Individualizace a diferenciace ve výuce jako základní podmínka pro strategie podporující inkluzi

Individualisation and differentiation in the classroom as a basic condition for strategies supporting inclusion

Jana Kratochvílová, Jiří Havel

Abstrakt: Dvoustupňové kurikulum představuje v České republice v oblasti základního vzdělávání RVP ZV, který je závazným dokumentem pro kurikulum na školní úrovni. To umožnilo na jedné straně selektivnost, na druhé straně mnohé školy pochopily, že jde spíše o vytvoření vhodného prostředí pro vzdělávání všech žáků ve své komunitě, a začaly se otevřeně filozofií svého vzdělávání hlásit k myšlence *školy pro všechny*.
S vytvářením inkluzivního prostředí však neměli pedagogové, ostatní pracovníci škol, ale ani rodiče a zřizovatelé škol mnoho zkušeností. V rámci dílčího projektu výzkumného záměru MSM 0021622443 *Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu* realizovaného na PdF MU nás tedy zajímala otázka, v jaké kvalitě je inkluzivní vzdělávání žákům poskytováno. Tento příspěvek navazuje na obsahovou analýzu školních vzdělávacích programů, při níž jsme pojmenovali jako nezbytnou podmínku inkluze uplatňování individuálního přístupu a diferenciace ve výuce. Na to, jak je individualizace a diferenciace pedagogy hodnocena, jsme se zaměřili v následující výzkumné etapě.

Klíčová slova: individualizace, diferenciace, výuka, inkluze, vzdělávací strategie, školní vzdělávací program.

Abstract: Two-level curriculum in the Czech Republic introduces Framework Educational Programme for Basic Education which is compulsory for curriculum at school level. On the one hand it allowed the selectivity of basic education; on the other hand many schools recognized that it is better to create a suitable environment for education of all pupils in their community and began to openly report their education philosophy to the Idea *School for All*. Teachers or other school staff, parents or school authorities did not have many experiences with the creation of an inclusive environment. Under the sub-project of research plan MSM 0021622443 *Special needs of pupils in the context of the Framework Educational Programme* implemented at the Faculty of Education of Masaryk University we were interested in the quality of inclusive education in our schools. This paper builds on the content analysis of educational programs in which we have named as a necessary condition for inclusion application individualization and differentiation in the instruction. On how the individualization and differentiation of teachers is evaluated, we have focus on the following research stage.

Key words: individualisation, differentiation, teaching, inclusion, educational strategies, school educational program

1 Úvod

Vzdělávání podporující inkluzi vyžaduje podnětné a vstřícné školní prostředí, které je založeno zejména na vzájemném respektu mezi pracovníky školy a žáky a vhodném způsobu komunikace mezi žáky i učiteli. Současně však směřuje k rozvíjení vnitřního potenciálu

každého žáka a podpoře začlenění do sociálního prostředí třídy, zajištění bezpečného klimatu. Základním východiskem filozofie inkluzivní školy je chápání třídy jako heterogenního společenství, v němž má každý jeho člen vlastní potřeby, právo na jejich uspokojování a současně schopnost přijmout odlišnost i jedinečnost každého žáka, která přispívá k růstu všech zúčastněných.

Při bližším zkoumání indikátorů inkluze ve školách, pozorování výuky, rozhovorech s učiteli i s vedením školy jsme v rámci dílčího interního projektu *Sebehodnocení podmínek inkluzivního vzdělávání na prvním stupni základních škol* vymezili následující základní charakteristické znaky školy podporující inkluzi: *komunikace* mezi všemi pracovníky školy a jejím širším okolím (komunitou); *spolupráce* mezi žáky, zaměstnanci školy, vedením školy, učiteli s odborníky uvnitř i vně školy a spolupráce s rodiči; *maximum očekávání* od žáků; *respekt* mezi všemi účastníky edukačního procesu a *uplatňování principu individualizace a diferenciace*, která zajišťuje, aby se všichni žáci optimálně učili a dosáhli svého maxima přes své odlišnosti (srov. Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání, 2011).

Uplatňování individualizace a diferenciace ve výuce je v RVP ZV explicitně vyjádřeno pro všechny skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s výjimkou žáků se sociálním znevýhodněním. Jde však o základní požadavek inkluze, který by se měl týkat každého žáka.

V tomto příspěvku se zaměříme na bližší popis výsledků souvisejících s posledně zmíněným charakteristickým znakem inkluzivního prostředí, který se vztahuje k *principu dovednosti efektivního učitele podle dokumentu* Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání (2011, s. 13-15).

2 Teoretická východiska a terminologické vymezení

Pojmy inkluze a integrace jsou předmětem diskuse v mnoha zemích a jejich užívání v teorii i praxi se postupně mění. *Zatímco inkluze představuje ve vztahu k žákovi být součástí komunity od počátku*, *cílem integrace je začlenit žáka zpět do hlavního vzdělávacího proudu, protože byl v určitém okamžiku z něho vyčleněn* (Watkins, 2009, s. 81). Inkluzivní vzdělávání je chápáno jako základní lidské právo, které se týká širší škály žáků než žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011).

Pokud hovoříme o inkluzi, máme na mysli její procesuální pojetí, kdy vnímáme inkluzi jako proces směřující ke kvalitnímu vzdělávání pro všechny při respektování jejich odlišností a rozdílných potřeb, schopností, vlastností, učebních očekávání žáků a celé komunity, odmítající jakékoliv formy diskriminace (UNESCO-IBE, 2008). Tento koncept doplňujeme o pojetí *kvality žákova života* (např. Křivohlavý, 2001), které korespondují s komponentami kvality inkluzivního vzdělávání v dokumentu *Policy Guidelines on Inclusion in Education* (2009).

Inkluzivní vzdělávání definujeme jako *proces vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol takovým způsobem, aby jim byly pracovníky škol ve spolupráci s danou komunitou vytvořeny takové podmínky, které v maximální míře podporují jejich rozvoj ve všech oblastech kvalit života žáka, tj. zdraví somatického, psychického, sociálního, duchovního rozvoje a seberozvoje.*

V souladu se znaky diferencované výuky (Tomlinson, 2005, s. 3-5) považujeme za jednu ze základních podmínek inkluze ve školách uplatňování principu *individualizace* a *diferenciace*.

Individualizace výuky je v Pedagogickém slovníku (Průcha a kol., 2009, s. 101) definována *jako způsob diferenciace výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciace vnitřní, obsahová i metodická, respektující*

individuální zvláštnosti žáků. Lze tedy říci, že individualizace je extrémní diferenciace, při níž se počítá se specifičností každého žáka, a spočívá v úpravě optimálních podmínek pro jeho učení a rozvoj.

Diferencovaná výuka je v tomto kontextu chápána jako členění žáků při školním vzdělávání do skupin podle jejich vnitřního potenciálu, výkonové úrovně, specifických potřeb, zájmů apod., přičemž cílem tohoto opatření je opět vytvořit vhodné podmínky přiměřené předpokladům, zvláštnostem schopnostem, perspektivní orientaci, zájmům apod. žáků.

Východiskem individualizace a diferenciace je diagnostická činnost učitele ve třídě vedoucí k definování učebních cílů (vzhledem k jednotlivci), o jejichž dosažení usiluje učitel ve spolupráci s žáky prostřednictvím vzdělávacího obsahu, v určitém čase za použití zvolených strategií výuky a odpovídajícím způsobu hodnocení výsledků výuky. *Učitel může diferencovat výuku z hlediska obsahového, časového, metodického a organizačního* (Kratochvílová, Havel, & Filová, 2011).

Uplatňování principu individualizace a diferenciace ve výuce klade zcela jiné požadavky na pedagogy, jejich strategie výuky, práci s obsahem vzdělávání i hodnocení žáků a všechny další komponenty, které s procesem edukace souvisejí.

3 Design výzkumu

Pro zmapování individualizace a diferenciace ve výuce na prvním stupni našeho vzorku základních škol jsme použili kvantitativní a kvalitativní přístup. V souladu s typologií různých *přístupů k inkluzi* (např. Ainscow at al., 2006) a vizí našeho vzorku škol *stát se školou pro všechny* jsme se rozhodli využít výzkumný nástroj pro sebehodnocení podmínek vzdělávání - českou verzi dotazníku *Index for inclusion* (Booth & Ainscow, 2002). Naše upravená administrovaná podoba dotazníku obsahovala celkem 40 kritérií inkluze, tzn. položek k hodnocení. Kritéria byla upřesněna dohromady 186 sebeevaluačními otázkami, ukazateli inkluze.

Kritéria a indikátory v dotazníku pokrývají podmínky a kompetence učitelů, které jsou nezbytné pro inkluzivní vzdělávání včetně zastřešujícího principu participace podporujícího vzdělávací příležitosti pro všechny (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011).

Každé kritérium měli učitelé posoudit na sedmistupňové škále (1 - vůbec ne, 7 - zcela) v roce 2009 a v roce 2011. Své hodnocení měli opřít o argumenty a současně popsat prostředky ke zlepšení podmínek inkluzivního vzdělávání. Jde tedy o nástroj podporující seberegulaci při zvyšování kvality své vlastní školy.

Z obecné kvantitativní analýzy, prováděné v letech 2009 a 2011, jsme získali informace, jakou hodnotu učitelé daným kritériím připisují. Z navazující kvalitativní analýzy jsme pak získali sadu argumentů, kterými své hodnocení zdůvodňují, a také představu o tom, jak inkluzivní vzdělávání zkvalitnit do budoucna.

Následně jsme se pokusili seskupit kritéria do kategorií, které by charakterizovaly inkluzivní vzdělávání: spolupráce, komunikace, respekt, maximum očekávání, individualizace a diferenciace. Jsme si vědomi, že se některá kritéria překrývají v uvedených charakteristikách inkluze a nelze je striktně začlenit pouze do jedné kategorie. V tomto příspěvku popisujeme pouze uplatňování individualizace a diferenciace ve výuce.

Analýzu dat získaných z dotazníků jsme doplnili výsledky pozorování přímé výuky v zúčastněných školách. Využili jsme strukturovaného pozorování s evidencí do pozorovacího

archu *Rámec pro sebehodnocení škol* (Kratochvílová, Havel, & Filová, 2009), terénních zápisků a rozhovorů s učiteli jako doplňkovou metodu. Dílčí kritéria komentujeme ukázkami z kvalitativní analýzy argumentace učitelů.

3.1 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo v našem výzkumném záměru osm základních škol. Šlo o záměrný výběr, v němž jsme se zaměřili na rovnoměrné zastoupení škol venkovských a městských. Městské školy jsou vesměs *plně organizované*, ve dvou je zároveň integrována i *mateřská škola*. Počet žáků je v rozmezí *217 až 649 žáků***.** Všechny školy výslovně uvádějí, že vzdělávají také *cizince* a děti *různých etnik*, což mimo jiné přináší široké rozpětí sociálního a kulturního zázemí žáků. Ze zainteresovaných venkovských škol patří jedna mezi *plně organizované* a tři jsou zařazeny mezi *školy málotřídní.* Ve všech zmíněných subjektech je zároveň integrována i *mateřská škola.* Počet žáků se pohybuje v rozmezí *45 až 165 žáků* (jedna ze škol počet neuvádí). Z hlediska sociálního a kulturního zázemí dětí se vesměs jedná o výrazně homogennější prostředí než v současných městských školách. Počty *učitelů* jsou udávány mezi *3 a 13*.

Z povahy výzkumného nástroje jsme získali data *kvantitativní* povahy (vyjádření míry pomocí stupně) a data *kvalitativní* (obsahová analýza argumentů k dílčím kritériím), která jsou velmi významná pro posouzení objektivity zvoleného stupně.

4 Vyhodnocení výsledků výzkumu

Pro analýzu individualizace a diferenciace jsme vybrali z výzkumného nástroje šest kritérií, která uvádíme přehledně v následující tabulce 1. Kritéria doplňujeme výběrem některých indikátorů. V posledním sloupci je zaznamenána průměrná hodnota každého kritéria, kterou mu přisoudili učitelé v roce 2009, následně v roce 2011. V komentáři k výsledkům jsou analyzována data z roku 2011.

Tabulka 1: Přehled kritérií posuzujících princip individualizace a diferenciace

Kritérium	Vybrané indikátory	Průměrná hodnota
Pracovníci školy vytvářejí optimální podmínky pro výchovu a vzdělávání každého žáka	Učitelé a asistenti hodnotí ve spolupráci s žákem (sebehodnocením) individuální pokrok žáků a plánují jejich další rozvoj. Učitelé a asistenti přizpůsobují vzdělávací proces individuálním potřebám žáků. Učitelé reflektují vyučovací hodiny z pohledu žáků. Pro žáky s postižením a znevýhodněním jsou k dispozici vhodně přizpůsobené pracovní materiály a pomůcky. Učitelé hledají příčiny potíží v učení. Učitelé a asistenti provádějí diagnostickou činnost ve třídě jako východisko pro vytvoření vhodných podmínek. Existují setkání pedagogů, žáků, rodičů, na nichž se účastníci snaží problémy flexibilně řešit dříve,	2009 – 6,0 2011 – 6,1

	než vrcholí.	
Žáci se aktivně angažují ve svém vlastním učení	Při hodinách jsou jasně pojmenovány cíle, kterých mají žáci dosáhnout. Materiální vybavení (třídní knihovničky, vystavené materiály, dostupné pomůcky atp.) umožňuje samostatné učení. Cíle vzdělávání jsou individualizovány (rychlost, výkon, obsah). Žáci mohou samostatně používat knihovnu a zdroje informačních technologií. S žáky učitel nebo asistent konzultuje podporu, kterou potřebují. S žáky je konzultována kvalita vyučovacích hodin.	2009 – 5,9 2011 – 6,1
Výchova a vzdělávání respektují rozmanitost žáků	Učitelé v hodinách využívají rozmanitých zkušeností žáků. V hodinách učitelé reflektují rozdílnosti ve znalostech žáků. Hodiny obsahují aktivity, které mohou být vykonávány individuálně, ve dvojicích, skupinách a celou třídou. V hodinách se vyskytují rozmanité aktivity včetně diskuse, výkladu, psaní, kreslení, řešení problému, využívání knihovny, audiovizuální techniky, praktických činností a ICT. Při hodinách je zohledněna rozdílná rychlost, se kterou žáci plní úkoly.	2009 – 6,0 2011 – 6,3
Výchovně - vzdělávací proces je přístupný všem žákům	Učitelé v hodinách staví na jazykových zkušenostech, které žáci získávají mimo školu. Žáci, pro které není čeština rodným jazykem, mají příležitost mluvit a psát ve své rodné řeči. Pedagogičtí pracovníci respektují přirozené rozdíly v hybnosti a šikovnosti mezi žáky.	2009 – 5,9 2011 – 5,9
Sebehodnocení a hodnocení podporuje výkon každého žáka	Používané způsoby hodnocení umožňují všem žákům reflektovat jejich znalosti a dovednosti, uplatnění informativní, motivační a korektivní funkce hodnocení.	2009 – 5,4 2011 – 5,9
K tomu, aby se učili všichni žáci, přispívá i přístup k domácím úkolům	Domácí úkol zadáván s ohledem na dovednosti a znalosti všech žáků. Existují příležitosti splnit domácí úkol různými způsoby. Žáci mají určitou možnost volby u domácího úkolu, aby ho mohli plnit na základě svých znalostí a zájmů, které tím rozvíjejí. Žáci mají možnosti splnit domácí úkol v prostorách školy, před vyučováním, během polední přestávky nebo během volných hodin.	2009 – 5,3 2011 – 5,0

Z hlediska individualizace a diferenciace blíže uvádíme data získaná z kvalitativní analýzy (2011) výroků učitelů našeho vzorku škol. Data doplňujeme o výsledky pozorování, které na dotazníkové šetření navazovalo.

4.1 Pracovníci školy vytvářejí optimální podmínky pro výchovu a vzdělávání každého žáka

Na profesní zdatnosti učitelů a vedení školy závisí, jaké podmínky žákům ve škole podporující inkluzi vytvoří. Jejich jádro spočívá v diagnostické práci učitele ve spolupráci s odborníky a následně v aplikaci diagnostických poznatků v práci se všemi žáky ve smyslu sledování (maximálního) osobního pokroku každého z nich. Diagnostická činnost je spjata se stanovováním cílů žáka, jejich průběžným sledováním, vyhodnocováním a stanovením přiměřených strategií vyučování i učení.

Argumenty škol a komentář: Kritérium nabývá poměrně vysokých hodnot v roce 2009 i v roce 2011. V souladu s humanistickým pojetím vzdělávání odvíjejí učitelé svoje působení od *diagnostické činnosti*, která je východiskem pro jeho působení na žáky (i když jedna škola přiznává, že v diagnostické činnosti má značné rezervy). Od průběžného vyhodnocování procesu a výsledků žáků se odvíjí volba cílů, k nimž se školy vyjadřují následovně:

Máme jasně dané cíle hodin, děti vědí, jaký čas budou mít na práci a co je jejím výsledkem, učitelé přizpůsobují výuku aktuální situaci. Někdy je opomenuto jasné pojmenování cíle hodiny. Ne vždy jasně stanovíme cíle, kterých mají žáci dosáhnout ve smyslu: úkol je splněný, když…, ale vynikající bude, když….

Učitelé v argumentaci deklarují přizpůsobování výuky potřebám žáků, více se koncentrují na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a spolupracují úzce s odborníky při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů:

Výuku a práci dětí učitelé přizpůsobují aktuální situaci ve třídě tak, aby všechny děti mohly úspěšně plnit zadané úkoly. Ve škole je vysoká míra individualizace. Děti pracují dle svých plánů, na své úrovni. Často mají možnost vybírat si náročnost úkolu nebo možnost, jak jej splnit. Mají často i volbu místa, kde chtějí pracovat. Je zohledňováno pracovní tempo.

Jedna škola upozorňuje na omezené možnosti individualizace z časových a prostorových důvodů. Při řešení materiálních podmínek výuky hledají učitelé ve spolupráci s poradenským pracovištěm pro jednotlivce optimální možnosti. Co se týče učebnic, používají školy jednotné učebnice pro všechny žáky (vyjma zrakového postižení), ale ostatní materiály jsou nabízeny v různých formách a náročnostech. Jedna škola používá pouze rozdílnou úroveň učebnic anglického jazyka.

Ani v jedné škole se neobjevil argument podporující kritérium: *Učitelé zahrnují do reflexe vyučovací hodiny i pohled žáků.*

Realita výukového procesu: Učitelé vykonávají průběžnou diagnostickou činnost, kterou dokládáme výroky*: Bylo tam slovíčko, kterému jste nerozuměli? Co ti šlo, co ti nešlo? Kdo něco neví, zvedne ruku.* Současně velmi často ověřují porozumění učivu a jeho pochopení. Zcela výjimečně si učitelé dělají poznámky k výkonům žáků. Formální, plánovanou diagnostiku žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, kterou vykonával asistent žáka, jsme měli možnost pozorovat v jedné vyučovací hodině. Učitelé znají potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jim přizpůsobují výuku, např. obsahová diferenciace ve čtení, respektování individuálního tempa, volba vhodného formátu, psacího nástroje atd. Zatímco menší venkovské školy poskytují častěji možnosti individualizace a diferenciace ve výuce všem žákům, např. volbou pořadí úkolů, zpracováním pokusů vlastním tempem, volbou

preferovaného způsobu záznamu, výběrem místa, umožněním práce individuálně či ve skupině, ve školách městských tyto možnosti postrádáme. Výuka je v nich vedena spíše jednotně, bez širší diferenciace.

Žáci se zdravotním postižením, zejména tělesným, zrakovým, sluchovým a mentálním, využívají specifické vybavení – pomůcky, materiál, nábytek a jsou vhodně umístěni ve třídě. Učitelé zhotovují řadu pomůcek pro žáky se specifickými poruchami učení – jako jsou číselné osy, tabulky gramatických pravidel, předepisované sešitky s výběrem příkladů, písmen – a využívají s dětmi řadu názorných pomůcek. Ty však nejsou většinou využívány jako podpůrný materiál pro práci obecně, ale pouze pro určené žáky.

V pozorovaných hodinách jsme nezaznamenali v žádné škole hlouběji propracovanou práci s cíli výuky. Učitelé spíše informují žáky na počátku výuky o tématu, které bude probíráno či o úkolech, které je čekají, což má pravděpodobně dopad na chybějící hodnocení odvedené práce učitelem a žákem společně.

4.2 Žáci se aktivně angažují ve svém vlastním učení

Podpora angažovanosti, aktivity žáka v učení a jednání ho vede k přebírání zodpovědnosti za dílčí výsledky a postupně ho směřuje k aktivní spoluúčasti na utváření svého života. Ve školním kontextu to znamená, že učitel přirozeně respektuje žáka, *počítá s ním* při jeho rozvoji. Učitel žáka seznamuje s obecnými cíli, spoluutváří společně s ním jeho osobní cíle, zajímá se o to, jak vnímá proces učení a své výsledky, usiluje o zpětnou vazbu výukového procesu a poskytuje mu takové zázemí, v němž vzniká prostor pro autonomní jednání a rozhodování. Učí ho svobodně se rozhodnout při cestě k danému cíli.

Argumenty škol a komentář: Také v tomto kritériu dosahují sledované školy dle vlastního hodnocení poměrně vysoké skóre, které se navíc mírně, ale zřetelně zlepšuje. V uváděných argumentech však chybí zcela konkrétní zpráva o tom, jak tedy vlastně přistupují k práci s cíli, k hodnocení procesu učení, k podpoře žáků formou konzultací, doučování, individuálního procvičování či zadávání úloh atp.

V argumentaci k pestrosti materiálního vybavení, které umožňuje samostatné učení žáků, je patrná značná rozdílnost, která je dána především rozdílnostmi ve vybavení: *Chybí nám zdroje na zakoupení knih, encyklopedií a elektronických přístrojů vhodných pro individuální získávání informací žáků*. Naopak: *Škola má nepřeberné množství učebních pomůcek, textů i dostatek učebnic*. Ve dvou školách vytvářejí vlastní knihy, které odrážejí práci se zájmy žáků. Podpůrným argumentem u tohoto kritéria bylo i to, že se žáci starají *o knihovničku (půjčují knihy spolužákům, provádí obměnu knih v knihovničce) a o přestávkách využívají nejrůznější didaktické pomůcky a výukové programy na PC*.

Zajímavá byla také odpověď na otázku, zda s žáky učitel nebo asistent konzultuje podporu, kterou potřebují. Školy totiž neodpovídaly vůbec nebo ve smyslu: *Prozatím jsme to nepovažovali za potřebné*. Přitom se jedná o běžnou složku formativního hodnocení. Jedna škola navíc uvedla: *Učitelé často nabízejí pomoc žákům v případě, že učivu zcela neporozuměli. Problém je někdy v tom, že žáci si o pomoc neřeknou.* Otázka je, v kom je ten problém.

Realita výukového procesu: Z přímého pozorování hodin vyplynulo, že při hodinách nejsou jasně pojmenovány cíle, kterých mají žáci dosáhnout. Spíše je sdělováno téma, častěji aktivita, maximálně obsah a probrané učivo. To je v přímém rozporu s vysokým sebehodnocením škol v tomto kritériu a hlavně s fundamentálním principem angažovaného učení.

Ve třídách jsou často dobře dostupné didaktické pomůcky a knihovničky, ale nepracuje se s nimi. Na stěnách jsou pak v hojné míře umístěny tabule s probraným učivem, které jsou žákům poměrně dobrou oporou nejen při samostatné práci.

Naopak pomůcky jsou přístupné výjimečně, a to i pokud jde o pomůcky manipulativního charakteru. Situace se jen o málo posunuje v oblasti využití osobních počítačů. Více jsou využívány ve vesnických školách, kde přece jen častěji tvoří náplň samostatného procvičování, v řidších případech je náplní vyhledávání informací či regulativního způsob učení. Právě v možnostech efektivní individualizace a diferenciace je však tato pomůcka velmi málo využívána. Pozitivní je fakt, že vlastní počítač (speciálně upravený dle potřeb) je již naprosto běžnou pomůckou u žáků integrovaných.

S žáky se většinou nepracuje jako se spolu aktivními jedinci, kteří přebírají zodpovědnost za své učení a jeho proces mohou ovlivnit. Důvodem je pravděpodobně „nedostatek času“, který učitelé velmi často zmiňují, a přetrvávající role učitele – klíčové osoby při předávání poznatků.

4.3 Výchova a vzdělávání respektují rozmanitost žáků

Rozmanitost žáků může ve škole znamenat pro školní komunitu blahodárný přínos, výzvu i problém. Velmi záleží na přístupu učitelů, kteří mají někdy z odlišností obavy. Jestliže inkluze znamená vytvořit ve třídě takové prostředí, které *vítá a oceňuje odlišnost*, je třeba uplatňovat její základní *princip respektování jedince*.

Respektování jedince nás vyzývá k uplatňování vhodných strategií výuky vzhledem k jeho schopnostem, dovednostem, učebnímu stylu a upřednostňovaným typům inteligence. Při tom je třeba využívat rozmanitých (i mimoškolních) zkušeností a znalostí žáků, respektovat jejich osobní tempo a nabízet různorodé aktivity, ve kterých se mohou všichni žáci uplatnit, případně volbu způsobu, jakými budou prezentovat svoje výsledky.

Argumenty škol a komentář: I přes vysoký průměr 6,0 (2009) a 6,3 (2011) je třeba konstatovat, že argumentace k této položce byla často velmi obecná a spíše se jednalo o souhlas s daným indikátorem, aniž by byl podložen vhodnými argumenty. Například k návodné otázce: *Nechávají učitelé žáky ve výuce objevovat něco nového?,* volili učitelé jen obecné odpovědi: *Žáky vedeme ke zvídavosti, zájmu o možnostech získat nové informace o novém učivu. Učitelé se snaží často zařazovat aktivity vedoucí k vlastnímu objevování žáky.* Na druhou stranu musíme souhlasit s tvrzením jedné školy, že ne vždy je možné takové aktivity zařazovat.

Obecná argumentace se vztahovala i na většinu indikátorů tohoto kritéria, např. *Při plánování hodin se snažíme respektovat různé učební styly žáků. Práce je individuální, skupinová i s celou třídou.* Co se týče vedení žáků k různorodým způsobům, jak si zaznamenat svoji práci, uvádějí argumenty pouze dvě školy:

Podporujeme vlastní způsoby práce a řešení úkolů, pokud žák dojde v pracovním procesu k cíli i jinou formou, hledá více možností řešení. Žáci jsou vedeni k tomu, jak si pořizovat poznámky, názorně zaznamenávat učivo, jak pracovat systematicky, jak prezentovat získané poznatky.

K tomuto indikátoru rovněž jedna škola uvádí, že dosud různé způsoby záznamů u žáků neuplatnila. Ani jedna škola ve své argumentaci neuvedla, jakým způsobem usiluje o zpětnou vazbu žáků k prováděné výuce.

Realita výukového procesu: V reálné výuce učitelé již častěji poskytují žákům příležitost k objevování nových poznatků a zkušeností – zejména při experimentech, práci s informacemi

na počítači, v knihách různých žánrů, používání ranních překvapení, při práci s významy slov atp. Dokladem toho je efekt *AHA*, který jsme měli možnost několikrát v hodinách zaslechnout. V některých hodinách převažuje tradiční role učitele jako nositele poznatků a učitelé nevyužívají ani přirozené zvídavosti žáků, ani jejich zkušeností. Ve značné míře byla výuka propojována s realitou života žáků ve dvou vesnických školách. Často jsme se setkali s uplatňováním slovíček angličtiny v ostatních předmětech.

Při výuce je respektováno individuální tempo psaní, čtení a plnění úkolů, i když čas rychlejších žáků nebývá efektivně využíván. Většinou čekají, až dokončí ostatní práci (výjimkou byla jedna škola, v níž jsou žákům nabídnuty další úkoly). Ve dvou školách učitelé používají v hojné míře odlišné texty ke čtení z hlediska jejich náročnosti na obsah i rozsah a poskytují žákům často možnost volby úkolů.

V hodinách se vyskytují *rozmanité aktivity* včetně diskuse, výkladu, psaní, kreslení, řešení problému, využívání knihovny, audiovizuální techniky, praktických činností a informačních technologií. Výuka je méně opřena o metody, při nichž žáci experimentují, diskutují, častěji se však již žáci učí navzájem, nebo si poskytují vzájemně zpětnou vazbu. Slovní metody jsou často doprovázeny názorem a pohybem. Ve všech školách se střídá výuka frontální, skupinová i individuální. Co se týče různých způsobů záznamů své práce, k této dovednosti jsou žáci vedeni ojediněle. I když se tato dovednost pojí s věkem žáků, ve většině případů jsou žákům předkládány předepsané pracovní listy či dostávají vzor, jak práci zaznamenat, a to i ve vyšších ročnících.

4.4 Výchovně-vzdělávací proces je přístupný všem žákům

Kulturní a jazykové dispozice žáků ovlivňují do značné míry přístupnost výuky – týká se to především žáků, pro které není čeština rodným jazykem, ale i dětí z odlišných kultur (barva pleti, náboženství apod.). Stejně tak ovlivňují přístupnost výuky fyzické a psychické dispozice, případně učební motivace. Přístupnost vzdělávacího procesu vychází z postojů učitelů přijímajících odlišnost. Tito učitelé se snaží o vytváření stimulujícího prostředí s hodnotnými partnerskými vztahy při učení.

Argumenty škol a komentář: Také s aktuálním stavem tohoto indikátoru inkluze jsou naše školy celkem spokojené (průměr 5,9). Avšak v uvedených sděleních nebylo toto hodnocení opřeno o řádné argumenty, ale spíše o pocity a dojmy. Učitelé většinou zohledňují rozdílnou rychlost žáků, ale zcela opomíjejí možnost využívat ve výuce jazykové zkušenosti, které získávají mimo školu. Dokonce to dokládají konkrétním argumentem: *Žáci nemají jiné jazykové zkušenosti než ty, které získají ve škole!*

Jiná škola k problematice příležitostí mluvit a psát v rodné řeči uvádí: *Vyučovací jazyk je dle zákona jazyk český a při komunikaci se žáky trváme na jeho spisovné podobě.*

Sledované školy se v tomto indikátoru odvolávají také na to, že při hodinách *zohledňují rozdílné pracovní tempo svých žáků*. Jedna doslovně uvádí*: Rychlejší žáci pracují na "šikulkových úkolech" (nadstandardních, rozvíjejících), což je práce navíc*. Otázkou ale je, zda uvedené označení není pro některé žáky příliš demotivující a jak souvisí s rovným a respektujícím přístupem ke vzdělávání.

Realita výukového procesu: Z výsledků týmového pozorování celkem jednoznačně vyplynulo, že učitelé zcela opomíjejí možnost využívat ve výuce jazykových zkušeností, které žáci získávají mimo školu. Zcela výjimečně byla zaznamenána konzultace podpory, kterou žáci potřebují. Učitelé spíše chodí mezi lavicemi a poskytují žákům zpětnou vazbu o správnosti či nedostatcích, kterých se dopouštějí.

Na druhou stranu lze konstatovat, že učitelé většinou opravdu zohledňují rozdílnou rychlost pracovního tempa žáků. Často byly zaznamenány i situace, kdy pro hotové žáky byla připravena další zadání. Bohužel však většinou neobsahovala zajímavé úkoly směřující k širšímu rozvoji dané látky nebo k mezipředmětové integraci, ale šlo spíše o zabavení žáků. Potěšitelné naopak je, že ve dvou školách byla rozdílnost pracovního trempa cíleně využívána k individuální zpětné vazbě.

4.5 Sebehodnocení a hodnocení podporuje výkon každého žáka

Při důsledné individualizaci a diferenciaci je nezbytné uplatňovat *systém komplexního rozvíjejícího hodnocení* (Kratochvílová, 2011), který vychází z partnerského vztahu mezi učitelem a žákem a spočívá v činnostech, kdy oba aktéři edukačního procesu *identifikují znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě* vzdělávaného subjektu, aby je porovnali s žádoucím stavem (cíli), společně formulovali takové hodnotící výroky, zaváděli taková opatření a osobní cíle, která budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu.

Argumenty škol a komentář: V uvedeném kritériu se školy hodnotí pozitivněji oproti roku 2009. Uvádějí, že využívají různé formy a typy hodnocení, argumenty se však spíše vztahují k hodnocení sumativnímu za určité časové období. Většina škol používá systém hodnocení, jehož součástí je realizace sebehodnocení žáků v určité pravidelnosti, např. po ukončení daltonského bloku, na konci měsíce, v závěru čtvrtletí, pololetí. Jde o sebehodnocení, které je realizováno písemnou formou a jedná se spíše o hodnocení sumativní. Pouze jedna venkovská škola má vlastní systém hodnocení a sebehodnocení, který využívá pravidelného týdenního formativního hodnocení, pracuje s cíli žáka a jejich průběžným vyhodnocováním. Sebehodnocení žáka je systematicky doplňováno hodnocením učitele a naopak. Existuje však i škola, kde indikátor „Hodnocení učitele je doplňováno sebehodnocením žáka a naopak“ není vůbec pochopen: *Nerozumíme slovnímu spojení "a naopak"*.

Jedna škola kriticky vnímá rezervy v oblasti sebehodnocení žáků: *Snažíme se pravidelně provádět sebehodnocení dětí, avšak tato činnost je časově náročná a vždycky ji nedokončíme do důsledků – míra zvládnutí učiva bývá zhodnocena, učební pokrok žáků někdy ne*. Méně často, respektive pouze tři školy, zmiňují hodnocení skupinové práce.

Značné rezervy se objevují ve využívání formativního hodnocení: *Určité rezervy máme při každodenní realizaci vyučovacího procesu, kdy hodnocení není vždy pravidelné a časté* a není doceněna příliš korektivní funkce hodnocení. Ta je v ústní podobě zmíněna v jedné škole *u každé práce nedostávají vždy děti i informace k zlepšení výkonu*, někdy je pouze pojmenováno, co je zapotřebí zlepšovat, ale ne vždy je napsáno jak. O tomto se spíše diskutuje ústně.

Realita výukového procesu: Učitelé poskytují žákům okamžitou zpětnou vazbu, která nabývá větší či menší konkrétnosti, a učitelé se v ní opírají často o obecná povzbuzující motivační sdělení: *výborně, super, skvěle;* nálepky *šikulka*, *šikovná*; zřídka jsou více konkrétní: *dobře, kromě jedné chyby dobře, Kristýně to jde už bez tabulky*. Často je využíváno číselného hodnocení: *v diktátu jste měli nejvíce jednu chybu, všichni jste dostali jedničku*.

Zpětná vazba často obsahuje informaci posuzující znalosti, zřídka klíčové kompetence či proces a postrádá informace k zlepšení výsledků žáka. Informativní a korektivní funkce hodnocení bývá často využívána při hodnocení čtení a psaní: *Přidej na hlase! Silvinko, správně držíš tužku*.

Pokud probíhala ve výuce skupinová práce, byli do jejího hodnocení zaangažováni žáci otázkami: *Kdo pracoval nejlíp? Měli jste problém? Je něco, na co jste se chtěli zeptat?*

Střídali jste se? Je to pro vás těžké?. Hodnocení skupinové práce se však uskutečňovalo zřídka. Ne vždy zaznívají z úst učitelů informace ke zlepšení výkonu žáka. Většinově převažuje ve školách hodnocení výsledků vzdělávání v určité etapě učitelem. Učitelé využívají hojně ústní formy hodnocení k motivaci a povzbuzení žáků, opomíjejí funkci informativní a korektivní. Žáci nedostávají příliš často jasné a konkrétní informace, které by jim pomohly k dosažení lepších výsledků.

Sebehodnocení je realizováno spíše jako sumativní, po určitém období s cílem získat pohled žáka na své vlastní výsledky, proces učení a příčiny úspěchu či neúspěchu. Práce s kritérii hodnocení je výjimečná. Tato situace odpovídá tomu, že většina pedagogů ještě nepřijala formativní hodnocení za významný nástroj podporující výsledky učení žáků.

4.6 K tomu, aby se učili všichni žáci, přispívá i přístup k domácím úkolům

Domácí úkol by měl mít jasný cíl. Může být diferencovaný podle náročnosti a volitelný, může být také „extra“ navíc. V tomto případě je jeho volba výrazem přijetí odpovědnosti za vlastní učení.

Argumenty škol a komentář: Tato položka patří k nejhůře hodnoceným položkám v celém dotazníku v roce 2009 i v roce 2011, kdy se její průměrná hodnota ještě snížila. Přesto se již v některých školách zřetelně prosazuje myšlenka dobrovolnosti a volitelnosti domácích úkolů:

Při zadávání úkolů se snažíme o individuální přístup, hlavně u žáků 4. a 5. ročníku, kdy žáci plní domácí úkoly podle svých potřeb na základě svých zájmů a znalostí dobrovolné úkoly z oblasti společenskovědních předmětů, rozšiřující učivo v matematice, nebo naopak opakující učivo pro děti, které učivu ještě příliš neporozumí.

Domácí úkoly tak jsou brány spíše jako procvičující, nebo naopak zjišťující nové informace, zejména v rámci realizovaných projektů. Většinou jde o zadání, v nichž není vyžadována spolupráce rodičů, i když jedna škola uvádí, že záměrně zařazuje úkoly, při nichž je pomoc rodičů nezbytná.

Pouze občas mají žáci možnost volby domácího úkolu. Žákům je umožňováno plnit domácí úkoly ve školní družině. V jedné škole mohou žáci k psaní úkolů využívat i víceúčelové učebny. V průběhu školního roku je občas zařazen úkol kooperativního charakteru.

Realita výukového procesu: Během našeho pozorování byly zadávány vždy společné hromadné úkoly, u nichž žáci neměli možnost volby úkolu ani zpracování či spolupráce. Zpravidla šlo o úkol zadaný z učebnice či pracovního sešitu.

Společným rysem při zadávání domácích úkolů sledují učitelé jasný cíl, který je však žákům sdělen pouze výjimečně. Domácí úkoly většinou sledují procvičení nebo prohloubení probíraného učiva. Nezřídka *nutí žáky získávat další informace* (od rodičů, z literatury, z internetu atp.). Dle sdělení učitelů plní žáci někdy úkoly vyžadující spolupráci a možnost volby. V našich pozorovaných hodinách však byly všechny úkoly zadány jednotně bez respektování odlišností. Školy vytvářejí žákům příležitosti realizovat úkoly v rámci školní družiny, což je výhodné zejména pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí.

5 Závěr

Všechny uvedené školy se v kvantitativním posouzení kritérií (podle průměru) na škále hodnotí poměrně vysoko. Týmy učitelů škol pro svoji argumentaci často použily nerelevantní odpovědi, které byly buď příliš široké, obecné a nekonkrétní, nebo neodpovídaly na danou

otázku. Značné rozdíly jsou mezi školami i v kvalitě jejich argumentace. Jedna škola se výrazně odlišovala svojí věcnou a konkrétní argumentací od ostatních. Tato škola vynikala i při obsahové analýze školního vzdělávacího programu.

Značné rozdíly jsou mezi školami i při prováděné individualizace a diferenciace ve výuce. Ta je určena spíše žákům integrovaným. Vyšší a pestřejší míra individualizace a diferenciace je patrna u venkovských škol, které věnují pozornost všem žákům, a školy tak mají více inkluzivní charakter.

Literatura

Ainscow, M. at al. (2006). *Improving Schools: Developing Inclusion*. London: Routledge.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools.* London: Centre for Studies on Inclusive Education. Dostupné z http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf.

Conclusions and recommendations of the 48th session of the *International Conference on Education* (2008). Geneva: UNESCO-IBE. Dostupné z http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html

Havel, J., Kratochvílová, J., & Filová, H. (2012). Respekt jako nezbytná podmínka inkluze. In M. Vítková & Z. Friedmann (eds.), *Profesní orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* Brno: Paido.

Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Practice. (2011). Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

Kratochvílová, J., Havel, J., & Filová, H. (2009). *Sebehodnocení inkluzivního prostředí na 1. stupni základních škol.* Brno: Masarykova univerzita.

Kratochvílová, J., Havel, J., & Filová, H. (2011). *Analýza školních vzdělávacích programů jako prostředek kvalitativního rozvoje inkluze na 1. stupni ZŠ.* Brno: Masarykova univerzita.

Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: Zkušenosti z České republiky i Evropských škol.* Brno: MSD.

Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.

Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Portál.

Policy Guidelines on Inclusion in Education. (2009). Paris: UNESCO.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník.* Praha: Portál.

Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities. (2011). Odense: European Agency for Development in Special Needs Education

Tomlinson, C. A. (2005). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms.* Upper Saddle River: Pearson Education.

Watkins, A. (2009). Assessment in inclusive settings across Europe: the paradigm shift towards assessment for learning. In M. Vítková & V. Vojtová (eds.), *Education of Socially Disadvantaged Pupils across Europe* (pp. 79-102). Brno: Masarykova univerzita.

Kontakt

Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.
Katedra primární pedagogiky PdF MU
Poříčí 31, 603 00 Brno
kratochvilova@ped.muni.cz

Mgr. Jiří Havel, Ph.D.
Katedra primární pedagogiky PdF MU
Poříčí 31, 603 00 Brno
havel@ped.muni.cz