

# Strategický management inkluzivní školy

**Břetislav Svozil**

**Vladimír Foist**



LIGA LIDSKÝCH PRÁV

# Strategický management inkluzivní školy



LIGA LIDSKÝCH PRÁV

## **Liga lidských práv**

Autory textu jsou RNDr. Břetislav Svozil, Ph.D. a Mgr. Vladimír Foist.

Vydala Liga lidských práv v roce 2016.

ISBN 978-80-87414-29-3

Foto na obálce: Archiv Ligy.

Tento průvodce Ligy lidských práv vznikl v rámci projektu „Férová škola – stejná šance pro všechny děti“ podpořeného grantem Islandu, Lichtenštejska a Norska v rámci EHP fondů. [www.fondnno.cz](http://www.fondnno.cz) a [www.eeagrants.cz](http://www.eeagrants.cz)



# Obsah

ÚVOD .....	3
<b>I. VÝCHODISKA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ (VLADIMÍR FOIST)</b> .....	6
1. CO JE TO INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ? .....	6
2. ZÁKLADNÍ PRINCIPY SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	8
3. JAK POZNÁME INKLUZIVNÍ ŠKOLU? .....	10
4. DŮVODY PRO PŘIJETÍ SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	12
5. INKLUZE JAKO PROCES .....	15
6. AKTÉŘI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	17
<b>II. STRATEGICKÝ MANAGEMENT – PROMĚNY (BŘETISLAV SVOZIL)</b> .....	20
1. VEDENÍ A ŘÍZENÍ ŠKOL .....	20
2. VNÍMÁNÍ ŠKOLY JAKO UČÍCÍ SE ORGANIZACE .....	23
3. STRATEGIE ŘÍZENÍ ZMĚNY .....	28
4. SPOLEČNÁ VIZE .....	31
<b>III. CESTA K INKLUZI ZŠ POBĚŽOVICE (VLADIMÍR FOIST)</b> .....	43
1. CÍLE INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ, PROČ CHCEME PŘÁVĚ SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ .....	43
2. INKLUZE JAKO PROCES .....	45
3. HLAVNÍ PILÍŘE NAŠÍ PRÁCE .....	53
4. NĚKTERÁ DOPORUČENÍ Z POHLEDU MANAGEMENTU ŠKOLY .....	56
5. KONKRÉTNÍ PŘÍKLADY INDIVIDUÁLNÍ PODPORY, NĚKTERÉ REALIZOVANÉ PROJEKTY .....	57
<b>PŘÍLOHY</b> .....	60

# Úvod

Žijeme v době, o které se někdy mluví jako o turbulentní. Vše se zrychluje, přibývá informací a zároveň impulzů, jež na jedné straně tlačí školy k tomu, aby reflektovaly společenský vývoj a proměňovaly se stejnou rychlostí jako společnost, na druhé straně jsou však patrné tendence usilující spíše o to, aby školy byly stabilními hodnotovými institucemi, které na změny reagují velice obezřetně. Tyto dvě tendence doplňuje ještě další, jež vnímá školy jako tvůrce a nositele změn.

Je velice důležité, abychom se pokusili nastavit vzdělávací prostředí a připravit žáky pro budoucnost. Nevíme sice, jak bude svět vypadat za dvacet či třicet let, případně i dříve, ale každopádně se o to musíme pokusit.

**„JESTLIŽE UČÍME DNEŠNÍ STUDENTY TAK, JAK JSME UČILI STUDENTY DŘÍVE, OKRÁDÁME JE O ZÍTŘEK.“**

**JOHN DEWEY**

## **Klíčová slova:**

vize – mise – cíle, orientace na vedení, delegování odpovědnosti, partnerství na všech úrovních, přesun od kontroly k podpoře individuální a kolegiální, práce s heterogenní skupinou, strategie řízení změny.

## **Směřování k inkluzivní škole**

Naším cílem je poskytnout žákům možnosti vzdělávání, které vychází z respektu k jejich individuálním předpokladům a potřebám. Všichni žáci jsou pro nás stejně důležití, ale nejsou stejní. Budeme-li jednat se všemi stejně, bez ohledu na jejich specifika, budeme podporovat vytváření nerovností.

Tento přístup vyžaduje změnu našich postojů, ale také řadu vědomostí a dovedností, které nám usnadní každodenní práci.

**„POKUD CHCEME ZMĚNIT NĚCO V DĚTECH, MĚLI BYCHOM TO NEJDŘÍVE PROZKOUMAT A ZJISTIT, JESTLI TO NENÍ NĚCO, CO BYCHOM MĚLI ZMĚNIT V NÁS.“**

**CARL GUSTAV JUNG**

Na rozvoj inkluzivního vzdělávání má vliv řada **kontextových faktorů** (Kratochvílová, 2013), mezi něž patří:

1. hodnoty společnosti,
2. politika – koncepce vzdělávání, legislativa,
3. kvalita pedagogických pracovníků a kvalita řízení,
4. ekonomické zabezpečení,
5. spolupráce a participace na rozvoji inkluzivního vzdělávání,
6. demografický vývoj.

Z výše zmíněného vyplývá, že inkluze není téma prioritně školské, nýbrž celospolečenské. Je nezbytné si položit otázku, zda chceme společnost postavenou na hodnotách a postojích, jež respektují odlišnosti, či nikoliv. A zároveň je důležité si uvědomit, že i celospolečenská témata, mezi která inkluze bezesporu patří, by neměla být komunikována jednostranně shora dolů. Školy nemusí pouze čekat na to, co přijde jako nařízení shora, a na to adekvátně reagovat, ale samy mohou změny iniciovat. Vyvíjet „tlak“ zdola nahoru.

Tannenbergerová (2016) na základě analýzy inspiračních zdrojů pojmenovala čtyři tematické oblasti školní inkluze, mezi kterými neexistují zcela jednoznačné a ostré hranice:

- **Kultura** (kultura, politika, postoje)
- **Podmínky** (materiální, organizační, personální)
- **Praxe** (didaktika, individualizace, hodnocení)
- **Relace** (vztahy, komunikace, spolupráce)

<p style="text-align: center;"><b>KULTURA</b></p> <p>Škola přijímá všechny žáky (ze spádové oblasti).</p> <p>Každý žák je důležitý.</p> <p>Ze školy žáci neodcházejí do praktických ani speciálních škol.</p> <p>Pokud žák v edukaci není úspěšný, řešení se hledá v podpůrných opářeních.</p>	<p style="text-align: center;"><b>PODMÍNKY</b></p> <p>Rozpočet školy pamatuje na položky podporující inkluzi.</p> <p>Všechny školní třídy jsou heterogenní.</p> <p>Škola zajišťuje průběžné vzdělávání všech svých zaměstnanců v oblastech efektivní práce s různorodým kolektivem třídy.</p> <p>Školní i volnočasové aktivity jsou přístupné všem žákům bez ohledu na jejich rodinné zázemí či postižení.</p>
<p style="text-align: center;"><b>PRAXE</b></p> <p>Individuální vzdělávací strategie je tvořena pro všechny žáky, kteří ji potřebují.</p> <p>Žáci jsou spolutvůrci svého edukačního procesu.</p> <p>Efektivní a přirozené využití rozmanitých didaktických metod.</p> <p>Posun žáka – změna oproti předchozímu stavu, tvoří jádro hodnocení žáka.</p>	<p style="text-align: center;"><b>RELACE</b></p> <p>V prostorách a na webu školy najdeme signály o tom, u koho, s čím a kdy je možné komunikovat.</p> <p>Učitelé si pravidelně vzájemně hoptují ve výuce.</p> <p>Vztah učitele a rodiče lze na škole charakterizovat jako partnerský.</p> <p>Školu lze charakterizovat jako „komunitní centrum“ dané lokality.</p>

# I. Východiska inkluzivního vzdělávání

## 1. Co je to inkluzivní vzdělávání?

Na první pohled jednoduše položená otázka. Co se však skutečně skrývá za pojmem, jenž dokázal rozdělit odbornou i laickou veřejnost na dva tábory? Proč přístup ke vzdělávání, který se jednům zdá zcela přirozený a normální, vyvolává v druhých odpor a negativní reakce? Pojďme se na podstatu tohoto pojmu podívat ryze prakticky.

Především je nutné zaměřit se na rozdíl mezi integrací a inkluzí, což jsou dva pojmy, které se často zaměňují. Zatímco integrace představuje systém, v němž vedle sebe paralelně existují rozdílné skupiny žáků, inkluze je vnímána jako proces, v němž není existence těchto paralelních skupin možná, a oba známé způsoby integrace – individuální (žák-jednotlivec se speciálními vzdělávacími potřebami se vzdělává mezi ostatními žáky v běžné třídě) i skupinová (žák se vzdělává ve skupině, třídě nebo oddělení, které je zřízeno pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole) představují určitý vývojový stupeň inkluze. Jinými slovy inkluze představuje systém základního vzdělávání, který umožňuje všem dětem bez rozdílu navštěvovat běžné základní školy, nejlépe v místě jejich bydliště. Právě proto jsme přesvědčeni, že pro naše prostředí se lépe hodí pojem společné vzdělávání, neboť princip spádovitosti není možné s ohledem na nastavení podmínek při výběru škol dodržet. Dále se můžeme z různých pramenů dozvědět, že inkluze je nekonečný proces, usilování o ideál, kterého škola nemůže dosáhnout. Poněkud nás může uklidnit zmírňující dovětek, že k inkluzi dochází již od okamžiku, kdy je tento proces nastartován, tedy od chvíle, kdy se zvyšuje míra zapojení všech žáků bez ohledu na jejich možné odlišnosti a specifické potřeby. U nás chápeme společné vzdělávání neboli inkluzi jako cestu, která nás vede k naplnění těchto stanovených cílů:

- umožnit všem dětem dosažení jejich vzdělávacího maxima při současném respektování jejich individuálních potřeb,
- umožnit v co největší možné míře všem dětem čerpat zkušenosti ze soužití v heterogenní vrstevnické skupině.

Měli bychom si uvědomit, že těchto cílů lze uspokojivě dosáhnout pouze za vytvoření nezbytných podmínek, a to

- na úrovni systému (legislativa, financování, příprava pedagogů, poradenský systém),
- na úrovni školy (proměna klimatu školy, včasná diagnostika vzdělávacích potřeb, diferenciací vzdělávacích cílů, sledování individuálního pokroku každého žáka, orientace na komunitu).

Samozřejmě že není v silách vedoucích pracovníků škol vytvářet legislativní podmínky nebo přímo ovlivňovat tok finančních prostředků, ale přizpůsobení klimatu školy či změna postoje vůči komunitám je už záležitostí každé školy. Ne vždy se jedná pouze o problém financí, mnohem důležitější je ztotožnění se s myšlenkami a principy inkluzivního vzdělávání. Často se setkáváme s tím, že nositeli a průkopníky společného vzdělávání se stávají pedagogové, kteří mají se zohledněním specifických potřeb negativní osobní zkušenost a nechtějí se smířit s daným stavem věcí. Zajímavým fenoménem je i to, že inkluzi často navenek odmítají i ti, kteří se ve své podstatě na cestu individuální podpory svých žáků již dávno vydali.



## 2. Základní principy společného vzdělávání

### **Na každém dítěti záleží**

I když se na první pohled může zdát, že se jedná o klasické klišé, měli bychom si uvědomit, v jakém světě žijeme a v jakém světě budou žít naše děti. O tom, že by se měly do vzdělávacích procesů zapojit všechny děti bez rozdílu, hovořil už náš slavný „učitel národů“ Jan Amos Komenský, který v sedmnáctém století poukazoval na to, že i méně nadané děti dokáže vzdělání pozitivně ovlivnit, a neměly by se tedy z vyučování vynechávat. Dalším z velmi vážných aspektů je i fakt, že jsme jako lidské bytosti přijali zodpovědnost za dopady negativní eugeniky, a pokud poskytujeme maximální podporu každému človíčkovi po stránce medicínské, neměli bychom zapomínat na jeho další rozvoj, ve kterém bychom jej měli maximálně podpořit, a měli bychom pomoci i s plnohodnotným zařazením do společnosti formou přímé podpory ve vzdělání. V dnešním globalizovaném světě je asi zbytečné upozorňovat na etnické odlišnosti a další rizika související například se změnami klimatu, s migrací a válečnými riziky. Společné vzdělávání všech dětí bez rozdílu představuje přirozenou možnost ukázat dětem svět takový, jaký doopravdy je.

### **Každé dítě si zaslouží zažívat úspěch a radost z učení**

Z úst odpůrců společného vzdělávání často slyšíme, že žáci s handicapem nemohou zažít úspěch mezi „normálními“ dětmi. Nejsme to náhodou my, učitelé, kdo by měl pomoci dětem zažít úspěch? Je skutečně tak těžké radovat se z každého, byť sebemenšího pokroku? Vždyť zvýraznění a ocenění pokroku je jedním z hnacích motorů vnitřní motivace dětí k učení. Jestli jeden zvládne za hodinu tři písmenka a druhý pouze jedno, nemusí být tak rozhodující jako vynaložené úsilí a snaha a je jen na nás, jaké klima ve třídě nastavíme.

## **Každé dítě má právo na individuální přístup a adresnou podporu**

Doby, kdy učitel stál před třídou a zasypával své žáky proudem informací, jsou již skutečně za námi. Najít pro každého žáka jeho vlastní smysluplnou cestu a dostat jej na nejvyšší možnou úroveň na základě jeho individuálních možností a schopností není z pohledu pedagogické práce právě jednoduché, ale tento přístup se jeví jako správný a účinný. Samozřejmě si uvědomujeme, že i přes veškerou snahu nemusíme být vždy úspěšní, ale měli bychom vyčerpat všechny možnosti, které máme k dispozici, a neupírat dětem ani jejich rodičům právo na to, aby sami rozhodli o způsobu vzdělávání.

## **Každé dítě se potřebuje cítit přijímané a v bezpečí**

Společné vzdělávání nabízí reálnou možnost, jak vytvořit bezpečné prostředí a příjemné klima právě na základě vzájemného pochopení a porozumění. Je mnohem lepší se svými odlišnostmi navzájem obohatit než na ně pouze poukazovat nebo se tvářit, že neexistují. Budou-li děti vyrůstat společně, nepřipravíme-li je o společné dětství, o sdílení zážitků, můžeme předpokládat, že i v budoucnu pro sebe budou mít větší pochopení, než kdyby dospívaly odděleně a pokřikovaly na sebe na ulici. Inkluzivní prostředí představuje významnou devizu pro vytváření budoucího obrazu společnosti.

## **Každé dítě potřebuje vnímat samo sebe jako plnohodnotnou součást společenství**

Stavění plotů a zdí (těch pomyslných i těch opravdových) nevedlo nikdy k ničemu dobrému. Různé režimy v rámci „zefektivnění“ svých nástrojů často uměle vytvářely stigmata občanů druhého řádu a podílely se na vytváření různých ghatt, odstraněním nepohodlných či odlišných spoluobčanů budovaly iluzi prosperity. Održení od vlastní sociální skupiny může vést k frustraci, zlobě i nenávisti.

## **Každé dítě má právo na naplnění svého vzdělávacího potenciálu a objevení svých jedinečných talentů, žádné dvě děti nejsou stejné**

Proces individualizace úzce související s inkluzivním vzděláváním se stává jedním z klíčových momentů naplnění tohoto principu. Objevování a rozvíjení individuálních schopností přestavuje zásadní předpoklad pro úspěšné zapojení se každého žáka do společnosti.

### 3. Jak poznáme inkluzivní školu?

Inkluzivní škola je především škola otevřená. Otevřená všem žákům bez rozdílu, otevřená novým myšlenkám a inovacím, otevřená rodičům, veřejnosti, pedagogům i partnerům. Setkali jsme se s řadou reakcí návštěvníků školy, za všechny hovoří otázky typu: „Kde je máte? Ukažte nám žáky s IVP?“ Myslím, že na tomto příkladu lze představit základní charakteristiku školy vedené v duchu společného vzdělávání. Všichni žáci se bez ohledu na své odlišnosti vzdělávají v běžných třídních kolektivech a velmi často se stává, že z podpory primárně určené konkrétnímu žákovi profituje celá třída. Rozdíly se ve skutečně inkluzivně nastaveném prostředí vytrácejí a individuální řešení se stávají běžným obrazem školní práce. Inkluzivní škola velmi intenzivně pracuje na vytváření pozitivních a vzájemně prospěšných vztahů všech účastníků vzdělávacího procesu. Snaží se o posílení sounáležitosti mezi žáky a školou, klade důraz na kvalitní docházku a komunikaci.

Podle dostupných ukazatelů (např. Ukazatel inkluze, Index inkluze, LLP...) se inkluze ve vzdělávání staví především 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.

Oproti výše uvedeným charakteristikám lze ve stručnosti shrnout, co nelze považovat za společné vzdělávání. Velmi riskantním krokem by bylo jednoznačně násilné, okamžité a úplné přemístění všech dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol bez vytvoření nezbytných podmínek. V demokratickém systému je naší povinností zachovat právo svobodné volby, a to i volby způsobu vzdělávání a nikdo, kromě žáka a jeho zákonného zástupce, by neměl rozhodovat o způsobu vzdělávání. Za inkluzivní nemůžeme považovat ani systém dominantně zaměřený na výkon, vnější motivaci a srovnávání jedněch s druhými, inkluzivní není ani pouhá přítomnost dětí se SVP v běžných školách bez zajištění jejich individuálních potřeb.

## 4. Důvody pro přijetí společného vzdělávání

Podíváme-li se na důvody přijetí inkluze, můžeme vidět tři zásadní roviny – legislativní, etickou a socioekonomickou. Samostatnou a specifickou oblast tvoří podle našeho názoru vlastní pedagogický pohled. Pro představu uvádíme v bodech jednotlivé aspekty.

### **Legislativní aspekty** (cosiv.cz)

- 1992 – Národní plán vyrovnávání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením, jehož cílem je zlepšování podmínek a kvality života osob se zdravotním postižením a jejich integrace do společnosti ve všech oblastech života, včetně vzdělávání.
- 2001 – Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – dokument strategické povahy nastínil principy v oblasti vzdělávání žáků se SVP – začlenění do škol hlavního vzdělávacího proudu.
- Přijetí proinkluzivně nastaveného školského zákona – zásada nediskriminace a zohledňování potřeb jednotlivce (§ 2), plnění povinné školní docházky ve spádové škole (§ 36).
- 2007 – Rozsudek ESLP ve věci D. H. a ostatní proti ČR 2007 – poprvé byl pojmenován princip nepřímé diskriminace a poprvé bylo poukázáno na systémovou diskriminaci (neoprávněné umístování romských dětí do základních škol praktických a jejich vzdělávání podle přílohy LMP).
- 2009 – Ratifikace Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením v roce 2009 (součástí českého právního řádu od r. 2010), článek 24: Stát se zavazuje k vytvoření systému inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy.
- 2009 – Přijetí antidiskriminačního zákona.
- 2014 - Strategie rozvoje vzdělávání 2020 (IV jedna z klíčových strategických priorit).
- Společné vzdělávání je přirozený trend: od roku 2006 se zdesetinásobil podíl dětí se sluchovým postižením v běžných třídách, víc než zdvojnásobil

podíl dětí s těžkým zrakovým postižením a ztrojnásobil počet dětí s mentálním postižením v běžných třídách (běžná škola byla první volba rodičů dětí s postižením).

## **Aspekty etické** (Laurenčíková, 2015)

- Právo na rovné šance ve vzdělávání (stejně jako právo na vzdělávání ve spádové škole) deklarujeme v naší právní úpravě, avšak realita tomu v mnoha případech neodpovídá.
- Není etické, aby pro mnoho dětí neexistovala možnost skutečné volby a vzdělávání mimo hlavní vzdělávací proud byla systémem nucená jediná varianta.
- Není etické, aby v 21. století stále poměrně početná skupina dětí zažívala ve školách ústrky různého druhu kvůli své odlišnosti (zdravotní, odlišný mateřský jazyk, odlišná sexuální orientace apod.).
- Není etické, aby se stále poměrně významná část dětí setkávala s nepříjetím do spádové školy z důvodu potřeby vyšší míry podpory či aby jejich docházka byla v některých případech podmiňována platbou rodičů za služby asistenta pedagoga nebo za jiné formy podpory (kazuistiky – platformy „Rodiče za inkluzí“).
- V období docházky do MŠ a ZŠ nastává socializace jedince do společnosti – vytváří si představu o normalitě společnosti. Jsou-li děti v tomto období vzdělávány odděleně, neosvojí si kompetence potřebné pro budoucí společné plnohodnotné soužití.
- Společné vzdělávání je jedním z neefektivnějších nástrojů pro utváření společenské soudržnosti a prevence diskriminace.

## **Aspekty socioekonomické** (Laurenčíková, 2015)

- Tvrzení, že inkluzivní vzdělávání je drahé, vyznívá podle dostupných dat ekonomicky nesmyslně. Výsledky studie PISSA (vedoucí studie Andreas Schleicher) jednoznačně dokládají, že žáci ze srovnatelně znevýhodněného prostředí dosahují velmi rozdílných vzdělávacích výsledků v závislosti na tom, jakou školu navštěvují.

- Ve skutečnosti je neudržitelný současný model, kdy z obavy před vstupními náklady každoročně vynakládáme obrovské prostředky na sanaci důsledků segregovaného vzdělávání (sociální vyloučení, nízká uplatnitelnost na trhu práce osob se sociálním i zdravotním znevýhodněním či zdravotním postižením).
- Vysoká míra nezaměstnanosti např. právě skupiny osob se ZP je významně spojena s absencí přímé osobní zkušenosti nehandicapovaných s handicapovanými v průběhu vlastního vzdělávání (vysoká míra předsudečných postojů na straně zaměstnavatelů, nízká úroveň osvojení potřebných sociálních kompetencí na obou stranách apod.).

## Pedagogické aspekty

Tato kapitola by si jistě zasloužila více prostoru, ale s ohledem na její účel bychom si dovolili připomenout význam Jana Amose Komenského (1592–1678), který se stal symbolem moderní pedagogiky, a stručně nastínit mezníky vývoje v našem prostředí. J. A. Komenský přenesl pozornost z učitele na žáka a na jeho ojedinelém posvátném postavení důsledně trval. Cíl byl zcela zřejmý – poskytnout vzdělání všem (dívkám, chlapcům, bohatým i chudým) a udělat vše pro to, aby byla uchována jejich svoboda. Posuneme-li se dále od reformace přes osvětenství na konec devatenáctého a začátek dvacátého století, do období, které dnes nazýváme reformní pedagogika, můžeme sledovat, jak se různé pedagogické koncepce staví oproti tradiční škole. Reformní koncepce měly většinou společného jmenovatele, kterým byl přirozený vývoj dítěte. Demokratizační proces ve vzdělávání podpořila řada školských zákonů první republiky. Z tohoto období si zaslouží pozornost Václav Příhoda, průkopník a zastánce rovných příležitostí ve vzdělávání, který zamýšlel vytvořit všem dětem stejné podmínky ke vzdělávání, neboť pokládal za vhodné, aby se děti z různých sociálních i kulturních prostředí vzdělávaly do určitého věku společně. Obsah vzdělávání je pak podle něj zapotřebí diferencovat uvnitř školy podle druhu a stupně nadání. Tento model se však kvůli odporu veřejnosti nepodařilo prosadit. Změny ve společnosti po únoru 1948, kdy se uchopili moci komunisté, neušetřily ani oblast školství. Právě čtyřicet let autoritativního a totalitního systému poznamenalo celé generace pedagogů i jejich žáků a setrvačnost nastavených principů tehdejšího režimu negativně ovlivňuje i současné snahy o zavádění principů společného vzdělávání do praxe. Role učitele jako jediného garanta pravdy a autoritativní a přístup k žákům i k rodičům představují vážné překážky implementace inkluze.

Od roku 1989 sice došlo ke změnám struktury, postupně také ke změnám postojů a zákonů, jejichž stále se novelizující podoba sice završuje demokratizační proces vývoje výchovy i vzdělávání, ale stále je před námi dlouhá cesta ke školskému systému odpovídajícímu demokratickým ideálům. Důsledný rozbor této problematiky uvádí ve svém Průvodci školní inkluzí Monika Tannenbergová (Wolters Kluwer, 2016).

## 5. Inkluze jako proces

Inkluzi je nutné chápat jako proces (Farell, 2002). Pojďme si ve stručnosti představit jednotlivé fáze tohoto procesu tak, jak je můžeme vidět v našich podmínkách:

- Integrace – prostá fyzická přítomnost žáků se SVP v běžných třídách jako opak exkluze (vyloučení).
- Akceptace – žáci jsou postupně přijati učiteli, spolužáky i jejich rodiči jako plnohodnotní členové školní komunity.
- Participace – jsou vytvořeny podmínky pro aktivní účast dětí se SVP na většině školních činností.
- Dosažení výsledku (achievement) – žáci se SVP dosahují hmatatelných učebních výsledků.

### Fáze integrace

Tuto fázi procesu lze dokumentovat na velmi často slýchané odpovědi ředitelů: „My už inkluzi dávno děláme, máme ve škole žáky se SVP. . .“ Integrační fázi chápeme jako pomyslný start celého procesu. Při pouhé fyzické přítomnosti žáků se SVP ještě zdaleka nemůžeme hovořit o naplnění inkluzivních principů. Integrační období může být často spojeno se zhoršením výsledků, představuje náročnou personální i pedagogickou práci, je třeba očekávat reakce z veřejnosti, je zapotřebí úzce spolupracovat se zřizovatelem i s odborníky. Integrační fáze představuje prostor k dokončení analýz i strategií.



## Fáze akceptace

Jedná se o zlomovou část procesu, která rozhodne o tom, zda se škole podaří změnit vnitřní i vnější klima školy tak, aby bylo možné naplnit inkluzivní principy. Přijetí žáků se SVP učiteli, žáky a rodiči nelze zařídit ze dne na den. Jedná se o celou řadu postupných úkonů a kroků, které vyplývají z prostředí dané konkrétní školy. Jinak bude tato fáze probíhat ve velkoměstské škole, odlišný průběh bude mít na malém městě nebo na venkově. Odvíjí se od nastavení místní komunity, složení pedagogického sboru, postoje zřizovatele i od ekonomické a sociokulturní roviny v daném regionu. Podle našich zkušeností tuto fázi procesu z pohledu vedení školy charakterizuje zejména intenzivní práce s pedagogy, neboť ne všichni jsou na inkluzivní změny připraveni a přijímají je s nadšením. Typické pro toto období je zaměření se na komunikaci s místní komunitou, kterou je třeba připravit na změny v organizaci i způsobu výuky. Veškeré kroky i odlišnosti musí přijmout i žáci, a proto je nezbytné s nimi o problémech odpovídajícím způsobem komunikovat. Je zapotřebí počítat s opozičními tlaky a být na ně připraven. Velmi specifická je v této době, která se může protáhnout na několik let, i otázka hledání cest pro financování systému, dále otázka vzniku a zapojení nových pracovních pozic (asistenti) a jejich přijetí učiteli, nelze přehlédnout ani náročnou administrativu procesu. Ve škole vznikají podpůrné systémy (např. pracoviště školního psychologa, speciálního pedagoga, školní poradenské pracoviště, rodičovské iniciativy apod.).

## Fáze participace

Tato fáze přináší zcela jistě úlevu v předchozím období přetíženému systému. Situace se stabilizuje, úroveň práce se přesouvá do jiné roviny. Začíná vlastní uplatňování principů společného vzdělávání, fungují nově nastavená pravidla, uplatňuje se tvůrčí a individualizovaný přístup. Velký důraz je kladen na týmovou práci, na rozvoj osobnosti učitele, práci s místní komunitou a škola je připravena vzdělávat každého žáka bez ohledu na jeho odlišnosti.

## Fáze dosažení výsledků

Pokud jsme se ocitli na správné cestě, objeví se první hmatatelné výsledky zejména u žáků se SVP. Za úspěch považujeme každého žáka, který najde na základě svých schopností své nejlepší možné uplatnění po dokončení základní docházky. Výsledky se mohou projevit jako další možnosti, které se před školou otevírají. Školní praxi mohou obohatit přínosné nadstavbové projekty, noví partneři, podpora zřizovatele, výsledkem jsou i spokojení pedagogové a v neposlední řadě i stabilní školní prostředí, a to jak po stránce ekonomické, tak po stránce personální.

## 6. Aktéři inkluzivního vzdělávání

Společné vzdělávání charakterizuje především vztah učitele a žáka, týmová práce pedagogů a jejich asistentů, spolupráce s poradenskými zařízeními, účinná komunikace s rodiči a veřejností, poměrně zásadní role zřizovatele a v neposlední řadě i podpora a zapojení neziskových i odborných organizací a různé formy partnerství. Součinnost všech aktérů je rozhodující pro naplnění cílů společného vzdělávání.

### Učitelé ZŠ

Většina učitelů v našem prostředí je navyklá i připravená vést spíše tradiční výuku a jen málo z nich má odborné vzdělání v oblasti inkluze. Pomineme-li tuto skutečnost, měli bychom si uvědomit, že pro uplatnění principů společného vzdělávání je rozhodující především vlastní vnitřní nastavení pedagoga a jeho postoje. Pedagog dnešní doby by neměl v odlišnostech vidět překážku ve vzdělávání, měl by chápat individuální potřeby, respektovat například pomalejší tempo, umět poskytnout žákům dostatek času i prostoru, měl by si uvědomit, že ne všichni žáci mohou být srovnáváni stejnými požadavky, že na všechny žáky nemůže uplatňovat stejné metody a že se cíle v jednotlivých oborech vzdělávání mohou u jednotlivých žáků zcela zásadně lišit. Specifickou stránku profese moderního pedagoga představuje otevřenost výuky, spolupráce s asistenty ve třídě, spolupráce s rodinami i dalšími subjekty

(např. formou podpory terénních pracovníků v rodině). Pilířem společného vzdělávání je nejen vlastní osoba pedagoga, ale také schopnost týmové práce. Pokud si pedagog dokáže uvědomit výhody vyplývající ze vzájemné spolupráce, uplatnění principů inkluze dostává zcela jiný rozměr.

## **Asistenti ve třídě**

Důležitou součástí inkluzivního vzdělávání jsou samozřejmě asistenti pedagoga, popřípadě osobní asistenti. Zatímco asistent pedagoga je při ruce spíše učiteli a pomáhá mu se samotnou výukou žáka, osobní asistent zabezpečuje především hygienu žáka. Specifikum představuje asistent pro sociálně znevýhodněné žáky, jehož podpora se zaměřuje především na docházku, komunikaci s rodinou a přípravu na vyučování. Asistence ve třídě by měla být přínosná jak pro učitele, tak pro žáky. Někteřým učitelům ale může výuka před další dospělou osobu činit problémy. Úloha asistentů se může velmi výrazně lišit případ od případu – od pouhé pomoci s praktickými záležitostmi až po roli tandemového pedagoga. Na konkrétních příkladech spolupráce jsme mohli pozorovat různá nastavení spolupráce učitel – asistent, ale vždy se ukázalo jako naprosto zásadní nastavení pravidel a kompetencí mezi oběma aktéry a jejich vzájemná komunikace. Když je učitel schopen plně využít nabízený potenciál podpory asistenta, profitují všichni zúčastnění.

## **Rodiče a veřejnost**

Aktivní účast rodičů na vzdělávání dětí je v případě inkluzivní školy alfou a omegou úspěchu celého systému. Rodiče se podílí na procesu přípravy individuálního vzdělávacího plánu, zastávají domácí přípravu, se školou musí být v pravidelném kontaktu a jak rodiče žáků s postižením, tak rodiče dětí bez postižení by měli být v souladu s principy inkluze. Jak bude společné vzdělávání probíhat a jak bude tento způsob vzdělávání přijat veřejností, závisí na strategii školy a do jisté míry i na podpoře zřizovatele. Pokud by škola a zřizovatel nepřistupovali k inkluzi ve vzájemném souladu, nemohlo by být dosaženo uspokojivých výsledků. Proto je naprosto nezbytné, aby inkluzivní škola věnovala maximální pozornost vytváření svého obrazu směrem k veřejnosti a rodiče vnímala jako partnery společného úsilí.

## Žáci

V inkluzivní škole koexistují vedle sebe zdraví žáci i žáci s postižením. Tato interakce ovlivňuje obě skupiny, jedni se učí do druhých, jak pochopit vzájemné odlišnosti, učí se vzájemnému respektu i toleranci. Společné soužití jim může pomoci pochopit vzájemné potřeby, pomůže jim utvořit si přirozenou cestou názor na svět a společnost, umožní dětem překonat komunikační bariéry a dává předpoklad, že v budoucnu nepodlehnu různým sociálně patologickým předsudkům, které by jim mohly ztížit život v regionech a komunitách.

## Ředitel

Poměrně zásadní autonomie našich škol přináší nejen otevřené možnosti, ale také velkou zodpovědnost, která je kladena především na jejich ředitele. Ne nadarmo se říká, že jaký je ředitel, taková je i škola. V inkluzivní škole by měl být právě ředitel nositelem myšlenek společného vzdělávání a prosazovat jeho principy. Neboť přivést školu na cestu inkluze není záležitost několika týdnů ani měsíců, nýbrž několika let, ředitel by měl být schopen provést důsledné analýzy prostředí a vytvořit jasnou cílenou strategii, měl by být schopen svoje kroky ustát a obhájit, měl by být otevřený výzvam a inovacím a zároveň uplatňovat demokratické principy.

## Zdroje:

- BOOTH, T. AINSCOW, M. *Ukazatel inkluze – rozvoj učení a zapojení ve školách*. Rytmus o. s., 2007. ISBN 80-903598-5-X
- FARRELL, Peter and AINSCOW, Mel. *Making Special Education Inclusive: From Research to Practice*. Taylor and Francis, Hoboken, 2012.
- LAURENČÍKOVÁ, Klára. *Inkluzivní vzdělávání, aktuální výzvy a příležitosti*. [powerpointová prezentace] Praha, 22.1.2015.
- MITCHELL, David R. *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. 2nd ed. London: Routledge, 2014. ISBN 978-0-415-62323-0.
- TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2016.

# II. strategický management – proměny

## 1. Vedení a řízení škol

*„Současné nároky na školy přinesly potřebu detailnějšího rozlišení toho, co probíhá (či by mělo probíhat) v kontextu snah o rozvoj škol a zvládání mnohočetných úkolů na školy kladených. V této souvislosti se podstatně více než dříve rozlišují tři specifické procesy – vedení, řízení a správa škol.“* (in Pol, 2007, s. 27)

V posledních letech se staly jedny z nejdiskutovanějších témat ve vzdělávání první dva zmiňované procesy: řízení a vedení. Na jedné straně se mluví o vedení (leadershipu) na všech úrovních a na druhé straně o proměně vedení školy směrem k manažerským modelům, které jsou inspirované úspěšnými globálními firmami. Proto jsou někdy tyto dva specifické procesy, které ve školní praxi můžeme jen těžko přesně odlišit, dávány do nešťastných dichotomií.

*„Vedení by mělo poskytovat hnací sílu a směr pro lepší výkony, zatímco řízení by mělo co nejlépe využívat zdroje a procesy k dosažení těchto výkonů. Součástí aktivit řízení je také účinná evaluace, plánování, řízení zaměřené na dosahování stanovených výkonů a rozvoj zaměstnanců.“* (Ofsted, 2003 in Pol, 2007, s. 31). V podobném duchu se vyjadřují také Bush a Glover (2003, s. 10 in Pol, 2007, s. 31): *„Vzhledem k tomu, že nyní je široce přijat rozdíl mezi vedením, procesem vlivu založeným na hodnotách a jasně vyjádřené vizi vedoucí ke změně, a řízením, tedy efektivní implementací rozhodnutí souvisejících hlavně s tím, co se týká udržování chodu, je důležité, aby obě tyto duality, vedení i řízení, byly stejně významné.“*

Zjednodušeně se dá říci:

***„Příliš mnoho řízení – a škola může šlapat na místě, byť hladce. Příliš mnoho vedení – a škola se může pohybovat všemi možnými směry, zmatečně a nikdy hladce!“*** (Southworth, 2005, s. 83 in Pol, 2007, s. 32).

A snad ještě výstižněji se k věci vyjádřili Bolman a Deal (2003 in Pol, 2007, s. 32): ***„Organizace, jsou přespříliš řízeny, ale nedostatečně vedeny, nakonec ztrácejí vědomí účelu své existence. Málo řízené organizace se silným charismatickým vedoucím mohou mít dočasně úspěch, ale záhy poté rovněž ztroskotají. Výzvou moderní organizace tak je udržet si objektivní perspektivu manažera stejně jako ty nádherné záblesky vize a oddanosti k ní, které přináší vedení.“***

Protože předkládaná metodika není o diskurzu mezi vedením a řízením, ale o představení modelů, díky kterým by se naše školy staly kvalitními = inkluzivními, budeme se věnovat proměně čistě v kontextu našich škol – ZŠ Deblín a ZŠ Poběžovice. Každá z těchto škol měla různé vstupní podmínky dané lokalitou, historií a kulturou, skladbou žáků a jejich rodičů, personálními, finančními a dalšími odlišnostmi. Zároveň obě školy, i když vycházejí z odlišných vstupních podmínek, mají mnohé společné a zároveň přenositelné. Základním společným rysem je uvědomění si, že změna se nachází v nás, respektive uvnitř škol. Z uvědomění si, že máme silné stránky, na kterých můžeme stavět, a slabé, které musíme posilovat. Obě spojuje vnímání školy jako učící se organizace s akcentem na komunitní vzdělávání.

**Tabulka 1: Struktura cílů na podporu inkluze v systému strategických a koncepčních dokumentů na úrovni školy** (Kratochvílová, 2013, s. 25 zkráceno Svozil, 2016).

SYSTÉMOVÉ POJETÍ CÍLŮ	DOKUMENT	OBSAHOVÉ ZAMĚŘENÍ
Školní kurikulární cíle	Školní vzdělávací programy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• poslání školy, její hodnoty</li> <li>• vize a cíle inkluzivní školy</li> <li>• rozpracování podmínek inkluze a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a nadále v podmínkách školy a jejich realizaci v praxi</li> <li>• cíle rozvíjející spolupráci s externím prostředím školy</li> </ul>
Cíle pro rozvoj třídy	Strategie rozvoje třídy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cíle rozvíjející inkluzivní prostředí třídy pro všechny žáky zejména z hlediska psychosociálního, hodnotového a postojového</li> </ul>
Cíle pro rozvoj žáků	Tematické plány Individuální vzdělávací plány Plány osobního rozvoje žáků	<ul style="list-style-type: none"> <li>• individualizace cílů vzhledem ke stanovenému kurikulu</li> <li>• výukové strategie a podmínky výuky pro zabezpečení potřeb všech žáků s důrazem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami</li> </ul>

Aby školní inkluze mohla fungovat, vytyčil Loreman (2007, s. 24 in Tannenberge-rová, 2013) sedm vzájemně na sobě závislých pilířů:

1. pozitivní postoje,
2. podpůrné postupy a vedení,
3. výzkumem ověřovaná školní praxe,
4. flexibilita vzdělávacího programu,
5. zapojení komunity do života školy,
6. důsledná a smysluplná reflexe školní praxe,
7. nezbytná odborná příprava a informační zdroje.

## 2. Vnímání školy jako učící se organizace (inspirace Senge, 2009)

Klíčovou roli při proměně školy hraje vedení školy a především ředitel, někdy se o něm mluví jako o „lídrovi lídrů“. Ale co to znamená a jak se k této pozici alespoň přiblížit?

### **Na cestě od řízení k vedení aneb proměna školy k učící se organizaci**

Koncepci učících se organizací rozvedl Peter Senge v návaznosti na Chrise Argyrise. Tento koncept vede k tomu, že jednotlivé organizace setrvávají v procesu učení a dokáží tak úspěšně reagovat na stále proměnlivější podmínky. Pro školu jako učící se organizaci je v centru pozornosti žák s důrazem na jeho podporu (individualizace, diferenciaci výuky).



Analýza řady významných textů k tématu ukazuje, že školy jako učící se organizace bývají typicky spojovány se specifickým druhem chování (Pol, 2007, s. 63):

- Jednají s **učiteli jako odborníky**. Jsou proti standardizaci žáků a proti pojetí vyučování jako věci rutiny. U učitelů zdůrazňují primární význam znalostí dítěte a zákonitostí jeho vývoje, ovládnutí řady pedagogických postupů. Důvěřují svým učitelům, že rozhodují ku prospěchu žáků.
- Snaží se vytvářet **podmínky pro** co možná nejkvalitnější **další vzdělávání učitelů**. Vycházejí z přesvědčení, že máme-li očekávat změnu v učení žáka, musejí školy více dbát na učení učitelů a více do něj investovat. Zdůrazňují celoživotní učení pro všechny ve škole.
- Povzbuzují učitele k tomu, aby se ujímali **rolí učitelských lídrů** a participovali na rozhodování o chodu školy jako celku – v takových případech jsou úspěšně ředitelé v určitém smyslu „lídry lídrů“.
- Podporují **spolupráci** v zájmu zvyšování kvality práce, a to hlavně důrazem na normy spolupráce a stálé zdokonalování, při současném respektu k individualitě žáků a učitelů.
- Dbají na vhodné **zapojování nových členů** organizace do školního chodu a snaží se rozvíjet jejich potenciál.
- Úspěšně působí v rámci **vnějšího prostředí**. Školy jako učící se organizace jsou významnou součástí řady vnějších kontextů.
- Snaží se prosazovat **celostní pohled na školu**. Usilují o změnu toho, co je důležité – učící se organizace jdou za rámec změn prvního řádu a snaží se o změnu druhého řádu.
- Věnují pozornost i zdánlivě drobným a méně významným věcem řízení každodenního chodu školy.

Senge (2009) za učící se organizace považuje ty, kterým se podařilo propojit pět souvisejících oblastí – pět disciplín:

## 1) OSOBNÍ MISTROVSTVÍ

Schopnost organizace dělat věci lépe a její schopnost učit se nemůže být nikdy větší, než je u jejich členů. Osobní mistrovství je nikdy nekončící proces, který vychází ze schopnosti uvědomovat si své vlastní předpoklady a prohlubovat svou osobní vizi. Úkolem vedoucích pracovníků je podporovat každého jedince v organizaci, aby usiloval o vlastní rozvoj, o vlastní mistrovství.

## 2) MENTÁLNÍ MODELY

Mentální modely jsou hluboce zakořeněné předpoklady či představy, ale i předsudky, které ovlivňují to, jak „svět“ vykládáme, a mají významný vliv na naše jednání. Jeden z klíčových předpokladů učících se organizaci je právě schopnost učit se, což je proces, který souvisí i se změnou mentálních modelů jednotlivců, ale i celé organizace. Změna mentálních modelů úzce souvisí s procesem plánování, s týmovou otevřeností a důvěrou.

## 3) SDÍLENÁ VIZE

Učící se organizace se neobejdou bez sdílené vize, která reflektuje kolektivní hodnoty, cíle a aspirace těch, kteří tvoří organizaci. Je to směr, kterým se organizace chce ubírat. Vede lidi k zapálenosti pro věc, která činí smysluplným vše, co dělají. Absence sdílené vize způsobuje, že množství individuálních potřeb vede lidi různými směry.

## 4) TÝMOVÉ UČENÍ

Týmové učení je schopnost členů týmu spolupracovat, což znamená, že lidé jednají jako tým, a ne skupina jednotlivců s odlišnými zájmy. Smyslem týmového učení je vést dialog, porozumět a sdílet, ne přesvědčit a vyhrát. Proces učení, společně s kolegy, by měl být hlavním zdrojem zdokonalování.

## 5) SYSTÉMOVÉ MYŠLENÍ

Podle Sengeho je systémové myšlení nejdůležitější disciplína, a proto tedy pátá. Systémové myšlení klade důraz na schopnost vidět celky, vzorce, vztahy změn nad

jednotlivými izolovanými částmi. Systémové myšlení je v podstatě proces předjí-  
mání vzájemných vlivů jednoho jevu na druhý. Systémové myšlení zdůrazňuje vý-  
znam každého jednotlivce, vybízí k proaktivnímu přístupu, ke společnému sdílení  
odpovědnosti za organizaci.

Podle Sengeho (2009) je pět výše zmíněných disciplín předpokladem k tomu,  
aby organizace mohly dobře dlouhodobě fungovat. Ale aby tomu tak mohlo být,  
je potřeba identifikovat poruchy v organizacích, které způsobují špatné učení či  
učení zabraňují zcela. Senge proto předkládá také souhrn hlavních poruch v or-  
ganizacích, které mohou někdy vést i k jejich existenčním problémům. Poruchy  
učení v organizacích vznikají z mnoha důvodů. Mezi ty hlavní patří špatné vede-  
ní a řízení organizace, orientace pouze na pracovní místo nebo způsob myšlení  
a jednání. Někdy se stává, že čím více úsilí vynakládáme na odstranění problému,  
tím horších výsledků dosahujeme. Na druhou stranu je důležité si uvědomit, že  
tam, kde poruchy učení nejsou včas odhaleny, mohou v budoucnu způsobit ne-  
napravitelné škody.

## **Hlavní poruchy učení v organizacích** (Senge, 2009 upraveno Svozil)

### **JSEM TO, CO DĚLÁM**

Když se lidí zeptáte, čím si vydělávají na živobytí, většina z nich začne popisovat  
konkrétní úkoly, nikoliv účel většího organizačního celku, jehož jsou součástí.  
Většina vnímá sebe sama jako prvek systému, který má jen nepatrnou možnost  
ovlivnit. Z tohoto důvodu cítí člověk odpovědnost pouze za věci, které přímo sou-  
visají s jeho pracovním místem. Nepociťuje odpovědnost za organizaci jako celek,  
za její výsledky.

### **NEPŘÍTEL JE NĚKDE MIMO NÁS**

Syndrom „nepřítele, který je někde mimo nás“ je ve skutečnosti vedlejším pro-  
duktem postoje „jsem to, co dělám“ a nesystémového pohledu na svět, jenž je

tímto postojem posilován. Když se soustředujeme jen na svou pracovní funkci, nevnímáme, jak naše činy působí mimo její hranice. Pokud naše činy mají důsledky, které se obracejí proti nám a škodí nám, chybně se domnívají, že tyto nové problémy mají vnější příčiny.

## **FIXACE NA UDÁLOSTI**

Největší hrozby pro organizace, ale i celé společenské systémy nepřinášejí náhlé a nečekané události, ale pomalé, postupné procesy. Pokud je myšlení lidí určováno krátkodobými událostmi, bez společné vize, není možné v organizaci dlouhodobě udržet konstruktivní učení. Pokud se soustředíme pouze na jednotlivé události, které v nejlepším případě dokážeme předvídat, a tudíž na ně i optimálně reagovat dříve, než nastanou, ale nevnímáme příčiny, tak řešíme symptomy, nikoliv podstatu problému.

## **PODOBNOSTVÍ O UVAŘENÉ ŽÁBĚ**

Pokud chceme kvalitativně rozvíjet organizaci, musíme se zaměřit nejen na náhlé změny, ale především na pomalé, postupné změny, které často v budoucnu představují ty největší hrozby.

## **KLAMNÁ PŘEDSTAVA UČENÍ SE NA ZÁKLADĚ ZKUŠENOSTI**

Každý z nás má svůj „horizont učení“, rozsah vidění v čase a prostoru, v němž vyhodnocujeme svou efektivnost. V případě, že naše kroky mají důsledky, které tento horizont učení přesahují, je nemožné učit se z přímé zkušenosti. Nejvíce se naučíme na základě zkušenosti, avšak nikdy nebudeme mít přímou zkušenost s následky mnoha svých nejdůležitějších rozhodnutí.

## 3. Strategie řízení změny

Jak rychle jsme schopni reagovat na změny, např. nové trendy v učení/vzdělávání? Musí škola reagovat na změny? Jak rozpoznáme, kdy je vhodné reagovat a kdy nikoliv? Je v dnešní době škola spíše o stabilitě, o konzervativním přístupu nebo o pozvolných či rychlých, ale promyšlených krocích uvnitř stabilního systému? Jak úspěšně řídit/vést změnu? Jak nastavit v týmu inovační prostředí, které směřuje ke zvyšování kvality?

Tyto otázky si pokládají s různou intenzitou především pracovníci školy a rodiče. Aby změny byly vnímány jako příležitosti, nikoliv jako hrozby, tak nesmí být samoučelné, ale musí být součástí promyšleného systému. Dokáží všichni, kterých se změna týká (ať už přímo či nepřímo) říci co děláme/měníme, proč to děláme/měníme a především jak to děláme/měníme? Pokud ne, tak je vhodnější se do ničeho nepouštět a nejprve se důkladně na proces změny připravit. Už z toho důvodu, že mnohé změny se projeví za v řádu mnoha let, a mohou tedy způsobit nenávratné procesy. Často také mylně pracujeme např. při nastavení změn v pedagogickém procesu pouze na úrovni pedagogických pracovníků – bez dostatečné participace a především informovanosti dalších zúčastněných, zejména rodičů, dětí/žáků a zřizovatele.

Podle Trojana (2014, s. 54–55) je nejprve potřeba změnu klasifikovat. Můžeme rozlišovat změnu systémovou či dílčí, změnu očekávanou či neočekávanou, změnu direktivní či dobrovolnou, změnu ztotožněnou či nesouhlasící.

Proces změny od nápadu k realizaci, efektivní řízení, tedy nejdůležitější fáze od vizionářských snů po vyhodnocení úspěšnosti: impuls --> analýza situace --> rozhodování --> časná implementace --> stabilizace změny --> hodnocení, reflexe.

**Tabulka 2: Proces změny** (Trojan, 2014 upraveno Svozil)

## IMPULS

Impulsy ke změně se dělí na dvě základní skupiny – vnější a vnitřní, podle oblasti, ze které vycházejí.

**Vnější impulsy** přicházejí od zřizovatele školy, od politické reprezentace, ze sdělovacích prostředků, z názorů veřejnosti.

**Vnitřní impulsy** přicházejí zevnitř školy.

## ANALÝZA SITUACE

**Analýza vnějšího prostředí** neboli připravenost vnějšího prostředí na změnu.

**Sociální faktory** – sociální okolí školy, míra nezaměstnanosti rodičů, jejich vzdělání a zaměstnanecká struktura.

**Technologické faktory** – moderní technologie ovlivňují mnoho oblastí života společnosti. Škola často nemá prostředky na neustálou modernizaci počítačové techniky, na druhé straně bývá častější problém se správným využíváním.

**Ekonomické faktory** – mezi ně řadíme rozpočet školy, ale také např. ekonomickou situaci rodičů.

**Politické faktory** – vysoká míra politického ovlivňování. Může se střetávat politická a odborná linie řízení školy.

**Analýza vnitřního prostředí** neboli připravenost školy na změnu. Často se k této analýze používá tzv. SWOT analýza (silné stránky, slabé stránky, příležitosti a hrozby).

**ROZHODOVÁNÍ** – zásadní etapa implementace změny. Řídící pracovník musí být schopen vysvětlit příčiny svého rozhodnutí. Je potřebná stručnost, jasnost, srozumitelnost a relativní otevřenost.

**ČASNÁ IMPLEMENTACE** – často bývá tato etapa označována za kritickou, nejvíce náročnou a zcela zásadní pro úspěch celého změnového procesu.

**STABILIZACE ZMĚNY** – dotvrzení správného rozhodnutí.

**REFLEXE, MOŽNÝ NOVÝ IMPULS**

Každá změna, i když jen zdánlivě nepatrná, má svůj vývoj a k ní je nezbytný dostatek času – k motivaci, pochopení, ztotožnění, ale i k eliminaci případných nežádoucích reakcí.

**Tabulka 3: Negativní reakce na změnu a možná řešení** (Trojan, 2014, s. 64)

<b>DÍLČÍ PŘÍČINY NEGATIVNÍ REAKCE</b>	<b>MOŽNÁ ŘEŠENÍ</b>
pracovníci změnu nechtějí	vysvětlování, motivace
pracovníci se obávají o svoje uplatnění	seznámení s cílem změny, přesná pravidla
pracovníci změně nerozumějí	komunikace, vysvětlení, vzdělání
pracovníci se obávají, že nebudou novým požadavkům stačit	vzdělání (kurzy, semináře, vzdělávací akce tzv. měkkých dovedností)
setrvačnost pracovníků	výše uvedená mravenčí práce, tolerance
neochota si uvědomit kontextovou okolnost	jasná otevřená argumentace
rozdílné chápání (potřebnosti) změny	vysvětlování, tolerance jiného názoru

Negativním reakcím, konfliktům, odporu se dá z velké části předcházet nastavením společné smysluplné vize.

## 4. Společná vize

Společná vize je základním předpokladem úspěšné změny. Je úkolem vedoucích pracovníků, aby dokázali nastavit takové prostředí, které ke společné vizi vede.

**„... smyslem školy je vize, zatímco učební plán je operací nebo konkretizací vedoucí k cíli.“**

O. H. Kaldestad in Pol, 2009

Pokud je vize školy sdílená, práce bývá pociťována jako smysluplnější:

**„Muž procházející kolem kamenolomu se ptá dělníků s nástroji v rukou, co dělají, jaká je jejich práce. Jeden muž odpovídá: Lámu a opracovávám kámen. Ten druhý: Účastním se stavby katedrály.“**

Kaldestad, Pol, Sedláček, 2009, s. 59

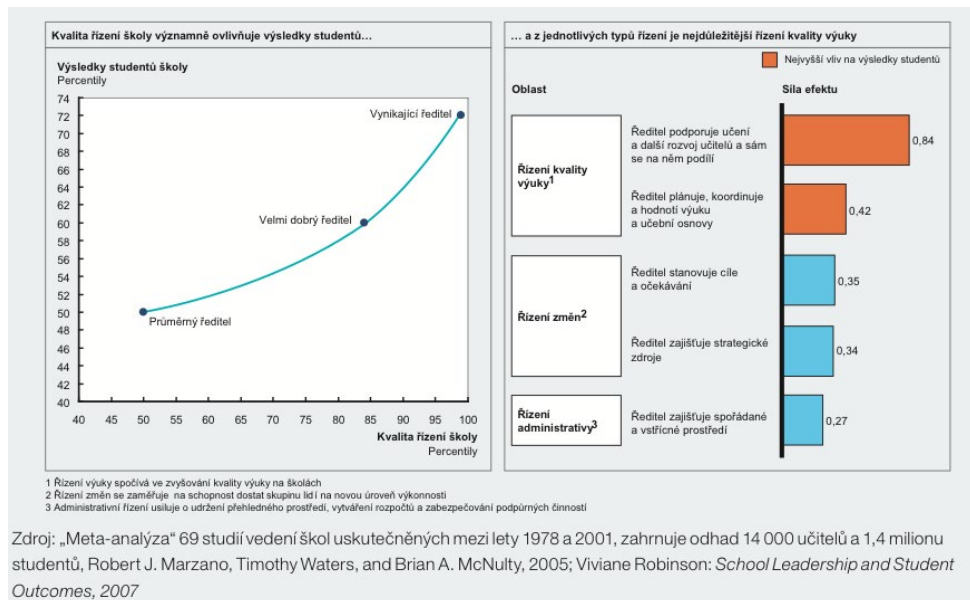
### Vše začíná u vedení, ředitele

Česká škola má v komparaci situací v jednotlivých zemích OECD jednu z největších hodnot autonomie jak po stránce kurikulární, tak ekonomické (Trojan, 2011). Vlivem zvyšování autonomie škol započatým vstupem do tzv. právní subjektivity, ekonomickou samostatností a stále komplikovanější právní strukturou se dostávala oblast procesu nepochopitelně na vedlejší kolej (Trojan, 2014, s. 9). Ředitel školy má značné pravomoci, z toho vyplývající značnou odpovědnost a na edukační proces mu tak zbývá prokazatelně stále méně času (Trojan, 2014, s. 9–10). Podle McKinsey & Company (2010, s. 20) většina pracovní doby ředitelů zabírá provoz a administrativa a na zlepšování kvality výuky jim zbývá cca 20 % času. Je prokázáno, že efektivní vedení školy má na výsledky vzdělávání naprosto zásadní vliv, důležitější jsou jen schopnosti učitele. Marzano, Waters a McNulty (2005 in McKinsey & Company, 2010,



s. 20) například dokazují, že vynikající ředitel může výsledky vzdělávání na škole zlepšit oproti řediteli průměrnému až o 20 procentních bodů na relativním rozdělení škol.

**Obrázek 1: Důležitost efektivního řízení školy**



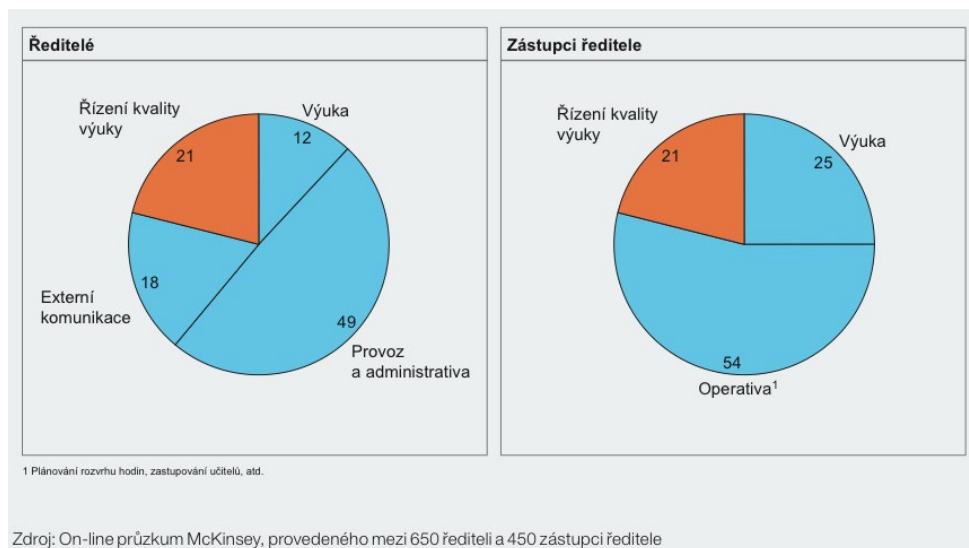
## Role ředitele

Robinson (2007 in McKinsey & Company, 2010, s. 20) vysvětluje, že zdaleka největší vliv na výsledky vzdělávání má ze všech hlavních typů řízení školy, „řízení kvality výuky“, které usiluje o zlepšení pedagogických dovedností učitelů. Důležité je i „řízení změn“, při němž se nastaví cíle a přidělí zdroje k jejich dosažení. „Řízení provozu a administrativy“, ačkoli je nutné, je z pohledu svého vlivu na výsledky vzdělávání méně důležité (viz Obrázek 1). V nejlépe fungujících výchovně-vzdělávacích systémech tráví ředitelé řízením kvality výuky více než 50 % (v některých případech, například při cíleném úsilí zlepšit kvalitu výuky, až 80 %) svého času.

Podle rozhovorů se v České republice aktivitám spojeným s řízením kvality výuky, které lze pozorovat v nejlepších systémech, věnuje jen 10–20 % ředitelů. Podle průzkumu společnosti McKinsey & Company navíc věnuje přes 50 % svého času zlepšování kvality výuky a řízení změn podle nejlepší praxe 1 % ředitelů a 4 % zástupců ředitele.

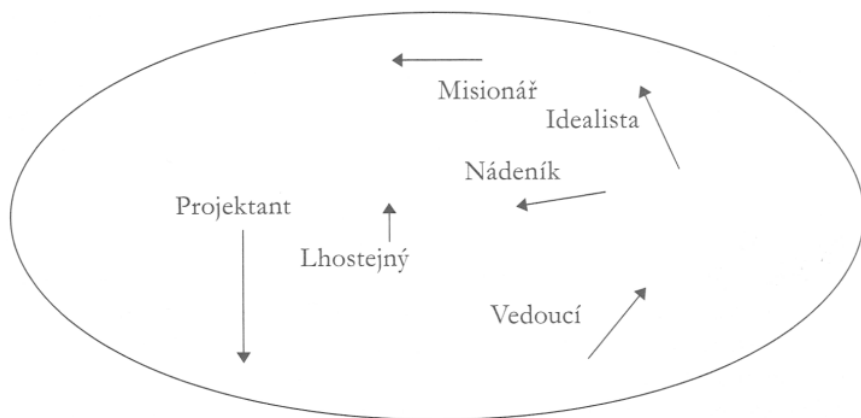
Celkově podle průzkumu společnosti McKinsey & Company, kterého se účastnilo 650 ředitelů, tráví ředitelé přibližně 50 % své pracovní doby řízením provozu a administrativou. Zbytek věnují komunikaci (20 %), výuce (10 %) a řízení kvality výuky (20 %). Mnoho ředitelů v rozhovorech zmínilo, že roli řízení kvality výuky na školách zastávají zástupci ředitele. Společnost McKinsey & Company průzkumem u 450 zástupců ředitele ale zjistila, že většinu času věnují provozním záležitostem (55 %), jako je vytváření rozvrhů, suplování a výuce (25 %), a na řízení kvality výuky jim zůstává zhruba 20 % času (viz Obrázek 2).

**Obrázek 2: Ředitelé a zástupci v ČR - čas strávený jednotlivými aktivitami (rozdělení pracovního času v procentech)**

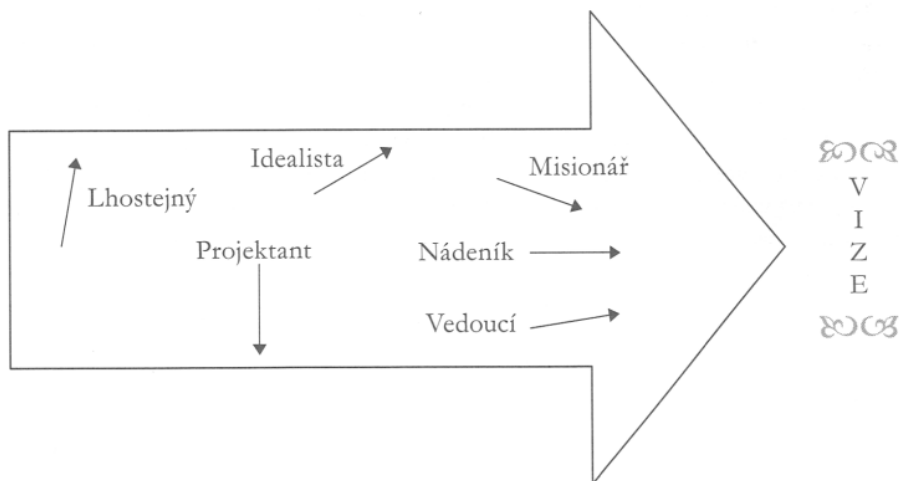


Vedoucí pracovníci mají ze své pozice moc, a pokud toto hledisko převáží nad hlediskem vztahovým, tak společná vize nebude nikdy sdílená ani naplňovaná. Je důležité si uvědomit, že vize vedoucích pracovníků/ředitele se nerovná vize školy. Cílem vedoucích pracovníků je nasměrovat individuální vize (zájmy, mocenské ambice), které vycházejí z našich hodnot, zkušeností a přesvědčení, směrem k vizi společné. Ustoupení od individuálních sebe prezentací k práci na společném cíli (viz Schéma 1 a 2). Hodnoty a postoje, které jsou uznávané a všeobecně přijímané, jsou základem k vytváření společné vize, k ujasnění si poslání školy, ale také ke stanovení vnitřních norem v souladu s platnou legislativou. Klíčovým předpokladem společné vize, která vede k vysoké soudržnosti, je uvědomění si vlastní role, otevřená komunikace, důvěra, respekt, tolerance a z toho plynoucí týmový duch a loajalita.

**Schéma 1:** Rozmanitost zaměření lidí ve školách (Kaldestad, Pol, Sedláček, 2009, s. 60)



**Schéma 2:** Vize s magnetickým efektem (Kaldestad, Pol, Sedláček, 2009, s. 60)



Vedoucí pracovník, respektive lídr zítřka je schopen (Robertson a Weber, 2002 in Pol, 2007, upraveno Svozil):

- vyrovnávat potřeby stability a orientaci na budoucnost,
- flexibilně reagovat,
- pracovat s lidmi, podporovat je a zapojovat je do širších školních záležitostí,
- propojovat teorii s praxí,
- rozumět sociálním a politickým trendům ve školství atd.

Vedoucí pracovník by měl svým rozvojem směřovat k získávání takových vědomostí, dovedností a kompetencí, které mu umožní úspěšně vést a řídit školu.

**Obrázek 3: Kompetenční model ředitele školy** (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012 in Trojan, 2014, s. 45)

<p><b>LÍDROVSKÉ</b> (STRATEGICKÉ MYŠLENÍ)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sestavení a naplňování vize</li> <li>• stanovení priorit</li> <li>• prezentace a propagace školy</li> <li>• motivace pracovníků</li> </ul>
<p><b>MANAŽERSKÉ</b> (ROZVOJ, ORGANIZACE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stanovení strategie</li> <li>• personální činnosti (výběr, hodnocení, týmy, kritéria hodnocení)</li> <li>• zajištění zdrojů (projekty, granty)</li> <li>• chod systému (výkon manažerských funkcí)</li> </ul>
<p><b>ODBORNÉ</b> (VZHLEDEM K FUNKCI)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• znalost právních a ekonomických předpisů</li> <li>• znalost školského kontextu</li> <li>• komunikační schopnosti</li> <li>• jazykové vybavení</li> </ul>
<p><b>OSOBNOSTNÍ</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• time management</li> <li>• seberozvoj, schopnost sebereflexe</li> <li>• přijímání rozhodnutí</li> <li>• práce se stresem</li> </ul>
<p><b>SOCIÁLNÍ</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sestavování týmů</li> <li>• řešení problémů a konfliktů, zvládání odporu</li> <li>• spolupráce s partnery</li> <li>• akceptování podmínek</li> </ul>
<p><b>ŘÍZENÍ A HODNOCENÍ EDUKAČNÍHO PROCESU</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• plánování a vytváření kurikula</li> <li>• evaluace procesu (srovnávací šetření žáků)</li> <li>• implementace nových poznatků do edukačního procesu</li> <li>• využití zpětné vazby pro zlepšování procesu</li> </ul>

## Jak by mělo vypadat vedení školy?

(podle Einara Reigstada in Kaldestad, Pol, Sedláček, 2009, upraveno Svozil)

Vykonávat vedoucí funkce nebo správně plnit vedoucí úkoly je výsledkem souhry vědomostí a dovedností, jež se odrážejí v postojích (viz. schéma Kaldestad, Pol, Sedláček, 2009, s. 139)

Jedna z definic kompetencí vychází právě z rovnováhy mezi třemi elementy – **vědomostmi, dovednostmi a postoji**.

Kompetenční nároky jsou vnímány především jako „ideální požadavky“. Viděno realisticky nemůže jeden člověk ideálně všechny tyto nároky splnit. Zároveň však připomínáme, že ředitelská role v podstatě všechny zahrnuje. „Vedení je funkce celostní a integrující. Odpovědnost vedoucího v principu obsahuje, integruje všechny aspekty. Ředitel se musí postarat o to, aby bylo vše zohledněno, ale k dosažení cílů musejí přispět mnozí další.“ (Utdanningsdirektoratet, 2008b, s. 8)

Na modelu (viz Tabulka 4) se ukazuje pět hlavních kompetenčních oblastí. Čtyři z nich mají specifickou podobu v ředitelské funkci, pátá se týká vztahu k ředitelské funkci samotné. Část „Výsledky žáků a učební prostředí“ má centrální důležitost, neboť se zaměřuje na ředitele jako na pedagogického vedoucího.

**Tabulka 4: Hlavní oblasti ředitelské kompetence** (Kaldestad, Pol, Sedláček, 2009, zkráceno Svozil)

### 1) VÝSLEDKY ŽÁKŮ A UČEBNÍ PROSTŘEDÍ

Ředitel zodpovídá za učební výsledky žáků a za celkové učební prostředí, rozhodující je přitom ředitelova schopnost řídit procesy učení a vést učitele. Škola klade vysoké nároky na odbornost. Ředitel tedy potřebuje hluboké odborné znalosti a legitimitu k provádění kvalitních odborných hodnocení tak, aby mohl vykázat svou kompetenci interně i externě.

## **2) ŘÍZENÍ A ADMINISTRACE**

Ředitel má zodpovědnost za naplnění společenského zadání školy. Jde o to, aby jednal také jako zástupce zájmů centrálních a místních úřadů. To předpokládá, že ředitel zná a naplňuje zákony a předpisy, včetně učebních plánů. Do ředitelovy kompetence spadá také administrativní stránka řízení a kontrola.

## **3) SPOLUPRÁCE PŘI BUDOVÁNÍ ORGANIZACE, VEDENÍ PEDAGOGICKÉHO SBORU**

Ředitelovou odpovědností je, aby škola dobře fungovala i jako organizace. Tedy aby kultivovala společenství kolegů, kulturu spolupráce a pracovní prostředí tak, aby učitelé byli na svou organizaci hrdí a byli motivováni k práci. Lidé ve škole mají právo cítit oporu, pomoc, vedení ze strany svého vedoucího.

## **4) ROZVOJ ZMĚNY**

Ředitel má nadřízenou odpovědnost za rozvoj a změny ve škole. Obory se vyvíjejí, akteři se mění – společnost, žáci, učitelé, technologie i politika. Vedení a řízení je ve všech těchto procesech jedním z nejdůležitějších, ale také nejobtížnějších úkolů. Další vzdělávání ředitelů má zajistit úspěšné naplňování těchto výzev.

## **5) VZTAH K VEDOUcí ROLI**

Pro naplňování vedoucí role je nezbytné, aby ředitel měl ke své roli vyjasněný poměr, aby byl schopen definovat a nově předefinovat svou úlohu a svoje zadání. Proto je žádoucí, aby ředitel jednal demokraticky, čitelně, nezávisle a odvážně.

Společná vize se neobejde bez vztahového vedení, které vychází z již zmiňované spolupráce a vzájemných závislostí – z vytváření synergií mezi lidmi. To obnáší podle Jan Spurkeland (in Pol, 2007) být lidsky orientovaný, citově uvědomělý, aktivně naslouchající, empatický a motivující. Vztahové vedení je styl vedení zaměřený prioritně na člověka, nikoliv na úkoly.

**Tabulka 5: Spolupráce a úroveň organizačních vztahů** (Oldroyd, 2005 in Pol, 2007, s. 68)

<b>PŘI „TVRDÉ“ SPOLUPRÁCI (ZAMĚŘENÉ NA ÚKOLY) LIDÉ SDÍLEJÍ:</b>	<b>PŘI „MĚKKÉ“ SPOLUPRÁCI (ZAMĚŘENÉ NA VZTAHY) LIDÉ SDÍLEJÍ:</b>
Cíle	Závazky/vztahy
Zdroje	Vzdání se autonomie
Pracovní úkoly	Pocity
Řešení problémů	Nejistotu
Tlaky	Podporu
Výstupy	Důvěru

Pokud jsme schopni porozumět vztahům na pracovišti, jsme schopni řadu věcí předvídat a tím pádem řešit potencionálně problémové situace dříve, než nastanou, a aktivně se na jejich řešení podílet. Je to vedení školy prostřednictvím dialogu, vhodného delegování úkolů (někdy se mluví o sdíleném či distribuovaném vedení) a přizvání kolegů k účasti na rozhodování. Tyto tři věci jsou základním předpokladem k tomu, abychom všichni cítili odpovědnost za školu (identifikovali se se školou), abychom byli schopni pochopit případnou potřebu změny a chtěli se na ní aktivně podílet.

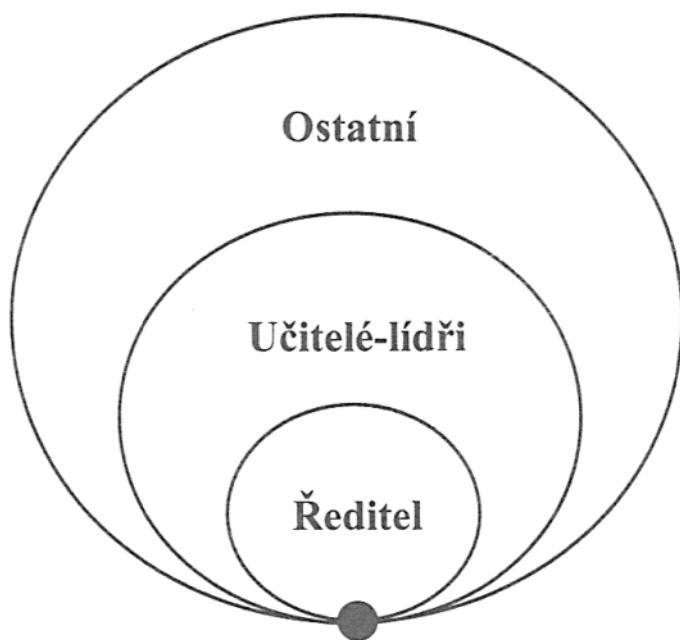
Vztahové vedení je z podstaty věci více o podpoře než o kontrole. Přílišná kontrola narušuje důvěru, na které je vztahové vedení postaveno. Vztahové vedení vychází z častého kontaktu se všemi zaměstnanci. Z důrazu na včasnou informovanost. Tím se zvyšuje zájem aktivně se podílet na rozhodování, které vnímají jako smysluplné. Základním principem je: pokud mám dostatek informací, mohu ovliv-



nit rozhodování, cítím větší odpovědnost za školu („beru“ ji za svou) a ochotněji se podílím na jejím zkvalitnění.

O případu, kdy je ředitel školy v poměrně častém kontaktu se všemi zaměstnanci, se mluví jako o interaktivním modelu (viz Obrázek 3).

**Obrázek 3:** *Interaktivní model* (Anderson, 2004 in Pol, 2007, s. 76).



## Školu vnímáme jako „otevřený“ systém

Školu vnímáme jako „otevřený“ systém, proto se ani samotná vize nemůže omezovat pouze na vedení a zaměstnance školy, ale přirozeně k ní patří děti/žáci, rodiče i širší komunita. Ve 21. století je neudržitelné se domnívat, že děti, rodiče, širší komunita by se neměli účastnit debat o směřování školy. Škola je otevřená instituce, a to jak z hlediska kurikula, tak z hlediska relací a možností je aktivně ovlivňovat. Práce na společné vizi je nesmírně obtížný a zdlouhavý proces, ale

správný a především je ku prospěchu všem. Vytváří se díky tomu bezpečné prostředí založené na partnerství, které má jasně stanovená předvídatelná pravidla. Společná vize je předpokladem kvalitativní proměny na všech úrovních činností školy (uvnitř i vně) a zároveň vede k úspoře sil a času a významně zvyšuje potenciál pozitivního hodnocení procesu proměny. Vytváří se tak vhodné klima i pro případy, kdyby se některé fáze proměny zkomplikovaly či na čas zastavily.

Společně s principem participace považujeme za základní principy inkluze na školách (Kratochvílová, 2013, s. 54):

1. respekt mezi všemi účastníky edukačního procesu,
2. uplatňování principu individualizace a diferenciacce ve prospěch rozvoje žáků,
3. osobní maximum všech za vzájemné podpory,
4. spolupráce mezi žáky, zaměstnanci školy, vedením školy, učiteli; spolupráce s odborníky uvnitř i vně školy a spolupráce s rodiči,
5. komunikace mezi všemi zúčastněnými – s žáky, pracovníky školy a jejím širším okolím (komunitou).

## Zdroje:

- BUNCH, G. O. Inclusion: *How To Essential Classroom Strategies*. Toronto, Inclusion Press, 2002, ISBN 1-895418-42-9
- COVEY, S, R. *7 návyků skutečně efektivních lidí*. Management Press, 2014, ISBN: 978-80-7261-268-0
- HABART, T. *Krok za krokem k inkluzi*. Praha, Varianty, Člověk v tísni, o.p.s., 2010, ISBN 978-80-87456-00-2
- KALDESTAD, O. H., POL, M., SEDLÁČEK, M. *Vybrané otázky školského managementu*. Norská perspektiva. Brno: MU, 2009
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Inkluzivní vzdělávání v České primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Masarykova univerzita, Brno, 2013
- LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha, Portál, 2010, ISBN:978-80-7367-679-7

- LHOTKOVÁ, I., TROJAN, V., KITZBERGER, J. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2012
- MCKINSEY & COMPANY. *Klesající výsledky českého školství*. Praha, 2010
- MERTIN, V. *Výchova bez trestů*. Praha, Wolters Kluwer, 2013, ISBN: 978-80-7478-028-8
- MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha, Wolters Kluwer, 2010, ISBN: 978-80-7357-603-5
- MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. *Metody a postupy poznávání žáka*. Praha, Wolters Kluwer, 2012, ISBN: 978-80-7357-679-0
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: MU, 2007
- POL, M., Hloušková, L., Novotný, P., Sedláček, M. (2010). *Profesní dráha ředitelů základních škol: Od fáze profesní jistoty k novým výzvám*. *Studia paedagogica*, 15(1), 85–105, 2010
- TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2016.
- TROJAN, V. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2014, ISBN: 978-80-7478-539-9
- SENGE, P. M. *Pátá disciplína*. Praha, Management Press, 2009, ISBN: 978-80-7261-162-1
- Projekt Inkluze – <http://inkluzce.cz/>
- Portál Inkluzivní škola – <http://www.inkluzivniskola.cz/>
- Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR – <http://www.inkluzce.upol.cz/portal/>
- Časopis Zvoní – <http://www.clovekvtsni.cz/cs/socialni-prace/socialni-integrace/casopis-zvoni-5>
- Improving School Leadership – <http://www.oecd.org/education/school/improving-school-leadership-home.htm>
- Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání – <http://www.cosiv.cz/>
- Projekt Varianty – <http://www.varianty.cz/>
- Projekt Férová škola – <http://www.ferovaskola.cz/>
- Liga lidských práv – <http://llp.cz/>
- Education for All Movement – <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>

# III. Cesta k inkluzi ZŠ Poběžovice

V následujících řádcích se pokusíme objasnit a přiblížit cestu ke společnému vzdělávání na naší škole. Jsme si vědomi toho, že způsob realizace principů inkluze ve školním prostředí se nedá generalizovat a že celý proces se odvíjí v různých oblastech odlišně na základě konkrétních podmínek vnějšího i vnitřního prostředí. Věříme, že na naše zkušenosti se mohou stát inspirací a mohou pomoci předejít některým komplikacím všem ostatním, kteří se touto cestou opravdového lidského přístupu ke vzdělávání vydávají.

## 1. Cíle inkluzivního vzdělávání, proč chceme právě společné vzdělávání

Současné školy se stále častěji setkávají s problémy vyplývajícími ze střetů rozdílných prostředí v rámci velmi křehkého školního klimatu. V naší škole inkluzivní vzdělávání chápeme jako naprosto normální a přirozený způsob vedení školy předpokládající zařazení všech dětí bez rozdílu do běžného školního života. Naproti tomu oddělené vzdělávání podle našeho názoru prohlubuje netoleranci a nepochopení mezi odlišnými skupinami obyvatelstva, což představuje reálnou hrozbu pro vývoj společnosti. Postupnými kroky vytváříme prostředí, kde se v jedné třídě vzdělávají děti se zdravotním postižením s dětmi nadanými, s dětmi cizinců, dětmi jiného etnika či většinové společnosti. Stále výrazněji se do školního života promítá problematika sociálního znevýhodnění. Tento stav je logickým vyústěním dění v dnešním světě a reflektuje složení i vzdělanostní potencial pohraničního regionu.

## Situace v regionu

Základní školu navštěvuje v posledním období v průměru téměř 250 žáků z města a okolních obcí v sociálně velmi rozmanitém a ekonomicky nestabilním pohraničním regionu. Třetina našich žáků využívá některou z forem individuální podpory. I když se někomu na první zdání může zdát toto množství vysoké, jedná se o výsledek důsledné analýzy a diagnostiky, který odráží skladbu obyvatelstva regionu, a k tomuto stavu jsme dospěli po několika letech usilovné práce na vytvoření prostředí s podmínkami, které odpovídají potřebným výkonům. Složení a specifika našich žáků ovlivnila pohnutá minulost kraje, poznamenaná událostmi druhé světové války, holocaustem, následným odsunem původního německého obyvatelstva i poválečným dosídlováním opuštěných lokalit. V době socialistické republiky zasáhla do vývoje kraje a jeho obyvatel blízkost železné opony, která přispěla k další migraci a militarizaci Poběžovic. Rozvoj pohraničí v oblasti vzdělání i kultury byl obecně na okraji zájmu společnosti a lidé, již zde žili, vytvořili rozmanitou a svéráznou kosmopolitní komunitu.

Bohužel, příhraniční oblast se netěší přílišnému zájmu politiků ani v dnešní době. Kraj nabízí velmi málo pracovních příležitostí a řada občanů využívá krátké vzdálenosti k dojíždění za prací do sousedního Německa. Blízkost hranice však přináší kromě možnosti zaměstnání a občasných výhodných nákupů i celou řadu možných ohrožení pro naše děti, zejména pro děti z uzavřených a vyloučených komunit, mezi nimiž mají zvláštní postavení různorodé romské skupiny. Potýkáme se s výraznými migračními vlnami, se zneužíváním levné a mnohdy bezbranné pracovní síly, s prostitutkami a závislostmi. Potíže rodičů uvízlých v dluhových smyčkách nebo v problémech s cizineckou policií se přímo promítají do života našich žáků. Setkáváme se často s celou řadou zakonzervovaných dogmat a principů jednání, s komunikačními problémy i s patologickými projevy chování.

Přestože zde lidé různých etnik a z rozmanitého sociálního prostředí žijí spolu několik desítek let, je z nálady společnosti zřejmé, že soužití je postaveno na velmi nejistých základech. Věříme, že výchovou k toleranci a vzájemnému respektu od nejmladších generací dokážeme posílit sociální interakce mezi odlišnými skupinami a přispějeme tak k rozvoji i stabilitě našeho nádherného kraje.

## Proč chceme právě společné vzdělávání?

- Chceme dát šanci na kvalitní vzdělávání všem dětem bez rozdílu.
- Chceme se podílet na rozvoji našeho regionu v současné době i v budoucnosti.
- Chceme rozvíjet vzájemné vztahy mezi různými etnickými skupinami i vztahy k majoritnímu obyvatelstvu.
- Chceme pomoci sociálně znevýhodněným rodinám a minoritním skupinám, aby se mohly plně zapojit do společnosti a podílet se na veřejném životě.
- Chceme omezit kriminalitu, problémy s dluhy a nezaměstnanost.

## 2. Inkluze jako proces

V úvodní kapitole jsme popsali a osvětlili obecné charakteristiky inkluzivního procesu. Nyní se pokusíme uvedený popis představit na konkrétních podmínkách. Důležité je uvědomit si, že se jednotlivé fáze procesu na svých rozhraních prolínají a že nelze stanovit ostrou hranici, což plně odpovídá samotné povaze inkluzivnímu nastavení školy.

### Integrace

V roce 2008 jsme začali zvyšovat míru zapojení žáků se SVP do vzdělávání. V této době byl po provedených personálních změnách, které se dotkly i vedení, zahájen cílený vlastní transformační proces školy na cestě k inkluzi. Nejednalo se však o rozhodnutí ze dne na den typu „... tak a od zítřka budeme inkluzivní, protože inkluze hýbe světem!“. Transformace se jevila jako nutnost a vyžádala si ji situace a zhoršující se školní klima. Před novým vedením stála celá řada problémů, jež si

žádaly neodkladná řešení. Zvyšující se agresivita žáků, šikana, vandalismus, závislosti a záškoláctví zprvu vypadaly nad naše síly. Jednání výchovných komisí bylo téměř na denním pořádku a nezdravé klima se promítalo do kvality výuky a vlastní pedagogické práce. Transformační proces byl zprvu zaměřen na eliminaci těchto jevů. Nevyhnuli jsme se represím, jednalo se o období, kdy jsme museli přiznat v několika případech porážku, několik žáků bylo přemístěno do speciálních zařízení. Paradoxně na těchto případech jsme si uvědomili, že podobným způsobem se situace nevyřeší. Naopak, „odejítí“ žáci se přidali k dětem, které již v té době na sobě pocítily dopady segregovaného vzdělávání, a společně vytvářeli nezdravé party.

Zmíněné patologické jevy, které se segregací rádooby vyřešily ve škole, se přesunuly ve větší míře do města a okolí. Party navíc přitahovaly další žáky školy a výsledný efekt segregačních opatření se jevil jako nulový. Z hlediska inkluze bylo ve škole v té době několik integrovaných žáků, ale systém jejich individuální podpory nebyl smysluplně nastaven a záleželo pouze na učitelích, jaká pravidla nastaví. Ve škole nepracovali žádní asistenti, chyběl školní pedagog i psycholog. Jednalo se o pouhou fyzickou přítomnost těchto dětí a dá se bez nadsázky říci, že transformační proces byl z tohoto hlediska odstartován na „zelené louce“. Výhodou pro rodiče se inkluzivní pojetí se stalo právě různorodé složení obyvatelstva a z něj vyplývající dlouhodobé soužití odlišných komunit, které se promítalo i do školního prostředí. V tomto období byla vypracována na základě vlastní analýzy prostředí první verze dlouhodobé strategie školy. Strategie zahrnovala cíle i prostředky k jejich dosažení na základě tehdejších možností tak, jak je vymezovala stávající legislativa a možnosti školy i zřizovatele.

## Akceptace

S příchodem prvních asistentů a se zvyšující se mírou podpory i individualizace stál před vedením školy nelehký úkol. Ani do detailů zpracované plány však nemohou předvídat reálné překážky a konkrétní řešení situací, jež přináší nevyšlapaná cesta. Před managementem školy stál jednoznačně nejtěžší úkol celé transformace, a to přesvědčit pedagogy, rodiče i žáky a v neposlední řadě i veřejnost a místní samosprávu a správnosti započaté cesty. Oporu vedení v začátcích přechodného

období představovali zejména pedagogové a rodiče, kteří měli osobní, převážně negativní, zkušenosti s uplatňováním individuální podpory dětem se speciálními potřebami. Během následujících několika let došlo k postupné, pokud možno nenásilné obměně pedagogického sboru. Učitelé, kteří se neztotožnili s příchozími změnami ani po dostatečně dlouhé době, školu postupně opustili a nahradili je kolegové, kteří se lépe ztotožňovali s myšlenkami společného vzdělávání. Přestože každý dostal dostatek prostoru i času k tomu, aby přijal inkluzivní principy pro svou práci, došlo k personálnímu otřesu, který na malém městě vyvolal řadu emocí. Škola se dostala pod palbu kritiky také poté, co tradiční pojetí výuky nahradily moderní metody úzce související s heterogenním složením třídních kolektivů. Slýchávali jsme často, že ve škole se „pouze projektuje a neučí“, asistenti ruší výuku normálních dětí a že děti s různým postižením ruší a demoralizují výuku. Vedení školy se v této náročné době maximálně soustředilo na vytvoření pevných a pozitivních interakcí mezi jednotlivými účastníky společného vzdělávání a také na intenzivní komunikaci s veřejností a obhajobu principů uplatňování rovných příležitostí. Tato obhajoba nestála pouze na osobní komunikaci, ale škola začala postupně vytvářet svůj mediální obraz, zvyšovala se úroveň i škála nabízených služeb, školní prostředí se stalo nositelem tradic, možnosti se rozšiřovaly i díky intenzivní práci na projektech, jejichž zaměření na regionální témata vtahovalo do školní komunity stále více příznivců a podporovatelů.

## Z TOHOTO OBDOBÍ VZEŠLO NĚKOLIK ZÁSADNÍCH MEZNÍKŮ:

- ***Zřízení školního klubu a posílení zájmové činnosti***

Pestrá nabídka zájmové činnosti je neodmyslitelnou součástí inkluzivního prostředí. Dává učitelům i žákům možnost dosáhnout seberealizace v jim blízkém oboru mimo formální školní rovinu. Zaměřili jsme se nejen na běžné sportovní a kulturní aktivity, ale nabízíme i méně tradiční zaměření související s tradicemi regionu. Díky úspěšným grantům (např. Prevence kriminality MV ČR) jsme mohli zájmové kroužky a kluby nabízet po určitou dobu bezplatně, a to i pro dobu letních prázdnin. Současný model financování volnočasových aktivit počítá s finanční spoluúčastí rodin žáků.



- **Zapojení školního psychologa a speciálního pedagoga na škole**

Přestože stále není dosud možné čerpat podporu školního psychologa nárokově, nedovedeme si bez jeho účasti naši práci představit. Využíváme v nejvyšší možné míře rozvojového programu MŠMT a každoročně se nám daří uhájit polo-  
viční úvazek, který se jeví jako dostačující s ohledem na naše výkony. Speciálního pedagoga jsme našli ve svých řadách v osobě učitele prvního stupně. Zatím vše řešíme v rámci upraveného úvazku z normativně přidělených zdrojů.

- **Zřízení terapeutického centra Biofeedback**

Terapeutické centrum Biofeedback vzniklo z popudu školního psychologa, který garantuje i vlastní chod centra. Jako terapeutky využíváme proškolené asistenty pedagoga. Smyslem centra je pomoci dětem, které by tuto službu nemohly využívat vzhledem k její běžné ceně ve vzdálených městech, při nápravě běžných poruch (například koncentrace a učení).

- **Vznik klubu „Albert“ pro nadané žáky**

U zrodu tohoto zájmového klubu stál rovněž školní psycholog. Albert nabízí další rozvoj dětí prostřednictvím deskových her i jednorázových aktivit (Dny her, tábor, logická olympiáda apod.). Vzhledem k našim omezeným kapacitám je hlavním posláním klubu především podchytit nadané děti pro další práci.

- **Posílení podpory asistenta pedagoga pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**

V současné době využíváme nenahraditelnou podporu pěti asistentů. Nicméně k tomuto stavu jsme dospěli postupně během několika let a v současné době s ohledem na naše ekonomické možnosti představuje tento počet naši hranici, přestože bychom na reálný výkon potřebovali tento počet navýšit. Kompromisní cestou pro přechodná období se jeví rozložení „sil“ asistentů podle náročnosti práce ve třídě. Naprosto nezbytným předpokladem úspěšnosti této formy podpory je soulad mezi pedagogem a jeho asistentem. Problém financování asistentů částečně řeší v posledních dvou letech mimořádná dotace zřizovatele.

- **Zapojení asistentů pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí**

Pro děti s komplikovaným sociálním zázemím využíváme podporu dvou asistentů, jejichž práci rozdělujeme podle potřeby mezi desítku nejpotřebnějších dětí. Jeden z těchto asistentů se zaměřuje na kvalitní docházku dětí, komunikaci s rodinami a přípravu na vyučování, zatímco druhý asistent vykonává pedagogickou asistenci při výuce. Finanční prostředky na práci těchto asistentů zajišťujeme rozvojovými programy ministerstva školství, pomoc jsme v kritických dobách našli u nadačního fondu OSF.

- **Školní dohledová služba**

Školní dohledová služba doplňuje systém kontroly nad kvalitní docházkou a významně posiluje preventivní opatření a dohled nad žáky. Využíváme dvou zaměstnanců, jejichž úkolem je organizovat příchod a odchod ze školy, kompletovat data o docházce, dohlížet na příjezdy a odjezdy přespolních žáků na zastávkách, zastávají funkci vrátných, monitorují pohyb neznámých lidí v okolí školy, komunikují s místní policií a v neposlední řadě pomáhají správním zaměstnancům školy. Dohledová služba je zaměstnána pod městem a využívá dotace Úřadu práce na veřejně prospěšnou činnost.

- **Spolupráce s neziskovými organizacemi, partnery a akademickou půdou**

Neziskové organizace vstupují do procesu společného vzdělávání u nás na škole v několika úrovních. Velkou motivací pro nás představovalo například zapojení se do aktivit Člověka v tísní (např. Varianty) nebo do projektu „Férová škola Ligy lidských práv“. Specifickou spolupráci jsme navázali s organizací Diakonie Západ, která pro naše žáky zajišťuje podporu domácí přípravy v rodinách. Obdobně využíváme dobrovolníky z Člověka v tísní. Důležitými partnery naší školy se staly odborné organizace jako například Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV), která nám poskytuje odbornou a metodickou pomoc. Významnou oporu představuje Open Society Fund Praha (OSF), který nás v náročných dobách podržel morálně i ekonomicky. Na akademické půdě jsme našli nejen možnost zapojit se do prováděných výzkumů a projektů, ale především nám vysoké školy

poskytly důležité argumenty k obhajobě společného vzdělávání a také možnost přímo se na některých výzkumech podílet, což vedlo k tomu, že učitelé mohli pocítit důležitost své profese a nastolené cesty. V neposlední řadě nám projekty vysokých škol umožnily absolvovat cenné zahraniční stáže. Využili jsme příležitost spolupracovat s Univerzitou Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, s Masarykovou univerzitou v Brně, podíleli jsme se na přípravě Katalogu podpůrných opatření Univerzity Palackého Olomouc a Člověka v tísni, se Západočeskou Univerzitou v Plzni vstupujeme do projektu „Cesta k inkluzi“.

- **Projektová práce**

Projekty by měly poskytovat prostředky a prostor k realizaci nadstavbových cílů. Hlavní přínos vidíme v tom, že práce na přípravě a realizaci projektů učí tým novým metodám práce, přináší možnost realizace záměrů, které by nebylo možné uskutečnit bez nadstandardní podpory. Vzdělávací projekty umožňují odborníkům z regionu zapojit se do školní práce a obohacují školní vzdělávací program. Nezanedbatelný je samozřejmě i ekonomický přínos projektu a možnost mimořádného ohodnocení práce pedagogů, kteří se do realizace projektových záměrů zapojí. Škola se stala přímým nositelem projektů, ale využívala i možnost zapojit se jako partner. Výstupy a popis většiny projektů je možné dohledat a stáhnout na [www.zspobezovice.cz/projekty](http://www.zspobezovice.cz/projekty).

- **Inspirace, partnerské školy**

Partnerské organizace představují na cestě za společným vzděláváním povzbuzení a inspiraci. Vzájemné sdílení úspěchů i neúspěchů, možnost výměny zkušeností nebo jen prosté kamarádství napomáhají k překonání problémů a slabých chvil, které se zcela jistě objeví. Snažíme se vytvořit komunitu několika škol z regionu, které by se vzájemně podporovaly, a výsledkem společné snahy je koordinovaná realizace náročnějších projektů (například projektu „Český les, místo kde žiji“ se zúčastnily čtyři školy z regionu – kromě nás se přidala ZŠ Přimda, ZŠ Blížejov a ZŠ Bělá nad Radbuzou) nebo příprava Kordinovaného programu pro sociálně vyloučené lokality. Máme partnery i ve vzdálenějších regionech a velkých městech (např. ZŠ Vratislavova Praha, ZŠ Trmice, ZŠ Karlovarský venkov), úzce spolupracujeme s německými školami v bavorském pohraničí, máme partnery v Rakousku,

Itálii, Švýcarsku, Velké Británii i v Bělorusku. Kromě evropských projektů typu Comenius udržujeme i neformální partnerství, někteří z nás „stážují“ v bavorské škole ve městě Oberviechtach, využili jsme možnost vzájemných pracovních návštěv i v rámci projektu „Záleží na každém dítěti“, který organizuje britská ambasáda v Praze. Se společně smýšlejícími řediteli jsme se pokoušeli v rámci České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání založit síť škol směřujících k inkluzi, ale po přehodnocení tohoto projektu jsme s ostatními kolegy spojili své síly v Lize komunitních škol (<http://osmec.cz/liga-komunitnich-skol/>).

- **Průběžné vyhodnocování účinnosti systému**

Během své dosavadní praxe jsme využili dva nástroje k externí evaluaci a můžeme je vřele doporučit každému, kdo by se chtěl ujistit, zda je proces inkluze efektivní. Průběžné vyhodnocování účinnosti nastaveného systému a efektivity pedagogické práce i následná reflexe a korekce pravidel jsou nezbytnou součástí celého procesu. Nejde jen o to, abychom dostáli svým povinnostem, ale především o to, abychom se ujistili o správnosti cesty a porovnali dosažené výsledky i kvalitu podmínek s ostatními školami, které se věnují společnému vzdělávání. U nás ve škole jsme zatím využili dva nástroje. Jedním z nich je Index inkluze (Ukazatel inkluze) a druhým nástrojem pro hodnocení pedagogické práce se stal Mezinárodní profesní rámec ISSA (International Step by Step Association), „Kompetentní učitel 21. století“. Oba externí evaluační nástroje výrazně přispěly k zefektivnění naší práce. Kromě externích nástrojů provádíme běžné interní hodnocení formou hospitací vedení školy, vzájemných hospitací pedagogů, pohovorů i občasných dotazníkových šetření.

- **Spolupráce s Agenturou pro sociální začleňování**

K popisovanému období patří i počátek spolupráce s vládou Agenturou pro sociální začleňování. Díky tomu bylo možné provést další důkladné analýzy a sestavit Strategický plán, jehož součástí je i plán rozvoje vzdělávací soustavy v regionu. Agentura se stala také silným partnerem školy při projektové práci. Přinesla nové pracovní místo koordinátora projektů, otevřela nové možnosti zejména na poli sociální problematiky a zajistila důležitou metodickou podporu.

## • **Zřizovatel a spolupráce s předškolním vzděláváním**

Role zřizovatele při směřování školy k inkluzivnímu vzdělávání se jeví jako jedna z klíčových. Nelehký úkol pro vedení školy spočíval v získání radních a zastupitelů pro podporu společného vzdělávání. V našem regionu jsme se snažili od prvních nejistých kroků k inkluzi upozornit na to, že pozornost odpovědných úřadů si nezaslouží jen velkoměstská ghetta, ale že za vyloučené lokality lze plnohodnotně považovat i venkovské komunity. Problémy, které se zde řeší, jsou zcela odlišné, to však neznamená, že by byly méně vážné. Nedostatek příležitostí, špatná dopravní obslužnost, nízký vzdělanostní potenciál, etnické odlišnosti, to vše vede k výrazným sociálním problémům. Postupně se nám podařilo přesvědčit regionální politiky i vládní Agenturu pro sociální začleňování o nutnosti věnovat pozornost sociální politice v dosud přehlížených regionech. Výsledkem je mimo jiné pracovní skupina Vzdělávání, rodina a prevence patologických jevů, jež pracuje pod městem Poběžovice. Na otázky vzdělávání tak už nejsme sami, ale vše důležité řešíme za podpory zástupců města, odborníků z regionu, zástupců neziskových organizací a samozřejmě zástupců rodičů, předškolního vzdělávání i školy. Pracovní skupina se pravidelně schází a kromě aktuálních témat pracuje na strategiích a přípravách projektů.

Přesto, zejména v dnešní době, kdy se „láme chléb“ v otázkách budoucnosti společného vzdělávání, musíme – dokonce ještě intenzivněji – naši cestu obhajovat. V nedávném zasedání rady jsme vysvětlovali jak je možné, že republikový průměr činí 10 % žáků s individuální podporou (pouze citujeme otázku jednoho z radních), zatímco u nás ve škole se jedná o třetinu žáků. Na tomto příkladu jsme se snažili vysvětlit, že se otázkám společného vzdělávání věnujeme již celou jednu školní generaci a že máme podchycenu většinu žáků z regionu již od předškolního vzdělávání, se kterými intenzivně spolupracujeme. Mateřská škola v Poběžovicích nastoupila cestu uplatňování rovných příležitostí současně s námi a díky této spolupráci máme dostatečný přehled o předškolácích a můžeme se připravit na složení prvních tříd v dostatečném předstihu. Školní prostředí má již nastavenou celou řadu mechanismů v rozvíjení primární podpory, a proto se v našich číslech objevují i žáci, kteří na některých školách pozornosti systému unikají.

## Participace

Dá se říci, že v období, ve kterém se právě nacházíme, jsou podmínky pro zapojení všech žáků do většiny školních činností vytvořeny. Na škole vzniklo poradenské pracoviště, rodičovská veřejnost se významně podílí na realizaci principů společného vzdělávání, zřizovatel v rámci možnosti podporuje inkluzi, pedagogický sbor jako celek pracuje týmově a sdílí nastolenou cestu a vedení školy dělá vše pro to, aby dosažený stav stabilizovalo. Již po několik let nemusel naši školu opustit žádný žák a za skvělý výsledek považujeme každého studenta, jemuž pomůžeme nalézt uplatnění v jeho dalším životě. Přesto stále cítíme křehkost a zranitelnost celého systému, který závisí především na maximálním úsilí celého školního managementu. Dokud nedosáhneme toho, aby byla veškerá podpora poskytovaná žákům nároková, stále budou naši pozornost od vlastního vzdělávání a pedagogické práce neadekvátně odvádět ekonomické a provozní záležitosti. I když si stojíme za tvrzením, že v inkluzi nejde vždy jen o peníze a že zásadní je vnitřní postoj člověka, bez potřebného finančního zázemí není možné záměry společného vzdělávání v plné míře realizovat.

## 3. Hlavní pilíře naší práce

Zde se pokusíme popsat těch několik zásadních zásad, jejichž dodržování je podle našeho názoru klíčové pro dosažení úspěšnosti inkluzivní školy. Nejedná se o nic objektivního, jde o prokázanou praktickou zkušenost.

- **Týmová práce, sdílení cílů**

Řešení každodenních vzdělávacích i výchovných problémů v týmu dává učitelům jistotu pro jejich rozhodnutí a zároveň vede k demokratickému a vyváženému řešení. Ne nadarmo se říká, že víc hlav víc ví. Navíc se řešené problémy dostávají na světlo a každý učitel je v obraze a nemá pocit, že je vynecháván. Neboť jsme malá škola, zrušili jsme dřívější metodické komise a více pravomocí jsme přenesli

na třídní učitele, kteří mají právo (a povinnost) svolávat rady pedagogů (učitelů i asistentů), již v jejich třídě působí. Činí tak podle potřeby nebo v rámci stanoveného intervalu.

- **Osobnost učitele**

Osobnost učitele je rozhodujícím článkem úspěšnosti. On je tím, kdo je v každodenním styku se žáky, a vzájemně vytvořený vztah přímo ovlivňuje školní výkon. Učitel by měl být pro žáka vzorem a svou osobností a svými postoji jej nepřímo vychovávat. Velice výstižné pojmenování tohoto stavu se používá v anglickém jazyce – „transmitter“, vysílač. Snažíme se o vytvoření takových podmínek, aby mohl každý učitel předat dětem to nejlepší ze sebe a aby mohl plně realizovat svůj potenciál. Pracujeme na malém městě, daleko od univerzitních měst a náš zřizovatel nemůže přispívat na dopravu a velmi složitě řeší i bytovou otázku. Plat učitele nepatří k nejatraktivnějším, v našem okolí je profese pedagoga (navíc s potřebnou aprobačí) vzácná... dáme-li si všechny tyto skutečnosti dohromady, není vůbec jednoduché vytvořit kvalitní sbor. O to víc si vážíme každého pedagoga, který sdílí naše záměry. Snažíme se „podchytit“ studenty i vhodné kandidáty učitelské profese a motivovat je ke studiu. Osvědčilo se nám zapojení studujících do chodu školy formou asistentů pedagoga či vedoucích zájmových kroužků a poté podpořit i jejich další studium. Samostatnou kapitolu tvoří další vzdělávání pedagogů. Na tomto poli upřednostňujeme cílená týmová školení, ale podporujeme i individuální rozvoj.

- **Spolupráce s místní komunitou, motivace žáků i rodin ke vzdělávání**

Spolupráce se odvíjí ve formální i neformální rovině. O aktivní a pravidelnou komunikaci s rodiči se snaží každý učitel. Podpora vedení školy spočívá především v důrazu na vytváření obrazu školy na veřejnosti. Zajímavou roli hraje i mediální výchova, která se prolíná všemi součástmi života školy. Do prezentace školy a jejích záměrů jsme zapojili i naše žáky. Reportérský žákovský klub za posledních pět let natočil a zveřejnil téměř 130 hodnotných reportáží (některé z nich odvysílala Česká televize) o životě školy, a to včetně problematiky společného vzdělávání. Školní chodby zdobí vedle výtvarných prací velkoplošné fotografie ze školního života, ze zájmové činnosti i projektů pod společným mottem „Táhneme za jeden

provaz“. Žáci i učitelé vytvořili autorský film o Českém lese. Zmodernizovali jsme školní web a využíváme i další komunikační prostředky. Komunikační problémy v komunitách pomohl řešit asistent znalý poměrů etnika (romská maminka naší žákyně) a vytrvalou prací jsme postupně překonali zakonzervované bariéry. Účinným nástrojem se nám jeví zařazování regionálních témat do výuky a obohacování školního vzdělávacího programu o témata blízká rodičům i dětem. Společně s rodiči i dobrovolníky jsme vytvořili moderní ekovýchovnou školní zahradu a naučnou stezku o tradiční hlubinné těžbě v regionu. Na tomto příkladu je možné demonstrovat zapojení komunity do školního života. Těžba byla v osmdesátých letech ukončena, a přestože spousta žáků ze školy měla ve svém okruhu někoho, koho se hornictví dotýkalo, upadala tato minulost kraje před našima očima v zapomnění. Její oživení se stalo jedním z pojittek mezi námi a veřejností. Snažíme se motivovat pedagogy k pravidelnému publikování na webu školy i v místním tisku, pořádáme společenské akce a často ve spolupráci se sdružením rodičů připravujeme aktivity pro rodiče a žáky.

### • ***Vzdělávání Tady a teď a kvalitní docházka***

Tato zásada by se dala charakterizovat jako maximální možné využití času na práci se žákem, jaké je nám dané. Mnoho rodin stále i přes veškeré úsilí nedokáže docenit význam vzdělávání a děti mají kolikrát velmi špatné podmínky k domácí přípravě. Nejsme schopni například zodpovědně posoudit, zda nám dítě neříká pravdu, anebo se vymlouvá, proč nemá úkol a pomůcky. Jsme proto na tuto situaci připraveni třeba tím, že učitel namísto vyšetřování co, proč a jak vytáhne ze stolu potřebné pomůcky připravené do rezervy pro podobné příležitosti. S tímto problémem souvisí i dobrovolnické doučování a pomoc s přípravou přímo v rodinách. Nezřídka se nám stává, že se do podobných aktivit zapojují bývalí žáci nebo rodiče žáků, kteří prošli naším systémem.

Pokud k výše uvedeným zásadám přidáme kladení důrazu na schopnost vytvářet, vyhledávat a návazně využívat nabízené příležitosti, zapojovat se do vzdělávacích projektů, nebát se experimentovat a realizovat inovativní postupy, dostáváme ucelený obraz toho, co vytváří schopnost školy přijmout a vzdělávat každého žáka.



## 4. Některá doporučení z pohledu managementu školy

Velmi se nám osvědčilo několik jednoduchých úprav v řízení a organizaci školy, které bychom rádi doporučili k zamyšlení. Princip sdílení a týmové práce jsme podpořili změnou v organizaci vyučování. Naše škola se s ohledem na možnosti rodičů i žáků otevírá dětem už 6.30 ráno, kdy je zprovozněn ranní klub. Pedagogové začínají svůj běžný den krátkou pracovní poradou v 7.30. Porada nebo spíše brífink trvá čtvrt hodiny a poté se třídní učitelé v 7.45 schází ve třídách se svými žáky. V 8.00 začíná vlastní vyučování. Účel pedagogického brífinku spočívá především v tom, sdělit si důležité skutečnosti k nastávajícímu dni, upozornit na aktuální záležitosti nebo bezodkladně řešit problémy předchozího dne. Všichni učitelé si na tento systém velmi rychle zvykli a dlužno podotknout, že přidanou hodnotou tohoto řešení je odbourání dřívějších pondělních vleklých odpoledních porad. Nemáme problémy s obsazením záskoků ani s komunikací, každý je včas a dostatečně informován. Třídnické každodenní čtvrt hodiny se staly běžnou součástí dne a jednou z výhod této organizace je, že máme krátce po osmé hodině jasný přehled o docházce, můžeme s předstihem reagovat na potřeby a připomínky žáků a toto opatření nám dává možnost okamžitých řešení problémů s chováním.

Druhé organizační opatření, na které bychom rádi upozornili, spočívá v „odbřemnění“ ředitele. Zavedli jsme i přes to, že nejsme velká škola, systém řízení založený na dvou zástupcích. Jedním z nich je statutární zástupce a druhý zástupce se zabývá logistikou. Mezi oba zástupce jsme rozdělili odpovídající počet hodin, aby součet odpovídal našim možnostem podle Nařízení vlády 273/2009 sb., a tomu odpovídající finanční prostředky. Organizační schéma řízení naší školy je součástí přílohy.

## 5. Konkrétní příklady individuální podpory, některé realizované projekty

Není snadné vybrat z velkého množství příběhů, ale rádi bychom předchozí text doplnili o konkrétní příklady.

Vraťme se nejprve o několik let zpět k jednomu z prvních nezapomenutelných žáků. Petr byl žákem naší školy od první třídy. Na prvním stupni se mu dařilo a byl i přes diagnózu PAS – Aspergerův syndrom – úspěšný a velice dobře zvládal veškeré nároky. Ke změně došlo přestupem na druhý stupeň ZŠ. V tomto okamžiku začínají žáci naší školy měnit na každou vyučovací hodinu učebnu – učebna informatiky, učebna přírodopisu, učebna výtvarné výchovy, ... A to bylo pro Petra neskutečně matoucí. V jedné učebně zapomněl penál, v jiné celou aktovku, na třetí vyučovací hodinu nemohl učebnu vůbec najít. Vzhledem k tomu, že se jednalo o období, v němž jsme nebyli zdaleka jednotní, volala část sboru vzhledem k hromadícím se problémům po jeho přestupu do speciální školy. Naštěstí vedení školy a třídní učitelka obhájily svůj názor a společně s rodinou Petra jsme se vydali na nevyšlapanou pěšinu. Na základě vyšetření PPP mu byl přidělen asistent pedagoga, jeden z prvních na naší škole (2008/2009). S ním Petr velice pookřál, opět se dostavily jeho školní úspěchy, druhostupňoví pedagogové o něm hovořili s pochvalou a oceněním. Díky tomu, že v sobě nemusel „nosit“ starost, jak zvládne přesun do jiné učebny, mohl veškerou svoji energii a potenciál vložit do koncentrace pozornosti při výuce. V doprovodu asistenta pedagoga se mohl zúčastnit vodáckého kurzu, kde byl skvělým kamarádem pro všechny vodáky, které udivoval svými znalostmi – znal přesně výšku věží kostelů a jména zvonů v oblasti, kterou jsme projížděli, navíc se kurz tento kurz zapsal do školní historie jako kurz s nejpřesnějším časovým harmonogramem, a to právě kvůli Petrově specifické potřebě přesného dodržení času. Petr úspěšně dokončil základní školní docházku v běžné škole a druhým rokem úspěšně pokračuje ve studiu technického oboru.

Ze současnosti popíšeme situaci žáků s LMP. Právě lehké mentální postižení se stává v dnešní době předmětem rozsáhlých diskuzí. Naše zkušenost je následující.

V prvním pololetí školního roku 2015–16 jsme poskytovali individuální podporu čtyřem dětem s touto diagnózou (vzhledem k poměrně velké migraci v regionu se toto číslo neustále pohybuje oběma směry), od druhého do osmého ročníku. U všech těchto dětí se projevil společný jmenovatel úspěšnosti, a sice velmi dobrá spolupráce s rodinou. Pokud ruku v ruce poskytneme dětem dostatek času a prostoru, výsledky mohou být skutečně povzbudivé. Konkrétně u žákyně osmého ročníku se projevuje stále se zvyšující zájem o větší penzum učiva, než je povinná zvládnout na základě stanovené přílohy ŠVP LMP. Pedagogové její zájem podporují a konkrétní zaujetí této žákyně se projevilo poměrně neočekávaně oproti prognózám právě při výuce jazyků. V německém jazyce si vede velmi dobře, sama si říká o další úkoly a témata, chce se vyrovnat svým spolužákům. Díky své pílì a motivaci dosahuje lepších výsledků než někteří z nich. V třídním kolektivu se cítì plnohodnotně a spokojeně a co víc – němčina pro ni může v budoucnu znamenat kvůli blízkosti hranice možnost velmi zajímavého uplatnění.

Dalším příkladem může být chlapec ze třetího ročníku žijící s otcem-samoživitelem (kromě LMP se zde projevuje také zřetelné sociální znevýhodnění), pro něž zařazení syna do hlavního proudu znamená mimo jiné nemalou úsporu času a prostředků, které by musel věnovat na dopravu do vzdáleného speciálního zařízení. Na oplátku výrazně podporuje syna ve školní práci, využívá domácího doučování zajišťovaného organizací Člověk v tísni, je v neustálém kontaktu jak s asistentkou pedagoga, jež podporuje chlapce ve výuce, tak s asistentkou pro sociálně znevýhodněné žáky a společně vedou žáka od první třídy, kdy mu byla LMP diagnostikována.

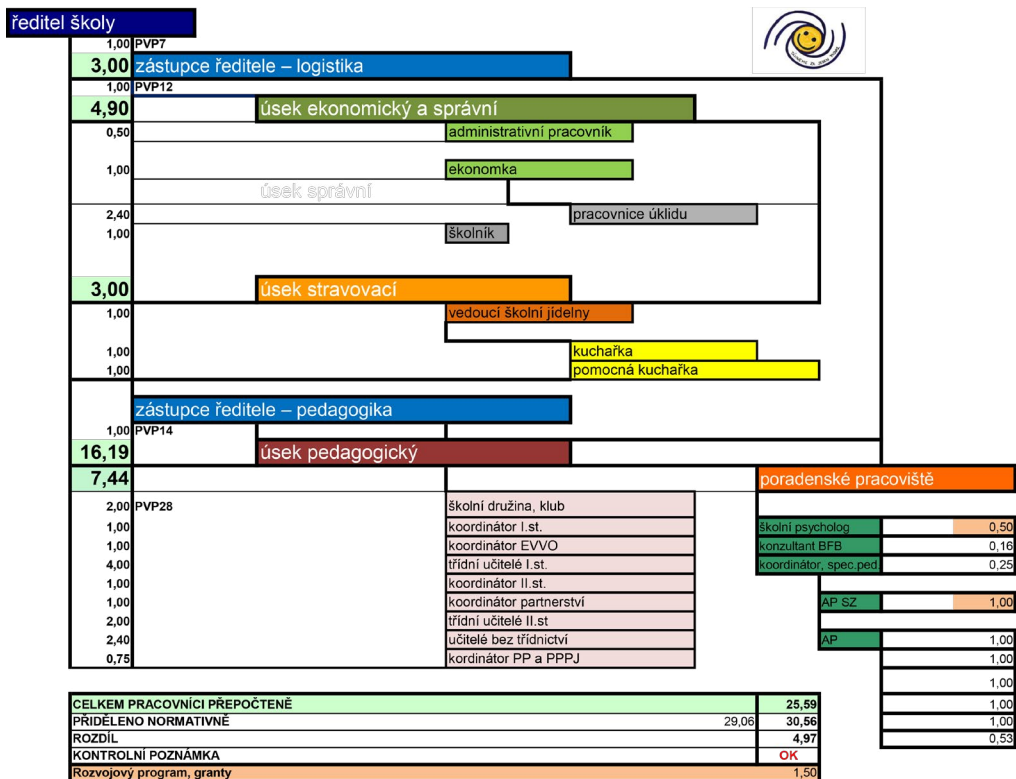
Zajímavý příběh má i dívka ze třetího ročníku přestoupivší z předchozí školy na základě žádosti rodičů, jimž bylo naznačeno, že vzdělávání dcery v hlavním proudu není možné. Děvče přišlo k nám do školy značně demotivované, s obavami ze školního prostředí, se strachem z učitelů i spolužáků. Na základě vyšetření PPP provedeného po zmíněném přestupu byla diagnostikovaná LMP, nastaven program individuální podpory a nyní lze konstatovat výrazný pokrok také díky pozitivnímu vlivu spolužáka se stejnou diagnózou, a i když každé z dětí pracuje poněkud odlišně, řeší za pomoci asistentky obdobné úkoly, což vede k lepší motivaci a k intenzivnějšímu výkonu. Obě děti jsou spolužáky bez problémů akceptovány, což se projevilo i na celkovém zklidnění dítěte a na vztahu k učení. Součástí podpůrných

opatření pro tyto žáky v rámci jejich reedukace je i využití biofeedback terapie přímo ve škole. Terapii koordinují školní psycholog a speciální pedagog, provádí ji proškolené asistentky pedagoga.

Posledním ze skupiny je žák druhého ročníku, u něž byly patrné předpoklady k LMP již v předškolním vzdělávání a jeho individuální program je nastaven od první třídy. Velmi dobře spolupracuje s asistentkou a díky přístupu rodiny i jeho zařazení probíhá bezproblémově.

# Přílohy

## Příloha 1: Organizační schéma ZŠ Poběžovice 2015/2016



## Příloha 2: Individuální a kolegiální podpora

Velké množství škol má problémy z nastavením priorit vycházejících z vize školy a aktuálních potřeb. To často způsobuje orientování se na mnoho „malých priorit“ a nedostatek času na řešení podstatných věcí, což způsobuje, že řada otázek se nedořeší - přesouvají se do budoucnosti.

Společná vize je klíčem ke kontinuálnímu soustředění se na „opravdové“ priority. K tomu, abychom toho byli schopni, musíme se naučit vzájemně se učit. Vzájemné sdílení zkušeností pedagogů úzce souvisí s učením, s motivací k dalšímu učení. Nezbytným předpokladem je uvědomění si vlastního profesního růstu se současnou reflexí dopadů na zvyšování úrovně žáků. Individuální a kolegiální podpora směřuje od kontroly k podpoře všech zaměstnanců.

**Tabulka: Kritéria kvality spolupráce mezi pedagogickými pracovníky** (Kratochvílová 2013, s. 67)

KRITÉRIA	CHARAKTERISTIKA	INDIKÁTORY
Pracovníci školy se vzájemně podporují, pomáhají si a spolupracují v pedagogické činnosti.	Vzájemné sdílení zkušeností a zdrojů mezi pracovníky; spolupráce při plánování, realizaci i evaluaci výchovy a vzdělávání; co-teaching.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pedagogičtí pracovníci si mezi sebou vyměňují zkušenosti, informace, materiály.</li><li>• Učitelé spolupracují v plánování vyučovacích hodin, při přípravě projektů a dalších akcí pro žáky.</li><li>• Učitelé učí někdy týmově (např. ve dvojici, projekty).</li><li>• Učitelé upravují své vyučování v návaznosti na zpětnou vazbu kolegů.</li><li>• Pedagogičtí pracovníci řeší společně vzniklé problémy jednotlivců, skupiny nebo třídy.</li></ul>

KRITÉRIA	CHARAKTERISTIKA	INDIKÁTORY
Učitelé i asistenti pro žáky se SVP podporují a rozvíjejí aktivní učení každého žáka.	Spolupráce asistentů a učitelů, nezávislost žáků na asistentovi; podpora všech žáků asistentem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asistenti pedagoga jsou zapojeni do plánování vzdělávacího procesu a jeho vyhodnocování.</li> <li>Asistenti se snaží o maximální podporu samostatnosti žáků se SVP.</li> </ul>
Odborné a lidské kvality každého pracovníka jsou známy a plně využívány.	Další vzdělávání pedagogických pracovníků a sdílení poznatků a zkušeností.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pedagogičtí pracovníci mají možnost učit se ze zkušeností svých kolegů i z jiných škol.</li> <li>Pedagogičtí pracovníci jsou podporováni v tom, aby dále rozvíjeli své znalosti a dovednosti. Učitelé nabízejí své speciální dovednosti a znalosti jiným.</li> </ul>

## Pilíře podpory na ZŠ Deblín vycházející se společné vize

***Výchozí bod tohoto úhlu pohledu spočívá v humanistické psychologii, která zdůrazňuje subjektivní prožívání pracovních povinností jedince, a to jak vztahy mezi vedoucím a jeho spolupracovníky ovlivňují pohodu i produktivitu. Zásadní roli tu hraje potřeba uznání, potřeba jedince dále se rozvíjet a seberealizovat, potřeba sociálních vztahů.***

Spurkeland in Kaldestad, Pol, Sedláček, 2009, s. 103

1. nastavení pracovní středy - vzájemné inspirace, řešení aktuálních situací apod.
2. nastavení parametrů kolegiální podpory - individuální návštěvy kolegů, skupinové sdílení, týdne vzájemných "hospitací",
3. zavedení interního mentora,
4. využívání párového učitele,
5. nastavení dalšího vzdělávání zaměstnanců školy v souladu s individuálními potřebami, ale i potřebami školy jako celku/systému,
6. nastavení tzv. POPRů - plánů osobního pedagogického rozvoje (níže ukázka), roční plány rozvoje sborovny.

**Rámeček 1: Plán osobního pedagogického rozvoje - postup** (inspirace ZŠ Kunratice)

## POSTUP

1. Tzv. POPR se k vyplnění předával pedagogům na konci května - začátkem června při výjezdním zasedání na kterém se individuálně vyhodnocovali POPR za "proběhlý" školní rok, sdíleli se věci, které se podařily, na které je dobré navázat, ale také ty, na kterých je potřeba zapracovat. Stanovovaly se priority pro další školní rok.
2. Během letních prázdnin pedagogové POPRy vyplnili.
3. V přípravném týdnu probíhají individuální rozhovory nad POPRy.
4. Nastavení rozvoje celé sborovny - reflexe priorit s předchozího školního roku v návaznosti na společnou vizi a v návaznosti na aktuální POPRy pedagogů.
5. Propojení pedagogů s podobnými cíly.
6. Průběžné sledování vedoucími pracovníky v průběhu roku.
7. Vyhodnocení na konci května - začátkem června...



## **Rámeček 2: Plán osobního pedagogického rozvoje - ukázka**

Jméno:

Školní rok:

- 1. Popis současného stavu pedagogické praxe** ( jaké používám postupy, jak se mi daří uplatňovat postupy z DVPP, zvládají žáci očekávané výstupy, jak se mi daří naplňovat cíle hodiny, jak naplňuji ŠVP)
- 2. Formulace cíle na školní rok** ( jaké strategie chci volit ke zkvalitnění výuky (např. individualizace, možnost volby učebních postupů pro žáky, doučování žáků, práce s nadanými žáky, jak chci pracovat na svém osobním rozvoji)
- 3. Jakou podporu potřebuji k naplňování svých cílů** (např.: další vzdělávání, sdílení, následchy, literatura...)
- 4. Jak doložím, že jsem cíl splnil** ( např. připravit přípravy několika hodin, které doloží stanovené cíle, způsob sdílení s kolegy: příprava otevřené hodiny, kde budu nové postupy prezentovat svým kolegům a vedení, poté s nimi provedu komentovaný rozbor těchto hodin)
- 5. Můj plán DVPP na tento školní rok:** (Jak chci pokračovat ve svém pedagogickém rozvoji, v jaké oblasti se chci nadále vzdělávat)
- 6. Co si myslíte, že by se dalo na škole změnit a jak k tomu můžete přispět.**
- 7. Setkáváte se při své práci s nějakými obtížemi?**

## **Zdroje:**

- KALDESTAD, O. H, POL, M, SEDLÁČEK, M. *Vybrané otázky školského managementu*. Norská perspektiva. Brno: MU, 2009
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Inkluzivní vzdělávání v České primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Masarykova univerzita, Brno, 2013

### **Příloha 3: Nastavení bezpečného, podpurného prostředí pro dítě/žáka**

Spolupráce mezi všemi aktéry vzdělávání, kteří ovlivňují edukační proces (uvnitř i vně), je nezbytným předpokladem pro vytváření školní kultury a klimatu. Nastavení bezpečného a podpurného prostředí pro dítě/žáka vychází ze vzájemné spolupráce všech, kteří na jeho edukaci ovlivňují (viz. obrázek). Tento model vychází ze vzájemné spolupráce, která je založena na respektující komunikaci. Jak rodina, škola, komunita, partneři mají vlastní zkušenosti, filosofie a činnosti, kterými působí na dítě/žáka. Platí to nejen na vyšší celky jako je rodina, škola..., ale i na jednotlivé členy rodiny, školy (zaměstnanci školy), komunity a partnerů. Pokud chceme dítě/žáka co nejlépe podporovat musíme usilovat o jednotný postup.

**Obrázek:** *Vliv rodiny, školy, komunity a partnerů na učení dítěte/žáka* (Svozil, 2016; rozpracován model Epsteina et al., 2009)



## 1) Vytváření podpůrného prostředí pro rodiče

Vytvářeli jsme flexibilní systém podpory pro každého rodiče. Tento systém vycházel z individuální potřeby a respektu ke všem rodičům, jak těm, kteří z nějakého důvodu nemohou adekvátně podporovat své dítě (nepodnětné prostředí, nízké vzdělání, rozvrácené rodiny, zdravotní handicap apod.), tak rodičům, kteří se snaží dítě podporovat co nejvíce. Tabulka 1 ukazuje část systému podpory – cíl a následné opatření, které vedlo k podpoře rodičů, což má přímý vliv na učení dítěte a zároveň vytváří bezpečné prostředí pro učitele. Rodiče by neměli být determinantem úspěchu či neúspěchu dítěte.

**Tabulka 1:** Úkázka systému podpory pro rodiče

CÍL	OPATŘENÍ
Zvýšení zájmu o školu – vyšší participace na chodu školy	<ol style="list-style-type: none"><li>1. pedagogičtí pracovníci si mezi sebou vyměňují zkušenosti, informace, materiály.</li><li>2. rodiče jsou včas informováni, mohou se podílet na chodu školy:<ul style="list-style-type: none"><li>• na tvorbě vize školy,</li><li>• na koncepčních dokumentech,</li><li>• jsou seznamováni se změnami dříve než nastanou (viz. Tabulka 2)</li></ul></li><li>3. škola připravuje aktivity, které vychází z potřeb rodičů<ul style="list-style-type: none"><li>• iniciuje vznik aktivního sdružení rodičů</li><li>• rodiče kdykoliv mohou navštívit vyučovací hodiny</li><li>• kulturní aktivity, zahraniční výjezdy</li></ul></li><li>4. rodiče jsou vybízeni, aby se do činností školy zapojovali<ul style="list-style-type: none"><li>• rodiče pořádají aktivity pro děti, ostatní rodiče...</li><li>• rodiče vedou kroužky</li></ul></li></ol>

CÍL	OPATŘENÍ
Další vzdělávání rodičů	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. pořádání rodičovských kaváren: <ul style="list-style-type: none"> <li>• neformální setkání u kávy, ale také další vzdělávání, které vychází z požadavků rodičů</li> </ul> </li> <li>2. škola ve spolupráci s žáky organizuje univerzitu druhého a třetího věku</li> </ol>
Podpořit vzdělávání každého dítěte/ žáka	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. týdenní plány</li> <li>2. kombinované hodnocení</li> <li>3. třídní schůzky ve třech (žák – rodič – učitel)</li> <li>4. dvouměsíční individuální vzdělávací plány</li> <li>5. nastavení včasného předávání informací s každým rodičem</li> </ol>

## **NASTAVENÍ PROSTŘEDÍ UVNITŘ ŠKOLY – 2-LETÁ PŘÍPRAVA – PŘED ZAVEDENÍM**

- a) část učitelů projevilo zájem se více seznámit s matematikou prof. Hejného
- individuální návštěvy seminářů – vyhodnocování rozdílů oproti klasické matematice – předávání informací kolegům – sdílení dalšího vzdělávání,
  - individuální návštěvy škol, které s matematikou prof. Hejného pracují – předávání informací kolegům – sdílení dalšího vzdělávání.
- b) rozhodnutí, že bychom se chtěli s matematikou prof. Hejného seznámit všichni
- výjezd všech učitelů na školu, která s matematikou prof. Hejného dlouhodobě pracuje,
  - celodenní semináře uvnitř školy,
  - vyhodnocování přínosů, úskalí apod.
- c) rozhodnutí všech učitelů, že zavedeme matematiku prof. Hejného (sdílená vize)
- příprava podpurných procesů uvnitř školy – navazující semináře, učitel z jiné školy jako konzultant apod.

## **NASTAVENÍ PROSTŘEDÍ UVNITŘ ŠKOLY - PO ZAVEDENÍ**

- a) vyhodnocování dopadů
- b) sdílení uvnitř i vně školy,
- c) pravidelné konzultace a návštěvy s dlouholetým praktikem této metody
- d) nastavení individuálního i kolektivního dalšího vzdělávání v matematice prof. Hejného.

## **NASTAVENÍ PROSTŘEDÍ VNĚ ŠKOLY – 1-LETÁ PŘÍPRAVA – PŘED ZAVEDENÍM**

- a) představení koncepce školy na další období s důrazem na zavádění matematiky prof. Hejného – představení výhod, úskalí atd.,
- b) otevřené hodiny (před zavedením matematiky prof. Hejného),
- c) semináře s odborníky odjinud před zavedením matematiky prof. Hejného.

## **NASTAVENÍ PROSTŘEDÍ VNĚ ŠKOLY – 1-LETÁ PŘÍPRAVA – PO ZAVEDENÍ**

- a) pravidelná reflexe,
- b) možnosti dalšího vzdělávání pro rodiče, zastupitelé...

#### **Příloha 4: Základní informace k nastavení individuální podpory žáka (změny/postřehy se průběžně dopisují)**

<b>JMÉNO:</b>	<b>AKTUÁLNÍ TŘÍDA:</b>	<b>DATUM NAROZENÍ:</b>	<b>BYDLIŠTĚ:</b>
<b>Motivace - vnitřní, vnější</b> (co na žáka funguje)			
<b>Zájmy</b> (co žáka opravdu baví)			
<b>Schopnosti/dovednosti</b> (co žákovi opravdu jde)			
<b>Postoje/hodnotový systém</b> spravedlivý, pomáhá, iniciativní,...)			
<b>Rodinné zázemí</b> (úplná rodina, sourozenci, role v rodině, podpora, přestěhování, styl výchovy...)			
<b>Vztahy mezi žáky/s učiteli</b> (jak vychází se spolužáky, má kamaráda/y)			
<b>Vnímání sebe</b> (umí se žák "objektivně" zhodnotit)			
<b>Zdravotní stav</b> (diagnóza..., léky, zranění, SPU..., omezení)			



## Podpořeno grantem z Islandu, Lichtenštejska a Norska v rámci EHP fondů.

[www.fondnno.cz](http://www.fondnno.cz) a [www.eegrants.cz](http://www.eegrants.cz)

Program „Fond pro nestátní neziskové organizace“, jež je financován z EHP fondů 2009–2014, se zaměřuje na podporu nestátních neziskových organizací prosazujících veřejný zájem.

Hlavním cílem programu je posílení rozvoje občanské společnosti a zvýšení příspěvku k sociální spravedlnosti, demokracii a udržitelnému rozvoji. Program se konkrétně zaměřuje na podporu demokracie, lidských práv a genderové rovnosti a na posilování kapacit nestátních neziskových organizací stejně jako na specifické potřeby minoritních skupin, včetně Romů.

**fond  
pro NNO**

**NROS**  
Nadace rozvoje občanské společnosti

 nadace  
**partnerství**  
I LIDÉ A PŘÍRODA

 ICELAND  
LICHTENSTEIN  
NORWAY  
**eea  
grants**