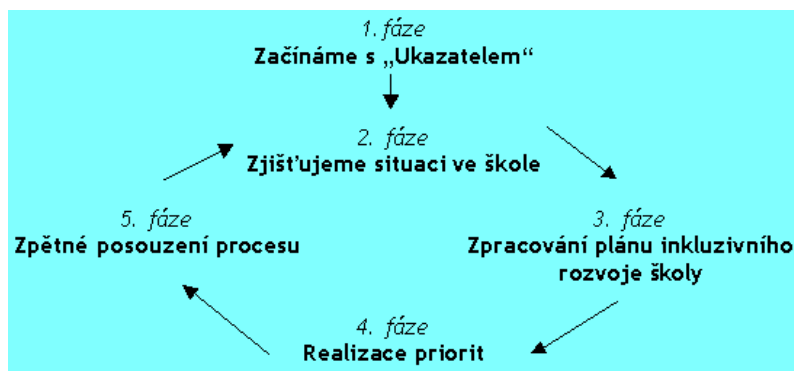
Studenti se vyjádřili v tom smyslu, že mají pocit, že jim učitelé a někdy i ostatní studenti „nenaslouchají“. Vznikl plán na zlepšení stávajících informačních toků včetně ustavení studentského fóra. Učitelé přizvali studenty do vedení diskuzí s tím, že je třeba držet se jádra diskutovaného problému a nevýhodňovat hlasy kamarádů.

Byly zpracovány plány celoškolských akcí, kde se debatovalo o problematice inkluze. Šlo například o témata: vada a omezení; šikana a nadávky; týmová práce a spolupráce; oslava individuality; empatie a soucit; význam společenství na národní a mezinárodní úrovni či pomoc druhému v nouzi. Ředitelka hovořila na téma vada a omezení a bylo to poprvé, kdy studentům řekla o své nemoci a otevřeně s nimi na toto téma diskutovala.

Fáze 5

Zpětné posouzení procesu (průběžně)

- Zhodnocení dosavadního vývoje
- Zpětné přezkoumání práce z „Ukazatelem“
- Pokračování práce s „Ukazatelem“



Tým provede zhodnocení veškeré dosavadní práce. Posoudí posun ve školní

kultuře, politice či praxi a zaměří se i na to, jaké je třeba v „Ukazateli“ provést úpravy. s pomocí měřítek a otázek přizpůsobených školní realitě zhodnotí rozsah změn, ke kterým došlo, a stanoví nové priority pro rozvoj školy v následujícím roce.

Zhodnocení dosavadního vývoje

K tomu, aby členové týmu mohli zhodnotit celkový pokrok, je třeba shromáždit a probrat vše, čím lze vývoj v každé jednotlivé oblasti plánu doložit. Měli by se podívat na změny podle kritérií vymezených v plánu a zamyslet se nad tím, jak je lze uzpůsobit, aby se vztahovala i na nově vzniklé problémy. Dále by měli prodiskutovat, jak v práci pokračovat v dalším roce.

„Ukazatel v praxi“
„Inspektoři Ofsted potěšilo, když viděli, jak inkluze funguje, takže se to vyplatilo.“

Dosažený pokrok lze zhodnotit i tak, že se na začátku nového plánovacího roku znovu vrátíme k jednotlivým oblastem, měřítkům a otázkám. Tak se mohou objevit změny ve školní kultuře mimo konkrétní naplánované priority.

Zpětné přezkoumání práce s „Ukazatelem“

Zhodnotit je nutné i samotnou práci s „Ukazatelem“. to je úkol pro plánovací tým, který by měl zároveň posoudit, jak tento materiál nejlépe použít v dalších letech. Dalším úkolem je zhodnotit, do jaké míry se škola ztotožnila s inkluzivními metodami práce.

„Ukazatel“ v praxi
„Ve škole byl skutečně pěkný binec. „Ukazatel“ nás nasměroval, kudy dál.“

Tým posoudí složení koordinační skupiny pro práci s „Ukazatelem“ a její vazbu na strukturu plánování ve škole. Zhodnotí, jak byli její členové připraveni na jednotlivé úkoly, jak komunikovali s ostatními skupinami a jak se jim dařilo zajistit, aby ostatní poskytovali a získávali potřebné informace a realizovali jednotlivé priority. v tomto procesu může sehrát cennou roli „kritický přítel“. Pokud má však být sebehodnocení úspěšné, musejí být všichni ochotní k sebekritice. v rámečku 10 jsou uvedeny otázky, které může tým při hodnocení využít.

Rámeček 10 Zpětné přezkoumání práce s „Ukazatelem“

- Do jaké míry bylo složení koordinační skupiny vyhovující z hlediska spolupráce mezi jejími členy, komunikace s ostatními a delegování odpovědnosti za konkrétní úkoly?
- Do jaké míry se změnila angažovanost pracovníků školy v prosazování inkluzivnějších způsobů práce?
- Do jaké míry se klíčové pojmy v „Ukazateli“ staly součástí úvah o školní politice či praxi? (Klíčové pojmy: inkluze, překážky v učení a zapojení, zdroje na podporu učení a zapojení a podpora různorodosti).
- Do jaké míry byl proces konzultací inkluzivní a kdo další by se jej mohl v příštích letech zúčastnit?
- Do jaké míry byly oblasti a okruhy v „Ukazateli“ prospěšné z hlediska vytvoření systematického přístupu k plánování rozvoje školy?
- Do jaké míry pomohla měřítka a otázky identifikovat priority nebo některé jejich dílčí aspekty, které by jinak nebyly zvažovány?
- Do jaké míry byly podklady pro posouzení a realizaci priorit relevantní? Jak lze situaci v tomto ohledu zlepšit?
- Do jaké míry přispěla práce s „Ukazatelem“ k zajištění inkluzivnějších způsobů práce?
- Jak se pracuje na tom, aby změny byly trvalé, a co jde v tomto ohledu zlepšit?

Pokračování práce s „Ukazatelem“

V této závěrečné fázi procesu, která může završit jeden rok práce s „Ukazatelem“, přehodnotí plánovací tým jeho koordinaci. v této chvíli je s „Ukazatelem“ obvykle seznámena převažující část pracovníků. Všem nově přijatým se však musí dostat příslušného vysvětlení během období určeného pro zapracování. Další přezkoumání měřítek a otázek může být zdrojem nových informací. 5. fáze přechází plynule zpět do 2. fáze a cyklus plánování rozvoje školy pokračuje.

„Ukazatel“ v praxi
„Tak nějak to s námi srostlo.“

Udání nového směru

Do té doby, než začala pracovat s „Ukazatelem“, byla primární škola v Hindbreak vnímána jako škola s personálními a kázeňskými problémy. ve škole a mezi rodiči a členy správního orgánu panovaly nedobré vztahy. Ředitel školy připustil, že učitelé „předpokládali, že vědí“, co chtějí rodiče. Pracovníkům školy byly „ukládány úkoly, o jejichž smyslu nebyli nijak zvlášť přesvědčeni“. Studenti neplnili očekávání učitelů a jejich pozitivní výsledky nikdo nevnímal. Vztahy s rodiči a mezi učiteli a studenty byly obecně velmi špatné.

Pak byla ustavena koordinační skupina pro práci s „Ukazatelem“. Jejími členy byli zástupci správního orgánu, rodiče a pracovníci školy a vedení se ujal „kritický přítel“, který se těšil vážnosti ve škole i u místního školského úřadu. Rozběhla se široká diskuze a ta byla „velmi podnětná“. Rodiče se například vyjádřili o postojích učitelů k jejich dětem ve smyslu „Nemají o ně zájem“, „Mají své oblíbence.“

Hned na počátku byl zdůrazněn význam dobré komunikace. Ředitel začal s informováním rodičů a členů správního orgánu s tím, že učitelé a další zaměstnanci školy jsou již s „Ukazatelem“ seznámeni. Učitelé a ostatní pracovníci se pravidelně scházeli a tak se všichni dozvídali vše potřebné zhruba ve stejnou dobu, takže nikdo nemusel mít nepříjemný pocit, že je mimo hru. Komunikaci s rodiči zlepšila brožurka sepsaná v jednoduché angličtině a rodiče byli zváni na schůzky, kde se probíraly osnovy a domácí příprava a kde se mohli zapojit do různých činností společně se svými dětmi.

Příchod nových studentů a pracovníků do školy i opouštění jejich bran se stalo jakýmsi „obřadním rituálem“. Například na uvítání dětí první den školy byli pozváni rodiče, učitelé, předseda správního orgánu a předseda sdružení rodičů a učitelů. Pak se rodiče společně s dětmi zúčastnili slavnostního shromáždění, kde děti dostaly desky s logem školy. Na konci školního roku se pro absolventy, rodiče a členy správního orgánu pořádala zahradní slavnost s grilováním a živou hudbou.

Na základě diskuze navrhla škola další změny:

- V reakci na připomínky rodičů k bezpečnosti byl u vchodu do školy nainstalován telefon pro dvousměrné hovory a kamerový systém.
- U vchodu byly umístěny fotografie všech pracovníků školy.
- Děti si vytvořily portfolio, kam si zakládaly své nejlepší práce.
- Klub informačních a komunikačních technologií 6. ročníku začal vydávat týdenní školní zpravodaj.
- Ředitel školy začal dbát na osobní kontakt s dětmi i zaměstnanci vždy na začátku a na konci vyučovacího dne.
- Zavedl se komunitní kruh a zaznamenávalo se dobré chování a výsledky.
- V případě potřeby byli dětem, které měli doma problémy, k dispozici dva asistenti.

„Ukazatel“ podle pracovníků školy umožnil, aby se dítě dostalo do centra pozornosti:

„Představujeme si takový kruh, kde dítě je uprostřed a všichni ostatní - dozor při obědě, učitelé, asistenti, kuchařky, vrátný, školník a uklízečky - jsou kolem něj a všichni mu mají co říct. Dítě se učí a hodně od nás očekává, ale musí také dostat prostor, aby aktivně jednalo, nejen pasivně přijímalo.“

Ustavila se školní rada a „smajlíkový klub“. v něm působili vybraní studenti, kteří se seznámili s problematikou asertivity a zvládání konfliktů s cílem pomáhat těm, kteří se potýkají s pocitem odloučenosti.

Ředitel školy se vyjádřil v tom smyslu, že „Ukazatel“ školu nasměroval ke společnému cíli: „Přínos vidím na všech školách, ale pro ty, které prošly různými zvraty a neklidem, jako ta naše, je to opravdu dobrá cesta.“

3. část

Měřítko a otázky

Seznam měřítek • 42

Měřítko s otázkami • 45

Oblast a *Okruh A.1* Budování komunity • 45

Oblast a *Okruh A.2* Stanovení inkluzivních hodnot • 52

Oblast B *Okruh B.1* Vytváření školy pro všechny • 58

Oblast B *Okruh B.2* Podpora různorodosti • 64

Oblast C *Okruh C.1* Organizace učení • 73

Oblast C *Okruh C.2* Mobilizace zdrojů • 84



Měřítko

OBLAST A Budování inkluzivní kultury

A.1 Budování komunity

MĚŘÍTKO

- A.1.1 Každý se cítí vítán.
- A.1.2 Studenti si navzájem pomáhají.
- A.1.3 Zaměstnanci školy dobře spolupracují.
- A.1.4 Zaměstnanci školy a studenti spolu jednájí s úctou.
- A.1.5 Mezi zaměstnanci školy a rodiči/pečovateli existuje partnerský vztah.
- A.1.6 Zaměstnanci školy a členové správního orgánu dobře spolupracují.
- A.1.7 Do školy se zapojují všechny místní komunity.

A.2 Stanovení inkluzivních hodnot

MĚŘÍTKO

- A.2.1 Od všech studentů se toho hodně očekává.
- A.2.2 Zaměstnanci školy, členové jejího správního orgánu, studenti a rodiče/pečovatelé sdílejí myšlenku inkluze.
- A.2.3 Studenti jsou ceněni stejně.
- A.2.4 Zaměstnanci školy a studenti se k sobě chovají jako člověk k člověku i jako k zastáncům určité „role“.
- A.2.5 Zaměstnanci školy se snaží odstraňovat překážky v učení a zapojení ve všech aspektech školy.
- A.2.6 Škola se snaží minimalizovat všechny formy diskriminace.

Měřítko

OBLAST B Tvorba inkluzivní politiky

B.1 Vytváření školy pro všechny

MĚŘÍTKO

B.1.1 Jmenování zaměstnanců školy do funkcí a jejich kariérový postup jsou spravedlivé.

B.1.2 Všem novým zaměstnancům školy se pomáhá, aby si ve škole zvykli.

B.1.3 Škola dbá na to, aby přijímala všechny studenty ze své spádové oblasti.

B.1.4 Škola dbá na to, aby byly její prostory fyzicky dostupné všem osobám.

B.1.5 Všem novým studentům se pomáhá, aby si ve škole zvykli.

B.1.6 Škola sestavuje učební skupiny tak, aby byli doceněni všichni studenti.

B.2 Podpora různorodosti

MĚŘÍTKO

B.2.1 Všechny formy podpory jsou koordinovány.

B.2.2 Činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost studentů.

B.2.3 Koncepce „speciálních vzdělávacích potřeb“ jsou inkluzivní.

B.2.4 Za účelem omezení překážek v učení a za účelem zapojení všech studentů se používá prováděcí předpis pro speciální vzdělávací potřeby*.

B.2.5 Podpora pro ty, kteří se učí angličtinu jako cizí jazyk, je koordinována s podporou učení.

B.2.6 Politika podporující osobnostní a morální rozvoj studentů je propojena s vývojem osnov a politikou pro podporu učení.

B.2.7 Tlak na vyloučení z kázeňských důvodů je omezen.

B.2.8 Omezují se překážky v docházce.

B.2.9 Šikana je omezena na minimum.

* Special Educational Needs Code of Practice, Department for Education and Skills (DfES), 2001.

Měřítko

OBLAST C Rozvíjení inkluzivní praxe

C.1 Organizace učení

MĚŘÍTKO

- C.1.1 Výuka je plánována s ohledem na to, aby se učili všichni studenti.
- C.1.2 V hodinách se podporuje zapojení všech studentů.
- C.1.3 V hodinách se rozvíjí porozumění odlišnostem.
- C.1.4 Studenti jsou aktivně zapojeni do vlastního procesu učení.
- C.1.5 Studenti při učení vzájemně spolupracují.
- C.1.6 Hodnocení přispívá k dobrým výsledkům všech studentů.
- C.1.7 Kázeň ve třídě je založena na vzájemné úctě.
- C.1.8 Učitelé provádějí plánování, výuku a hodnocení kooperativně.
- C.1.9 Asistenti učitele podporují učení a zapojení všech studentů.
- C.1.10 Domácí úkoly přispívají k učení všech.
- C.1.11 Všichni studenti se účastní mimoškolních aktivit.

C.2 Mobilizace zdrojů

MĚŘÍTKO

- C.2.1 Rozdíly mezi studenty se využívají jako zdroj pro výuku a učení.
- C.2.2 Plně se využívají odborné znalosti zaměstnanců školy.
- C.2.3 Zaměstnanci školy vytvářejí zdroje na podporu učení a zapojení.
- C.2.4 Zdroje v komunitě jsou známy a využívají se.
- C.2.5 Školní zdroje jsou spravedlivě rozdělovány, aby podporovaly inkluzi.

Měřítka s otázkami

OBLAST A Budování inkluzivní kultury

A.1 Budování komunity

Měřítka

A.1.1 Každý se cítí vítán

- i) Je první kontakt lidí se školou přátelský a přívětivý?
- ii) Je škola otevřená pro všechny studenty včetně studentů s postižením, Romů, uprchlíků a žadatelů o azyl?
- iii) Je škola otevřená pro všechny rodiče/pečovatele a ostatní členy svých místních komunit?
- iv) Jsou informace o škole dostupné všem bez ohledu na mateřský jazyk či postižení, tj. např. zda jsou tyto informace přeložené, napsané ve slepeckém písmu nebo velkými písmeny, je-li to zapotřebí?
- v) Jsou k dispozici tlumočníci do znakového jazyka nebo do jiného mateřského jazyka, je-li to zapotřebí?
- vi) Je ze školní brožury a z informací poskytovaných uchazečům o pracovní místo zřejmé, že uznávání plné různorodosti studentů a jejich zázemí je ve škole běžnou praxí?
- vii) Odráží výzdoba vstupní haly práci všech členů školní komunity?
- viii) Uznává škola místní kultury a komunity formou různých symbolů a nástěnek?
- ix) Jsou zavedeny konstruktivní postupy pro uvítání nových studentů a nových zaměstnanců školy a pro rozloučení se s nimi, když školu opouštějí?
- x) Mají studenti pocit přináležitosti ke třídě či k učebně?
- xi) Mají studenti, rodiče/pečovatelé, pracovníci školy, členové jejího správního orgánu a členové komunity pocit přináležitosti ke škole?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST A Budování inkluzivní kultury

A.1 Budování komunity

Měřítka

A.1.2 *Studenti si navzájem pomáhají*

- i) Vyhledávají studenti pomoc od ostatních studentů a nabízejí sami pomoc, je-li to zapotřebí?
- ii) Je na nástěnkách kladně zobrazena spolupráce mezi studenty a rovněž individuální výsledky studentů?
- iii) Hlásí studenti pracovníkovi školy nebo někomu jinému, pokud oni sami nebo někdo jiný potřebuje pomoc?
- iv) Podporuje se aktivně přátelství založené na vzájemné podpoře?
- v) Dělí se studenti o přátele, místo aby o ně bojovali?
- vi) Neuchylují se studenti k rasistickým, sexistickým či homofobním projevům nebo k projevům urážejícím osoby s postižením nebo k jiným diskriminačním projevům?
- vii) Jsou si studenti vědomi toho, že se od různých studentů může očekávat různá míra dodržování školních pravidel?
- viii) Oceňují studenti výsledky druhých, jejichž výchozí pozice se může lišit od jejich vlastní?
- ix) Mají studenti pocit, že se jejich vzájemné spory řeší spravedlivě a účinně?
- x) Mohou se studenti za někoho postavit, mají-li pocit, že se s tímto člověkem nejednalo spravedlivě?

Další otázky

-
-
-

Měřítko s otázkami

OBLAST A Budování inkluzivní kultury

A.1 Budování komunity

Měřítko

A.1.3 Zaměstnanci školy dobře spolupracují

- i) Jednají spolu zaměstnanci školy s úctou bez ohledu na to, jakou úlohu ve škole zastávají?
- ii) Jednají spolu zaměstnanci školy s úctou bez ohledu na pohlaví?
- iii) Jednají spolu zaměstnanci školy s úctou bez ohledu na to, k jaké společenské třídě patří nebo jaké je jejich etnické zázemí?
- iv) Jsou na schůze zváni všichni zaměstnanci školy?
- v) Účastní se schůzí všichni zaměstnanci školy?
- vi) Je na schůzích hojná účast?
- vii) Zapojují se do plánování a revize osnov všichni učitelé a asistenti učitele?
- viii) Slouží týmová spolupráce mezi zaměstnanci školy jako vzor pro spolupráci mezi studenty?
- ix) Vědí zaměstnanci školy, na koho se mají obrátit, když se setkají s problémem?
- x) Mají zaměstnanci školy dobrý pocit z toho, jak se v práci řeší problémy?
- xi) Je žádoucí, aby se doplující učitelé aktivně zapojovali do života školy?
- xii) Zapojují se všichni zaměstnanci školy do sestavování priorit pro rozvoj školy?
- xiii) Mají všichni zaměstnanci školy pocit sounáležitosti s plánem rozvoje školy?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST A Budování inkluzivní kultury

A.1 Budování komunity

Měřítka

A.1.4 Zaměstnanci školy a studenti spolu jednají s úctou

- i) Oslovují zaměstnanci školy všechny studenty s úctou a jménem, jímž si přejí být oslovováni, a se správnou výslovností?
- ii) Jednají studenti se všemi zaměstnanci školy s úctou bez ohledu na jejich status?
- iii) Ptá se někdo studentů na jejich názor na to, jak by se mohla škola zlepšit?
- iv) Mohou názory studentů ovlivnit dění ve škole?
- v) Mají studenti nějakou možnost probírat školní záležitosti?
- vi) Pomáhají studenti zaměstnancům školy, jsou-li o to požádáni?
- vii) Nabídnou studenti pomoc, když vidí, že je zapotřebí?
- viii) Starají se zaměstnanci školy a studenti o prostředí ve škole?
- ix) Vědí studenti, na koho se mohou obrátit s problémem?
- x) Mají studenti jistotu, že jejich problém bude účinně vyřešen?

Další otázky

-
-
-

Měřítko s otázkami

OBLAST A Budování inkluzivní kultury

A.1 Budování komunity

Měřítko

A.1.5 Mezi zaměstnanci školy a rodiči/pečovateli existuje partnerský vztah

- i) Respektují se vzájemně rodiče/pečovatelé a zaměstnanci školy?
- ii) Mají rodiče/pečovatelé pocit, že se s zaměstnanci školy dobře komunikuje?
- iii) Jsou všichni rodiče/pečovatelé dobře informováni o školní politice a praxi?
- iv) Znalí rodiče/pečovatelé priority plánu rozvoje školy?
- v) Mají všichni rodiče/pečovatelé možnost zapojit se do rozhodnutí týkajících se školy?
- vi) Jestliže se určití rodiče/pečovatelé bojí chodit do školy a setkávat se tam s učiteli, řeší se tyto obavy a činí se kroky pro to, aby se překonaly?
- vii) Jsou zde různé příležitosti pro to, aby se mohli rodiče/pečovatelé do chodu školy zapojit?
- viii) Jsou zde různé příležitosti pro to, aby mohli rodiče/pečovatelé probírat pokrok svých dětí a případné obavy o něj?
- ix) Uznává se rovným dílem rozdílné příspěvní jednotlivých rodičů/pečovatelů škole?
- x) Oceňují zaměstnanci školy znalosti rodičů/pečovatelů o svých dětech?
- xi) Podporují zaměstnanci školy zapojení všech rodičů/pečovatelů do procesu učení jejich dětí?
- xii) Je rodičům/pečovatelům jasné, co mohou udělat pro to, aby u svých dětí doma podpořili proces učení?
- xiii) Mají všichni rodiče/pečovatelé pocit, že škola jejich děti náležitě oceňuje?
- xiv) Mají všichni rodiče/pečovatelé pocit, že jejich obavy bere škola vážně?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST A Budování inkluzivní kultury

A.1 Budování komunity

Měřítka

A.1.6 Zaměstnanci školy a členové správního orgánu dobře spolupracují

- i) Rozumí zaměstnanci školy úlohám a povinnostem, které mají členové jejího správního orgánu?
- ii) Rozumí členové správního orgánu organizační struktuře školy a povinnostem zaměstnanců školy?
- iii) Je vítáno, aby členové správního orgánu kdykoli přispěli k práci školy?
- iv) Jsou dovednosti a znalosti členů správního orgánu známy a oceňovány?
- v) Odráží složení správního orgánu příslušné místní komunity školy?
- vi) Jsou členové správního orgánu plně informováni o politice školy?
- vii) Shodnou se členové správního orgánu a zaměstnanci školy na tom, čím mohou škole přispět?
- viii) Mají členové správního orgánu pocit, že je jejich přispění oceňováno bez ohledu na jejich status?
- ix) Informují členové správního orgánu zaměstnance školy o možnostech dalšího vzdělávání?
- x) Sdílejí zaměstnanci školy a členové správního orgánu též přístup ke studentům, kteří jsou klasifikováni jako studenti „se speciálními vzdělávacími potřebami“?
- xi) Sdílejí zaměstnanci školy a členové správního orgánu stejný názor na to, jak rozpoznat studenty, kteří mají problémy, a rovněž na způsob, jaká podpora by se těmto studentům měla poskytnout?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST A Budování inkluzivní kultury

A.1 Budování komunity

Měřítka

A.1.7 Do školy se zapojují všechny místní komunity

- i) Zapojuje škola do svých aktivit místní komunity, jako jsou senioři a různé etnické skupiny?
- ii) Zapojuje se škola do aktivit místních komunit?
- iii) Sdílejí členové místních komunit s pracovníky školy a se studenty zařízení jako např. knihovnu, vstupní halu a školní jídelnu?
- iv) Zapojují se komunity do školy rovným dílem bez ohledu na jejich společenskou třídu a náboženské či etnické zázemí?
- v) Jsou všechny součásti místních komunit vnímány jako zdroj pro školu?
- vi) Zajímají se pracovníci školy a členové jejího správního orgánu o názory členů místních komunit na školu?
- vii) Mají názory členů místních komunit dopad na politiku školy?
- viii) Vnímají místní komunity školu kladně?
- ix) Podporuje škola to, aby se představitelé místních komunit ucházeli o pracovní místa ve škole?

Další otázky

-
-
-

Měřítko s otázkami

OBLAST A Budování inkluzivní kultury

A.2 Stanovení inkluzivních hodnot

Měřítko

A.2.1 *Od všech studentů se toho hodně očekává*

- i) Má každý student pocit, že chodí do takové školy, kde může dosáhnout maximum?
- ii) Jsou všichni studenti vedeni k tomu, aby usilovali o to se co nejvíce naučit?
- iii) Přistupuje se ke všem studentům tak, jako by neexistovalo žádné omezení v tom, čeho jsou schopni dosáhnout?
- iv) Snaží se učitelé o to, aby na studenty nepohlíželi jako na někoho s pevně danými schopnostmi založenými na jejich dosavadních výsledcích?
- v) Jdou studenti na zkoušky, až když jsou na ně připraveni, a ne v určitém věku?
- vi) Jsou všichni studenti vedeni k tomu, aby byli hrdí na to, co dokázali?
- vii) Jsou všichni studenti vedeni k tomu, aby uměli ocenit to, co dokázali druzí?
- viii) Snaží se pracovníci školy překonávat panující negativní pohled na studenty, kteří jsou aktivní a horliví či kteří podávají v hodinách vynikající výsledky?
- ix) Snaží se pracovníci školy překonávat panující negativní pohled na studenty, pro něž jsou hodiny obtížné?
- x) Snaží se pracovníci školy vystupovat proti hanlivým označením nedostatečných výsledků?
- xi) Je zde snaha řešit obavy některých studentů z možného neúspěchu?
- xii) Snaží se pracovníci školy nesrovnávat výsledky jednoho studenta s výsledky jeho sourozence nebo jiného studenta z téže oblasti?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST A Budování inkluzivní kultury

A.2 Stanovení inkluzivních hodnot

Měřítka

A.2.2 Zaměstnanci školy, členové jejího správního orgánu, studenti a rodiče/pečovatelé sdílejí myšlenku inkluze

- i) Je budování školní komunity založené na podpoře považováno za stejně důležité jako zlepšování akademických výsledků?
- ii) Je podpora spolupráce považována za stejně důležitou jako podpora samostatnosti?
- iii) Klade se důraz na oceňování rozdílů, a nikoli pouze na soulad s tím, co je vnímáno jako „normální“?
- iv) Je různorodost vnímána jako bohatý zdroj pro podporu učení, a ne jako problém?
- v) Existuje zde společné odhodlání omezovat nerovné příležitosti ve škole?
- vi) Sdílí všichni přání přijímat studenty z místních komunit neohledně na jejich zázemí, výsledky a postižení?
- vii) Bojuje se proti postojům obhajujícím to, že inkluze má své meze, např. v případě studentů s těžkým postižením?
- viii) Sdílí se názor na to, že zapojení znamená posilování inkluze ve škole a zároveň zvyšování dostupnosti školy?
- ix) Je exkluze vnímána jako proces, k němuž dochází v kabinetech, třídách a na hřištích a který může vést k odchodu ze školy?
- x) Jsou všichni členové školy odpovědní za to, aby byla škola inkluzivnější?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST A Budování inkluzivní kultury

A.2 Stanovení inkluzivních hodnot

Měřítka

A.2.3 Studenti jsou ceněni stejně

- i) Jsou různorodá zázemí a mateřské jazyky považovány za pozitivní příspěví k životu školy?
- ii) Jsou regionální přízvuky a dialekty vnímány jako obohacení školy i společnosti?
- iii) Uznávají se rozdíly ve struktuře rodiny a jsou patřičně ceněny?
- iv) Jsou rodiče/pečovatelé považováni za stejně cenné pro školu nehlédě na status jejich práce nebo na to, zda jsou zaměstnaní, anebo nezaměstnaní?
- v) Je škola otevřená pro studenty a učitele s postižením stejně jako pro studenty a učitele bez postižení?
- vi) Jsou studenti podávající lepší i horší výsledky ceněni stejně?
- vii) Je ve škole a ve třídách vystavována práce všech studentů?
- viii) Zahrnuje hlášení o dosažených výsledcích ve škole i mimo školu všechny studenty?
- ix) Opouštějí všichni studenti sekundární školu s celostátně uznávanou akreditací?
- x) Podporují se rovným dílem výsledky chlapců a dívek a je jim přikládána stejná důležitost?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST A Budování inkluzivní kultury

A.2 Stanovení inkluzivních hodnot

Měřítka

A.2.4 Zaměstnanci školy a studenti se k sobě chovají jako člověk k člověku i jako k zastáncům určité „role“

- i) Znájí každého studenta dobře alespoň někteří zaměstnanci školy?
- ii) Mají studenti pocit, že je učitelé mají rádi?
- iii) Jsou všichni členové školy vnímáni jako ti, kdo se učí, a zároveň jako ti, od kterých se učí ostatní?
- iv) Cítí se zaměstnanci školy být náležitě oceňováni a podporováni?
- v) Jsou patřičně uznávány významné události, jako je narození, úmrtí a nemoc?
- vi) Uznává se, že každý, a ne pouze členové „etnických menšin“, má svou kulturu či kultury?
- vii) Mohou studenti (a pracovníci školy) dát najevo, že jsou někdy zkroušení, v depresi nebo rozhněvaní?
- viii) Uznává se, že zaměstnanci školy mohou v soukromí vyjádřit negativní osobní názor na studenty, aby tímto způsobem byli schopni tyto pocity překonat?
- ix) Snaží se zaměstnanci školy nedémonizovat určité studenty?
- x) Jsou základní zařízení jako např. toalety, sprchy a šatny udržovány v dobrém stavu?
- xi) Je uspořádání ve sprchách či v prostorách u bazénu takové, že studenti mají možnost zachovat si své soukromí?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST A Budování inkluzivní kultury

A.2 Stanovení inkluzivních hodnot

Měřítka

A.2.5 Zaměstnanci školy se snaží odstraňovat překážky v učení a zapojení ve všech aspektech školy

- i) Jsou si zaměstnanci školy vědomi toho, že mohou prolomit překážky v učení a zapojení, s nimiž se studenti setkávají?
- ii) Vznikají ve vztahu mezi studenty a prostředím, v němž jsou vyučováni a kde se učí, nějaké překážky?
- iii) Vědí všichni o tom, že prostředí, kde se vyučuje a učí, zahrnuje vztahy mezi studenty a zaměstnanci školy a dále budovy, kultury, koncepce, osnovy a metody výuky?
- iv) Snaží se zaměstnanci školy nevidět překážky v učení a zapojení jako cosi, co vzniká na základě nedostatků či postižení studentů?
- v) Uvědomují si zaměstnanci školy i studenti, že koncepce a praxe musejí odrážet různorodost ve škole?
- vi) Jsou známy překážky vznikající na základě rozdílů mezi školou a domácími kulturami a řeší se?
- vii) Jsou si všichni vědomi toho, že se s překážkami v učení a zapojení může setkat kdokoli?
- viii) Snaží se zaměstnanci školy neškatulkovat děti podle jejich schopností?
- ix) Jsou si všichni vědomi toho, že dělení studentů na „studenty se speciálními vzdělávacími potřebami“ může vést ke snižování jejich hodnoty a k jejich separaci?
- x) Snaží se zaměstnanci školy nestavět do protikladu běžné studenty a studenty „se speciálními potřebami“?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST A Budování inkluzivní kultury

A.2 Stanovení inkluzivních hodnot

Měřítka

A.2.6 Škola se snaží minimalizovat všechny formy diskriminace

- i) Vědí všichni o tom, že existuje institucionální diskriminace a že je všechny její formy zapotřebí omezit na minimum?
- ii) Vědí pracovníci školy a studenti, že diskriminace má svůj původ v netolerování odlišností?
- iii) Věnuje se pozornost tomu, že studenti z řad etnických menšin jsou často pod tlakem vedoucím k jejich exkluzi, a rovněž tomu, že netolerování odlišností lze vykládat jako rasismus?
- iv) Jsou si všichni vědomi toho, že všechny kultury a náboženství obsahují řadu názorů a různou míru dodržování rituálů?
- v) Snaží se pracovníci školy nepřidělovat studentům stereotypní role ve školních představeních (např. podle typu vlasů nebo barvy pokožky)?
- vi) Jsou učitelé a studenti uznáváni bez ohledu na svůj věk?
- vii) Podporuje školní kultura rovným dílem chlapce i dívky?
- viii) Snaží se pracovníci školy a studenti neuchylovat se ke genderovým stereotypům pokud jde o očekávání o výsledcích studentů, jejich budoucnost nebo pomoc s takovými úkoly, jako je příprava občerstvení či odborná pomoc?
- ix) Snaží se zaměstnanci školy nestavět zázemí a zájmy střední třídy nad pracující třídu?
- x) Vnímá škola homosexuální muže a lesbické ženy jako součást lidské různorodosti?
- xi) Vnímají zaměstnanci školy postižení jako něco, co se vytváří tehdy, když se lidé s postižením setkají s negativním přístupem a institucionálními překážkami?
- xii) Bojuje se proti stereotypním názorům na dokonalost těla?
- xiii) Uvědomují si všichni, že znalost postižení přispívá určitým způsobem k plánování výuky studentů?
- xiv) Snaží se pracovníci školy potírat stereotypní přístup k lidem s postižením, aby nebyli tito lidé vnímáni jako objekty soucitu nebo jako stateční bojovníci s nepřízní osudu?
- xv) Jsou si všichni vědomi toho, že exkluze studentů s těžkým postižením odráží spíše než praktické problémy omezený přístup a politiku?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST B Tvorba inkluzivní politiky

B.1 Vytváření školy pro všechny

Měřítka

B.1.1 Jmenování zaměstnanců školy do funkcí a jejich kariérový postup jsou spravedlivé

- i) Jsou možnosti kariérového postupu vnímány jako otevřené pro všechny způsobilé kandidáty v rámci školy i mimo ni?
- ii) Odráží kariérový postup rovnováhu mezi pohlavími a zázemí zaměstnanců ve škole?
- iii) Odráží složení učitelského sboru i ostatních zaměstnanců příslušné komunity ve spádové oblasti školy?
- iv) Existuje jasná strategie pro odstraňování překážek ve jmenování osob s postižením do funkcí?
- v) Dává se při obsazování pracovních míst s vyšším statutem nepřiměřená přednost určité části komunity?
- vi) Stanovila si škola pro nábor pracovníků cíle rovnosti?
- vii) Je oceňování různorodosti studentů klíčovým kritériem pro jmenování zaměstnanců školy do funkce?
- viii) Zajišťuje se dočasný zástup za chybějící asistenty, třídní učitele i ostatní učitele?

Další otázky

-
-
-

Měřítko s otázkami

OBLAST B Tvorba inkluzivní politiky

B.1 Vytváření školy pro všechny

Měřítko

B.1.2 Všem novým zaměstnancům se pomáhá, aby si ve škole zvykli

- i) Uvědomuje si škola, že noví zaměstnanci školy mohou mít obtíže, než si zvyknou na svém novém pracovním místě a možná i v nové oblasti?
- ii) Snaží se pracovníci školy, kteří ve škole působí již dlouho, nevyvolávat v nových členech pocit, že jsou outsideri, např. tím, že nebudou používat zájmena „my“ a „náš“ tak, že by to tyto členy vylučovalo?
- iii) Má každý nový zaměstnanec svého mentora, který má opravdový zájem pomoci mu zvyknout si ve škole?
- iv) Dává škola novým zaměstnancům najevo, že si cení zkušeností a znalostí, jež do školy přinášejí?
- v) Mají všichni zaměstnanci včetně těch nových možnost podělit se o své vědomosti a odborné znalosti?
- vi) Jsou všem novým zaměstnancům poskytnuty základní potřebné informace o škole?
- vii) Ptá se někdo nových zaměstnanců, jaké další informace potřebují, a poskytne jim někdo tyto informace?
- viii) Zajímá se někdo o postřehy nových zaměstnanců o škole a cení si jich pro svěží pohled, který mohou obsahovat?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST B Tvorba inkluzivní politiky

B.1 Vytváření školy pro všechny

Měřítka

B.1.3 Škola dbá na to, aby přijímala všechny studenty ze své spádové oblasti

- i) Jsou všichni studenti ze spádové oblasti podporováni v tom, aby se na školu přihlásili bez ohledu na dosažené výsledky nebo postižení?
- ii) Je inkluze všech studentů ze spádové oblasti veřejně prezentována jako politika školy?
- iii) Snaží se škola překonávat překážky v zapojení různých etnických skupin ve spádové oblasti?
- iv) Jsou děti Romů a dospívající dočasně pobývajících ve spádové oblasti ve škole vítáni?
- v) Jsou studenti ze spádové oblasti, kteří jsou v současnosti ve speciálních školách, aktivně podporováni v tom, aby se na školu přihlásili?
- vi) Je studium na škole bezpodmínečné pro všechny studenty stejně?
- vii) Zvyšuje se počet studentů ze spádové oblasti docházejících do školy?
- viii) Zvyšuje se různorodost studentů ze spádové oblasti docházejících do školy?

Další otázky

-
-
-

Měřítko s otázkami

OBLAST B *Tvorba inkluzivní politiky*

B.1 Vytváření školy pro všechny

Měřítko

B.1.4 Škola dbá na to, aby byly její prostory fyzicky dostupné všem osobám

- i) Berou se při práci na dostupnosti školy v potaz potřeby neslyšících a nevidomých osob a osob se zrakovým postižením stejně jako osob s tělesným postižením?
- ii) Dbá škola na dostupnost všech součástí školní budovy a prostor včetně tříd, chodeb, toalet, zahrad, hřišť, jídelny a výstavek?
- iii) Konzultují se otázky dostupnosti školy s organizacemi osob s postižením?
- iv) Je bezbariérová dostupnost školy součástí plánu zlepšování budovy?
- v) Řídí se škola požadavky zákona o speciálních vzdělávacích potřebách a postižení z roku 2001, aby každý rok zlepšovala dostupnost školy?
- vi) Je dostupnost vnímána tak, že se týká zaměstnanců školy s postižením, členů správního orgánu, rodičů/pečovatelů a ostatních členů komunity s postižením stejně jako studentů s postižením?
- vii) Jsou projekty týkající se zlepšování dostupnosti součástí školních osnov?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST B Tvorba inkluzivní politiky

B.1 Vytváření školy pro všechny

Měřítka

B.1.5 Všem novým studentům se pomáhá, aby si ve škole zvykli

- i) Má škola pro studenty nějaký program pro úvodní seznámení?
- ii) Funguje tento program pro úvodní seznámení dobře u studentů a jejich rodin, ať již přijdou do školy na začátku školního roku, anebo někdy jindy?
- iii) Mají rodiče/pečovatelé k dispozici informace o celostátním a místním systému vzdělávání i o škole?
- iv) Bere program pro úvodní seznámení ohled na rozdíly mezi studenty co do dosažených výsledků či mateřského jazyka?
- v) Když přijdou do školy noví studenti, jsou přiřazeni ke zkušenějším studentům?
- vi) Činí se kroky pro to, aby se zjistilo, nakolik se noví studenti cítí ve škole po několika týdnech jako doma?
- vii) Je poskytována podpora studentům majícím problém si zapamatovat strukturu budovy, zejména když do školy nově přijdou?
- viii) Je novým studentům jasné, na koho se mají obrátit, pokud se setkají s obtížemi?
- ix) Pokud mají studenti přejít z jedné školy do druhé, spolupracují spolu učitelé v obou školách, aby jim tuto změnu usnadnili?
- x) Činí se kroky pro to, aby se studenti seznámili se školou, ještě než na ni přejdou z předškolního zařízení nebo z primární školy?

Další otázky

-
-
-

Měřítko s otázkami

OBLAST B Tvorba inkluzivní politiky

B.1 Vytváření školy pro všechny

Měřítko

B.1.6 Škola sestavuje učební skupiny tak, aby byli doceněni všichni studenti

- i) Přistupuje se spravedlivě k učebním skupinám při využívání zařízení, umístění učeben, přidělování učitelů a zajištění učitelů obecně?
- ii) Zvažují pracovníci školy, jaké příležitosti se vytvářejí pro studenty, kteří se od sebe mohou v rozmanitých skupinách navzájem učit?
- iii) Bere se při plánování učebních skupin ohled na přátelství a přítomnost dalších osob hovořících týmiž jazyky?
- iv) Je zde snaha minimalizovat organizaci učebních skupin podle úrovně dosažených výsledků či míry postižení?
- v) Pokud se sestavují skupinky, existují plány zabraňující negativním dopadům, jako je nezáměr v některých skupinkách?
- vi) Pokud se sestavují skupinky, je jejich uspořádání takové, že studenti mají stejné možnosti mezi těmito skupinkami přecházet?
- vii) Mění se podle potřeby ve třídách zasedací pořádek, aby se podporovala sociální soudržnost mezi chlapci a dívkami i různorodost etnických skupin ve škole?
- viii) Mění se podle potřeby ve třídách zasedací pořádek, aby měli studenti lepší možnosti učení?
- ix) Jsou si školy vědomy právního požadavku na společné vzdělávání studentů, kteří mají i nemají problémy s učením?
- x) Pokud je u určitém ročníku velká nerovnováha v počtu dívek a chlapců, zvažují školy zřízení dívčích a chlapeckých tříd?
- xi) Snaží se školy nehodnotit a nezařazovat nepoměrný počet chlapců mezi ty, kdo nedosahují dobrých výsledků nebo kdo potřebují jiné osnovy?
- xii) Snaží se školy neomezovat osnovy (např. vypuštění cizího jazyka) pro ty studenty, kterým je poskytována doplňková podpora gramotnosti?
- xiii) Je-li možnost něčeho volitelného, mají všichni studenti možnost skutečné volby?

Další otázky

-
-
-

Měřítko s otázkami

OBLAST B Tvorba inkluzivní politiky

B.2 Podpora různorodosti

Měřítko

B.2.1 Všechny formy podpory jsou koordinovány

- i) Jsou všechny politiky podpory koordinovány ve strategii pro zvyšování schopnosti školy reagovat na různorodost?
- ii) Je koordinace podpory ve škole považována za důležitou a řídí ji zaměstnanec školy zastávající vysokou funkci?
- iii) Jsou politiky podpory zaměřené na prevenci překážek v učení a zapojení studentů?
- iv) Existuje zde celková inkluzivní politika podpory, která je všem ve škole jasná?
- v) Je politika podpory objasněna i osobám mimo školu, které se v rámci školy podílejí na podpoře učení?
- vi) Je k dispozici jasný plán pro to, jakým způsobem mohou externí služby poskytování podpory přispět k inkluzivnímu rozvoji kultury, politiky a praxe?
- vii) Znalí zaměstnanci školy všechny služby, které mohou podporovat rozvoj učení a zapojení ve škole?
- viii) Koordinují se všechny iniciativy jako např. „zdravé školy“ nebo iniciativy zaměřené na studenty dosahující vysokých výsledků tak, aby podporovaly inkluzivní rozvoj školy?
- ix) Požaduje se po osobách poskytujících podporu, aby svou práci koordinovaly s ostatními překrývajícími se iniciativami?
- x) Řídí se politiky podpory tím, co je nejlepší pro studenty, a nikoli zachováváním profesních zřetelů?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST B Tvorba inkluzivní politiky

B.2 Podpora různorodosti

Měřítka

B.2.2 Činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost studentů

- i) Zabývají se všechny činnosti související s rozvojem osnov otázkou zapojení studentů s odlišným zázemím, zkušenostmi, dosaženými výsledky či postižením?
- ii) Zabývají se všechny činnosti související s rozvojem osnov snižováním překážek v učení a zapojení?
- iii) Podporují činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců školy tyto zaměstnance v účinné spolupráci ve třídách?
- iv) Používá se výuka ve dvojicích následovaná společným hodnocením k tomu, aby pomohla učitelům reagovat na různorodost studentů?
- v) Provádějí zaměstnanci školy vzájemně observace v hodinách, aby mohli sdělit svůj názor na vyhlídky studentů?
- vi) Jsou zaměstnanci školy proškoleni o sestavování a řízení aktivit týkajících se učení ve dvojicích?
- vii) Mají učitelé a asistenti učitele možnost ve třídách dohromady rozvíjet účinnější spolupráci?
- viii) Mají pracovníci školy a studenti možnost získat informace o tom, že se mohou učit od svých kolegů či spolužáků?
- ix) Jsou zaměstnanci školy a asistenti odpovědní za podporu učení informování o možnostech využívání technologie pro podporu učení (např. kamery, televize, video, projektor, magnetofony, počítače/internet)?
- x) Snaží se zaměstnanci školy najít způsoby, jak omezit nezáměr studentů tím, že zvýší zapojení studentů do přípravy osnov?
- xi) Jsou všichni pracovníci školy proškoleni o rovnosti osob s postižením?
- xii) Učí se všichni pracovníci školy, jak mají postupovat proti šikaně včetně rasismu, sexismu a homofobie?
- xiii) Jsou pracovníci školy a členové správního orgánu odpovědní za posuzování svých vlastních vzdělávacích potřeb?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST B *Tvorba inkluzivní politiky*

B.2 Podpora různorodosti

Měřítka

B.2.3 Koncepce „speciálních vzdělávacích potřeb“ jsou inkluzivní

- i) Je zde snaha minimalizovat klasifikaci studentů jako studentů „se speciálními vzdělávacími potřebami“?
- ii) Snaží se škola vyhýbat se nepřiměřené klasifikaci chlapců jako studentů „se speciálními vzdělávacími potřebami“?
- iii) Snaží se škola vyhýbat se nepřiměřené klasifikaci určitých etnických skupin jako skupin „se speciálními vzdělávacími potřebami“?
- iv) Nazývá se ve škole funkce koordinátora pro podporu jako „koordinátor pro podporu učení“, „koordinátor pro rozvoj učení“ nebo „koordinátor pro inkluzi“, a nikoli jako „koordinátor pro speciální vzdělávací potřeby“?
- v) Jsou studenti klasifikováni jako studenti „se speciálními vzdělávacími potřebami“ vnímáni jako osoby s rozdílnými zájmy, znalostmi a dovednostmi, a ne jako součást homogenní skupiny?
- vi) Jsou snahy o odstranění překážek v učení a zapojení jednoho studenta považovány za příležitost pro zlepšení zážitku ve třídě pro všechny studenty?
- vii) Je podpora vnímána jako nárok pro ty studenty, kteří ji potřebují, a ne jako speciální doplněk k jejich vzdělávání?
- viii) Jsou studenti a rodiče/pečovatelé informováni o podrobnostech týkajících se nároku na podporu a jsou tyto podrobnosti uvedeny ve školní brožuře?
- ix) Je-li to možné, poskytuje se podpora učení, aniž by se musely použít formální postupy pro její posuzování?
- x) Jsou koncepce „speciálních potřeb“ zaměřeny na zvyšování učení a zapojení a na minimalizaci exkluze?
- xi) Jsou zde snahy omezit na minimum to, aby studenti vyhledávali podporu i mimo své hlavní hodiny?

Další otázky

-
-
-

Měřítko s otázkami

OBLAST B Tvorba inkluzivní politiky

B.2 Podpora různorodosti

Měřítko

B.2.4 Za účelem omezení překážek v učení a za účelem zapojení všech studentů se používá prováděcí předpis pro speciální vzdělávací potřeby²³

- i) Je používání prováděcího předpisu pro speciální vzdělávací potřeby koordinováno s prováděcím předpisem pro školy vydaným Komisí pro práva osob s postižením²⁴?
- ii) Je používání obou prováděcích předpisů součástí celkové politiky inkluze ve škole?
- iii) Je prováděcí předpis pro speciální vzdělávací potřeby vnímán jako podpora, a nikoli jako věc sloužící k hodnocení a kategorizaci?
- iv) Je podpora výuky různorodých skupin považována za alternativu ke kategorizaci a poskytování individuální podpory?
- v) Přispívají externí služby poskytující podporu k tomu, aby plánování výuky a učení snižovalo překážky v učení a zapojení?
- vi) Jsou individuální vzdělávací plány o poskytování dostupnosti a podpoře zapojení součástí běžných osnov?
- vii) Zlepšují individuální vzdělávací plány pro některé studenty organizaci výuky a učení pro všechny studenty?
- viii) Jsou prohlášení o „speciálních vzdělávacích potřebách“ založena na přednostech studentů a na možnostech jejich rozvoje, a nesoustředují se na odhalování jejich slabostí?
- ix) Popisují prohlášení o „speciálních vzdělávacích potřebách“ změny v uspořádání výuky a učení, které jsou zapotřebí k tomu, aby se posílilo učení?
- x) Popisují prohlášení o „speciálních vzdělávacích potřebách“ změny v uspořádání výuky a učení, které jsou zapotřebí k tomu, aby se zvýšilo zapojení ostatních studentů?
- xi) Vyjadřují prohlášení o „speciálních vzdělávacích potřebách“ podporu, která je zapotřebí k maximalizaci zapojení do běžných osnov a komunit?

Další otázky

-
-
-

²³ Department for Education and Skills (DfES), 2001.

²⁴ Disability Rights Commission, 2002.

Měřítko s otázkami

OBLAST B Tvorba inkluzivní politiky

B.2 Podpora různorodosti

Měřítko

B.2.5 Podpora pro ty, kteří se učí angličtinu jako cizí jazyk, je koordinována s podporou učení

- i) Je podpora pro tyto studenty vnímána jako odpovědnost všech zaměstnanců ve škole?
- ii) Pomáhá podpora pro tyto studenty omezovat překážky v učení a zapojení všech studentů?
- iii) Zaměřuje se podpora na překonávání překážek v učení a zapojení, a nedělá rozdíl mezi tím, když má někdo „problém s cizím jazykem“ a když má „problémy s učením“?
- iv) Očekává se toho hodně ode všech studentů, kteří se učí nebo naučili angličtinu jako cizí jazyk?
- v) Jsou k dispozici tlumočníci do znakového jazyka nebo dalších mateřských jazyků, aby poskytovali podporu všem, kdo to potřebují?
- vi) Jsou za možnou překážku v učení a zapojení považovány dopady přesunu do jiné země a kultury?
- vii) Je výuka a podpora k dispozici někomu, kdo s ostatními studenty sdílí kulturní zázemí?
- viii) Řeší podpora pro tyto studenty překážky v učení a zapojení ve všech aspektech výuky, osnov a organizace školy?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST B Tvorba inkluzivní politiky

B.2 Podpora různorodosti

Měřítka

B.2.6 Politika podporující osobnostní a morální rozvoj studentů je propojena s vývojem osnov a politikou pro podporu učení

- i) Je cíl zvyšování učení a zapojení studentů vnímán jako primární cíl všech zaměstnanců školy poskytujících podporu pro osobnostní a mravní rozvoj studentů?
- ii) Spojují se problémy s chováním se strategiemi pro zlepšení zážitku ve třídě a na hřišti?
- iii) Je součástí podpory chování zamyšlení se nad způsoby, jak by bylo možné zlepšit výuku a učení pro všechny studenty?
- iv) Řeší podpora chování překážky v učení a zapojení ve školní politice a kultuře i v praxi?
- v) Mají všichni učitelé a asistenti učitele možnost získat informace o tom, jak lze omezit nezájem studentů a vyrušování ve vyučovacích hodinách?
- vi) Snaží se škola u studentů s nízkou sebeúctou zvyšovat pocit vlastní ceny?
- vii) Využívají se ve snaze omezit nezájem studentů či vyrušování ve vyučovacích hodinách znalosti rodičů/pečovatelů?
- viii) Přispívají k omezení nezájmu a vyrušování ve vyučovacích hodinách ve škole sami studenti?
- ix) Přispívá podpora pro děti v ústavní péči k lepším výsledkům vzdělávání?
- x) Přispívá podpora pro děti v ústavní péči ke kontinuitě učení?
- xi) Přispívá podpora pro děti v ústavní péči k silným vazbám mezi školou a pečovateli?
- xii) Jsou politiky podporující osobnostní a mravní rozvoj přínosné i pro studenty, kteří své problémy skrývají?
- xiii) Řeší škola problémy nezájmu u chlapců s přihlédnutím k tomu, jak je vnímána mužnost ve škole i mimo ni?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST B Tvorba inkluzivní politiky

B.2 Podpora různorodosti

Měřítka

B.2.7 Tlak na vyloučení z kázeňských důvodů je omezen

- i) Je vyloučení z kázeňských důvodů považováno za proces, jemuž lze předejít podporou a zásahem do organizace výuky a učení?
- ii) Konají se schůze, jichž se účastní zaměstnanci školy, studenti, rodiče/pečovatelé a ostatní, na nichž je snaha řešit problémy flexibilně, ještě než se mohou vyhrotit?
- iii) Jsou si všichni vědomi vztahu mezi podhodnocováním studentů, jejich nezájmem a vyrušováním ve vyučovacích hodinách a vyloučením z kázeňských důvodů?
- iv) Snaží se škola nevytvářet ostrovy odcizení v podhodnocovaných učebních skupinách?
- v) Řeší škola pocity nedocenění vznikající ve skupinách etnických menšin nebo v určitých společenských třídách?
- vi) Snaží se škola omezit konflikt mezi skupinami etnických menšin nebo společenských tříd?
- vii) Reaguje se na znepokojivé chování studentů vždy vzděláváním a nápravou, a nikoli kárnými prostředky?
- viii) Přistupuje se ke studentům nebo k jiným osobám, které se provinily proti školní komunitě, se shovívavostí?
- ix) Jsou k dispozici jasné, konstruktivní plány pro opětovné přijetí studentů, kteří byli z kázeňských důvodů vyloučeni?
- x) Existuje zde politika pro minimalizaci všech forem vyloučení z kázeňských důvodů, ať je již dočasné, anebo trvalé, a oficiální, anebo neoficiální?
- xi) Sdílejí pracovníci školy cíl snižovat dočasné, trvalé, oficiální nebo neoficiální vyloučení?
- xii) Vedou se jasné záznamy o neoficiálních i oficiálních vyloučeních z kázeňských důvodů?
- xiii) Předkládají se pravidelné zprávy o vyloučení z kázeňských důvodů správnímu orgánu?
- xiv) Omezuje se počet oficiálních i neoficiálních vyloučení z kázeňských důvodů?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST B Tvorba inkluzivní politiky

B.2 Podpora různorodosti

Měřítka

B.2.8 Omezují se překážky v docházce

- i) Zkoumají se všechny překážky v docházce v rámci kultury, politiky a praxe školy a rovněž překážky v přístupech dětí a dospívajících i překážky existující doma?
- ii) Snaží se škola nepoužívat neomluvenou absenci jako důvod pro vyloučení z kázeňských důvodů?
- iii) Řeší se neomluvená absence studentů spravedlivě nehledě na jejich pohlaví nebo zázemí?
- iv) Uvědomují si všichni vztah mezi neomluvenou absencí, šikanou a neexistencí přátelství založeného na podpoře?
- v) Reaguje škola na případné těhotenství studentek způsobem, který dívky podporuje a nediskriminuje je?
- vi) Podporuje škola to, aby se studenti, kterým někdo blízký zemřel, kteří trpí chronickou nemocí nebo kteří byli dlouhodobě nepřítomni, opět vrátili a zapojili do školy?
- vii) Je k dispozici jasné poradenství pro případy dlouhodobého volna pro návštěvu „domovské“ země vyjednanou se školními komunitami?
- viii) Existují metodické pokyny pro to, aby se do hodin zakomponovaly zkušenosti získané těmi, kdo byli po delší dobu pryč?
- ix) Je k dispozici plán na zlepšení spolupráce mezi pracovníky školy a rodiči/pečovateli v otázce neomluvených absencí?
- x) Koordinuje škola svou strategii s ostatními institucemi?
- xi) Je zaveden účinný systém pro nahlašování absencí a zjišťování důvodů pro tyto absence?
- xii) Vedou se na jednotlivých hodinách záznamy o absencích?
- xiii) Považuje se absence na určitých hodinách za důvod pro zkoumání vztahů s učiteli a toho, co se učí?
- xiv) Vyjadřují data shromažďovaná školou „skutečné“ neomluvené absence?
- xv) Snižuje se počet neomluvených absencí studentů?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST B Tvorba inkluzivní politiky

B.2 Podpora různorodosti

Měřítka

B.2.9 Šikana je omezena na minimum

- i) Sdílejí pracovníci školy, rodiče/pečovatelé, členové správního orgánu a studenti názor na to, co je to šikana?
- ii) Je šikana vnímána jako možná součást všech vztahů založených na dimenzi moci?
- iii) Má se za to, že se šikana týká jak slovního a emocionálního zraňování, tak i fyzického napadení?
- iv) Považuje se hrozba přerušení přátelství za zdroj šikany?
- v) Má se za to, že se šikana může vyskytovat mezi pracovníky školy, dále mezi pracovníky školy a studenty a mezi pracovníky školy a rodiči/pečovateli i mezi studenty?
- vi) Jsou rasistické, sexistické a homofobní výroky a výroky o postižení osoby i příslušné chování vnímány jako aspekty šikany?
- vii) Je vypracováno jasné prohlášení týkající se šikany, které podrobně stanovuje, jaké chování je ve škole přijatelné a nepřijatelné?
- viii) Rozumějí formulacím obsaženým v prohlášení jak pracovníci školy, tak i členové správního orgánu, studenti a rodiče/pečovatelé?
- ix) Mohou se chlapci a dívky obrátit na muže a ženy, kteří jim následně poskytnou podporu?
- x) Vědí studenti, na koho se mohou obrátit, jestliže se setkají s šikanou?
- xi) Jsou ve škole i mimo školu lidé, na něž se mohou obrátit zaměstnanci školy, kteří jsou šikanováni?
- xii) Zapojují se studenti do strategií vedoucích k prevenci a minimalizaci šikany?
- xiii) Vedou se o případech šikany jasné záznamy?
- xiv) Snižuje se počet případů šikany?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST C Rozvíjení inkluzivní praxe

C.1 Organizace učení

Měřítka

C.1.1 Výuka je plánována s ohledem na to, aby se učili všichni studenti

- i) Plánuje se výuka s cílem podpory učení, a nikoli s cílem splnění osnov?
- ii) Odrážejí materiály osnov zájem, zkušenosti a zájmy všech studentů?
- iii) Začínají vyučovací hodiny sdílenou zkušeností, kterou je možné různým způsobem rozvíjet?
- iv) Odrážejí vyučovací hodiny různorodé zájmy chlapců i dívek?
- v) Prohlubují se na hodinách vědomosti všech studentů?
- vi) Podporuje se v hodinách kontinuální pohled na učení, a nevnímá se učení jako cosi završeného splněním určitých úkolů?
- vii) Mohou se u různých předmětů používat různé metody, např. intenzivní výuka pravopisu nebo kurzy cizího jazyka?
- viii) Jsou pro neslyšící studenty a pro studenty, pro něž není angličtina mateřským jazykem, k dispozici tlumočníci?
- ix) Odráží plánování překážky v učení a zapojení určitých studentů a snaží se tyto překážky omezit na minimum?
- x) Zkoumají učitelé způsoby, jak je možné snížit potřebu individuální podpory studentů?
- xi) Je v hodinách příležitost pro činnosti ve dvojicích a ve skupinách i práce s jednotlivci a s celou třídou?
- xii) Provádějí se různorodé aktivity včetně např. ústní prezentace a diskuze, poslechu, čtení, psaní, kreslení, řešení problémů, využívání knihovny, audiovizuálních materiálů, praktických úkolů a počítačů?
- xiii) Mohou studenti chodit např. na hodiny tělocviku či jiné hodiny v oděvu přiměřeném jejich náboženskému přesvědčení?
- xiv) Jsou osnovy upraveny pro studenty, kteří se z důvodu svého náboženského přesvědčení obávají chodit např. na hodiny umění či hudební výchovy?
- xv) Jsou v případě potřeby hodiny upravené tak, aby studenti s tělesným postižením nebo s postižením některého smyslu mohli na hodinách tělocviku i na jiných hodinách rozvíjet své dovednosti a znalosti prostřednictvím tělesné výchovy, praktických ukázek nebo využití fyzikálních vlastností světla a zvuku?
- xvi) Jsou si zaměstnanci školy vědomi toho, že někteří studenti s postižením potřebují na používání přístrojů při praktických cvičeních delší čas?

Další otázky

-
-
-

Měřítko s otázkami

OBLAST C Rozvíjení inkluzivní praxe

C.1 Organizace učení

Měřítko

C.1.2 V hodinách se podporuje zapojení všech studentů

- i) Jsou třídní učitelé i ostatní učitelé odpovědní za to, aby se v jejich hodinách učili všichni studenti?
- ii) Je zde snaha dívat se na výuku a podporu z pohledu studentů?
- iii) Vycházejí hodiny z rozdílných znalostí a zkušeností studentů?
- iv) Dbá se v hodinách na emocionální i na intelektuální aspekty učení?
- v) Je na vyučovacích hodinách patrný zájem o učení?
- vi) Mohou všichni studenti využívat mluvený i psaný jazyk?
- vii) Vysvětlují se na hodinách základní odborné pojmy a procvičují se?
- viii) Mohou si studenti svou práci různým způsobem zaznamenávat za použití kreseb, fotografií a nahrávek písemného projevu?
- ix) Jsou hodiny postaveny na zkušenostech studentů s jazykem a mlouvou mimo školu?
- x) Podporuje se na hodinách dialog mezi zaměstnanci školy a studenty i mezi studenty samotnými?
- xi) Podporuje se na hodinách rozvoj metajazyka o přemýšlení a mluvení o učení?
- xii) Mají studenti, kteří se učí angličtinu jako cizí jazyk, možnost mluvit a psát ve svém mateřském jazyce?
- xiii) Jsou studenti, kteří se učí angličtinu jako cizí jazyk, podporováni v tom, aby si rozvíjeli a využívali překladatelské dovednosti ze svého mateřského jazyka do angličtiny?
- xiv) Je-li přítomen další dospělý, využívá se jeho přítomnost k tomu, aby se zjistilo, jak lze osnovy a vyučovací metody využít ke zlepšení učení a zapojení všech studentů?
- xv) Jsou si pracovníci školy vědomi toho, jaké fyzické úsilí musejí při plnění úkolů vyvinout někteří studenti s postižením nebo chronickou nemocí, a rovněž toho, že z tohoto úsilí může plynout únava?
- xvi) Jsou si zaměstnanci školy vědomi úsilí vyvíjeného při odezírání ze rtů a při používání zrakových pomůcek?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST C Rozvíjení inkluzivní praxe

C.1 Organizace učení

Měřítka

C.1.3 V hodinách se rozvíjí porozumění odlišnostem

- i) Jsou studenti podporováni v tom, aby přemýšleli o názorech lišících se od jejich vlastních názorů?
- ii) Mohou se studenti zapojit do diskuze s ostatními, kteří mají různorodé zázemí a názory?
- iii) Mají studenti možnost pracovat s ostatními, kteří se od nich liší svým zázemím, etnickým původem, postižením a pohlavím?
- iv) Ukazují pracovníci školy, že při diskusích v hodinách respektují různé názory a cení si jich?
- v) Přístupuje se ke všem „moderním“ jazykům jako ke stejně cenným?
- vi) Prohlubuje se při učení porozumění rozdílnému zázemí, kultuře, etnickému původu, pohlaví, postižení, sexuální orientaci a náboženství?
- vii) Učí se studenti o různorodých vlivech na jazyk a na osnovy?
- viii) Mají všichni studenti možnost komunikovat s dětmi a mladými lidmi jak v hospodářsky bohatších, tak i chudších částech světa?
- ix) Jsou v osnovách uvedeny historické souvislosti utlačování určitých skupin osob?
- x) Jsou studenti vedeni k tomu, aby v materiálech osnov a v diskusích ve třídě zpochybňovali stereotypy?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST C Rozvíjení inkluzivní praxe

C.1 Organizace učení

Měřítka

C.1.4 Studenti jsou aktivně zapojeni do vlastního procesu učení

- i) Jsou studenti podporováni v tom, aby byli odpovědní za vlastní proces učení?
- ii) Vysvětlují učitelé účel hodiny nebo souboru hodin?
- iii) Napomáhá prostředí ve třídě, nástěnky a další zdroje samostatnému učení?
- iv) Je podpora poskytovaná studentům při učení přínosná a navazuje na znalosti a dovednosti, které studenti již mají?
- v) Probírají se plány osnov se studenty, aby si studenti mohli zvolit, zda budou studovat rychlejším tempem nebo více do hloubky?
- vi) Učí se studenti, jak mají dělat výzkum a psát o tématu?
- vii) Mohou studenti samostatně využívat knihovnu a zdroje informačních technologií?
- viii) Učí se studenti, jak si mají na hodinách dělat poznámky a výpisky z knih a jak si mají zorganizovat svou práci?
- ix) Snaží se učitelé nezadávat aktivity založené na mechanickém opisování?
- x) Učí se studenti, jak mají svou práci prezentovat v mluvené, psané a jiné formě, a to jak jednotlivě, tak i ve skupinách?
- xi) Jsou studenti vedeni k tomu, aby slovně i písemně shrnuli to, co se naučili?
- xii) Učí se studenti, jak si mají opakovat látku na testy a zkoušky?
- xiii) Ptá se někdo studentů, jakou podporu potřebují?
- xiv) Ptá se někdo studentů na kvalitu hodin?
- xv) Zapojují se studenti do hledání způsobu, jak překonat své vlastní problémy s učením i problémy druhých?
- xvi) Mají studenti možnost výběru aktivit?
- xvii) Cení si ostatní zájmů, znalostí a dovedností, jež studenti samostatně nabyli, a navazuje se na ně v hodinách?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST C Rozvíjení inkluzivní praxe

C.1 Organizace učení

Měřítka

C.1.5 Studenti při učení vzájemně spolupracují

- i) Vnímají studenti nabídku a přijetí pomoci jako běžnou součást aktivit ve třídě?
- ii) Jsou zavedena pravidla pro to, jak se mají studenti střídat při mluvení, naslouchání a při prosbě o objasnění mezi sebou navzájem i ve vztahu k zaměstnancům školy?
- iii) Sdílejí studenti ochotně své znalosti a dovednosti?
- iv) Umějí studenti zdvořile odmítnout pomoc, když ji nepotřebují?
- v) Umožňují aktivity ve skupinách, aby si studenti rozdělili úkoly a dali dohromady to, co se naučili?
- vi) Učí se studenti sestavovat z různých příspěvků ve skupině společnou zprávu?
- vii) Když mají ostatní ve třídě nějaké starosti, pomáhají jim studenti, aby se uklidnili, anebo jejich problémy vyhrocují?
- viii) Uvědomují si studenti, že každý student by měl mít možnost být občas středem pozornosti?
- ix) Sdílejí studenti odpovědnost za pomoc při překonávání obtíží, které mají v hodinách někteří studenti?
- x) Podílejí se studenti na vzájemném hodnocení osvojených vědomostí?
- xi) Pomáhají si studenti vzájemně při stanovování vzdělávacích cílů?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST C Rozvíjení inkluzivní praxe

C.1 Organizace učení

Měřítka

C.1.6 Hodnocení přispívá k dobrým výsledkům všech studentů

- i) Podílejí se na hodnocení osvojených vědomostí všichni zaměstnanci školy?
- ii) Jsou učitelé odpovědní za pokrok všech studentů v jejich hodinách?
- iii) Podílejí se studenti na hodnocení a posuzování vlastního učení?
- iv) Účastní se procesu hodnocení rodiče/pečovatelé?
- v) Odrážejí dosažené výsledky studentů jejich dovednosti, znalosti a zkušenosti, jako jsou další jazyky, jiné komunikační systémy, koníčky, zájmy a pracovní zkušenosti?
- vi) Jsou hodnocení studentů taktní?
- vii) Je hodnocení založeno na podrobném pozorování?
- viii) Zaměřuje se hodnocení na to, co je důležité se naučit?
- ix) Používá se vždy hodnocení (včetně celostátního hodnocení) tvořivým způsobem pro rozvoj učení studentů?
- x) Vede hodnocení k úpravám učebních plánů a praxe?
- xi) Existují zde různé způsoby jak ukázat a zhodnotit osvojené vědomosti, které odrážejí rozdíly v osobnosti studentů, jejich zájmů a rozsahu dovedností?
- xii) Je možné hodnotit práci ve spolupráci s ostatními?
- xiii) Vědí studenti, proč jsou hodnoceni?
- xiv) Jsou studenti řádně informováni o důsledcích hodnocení, např. když si mohou zvolit odlišné úrovně obtížnosti zkoušky?
- xv) Uvádí se ve zpětné vazbě studentům, co se naučili a na čem by měli propříště pracovat?
- xvi) Sledují se dosažené výsledky různých skupin studentů (chlapců/dívek/studentů z etnických menšin/studentů s postižením), aby bylo možné odhalit a řešit obtíže, s nimiž se setkávají?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST C Rozvíjení inkluzivní praxe

C.1 Organizace učení

Měřítka

C.1.7 Kázeň ve třídě je založena na vzájemné úctě

- i) Podporuje přístup ke kázni také sebekázeň?
- ii) Podporují se zaměstnanci školy vzájemně v tom, aby byli asertivní, aniž by se museli rozčilovat?
- iii) Sdílejí pracovníci školy své starosti a dělí se o své znalosti a dovednosti při překonávání nezájmu studentů a vyrušování ve vyučovacích hodinách?
- iv) Jsou postupy běžně používané ve třídách konzistentní a explicitní?
- v) Napomáhají studenti řešit problémy ve třídě?
- vi) Podílejí se studenti na formulaci pravidel platných pro třídu?
- vii) Ptá se někdo studentů, jak je možné zlepšit atmosféru ve třídě?
- viii) Ptá se někdo studentů, jak je možné zvýšit jejich zájem o učení?
- ix) Mají studenti pocit, že se s nimi zachází spravedlivě neohledě na pohlaví nebo etnický původ?
- x) Pokud je ve třídě více než jeden dospělý, sdílejí odpovědnost za hladký průběh hodiny?
- xi) Jsou zavedeny jasné postupy, jimž rozumí studenti i učitelé, pro to jak reagovat na extrémní projevy chování?
- xii) Uvědomují si všichni pracovníci školy i studenti, že je nespravedlivé, aby se chlapci těšili větší pozornosti učitele nežli dívky?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST C Rozvíjení inkluzivní praxe

C.1 Organizace učení

Měřítka

C.1.8 Učitelé provádějí plánování, výuku a hodnocení kooperativně

- i) Dělí se učitelé o plánování programu na hodiny a domácích úkolů?
- ii) Plánují se učební aktivity tak, aby se plně využili všichni dospělí, kteří jsou ve třídě přítomni?
- iii) Provádějí učitelé výuku ve dvojicích?
- iv) Využívá se výuka ve dvojicích jako příležitost pro sdílenou reflexi o učení studentů?
- v) Vítají učitelé poznámky od kolegů např. o srozumitelnosti jazyka výuky nebo o zapojení studentů do aktivit?
- vi) Upravují učitelé své učební metody na základě zpětné vazby od kolegů?
- vii) Podílejí se třídní učitelé a asistenti odpovědní za podporu učení na práci s jednotlivci, skupinami a celou třídou?
- viii) Jsou učitelé a další pracovníci školy, kteří vzájemně spolupracují, studentům vzorem v tom, jak se má spolupracovat?
- ix) Řeší učitelé s ostatními společně problém, když je pokrok studenta nebo skupiny důvodem ke znepokojení?
- x) Sdílejí pracovníci školy, kteří vzájemně spolupracují, odpovědnost za to, aby se zapojili všichni studenti?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST C Rozvíjení inkluzivní praxe

C.1 Organizace učení

Měřítka

C.1.9 Asistenti učitele podporují učení a zapojení všech studentů

- i) Podílejí se asistenti učitele na plánování a revizi osnov?
- ii) Jsou asistenti učitele přiřazováni podle příslušné části osnov, a nikoli konkrétním studentům?
- iii) Snaží se asistenti učitele zvyšovat zapojení všech studentů?
- iv) Snaží se asistenti učitele o to, aby byli studenti nezávislí na jejich přímé podpoře?
- v) Podněcují asistenti učitele to, aby studenty mající potíže s učením podporovali jejich spolužáci?
- vi) Dávají si asistenti učitele pozor na to, aby se nevměšovali do vztahů dospívajících s jejich spolužáky?
- vii) Dostávají asistenti učitele popis práce, který odráží rozsah povinností, jež mají?
- viii) Znájí všichni učitelé rozsah aktivit, které jsou v popisu práce asistentů učitele?
- ix) Je prostor ve třídách uspořádán tak, aby asistenti učitele mohli pracovat se skupinami i s několika jednotlivci?
- x) Dostávají asistenti učitele mzdu za všechny úkoly, na nichž se podílejí, jako je účast na schůzích, příprava učebních materiálů a školení?
- xi) Ptá se někdo asistentů učitele na jejich názor na povahu jejich popisu práce?
- xii) Jsou si všichni vědomi toho, že někteří studenti s postižením mohou potřebovat osobního asistenta, a nikoli asistenta učitele?
- xiii) Ptá se někdo studentů s postižením na podporu, kterou by mohli potřebovat, a na to, jaké vlastnosti by měla mít osoba, která by měla tuto podporu poskytovat?
- xiv) Jsou si všichni vědomi toho, že osobní asistenti a asistenti učitele mohou sloužit jako obhájci určitých studentů?
- xv) Je zde snaha přijímat na místa asistentů učitele jak muže, tak i ženy?

Další otázky

-
-
-

Měřítko s otázkami

OBLAST C Rozvíjení inkluzivní praxe

C.1 Organizace učení

Měřítko

C.1.10 Domácí úkoly přispívají k učení všech

- i) Mají domácí úkoly vždy jasný učební cíl?
- ii) Vztahují se domácí úkoly k dovednostem a znalostem všech studentů?
- iii) Je možné vypracovat a zapsat domácí úkoly různým způsobem?
- iv) Prohlubují domácí úkoly dovednosti a znalosti všech studentů?
- v) Radí si učitelé vzájemně, jak zadávat užitečné domácí úkoly?
- vi) Mají studenti do konce hodiny dostatek příležitostí pro vyjasnění toho, co se od domácího úkolu vyžaduje?
- vii) Přizpůsobují se domácí úkoly, pokud z debaty vyplyne, že nejsou pro některé studenty smysluplné či přiměřené?
- viii) Je možnost vypracovávat domácí úkoly v prostorách školy, během polední přestávky nebo mimo vyučovací hodiny?
- ix) Jsou domácí úkoly začleněny do plánování osnov na semestr/akademický rok?
- x) Podněcují domácí úkoly studenty k tomu, aby byli odpovědní za vlastní učení?
- xi) Zajistí ten, kdo domácí úkol zadává, aby mohl být tento úkol vypracován bez pomoci rodičů/pečovatelů?
- xii) Mají studenti možnost na domácích úkolech spolupracovat?
- xiii) Mají studenti možnost volby domácího úkolu, aby byl relevantní pro rozvoj jejich znalostí a zájmů?
- xiv) Mohou studenti využívat domácí úkoly pro to, aby si postupně prohlubovali svou oblast zájmu?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST C Rozvíjení inkluzivní praxe

C.1 Organizace učení

Měřítka

C.1.11 Všichni studenti se účastní mimoškolních aktivit

- i) Mohou si všichni studenti najít aktivity, které se jim líbí?
- ii) Je pro studenty, kteří musejí dojíždět nebo kteří mají omezenou hybnost, zajištěna doprava, aby se mohli účastnit akcí po škole?
- iii) Jsou všichni studenti vedeni k tomu, aby se zapojovali do hudebních a divadelních představení a do sportovních aktivit?
- iv) Mohou být chlapci a dívky v chlapeckých a dívčích skupinách, pokud se jedná o aktivitu, v níž má převahu jedno pohlaví, jako je např. počítačový kroužek, šachový kroužek nebo sbor?
- v) Mohou se vytvořit chlapecké a dívčí skupiny, jestliže jsou smíšené aktivity zakázány z kulturních, náboženských či jiných důvodů?
- vi) Jsou děti vedeny k tomu, aby si pro sebe nesnažily zabrat celý prostor hřiště, např. pro fotbal?
- vii) Učí se studenti celou řadu her na hřišti, do nichž se mohou zapojit děti s různými dovednostmi?
- viii) Odrážejí studenti vybraní k reprezentaci své třídy různorodost studentů ve škole?
- ix) Odrážejí studenti vybraní k reprezentaci školy různorodost studentů ve škole?
- x) Jsou školní výlety včetně zahraničních cest dostupné pro všechny studenty ve škole bez ohledu na jejich dosažené výsledky nebo postižení?
- xi) Mají všichni studenti možnost účastnit se mimoškolních aktivit?
- xii) Mají všichni studenti možnost účastnit se aktivit, které podporují místní komunitu a jsou jim prospěšné?
- xiii) Jsou hry a hodiny tělesné výchovy koncipovány tak, aby podněcovaly sport a kondici pro všechny?
- xiv) Jsou do sportovních dnů zakomponovány aktivity, jichž se může účastnit každý nehledě na míru dovedností či postižení?

Další otázky

-
-
-

Měřítko s otázkami

OBLAST C Rozvíjení inkluzivní praxe

C. 2 Mobilizace zdrojů

Měřítko

C.2.1 Rozdíly mezi studenty se využívají jako zdroj pro výuku a učení

- i) Jsou studenti vedeni k tomu, aby sdíleli své znalosti a zkušenosti, např. z různých zemí, krajů a městských čtvrtí nebo z různých rodinných zázemí?
- ii) Je známa schopnost studentů poskytovat emocionální podporu a využívá se citlivým způsobem?
- iii) Doučují studenti s většími znalostmi či dovednostmi v jisté oblasti studenty, kteří mají v této oblasti znalosti či dovednosti menší?
- iv) Mají studenti různého věku možnost se vzájemně podporovat?
- v) Vybírají se pro doučování ostatních různorodí studenti?
- vi) Je každý bez ohledu na dosažené výsledky nebo postižení vnímán jako člověk, který významným způsobem přispívá k výuce a učení?
- vii) Využívají se rozmanité jazyky, jimiž studenti hovoří, jako svébytná součást osnov a jako lingvistický zdroj pro práci s jazykem?
- viii) Podělí se studenti, kteří vyřešili nějaký konkrétní problém, o svou pozitivní zkušenost s ostatními?
- ix) Využívají se překážky v učení a zapojení některých studentů, např. problémy s fyzickou dostupností části budovy nebo určité části osnov, jako témata pro úkoly či projekty mající za cíl tento problém vyřešit?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST C Rozvíjení inkluzivní praxe

C. 2 Mobilizace zdrojů

Měřítka

C.2.2 Plně se využívají odborné znalosti zaměstnanců školy

- i) Jsou známy dovednosti a znalosti zaměstnanců školy, a ne pouze ty uvedené v popisu práce?
- ii) Jsou zaměstnanci školy vedeni k tomu, aby využívali své dovednosti a znalosti a aby se o ně dělili s cílem podporovat učení?
- iv) Využívají se rozmanité jazyky, jimiž zaměstnanci školy hovoří, jako zdroj pro studenty?
- v) Nabízejí zaměstnanci školy se speciálními dovednostmi a znalostmi svou pomoc ostatním?
- vi) Čerpá se při vypracovávání osnov a výuce z odlišností kultur a zázemí zaměstnanců školy?
- vii) Mají zaměstnanci školy formální i neformální příležitost řešit své obavy o pokrok studentů tak, že vzájemně využijí svých znalostí?
- viii) Nabízejí zaměstnanci školy alternativní pohledy na obavy o pokrok studentů?
- ix) Čerpají zaměstnanci školy poznatky z instruktáží a hospitací v jiných školách?
- x) Jsou zváni zaměstnanci školy z místních speciálních škol, aby se podělili o své poznatky se zaměstnanci v běžných školách?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST C Rozvíjení inkluzivní praxe

C. 2 Mobilizace zdrojů

Měřítka

C.2.3 Zaměstnanci školy vytvářejí zdroje na podporu učení a zapojení

- i) Vyvíjejí učitelé sdílené a znovu využitelné zdroje na podporu učení?
- ii) Znají všichni zaměstnanci školy zdroje, jež jsou k dispozici pro podporu učení v jejich hodinách?
- iii) Podporuje se v knihovně samostatné učení?
- iv) Je knihovna uspořádána tak, aby sloužila pro podporu učení všech?
- v) Je v knihovně široká nabídka fikce i literatury faktu pro všechny studenty v různých jazycích, jimiž studenti hovoří?
- vi) Jsou pro studenty s postižením k dispozici řádně upravené materiály z osnov, např. psané velkým písmem či ve slepeckém písmu?
- vii) Je k dispozici dobře zorganizovaná videotéka?
- viii) Je součástí výuky a osnov různých hodin práce na počítači?
- ix) Je v rámci osnov zaveden systém pro účinné využívání vzdělávacích televizních programů?
- x) Využívají zaměstnanci školy účinně e-mail a internet s cílem podporovat výuku a učení?
- xi) Mají všichni studenti možnost komunikovat s ostatními na dálku buď písemně, telefonicky, anebo e-mailem?
- xii) Využívají studenti účinně internet, aby jim pomohl s prací do školy a s domácími úkoly?
- xiii) Používají se v rámci osnov magnetofony pro podporu ústních cvičení?
- xiv) Využívají se nové technologické možnosti, když se dostanou na trh, např. programy pro rozpoznávání hlasu jako podpora pro studenty, kteří mají velké potíže s psaním?
- xv) Používají se pracovní tabulky pouze tehdy, pokud jim studenti jasně rozumějí a pokud prohlubují učení?

Další otázky

-
-
-

Měřítka s otázkami

OBLAST C Rozvíjení inkluzivní praxe

C. 2 Mobilizace zdrojů

Měřítka

C.2.4 Zdroje v komunitě jsou známy a využívají se

i) Je k dispozici pravidelně aktualizovaný seznam zdrojů v dané oblasti, které mohou podporovat výuku a učení? Tyto zdroje mohou zahrnovat následující:

- muzea, galerie,
- místní náboženská centra,
- představitele skupin a sdružení v rámci komunity,
- obecní zastupitelstva,
- místní podniky,
- nemocnice,
- domovy pro seniory,
- policii,
- hasičský záchranný sbor,
- dobrovolnické organizace,
- sportovní střediska a zařízení,
- parky,
- vodohospodářské orgány,
- politiky,
- vedoucí představitele etnických menšin,
- odborové organizace,
- informační kanceláře pro občany,
- knihovny,
- městské úřady a instituce,
- orgány odpovědné za rozvoj venkova,
- úřady pro ochranu kulturního dědictví a památek,
- vlaková nádraží, letiště, dopravní úřady,
- vzdělávací střediska, vyšší odborné školy a univerzity

ii) Přispívají členové místních komunit k osnovám ve škole?

iii) Využívají se jako zdroj podpory učení ve třídách rodiče/pečovatelé a ostatní členové komunit?

iv) Podílejí se na podpoře učení studentů ve škole dospělí s postižením?

v) Působí lidé z oboru jako mentoři podporující studenty, kteří mají problémy?

vi) Čerpá se za účelem podpory všech studentů ze zdrojů, které mají k dispozici některé domácnosti, jako jsou např. referenční materiály?

Další otázky

-
-
-

Měřítko s otázkami

OBLAST C Rozvíjení inkluzivní praxe

C. 2 Mobilizace zdrojů

Měřítko

C.2.5 Školní zdroje jsou spravedlivě rozdělovány, aby podporovaly inkluzi

- i) Jsou zdroje ve škole rozdělovány otevřeně a spravedlivě?
- ii) Je jasné, jak jsou zdroje přidělovány pro podporu studentů různého věku a s různými dosaženými výsledky?
- iii) Podporují zdroje samostatné učení?
- iv) Vědí zaměstnanci školy o zdrojích, jež má škola k dispozici pro podporu učení studentů klasifikovaných jako studenti „se speciálními vzdělávacími potřebami“?
- v) Používají se zdroje, jejichž cílem je podpořit „speciální vzdělávací potřeby“, pro zvyšování schopnosti školy reagovat na různorodost?
- vi) Používají se podpůrné zdroje za účelem prevence překážek v učení a zapojení a pro minimalizaci kategorizace studentů?
- vii) Revidují zaměstnanci školy pravidelně zdroje, aby mohly být flexibilně využívány v reakci na měnící se potřeby všech studentů?

Další otázky

-
-
-

4. část

Shrnující formulář a dotazníky

Shrnující formulář: priority pro rozvoj • 90

Dotazník č. 1 Měřítko • 91

Dotazník č. 2 Upravená měřítko (studenti a rodiče/pečovatelé) • 94

Dotazník č. 3 Moje primární škola • 96

Dotazník č. 4 Moje sekundární škola • 98

Dotazník č. 5 O sekundární škole (rodiče/pečovatelé) • 100



Shrnující formulář

Priority pro rozvoj

Prosíme zaškrtněte jakoukoli níže uvedenou kategorii, která vyjadřuje Váš vztah ke škole:

- Učitel Asistent učitele Jiný zaměstnanec školy
 Student Rodič/pečovatel Člen správního orgánu Jiný (uved'te)

Napište pod níže uvedené názvy okruhů jednu nebo dvě vlastní priority pro rozvoj školy. Tyto priority můžete uvést jako měřítko nebo skupinu měřítek, otázku nebo soubor otázek nebo věc, které se tento Ukazatel nevěnuje. Mějte prosím na paměti, že návrh v jednom okruhu může mít dopady na možné změny v jiných okruzích.

OBLAST A Budování inkluzivní kultury

Budování komunity *Měřítko/otázky/jiné poznámky:*

Stanovení inkluzivních hodnot *Měřítko/otázky/jiné poznámky:*

OBLAST B Tvorba inkluzivní politiky

Vytváření školy pro všechny *Měřítko/otázky/jiné poznámky:*

Podpora různorodosti *Měřítko/otázky/jiné poznámky:*

OBLAST C Rozvíjení inkluzivní praxe

Organizace učení *Měřítko/otázky/jiné poznámky:*

Mobilizace zdrojů *Měřítko/otázky/jiné poznámky:*

Dotazník č. 1

Měřítko

Prosíme zaškrtněte níže skupinu/skupiny, která vyjadřuje Váš vztah ke škole:

- Učitel Asistent učitele Jiný zaměstnanec školy
 Student Rodič/pečovatel Člen správního orgánu Jiný (uved'te)

| Prosíme zaškrtněte okénko, které vyjadřuje Váš názor | Rozhodně souhlasím | Spíše souhlasím | Nesouhlasím | Potřebuji více informací |
|--|--------------------|-----------------|-------------|--------------------------|
| OBLAST A Budování inkluzivní kultury | | | | |
| A.1.1 Každý se cítí vítán. | | | | |
| A.1.2 Studenti si navzájem pomáhají. | | | | |
| A.1.3 Zaměstnanci školy dobře spolupracují. | | | | |
| A.1.4 Zaměstnanci školy a studenti spolu jednájí s úctou. | | | | |
| A.1.5 Mezi zaměstnanci školy a rodiči/pečovateli existuje partnerský vztah. | | | | |
| A.1.6 Zaměstnanci školy a členové správního orgánu dobře spolupracují. | | | | |
| A.1.7 do školy se zapojují všechny místní komunity. | | | | |
| A.2.1 od všech studentů se toho hodně očekává. | | | | |
| A.2.2 Zaměstnanci školy, členové jejího správního orgánu, studenti a rodiče/pečovatelé sdílejí myšlenku inkluze. | | | | |
| A.2.3 Studenti jsou ceněni stejně. | | | | |
| A.2.4 Zaměstnanci školy a studenti se k sobě chovají jako člověk k člověku i jako k zastáncům určité „role“. | | | | |
| A.2.5 Zaměstnanci školy se snaží odstraňovat překážky v učení a zapojení ve všech aspektech školy. | | | | |
| A.2.6 Škola se snaží minimalizovat všechny formy diskriminace. | | | | |
| OBLAST B Tvorba inkluzivní politiky | | | | |
| B.1.1 Jmenování zaměstnanců školy do funkcí a jejich kariérový postup jsou spravedlivé. | | | | |
| B.1.2 Všem novým zaměstnancům školy se pomáhá, aby si ve škole zvykli. | | | | |
| B.1.3 Škola dbá na to, aby přijímala všechny studenty ze své spádové oblasti. | | | | |
| B.1.4 Škola dbá na to, aby byly její prostory fyzicky dostupné všem osobám. | | | | |

| <i>Prosíme zaškrtněte okénko, které vyjadřuje Váš názor</i> | <i>Rozhodně souhlasím</i> | <i>Spíše souhlasím</i> | <i>Nesouhlasím</i> | <i>Potřebuji více informací</i> |
|---|---------------------------|------------------------|--------------------|---------------------------------|
| B.1.5 Všem novým studentům se pomáhá, aby si ve škole zvykli. | | | | |
| B.1.6 Škola sestavuje učební skupiny tak, aby byli doceněni všichni studenti. | | | | |
| B.2.1 Všechny formy podpory jsou koordinovány. | | | | |
| B.2.2 Činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost studentů. | | | | |
| B.2.3 Koncepce „speciálních vzdělávacích potřeb“ jsou inkluzivní. | | | | |
| B.2.4 za účelem omezení překážek v učení a za účelem zapojení všech studentů se používá prováděcí předpis pro speciální vzdělávací potřeby. | | | | |
| B.2.5 Podpora pro ty, kteří se učí angličtinu jako cizí jazyk, je koordinována s podporou učení. | | | | |
| B.2.6 Politika podporující osobnostní a morální rozvoj studentů je propojena s vývojem osnov a politikou pro podporu učení. | | | | |
| B.2.7 Tlak na vyloučení z kázeňských důvodů je omezen. | | | | |
| B.2.8 Omezují se překážky v docházce. | | | | |
| B.2.9 Šikana je omezena na minimum. | | | | |
| OBLAST C Rozvíjení inkluzivní praxe | | | | |
| C.1.1 Výuka je plánována s ohledem na to, aby se učili všichni studenti. | | | | |
| C.1.2 v hodinách se podporuje zapojení všech studentů. | | | | |
| C.1.3 v hodinách se rozvíjí porozumění odlišnostem. | | | | |
| C.1.4 Studenti jsou aktivně zapojeni do vlastního procesu učení. | | | | |
| C.1.5 Studenti při učení vzájemně spolupracují. | | | | |
| C.1.6 Hodnocení přispívá k dobrým výsledkům všech studentů. | | | | |
| C.1.7 Kázeň ve třídě je založena na vzájemné úctě. | | | | |
| C.1.8 Učitelé provádějí plánování, výuku a hodnocení kooperativně. | | | | |
| C.1.9 Asistenti učitele odpovědní za podporu učení a zapojení všech studentů. | | | | |
| C.1.10 Domácí úkoly přispívají k učení všech. | | | | |
| C1.11 Všichni studenti se účastní mimoškolních aktivit. | | | | |
| C.2.1 Rozdíly mezi studenty se využívají jako zdroj pro výuku a učení. | | | | |
| C.2.2 Plně se využívají odborné znalosti zaměstnanců školy. | | | | |

| <i>Prosíme zaškrtněte okénko, které vyjadřuje Váš názor</i> | <i>Rozhodně souhlasím</i> | <i>Spíše souhlasím</i> | <i>Nesouhlasím</i> | <i>Potřebuji více informací</i> |
|--|---------------------------|------------------------|--------------------|---------------------------------|
| C.2.3 Zaměstnanci školy vytvářejí zdroje na podporu učení a zapojení. | | | | |
| C.2.5 Školní zdroje jsou spravedlivě rozdělovány, aby podporovaly inkluzi. | | | | |

Priority pro rozvoj

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Dotazník č. 2

Upravená měřítko (studenti a rodiče/pečovatelé)

Prosíme zaškrtněte:

Student Rodič/pečovatel

| <i>Prosíme zaškrtněte okénko, které vyjadřuje Váš názor</i> | Rozhodně souhlasím | Spíše souhlasím | Nesouhlasím |
|---|--------------------|-----------------|-------------|
| Kultura | | | |
| 1 Každý se v této škole cítí vítán. | | | |
| 2 Studenti si navzájem pomáhají. | | | |
| 3 Zaměstnanci školy dobře spolupracují. | | | |
| 4 Zaměstnanci školy a studenti spolu jednájí s úctou. | | | |
| 5 Rodiče se cítí být do školy zapojeni. | | | |
| 6 Zaměstnanci školy a členové jejího správního orgánu dobře spolupracují. | | | |
| 7 Učitelé neupřednostňují jednu skupinu dětí a dospívajících na úkor jiné. | | | |
| 8 Učitelé se snaží všem studentům pomáhat, aby ze sebe vydali to nejlepší. | | | |
| 9 Učitelé se domnívají, že všichni studenti jsou stejně důležití. | | | |
| Politika | | | |
| 10 Škola usnadňuje dětem a dospívajícím s postižením školní docházku. | | | |
| 11 Když člověk do této školy nově přijde, ostatní mu pomohou, aby si zde zvykl. | | | |
| 12 Učitelé všechny své hodiny učí rádi. | | | |
| 13 Učitelé se snaží řešit kázeňské problémy, aniž by trvali na tom, že dítě musí školu opustit. | | | |
| 14 Učitelé poctivě pracují na tom, aby škola byla pro studium příjemným místem. | | | |
| 15 Dělá se vše pro to, aby se zamezilo šikaně. | | | |
| Praxe | | | |
| 16 Učitelé se snaží, aby byly hodiny snadno srozumitelné pro všechny. | | | |

| <i>Prosíme zaškrtněte okénko, které vyjadřuje Váš názor</i> | <i>Rozhodně souhlasím</i> | <i>Spíše souhlasím</i> | <i>Nesouhlasím</i> |
|--|---------------------------|------------------------|--------------------|
| 17 Studenti se učí vážit si lidí, jejichž zázemí se liší od jejich vlastního zázemí. | | | |
| 19 Učitelé na hodinách očekávají, že si studenti budou vzájemně pomáhat. | | | |
| 20 na většině hodin se k sobě studenti a učitelé chovají dobře. | | | |
| 21 Učitelé se snaží pomáhat všem, kdo mají ve vyučovacích hodinách problémy. | | | |
| 22 Asistenti učitele pracují s každým, kdo potřebuje pomoc. | | | |
| 23 Domácí úkoly napomáhají učení a jsou řádně vysvětleny. | | | |
| 24 Pořádají se mimoškolní aktivity, které jsou zajímavé pro všechny. | | | |

Jaké tři změny byste ve škole rádi viděli?

1

2

3

Dotazník č. 3

Moje primární škola

Jsem dívka *Jsem chlapec*
Jsem v(e) třídě

| | Souhlasím | Spíše souhlasím | Nesouhlasím |
|---|-----------|-----------------|-------------|
| 1 Někdy na hodinách pracujeme ve dvojicích s kamarádem/kamarádkou. | | | |
| 2 Někdy nás ve třídě rozdělí a pracujeme ve skupinách. | | | |
| 3 Pomáhám svým kamarádům/kamarádkám se zadaným úkolem, pokud jej nedokážou vyřešit sami. | | | |
| 4 Moji kamarádi/Moje kamarádky mi pomáhají se zadaným úkolem, pokud jej nedokážu vyřešit sám/sama. | | | |
| 5 Moje práce se někdy vystaví na nástěnku, aby ji mohli vidět i ostatní. | | | |
| 6 Moje učitele/učitelky zajímá můj názor. | | | |
| 7 Můj učitel/moje učitelka mi rád/ráda pomáhá se zadanými úkoly. | | | |
| 8 Rád/Ráda pomáhám svému učiteli/své učitelce, když potřebuje něco udělat. | | | |
| 9 Myslím si, že pravidla používaná v naší třídě jsou spravedlivá. | | | |
| 10 Některé děti v naší třídě oslovují ostatní děti urážlivým způsobem. | | | |
| 11 Někdy jsem při sportu šikanovaný/šikanovaná. | | | |
| 12 Když jsem ve škole nešťastný/nešťastná, je vždy k dispozici nějaký dospělý, aby se o mě postaral. | | | |
| 13 Když se děti u mě ve třídě hádají, pan učitel/paní učitelka hádku spravedlivě rozřeší. | | | |
| 14 Myslím si, že když se na pololetí stanoví cíle, kterých se má dosáhnout, pomáhá to zlepšení mých výsledků. | | | |
| 15 Někdy mě moji učitelé nechají vybrat, jakou práci chci dělat. | | | |
| 16 Když odvedu dobrou práci, jsem na sebe hrdý/hrdá. | | | |
| 17 Když dostanu domácí úkol, většinou rozumím tomu, co mám udělat. | | | |

| | <i>Souhlasím</i> | <i>Spíše souhlasím</i> | <i>Nesouhlasím</i> |
|---|------------------|----------------------------|--------------------|
| 18 Moji učitelé se zajímají o to, co dělám doma. | | | |
| 19 Moje rodina si myslí, že tahle škola je dobrá. | | | |
| 20 Pokud se nedostavím do školy, můj třídní učitel/moje třídní učitelka se mě zeptá, kde jsem byl/byla. | | | |

Napiš tři věci, které se Ti na téhle škole nejvíc líbí:

1

2

3

Napiš tři věci, které se Ti na téhle škole vůbec nelíbí:

1

2

3

Děkujeme Ti za vyplnění!

Dotazník č. 4

Moje sekundární škola

Jsem dívka Jsem chlapec

Jsem v ročníku

| | Souhlasím | Spíše souhlasím | Nesouhlasím |
|---|-----------|-----------------|-------------|
| 1 na hodinách často pracuji s ostatními studenty ve dvojicích a v malých skupinkách. | | | |
| 2 Většina hodin mě baví. | | | |
| 3 Když mám problém se zadáním, požádám učitele o pomoc. | | | |
| 4 na této škole jsem se toho hodně naučil/naučila. | | | |
| 5 Když mi nejde vyřešit zadání, moji přátelé mi s ním na hodinách pomůžou. | | | |
| 6 Když se některých vyučovacích hodin účastní asistent učitele, pomáhá mi to při učení. | | | |
| 7 Učitele zajímá na hodinách můj názor. | | | |
| 8 Učitelům nevadí, když dělám chyby, pokud se snažím podávat nejlepší výkon. | | | |
| 9 Někdy je moje práce vystavena ve škole na nástěnkách. | | | |
| 10 Zaměstnanci na této škole se ke mně chovají přátelsky. | | | |
| 11 Myslím si, že učitelé studenty vždy trestají spravedlivě. | | | |
| 12 Myslím si, že učitelé studenty vždy chválí spravedlivě. | | | |
| 13 Domnívám se, že někteří učitelé mají určité studenty raději než jiné. | | | |
| 14 Když dostanu domácí úkol, většinou vím, co mám dělat. | | | |
| 15 Zadaný domácí úkol většinou udělám. | | | |
| 16 Většinou se mi na škole líbí. | | | |
| 17 po skončení primární školy jsem se chtěl/chtěla dostat na tuto školu. | | | |
| 18 Myslím si, že tahle škola je nejlepší v této oblasti. | | | |
| 19 Moje rodina si myslí, že tahle škola je dobrá. | | | |
| 20 Líbí se mi, že jsou na této škole studenti s různým zázemím. | | | |
| 21 na této škole se jedná se studenty s postižením s úctou. | | | |
| 22 Tato škola je otevřená pro všechny studenty bydlící v její blízkosti. | | | |

| | <i>Souhlasím</i> | <i>Spíše souhlasím</i> | <i>Nesouhlasím</i> |
|---|------------------|------------------------|--------------------|
| 23 Pokud se student nechová řádně, je poslán domů. | | | |
| 24 Škola má právo poslat studenta domů, pokud se choval špatně. | | | |
| 25 na této škole mám několik dobrých přátel. | | | |
| 26 Trápí mě, že mi ve škole nadávají. | | | |
| 27 Bojím se ve škole šikany. | | | |
| 28 Kdyby mě kdokoli šikanoval, řekl/řekla bych to učiteli. | | | |
| 29 Během polední pauzy jdu někdy do kroužku nebo se věnuji sportu. | | | |
| 30 po škole jdu někdy do kroužku nebo se věnuji sportu. | | | |
| 31 ve škole jsou místa, kam se mohu o polední pauze uchýlit a kde je mi příjemně. | | | |
| 32 Mám rád/ráda svého tutora. | | | |
| 33 Můj tutor mě má rád. | | | |
| 34 Když jsem ze školy den pryč, můj tutor se zajímá o to, kde jsem byl/byla. | | | |

Tyhle tři věci bych chtěl/chtěla na této škole nejvíc změnit:

1

2

3

Děkujeme za vyplnění!

Dotazník č. 5

O sekundární škole (rodiče/pečovatelé)

Prosíme zaškrtněte, v jakém ročníku máte na této škole své dítě/děti:

1. ročník/prima 2. ročník/sekunda 3. ročník/tercie 4. ročník/kvarta
 kvinta sexta septima oktáva

| Prosíme zaškrtněte okénko, které nejlépe odpovídá každému tvrzení v níže uvedené tabulce. | Rozhodně souhlasím | Spíše souhlasím | Nesouhlasím |
|--|--------------------|-----------------|-------------|
| 1 Tato škola byla pro moje dítě/děti mou první volbou. | | | |
| 2 Tuto školu si zvolilo moje dítě/děti. | | | |
| 3 Když moje dítě/děti poprvé přišlo/přišly do školy, dostal/dostala jsem vynikající informace. | | | |
| 4 Díky čtvrtletním školním zpravodajům vím, co se ve škole děje a mění. | | | |
| 5 Domnívám se, že mě škola o pokroku mého dítěte/mých dětí dobře informuje. | | | |
| 6 Myslím si, že zaměstnanci školy se ke mně a k ostatním rodičům/pečovatelům chovají přátelsky. | | | |
| 7 Když mám starost o to, jaké pokroky dělá ve škole můj syn/ moje dcera, vím, na koho se mám obrátit. | | | |
| 8 Když se zaměstnanci školy svěřím s tím, že mám starosti o to, zda moje dítě/děti dělá/dělají ve škole pokroky, vím, že můj názor nebude brán na lehkou váhu. | | | |
| 9 Škola poskytuje jasné informace o tom, jak mohu svému dítěti/svým dětem doma pomoci s prací do školy. | | | |
| 10 Mému dítěti/Mým dětem se na této škole líbí. | | | |
| 11 Domnívám se, že se zaměstnanci školy snaží pomáhat některým studentům více než jiným. | | | |
| 12 Škola je otevřená pro všechny děti ze své spádové oblasti. | | | |
| 13 Škola si váží všech rodin stejně bez ohledu na jejich zázemí. | | | |
| 14 ve škole mají problém se šikanou. | | | |
| 15 Pokud se student nechová řádně, je správné jej poslat domů. | | | |
| 16 Pokud se student dlouhodobě nechová řádně, měl by být ze školy definitivně vyloučen. | | | |
| 17 Moje dítě/děti pravidelně chodí do kroužků a účastní se dalších aktivit, které se konají v polední pauze a po škole. | | | |

| <p><i>Prosíme zaškrtněte okénko, které nejlépe odpovídá každému tvrzení v níže uvedené tabulce.</i></p> | <p><i>Rozhodně souhlasím</i></p> | <p><i>Spíše souhlasím</i></p> | <p><i>Nesouhlasím</i></p> |
|--|----------------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| <p>18 Ještě než se ve škole provedou nějaké změny, rodiče jsou dotázáni na svůj názor.</p> | | | |
| <p>19 Zaměstnanci školy si více cení těch rodičů, kteří pro školu něco dělají, než těch, kteří tak nečiní.</p> | | | |
| <p>20 Zaměstnanci na této škole dbají na to, aby ze sebe všichni studenti, ne pouze ti nejschopnější, dostali to nejlepší.</p> | | | |

Děkujeme Vám za vyplnění tohoto dotazníku.

Níže prosím uveďte cokoli, co by podle Vašeho názoru mohlo škole pomoci k tomu, aby byla ještě lepším místem pro Vaše dítě/děti.

5. část

Doporučená literatura • 103

Organizace Disability Equality in Education (DEE) • 107



Doporučená literatura

Ainscow, M. (1991) *Effective schools for all*. London : Fulton.

Ainscow, M.; Hopkins, D.; Southworth, G.; West, M. (1996) *Creating the conditions for school improvement*. London : Fulton.

Ainscow, M. (1999) *Understanding the development of inclusive schools*. London : Falmer.

Alliance for Inclusive Education (2001) *The Inclusion Assistant - Helping young people with high level support needs in mainstream education*. London : AIE.

Armstrong, F.; Armstrong, D.; Barton, L. (1999) (ed.) *Inclusive education : policy, contexts and comparative perspectives*. London : Fulton.

Balshaw, M. (1999) *Help in the classroom*. (2. vyd.) London : Fulton.

Barrow, G. (1998) *Disaffection and inclusion : Merton's mainstream approach to difficult behaviour*. Bristol : CSIE.

Bearne, E. (1996) *Differentiation and diversity in the primary curriculum*. London : Routledge.

Blair, M.; Bourne, J.; Coffin, C.; Creese, A.; Kenner, C. (1999) *Making the difference : teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools*. London : HMSO.

Booth, T.; Swann, W.; Masterton, M. (ed.) (1992) *Curricula for diversity in education*. London : Routledge.

Booth, T.; Swann, W.; Masterton, M. (ed.) (1992) *Policies for diversity in education*. London : Routledge.

Booth, T.; Ainscow, M. (1998) *From them to us : an international study of inclusion in education*. London : Routledge.

Clark, C.; Dyson, A.; Millward, A. (ed.) (1995) *Towards inclusive schools?* London : Fulton.

Commission for Racial Equality (2000) *Auditing for equality*. London : CRE.

Denman, S.; Moon, A.; Parsons, C.; Stears, D. (2002) *The health promoting school*. London : Falmer.

Department for Education and Employment (1999) *Inclusion : providing effective learning opportunities for all pupils*. In *The national curriculum handbook for primary teachers in England*. London : DfEE.

Department for Education and Employment (2000) *Working with teaching assistants : a good practice guide*. London : DfEE.

Department for Education and Employment (2000) *Guidance on the education of children and young people in care*. London : DfEE.

Department for Education and Employment (2001) *Inclusive school design : accommodating pupils with special educational needs and disabilities in mainstream schools*. London : DfEE.

Department for Education and Skills (2001) *Statutory guidance. Inclusive schooling, children with special educational need*. London : DfES.

Dixon, A.; Drummond, M. J.; Hart, S.; McIntyre, D. (2002) *Learning without limits*. Milton Keynes : Open University Press.

Drummond, M. J. (1993) *Assessing children's learning*. London : David Fulton.

Eichinger, J.; Meyer, L. H.; D'Aquanni, M. (1996) Evolving best practices for learners with severe disabilities. In *Special education leadership review*, s. 1-13.

The Employers Organisation for Local Government (2001) *The equality standard*. London : EOLG.

Epstein, D. (ed.) (1998) *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham : Open University Press.

Farrell, P.; Balshaw, M.; Polat, F. (1999) *The management role and training of learning support assistants*. London : DfEE.

Gillborn, D.; Gipps, C. (1996) *Recent research on the achievement of ethnic minority pupils*. London : HMSO.

Hart, S. (1996) *Beyond special need : enhancing children's learning through innovative thinking*. London : Paul Chapman.

Hart, S. (ed.) (1996) *Differentiation and the secondary curriculum*. London : Routledge.

Hart, S. (2000) *Thinking through teaching*. London : David Fulton.

Hudak, G. M.; Kahn, P. (ed.) *Labelling : pedagogy and politics*. London : Routledge.

Jordan, L.; Goodey, C. (2002) *Human rights and school change : the Newham story*. Bristol : CSIE.

Language and Curriculum Access Service (LCAS) (1999) *Enabling progress in multilingual classrooms*. London : London Borough of Enfield.

- Leicester, M. (1991) *Equal opportunities in school : sexuality, race, gender and special need*. Harlow : Longman.
- Lipsky, D.; Gartner, A. (1997) *Inclusion and school reform : transforming America's classrooms*. Baltimore : P. Brookes Publishing.
- Louis, K. S.; Miles, M. (1990) *Improving the urban high school : what works and why*. London : Teachers College.
- MacBeith, J.; Boyd, B., Rand, J.; Bell, S. (1996) *Schools speak for themselves*. London : National Union of Teachers.
- Macpherson, W. (1999) *The Stephen Lawrence Inquiry (Macpherson Report)*. Command Paper 4261, vol. 1. London : Stationery Office.
- Marlowe, B. A.; Page, M. L. (1998) *Creating and sustaining the constructivist classroom*. London : Corwin Press/Sage.
- Murphy, P. F.; Gipps, C. (1999) *Equity in the classroom : towards effective pedagogy for girls and boys*. London : Falmer and UNESCO.
- Office for Standards in Education (1999) *Raising the attainment of ethnic minority pupils : school and local education authority responses*. London : Ofsted.
- Potts, P.; Armstrong, F.; Masterton, M. (1995) *Equality and diversity in education : learning, teaching and managing schools*. London : Routledge.
- Potts, P. (ed.) (2002) *Inclusion in the city*. London : Routledge.
- Riddell, S. (1992) *Gender and the politics of the curriculum*. London : Routledge.
- Rieser, R.; Mason, M. (ed.) (1990) *Disability equality in the classroom : a human rights issue*. London : ILEA.
- Rogers, R. (1996) *Developing an inclusive policy for your school*, Bristol : CSIE.
- Rustemier, S. (2002) *Social and educational justice : the human rights framework for inclusion*, Bristol : CSIE.
- Sapon-Shevin, M. (1999) *Because we can change the world : a practical guide to building co-operative, inclusive classroom communities*. Boston : Allyn and Bacon.
- Sebba, J.; Ainscow, M. (1996) International developments in inclusive education : mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), s. 5-18.
- Sebba, J.; Sachdev, D. (1997) *What works in inclusive education?* Ilford : Barnardo's.
- Shaw, L. (1998) *Inclusion in action. Audio tape pack and guidebook*. Bristol : CSIE.

Shaw, L. (2001) *Learning supporters and inclusion - roles, rewards, concerns and challenges*. Bristol : CSIE.

Stobbs, P.; Rieser, R. (2002) *Making it work. Removing disability discrimination : are you ready?* London : National Children's Bureau.

Thomas, G.; Walker, D.; Webb, J. (1998) *The making of the inclusive school*. London : Routledge.

United Nations (1989) *UN Convention on the rights of the child*. London : UNICEF.

UNESCO (1994) *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris : UNESCO.

Vaughan, M. (1995) *Inclusive education in Australia : policy development and research*. In Potts, P.; Armstrong, F.; Masterson, M. (ed.) *Equality and diversity in education : national and international contexts*. London : Routledge.

Warwick, I.; Douglas, N. (2001) *Safe for all : a best practice guide to prevent homophobic bullying in secondary schools*. London : Citizenship 21.

Weekes, D.; Wright, C. (1998) *Improving practice : a whole school approach to raising the achievement of African Caribbean Youth*. Nottingham : The Runnymede Trust.

Wertheimer, A. (1997) *Inclusive education : a framework for change*. Bristol : CSIE.

Wilson, C.; Jade, R. (1999) *Talking and listening to disabled young people at school*. London : Alliance for Inclusive Education.

Winter, R. (1989) *Learning from experience : principles and practice in action-research*. London : Falmer.

Organizace Disability Equality in Education (DEE) Školení v oblasti inkluze

Organizace Disability Equality in Education doplňuje tento *Ukazatel*. Osoby s postižením trápí hluboce zakořeněná myšlenka „nemohoucnosti“. to souvisí s „lékařským“ modelem, který se domnívá, že problémy vznikají na základě postižení jednotlivce, a nikoli a základě překážek v zapojení, jež vytváří společnost. Oproti tomu „sociální“ model považuje za hlavní překážky inkluze překážky ve školním prostředí, v organizaci a v přístupech. DEE nabízí školám celodenní nebo půldenní školení vedené dvěma školiteli s postižením, kteří rozvíjejí myšlenky tohoto sociálního modelu. Organizace DEE zřídila za podpory ministerstva školství celostátní síť školitelů pro inkluzi, jejíž další rozvoj financuje Fond Společenství. na této práci se v průběhu posledních deseti let podíleli Richard Rieser a Michelene Masonová, kteří navázali na publikaci *Disability equality in the classroom : a human rights issue*, vydanou úřadem Inner London Education Authority v roce 1990.

Pro bližší informace se prosím obraťte na:

Disability Equality in Education

Unit GL

Leroy House

436 Essex Road

London N1 3QP

Tel.: 020 7359 2855

Fax: 020 7354 3372

E-mail: r.rieser@btinternet.com

Internetové stránky: www.diseed.org.uk