

Inkluzivní vzdělávání

- zaměření na speciální vzdělávací potřeby
- kulturní, etnické, jazykové aj. aspekty ve výchově
- kompetence inkluzivního pedagoga
- poznatky z výzkumných šetření
- případová studie školy
- diagnostika a poradenství
- spolupráce s rodinou



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude **trestně stíháno**.

Používání elektronické verze knihy je umožněno jen osobě, která ji legálně nabyla a jen pro její osobní a vnitřní potřeby v rozsahu stanoveném autorským zákonem. Elektronická kniha je datový soubor, který lze užívat pouze v takové formě, v jaké jej lze stáhnout s portálu. Jakékoliv neoprávněné užití elektronické knihy nebo její části, spočívající např. v kopírování, úpravách, prodeji, pronajímání, půjčování, sdělování veřejnosti nebo jakémkoliv druhu obchodování nebo neobchodního šíření je zakázáno! Zejména je zakázána jakákoliv konverze datového souboru nebo extrakce části nebo celého textu, umísťování textu na servery, ze kterých je možno tento soubor dále stahovat, přitom není rozhodující, kdo takovéto sdílení umožnil. Je zakázáno sdělování údajů o uživatelském účtu jiným osobám, zasahování do technických prostředků, které chrání elektronickou knihu, případně omezují rozsah jejího užití. Uživatel také není oprávněn jakkoliv testovat, zkoušet či obcházet technické zabezpečení elektronické knihy.



Vanda Hájková
Iva Strnadová

Inkluzivní vzdělávání

- zaměření na speciální vzdělávací potřeby
- kulturní, etnické, jazykové aj. aspekty ve výchově
- kompetence inkluzivního pedagoga
- poznatky z výzkumných šetření
- případová studie školy
- diagnostika a poradenství
- spolupráce s rodinou



doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.
doc. PhDr. Iva Strnadová, Ph.D.

INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Teorie a praxe

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400
www.grada.cz
jako svou 4022. publikaci

Odpovědná redaktorka PhDr. Pavla Landová
Sazba a zlom Antonín Plicka
Počet stran 224
Vydání 1., 2010

Recenzovali:
prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.
doc. PaedDr. Hana Horká, CSc.

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a. s.
Husova ulice 1881, Havlíčkův Brod

© Grada Publishing, a.s., 2010
Cover Photo © Antonín Plicka

ISBN 978-80-247-3070-7 (tištěná verze)
ISBN 978-80-247-6943-1 (elektronická verze ve formátu)
© Grada Publishing, a.s. 2011

OBSAH

Předmluva	7
O autorkách	10
Slovník pojmů	11
1. Vzdělávací potřeby v inkluzivním pojetí	15
1.1 Koncept speciálních vzdělávacích potřeb	16
1.2 Mění se paradigma – žáci s potřebou podpůrných opatření	18
1.3 Příprava nerestriktivních podmínek výuky	19
1.3.1 Úprava materiálů pro výuku	19
1.3.2 Výukové strategie	22
1.4 Inkluze žáků s mírnou potřebou podpůrných opatření	28
1.5 Inkluze žáků se zvýšenou potřebou podpůrných opatření	32
1.6 Inkluze žáků s intenzivní potřebou podpůrných opatření	35
1.7 Zavádění inkluzivních opatření ve škole a překonávání rizik	38
2. Sociální heterogenita jako charakteristika inkluzivní školy	41
2.1 Kulturní a etnická heterogenita	44
2.2 Jazyková heterogenita	48
2.3 Heterogenita pohlaví a genderové aspekty inkluze	52
2.4 Věková heterogenita	55
2.5 Heterogenita kognitivních předpokladů a mentálních schopností	57
2.6 Rozdílnost žáků podle temperamentových charakteristik	60
3. Inkluze ve výzkumných šetřeních	63
3.1 Výzkum zaměřený na postoje jednotlivých účastníků vzdělávacího procesu ...	64
3.1.1 <i>Postoje pedagogů a dalších odborníků k inkluzivnímu vzdělávání</i>	65
3.1.2 <i>Postoje rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami k inkluzivnímu vzdělávání</i>	67
3.1.3 <i>Postoje dětí mladšího školního věku k inkluzivnímu vzdělávání</i>	70
3.1.4 <i>Výzkum v oblasti postojů studentů středních škol k osobám s postižením</i> ...	72
3.1.5 <i>Výzkum v oblasti postojů studentů vysokých škol k osobám s postižením</i>	72
3.1.6 <i>Postoje žáků se speciálními vzdělávacími potřebami k inkluzivnímu vzdělávání</i>	76
3.2 Výzkum zaměřený na hodnocení efektivity výukových metod	77
3.3 Inkluzivní výzkum jako součást inkluzivní společenské praxe	78
3.3.1 <i>Participační a emancipační výzkum</i>	79
3.3.2 <i>Charakteristiky inkluzivního výzkumu</i>	80
3.3.3 <i>Vymezení rolí v inkluzivním výzkumu</i>	81
3.3.4 <i>Metody používané v inkluzivním výzkumu</i>	83
3.3.5 <i>Úskalí inkluzivního výzkumu</i>	84

4. Inkluzivní vzdělávání	89
4.1 Současné změny v oblasti inkluzivního vzdělávání v České republice	90
4.2 Kompetence inkluzivního pedagoga	102
4.3 Příprava pedagogů na inkluzivní vzdělávání	106
4.4 Změny v pojetí žáka a změny v organizaci vyučování	117
4.5 Úpravy kurikula v inkluzivním pojetí	124
4.6 Pedagogická kooperace v procesu inkluze	128
5. Případová studie školy	141
5.1 Základní informace	142
5.1.1 Škola	142
5.1.2 Třídní učitel	142
5.1.3 Třída	142
5.1.4 Prostředí třídy	143
5.1.5 Žáci s potřebou podpůrných opatření	143
5.2 Další vývoj ve třídě 4. A – první kroky	144
5.3 Další vývoj ve třídě 4. A – začátek druhého pololetí	146
5.4 Konec školního roku a situace ve 4. A	148
6. Inkluzivně orientovaná diagnostika a poradenství	151
6.1 Diagnostika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v současném pojetí	152
6.1.1 Diagnostika v inkluzivním pojetí	153
6.1.2 Průběh inkluzivní diagnostiky	154
6.1.3 Dlouhodobost a průběžnost inkluzivní diagnostiky	155
6.1.4 Dialogický přístup v inkluzivní diagnostice	156
6.1.5 Interaktivní přístup v inkluzivní diagnostice	157
6.2 Diagnostické metody	158
6.3 Diagnostika vztahů ve třídě	161
6.3.1 Příklad využití diagnostiky vztahů ve třídě	167
6.3.2 Možnosti pedagogické intervence při práci s třídním kolektivem	168
6.4 Diagnostika chování žáka	170
6.4.1 Možnosti pedagogické intervence u žáků s problémy v chování	172
6.5 Spolupráce s rodinou	178
Příloha 1	181
Příloha 2	182
Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe (Resumé / Summary)	183
Literatura	185
Rejstřík věcný	203
Rejstřík jmenný	213

PŘEDMLUVA

V dnešní době již zcela přirozeně uznáváme právo všech lidí na vzdělávání, které je zakotveno i v mezinárodních úmluvách. Právo dětí, žáků a studentů na vzdělávání v přirozeném, nerestriktivním prostředí je v demokratické společnosti nezpochybnitelné. Zásadní otázkou tedy není, ZDA může být dítě vzděláváno v běžné škole, ale JAK takovému dítěti toto vzdělávání umožnit, aby z něho profitovalo ono samo i jeho okolí (spolužáci apod.).

Předkládaná publikace se zabývá tématem, které je pro řadu pedagogů jak v běžných, tak speciálních školách značně ožehavé – inkluzivním vzděláváním.

Přímé obavy pedagogické i rodičovské veřejnosti z inkluze pramení často z nepřesné představy, že se všechny školy a třídy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami naráz zruší a běžné školy tak budou „zaplaveny“ žáky, se kterými si pedagogové nebudou umět poradit. Důvody k překonání těchto představ jsou následující.

Existují minimálně dvě teoretické koncepce vzdělávací inkluze, které se ve vzdělávacích systémech řady zemí Evropy prakticky realizují často paralelně. V rámci první z nich jsou ke vzdělání přiváděni nově žáci, kteří byli dříve z edukačního procesu v důsledku těžkého zdravotního postižení zcela vyloučeni – tj. „osvobození“ od školní docházky. Takto chápáná inkluzivní vzdělávací praxe sleduje respektování práva každého dítěte na vzdělání, ať už v běžné nebo speciální škole, v domácím či ústavním prostředí, ve zdravotnickém zařízení aj. Druhá koncepce inkluze směřuje k tomu, že všechny děti z jedné územní oblasti navštěvují stejnou místní školu a jsou společně vzdělávány přiměřeně svým zájmům, schopnostem a nadáním. Tato koncepce s sebou přináší praktický předpoklad, že se všechny školy a školské systémy otevrou všem dětem a strukturálně se změni tak, aby jako inkluzivní vzdělávací zařízení začleňovaly postižené i nepostižené žáky a umožňovaly jim společně se vzdělávat. „Ideovým východiskem takto pojaté inkluze je skutečnost, že lidstvo je integrovanou komunitou lidí různých ras, národností, schopností, postižení a různého pohlaví, náboženského vyznání atd.“ (Hájková 2002, s. 7)

Významná je v tomto směru i zahraniční zkušenost, která bývá v odborných statích na téma vzdělávací inkluze opomenuta. I přes převládající ideál inkluzivního vzdělávání, který je např. ve Velké Británii reflektován v legislativě, se

počet žáků ve speciálních školách v Británii snížil v letech 1997 až 2003 pouze o 1 % (Armstrong 2005). Podobné závěry publikovali i Dempsey, Forman a Jenkinson (2002), kteří výslovně uvádějí, že v letech 1986 až 1998 došlo v Austrálii ke zvýšení počtu žáků ve speciálních školách a speciálních třídách při základních školách, a to z 1,57 % na 1,76 %.

Dalším důvodem, proč by se pedagogové na běžných školách neměli obávat dramatického zvýšení počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je skutečnost, že procentuálně je počet těchto žáků v poměru k intaktní žákovské populaci relativně nízký.¹ V neposlední řadě je třeba si uvědomit, že většina dětí, které řadíme do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je v současné době již integrovaná. Jedná se o žáky s relativně nízkou mírou potřeby podpůrných opatření, se kterými se pedagogové ve svých třídách setkávají dnes a denně (např. děti se specifickými poruchami učení, děti zdravotně či sociálně znevýhodněné apod.).

Inkluzivní pedagogika – tak jak ji vnímáme – nestojí jako opozitum pedagogiky speciální. Umožňuje rozvoj vlastního potenciálu všem jedincům – i těm, kterým brání v přístupu k informacím překážky fyzické, psychické či sociální. Česká škola si zaslouží pluralizaci organizačních forem a konceptů vyučování žáků, včetně různorodější nabídky vzdělávacích možností pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, která by tvořila spojovací linii mezi póly separace a inkluze žáků s odlišnými předpoklady a schopnostmi a vytvářela pestřejší podmínky pro autonomní vzdělávací cestu každého jednotlivého žáka.

Publikace přináší všem, kteří mají zájem českou školní praxi nadále rozvíjet, přehled ideových, metodologických i koncepčních východisek inkluze. Jejím záměrem je vytvořit současně i teoretické zázemí pro postupující inkluzivně orientovanou praxi na školách.

Jako hlavní empirické zdroje byly pro vznik této publikace autorkami využity materiály projektů na rozvoj kurikula ve vzdělávání pedagogů ERASMUS-CDID-1: INTEGER (1998–2001), SOCRATES-MINERVA-ODL: Inclusive (2000–2004), ERASMUS-EUC-1-EUMIE: European Master in Inclusive Education (2004–2005), ERASMUS-PROGUC-1: European Bachelor of Inclusion Studies (2003–2006) a projektů Grantové agentury České republiky 306/2001–2002 ICT podpora přípravy učitelů na inkluzivní a integrativní

¹ Situaci lze doložit aktuálním počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) v základním vzdělávání. Podle údajů UIV šk. r. 2008/09 bylo v základním vzdělávání v ČR evidováno celkově 816 015 žáků, z toho 72 850 žáků se zdravotním postižením a SPUCH, což činilo přibližně 8,93 %.

vzdělávání osob se speciálními potřebami a 406/09/0710, 2009–2011 Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání.

Koncepce publikace

Publikace je koncipována jako systematicky uspořádaný soubor informací, začínající vysvětlením vzdělávacích potřeb v inkluzivním pojetí. Následuje kapitola zabývající se heterogenitou žáků ve vzdělávacím procesu. Současný stav inkluzivního vzdělávání z hlediska zahraničních výzkumů je obsahem kapitoly třetí. Prodiskutovány jsou nejen výsledky výzkumných šetření, které jsou zaměřeny především na postoje jednotlivých účastníků vzdělávacího procesu k inkluzivnímu vzdělávání, ale i možnosti zapojení samotných osob se speciálními vzdělávacími potřebami do výzkumu v roli badatelů. Kapitola čtvrtá je zaměřena na charakteristiku prostředí inkluzivních škol. Hlavními tématy jsou příprava pedagogů na inkluzivní vzdělávání, úpravy kurikula v inkluzivním pojetí a organizace vyučování. Modelová případová studie inkluzivní školy je popsána v kapitole páté. Publikaci uzavírá kapitola šestá, věnovaná inkluzivně orientované diagnostice a poradenství.

Vzhledem k řadě probíhajících i chystaných změn v oblasti pedagogické terminologie používáme v některých částech této publikace pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami označení děti a žáci s potřebou podpůrných opatření. Důvodem jsou nejen chystané terminologické změny v české legislativě, ale i naše osobní přesvědčení, že se jedná o pojem příhodný.

O AUTORKÁCH

Doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D., speciální pedagog s osmiletou pedagogickou praxí ve specializované třídě základní školy a návazně v malotřídní škole, od roku 1998 působí na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze na katedře speciální pedagogiky. Ve výzkumu se orientuje na problematiku inkluzivního vzdělávání, inkluzivní metodiky a didaktiky na základních a středních školách. V uvedených oblastech také přednáší a publikuje v tuzemsku i v zahraničí. Jako řešitel se zúčastnila řady mezinárodních projektů EU Socrates, Grundtvig I, Minerva – INTEGER, EUMIE, ODL: Inclusive, European Bachelor of Inclusion Studies, DEWBLAM aj. se zaměřením na tvorbu vysokoškolských studijních programů pro přípravu pedagogů na inkluzivní vzdělávání. Od roku 2003 je předsedkyní Somatopedické společnosti, o. s., od roku 2008 zpravodajem Grantové agentury UK.

Doc. PhDr. Iva Strnadová, Ph.D., speciální pedagog, od roku 2003 pracuje na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze na katedře speciální pedagogiky. Od roku 2007 působí také jako Honorary Senior Lecturer na Faculty of Education and Social Work, University of Sydney, Australia. V přednáškové činnosti se věnuje problematice speciálněpedagogické diagnostiky a poradenství, problematice specifických poruch učení, poruch autistického spektra, stárnutí u osob s mentálním postižením a kvalitativnímu výzkumu. Řadu let pracovala s dospělými lidmi s mentálním postižením a ve své přednáškové i publikační činnosti čerpá i z této zkušenosti. Má bohaté zkušenosti s řešením výzkumných projektů na národní i mezinárodní úrovni – příkladem může být projekt EU Grundtvig 2 „DYPATEC Dyslexia – Parents' and Teachers' Collaboration“, ve kterém byla řešitelkou pro Českou republiku, nebo tři projekty University of Sydney a jeden projekt Macquarie University v Sydney, ve kterých je spoluřešitelkou.

SLOVNÍK POJMŮ

Pozn. aut.: Slovník pojmů není vyčerpávající, přináší pouze výběr z terminologie užívané v kontextu inkluzivního vzdělávání.

Dynamická diagnostika: Přístup propojující prvky diagnostiky a intervence.

Cílem dynamické diagnostiky je získat odpověď na následující otázky: jaké jsou žákovy kognitivní dovednosti, jaké jsou žákovy metakognitivní dovednosti, jaké afektivní a motivační faktory u žáka ovlivňují proces učení se, jak žák reaguje na intervenci a jakým způsobem můžeme žákovi pomoci zefektivnit proces učení.

Diagnostika vycházející z výuky: Tento přístup k diagnostice představuje rámec pro hodnocení žákovy výkonu v porovnání se zbytkem třídy ve stěžejních oblastech (např. čtení, psaní a počítání). Informace, které pedagog získá, mu slouží jako podklad pro přípravu výuky. Pedagog získává profil žáka jak v kontextu specifických cílů kurikula, tak zkušeností daného jednotlivce.

Diagnostika dialogická: Přináší změnu do inkluzivně pojaté diagnostiky. Diagnostikovaný žák je vnímán více jako partner a aktivní účastník v diagnostickém dialogu nežli jako objekt jednostranného pozorování. Dialogické zaměření diagnostiky bere v potaz biografii žáka, jeho vztahovou síť, jeho momentální psychický i fyzický stav a emocionální nastavení.

Diagnostika kooperativní: Diagnostický proces, v němž se účastníci vzájemně stimulují, reagují na sebe a rozvíjejí tak řetěz akcí a reakcí, z nichž lze výtěžit diagnosticky cenné informace. Kooperaci v diagnostice můžeme chápat i ve druhém smyslu: jako způsob mezioborové spolupráce odborníků za účelem stanovení komplexní diagnózy.

Diferenciace kurikula: Modifikace kurikula, která umožňuje žákům vzdělávat se na úrovni svých schopností.

Emancipační výzkum: Výzkum, jehož aktivními účastníky ve smyslu badatelské činnosti jsou lidé se speciálními vzdělávacími potřebami. Zodpovědnost za emancipační výzkum a kontrolu nad ním mají lidé s postižením či jejich organizace.

Evaluace pedagogická: Reflexe učitele nebo jiného odborníka, týkající se všech faktorů, které se spolupodílejí na celkovém vyučovacím a učebním procesu. Cílem je získat podklady, které odborníkům pomohou v procesu rozhodování o dalších postupech v práci.

Formativní hodnocení žáka: Hodnocení, které poskytuje informace o průběhu učení žáka, o jeho kvalitě. Umožňuje diagnostikovat žákovu učení a poskytuje zpětnou vazbu žákům i učiteli, eventuálně rodičům. Orientuje se na nápravu chyb, na změny v procesu učení a autoregulaci, vedoucí žáka k lepším efektům učení. Hodnotící činnost provádí sám žák, který současně přebírá odpovědnost za své učení a učí se reflexi vlastní práce.

Hodnocení: Odráží způsob, jakým učitelé a poradenští pracovníci systematicky shromažďují a užívají informace o úrovni výkonu a/nebo vývoji žáků v různých oblastech jejich vzdělávání.

Chování: Obecně řečeno jde o termín, který popisuje jakékoliv jednání jedince. Dle Psychologického slovníku se jedná o souhrn vnějších projevů, činnosti, jednání a reakce organismu. Termín zahrnuje jak sociální chování, tak chování akademické (tj. čtení, psaní apod.).

Individuální vzdělávací plán (IVP): Detailní plán sestavený týmem odborníků pro žáka, kterému se dostává speciálněpedagogické podpory při vzdělávání.

Individuální formy vyučování: Způsoby řízení učební činnosti žáků, při nichž pedagog pracuje s jednotlivcem nebo s malou skupinou žáků a při nichž je vyšší podíl jednotlivého žáka na didaktické komunikaci s učitelem.

Individualizace vyučování: Učební činnost žáků pedagog neřídí bezprostředně, nýbrž prostřednictvím učebního úkolu, programu či soustavy úkolů. Žáci pracují podle svého tempa, postup učení i jeho rozsah odpovídají jejich individuálním možnostem.

Inkluze: Pojem inkluze vychází z angl. *inclusion*, což znamená *zahrnutí*, v širším pojetí *příslušnost k celku*. Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.

Inkluzivní pedagogika: Pedagogika prosazující otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti dítěte orientovanou podobu učebních procesů bez statických výkonnostních norem a umožňující zohlednění specifických vzdělávacích potřeb žáků v heterogenních učebních skupinách. Jako didakticko-metodické východisko prosazuje vnitřní diferenciaci a individualizaci vyučování, otevřenost vyučování, orientaci na obec a komunitu.

Inkluzivní škola: Jde o vzdělávací instituci, v níž se uskutečňuje vyučování v heterogenních třídách, tedy ve třídách, jejichž žakovská heterogenita je dána

různým stupněm potřeby podpůrných opatření jednotlivých žáků, různou aktuální úrovní jejich vývoje a jejich různou výchozí situací v procesu učení, jejich rozdílnou řečí, náboženstvím, národností, kulturou a dispozicemi.

Inkluzivní výzkum: Přístup k výzkumu, ve kterém jsou osoby s postižením aktivními účastníky. Jejich aktivní účast je charakterizována spoluprací na formulaci výzkumného problému, výzkumných otázek i tvorbě závěrečných výzkumných zpráv.

Inkluzivní vzdělávání: Vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci.

Integrace & inkluze: Integrace je v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevydělující kultuře. Inkluze je charakteristikou takovéto kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu.

Interkulturní edukace: Pomocí poznání své vlastní kultury a cestou porozumění kulturám ostatním vede děti, žáky a celou společnost k tolerantnímu postoji k odlišným, kulturně podmíněným zvykům, hodnotovým systémům, symbolům, komunikačním normám, tradicím a předávaným zkušenostem.

Kooperativní učení: Soubor vzdělávacích metod, kdy malé skupiny žáků spolupracují na společném úkolu. Mezi hlavní rysy kooperativního učení patří heterogenita a nezávislost žáků, jasně definované role a důraz na řešení problémů jakožto prostředku k učení se. Základními komponenty kooperativního učení jsou: pozitivní vzájemná závislost členů učební skupiny, jejich bezprostřední interakce, osobní zodpovědnost, užití skupinových dovedností a skupinové komunikace, reflexe skupinové práce.

Kooperativní vyučování: Vzdělávací přístup, ve kterém spolu v běžné třídě vyučují pedagog a speciální pedagog.

Kurikulum: Obecně řečeno se jedná o vše, co se žáci učí ve škole.

Metakognitivní strategie: Metakognice je poznávání toho, jak člověk poznává. Metakognitivní strategie jsou založené na tom, že si žák vytváří strategie, jež mu umožní splnit úkol.

Mnemotechnické strategie: Kognitivní přístup, jehož využití pomáhá žákům v zapamatování informací. Většinou jsou využívány rýmy, obrázky, akronymy, které pomohou s vybavením potřebné informace.

Nerestriktivní prostředí: Zařazení osob se speciálními vzdělávacími potřebami do prostředí, které jim poskytuje co nejširší možnosti výběru. Jedná se o relativní koncept individuálně určený pro každého žáka, respektive princip, podle kterého by žáci měli být vzděláváni maximálně vhodným způsobem ve třídě navštěvované vrstevníky bez postižení.

Participační výzkum: Výzkum, jehož aktivními účastníky ve smyslu badatelské činnosti jsou lidé se speciálními vzdělávacími potřebami. Participační výzkum se vztahuje spíše k aktivní účasti jednotlivců s postižením než celých organizací.

Pedagogická interakce: Vzájemné působení dvou nebo více subjektů v průběhu výchovně vzdělávacího procesu, do něhož vstupují činitelé, kteří ve složitějších strukturách ovlivňují nejen působení pedagoga na žáky, ale i působení rodičů na žáky a žáků navzájem.

Portfolium v diagnostice: Druh autentické diagnostiky, při které jsou hodnoceny ukázky různých produktů žáka. Důležité je shromáždit výsledky práce žáka v průběhu času a v různých oblastech kurikula.

Sebepojetí: Představa o sobě, respektive míra, do jaké jedinec respektuje a váží si sám sebe.

Sociální model postižení: Sociální model postižení zdůrazňuje celostnost jako nové paradigma. Jedinec s postižením již není vnímán jako individuální oběť životního osudu a postižení není považováno za osobní tragédii.

Styly učení: Způsoby, jimiž si člověk osvojuje svět. Styly učení představují metakognitivní potenciál člověka.

Systém vrstevnické podpory: Výuková metoda založená na vytvoření dvojic žáků, ve kterých má jeden z nich roli tutora a druhý roli toho, kdo je doučován. Ke zlepšení dochází u obou členů dvojice, a to jak v oblasti vědomostí a dovedností, tak v sociální oblasti a v oblasti sebehodnocení.

Týmové vyučování: Vyučování, při němž se dva nebo více učitelů sdružuje, aby společně plánovali, realizovali a hodnotili výuku.

Vzdělávací strategie: Výukové metody zaměřené na vedení žáků k osvojení dovednosti umět se učit. Slouží k tomu, aby se žáci dokázali aktivněji zapojit do procesu učení se.

Zdroje

Barnes 2004, Björnsdóttir, Svendsdóttir 2008, Bloemers 1999, Chappell 2000, Feuser 2002, Foreman 2005, Gargiulo 2006, Hargreaves 1999, Oliver 1996, Sander 2002, Stringer 2009, Watkins 2007, Vališová, Kasíková 2007 (viz seznam literatury).

1. VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY V INKLUZIVNÍM POJETÍ



Pojem speciální vzdělávací potřeby se na mezinárodní úrovni používá již více než dvacet let. Například ve Velké Británii byl termín speciální vzdělávací potřeby oficiálně zaveden školským zákonem v roce 1981 (Frederickson, Cline 2003). Za klíčový impuls pro přijetí pojmu speciální vzdělávací potřeby je považována Deklarace Světové konference o speciálním vzdělávání v Salamance (UNESCO 1994).

V české legislativě je pojem „speciální vzdělávací potřeby“ používán od roku 2004 (zákon č. 561/2004 Sb.).

1.1 KONCEPT SPECIÁLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB

Pojem speciální vzdělávací potřeby se vztahuje k „rozdílu mezi úrovní chování nebo výkonu dítěte a tím, co je od něj očekáváno“ (Wedell 2003, s. 107). Je otázkou, jakým způsobem můžeme určit, co je „normou“, od které se odvíjí toto očekávání. V raném a předškolním věku je to především norma „běžného“ vývoje dítěte, a to v oblasti motoriky, komunikace, sociálních dovedností nebo sebeobslužných dovedností dítěte. Jednotlivé oblasti vývoje bývají měřeny prostřednictvím vývojových škál. V období školního věku bývá za základ „normy“ považováno kurikulum.

Na legislativní úrovni zmiňuje speciální vzdělávací potřeby jak zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ze dne 24. září 2004, tak vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ze dne 9. února 2005. Osoby se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vymezeny jako osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním.

Za zdravotní postižení se považuje postižení mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování (zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 2).

Za zdravotní znevýhodnění je považováno zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání (zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 3, příp. odst. 6).

Sociální znevýhodnění je pro účely zákona:

- rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy;
- nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova;
- postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR podle zvláštního právního předpisu (zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 4, příp. odst. 6).

Školský zákon zajišťuje dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami nárok na vzdělávání, jehož „obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem“.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., definuje následující podpůrná opatření, na která mají děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami právo:

- speciální metody, formy a postupy;
- speciální učebnice;
- didaktické materiály;
- kompenzační pomůcky;
- rehabilitační pomůcky;
- zařazení předmětů speciálněpedagogické péče;
- služby asistenta pedagoga;
- snížené počty dětí, žáků a studentů ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině;
- další možné úpravy podle individuálního vzdělávacího plánu;
- poskytování pedagogicko-psychologických služeb.

Asistent pedagoga je důležitým členem pedagogického týmu inkluzivních škol. Jeho funkci může zřídit ředitel školy se souhlasem krajského úřadu, a to ve třídě či studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nutné vyjádření školského poradenského zařízení. Hlavní činnosti asistenta pedagoga je:

- pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí;
- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti;
- pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci a komunitou, z níž žák pochází.

1.2 MĚNÍCÍ SE PARADIGMA – ŽÁCI S POTŘEBOU PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Posun ve vnímání osob s postižením a jejich potřeb je reflektován v neustále se měnící terminologii. V současné době je kladen čím dál tím větší důraz nikoliv na kategorie postižení, ale na míru podpory, kterou daná osoba potřebuje. V mezinárodním kontextu je toto reflektováno např. v oblasti terminologie spojované s mentálním postižením. Dle mezinárodních klasifikací nemocí (MKN-10, DSM-IV-TR) jsou osoby s mentálním postižením dále děleny do skupin podle hloubky postižení (mírné, střední, těžké, hluboké). Nicméně již v roce 2002 přichází Americká asociace pro mentální postižení (AAMR, dnes Americká asociace pro mentální a vývojová postižení – AAIDD) s novou definicí mentálního postižení, ze které vyplývá, že rozhodující je stupeň potřebné podpory u konkrétní osoby. Tato potřeba může být občasná, omezená, rozsáhlá a úplná.

Občasná podpora je typ podpory epizodického charakteru, kdy osoba potřebuje podporu pouze krátkodobě, a to v životních situacích přechodného charakteru (jakými jsou např. ztráta zaměstnání nebo akutní zdravotní krize). **Omezená podpora** je časově omezená, ale není již občasného charakteru. Vyžaduje méně zaměstnanců a finančních nákladů než intenzivnější stupně podpory. Příkladem může být příprava na zaměstnání či tranzitní péče. **Rozsáhlá podpora** je typem podpory průběžné (např. denního rázu), potřebné alespoň v některém z prostředí, ve kterých se jedinec pohybuje. Je časově neomezená. **Úplná podpora** je typem podpory charakterizovaným vysokou intenzitou. Jedinec ji potřebuje ve všech typech prostředí a je celoživotního charakteru. Vyžaduje také více zaměstnanců a materiální podpory než méně intenzivní typy podpory. (AAMR 2002)

Nové pojetí reflektované i touto významnou mezinárodní organizací je nesmírně důležité – potvrzuje výše řečené, tj. že zásadní není u dané osoby kategorie postižení, ale míra potřebné podpory. Jinými slovy, dva lidé se stejným typem postižení mohou mít zcela jiné potřeby.

Na posun v terminologii se snaží pružně reagovat i Česká republika, a to v návrhu rekodifikace školského zákona. Podle jedné z pracovních verzí této rekodifikace se podpůrná opatření u dítěte, žáka nebo studenta dle stupně míry závažnosti člení na mírná, zvýšená, intenzivní a mimořádná. Přestože zatím nedošlo k zákonnému zakotvení uvedeného členění podpůrných opatření, považujeme členění podpůrných potřeb na mírné, zvýšené, intenzivní a mimořádné za odůvodněné. To je také důvod, proč v následujícím textu toto členění používáme.

1.3 PŘÍPRAVA NERESTRIKTIVNÍCH PODMÍNEK VÝUKY

Restrikce (z latinského *re-stringo, re-strictum*) znamená omezení, popř. označuje redukci nabídky či rozsahu služeb nebo jiná úsporná opatření. Užívá se pro omezení daná rozhodnutím státu nebo jiné autority, nikoli faktickými překážkami nebo nedostatky. Opakem restriktivního je expanzivní, ale při označení neomezujícího vzdělávacího prostředí obvykle používáme pojmu *nerestriktivní*.

Základní podmínkou nerestriktivního prostředí je požadavek na jeho přístupnost a prostupnost. Jedná se o přístupnost fyzickou (architektonickou) i komunikační, jak školního tak i veřejného prostředí, v němž se mohou pohybovat a komunikovat všichni žáci bez rozdílu. V kontextu vzdělávacím je podmínkou i vertikální i horizontální prostupnost vzdělávacího systému, která je dána charakterem vzdělávacích programů (diverzifikovanou nabídkou), jejich návazností a variabilitou. K přístupnosti vzdělávacího prostředí a prostupnosti vzdělávacího systému mohou přispět i sami pedagogové běžných škol. Zásadní otázkou pro ně je, jak a do jaké míry upravit výukové materiály či výukové strategie, aby byly dostupné pro všechny žáky, tedy i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Možnosti úprav tohoto typu jsou shrnuty v tabulce 1.

Mnohá z doporučení uvedená v tabulce 1 jsou dobře známa již od dob Jana Amose Komenského. Čtenář tu může oprávněně poznamenat, že kdyby se zachovávala tradiční pedagogická pravidla, bylo by pomoheno všem žákům, tedy i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Nemůžeme než souhlasit.

1.3.1 ÚPRAVA MATERIÁLŮ PRO VÝUKU

Úpravy kurikula, které by lépe vyhovovaly žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou v zásadě trojího druhu:

- adaptace materiálů existujících;
- převzetí materiálů alternativních;
- tvorba materiálů nových. (Conway 2008)

Adaptace existujících výukových materiálů může mít různou podobu. Jednou z možností je například přepsat text způsobem, kterému by porozuměli všichni žáci. Tohoto cíle lze dosáhnout použitím kratších vět a nahrazením méně známých slov jejich synonymy.

Tab. 1 Strategie adaptace obsahu kurikula a jeho prezentace (upraveno podle Conway 2008, s. 114)

Předmět adaptace	Strategie
Obsah kurikula	Použijte jiný formát kurikula. Upravte rychlost a způsob prezentace kurikula. Ujistěte se, že jsou jednotlivé úkoly vývojově odpovídající a nepřesahují schopnosti dítěte.
Metody prezentace učiva	Používejte alternativní materiály. Používejte stejnou aktivitu pro žáky, ale zaměřte se na různé dovednosti. Snažte se, aby byla prezentace obsahu relevantní zkušenostem žáka. Poskytněte žákovi více času na zpracování úkolu. Tam, kde není zapotřebí zapamatování si úkolu, používejte pomůcky podporující paměť, například schémata a přehledy. Dovolujte dětem používat pomůcky typu kalkulačka. Používejte projektové vyučování, ideálně prostřednictvím kooperativních aktivit. Využívejte při výuce „objevování“ – tím budete stimulovat duševní snahu, skupinovou práci, komunikační dovednosti. Při použití této metody je však důležité dbát na to, aby byl úkol dobře strukturován, jinak se v něm žák se speciálními vzdělávacími potřebami nedokáže orientovat. Umožněte žákům, aby měli dostatek času si odpověď na otázku dobře rozmyslet a teprve poté odpovědět. Nekladte nadměrný důraz na používání učebnic. Všechny úkoly pro žáky dobře strukturujte a buďte ve svých formulacích jednoznační. Zdůrazněte nejdůležitější body prezentovaného tématu. Vytvářejte srozumitelné pracovní listy, oddělené mezerami a s dostatečným řádkováním, a vytiskněte je s použitím čitelného písma (např. pro děti s dyslexií je z hlediska zrakové percepce „čitelnější“ Ariel či Comics Sans).
Výuka dalších dovedností, které mohou pomoci ke zlepšení porozumění obsahu kurikula	Učte žáky kognitivní strategie a podporujte tak u nich schopnost sebekontroly, řešení problémů a zvyšujte jejich nezávislost. Učte děti dovednosti potřebné k procesu učení se.

Otázkou, která na tomto místě ze strany pedagogů může zaznít, je, do jaké míry lze redukovat a zjednodušovat text, aniž bychom příliš snižovali nároky na žáka. Conway (2008) doporučuje pedagogům zvážit, co žák *musí znát*, co *by měl znát* a co *znát může*. Oblast „co žák *musí znát*“ zahrnuje zcela základní informace, bez kterých bychom nemohli říci, že žák zvládl danou látku. Oblasti „co by žák *měl znát*“ a „co by žák *mohl znát*“ označují údaje, které jsou sice také důležité, nicméně poskytují pouze doplňující informaci a pro žáka by mohly být matoucí.

Podobný přístup je pak možné aplikovat i při adaptaci výukových materiálů z hlediska používané slovní zásoby. Zde Conway (2008) doporučuje, aby pedagogové klíčová slova rozdělili na ta, která jsou *nezbytná*, dále na slova, která je možné *nahradit*, a na slova, jež je možné zcela *vynechat*. Je samozřejmé, že některé technické termíny není možno nahradit, pedagogové by se však o to měli pokusit tam, kde je to možné.

Převzetí materiálů alternativních je dalším možným přístupem. Zde bývá vhodná konzultace se speciálním pedagogem. Pro žáka s grafomotorickými a psychomotorickými obtížemi může být jako alternativní výukový materiál využita pomůcka pro výuku psaní s volnou vazbou na učební materiál k prvnímu čtení. Tradiční výuka předpokládá, že žák v rámci elementárního psaní zvládne čtyři grafické záznamy jednoho fonému, což může být např. pro žáka s mentálním či tělesným postižením nepřekonatelný problém. Alternativu výuky nabízí pomůcka, která je založena na metodice psaní hůlkovým písmem. Pedagog může využít souboru pracovních listů s metodickými pokyny pro stanovení aktuální úrovně a podporu rozvoje grafomotorických dovedností. Použití hůlkového písma paralelně pro čtení i psaní vyučovací proces značně zjednoduší.

Alternativní obsah a zpracování výukových materiálů spočívají často pouze v jiném rozdělení učiva (např. do tematických celků), v jeho mírném rozšíření či obohacení (pro žáky nadané), v doplnění jinak organizované informace, v jejím uspořádání do smysluplných útvarů (bloků) podle zapamatovatelných či odvoditelných znaků, konotací či podle vizuální představy (vizualizace). Formálně jde často o doplnění zjednodušené barevné ilustrace či pouze o netradiční knižní zpracování (vazba do spirály, volné listy), což žákům usnadňuje naplnit cíle vyučování předmětu nenásilnou, aktivní formou. Povrchová úprava (laminace) tištěných výukových materiálů umožňuje žákům kreslit do nich stíratelnými fixy.

Někteří pedagogové tvoří vlastní výukové materiály na základě individuálních potřeb svých žáků.

1.3.2 VÝUKOVÉ STRATEGIE

Praktická aplikace inkluzivního vzdělávání se neobejde bez využití efektivních výukových strategií. Kromě strategií „tradičních“ se čím dál tím častěji setkáváme se strategiemi zapojujícími vlastní aktivitu, reflexi a sebereflexi žáků. Systém vrstevnické podpory (viz dále) se tak stává stejně jako například kooperativní učení účinným nástrojem inkluze. Určitým nebezpečím však může být snaha začít „škatulkovat“ tyto strategie do skupiny strategií vhodných pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (Frederickson, Cline 2003) V následujícím textu budou charakterizovány některé z běžně využívaných vyučovacích strategií (včetně odkazů na další literaturu k danému tématu).

Frontální výuka

Frontální výuku definují Maňák a Švec (2003, s. 133) jako společnou práci „žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků“, která se „orientuje převážně na kognitivní procesy“. Mezi charakteristické rysy frontální výuky patří převážující jednosměrnost komunikačního procesu ve směru od pedagoga k žákům, dále pak zaměření pedagoga na vysvětlování daného tématu/učiva žákům. Z těchto rysů také vyplývají nevýhody frontální výuky ve vztahu k inkluzi, mezi nimiž je nejvýraznější pasivita žáků, kteří nejsou vedeni k samostatnému myšlení. I přes uvedenou kritiku frontální výuka na současných českých školách převládá. V této souvislosti nelze než zmínit sondu Klusáka a Škaloudové (1992) na 2. stupni pražských základních škol, ve které se 40–60 % žáků klonilo k tradičnímu hromadnému vyučování a 20–30 % žáků si přálo více individualizovat výuku. Žáci si přáli v hodinách více diskutovat a vyjadřovat své vlastní názory.

Kooperativní učení

Modely kooperativního učení patří k nejlépe dokumentovaným přístupům při podpoře vzdělávací inkluze v běžných třídách. (Artur-Kelly 2008) Kooperativní výuka je „komplexní výuková metoda, která je založena na kooperaci žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem“ (Maňák, Švec 2003, s. 138). Mezi základní atributy kooperativního učení dle Crosse a Walker-Knighta (1997) patří:

- Společný úkol musí být vhodný pro skupinovou práci a jeho zadání musí být všem žákům srozumitelné.