



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



Inspirativní příklady z praxe

z výzkumného šetření KA2 projektu APIV A

Výsledky doceňujícího výzkumu

Praha 2018

www.apiva.cz

APIVA

Obsah

Úvod	3
Když učitel pozoruje žáka.....	6
Žáci tvoří a prezentují svá žákovská portfolia.....	12
Škola organizuje učební/studijní skupiny... ..	19
Provázení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami při přechodu na běžnou základní školu	25

Úvod

Čtyři příklady inspirativní praxe vznikly v rámci doceňujícího výzkumu v první etapě smíšeného kvalitativního a kvantitativního výzkumu, s těžištěm ve výzkumu kvalitativním, v rámci aktivity KA2 projektu APIV A, jež sleduje realizaci vzdělávacích procesů ve společném vzdělávání. Při kvalitativních šetřeních ve 12 školách byly respondenty pojmenovány nebo výzkumem identifikovány různé problémy a obtíže učitelů při výuce v rámci společného vzdělávání. Na základě těchto zjištění probíhal doplňující výzkum doceňujícího charakteru. Příklady inspirativní praxe jsou pak výslednou ukázkou řešení ze škol, které se s těmito problémy určitým způsobem vypořádávají, a lze je sdílet nebo pomocí nich porozumět postupům učitelů.

Zvolené **inspirativní příklady** mají dvě rozdílné **funkce**:

- 1) nabízejí inspiraci pro školskou a školní praxi,
- 2) stejně významná je metodologická podpora dalších výzkumných postupů ve smíšeném designu výzkumného šetření i konkrétní výzkumné výsledky.

1. Doceňující výzkum (Appreciative inquiry)

Doceňující výzkum je jednou variantou akčního výzkumu zaměřeného na sociální procesy, i když výzkumník nemusí být zároveň účastníkem změn v probíhající a zároveň zkoumané realitě. Pro účely šetření představuje tento výzkum metodologické pozadí, na němž je možno argumentovat, jaké může mít systematické sledování výuky vliv na kvalitu společného vzdělávání ve školách, popisy a analýza sledovaných jevů má následující dopady: výzkumné na jedné straně a inspirující praxi škol na straně druhé:

- 1) Přináší poznatky o podmínkách pedagogických procesů na školách - výzkumný přínos;
- 2) Podává vhled do uvažování subjektů, osob, které jsou sledovanými procesy přímo dotčeny - výzkumný přínos;
- 3) Pomáhá uvědomit si zřetelněji podstatu a souvislosti sledovaného jevu/procesu - přínos pro praktická řešení;
- 4) Zhodnocuje procesy, na něž je zaměřena pozornost, a tím otevírá prostor pro inspirace, nápady, tvořivá řešení s ohledem na podmínky - přínos pro praktická řešení;
- 5) Inspiruje školy v podobných podmínkách - příklady dobré praxe.

2. Cíle doceňujícího výzkumu v rámci aktivity KA2

- 1) Identifikovat pedagogické procesy, které jsou dobré pro společné vzdělávání.
- 2) Představit vizi procesů, které by mohly být realizovány v blízké budoucnosti v běžných školách.
- 3) Doporučit plánovat vzdělávací procesy ve školách s upřednostňováním těch procesů, které by mohly být dobře uskutečnitelné a mít žádoucí výsledky.
- 4) Doporučit implementovat představené postupy v praxi.

3. Čtyři příklady inspirativní praxe jako vybrané výsledky doceňujícího výzkumu

Zpracované příklady představují poznatky o jevech společného vzdělávání, které byly identifikovány v praxi škol jako důležité a v některých sledovaných školách je lze hodnotit jako deficitní: (A) pozorování žáka a žakovské skupiny, (B) učící se skupiny napříč třídami uvnitř

ročníku, (C) žákovské portfolio, (D) přechod žáka ze speciální školy do školy hlavního vzdělávacího proudu. Všechny příklady připravené za první etapu se vztahují k činnosti učitele, kterou vnímáme jako základ podporující výuky pro všechny žáky v rámci společného vzdělávání, kteří podporu v různé míře a různého typu pro své učení i rozvoj potřebují.

Příklady ukazují konkrétní pedagogické postupy, které v těchto případech slouží k podpoře všech žáků ve společném vzdělávání. Umožňují poskytovat diferencovanou nebo individualizovanou podporu žákům podle jejich potřeb a možností a to takového druhu, jak ji může identifikovat sám učitel nebo škola bez nutnosti využívat podpůrná pracoviště pedagogicko-psychologického poradenství nebo jinou podporu zvenku (v modifikované podobě to platí i o praxi doprovázení přechodu žáka ze speciální školy do školy inkluzivní).

4. Pojetí zpracování příkladů

Příklady jsou uvozeny zarámováním do pedagogického kontextu a vymezením předkládaných postupů, následně jsou postupy popisovány na konkrétních příkladech ze škol a na závěr jsou poskytnuta zobecňující metodická doporučení pro užití postupů identifikovaných dobrou praxí. Pokud existuje využitelná odborná pedagogická literatura, je uvedena jako další zdroj.

Nejedná se o metodické návody ani o pouhé popisy konkrétních případů, předkládané pedagogické postupy je třeba konkretizovat a transponovat pro konkrétní situaci učitele, jeho žáků, školy, jejich možností a podmínek.

5. Anotace příkladů

Příklad (A) – Když učitele pozoruje

Příklad vznikl na základě nutnosti ve školách diagnostikovat učitelem potřeby a možnosti žáka, aby mu mohl poskytnout účinnou individualizovanou nebo diferencovanou podporu. Základem pro počáteční i průběžnou diagnostiku žáka a jeho učení je pozorování. Příklad předkládá zkušenost učitelky na 1. stupni, která systematicky zvažuje a poskytuje podporu svým žákům a cílevědomě pro to využívá pozorování.

Příklad (B) - Žáci tvoří a prezentují svá žákovská portfolia...

Příklad představuje užití žákovského portfolia jako prostředku nebo nástroje, který podporuje aktivní učení, individualizovanou výuku a formativní hodnocení a sebehodnocení žáků. Je ukázkou jednoho z funkčních pedagogických prostředků, které podporují efektivní učení také žáků s odlišnými vzdělávacími potřebami v kontextu společného vzdělávání.

Příklad (C) - Škola organizuje učební/studijní skupiny...

Ke společnému vzdělávání žáků je potřeba mít připravené učební prostředí, které podporuje rozvoj a učení žáků s různorodými potřebami. Pro diferenciaci a individualizaci výuky a učení žáků je nutné vytvářet organizační podmínky učení, jedním z kroků jsou změny v organizačních formách vyučování. Příklad seznamuje s diferenciací výuky a učení v učebních skupinách napříč ročníkem.

Příklad (D) - Provázení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami při přechodu na běžnou základní školu

Příklad představuje možný pedagogický postup podporující přechod žáka se SVP do běžné školy vytvořený cíleně učiteli speciální školy. Ukazuje metodicky zvládaný proces přechodu vyžadující spolupráci speciální a inkluzivní základní školy a představuje roli tzv. doprovázejícího učitele, který žáka na jeho přechodu doprovází fyzicky i iniciačně.

Když učitel pozoruje žáka....

...dělá to z podstaty profese přirozeně, spontánně a také komplexně. Každý učitel potvrdí, že pozoruje žáky, aby mohl volit vhodné postupy, hodnotit pokroky a dávat podněty, dělá vlastně pedagogickou diagnostiku.¹ Jelikož je pozorování přirozenou součástí učitelovy práce, každý jej nějak provádí, funguje mu, a na jeho základě dává zpětnou vazbu, je na místě otázka, proč jej rozebírat?

Důvod spočívá ve faktu, že na žáka jsou po vstupu do povinného vzdělávání kladeny nároky, aby zvládl požadované kompetence, přitom je ve věku, kdy do všech činností vkládá celou svou bytost. Přestože se postupně přidávají naučené reakce, osvojované algoritmy řešení učebních zadání, dovednost reagovat v sociálních situacích a přestože žák prochází vývojovými stádii, je na základní škole stále v období, kdy se utváří jeho osobnost. Utváří se jeho učební styl a jeho varianty, utváří se jeho sebepojetí, osobní i sociální identita. To všechno jsou důvody, aby podněty, které učitel nabízí, byly co nejvíce adresné, šité žákovi na míru.

Jak je učiteli chápáno pozorování

Učitelé ve škole, v níž je záměrné pozorování žáků nezbytnou a vyřčenou podmínkou rozhodování o tom, jak koho učit, rozumějí pozorováním **vnímání impulsů, které od žáka přicházejí**. Jednoduše řečeno – vnímání dítěte v roli žáka, žakovské třídy případně učící se žakovské skupiny. Je to naladění na žákovu osobnost a myšlení při učebních procesech a situacích. Impulsy od dítěte, kterým je přitom učitel otevřen, vstupují do jeho původní představy o učivu a postupech jeho osvojování žáky, pozměňují ji a dávají učiteli směr pro nabízení podnětů v učení. Týká se to samozřejmě jak **učení kognitivního, tak prožitkově postojevého, psychomotorického i sociálního**. Učitelé vysvětlují, že je pro ně pozorování velmi mocným nástrojem pro vyučování především tehdy, je-li vědomé. Co to znamená? Vědomé pozorování předpokládá systematickosti a umění odstoupit od své myšlenky. Jak učitelé tyto dvě kvality popisují?

Má-li být, podle učitelské zkušenosti, pozorování systematické, je důležitý **pozorovací čas a zaměřenost pozornosti**.

Pozorovací čas souvisí s **reakcí na žáka**. Učitel je s ním v kontaktu buď okamžitou intervencí, nebo v interakci krátkodobé nebo dlouhodobé. Zatímco při okamžité interakci jde o aktuální vnímání potřeby žáka, kterou učitel myslí například potvrzení jeho postupu, individuální motivaci, opětovné vysvětlení apod. Při tom, co učitelé označují jako krátkodobá intervence, mají na mysli časové rozmezí, kdy je systematické pozorování vázáno na práci skupiny a jednotlivců v ní nebo naopak na různou podporu jednotlivcům při samostatné práci.

Pozorují se tak spíše **sociální situace ve výuce**, především při skupinové nebo naopak individuální práci žáků. Učitelé si všimli, že se ve třídě se tyto situace opakují. V jednotlivých třídách tak na ně učitel mohl být připraven a mohl je korigovat zejména tím, že buď přerušil, nebo naopak zahájil individuální práci s žákem, zatímco ostatní pracovali ve skupině nebo ve dvojici, případně samostatně. Vypozerovat lze také, zda žák lépe nebo raději pracuje ve skupině nebo samostatně, zda úkol spíše dokončí nebo spíše rozvíjí ve skupině nebo sám. Lze tak usuzovat na tendenci k extraverci nebo introverzi. Sejde-li se více žáků ve skupině, např. 5 - 6, pak se učitelé zaměřují také na to, aby vypozerovali, „zda to není jen o komunikaci“, případně navíc mimo učivo, ale i o učivu. Jinak je třeba zasáhnout.

Aby mohl učitel pozorování při samostatné nebo skupinové práci dělat, je ale nezbytnou **podmínkou**, aby všichni **respektovali dohodnutá pravidla chování**.

Dlouhodobé pozorování už se týká změn ve výuce pro daného žáka podle toho, jak pracuje, co mu dělá potíže, případně v čem projevuje nějaké rozvinutější znalosti a schopnosti. Při něm pomáhá, když si učitel představí, že je individuálním učitelem právě tohoto žáka a klade si následující otázky:

- *Co ho nebo ji zajímá?*
- *Jak porozumí zadání? Jak řeší úkol?*
- *Jak obtížný a typově charakteristický úkol je pro ně snadný a jaký je naopak výzvou?*
- *Je schopen pojmout více kroků nebo pokynů v zadání?*

Aby učitel vyzpozoval, jak žák zadání porozumí, je třeba nechávat žáky, aby si se zadáním nejprve poradili sami. Pomoc nabídnout, ale až budou sami chtít.

Doporučení zkušeného učitele

1. Charakteristika pozorování

- Učitel, zkušený s tímto typem pozorování, doporučuje, aby učitelé **nepředjímali**, jakou podporu bude žák potřebovat, byť mají v hlavě např. rámec z pedagogicko - psychologické poradny. Nespěchat a počkat, až si dítě řekne o pomoc samo. Pro učení každého jednotlivce je důležitější, aby žáci dělali co nejvíce sami, aby se nejprve poradili mezi sebou, aby se učili navzájem, protože se zdá, že učení je pak trvalejší.

Je také potřeba nechávat žáky vybrat, dávat jim k tomu příležitost nabídkou diferencovaných úkolů (např. při písémkách si děti mohou vybrat z různých typů úkolů, které ale obsahují stejné učivo, je-li pro ně vybraný úkol těžký, mohou jej jednou změnit), alespoň někdy respektovat různé tempo práce.

- Učitel také doporučuje **uvědomovat si reakce dětí na své otázky** týkající se učiva. Má na mysli především ten typ otázek, kterými se daří žáky navést na „jejich“ formulaci poznání nebo postupu. I to je pro účely dlouhodobého pozorování žádoucí, byť může být pro učitele těžké otázky formulovat, nedat přímou radu, když samozřejmě postupy a výsledky zná, a navíc sledovat myšlení žáků. V tom mohou pomoci, podle názoru učitele, který se snaží takto učit, různé specializované kurzy zaměřené právě na stimulaci žákova myšlení (Čtením a psaním ke kritickému myšlení, dílny čtení, filozofie pro děti, postupy pro samoregulaci učení a nabídky typů úkolů např. podle typologie učebních stylů v osobnostní typologii MBTI²).
- Další otázky pro dlouhodobé pozorování žáka, které učitel doporučuje, jsou:

- *Čím jej lze motivovat?*
- *Kdy dává pozor, soustředí se?*
- *Jak reaguje na hodnocení?*
- *Zda potřebuje ujišťování, že postupuje správně nebo zda mu stačí rámec?*
- *Za jakým podmínek se mu může lépe dařit?*
- *Co potřebuje vědět? Proč to potřebuje vědět?*

- Tento učitel také zdůrazňuje, že **pozorovací čas je tím větší, čím více jsou žáci sami tvůrci procesu učení**, které učitel iniciuje a pro které vytváří učební prostředí. Frontální výuka tento čas nabízí jen ve velmi omezené míře.
V současnosti požadovaný a zdůvodněný zřetel k rozdílným potřebám žáků při učení přesouvá více učitelovy energie do přípravy činností, prostředí a zadání než do přímé řízenosti v hodinách. Je to přesun od toho, aby se učitel soustředil více na své mentální procesy a obsahy vázané na učivo, k většímu soustředění se na mentální a metakognitivní procesy u žáka, a právě to opět vyžaduje menší přímé řízení. Učitel v takové organizaci výuky říká: mohu opustit práci a soustředit se na pozorování, mohu se zaměřit na jednoho žáka, přesunout pozornost k druhému, na skupinu, která pracuje jinde, na interakce mezi žáky nebo mezi žákem a asistentem pedagoga nebo případně druhým učitelem.
- S tím souvisí i **prohloubení pedagogické diagnostiky**, tedy jak žáka co nejvíce podpořit při učení, jak jeho učení iniciovat a hodnotit. Učitelé se shodují na tom, že je-li čas na pozorování, jsou žáci většinou dobře čitelní. U těch méně čitelných, jako jsou děti s úzkostí, nezralé hlavně sociálně nebo také v případech poruch chování, je informace z vyšetření z poradny nebo od jiného odborníka nezbytná. V těchto případech je také nutná spolupráce s rodinou, to zejména u dětí s problémy v chování.

2. Charakteristika pozorování

- Druhou už výše zmíněnou charakteristikou pozorování, kterou učitel hledající, jak dobře učit a pozorovat, nazval **uměním odstoupit od své myšlenky**.
Umění odstoupit od své myšlenky, ať je jí připravený koncept učiva, představa o procesech jeho osvojování nebo představa o výsledku učení případně představa žádoucího chování žáka, je skutečně mistrovská učitelova dovednost.
Přiblížíme si ji na pozadí jedné z teorií o vyučovacích učitelských stylech. Nabízí ji autoři Fenstermacher a Soltis³ v práci Vyučovací styly učitele. Vymezují v ní tři základní styly nesouvisející ani tolik se způsoby vedení a řízení obecně, tedy se stylem demokratickým, autoritativním a liberálním, naopak jsou více odvozeny ze vzdělávací praxe.
 1. Dovednost ustoupit od své myšlenky je nejsnadnější pro učitele pracujícího tzv. **facilitačním stylem**. Pro něj je nejdůležitější rozvoj žáků, jejich identity, žák má být při učení aktivní, má být „subjektem svého učení“, učitel je nastaven na vnímání jeho rozvojových potřeb, všímá si rozhodnutí, které žák dělá, jeho postupů a reakcí. Výuka je spíše uvolněná, motivující, žáci mají prostor pro dotazy, vlastní myšlenky, pocity. Učitel přestavuje učivo tak, jako by bylo vybráno právě pro jeho žáky, a umožňuje jim tak nalézat jeho smysl.
 2. Domýšlíme-li rizika, vidíme je tehdy, kdy jsou postupy příliš liberální, kdy důraz na dobré vztahy se žáky může vést k odklonu od cílů v učivu.
 3. Dalším stylem popisovaným Fenstermacherem a Soltisem je **styl exekutivní**. Učitel je jakoby v roli manažera, je orientovaný na výkon a poskytuje pro něj žákům co nejlepší podpory, zdůrazňuje systematickosti vědění, uspořádávání. Každé nové učení je propojováno s předchozím, utříděnost umožňuje dobře stanovovat kritéria hodnocení,

které je pak vztahováno k obsahové hodnotící normě. Proto musí být učitel důsledný a co nejvíce spravedlivý. Atmosféra je pracovní, děti jsou motivovány výkonem a odměnou za něj, jsou vedeny k hrdosti nad tím, co se už naučily.

Pokud zde domýšlíme rizika, mohou být v přílišné manipulovatelnosti osobností dítěte, žáci mají přesně následovat „učitelem vyšlapané cestičky vědění“.

4. Poslední ze tří stylů je **styl pragmatický**. Jeho podstatou je snaha uvádět děti do porozumění světu. Učitel bere žáky jako lidi, kteří jsou schopni přemýšlet o světě a o sobě. Nabízí učivo tak, aby o něm žáci přemýšleli, nalézali zobecnění, spojovali je se životem, důležité jsou pro něj tzv. velké myšlenky, důležité zkušenosti, hodnoty a ideály. Jde příkladem, kterým mohou být žáci být velmi silně ovlivněni.

V tom může být riziko, neboť učitel se může dostat do situace, kdy při podpoře učení může upřednostňovat svou motivaci před motivací žakovou, neboť právě tu chce svým příkladem přetvořit.

Zdůvodňování pozorování žáka:

Teorie vyučovacích stylů učitelům potvrzuje **tři hlavní důvody**, které uvádějí jako argumenty, proč se pozorováním žáka zabývat.

- Prvním důvodem je, že **pozorováním žáka lze pochopit**, jak ho rozvíjet tak, aby mohl porozumět sobě a svému učení a současně se vyhnout riziku nahrazovat svými motivy žáka při učení (co si myslím já jako učitel, že by mělo žáka zajímat, důvody, proč by měl něco dělat apod.).
- Druhým důvodem je možnost **vyhnout se** při přípravě a organizaci vhodného učebního prostředí, materiálů, pomůcek a času pro učení současně **riziku vodění žáka** po učitelových cestách, z nichž žák nemůže vystoupit bez rizika chyby, vnímané jako nežádoucí zdržení.
- Třetím důvodem je zaměřit se na vyučování tak, aby **se žák učil** o světě, sobě, druhých a současně se **vyhnout riziku**, kdy učitel je garantem velké myšlenky nebo algoritmů řešení učebních zadání a kdy jsou tyto žákům předkládány **bez ohledu na** jejich motivační zaměřenost, zájmy, případně i věkové či jiné **možnosti**.

Zaměřenost pozornosti souvisí s tím, co lze pozorovat, co je pozorování dostupné. Učitelé, kteří mají dlouhodobou zkušenost z pozorování, se shodují na tom, že je třeba **se zaměřit na kompetence žáka**, tedy zejména na vše, co je spojené s tím, jak se žák učí, jak plánuje práci, jak si ji organizuje, jak plní termíny a úkoly, a jak jedná, jak komunikuje ve skupině, jak přijme cizí návrh, jak prosazuje svůj, jak navazuje vztahy, jak se orientuje v sociálních situacích a jak je řeší.

Učitelé, kteří ve svém vyučovacím stylu mají nižší přímou řízenost ve třídě, pozorují především rozvíjející se kompetence žáka, obecné resp. klíčové kompetence a konkrétní, vázané na typ učiva. To, co je pozorováno, je zohledňováno při hodnocení a sebehodnotících pobídek v rámci učiva.

Někteří učitelé docházejí k poznání, že není-li problém v sociálních kompetencích, nebývá obvykle problém s učivem a učení jde tzv. samo, pro učební výkon nemusí tedy být vždy určující jen intelekt žáka.

Inspirativní příklady pro vytváření podmínek podporujících učení žáků

Tam, kde problémy v sociálním chování a jednání jsou, tedy zejména u dětí sociálně nezralých, učitelé vyzorovali, že spíše tito žáci většinou řeší to, že někdo jiný má například úlevu, může dělat něco jinak nebo jindy apod. a hodnotí to jako nespravedlnost.

Učitelé získali zkušenost, že mají-li žáci více prostoru pro to, aby se učili sami, tyto potíže postupně odeznívají.

Kritická místa

Kritická místa jsou v **prepubertálním období**, kdy je třeba žákům dávat argumenty pro odlišné podpory potřebným a zvědomovat jejich vlastní učební zkušenost, tedy na konci 1. stupně a pak v 7. ročníku, kdy vrcholí puberta, kdy se obzor žáků rozšiřuje a vnímání podpor pro žáky, kteří nemohou být z různých příčin do tohoto procesu začlenění (většinou zdravotní a intelektové znevýhodnění), se jeví opět jako nespravedlivé neboť „úlevy a ohledy“ vedou na pohled k snadněji získanému úspěchu, než u nich samých.

V celistvém, komplexním pohledu je proto vhodné všimnout si, jaké jsou interakce dítěte s okolím, „jakou šíří atmosféru“. V této souvislosti je zajímavá zkušenost učitelů ze školy, kde je na pozorování a sdílení pozorovaného kladen důraz.

Zvýšenou pozornost vyžadují **žáci s problémy v sociální oblasti**. Protože rozvíjejí-li se žáci naopak v sociální oblasti dobře, „mají-li dobrou socialitu“, pak kognitivní učení není problém - existují pro ně různé pomůcky, materiály a postupy (pracovat se spolužákem, na počítači, s učitelem, dělat práci jinak nebo jinde atd.).

Informace nabízejí často i samotné otázky, které žáci kladou učiteli. Proto je někdy třeba řešit to, na co se děti ptají, a netrvat na splnění úkolu (odstoupit od své myšlenky).

Učitelé na základě své zkušenosti proto doporučují **pozorovat žáka v komplexní situaci, tedy mimo přímo řízenou činnost**. Sám učitel ale nejprve musí cítit, že informace o žákovi potřebuje. Teprve poté, co si to ujasní, lze se např. dlouhodobějším pozorováním pokoušet rozeznat, jestli případné potíže dítěte jsou ve snížení intelektu nebo v poruše učení nebo v něčem jiném.

Výsledky zkušeností učitelů z pozorování žáka si učitelé na jedné škole zformulovali do následujících principů.

Principy pozorování

Princip, který zachycuje, kdy může být pozorování účinnou informací pro zlepšení výuky a pro rozvíjení jednotlivce - sdílení pozorování.

Jedná se o pozorování jednoho dítěte více učiteli při různých činnostech a situacích. Je to důležité tam, kde ve třídě vyučuje více učitelů nebo působí jeden nebo více asistentů pedagoga. Ve sdílení je dobré informovat se např. o tom, co který učitel vyzkoušel a jak to fungovalo. *Vyzkoušel někdo něco jiného? Také se vám zdá, že to a to nefunguje? To a to jsem vymyslel/a pro tohoto žáka, můžeš zkoušet také na to myslet?* V případě tandemové výuky a podobných příležitostí lze pozorovat i interakci druhého učitele nebo asistenta pedagoga s dítětem.

Princip z hlediska komunikace: „pozoruji a reaguji“, „pozoruji a čekám na interakci od žáka“. Když se něco otevře, lze reagovat hned nebo počkat nejdéle týden.

Princip z hlediska kvality výuky: „pozoruji především žákovy kompetence v sociální oblasti a jak se žák učí“.

Princip zohledňující systematickosti pozorování klade otázku, zda systematicky zaznamenávat pozorované (např. u strategie funkčního pozorování se záznamy na škále). Pro některé účely, např. zdůvodňování určitého postupu nebo učební podpory a opory je vhodné dělat si systematické poznámky, nebo i strukturované záznamy z pozorování.

Na školách, kde je komunikace mezi pedagogy častá a bezprostřední, nejsou záznamy vždy nutné. Dokonce učitelé, kteří mají zkušenost s pozorovacími formuláři a návody, je nevyužívají, protože je považují za příliš analytické, neumožňující „načíst žáka komplexně jako osobnost“. Tito učitelé říkají, že jakmile pozorování „nazraje“, případně i tím, že je sdíleno, tak reagují.

To však není argument pro odmítání nácvičku (a formulářů) vnímání žáka pro pedagogickou diagnostiku v pregraduální učitelově přípravě nebo u začínajícího učitele. Pozorování však vždy musí být komplexní a dlouhodobé.

Princip pozorování všech dětí: přestože učitelská zkušenost potvrzuje, že odhadem 70 % žáků by nemuselo potřebovat zvýšenou pozornost a respektuje-li výuka možnost volby, zájmy, potřeby a motivovanost žáků, učí se sami, je třeba pozorovat všechny žáky. Zvýšenou pozornost pak je třeba věnovat žákům se SVP a nadaným. Dobrou otázkou u těchto žáků je: *Co je důvodem pro to, že ho nebo ji vnímám nebo vnímáme právě takto?* Odpověď obvykle vyžaduje konzultaci s rodiči a/nebo specialisty.

¹Pedagogická diagnostika má kromě jiného účel jednak pro diferenciaci výuky, jednak pro individualizaci výuky včetně hodnocení podle individuální vztahové normy. Diferenciaci výuky jsou myšleny různé typy úkolů, které se týkají stejného učiva. Nebo jejich různá obtížnost (například gradované úlohy v matematice), šíře nebo hloubka. Diferenciaci výuky je také myšleno zohledňování různého tempa práce u žáků, které souvisí s jejich psychickými charakteristikami. Individualizace výuky je realizována postupy „ušitými na míru“ žákovi, který má výraznější odlišnosti ohledně vzdělávacích potřeb. Je vyjádřena pedagogickými podporami nebo individuálním vzdělávacím plánem. Při ní, ale nejen při ní, se uplatňuje také hodnocení podle individuální vztahové normy, které posuzuje aktuální výkon žáka srovnáním s jeho výkony předchozími, nikoli s výkony spolužáků (sociální vztahová norma).

²Touto typologií se zabývají Šárka Miková a Jiřina Stang *Typologie osobnosti u dětí. Využití ve výchově a vzdělávání*. Praha: Portál, 2010.

³Gary D. Fenstermacher a Jonas F. Soltis *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008.

Příklad byl získán u učitelů 1. i 2. stupně ZŠ.

Žáci tvoří a prezentují svá žákovská portfolia...

příklad z praxe 1. stupně základní školy

Své důležité místo ve školní praxi postupně získávají žákovská portfolia a práce s nimi. Jsou charakterizována jako prostředky nebo nástroje, které podporují aktivní učení, individualizovanou výuku a formativní hodnocení a sebehodnocení žáků.¹ Představujeme je jako jeden z funkčních pedagogických prostředků podporujících efektivní učení žáků s odlišnými vzdělávacími potřebami v kontextu společného vzdělávání.

Žákovské portfolio vymezuje jako **uspořádaný a komentovaný soubor vybraných materiálů, dokumentujících procesy a výsledky učení žáka vzhledem ke vzdělávacím cílům**. Základem žákovských portfolií by měla být **autentická tvorba žáků a sebehodnotící formuláře**, i když tyto práce v realitě škol často doplňují i další materiály, jako jsou procvičovací úkoly, písemné práce či testy.

V pedagogické teorii i školní praxi se setkáváme s **různými pojetími, druhy a funkcemi žákovských portfolií**:

Žákovská portfolia slouží buď k průběžnému učení, dokumentování učení a pokroků v učení a k průběžnému formativnímu hodnocení (portfolia pracovní, procesní, dokumentační),

nebo k závěrečnému prezentování a hodnocení (portfolia reprezentační, reprezentačně-dokumentační, závěrečná, bilanční, výběrová, ukázková, hodnotící).

Některá pojetí žákovských portfolií² **základní funkce (k učení a k závěrečnému hodnocení)** zcela oddělují, jiná je však propojují a hledají cesty a možnosti kontinuální práce žáků s jejich portfolií. Dominance některé z funkcí se odráží také v charakteristice a řízení portfolií: čím víc portfolia slouží externímu závěrečnému hodnocení, tím víc jejich podobu, cíle, obsahy i formu řídí a svazují učitelé. Využívání žákovských portfolií při externím závěrečném hodnocení umožňuje autentické a komplexní hodnocení pokroků a výkonů žáků a hodnocení rozvoje klíčových kompetencí, v nichž se zobrazují také znalosti a jejich porozumění.

Hlavní **potenciál** práce se žákovskými portfolií však spatřujeme v podpoře aktivního učení žáka, v potenciálu portfolií pro podporu průběžného učení, individualizované výuky, formativního hodnocení a sebehodnocení žáků.

Ve školní praxi učitelé a žáci pracují se žákovskými **portfolií různého rozsahu**. Žáci zpracovávají portfolia vázaná na konkrétní vyučovací předmět, k jednotlivým projektům nebo tvoří velmi komplexní portfolia, která dokumentují rozvoj v celé šíři vzdělávání žáka včetně mimoškolních podnětů, v daném ročníku, na 1. nebo 2. stupni základní školy nebo dokonce během celého základního vzdělávání.

¹Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: PedF UK; Starý, K., & Laufková, V. et al. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál; Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.

Důležité pro objevování smyslu práce se žakovskými portfolii ve školním vzdělávání jsou **činnosti**, které práci žáků s portfolii provázejí. Chceme-li vidět efekty práce se žakovskými portfolii, musí jít o dlouhodobě opakované činnosti, mezi které patří tvorba a sbírání materiálů, jejich třídění, uspořádávání, komentování, související sebehodnocení a propojování sebehodnocení s materiály vkládanými do portfolií, sdílení obsahů portfolií a hlavně úspěchů, pokroků, ale i nedostatků s dalšími spolužáky, učitelem, rodiči, prezentování a obhajování portfolií a jejich jedinečných obsahů. Při práci s portfoliem se tak střídá skupinová a individuální práce žáků. Součástí všech těchto procesů je postupné úsilí o porozumění samotnému portfoliu a s ním spojeným činnostem a jejich významu pro učení a hodnocení každého žáka. Práce s portfolii, která předpokládá také samostatnou a skupinovou práci, umožňuje učiteli také komunikovat se žáky na zcela individuální úrovni a pozorovat žáky u jiných činností. Efektivní je, pokud si také učitel vede své portfolio a žákům modeluje jednotlivé očekávané činnosti a myšlenkové operace.

V základní škole převažuje **papírová forma** žakovských portfolií. Materiály žáci uspořádávají do desek. Informační technologie neproměňují nijak zásadně podstatu a smysl práce žáků s materiály v žakovských portfoliích.

Všechna pojetí, která využívají potenciální funkce portfolií podporovat žakovo aktivní učení, formativní a autentické závěrečné hodnocení, porozumění žáků procesům učení a umění se učit korespondují s myšlenkou společného vzdělávání a mohou být jedním z funkčních pedagogických prostředků této podpory. Vždy musí být **součástí celé promyšlené koncepce** učení a vyučování, zahrnující přemýšlení o cílech, obsazích, procesech učení i hodnocení a podmínkách, za kterých celý systém může fungovat.

Příkladem žakovského portfolia ze současné pedagogické praxe v konkrétním komplexním koncepčním záměru je:

Moje mistrovské dílo

Moje mistrovské dílo je žakovské portfolio, se kterým pracují žáci 1. stupně základní školy v jedné velké sídlištní základní škole, pod vedením učitelky, která je pro toto pojetí žakovského portfolia dlouhodobě motivovaná, průběžně procesy i výsledky práce s tímto portfoliem v jednotlivých třídách monitoruje, vyhodnocuje a koncepci nadále rozvíjí. Mistrovským dílem rozumí soubor žakovských prací, se kterými každý žák dále pracuje pro své učení a kterými prezentuje své pokroky a výsledky v učení. Mistrovské dílo má tedy svou pracovní a reprezentační verzi.

Základním **impulzem** ke koncipování žakovského portfolia v tomto popsaném konkrétním pojetí bylo hledání takových pedagogických prostředků učitelkou, které by podporovaly rozvoj osobnosti každého z jejích žáků, které by vedly žáky k tomu, aby si uvědomovali, v čem jsou dobří a jedineční, aby sami věděli, co dál chtějí zvládnout, aby posilovali svou sebedůvěru a aby si vážili sebe a své práce. Portfolio jako mistrovské dílo zdůrazňuje rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků rozvíjených napříč vyučovacími předměty na 1. stupni ZŠ s akcentem na rozvoj kompetence k učení a význam celoživotního učení. Je tedy svázáno s důrazem na určitý typ vzdělávacích cílů v základním vzdělávání. Dále je svázáno s procesy učení a hodnocení, ve kterých se počítá s aktivní rolí žáků v učení i hodnocení, s významem formativního hodnocení, sebehodnocení a vrstevnického hodnocení pro procesy i výsledky učení žáků.

Podstatou zavádění portfolia jako Mistrovského díla do učebních a hodnotících procesů ve třídě je **tvorba portfolií**. Žáci si své práce, které tvoří, zakládají, třídí je podle předmětů, témat a typů prací, vybírají ty, které jsou pro ně důležité, vybírají tzv. AHA práce, ústně nebo drobnými popisky je komentují, prezentují, obhajují, sdílejí.

Součástí úspěšné tvorby portfolia i jeho hodnocení je práce s **kritérii**. Kritéria dotvářejí žáci s učitelkou společně a jejich znění je povinnou součástí každého portfolia. Žáci 5. ročníku v uvedeném příkladu pracují s následujícími kritérii:

- „portfolio dělám sám, mám v něm AHA práce, porovnávám práce ve dvou zvolených oblastech, práce rozdělují podle systému, hlídám úpravu, mé portfolio začíná první stranou, kterou představuji sebe a kritéria dobrého portfolia.“²

Když k tvorbě portfolií přibudou také jejich prezentace, žáci s učitelkou dotvářejí také kritéria dobré prezentace:

- „své portfolio prezentuji samostatně a přehledně, mluvím o tom, v čem jsem se zlepšil a ukazuji důkazy, řídím si samostatně část dotazů a odpovědí.“ (viz Tomková, 2016, s. 163).

I když se konkrétní žakovská portfolia v daném koncepčním záměru do jisté míry podobají (podobná členění prací, podobné vkládané materiály), koncepce portfolia ani zvolená kritéria hodnocení žáky nijak neškátulkují, nerozdělují žáky na silné a slabé. Umožňují jim aktivně se podílet na svém učení, rozumět lépe tomu, v čem jsou dobří a co je baví, v čem se zlepšili a čím to bylo, v čem se mají zlepšit, umožňují jim uvidět to a ukázat to učitel, spolužákům, rodičům, sobě.

Pro přiblížení toho, jak konkrétní portfolia (mistrovská díla) vypadají a jak o významu portfolií uvažují sami žáci, nyní uvedeme dva příklady, které zpracovala ve své diplomové práci studentka oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ A. Hrubanová.

Ema

Ema je žákyní 5. ročníku ZŠ. Mistrovské dílo je podle jejích slov: „Důkaz, že se člověk něco naučil. Můžu se do něj podívat, kdybych něco zapomněla.“

Ema si své portfolio třídí zároveň podle předmětů a podle tříd. V úvodu svého portfolia má titulní stranu. Do svého reprezentačního portfolia zařadila i titulní stranu z první třídy, kdy si portfolio poprvé vytvářela.

Své mistrovské dílo rozdělila na tyto oblasti: sebehodnocení, výtvarná výchova, matematika, český jazyk, čtenářské listy, člověk a jeho svět. Ve svém portfoliu má AHA práce. Ema uvádí: „Aha práce je práce, díky níž jsem se něco nového dozvěděla.“

V rámci přípravy na závěrečnou prezentaci portfolia Ema porovnávala své výsledky ve výtvarné výchově, českém jazyce a v sebehodnocení. Ve výtvarné výchově vybrala jako ukázkou pokroku

²Tomková, A. (2016). Současné kurikulum primární školy v žakovských portfoliích. In Porubský, Š., Kosová, B. Wolhuter, Ch. et al. 2016. *Premeny školského kurikula (slovenská a česká skúsenosť)*. Banská Bystrica: Belianum, s. 158 - 172.

vybraný obrázek z 1. a 5. třídy. „V první třídě jsem neuměla tolik malovat, ale teď už mi to docela jde.“ Ema ráda maluje a je ostatními spolužáky považovaná za hlavního malíře ve třídě.

Při porovnávání sebehodnocení od 1. do 5. třídy k některým sebehodnocením Ema přiložila papírek, kde má napsáno, co už umí lépe.

Zakládání prací do portfolia nečinilo Emě nesnáze. Dle jejích slov pro ni ale bylo obtížné najít a roztřídit a vybrat práce. Ema využila i konzultace nad portfoliem nabízené paní učitelkou. Problém měla zpočátku s tím, jak si materiály roztřídit. „Paní učitelka mi poradila ty barevné lístečky. Lépe se v tom orientuji. Lístečky jsou dobře vidět.“ Ema mistrovské dílo zpestřila obrázky, které maluje na kroužku výtvarné výchovy. Při práci s portfoliem se Ema kromě dovedností třídit a vybírat práce naučila i dalším dovednostem pro život a komentuje to slovy: „Musela jsem být trpělivá.“

Při uvažování, jak by Ema své portfolio mohla ještě dál propracovat, navrhl, že by jej obohatila ještě o další AHA práce.

Šimon

Šimon je žákem 5. ročníku ZŠ. Pro Šimona je mistrovské dílo: „Povinnost, kterou jsem musel udělat s papíry.“ „Je hezké mít nějakou vzpomínku.“ Přínos mistrovského díla komentuje slovy: „Možná až budu starší, tak se na to podívám.“

Své mistrovské dílo si třídí nejen podle ročníků, předmětů, ale také podle data. Ve svém portfoliu má úvodní stranu. Vedle úvodní strany vložil ocenění od spolužáků. Dále zařadil kritéria reprezentačního portfolia. Součástí Šimonova portfolia je i několik AHA prací. Šimon říká: „Aha práce byly ty práce, které měly smysl. Něco jsem se díky nim dozvěděl.“

Do svého mistrovského díla shromáždil práce z těchto tří hlavních předmětů: matematika, český jazyk, člověk a jeho svět. Dále má v portfoliu všechny čtenářské listy a sebehodnocení.

Šimon si zakládal práce do portfolia průběžně a zakládání prací do portfolia považuje za snadné. Další očekávané činnosti s materiály však oddaloval. „Nejtěžší bylo přinutit se k tomu, abych si na to sednul a udělal to.“ „Těžké pro mě bylo zvolit si, co budu porovnávat a jaké práce si pro porovnání vyberu.“

Svůj pokrok se rozhodl ukázat na psaní. Jak sám ale uvádí, příště by svůj pokrok ve psaní a změnu písma mohl ukázat lépe, pomocí několika prací ze všech pěti ročníků, aby byl jeho pokrok ve psaní zřetelnější.

Šimona práce s portfoliem příliš nezaujala, ale jak sám říká, naučil se díky portfoliu další důležité dovednosti. „Při práci s portfoliem jsem se naučil roztřídit a seřadit si jednotlivé listy. Najít si systém. Také výdrž u věci – když něco rozdělám, nějaký dlouhodobý projekt, tak u toho zůstanu.“

Šimonovo portfolio je specifické tím, že se zaměřil pouze na obsah. Ve svém portfoliu neřeší grafickou úpravu. Z hlediska zadaných kritérií Šimon své mistrovské dílo vytvořil (zpracováno podle Hrubanová, A. Žakovské portfolio. Diplomová práce. PedF UK Praha, 2018, s. 76 -78).

Z hlediska využívání Mistrovského díla v kontextu společného vzdělávání se nyní více zaměříme na **charakteristiky žáků**, kteří tato portfolia vytvářejí, kteří tvoří třídu, ve které se učí žáci s různými potřebami i vnějšími podmínkami pro svůj rozvoj.

- Učitelka, které s portfolii jako Mistrovskými díly ve svých třídách dlouhodobě pracuje, konstatuje, že se žakovským portfoliem mohou pracovat ve třídě **všichni žáci**.

V jejích třídách se společně učí žáci s poruchami učení s projevy hyperaktivity, žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí i žáci nadaní. Sama mluví o svých třídách jako *pestrobarevných třídách, nevyjímaje odstíny šedi*.

Konstatuje, že většina žáků práci s portfoliem zvládá při dlouhodobém užívání bez nepřekonatelných problémů. Přijímají koncepci danou učitelkou a v daném pojetí své portfolio tvoří.

I když jen někteří zatím umějí jasně vyjádřit, proč své portfolio tvoří, mohou mezi těmito žáky krystalizovat studijní typy, žáci, kteří si umí řídit své učení, udržet si určitý systém, sami se dál učit.

- Podrobněji v souvislosti s uvažováním o funkčnosti portfolia v daném koncepčním záměru učitelka hovoří např. o žákovi, který má individuální vzdělávací plán, není samostatně schopen systému, neudrží pozornost, má diagnostikovanou dyslexii a poradnou doporučeno doučování a slovní hodnocení z českého jazyka, nemá dostatečnou podporu v rodinném zázemí, je na své učení i na práci s portfoliem doma sám. Ve třídě mu pomáhá celkově nastavený způsob práce se žákovskými portfolii, hlavně to, že slyší a pozoruje při práci s portfolii své spolužáky. Pomáhá mu prostředí, ve kterém, i když se zadržává, třída počká, až svou myšlenku vyjádří.
- Pokud jde bystré a nadané žáky, i ti ve třídách podle slov učitelky pracují s portfolii bez vážnějších problémů. Uvádí sice, že portfolio mohou tito žáci vnímat jako něco, co je zdržuje v jejich bádání a učení, nechtějí se třeba vracet dozadu, nechtějí si psát, protože to nepotřebují, např. řešení slovní úlohy hned vidí. Vést si portfolio ale snadno zvládají. Z pohledu učitelky portfolio i bystré a nadané žáky vede k uvědomování si toho, že se žák v něčem zlepšuje.

Pojetí portfolia jako Mistrovského díla umožňuje **přizpůsobit práci s portfoliem konkrétním potřebám žáka**, např. zaměřit se pouze na konkrétní kritérium, učební cíl a v něm dokázat, v čem a že se v tom žák zlepšil, rozvinul, posunul podle svých možností.

Učitelka nenutí pracovat všechny žáky jedním určeným způsobem, rovnoměrně na všem jako všichni žáci. Umožňuje žákům prohlubovat se v oblastech, které je zajímají.

Bystřejší a nadané žáky práce s portfoliem vede ve škole k tomu, aby nelenivěli a nestagnovali. I tito žáci si potřebují uvědomit význam systému v učení a v nabytých znalostech. I tito žáci prostřednictvím svého portfolia mohou identifikovat oblasti, ve kterých se mohou dál rozvíjet. Nejen pro práci s portfoliem je pestrá třída z hlediska potřeb i výkonů žáků cenná, protože žáci se vzájemně obohacují, vzájemně se podněcují k lepším výkonům a zároveň mohou jít i svou samostatnou cestou. Nadané a bystré děti táhnou dopředu také ostatní žáky.

Učitelka dále uvádí, že práce s portfoliem může vyhovovat jak introvertním, tak extravertním typům dětí. Introverti mohou pracovat především na tvorbě svého portfolia, extraverti si užijí prezentací a sdílení.

Portfolio v popisovaném pojetí umožňuje žákům projevit se jako studijní typy, ale nepodceňuje, naopak pozdvihuje další zájmy a dovednosti žáků. Portfolio umožňuje žákům prezentovat

pokroky a úspěchy v mimoškolní činnosti, sportu, uměleckých aktivitách, kuchařském umění, ručních pracích atd.

Reflexe konkrétního příkladu a shrnutí podmínek pro práci se žakovskými portfolii v uvedeném příkladu:

Mistrovské dílo je koncipováno s vysokou náročností na žáky 1. stupně i na profesní kompetence učitele. Učitelka vychází ve své práci na 1. stupni základní školy z poznávání silných a slabých stránek žáků, jejich potřeb a potencialit. Pro žáky vytváří velké výzvy k rozvoji, také v oblastech, které je zajímají a v čem se sami chtějí vzdělávat, k jejich samostatnosti a odpovědnosti za své učení. Má promyšleny konkrétní prostředky podpory učení žáků, mezi nimiž je i práce se žakovským portfoliem. Žáci 5. ročníků, kteří dlouhodobě s Mistrovskými díly pracují, umějí vyjádřit, kdo jsou a v čem jsou úspěšní, co vědí, o čem přemýšlejí a jak se umějí učit.

Práce s portfolii je **součástí dlouhodobé proměny školního systému hodnocení pokroků a výsledků učení žáků**, směrem k formativnímu hodnocení, vrstevnickému hodnocení a sebehodnocení a také k autentickému hodnocení. Nezbytné pro smysluplnou práci s portfolii je systematicky se žáky zabývat kritérii hodnocení a používat popisný jazyk při podávání zpětné vazby. Žakovské portfolio v popsaném náročném koncepčním záměru učitelka ve škole používá sama. To je v uvedeném příkladu jistým rizikem. Další učitelé však v dané škole využívají portfolia v jiných, byť jednodušších variantách, někteří se svými žáky tvoří pouze složky materiálů. Učitelka velmi oceňuje podporu práce s portfolii vedením školy, projevující se také např. přímým kontaktem ředitelky se žáky, zájmem o to, co žáci ve svých portfoliích mají a jak s materiály pracují.

- Práce s žakovským portfoliem je **dlouhodobou strategií**. V organizaci učebních aktivit je třeba trvale vyčlenit pravidelný čas na tvorbu a prezentování portfolií a stanovování si cílů, ke kterým je možné se přibližovat jen postupně. Čas je třeba hledat jak v činnostech žáků, tak v činnostech učitele, který, aby mohl při práci s portfoliem své žáky účinně doprovázet, potřebuje jejich portfolia znát, číst, sdílet, dělat si poznámky, promýšlet si podněty a otázky ke každému jednotlivému žákovi. Ideální je pracovat s portfoliem od 1. třídy.

Osvědčuje se pracovat s nimi v týdenních nebo čtrnáctidenních intervalech, od 3. ročníku je pak efektivní zařazovat také prezentace portfolií, protože i této dovednosti se žáci potřebují opakovaně učit. V průběhu 5. ročníku pak v uvedeném příkladu postupně všichni žáci prezentují svá Mistrovská díla jako svou výstupní práci z 1. stupně ZŠ. Pokud žáci začínají s portfolii pracovat později, i tito se musí postupně učit tvorbě a prezentování portfolia a hledat význam práce s portfoliem pro své učení.

- Za důležitou pro práci s portfolii považuje učitelka také **spolupráci s rodiči žáků**. Od nich potřebuje, aby své děti v práci s portfolii podporovali, rozuměli jí, aby nechávali svým dětem dostatek svobody a samostatnosti a učitelům důvěřovali v jimi volených učebních strategiích a prostředcích.

V jenom případě např. jedna maminka požadovala, aby si její syn dělal takové portfolio, jaké chce ona, tj. že si práce bude lepit do sešitu. To učitelka vyhodnocovala jako větší problém, než leckaký handicap samotného dítěte. Vnucené pojetí portfolia maminkou ohrožovalo možnosti, kvůli kterým jej učitelka zvolila ve své třídě jako jeden z důležitých prostředků učení a hodnocení. Práce vlepované do sešitu, jak chtěla maminka, chlapci neumožňovaly aktivně

s pracemi dál pracovat, hledat spojitosti. V této ztížené situaci učitelka spoléhala na význam vzájemného ovlivňování žáků ve třídě a sílu toho, když sami žáci rozumí zvoleným prostředkům a dokážou argumentovat i svým rodičům.

Při vyladování všech výše uvedených podmínek pak mohou být portfolia obecně i v uvedeném konkrétním příkladu užitečným podkladem při tripartitních schůzkách, kterých se účastní žák, učitel a rodiče dítěte. Nezbytností je i v tomto případě vytváření bezpečného prostředí, nejen pro práci s portfolii, ale obecněji pro formativní hodnocení a sebehodnocení.

Koncept portfolia jako Mistrovského díla vychází z podmínek daných organizací vyučování **na 1. stupni** základní školy. Využívá toho, že jeden učitel pracuje se žáky napříč vyučovacími předměty a může si vytvořit i časový prostor pro sebehodnocení a práci se žakovskými portfolii.

Na 2. stupni ZŠ jsou pro práci s portfolii v takovém pojetí obtížnější podmínky, lze však dobře pracovat např. s předmětovými portfolii a na syntézu pokroků a výsledků učení napříč předměty vyčlenit např. třídnické hodiny. Žáci na 2. stupni mohou se svými portfolii pracovat také už více samostatně, pokud jsou na tento pedagogický prostředek učení zvyklí už z 1. stupně.

Škola organizuje učební/studijní skupiny...

příklad z praxe 1. stupně základní školy

Důležitou cestou k naplňování principu společného vzdělávání žáků ve školách je připravené **učební prostředí, podporující další rozvoj a dosahování úspěchů žáků** s různorodými potřebami.

To také znamená využívání široké škály prostředků diferenciací a individualizace výuky a učení žáků. Vedení škol spolu s učiteli uvažují v těchto souvislostech také o nutných změnách **v organizačních formách vyučování**.

Pro běžné školy jsou základní jednotkou třídy, v nichž se učí žáci podobného věku. Ve třídách se tak setkávají žáci s různorodými vnějšími i vnitřními podmínkami pro další kognitivní, sociální i emocionální rozvoj. Kmenové/domovské třídy mají v podmínkách společného vzdělávání zásadní význam především pro sociální rozvoj žáků.

Učitelé však ve třídách mohou narážet na limity různorodě založených kmenových tříd v naplňování dalších vzdělávacích cílů, zvláště v oblasti zvládnutí učiva některých vyučovacích předmětů a kognitivních cílů vzdělávání.

Vedle kmenových tříd jsou tak i nadále organizovány podle konkrétních kritérií také další **učební/studijní skupiny**, které mají podpořit možnost reagování na rozdílné zvl. učební potřeby jednotlivých žáků nebo skupin žáků. Vedle kmenových tříd se tedy nadále pracuje také s **myšlenkou tvorby stejnorodých skupin**, do nichž jsou žáci rozdělováni podle nových kritérií. Princip kmenové třídy a fungování dalších učebních skupin, které mají podporovat diferencované a individualizované učení žáků, je typický např. také pro finské základní školství³.

V současnosti jsou v našich školách tvořeny **učební/studijní skupiny** především **podle tří základních klíčů/kritérií**⁴:

- 1. Záměrem je dosáhnout menšího počtu žáků** (kvantitativní kritérium)⁵. V tomto případě jsou kmenové třídy děleny zpravidla na polovinu a žáci v nich stabilně pracují po celý školní rok. Menší počet žáků ve skupině vytváří přirozeně lepší podmínky pro individuální přístup učitele k žákům a přizpůsobování podmínek učebním potřebám žáků. Pokud však učitel není vybaven potřebnými profesními kompetencemi zahrnujícími profesní znalost učebních potřeb žáků, vyučovaných obsahů a jejich didaktické transformace a diferencovaných a individualizovaných strategií, metod a forem vyučování a hodnocení, nemusí být očekávané efekty menší skupiny v pokrocích a výsledcích učení žáků dostatečně patrné⁶.
- 2. Záměrem je dosáhnout menšího počtu žáků a dále přerozdělit žáky podle jejich učebních potřeb a výkonnosti v dané vzdělávací oblasti** (kombinace kvantitativního a kvalitativního

³Průcha, J. &Kansanen, P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. Praha: Karolinum.

⁴Různorodá schémata diferenciací a individualizace v oblasti organizačních forem také viz Kasíková, H., &Valenta, J. (1994). *Reformu dělá učitel aneb Diferenciací, individualizace, kooperace ve vyučování(Pohledy pedagogické)*. Praha: STD.

⁵Viz též Kasíková&Valenta, 1994, s. 8

⁶Podobná situace mohla nastávat také v dříve otevíraných vyrovnávacích třídách, ve kterých také bylo málo žáků, avšak s různými obtížemi. Lepší podmínky pro žáky v takových málopočetných třídách spočívaly mj. také v tom, že učitelka-speciální pedagožka měla na starost méně žáků, víc se tedy mohla každému z nich i osobně věnovat.

kritéria). Tak do malých učebních skupin mohou být spojováni žáci, kteří mají potíže s učením, které pramení z vývojových poruch učení a z poruchy pozornosti. V některých školách mají společné učební aktivity žáci nadaní, s identifikací nadání z pedagogicko-psychologické poradny. Z hlediska výkonnosti žáků učitelé z praxe hovoří nejčastěji o slabších a šikovnějších/bystřejších žácích. Někdy učitelé přerozdělují a sdružují žáky do menších skupin spíše „jen“ podle toho, zda se žáci učí pomaleji nebo rychleji. Při utváření podobných učebních skupin jde o to, aby pro žáky mohly být vytvořeny co nejvhodnější podmínky pro jejich učení z hlediska času a prostoru pro učení, individualizace cílů, obsahů, postupů učení i hodnocení, navíc v konkrétních předmětech. Tato varianta učebních skupin je využívána v řadě předmětů, zvláště ve výuce cizích jazyků, matematiky, mateřského jazyka, ale i ve výchovách. V ideálním případě jsou takto nově vznikající učební skupiny kombinací reagování na potřeby žáků a na specifika vyučovaného předmětu. Typickým příkladem jsou rozšířené výkonově rozlišované skupiny žáků na výuku cizích jazyků, kde pak vznikají např. i specifické učební materiály různé náročnosti včetně učebnic pro potřeby různých úrovní cizího jazyka jednotlivých skupin. Významným znakem učebních skupin, které korespondují s myšlenkou společného vzdělávání, je **permanentní vývoj koncepce, reagování na dynamiku změn potřeb žáků a tříd a na monitorování efektivních a nefunkčních nastavených postupů**. Žáci nejsou v takových skupinách napořád, ale skupiny jsou **prostupné**⁷.

- 3. Záměrem je reagovat na učební a poznávací zájmy žáků a vytvářet tak zájmové učební skupiny** (převažující kvalitativní kritérium). Tato varianta neřeší prioritně „učební potíže“ žáků. Reaguje však na teorii i praxi o významnosti zajímavosti tématu či celé vzdělávací oblasti, které se chce žák věnovat, pro jeho motivaci k učení i pro výsledky učení⁸. V běžných školách má tato varianta různé podoby. Na 1. stupni jsou to např. školou organizované dílny a projektové dny. Na 2. stupni můžeme tuto variantu organizace zájmových učebních skupin vidět v podobě volitelných předmětů, oborových dní či dlouhodobých projektů. Vedle krátkodobých příležitostí jsou pro naše uvažování o významnosti organizování učebních skupin důležité zvláště ty příležitosti, které jsou dlouhodobějšího charakteru a které se stávají součástí školního vzdělávacího programu, a tedy i očekávaných výstupů.

Příkladem učebních skupin ze současné pedagogické praxe, které jsou tvořeny kombinací kvantitativního a kvalitativního kritéria a které reagují cíleně na rozdílné učební potřeby žáků (viz 2. klíč), jsou:

Duhové češtiny

Duhové češtiny je název pro učební skupiny žáků z paralelních tříd daného ročníku na 1. stupni jedné velké sídlištní základní školy, do kterých jsou přerozdělováni žáci ze svých kmenových tříd. Duhové češtiny byly ve školním roce 2017/2018 ve škole organizovány první rok a počítá se s jejich dalším ukotvováním v organizaci výuky na 1. stupni a s jejich dalším vývojem. Reflexe

⁷Též dynamické skupiny viz Kasíková & Valenta, 1994, s. 8

⁸Viz Hrabal, V. & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál;

Tomková, A., Kašová, J. & Dvořáková, M. (2009). *Učíme v projektech*. Praha: Portál, aj.

Duhových češtin učiteli probíhá jednou za čtvrt roku a na základě těchto reflexí jsou plánovány další změny.

Základním důvodem k organizování těchto učebních skupin je snaha o vytváření podmínek pro to, aby v některých momentech učení mohli pracovat v jedné skupině žáci výkonnostně slabší a v jiné skupině žáci šikovnější, zvl. **v oblasti čtení a psaného projevu**. Učitelům se totiž ukazuje, že slabé výkony žáků v učení jsou často kombinací problému (žáci intelektově slabší, žáci – cizinci apod.) s poruchami učení, což se hodně projevuje v českém jazyce. Zároveň učitelé chtějí vytvářet dobré podmínky také pro učení žáků šikovnějších a nadaných.

V 1. roce realizace Duhových češtin v dané škole existovaly tyto učební skupiny ve 2. ročníku a ve 4. ročníku 1. stupně:

Ve 2. ročníku bylo celkem pět paralelních tříd. Na jednu hodinu týdně byli žáci z těchto pěti domovských tříd přerozdělováni do celkem osmi učebních skupin přibližně po patnácti žácích. Skupiny vedlo celkem pět třídních učitelek daných tříd, dvě asistentky pedagoga a speciální pedagožka, která má celý projekt ve svém vedení a která v dané škole dříve učila jako třídní učitelka na 1. stupni. Speciální pedagožka v tomto 2. ročníku pracovala po celý školní rok se skupinou nejslabších žáků, což se dle jejích slov rozhodně osvědčilo. U ostatních skupin se vyučující začali po třech týdnech střídat/točit. Ve třech týdnech měli učitelé vždy dostatečný prostor začít se žáky pracovat na konkrétním tématu a také jej dokončit, shrnout a reflektovat výsledky.

Vyvíjení a realizace Duhových češtin ve 2. ročnících vychází z nadšení učitelek a také ze situace, že jsou v ročníku dvě asistentky pedagoga, které jsou ochotny a odborně schopny se takové organizace učení žáků aktivně účastnit a které se starají o žáky nevyžadující neustálou asistenci.

Na rozdělení žáků do osmi skupin se podílely třídní učitelky kmenových tříd a speciální pedagožka. **Skupiny** jsou do jisté míry **prostupné**. To znamená, že učitelé průběžně mluví o jednotlivých žácích a jejich zařazení v učebních skupinách, a pokud vidí, že by bylo vhodné, aby některý žák přešel do výkonnostně vyšší nebo nižší skupiny, stane se tak. Zároveň učitelky konstatovaly, že na začátku 2. ročníku řada žáků špatně četla, protože se této činnosti dostatečně o prázdninách nevěnovali. Zhruba v pololetí bylo potřeba skupinky přestavět tak, aby čtenářská výkonnost jednotlivých žáků skutečně odpovídala zařazení do příslušné skupiny.

- Rozšířeným problémem výkonově slabších žáků ve 2. ročníku je nedozrálé sluchové rozlišování a rozlišování délky. Tento problém se týká také žáků-cizinců, zvl. ruský mluvících dětí. Těmto žákům podle speciální pedagožky pomáhá časté procvičování a nácvik. Po několika měsících intenzivnější práce ve skupinách učitelky vyzorovaly, že žáci se sluchovým oslabením méně chybují v měkčení i délce.
- Dalším dlouhodobým problémem je pozornost některých žáků. Těmto žákům podle speciální pedagožky pomáhá také časté zařazování cvičení cíleně zaměřených na trénování pozornosti (např. typu „stůj na obou nohou“).

Někteří žáci se nemohou této organizace učebních skupin účastnit podle výkonnostního dělení, např. dívka diabetička vždy chodí do té skupiny, kterou vede „její“ asistentka.

V 1. roce realizace byly Duhové češtiny dále organizovány **ve 4. ročníku**. Tam však měly, vzhledem ke konkrétní situaci, jinou organizaci. V 1. pololetí si vždy první tři týdny v měsíci (jednou týdně vždy na jednu hodinu) speciální pedagožka ze všech paralelních tříd vybírala nejslabší žáky a procvičovala s nimi činnosti, které jim dělaly při učení v kmenové třídě největší potíže. Čtvrtý týden v měsíci si ke společné práci ze tříd vybírala žáky nejšikovnější a nadané. Od 2. pololetí se speciální pedagožka zaměřila na práci se stabilní skupinou 11 nejšikovnějších a nadaných žáků ze 4. ročníků a pravidelně se s nimi, s informovaným souhlasem rodičů, věnovala Feuersteinově metodě⁹.

- Zařazení šikovných žáků do výkonově shodné skupiny se projevuje u těchto žáků tak, že je tam práce baví. Mohou pracovat rychleji. Je to pro ně jiné než v kmenové třídě. Proměna těchto žáků je patrná rychleji než u výkonově slabších žáků.
- Zajímavým příkladem je zařazení nejšikovnější dívky z výkonově vyrovnané kmenové třídy (všichni žáci ve třídě jsou dle slov třídní učitelky v průměru) do učební skupiny nejšikovnějších a nadaných žáků. Speciální pedagožka očekává, že tato dívka v této učební skupině rychle „vyroste“.
- Jiný příklad ze skupiny nejšikovnějších a nadaných žáků zastupuje chlapec s nadáním a vysokým sebepojetím. V učební skupině už prožil chybu, se kterou se musel vyrovnat. To byl významný moment pro sebepoznání dítěte. Tento zážitek se projevil dle slov učitelů také ve vztazích žáků ve kmenové třídě, jejímž členem je i tento nadaný žák.

Pokud jde o **ostatní ročníky 1. stupně**:

V 1. ročníku si žáci podle učitelů zvykají na promíchávání v rámci ročníku i celého 1. stupně jako na přirozenou a užívanou strategii učení a formu spolupráce s různými dětmi i dospělými. Nejde však o Duhové češtiny. Některé žáky 1. ročníku si speciální pedagožka bere na prvních 15 minut školního dne a procvičuje s nimi především sluchové rozlišování. Pokroky těchto žáků lze vidět jen pomalu.

Snaha založit Duhové češtiny také ve 3. ročnících zatím ztroskotala na personálním zajištění vedení učebních skupin, asistentka pedagoga nebyla schopna vést samostatně svoji skupinu žáků-cizinců. Ve 2. pololetí si proto ve 3. ročníku speciální pedagožka vyťahovala ze tříd po skupinkách nejslabší žáky. Tito žáci se zabývali především porozuměním čtenému textu. Příčinou obtíží těchto žáků je podle speciální pedagožky především malá slovní zásoba a málo podnětné domácí zázemí. Jmenované potíže mají také žáci-cizinci.

V 5. ročníku se Duhovým češtinám v 1. roce realizace zatím ve škole nevěnovali. Učitelé mají především obavy o to, aby zvládli všechno učivo a připravili žáky na přijímací zkoušky na osmiletá gymnázia. Do budoucna se ale počítá s tím, že letošní skupina nejšikovnějších a nadaných žáků 4. ročníku bude dál pokračovat ve Feuersteinově metodě také v 5. ročníku.

Na 2. stupni základní školy brání podle vyučujících realizaci podobných učebních skupin hlavně obtíže spojené se složitější tvorbou rozvrhů. Žáci 2. stupně mají v dané škole volitelné předměty.

⁹ Feuersteinova metoda - program pro rozvoj dovedností myslet (s instrumentálním obohacováním) – viz Málková, G. (2009). *Zprostředkované učení. Jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál.

Slabým žákům je poskytováno podpůrné opatření pedagogická intervence (doučování). Jednorázově jsou organizovány oborové dny, které umožňují žákům 2. stupně vybírat si témata, která je zajímají, a setkávat se s dalšími spolužáky. Tato aktivita slouží nejen k podpoře specifických učebních zájmů žáků, ale také sociálnímu rozvoji žáků.

Širší kontext celkové strategie společného vzdělávání, ve kterém jsou Duhové češtiny v dané škole realizovány:

Speciální pedagožka konstatuje, že žáci, které podporu potřebují, jsou v dané škole zaopatřeni. Kromě individualizovaného přístupu učitelů ve třídách navštěvují žáci, kteří podporu potřebují, reedukační kroužky. To také umožňuje žákům, kteří zůstávají ve třídě, více vyniknout a těžit z větší pozornosti svého třídního učitele. Podle speciální pedagožky takto i tito žáci mohou „vykvést“. Ve škole se rozvíjejí také další formy podpory. Zájem je např. o čtenářský klub „nejen pro cizince“, který disponuje velmi kvalitně vybavenou knihovnou, která je k dispozici všem zájemcům. Také žáci ve 2. a 4. ročníku vedle Duhových češtin využívají zmíněné další příležitosti, které slouží na podporu jejich učení. Perspektivně ve škole dále uvažují o pravidelném zařazování tematických dní jednou týdně. V tomto případě by se žáci 1. stupně promíchávali do nových skupin nejen v českém jazyce, ale i v jiných předmětech, které by svazovalo dané téma.

Reflexe konkrétního příkladu Duhových češtin:

Popsané Duhové češtiny jsou **příkladem vnitřní diferenciací** – rozřazování a přeskupování žáků z paralelních kmenových tříd 1. stupně základní školy do nových dále prostupných učebních skupin. Vedle **kvantitativního kritéria** dominuje při rozřazování žáků **kvalitativní kritérium**, kdy jsou do učebních skupin rozřazováni žáci výkonově slabší a výkonově silnější, zvl. v oblasti čtení a psaného projevu.

Princip Duhových češtin navazuje na předchozí zkušenosti některých participujících učitelů, např. s tzv. mixy v češtině a matematice. Duhové češtiny vycházejí z podnětu speciální pedagožky a z aktivity a spolupráce vyučujících, asistentů pedagoga a speciální pedagožky. Např. třídní učitelka připravuje materiály do dvou skupin, společně s asistentkou pedagoga, např. k rozvoji porozumění textu. V týmu je učitelka, která dokáže strhnout další své kolegy ke spolupráci. Participující učitelé Duhové češtiny se zájmem připravují a realizují, baví je to.

Aktuální zkušenost participujícím učitelům říká, že dosavadní organizování Duhových češtin 1x týdně nestačí na to, aby byly dostatečně vidět pokroky žáků. V dalším školním roce proto zamýšlejí organizovat Duhové češtiny dvakrát týdně a vytvořit tak žákům ještě lepší podmínky pro častější procvičování a sobě pro intenzivnější průběžné cílené působení v každé konkrétní skupině.

Duhové češtiny jsou organizovány ve velké škole, kde v jednom ročníku na 1. stupni je až pět paralelních tříd. Součástí reálných podmínek pro popsání učebních skupin jsou tedy i dostatečné prostory, kterými škola disponuje.

Zvolená **strategie** Duhových češtin má i svá **rizika**:

- Přeřazování žáků do skupin podle výkonnosti může být obecně chápáno jako **eticky rizikové**. V uvedeném příkladu Duhových češtin se jako důležité jeví, když doporučení o rozřazení žáků

do Duhových češtin dávají třídní učitelé, protože vyjádření speciálního pedagoga může být rodiči dětí bráno citlivěji.

Duhové češtiny jsou brány jako jedna ze souboru aktivit organizovaných školou na podporu učení žáků a jejich zájmu se učit. Pro obecné přijímání Duhových češtin jako jedné z forem výuky je také důležité, že žáky Duhové češtiny baví. Žáci vyjadřují dokonce pocit, že při Duhových češtinách nejde o učení.

Učiteli v tomto případě není před žáky přímo pojmenovááno, proč a jak jsou žáci do skupin rozřazováni, i když ve vyšších ročnících žáci záměr sami odhalují. V celkově bezpečném prostředí jej však nevnímají jako ohrožující. Riziko nesprávně zařazených žáků, které bylo pojmenováno již v minulosti (Kasíková & Valenta, 1994, s. 30), je v případě Duhových češtin eliminováno prostupností skupin.

- Učební skupiny jsou do jisté míry **rizikové** také **pro učitele**. Náročnost učitelé spatřují především v organizaci Duhových češtin. Učební skupiny je třeba zkoordinovat s činnostmi několika pedagogů a s výukou v několika kmenových třídách.

Se zvýšenými nároky na organizaci souvisí také vysoké nároky na spolupráci participujících pedagogů, na sdělování si a konzultování potřeb a učebních pokroků žáků, které se projevují v průběžné výuce, a na domlouvání se na obsazích a postupech v jednotlivých učebních skupinách.

V této souvislosti třídní učitelé upozorňují na zvýšenou zátěž v oblasti přípravy na výuku. Vedle přípravy výuky žáků ve své kmenové třídě totiž připravují v případě realizace Duhových češtin také výuku v jinak založených a také dlouhodoběji pracujících učebních skupinách, pro specifickou skupinu žáků.

Shrnutí podmínek pro organizování učebních skupin v uvedeném příkladu:

1. Duhové češtiny jsou **podporovány vedením školy**. Jsou součástí strategií naplňování vize školy, která se neustále inovuje a proaktivně hledá efektivní cesty vzdělávání žáků.
2. Pro realizaci Duhových češtin jsou ve škole **kompetentní a ochotní lidé**, kteří chtějí a umějí myšlenku realizovat, v čele se speciální pedagožkou. S přeskupováním žáků do jiných, než kmenových tříd mají předchozí zkušenosti.
3. Zároveň **zvou ke spolupráci** další kolegy, začínající učitele a také asistenty pedagoga.
4. Škola disponuje **vhodnými prostorovými a materiálními podmínkami** pro realizaci učebních skupin v daném záměru.

Provázení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami při přechodu na běžnou základní školu

Vzrůst individuálního začleňování žáků ze speciálních škol do běžných škol

Jednou ze stěžejních priorit našeho základního školství je zajistit kvalitní společné vzdělávání všech žáků v hlavním proudu. Z veřejně dostupných statistických údajů vyplývá, že zejména v posledních několika letech podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním proudu vzdělávání narůstá. Tento trend individuální integrace se týká žáků s nejrůznější mírou podpůrných opatření. Je zřejmé, že spektrum a složení žáků s potřebou podpůrných opatření v běžných základních školách bude stále rozmanitější (stejně tak jako jejich vzdělávací potřeby a následné vzdělávací trajektorie), čím přístupnější, otevřenější a kvalitnější bude náš vzdělávací systém, resp. čím více a lépe budou vzdělávací instituce, učitelé a veřejnost připraveni na transformaci pojetí školy a její společenské úlohy.

V českém vzdělávacím systému lze všeobecně spatřovat velké nebezpečí s dosavadním a převládajícím způsobem dostatečně nekoordinované integrace žáků ze speciálních škol do prostředí běžných základních škol. Zpravidla chybí příprava jednotlivých klíčových účastníků na proces změny. Není neobvyklé, že integrace žáků do běžných základních škol probíhá velmi často bez jakékoli přípravy. Žák se tak de facto ocitá „ze dne na den“ v novém prostředí, učitel běžné základní školy mnohdy není obeznámen se specifiky, která přináší vzdělávání žáka s potřebou podpůrných opatření, a rovněž integrovaný žák je vystaven značnému riziku nepřijetí ze strany kolektivu.

Dosavadní praxe integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ze škol speciálních do běžných základních škol ukazuje, že na cestě ke společnému vzdělávání všech žáků je řada problematických jevů, se kterými se školy, učitelé, rodiče/zákonní zástupci a především žáci samotní obtížně vypořádávají.

Protože základní školy speciální se liší od běžných základních škol, a to jak organizačními formami vzdělávání, tak obsahem výuky i výstupy vzdělání, je důležité **zvážit podmínky přechodu**. Za současné situace, která je spojena hlavně s problematickými vnějšími podmínkami pro vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření v běžných základních školách, bude rozhodování, zda zvolit přesun, o to složitější, pokud se bude jednat o dítě vyžadující zvláštní zdravotní péči a vzdělávací přístup, tedy bude záviset i na podmínkách vnitřních – na míře a hloubce zdravotního postižení/znevýhodnění samotného žáka.

Z **hlediska žáka**, kterého se bude přesun týkat, půjde především o praktické otázky spojené např. s dopravou do školy a samotnou fyzickou změnou prostředí (příkladem mohou být školní rituály, které se mohou lišit od těch, které žák zažíval ve speciální škole). To, jak se dokáže žák vyrovnat s prostředím nové školy, bude ovlivněno samozřejmě i jeho osobnostním nastavením, motivací, sebedůvěrou a touhou dosahovat úspěchy a stát se součástí nového kolektivu žáků, který se však v mnohých charakteristikách bude lišit od původního. Je proto důležitým úkolem pomoci žákovi připravit se na proces spojený se změnou školního prostředí.

Zde prezentovaný příklad inspirativní praxe si klade za cíl poukázat na některé pozitivní momenty, ale i rizika či výzvy, které byly v rámci integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Inspirativní příklady pro vytváření podmínek podporujících učení žáků

zaznamenány a které mohou sloužit jako inspirace i pro jiné základní školy (speciální i běžné). Jedním z těchto inspirativních příkladů je v našem vzdělávacím prostředí tzv.

doprovázející učitel speciální školy,

- napomáhající všem relevantním účastníkům pedagogického procesu zvládat kroky spojené s integrací, ale
- hlavně připravující žáka na změnu spojenou s přechodem ze školy speciální na běžnou základní školu.

Východiska spolupráce speciální a běžné základní školy

Příklad poukazuje na konkrétní spolupráci jedné speciální školy s běžnými základními školami v rámci procesu přechodu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního proudu vzdělávání.

Východiskem pro tuto spolupráci bylo přesvědčení speciálních pedagogů dané školy integrovat žáky systematictější způsobem, s čímž se pojí i jejich nová myšlenka tzv. **doprovázejícího učitele**. Jím je de facto speciální pedagog speciální školy, který

- 1) iniciuje veškeré kroky spojené s procesem přechodu žáka do běžné základní školy;
- 2) fakticky ho do ní doprovází a
- 3) pomáhá mu zorientovat se v nových životních situacích spojených se změnou školního prostředí;
- 4) jeho úkolem je informovat a plánovat proces změny v úzké spolupráci s rodičem/zákonným zástupcem žáka, běžnou základní školou a speciálně pedagogickým centrem.

To vše na základě principu dobrovolnosti a s ohledem na maximální zájem žáka, jehož se integrace týká.

Charakteristika procesu doprovázení a úloha klíčových účastníků

- První kroky vedoucí k integraci žáků do běžných základních škol byly ze strany speciální školy spíše spontánní, nicméně se vždy jednalo o promyšlené a vzájemně komunikované činnosti na úrovni žák, rodič/zákonný zástupce, doprovázející učitel a pracovník speciálně pedagogického centra.
- Tyto spontánní kroky se ale postupem času měnily a stále mění na kroky systémového charakteru. Na základě průběžné pedagogické diagnostiky žáků, jejich vzdělávacích potřeb a možností maximalizace osobnostního potenciálu, je speciálními pedagogy speciální školy kontinuálně monitorována připravenost těchto žáků na přechod do běžné základní školy. Uplatňuje se přitom vysoce individualizovaný přístup. Mimo jiné cílem této činnosti a způsobu práce je dobře připravit všechny účastníky vzdělávacího procesu na změnu. Právě v tomto se přístup pedagogů speciální školy odlišuje od dosud přetrvávajícího trendu nekoordinované integrace.

- Jakmile tým pracovníků speciální školy dospěje k názoru, že pro daného žáka by již bylo vhodnější vzdělávat se v běžné základní škole, osloví rodiče/zákonné zástupce, se kterými možnosti přechodu podrobně konzultuje. Je však na rozhodnutí rodiče/zákonného zástupce, zda bude mít zájem o to, aby byla jeho dítě integrováno do prostředí běžné základní školy s podporou doprovázejícího učitele (rodič/zákonný zástupce nemá povinnost tuto možnost využít; může být samotným iniciátorem změny, následná spolupráce potom může být už jen mezi ním a speciálně pedagogickým centrem).
- Doprovázející učitel ve spolupráci se speciálně pedagogickým centrem konzultuje možnosti jak žáka, kterého se přechod bude týkat, tak i možnosti běžné základní školy v dané lokalitě.
- Speciálně pedagogické centrum dlouhodobě monitoruje způsoby práce a zkušenosti jednotlivých běžných základních škol s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a proto je schopné poskytnout relevantní informace (jak pedagogům speciální školy, tak i rodiči/zákonnému zástupci žáka) a doporučit konkrétní školu. Zpravidla se jedná o připravené a ověřené školy, které jsou nakloněné společnému vzdělávání žáků.

Když je rodině doporučena konkrétní základní škola:

- je ze strany doprovázejícího učitele důležité poskytnout rodiči/zákonnému zástupci veškerá fakta, která se pojí s integrací, tj. fakticky vyjmenovat to, co bude v nové škole jinak než ve škole stávající. Doprovázející učitel by se neměl snažit nic hodnotit, aby rodič/zákonný zástupce sám měl možnost utvořit si úsudek (nedoporučuje se formulovat sdělení typu „na vašem místě bych se toho bál, ...“ apod.),
- rodič/zákonný zástupce je ten, kdo uděluje speciální škole souhlas, který bude opravňovat k tomu, aby byla zahájena komunikace s běžnou základní školou, do níž má být žák ze speciální školy integrován,
- je iniciována schůzka mezi vedením běžné základní školy, doprovázejícím učitelem, pověřeným pracovníkem speciálně pedagogického centra (tj. tím, kdo bude za integraci zodpovědný), školním speciálním pedagogem běžné základní školy a rodiči/zákonnými zástupci žáka.
- Schůzky před samotným přechodem jsou pravidelné a účastní se jich i žák, který má možnost vůbec poprvé prohlédnout si prostředí jeho budoucí nové školy, později i setkat se s žáky běžné základní školy (k vzájemnému kontaktu ale nemusí vždy dojít, záleží na různých okolnostech).
- Předmětem setkání klíčových účastníků je také podpora vzájemného setkávání žáků, tj. kontakt mezi žáky nezůstává pouze na formální úrovni, ale je prohlubován v rámci vzájemných návštěv, kdy i žáci z běžné základní školy mají možnost navštívit speciální školu, do níž dochází jejich budoucí spolužák.

Přechod na běžnou základní školu – příklad z praxe doprovázení

Popis integrace žáka s potřebou podpůrných opatření, jehož vzdělávání bylo v minulosti realizováno ve speciální škole, se týká chlapce, u kterého bylo přistoupeno k realizaci přechodu v období plnění povinné školní docházky na prvním stupni školy¹⁰.

V době, kdy došlo ke dohodě přistoupit k individuální integraci, a to mezi rodiči žáka, speciální školou, speciálně pedagogickým centrem a běžnou základní školou, docházel chlapec do 4. ročníku speciální školy.

K přechodu na běžnou základní školu došlo počátkem docházky do 5. ročníku, tedy stále ještě na první stupeň základní školy. Speciální škola, rodiče žáka, ale i pedagogové speciálně pedagogického centra nejprve zvažovali možnost, zda realizovat integraci o rok později, tedy od 6. ročníku, a se změnou stupně školy uskutečnit zároveň i změnu školy jako takové. Ukázalo se, že v případě tohoto žáka byl dřívější přechod na běžnou základní školu spojen s podstatně menšími komplikacemi, a to jak pro něho samotného, tak i pro ostatní účastníky vzdělávacího procesu (učitele a třídní kolektiv).

Integrovaný žák do běžné základní školy měl již od 5. ročníku možnost zažít prostředí nové školy ještě na prvním stupni a přechod na stupeň druhý v téže škole byl pro něho přijatelnější a snazší. Jistou výhodou v tomto případě bylo i to, že u žáků primární školy nebyly tak patrné rozdíly v oblasti školních výkonů, žáci nebyli v osobnostním a sociálním vývoji o tolik dál a byl zde také předpoklad lepšího přijetí z jejich strany. Pro příchozího žáka bylo v tomto případě výhodou i to, že na prvním stupni působil menší počet učitelů a že de facto nedocházelo k přesunu z jednotlivých učebeň na vyučovací hodiny. I tyto zdánlivě méně závažné faktory výrazně napomohly a ulehčily proces začlenění.

Příprava chlapce na proces přechodu do nového školního prostředí trvala asi 7 měsíců.

Krok 1 Informování žáka doprovázejícím učitelem

Před uskutečněním první návštěvy běžné základní školy je snahou ze strany doprovázejícího učitele co nejlépe vybavit žáka informacemi o novém prostředí, aby si dokázal udělat představu o tom, co může být v nové škole jinak.

Problém bývá v této souvislosti většinou v tom, že verbálně je možné žákovi nastínit a zdůvodnit takřka vše a mluvit s ním o změnách, které ho čekají, a žák může vyjadřovat souhlas a porozumění, avšak většinou jen zdánlivě.

Žáci, kteří přecházejí ze speciální školy do běžné základní školy, zpravidla nedovedou předkládané informace dostatečně dobře zasadit do svých zkušeností, nedovedou si představit jednotlivosti a propojovat je do komplexnější podoby nebo jen velmi obtížně. Je to logické, neboť jim chybí

¹⁰ Dosavadní praxe, která byla speciální školou uplatňována, spočívala v tom, že žák navštěvující tamní speciální školu zpravidla přecházel do běžné základní školy až od druhého stupně, od tohoto bylo však později upuštěno.

osobní zažitá zkušenost z nového prostředí a porozumění často bývá limitováno také z důvodu jejich postižení/znevýhodnění.

Krok 2 Kontakt doprovázejícího učitele s budoucím třídním učitelem

Doprovázející učitel spolupracuje vždy s třídním učitelem, který bude mít nového žáka na starost.

Krok 3 Schůzka učitel - žák - rodiče - třídní učitel v nové škole

V případě integrovaného chlapce ještě před jeho samotnou návštěvou ve výuce proběhla schůzka i za účasti rodičů dítěte, která se zaměřovala na specifika jeho vzdělávání a problémy spojené s postižením. Tato schůzka se odehrála na půdě běžné základní školy proto, aby mohl chlapec nahlédnout do prostor nové školy, tříd a eventuálně se mohl setkat s budoucími spolužáky.

Výsledkem schůzky byla ucelenější představa třídního učitele o potřebách chlapce, ale především příprava související s návštěvou intaktních žáků běžné základní školy ve škole speciální, kam do té doby chlapec s postižením docházel. Tento způsob přípravy budoucího kolektivu na příchod nového žáka ze speciální školy je úspěšně využíván od samotných počátků spojených s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol a bývá realizován ve spolupráci se speciálně pedagogickým centrem.

Krok 4 Návštěva nové třídy ve speciální škole - společná činnost mimo vyučování

Prakticky proběhla plánovaná návštěva tak, že školní třída z běžné základní školy, do které byl chlapec od nového školního roku integrován, byla v rámci dětského dne pozvána na návštěvu speciální školy. Při této příležitosti se realizovaly různé volnočasové aktivity, kterých se účastnili žáci z obou typů škol.

Někdy se využívá i toho, že žák, který má být posléze integrován do běžné základní školy, sám provází nové spolužáky současnou školou, kterou navštěvuje. V tomto případě popisovaného příkladu tomu tak ovšem nebylo, protože chlapci dělalo potíže navazovat sociální kontakty a vyžadoval vyšší míru adaptace na nové události (pozn. jednalo se o první kontakt mezi chlapcem a budoucími spolužáky).

Tyto vzájemné návštěvy, které bývají součástí přípravy jedné i druhé strany na integraci, se dlouhodobě osvědčují a mají zpravidla pozitivní efekt, protože u obou skupin (tj. u žáka, jehož se týká přechod, a u nového kolektivu) dochází k utváření konkrétních představ, nabytí nových zkušeností a kultivaci postojů. Žák s postižením má možnost přijít **do styku s budoucími spolužáky** pro něho ve stále „svém“ a **dobře známém prostředí mimo výuku**, a pro intaktní žáky je tato návštěva cenná v tom, že si mohou udělat **představu o jiném školním prostředí**, heterogenitě žáků, problémech, které tito žáci mají, učitelích nebo např. i o vzdělávacích pomůckách či metodách, které jsou ve speciální škole využívány. Intaktní žáci tak „najednou“ zjistí, že dítě s postižením se neobjevilo „jen tak ze vzduchu“, ale že jeho vzdělávací trajektorie vychází z konkrétních podmínek, že má sice své vzdělávací potřeby, často **ale i podobné zájmy a přání**, jako žáci intaktní. Tato zkušenost je de facto nenahraditelná, jak pro obě skupiny žáků, tak často i pro učitele z běžné základní školy, což dokumentují zkušenosti některých pedagogů speciální školy.

Krok 5 Návštěva žáka s doprovázejícím učitelem ve vyučování

Po této zkušenosti následovaly návštěvy žáka speciální školy přímo v hodinách v jeho budoucí školní třídě. Obecně se osvědčilo tento způsob praktikovat cca třikrát během půlročního přípravného období před samotným přechodem na běžnou základní školu (nicméně především u žáků s mentálním postižením by počet návštěv měl být mnohonásobně vyšší).

Úvodní návštěva běžné základní školy žákem školy speciální je vždy předem plánovanou událostí (tj. na základě spolupráce klíčových účastníků), o které jsou obeznámeni i žáci intaktní.

První chlapcova návštěva přímo ve vyučovací hodině byla realizována **za přítomnosti doprovázejícího učitele** a jednalo se spíše o „náslech“ hodiny. Chlapec i doprovázející pedagog společně zaujali místa v zadních lavicích třídy, což umožnilo získat lepší přehled o dění ve výuce (o nových spolužácích, učiteli, způsobu a tempu výuky apod.).

Po skončení vyučovací hodiny nechal doprovázející učitel chlapce ve třídě a pozoroval, zda a jakým způsobem dochází ke kontaktu s jeho budoucími spolužáky, jak se chlapec v kolektivu projevuje a jak vrstevníci reagují na jeho přítomnost. S další vyučovací hodinou skončila i chlapcova první návštěva ve výuce a škole.

Krok 6 Samostatná účast žáka ve vyučování

Chlapec byl v průběhu pololetí přítomen ještě na dvou vyučovacích hodinách v běžné základní škole s tím rozdílem, že **přímo ve výuce** bez doprovázejícího učitele, ten již nebyl ve vyučování přítomen, doprovázel chlapce do školy a ze školy.

Dle zkušeností doprovázejících učitelů speciální školy je důležité, aby žák při dalších návštěvách zůstal v hodině také sám, bez přítomnosti doprovázejícího učitele. Žákovi je dána příležitost získat opět novou zkušenost tím, že je již **zapojován do výuky**. Doprovázející učitel podporuje třídního učitele běžné základní školy v tom, aby jeho chování za přítomnosti žáka s postižením bylo co možná nejpřirozenější a nebál se ho zapojovat do konkrétních činností výuky spolu s ostatními žáky.

Krok 7 Reflexe zkušeností a prožitků žáka

Poslední návštěvou běžné základní školy žákem speciální školy proces doprovázení nekončí. Ze strany doprovázejícího učitele je vždy iniciována komunikace s žákem, kterého se přechod na běžnou základní školu týká. Jde ve své podstatě o zpětnou vazbu žáka k návštěvě nové školy, která se odehrává na půdě školy speciální.

Je nezbytné a zkušenosti speciálních pedagogů dané speciální školy to potvrzují, mluvit s žákem o jeho pocitech, problémech, radostech nebo i nápadech, které vzešly z návštěvy jeho budoucího školního kolektivu.

Doprovázející učitel podporuje, aby byly reflexe žáka předmětem diskuse i v domácím prostředí. Rodiče/zákonní zástupci žáka by měli věnovat zvýšenou pozornost této zpětné vazbě, případně i nastalým problémům či náhlým odlišnostem v chování a projevech žáka.

Krok 8 Konzultace třídního učitele a doprovázejícího učitele

Proces doprovázení je završen ve své podstatě realizací dvou schůzek:

Po uskutečnění návštěv žáka speciální školy v běžné škole dochází v rámci prvního setkání ke **konzultaci doprovázejícího učitele a učitele**, který bude mít nového žáka od následující školního roku ve své třídě. Doprovázející pedagog, tak jako tomu bylo v případě chlapce ve zde popisovaném příkladu, podrobněji zmiňuje problémy žáka, jaké metody byly používány při jeho vzdělávání ve speciální škole a co bude žadoucí využívat při vzdělávání v běžné základní škole apod.

Jde ve své podstatě o verbálně formulovaná doporučení pedagogické práce s žákem, která se později objeví v oficiální dokumentaci žáka (zejména v individuálním vzdělávacím plánu). Výhoda setkání stávajícího učitele s učitelem budoucím spočívá v tom, že na základě předešlých návštěv žáka v nové škole a jeho práce ve vyučovacích hodinách, může budoucí učitel lépe porozumět specifikům (tj. na základě vlastní utvořené zkušenosti), které žák má a konkrétněji diskutovat s doprovázejícím učitelem o dalších způsobech práce s tímto žákem.

Krok 9 Schůzka doprovázejícího učitele - rodičů - pracovníka SPC

Druhá schůzka je na úrovni **doprovázejícího učitele, rodiče/zákonného zástupce žáka, pracovníka odpovědného za integraci žáka**, tj. pracovníka speciálně pedagogického centra, který bude navrhovat doporučení v rámci individuálního vzdělávacího plánu.

Předmětem této schůzky je nastavování konkrétních doporučení pro práci s žákem v běžné základní škole. Doprovázející pedagog může této schůzky být přítomen, je-li to přání rodiče/zákonného zástupce žáka, ale ve své podstatě zde jeho další cílené intervence spojené s přechodem žáka na běžnou základní školu končí.

V rámci tohoto setkání však doprovázející učitel svými poznatky velmi významnou měrou přispívá k formulaci doporučení, tj. i ke zkvalitnění přechodu žáka na běžnou základní školu, a proto bývá téměř vždy součástí schůzek.

Monitorování úspěšnosti přechodu na běžnou základní školu

Určité rezervy spojené s přechodem žáků z dané speciální školy na běžné základní školy lze spatřovat v oblasti vyhodnocování úspěšnosti tohoto procesu. Dosud chybí systémově nastavené kroky komunikace týkající se zpětné vazby spojené s adaptací žáka na nové prostředí v běžné základní škole. Běžné základní školy, které jsou integraci žáků se speciálními potřebami ve zvýšené míře nakloněné a úzce spolupracují se speciálně pedagogickým centrem v dané lokalitě, a speciální škola však vnímají potřebu nastavit systémové hodnocení úspěšnosti spojené s přechodem. Tímto problémem se proto v současnosti dotčení účastníci zabývají.¹¹

¹¹ Problém vyhodnocování úspěšnosti integrace a předávání informací jednotlivým subjektům (např. sdělování informací o integrovaném žákovi bývalé speciální škole) je třeba posuzovat také z hlediska příslušných legislativních opatření, jako je např. právo na ochranu osobnosti a osobních údajů. Zmiňovaný nedostatek tak může mít i tyto objektivní příčiny.



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



*Autorem materiálu a všech jeho částí, není-li uvedeno jinak, je kolektiv autorů NPI ČR (nástupnická organizace NÚV, projekt IPs APIV A v letech 2017 až 2022).
Dílo podléhá licenci [Creative Commons CC BY SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) – Uveďte původ – Zachovejte licenci 4.0 Mezinárodní.*



společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem
implementace akčního plánu inkluzivního vzdělávání
metodická podpora

Národní ústav pro vzdělávání
Weilova 1271/6, 102 00 Praha 10

Projekt APIV A je spolufinancován Evropskou unií.