

**VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM VE FINSKU A VELKÉ BRITÁNII OČIMA PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍHŮ:
REFLEXE ÚČASTNÍKŮ ZAHRANIČNÍCH STÁŽÍ**

Ladislav Zilcher & Barbora Lanková

Vědecká redakce: Mgr. Jaroslav Říčan, Ph.D.

Odborní recenzenti: PhDr. Michal Vostrý, Ph.D.

Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D.

Jazyková korektura: Mgr. Lucie Drobná

Vydavatel: Univerzita J. E. Purkyně

Místo a rok vydání: Ústí nad Labem, 2019

Rozsah: 33 stran

Copyright © Ladislav Zilcher & Barbora Lanková

Tato publikace vznikla za podpory projektu OP VVV „Škola pro všechny: Inkluze jako cesta k efektivnímu vzdělávání všech žáků“, reg. č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000210.



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Obsah

Úvod	4
Vzdělávací systém ve Finsku.....	5
Finské školství očima účastníků stáže	7
Autonomie škol jako cesta k úspěchu	7
Interakce učitel – žák.....	8
Klima škol.....	9
Finanční podpora, aneb vzdělávání je budoucnost.....	9
Organizace škol.....	10
Učitel, vážená profese	11
Žák, jako hlavní strůjce vzdělávacího procesu.....	12
Systém podpory.....	13
Překvapivé prvky finského školství.....	14
Pohled na finské školy v bodech	15
Vzdělávací systém v Anglii.....	17
Vzdělávání v Anglii pohledem účastníků stáže	19
Průběh školního dne.....	20
Finance, coby neomezený zdroj	20
Personální struktura školy	21
Systém podpory.....	22
Hodnocení žáků	23
Souhrnný přehled postřehů účastníků stáže:.....	24
Zajímavosti:	24
Společné otázky	26
Shrnutí	27
Závěr	31
Zdroje:	32



Úvod

Vážení čtenáři,

Tento materiál vznikl jako jeden z výstupů projektu OP VVV „Škola pro všechny: Inkluze jako cesta k efektivnímu vzdělávání všech žáků“, reg. č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000210.

V rámci aktivity K09 byli vybráni pedagogičtí pracovníci (ředitelé, učitelé, koordinátoři inkluze aj.), kteří měli možnost nahlédnout prostřednictvím stáží na způsob pojetí vzdělávání a inkluze v odlišných vzdělávacích systémech. V tomto případě se jednalo o dvě země a těmi bylo Finsko a Velká Británie. Všichni účastníci si s sebou přinesli mnoho postřehů a zážitků, které zaznamenali při rozhovorech s vybranými zástupci daných základních škol, či těch které zpozorovali přímo v praxi.

V obou zemích byly navštíveny vždy dvě základní školy, na kterých se řešily otázky organizace dané instituce, hodnocení, systém podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, postoje žáků a rodičů apod. Získané poznatky, a to jak prostřednictvím tamních mentorů, tak i skrz zkušenosti z observací vybraných hodin, jsou do značné míry ovlivněny vybraným typem školy a jeho vedením. Tím pádem nelze uvedené informace zevšeobecňovat. Proto tento materiál nepovažujeme za odborný, ale naopak za praktický. Jedná se o soubor postřehů účastníků stáže a z toho vyplývající souhrn možných podnětů směřujících k zavedení možných změn do vyučovacího procesu nebo chodu škol, a to především v oblasti podpory žáků.

V jednotlivých kapitolách se seznámíme s tématy, která byla nejčastěji rozebírána, popisována, a především i nejvíce překvapujícími pro všechny členy stáže. Spolu s odlišným pojetím školských systémů v obou zemích, liší se i rozdělení jednotlivých subkapitol.

Vzdělávací systém ve Finsku

Kdybychom si měli říci pouze základní čísla a základní informace o finském vzdělávacím systému, pak bychom asi soudili, že se velmi blíží k české edukační rovině, případně že jsou nastaveni daleko segregativněji. Finští žáci chodí do školy v sedmi letech. Žáci mají možnost navštěvovat přípravný ročník v šesti letech, který však není povinný. První stupeň trvá šest let a druhý stupeň tři roky. Následně mají žáci možnost jít na odbornou školu, nebo na klasickou střední školu. O přijetí na typ střední školy rozhodují výsledky v testech posledního ročníku. Škola nabízí každý den obědy pro všechny zdarma. Pro představu 25 % všech žáků na prvním stupni a 16 % žáků na druhém stupni je v pásmu speciálně pedagogické podpory. Ze všech žáků je 8,1 % v plném speciálním vzdělávání. Finsko naopak vypadá, že má světový rekord v počtu žáků, kteří mají speciálně pedagogickou podporu a toto číslo se bude stále zvyšovat (Vislie, 2003). Na druhou stranu je nutné nahlížet na speciálně pedagogickou podporu jinak, nežli je tomu stále u nás. Žáci, kteří přijímají podporu od speciálních pedagogů, nejsou považováni za znevýhodněné, ale pouze potřebují občasnou výpomoc ve vzdělávání (Itkonen & Jahnukainen, 2007). Zvýšené finanční dotace se však počítají pouze na žáky s nutností plné podpory, a to 1,5 koeficientem na jednoho žáka. V České republice máme nyní pětistupňový model podpory, který již nedělí žáky podle typu či druhu jejich postižení v horizontální rovině, ale podle míry podpory, kterou žák potřebuje k maximálnímu rozvinutí jeho potencialit, což je rovina vertikální. Tento model vychází z potřeby podpůrných opatření prvního až pátého stupně (561/2004 Sb., § 16)¹. Tato změna v legislativě nás opět přiblížila k finskému modelu podpory. Finsko má model podpory pouze třístupňový, kdy ve všech stupních je žákovi vytvořen individuální vzdělávací plán, avšak v prvních dvou stupních se zachovává klasické státní kurikulum, tedy se předpokládá plnění obdobných vzdělávacích cílů. Ve třetím stupni je již možné individualizovat i obsah vzdělávání. Na rozdíl od našeho modelu podpory sice první stupeň podpory může saturovat škola, avšak buďto třídním učitelem, asistentem pedagoga, částečnou podporou speciálního pedagoga, využitím vrstevnického vyučování a individualizovat mu vzdělávací obsah (Risku, 2015). Tato podpůrná opatření jsou zajištěna všem žákům, kteří je potřebují. Potřeba podpůrných opatření však není závislá na

¹ a ve znění pozdějších úprav

diagnostikované speciální vzdělávací potřebě. Jak bylo řečeno, žáci nejsou bráni jako někdo s problémem či handicapem, ale pouze jako kdokoliv, kdo potřebuje něco vysvětlit, zkusit jinak, zopakovat. Právě zde je znát základní rozdílnost, neboť v českém vzdělávacím systému je zapotřebí složitého řízení a diagnostiky pro zajištění asistenta pedagoga. Speciální pedagog na českých školách je stále spíše výjimečný „luxus“, nežli běžná praxe. Finské ministerstvo školství uvedlo (2007), že včasná intervence a včasná podpora je považována za nejdůležitější pro všechny děti, které mají potíže při vzdělávání, a je nabídnut okamžitě, kdy se problémy objeví. Nejdříve se řeší individuálně žákovým třídním učitelem. Pokud tato podpora není dostatečná, tak každá škola má mít k dispozici speciálního pedagoga. Nejvíce speciálních pedagogů je právě v základních školách, nikoliv ve speciálních. Současná obava o ztrátu zaměstnání stávajících speciálních pedagogů je tedy mylná, neboť je prokázána větší potřeba speciálních pedagogů v inkluzivním systému, nežli v segregovaném vzdělávání. Jako vhodný model podpory se ve Finsku jeví organizace výuky tzv. pull-out modelem (Takala, Pirttimaa & Tormanen, 2009). Ve Finsku je momentálně asi 1 % žáků ve speciálních školách, kterých je zde pouze několik desítek (Kulorelahti, 2014). Finsko je zemí, která je specifická svými nejen klimatickými podmínkami, ale především také hustotou zalidnění v jednotlivých oblastech. Žáci jsou nuceni dojíždět do škol i desítky kilometrů (příklad Rovaniemi), přesto však na každé finské škole panuje klid a uvolněná atmosféra. Právě velké vzdálenosti ve Finsku nutí školy přizpůsobovat se různorodosti žáků. Řada odborníků potvrzuje, že právě kontinuální podpora všech žáků, kteří občasnou podporu potřebují (případně i bez nutné „diagnózy“ či IVP), má přímý vliv na úspěšnost finských žáků ve výsledcích hodnocení PISA (Kivirauma & Ruoho, 2007; Arinen & Karjalainen, 2007). Dalším důvodem vysokých výsledků hodnocení žáků může být i vysoká kvalifikace finských učitelů. Všichni finští učitelé musejí být všichni aprobovaní a ukončit magisterské studium před nastoupením do zaměstnání, a to od roku 1980 (Hausstatter & Takala, 2008).

Nemůžeme se tedy divit, že díky celkovému uchopení koncepce vzdělávacího systému a díky postojům finských pedagogických pracovníků vůči inkluzi, je tato země brána jako zdroj podnětů a inspirace pro učitele a vedoucí pracovníky z oblasti školství po celém světě (Zilcher, Svoboda, 2019).

Hodnocení žáků na finských školách probíhá prostřednictvím známek (stupeň 4 – 10) či slovně. V obou případech je důraz kladen na to, aby bylo hodnocení řízeno popisem dobrých výkonů, které jsou pro jednotlivé předměty stanovovány v kurikulu. V případě, že je žák v některé z oblastí

neúspěšným, dochází k mobilizaci sil všech pedagogických pracovníků, rodiny a samotného žáka, kteří se společně snaží o nápravu a doplnění daných nedostatků. Žáci dostávají závěrečné vysvědčení nejdříve na konci šestého ročníku. Přijímací řízení na střední školy se ve Finsku nekonají. Žáci se dostávají do dalšího vzdělávacího sektoru na základě výsledků z posledního ročníku ZŠ, kde jsou vykonávány závěrečné zkoušky. Tyto zkoušky může v případě neúspěchu opakovat.

Finské školství se od českého liší v mnoha ohledech. Představme si proto ty, které vnímali účastníci stáže, během jejich návštěv základních škol, za klíčové.

Finské školství očima účastníků stáže

Pohled na finský vzdělávací systém prostřednictvím účastníků stáže se shodoval hned v několika rovinách, a to od způsobu financování celého školství, až po celkovou atmosféru na školách samotných. Stáže se zúčastnilo hned několik zástupců z řad učitelů, koordinátorů inkluze a vedení základních škol z Ústeckého kraje. Nyní si představme blíže jejich postřehy a překvapivé momenty, které mohou být, nejen pro každého pedagogického pracovníka, inspirací načerpanou přímo v praxi.

Autonomie škol jako cesta k úspěchu

Při slovním spojení ředitel školy si většina z nás představíme manažera zajišťujícího chod školy ve smyslu personálního složení, materiálního vybavení a značné administrativní a správní činnosti. Samotná činnost ředitele školy se ve finském systému školství v podstatě nikterak významně neliší od systému českého. To se však nedá říci o jeho postavení a pravomocích. V těchto dvou oblastech vznikají významné rozdíly determinující chod celé školní instituce. Mezi hlavní rozdíly lze zařadit především důvěru mající ředitel ze strany všech příslušných orgánů. Činnost a pravomoci ředitele podléhají pouze zřizovateli, což mu do značné míry dává volné ruce k vytváření co nejefektivnějšího edukačního prostředí pro všechny aktéry výchovně vzdělávacího procesu. Díky této skutečnosti lze říci, že řízení školy není tolik zpolitizováno. Přestože jsou z politického hlediska stanovovány vzdělávací koncepty zhruba na pět let dopředu, tak samotný chod školy řídí pouze ředitel. Ten má veškeré kompetence k organizaci školy. Tím pádem je do značné míry odfiltrován

nucený vliv a příkazy „shora“, které v některých případech nekorespondují se strukturou dané školy, a která se díky tomu mohou do značné míry odvíjet od charakteristik regionu, ve kterém se daná škola nachází.

Ředitelé škol v daných oblastech spolupracují. Kromě setkání uskutečňujících se každý týden, na kterém mají možnost předávat si potřebné zkušenosti a informace, mají rozdělené jednotlivé funkce v regionu. Jedním z nich je například doprava žáků pro celou danou oblast apod.

Administrativní vytíženost ředitele a veškerých pedagogických pracovníků je v závislosti na výše uvedené skutečnosti minimální. Proto může veškeré vynakládané úsilí a energie směřovat na přímou pedagogickou činnost.

„Z hlediska řízení školy pro nás byla zásadní informace, že ředitel školy nepřijímá hotový rozpočet školy, ale sám se aktivně podílí na jeho tvorbě a zároveň je platný jako aktivní člen municipality města, nikoliv pouze ten, kdo přijímá hotové rozhodnutí rady či zastupitelstva.“ (M. K, ředitel ZŠ)

Interakce učitel – žák

Pro kvalitní proces vzdělávání není podstatná pouze vzájemná interakce mezi žákem a učitelem, ale především pomyslný kooperační trojúhelník tvořící škola (zastoupena především učitelem) – žák – rodina. Podpora ze strany rodičů, a její samotné nahlížení na budoucí vzdělání žáka, je pro efektivitu celého procesu a fungování více nežli potřebná. Ve Finsku je tato spolupráce, založena na dobrých vztazích školy a rodičů, samozřejmostí. V předchozích částech jsme již uvedli, že vzdělávání je pro celou finskou společnost alfou a omegou. Sami rodiče vnímají zapojení svého dítěte a získání určitého vzdělání za klíčové pro jeho budoucnost a přebírají v tomto ohledu plnou zodpovědnost. Proto je opora a úcta rodičů vůči všem pedagogickým pracovníkům, a obecně celé instituci, motivující pro samotné žáky. V konečné fázi je i celková absence všech žáků na škole minimální. Vzdělávací proces je tak plynulejší a stabilnější, což zapříčiňuje nastavení optimálního klimatu, které se nejen ve třídách, ale i na celé škole, mnohem lépe udržuje, což podtrhují i výsledky výzkumů (Hausstatter & Takala, 2008).

Klima škol

Pedagogičtí pracovníci i spolu s ředitelem školy fungují jako tým. Předávají si navzájem své zkušenosti a podporují se ve výuce. Společné porady a plánování výuky probíhá každý týden. Vztahy na pracovišti působí otevřeně a vřele.

Na jedné ze škol byla viděna možnost přímé spolupráce ve výuce. Třídy, ve kterých výuka probíhala, byly odděleny pouze posuvnou přepážkou a po jejím odsunutí bylo možné spojit obě třídy a učit „tandemově“. Tato škola zároveň fungovala na principu plné otevřenosti – prostory nebyly z větší míry uzavřené, ale naopak. Práce žáků jednotlivých ročníků se neustále prolíná, učitelé koncipují výuku na základě spolupráce a vytvářejí tím optimální podmínky pro podporu pozitivních vztahů. Zároveň mohou žáci oslovovat učitele křestním jménem. Jejich autorita se tím nesnižuje, ba naopak, respekt vůči pozici učitele je na vysoké úrovni.

Klima školy do značné míry odvíjí od systému stanovených pravidel a jejich dodržování. Obecně je na finských školách běžná značná participace žáků na životě školy, a to prostřednictvím školního parlamentu. Ten se podílí i na vytyčování základních pravidel platících pro všechny osoby na škole, žáky i pedagogické pracovníky.

„Bylo patrné, že škola je místo, kam chodí žáci rádi a k osobám i majetku se chovají s respektem a úctou.“ (M. V., učitelka ZŠ)

„Nejvíce mě zaujalo klidné chování žáků, klidný pohyb po školní budově a ve venkovních prostorách školy. Žáci neměli tendenci – jak často vidíme v českých školách – křičet, běhat, honit se.“ (Z. P., zástupce ředitele)

Finanční podpora, aneb vzdělávání je budoucnost

Priorita, toto jedno slovo je hlavní příčinou diferenciac českého a finského školství. Ve Finsku nahlíží odborná i laická veřejnost na vzdělávání ve smyslu nástroje pro utváření společnosti.

„Je nás pět miliónů a nemůžeme si dovolit mít nevzdělané děti.“ (ředitel ZŠ ve Finsku)

Finanční prostředky, které jsou směřovány do finského školství, poskytují stěžejní oporu nejen všem pracovníkům, ale především i žáků a rodinám. Žáci získávají veškeré pomůcky zdarma.

Neplatí si učebnice, obědy a v případě, že vzdálenost dojíždění je u 1. stupně ZŠ do 3 km a u 2. stupně ZŠ do 5 km, tak ani dopravu.

Ředitel může na škole zajistit dostatek pedagogického personálu, a to především speciálních pedagogů, školních psychologů, sociálních pracovníků, asistentů pedagogů a v neposlední řadě i zdravotní sestru. Dostatečné personální složení umožňuje vzájemnou kontinuitu činností všech pracovníků a jejich celkový přístup práci, který je plný elánu a odhodlání.

„Velmi příjemné bylo celkové pozitivní nastavení pedagogů, jejich otevřený přístup a způsob, jakým mluvili o svých žácích“. (R. Z., učitelka ZŠ)

Vybavení škol odpovídá finančním zdrojům, které jsou školám poskytovány a které tvoří v přepočtu zhruba 250 000 Kč na žáka.

Ve finské škole je běžné zařazovat do výuky předměty podněcující rozvoj schopností, které uplatní žák v běžném životě. Hodiny vaření v plně vybavených kuchyňkách, technické předměty ve školních dílnách (přednost dávána práce s rozličným materiálem – kov, dřevo) či předměty šití a mediální výchovy v místnostech s pódiem. Veškeré učebny jsou moderně a nadstandardně vybavené.

„Pro učitele hudební výchovy byla návštěva hudebních tříd science fiction!“ (I. Z., ředitelka ZŠ)

Žáci dopravující se na kole mají možnost zaparkovat před školou na parkovišti, kde jsou speciálně vyhrazená místa. Školní laboratoře jsou přizpůsobené pro práci skupin.

Prostředí školy je uzpůsobeno všem žákům i těm, kteří potřebují specifické prostředí proto, aby se cítili ve škole dobře. Třída, která je využívána především pro výuku žáků s SVP, je opatřena například paravan pro chlapce s autismem, který ho může využít kdykoliv během dne pro pocit bezpečí a soukromí.

Organizace škol

Ve Finsku neexistuje koncept víceletých gymnázií, nedochází tedy v důsledku toho k předčasné segregaci žáků dle jejich výkonu a podmínky vzdělávání jsou tak stejné pro všechny.

„Neexistuje rozdíl mezi rodinami, děti jsou si rovnocenné.“ (I. T., speciální pedagog)

Ve třídách se setkáme s počtem zhruba 20 žáků, což umožňuje zajištění individuální výuky v případě potřeby. Zároveň je běžné, že se téměř v každé třídě nachází asistent pedagoga.

Žáci mohou po ukončení 9. ročníku nastoupit namísto do sektoru středního vzdělávání do ročníku 10., do tzv. „flexible classroom“. Žákům je prostřednictvím tohoto jednoho školního roku navíc umožněno rozložení učiva, doplnění potřebných vědomostí a dovedností a usnadnění nástupu na střední školu, což je v případě žáků s PO v mnoha případech přínosem.

Tuto třídu mohou dále navštěvovat žáci, kteří:

- a. nejsou dostatečně motivováni ke studiu;
- b. nedostali se na střední školu dle svých představ;
- c. nedosahují potřebných studijních výsledků.

Jak již bylo jednou zmíněno, rozvrh školy se mění každého čtvrt roku. Sám o sobě je tento systém flexibilní a otevřený veškerým změnám vyvstávajících z potřeb všech žáků. Rozvrhy jsou uzpůsobeny možné spolupráci učitelů, kteří mohou třídy spojit a učit společně.

Celkově je koncept obsahů vyučovacích předmětů směřován k podpoře rozvoji praktických dovedností a schopnosti objektivně zhodnotit svůj pracovní výkon a odvedenou práci. V seznamu předmětů nechybí šití, vaření, dílny, mediální výuka, programování či práce ve cvičných bytech apod., o vybavení těchto prostor jsme se zmiňovali v předchozí kapitole.

Žáci mají pouze jeden měsíc letních prázdnin, ale celá škola míří v jarních měsících v jednom týdnu na školu v přírodě, kde se vyučují praktickým dovednostem v přírodě (rozdělávání ohně, bezpečnost apod.) V zimě jsou týdenní prázdniny věnovány lyžování, a to jezdí žáci buď s rodiči, nebo zajišťuje lyžařský výcvik škola.

Učitel, vážená profese

Úcta a pokora, právě s těmi je ve Finsku nahlíženo na učitele. Být učitelem je lukrativním povoláním, spíše můžeme říci až posláním, k jehož dosažení nevede cesta nikterak krátká. Studium vedoucí k získání oprávnění stát se učitelem trvá 5 až 8 let. Nejprve je však nutné pro přijetí splnit poměrně náročné talentové zkoušky. Během studia je následně z velké části dbán

důraz na praktickém zapojení se budoucích učitelů do života školy a výchovně-vzdělávacího procesu. K jejímu úspěšnému cíli nedojde každý.

Zájem o studium oboru učitelství je v kontextu určité společenské prestiže více nežli dostačující a k jeho samotnému studiu se dostane zhruba jeden student z deseti. Ve spojitosti s neustálým vysokým počtem uchazečů si mohou následně ředitelé škol do značné míry vybírat své zaměstnance.

V práci všech pedagogických pracovníků se promítá profesionální přístup. Prestiž a nabízené platové ohodnocení zároveň zaručuje genderově vyrovnané zastoupení mužů a žen na těchto pozicích. Další vzdělávání učitelů je dáno jejich vnitřní potřebou, nikoliv vidinou zvýšení platu, jelikož zde neexistuje rozdělení do kariérních tříd. Ředitel školy věří v kompetentnost pedagogů, nechodí na hospitace. Stejně tak se ve finském školském systému nesetkáme s orgánem kontrolujícím práci učitelů a vedení celé školy, kterým je v českém prostředí například ČŠI.

Učitelé dodržují jedno zásadní pravidlo, to, co požadují po žácích, musí plnit oni sami. Vztahy mezi žákem a učitelem jsou poté na úplně jiné úrovni, která je primárním prvkem pro výstavbu pozitivního klima celé školy.

Žák, jako hlavní strůjce vzdělávacího procesu

Ve Finských školách jsou žáci vedeni především k:

1. Samostatnosti

- Při jednotlivých aktivitách je práce založená na aktivitě žáků a jejich samostatnosti. Žáci si mohou vybrat místo, kde budou dané úkoly plnit. Místo na koberci, speciálně vymezených místech ve třídě či na chodbách školy.

„Někteří žáci během hodiny odešli například na chodbu, kde si mohli plnit úlohu bez ruchu třídy.“
(T. H., výchovný poradce na ZŠ)

2. Zodpovědnosti

- Veškeré kázeňské přestupky se řeší v linii učitel – žák – rodič.
- V případě, kdy žák poškodí majetek školy, podílí se finančně na nápravě.

- Ve škole zvoní pouze ráno na začátek vyučování a následně odpoledne po jeho ukončení, žáci mohou o přestávky vycházet i na hřiště a pohybovat se po škole, avšak si musí hlídat čas, kdy se musí vrátit zpět.

„Vlastní angažovanost žáků a zodpovědnost za své učení tu není fikce, využití podpůrných opatření je toho důkazem, neboť hodně staví na vlastním, aktivně propojeném zájmu žáka. „ (O. K., učitelka ZŠ)

3. Vzájemné spolupráci

- Žáci jsou zvyklí pracovat ve skupinách a to nejen se žáky stejně starými, ale napříč všem ročníkům.

Primárním úkolem vzdělávacího procesu ve Finsku je především naučit žáky kriticky myslet a evaluovat svůj vlastní výkon. Učitel je spíše jakýmsi facilitátorem, který žáky podněcuje k diskusi.

Systém podpory

„Na naší škole nepoznáte, že má žák nějaké specifické potíže, pokud to poznáte, řekněte mi to.“ (J. K., ředitel finské školy)

Na systém inkluze je ve Finsku nahlíženo jiným způsobem nežli v ČR. Cílem je začlenění žáka s potřebou podpůrných opatření (dále jen PO) do výchovně-vzdělávacího procesu takovým způsobem, že nebude pociťován prakticky žádný rozdíl mezi žáky s potřebou PO a těmi bez potřeby. Nevytváří tedy inkluzi pro inkluzi, ale celkový systém PO je brán jako přirozená součást edukačního procesu.

„Třístupňový podpůrný systém poskytuje dobrou vzájemnou komunikaci i možnost spolupráce v týmu (žák + rodič + učitel + speciální pedagog).“ (P. P., učitelka na základní škole)

Ve Finsku se setkáme s třístupňovým modelem podpůrných opatření. Na úrovni prvního podpůrného opatření je žákovi poskytnuto doučování s asistentem pedagoga, či učitelem. Na úrovni druhého je žákům poskytnuta podpora speciálního pedagoga a na úrovni třetího je žákovi upraven vzdělávací program. Stěžejním rozdílem mezi podpůrným systémem v Čechách a ve Finsku je proces diagnostiky a následného nastavení systému podpůrných opatření. Zatímco český systém vyžaduje značnou část administrativních kroků a práci se SPC, PPP, tak ve finském školním

vzdělávacím systému probíhá diagnostika, v závislosti na přítomnosti speciálních pedagogů, již v průběhu běžné výuky. Nastavení systému podpory je následně vytvářeno ve spolupráci speciálního pedagoga, učitele a žáka. Tento způsob postupu minimalizuje potřebu administrativních postupů a s žákem se může začít pracovat prakticky ihned. Neméně důležitým opatřením při práci se žáky s SVP je skutečnost, že hodina speciální podpory je zahrnuta v celkovém počtu vyučovacích hodin.

„Koncept „inkluzí ve vzdělávání je ve Finsku pojímán jako širší koncept „dobré školy pro všechny“, nejde tedy jen o začlenění žáků se SVP do běžné školy.“ (H. F., koordinátor inkluze)

Žáci jsou vzděláváni společně ve třídách. V případě, že z potřeb žáků vyplývá nutnost individuální výuky, odchází společně se speciálním pedagogem do speciálních tříd. Napříč celou školou se tímto způsobem vytváří studijní skupiny s menším počtem žáků. Jakmile učitel uzná, že daný žák aktivitu zvládne, navrácí se svým vrstevníkům. Individuální výuka se odvíjí či na základě rozvrhů dětí se SVP (každý má svůj) či od činnosti, kterou učitel aktuálně zvolí.

„Každý žák ve finské škole má nárok na doučování.“ (I. M., koordinátor inkluze)

Na finských školách můžeme slyšet mluvit žáky hned několika světovými jazyky. Žáci s odlišným mateřským jazykem nejsou v prostředí škol žádnou výjimkou. Finský systém jim nabízí podporu v podobě hodin finštiny ve speciálních skupinách, který trvá po dobu osmi měsíců.

„Zaujaly nás způsoby výuky ve společných prostorách, trávení volného času žáky ve škole, příprava žáků – imigrantů pro vzdělávání ve finském jazyce a aktivní participace všech žáků školy na veškerém dění ve škole.“ (H.F., speciální pedagog)

Překvapivé prvky finského školství

Účastníci stáže většinou srovnávali podobu školského systému u v ČR a ve Finsku, hledali možné podněty, které by mohli využít k zefektivnění edukačního procesu na školách, na kterých sami působí. Přesto se našla řada prvků, které pro ně byli až překvapující.

1. Pojízdna knihovna, která se přesouvala mezi školami.
2. Parkoviště uzpůsobené pro kola (většina žáků bydlících do 3 km jezdí právě na kole, a to za jakéhokoliv počasí).

3. Žáci mají služby ve školní jídelně, mytí nádobí apod. – uvědomují si, co daná práce obnáší.
4. Vysoká úroveň žáků v oblasti osvojení si anglického jazyka

Pohled na finské školy v bodech

Závěrečný přehled rozdílů mezi českým a finským vzdělávacím školským systémem, které vnímají účastníci stáže jako inspirativní a klíčové pro možnou optimalizaci.

1. Filozofie školství – centrum politiky ve Finsku.
2. Dobré vybavení škol (materiální zabezpečení), doprava, obědy, pomůcky zdarma.
3. Pojetí role učitele, důvěra k jeho funkci.
4. Méně „svazující“ legislativní předpisy (hygienické a právní předpisy apod.)
5. Veliké pravomoci ředitele, který má prostor vést, řídit a motivovat pedagogické pracovníky i žáky.
6. Pedagogičtí pracovníci spadají právně pod samosprávu a v závislosti na tom pro ně odpadá značná část administrativních povinností.
7. Poradenský podpůrný systém na školách si vytvářejí pracovníci školních poradenských pracovišť v interakci s učiteli.
8. Rodiče přebírají zodpovědnost za vzdělávání svých dětí.
9. Primárním cílem každého pedagoga je naplnění potřeb všech žáků. K jejich dosažení využívají množství speciálních forem práce a postupů.
10. Neexistuje žádný nadřazený kontrolní orgán.
11. Výuka je veda tak, aby žák získával zkušenosti do života.
12. Nepřeberné množství volitelných předmětů.
13. Evaluace žáka napříč všemi aktivitami – každodenní činnost.
14. Školu si rodiče nevybírají, umístění je dáno spádovostí.
15. Škola poskytuje na základě určité vzdálenosti transport žáků do školy.
16. Pravidelné úpravy rozvrhů – přizpůsobení se novým podmínkám, potřebám žáků vystávajících v průběhu výuky.
17. Speciální pedagog a školní psycholog jsou na každé škole samozřejmostí. Stejně tak tomu je v případě zdravotní sestry, která zajišťuje preventivní prohlídky všech žáků každý školní rok.

„Systém řízení škol – škola je autonomní jednotka, nad kterou není zbytečná byrokracie a kontrolní mechanismy.“ (D. D., ředitel školy)

„Na své školství jsou učitelé právem pyšní, přesto dokážou identifikovat a popsat možné rezervy.“ (O. K., ředitelka školy)

„Ve Finsku je rodič dokonce jedním z hodnotitelů žákovské práce.“ (M. L., učitel na ZŠ)

„Zodpovědnost za vzdělávání žáků je ve finském systému záležitostí rodičů, kteří jsou povinni zajistit svému dítěti možnost co nejlepšího vzdělání a zároveň se na jeho vzdělání podílejí (např. hodnocení domácí práce či přípravy na splnění úkolu.“ (P. P., učitelka ZŠ)

„Přínosná byla návštěva třídy pro nemotivované žáky. Zde jsou soustředěni žáci, kteří obtížněji hledají smysl vzdělávání.“ (Z. P., učitelka na ZŠ)

Vzdělávací systém v Anglii

Dříve nežli si představíme zkušenosti účastníků stáže, seznámíme se v kostce se základy školského systému v Anglii.

Jako jeden ze základních kamenů tvorby inkluzivního modelu ve Velké Británii je rozhodně tzv. Warnock report² z roku 1978. Jednalo se o téměř 400 stránkový dokument, který zobrazoval aktuální náhled specialistů ve vzdělávání na systém vzdělávání žáků s postižením, včetně konkrétních opatření v širokém spektru (DES, 1978). Tento dokument byl předán parlamentu, který jej přijal jako svou oficiální politiku v roce 1981. Výstupem bylo, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami museli být vzděláváni v klasických školách, pokud byly splněny základní podmínky. Původně byly čtyři základní podmínky integrace: žák musel dostat podporu takovou, jakou potřeboval, nesměla být narušena výuka ostatních žáků ve skupině, podporující rodina a uspořádání muselo být za využití určité „efektivnosti zdrojů“ (Norwich & Brahm, 2008). Tento legislativní rámec zajistil, že vznikla na základních školách větší potřeba speciálně pedagogické podpory, avšak stále existovalo speciální vzdělávání. Po řadě legislativních změn je rámec stejný, avšak podmínky se zúžily pouze na dvě: integrace musí být podporována rodiči a nesmí narušovat vzdělávání ostatních žáků. Tyto změny způsobily, že z roku 1983 do roku 2001 ubylo dětí ve speciálním školství z 1,87 % na 1,3 % (Norwich, 2002). Následně začínala být integrace ve školách spíše nazývána jako inkluze, což evokovalo politický apel na sociální inkluzi. Koncept sociální inkluze zahrnoval širší spektrum populace, nikoliv pouze ty se speciální vzdělávací potřebou, ale každého, kdo je z nějakých důvodů odlišný a všichni měli být v klasických školách. Inkluze tedy byla povýšena jako právo a bylo tlačeno na změnu ve smyslu naplňování potřeb všech, kteří jsou odlišní (Ainscow, 1999). V posledních několika letech se otevřela jistá vlna nevole vůči inkluzivnímu vzdělávání i v anglické veřejnosti. Stejně jako v České republice zde došlo k velkým obavám a předpojatosti k inkluzi. Tato předpojatost došla až do situace, kdy i na úřadu vlády v roce 2010 zaznělo: *„Věříme, že i ty nejohroženější děti si zaslouží tu nejvyšší péči. Zlepšíme diagnostiku dětí školního věku, předejdeme zbytečnému zavírání speciálních škol a odstraníme předsudky vůči inkluzi“* (Runswick-Cole, 2011). Další uvážlivé vymezení hovoří, že

² The Warnock report: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People

neexistuje typ vzdělávání (jako plná inkluze v majoritním vzdělávání, speciální školy nebo speciální třídy v nastavení základních škol), který by byl nejefektivnější pro naplnění speciálních vzdělávacích potřeb všech dětí (DfE, 2011). Jako nejaktuálnější lze využít slova profesora Bootha, který je spolu s dalšími odborníky přesvědčen, že inkluze nemůže být nikdy úspěšná, pokud bude brána jako cíl. Inkluzivní vzdělávání je pouze jednou z možných cest, které dosahují kvalitnějšího vzdělávání všech žáků (Booth, 2011). Obdobná situace je například v Kanadě, která je obecně brána jako „nejinkluzivnější“ stát na světě (Ministry of Education, 2009). V Kanadě je vzdělávání ovlivněno „Kanadskou Chartou Práv a Svobod“ (Canadian Charter of Rights and Freedoms, 1982) a provinciální či teritoriálními předpisy. Ačkoliv se tyto předpisy často mění, prakticky všechna základní rozhodnutí postupně zvyšují tendence a doporučení k inkluzivnímu vzdělávání (CMEC, 2008)

Školský systém v Anglii se od toho českého značně liší. A to počínaje organizací jednotlivých vzdělávacích institucí, obsahem samotného vzdělávacího procesu, až po věkové rozlišení žáků ve školních třídách. Tato diferenciací je dána nejen kulturním a historickým kontextem, ale především politickou strukturalizací. Počínaje organizací jednotlivých vzdělávacích institucí, obsahem samotného vzdělávacího procesu až po sociálně podpůrný systém, který většina škol nabízí.

K řízení vzdělávacího systému v Anglii jsou určeny dva orgány. Jedním je Ministerstvo školství a druhým Ministerstvo pro podnikání, inovace kvalifikace. Zatímco Ministerstvo školství se zabývá všemi službami poskytujícími základní vzdělávání, tak Ministerstvo pro podnikání, inovace a kvalifikace soustřeďuje svou pozornost na oblasti vědy a výzkumu, stupně kvalifikace, vzdělávání dospělých, vysokoškolský edukační systém a podnikovou sféru.

V Anglii lze rozdělit školy na dva základní typy, a to na akademie (academies) a tzv. „udržované“ (maintained) školy. Akademie jsou veřejně financované, nezávislé školy. Tyto školy mají více svobody a kontrolu nad provedením učebních osnov, školních hodin, termínů, platů a podmínek zaměstnanců (New schools network, 2015, s. 3.). Při diferenciaci akademií na free schools, academy converts and traditional academiesse pohlíží na několik základních otázek. Kdo je založí, proč jsou zřízeny, zda existuje předcházející škola a co musí poskytovatel předložit k povolení. V případě maintained schools se tyto otázky liší. Jedná se o to, kdo zaměstnává zaměstnance, kdo vlastní pozemky a budovy a kdo řídí přijímací řízení. Díky nim můžeme rozlišovat mezi community

school, foundation and trust school, voluntary aided schools a voluntary controlled schools. Ani jedno z těchto rozdělení však nezahrnuje tzv. grammar school a independent school. Ty se proto řadí mezi další typy škol zahrnující otázky, jak jsou financovány a jakým způsobem si vybírají své žáky.

Povinná školní docházka v Anglii začíná ve 4 letech života dítěte. V tomto věku nastupuje dítě do systému bezplatného vzdělávání. Následně je v 6 letech zařazeno na základní školu, jejímž cílem je naučit dítě číst, psát, počítat a rozvíjet všestranně jeho schopnosti potřebné k dalšímu studiu na střední škole. Základní školy v Anglii se dělí na nižší (infant school, 4 (5-8 let) a vyšší stupeň (junior school, 8-11 let). Po ukončení základního vzdělání, již v 11 letech, postupují žáci do sféry tzv. secondary school, jejichž zakončením, tj. ve věku 16 let, splňují žáci povinnou školní docházku. Ta je podmíněna závěrečnou zkouškou. Po jejím splnění může žák dále pokračovat ve dvouletém studiu zakončeným zkouškou přirovnávající se k české maturitní zkoušce a dále si žádat o přijetí na vysokou školu. Veškeré závěrečné, výstižněji řečeno výstupní, testy jsou standardizované. Studium na vysoké škole není podmíněno přijímacími zkouškami, ale výsledky žáků získanými v průběhu předchozího studia.

Vzdělávání žáků se do značné míry liší typem základní školy, kterou navštěvují. Jedním ze společných znaků je obecný systém hodnocení. V Anglii žáci nemají žákovské knížky, a tudíž nedostávají žádné známky. Veškeré hodnocení je slovní. Jediné, klíčově důležité, testy, které žáci na základní škole píší, jsou uskutečňovány na konci 6. ročníku (tedy v 11 letech). Tím je, jak jsme již zmiňovali, zakončeno studium na primary school a žáci následně pokračují na secondary school (cílem tamního vzdělávání je splnit GCSE).

Na anglických školách není nezvyklé setkat se s žáky s odlišným mateřským jazykem, jelikož poměrně značné procento dětí tvoří přistěhovalci. Této skutečnosti je přizpůsoben i systém sociální podpory, který se snaží, co největší měrou, aby žáci docházeli pravidelně do školy a splňovali tak povinnou školní docházku.

Vzdělávání v Anglii pohledem účastníků stáže

Účastníci stáží měli možnost spatřit chod dvou základních škol. Jejich postřehy a získané poznatky, které budeme uvádět níže, jsou do značné míry ovlivněni právě zvoleným typem základní školy.

Nelze proto tyto informace paušalizovat a brát je za reprezentativní vzorek anglického školského systému.

Průběh školního dne

Organizace výuky je značně odlišná od té, na kterou jsme v českém prostředí zvyklí. V Anglii se nesetkáme s případem, kdyby děti či učitelé opouštěli školu dříve nežli v půl třetí odpoledne. Samotná výuka začíná v půl deváté a končí právě v půl třetí, tedy v případě, že žáci nenavštěvují jeden z mnoha nabízených, odpoledních, školních klubů.

Po příchodu do školy odchází žáci do své kmenové třídy. Žáků bývá kolem 25–30 na jednu třídu. Následně se žáci pozdraví, přičemž učitel zaznamená docházku a v poslední fázi si vyberou jeden z nabízených obědů. Po vyřízení všech nutných formalit se žáci rozdělují na blok věnované anglickému jazyku a literatuře. Stejně, jako v nadcházejícím bloku matematiky, i zde jsou rozděleni do jednotlivých skupin dle schopností. Tyto skupiny se mění po určitém období, kdy se žáci na základě schopností posouvají do „lepší nebo „horší skupiny“. Každý učitel z kmenové třídy učí některou ze skupin. Po ukončení dopoledních bloků (anglického jazyka a matematiky) jdou žáci na oběd a půl hodinovou přestávku. V odpolední části se žáci již nerozdělují, ale zůstávají ve své třídě a společně s třídním učitelem věnují svou pozornost výchovám a tématům, které v českém systému školství spadají pod vzdělávací oblast člověk a jeho svět. Po skončení výuky si vyzvedávají rodiče žáky napříč všemi ročníky osobně v šatnách.

Finance, coby neomezený zdroj

Finanční zajištění těchto škol je nadstandardní. Učitelé mají možnost pracovat s nepřeberným množstvím pomůcek, o které si mohou kdykoliv zažádat (specializovaný didaktický materiál, kružítka, tužky, propisky, sešity apod.). Žáci si proto nekupují prakticky žádné pomůcky.

Vnitřní výzdoba školy, která je založena na množství didaktického materiálu a nejrůznějších mott, je většinou vkusná, a především vždy účelná.

V celém areálu školy je hned několik bezpečnostních opatření. Na bezpečnost je kladen značný důraz. Jednotlivé části školy jsou propojeny dveřmi na kódy. Při vstupu do školy je povinen se každý vstupující vyfotit, čímž se zaznamenává jeho příchod a odchod. Po budově školy se tak nepohybuje žádná nepověřená osoba.

„Díky systému přísunu financí nemusí řešit problémy, se kterými se učitelé českých škol setkávají.“ (H. F., učitelka na ZŠ)

Personální struktura školy

Kompetence učitele jsou v tomto systému podobné těm, které mají čeští učitelé. Přesto lze nalézt jeden stěžejní rozdíl. Na profesi učitele je totiž v Anglii, stejně jako jsme uváděli i v případech finského školství, nahlíženo s velikým respektem, úctou a přináší sebou určitou prestiž.

Ředitel školy je manažer, neučí a jeho hlavní úlohou je, spolu s jeho zástupci, zajistit chod školy coby instituce. Volen je na dobu neurčitou a jeho pravomoci jsou podobně jako ve Finsku prakticky neomezené, proto je do určité míry snadnější zajištění potřebných financí.

„Ředitel je jmenován na dobu neurčitou a v podstatě je ve své funkci po zbytek své kariéry.“ (J. H., ředitel ZŠ)

Spolupráci učitelů je zajištěna prostřednictvím společných, pravidelných organizačních porad. Učitelé v Anglii tráví ve škole mnohem více času, nežli čeští. Přípravy jsou si povinni nachystat ve školách a při jejich sestavování se považuje za automatické předávat si své zkušenosti a materiály s kolegy. Každý týden má navíc učitel během dopoledne nárok na čas vymezený pro svou týdenní přípravu. V těchto dnech učí danou třídu/skupinu vždy asistent, či učitel určený pouze na suplování. Učitelé se nemusí starat o případné kopírování a tisk materiálu, to vše zajišťuje určený personál. Přestože finanční ohodnocení učitelů je rovno manažerským platům, zájemců o učitelskou profesi ubývá, což je zapříčinováno především množstvím administrativní zátěže.

Kázeňské přestupky v anglických školách jsou řešeny na úrovni rodičů, školy a úřadů. Žáci mohou být za své nepatřičné chování:

1. vyloučení na den či týden ze školy;
2. dočasně přeřazeny do školy pro děti s poruchami chování;
3. přeřazení z jedné školní skupiny (třídy) do jiné.

„Vysoce neukáznění žáci zcela jistě nezapomínají i na právo školy v krajním případě i ze školy vyloučit (škola toto právo v podstatě nevyužívá).“ (J. F., učitel ZŠ)

V Anglii je výuka vedena prostřednictvím otázek, samostatné práce žáků a aktivit zaměřující se na skupinovou práci. Individuální přístup k dítěti je více nežli samozřejmost. Žáci jsou ve většině případů aktivní a ukáznění. Důraz je kladen na schopnost sebereflexe. Žáci se hodnotí na konci každého dne a poté na konci celého týdne. Žáci mají nastavená striktní pravidla a ty musí dodržovat. Klíčovou úlohu napříč všemi aktivitami a předměty hraje četba. Ve výuce je odkláněno od využívání transmisivně instruktivních metod, ale naopak práce učitele směřuje k metodám aktivačním a problémovým.

Žáci a především i rodiče si uvědomují, že dobré vzdělání je pro jejich děti více nežli nezbytné. Zodpovědnost za vzdělávání svých dětí tak mají plně na svých bedrech.

„Vztah mezi žákem a učitelem je dán tím, že se učitel snaží zajistit maximální úspěšnost každého žáka a žák sám chce dosáhnout nejlepšího výsledku, což je pro učitele odměnou.“ (T. K., učitelka na ZŠ)

Systém podpory

Vzhledem k velkému počtu přistěhovalců na školách, se kterými pracují pedagogičtí pracovníci denně, je systém podpory žáků s odlišným mateřským jazykem na vysoké úrovni. Na školách se můžeme setkat s pracovníky hovořícími vícero jazyky (polština, rumunština apod.). Domluva s některými z rodičů je pak mnohem snadnější a efektivnější. Vzhledem skutečnosti budoucího uplatnění žáků leží hlavní zodpovědnost za jejich vzdělání na bedrech rodičů.

Učitelé mají společně se žáky osvojené základní znaky, signály a gesta, pomocí kterých se dorozumívají a ulehčují si tak vzájemně počáteční jazykové bariéry.

„Podstatná část byla věnována žákům s OMJ, kterých je ve škole cca 85%. (H. F., učitelka ZŠ)

Značná část škol, které mají většinové zastoupení žáků z řad národnostních menšin, poskytuje doplňkové služby pro rodiče zprostředkované vlastní týmem sociálních pracovníků. Většina těchto žáků ani neovládá při nástupu na ZŠ anglický jazyk. Sociální tým hraje klíčovou roli při jejich zařazení. Jeho součástí jsou lidé ovládající společně prakticky všechny potřebné jazyky, díky čemuž mohou pomoci rodičům s veškerou dokumentací. Tento tým zároveň navštěvuje rodiny v případě, že žák nenavštěvuje školu. Pracovníci sociálního týmu jsou v úzké spolupráci především se sociálními úřady. Společně řeší problémy v rodině, zanedbávání péče a veškeré potřebné

záležitosti spojené s touto oblastí. Pro prohloubení sociálních vztahů zajišťuje několik programů – kroužek pro maminky s dětmi, nejrozličnější sezení s rodiči, či vzdělávací semináře

V každé třídě jsou kromě učitele současně jeden až dva asistenti pedagoga, kteří s dětmi spolupracují. Výhodou tohoto počtu asistentů je jejich pomoc při výuce, která je primárně založená na skupinové práci. A jak taková skupinová práce může vypadat? V hodině matematiky a angličtiny s literaturou jsou žáci rozděleni do stejně početných skupin, tvoří tak tým. Pracovní listy, které žáci dostávají, jsou rozdělené barvami na čtyři části. Nejprve vyplňují předložené úkoly společně s učitelem, poté ve dvojici/ skupině (dle úkolu) a nakonec samostatně. Během výuky je řada aktivit, u kterých mají žáci za úkol společně v dané skupině diskutovat, např. jaký by mohl být konec pohádky, kterou učitel všem žákům přečetl. V matematice zase dostávají společně problémové slovní úlohy, které musí coby tým vyřešit. Ve výuce jsou na běžném pořádku otázky a úkoly směřující ke schopnosti hodnotit objektivně nejen svůj výkon, ale i výkon druhých. Vzájemná pomoc si v kolektivu při plnění jakéhokoliv zadání je naprosto přirozená. „Silnější“ žáci pomáhají těm „slabším“.

Každý ročník má v kurikulu rozepsané učivo na celý rok. Jeho splnění kontrolováno prostřednictvím národních testů (viz. níže). Učitelé tvoří ŠVP a v případě nutnosti sestavení IVP pro žáka se obrací na dané odborníky. Do školy přichází na popud externista, který žáka vyšetří a následně učiteli doporučí, jakým způsobem s ním nadále pracovat.

Vzdělávání žáků probíhá ve skupinách rozdělených dle jejich schopností. Přestože tímto způsobem vznikají mezi jednotlivými žáky značné rozdíly, musí v konečné fázi studia splnit standardizovanou zkoušku GCSE (General Certificate of Secondary Education), která je ekvivalentem pro vysvědčení z 9. třídy.

„Škola je krásným příkladem fungování funkčního inkluzivního vzdělávání.“(J. J., učitel na ZŠ)

Hodnocení žáků

V úvodu kapitoly jsme již zmiňovali systém hodnocení, které je bez známek. Žáci sbírají za jednotlivé testy body a není tak na ně, prostřednictvím známek, vyvíjen žádný tlak. Žáci nepropadají, všichni žáci vždy postupují do dalšího ročníku. Koncem každého školního roku se podrobují mezinárodním testům. V případě, že mají velmi slabé výsledky, je jim přiřazen asistent.

Obecně je hodnocení žáků stanoveno na základě jejich individuálních pokroků, proto si žáci vedou své osobní portfolio. To je převedeno i do elektronické podoby, rodiče již podle barev poznají, v čem se jejich dítě zlepšilo/zhoršilo.

„Rodiče jsou o pokroku svých dětí informováni na rodičovských schůzkách a prostřednictvím v písemné zprávy. (R. Š, učitelka ZŠ)

Souhrnný přehled postřehů účastníků stáže:

1. Místnosti pro speciálně pedagogickou intervence, každý ročník má svou vybavenou třídu
2. Lepší funkce sociálního systému – finanční postihy za nedodržování povinné školní docházky
3. Obědy pro žáky ze sociálně slabších rodin jsou zdarma
4. Žáci na primary school jsou 90% doprovázeni do školy rodiči
5. Žáci nosí školní uniformy (každá škola v daném městě má své barvy) – dochází ke stírání sociálních rozdílů
6. Vyučovací hodina netrvá 45 minut, ale 60 minut.
7. Na učivo je v jednotlivých ročnících stanoveno, v závislosti na kurikulem stanoveném minimu, dostatek času. Nedochozí tím pádem k tlaku vyvíjeného na učitele, a především ani na žáka.
8. Učitelé mají k dispozici metodické listy určené pro jednotlivá témata.
- 9.

Zajímavosti:

1. Žáci nesmí nosit do školy mobilní telefony, v případě nutnosti v rámci dojíždění, je odevzdávají při vstupu do školy.
2. Žáci mají během školního dne tři přestávky. Všechny tráví venku, a to prakticky za každého počasí, vyjma silného deště.
3. Ve výuce se využívá program Class Do-jo – žáci dostávají body za aktivitu ve škole a rodiče se mohou kdykoliv podívat.
4. Žáci se nepřezouvají ani nepřevlíkají. Veškeré věci u sebe mají po celý den.
5. Žáci příliš nedodržují hygienická pravidla.

6. Testy využívané ve škole nesestavuje stát, ale soukromé firmy.
7. Rodiče jsou zváni do školy pokaždé, než se začne probírat nové téma.
8. Žáci nenosí aktovky.
9. Jedenkrát týdně je zahájena výuka společným zpěvem.
10. Učitelé mají možnost sehnat potřebný materiál na několika specializovaných a školou vybraných serverech, např. <https://www.twinkl.co.uk/>.

„Zaujalo mě, že při pozdním příchodu do školy se musí žák na recepci zaregistrovat a uvést důvod.“
(J. J., učitel na ZŠ)

„Náplní a cíle hodiny není do žáků „nasoukat“ co nejvíce informací, ale komunikovat s nimi a rozvíjet kritické myšlení a spíše je připravit na praktický život, naučit je prakticky myslet.“ (K. T., učitelka na ZŠ)

„Shodli jsme se, že učitelské povolání v obou systémech „ubíjí“ rostoucí administrativa, ale v tom britském je osoba učitele na vyšší společenské úrovni.“ (E. P., výchovný poradce)

„Významným rozdílem v našem a anglickém vzdělávacím systému je především kultura.“ (M. V., učitelka ZŠ)

„Do týmu školy patří také kromě ředitele tzv. asistent ředitele. Ten se stará o nově příchozí pedagogy a metodiky je vede.“ (B. D., učitelka ZŠ)

„Nemyslím si, že bychom učili nějak výrazně odlišněji nebo hůř. Učíme prostě za jiných podmínek a levněji.“ (M. K., ředitel ZŠ)

„Zaujal mě systém komunikace mezi učitelem, žákem a rodiče prostřednictvím internetové aplikace.“ (J. K., učitelka ZŠ)

Společné otázky

Otázky, na které hledali účastníci stáže odpověď, byly závislé na jejich pracovním zařazení na základní škole. Na základě této skutečnosti uvádíme závěrečný, stručný přehled klíčových témat společných pro instituce nejen ve Finsku, ale i Anglii.

ŘEDITEL, ZÁSTUPCE ŘEDITELE	UČITELÉ, KOODINÁTOR INKLUZE, SOCIÁLNÍ PEDAGOG NA ZŠ apod.
Pravomoci a ukotvení pozice ředitele ve správním systému	Pojetí učitelské profese
Materiální zabezpečení	Množství didaktických pomůcek
Postoj rodičů vůči škole	Práce žáků s SVP
Vnitřní organizace škol	Metody a formy výuky
Kontrolní úřady	Hodnocení

Shrnutí

Obecně lze říci, že účastníci stáží se zajímali do značné míry zprvu o legislativní záležitosti a postupně spolu s přicházející praxí svou pozornost přenášeli především na průběh vzdělávacího procesu. Klíčovou informací, která byla zmiňována prakticky všemi, jsou finance, a to nejen množství financí, na pomůcky a celkové vybavení škol, ale především výše platů učitelů. Přestože jsou tyto platy oproti těm v České republice vyšší a přispívá to tak k většímu, v některých případech až polovičnímu, zastoupení mužů a žen v tomto zaměstnání, nebyla tato informace nikterak nadměrně kvitována. Větší pozornost se vztahovala spíše k faktu, že povolání učitele je určitou prestižní záležitostí. Učitelé mají tímto pádem maximální důvěru v odvedenou práci a ustanovení rozhodnutí týkajících se žáků (nutnost podpory, výchovné přestupky apod.), což úzce souvisí se vztahem mezi učitelem a rodičem. Tento vztah je při výchovně – vzdělávacím procesu - klíčový. Do značné míry se v něm odráží jeho efektivita. Zatímco v českém prostředí je na učitele ve značné míře přenášena ze stran rodičů plná zodpovědnost za vzdělávání jejich dětí, tak v obou zmiňovaných zemích je tato zodpovědnost plně v dikci rodičů. Společnost přistupující ke vzdělání ve smyslu prostředku k budování společnosti totiž do značné míry ovlivňuje postoje rodičů, kteří se následně aktivně podílejí na vzdělávání svých dětí. Mohli bychom říci, že zde hraje určitou roli i příprava budoucích učitelů. Ta je založena na praxi, a především na mnohaletém a prakticky nekončícím vzdělávání se.

Při návštěvě škol se zraky všech upírali směrem ke kvantitě didaktických pomůcek a materiálů, které školy obecně poskytovaly. Jak ve Finsku, tak současně i Anglii je v rámci několikrát zmiňované svobody ředitele, rozpočet škol prakticky neomezený. To je podmíněno celkovým správním uspořádáním celého školského systému. Přestože někteří nevnímali markantní rozdíly v oblasti materiálního zabezpečení, jiní ho považovali za bernou minci vedoucí k možné změně a optimalizaci českého vzdělávacího systému. Zde se názory účastníků rozcházeli. To však nelze říci u zapojení praktických činností a předmětů do obsahu vzdělávání. Polytechnické předměty a předměty zaměřené na činnosti denní potřeby spolu se specializovanými učebnicemi vzbuzovali ve Finsku u českých učitelů naprostý úžas. Nikdo se nevyjádřil vůči tomuto zjištění negativně, ba naopak. Čeští pedagogové jsou si vědomi velikých nedostatků v této oblasti.

Nedostatky byly shledány současně při zaznamenávání personálního složení obou škol. Zatímco ve Finsku je kromě speciálního pedagoga a sociálního pedagoga samozřejmostí i zdravotní sestra,

tak v Anglii je namísto toho samozřejmostí několika členný sociální tým. Tak či tak je v obou případech nepřijatelný nedostatek asistentů pedagogů. Běžné je zajistit minimálně jednoho asistenta pedagoga na každou třídu. Administrativní zatížení je ve Finsku minimální, v Anglii se jeho míra sice zvedá, ale můžeme říci, že v České republice je v této komparaci až „astronomická“. Převalná většina účastníků stáže vidí administrativu za jakousi brzdu celého vzdělávacího procesu u nás, což nemůže být překvapující, když si uvědomíme, jakým administrativním kolečkem musí projít žák, v případě, že chceme nastavit podpůrná opatření. Zatímco v Anglii chodí specialisté přímo do škol, tak ve Finsku je tento proces dokonce zajišťován spoluprací speciálního pedagoga s učitelem a počátek nápravy je prakticky automatický. Nemluvě o podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami prostřednictvím vytváření méně početných skupin, ve kterých se v případě potřeby vzdělávají, tzv. „Pull out model“. Přesto však ani v jedné ze dvou zemí není na tyto potřeby žáka otevřeně poukazováno, ba naopak, v kolektivu ostatních jsou tito žáci pro pouhé pozorovatele téměř neviditelní.

Účastníci stáže si sebou přinesli mnoho utilitárních poznatků. Ve Finsku vzbuzoval největší zájem obecně celý koncept vzdělávacího systému, prakticky veškeré informace uvedené v kapitole, které jsme mu věnovali a ani v jedné zprávě nebylo zaznamenáno jediné možné negativum. Ba naopak se objevovaly, sice nereálné, myšlenky na zbourání škol a postavení nových, dle finského modelu. V Anglii lze za stěžejní přínos považovat zkušenost získanou při pozorování práce žáků s odlišným mateřským jazykem. Průběh vyučovacích ve smyslu vybraných metod a postupů byl do značné míry přirovnáván k tomu českému. Na rozdíl od finských škol se zde objevilo i několik, řekněme spíše, skeptických postřehů. Méně kladně bylo nahlíženo například na systém bez šaten, rozdělování žáků na ústřední předměty do skupin dle schopností či hygienické návyky dětí.

Překvapující množství energie učitelů věnované žákům. Samostatnost, klid a zodpovědnost žáků k vlastnímu vzdělávání a vedení směřující k neustálému vývoji podkresluje pozitivní klima škol. Celková koncepce vzájemné práce všech zaměstnanců se totiž zakládá na předávání zkušeností a společném cíli – dokázat probudit u žáků jejich maximum, protože být učitelem, je především posláním.

Na závěr níže uvádíme přehledovou tabulku s postřehy týkajícími se vzdělávacího systému na základních školách v Anglii a Finsku sloužící k jejich možnému, stručnému srovnání.

	ANGLIE	FINSKO
Zázemí školy	Důraz kladen na „výzdobu“ školy, nadměrné množství bezpečnostních prvků.	Prostorné prostředí – odborné učebny, parkoviště pro kola, hřiště k volnému pohybu.
Školní třídy	Menší třídy, zpravidla klasické uspořádání lavic.	Organizace třídy uzpůsobené kooperativnímu způsobu výuky. Otevřené prostory.
Učitelé	Možnost přípravy v průběhu školního dne, profesionalita, méně kreativity – velké množství materiálu připraveno.	Velká důvěra v učitele, malá administrativní zátěž.
Podpora žáků	Samostatné třídy pro intervenci, tým sociálních pracovníků, prestižní práce s žáky s OMJ.	Okamžité nastavení podpory pro žáky SVP, tým speciálních pedagogů, zdravotní sestra (pravidelné prohlídky).
Obsah učiva	Více času věnováno matematice a anglickému jazyku, málo prostoru pro výchovy. Zaměřenost na logické myšlení a čtenářskou gramotnost, menší důraz na hotové poznatky.	Založené na praktické činnosti a samostatnosti. Stanoveno kurikulem, rozvrhy obměňovány několikrát do roka.
Žáci	Větší volnost i míra nekázně, horší hygienické návyky.	Nadstandartní vnitřní motivace, touha po poznatcích.
Sociální vztahy	Komunikace mezi žáky na vyšší úrovni, pozitivní vnímání odlišných kultur.	Pozitivní klima celé instituce, spolupráce učitelů, manažerský přístup vedení.
Přestávky	Dvě delší přestávky, které žáci tráví převážně ve venkovních prostorech – možnost odreagování.	Veškeré přestávky tráví žáci venku, dostatek pohybu k uvolnění a relaxace žáků.

Organizace školního dne	Výuka v blocích, většinou s trváním 1,5 hodiny. Dopolední výuka probíhá ve skupinách rozdělených dle schopností žáků.	Délka vyučovacích hodin 45–60 minut, zvoní pouze na začátku a konci školního dne.
--------------------------------	---	---

Závěr

Snahou autorů bylo v tomto materiálu shrnout klíčové poznatky o školských systémech v Anglii a Finsku. Podněty k uvedeným tématům tvořily záznamy z praktických stáží, kterých se zúčastnili pedagogičtí pracovníci, na základních školách v obou zemích. Z tohoto důvodu se v průběhu četby setkáme s řadou jejich načerpaných postřehů. Propojení poznatků se samotnou praxí vnímají autoři za přínosné především při seznamování se s oblastí podpory žáků i v jiném nežli českém prostředí a zároveň při hledání inspirace do pedagogické praxe.

„Asi na každé škole, kterékoli po světě se člověk může něco dozvědět a načerpat. Ale ve státě, jehož školství patří celosvětově mezi pět nejefektivnějších, o to víc. A nejde přitom nutně o „velké věci“ – je to především orientace na žáka, kultura školy a klima školy, které jsou pilíři dobré školy a péče o tyto pilíře jej realizovatelné také „tady“ a „ted“ u nás v Česku, nezávisle na finančních zdrojích“. (J. P., ředitel ZŠ)

Zdroje:

1. Ainscow, M. (1999). Understanding the development of inclusive schools. London: Falmer.
2. Arinen, P. & Karjalainen, T. (2007). *PISA 2006 ensituloksia [First Results from PISA]*. Opetusministeriön julkaisu: 38. Helsinki: University Press.
3. Booth, T. and Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Retrieved from: [http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=020966/\(100\)](http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=020966/(100)).
4. CMEC. (2008). Pan-Canadian Assessment Program – PCAP-13 2007: Report on the Assessment of 13-Years-Olds in Reading, Mathematics and Science. *Council of Ministers of Education, Disability & Society*, 26 (7), 881-885.
5. Hausstätter, R. & Takala, M. (2008). The core of special teacher education: A comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 121-134.
6. Honkanen, E. & Suomala, A. (2009) *Oppilashuollon käsikirja [The manual of student care]*. Keuruu: Tammi.
7. Itkonen, T. & Jahnukainen, M. (2007). An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability Development and Education*, 54, 5-23.
8. Kivirauma, J. & Ruoho, K. (2007). Excellence through Special Education? Lessons from the Finnish School Reform. *International Review of Education*. 53. 283-302.
9. Kuorelahti, E., (2015). Boom, depression and cartelisation: Swedish and Finnish timber export industry 1918–1921. *Scandinavian Economic History Review*. 63(1), 45-68.
10. Ministry of Education. (2009). Statement of Intent 2009-2014. Wellington, New Zealand: Author.
11. New Schools Network. (2015). *Comparison of different types of school A guide to schools in England*. Retrieved from: <https://www.newschoolsnetwork.org/sites/default/files/files/pdf/Differences%20across%20school%20types.pdf>
12. Norwich, B. (2002). Education, Inclusion and Individual Differences: Recognising and Resolving Dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50, 482-502.

13. Norwich, Brahm. (2008). Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability: international perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 287-304.
14. Runswick-Cole, K. and Goodley, D. (2011). The 'Big Society': a dismodernist critique,
15. Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M.R. (2009). Inclusive special education : the role of special education teachers in Finlandbjsp.
16. Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the Western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 17-35.
17. Wolf, A. (2011). Department for Education, corp creator. *Review of vocational education: the Wolf report*.
18. Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada.

