

Příklad inspirativní praxe

Šance na úspěch

Kritérium 6.3

Škola věnuje patřičnou pozornost osobnostnímu rozvoji žáků a dbá na zapojení každého žáka do života školy

Základní škola a mateřská škola Regionu Karlovarský venkov

Karin Marques, Jitka Topičová



Praha

Komplexní systém hodnocení, CZ.02.3.68/0.0/0.0/15_001/0000751



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Obsah

1	Anotace	3
2	Jak konkrétněji chápeme naplňování kritéria?	3
3	Profil školy	4
3.1	Strukturovaný popis školy.....	4
3.2	Slovní popis školy	4
4	Popis příkladu inspirativní praxe	5
4.1	Systematické užívání vhodných nástrojů a postupů jako indikátor naplňování kritéria.....	5
4.2	Evaluační metody a nástroje	8
4.3	Evaluační zjištění kvalitativního charakteru – kazuistiky	9
4.4	Evaluační zjištění kvantitativního charakteru	11
5	Rizika a příležitosti zvoleného postupu	12
	Seznam zkratk.....	13

Seznam příloh¹

- Příloha č. 1: Zápisy z jednání žákovského parlamentu
- Příloha č. 2: Emoční karty
- Příloha č. 3: Standardy školy
- Příloha č. 4: Čtvrtletní sebehodnocení žáků
- Příloha č. 5 a, 5 b, 5 c: Profil na tři stránky
- Příloha č. 6: Z čeho se skládá známka na vysvědčení
- Příloha č. 7: Ocenění učitele

¹ Přílohy č. 1, 2, 3, 4, 5 a, 5 b, 5 c, 6, a 7 byly poskytnuty školou k využití a nevznikly tedy v rámci projektu Komplexní systém hodnocení.

1 Anotace

Jedná se o základní školu svazku venkovských obcí spojených v mikroregionu, působí tedy ve více budovách několika obcí a funguje jako komunitní centrum.

Je školou inkluzivní, která přijímá všechny děti bez ohledu na jejich zdravotní postižení, dosahuje jejich úspěšného začlenění a vzdělávání v souladu s jejich potřebami a možnostmi tím, že systematicky a na vynikající úrovni rozvíjí u žáků schopnost spolupracovat v kolektivu, jednat a vycházet s lidmi, a to včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a procesy i výsledky tohoto úsilí pravidelně různými způsoby monitoruje a hodnotí.

PIP popisuje, jak se daří vytvářet otevřené a proinkluzivní klima kombinací inspirujících metod a nástrojů, které škola vytvořila nebo převzala a které podporují individuální a respektující přístup učitelů, otevřené vztahy všech členů školní komunity a osobnostní rozvoj žáků.

Jsou to např. vnitřní standardy školy, žákovský parlament, komunitní kruh, malá maturita, osobnost roku, čtvrtletní sebehodnocení žáků v kombinaci s vrstevnickým hodnocením, ocenění učitelů žáky. Dále je ukázáno, jak škola využívá standardizovaných nástrojů (např. Férová škola) i externího hodnocení pro evaluaci své situace a potřeb v oblasti inkluzivního klimatu.

Přílohy obsahují např. Ocenění učitele žáky.

2 Jak konkrétněji chápeme naplňování kritéria?

Mottem této školy je: „*Vnímám tě jako člověka, jedinečnou osobnost. Zním tvůj příběh a s ohledem na něj s tebou jednám.*“ Stručně vysvětlíme, jak škola příkladným způsobem rozvíjí osobnost žáků, zejména jejich otevřenost a respekt k ostatním, a zajišťuje tak začlenění každého žáka.

Pedagogové školy přistupují ke každému žákovi s respektem, vytvářejí pro každého žáka rovné příležitosti k jeho zapojení do kolektivu ostatních žáků. Svým jednáním podporují rozvoj učící se komunity, ve které se každý žák cítí být přijímán a podporován v rozvoji svého potenciálu. Tomu napomáhá, že škola má vlastní vnitřní standardy, v nichž je jasně zformulováno, co se od žáka i učitele očekává. Tyto standardy stanovují otevřenou a respektující komunikaci a zodpovědnost za své jednání.

Díky tomu, že si škola postupně vytvořila sadu vlastních nástrojů pro rozvoj a zejména pak pro hodnocení sociálních a personálních dovedností, platí o ní, že na vynikající úrovni systematicky používá nástroje zaměřené na vzájemné poznávání a posilování sociálních a personálních dovedností. Cíleně také pracuje s pedagogy na tom, aby přistupovali ke každému žákovi s respektem. Základním předpokladem k tomu je otevřená a přímá komunikace v pedagogickém sboru, která je rovněž vyžadována vnitřním standardem školy. Škola se mnoho let cíleně věnuje osobnostnímu rozvoji žáků. Škola umí vést žáky a učitele k sebepoznávání a rozvoji emoční inteligence, což je nezbytným předpokladem pro rovné příležitosti a zapojení každého do kolektivu ostatních žáků; napomáhá takovému soužití všech aktérů života školy, ve kterém se každý (žák) cítí být přijímán a podporován v rozvoji svého potenciálu.

Dále je blíže popsáno, jakými způsoby škola toto kritérium naplňuje.

3 Profil školy

3.1 Strukturovaný popis školy

Tabulka č. 1

Typ školy podle zřizovatele	veřejná, svazková škola
Typ sídla (počet obyvatel obce)	3 obce s celkovým počtem 2 774 obyvatel
Velikost školy	kapacita základní školy: 270 počet žáků celkem (včetně MŠ): 344 počet žáků v daném stupni vzdělávání: ZŠ 238 počet tříd v daném stupni vzdělávání: 14
Specifika organizace	svazková škola
Charakteristika pedagogického sboru	učitelé: 18 vychovatelé: 5 asistenti: 4
Charakteristika žáků	počet žáků se SVP: 50 počet žáků cizinců: 0 počet žáků se sociálním znevýhodněním (odhad): 4
Webová stránka	www.skolaplnapohody.cz

3.2 Slovní popis školy

Svazková škola s názvem „Základní škola a mateřská škola Regionu Karlovarský venkov“ vznikla jako první svazková škola v naší republice s právní formou školská právnická osoba. Obce spojené v tomto mikroregionu vytvořily společný školský obvod: obec Hájek – 3 třídy mateřské školy, Sadov – 1 třída mateřské školy, 1. až 5. ročník ZŠ a Otovice – 1 třída mateřské školy, 1. až 9. ročník ZŠ. Škola působí jako přirozené komunitní centrum regionu, které zajišťuje kulturně-spoločenské akce pro žáky, jejich rodiče i ostatní veřejnost.

Charakterizuje se jako moderní škola zaměřená na rozvoj cizích jazyků, technického vzdělávání a ekologického myšlení. Jejím zaměřením je rozvoj sociálních dovedností žáků, jejich schopnosti sebereprezentace, diskuse a respektu k rozmanitosti. Je školou inkluzivní, která přijímá ke vzdělávání všechny děti bez ohledu na jejich zdravotní handicap a vzdělává je v souladu s jejich potřebami a možnostmi. Vzhledem k sociodemografickému složení mikroregionu škola nemá žáky s odlišným mateřským jazykem, žáky minoritních etnik ani žáky s výrazným sociálním znevýhodněním. Asi 21 % žáků má speciální vzdělávací potřeby, což jsou zejména žáci se zdravotním postižením: smyslovým, tělesným, mentálním, s autismem a vývojovými poruchami učení.

Škola je členem České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání a Ligy komunitních škol. Mísí školy je vytvářet partnerské klima rozvíjející vztahy a důvěru mezi všemi účastníky společenství. Atmosféru inkluzivního prostředí škola prezentovala v krátkém [videoklipu](#).

Škola je zapojena do projektu *Škola pro všechny: Inkluze jako cesta pro efektivní vzdělávání všech žáků* (2016–2019). V minulosti se podílela na projektech CPIV, Férová škola, Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR. Díky příkladnému fungování žákovského parlamentu se stala metodickým centrem pro rozvoj demokratického učení ve spolupráci s [CEDU](#) (Centrum pro demokratické učení) v Karlovarském kraji. V roce 2015 zástupci žáků s pedagogickým doprovodem prezentovali své názory na inkluzivní vzdělávání na [veřejném slyšení Rady EU](#) a [Evropské agentury pro speciální potřeby a inkluzivní vzdělávání](#).

Škola přijímá přednostně děti ze spádové oblasti svazku obcí. Dopravu do škol zajišťuje školní autobus, který přepravuje děti z Regionu Karlovarský venkov. Škola se nachází 3 km

od severního okraje Karlových Varů. Tím je relativně dostupná i pro děti z Karlových Varů. Asi jedna třetina žáků je nespádových. Celkový počet obyvatel tří sdružených obcí je 2 774, z nichž 27 % má maturitní vzdělání. Počet obyvatel v okrese Karlovy Vary² je 115 000 s průměrnou nezaměstnaností 3,9 %, což je vyšší než celorepublikový průměr.

Škola neřeší žádné závažnější problémy s prospěchem či chováním. Počet neprospívajících žáků se postupně snižoval, až dosáhl nuly. 68 % žáků prospívá s vyznamenáním. Žáků, kteří odcházejí na maturitní obory, je 60 %. Stejný poměr je odhadem jak mezi intaktními, tak žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola nevede oddělenou statistiku. Celkově výchovných postihů i absencí rok od roku ve škole ubývá.

4 Popis příkladu inspirativní praxe

Tento příklad je ukázkou toho, jak vytvořit respektující inkluzivní klima. Jeho popis jsme rozdělily do dvou částí.

První část je především *vnitřním* pohledem školy na sebe samu, který se zaměřuje na přítomnost *nástrojů a procesů* sloužících k naplnění kritéria. Na příkladech různých způsobů práce s žáky a typů hodnocení ukážeme, jak vytvořit prostředí, kde každý žák je důležitý a zapojený do života školy. Toho škola docílila důrazem na rozvoj interpersonálních dovedností a intrapersonální inteligence.

Druhá část klade důraz spíše na ověřitelnost *výsledků*, jichž se ve sledované oblasti daří dosahovat. Přitom se přednostně vychází z *externích* pohledů na školu, jejichž zdrojem jsou rodiče, ČŠI, komerční agentury nebo výzkumníci.

4.1 Systematické užívání vhodných nástrojů a postupů jako indikátor naplňování kritéria

Jelikož se škola rozhodla³ integrovat žáky se zdravotním postižením, brzy bylo zřejmé, že ke zdárnému soužití je třeba se zaměřit na rozvoj sociální a emoční inteligence žáků. Škola se začala věnovat osobnostnímu rozvoji žáků, protože vedení školy vnímalo výraznou nerovnováhu mezi tím, kolik se ve škole věnuje času a úsilí rozvoji rozumových schopností a kolik rozvoji emoční a sociální inteligence⁴. Vědomi si toho, že je třeba specifikovat cíle a sledovat úspěšnost vzdělávacího působení nejen u dovedností a návyků, které patří do rozumové složky inteligence, ale i do sociálně-emoční inteligence, vytvořili sadu různých nástrojů, které pojmenovávají interpersonální a intrapersonální dovednosti. Škola vycházela z přesvědčení, že když bude u pedagogů i u žáků rozvíjet sebepoznání a sebedůvěru, budou pak snadněji chápat chování a reakce druhých lidí, což je pro harmonické soužití komunity klíčové. Zvláště pak ve chvíli, kdy se díky integraci dětí se zdravotním postižením škála odlišnosti individuálních schopností a předpokladů výrazně rozšiřuje oproti jiným školám.

Co vedlo školu k vývoji *nástrojů zaměřených na vzájemné poznávání a posilování sociálních a personálních dovedností*?

Škola hledala cesty, jak učit žáky porozumět svému chování a dovést je k pochopení, proč reagují určitým způsobem. Žáci se učí rozpoznávat, jak vzniká jejich prožívání, chování

² <https://www.czso.cz/documents/10180/45948584/33008417q2c1.pdf/bcbe05d8-9b05-409a-9c7e-1f1c1ee85a71?version=1.1>

³ V roce 2000 byla škola pro malý počet žáků před zavřením, a tak došlo k rozhodnutí o vytvoření svazku obcí a sloučení jejich škol. Zároveň se nové vedení školy rozhodlo k náboru dětí se zdravotním postižením v PPP, aby zajistilo dostatečný počet žáků.

⁴ V té době ještě nebyly definovány rámcové vzdělávací programy a klíčové kompetence.

a reakce, co je spouští a ovlivňuje a jaké informace jim o tom signalizují ostatní. Sebe přijetí každého jedince se pak promítá do vztahů s ostatními. Rozvoj emoční inteligence pomáhá žákům i učitelům lépe poznat a pochopit ostatní. Když začnou být pochopitelnější reakce a chování ostatních, prostředí se stává bezpečnější.

Škola systematicky používá nástroje zaměřené na vzájemné poznávání a posilování sociálních a personálních dovedností. Pravidelné používání těchto nástrojů, z nichž některé podle zadání učitelů vytvářeli sami žáci školy, indikuje naplňování kritéria. Jsme přesvědčeny, že inkluzivní prostředí ve škole nevytváří pouze jeden z níže popsanych nástrojů, ale právě jejich kombinace.

Žákovský parlament

Ve škole je kladen důraz na otevřenou komunikaci a demokratické principy. To posiluje vzájemnou důvěru všech aktérů ve škole. Škola je jedním ze dvou krajských konzultačních center pro práci se žákovským parlamentem [Centra pro demokratické učení](#). Žákovský parlament posiluje meziročníkové vztahy, protože pořádá akce pro deset skupin žáků složených ze všech ročníků školy. Žáci sami akce plánují, organizují a vyhodnocují. Žáci vedou schůzky a vyhotovují zápisy. Indikátorem rovných příležitostí je skutečnost, že mezi členy žákovského parlamentu jsou i žáci se zdravotním postižením (Příběh Davida – viz 4.3 Evaluační zjištění a příloha č. 1).

Komunitní kruh – nástroj rozvoje emoční inteligence

Učitelé důsledně pracují se vztahy ve třídě během třídnických hodin a komunitních kruhů (i na 2. stupni). Rozvíjejí u žáků dovednosti sebehodnocení, kladou důraz na komunikaci emočního prožívání a rozvoj emoční inteligence. „*V komunitním kruhu jdeme hlavně do pocitů, do zvědomění emocí a prožitků, není to jen, co jsem dělal o víkendu, to ne...*“, říká učitel 1. stupně. Učitelé pracují např. s emočními kartami (příloha č. 2). Komunitní kruhy se také pravidelně věnují sebehodnocení (příloha č. 4).

Osobnost roku

Podporu osobnostního a emočního rozvoje dokládá i způsob vyhodnocení nejúspěšnějších žáků školy. V každé třídě si žáci sami volí tzv. osobnost roku. Volby pomáhá organizovat žákovský parlament. Zástupce parlamentu v dané třídě zorganizuje hlasování a poté odevzdá jméno zvoleného žáka s odůvodněním, za co byl svojí třídou vyhlášen osobností roku, např.: za férové jednání, kamarádský přístup a studijní výsledky, za dobré nápady, reprezentaci třídy, přípravu na výuku a přátelské jednání. Podobně žáci volí i osobnost roku mezi učiteli. Tomu předchází debata s třídním učitelem o tom, jaké vlastnosti by měl mít tzv. Nej učitel a jaká kritéria k jeho hodnocení zvolit. Na konci školního roku jsou osobnosti roku vyhlášeny před celou školou a oceněny diplomem od ředitelky školy.

Vnitřní standardy školy

Vnitřní standardy školy se skládají ze standardu školy, standardu učitele provázaného se standardem provozních zaměstnanců a standardem žáka. Standard školy stanovuje základní vizi a misi školy. Standard učitele jasně deklaruje, že od každého očekává loajalitu, přímou a otevřenou komunikaci. Hodnocení práce učitelů je prováděno strukturovaným způsobem jak ze strany vedení, tak ze strany žáků. Ve standardu žáka je každý člen školního společenství vyzván, aby jakékoli problémy či nejasnosti řešil nejprve přímo s tím, koho se bezprostředně týkají (příloha č. 3).

Čtvrtletní sebehodnocení žáků

Čtvrtletní sebehodnocení žáků v kombinaci s vrstevnickým hodnocením si žáci ukládají do svého žákovského portfolia. V rámci třídnické hodiny na konci 1. a 3. čtvrtletí si žáci v připraveném formuláři zakroužkují všechny charakteristiky, kterých se jim za sledované období podařilo dosáhnout. Poté žák požádá spolužáka, kterému důvěřuje, o nezávislé označení charakteristik tak, jak je u žáka vidí on. Žáci si navzájem sdělují, zda jsou jejich názory stejné, nebo se liší, a proč. Pokud se žákům s nějakou charakteristikou nedaří a chtěli by ji zlepšit, mohou s učitelem a spolužáky v rámci této třídnické hodiny diskutovat, jak zlepšení lze dosáhnout („Jak to děláš ty, že se ti to daří?“). Ukázalo se, že formulace kritérií sebehodnocení je velmi podstatná. Musí být žákům srozumitelná a postihovat to, co považují pro své učení za přínosné. Žáci hledali odpověď na otázku, jak se projevuje úspěšný žák.

Zdaleka ne všichni žáci projevovali nadšení nad tím, že mohou sami hodnotit svoji práci. Kromě popisného vyjadřování, které bylo částečně podpořeno připravenými formulacemi, stále nechápali, k čemu jim to je (i když vysvětlení od učitelů dostávali opakovaně). Nicméně se ukázalo, že používání popisného jazyka zpětné vazby učiteli vedlo jednoznačně k tomu, že se žáci postupně sami hodnotili mnohem objektivněji. Rozdíl mezi hodnocením žáka a učitele se postupně zmenšoval. Předpokladem jsou srozumitelně nastavená kritéria a soustavná práce s nimi.

Zpětná vazba rodičů k žakovu učení se zapisuje v rámci třídních schůzek, u kterých se preferuje účast rodiče i žáka. Někdy se to podaří, jindy jsou rodiče na třídních schůzkách bez žáka, jindy vůbec nepřijdou. Pak může názor místo rodiče doplnit třídní učitel. Na konci každého pololetí zpracovává žák a třídní učitel *Hodnocení mé cesty k úspěchu*. To slouží k malému ohlédnutí za žakovou práci a zároveň jako motivace k vylepšení výsledků dříve, než obdrží pololetní vysvědčení. Zpracovaný formulář si žák zakládá do svého žákovského portfolia.

Profil na tři stránky

Profil na tři stránky ve škole vychází z metodického průvodce vydaného organizací Rytmus v roce 2012 Profil na jednu stránku. Je určen pro žáky 2. až 9. ročníku ZŠ. Profil na tři stránky umožňuje uvědomování si a sdílení silných a slabých stránek jednotlivých žáků. Přehledně a stručně informuje o potřebách a nutné podpoře (obzvláště důležité u žáků se SVP včetně nadaných). Při jeho sestavování žák rozvíjí svou dovednost sebehodnocení a sebereflexe. Také zjišťuje zpětnou vazbu od dalších osob: spolužáků a učitelů, kterým důvěřuje, a od rodičů. Je důležité, aby dotázaní sdělili žákovi svůj názor a zároveň respektovali jeho vlastní odpovědnost za profil a akční plán. Nenásilným způsobem také umožňuje třídnímu učiteli pracovat s třídním klimatem. Profil na tři stránky tvoří žáci do připravených listů. Mohou do nich psát, kreslit, vlepovat fotky a obrázky. Tvoří ho v rámci třídnických hodin, pokud možno na počátku školního roku. Kopie nejdůležitějších částí profilů jednotlivých žáků tvoří nástěnku třídy a napomáhají při sestavování třídních pravidel. Takto se *každý (žák) cítí být přijímán a podporován v rozvoji svého potenciálu* (příloha č. 5a, b, c).

Z čeho se skládá známka na vysvědčení

Práce s pravidly pro hodnocení je běžně zařazována v průběhu všech vyučovacích hodin. Za každé čtvrtletí v každém předmětu musí mít každý žák nejméně 3 známky. Z toho musí být alespoň 1 známka z odstavce a) znalosti a studijní dovednosti, b) aktivní práce a odpovědnost i c) postoje žáka a chování ve výuce. Procentní váha jednotlivých známek je v kompetenci učitele, může díky tomu pružně reagovat na situaci ve třídě. V jedné vyučovací hodině lze dát i více známek. Jedna známka z odstavce a) je např. za test, druhá známka

z odstavce b) za vedení sešitu nebo aktivitu, třetí známka je z odstavce c) např. za schopnost skupinové spolupráce (pokud byla v dané hodině realizována). Často učitelé využívají toho, aby si žáci sami navrhli známku, která je po odsouhlasení učitelem zapsána do elektronické žákovské knížky. Současný systém známky na vysvědčení se momentálně jeví pro žáky jako nejmýsluplnější, neboť vidí okamžité promítnutí svých projevů a zapojení ve výuce v průměrné známce předmětu v elektronické žákovské knížce. Žáci, kteří na jiných školách byli označováni za tzv. selhávající žáky, získávají při tomto způsobu hodnocení, zaměřeném nejen na znalosti, ale i na klíčové kompetence, šanci na úspěch (příloha č. 6).

Ocenění učitelů žáky

Na konci každého pololetí v rámci třídnické hodiny žáci navrhnou a vyplní hodnocení každého učitele za všechny předměty, které ve třídě vyučuje. Je důležité vypsát každý předmět zvlášť. Běžně se stává, že učitel je u žáků oblíbený, ale učí málo oblíbený předmět. Diskusi k ocenění řídí předseda a místopředseda třídy, kteří následně zajišťují předání ocenění jednotlivým učitelům.

Kritéria vytvořili žáci v jednotlivých třídách za garance žákovského parlamentu pomocí zadání: „Jak se ve výuce projevuje dobrý učitel“? Již při tvorbě a zavádění ocenění učitelů žáky se ukázalo, jak je hodnocení citlivou záležitostí pro všechny zúčastněné. Učitelé najednou cítili, jak jsou sami zranitelní, nevěděli, jak dalece mohou žákům důvěřovat, že budou objektivní. Žáci si uvědomovali svou zodpovědnost vůči učitelům. Dostatečnou míru pro svobodné vyjádření jim dává skutečnost, že jejich názory jsou agregovány za celou třídu, takže je zachována částečná anonymita. Ocenění se týká především toho, co se učiteli daří. Tím je poskytnuta především pozitivní zpětná vazba a zajištěno, že učitel tzv. neztratí tvář a autoritu.

První předání ocenění za 2. stupeň proběhlo společně v tělocvičně před všemi žáky a učiteli. Na učitelích bylo znát, jak jsou napjatí a netuší, co jim žáci řeknou a předají. Při předávání bylo patrné, jak učitele zpětná vazba od žáků těší a povzbuzuje. Tři učitelé navrhli, že chtějí k ocenění přidat i tipy na vylepšení, a ostatní učitelé i žáci s tímto návrhem souhlasili.

Využití možnosti diskuse k předanému ocenění učitele se žáky není sice časté, ale děje se a má svůj smysl. Např. žákům 9. ročníku nevyhovoval způsob výuky ruštiny, i když oceňovali, že se učitel snaží a připravuje hodiny pečlivě. Přesto docházelo ke kázeňským přestupkům některých žáků, protože je to v hodinách nebavilo. Následnou diskusí byl navržen pozměněný způsob vedení výuky, kde ale měli žáci více odpovědnosti a povinnost část úkolů pro ostatní sami připravit. Změna pak byla v praxi realizována a učiteli i žákům upravená verze vyhovovala více. Ubylo také kázeňských přestupků a vztahového napětí (příloha č. 7).

4.2 Evaluační metody a nástroje

Abychom ověřily, že používané a popsané postupy skutečně vedou k zamýšleným cílům, využily jsme dva evaluační přístupy. Za prvé jsme analyzovaly nebo nově zpracovaly převážně kvantitativní údaje, které indikují některé aspekty inkluzivního klimatu. Za druhé jsme zpracovaly dvě kvalitativní případové studie začleněných žáků se závažnými poruchami, které jsou založené především na pohledu rodičů.

Pro sběr a analýzu dat byly použity především tyto metody a nástroje:

- analýza dokumentů školy;
- analýza školní matriky;
- analýza zpráv České školní inspekce;

- individuální rozhovory garantky s vedením školy (bývalá a současná ředitelka);
- individuální rozhovory garantky s vybranými učiteli (učitelka, která koordinuje žákovský parlament, náhodně vybraný učitel 1. stupně, třídní učitel Davida od 6. třídy do současnosti, třídní učitelka Marka od 1. do 3. třídy, asistentka pedagoga);
- individuální rozhovory s matkami vybraných žáků (maminka Davida, maminka Marka);
- mapa školy společnosti Scio;
- nástroj pro evaluaci školy v oblasti inkluze (Férová škola);
- *Inkluze ve vzdělávání*, absolventská práce Kláry Silovské pro VOŠ Karlovy Vary (2017), kapitola Měření osobních hodnot učitelů dle Richarda Barreta na ZŠ Regionu Karlovarský venkov.

4.3 Evaluační zjištění kvalitativního charakteru – kazuistiky

Nejprve popíšeme případy začlenění dvou žáků, protože ukazují konkrétně jak procesy, tak výsledky z hlediska osobnostního rozvoje a prevence vyčleňování jednotlivých žáků.

David

David přešel do 5. ročníku této školy ze speciální školy s diagnózou Aspergerova syndromu. „Školu jsem si vybrala proto, že má velmi dobrou pověst, že s tím umí pracovat. V našem kraji je to pro integraci dětí velmi špatné. Ve speciální škole si s ním nevěděli rady a řekli mi, ať si najdu speciální školu, na což jsem se ptala, zda myslí speciálnější než speciální,“ říká Davidova maminka. V 5. a v 6. ročníku měl David i v současné škole velké problémy. V důsledku své vysoké inteligence neustále vykřikoval, něco komentoval a také se často nad ostatní vytahoval. Myslel si, že si tím získá oblibu, ale bylo to naopak – třída ho za to neměla ráda.

Jeho třídní učitel vyzkoušel bez výsledku všechno možné, až nakonec přišel na způsob, jak využít Davidovy přednosti pro výuku. „A začalo se to zlepšovat, až když jsem ho začal využívat jako svoji pravou ruku ve třídě. On měl samozřejmě jako první hotový písemky, testy a já tam mám i pomalejší děti (dva žáci s LMP pozn.), tak jsem ho začal využívat k tomu, že radil a pomáhal ostatním. To znamená, on byl ve svém živlu a ostatní ho začali brát ne jako frajířku, ale jako člověka, který chce pomoci, a to je až do teďka. Takže teď jsme ve fázi, kdy se na něj děcka samy obrací, aby jim něco pomohl, vysvětlil a podobně,“ říká Davidův třídní učitel.

Za klíčové pro začlenění žáka považuje učitel soustavnou práci se vztahy ve třídě. Čas vynaložený na řešení vztahů ve třídě může být dobrou investicí, protože později umožní efektivnější výuku. „My jsme v šestce třeba půl roku řešili vztahy ve třídě a samozřejmě teďko se mi to vrací, teď je to úplná pohoda, já v té třídě mám více dětí s různými handicapy, a každý je něčím individuální. Já jsem je naučil to, že musí ty lidi brát takový, jaký jsou, a že to třeba některý nedělají, jako že by chtěli, ale neumí se chovat jinak. ...Radši uberu vzoreček z fyziky a řeknu jim něco ze života a přesně o těch vztazích, to je pro ta děcka velkej problém a v rodině na to není tolik času, lidi jsou zaneprázdněný a ty děcka potřebujou zodpovědět pár otázek navíc,“ vysvětluje Davidův třídní učitel.

Davidův třídní považuje za důležité dát dětem dostatek volného prostoru k přirozenému prozkoumávání sociálních vazeb a vztahů. Často jezdí s dětmi na jedno- či vícedenní výlety. „Když oni ty adaptáky dělají tak pitomě, že oni tam mají program od rána do večera, žáci stále něco hrajou a stále něco musí, ale hlavně nemají prostor na to, aby se seznámili. Takže

oni potřebují třeba půl dne, aby se sami zabavili, a oni se tím hrozně sblíží, protože musí komunikovat mezi sebou,“ říká Davidův třídní učitel o adaptačních kurzech v 6. ročníku.

Dnes je David v 8. ročníku. Třída si ho vybrala jako svého zástupce do žákovského parlamentu. Nabídl se, že bude IT specialista pro všechny parlamentáky, a také se zapojil do tvorby školního časopisu. Matka na škole oceňuje rodinnou atmosféru, moderní vybavení, propojenost s praxí a přípravu na další život a hlavně zapojení každého do života školy. *„Když to vezmu, že můj syn má poruchu a jinde by třeba mohl být handicapován, tak v zapojení do této školy jeho porucha takřka nehraje roli. ... Má to dobrý vliv na jeho sebevědomí, určitě se cítí líp, ... děti se na něj začínají obracet, uznávat ho, i přes handicap a jeho zdravotní problémy, tak je tam integrovaný dobře a je víc než průměr,*“ vysvětluje Davidova maminka).

Marek

Když Marek nastoupil do prvního ročníku, nemluvil ani nenavazoval oční kontakt. V poradně Markovi diagnostikovali dětský autismus a doporučili mamince umístit ho v dětském stacionáři. S tím se nehodlala hned smířit, chtěla to nejdříve alespoň někde zkusit, nejlépe v nějaké malé škole.

Ředitelka Sadovské školy ji přivítala s tím, že v této oblasti nemají žádné zkušenosti, ale udělají maximum pro to, aby k nim Marek mohl chodit. Markova budoucí učitelka měla zájem to s ním zkusit. *„Měla jsem hlavně chuť – pro mě ty děti, které se nějak vymykaly, to byla pro mě výzva a měla jsem chuť to překonat. A byla velká výhoda, že maminka maximálně, ale maximálně spolupracovala,*“ říká Markova třídní učitelka. Před nástupem do 1. ročníku jela budoucí Markova učitelka do mateřské školy, kam chodil, aby se podívala, jak se projevuje, a vyptala se učitelek na to, jak s ním pracovat.

Marek měl také diabetes, proto byla od první třídy každý den ve škole přítomná jeho matka, takže spolu s učitelkou neustále konzultovaly, jak řešit Markovy nežádoucí projevy, co by pomohlo, co by mohly zkusit. V prvních měsících školy Marek, ve snaze navázat kontakt, děti hodně fyzicky napadal. Když se rodiče začali ozývat, učitelka se s maminkou dohodly, že na třídních schůzkách všem vysvětlí, co s Markem je. *„To její charisma, to její vystoupení mělo velkou váhu a rodiče začali s dětmi doma taky pracovat, to bylo úžasné,*“ popisuje Markova třídní učitelka vystoupení jeho maminky. Během půl roku děti Marka začaly tolerovat, ba dokonce i chránit. Vše pokračovalo zdárně i ve 4. a 5. třídě pod vedením nové učitelky.

Krise nastala při přestupu na druhý stupeň. Přestože pedagogové dostali velmi podrobnou zprávu o tom, jak s Markem pracovat, ne všichni ji vzali za své. Několik vyučujících bylo toho názoru, že *„...když to zvládli ostatní, zvládne to [Marek] taky. A trochu jsme tam měli třenice mezi sebou, protože – co si budeme povídat – když je Marek v nepohodě, tak se mu to odrazí na cukru, takže jsem řešila další problém, tak jsme bojovali, ale já jsem taková neústupná,* říká“ Markova maminka. Pak přišel důrazný pokyn od ředitelky a nakonec pedagogové přišli na to, že když se budou doporučením řídit, všechno bude fungovat lépe. Na konci šesté třídy se problémy srovnaly. *„Já jsem věděla, že je tam dalších 12 dětí, které s ním přešly z 1. stupně, a to bylo jeho 12 asistentů, třeba mi i zavolaly, že mu nebylo dobře a tak,*“ vzpomíná Markova maminka.

V deváté třídě výchovná poradkyně školy spolu s matkou hledaly střední školu, kde by Marek mohl pokračovat. Cílem bylo najít jakoukoliv střední školu, kde budou ochotni Marka vzít, aby si mohl vyzkoušet seznámení s novými lidmi a začlenění do nového neznámého prostředí. Jeho silnou stránkou nebyly ruční práce, ale jazyky. Nastoupil na malou soukromou obchodní akademii, kam chodil tři roky. Poslední ročník kvůli celkovému vyčerpání zůstal doma, ale

spolužáci ho pozvali na maturitní ples a společně se rozloučili. Dnes je Markovi 21 let, příležitostně pomáhá s jazykovými korekturami.

„Nejvíc si cením toho, že ta škola (ZŠ Regionu Karlovarský venkov) věřila, že když mu tu šanci dáme, tak z něj může něco být. ...Kdybych nepotkala tuhle školu a tyhle lidi... Neumíte si představit, kam on se díky nim v životě dostal, je to z velké části jejich zásluha,“ popisuje Markova maminka.

4.4 Evaluační zjištění kvantitativního charakteru

Mapa školy – šetření společnosti Scio

Výzkum provádí společnost Scio prostřednictvím anonymního dotazníkového šetření, kterého se účastní žáci ZŠ, rodiče, učitelé, provozní zaměstnanci a ředitel. Škola pravidelně objednávala hodnocení školního klimatu, zpravidla každé tři roky, včetně dotazníků pro žáky a rodiče. Škola má již tři zpracovaná šetření, na nichž je možné sledovat vývoj v čase.

Posilování sociálních a personálních dovedností se projevuje v oblasti vztahů a klimatu školy. Z celkového hodnocení vyplývá, že vnitřní vztahy, vnější vztahy, atmosféra školy a chování a výchova jsou hodnoceny lépe než v ostatních měřených školách. Mapa školy ukazuje, že mezi nejsilnější stránky školy patří vzájemné vztahy. Mezi tzv. školní NEJ patří *Přístup učitelů k žákům* (vybralo ho z 15 nabízených možností téměř 87 % rodičů), dále *Přístup učitelů k rodičům* a *Vztah žáků navzájem*.

Škola má výrazně bezpečné a zdravé prostředí, ve kterém se téměř nenachází závažné negativní jevy. 62 % učitelů vypovědělo, že ve škole se nikdy nevyskytují závažné negativní jevy jako drogy nebo šikana, oproti 11 % učitelů na ostatních měřených školách. Tyto jevy hodnotí jako zřídka se vyskytující 38 % učitelů a občas se vyskytující 0 %.

Výsledky Mapy školy pro rodiče jsou velice pozitivní a je z nich zřejmé, že se žáci na této škole cítí dobře a bezpečně. Tímto výsledkem škola překonala 98 % škol, které se také zúčastnily šetření Scio. Podle výsledků jsou rodiče informováni dobře a celkem mohou ovlivňovat chod školy a její budoucnost, mají zájem se podílet především na realizaci školních projektů, besed či akcí a také na sponzorství a materiální výpomoci škole. Atmosféru školy hodnotili pozitivně rovněž žáci, škola svým výsledkem předstihla 77 % sledovaných škol na 1. stupni a 65 % škol na 2. stupni. Vztahy na 2. stupni hodnotilo 75 % žáků jako spíše dobré nebo výborné. Rodiče ocenili, že škola rozvíjí u jejich dítěte zdravé sebevědomí a schopnost sebekritiky; schopnost vést diskusi, obhajovat vlastní názor; schopnost dodržovat pravidla; schopnost spolupracovat v kolektivu, vycházet a jednat s lidmi; schopnost samostatně se učit; schopnost slušně se chovat; schopnost respektovat autoritu. V těchto položkách dosáhla škola nadprůměrně kladných hodnot.

Data ze školní matriky týkající se absencí

Uvědomily jsme si, že výborné výsledky zjišťované právě popsaným nástrojem sice odrážejí průměrné vnímání školy žáky nebo rodiči, ale nemusely by ukázat, kdyby ve škole měl problém některý jedinec nebo některá specifická skupina žáků, zejména žáci se zdravotními poruchami. Daří se opravdu, aby v co největší míře byla situace žáků s podpurnými opatřeními (PO) stejná jako u ostatních žáků?

Z odborné literatury je známo, že jedním z prvních projevů problémů žáka ve škole je zvýšená absence (nerozhoduje, zda omluvená či neomluvená). Žák před problémy utíká do nemoci apod. Přitom absence je relativně dostupný údaj. Mělo by tedy být možné porovnat docházku různých skupin žáků a zjistit, zda některá nevykazuje nápadně vyšší absence.

V praxi jsme však narazily na různé překážky při analýze dat, v jejichž důsledku je nutné následující informace považovat spíše za první sondu.

Zjistily jsme průměrnou docházku žáků u náhodně vybrané skupiny žáků, u nichž byla k dispozici data za srovnatelné období několika po sobě jdoucích pololetí, abychom snížily vliv náhodných faktorů (např. dlouhodobá nemoc, úraz). Do analýzy jsme zahrnuly 9 žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními a 29 intaktních žáků. Ukázalo se, že ve sledovaném období byla u žáků s PO průměrná absence za pololetí 42 hodin (medián 32 hodin) a u žáků bez PO průměrná absence byla dokonce vyšší – za pololetí 47,6 hodiny (medián 46 hodin). To je poněkud překvapivý a příznivý výsledek, nelze jej však přeceňovat. Bylo by zajímavé zpracovat data pro větší soubor žáků a zaměřit se i na další charakteristiky, jako jsou prospěch nebo kázeňská opatření (to se však už dostáváme do jiných inspekčních kritérií).

Nástroj pro evaluaci školy v oblasti inkluze (Férová škola)

Výsledky hodnocení jsou kombinací autoevaluace a externí evaluace. Nástroj hodnotí školu ve čtyřech oblastech: podmínky, školní kultura, politika a praxe. Škola dosáhla celkové skóre 77,6 ze 100. Nejlépe hodnocenou oblastí byly podmínky (86) a praxe (84). V autoevaluaci získala škola 89 bodů. Většina učitelů (89 %) se shodla, že škola má dostatečné pomůcky pro práci s žáky se specifickými potřebami a že individuální vzdělávací strategie je tvořena pro všechny žáky, kteří ji potřebují (83 %). Výjimečná je shoda učitelů, že žáci ve výuce navzájem spolupracují (100 %) a že jsou systematicky vedeni k vzájemné pomoci (99 %). 79 % učitelů uvedlo, že žákům je ve výuce nabízena možnost volby způsobu práce. Podle vyplněných dotazníků učitelé spíše spolupracují při plánování výuky a cítí ze strany vedení dostatečnou podporu.

Měření osobních a firemních hodnot podle [Richarda Barreta](#)

Z výsledků [šetření hodnot podle dotazníků](#) vyplývá, že se osobní hodnoty zaměstnanců Základní školy Regionu Karlovarský venkov pohybují nejvíce v oblasti s názvem Společné dobro. Nejčtenější byla položka Vnitřní soudržnost. Zde byly nejčastěji jmenované hodnoty: férové jednání, důvěra, otevřenost, trpělivost, humor/legrace, nadšení/pozitivní přístup a kreativita (tvořivost). Dále byla výrazně zastoupena úroveň Vztahy (zejména položky: rodina, přátelství, naslouchání a respekt) a úroveň Transformace (týmová práce, neustálé učení se, rovnováha a osobní zodpovědnost).

5 Rizika a příležitosti zvoleného postupu

Výběr předložených indikátorů a evaluačních zjištění byl podřízen tomu, abychom ukázaly, co se osvědčilo a funguje. Při zkoumání školní praxe jsme narazily na několik problémů. Škola nesleduje potenciálně důležité indikátory (absence, prospěchu, kázeňských opatření) odděleně pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či různé skupiny žáků. Jeden z důvodů je snaha zbytečně nenálepkovat: „*Nejdůležitější je to, že u nás ve škole nerozlišujeme, kdo je kdo. Když nám přijde dítě, který má nějakou diagnózu, tak mi si jí přečtem, řeknem jasně, jasně, ale pak to dítě zařadíme mezi ostatní děti a snažíme se, aby dělalo všechno s ostatními dětmi. Zkus to, když to půjde, tak půjde, když ne, tak ne. Tady u těch dětí se snažíme hledat něco, co bychom mohli vyzdvihnout. Hledáme v nich nějaký silný stránky a je to jedno, jestli se to týká učení, nebo umí házení míčkem, ale je to nějaká dovednost, něco, co to dítě umí, tak proč to neocenit,*“ vysvětluje asistentka pedagoga. Uvědomily jsme si ale, že se tím současně ztrácíme jedné z informací, která by mohla signalizovat, zda se opravdu začlenění jednotlivých skupin žáků daří, resp. upozornit na případné problémy.

Při zkoumání případových studií jednotlivých žáků se zdravotním postižením jsme narazily i na neúspěšné příběhy z hlediska začlenění do této školy. Šlo vždy o případy žáků, u kterých nebyla pro začlenění dostatečná podpora rodiny. Někdy jeden z rodičů spolupracoval a podporoval dítě v začlenění, ovšem druhý z rodičů si přál přestup dítěte na speciální školu. Ukazuje se, že klíčovým faktorem je spolupráce rodiny. Zatím pro tuto školu zůstává výzvou, jak si poradit s dětmi, jejichž rodina nespolupracuje. Další výzva, před kterou škola dosud nebyla postavena, je začlenění žáků etnických menšin či žáků ze sociálně vyloučeného prostředí. Populace v okolí školy je víceméně homogenní.

Domníváme se, že popsané nástroje jsou dobře přenositelné do jiných škol. Důležité pro implementaci jsou ovšem vnitřní postoje pedagogů a jimi vyznávané hodnoty. Jestliže hodnotové nastavení vedení školy i jednotlivých učitelů nebude nakloněno vztahům a společnému dobru, bude těžké vytvořit výše popsanými nástroji podobně inkluzivní a soudržnou atmosféru. Rizikem přenosu do jiné školy tedy může být jiné osobnostní nastavení pedagogického sboru.

Seznam zkratek

CEDU	Centrum pro demokratické učení
CPIV	Centra pro inkluzivní vzdělávání
ČŠI	Česká školní inspekce
EU	Evropská unie
LMP	lehké mentální postižení
PIP	příklad inspirativní praxe
PO	podpůrné opatření
PPP	pedagogicko-psychologická poradna