



S ČÍM SE UČITELÉ POTÝKAJÍ PŘI VÝUCE VE SPOLEČNÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Jiřina Novotná

Národní ústav pro vzdělávání

Abstrakt: Příspěvek prezentuje výsledky výzkumu realizovaného v rámci projektu „IPs APIV A“ Národním ústavem pro vzdělávání. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na mapování úskalí spojených v praxi škol se zaváděním inkluzivního (resp. společného) vzdělávání. Identifikována jsou zde především problematická témata spojená s různými variantami podob inkluzivního společného vzdělávání v českých školách.

Klíčová slova: inkluze, společné vzdělávání, smíšený výzkum

SLEDOVÁNÍ SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL V BĚŽNÝCH ŠKOLÁCH – ÚKOL PROJEKTU IPS APIV A

Problematika společného vzdělávání je spjata se sociálním a hodnotovým cílem inkluze v nejširším slova smyslu, který je v evropském kulturním okruhu pocíťován jako blízký cíl sociálního vývoje společnosti. Škola jako místo společného vzdělávání má být napříště místem hledání podpor pro všechny žáky, má být školou společného života s různorodostí, kterou běžný život přináší. To také znamená, že škola má procházet neustálými adaptacemi, diferenciacemi včetně variantnosti v pedagogické práci, má nabízet cestu úspěchu ve vzdělávání pro všechny žáky. Tato situace je svým způsobem v celospolečenském měřítku nová – společné vzdělávání je proces, který nemá vymezenou definitivní úroveň dosažení cíle, a je žádoucí, aby byla postížena dynamika pedagogických jevů, které jsou s ním spojené.

Od školního roku 2016/2017 se implementace společného vzdělávání stala ve školách očekávanou realitou. Školy se však nacházejí v různých stádiích uskutečňování společného vzdělávání, jejich startovní pozice, které jsou ovlivněny předchozí zkušeností s výukou žáků s různými vzdělávacími potřebami a možnostmi, konkrétními podmínkami pro společné vzdělávání rozdílných žáků včetně žité kultury školy, étosu školy a pedagogické vize, byly proto velmi rozdílné a je nutno k výchozímu stavu přihlížet při posuzování dosahované míry inkluzivity společného vzdělávání. Cílem příspěvku je seznámit s vybranými nálezy o stavu vzdělávacího procesu ve vybraných běžných základních školách – konkrétně s problémy učitelů při výuce v situaci uskutečňování



společného vzdělávání, které označili sami učitelé nebo které byly identifikovány na základě jejich výpovědí.

Tato zjištění byla získána v rámci projektu IPs APIV A „Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem – Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora“. Zdrojem pro sdělení jsou zjištění z první etapy dlouhodobého zjišťujícího výzkumu, který má průřezový charakter, na základě šetření učitelů 1. a 2. stupně státních základních škol, vedení škol a podpůrných pozic pro zavádění společného vzdělávání (výchovní poradci, popřípadě školní psychologové a školní speciální pedagogové). Pedagogické procesy jsou sledovány prostřednictvím reflexe učitelů – účastníků šetření, kteří pojmenovávají a nahlížejí procesy výuky od plánování, realizace a hodnocení, podkřývají svoje pojetí výuky a prvky kultury své školy.

VÝCHODISKA

Společné vzdělávání je v projektu chápáno jako vytváření podmínek pro vzdělávání usilující respektovat sociální rovnost žáků ve všech jejích aspektech (včetně žáků se zdravotním znevýhodněním právě tak, jako žáků se znevýhodněním sociálním, včetně žáků pocházejících z odlišného sociokulturního prostředí – např. žáků s odlišným mateřským jazykem), zároveň však respektovat individuální jedinečnost každého žáka, počítaje v to samozřejmě i vzdělávací a rozvojové potřeby žáků nadaných. Hodnotovým teoretickým východiskem je tak princip nediskriminace. Škola hledá nejen vhodné varianty organizace vyučování a vytváří různorodou vzdělávací nabídku, ale především hledá diferencované výukové postupy, cíle a vzdělávací obsahy, aby umožnila dosáhnout kvalitní vzdělání každému žákovi (Haug, 2017).

Vzdělávací politika, včetně prováděcích opatření z roku 2015, reaguje především na odstraňování diskriminace ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale současně je třeba vidět společné vzdělávání jako rozvíjející se koncept, v jehož rámci jsou diskutována témata, jako je demokracie, rozmanitost, diferenciací, stejnost a jinakost, různorodost. Z těchto důvodů je důležité monitorovat implementaci společného vzdělávání nejen z pohledu žáků s potřebou speciální pedagogické podpory, ale zároveň z pohledu všech žáků heterogenní třídy, kteří se vzdělávají společně.

CÍLE VÝZKUMU A JEHO METODIKA

Postoje učitelů jsou významnými faktory, které budou mít rozhodující vliv na implementaci změn spojených s inkluzivním vzděláváním (Lindqvist a Nilholm, 2014). Cílem této etapy výzkumu v projektu APIV A bylo proto:



- 1) identifikovat, jak učitelé z běžných základních škol vnímají a hodnotí změny pedagogických procesů po úpravě RVP ZV související s novelizací školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.), která významně upravila podmínky pro společné vzdělávání žáků v hlavním vzdělávacím proudu,
- 2) analyzovat faktory, které mohou ovlivňovat postoje učitelů v souvislosti s proměnami pedagogických procesů ve společném vzdělávání, a to v těchto dílčích doménách: a) zkušenosti a vnímaná spolupráce s asistentem pedagoga; b) homogenita třídy a zaměření výuky; c) zkušenosti s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP); d) připravenost učitelů na společné vzdělávání a vnímaná podpora ze strany vedení školy a poradenských zařízení.

Pedagogickými procesy v tomto kontextu rozumíme plánování, realizaci a hodnocení výuky, komunikaci mezi pedagogy o žácích i procesech a situacích, komunikaci vedení školy směrem k pedagogickému sboru. Vnitřní podmínky těchto procesů z hlediska společného vzdělávání představují předchozí zkušenost školy s různorodými žáky a péčí o ně a kultura školy a vize.

Výzkum využívá design smíšeného charakteru – souběžně vedeného kvalitativního a kvantitativního výzkumu s těžištěm ve výzkumu kvalitativním, kdy obě linie probíhají paralelně, ale pro cíle, otázky a interpretaci výsledků je využíván jako vůdčí kvalitativní přístup.

Cílem kvalitativního šetření je sledovat, jak jsou principy společného vzdělávání variantně realizovány v práci státní základní školy. Kvalitativní část šetření se uskutečnila formou polostrukturovaných rozhovorů, skupinové rozhovory vždy v jedné škole se uskutečnily s několika učiteli, popřípadě i s asistenty pedagoga ve skupinách učitelů 1. a 2. stupně, a také s vedením školy a s pracovníky v pozicích poskytujících učitelům podporu pro společné vzdělávání (podle personální vybavenosti školy – některé školy učinily zkušenost v rámci projektů s koordinátorem inkluze, se speciálním pedagogem jako podpůrnou pozicí pro učitele a přímou práci s žáky, v některých školních poradenských pracovištích působí i školní psychologové).

Na kvantitativní části výzkumu participovalo 1340 učitelů 1. a 2. stupně z celkem 140 běžných základních škol výběrově proporčně zastupujících všechny kraje. V jedné škole byl vždy šetřen vzorek 10 učitelů rovnoměrně za 1. a 2. stupeň. Jako výzkumný nástroj byl použit nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce, který byl obsahově zaměřen na vnímání a hodnocení proměn pedagogických procesů učiteli.



PROBLEMATICKÁ TÉMATA SPJATÁ S VÝUKOU VE SPOLEČNÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Při rozhovorech s učiteli vykryštovalo pro všechny zúčastněné školy (12 škol) postupně 7 významných témat:

- složení třídy ve vztahu k počtu žáků ve třídě;
- potřeby organizace výuky ve vztahu k času;
- spolupráce s asistentem pedagoga;
- dosahování výsledků učení žáky a jejich hodnocení/ problém kritérií hodnocení;
- vhodné didaktické postupy, prostředky;
- cíle společného vzdělávání a naplňování funkcí školy;
- rodiče – participace rodičů a spolupráce školy s rodiči.

V následujícím textu se zabýváme pěti vybranými tématy, která učitelé považovali za problematická a jejichž řešení nezávisí pouze na nich samotných.

1. RODIČE VE SPOLEČNÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Učitelé z různých škol se shodli, že kvalitu výuky ve společném vzdělávání výrazně ovlivňují rodiče žáků. V kvantitativním šetření více než polovina učitelů vypovídá, že je se spoluprací rodiny spokojena. V tomto textu se ale věnujeme pouze pojmenovávaným problémům, nikoli pozitivním zkušenostem. Všechny skupiny učitelů v rozhovorech označily toto téma jako silně prožívané v případě, že spolupráce nefunguje. Nevidí účinné možnosti, jak by sami mohli tento problém řešit. Jako problematické oblasti spolupráce s rodiči/zákonnými zástupci žáka označili:

- postoje a názory rodičů – jak chápou rodiče, v čem spočívá podpora žáků se SVP;
- úloha rodičů žáků s poskytovanou podporou;
- informovanost rodičů;
- účast rodičů na vzdělávání žáků a životě školy.

Jako zásadní se učitelům jeví problémová spolupráce s rodiči žáků se SVP – pokud rodiče nemají zájem a snahu se školou spolupracovat, často vůbec na téma společného vzdělávání a podpory žáka se SVP ani komunikovat, nelze ovlivnit jednotlivé problematické oblasti.

Mnozí rodiče si vykládají koncepci podpory na základě informací/dezinformací z médií jako automatický nárok na úspěch žáka bez vkladu vlastního žákova úsilí. Část rodičů rezignuje po obdržení doporučení pro poskytnutí podpory dítěti z poradny na vlastní podílení se na domácí přípravě žáků včetně spoluutváření přesvědčení svých dětí a veškerou odpovědnost za vzdělávání dítěte přenášejí na školu a učitele. Neinformovanost rodičů bývá spojena s jejich vysokými



aspiracemi na dosahování kvalitních výsledků učení dítětem a na celou další vzdělávací dráhu dítěte, kladou pak i nereálné požadavky jak na školu, jednotlivé učitele i vlastní dítě. Někteří rodiče podceňují potřebu domácí přípravy dítěte a potřebu dítěte, aby bylo doma v rámci přípravy na vyučování i na účast ve vyučování podporováno. Učitelé upozorňují na případy, kdy rodiče neplní svůj dohodnutý podíl na IVP, další neplní dohodnutá pravidla a postupy učení doma. Velmi často se objevuje hodnocení učitelů, že rodiče chápou diagnózu stanovenou pedagogicko-psychologickou poradnou jako snížení vzdělávacích nároků na dítě, požadují pro dítě ne podporu, ale úlevy, průběh a výsledky práce dítěte jsou pak pod jeho možnosti a tento postoj přenáší i na postoj dítěte.

2. SLOŽENÍ TŘÍDY

Učitelé – účastníci rozhovorů usilují při výuce a při práci s třídou v každodenním životě školy naplňovat rozdílné vzdělávací potřeby a respektovat rozdílné vzdělávací možnosti jednotlivých žáků v heterogenní třídě.

To podle nich od nich samých vyžaduje:

- znalost žáků;
 - učitel potřebuje umět používat postupy vstupní, průběžné a výstupní pedagogické diagnostiky jednotlivých žáků, skupin a celé třídy a využívat ji pro rozhodování o odpovídající podpoře učení a rozvoje všech žáků třídy a pro hodnocení dosahovaného pokroku – k tomu potřebuje nejen znalost, ale i vytvoření prostoru pro uskutečňování pravidelné diagnostiky;
 - učitel má předávat a sdílet získané poznatky s ostatními pedagogy ve sboru, aby práce s žáky byla koncepční, systematická a komplexní;
 - učitel potřebuje využívat poradenské služby poskytované podpůrnými pozicemi ve škole i mimo ni (poznatky a metodická doporučení speciálněpedagogického centra a pedagogicko-psychologické poradny, další případní experti participující na podpoře pedagogů) jak dlouhodobě při promyšlené práci s žákem, tak při řešení konkrétních, akutních nečekaných situací, kdy si neví rady;
 - učitelé pocít'ují, že je potřebné poskytovat informace o žákovi při přechodu na další stupeň vzdělávání, zvláště o žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Žádný takový postup však nebyl vytvořen. Totéž by uvítali při



přechodu dětí z mateřských škol. V rozhovorech s učitelkami MŠ se objevilo, že ony by měly zájem předávat portfolia dětí do základní školy, kam vstupují. Některé základní školy se se svými budoucími žáky v prostředí MŠ seznamují, pokud z ní obvykle děti přicházejí k nim do školy;

- akceptaci žáků,
 - aby skutečně byli s to vytvářet podmínky pro kvalitní a úspěšné učení všech žáků ve společném vzdělávání – žáků s problémy, „neviditelných žáků“, kteří se nijak výrazně neprojevují, žáků s různými druhy nadání, žáků s kombinací speciálních vzdělávacích potřeb;
- spoluutváření žádoucího klimatu třídy.

Zvladatelnost kvalitní výuky ve společném vzdělávání je podle dotazovaných učitelů limitována procentuálním zastoupením žáků se SVP ve třídě: vyšší zastoupení ovlivňuje plánování, uskutečnění i hodnocení výuky všech a možnosti diferenciaci a individualizace a kombinace různých druhů speciálních vzdělávacích potřeb v jedné třídě, jestliže vyžadují odlišné přístupy a postupy. Rozhodující pro uskutečnění společného vzdělávání je podle učitelů i míra náročnosti poskytované podpory. Učitelé by uvítali nižší počet žáků v heterogenní třídě nebo tandemovou výuku dvou učitelů nebo učitele a speciálního pedagoga; asistent pedagoga zvládnutí situace sice pomáhá, ale podle vyjádření některých učitelů jde o náhradní (nouzové) a neplnohodnotné řešení.

Při hodnocení podmínek pro výuku v modu společného vzdělávání učitelé byli pojmenováni další významný faktor – požadavek na vysokou profesní a osobnostní zdatnost učitele. Někteří dotazovaní učitelé vyjadřují o své zdatnosti pro uskutečňování společného vzdělávání ve stávajících podmínkách pochybnosti.

3. ORGANIZACE VÝUKY

Učitelé upozorňují na nutnost vstupních i průběžných změn ve výuce ve společném vzdělávání – tedy:

- Výukové postupy
 - je nutné měnit podle konkrétních podmínek, které jsou rozdílné třída od třídy a v jedné třídě se proměňují v čase; učitel hledá účinné postupy, některé ale nemůže použít, omezení výběru je dáno potřebnými podmínkami pro uskutečnění – např. příliš vysoký počet žáků ve třídě, způsob organizace vyučování zvláště na 2. stupni, jeden samotný učitel ve třídě;



- diferencovanou výuku realizují ve skupinách, přihlížejí ke stylu učení žáků, hledají nebo sami vytvářejí diferencované učební úlohy k stejnému učebnímu problému - kromě matematiky, kde učitelé často sdílejí, většinou si každý učitel sám vytváří sadu diferencovaných úloh, protože je nemá k dispozici, učebnice je neobsahují a metodické podklady chybí.
- Zvládající učení / mastery learning
 - pokud učitel usiluje o úspěch v učení všech žáků, zastává přesvědčení, na základě kterého usiluje vytvářet podmínky pro individualizované zvládnání učiva žákem (rozdílný čas, tempo, odlišně rozkrokový postup podle míry náročnosti...).
- Vrstevnické učení / peer teaching
 - učitelé se snaží využívat rozdílnost žáků při společném učení, kdy žáci rychleji a lépe zvládající učivo vysvětlují, odpovídají na otázky aj. svým vrstevníkům. Tato činnost má však spíše podpůrný význam pro organizaci výuky, pedagogická reflexe přínosů pro obě skupiny žáků nebývá systematická – učitelům se ani většinou nedostalo metodické přípravy pro tento typ řízení výuky a hodnocení jejích výsledků.

Část opatření k zajištění odpovídající organizaci výuky a řízení učení je závislá na organizaci vyučování v rámci celého stupně nebo školy.

4. VÝSLEDKY UČENÍ A JEJICH HODNOCENÍ

Učitelé se podle svých vyjádření potýkají s problémem výsledků učení – potřebují si vůbec ujasnit, které výsledky učení očekávají u třídy a jednotlivých žáků, stanovit si strukturu výsledků a jejich nárůst v časovém kontinuu.

Jako potřebné označují:

- stanovení očekávaných výsledků učení
 - pro to ale potřebují vymezit jádro vzdělávacího obsahu: co je vlastně minimální obsah, který je nutný pro žákovo základní vzdělání a je potřebný i pro zvládnání navazujících obsahů jak v předmětu samém, tak v dalších předmětech i v dalším stupni vzdělávání, co je optimální a co rozšiřující a prohlubující, co z toho pro koho. RVP ZV jim poskytuje pouze doporučený obsah. V některých



- školách učitelé v rámci předmětových komisí se pokoušejí stanovit jádro předmětu konsensuálně;
- kompetenční model: v některých případech si vytvářejí pro konstrukci výsledků učení kompetenční model, který umožňuje akceptovat rozdílnost v možném výkonu (dosahované kompetence mohou mít různou úroveň, přesto žák zvládne požadované výsledky).
 - v některých předmětech (dějepis, fyzika) uváděli někteří učitelé, že nevědí, jak pracovat s vymezením učiva pro podporu žáka v podobě úpravy vzdělávacího obsahu a očekávaných výsledků učení. Potřebovali by metodickou podporu oborové didaktiky, která jim chybí, konkrétní postup by proto rádi našli v doporučení pedagogicko-psychologické poradny, což ale není jejím úkolem;
 - druhy hodnocení a funkce
 - při užívání různých druhů hodnocení někteří učitelé mají potíže využívat jednotlivé funkce hodnocení a volit tomu odpovídající postupy, někteří formativní hodnocení zaměňují za formu slovního hodnocení, potýkají se s hodnotící normou skupinovou, individuální a se zaměňováním hodnocení a klasifikace;
 - u klasifikace pak v některých školách narážejí jednotliví učitelé na školní klasifikační řád, který je v jejich snahách po individualizaci limituje;
 - v případě výstupního hodnocení pak projevují učitelé pochybnosti nad sumativním hodnocením, kdy na vysvědčení při přechodu na další střední školu klasifikace v některých případech nenese reálnou informaci o vzdělávacích výsledcích žáka se SVP, a rodiče i střední škola pracují se sdělením o školním prospěchu, které může být zavádějící pro jejich rozhodování o volbě vzdělávací dráhy a v přijímacím řízení;
 - koncept spravedlivosti ve vzdělávání
 - spravedlivost v přístupu ke vzdělání, spravedlivost v užívání metod a forem výuky podle specifických potřeb, spravedlivost v poskytování podmínek pro dosahování výsledků učení: někteří z učitelů v rozhovorech zastávají méně rozvinutý koncept spravedlivosti a pochybují o inkluzivním přístupu ve vzdělávání z tohoto důvodu obecně, konkrétně pak mají pochybnosti nad spravedlivostí svého hodnocení vůči různým žákům ve třídě – individualizace



podmínek pro učení pro ně končí na úrovni podpory v procesu učení, výsledky učení by ale hodnotili nediferencovaně podle jednotné normy.

5. SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ A FUNKCE ŠKOLY

Vícero učitelů si klade ve vztahu ke svému pojetí výuky a vzdělávání otázku, zda implementace společného vzdělávání podporuje naplňování všech funkcí školy. Princip společného vzdělávání i podle výsledků kvantitativního šetření podporuje podle učitelů socializační a výchovnou funkci školy u všech žáků.

- Jako problém pak ale mnozí vidí naplňování vzdělávací funkce – umožnit všem žákům dosáhnout kvalitního vzdělání. Pochybnosti nad ohrožením kvality popisují
 - u žáků s LMP v modu inkluzivní výuky, zvláště na 2. stupni,
 - u žáků nadaných,
 - u žáků, kterým není přiznáno poskytování speciální pedagogické podpory, ale učitel jim v rámci společné výuky věnuje méně pozornosti a podpory, než by potřebovali, protože se soustředí na žáky se SVP.
- Jako profesní problém pak vnímají naplňování své úlohy učitele
 - poskytovat všem žákům podnětné prostředí pro jejich učení,
 - umožnit každému žákovi dosáhnout maximální úrovně jeho potenciálu.

Věnovali jsme se popisu identifikovaných problémů při výuce ve společném vzdělávání; tyto problémy označili sami učitelé se zkušeností s prací v heterogenní třídě působící ve školách, které se snaží zvládat požadavky společného vzdělávání nejen administrativně, ale v oblasti pedagogické. Cílem těchto škol, jak svědčí rozhovory s vedením, je prospívání jejich žáků (nejen ve smyslu školního prospěchu) – reflektují přitom fyzickou, sociální, duševní, mnozí i duchovní stránku procesů, probíhajících ve škole. U vzdělávání vnímají nejen rozměr současnosti – ukotvení žáků i školy v aktuální každodennosti, ale pocítují i význam pro utváření budoucnosti svých žáků – kvality jejich života a životního plánu.

LITERATURA

ČESKÁ REPUBLIKA (2015). 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. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2015, částka 37, s. 1384–1398.

HAUG, Peder (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Education*. 19(3), 206–217.



- LINDQVIST, Gunilla a Claes NILHOLM (2014). Promoting inclusion? 'Inclusive' and effective head teachers' descriptions of their work. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 74–90.
- TOMKOVÁ, Anna a Helena HEJLOVÁ (2018). Pedagogické procesy v podmínkách společného vzdělávání a jejich výzkum. *Slavonic Pedagogic Studies Journal*. 7(2), 247-268.
- VISLIE, Lise (2003). From Integration to Inclusion: Focusing Global Trends and Changes in the Western European Societies. *European Journal of Special Needs Education*. 18 (1), 17–35.