



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



Zpráva o identifikovaných obtížích a problémech v prostředí škol při implementaci společného vzdělávání I.

Témata identifikovaná v rámci 1. etapy šetření KA2 projektu
APIV A k 31. 10. 2018

Obsah

1 Úvod.....	4
1.1 Úkol aktivity KA2 projektu APIV A	4
1.2 Cíl zprávy.....	4
1.3 Charakter zprávy.....	4
1.4 Východiska pro identifikaci problémů.....	5
1.5 Pojetí společného vzdělávání	5
1.6 Charakteristika zkoumaného vzorku	5
1.7 Postupy zpracování.....	6
2. Školy a změna – problémy přístupu ke změnám při přechodu na společné vzdělávání a vyrovnávání se s nimi	7
2.1 Problémy spjaté s charakterem zaváděné a realizované změny.....	7
2.2 Doporučení	8
2.2.1 Požadavky na změny ve škole vedené z úrovně vzdělávací politiky v rovině postupů	8
2.2.2 Doporučení změn ve škole na základě výzkumu pro v rovinu odborné znalosti na úrovni školy jako organizace.....	9
2.2.3 Doporučení změn ve škole pro rovinu odborné znalosti na úrovni učitele:.....	9
2.3 Problémy spjaté s přijímáním a zaváděním změny školami.....	9
2.4 Doporučení	12
3. Konkrétní pedagogické úkoly školy ve společném vzdělávání, se kterými se má vyrovnat škola jako vzdělávací instituce.....	16
3.1 Dosahování výsledků učení a jejich hodnocení	16
3.2 Pedagogický přístup k žákům se SVP	16
3.3 Doporučení	19
3.3.1 Diferencovaná výuka v homogenních skupinách	19
3.3.2 Forma učení ve dvojici	19
3.3.3 Důsledně individualizovaná výuka.....	19
3.3.4 Kombinace přístupu diferencovaného a individualizovaného	19
3.4 Další identifikované obtíže	20
3.4.1 Problém rozdílné úrovně vědění a dovednosti v oblasti společného vzdělávání u učitelů.....	20
3.4.2 Příprava a organizace výuky žáků v heterogenní třídě.....	20
3.4.4 Vzdělávání žáků cizinců s OMJ.....	21
3.4.5 Doporučení ke vzdělávání žáků cizinců s OMJ.....	22
4. Problém zacílenosti podpory škol - rozdílné potřeby různých škol, rozdílné problémy nebo jejich charakter	24
4.1 Model chování škol při zavádění změny.....	24

4.2. Problémy v úrovních výskytu potřeb podpory uvnitř školy.....	26
4.3 Učiteli deklarované obtíže	26
4.4 Rozvojové potřeby identifikované.....	27
5. Doporučení pro přijetí vybraných témat jako stěžejních v oblasti podpory PP	29
5.1 Stěžejní oblasti v rozvíjení pedagogických dovedností – témata pro DVPP a konzultace.....	29
5.2 Stěžejní oblasti ke zvládnutí – témata pro mentoring a metodickou podporu	29
5.3 Stěžejní oblast pro kulturu školy – téma pro mentoring.....	29
6. Závěry	30
6.1 V rovině školy.....	30
6.2 V rovině učitele.....	30
6.3 Na úrovni projektu APIV A	30

1 Úvod

1.1 Úkol aktivity KA2 projektu APIV A

Úkolem aktivity je přispět k naplňování cílů projektu APIV A, což jsou cíle:

- podpořit zavádění a realizaci společného vzdělávání,
- zajistit efektivní implementaci určených úkolů Akčního plánu inkluzivního vzdělávání,

a z dílčích cílů projektu naplňovat vybrané následující cíle:

- monitorovat postupy při zavádění společného vzdělávání, navrhopvat a ověřovat možnosti řešení, což je cíl přímo naplňovaný v rámci aktivity KA2 a
- podporovat pedagogické pracovníky při uskutečňování společného vzdělávání, který je aktivitou KA2 naplňován nepřímo.

1.2 Cíl zprávy

Cílem zprávy je seznámit s nálezy tematizujícími problémy a obtíže ve vzdělávacím procesu v základních školách v rámci implementace společného vzdělávání, a to těmi, které byly identifikovány výzkumníky během první etapy realizovaného šetření, včetně těch problémů a obtíží, které přímo identifikovali, pojmenovali a nahlížíjí sami učitelé – účastníci šetření.

Výzkum je postaven na designu smíšeného charakteru souběžného kvalitativního a kvantitativního výzkumu s těžištěm v kvalitativním výzkumu, zjišťuje a popisuje stav po uskutečnění změny v zavádění společného vzdělávání v základních školách hlavního proudu zrušením přílohy RVP ZV pro žáky s LMP a úpravou podmínek pro realizaci společného vzdělávání normalizací poskytování podpory žákům s potřebami podpory při jejich vzdělávání, tedy popis stavu a reflexi organizační a koncepční změny po roce 2016.

1.3 Charakter zprávy

Zpráva je dílčí, průběžná - vychází ze zjištění získaných v rámci první etapy dlouhodobého šetření a jeho předvýzkumu, váže se na vybrané výsledky kvalitativní linie a kvantitativní linie výzkumu zpracované k datu svého vzniku, nekryje se tak časově s průběhem etap šetření smíšeného designu, jehož průběh není lineární.

Další zjištění budou zpracována v plánovaných následujících, po roce cyklicky navazujících zprávách.

Popis cílů dlouhodobého šetření, dílčích výzkumných cílů, designu šetření, výzkumné otázky kvantitativního šetření a popis postupu dosavadní realizace šetření a vybraných výsledků je předmětem souběžně předkládané průběžné zprávy Stav zavádění principů společného vzdělávání do výuky - Vybrané výsledky 1. etapy šetření KA2 projektu APIV A, Průběžná zpráva I. k 31. 10. 2018.

Ve zprávě jsou zjištění ilustrována na výročí respondentů, které jsou citovány, v textu jsou vyznačeny kurzívou.

1.4 Východiska pro identifikaci problémů

Vymezení problémů při výuce v rámci implementace společného vzdělávání: jako problém chápeme jev, kdy buď škola

- **nezná řešení úkolu**, nebo
- **nezná postup vedoucí k řešení úkolu.**

Při identifikaci problému ve vzdělávacích procesech ve škole sledujeme, **co** je pro školu a učitele problém a co není problém, kdy problém nastává a kdy nenastává, hledáme, proč nastává a proč nenastává, kde nastává a kde nenastává.

1.5 Pojetí společného vzdělávání

V metodologii našeho výzkumu zabývajícího se vzděláváním všech žáků společně v hlavním vzdělávacím proudu v heterogenních třídách a dalších organizačních formách vyučování považujeme za důležité nahlížet problematiku společného vzdělávání také z dalších úhlů pohledu, než jen z pohledu implementace podpůrných opatření pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Přijetí ideje společného vzdělávání v českém školství vnímáme především jako otázku přijetí jinakosti a vytvoření podmínek pro toto přijetí.

Je třeba se zabývat také významností samotných pedagogických procesů, které se dějí při plánování, realizaci a hodnocení učení žáků a s jejichž nutnými změnami se potýkají učitelé a další pedagogičtí pracovníci, o kterých také mezi sebou i s rodiči a odborníky komunikují. Školy jsou zavazovány se ptát, co ke svému vzdělávání potřebují žáci, kteří nebudou mít nárok na podpůrná opatření, a co potřebuje ke svému učení heterogenní třída, která je složena z mnoha individualit, osobností žáků s jedinečnými vzdělávacími potřebami a rozdílnými podmínkami pro své učení.

Cílem inkluzivního procesu je nastavení pozitivních podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby při zabezpečení adekvátních podpůrných opatření, nezbytných pro zajištění vzdělávacích potřeb každého žáka, bylo možné vzdělávání uskutečňovat přednostně v hlavním vzdělávacím proudu. Plánování a realizace inkluzivního vzdělávání je proces, který se týká celého systému vzdělávání a všech žáků a jejich učení. Inkluzivní vzdělávání je třeba vidět jako rozvíjející se koncept.

Ve výzkumu neužíváme v šetření ve školách pojem inkluze, upřednostnili jsme pojem **společné vzdělávání**, který považujeme za termín inkluzivnímu vzdělávání nadřazený, inkluzivní hledisko je jeho součástí. Zároveň se v šetření a komunikaci o něm lze vyvarovat možné záměny termínů inkluze a integrace respondenty a dalšími účastníky komunikace. Užívání termínu společné vzdělávání v našem šetření je pak v souladu s vymezením pojmu jako „vzdělávání všech dětí a žáků společně v hlavním vzdělávacím proudu“ tak, jak je užitó ČŠI (ČŠI: Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017. Tematická zpráva, Praha, říjen 2017, s. 3).

1.6 Charakteristika zkoumaného vzorku

Vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami probíhalo na sledovaném vzorku v rámci společného vzdělávání v různých organizačních formách:

- v rámci individuální integrace,
- v rámci skupinové integrace ve třídě pro žáky se SVP

- v rámci diferencované výuky ve studijních skupinách.

1.7 Postupy zpracování

Problémy a obtíže identifikované v kvalitativním i kvantitativním šetření byly analyzovány a vyhodnoceny kvalitativně. Data z kvalitativního šetření (12 škol) doplňují kvalitativně vyhodnocené údaje ze vzorku 129 škol (v době zpracování zprávy neproběhlo kvantitativní šetření v celém kvótním vzorku pro ČR 140 škol).

2. Školy a změna – problémy přístupu ke změnám při přechodu na společné vzdělávání a vyrovnávání se s nimi

2.1 Problémy spjaté s charakterem zaváděné a realizované změny

V řízených rozhovorech se učitelé vyjadřují k jednotlivostem své školní každodennosti, ale postupně přecházejí v rámci reflexe pedagogických procesů k zobecnění, a to ne v podobě generalizace vlastní zkušenosti do podoby obecné charakteristiky, jak bývá častým projevem, ale po hodnocení své zkušenosti z pohledu individuálního učitelova pojetí výuky reflektují **komplexnost změny** spojené se zaváděním společného vzdělávání.

Na příkladech šetřených škol lze popisovat různé úrovně, zaváděné změny:

Změna je kvantitativní, zasahuje plošně všechny školy poskytující základní vzdělání, ale zároveň je změnou kvalitativní – dochází ke změně procesu vzdělávání a jeho výsledků:

- změna kurikulární ve všech úrovních kurikula: RVP/ ŠVP – plánované – realizované – výsledné – cíle – výsledky – prostředky – podmínky,
- změna kultury školy: materiální a duchovní; procesy a vztahy; hodnoty a normy; vize a poslání
- zásadní změna = inovace: v systému vzdělávání; v procesu vzdělávání; v pojetí vzdělávání, jedná se o dlouhodobý proces změny,
- jednorázovost se projevuje pouze v přijetí prvního rozhodnutí, následuje přeměna celého edukativního prostředí,
- změna paradigmatu vzdělávání – vytváří se konsensus, dochází k přijetí,
- směr změny shora: požadavky na
 - okamžité jednorázové změny – úpravy ŠVP, organizační opatření v plánování a realizaci výuky na úrovni školy a třídy,
 - dlouhodobé změny – ve vzdělávací praxi (v systému školy i v každodenním životě školy), ve změnách přímé práce učitele se třídou a jednotlivými žáky, v učitelově pojetí vzdělávání a výuky.

Zavádění společného vzdělávání tedy představuje změnu zásadního charakteru – jedná se o **inovaci** v systému vzdělávání, inovaci procesu vzdělávání a změnu samého pojetí vzdělávání.

Takováto proměna proto vyžaduje další změny, a to změny systémové. Změna přechodu ke společnému vzdělávání tak nemůže být jednorázová (to jen v rovině přijetí prvního rozhodnutí), ale bude to dlouhotrvající proces přeměny celého edukativního prostředí všech úrovní, všech složek kultury školy.

Společné vzdělávání vyžaduje i změnu **paradigmatu** vzdělávání. Do českého vzdělávacího prostředí změna vzdělávacího paradigmatu vstupuje především prostřednictvím společné evropské vzdělávací politiky a na základě národní politiky na úrovni decizní sféry. Změna bude probíhat směrem shora - je to vzdělávací politika, která v současnosti vyžaduje po školách změny jak okamžité jednorázové, jako úpravy školních vzdělávacích programů, organizační opatření v plánování a realizaci výuky na úrovni školy a třídy, tak dlouhodobé změny ve vzdělávací praxi

a to jak v celém systému školy jako instituce, tak v každodenním životě školy jako organizace, jak ve změnách přímé práce učitele se třídou a jednotlivými žáky, tak v jeho pojetí vzdělávání a výuky.

Změna vzdělávacího paradigmatu v **rovině pedagogické teorie** v českém akademickém prostředí probíhá s nastolenou doktrínou vzdělávací politiky souběžně. Pedagogická teorie a výzkum na změnu paradigmatu reagují vlastním tempem v rámci vědecké diskuse. Společenské očekávání ale vyžaduje, aby bez ohledu na to, co bylo převládajícím předmětem didaktického výzkumu a kde se nachází stav sdíleného pedagogického poznání, pedagogika poskytla konkrétní odpovědi na aktuální potřeby základního školství hotovými aplikovatelnými výstupy - od pedagogických věd se nyní očekávají připravené didaktické aplikace pro potřeby diferencované a individualizované výuky pro učitele různých stupňů a různých předmětů v heterogenních třídách s žáky s různými druhy specifických vzdělávacích potřeb.

Učitelé tak dosud nemají k dispozici rozvinutou konkrétní metodickou podporu ani v podobě metodických didaktických textů, dalšího vzdělávání v oblasti obecné, speciální didaktiky a oborových didaktik pro přímou práci s heterogenní třídou, pro pedagogickou diagnostiku, projektování výuky a zjišťování a hodnocení výsledků učení, ani v podobě výukových materiálů pro žáky s diferencovaným obsahem pro utváření znalosti různé náročnosti.

2.2 Doporučení

2.2.1 Požadavky na změny ve škole vedené z úrovně vzdělávací politiky v rovině postupů

Norma: závazná znalost a dodržování postupů	Doporučení: znalost a zavádění postupů
<ul style="list-style-type: none"> • přijímání žáků s rozdílnými vzdělávacími potřebami • vzdělávání žáků s rozdílnými vzdělávacími potřebami 	<ul style="list-style-type: none"> • společné učení žáků s rozdílnými potřebami a možnostmi
<ul style="list-style-type: none"> • výuka podle upraveného ŠVP 	<ul style="list-style-type: none"> • participace všech žáků na životě školy
<ul style="list-style-type: none"> • podpora učení všech žáků vzdělávajících se společně • specifická podpora žáků se SVP 	<ul style="list-style-type: none"> • utváření školního klimatu akceptování různosti a jedinečnosti

2.2.2 Doporučení změn ve škole na základě výzkumu pro v rovinu odborné znalosti na úrovni školy jako organizace

Pojetí a realizace výuky	Pojetí a realizace života školy	Pojetí a realizace vzdělávání žáků se SVP
<ul style="list-style-type: none"> priority v kategorii cílů školy 	<ul style="list-style-type: none"> společné kontakty setkávání a aktivity napříč školou (projekty, aktivity mimovyučovací), formy praticipace žáků, peers programy 	<ul style="list-style-type: none"> system podpory žáků se SVP
<ul style="list-style-type: none"> diferenciace kurikula 	<ul style="list-style-type: none"> pravidla školního života 	<ul style="list-style-type: none"> týmová práce s žáky se SVP
<ul style="list-style-type: none"> organizační formy společného vzdělávání 		

2.2.3 Doporučení změn ve škole pro rovinu odborné znalosti na úrovni učitele:

Postupy pedagogické práce s jednotlivými žáky se SPV	Postupy pedagogické práce s heterogenní třídou
<ul style="list-style-type: none"> znalost žáka - vstupní, průběžná a výstupní pedagogická diagnostika (možnosti a potřeby, posun) 	<ul style="list-style-type: none"> znalost jednotlivých žáků znalost třídy jako sociální skupiny a její dynamiky
<ul style="list-style-type: none"> znalost vhodných pedagogických postupů projektování individualizované výuky užívání vhodných metod a forem výuky užívání odpovídajících výukových a výchovných strategií 	<ul style="list-style-type: none"> výuka heterogenní skupiny žáků diferenciace a individualizace ve vzdělávacím obsahu a cílech, v didaktických postupech - plánování výuky, řízení učení, zjišťování výsledků učení a jejich hodnocení

2.3 Problémy spjaté s přijímáním a zaváděním změny školami

Související zjištění o chápání charakteru změny vedením škol a učiteli a identifikaci problémů pedagogickými pracovníky:

V rámci rozhovorů se ukazuje, že otázka chápání charakteru požadované změny jako změny přístupu ke vzdělávání jakožto vzdělávání společnému a ne pouze chápání a přijetí změny jako plnění dalších především organizačních požadavků decizní sféry záleží na více souběžných okolnostech.

Školy se pohybují na škále vymezené krajnostmi manažerského přístupu akcentujícího řízení procesů a přístupu zaměřeného na pedagogickou stránku školy. Školy přikládají problémům různou míru důležitosti podle svého zaměření, ale i na základě vyhodnocení situace své školy, cílů, které si klade a vnímaných omezení.

Proces řízení	Pedagogické vedení
<ul style="list-style-type: none"> • nároky na finanční rozpočet 	<ul style="list-style-type: none"> • získání pedagogických pracovníků pro pedagogickou změnu
<ul style="list-style-type: none"> • nároky na personální zajištění <ul style="list-style-type: none"> ▪ počet a ▪ odbornost pedagogických pracovníků 	<ul style="list-style-type: none"> • přijetí systémového přístupu ke změně (neřeší se jen vzdělávání jednotlivých žáků se SVP v jednotlivých předmětech, ale v celku včetně jejich vzdělávací dráhy a osobnostního rozvoje; řeší se výuka celé heterogenní třídy; řeší se obsahová i didaktická stránka procesu a klima třídy, školy; přetváří se kultura školy)
<ul style="list-style-type: none"> • nároky na prostor • klidové zóny, <ul style="list-style-type: none"> ▪ místnosti pro výuku malé skupiny žáků, ▪ prostor pro oddělenou individuální práci pod dohledem), • nároky na vybavenost pomůckami pro žáky, • didaktické prostředky, • modifikovaný nábytek 	<ul style="list-style-type: none"> • utváření týmového přístupu k práci s žáky se SVP
<ul style="list-style-type: none"> • nároky na zajištění rozšíření odbornosti učitelů <ul style="list-style-type: none"> ▪ zajištění DVPP ▪ včetně zajištění výuky v době nepřítomnosti vzdělávajících se pedagogů (odborné personální zajištění suplování, finanční zajištění suplovaných hodin) 	<ul style="list-style-type: none"> • dosažení většinového zastávání pedagogického přístupu v rámci společného vzdělávání učitelským sborem a • většinové přijímání vize
<ul style="list-style-type: none"> • zvýšené nároky na pracovní výkon pedagogického pracovníka a • zvýšené nároky na pracovní výkon vedení školy: <ul style="list-style-type: none"> ▪ konkretizace úkolů a ▪ kritéria plnění, ▪ zvýšení kontroly, 	<ul style="list-style-type: none"> • rozšíření profesních kompetencí pedagogických pracovníků o znalosti potřebné k realizaci společného vzdělávání

<ul style="list-style-type: none"> ▪ zvýšení četnosti průběžného hodnocení výuky a jejich výsledků 	
	<ul style="list-style-type: none"> • spoluutváření klimatu třídy a • celé kultury školy založené na vzájemné akceptaci a přijetí a dodržování pravidel umožňujících společné vzdělávání

Ředitelé škol zaměřeni spíše na proces řízení akcentují problematické dopady společného vzdělávání především v rovině procesu a jejich výsledků – na organizaci života školy a výuky a na školou dosahované vzdělávací výsledky.

- **V oblasti finanční** zvažují ředitelé nároky na položky rozpočtu a jejich zajištění.

Ředitel školy o 600 žácích: *Šablony vyčerpám šablonou na speciálního pedagoga, tím mám finance vyčerpány, na další šablony tak už nedosáhnu.*

Ředitel: *Musím volit, co všechno nepořídíme, protože když zvolím jedno, nebude na druhé, je to negativní výběr.*

Zástupkyně ředitele: *Přijde k nám od září chlapeček trpící nanismem, musíme pro něho zajistit vybavení nábytkem, úpravu WC. Další výdaje teď musí počkat.*

Ředitel: *Mám po rekonstrukci odborných učeben a jídelny, přijít mi sem vozíčkář, tak to v termínu nezajistím ani finančně ani stavebním projektem.*

- Další téma představuje **zajištění personální** (včetně finančního pokrytí). Jedním problémem je potřeba zajistit zvýšený **počet učitelů** vyučujících souběžně, aby mohli zajišťovat výuku v menších skupinách žáků (menší třídy nebo půlení tříd v některých předmětech).

Ředitel: *Půlit hodiny bych potřeboval u víc tříd, kde máme žáky SPV, ale mohu jen některé, nemám místnosti a hlavně učitele, fyziku a matematiku ani náhodou.*

Ředitelka: *Měla jsem speciální pedagožku a na část úvazku psychologku v rámci projektu, jenže projekt skončil a v rozpočtu na ně nemám.*

Ředitelé zvažují i potřebu dosažení **odborné kompetence** učitelů pro společné vzdělávání.

Zástupkyně ředitele: *Vidím problémy s výukou žáků s SPV už na 1. stupni, na hospitacích se ukazuje, jak jsou učitelky slabě vybaveny na běžnou výuku, dělají základní metodické chyby, natož aby dobře zvládaly jiné postupy, i když se jinak moc snaží. Musí se dovzdělat, posílám je na kurzy a pracujeme s nimi tady, ale to nějakou dobu trvá. Nemohu už delší dobu sehnat aprobované učitele pro 1. stupeň.*

Ředitel o učitelích 2. stupně: *Jsou dobří ve svých předmětech, ale když učí X (žáka s LMP), nebyli na to nijak připraveni, já ostatně také ne, musí každý sám hledat, jak na to. Speciální pedagožka jim s chemií ani fyzikou neporadí.*

Učitel 2. stupně: *Mám ve třídě chlapce slabozrakého, načel jsem doporučení, výukové materiály mu připravím, není problém, při výuce používá počítač a musím si pohlídat, jestli vidí věci z tabule, ale u chlapce s LMP zkouším, co půjde a co ne, co mu pomůže a kam až zvládne, ale nevím, jestli se takto naučí do úrovně, na co by měl, a to se mu rodiče doma maximálně věnují.*

Jako problematické se jeví posuzování celkového stavu školy v oblasti odborné kompetentnosti učitelů pro společné vzdělávání.

Při hodnocení vedení často těžko hledá odpověď vystihující převažující charakteristiku: ve škole je značný rozptyl mezi učiteli od pedagogicky zdatných v této oblasti po učitele odmítající akceptovat různost žáků a odmítajících individualizovanou podporu podle specifických potřeb; ve školách bývá pocíťovaný rozdíl mezi učiteli 1. a 2. stupně, lze zaznamenat rozdíly mezi učiteli různých předmětů ("naukové" přírodovědné předměty a předměty s důrazem na kultivační linii).

Rozdíly mezi zvládnutím diferenciací a individualizací výuky a přihlížením ke specifickým potřebám žáků v různých předmětech mohou souviset:

- s různou úrovní metodické podpory, která se dostává učitelům jednotlivých předmětů – např. zaměřenost konkrétních příkladů a doporučení na vybrané předměty, se kterými se učitelé setkávají v rámci DVPP, ale i
- s obsahem didaktické přípravy v přípravném vzdělávání,
- záleží zřejmě i na míře obtížnosti diferencovat vzdělávací obsahy podle náročnosti a stanovit jádrové/základní učivo a
- použít doporučené metody pro některá témata ve vztahu k potřebám různých žákovských deficitů.

2.4 Doporučení

Ředitelé škol zaměřeni na pedagogickou vizi akcentující v řízení pedagogickou stránku, reflektují problém postupné proměny kultury své školy především v následujících oblastech: kvalita pedagogické činnosti učitele, klima třídy a celá kultura školy.

Charakterizování změny řediteli

Ze zkušeností ředitelů, kteří mají déletrvající praxi s podporou učení žáků se SVP a jejich integrací v rámci celé školy, lze formulovat následující charakteristiky změny pro zvýšení míry integrace:

postupnost	dlouhodobost	systémovost
• nároky na znalosti	• nároky na čas	• nároky na spolupráci a sdílení

a) Postupnost procesu je popisována jako:

- cesta od několika přesvědčených a připravených jednotlivců k celému pedagogickému sboru,
- od jednotlivých kroků k celistvosti: jednotliví učitelé využívající izolované didaktické postupy v rámci vyučovacího předmětu a domácí přípravy a organizační změny uvnitř vyučovací hodiny přecházejí ke změně systému výuky svého předmětu;
- od upravené metodiky výuky a organizace výuky předmětů využívané jednotlivci přechází škola k vytváření upraveného celého systému organizace školní výuky;
- potřeba přejít k týmové práci při vzdělávání žáka se SVP (spolupráce při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu, sdílení zkušeností s výukou jednotlivých žáků různých předmětů); sdílení metodické);
- potřeba systematicky pracovat s tématem žáků se SVP v rámci celé školy (sdílení metodické, spolupráce učitelů 1. a 2. stupně při přechodu žáka na vyšší stupeň, vytváření podmínek pro úspěšnou účast žáků se SVP v celoškolských projektech a na akcích celé školy - problematika žáků se SVP se týká všech pedagogických pracovníků nejen učitelů, kteří je učí).

Postupnost od jednotlivostí a jednotlivců k systematickému a celkovému.

Při postupném začleňování docházejí v rámci jedné školy jednotliví učitelé různě daleko, školy se od sebe liší velikostí rozptylu pokročilosti uvnitř sboru.

b) Dlouhodobost

Dále uvádějí ředitelé i učitelé **dlouhodobost** procesu a **náročnost na čas pedagogických pracovníků** – učitelé se učili utvářením znalosti na základě zpracování zkušenosti z vlastní činnosti a sebevzdělávání, sdílením znalostí mezi sebou a někteří účastí v DVPP zaměřeném na problematiku vzdělávání žáků se SVP - a stav kterého dosáhli dnes, trval od 5 do 10 let.

Podstatnou charakteristikou pro změnu se ukazuje i **spoluúčast pedagogických pracovníků a jejich informovanost**.

Pro získávání učitelů pro spoluúčast na změně uvádějí ředitelé:

- Přesvědčování:
 - o splnitelnosti v podmínkách své školy,
 - o možných pozitivních dopadech změny na výsledky učení žáků se SVP a jejich osobnostně sociální vývoj,
 - o možných pozitivních dopadech pro sociálně osobnostní rozvoj intaktních žáků,
 - pojmenování a zvažování rizik.
- Věnování pozornosti učitelům a sledování jejich pokroku, poskytnutí uznání.
- Snaha o finanční či jiné materiální ocenění.

Informace vyhledávají ze škol, které mají pozitivní zkušenosti a výsledky i ze škol, které mají zkušenosti s negativními dopady. Zpracovávají konkrétní podněty ze zahraničních škol, které přímo navštívili nebo přejímají tyto informace zprostředkovaně.

Ředitel: *...oni se především báli, co to udělá s výukou, protože si nedovedli představit, jak to bude vypadat.*

Ředitel: *...také jsme se ptali učitelů ve Finsku...*

Ředitelka: *...když u nás byli učitelé z Německa, tak jsem zjišťovala, jak...*

Zástupkyně ředitele: *Máme různé vlastní zkušenosti se spoluprací učitelek s asistentem pedagoga a informace z jiných škol, někdy to bylo perfektní, jindy si s paní učitelkou nesedl a byly tam i naschvály. Dokonce se asistentka odmítla řídit pokyny učitelky s tím, že ji řídí výchovná poradkyně. A pak si to říkají učitelky mezi sebou a to se musí řešit a řešit včas.*

Učitelka s 2 roky praxe (z písemného dotazování): *U nás na škole to podle mne bude možné změnit víc, až někteří odejdou do důchodu, oni nehodlají měnit něco, o čem jsou přesvědčení, že to funguje, musí přijít noví, kteří už v tom budou vzdělávání od začátku a až převáží...*

c) Systémovost

V oblasti změny osobní pedagogické kultury učitelů uvažují o potřebě změny pojetí výuky jednotlivými učiteli, k jejich přístupu k základnímu vzdělávání jako všeobecnému vzdělávání - chápání vyučovaného předmětu v souvislostech s ostatními předměty a souvislost vyučovaného předmětu s každodenním životem žáka a s přípravou na dospělost, k přístupu k žákům – důraz na vzdělávací potřeby a možnosti jednotlivých žáků, k jejich přístupu k žákům s SPV a k jejich vzdělávacím potřebám.

Ředitel: *Já sám jsem češtinář a ve sborovně trochu krotíme některé kolegy, že jejich předmět není všechno. Že je důležité, co si dítě odnese ze školy do života...*

- Přistupují k vytváření **týmového charakteru vzdělávání** (není míněna týmová výuka, ale přístup k výuce) **žáků se SVP**.

Zástupkyně ředitele: *Speciální pedagožka jim s přípravou IVP pomáhá, ale pro svůj předmět si to musí nastavit sami a společně se pak dohodnout co všechno má to dítě zvládnout, není ve škole jen na ten jejich předmět.*

Zástupkyně ředitele ve škole se třídou pro žáky s SPU: *...plno z nich si postupně doplnilo speciální pedagogiku, ti co přicházejí noví, se od nich učí, oni jim radí, co zabírá, na co si dát pozor, dávají jim své podklady na přípravu (u stejného předmětu), probírám to s nimi na hospitacích, plno věcí postupně objevují a zkouší sami, míváme jednou za čas společné metodické semináře.*

- Usilují o společné **sdílení vzdělávacích cílů školy** většinou učitelů, o dohodnutí se na jednotných požadavcích na chování žáků (společné hranice), společná kritéria hodnocení žáků a pojetí hodnocení (přijetí formativního hodnocení a jeho zvládnutí).

Ředitel: *No formativní hodnocení zatím moc nezvládají, no jak kdo, spíš ty na 1. stupni.*

- V oblasti utváření **klimatu školy a třídy** vidí jako úkol vedení k vzájemné akceptaci žáků mezi sebou, ale také k přijetí pravidel a jejich dodržování. Spoluutváření klimatu chápou v rámci specifické kultury své školy. Pro utváření pozitivního klimatu a přijetí popisují jako výhodné spíše společné aktivity mimo vyučování – činnosti, ve kterých není kladen důraz na výkon, kde nedochází vzájemnému srovnávání, kdy žáci mají různé role odpovídající jejich možnostem.

Ve školách, kde se pokoušejí o společné vzdělávání v rámci skupinové integrace (mají speciální třídy nebo skupiny) reflektují, že akce soutěživého charakteru nebo činnosti, kde dochází k porovnání výsledků činnosti, se jim neosvědčily (společné hodiny tělesné výchovy, hudební výchovy, sportovní dny ne, ale sportovní utkání výběru tříd ano, umožňují identifikaci se skupinou).

3. Konkrétní pedagogické úkoly školy ve společném vzdělávání, se kterými se má vyrovnat škola jako vzdělávací instituce

V pojetí vzdělání vzdělávací politikou jako vzdělání pro všechny postupuje proces demokratizace vzdělávání od demokratizace v podobě zaručení rovných podmínek, jako je přístup ke vzdělávání a dostupnost vzdělání, k zaručování spravedlivosti ve vzdělávání, jakou je rovnost příležitostí, rovnost podmínek pro učení a naposledy i rovnost při dosahování očekávaných výsledků učení.

Škola má část procesů stanovenu normativně, ale jsou oblasti, které kde jsou požadavky stanoveny deklarativně a tak obecně, že se před školou vynořuje otázka, jak zjišťovat a hodnotit jejich dosažení.

3.1 Dosahování výsledků učení a jejich hodnocení

V konceptu spravedlivosti v dosahování výsledků vzdělávání (GREGER in WALTEROVÁ a kol. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti, Brno: Paido, 2004) je brán jako spravedlivý výstup ze vzdělávání umožnit dosáhnout žákovi úrovně společného minima všem žákům. To lze zajistit u kurikula založeného na minimálním standardu. V případě standardu postaveném na stanovení optimální úrovně je již situace nejednoznačná.

- Lze zaznamenat nejednotnost mezi pedagogickými pracovníky v otázce, dosažení čeho je vlastně správné u žáků hodnotit:
 - dosažení společných očekávaných výstupů minimálních, nebo
 - společných výstupů optimálních, nebo
 - maximálních v rámci osobních možností žáka?
- Otázku hodnocení zdůrazňují učitelé pro potřebu srovnání, kde se nachází žák vůči normě třídy, jiní pro potřebu, kam se žák posunul v rámci osobní normy. Někteří učitelé navazují hodnocení sumativní na splnění standardních úloh.
- Na jedné straně zdůrazňují učitelé formativní stránku hodnocení pro další učení a vzdělávání žáka a potřebu individuální normy, na druhé straně sdělují, že pro zjišťování výsledků učení upřednostňují zjišťovat měřitelné výsledky učení.

Některé školy souběžně pracují s více druhy hodnocení i při výstupu ze školy – absolventi získávají výstupní hodnocení na závěrečném vysvědčení a vedle něho hodnocení slovní posuzující i další vzdělávací výsledky žáka, další školy umožňují žákům zjištění o osobnostním profilu dosaženém na konci vzdělávání prostřednictvím profesionálních testů důvody vedoucím k odlišnostem v hodnocení (až o 3 stupně) a vzhledem k individualizaci asi nelze očekávat sjednocování.

3.2 Pedagogický přístup k žákům se SVP

Realizace vzdělávání pro všechny společně přináší **změnu pedagogického přístupu k žákům se specifickými vzdělávacími potřebami a k jejich vzdělávání** - od speciálního vzdělávání institucionálního a modifikovaného kurikula včetně jeho realizace přecházejí školy k společnému vzdělávání vnitřně diferencovanému v rámci jedné instituce a k jednotnému kurikulu s individuálními modifikacemi. Od učitelů – specialistů (učitelé s kvalifikací speciální pedagog) vzdělávajících homogenní třídy – žáky se SVP přechází školství ke komplexnímu přístupu.

Navazující zjištění ze šetření:

- Ve školách, kde jsou žáci se SVP integrováni skupinově, usilují ředitelé o zajištění výuky učitelem s kvalifikací speciálního pedagoga na 1. stupni, pro 2. stupeň hodnotí jako optimální mít pracovní pozici speciálního pedagoga, který spolupracuje metodicky s učiteli jednotlivých předmětů, někdy vede skupinovou výuku žáků se SVP, někdy pracuje se žáky individuálně; zajišťuje reedukaci žáků a spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou a s rodiči žáků se SPV.
- Ve sledovaných školách, kde jsou žáci s SPV integrováni individuálně, většina škol nemá ustavenou **pozici speciálního pedagoga**. S pedagogicko-psychologickou poradnou a případně se speciálním pedagogickým centrem (SPC) spolupracují nejčastěji výchovní poradci, učitelé žáka pracují s písemnými s doporučeními poradny, v ojedinělých školách pracovníci poraden navštěvují školu a poskytují konzultace učitelům.
- Učitelé popisují, jak jim chybí **diferencované výukové materiály**, vymýšlejí a připravují si je sami, sdílejí je mezi sebou ve formálních i neformálních sítích uvnitř školy a mezi školami, přebírají, překládají a upravují si materiály ze zahraničních škol, využívají materiály neškolské povahy veřejně přístupné na internetových sítích.
- Někteří ředitelé se vyslovují k nedostatečné připravenosti škol při přechodu od vnější diferenciaci k vnitřní diferenciaci ve vzdělávacím systému a ve výuce, **očekávají**, jaké další požadavky na ně budou kladeny decizní sférou od MŠMT po obec a Českou školní inspekci i rodiči žáků.
- U některých učitelů reflektují ředitelé (a rozhovory s učiteli a pozorování to potvrzují) **potřebu přípravy na přechod**.

Oblasti potřebné přípravy na přechod

- **od vnitřní diferenciaci k individualizaci** (v organizaci výuky, vzdělávacích plánů, očekávaných výsledků učení) - *na úrovni vyučování ve třídě*
- **od integrace k inkluzi ve výuce** - *na úrovni třídy*
- **od integrace k inkluzi ve vzdělávání** - *na úrovni školy*
- **od etatistického expertního přístupu** - normativní přístup k **individuálnímu expertnímu přístupu učitele-experta** - *na úrovni školy*

Pozn. Etatistický expertní přístup - normativně stanovený vzdělávací obsah, doporučený časový plán pro jednotlivá témata obsahu, doporučená struktura výuky a postupy, normativně stanovené výsledky učení (podle zjištění by tento přístup někteří učitelé ale vítali)

Individuální expertní přístup - učitel-experti/učitel – reflektující praktik, jehož vědění je založeno na reflexi zkušenosti a teorie ve škole samostatně v rámci rámcového kurikula, (kdy je i toto na druhé straně některým učitelům málo a tyto hranice považují za omezující – preferovali by stanovení užšího jádrového/základního učivo, volbu časové dotace pro předmět v rámci svého školního vzdělávacího programu, způsob dosažení výsledků učení i stanovení očekávaných výsledků učení).

Ve školách přistupují ti učitelé, kteří se cíleně zabývají podporou žáků se SVP k **rozvíjení těchto žáků ze dvou odlišných pedagogických pozic**, a to často v rámci jedné školy:

- nejčastěji se vyskytuje přístup integrující,
- mnohem řidčeji (reflektujeme převážně u učitelů uměleckých předmětů a tělesné výchovy a českého jazyka a literatury) přístup založený na rozvoji silných stránek.

Přístup zaměřený na rozvoj silných stránek neznamená projev pedagogické bezmoci, kterou někteří učitelé projevují, když žákovi nevěnují pozornost a nekladou na něj požadavky, protože to vnímají jako neefektivní usilování bez očekávaného posunu.

Přístup integrující	Přístup rozvíjející silné stránky
<ul style="list-style-type: none">• založený na dorovnávání• soustřeďuje se na dorovnávání deficitů žáka, na splnění obecných očekávaných výstupů,• věnuje nejvíce pozornosti a úsilí oblasti, kde má žák nejvíce nebo nejzávažnější obtíže s učením• „Cvičím nejvíc to, co mi jde nejhůř.“	<ul style="list-style-type: none">• založený na rozvíjení• soustřeďuje se na rozvoj potencialit v souladu s žakovým směřováním• věnuje podporu a úsilí přednostně té oblasti, ve které má žák identifikované nejvyšší potenciality, prokazuje nejvíce rozvinuté dispozice, má o ni zájem a má možnost tuto oblast využít pro svoje další vzdělávací profilování i pro možné profesní uplatnění• „Rozvíjím, v čem jsem dobrý do mého maxima, ostatnímu věnuji pozornost a úsilí, abych zvládl přijatelné minimum.“

Další odlišné perspektivy učitelů se projevují, když někteří volí, komu především věnovat specifickou podporu a pozornost v rámci diferencovaném přístupu v heterogenní třídě – skupině žáků s deficitem, nebo naopak žákům s vysokou mírou potencialit.

U nadaných žáků je riziko, že pokud nebudou jejich potenciality podchyceny ve správný čas a nebudou dostatečně rozvíjeny, může být jejich rozvoj učitelovým způsobem vedením výuky a jejím obsahem zpomalen, respektive potlačen. Kromě možnosti nenaplnění příslušných potencialit může u žáka dojít i k poklesu zájmu o poznávání a tvorbu vůbec.

Učitelé vědomi si rizik při nedostatečné podpoře nadaných, zvažují možné škody způsobené učitelem – jestliže žák se SVP nedosáhne osobního vzdělávacího maxima, nemusí dosáhnout požadovaného obecného minimálního či optimálního standardu. Jestliže nadaný žák nedosáhne osobního maxima v oblasti naplnění vysokých potencialit, může dosáhnout obecného optimálního standardu, ale nebude se rozvíjet, je ohroženo naplnění potencialit v jeho další budoucnosti a jejich využití v budoucnosti společností.

3.3 Doporučení

3.3.1 Diferencovaná výuka v homogenních skupinách

Jako možnost se jeví některým učitelům **diferencovaná výuka v homogenních skupinách s diferencovanou mírou náročnosti** učiva, postupů a očekávaných výsledků jednotlivých skupin a odstupňované participace žáků na svém učení podle možností dané skupiny. Vykonávat souběžně několik odlišných rolí v rámci jedné vyučovací jednotky – učitel přímo řídící proces učení, učitel v roli poradce a učitel v roli facilitátora je pro osobu jednoho učitele na hranici proveditelnosti – s výkonem role je spojen jiný styl výuky, jiný způsob komunikace se žáky a přecházet plynule z role do role v rámci připravených pedagogických situací i situací přirozených dlouhodobě a pravidelně je dosažitelné pravděpodobně jen v pedagogické literatuře.

Výhodnější situace by nastala při **týmové výuce/tandemové**, která se užívá při tomto způsobu vedení výuky v některých zahraničních školách (jak na to odkazují v rozhovorech i někteří učitelé a ředitelé) - kdy je výuka vedena dvěma vzájemně se doplňujícími pedagogy, nebo při **spolupráci s asistentem pedagoga**, který také zastává některé role podle své úrovně znalosti předmětu a náročnosti plněné úlohy.

3.2.2 Forma učení ve dvojici

Další možnost představuje **forma učení ve dvojici** založená na kolaboraci a při plnění konkrétních úloh na kooperaci nebo na principu vzájemného učení.

3.2.3 Důsledně individualizovaná výuka

Důsledně individualizovaná výuka od stanovení individuálních cílů, modifikovaných obsahů, postupů odpovídajících specifickým vzdělávacím potřebám a stavu vývoje a rozvoje, po stanovení individualizovaných výsledků učení, způsobu jejich zjišťování a hodnocení v rámci individuální normy neupřednostňuje žádnou skupinu žáků či žáka. Její realizace je však omezena celým systémem hromadného vzdělávání a jeho možnostmi časovými, prostorovými, personálními (malé skupiny). V šetření se tento přístup objevil, školy, kde se užívá důsledně, jsou školy malotřídní, experimentující. V jedné z těchto škol škole se jedna učitelka přímo podílí od začátku na ověřování konstruktivistických postupů ve výuce matematiky a pracuje s individuální normou.

3.2.4 Kombinace přístupu diferencovaného a individualizovaného

Kombinace diferencovaného přístupu (podle typu deficitu) a individualizovaného přístupu (podle potřeb a možností konkrétního žáka s přihlédnutím k jeho stádiu vývoje a předpokladům dalšího rozvoje) ve výuce může směřovat k dosažení žákovy aktuálního optima a budoucího maxima.

Učitelka: *Nejtěžší je pro mne učit nadané žáky, v přípravě věnuji maximum času těm, kteří mají obtíže s učením, a těm nadaným, kteří také potřebují zvláštní přístup a úkoly, už nedávám tolik. Oni plno zvládají sami, ale jen ti, co chtějí. Dávám jim v hodině práci navíc – ale to není ono, nepotřebují víc cvičit, naopak jim stačí klidně jedna úloha, ale potřebovali by náročnější, někdy jim něco vymyslím, ale je to mnohem náročnější vymyslet než ty pomocné, tak jim zadávám aspoň dobrovolné domácí projekty.*

Ve školách se pak projevují **rozdílná pojetí úkolů učitele v rámci jednoho sboru** a vedení školy potřebuje ukotvit individuální učitelské přístupy z obou stran spektra ve společně přijímaném základě.

Otázkou se ukazuje **celkové hodnocení dosažení klíčových kompetencí u žáků se SVP** (ale i u žáků intaktních). Kompetencí lze dosahovat v různé míře a rozsahu, a stále to bude dosažení kompetence, míra požadovaného dosažení není v RVP konkretizovaná a předpokládá se, že výsledkem základního vzdělávání není dosažení konečné úrovně uvedených kompetencí, ale tyto kompetence budou dále rozvíjeny v dalším stupni vzdělávání. Stejná kompetence pak může být dosahována ve vyučovacích předmětech s odlišnou charakteristikou na nestejně úrovni stejným žákem (např. kompetence k učení, kompetence k řešení problémů). Většina škol proto spojuje hodnocení dosažení kompetencí se zvládnutím jednotlivých, dílčích složek kompetencí prokazováním měřitelného výkonu tím, že žáci plní konkrétní úkoly v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů. Jak individualizovat očekávané výsledky učení v oblasti utváření kompetencí zůstává otevřeno. Některé školy pak doplňují školní hodnocení poskytnutím hodnocení klíčových kompetencí na základě profesionální psychologické diagnostiky profilu žáka.

3.4 Další identifikované obtíže

3.4.1 Problém rozdílné úrovně vědění a dovednosti v oblasti společného vzdělávání u učitelů

Při pozorování výuky a ve vyjádření některých ředitelů se objevil **problém rozdílné úrovně vědění a dovednosti** v oblasti společného vzdělávání u učitelů. Mnozí mají vědomosti na různé úrovni konkrétnosti o potřebách a možnostech žáků s různými speciálními vzdělávacími potřebami a doporučených postupech při jejich vzdělávání, znají a přijímají obecně didaktická a speciálně didaktická doporučení z pedagogicko-psychologické poradny týkající se výuky těchto žáků, ale mají obtíže individuální přístup a postup uskutečnit při výuce svého předmětu nebo jeho některých témat.

Učitel: *Vím, co žák potřebuje, ale nedaří se mi to; nestíhám to v hodině všechno; nezvládám v běžných hodinách; nedaří se pravidelně a v celém rozsahu.*

3.4.2 Příprava a organizace výuky žáků v heterogenní třídě

Další typ obtíží je spojován s přípravou a organizací výuky žáků v heterogenní třídě s žáky s výrazně rozdílnými vzdělávacími potřebami - rozdílným vhodným stylem učení, tempem, potřebou rozdílné míry náročnosti nejen obsahu ale i jazyka výuky a vedení výuky.

Učitel: *Vždycky nejde učit všechno skupinově a ať jde každý svým vlastním tempem, pak se musí ti slabší i ti bystřejší a rychlejší přizpůsobit většině a podle ní postupují.*

Učitelka: *No jedu tak rychle, aby dobří stíhali, a ti ostatní to stejně ve škole nepoberou a musí se naučit doma.*

3.4.4 Vzdělávání žáků cizinců s OMJ

Specifické téma společného vzdělávání představuje **vzdělávání žáků - cizinců**.

U žáků cizinců není důležité pro poskytnutí podpory jen zjištění dosažené úrovně zvládnutí češtiny jako cizího jazyka, ale vliv má i příslušnost ke kulturnímu a jazykovému okruhu (pro učení se češtiny tomu učitelé češtiny ve školách účastných v šetření pozornost věnují).

Jazykový okruh mateřského jazyka se snaží reflektovat i učitelé angličtiny jako cizího jazyka (vědomé využívání příbuznosti mateřského jazyka s angličtinou, navazování na dosaženou úroveň znalosti angličtiny v zahraniční škole – evropské školy využívají společný evropský referenční rámec angličtiny jako cizího jazyka, často používají stejné anglické učebnice angličtiny pro cizince, takže navazují často plynule na dosaženou úroveň).

Obtíže udávají někteří učitelé při výuce žáků cizinců, kteří nemají žádné předchozí znalosti angličtiny, učitelé pak přizpůsobují, individualizují obsahy, metody a tempo podle potřeb žáka.

Ředitelka: *Paní učitelka si pro tu čínskou holčičku postupně vytvářela čínsko – česko – anglický slovník i s výkladem a příklady.*

Méně odborné pozornosti i praktické pozornosti je věnováno komplexnímu vzdělávání žáků cizinců na druhém stupni – jejich podpoře při zvládnutí odborných obsahů v rámci českého kulturního prostředí.

Ve vzdělávacím oboru přírodních věd, v pojetí využívajícím konstruktivní postupy utvářející znalosti založené na vlastní objevitelské činnosti, kdy učitelé používají úlohy založené na využití zkušenosti žáků, mohou mít žáci z jiných zeměpisných oblastí s odlišnými přírodními podmínkami potíže s navazováním na zkušenost s neznalostí české přírody apod.

Učitelka: *Už si po zkušenostech pro ně dopředu připravuji příklady a úlohy z jejich prostředí, třeba smrk jako příklad jehličnanu, od něho vyvozujeme znaky, fakt nemohou znát.*

V předmětu dějepisu narážejí učitelé v některých případech na problematiku odlišných žákovských prekonceptů hodnocení dějinných událostí, které vznikly na základě lišícího se předchozího vzdělávání v zahraniční škole a historických osobních konceptů rodiny s jejím sociokulturním kapitálem (co vědí z domova o dějinách, o dějinách své země, o historii své rodiny), přicházejí s jinými historickými zkušenostmi z rodiny i kultury, odlišují se zkušenostmi na základě příslušnosti k národnosti (specificky ve vícenárodnostních státech na postavení daného národa v zemi) a podle samé země původu.

Učitelé udávali zkušenosti s projevy rozdílnosti vycházející z jiného pojetí výuky dějepisu (pojetí historie jako příběhu, dějiny každodennosti), jiného výkladu smyslu dějin, významu dějinných událostí i hodnocení úlohy historických postav. Žáci si přinášejí dědictví kultury s jinými dějinnými zkušenostmi a preferovanými hodnotami, někdy při výuce dochází ke konfrontaci, nesouhlasu s výkladem školy.

Pro učitele při výuce žáků cizinců je limitující i neznalost žáků českého historického a kulturního kontextu nebo znalost omezená či znalost odlišně traktovaného pojetí (např. Slováci a české národní obrození, Bulhaři a staroslověnština, Rusové a Ukrajinci dějiny slovanských národů a moderní dějiny střední Evropy, aj.).

Specifickou skupinu představují žáci, kteří se zde narodili, jsou občany ČR, mluví česky, ale jejich rodina zároveň udržuje příslušnost k původní kultuře a zprostředkovává dítěti vlastní původní kulturní dědictví. Pokud jsou hodnoty daných kultur v rodičovské interpretaci v zásadě v souladu, předpokládáme, že žák nemívá větší problémy s přijímáním obou kultur. Otázkou je, jakou si vytváří vlastní kulturní identitu.

Jiná situace nastává, když preferované hodnoty v jedné kultuře mají jiný obsah než v druhé, jiné postavení v hodnotovém žebříčku, nebo se pro jednu kulturu nejedná o hodnotu nebo jsou hodnoty ve vzájemném rozporu, případně jsou hodnotami pouze skupinovými. S touto problematikou česká škola dosud příliš nepracuje, není připravena na příchozí z diametrálně odlišných kultur, tato problematika se stala součástí DVPP až v posledních letech a učitelé na skutečnosti projevů odlišných hodnot a postojů mohou narazit bez přípravy situačně. Základní informace k vybraným tématům kulturní odlišnosti získali v pregraduálním vzdělávání jen někteří mladí učitelé v rámci interkulturního vzdělávání.

Škola má jako jeden z úkolů transmisi nejen světového kulturního dědictví, ale i transmisi specificky dědictví národní kultury (míněno kultury státu), jehož součástí je i historie národa. Před učitelé tedy stojí úkol, jak utvářet historické povědomí žáků původem cizinců, ale usedlých, jak žáků cizinců – migrantů.

Učitelka v rozhovoru o cílech dějepisu a metodách, které upřednostňuje: *Problém nastal s boji proti Turkům. Dokazoval nám, že je chyba, když mluvíme o porážce Turků u Vídně jako o vítězství, oč by bylo lepší, kdyby už tenkrát zvítězila lepší civilizace. U zkoušení si stojí za svou interpretací, musím se omezovat jen na faktografické znalosti.*

Učitelé zejména společenskovedních předmětů a umění potřebují znalosti nad běžný rámec vyučovaného předmětu. Úkolem školy je v současném pojetí integrace cizinců integrovat usedlé cizince a příslušníky národnostních a etnických menšin do většinové společnosti s respektováním jejich vlastní kultury a jazyka. Součástí je enkulturace, založená jak na akulturaci – pasivní stránce přijetí předávaných obsahů zdejší kultury, tak inkulturace – aktivní vrůstání do dané kultury a účast na její konzumaci a spoluúčast na její tvorbě a transformace předkládané kultury do vlastní kulturní identity.

3.4.5 Doporučení ke vzdělávání žáků cizinců s OMJ

Učitel pro podporu integračního procesu potřebuje znát kontext jednotlivce (jeho sociálně kulturní kapitál, rodinné prostředí), ale i kontext sociální příslušnosti – v rámci původní země a kultury mohou cizinci mít různou zkušenost na základě sociálního statusu rodiny a jejího životního způsobu a stylu.

Učitelka z Prahy: *On je velký rozdíl mezi Čiňany, kteří k nám (míněno do její školy) teď přicházejí – z jaké oblasti pocházejí, z jaké jsou rodiny, do jaké chodily doma školy, někteří mluví skvěle*

anglicky, jiní stejně staří ani slovo. A rozdíly začínáme vidět i mezi nově příchozími Vietnamci – vysoká hodnota vzdělání, úcta ke škole, poslušnost a zdvořilost vůči učiteli, důraz na píli, to už neplatí o všech, jsou takoví rodiče, že musíme spolupracovat s OSPOD.

Ukazuje se, že přejímání přístupů a postupů škol, které mají s integrací cizinců větší zkušenosti, není možné převzít mechanicky a v plném rozsahu.

- Zkušenosti pražské školy z rezidenční čtvrti, kterou navštěvují děti cizinců z různých států a kultur evropského, asijského a amerického civilizačního okruhu, takže jde o heterogenní skupinu cizinců, kterým je ale společné, že rodiče mají vyšší příjmy a vysokoškolské vzdělání západního typu, zastávají pozice expertů, jsou to příslušníci profesí, vyšší manažeři a obchodníci, kdy rodiče spolupracují intenzivně se školou, podílejí se na životě školy, vytvářejí svým dětem podmínky k rozvoji mimo školu (často včetně doučování češtiny a dalších předmětů soukromým učitelem), nelze mechanicky přenést do jiného školního prostředí s žáky cizinci s jiným rodinným zázemím a přístupy rodičů ke vzdělávání a jejich ambicemi pro své dítě.
- Jiného druhu jsou zkušenosti sídlištní školy v menším městě, kterou navštěvuje v podstatě homogenní skupina cizinců: naprosto převažuje jedna národnost a kultura (Mongolové), jejich rodiče mají nižší příjmy, zpravidla oba pracují po zapracování v továrně v pásové výrobě na směny. Děti svěřují škole, aby je vzdělala, a tuto úlohu ponechávají zcela na ní, v učení své děti zpravidla podporují projevením zájmu o plnění školních povinností, plnění domácí přípravy a o školní prospěch. V oblasti rozvoje ve volném čase jsou rodiny závislé svým okruhem zájmů a rozhledem i svými finančními možnostmi na nabídce školy. V této škole je významnou součástí podpory integrace i podpora rodičů v oblasti výchovného poradenství a kariérního poradenství.

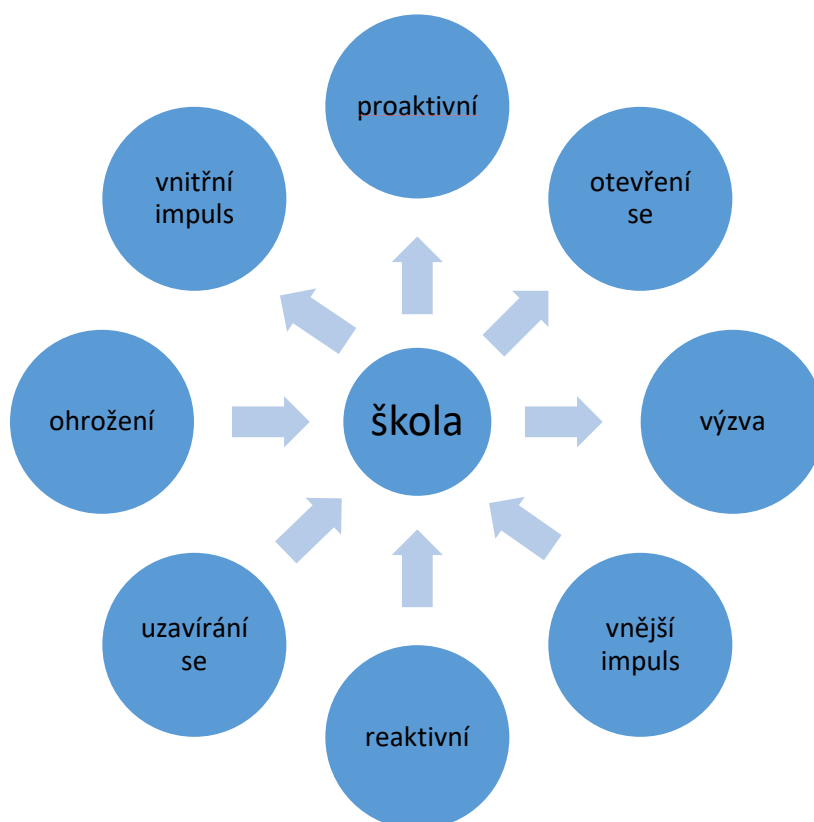
4. Problém zacílenosti podpory škol - rozdílné potřeby různých škol, rozdílné problémy nebo jejich charakter

4.1 Model chování škol při zavádění změny

Pro potřebu rozlišování chování škol při implementaci společného vzdělávání byla vytvořena pracovní modelová matice reakce školy na změnu.

Rozlišujeme několik charakteristik, které umožní popsat různé typy chování škol. Tyto charakteristiky pomáhají hodnotit školy, které se od sebe liší svými individuálními charakteristikami, ale lze je přiřadit do několika skupin a uvnitř nich dále diferencovat jejich problémy a způsoby řešení.

Jednotlivé charakteristiky se sdružují a vzniká tak větší počet kombinací (příklad kombinací pro reakci vnímání změny jako ohrožení: škola může reagovat na změnu jako na ohrožení a na obranu se uzavřít a nebude přijímat impulzy mimo svoji zkušenost/ škola může reagovat jako na ohrožení, ale otevře se dovnitř, bude ochotna přijmout pomoc, ale většina podnětů pro společný postup půjde zvnitřku/škola reaguje na ohrožení, otevírá se ven - vyhledává informace, pomoc, převládající podněty pro změnu ale půjdou zvnitřku/škola reaguje na ohrožení, vyhledává pomoc, pro změnu budou rozhodující podněty zvenku).

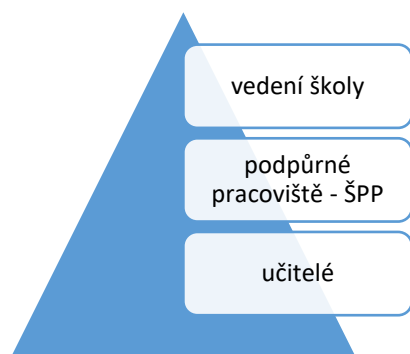


Matice charakteristik školy:

směr aktivity:	proaktivní	reaktivní
oblast směřování:	otevřenost směrem ven otevřenost směrem dovnitř	uzavřenost
vyhodnocení změny:	výzva/příležitost	ohrožení
převládající impulzy pro změnu:	vnější impulzy	vnitřní impulzy

1. Směr aktivity	proaktivní	reaktivní
	Škola spíše proaktivní sama cíleně vytváří podmínky k učení pro všechny žáky školy podle jejich potřeb a možností.	Škola reaktivního typu reaguje na požadavky přicházející z decizní sféry, vytváří podmínky děti se SVP, které se stanou žáky školy.
2. Oblast směřování:	otevřenost	uzavírání se
	a) Škola otevřená směrem ven – vstupuje do kontaktů mimo školu, navazuje spolupráci, hledá pomoc, podporu, pedagogičtí pracovníci působí i mimo prostor školy. b) Škola otevřená směrem dovnitř přijímá podporu, požadavky, je otevřená nabídkám spolupráce.	Škola uzavírající se izoluje, společné vzdělávání řeší jako vnitřní úkol školy.
3. Vyhodnocení charakteru změny:	výzva/příležitost	ohrožení
	Škola se staví k požadavkům na společné vzdělávání jako k úkolu, který před ní stojí.	Škola vnímá požadavky společného vzdělávání jako ohrožení dosavadní úrovně, které dosáhla, obává se zhoršení.
4. Převládající impulzy pro změnu:	vnější	vnitřní
	Škola nestanovuje vlastní cíle, cíle přejímá, přijímá úkoly, zkušenosti, inspiraci, požadavky, informace.	Škola si klade samostatně zadání, cíle, úkoly, utváří znalost.

4.2. Problémy v úrovních výskytu potřeb podpory uvnitř školy



V rozhovorech se objevovaly reakce pedagogických pracovníků na specializovaných pozicích, od kterých se očekává, že budou vytvářet pro podmínky společného vzdělávání podporu učitelům. V kvantitativním šetření je jejich podpora učiteli oceňována. Oni sami však upozorňují na svoji vlastní potřebu informační a metodické podpory.

- Změna se společným vzděláním přináší potřebu dosažení vyšší úrovně užívání pedagogické diagnostiky všemi zúčastněnými, v jejich případě jde o kvalitu vlastního praktikování i připravenosti vést učitele k dynamické diagnostice.
- Součástí pedagogického sboru jsou asistenti pedagoga – ve školách si ujasňují, kdo má metodicky vést asistenty, jak nastavit proces spolupráce učitele a asistenta pedagoga ve třídě, jak má učitel řídit činnost asistenta pedagoga.
- Přijetí společného vzdělávání představuje pro některé učitele potřebu přijetí jiného pojetí výuky, než dosud zastávají, úkol proměny pedagogického myšlení a úžeji didaktického myšlení je změnou kvalitativní – taková proměna představuje úkol, pro který nebyli lidé v podpůrných pozicích připraveni a potřebují podporu nejen na úrovni argumentů vzdělávací politiky, ale sdílení a řízené reflektování možných postupů.

4.3 Učiteli deklarované obtíže

Učitelé z různých škol pojmenovali opakovaně některé obtíže, které jsou jim společné, ale mohou mít různá řešení podle podmínek škol a jednotlivých učitelů, společné jsou jevy, které jako problematické označují.

- Práce s žáky s obtížemi:
 - Dopad na práci třídy: žáci s projevy agrese jak vůči sobě, tak druhým a rušivého chování (ať už jde o žáky s poruchami chování nebo s chováním, které je průvodní pro některou z poruch nebo onemocnění).
 - Problematické klima třídy: žáci s PAS, s LMP.
 - Sociální začlenění žáků: žáci s PAS, žáci s LMP na 2. stupni, žáci s OMJ.
 - Individualizace výuky a učení: žáci s LMP, žáci s OMJ.
- Spolupráce s rodiči žáků se SVP - ochrannými rodiči, rodiče s nedostatečným zájmem o prospívání žáka, rodiče přenášející veškerou odpovědnost za výsledky učení na školu, rodiče chápající podpůrná opatření jako úlevu – snížení nároků na žákovu učení.

- Administrativní zátěž při poskytování podpory žákům se SVP.
- Pedagogická diagnostika žáků.
- Potřeba supervize.
- Potřeba konkrétního poradenství v akutních situacích.

4.4 Rozvojové potřeby identifikované

Učitelé i vedení škol pojmenovali i témata potřebného rozvoje:

- **Asistent pedagoga**
 - mentoring asistenta ve škole + supervize externí
- Spolupráce učitele s asistentem pedagoga
 - rozvíjení kompetencí týmové práce pod supervizí
 - metodická koordinace práce asistentů ve škole
 - metodika spolupráce učitele a asistenta při výuce
- **Klima školy, učitelského sboru, klima třídy**
 - zjišťování a vyhodnocování
 - postupy spoluutváření klimatu
- **Komunikace o společném vzdělávání ve škole**
 - postupy ke sdílení vize učitelů, společný jazyk pedagogického sboru
- **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, otázka klasifikace (zvláště závěrečné)
- **Prostředky diferenciací a prostředky společné výuky:**
 - **Organizace výuky**
 - studijní skupiny podle zájmu; napříč ročníkem; napříč ročníky
 - projektová výuka
 - výuka mimo školu /zážitková pedagogika, muzejní pedagogika, vyučování v přírodě – přírodní třídy
 - peer učení
 - **Společná strategie výuky:**
 - práce s chybou
 - mastery learning
 - žákovo vývojové kontinuum
 - prvky Daltonského plánu aj. participační modely učení
 - týmové metodické plánování/celé ročníky, mezipředmětové vztahy, přechod z 1. na 2. stupeň

- **Společné ve škole**
 - přijetí základního/jádrového učiva pro předmět/vzdělávací oblast a diferenciací obsahu
 - přístupy ke zjišťování výsledků učení
 - funkce hodnocení a postupy hodnocení
- **Strategie výuky**
 - poskytování podnětných příležitosti k učení všem – diferenciací učebních úloh
- **Výuka žáka s LMP**
 - průběh učení, očekávané výsledky učení a jejich možnosti dosažení, výukové materiály, učební úlohy, jazyk výuky
 - společná výuka v heterogenní třídě
- **Výuka žáka s PAS nebo s neurologickým či psychiatrickým onemocněním (případovost, konkrétní řešení individuálních situací)**
 - individualizace a společná výuka

5. Doporučení pro přijetí vybraných témat jako stěžejních v oblasti podpory PP

5.1 Stěžejní oblasti v rozvíjení pedagogických dovedností – témata pro DVPP a konzultace

- kompetenční rozvoj asistenta a spolupráce s asistentem při výuce
- diferenciací prostřednictvím organizace výuky a obsahu
- zjišťování výsledků učení a hodnocení

5.2 Stěžejní oblasti ke zvládnutí – témata pro mentoring a metodickou podporu

- výuka žáka s LMP včetně spolupráce s rodiči
- společná výuka ve třídě s žákem s LMP
- výuka žáka s PAS (naprostá jedinečnost každého případu – problém podpory) – systémová podpora součinností všech profesí (situační podpora, pedagogická prognostika)
- společná výuka ve třídě s žákem s PAS

5.3 Stěžejní oblast pro kulturu školy – téma pro mentoring

- pojetí vzdělávání podporující společné vzdělávání – kompetenční model, rozdílnost v možném výkonu

6. Závěry

6.1 V rovině školy

se jeví jako základní problém k řešení pro výuku ve společném vzdělávání **kultura školy**:

- podmínky pro společné vzdělávání uvnitř školy,
- vize školy,
- pojetí pedagogického přístupu ke vzdělávání, k výuce, k žákům;
- organizace vzdělávání,
- školní kurikulum.

6.2 V rovině učitele

se jeví jako základní problémy k řešení:

- individuální **pedagogická kultura** učitele včetně učitelova pojetí výuky a pojetí žáka,
- dosažené kompetence pedagogických pracovníků potřebné pro implementaci postupů společného vzdělávání

6.3 Na úrovni projektu APIV A

Identifikované problematické okruhy a „neuralgické body“ - využití vybraných zjištění v řešení projektu APIV A KA2:

- Tato zjištění budou využita k výběru problémových oblastí, které přispívají ke konkretizaci popisu výzkumného pole plánovaného dlouhodobého šetření v rámci projektu „Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem“ sloužících jako metodická podpora v rámci implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání (APIV). Tato zjištění pomohou stanovit výzkumné otázky pro toto šetření.
- Model chování škol při zavádění změny bude využíván pro potřebu popisu chování škol s různými podmínkami a historií před změnou během dlouhodobého monitoringu a při hodnocení postupu ve společném vzdělávání v rámci projektu.
- Zjištění z reflektované vzdělávací praxe různorodých škol jsou v projektu APIV A „Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem“ využívána v oblasti metodické podpory - pro stanovení konkrétních dílčích vzdělávacích cílů a obsahů vzdělávacích programů z oblasti pedagogiky pro pedagogické pracovníky v rámci nastávající tvorby vzdělávacích programů pro podporu implementace APIV.



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.