

Implementace inkluzivního hodnocení

Závěrečným bodem první fáze projektu Agentury s názvem Hodnocení v inkluzivních podmínkách byla diskuze a posléze výklad konceptu *inkluzivní hodnocení* a formulace souhrnu doporučení pro politiku inkluze a její praxi. Cílem druhé fáze projektu bylo podrobněji zkoumat výsledky první fáze projektu prostřednictvím:

- Zkoumání praxe hodnocení na úrovni škol a jejího vztahu k regionálním a státním strukturám a politice;
- Poukazem na praktické návrhy implementace inkluzivního hodnocení.

Použitá metodika zahrnovala spolupráci pracovních týmů složených z expertů projektu a pracovníků pěti skupin vybraných pro případové studie – ze školských obvodů či regionů, uskupení škol, center poskytujících podpůrné zdroje a jejich partnerských škol, nikoli tedy z jednotlivých škol. Tyto týmy z Rakouska, Dánska, Francie, Německa a Velké Británie (Anglie), které byly zvoleny pro případovou studii, souhlasily s tím, že u nich budou probíhat hospitační návštěvy a že budou v průběhu intervenčního období probírány aspekty používaného hodnocení. Cílem bylo hlouběji prozkoumat praxi hodnocení na úrovni škol a v jakém vztahu je toto hodnocení k podpůrným strukturám a k politice regionální a státní.

Více informací o každé z pěti skupin vybraných pro případové studie i o jejich práci během projektu lze získat na webových stránkách projektu:

<http://www.european-agency.org/site/themes/assessment/index.shtml>

V průběhu projektu byla nashromážděna řada informací a podkladů souvisejících s hodnocením v inkluzivních podmínkách. Tato publikace je svým obsahem obecnější než jiné materiály, které během projektu vznikly. Jejím hlavním cílem je poskytnout syntézu závěrů všech činností v rámci projektu, a identifikovat tak zásadní předpoklady pro implementování politiky a praxe inkluzivního hodnocení ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Tato práce staví na datech získaných z pozorování, diskuzí a reflexí, které vyvstaly během návštěv míst vybraných pro případovou studii i následně po nich a jejichž cílem bylo identifikovat ty nejdůležitější „meta podmínky“ pro zavedení inkluzivního hodnocení – to znamená nalézt zásadní faktory úspěšné praxe inkluzivního hodnocení, které nebyly součástí sledovaných modelů hodnocení, nýbrž byly (v různé podobě a míře) patrné u všech sledovaných skupin.

Tento krátký dokument je doplněn o obsáhlejší verzi s odkazy na multimediální prezentace i citace od osob z praxe i z oblasti politiky vzdělávání, kteří hovoří o svých zkušenostech s praxí hodnocení, a seznam nejdůležitější literatury pojednávající o příslušné problematice. Tento kompletní zdroj je k dispozici na webových stránkách projektu:

<http://www.european-agency.org/site/themes/assessment/index.shtml>

Dva znaky inkluzivního hodnocení v praxi

Inkluzivní hodnocení bylo v rámci projektu Agentury definováno jako *přístup k hodnocení ve školách hlavního vzdělávacího proudu, ve kterých koncepce i praxe směřuje k co nejvyšší podpoře procesu učení všech žáků*. S využitím této definice (a souvisejících doporučení, která jsou popsána v souhrnné zprávě první fáze projektu) jakožto výchozího bodu analýzy práce ve sledovaných skupinách bylo možno identifikovat celou řadu společných faktorů implementace inkluzivního hodnocení. Jedná se o obecné faktory



prostředí, ve kterém v rámci projektu probíhalo vzdělávání a které podporovaly hodnocení učitelů a dalších odborníků i osob s rozhodovací pravomocí. Zmíněné faktory se ne vždy vztahují pouze k procesům hodnocení, jeho nástrojům, metodám a postupům, ani k vlastnímu učení a vyučování.

Tyto faktory se spíše vztahují obecně k prostředí, ve kterém probíhá vzdělávání a k tomu, jak takovéto prostředí může napomoci (či naopak) tomu, aby učitelé využívali různým způsobem inkluzivní hodnocení. Tyto faktory byly označeny za klíčové pro inkluzivní hodnocení, ale můžeme konstatovat, že se jedná o faktory úspěšné inkluze všeobecně, neboť hodnocení je jen jedním z mnoha procesů, které jsou těmito faktory ovlivňovány a usměrňovány.

Faktory, které, jak se zdá, podporují inkluzivní hodnocení, lze rozdělit do dvou skupin znaků politiky a praxe hodnocení:

- *Infrastruktura*: struktury, koncepce a podpůrné systémy hodnocení;
- *Systém společných sdílených hodnot*: postoje, uznávané hodnoty a názory v rámci oboru, které stojí v základu vzdělávací kultury určité školy a jejích přístupů.

V rámci projektu bylo možné určit hlavní charakteristiky vzdělávací infrastruktury a společného systému hodnot, které, jak se ukázalo, podporují inkluzivní hodnocení. V této práci o nich pojednáváme odděleně, avšak výzkum jasně ukázal, že tyto charakteristiky jsou na sobě vzájemně závislé.

Vzdělávací politika, která usnadňuje inovativní praxi

Každé z pěti vybraných míst, ve kterých probíhaly případové studie, pracovalo ve zcela odlišných podmínkách daných místní politikou hodnocení. Od té se odvíjely rozdíly mezi užívanými způsoby hodnocení, od takového, které je založené na systému státních sumativních testů, v rámci něhož se využívají výsledky žáků pro účely srovnávání, sledování, odpovědnosti, až po systém bez externě určených postupů hodnocení, kdy hodnocení organizují sami učitelé a získaná data se nijak pro účely sledování žáků nevyužívají.

I přes zmíněné rozdíly mezi regionálními a státními koncepcemi zastoupenými v naší studii však bylo zjevné, že pro zajištění předpokladů nezbytných pro inovace vedoucí k inkluzivnímu hodnocení byly zásadní tyto prvky koncepce hodnocení:

- Rozhodování na lokální úrovni se účastní každý, kdo se nějakým způsobem z pozice rozhodování zapojuje do procesu hodnocení;
- Systém a politika hodnocení se vyznačuje flexibilitou, která podporuje inovaci a změny koncepce a praxe v dané oblasti;
- Odpovědní činitelé se aktivně podílejí na identifikaci a mobilizaci stávajících lidských, fyzických a finančních zdrojů tak, aby byla místním subjektům zajištěna možnost vlastního rozhodování a uplatnění inovací v politice a praxi hodnocení.

Obecně lze říci, že tyto charakteristiky politiky hodnocení měly právě oporu v ochotě odpovědných činitelů podporovat inovaci, kreativitu a jistou míru volnosti pedagogů, aby mohli vnášet do své práce nové prvky. Jedním konkrétním příkladem takovéto ochoty je případ, kdy se navrhovatelé změn a inovací mohou přímo podílet na změnách koncepce hodnocení.



Interdisciplinární podpůrné struktury

V systému inkluzivního hodnocení kladou žáci, rodiče a učitelé komplexní požadavky na podpůrné služby a jejich odborné poskytovatele. V průběhu projektu jsme zaznamenali posun od práce pouze *multidisciplinární* k *interdisciplinární*. Interdisciplinární hodnocení integruje znalosti, zkušenosti a pohledy různých oborů, což umožňuje holistické posuzování. To není totéž jako v případě přístupu multidisciplinárního, kdy odborníci z různých oborů pracují zároveň, avšak nikoli nutně podle jednoho integrovaného postupu. Interdisciplinární práce vyžaduje spolupráci na všech úrovních a mezi všemi aktéry v procesu hodnocení, což je do značné míry ovlivňováno rozhodováním na místní úrovni, jak o tom hovoříme výše.

Z analýzy práce různých typů hodnotících týmů složených ze specialistů v pěti skupinách vybraných pro případové studie plyne, že strany, které jsou v procesu hodnocení zainteresovány, očekávají a podporují interdisciplinární přístup, bez ohledu na odborné složení hodnotících týmů. Posun k interdisciplinární práci stimulují následující faktory:

- Tento způsob práce je chápán jako efektivní z hlediska vynakládání omezených veřejných zdrojů;
- Vede k lepší organizaci a efektivitě práce odborníků a dává větší prostor pro smysluplnou práci s žáky, rodiči i učiteli;
- Výsledkem je flexibilnější dostupnost podpory a řada možností, jak reagovat na požadavky a potřeby.

Je zřejmé, že zapojení různých stran do procesu hodnocení, jako podstata interdisciplinární práce, vede ke změně místa, z kterého se řídí poskytování podpory a do kterého přicházejí podněty a doporučení specialistů. Na rozhodování se nejen podílejí, ale také ho rostoucí měrou řídí pracovníci škol, včetně učitelů ze škol hlavního vzdělávacího proudu a rodičů a žáků, kteří spolupracují s externími odborníky, tj. s odborníky, kteří pracují mimo školu a vzdělávací prostředí žáka. Taková změna v přístupu vyžaduje značný posun v postojích těch, kteří specializované hodnocení provádějí, i změny jejich práce.

Řízení a vize

Řízení a vize, které byly identifikovány v každé ze skupin vybraných pro případové studie, jsou důležité prvky jak v rámci infrastruktury, tak pro sdílený systém hodnot.

Politiku, která usnadňuje inovace, musí iniciovat a formulovat klíčové skupiny či jednotlivci, kteří mají jasnou vizi inkluzivního vzdělávání obecně, ale mají i jasnou specifickou vizi inkluzivního hodnocení. Podobně také klíčové osoby, které zodpovídají za práci týmů odborníků provádějících hodnocení, bývají nejčastěji hnací silou posunu od práce multidisciplinární k interdisciplinární. Tito vlivní jednotlivci nejen iniciují změny v praxi, ale také vytvářejí vzory pro to, jaké hodnoty a principy by měly být základem pro tvorbu koncepcí a systémů podpory.

Během projektu Agentury též jasně vyplynulo, že role vedoucích pracovníků a ředitelů škol či center podpory při formování systému společných hodnot v oblasti inkluze a inkluzivního hodnocení je zásadní pro vytváření pracovního prostředí, které umožňuje inovace a změny. V každé ze skupin vybraných pro případové studie se prokázalo, že důležití vedoucí pracovníci:

- Měli vlastní vizi inkluzivního hodnocení, kterou postupně přejali i zaměstnanci či členové jejich týmu;



- Aktivně prosazovali takovou kulturu školy či organizace, která podporovala účast rodičů a žáků;
- Sami iniciovali změny praxe, či aktivně podporovali ostatní pracovníky, kteří takovou změnu iniciovali;
- Zavedli takový systém organizace, který nejen stimuluje týmovou práci, spolupráci při řešení problémů a sdílení postojů k vyučování a učení, nýbrž je přímo aktivně vyžaduje;
- Zajišťovali potřebnou flexibilitu fyzických, finančních i časových zdrojů, aby svým pracovníkům dali prostor pro „inovace“, totiž k rozvíjení a testování nových metod a přístupů k hodnocení;
- Poskytovali učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům různé možnosti specifického vzdělávání v oblasti metod a nástrojů hodnocení, ale též vzdělávání v obecném pojetí inkluzivního přístupu ke vzdělávání;
- Nastolili efektivní strukturu a způsoby komunikace, které se zakládají na „společně sdíleném jazyce“ (specificky pro hodnocení i obecněji pro učení a vyučování), kterému rozumějí a který využívají žáci, rodiče i všichni pedagogičtí pracovníci.

Z diskuzí v průběhu projektu vyplynulo, že pro mnoho vedoucích pracovníků je čím dál důležitější „formalizovat“ neformální podobu komunikace a poznatků týkajících se hodnocení, aby bylo možno inovace a změny dokumentovat, sdílet, uvažovat o nich a poučit se z nich. „Formalizovat neformální“ je *důležité*, pokud se má inovativní praxe hodnocení začlenit do běžných postupů využívaných v rámci jedné instituce, například školy, ale zcela *zásadní*, pokud se z těchto inovací mají mít možnost poučit i pracovníci mimo příslušnou instituci.

Tyto vedoucí pracovníky můžeme označit za „transformátory“, zejména co se hodnocení týče, ale také v ostatních sférách jejich činnosti, neboť prokázali, že své instituce chápou jako „vzdělávací komunity“, které jsou založeny na kultuře spolupráce v rozhodování a plánování, i na stále pokračujícím vzdělávání všech pracovníků.

Pozitivní postoj k respektování rozmanitosti ve vzdělávání

Jádrem systému společných hodnot, který podporuje inkluzivní hodnocení, je chápání rozmanitosti ve vzdělávání jako přínosu, které by všechny strany vzdělávacího procesu měly sdílet a uznávat. Pozitivní přístup k respektování různých vzdělávacích potřeb je pravděpodobně tím nejzásadnějším prvkem kultury a přístupu školy ke vzdělávání podporujícím inkluzivní hodnocení. Takový pozitivní postoj se zřetelně projevoval ve vizích ředitelů škol a jejich práci na rozvoji školy, ale také v každodenní práci učitelů a ostatních pedagogických pracovníků.

Snahu o vyloučení jakékoli segregace a o podporu konceptu školy pro všechny, charakterizuje:

- Názor, že hlavním smyslem hodnocení je podpořit proces výuky a učení, nikoli identifikovat potřeby žáka za účelem jeho umístění či získání finančních prostředků;
- Názor, že základem učení je samotný proces, nikoli téma či obsah, a že cílem učení všech žáků je rozvíjet jejich schopnost naučit se dovednostem, nikoli získat znalosti o předmětu.

Práce skupin vybraných pro případové studie také jasně ukazovala, že úspěšné přístupy a techniky podpory procesu učení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být též využity k podpoře sociální a vzdělávací inkluze jiných skupin (například žáků pocházejících z různých sociálních či národnostních vrstev). Díky tomu se lze na



respektování různých potřeb čím dál více dít jako na přístup, který podporuje vzdělávání všech žáků, spíše než na přístup cílený na specifické skupiny.

Reflexe v práci pedagogů

Ve skupinách vybraných pro případové studie se jasně ukázalo, že všichni učitelé a jiní pedagogičtí pracovníci svou práci podrobovali reflexi. Využívali příležitostí, aby se na svou práci podívali s odstupem, lépe tak pochopili proces učení a vyučování a osobně se z tohoto odstupu (či reflexe) poučili. Lze říci, že takováto reflexe vlastní práce může být důsledkem práce v pedagogickém prostředí, které je orientováno na respekt k různým potřebám, a důsledkem práce založené na principu týmové spolupráce a společném hledání řešení. Bylo zjevné, že základem práce pro mnoho učitelů byla jejich účast v odborném vzdělávání a respektování společných principů a společně sdílených hodnot.

Taková reflexe vlastní práce představuje zásadní prvek pro inovaci. Reflexe v práci pedagogů má zásadní oporu v přístupu, v rámci něhož se hledají řešení problémů a který v konečném důsledku uvádí do praxe principy založené na průkazných faktech. Je též vidět, že tato praxe posiluje pozici učitelů, neboť se zapojují do procesu určování cílů a posuzování výkonu, což jim pomáhá vyhodnocovat svou vlastní práci.

Je zajímavé, že reflexe práce učitelů je v mnoha ohledech analogická procesu hodnocení pro učení. Jak v praxi, kdy učitelé provádějí reflexi své práce, tak v hodnocení pro učení žáků, je základem proces stanovování cílů a vlastní zamyšlení nad výkonem a reakce na něj. Rovněž právě učitelé, kteří zaujímali tento reflektivní přístup k vlastní práci, vykazovali často nejlepší schopnost efektivně využívat postupy hodnocení pro učení a postupy inkluzivního hodnocení u všech žáků.

Ředitelé škol zvláště zdůrazňovali zásadní roli tzv. „přátelských kritiků“, tedy lidí či organizací mimo školu, které s ní či se skupinou učitelů spolupracují a pomáhají jim v reflexi jejich práce. (Na myšlenku, že týmy expertů projektu budou fungovat jako přátelští kritikové pro týmy vybrané pro případovou studii, byla v podstatě založena metodika, kterou Agentura při projektu využívala.) Aktivitu lidí mimo školu, kteří učitelům pomáhají odhalovat různé aspekty jejich práce, považovali ředitelé škol mnohdy za faktor iniciující změnu ve vyučování i v postojích k inkluzi.

Závěrečné poznámky

Ze studie je zřejmé, že pro zavádění inkluzivního hodnocení neexistují jednoznačná řešení, která by fungovala v podmínkách každé školy či třídy. Každá ze skupin, která se zúčastnila projektu Agentury, si vytvořila odlišný přístup k praxi hodnocení a soustředila se na různé aspekty toho, co v daném okamžiku považovala za zásadní pro rozvoj inkluze. Tyto rozdíly jsou lokálně podmíněné, souvisí s kulturou (či systémem společných hodnot) školy a se vzdělávací koncepcí (či infrastrukturou), která určovala směr práce týmů začleněných do případové studie.

Avšak i přes lokální rozdíly mezi pěti skupinami vybranými pro případové studie a sledovanými během projektu lze tvrdit, že inkluzivní hodnocení je proces, který zahrnuje inovaci a flexibilitu myšlení a jednání ze strany odpovědných činitelů i lidí z praxe. Změny v myšlení i jednání jsou pro rozvoj inkluzivního hodnocení zásadní.

Dva zmíněné aspekty infrastruktury a společně sdílených hodnot jsou propojeny a do značné míry na sobě závislé. Infrastruktura a obecné podmínky pro hodnocení zpravidla



stojí mimo prostředí školy: tzn. koncepce a politika hodnocení a inkluze, financování, podpůrné systémy a odborný personál je zpravidla ustaven na úrovni národní či regionální a jednotlivé školy pracují v rámci těchto struktur.

Nicméně právě systém sdílených hodnot škol určuje do značné míry, jakým způsobem je zmíněná infrastruktura v praxi škol využívána. Infrastruktura může determinovat parametry školní praxe, ale ukazuje se, že právě systém sdílených hodnot školy do značné míry určuje, jak jsou tyto parametry ve škole interpretovány.

Zásadní reflexe analýzy provedené skupinami vybranými pro případové studie ukázala význam existence vhodné infrastruktury pro hodnocení, nicméně vlastní sdílený systém hodnot škol je oním kritickým bodem pro úspěšné uplatňování „možností“, které v rámci systému včetně podpůrných struktur existují.

Zásadní výzvou pro všechny odpovědné činitele z oblasti politiky a praxe je nezbytné rozvíjení systému společně sdílených hodnot směřujících k zavádění inkluzivního hodnocení do praxe. Napříč Evropou existuje řada jasných příkladů, ze kterých je možné se poučit, a chceme věřit, že identifikace hlavních znaků inkluzivního hodnocení přispěje k probíhajícím debatám a diskusím jak na národní, tak mezinárodní úrovni.