



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



## PYRAMIDA KVALITNÍ – INKLUZIVNÍ ŠKOLY

Adéla Lábusová, Monika Zemská Tannenbergerová, Zdeněk Svoboda

30. 3. 2020, aktualizace 16. 12. 2021

*Tento materiál vznikl za finanční podpory Evropského sociálního fondu prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj, vzdělávání v rámci projektu „Inkluzivní a kvalitní vzdělávání v územích se sociálně vyloučenými lokalitami“, reg. č. projektu CZ.02.3.62/0.0/0.0/15\_001/0000586. Více na [www.socialni-zaclenovani.cz](http://www.socialni-zaclenovani.cz).*



**MINISTERSTVO  
PRO MÍSTNÍ  
ROZVOJ ČR**



**Agentura  
pro sociální začleňování**

ÚVOD .....	2
KVALITNÍ – INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	4
KVALITNÍ – INKLUZIVNÍ ŠKOLA – VÝČET ÚROVNÍ A KRITÉRIÍ.....	6
KVALITNÍ – INKLUZIVNÍ ŠKOLA – POPIS ÚROVNÍ.....	7
KVALITNÍ – INKLUZIVNÍ ŠKOLA – POPIS KRITÉRIÍ.....	9

## ÚVOD

Vize kvalitní školy, prezentovaná v tomto textu, je systematickou a ucelenou definicí toho, co by ideálně měla kvalitní škola splňovat, pokud má dát podporu všem žákům (včetně sociálně znevýhodněných), aby dosáhli výsledků odpovídajících úrovni i mnohostranností jejich potenciálu. Model tedy popisuje ideální podmínky pro to, aby škola poskytovala kvalitní vzdělávání všem žákům nezávisle na specifice jejich potřeb nebo původu a podmínkách, do kterých se narodili. Jedná se o jedno z možných pojetí pomyslného cíle – vize ideálu kvalitní inkluzivní školy. Koncepce představuje orientační metodický rámec Odboru pro sociální začleňování MMR (Agentury) pro oblast vzdělávání.

Pokud chceme hledat cesty k dobrému výsledku v jakékoliv oblasti, musíme si nejprve vyjasnit „ideální stav“, tedy pomyslný cíl, od kterého můžeme odvozovat, v jaké oblasti a co schází, co je příčinou problémů nebo tvoří překážky. Jestliže pojmenováváme ideál, znamená to, že jsme si vědomi jisté nedosažitelnosti daného cíle ve všech ohledech přesně a důsledně. Stanovujeme-li ideál, dáváme něčemu hodnotu a podklad pro shodu na cílech. Vyjadřujeme, co jsou preferované hodnoty, postoje a postupy, a také jaké podmínky jsou potřebné pro profesionální práci pedagoga.

Pro koncepci „ideálu školy“ je využit model pyramidy se třemi klíčovými úrovněmi (institucionální, skupinové a individualizace) a čtrnácti kritérii. Jednotlivá kritéria se navzájem doplňují, prolínají a podmiňují. Jednotlivě vždy zdůrazňují aspekt, k jehož naplnění jsou nutnou součástí ostatní kritéria. Jsou to spíše perspektivy, jak se lze podívat z různých úhlů na ve skutečnosti komplexní a nerozdělitelný celek. Předpokládá se, že dobře zajištěná nižší úroveň významně podporuje zajištění činností v úrovni vyšší. Symbol pyramidy tak vyjadřuje, že je důležité chápat školu jako ucelený systém, ve kterém ustavující roli má celková kultura, a to již od institucionální roviny školy. Kvalitní škola má být především „skupinou lidí, která usiluje naplňovat společné cíle (stejně jako individuální cíle jednotlivců), přitom společně zvažuje hodnotu těchto cílů a když je třeba, tak je upravuje, a snaží se rozvíjet stále účinnější a účelnější způsoby jejich dosahování“ (Leithwood & Aitken, 1995, s. 41). Pyramida předkládá školu jako celkově se rozvíjející společenství, které se dovede učit z již realizovaných postupů a na základě toho stále zkvalitňuje svou působnost. Ukazuje, že k rozvoji kvality ve vzdělávání je třeba sledovat celý život školy, a to i pokud přemýšlíme například o efektivitě výuky.

Pyramida je jedním z možných přístupů, jak strukturovat a pojmenovat důležité aspekty celkového života školy. Různorodost konceptů a schémat je přínosem, neboť omezuje riziko přijetí jediného, rigidního, vždy na zjednodušení založeného pohledu (schématu). Naše koncepce má tedy také přispět k nadhledu, vhledu a pochopení, že na život školy se dá dívat různým způsobem.

Pojmenovaná kritéria kvalitní a inkluzivní školy nabízíme jako základní strategické východisko pro:

- (1) sjednocení vize kvality ve vzdělávání jako podklad pro tomu odpovídající rozvoj školy;
- (2) nastavení kritérií pro vyhledávání a popis dobré praxe ve vzdělávání;
- (3) nastavení kritérií a oblastí pro vyhodnocení, zpětnou vazbu a evaluaci rozvoje školy;
- (4) vysvětlení podmínek kvality vzdělávání širší veřejnosti (například na pracovních skupinách, workshopech, odborných panelech, konferencích, v médiích apod.).

Záměrně užíváme obě charakteristiky „kvalitní“ i „inkluzivní“, jelikož vnímáme tyto vlastnosti pro oblast vzdělávání jako kompatibilní (obdobně jako např. Česká školní inspekce, 2019). Nelze tedy říci, že kvalitní škola není inkluzivní a naopak. Realizuje-li škola tzv. společné vzdělávání (tedy ve třídě/škole jsou děti s různými vzdělávacími potřebami) bez naplnění podmínek uvedených v textu, nelze její přístup považovat za inkluzivní, a tudíž se vytrácí podstatné podmínky kvality. Společné vzdělávání pak nemusí fungovat a nemusí být pro všechny bezpečné a efektivní. Inkluze není alternativní pedagogický přístup pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, je to profesionální komplexní přístup ke vzdělávání, který odpovídá současným představám i představám o budoucích potřebách společnosti a je zároveň prověřen v celosvětovém měřítku dlouhodobými výzkumy.

Pojem inkluze má v současné době v České republice více zavádějících výkladů a pojetí. Nejčastěji je využíván pro změny, které byly zavedeny s novelou školského zákona v roce 2016 (zákon č. 82/2015 Sb.). Novela školského zákona změnila definici potřebnosti podpory, tedy rozšířila možnosti nárokovat podporu i pro děti s jiným než zdravotním postižením. Nezměnilo se nic na tom, že primárně zákonný zástupce rozhoduje o volbě typu vzdělávání pro své dítě. Zásadně se nezměnilo ani pojetí vzdělávání školami. Zmiňovaná novela neuložila zákonnou povinnost společného vzdělávání rodičům, ale umožnila pedagogům zajistit nárokovou podporu v těch situacích, kdy to dříve nebylo možné. To lze nyní doložit i věcnými fakty, tedy z výkazů škol. Z analýzy MŠMT za druhý rok implementace novely vyplývá, že dochází k poměrně masivnímu nárůstu počtu žáků se SVP. Od školního roku 2016/17 do roku 2018/19 narostl počet dětí se SVP o 41 %. Většina těchto žáků však na běžných základních školách byla již před implementací novely školského zákona. Mezi rokem 2016/17 a 2017/2018 přešlo ze speciálních do běžných škol 899 žáků, zatímco z běžných do speciálních škol přešlo 2 455 žáků (MŠMT, NÚV, NIDV, 2019; MŠMT, 2019). Data tedy ukazují, že nedochází k žádnému masivnímu přesunu žáků ze speciálních do běžných škol, ale pro pedagogy je dostupná větší nároková podpora pro ty žáky, kteří se na běžných školách vzdělávali již před novelou zákona.

Přesto je tato legislativní změna širokou i odbornou veřejností spojována s inkluzí, tedy spíše pouze s jedním aspektem inkluzivního přístupu, a sice s tzv. společným vzděláváním. V důsledku daného zjednodušení stále panuje představa, že inkluze znamená pouze samotný „akt“ umístění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Tedy převládající pojetí inkluze je, že se různě odlišní žáci vzdělávají společně v jedné třídě. Přitom to, že jsou různě odlišní žáci v jedné třídě, by měl být spíše přirozený důsledek zajištění kvalitního vzdělávání. Obecně schází hlubší povědomí o tom, co vše inkluzivní přístup obnáší a zahrnuje. Kromě toho pochopení inkluzivního přístupu komplikuje skutečnost, že je poměrně složitým a uceleným přístupem ke vzdělávání, který nemá jedno „řešení“, není tvořen jedinou metodou a netýká se pouze výuky či fungování ve třídě. Níže sepisujeme nejstručnější možné vymezení pojmu inkluzivní vzdělávání.

## KVALITNÍ – INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Inkluze je takový systém institucionálního vzdělávání, který umožňuje všem dětem kvalitně se vzdělávat v běžné základní škole, ideálně v lokalitě jejich bydliště. Inkluze je proces, který pomáhá překonat překážky v učení a dosahování úspěchu a omezení v účasti na vzdělávání všech vzdělávajících se. Otázka, pro koho je inkluzivní vzdělávání, je tudíž bezpředmětná. Je pro všechny děti ze spádové oblasti školy, ovšem nutnou podmínkou je, aby škola v praxi realizovala vzdělávání v souladu s konkrétními principy a z toho vyplývajícími požadavky na profesionální přístup:

1. Hodnoty: Základním jednotícím principem inkluze jsou hodnoty, na kterých je postavena demokratická společnost a jsou popsány v Listině základních práv a svobod. Pro dané hodnoty, jako například respekt, úcta, odpovědnost, svoboda, spravedlnost, lze v rámci pedagogiky stanovit jeden zastřešující cíl – najít řešení pro plný rozvoj a dosažení potenciálu každého žáka.
2. Teorie: Určuje věcná východiska, tedy to, jak definujeme a přistupujeme k tomu, co je učení, co a jak je možné učením dokázat a co je potenciál a dispozice. Určuje pojetí didaktiky, hodnocení a zpětné vazby, diagnostiky, prevence, práce se vztahy atd.
3. Praxe: Teoretická východiska pak vyúsťují v ucelený pedagogický systém již s konkrétními postupy, návody, didaktickými metodami, formami výuky, podobami zpětné vazby (hodnocení), diagnostiky, rolí mimovýukových situací, cíli a prioritami vzdělávání atd.

Představme si blíže, jak přístup vyplývající z hodnot demokratické společnosti ovlivňuje pojetí pedagogické praxe. Mají-li být skutečně všichni žáci pedagogem přijímáni s respektem a spravedlivě, je třeba přijímat je s jejich konkrétními projevy, potřebami, vlohami, dispozicemi a v neposlední řadě s tím, jak je jejich vývoj ovlivněn okolnostmi, do kterých se narodili. Je tedy třeba zohlednit různou míru a zaměření nadání, různé strategie učení a různé přístupy k řešení problémů. Pedagog by měl pracovat s různými typy dovedností a schopností a různými projevy chování a to tak, aby se žáci vzájemně nevnímali konfrontačně, soutěživě a neubližovali si.

Máme-li tedy hledat možnosti rozvoje každého žáka a zároveň pracovat pozitivně a bezpečně s různorodostí, není možné realizovat výuku pouze jako výklad pedagoga, předkládat všem stejné zadání a hodnocení pojmát pouze klasifikací založenou na srovnávání mezi dětmi. Výčet všech základních aspektů, které je třeba při vzdělávání realizovat nebo zohledňovat, máme-li respektovat potřeby všech žáků, je součástí popisu vize ideální školy. Zde můžeme zjednodušeně upozornit například na to, že je třeba zapojovat i metody, kdy žáci vzájemně spolupracují, zaměřit se více na rozvoj kompetencí, využívat různé formy zpětné vazby, pomáhat pozitivně reflektovat vlastní dovednosti a identitu, pojmenovávat příčiny neúspěchu i v oblasti strategií učení a systematicky pracovat se vztahy mezi dětmi. Přírozeným důsledkem pak je, že různorodost žáků v kolektivu se stává přirozenou součástí života a příležitostí k učení a rozvoji.

Z hlediska pedagogické terminologie je pro všechny výše sepsané postupy, metody a přístupy zastřešující a vystihující individualizovaný přístup, na kterém je postavena nejen výuka, ale i celá organizace a filozofie školy. Nejedná se ale o přístup individuální, pod nímž se odehrává nejčastěji výuka jednoho žáka jedním učitelem. Individualizace vzdělávání v sobě zahrnuje individuální přístup jako možnost, ale zaměřuje se také na svobodný rozvoj tvořivých možností žáka a snaží se respektovat jeho potřeby, zvláštnosti a zájmy v kontextu skupiny, ve které se aktuálně vzdělává. Každý má svou vlastní vzdělávací strategii, která se přizpůsobuje jeho potřebám, schopnostem, talentům i znevýhodněním. Neznamená to, že pedagog musí ve třídě s 25 žáky diferencovat výuku na 25 odlišných přístupů, ale že předpokládá možnost odlišných reakcí, využívá více metod a střídá je průběžně, zadává diferencované úlohy, snaží se aktivně zapojit žáky do výuky, napomáhá jim najít příčinu neúspěchu, pracuje různorodě se zpětnou vazbou atd. Klíčovým východiskem je, že každý má potřebu se rozvíjet. K jejímu naplnění však každý potřebuje různé formy motivace a uplatňované postupy. Inkluzivní vzdělávání tak mění pohled na to, co je příčinou neúspěchu dítěte, neboť předpokladem je, že každé dítě je možné rozvíjet a každé dítě přirozeně touží poznávat svět.

Nakonec je třeba zdůraznit důležitý aspekt, a sice že inkluze je neustálý vývoj a proces, a nikoliv jeden určitý stav, který by bylo možné popsat v jednom manuálu. Je procesem, ve kterém se snažíme nacházet optimální řešení pro aktuální potřeby žáků v daných podmínkách. Každá kvalitní inkluzivní škola bude mít trochu odlišné pojetí, zaměření a praxi, neboť každá škola reaguje na specifické potřeby dětí i podmínky, které se stále vyvíjejí. Inkluzivní škola může mít v praxi díky širokému pojetí inkluze velmi různé podoby a žádná z nich není špatná, pokud není v rozporu se základními hodnotami a principy. Inkluze je neustálé vyhodnocování a hledání odpovědí na aktuální potřeby všech aktérů vzdělávání.

## KVALITNÍ – INKLUZIVNÍ ŠKOLA – VÝČET ÚROVNÍ A KRITÉRIÍ

Mezi stanovenými úrovněmi i kritérii neexistují zcela jednoznačné a ostré hranice. Často se jedná o kritéria, která se prolínají jak mezi jednotlivými úrovněmi, tak mezi sebou navzájem. Jsou to spíše perspektivy, jak se lze podívat na věc, která je ve skutečnosti komplexní, tedy nerozdělitelná. K předkládané zestručněné struktuře jsme přistoupili zejména kvůli snazší orientaci a názornější prezentaci.

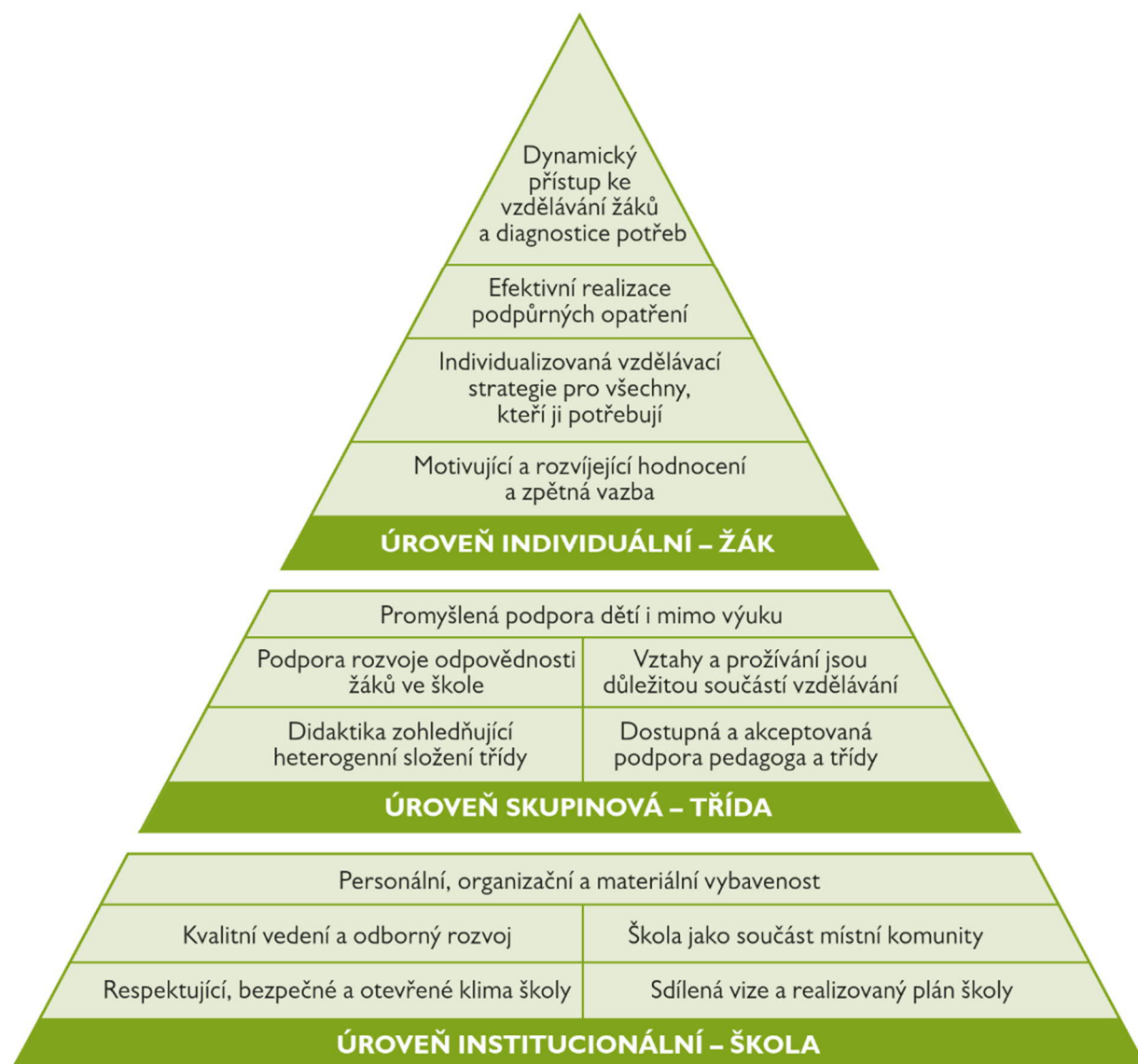
Pro popis jsme se rozhodli využít model pyramidy se třemi patry, kdy každá z úrovní vystihuje jiný aspekt pohledu na výchovně vzdělávací proces ve škole. Jednotlivá kritéria jsou tedy rozdělena na patro institucionální, skupinové a individuální. Všechny tyto úrovně jsou nezbytnou součástí celku a předpokládá se, že nižší patro je vždy ustavující pro patro vyšší.

Otázka:

Co tvoří kvalitní – inkluzivní školu?

Odpověď:

1. **ÚROVEŇ INSTITUCIONÁLNÍ** (kritéria vztahující se k „celé škole“)
  - 1.1. Respektující, bezpečné a otevřené klima školy
  - 1.2. Sdílená vize a realizovaný plán školy
  - 1.3. Kvalitní vedení a odborný rozvoj
  - 1.4. Škola jako součást místní lokality
  - 1.5. Personální, organizační a materiální vybavenost
2. **ÚROVEŇ SKUPINOVÁ** (kritéria realizovatelná v rámci „jednotlivých tříd“)
  - 2.1. Didaktika zohledňující heterogenní složení třídy
  - 2.2. Dostupná a akceptovaná podpora pedagoga a třídy
  - 2.3. Podpora rozvoje odpovědnosti žáků ve škole
  - 2.4. Vztahy a prožívání jsou důležitou součástí vzdělávání
  - 2.5. Promyšlená podpora dětí i mimo výuku
3. **ÚROVEŇ INDIVIDUÁLNÍ** (kritéria vystihující práci směrem k „jednomu dítěti“)
  - 3.1. Motivující a rozvíjející hodnocení/zpětná vazba
  - 3.2. Individualizovaná vzdělávací strategie pro všechny žáky, které ji potřebují
  - 3.3. Efektivní realizace podpůrných opatření
  - 3.4. Dynamický přístup ke vzdělávání žáků a diagnostice potřeb



## KVALITNÍ – INKLUZIVNÍ ŠKOLA – POPIS ÚROVNÍ

### 1. ÚROVEŇ INSTITUCIONÁLNÍ (kritéria vztahující se k „celé škole“)

Pod institucionální úrovní se skrývají zčásti nejobtížněji zachytitelná, zároveň ovšem ta nejdůležitější kritéria kvalitní a inkluzivní školy. Základem této úrovně je snaha o vytváření bezpečného, respektujícího, otevřeného a spolupracujícího společenství, ve kterém je každý jeho člen přínosem a obohacením. Pro danou úroveň jsou proto rozhodující sdílené hodnoty, přístupy, zažité normy, které ustavují vztahy, a také obecné pojetí výchovně vzdělávacího procesu včetně jeho cílů. Podstatou je ideové ukotvení školy (viz výše definice inkluzivního vzdělávání), které je sdíleno zaměstnanci školy a předáváno žákům, rodičům a dalším partnerům v lokalitě. Úroveň institucionální se tudíž odráží zejména v postojích, chování

a jednání zaměstnanců školy a žáků. Přístup školy se odráží i ve sdílené vizi i strategii, se kterou se všichni aktéři ztotožňují a realizují ji v praxi. Kulturu školy utváří především vedení pedagogického sboru a zaměstnanců školy, což se promítá do všech dalších oblastí fungování dané instituce. Jedná se také o kritéria, která souvisejí s organizačním, materiálním a personálním zajištěním jejího chodu. Aby mohl být edukační proces úspěšný, je třeba o prostředí, zázemí školy i personální obsazení pečovat v souladu s potřebami všech účastníků a přizpůsobovat je heterogennímu složení tříd. Škola neslouží pouze jako vzdělávací instituce, ale je i významným místem pro dění v lokalitě. Ve škole se realizují nejen akce pro žáky a jejich rodiče, ale i pro širokou veřejnost. Škola vnímá rodiče a „přátele“ školy jako partnery a spolutvůrce společných výsledků, je tedy otevřená spolupráci, jejich zpětné vazbě i podnětům, které aktivně iniciuje.

## 2. ÚROVEŇ SKUPINOVÁ (kritéria realizovatelná v rámci „jednotlivých tříd“)

Pedagogické cíle zohledňují celkový rozvoj osobnosti žáka (nejenom znalostní) a učitelé usilují o naplnění plného potenciálu každého žáka, k čemuž využívají různých cest. Základ vyučování je postaven na zohlednění potřeb všech žáků (tzv. vnitřní diferenciaci), ke kterému jsou využívány různé metody. Výuka je otevřený proces, na jehož plánování i vyhodnocení se podílejí nejenom učitelé, ale i asistenti pedagoga, žáci a další aktéři. Tento přístup ovlivňuje výuku v oblasti cílů, obsahu, metod, hodnocení, diagnostiky, časové a prostorové organizace, učebních materiálů atd. Uplatňují se různé formy zpětné vazby všech účastníků vzdělávacího procesu. Výuka se cíleně zaměřuje na rozvoj spolupráce žáků, učitelé umí zaujmout i roli partnerů, supervizorů a mentorů. Asistenti pedagoga jsou partnery pedagogů, podporují učení a zapojení všech žáků v kolektivu, nezaměřují se jen na jednotlivce či skupiny se speciálními vzdělávacími potřebami. Všichni žáci se společně učí a zároveň pracují každý na svém stupni vývoje podle svých aktuálních možností vnímání, myšlení a jednání s orientací na posun na další stupeň vývoje a v kontextu společných cílů.

## 3. ÚROVEŇ INDIVIDUÁLNÍ (kritéria vystihující práci směrem k „jednomu žákovi“)

Tato úroveň tematizuje oblast specifických individuálních potřeb konkrétního žáka s ohledem na přirozenou rozmanitost učební skupiny, jíž je žák součástí. Je v ní zahrnuta především individualizovaná podpora vzdělávání, tedy podpůrná opatření uplatňovaná ve prospěch konkrétního žáka. Předpokladem je, že podpora se stanovuje s cílem rozvíjet žákův potenciál. Cílem tedy není zhodnocení aktuálního stavu, ale stanovení postupu pro jeho další rozvoj. Škola klade důraz na maximalizaci potenciálu každého jedince. Do stanovení a realizace podpory jsou zapojeni všichni zainteresovaní aktéři vzdělávacího procesu daného žáka. Neúspěch nebo výchovné problémy žáka nejsou vnímány jako jeho selhání, ale je zvažováno i neadekvátní nastavení podpory.



## KVALITNÍ – INKLUZIVNÍ ŠKOLA – POPIS KRITÉRIÍ

### 1. ÚROVEŇ INSTITUCIONÁLNÍ (kritéria vztahující se k „celé škole“)

#### 1.1. Respektující, bezpečné a otevřené klima školy

Inkluze je součástí filozofie školy. Jedná se o ideové ukotvení školy na hodnotách spojených s demokratickou společností, které je sdíleno zaměstnanci školy s dětmi a projevuje se i ve vztahu k rodičům a široké veřejnosti. Škola nemusí proklamovat svou „inkluzivnost“, ale svým přístupem a každodenní praxí ukazuje, že principy individualizovaného a otevřeného přístupu jsou nepostradatelnými prvky každodenní praxe. Staví na přesvědčení, že bezpečné, otevřené a respektující klima je základem a rámcem, v němž se odehrávají všechny další dílčí procesy a vztahy. Partnerství a respektující komunikace se uplatňují na všech úrovních uvnitř i vně školy. Určujícím principem pro klima školy je fakt, že na každém účastníkovi výchovně-vzdělávacího procesu záleží. Pocit bezpečí je prožívanou realitou, a nikoliv pouze deklarovaným cílem, což se ukazuje na vztazích v každodenním životě školy. Tedy prožívání vnitřního prostředí školy zaměstnanci i žáky je relativně stálé a kvalitní (klima školy). Učitelé jsou přesvědčeni, že pro všechny žáky je při vytvoření adekvátních podmínek přínosné navštěvovat běžnou základní školu a tomu se uzpůsobují cíle vzdělávání, které jsou efektivně a přirozeně naplňovány nejen obsahem, ale zejména formou vzdělávání. Škola je připravena přijmout jakéhokoliv žáka a předpoklad je, že škola má být připravena na žáka, nikoliv žák na školu. Rozmanitost je vnímána jako přirozená a pozitivní součást každého kolektivu, která vytváří vhodné podmínky pro učení a spolupráci. K rodičům se přistupuje profesionálně, partnersky, s respektem a s předpokladem, že své dítě znají nejlépe, proto mohou ve spolupráci se školou vymyslet případnou strategii jeho dalšího směřování. Rodiče jsou respektovanými partnery, jsou vítáni a je jim umožněno aktivně se podílet na chodu školy, výuce a dalších aktivitách. Škola rodičům nabízí a aktivně iniciuje setkávání i mimo třídní schůzky. Na webu i v prostorách školy najdeme jasné informace o tom, na koho, s čím a kdy je možné se obrátit. Komunikaci škola aktivně podněcuje a vyzývá k ní.

Oblasti pro sledování kritérií: vzájemnost: vztahy a jejich projevy (chování a jednání) mezi všemi aktéry ve škole (zaměstnanci školy, žáky, rodiči, partnery); forma a obsah komunikace mezi všemi aktéry školy; forma, četnost a obsah spolupráce (stanovené i nepojmenované pravidla a způsoby sdílení); způsoby práce s „chybou“ v rámci profesního růstu a řešení konfliktních situací; metody a zaměření cílené práce s prevencí rizikového chování; forma a obsah prezentace informací pro rodiče a veřejnost (webové stránky, prezentace v médiích a místním tisku atd.); formy zapojování dětí do života školy; spolupráce s rodiči mimo třídní schůzky; forma třídních schůzek; způsoby řešení provozních záležitostí...

#### 1.2. Sdílená vize a realizovaný plán školy

Škola má vytvořenou vizi, dlouhodobou strategii (většinou 3–5 let) a konkrétní plán, který směřuje k jejímu naplnění. Tyto strategické plány slouží k hledání příležitostí, způsobů, postupů, pravidel a metod pro realizaci vize a strategických cílů v každodenní praxi a životě školy. Plnění plánů lze sledovat díky formulovaným cílům, které zřetelně a měřitelně pojmenovávají posun ve stanovených oblastech (tzv. SMART cíle, tedy: konkrétní, měřitelné,

dosažitelné a realizovatelné). Vedení školy umí vizi, strategii rozvoje i roční plány vytvářet a sdílet se zaměstnanci školy i ostatními aktéry školy – všichni zúčastnění se s ním ztotožňují a je tedy snazší je naplňovat. Strategie i plány jsou „živými dokumenty“ a je možnost je přetvářet i v průběhu plnění na základě příležitostí a podmínek. Jejich změně ovšem vždy předchází evaluace a diskuze a mění se postupně na základě ověřených, vyhodnocených a sdílených návrhů.

Oblasti pro sledování kritérií: vize, strategie, cíle, plány nejsou jen na papíře, ale odrážejí se v každodenním životě školy; ztotožnění a shoda na základních hodnotách, principech, přesvědčeních a postojích ve vztahu k učení; forma a způsoby sdílení a tvorby vize, strategie, plánu školy; plány, cíle a vize reflektují vývoj školy a podmínek; formulace jednotlivých částí strategií; plánuje se na základě adekvátního a bezpečného vyhodnocení a zpětné vazby (evaluace – volba adekvátních metod a postupů pro zpětnou vazbu a kvalitativní a kvantitativní metody); míra a forma zapojení všech aktérů školy v rámci strategických dokumentů...

### 1.3. Kvalitní vedení a odborný rozvoj

Ve škole se dbá na společně vytvořené a sdílené hodnoty. Mezi těmito hodnotami je mimo jiné týmovost a budování důvěry všech zaměstnanců školy. Vedení cíleně a uvědoměle podporuje pozitivní klima ve sboru. Vztahy jsou založené na důvěře, učitelé mají podporu vedení i zbytku týmu školy. Zaměstnanci školy mají podporu pro profesní, ale také osobnostní růst v souladu s danými principy. V souladu s tím je zároveň kladen důraz a vytvářen prostor pro metody pozitivní zpětné vazby a sdílení (supervize, mentoring, kazuistické a podpůrné skupiny, hospitace, náslechy), což je předpokladem rozvoje pedagogických pracovníků a hledání adekvátní podpory pro děti. Metody zpětné vazby zajišťují bezpečné a nekonfrontační nalézání efektivnějších strategií, aniž by panovala obava z pojmenování selhání nebo „chyby“. Vedení školy vnímá své zaměstnance jako partnery, je jim oporou a snaží se jim zajistit optimální podmínky pro práci. Mezi kolegy a směrem k vedení školy nejsou žádné překážky v předávání informací, strach ze selhání či nejistota z kritiky. Otevřená a bezpečná komunikace je nejen mezi jednotlivci, ale také na společných poradách a setkáních. Management školy vychází z předpokladu, že zaměstnanci by měli být aktivní spoluvůdci podmínek a prostředí, ve kterém pracují. Rozhodnutí zaměstnancům nejsou pouze „oznamována“, ale jsou společně vytvářena se vzájemným porozuměním. To pomáhá přijetí, pochopení smyslu a realizaci rozhodnutí, stejně jako přijetí společných principů a hodnot za své. Je podporován rozvoj silných stránek každého zaměstnance školy v rámci působnosti celého týmu.

Oblasti pro sledování kritérií: efektivní (motivující) a bezpečná podpora osobnostního a profesního rozvoje všech zaměstnanců školy; shoda vedení a zaměstnanců na účelu profesního rozvoje; styl vedení je založen na podpoře a důvěře; způsoby práce s „chybou“ a konfliktem; systém neformálních pravidel vytváří podmínky pro dobrou komunikaci – zaměstnanci školy jsou samostatní a pravomoci jsou sdíleny; vnitřní motivace učitelů; jasné a kompetencím odpovídající rozdělení rolí a kompetencí zaměstnanců školy; metody a cíle výběru nových zaměstnanců školy; podpora a motivace k různým formám sdílení mezi zaměstnanci školy (ne/přítomnost kolegiálních hospitací, náslechů, podpůrných či kazuistických skupin, forma a četnost porad, způsoby sdílení materiálů); podpora a využití různých forem

sebereflexe/zpětné vazby (ne/využití mentoringu, koučinku, supervize); metody vedení porad a způsoby rozhodování a zadávání úkolů; přístup a podpora v oblasti dalšího vzdělávání zaměstnanců školy (vhodný výběr témat a zaměření pro osobnostní rozvoj); způsoby hodnocení práce; komunikace mezi zaměstnanci školy...

#### 1.4. Škola jako součást místní komunity

Škola cíleně vytváří co nejširší spektrum příležitostí k tomu, aby děti přejímaly odpovědnost nejenom za chod školy, ale i za chod a rozvoj lokality, ve které vyrůstají. Vědomě se tak naplňují pedagogické cíle k rozvoji celé osobnosti žáka, kdy jsou vlastní účastí žáci vedeni k postupnému přijímání odpovědnosti za své okolí a za podmínky, ve kterých žijí. Škola podporuje žáky k účasti na chodu školy podle nastavených pravidel, například prostřednictvím školních parlamentů. Do výuky jsou také více zapojováni rodiče. Škola spolupracuje s rozmanitými věkovými i profesními cílovými skupinami a organizacemi přirozeně zasazenými do jejího okolí. Reaguje na podmínky a příležitosti lokality a přispívá k rozvoji lokální komunity a spolupráci na vytváření udržitelného prostředí. Je významným místem místní komunity, která ji obklopuje, a aktivně se podílí na jejím životě. Součástí daného přístupu je využití školy v odpoledních hodinách pro různé aktivity.

Oblasti pro sledování kritérií: učitelé jsou si vědomi významu školy pro lokalitu a vnímají svou odpovědnost v dané oblasti; metody a formy zapojení všech žáků do chodu školy; harmonogram dne školy; kontinuální spolupráce s místními subjekty; zapojení rodičů a prarodičů do chodu školy; spolupráce s důchodci v lokalitě; pravidelné projekty zaměřené na spolupráci a pomoc potřebným v lokalitě; aktivní pomoc pro vytváření udržitelného prostředí v lokalitě; fungující žákovský parlament; pravidelné aktivity organizované školou pro veřejnost a spolupráce na kulturních akcích; analýza sítě spolupracujících subjektů...

#### 1.5. Personální, organizační a materiální vybavenost

Vedení školy a zaměstnanci pečují o prostředí, ve kterém probíhá školní život tak, aby bylo příjemné, bezpečné a podnětné pro všechny aktéry. Prostorů odráží a je součástí kultury školy, zohledňuje a pomáhá ustavovat pravidla a řád vycházející z jejího hodnotového rámce. Zohledňuje rodinné zázemí všech žáků, zaměstnanců i speciální potřeby žáků nejenom se zdravotním postižením. Prostory i fungování školy umožňuje všem aktérům cítit se bezpečně a příjemně. Cílem není dokonalé technické zázemí a nadstandardní vybavení, ale samotný přístup k péči o prostředí a organizaci ve vztahu k potřebám všech zúčastněných. Žáci jsou vedeni k účasti na vytváření prostředí školy a k odpovědnosti za organizaci školního dne. Škole se daří zajišťovat potřebné pomůcky pro různé potřeby žáků podle druhu znevýhodnění či nadání. Prostředky na zajištění získává nejen z rozpočtu, ale také z národních a nadnárodních grantů, sbírek, pomocí rodičovských iniciativ a aktivit, které pro různé cílové skupiny pořádá. Škola má potřebný počet asistentů pedagoga, kterým vytváří podle možností přijatelné zázemí. Na škole působí, dle potřeb a složení dětí i zaměstnanců, multidisciplinární tým zaměřený na průběžné vyhodnocování potřeb v oblasti podpory – školní poradenské pracoviště (ŠPP), které je adekvátně personálně obsazeno (sociální pedagog, speciální pedagog, psycholog apod.). Škole se zároveň dostává metodické podpory ze strany školských poradenských zařízení (ŠPZ), se kterými spolupracuje při podpoře žáků se SVP. Škola je schopná na různé výzvy reagovat i organizačními změnami.

Oblasti pro sledování kritérií: složení a využívání multidisciplinárního týmu školy; snaha o zajištění potřebných pomůcek pro všechny žáky; způsob využití pomůcek, začlenění multidisciplinárního týmu a asistentů pedagoga do týmu školy; zařízení a využití prostor školy zohledňuje potřeby všech aktérů; podnětnost prostředí ve vztahu k potřebám žáků; zajištění pomůcek pro běžnou výuku i výuku v oblasti speciální pedagogiky; organizace školy zajišťuje konzistentní a očekávatelné podmínky – řád respektuje potřeby všech...

## 2. ÚROVEŇ SKUPINOVÁ (kritéria realizovatelná v rámci „jednotlivých tříd“)

### 2.1. Didaktika zohledňující heterogenní složení třídy

Koncepce výuky je v souladu s vizí a se stanovenými cíli, které vycházejí z inkluzivního přístupu ke vzdělávání. Pedagogické cíle směřují k celkovému rozvoji osobnosti žáka. To znamená, že výukou jsou vědomě a konzistentně rozvíjeny i kompetence, mentální procesy (kritické myšlení, dedukce, indukce, analýza, syntéza, analogie) a jsou zohledňovány základní psychologické principy učení včetně práce s emocemi, tzn., že se pracuje i se vztahy. Průběžně probíhá reflexe procesu učení. Frontální výuka představuje pouze jednu z mnoha didaktických metod, využívané metody se účelně střídají. Ve výuce se dbá na zapojení všech dětí zařazováním individuální, skupinové a hromadné výuky a také prostřednictvím aktivizačních, motivačních nebo projektových technik. I neaktivní žáci jsou cíleně vtahováni do výuky. Didaktická rozmanitost je pro všechny pedagogy prioritou a na její aplikaci spolupracují nejen ve svých hodinách, ale rovněž mezipředmětově. Příprava výuky splňuje předpoklad, že je třeba zprostředkovávat učební látku tak, aby navazovala na dosavadní poznání všech dětí a nové znalosti se propojovaly do souvislostí a struktury. Pedagog respektuje asistenty pedagoga jako partnery jak ve výuce, tak při její přípravě. Pokud jednotlivci či skupiny žáků pracují část výuky s asistentem pedagoga, učitel po zbytek výuky dbá na jejich zapojení do společných aktivit či aktivit, při kterých spolupracují s ostatními dětmi.

Oblasti pro sledování kritérií: způsob analýzy potřeb žáků; způsob plánování, realizace a hodnocení výsledků výuky; využití a analýza didaktických technik – metody, postupy práce, aktivity a veškeré způsoby, jak je látka žákům předložena; hledisko zapojení všech žáků do výuky; práce s průřezovými tématy a kompetencemi; cílený rozvoj mentálních procesů (kritického myšlení); práce s ŠVP; existence předmětových či tematických skupin učitelů...

### 2.2. Dostupná a akceptovaná podpora pedagoga a třídy

Jestliže se na škole nacházejí třídy, jejichž složení vyžaduje podporu asistenta pedagoga, asistent pedagoga nepracuje pouze s vyčleněnou skupinou žáků či jednotlivci ve třídě. Jeho působnost nepodporuje izolaci žáků. I přes to, že je asistent pedagoga většinou přidělen k žákům s určitou mírou podpory, věnuje se průběžně všem ve třídě a zajišťuje spolu s učitelem hladký průběh výuky. Pomáhá těm, kteří mají aktuálně jakoukoliv potřebu pomoci ve výuce. Má tedy roli dalšího pedagogického pracovníka, jehož cílem je pomoci učitelům efektivně zvládnout heterogenní složení třídy. Účastní se výuky nejenom jako „dozor“, ale podílí se plnohodnotně na reflexi a přípravě výuky s pedagogem. Asistent pedagoga je vnímán jako partner pedagoga a plnohodnotný člen pedagogického sboru. Má své zázemí ve

sborovně, kanceláři či třídě stejně jako učitel. Je začleněn do života školy, chodí na porady, tvoří s učiteli tým. Asistenti pedagoga jsou metodicky vedeni a vedení školy dbá na jejich profesní růst i zajištění důstojných, adekvátních personálních a smluvních podmínek. Pokud škola pořádá nějakou akci, je stejně jako ostatní zaměstnanci součástí realizačního týmu. Obdobný přístup je předpokládán k dalším pracovníkům podporujícím pedagogy a třídy v průběhu výuky, např. tandemovým učitelům (další pedagog) či pracovníkům ŠPP.

Oblasti pro sledování kritérií: způsob spolupráce asistentů pedagoga a učitelů ve výuce; zapojení asistentů v jednotlivých třídách; spolupráce na přípravě a reflexi výuky s pedagogy; začlenění asistenta pedagoga do týmu zaměstnanců školy; metodické vedení a profesní růst AP; adekvátní podpora pro rozdělení přímé a nepřímé práce AP; pracovní místo; zapojení asistenta pedagoga do dění ve škole...

### 2.3. Podpora rozvoje odpovědnosti žáků ve škole

Škola cíleně vytváří dětem co nejšířší spektrum příležitostí pro přejímání odpovědnosti za chod a kulturu školy. Žáci se ve škole učí vycházet a komunikovat s lidmi, ke kterým nejsou citově poutáni. Mají svá práva, povinnosti a závazky, mají možnost ovlivňovat dění a prolíná se zde soukromý a veřejný život. Škola je ve své podstatě „malou obcí“, kde se žáci učí fungování demokratické společnosti a s tím škola cíleně pracuje. Na škole je funkční školní parlament, realizují se pravidelně aktivity, jejichž koordinaci i naplňování mají na starost žáci. Učitelé mají roli facilitační nebo supervizní. Mezi takovéto aktivity patří pořádání společenských akcí (akademie, ples, veřejná sbírka, vystoupení, výstava apod.), aktivní účast na životě místní komunity, realizace vrstevnické podpory (na škole funguje např. institut vrstevnického podporovatele) nebo provádění vrstevnických mediací (řešení sporů mezi dětmi formou mediace bez přítomnosti dospělého). Přijetí odpovědnosti je cíleně podporováno i v rámci výuky. Žáci jsou vedeni k uvědomování odpovědnosti za své výsledky a učební proces. Výuka skupinová nebo kooperativní a jiné metody, postupy a nástroje jsou využívány i k tomu, aby se děti učily nést odpovědnost za výsledky vzdělávání (zpětná vazba k dovednostem a učebním strategiím). Učitelé si uvědomují, že tyto aktivity spojené s jejich podporou a důvěrou v dětech zakotvují kvality a kompetence, které do budoucna pomohou rozvíjet soudržnou a prosperující společnost.

Oblasti pro sledování kritérií: funkční školní parlament, kde dochází k pravidelné obměně zástupců; pravidelné organizace školních akcí dětmi; aktivní účast školy na životě komunity/lokality; forma a obsah stanovení a realizace třídních pravidel; metody výuky podporující spolupráci mezi dětmi a přejímání odpovědnosti za vlastní pokrok v učení; vrstevnická podpora – existence některých peer aktivit; způsoby řešení konfliktů; zapojení dětí do plánování, realizace a hodnocení edukačního procesu...

### 2.4. Vztahy a prožívání jsou důležitou součástí vzdělávání

Jak bylo výše řečeno, charakteristikou inkluzivního vzdělávání je dosažení rozvoje celé osobnosti žáka. Tu nelze oddělit od emocí a vztahů, které jsou významným prvkem v procesu učení. Předpokladem rozvoje myšlení je jistota toho, že k nám má „prostředkovatel“ informací v zásadě kladný vztah. Vztahy mezi pedagogy a dětmi jsou proto ve škole vědomě pěstovány a je na ně kladen důraz jako na důležitou součást a podmínku výchovně

vzdělávacího procesu. Pracuje se s principy nenásilné a bezpečné komunikace. S klimatem a dynamikou třídy se tudíž nepracuje pouze v třídnických hodinách, ale kontinuálně i v rámci výuky. Učitelé vědí, že práce se vztahy a emocemi je součástí profesionálního přístupu a odráží se významně v jazyce a neverbální komunikaci. Profesionální pedagogický přístup je cíleně rozvíjen v souladu s principy nenásilné komunikace, a to i v oblasti neverbální i verbální komunikace (např. bez v jazyce projevované agrese: mentorování, předjímání, stigmatizace, hodnocení, srovnávání). Je kladen důraz na kultivaci vztahů i komunikace mezi dětmi navzájem, mezi učitelem a žákem, ale i mezi rodičem a učitelem. Tým zaměstnanců školy jde v tomto ohledu příkladem a dbá na pravidla respektující komunikace zejména mezi sebou. Princip partnerství je protkán všemi úrovněmi ve vztazích uvnitř i vně školy.

Oblasti pro sledování kritérií: způsoby komunikace ve výuce i mimo ni (žáků i zaměstnanců školy); vědomé pěstování nenásilné komunikace; styl jazyka pedagoga i žáků (reflexe nepřímé agrese v jazyce – manipulace, mentorování, stigmatizace, srovnávání atd.); práce s třídním kolektivem a klimatem je běžnou součástí výuky; forma, četnost a obsah třídnických hodin; způsoby pojmenování a reflexe vztahů v rámci celé školy; přítomnost této priority v ŠVP a minimálním preventivním programu školy...

#### 2.5. Promyšlená podpora dětí i mimo výuku

Škola zná rodinné zázemí svých žáků a jejich potřeby/specifika a umí podnikat kroky, které budou jejich potřeby zohledňovat. Učení je školou nahlíženo jako přirozený proces, který nastává v jakékoliv interakci jedince se světem. Škola tudíž pracuje s mimovýukovými aktivitami jako s plnohodnotným podněcováním rozvoje. Je si vědoma, že efektivní a naplněné trávení volného času žáků přímo souvisí s úspěšností ve vzdělávání, a to obzvláště u těch ze sociálně znevýhodněných rodin, kde v rámci „mimovýukového času“ není vhodné zázemí pro podporu úspěšnosti ve vzdělávání. Škola zohledňuje různou míru zapojení a vytíženosti rodičů a snaží se žákům poskytovat podporu i mimo výuku v souladu s jejich potřebami a podmínkami. Jsou-li ve škole žáci, kterým domácí podmínky neumožňují plnit úkoly v prostředí domova, je zajištěna možnost vypracovat je ve škole za pomoci učitele, pracovníka školy či spolužáka, ve školním klubu, v rámci družiny apod. Škola zajišťuje všem dětem možnost navštěvovat volnočasové aktivity. Nechozí k omezení v přístupu k volnočasovým aktivitám ani na základě zdravotního postižení nebo znevýhodnění, rodinného zázemí či jiných specifíků. Jednou z nejdůležitějších forem podpory je zajištění účasti v zájmovém vzdělávání ve školní družině. Dalšími vhodnými aktivitami jsou školní klub, třídní výlety, sportovní dny, besídky, kroužky nabízené školou, akademie apod.

Oblasti pro sledování kritérií: způsob analýzy potřeb žáků a realizace opatření na základě jejich výsledků; přístupnost mimovýukových aktivit všem žákům; promyšlená koncepce zaměření mimovýukových aktivit (i v rámci Školního vzdělávacího plánu a Minimálního preventivního programu); spolupráce s rodinou na mimovýukových aktivitách; zajištění doučování v případě potřeby v rámci mimovýukových aktivit; program školní družiny zohledňuje potřeby a rozvoj žáků...

### 3. ÚROVEŇ INDIVIDUÁLNÍ (kritéria vystihující práci směrem k „jednomu dítěti“)

#### 3.1. Motivující a rozvíjející hodnocení/zpětná vazba

Hodnocením učitelé poskytují různými formami zpětnou vazbu k míře dosahování aktuálních vzdělávacích cílů. Ta obsahuje návrh, jakým způsobem je možné pokračovat dál a reflektuje i žákovy učební strategie a motivaci (nejenom výkon). Zpětná vazba se nezaměřuje pouze na zvládnání obsahu učiva, ale i na procesy učení (dovednosti) a projevenou snahu. Hodnotí se různé výkony, v oblasti dovedností například schopnost vyjádření vlastního názoru, komunikační dovednosti a schopnost argumentace, ochota pomoci druhému, nalezení strategie, tvorba otázky atd. Zpětnou vazbu se žák dozví i přes to, že hodnocení probíhá formou klasifikace. Při hodnocení, ať už klasifikací, nebo jinou formou, jsou zohledněny tři základní kritéria – k jakému došlo individuálnímu pokroku, nakolik bylo dosaženo cíle a srovnání s ostatními. To podmiňuje využití tzv. formativního hodnocení, tedy formují to, co je potřeba změnit, nepředávám pouze informaci o neúspěchu. Na podkladu hodnocení a zpětné vazby dochází k dialogu s dítětem nad stanovenými cíli, postupy, jak daného cíle dosáhnout a následně k jejich úpravě. Součástí práce se zpětnou vazbou je tedy i podpora rozvoje dovednosti sebehodnocení žáků. Pracuje se i se zpětnou vazbou směrem k učiteli. Jádrem hodnocení se zaměřuje na rozvoj žáka, a nikoliv pouze na jeho aktuální výkon. Při hodnocení žáka je tedy nejdůležitější jeho posun od předchozího stavu, nikoliv výkon či srovnání s ostatními. O cílech a posunu učitelé s žáky pravidelně diskutují, zaznamenávají je a společně stanovují dosažitelné cíle, na nichž následně hodnocení staví.

Oblasti pro sledování kritérií: pestrost užívaných metod hodnocení vzdělávání; stanovení cílů hodnocení jak v rámci celé školy, tak jednotlivými učiteli; zohlednění zpětné vazby v rozvoji strategií učení a dovedností; samotná existence strategie hodnocení dětí; způsoby hodnocení se zohledňují i v přípravě výuky; žáci se nebojí pojmenovat své slabší stránky a umí pojmenovat silné stránky; účast žáků na procesu hodnocení...

#### 3.2. Individualizovaná vzdělávací strategie pro všechny žáky, kteří ji potřebují

Využití a rozvoj potenciálu každého žáka patří mezi hlavní cíle práce učitele. Učitelé si vedou portfolia k jednotlivým žákům a zároveň společně s nimi vytvářejí jejich portfolia. Ta slouží k reflexi konkrétních postupů a strategií učení pro žáka, pedagoga i rodiče. Učitelé znají potřeby konkrétního žáka a podle toho koncipují individualizovanou výuku. Nepředjímají možnosti a potenciál žáka automaticky, ale spolu s ním, jeho rodiči a kolegy o možnostech rozvoje komunikují. Důsledně se snaží zamezit a předcházet situacím, při nichž jsou někteří žáci protěžováni nebo naopak opomíjeni, či jakkoliv stigmatizováni. Individuální vzdělávací plán či individualizovaná vzdělávací strategie jsou tvořeny pro všechny žáky, kteří je potřebují. V závislosti na konkrétním případě a rozsahu poskytované podpory se určí, kdo se podílí na zrodu plánu či strategie. Hlavní kvalitou těchto dokumentů je neformalistické pojetí, konkretizace metod a postupů podpory, zohlednění návrhů různých aktérů procesu a zároveň možnost jeho každodenního využití pro záznamy, postupy, menší změny apod. Nutnost zohledňovat specifika žáků a jejich potřeb je každodenní realitou školy, není vnímána jako práce „navíc“.

Oblasti pro sledování kritérií: formy IVS (Individuální vzdělávací strategie, Plán pedagogické podpory...); tvorba IVS; následná práce s IVS ve výuce; zapojení žáků do práce s IVS; spolupráce zaměstnanců školy na tvorbě IVS atd.; metodické vedení k tvorbě a realizaci IVS; využití portfolií žáků i pedagogů...

### 3.3. Efektivní realizace podpůrných opatření

Škola má zažité, systematicky a metodicky vedené mechanismy, které pomáhají individualizovat přístup k jednotlivým žákům (viz 3. 2.) a včas identifikovat vhodná podpůrná opatření ve prospěch žáka. Ta zohledňují vždy v dostatečné míře i konkrétní postupy a metody pedagogické práce. Pokud žák selhává, škola se snaží realizovat různá opatření pro zlepšení situace ještě předtím, než zahájí spolupráci se ŠPZ. Zjištění plynoucí z realizace těchto opatření škola předává ŠPZ. Snahou je, aby škola zajistila podporu vlastní, kontinuální pedagogickou diagnostikou, kterou přirozeně realizuje učitel, tým učitelů, případně další odborníci školy a jejímž výsledkem je zejména pojmenování možných podpůrných opatření, nikoliv pouze zhodnocení „stavu“ žáka.

Oblasti pro sledování kritérií: postupy při „selhávání“ žáka – identifikace podpůrných opatření je založena na pedagogické a dynamické diagnostice; míra a způsob realizace podpůrných opatření 1. stupně; způsoby realizace podpůrných opatření vyšších stupňů; metodické vedení a spolupráce při realizaci podpůrných opatření.

### 3.4. Dynamický přístup k vzdělávání žáků a diagnostice potřeb

Škola uplatňuje přístup dynamické diagnostiky, který je zaměřený především na zjištění možností aktuálního rozvoje a stanovuje tudíž spíše učební potenciál než aktuální výkon. Dynamická diagnostika se snaží utvářet podmínky hodnocení tak, abychom mohli odpovědět na otázku, jak změnit současný stav. Primárním cílem není stanovovat diagnózy, ale nalézt možnosti dalšího rozvoje. Vychází vždy z komplexního pohledu na žáka – pracuje s různými zdroji pro poznání potřeb žáka a podílejí se na ní všichni aktéři, kteří jsou s žákem v kontaktu. Umožňuje identifikovat příčiny selhání (deficity kognitivních funkcí) v různých fázích řešení úkolů. Zjišťuje motivace žáka k učení a vlastní sebehodnocení. Do vyhodnocování potenciálu je zahrnuta analýza veškerých produktů a výsledků učení, reakcí žáka na sociální podněty, a analýza projevů emocí. Součástí výstupů je vždy pojmenování silných stránek, se kterými se cíleně pracuje pro motivaci a prevenci negativního prožívání žáka v důsledku neúspěchu. S diagnostikou okamžitého výkonu např. normovanými testy se pracuje obezřetně jak v četnosti, tak v interpretaci. Výsledky takové diagnostiky slouží především k celkové orientaci a rozpoznání momentálních silných a slabých stránek, nikoliv jako něco, co nezvratně ovlivní vzdělávací dráhu žáka.

Oblasti pro sledování kritérií: postup při „selhávání“ žáka, pedagogická/ dynamická diagnostika je zavedeným způsobem hledání podpory; metodické vedení v oblasti pedagogické diagnostiky; spolupráce mezi všemi zainteresovanými při plánování podpory; míra zapojení a způsob využití explicitní diagnostiky (psychometrické a statické diagnostické metody) ...



## SEZNAM ZKRATEK

ASZ	Odbor pro sociální začleňování MMR (Agentura)
ČŠI	Česká školní inspekce
IVP	Individuální vzdělávací plán
IVS	Individuální vzdělávací strategie
MŠMT	Ministerstvo mládeže, školství a tělovýchovy
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání (nyní Národní pedagogický institut ČR)
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání (nyní Národní pedagogický institut ČR)
PLPP	Plán pedagogické podpory
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
ŠPZ	Školské poradenské zařízení

## LITERATURA

Česká školní inspekce. (2019). *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*. <https://www.csicr.cz/cz/Kvalitni-skola>

Leithwood, K., & Aitken, R. (1995). *Making schools smarter*. Thousand Oaks: Corwin.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2019). *Ministr představil novinky ve společném vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministr-plaga-na-kulatem-stolu-k-novinkam-ve-spolecnem>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy; Národní ústav pro vzdělávání; Národní institut pro další vzdělávání. (2019). *Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016 – 30. 9. 2018\**. <http://stanislavstech.cz/wp-content/uploads/2019/07/Analy%CC%81za-spolec%CC%8Cne%CC%81ho-vzde%CC%8Cla%CC%81va%CC%81ni%CC%81-za-obdobi%CC%81-fin-3.pdf>

*Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony*. (2015). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>