EDUCATIONAL PROCESSES IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION AND THEIR RESEARCH

[PEDAGOGICKE PROCESY V PODMINKACH SPOLECNEHO VZDELAVANI A JEJICH VYZKUM]

Anna Tomkova – Helena Hejlova

doi: 10.18355/PG.2018.7.2.3

Abstract

The paper presents the establishment, implementation, and evaluation of qualitative research on inclusive education at five public primary and secondary schools. The survey was focused on monitoring the educational processes of the school and their reflection by the pedagogical staff of the school, for which a semi-structured interview was developed as the main research method. The theoretical basis justifies the concept of inclusive education and the issues related to its implementation enhancing them by the philosophical view of the phenomena of sameness and otherness. The research verified the functionality of the research tool in monitoring the educational processes of the school, which can contribute to the longer-term monitoring of educational processes at school, to understanding their conditions in order to respond to the needs of the school. This may further support the school in its self-development in terms of inclusive learning. The research furthermore verified that inductively-deductive procedures of stationary theories in data processing can compare the strategies of individual schools and find out what is really important and significantly decisive for the inclusive education, as understood in the context of this contribution.

247

Key words

Inclusive education, educational processes, primary and secondary school, teacher, qualitative research

Anotace

Príspevek referuje o založení, provedení a vyhodnocení kvalitativního výzkumu společného vzdělávání na pěti státních základních školách. Šetření bylo orientováno na sledování pedagogických procesů školy a jejich reflektování pedagogickými pracovníky školy, pro které byl vyvinut polostrukturovaný rozhovor jako hlavní výzkumná metoda. Teoretická východiska zdůvodňují pojetí společného vzdělávání a problematiku jeho realizace vysvětlovanou také z filozofického pohledu na jevy stejnosti a jinakosti. Výzkumné šetření ověřilo funkčnost výzkumného nástroje při monitorování pedagogických procesů školy, což může přispět k dlouhodobějšímu sledování pedagogických procesů na škole, k porozumění jejich podmínkám, aby mohlo být reagováno na potřeby školy. Tím lze podpořit její seberozvoj z hlediska společného vzdělávání. Výzkum dále ověřil, že induktivně deduktivními postupy zakotvené teorie při zpracování údajů lze porovnat strategie jednotlivých škol a zjistit tak, co je pro společné

vzdělávání, jak je chápáno v intencích našeho příspěvku, skutečně důležité a podstatně určující.

Klíčová slova

Společné vzdělávání, pedagogické procesy, základní škola, učitel, kvalitativní výzkum

Úvod

V České republice bylo Zákonem č. 561/2004 Sb.¹, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání zavedeno společné vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu a ve znění navazujících předpisů stanovena pravidla pro poskytování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům nadaným. Od školního roku 2016/2017 se implementace společného vzdělávání stala ve školách očekávanou realitou. Souvisejícím faktem je, že decizní sféra má zájem o odborné dlouhodobé monitorování změn v pedagogických procesech ve školách, které implementace společného vzdělávání nutně provázejí. To je současně výzva pro školy i pro odbornou veřejnost, které si musejí klást otázky: co společné vzdělávání je, o jaká východiska se opírá, jaká jsou s ním spjata očekávání, jakými pedagogickými procesy může nebo má být naplňována.

Problematika společného vzdělávání je spjata se sociálním a hodnotovým cílem, který je v evropském kulturním okruhu pocítován jako horizont nejbližšího sociálního vývoje společenství. Předpokládá ukončit všechny formy diskriminace a utvářet společnosti vyznačující se koexistencí rozmanitostí. Škola má být napříště místem hledání podpor pro všechny děti, má být školou společného života s různorodostí, kterou běžný život přináší. To také znamená, že má procházet neustálými adaptacemi, diferenciacemi včetně variantnosti v pedagogické práci, má nabízet cestu úspěchu pro všechny žáky. Tato situace je svým způsobem v celospolečenském měřítku nová a je důvodné, abychom se dynamikou pedagogických jevů s ní spojených zabývali.

Cílem našeho příspěvku je přispět k metodologii zkoumání tak složitých pedagogických jevů, kterými je reakce škol na zavedení společného vzdělávání. Je proto žádoucí a podstatné zabývat se i tvorbou validního výzkumného nástroje a postupy zpracování a interpretace údajů. Očekávaným přínosem jsou poznatky o jednom z možných vstupů do reality pedagogické práce školy prostřednictvím zpracování subjektivně reflektovaných zkušeností a názorů učitelů a dalších pedagogických pracovníků, kteří v ní pracují, včetně vedení školy. Metodologický přínos by měl spočívat ve zhodnocení postupů kvalitativního výzkumu využívajícího postupů zakotvené teorie pro zpracování reakcí škol na zavedení společného vzdělávání, které se odrážejí v edukačních procesech. Cílem příspěvku je rovněž na příkladech ilustrovat výsledky doposud získané tímto přístupem a

1 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online]. [cit. 29. 8. 2018]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>

vyslovit tendence ve společném vzdělávání, které vykazuje vybraný vzorek základních škol.

Teoretická východiska

Společné vzdělávání se v hodnotové rovině dotýká jevů stejnosti a jinakosti, které jsou součástí našeho každodenního života. Vztaženo na osoby, oba jevy významně ovlivňují mezilidské vztahy. Porozumění důsledkům toho, jak a proč vnímáme něco jako stejné, tudíž pro nás příznivé, bezpečné, známé, domácí, blízké, anebo jako jiné, spíše nepříznivé, ohrožující, neznámé, cizí, vzdálené, je pro pedagogické procesy ve společném vzdělávání důležitější než v jiné organizaci vzdělávání a jeho jiném koncepčním rozvržení. Filozofické úvahy nad oběma jevy, v objasňování A. Hogenové (2000), je vnímají jako vzájemně komplementární, ale budící napětí. Podstatou tohoto napětí je přijetí stejnosti jako bezpečného zakořenění ve známém, v tom, na čem se podílím, co svým životem udržuji a rozvíjím. V této činnosti pak přesahuji sám sebe, neboť ji vykonávám nejen pro sebe, ale i pro druhé. V pozitivním, tedy život podporujícím smyslu, se stejnost odráží v mém vědomí jako domov, jako bezpečí, jako možnost rozvíjení známého a sebeutváření díky podpoře ostatních, kteří mě přijímají jako svého. Tedy v rovnováze mezi přijímáním a dáváním, mezi přijetím a respektem k druhým. Když se tyto procesy z jakéhokoliv důvodu pokazí, pak zažíváme to známé, stejné, domácí jako příliš stísnující, rigidní, bránící v růstu. Tím, co může způsobit pokažení, může být rozkolísání kořenů nebo život bez přesahovosti. Z pozice stejnosti, zakořeněnosti, nahlížíme na jinakost jako na něco, co je určeno horizontem známého. Jinakost v pozitivním smyslu nabízí výzvu ke změně, je novostí, inspirací, může se stát novým pohledem na staré a známé. Převáží-li v ní ale pocit cizosti, výrazné odlišnosti, nepřijatelnosti a nezačlenitelnosti, pak je setkání s jinakostí ohrožením. Setkání s jinakostí, uvažuje dále A. Hogenová (tamtéž), způsobuje vynoření propasti, nicoty, která s sebou nese strach jako prvotní reakci. Proto musí být tato propast přemostěna. Překonán musí být přirozený strach, buď zvědavostí nebo rozmyšlením, co jinakost představuje. Jinak se transformuje do potřeby druhého, jiného, ovládat, aby byl co nejpodobnější, co nejvíce stejný, aby se přizpůsobil. Další reakcí může být odmítnutí jinakosti ve smyslu jejího „zprůhlednění“. A. Hogenová se v tomto ohledu opírá o myšlenky Jaroslavy Peškové, že druhý, jiný, nesmí být ani zmenšen na nějaký dílčí znak ani ignorován jako neexistující, neboť, dodejme, se ztrácí jeho i naše lidská podstata. Pokud se tak stane, zůstáváme-li v úvahách o stejnosti a jinakosti, znamená to, že ani já si nejsem jist sám sebou, že o sobě a své existenci pochybuji. Filozofické myšlenky J. Peškové a A. Hogenové umožňují porozumět, že nejsme-li ukotveni a současně v přesahu, pak nás může cokoli rozkolísat, může být ničena naše svébytnost vyjádřená například kulturou nebo aktuálním kontextem života. Jinakost je pak vnímána jako chaos a tedy ohrožení. Odpovědí je rigidnost, tedy nedůvodné lpění na známém, nebo naopak snadné podléhání manipulativním vlivům zvnějšku nebo proměnám vnitřního nastavení, které, dodejme, může být zvláště v průběhu dětství a dospívání výraznější. Naopak jsme-li ukotveni a jsme-li v přesahu, pak jsme otevření jiným vlivům jako potenciálně obohacujícím. Jádrem je v tom, že jen

vyrovnáváním mezi známostí a cizostí, mezi stejností a jinakostí, lze dosáhnout harmonie. Tato harmonie je vždy součástí dynamiky života, a proto je pružná. Ztratí-li tuto pružnost, pak se ztrácí i sama a my upadáme do boje mezi tím, co je stejné a jiné, často bez dostatečného rozlišování podstatného od nepodstatného. Zpravidla pak redukuje druhého podle nějakého vnějšího nebo dílčího znaku – vnímáme jej jako nemoc (diagnózu), jako příslušníka určité skupiny, zpravidla jiné, nepochopitelné, nebezpečné apod. Jinakost nám vždy může ukázat nový pohled na věc nebo na sebe sama, i kdyby to bylo přes protivenství, přes srovnávání s odlišným. Je-li porušena harmonie ve směru k důrazu na stejnost, vždy vyvolá soupeření uvnitř systému, společenství. To je jev, se kterým se učitelé ve věkově relativně stejných třídách základních i středních škol často potýkají. Je proto užitečné uvědomit si, že oba vzájemně spjaté jevy jinakosti a stejnosti vyvolávají emoční reakci, která je evolučně jistě starší než zdůvodněný a také jistě procítěný požadavek nediskriminovat.

V kontextu těchto úvah je společné vzdělávání snahou o vytvoření podmínek pro nastolení rovnováhy mezi stejností a jinakostí, byť jakkoliv v pohybu a dynamice. Je taktéž nesenou vírou, že budou-li se děti učit společně a žít společně v komunitě školy, pak tyto jevy diskriminace a soupeřícího srovnávání pominou jako důsledek překonávání napětí mezi stejností a jinakostí. Požadavek společnosti vůči vzdělávání a škole zavést společné vzdělávání a předpokládat, že jinakost bude tímto aktem a zdůvodněním, že nikdo nesmí být diskriminován v žádném ohledu, vnímána jako obohacující a inspirativní, může fungovat jen tam, kde si je škola jistá svou prosociální hodnotovou koncepcí, kde je otevřená a stále hledající a promýšlející, nikoliv rigidní a vyžadující být jakkoli zdůvodněné přizpůsobení se svým zažitým postupům. Škola, která ví, co a proč dělá, která stále hledá odpovědi na vzdělávání dětí, jejichž různorodost se neustále proměňuje. Tehdy jinakost může být výzvou k objevování vně i uvnitř nás, to platí pro školu i lidi v ní.

Společné vzdělávání je tedy uvažováno v rovině koncepční a argumentační – víme, proč jej chceme, v rovině hodnotové – je jednou z odpovědí na jevy stejnosti a jinakosti, které jsou přirozenou součástí života, v rovině prováděcí – hledáme cesty, jak jej v různých podmínkách uskutečňovat. Pro účely našeho příspěvku je podstatná rovina prováděcí, kterou chceme zmapovat výzkumem na školách. Z pohledu hodnotové roviny v současnosti nacházíme dvě ideje, které mohou ovlivňovat velmi podstatně rovinu prováděcí. Je to idea nediskriminace a idea naplnění potenci lidskosti cestou kvalitního, tj. obohacujícího vzdělávání, které umožní jedinci orientaci ve světě, v druhých i v sobě, a které je současně prosociálně zaměřeno, vyjádřeno tezí umět žít s druhými (Delors, 1996)². V prováděcí rovině optikou koncepce vzdělávání „naučit všechny všemu“ se zdá, že obě ideje jdou proti sobě. Vzniká napětí mezi stejností – všem poskytnout kvalitní vzdělání, a jinakostí – vzdělávací potřeby žáků a studentů jsou různorodé, to je nutno respektovat. To ale nutí vyjádřit odlišnost, jinakost potřeb, a to, jak víme, vede k rozřadování. Do tohoto rozporu, který vyjadřuje napětí mezi danými jevy stejnosti a jinakosti,

2 DELORS, J. (ed.). 1996. Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO publishing. Dostupné z <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>

proniká zdůrazňovaný ohled na hodnotu nediskriminace. V této souvislosti je vysvětlující přednáška psycholožky Magdaleny Kohout-Diaz, přednesená na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy 27. 2. 2018. Nediskriminace je vnímána jako reakce na něco, co bylo poškozeno ve smyslu plného naplnění práva na vzdělávání včetně socializace do širšího společenského rámce. I proto je zaváděn pojem inkluze ve vzdělávání ve smyslu respektování odlišnosti hledáním adekvátních edukačních postupů. Koncept společného vzdělávání, jehož je inkluze součástí, vychází z nového pohledu na lidstvo, jak referovala M. Kohout-Diaz. Lidé jsou množinou snad nekonečna možných lidských uspořádání, konfigurací, které zakládá různorodost. Znovu je v tomto ohledu aktualizováno právo na vzdělání – chápeme jej v daném kontextu jako nárok na možnost tvořit si svůj život, naplnit své lidské potenciality až do přesahu sebe sama k druhým a k vyšším hladinám bytí. M. Kohout-Diaz právem na vzdělání obhajuje fakt, že napříště má být proto očekávána i rozmanitost ve způsobech vzdělávání. Pojem inkluze v tomto konceptu je v současnosti založen na zkušenosti, že existují zranitelnější skupiny lidí, kterým musí být v důsledku toho věnována větší pozornost. Inkluze je pak požadavkem na to, aby bylo napraveno to, co škodí různorodosti vzdělávacích postupů. Od počátku 21. století se vzdělávací systémy snaží se s těmito pohledy na skutečnost vyrovnat. M. Kohout-Diaz s oporou o údaje publikované v roce 2003 Evropskou agenturou pro speciální potřeby a inkluzivní vzdělávání³ odkazuje na tři paradigmaty ve vzdělávání, která jsou v různých kontextech často připomínána. Jedním z nich je maximální nediskriminace tím, že se nabízí jen jedna školní a vzdělávací cesta. Škola má být otevřena všem, speciální školy jsou výjimečné. Důsledkem jsou specializované programy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (např. Finsko). Druhé paradigma je realizováno v zemích, které nabízejí vícero škol a možnost volby (např. Česká republika). Třetí paradigma je realizováno dvěma samostatnými vzdělávacími systémy, běžným a specializovaným, jedná se tedy o model segregovaný (např. Francie).

Pro podporu inkluzivního vzdělávání existuje v mezinárodní evropské perspektivě už řada zásadních dokumentů. Požadavek nediskriminace je jedním z nejdůležitějších principů *Všeobecné deklarace lidských práv a svobod* (OSN, 1948)⁴ a mezinárodní *Úmluvy o právech dítěte* (OSN, 1989)⁵. M. Kohout-Diaz ve své přednášce připomněla, že na jednotlivé aspekty inkluzivního vzdělávání se od 90. let minulého století zaměřují významná jednání, z nichž vznikla řada strategických dokumentů od *Světové deklarace vzdělání pro všechny* z března 1990 (Jomtien, Thajsko)⁶, po dokument *Boj proti segregaci na evropských školách prostřednictvím inkluzivního*

3 www.european-agency.org.

4 *Všeobecná deklarace lidských práv*. OSN, 1948. Dostupné z www.msmt.cz/file/39238/download/

5 *Úmluva o právech dítěte*. OSN, 1989. Dostupné z <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

6 *Světová deklarace vzdělání pro všechny*. Jomtien, Thajsko, 1990. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/svetova-deklarace-vzdelani-pro-vsechny>
Slavonic Pedagogical Studies Journal, ISSN 1339-8660, eISSN 1339-9055, Volume 7 Issue 2, September 2018

vzdělávání ze září 2017 (Rada Evropy)⁷. Tyto dokumenty reagují mimo jiné také na skutečnost, že koncepce vzdělávání, která inkluzivní postupy nezahrnuje, je nyní už dědictvím minulosti. Měla vyhovět požadavkům industrializace (Polechová, 2010) a více než na rozvoj potencialit člověka se soustředila na osvojování obsahu vzdělání. Pro současnost jsou už takové postupy nevyhovující i z hlediska dynamiky společenských a technologických změn. Zásadní přeorientování se na rozvíjení potencialit člověka, aby byl schopen naplnit své lidské možnosti, reagovat na rychlé civilizační změny a žít s ostatními, není tak jen altruistickou myšlenkou, ale je i požadavkem doby.

V České republice se o základním výkladu inkluzivního vzdělávání ve školském systému jedná od počátku nového milénia. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (Bílá kniha) v roce 2001 zdůrazňuje nutnost „odstraňování segregovaného vzdělávání dětí se speciálními potřebami a jejich integrace do běžného vzdělávacího proudu se zachováním alternativní volby vzdělávací cesty těchto dětí a úkolu zabezpečení rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny děti“ (s. 57). Součástí *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (VÚP, 2005) se stala příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Rámcový program vymezil také specifiku práce s mimořádně nadanými žáky. Většinové školy se svými školními vzdělávacími programy různě profilovaly, některé svými programy deklarovaly podmínky učení školního úspěchu pro všechny, jiné se dál prezentovaly svým konkrétním zaměřením, což z nich nadále činilo v jistém ohledu výběrové školy. Školy s různou erudicí řešily strategie, kterými budou své školní programy naplňovat, a různou měrou a kvalitou je také naplňovaly. Novelou zákona z března 2015, kterou se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) se pro odbornou i laickou veřejnost idea společného vzdělávání více zrealizuje. Novela přináší především nové vymezení pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami a nově pojem podpůrná opatření. „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“ (Novela zákona č. 561/2004 Sb., In Sbírka zákonů č.82/2015, s. 1384). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v *Situační zprávě o inkluzivním vzdělávání* z roku 2015 deklaruje, že „*usiluje o systematické a intenzivní zavádění inkluzivního vzdělávání a nastolení rovného přístupu ke vzdělávání všech dětí, žáků a studentů (dále jen „žáků“)* v rámci České republiky. Cílem procesu je

⁷ Boj proti segregaci na evropských školách prostřednictvím inkluzivního vzdělávání. Rada Evropy, 2017. Dostupné z <https://rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-posi/168073fb65>

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. Inkluzivní vzdělávání je třeba vidět jako rozvíjející se koncept, kde mají témata rozmanitosti a demokracie stále větší význam.“ (2015, s. 3). Prováděcí opatření novely školského zákona z roku 2015 a další školsko-politické dokumenty podle našeho názoru nadále reagují především na odstraňování diskriminace ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pojem inkluze je navíc v České republice konfrontován s pojmem integrace, který je od 80. let 20. století více užívaným ve smyslu včlenění žáka s odlišnými vzdělávacími potřebami do běžné výuky. U integrace se ovšem předpokládalo žákovo maximální možné přizpůsobení, byť s pomocí různých pomůcek a úprav. Zaměňování pojmu integrace s pojmem inkluze přetrvává zvláště v myšlení a vyjadřování učitelů do současnosti. To je také jednou z metodologických obtíží níže referovaného výzkumu. M. Horňáková, která se tímto problémem zabývala v roce 2006, vyjádřila učiteli reálné vnímaný vztah inkluze a integrace ve třech následujících podobách: inkluze se rovná integraci, inkluze je vylepšením integrace a konečně inkluze je zcela novou kvalitou v pohlížení na nutné podmínky vzdělávání žáků s různorodými vzdělávacími potřebami. Rozdíl mezi obsahem obou pojmů pro potřeby učitelské veřejnosti vyjádřila R. Votavová (2013, s. 1): „...velmi zjednodušeně by bylo možné říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí žákům.“

V *Tematické zprávě ČŠI* (Česká školní inspekce) z roku 2017 se konstatuje: „*Ideálním stavem, ke kterému by měly školy směřovat, je situace, kdy škola systematicky identifikuje individuální potřeby dětí a žáků při vzdělávání, v případě potřeby spolupracuje s odbornými pracovišti, má vlastní strategii práce s dětmi a žáky s potřebou podpůrných opatření a tuto strategii naplňuje, sleduje výsledky dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření a dbá o to, aby dosahovali maximálního učebního pokroku. Tam, kde je to vhodné z hlediska zájmu dítěte či žáka, pedagogové zvou k procesu hodnocení a plánování výuky další kolegy a externí odborníky.*“ (s. 16-17). Také shrnutá pozitivní a negativní zjištění z implementace společného vzdělávání v roce 2016/2017 v ČR jsou ve zprávě ČŠI uvažována především pohledem na implementaci podpůrných opatření (s. 33-34).

Ve výkladu podstaty inkluzivního vzdělávání tak nadále dominuje zvýšená péče o znevýhodněné žáky nad výkladem inkluzivního vzdělávání jako vzdělávání pro všechny v jejich rozmanitosti a výkladem inkluzivní školy jako „školy společného života a rozmanitosti“ (Kohout-Díaz, 2018). Považujeme proto za důležité nahlížet problematiku společného vzdělávání také z dalších úhlů pohledu, nejen z pohledu implementace podpůrných opatření. Přijetí ideje společného vzdělávání v českém školství je především otázkou přijetí jinakosti. 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 podpůrné opatření, a co potřebuje ke svému učení heterogenní třída, která je složena z mnoha individualit, osobností, žáků s jedinečnými potřebami a podmínkami pro své učení.

S ohledem na cíle našeho příspěvku nás zajímá vztah idejí společného vzdělávání, potažmo inkluze, k realitě práce školy. V této souvislosti se můžeme opřít o zkušenosti s vytvořením vzdělávacího programu *Férová škola* jako konceptu inkluzivní školy v prvním desetiletí tohoto století v České republice. Pavla Polechová je zpracovala ve studii *Férová škola a inkluze* (2010). Za podstatné pro tzv. inkluzivní školy, tedy školy realizující společné vzdělávání, považuje několik následujících rysů, s nimiž se ztotožňujeme. Škola vítá všechny žáky, což je argumentem pro spádovost, tedy pro povinnost školy přijmout všechny děti z okolí. Ve výuce je důraz kladen na proces, na hledání způsobů výuky vhodných pro aktuální složení žáků a jejich potřeby. Není to proto škola, která se nějak profiluje, není to škola se statusem. Naopak prochází neustálou adaptací, která vede k diferenciaci postupů a pedagogických podpor, k různorodosti pedagogické práce. Je to škola, která nabízí cestu k úspěchu všem žákům. Musí proto rozumět i zdravotním znevýhodněním a postupům, jak je ve vzdělávání kompenzovat. Je to škola, která rozlišuje skutečné zdravotní znevýhodnění od sociokulturního, které ale nemá být už vnímáno jako znevýhodnění, ale jako součást přirození rozmanitosti. V tomto kontextu však M. Kohout-Díaz zmiňuje na základě zkušenosti z Francie potřebu pojmenovat situaci dětí ze zvláště chudých poměrů, jako chudé děti, neboť tato situace je fakticky znevýhodňuje i ve vzdělávání. Postupně se vžívá teze „neptat se, proč jsou obtíže, ale jaké jsou potíže a jaké podpory jsou třeba, aby byly zmírněny nebo odstraněny, a tyto podpory potřebnému dítěti dát“. Spolu s P. Polechovou zdůrazňujeme, že všeobecně přijatá definice inkluze říká, že je to především proces, nikoli stav. Zkušenosti z našich i zahraničních škol, které bychom mohli označit za hodně pokročilé v procesu inkluze, ukazují podle Polechové, že takové školy si uvědomují nezbytnost stálého úsilí o zvyšování otevřenosti školy a obvykle samy sebe vidí na pouhém začátku této cesty. Kvalitní škola musí být schopna vyhodnocovat, na jaký rozsah rozmanitosti dětské populace je připravena, v jakém rozsahu rozmanitosti může se všemi dětmi efektivně pracovat a tento rozsah zvyšovat.

V praxi se ovšem objevují problémy, které jsou se zaváděním společného vzdělávání spojeny a které je třeba při zkoumání pedagogických procesů na školách brát v úvahu. P. Polechová (2010) upozorňuje na jeden z nich. „*Pro českého učitele a rodiče je ale zpravidla velmi obtížné připustit, že různorodá, tedy heterogenní třída běžné velikosti, může pracovat s maximálním efektem pro každé dítě, tedy efektivně a s vysokou mírou individualizace. Je to tím, že jednou z nutných podmínek efektivity i individualizace je takový styl řízení třídy, který vyučující ani rodiče sami nezažili. Existují ale jak jednotlivé školy (včetně českých), tak i celé systémy, které dokazují, že to možné je, tedy že je možné efektivně vyučovat v početných a zároveň heterogenních třídách.*“ (tamtéž, s. 5). Další problém se týká rozčleňování žáků a studentů do učebních skupin. Byl diskutován také

po přednášce M. Kohout-Diaz na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy s výsledkem, že kategorizace žáků do skupin, která by mohla být vnímána jako proces jdoucí proti nediskriminaci, je přirozená a usnadňuje práci učitelům. Je ale třeba, aby byla funkční, aby nebrzdila proces individualizované podpory učení.

S ohledem na výše uvedená vymezení užíváme v našem textu nadále pojem společné vzdělávání, jehož je inkuzivní hledisko součástí. V souladu s autory zprávy ČŠI z roku 2017 společné vzdělávání chápeme jako „vzdělávání všech dětí a žáků společně v hlavním vzdělávacím proudu.“ (s. 3). Ve výzkumu jsme pojem společné vzdělávání upřednostnili záměrně před termínem inkluze z důvodu možné záměny termínů inkluze a integrace. Je empiricky známým faktem, že v řeči některých učitelů obojí splývá (také viz výše M. Horňáková). Lze však předpokládat, že pokud učitelé rozumí společnému vzdělávání tak, jak je ideově vymezeno a zdůvodněno a jak jej v našem textu také chápeme, pak pojem inkluze odkazuje ve výpovědích učitelů na společné vzdělávání a lze oba pojmy vnímat jako synonymní ve smyslu odkazující na stejnou skutečnost.

Výzkumné šetření reflektovaných zkušeností učitelů a dalších pedagogických pracovníků školy s pedagogickými procesy v podmínkách zavádění společného vzdělávání do základních škol.

Otázka, která řídila výzkum a nastolila metodologické problémy, zněla: Jak zjistit a popsat reálnou reakci školy na změnu v organizaci a strategiích vzdělávání, která je nesena myšlenkou společného vzdělávání? Takto zformulovaná otázka je více metodologické povahy a zakládá explorativní polohu výzkumu. Jejím cílem bylo nalézt a ověřit výzkumnou cestu včetně výzkumného nástroje tak, abychom mohli vytvořit co nejvalidnější obraz reality práce školy. Výzkumná poloha zaměřená na zisk dat zachycujících proměny pedagogických procesů školy pod vlivem zavedení společného vzdělávání má povahu deskriptivní. Jejím cílem bylo na základě popisu práce školy a její reflexe pedagogie školy nalézt vzorce reagování škol na společné vzdělávání se zkušeností jednoho a půl roku. V těchto vzorcích nalézt významy, které jsou určující pro způsob, kterým škola přetváří podmínky své práce jak společné vzdělávání chápat a naplňovat.

Předmětnou oblast výzkumu proto byly proměny pedagogických procesů a podmínek včetně výsledků učení subjektivně vnímaných a artikulovaných učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky školy. Pedagogickými procesy v kontextu referovaného výzkumu rozumíme procesy ve vyučování, komunikaci mezi pedagogy školy o žácích i procesech a situacích, komunikaci vedení školy směrem k učitelům a dalším zaměstnancům školy. Bylo zřejmé, že pokud o nich chceme mluvit s učiteli, je třeba najít jejich jazyk, porozumět, jaká je jejich představa o těchto procesech, jak je reflektují, jak je pro sebe hierarchizují a s jakými hodnotami a vizemi je spojují, jak vnímají žáky (Korthagen et al., 2011). Touto optikou jsme identifikovali čtyři rámce, o nichž se v souladu s konzultacemi s učiteli domníváme, že tvoří rozvržení učitelova uchopování jeho práce. Jsou jimi: průběh výuky a hodnocení, příprava na výuku, resp. plánování, zkušenosti

se žáky, vize a hodnoty. Tyto rámce se posléze staly dimenzemi prvního kroku analýzy údajů.

Za základní metodologické rozvržení jsme zvolili kvalitativní výzkumný přístup, který umožňuje postihnout sociální jev v jeho větší komplexnosti a dynamice. Protože jsme zkoumali především procesy, opírali jsme se jak při tvorbě hlavního výzkumného nástroje, tak při zpracování dat o postupy zakotvené teorie (Strauss - Corbinová, 1999; Švaříček - Šedřová et al., 2007). Tato metoda stanovuje pravidla pro výzkum sociálních jevů střídáním induktivních a deduktivních kroků. Je metodou budování teorie orientované na jednání a interakce (Strauss - Corbinová, tamtéž, s. 76), tedy na procesy, které nás zajímaly jako procesy pedagogické v rámci školy. Lze u nich sledovat změny v čase, a protože jsou záměrné, vedené určitým pochopením společného vzdělávání, mohou být reflektovány a lze o nich také hovořit. V intencích tohoto zdůvodnění jsme zvolili jako hlavní výzkumný nástroj polostrukturovaný rozhovor se třemi ohniskovými skupinami respondentů – pedagogů na každé z pěti škol. Doplnkovou metodou bylo nestrukturované průběžné přímé nezáčástné pozorování klimatu školy a hospitační pozorování výuky některých učitelů na škole.

Tvorba výzkumného vzorku na úrovni škol byla záměrná, motivovaná. Při jejich výběru pro výzkum jsme se rozhodli řídit poznatkem, že „*není možné systémovou změnu realizovat ani naplánovat, aniž by existovaly školy, které ji na své úrovni modelují a ukazují, co je možné.*“ (Polechová, 2010). Vybírali jsme proto školy, které vědomě a cíleně hledají cesty, jak společné vzdělávání v podmínkách, které mají, naplňovat. Dalším kritériem výběru byla skutečnost, že procesům, které jsou sledovány, budeme lépe rozumět, pokud školy budeme znát ještě z jiných typů jejich návštěv. Těmi byly v našem případě pravidelné organizace studentských praxí, jejichž součástí byly naše hospitace ve výuce. Tento výběr spolu se znalostí školního vzdělávacího programu (ŠVP) umožnil jak lépe otevřít setkání s pedagogy, tak lépe porozumět, jak přemýšlejí, pracují a jak činnosti školy i své vlastní reflektují. Vybrali jsme tak pět státních základních plně organizovaných škol v Praze.

Vlastními participanty výzkumu byly tři skupiny pedagogů na každé škole. V každé skupině byli tři až čtyři lidé. Jednou ze skupin bylo vedení školy. Tvořil ji zpravidla ředitel nebo ředitelka, zástupci ředitele a případně další člen vedení nebo školní specialista. Vycházeli jsme zde z faktu, že členové vedení mají celistvější představu o směřování školy, o hodnotách i povaze procesů, které chtějí podporovat, a že mají přehled i o práci učitelů školy a mohou ji reflektovat komplexněji. Další dvě skupiny tvořili zvlášť učitelé 1. stupně ZŠ a zvlášť 2. stupně ZŠ. Do těchto skupin jsme zvali i případné asistenty. Oddělení učitelů obou stupňů zdůvodňujeme logikou opřenou zejména o věk žáků a o povahu práce s nimi, který podmiňuje i tendence v přijímání nebo odmítání odlišností, jinakostí. 1. stupeň ZŠ vše otevírá, různorodost přístupu ke všemu je přirozeně přijímaná a užitečná, každý si ověřuje své možnosti, každému žákovi má být dopřáno naučit se různorodým učebními strategiemi, aby si mohl řídit své učení sám. Žáci získávají první učební zkušenosti z řízeného a vědomého učení. Učitel učí ve třídě více předmětů nebo všechny, lze proto předpokládat větší orientovanost na

procesy. Na 2. stupni se vše rozvíjí a „upevňuje“, žák postupuje ve svých ověřených učebních strategiích, učí se strategiím novým, uchopuje svět v oborech lidské činnosti a zároveň provázaně, v souvislostech. Učitel učí jeden nebo dva předměty, lze uvažovat o větší orientovanosti na obsah.

Při tvorbě výzkumného nástroje jsme na základě analýzy předpokládané reakce škol na zavedení společného vzdělávání, identifikovali tři oblasti, v nichž se změna především může projevit: (1) Idea společného vzdělávání všech žáků se specifikou na 1. a 2. stupni, která se naplňuje především učitelovou vizí o smyslu učení (vyučování, vzdělávání a výchovy), učitelovými strategiemi a přístupy k vyučování žáků (daného věku, daného předmětu na 2. stupni), učitelovými profesními potřebami jako podmínkami pro dobrý profesní výkon (jejich reflexí a iniciativou při naplňování) a vlivem kultury školy (co je pro školu z hlediska společného vzdělávání důležité). (2) Práce s heterogenní třídou – ve smyslu různorodosti podmínek k učení u jednotlivců. Projeví se podporou učení každého žáka (tento požadavek vyplývá též z osobnostního pojetí žáka (Helus, 2009), diferenciací učení na úrovni plánů, cílů, řízení, obsahu, hodnocení a zpětné vazby. Je podmiňována vlivem věkových zvláštností, které v rámci výzkumu rozlišujeme podle členění v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (MŠMT, 2017) ve smyslu vzdělávacích období. Její součástí je také vliv dynamiky školní třídy a případných dalších školních skupin, jichž jsou žáci členy. V neposlední řadě je ovlivňována výsledky učení žáků, které ale můžeme zachytit ve výzkumu jen přes subjektivní reflexe učitelů (co si myslí, že se děje, co si myslí, že by se dít mělo, proč si myslí, že něco nejde). (3) Spolupráce třídního učitele a dalších učitelů ve třídě mezi sebou a s asistentem. Tato oblast je sycena zejména osobnostními a profesními předpoklady pro spolupráci. Podstatný je i vliv kultury školy (pracovní klima, bezpečné prostředí atd. – tzv. lidské faktory), dále spolupráce se specialisty a s rodinou.

Tyto oblasti jsme měli na mysli při postupném zpřesňování otázek v rozhovoru, který měl být strukturovaný s ohledem na tyto oblasti a zároveň by měl respektovat, jak učitelé o své práci uvažují. Měl proto ponechat dostatečný prostor pro jejich volné vyjádření a doplňování.

Při vývoji rozhovoru jako polostrukturovaného nástroje jsme respektovali nejprve dvě skutečnosti: (1) Vzdělávací procesy jsou centrální oblastí práce učitelů a školy, jsou vždy nějak reflektovány a něčím podmiňovány. (2) V lidské činnosti, tedy i v práci učitele, proces předchází koncept. S ohledem na ně byly ústřední linií rozhovoru procesy vzdělávání a z nich také byla odvozena jeho struktura, respektive tematizace komplexních vzdělávacích procesů těmi aspekty, ve kterých je sledovaný jev nejvíce projevován, a to řízení výuky, její příprava, resp. plánování, a hodnocení. S respektem vůči druhé zde uvedené skutečnosti a s vědomím, že koncept společného vzdělávání může být ve vědomí učitelů, kteří jej realizují, obsahově variantně sycen, jsme nekonceptualizovali prvou, a tedy úvodní tematickou oblast dotazováním na inkluzi nebo na společné vzdělávání, ale ptali jsme se na proměny procesů při vyučování, při jeho plánování a při hodnotících činnostech za podmínek, kdy jsou ve třídě různorodí žáci, tedy žáci, kteří potřebují různé podpory pro své učení. Následně jsme volili druhé téma,

kterým byla orientovanost ve změně. Zde už byl koncept inkluze/společného vzdělávání pojmenován, ale nevysvětlován. Dotaz směřoval do osobního pojetí tohoto konceptu právě v souvislosti s procesy, nikoli s ideou a jejími hodnotami. Třetím tématem v pořadí rozhovoru bylo téma vize procesů a podmínek v souvislosti s vlastní školou. Protože bylo také odvozené od dotazování se na procesy, očekávali jsme pojmenování a vyhodnocení podmínek, které podporují a které naopak znesnadňují ideální procesy ve škole bez ohledu na to, zda se dotazování se společným vzděláváním ztotožňují nebo mají výhrady. Očekávali jsme výpovědi o profesních potřebách učitelů a představu toho, co je hodnotné pro rozvoj školy s ohledem na společné vzdělávání. Ve všech těchto tématech byl položen i dotaz na práci asistenta, ať už ve smyslu podmínky pro procesy, ve smyslu spolupráce pedagogických pracovníků školy nebo ve smyslu vlastní zkušenosti asistentů, pokud byli přítomni. Celkový rámec rozhovoru byl nastaven na očekávání, že učitelé z titulu své profese chtějí učit co nejlépe, vnímají potřeby dětí a hledají cesty, jak jim při učení pomoci. Protože jsme chtěli získat data z reflexe podmínek pedagogických procesů, ptali jsme se v rámci vymezených témat rozhovoru také na to, co práci (pedagogické procesy) usnadňuje a ztěžuje, co se osvědčuje a co ne.

Struktura rozhovoru jako výzkumného nástroje zahrnovala v hierarchii nejprve monitorovanou oblast, pro ni byly formulovány páteřové (klíčové) otázky, upřesněny byly konkretizačními otázkami, které jsme se pokusili vyjádřit v jazyce a myšlení učitelů tak, aby doplňovaly nebo rozšiřovaly otázku klíčovou.

Příklad:

Monitorovaná oblast „Pedagogické procesy“: Řízení kognitivního a sociálně-emocionálního učení všech žáků ve třídě (řízení výuky především, podmínky výuky odvozené). Řízení učení jednotlivců (ev. skupin). Řízení učení celé třídy s přechodem do výchovných (v užším slova smyslu) procesů, situací, záměrů a reakcí.

Kde lze v těchto procesech identifikovat reakci na změny v RVP ZV (inkluze)? Zda a jak učitelé chápou nutnost změnit plánování, řízení a zpětnou vazbu s hodnocením ve třídě složené ze žáků s různorodými vzdělávacími potřebami - děti se speciálními vzdělávacími potřebami, děti nadané, děti s lehkým mentálním postižením, děti s odlišným mateřským jazykem, děti bez adaptačních potíží.

Páteřová otázka pro oblast realizace – pro respondentskou skupinu učitelů 1. a 2. stupně:

Řídíte učební situace z hlediska obsahu učení s ohledem na konkrétní žáky a na cíle výuky? Co se vám daří? Co se vám nedaří, s čím máte problémy?

Koncretizační otázky:

- *Při kterých situacích ve výuce si uvědomujete nutnost diferencovat, odlišovat učivo s ohledem na různost žáků?*
- *Při kterých situacích ve výuce si uvědomujete nutnost diferencovat, odlišovat cíle učiva s ohledem na různost žáků? (kognitivní = učební, sociální, vč. prožitkových a postojových, ev. i psychomotorických)*

***Páteřová otázka pro oblast plánování – pro respondentskou skupinu učitelů
1. a 2. stupně:***

Plánujete učební situace z hlediska obsahu učení s ohledem na konkrétní žáky a na cíle výuky? Co se vám daří? Co se vám nedaří, s čím máte problémy?

Konkretizační otázky:

- *Vycházíte při plánování z předpokladu (nutnosti) dosažení odlišných cílů rozdílných žáků?*
- *Jak plánujete učivo s ohledem na odlišnost, různost žáků?*
- *Jak využíváte při plánování předchozí zkušenost z konkrétních učebních situací?*
- *Jste při plánování cílů a učiva dostatečně připraveni předchozím studiem, příp. vedením školy, nebo i vlastní aktivitou, „nutností“, resp. novou realitou, která se projevuje v procesu výuky? (cizinci, sociálně znevýhodněné i znevýhodněné skupiny žáků, žáci se speciálními potřebami)*
- *Jste vnitřně motivováni k plánování odlišných úrovní cílů i učiva?*
- *Plánujete odlišné cíle i úrovně učiva ve vztahu k možné přítomnosti asistenta ve výuce?*

Proces vývoje otázek postupoval ve třech krocích: Vytvořili jsme páteřové otázky a k nim otázky konkretizační pro skupinu učitelů obou stupňů a pro skupinu vedení. Ověřili jsme formulaci otázek v předvýzkumu – společný rozhovor se skupinou osmi učitelů z praxe z různých škol z 1. i 2. stupně získaných dostupným výběrem a rozhovorem s jednou ředitelkou školy. V této etapě jsme ověřili strukturu rozhovoru a formulaci otázek – obsahovou validitu, reliabilita by měla být zajištěna konkretizačními otázkami. Upravili jsme konkretizační otázky do znění, které používali respondenti v předvýzkumu a ověřili strukturu hlavních témat. Potvrdili jsme jako evokační část rozhovoru a současně jako první téma pedagogické, přesněji v této souvislosti výukové procesy.

Rozhovory proběhly ve školním roce 2017/18. V jeden den jsme provedli rozhovory se všemi třemi respondentskými skupinami na jedné škole, jejich pořadí bylo dáno podmínkami na škole, bylo proto různé, s vedením školy jsme však mluvili buď před oběma učitelskými skupinami, nebo až jako s poslední skupinou. V rámci struktury rozhovoru jsme usilovali o to, aby otázky otevřely téma, chtěli jsme nechat proto co nejvíc mluvit respondenty. Pro zpracování dat byly rozhovory přepsány a výroky kódovány klíčovými slovy nebo tezemi. Pro další úroveň zpracování jsme zvolili podobu případové studie, kazuistiky, zaznamenané vyprávěcím stylem s cílem zrekonstruovat realitu pedagogických procesů v dané škole. Údaje z rozhovorů ukázaly, že reakce školy na společné vzdělávání se tematizuje jejími čtyřmi aspekty: (1) Východisková předchozí zkušenost; (2) Vize školy a její sdílení; (3) Učitelovy vyučovací postupy v procesech společného vzdělávání; (4) Podmínky společného vzdělávání na škole – příznivé, nepříznivé vč. asistenta pedagoga. Tyto aspekty se staly kategoriemi pro zpracování kazuistik. Podstatné bylo ponechat autentické výroky, protože jejich zobecňování pedagogickými pojmy a tezemi by přestávalo mít

vypovídací hodnotu pro vytvoření obrazu reálných pedagogických procesů. Údaje z rozhovorů byly v tomto případě doplněny ještě poznatky z pozorování a hospitací ve výuce.

Příklad zpracování kazuistiky školy:

(1) Východisková předchozí zkušenost

Škola vyjadřuje svou ideu jako „šance pro každého“ už dvacet let, myšlenka není nová, dnes je však podporována, proto je to do určité míry lepší.

Škola vznikla sloučením dvou škol – prvostupňové a velké plně organizované. Více než dvacetileté rozvíjení vize osobou ředitelky z prvostupňové školy, která od počátku svého založení v polovině 90. let vstřebávala různé inovativní proudy, zvláště v oblasti výukových strategií a metod. Tato malá škola také aktivně vstupovala do tvorby koncepce RVP a ŠVP. Po sloučení dominoval tento duch malé školy – přešel celý 1. stupeň a vedení se zaměřilo také na rozšiřování vize na celou školu a na propojování myšlenek mezi učiteli 1. a 2. stupně, učitelé byli cíleně vzděláváni v inovativních přístupech ke vzdělávání. Škola měla zkušenost z 1. stupně s dělením tříd v paralelkách, s tzv. mixy. S touto zkušeností dále pracuje.

Podstatou vize byla za prvé užší spolupráce s rodiči, včetně snahy, aby rodiče rozuměli tomu, jak se učí a hodnotí, škola vítala rodiče, kteří si ji záměrně vybrali; za druhé integrování a rozvíjení všech dostupných inovací – práce s učivem, koncepce oborových didaktik, integrovaná tematická výuka, aktivizační metody, činnostní učení, komplexnější vzdělávací programy typu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), atd. Vedení školy předpokládalo, že právě různorodé metody umožňují diferenciaci.

Pravděpodobně díky výběru rodin, u kterých bylo vzdělání poměrně vysokou hodnotou, se škole v minulosti nesetkala s větším počtem výrazně odlišných dětí, zejména v oblasti mentálního postižení a psychiatrických potíží. Za přirozené považují diferenciaci mezi běžnou populací žáků, vč. cizinců, nadanějších žáků a žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

(2) Vize školy a její sdílení

Jádro vize je pokračovat v diferenciaci výuky pro žáky, kteří nemají extrémně výrazné problémy. Důvodem je, že tito žáci neumožňují vytvořit bezpečné a pracovní, ale i podnětné klima pro ostatní žáky ve třídě. Řešení by mohlo být v tom, že by asistent s žákem vyžadujícím výraznou péči v případě potřeby odcházel do jiných prostor, ty ale ve škole chybí. Škola stále hledá strategie diferenciaci, které by překonaly organizační, personální a sociální překážky. Snaží se o ně na 1. i na 2. stupni.

Vize je stále přítomna a na poradách i při jiných příležitostech připomínána a nyní už aktivně naplňována samotnými učiteli. Vedení zdůrazňuje význam pozitivní zkušenosti učitelů s diferenciací, včetně spolupráce s asistentem a speciálním pedagogem, případně psychologem. Škola účinně spolupracuje se speciálním pedagogem, který vzešel z jejich řad.

Vize do budoucna:

Vedení: Vytvářet skupiny na různé činnosti v paralelkách i na 2. stupni.

Učitelé 1. stupně: Podržet dosavadní styl práce, používané metody, vlnitou atmosféru a důvěru, kterou dává učitelům vedení, neztratit nadšení z tvořivé

práce učitelů, rozvíjet spolupráci s rodiči a motivovat je pro spolupráci – dobré pro dítě. Méně dětí ve třídě. Menší školu. Pozvednout profesi asistentů – jsou důležití.

Učitelé 2. stupně: Zachovat smelující celoškolské aktivity – rituály a tradiční akce – děti se na ně dlouho připravují, každý může vyniknout v něčem. Zachovat možnost, kdy učitel může samostatně něco vymyslet a zorganizovat. Přizpůsobovat organizaci potřebám diferencované výuky.

(3) Učitelovy vyučovací postupy v procesech společného vzdělávání

Vedení zdůrazňuje význam tvorby skupin žáků na různé úrovni vzdělávacích potřeb, zkouší v různém ročníku různé modely tak, aby s nimi učitelé byli spokojeni, aby vyjadřovaly jejich možnosti a potřeby. Např. tzv. Barevných češtin se ve 2. ročníku účastní žáci z pěti paralelních tříd, z nichž se tvoří osm skupin na jednu hodinu týdně, s jedním vyučujícím třikrát za sebou. Je třeba definovat tzv. základní práci v učivu a ročníku, se kterou se všichni vyučující ztotožňují. Společně metodicky plánují na úrovni ročníku. Tento základ se rozšiřuje buď pro nadanější žáky, nebo se opakuje (prodloužený výklad) pro pomalejší žáky.

Učitelé 1. stupně: Plánují rámcově diferencovaně (více poznámek k učivu, k činnostem, různorodé úkoly v projektech), mají promyšlené úkoly, které mohou dělat sami žáci, mají jasno, co musí dělat se všemi, učí děti, aby si práci braly samy. V závislosti na tom, jak jsou schopni učitelé mezi sebou schopni spolupracovat, diferencují společně. Hodnotí slovně, soustředí se na pokrok jedince, v tom je diferenciací přirozeně zabudovaná. Používají kritériální hodnocení, které případně tvoří spolu se žáky. Žáci jsou vedeni k sebehodnocení – písemně. Jen někdy je třeba pojmenovat situaci, kdy dítě potřebuje jinou míru podpory, pro ostatní. Oceňují a vyvíjejí strategii tzv. Barevných češtin, baví je to, je to tvořivé a oceňují práci v týmu, zároveň konstatují, že je to náročné. Od 1. ročníku zvykají děti na promíchávání jako na něco přirozeného.

Učitelé 2. stupně: Potřebují znát děti při plánování a zadávání úkolů. Učitel angličtiny si dává cíleně pozor, aby nepojmenovával – lepší, horší, ale říká: Kdo je hotov, bere si další práci. Diferenciace výuky je jiná při novém učivu a při prohlubování. Rozšiřování učiva – např. v cizím jazyce obtížnější slovíčka a více informací k tématu. Problémem je stejná známka za různý výkon. Učitelka občanské výchovy je zároveň výchovnou poradkyní, zdůrazňuje neformálnost práce s plány pedagogické podpory, i žáci od počátku vědí, jak budou pracovat, samy si pro specifickou práci přicházejí. Hodnotí se hlavně individuální pokrok a respektují se specifické potíže. V této souvislosti učitelka dějepisu naráží na meze diferenciací výuky – žáci pracují pod své možnosti, protože vidí, že jiným stačí na dobrou známku nižší výkon. Diferenciace je zvláště důležitá u hlavních předmětů. U výchov, občanské výchovy apod. to tak není vnímáno, proto na tyto hodiny také nechodí asistent, což je podle učitelů často škoda.

Asistent je někdy zapojen i do výuky – tam, kde jsou skupiny, na 2. stupni je zatím malá zkušenost s asistentem, někteří učitelé by uvítali asistenta pro třídu, který by tam byl stále. Učitelé zdůrazňují, že důležitá je osobnost asistenta a nastavení spolupráce.

(4) Podmínky společného vzdělávání na škole – příznivé, nepříznivé vč. asistenta

Asistent je k dispozici pro zajištění procesu výuky, s učiteli obvykle neplánuje, je-li potřeba se domluvit, děje se tak průběžně krátce během výuky. Je využíván i pro doučování. Zkušenost s asistenty mají spíše učitelé na 1. stupni, je obvykle k dispozici žákům i učiteli tam, kde je potřeba. Na 2. stupni je působení asistenta organizačně složitější, zkušenosti s ním mají spíše učitelé základních předmětů. Asistent je ve třídě především většinou k žákovi, učitelé komunikují krátce s asistentem jen ohledně daného žáka. Podle vedení školy učitelé považují asistenty spíše za pomocné síly, nedávají jim pravomoci. Na 2. stupni je přítomnost asistenta u žáka podle zkušeností učitelů vnímána žáky jako ponižující. V reakci na to žákovský parlament natočil film o asistentech, který by měl tento postoj změnit. Také někteří rodiče obtížněji přijímají asistenta ve třídě svého dítěte, například si i stěžovali, když asistent jejich dítě napomínal nebo mu pomáhal. Jsou to sice výjimky, ale výrazné. V roli asistentů hlavně na 1. stupni působí i studenti učitelství, jejich čas je ale omezen studiem.

Nepříznivé podmínky:

Administrativní zátěž, další práce, kterou učitelé vyhodnocují jako neučitelskou na úkor promýšlení hodiny a přemýšlení o dětech. Hrozí vyhoření. Chybí dostatek doporučení, co asistent může a nemůže dělat – na 1. stupni.

Nedostatek materiálních podmínek pro vnitřní diferenciaci – víceúrovňové zpracování obsahu v učebnicích a námětech. Pomohlo by intenzivnější metodické doporučení a vedení – učebnice a pracovní listy různé úrovně.

Málo asistentů.

Podmínky pro vstup žáků do speciálních škol se hodně zpřísnily, ale není možno integrovat všechny. Děti, které nabourávají výuku a jsou např. i agresivní zhoršují bezpečnost ve třídě a ohrožují pracovní klima.

Nevzdělanost a neinformovanost rodičů zvláště s ohledem na děti s výraznější odlišností (mentální a s poruchami chování) ohrožují naplňování vize školy.

Psychologa a speciálního pedagoga nelze zaplatit na plný úvazek.

Práce asistentů není zaplacená adekvátně a není doceněna.

Děti s hraničním intelektem jsou na 2. stupni spíše nešťastné, a to i přes ochotu ostatních žáků pomoci nezvládají učivo, další cizí jazyk, cítí se vyčlenění, přestože to třída nedělá.

Příznivé podmínky:

Podaří-li se, že je symbióza lidí, učitelé se společně domluví na řadě vnitřně diferencovaných aktivit, např. výuka vedená dvěma učiteli, Barevné češtiny na 1. stupni, spolupráce se speciálním pedagogem.

Rozvoj elektronických opor (tablety, PC) ve třídě, i když učitelé zvažují i rizika, např. by práce žáka na PC mohla vyvolávat nepochopení ostatních, jako závist, vyčlenění, dokonce potřebný žák sám tuto podporu odmítá, aby se necítil vyčleněn.

V následující úrovni zpracování jsme na základě kazuistik odrážejících reflektovanou zkušenost škol dále abstrahovali do tzv. vzorce uvažování škol

o společném vzdělávání. Jeho účelem bylo zachytit podstatné jevy, které změnu pedagogických procesů na škole spojenou se zavedením společného vzdělávání ohraničují. Analytickým popisem v kazuistikách jsme identifikovali čtyři kategorie, které zachycují jevy podstatné pro záznam reakce školy na zavedení společného vzdělávání: (1) Reflexe zkušenosti se společným vzděláváním před zavedením změny; (2) Reflexe reakce školy na změnu; (3) Reakce na přítomnost různorodých, zejména výrazněji odlišných, žáků a reflexe zkušenosti s nimi; (4) Výsledný postoj ke společnému vzděláváním cca po 1,5 roku od zavedení změny. Cílem vzorce bylo pochopit pedagogické procesy a jejich podmíněnost. Očekávali jsme, že srovnáním reflektované zkušenosti a sdělovaných postojů lze odhadnout tendence a potřeby jednotlivých škol. Pro toto srovnání jsme stanovili pro vzorec každé školy stejnou otázku: Co je podstatného v obsahu zkušenosti (vlastní vzorec) a co ji nejvíce ovlivnilo (údaje pro srovnávací analýzu vzorců).

Příklad:

Vzorec uvažování školy o zavedení společného vzdělávání

1. *Reflexe zkušenosti se společným vzděláváním před jeho zavedením v r. 2016/17*

Otevřenost ve smyslu „šance pro každého“ s dlouhodobou zkušeností začleňování inovativních programů a postupů konstruktivistického učení vnímaného také jako prostředí pro diferenciaci. Škola upřednostňovala výběr žáků z rodin, které byly schopny se školou spolupracovat a měly vysokou hodnotu vzdělávání. Dlouhodobější je zkušenost s vytvářením skupin mimo třídy v rámci ročníku pro češtinu.

2. *Reflexe reakce školy na změnu danou společným vzděláváním*

Změna umožnila pokračovat v diferenciaci a ověřování dalších postupů v předmětech a ročnících. Škola však není prostorově vybavena na případnou samostatnou práci asistenta s žákem. Hledají se strategie, které by překonaly organizační, personální a sociální překážky. Učitelé si definují základní učivo, k němu přidávají nebo ubírají. Diferenciaci tedy probíhá nejen metodami a tempem, ale i učivem.

3. *Reakce na přítomnost různorodých, zejména výrazněji odlišných, žáků a reflexe zkušenosti s nimi*

Učitelé považují za přirozené diferencovat postupy, učivo i hodnocení pro žáky s lehčími formami speciálních vzdělávacích potřeb, pro nadané a cizince. Hodnocení je založeno na pokroku jedince, klasifikace proto nevyhovuje. Jako směřující oceňují celoškolské aktivity a tradice školy.

4. *Výsledný postoj ke společnému vzděláváním cca po 1,5 roku od jeho zavedení*

Škola se společným vzděláváním souhlasí, ale považuje to za náročné. Záleží hlavně na souhře lidí, aby diferenciaci byla smysluplná. Nepříjemná je nařízená spádovost. Dříve si škola cenila rodin, které si ji vybraly a chtěly spolupracovat při vzděláváním svých dětí.

Srovnáním vzorců pěti základních škol se nám podařilo potvrdit, že pro reakci školy na zavedení společného vzdělávání jsou tyto čtyři kategorie vzorce skutečně zásadní. V této úrovni můžeme také porovnávat, jak školy na zavedení společného vzdělávání bezprostředně reagovaly. Lze tedy nalézt určité tendence v jednání, které uvádíme bez jejich hierarchizace: tendence v hledání strategií pro kognitivní rozvoj žáků s důrazem na sociokonstruktivistické metody výuky, zejména v hledání postupů při diferenciaci výuky při expozici nového učiva a jeho upevňování v klíčových předmětech (český a cizí jazyk, matematika); podpora učitelů při individualizaci včetně hledání variant formativního hodnocení; zvýrazněná nutnost péče o bezpečné a podnětné prostředí ve třídě; tvorba nových učitelských týmů školy, zahrnujících i asistenty pedagoga, které řídí a realizují pedagogické procesy včetně cílené komunikace uvnitř školy a se specialisty vně školy; tendence hledat nová organizační uspořádávání výuky pro různě sestavované učící se skupiny nebo pro konkrétní učební obsahy (typicky pro český a cizí jazyk, také v podobě nabídky volitelných předmětů reagujících na zájem žáků); tendence tvořit přístupné učící se skupiny vycházející z průběžného sledování, co žáci potřebují a jak postupují ve svém učení; tendence podporovat sociální rozvoj žáků také organizačně tvorbou učících se skupin napříč ročníky nebo napříč paralelními třídami v ročníku; tendence cíleně hledat podpory nejen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i pro žáky s odlišným mateřským jazykem, případně i kulturou, a pro žáky nadané. Ukázalo se také, že školy, které byly už před zavedením společného vzdělávání orientovány na žáka jako rozvíjející se osobnost nejen v kognitivní oblasti, navazují na své předchozí strategie a rozšiřují je. Školy, které byly více zaměřeny na výkon, s čímž je spojena jistá výběrovost žáků, nyní strategie společného vzdělávání hledají obtížněji. Potvrdilo se rovněž, že i školy, které mají zkušenosti se společným vzděláváním dlouhodoběji, vnímají jeho realitu skutečně procesuálně, samy sebe vidí v neustálém procesu přizpůsobování se složení žáků vyvíjením funkčních strategií individualizace a diferenciaci výuky na pozadí socializace všech žáků.

V další, již třetí, úrovni zpracování jsme využili formu paradigmatického modelu⁸, který nabízí zakotvená teorie (Strauss - Corbinová, 1999). Zvolili jsme jej proto, že systematizuje pohledy na určený jev, jehož povaha je především sociální a jako taková je podmiňována. Naším cílem bylo podívat se na sledovaný jev nejen z pedagogického hlediska, ale i z hlediska jeho širších sociálních podmínek. Upřesnit tak, jaké podmínky jsou funkční pro pedagogické procesy ve společném vzdělávání.

V této úrovni zpracování jsme se pokusili o modelování vzdělávání na školách po implementaci společného vzdělávání. Ústředním jevem byla otázka Jak učitelé a školy zvládají nové požadavky na svou práci po implementaci společného vzdělávání. Do definovaných oblastí paradigmatického modelu, kterými jsou příčinné podmínky, strategie jednání

8 Paradigmatický model je vymezen jako model soubor vztahů, které blíže určují sledovaný jev. V zjednodušeném schématu s ním pracují Strauss - Corbinová (1999, s. 72): příčinné podmínky - jev - kontext - intervenující podmínky - strategie jednání a interakce - následky.

a interakce, kontext, intervenující podmínky a následky, jsme vyabstrahovali podstatné poznatky z „vzorce uvažování školy o společném vzdělávání“.

Příklad:

Pedagogické procesy školy optikou paradigmatického modelu

Jev: Jak učitelé a školy zvládají nové požadavky na svou práci po implementaci společného vzdělávání.

Příčinné podmínky: Zavedení společného vzdělávání a spádovosti.

Kontext: Škola přijímající všechny žáky, vítající rodiny se zájmem její program a o vzdělání vůbec.

Intervenující podmínky: Sloučení dvou škol, původně prvostupňové, facilitační vzhledem k žákovi, a školy plně organizované výkonově orientované.

Strategie jednání a interakce: Škola cíleně uplatňuje inovativní postupy, aby výuka byla pestrá a aktivizovala žáky při učení kognitivním i sociálním, zvláště na 1. stupni. Vedení podporuje komunikaci mezi 1. a 2. stupněm.

*Následky: Vyladování personálních, organizačních, ekonomických a prostorových podmínek pro vyvíjené strategie, které podporují **spol.vzděl.**, jasná vize managementu a podpora učitelů při **spol.vzděl.***

Obrázek 1: Příklad využití paradigmatického modelu

Účelem zpracování paradigmatického modelu pro každou ze škol je ověřit způsob, jak identifikovat zejména kategorii intervenujících podmínek pro společné vzdělávání, když kategorie příčinných podmínek bude nadále v těchto modelech sycena proměnlivostí ve složení žáků a tedy nutností reagovat na jejich různorodé potřeby. Je třeba vidět, že i na této úrovni se jedná o neustálý proces monitorování proměnných a zvažování účinných strategií vzdělávání, v paradigmatickém modelu zobrazených v kategorii následků skutečných i potencionálních.

Závěr

Výzkum prokázal využitelnost použitých kvalitativních výzkumných postupů pro sledování tak složitého jevu, kterým je reakce školy na zavádění společného vzdělávání. Umožnil pochopit, které intervenující podmínky především mohou ovlivňovat tuto reakci. Ověřil funkčnost výzkumného nástroje při monitorování pedagogických procesů školy, což může přispět k dlouhodobějšímu sledování pedagogických procesů na škole, k porozumění jejich podmínkám, aby mohlo být reagováno na potřeby školy. Tím lze podpořit její seberozvoj z hlediska společného vzdělávání. Výzkum dále ověřil, že induktivně deduktivními postupy zakotvené teorie při zpracování údajů lze porovnat strategie jednotlivých škol a zjistit tak, co je pro společné vzdělávání, jak je chápáno v intencích našeho příspěvku, skutečně důležité a podstatně určující. Pro decizní sféru by tento monitoring mohl ukázat, jak dále vylepšovat vnější podmínky práce školy tak, aby se v důsledku toho mohla každá škola rozvíjet jako škola společného vzdělávání. Náš výzkum zahrnul pěti základních škol, které v tomto ohledu přistupují k úkolu zavést společné vzdělávání aktivně. Jejich zkušenost, kterou zde uvádíme jen na dílčích vybraných příkladech, svědčí o tom, že podstatné pro společné vzdělávání je neustálé hledání funkční podoby pedagogických procesů vzhledem k žákům, že je tyto školy nacházejí a mohou inspirovat další. Je však zřejmé, že bude třeba se do těchto škol vracet a zároveň monitorovat další školy, abychom zachytili co největší varietu podmínek a vzdělávacích strategií a potvrdili tendence ve společném vzdělávání v České republice. Získaná data se mohou stát také zdrojovými pro založení kvantitativní polohy výzkumu a formulaci hypotéz. V neposlední řadě může být referovaný výzkum a jeho výsledky využity pro teorii společného vzdělávání a obecné didaktiky.

Bibliographic references

- HELUS, Z. 2009. Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portal. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HOGENOVA, A. 2000. K fenomenologii „domova a jinakosti“ in E-LOGOS. ELECTRONIC JOURNAL FOR PHILOSOPHY, vol. VII. ISSN 1211-0442. <https://e-logos.vse.cz/index.php?article=222>
- HORNAKOVA, M. 2006. Inkluzia - nove slovo, alebo aj novy obsah? in Efeta - otvor sa : casopis pre postihnutych a ludi, ktorí im chcú pomahat, vol. 16, n. 1, pp. 2-4. ISSN: 1335-1397.
- KOHOUT– DIAZ, M. 2018. Inkluzivni vzdelavani z globalni perspektivy a jeho provadeni ve Francii. Prednaska prednesena na Pedagogicke fakulte Univerzity Karlovy. Praha 27. 2. 2018.
- KORTHAGEN, F. et al. 2011. Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistickeho vzdelavani ucitelu. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-221-5.
- Narodni program rozvoje vzdelavani v Ceske republice (Bila kniha). 2001. MSMT CR. ISBN 80-211-0372-8.
- POLECHOVA, P. 2010. Ferova skola a inkluze [online]. [cit. 2. 3. 2016]. Available online: <http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/příspěvek%20Polechova.pdf>.

Situační zpráva o inkluzivním vzdělávání. 2015. MSMT CR. [online]. [cit. 29. 8. 2018]. Available online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/situačni-zpráva-o-inkluzivním-vzdelávání>

Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017. Tematická zpráva. 2017. Praha, CSI. [online]. [cit. 29. 8. 2018]. Available online: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zpráva-Společné-vzdelávání-ve-skolním-roce>

STRAUSS, A. L. – CORBINOVA, J. M. 1999. Zaklady kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie. Brno: Sdružení Podané ruce. ISBN 808583460X.

SVARICEK, R. – SEDOVA, K. et al., 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portal. ISBN 978-80-7367-313-0.

VOTAVOVA, R. 2013. Rozdílný význam pojmu integrace a inkluze. [cit. 29. 8. 2018]. Available online: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/>.

Ramcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2017. Praha: MSMT. [online]. [cit. 3. 8. 2018]. Available online: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

PhDr. Anna Tomkova, Ph.D.
 Department of Pre-primary and Primary Education, Faculty of Education,
 Charles University in Prague
 Magdalény Rettigové 4, 11639 Prague 1
 Czech Republic
anna.tomkova@pedf.cuni.cz

PhDr. Helena Hejlova, Ph.D.
 Department of Pre-primary and Primary Education, Faculty of Education,
 Charles University in Prague
 Magdalény Rettigové 4, 11639 Prague 1
 Czech Republic
helena.hejlova@pedf.cuni.cz