

Vyňato z publikace: Havel, J. (2014). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita.

1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základních školách hlavního vzdělávacího proudu

Český vzdělávací systém procházel v uplynulých dvaceti letech kurikulární reformou, která byla reakcí na požadavky rozvíjející se demokratické společnosti. V současné době je legislativně ukotvena v *zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)* a v *zákonu č. 49/2009 Sb.*, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Uvedené zákony mimo jiné zajišťují *každému státnímu občanu České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie přístup ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana, zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce, vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání.*

Zákony svým pojetím formují proces postupného získávání kvalifikace a vymezují jej v jednotlivých stupních školské soustavy, konkrétně v primárním, sekundárním a terciárním. Základní (primární) vzdělávání, které navazuje na výchovu v rodině a na předškolní vzdělávání, je přitom jedinou oblastí vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních.

Primární (a střední) vzdělávání je bezplatné, má být svobodné v šíření poznatků, vyplývat z výsledků soudobého poznání světa a v souladu s obecnými cíli vzdělávání. V deklarovaných zásadách je požadováno uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod a stálé zdokonalování procesu vzdělávání. Dále je poukázáno na důležitost efektivního hodnocení výsledků vzdělávání a také na možnosti každého vzdělávat se po dobu celého života.

Primární vzdělávání žáků je realizováno v základních školách, do kterých postupně pronikly myšlenky autonomie v oblasti právní, ekonomické i pedagogické. Pedagogická autonomie byla konkrétně podpořena zákonným vymezením tzv. dvoustupňového kurikula. Kurikulum na národní úrovni představuje v oblasti základního vzdělávání Rámcový vzdělávací program pro

základní vzdělávání, který je závazným a také výchozím dokumentem pro tvorbu školních vzdělávacích programů, jimiž se školy mohou profilovat podle svých specifických podmínek, vizí a záměrů.

Každý žák si má především osvojit základní gramotnosti jako nástroj dalšího úspěšného vzdělávání a postupně získávat ucelený náhled na svět. Kultivace žákovy osobnosti je postupně dosahováno také *formováním jeho hodnotových orientací, postojů, zájmů a budováním citlivého, znalostního i aktivního přístupu k ochraně zdraví a životního prostředí* (Bílá kniha, 2001). Hlavní ideou celého systému základního vzdělávání se tak stává příprava jedince na plnohodnotný život. Jednotlivé etapy, tzv. vzdělávací období, směřují k výstupům, které nemohou být posuzovány pouze úhlem školní úspěšnosti, ale které jsou poměřovány především funkčností v reálných situacích. Cílem systému proto není osvojení výstupů v tradičních oborech lidského poznání (to je pouze prostředek, cesta), ale vytvoření klíčových – široce koncipovaných, životních - kompetencí.

Vybavenost žáků klíčovými kompetencemi plní předpoklad pro jejich další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Představují totiž souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Rozvíjeny jsou *naplňováním vytýčených cílů* (RVP ZV, 2007):

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací;
- rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

Vzhledem k požadavkům RVP ZV i k reálným společenským podmínkám tak v současné době dozrávají okolnosti, které konkretizují nutnost individualizovat podmínky a nároky vyučování vzhledem k potřebám žáků s velmi rozmanitým vybavením a možnostmi. Aktuálně tomu napomáhá i legislativní úprava (konkrétně vyhláška č. 147/2011 Sb. *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných*), dle níž je možné do speciálních škol „vyloučit“ pouze žáky se zdravotním postižením v odůvodněných případech. Jinak se všichni musí vzdělávat v běžném proudu.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je tedy koncipován tak, aby výuka ve škole nebyla zaměřena pouze na osvojování vědomostí, ale zaměřuje se hlavně na rozvoj dovedností, na vlastní aktivní činnost žáků a na to, aby žáci uměli získané vědomosti uplatnit v běžných životních situacích. To vše má být rozvíjeno v prostředí, které je tomu reálnému co nejvíce podobné. Ve společnosti, v němž se vyskytuje celá škála individualit, které se od sebe navzájem mohou učit a společně se učí spolupracovat a vůbec vycházet, tedy ve společnosti, které podporuje inkluzi.

Tato koncepce ve spojení s důrazem na diverzifikaci škol umožnila na jedné straně selektivnost v rámci základního vzdělávání, kdy v běžných školách začaly vznikat třídy s rozšířenou výukou koncentrovanou na jistou oblast vzdělávání (jazyků, matematiky, výpočetní techniky, sportovních tříd, tříd pro nadané atp.), na druhé straně mnohé školy pochopily, že jde spíše o vytvoření vhodného prostředí pro vzdělávání všech žáků v jejich přirozené komunitě a začaly se otevřeně svou filozofií hlásit k myšlence *školy pro všechny*.

Většina základních škol si proto aktuálně klade za cíl vytvořit takové edukační prostředí, které poskytne opravdu všem žákům stejné podmínky k dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zabezpečí právo na optimální rozvoj jejich individuálních předpokladů. V praxi to pak znamená, že jsou ve třídách běžných základních škol stále častěji vzděláváni žáci, kteří mají tzv. speciální potřeby. Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou dle RVP ZV (2007) považováni žáci *se zdravotním postižením (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a vývojovými poruchami učení nebo chování), žáci se zdravotním znevýhodněním (zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování) a žáci se sociálním znevýhodněním (z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu)*. V citovaném

dokumentu není mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zahrnut žák mimořádně nadaný, ale v zahraničí je tomu většinou jinak. Jelikož i tito žáci potřebují individuální přístup, zahrnuli jsme je v naší studii do této skupiny rovněž.

Uvedenou praxí se tak alespoň formálně naplňuje záměr deklarovaný v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice* (Bílá kniha, 2001), že je třeba zásadně změnit tradiční koncept vzdělávání, přizpůsobit jeho obsah, formu a metody potřebám dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a sjednávat pro tuto změnu širokou společenskou podporu. *Potřebné změny se týkají jak fyzického přístupu ke vzdělávání (architektonická úprava budov včetně úpravy interiéru, vybavení škol kompenzačními pomůckami apod.), tak kvalitativních změn pedagogických a organizačních, s možností respektovat individualitu dítěte i jeho potřeby, diferencovat vzdělávací postupy a individualizovat vyučování místo standardizovaných učebních plánů.*

Ve snaze podpořit tyto záměry, vydalo MŠMT ČR v roce 2010 dokument *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*, v němž si klade za cíl zvýšit míru inkluzivního vzdělávání v českém vzdělávacím systému na všech stupních a typech škol a *zajistit tak inkluzivní opatření vedoucí k ukončení segregace ve vzdělávání. Konečným cílem je pak působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společenských, politických a ekonomických aktivit občanské společnosti.* Žákovská heterogenita (různorodost) se tak má stát sociální normou.

1.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Pojem *speciální vzdělávací potřeby* byl původně navržen v Anglii tzv. Warnockovým výborem ve zprávě (Warnock Committee Report), která se zabývala otázkou *vzdělávání postižených dětí* (Department for Education and Science 1978). Na základě následného *zákona o vzdělávání* z r. 1981 (Education Act of 1981) se přestaly používat různé kategorie postižení a speciální vzdělávací potřeby se staly administrativní kategorií označující všechny děti, které měly během školní docházky potíže s učením. Tento zákon uvádí, že 18% dětí bude mít v některé fázi své školní docházky speciální vzdělávací potřeby. V dané době se jednalo o velký skok vpřed, jak pokud jde o použitý jazyk – například nahrazením výrazů pod hranicí vzdělavatelnosti (educationally sub-normal) či nepřizpůsobivé (maladjusted) – tak pokud jde o vnímání postižení a obtíží při učení vůbec (Barton, 1993). Později se ale vynořila kritika, že vytvoření

pojmu speciální vzdělávací potřeby vedlo ke zvýšení podílu dětí zařazených do kategorie vyloučených (např. Ainscow, 1999).

Nicméně v posledních 20-25 letech byl termín speciální vzdělávací potřeby převzat v mnoha zemích na celém světě. Současně se však používal bez jakékoliv jasné definice a jeho samotná podstata tak byla – a vlastně stále ještě je – zpochybňována. V důsledku pak děti takto označené často dostávají nešťastnou nálepkou, která přispívá k jejich segregaci od ostatních dětí, aniž by se braly v úvahu překážky v učení spočívající v prostředí nebo ve vzdělávacím systému.

Specifikace potřeb se odvíjí od jejich etiologie. M. Pasch (1998) rozlišuje 6 druhů poruch komplikujících vzdělávání:

- *Mentální postižení*, která se projevují tak, že žáci pracují na všech hladinách vyučování hůře, než je standard. Ve středním a těžkém stupni je mentální postižení doprovázeno menší přizpůsobivostí vůči běžným požadavkům života ve třídě a sníženou schopností vycházet s učitelem a ostatními žáky.
- *Tělesné a jiné zdravotní vady*, které způsobují, že žáci mají sníženou schopnost provádět psychomotorické úlohy, na nichž se účastní hrubá a jemná motorika. Například je pro takové žáky obtížná manipulace s psacími potřebami a knihami nebo pohyb po třídě. Běžnými příčinami jsou vrozené vady, nemoci a úrazy.
- *Smyslové vady*, při nichž mají žáci snížené zrakové nebo sluchové schopnosti. Tím je značně snížena schopnost percepcie obsahu učiva. V těžkých případech, kdy žák vidí či slyší velmi špatně nebo vůbec nevidí nebo neslyší, musí nastoupit individualizovaná výuka, jejímž cílem je zmírnit důsledky poruchy ve vzdělávacím procesu.
- *Vady řeči*, při nichž žáci mají snížené řečové schopnosti, pokud jde o výslovnost či dynamiku řeči. Častou příčinou takových poruch je těžká vada sluchu, která snižuje schopnost žáka reprodukovat řeč.
- *Emocionální poruchy* stojící za tím, že se žáci často chovají nepatřičně až do takové míry, že to ovlivňuje jejich úspěšné vzdělávání, sociální zralost a vztahy s dospělými i vrstevníky. Je důležité rozlišovat mezi žáky, kteří se tu a tam předvádějí, a žáky s emocionálními poruchami, kteří se často a výrazně chovají nepřiměřeně, jsou verbálně nebo fyzicky agresivní a mají sklon k opakovaným výbuchům. Naopak někteří žáci mohou být bázliví, pasivní a uzavření.
- *Specifické poruchy učení*, které se projevují tak, že žáci mají značné problémy při provádění standardních typů úloh v daném předmětu, zatímco v jiných předmětech či jinak zadaných úkolech si vedou stejně dobře, nebo dokonce lépe než jejich vrstevníci.

Vzhledem k výše zmíněnému faktu, že integrační tendence se týkají i oblasti vzdělávání *žáků s mimořádným nadáním* je třeba připomenout i základní zásady práce s těmito žáky v běžné třídě. Definice nadání se většinou liší podle přístupu k základním dvěma faktorům, kterými jsou *vysoké předpoklady* (potenciál jedince v nějaké nebo ve více oblastech) a *vysoký výkon* (přímý projev nadání). Pro naše potřeby ale postačí fakt, že většinou jsou tyto položky v definicích nějak obsaženy obě (srov. Jurášková, 2006). Teoretické prameny (např. Davis & Rimm, 1998; Hájková, 2005) upozorňují na některé okolnosti, které je ve škole třeba akceptovat:

- Výuka by měla být dostatečně stimulující (náročná) a rozhodně by se nemělo připustit, aby se tyto děti nudily. Pro učitele nadaných žáků mohou být inspirativní rozmanité variace teorie a praxe rozvíjejícího vyučování.
- Tradiční systém práce založený na drilu je pro nadané žáky ztrátou času, většinou si totiž informaci zapamatují napoprvé. Proto by jim mělo být umožněno pracovat jejich vlastním rychlejším tempem, méně procvičovat a umožnit jim spíše postup dopředu.
- Mimořádně nadané děti jsou většinou nezávislí jedinci, kteří ocení větší samostatnost při studiu samém, při rozhodování i při hodnocení vlastní práce.
- Charakter úkolů, na kterých pracují, by se měl oproti ostatním žákům pozměnit, protože vyžadují spíše divergentní, kreativní a abstraktní úlohy.
- Výuka by měla být založena z velké části na autentickém učení, v němž dominuje bádání a zkoumání.
- Ve věkově homogenních třídách tyto děti často nenacházejí povzbuzující konkurenci, ale ani pochopení a porozumění spolužáků. Proto se doporučuje umožnit těmto dětem styk s intelektuálními vrstevníky.
- Pro efektivitu vzdělávání těchto dětí jsou velmi důležité také osobnostní charakteristiky a odborné kompetence učitele.
- Je třeba zajistit intenzivní spolupráci s rodinou a také akceptování jejich individuálních potřeb (např. i umožněním zrychlených studijních programů, pokud tím však není ohrožena sociabilita konkrétního jedince).

Definice a kategorie charakterizující speciální potřeby se v jednotlivých státech značně liší. Některé země definují pouze jednu nebo dvě kategorie speciálních potřeb, jiné jich mají i více než deset. Obvykle se rozlišuje mezi 6 – 10 kategoriemi (Bazalová, 2006). Konkrétní rozdělení lze nalézt na internetové adrese www.european-agency.org/nat_ovs.

Z výše uvedených podnětů budeme dále vycházet při úvahách o možnostech škol hlavního vzdělávacího proudu při zajištění výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (včetně mimořádně nadaných) v rámci jejich *školních vzdělávacích programů*.

1.2 Integrace / Inkluze

Uvedené pojmy, původně sociálně vědní a následně hojně užívané ve speciální pedagogice, se pomalu stávají klíčovými pojmy v současné pedagogice obecné. V souvislosti se zabezpečením vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu se nejprve začal objevovat pojem *integrace*. Její vymezení lze aktuálně najít ve směrnici Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky *k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení* z roku 2002, která však pouze rozděluje integraci na *individuální* a *skupinovou*. Integrační pojetí zde respektuje odlišnosti jedince či skupiny dětí s postižením a jedinců či skupiny intaktních dětí, ale *hlavní snahou je zařadit nebo spojit dvě vzdělávacími potřebami odlišné skupiny v rámci výchovy a vzdělávání a poskytnout potřebnou speciálně pedagogickou podporu tam, kde je jí zapotřebí* (Potměšil, 2010).

Později se objevil další a pro tuto práci důležitější pojem spojený s danou problematikou, a tím je *inkluz*e. Ta je spojována se změnou paradigmatu speciální pedagogiky (např. Jesenský, 1998; Forlin, 2006), *kte*rá se v tomto světle stala *komprehenzivní pedagogickou disciplínou*. Do popředí zájmu odborníků se pojem inkluze začal výrazněji dostávat od doby konání konference ve španělské Salamance v roce 1994, na které se vlády 92 zemí a 25 mezinárodních organizací shodly na akčních rámcových podmínkách vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V prohlášení se hovoří o programech zaměřených na edukaci žáků s postižením v podmínkách běžných škol, zdůrazňuje se princip individualizace, a to jak v plánování obsahu a tempa, tak v požadavcích na úpravu prostředí, ve kterém se celý proces edukace odehrává.

Rozdíl mezi pojmy integrace a inkluze však v odborné literatuře není ani v současné době vždy zcela zřetelný. V publikacích zaměřených na problémy současné pedagogiky (či spíše didaktiky) se jich užívá jen zřídka. Zároveň jsou ale pojmy integrace a inkluze předmětem diskuse v mnoha zemích a jejich užívání v teorii i praxi se postupně mění. A. Watkins (2009) to vysvětluje tak, že *zatímco cílem integrace je začlenit žáka zpět do hlavního vzdělávacího proudu, protože byl v určitém okamžiku z něho vyčleněn, inkluze umožňuje žákovi být součástí komunity od počátku a po celou dobu*.

Rozdíl mezi oběma pojmy tedy spočívá v rozdílném pojetí žáka. Inkluzivní pedagogika se dívá na žáky jako na členy skupiny, ve které má každý člen nějaké individuální potřeby (Potměšil, 2010). Přehledně pak vztah mezi integrací a inkluzí vymezila M. Kocurová (2002):

- *Integrace* – zaměření na potřeby jedince s postižením, expertízy specialistů, speciální intervence, prospěch pro integrovaného žáka, dílčí změna prostředí, zaměření na vzdělávaného žáka s postižením, speciální programy pro žáka s postižením, hodnocení žáka expertem.
- *Inkluze* – zaměření na potřeby všech vzdělávaných, expertízy běžných učitelů, dobrá výuka pro všechny, prospěch pro všechny žáky, celková změna školy, zaměření na skupinu a školu, celková strategie učitele, hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory.

Salamanské prohlášení a jeho principy jsou v praxi podpořeny stále rozsáhlejším výzkumem, např. D. Ferguson, 1992; E. T. Baker, M. C. Wang & H. J. Wahlberg, 1994; D. K. Lipsky & A. Gartner, 1997; J. Allan, 1999; F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton, 2000; W. Sailor, 2002; G. Thomas & G. Glenny, 2002; P. Davis & L. Florian, 2004; Ch. Forlin, 2006; P. Foreman, 2008; M. Ainscow, A. Dyson, S. Goldrick & M. West, 2011 atd. A tak místo zdůrazňování myšlenky integrace (předpokládající dodatečná opatření pomáhající dětem jevícím se jako zvláštní v rámci převážně nezměněného školského systému) jsme od té doby stále častěji svědky kroků k inkluzivnímu vzdělávání, kde *cílem je restrukturalizace škol v reakci na potřeby všech žáků* (Sebba & Ainscow, 1996).

Zatím ale neexistuje jasná shoda v tom, za jakých podmínek lze inkluzivní vzdělávání zabezpečit. Např. C. Meijer (2003) je definuje jako *takové podmínky, kdy žáci se speciálními potřebami plní největší část kurikula ve třídě hlavního vzdělávacího proudu společně se svými spolužáky bez speciálních vzdělávacích potřeb*. Tito žáci jsou sice integrováni, avšak nejsou stejně zapojeni do vzdělávacího procesu jako jejich spolužáci bez speciálních vzdělávacích potřeb. Inkluze přitom znamená, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají přístup k výuce stanovené osnovami zajištěn způsobem, který nejlépe vychází vstříc jejich potřebám.

Pojem *inkluze* tedy chápeme spíše jako začlenění či zapojení. Zapojit se znamená učit se společně s ostatními, sdílet a zažívat proces učení ve spolupráci s nimi. K tomu je třeba se do učení aktivně ponořit a mít vliv na to, jak probíhá. *Inkluzi* také vnímáme jako proces směřující ke kvalitnímu vzdělávání pro všechny při respektování jejich odlišností a rozdílných potřeb, schopností, vlastností, učebních očekávání žáků a celé komunity, odmítající jakékoliv formy

diskriminace. Tento koncept lze doplnit o pojetí *kvality žákova života* (např. Křivohlavý, 2001; Lukášová, 2010), které značně koresponduje s komponenty *kvality inkluzivního vzdělávání* v dokumentu *Policy Guidelines on Inclusion in Education* (2009).

Je tedy zřejmé, že současný výklad pojmu inkluze *zahrnuje mnohem širší okruh žáků ohrožených exkluzí než jen ty se speciálními vzdělávacími potřebami* (Watkins, 2007). V základních úvahách budeme dále vycházet i z názoru H. M. Levina (1997), že *inkluze by se neměla chápat jako jakýsi přídavek k tradiční škole, ale musí se na ni pohlížet jako na pravé poslání, filozofii, hodnoty, správnou praxi a činnost školy. Plná inkluze proto musí být pevně zasazena v samotných základech školy, jejího poslání, jejího kréda a její každodenní činnosti.*

Z uvedeného výkladu lze shrnout následující pozitivní rysy inkluze, které nám mohou pomoci k jejímu definování:

- vítá rozmanitost, která přináší prospěch všem;
- nezaměřuje se pouze na vyloučené děti;
- týká se dětí, které se možná cítí ve škole vyloučené;
- přináší všem dětem rovnoprávnou možnost vzdělání nebo je jistým způsobem chrání, aniž by je vylučovala;
- nereformuje pouze speciální školství, ale i formální a neformální vzdělávací systém;
- nereaguje jen na rozmanitost, ale zlepšuje kvalitu vzdělání všech žáků;
- nezaměřuje se na speciální školy, ale spíše na dostatečnou podporu žáků v rámci běžné školy;
- neuspokojuje pouze potřeby postižených dětí a zároveň neuspokojuje potřeby jedněch na úkor druhých.

Na inkluzi tedy nahlížíme jako na vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol takovým způsobem, kdy jim jsou pracovníky škol ve spolupráci s danou komunitou vytvořeny a vytvářeny podmínky, které v maximální míře podporují jejich rozvoj ve všech oblastech kvalit života žáka (zdraví somatického, psychického, sociálního, duchovního rozvoje a seberozvoje).

Při další konceptualizaci inkluze našly uplatnění zejména následující čtyři klíčové prvky:

- *Inkluze je proces* – je tedy nutné na ni pohlížet jako na neustálé hledání dokonalejší reakce na rozmanitost. Jde o to naučit se tolerovat rozdíly a poučit se z nich. Ty se pak budou jevit spíše pozitivně jako stimul povzbuzující učení u dětí i dospělých.
- *Inkluze se zabývá identifikací a odstraňováním bariér* – v důsledku toho je její součástí shromažďování, pořádání a vyhodnocování informací z mnoha různých zdrojů za

účelem příštích zlepšení v politice i v praxi. Ke stimulaci kreativity a k řešení problémů se využívají nejrůznější fakta.

- *Inkluze znamená účast a výkon všech žáků* – přičemž *účast* se vztahuje ke kvalitě jejich prožitků ve škole, proto musí zahrnovat pohled žáků samotných; *výkon* pak zahrnuje výsledky učení v průběhu probírání kurikula, nikoliv jen výsledky testů či zkoušek.
- *Inkluze klade důraz především na ty skupiny žáků, které by mohly být ohroženy marginalizací, vyloučením nebo nedostatečnými výsledky* – to představuje morální zodpovědnost učitelů i celé společnosti za to, že statisticky nejrizikovější skupiny budou monitorovány a že v případě potřeby budou podniknuty kroky k zajištění jejich docházky, účasti a výkonu v rámci vzdělávacího systému.

Z celospolečenského hlediska je nutné vnímat inkluzi jako koncept, který se primárně nezabývá začleňováním jedinců s postižením mezi intaktní společnost, ale který *zároveň vyžaduje, aby byli od narození vnímáni jako její plnohodnotná a rovnocenná součást* (Misařová, 2010). Nezbytnou součástí tohoto konceptu pak je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu (tzn. v běžných třídách ve školách v místě bydliště) společně se zajištěním vedení a podpory, které zabezpečuje jejich účast na společném vzdělávání a zároveň naplňuje a respektuje jejich individuální potřeby a rozvíjí jejich silné stránky. Důležité také je, že dítě docházející do spádové školy má zajištěný dostatečný kontakt s ostatními spolužáky a kamarády také ve volném čase. Osamocený život by mohl *vést dítě k pasivitě a potlačovat jeho celkovou chuť k učení* (Jesenský, 1995).

Pro uplatnění *principu inkluzivního vzdělávání* je nezbytné, aby byl tento pojem upřesněn a objasněn v celé šíři svého významu. Výzkumný tým M. Ainscow a M. César (2006) přichází s pěti typy pojetí inkluze:

1. *Inkluze, při níž je hlavní důraz kladen na handicap a speciální vzdělávací potřeby.* Inkluze se zde primárně týká vzdělávání dětí s postižením, respektive jejich začlenění do škol hlavního vzdělávacího proudu. Většina pozornosti je pak zaměřena na integrované žáky a přehlíží se pozitivní či negativní dopad inkluze na ostatní žáky. Podpora je chápána jako pomoc ve zvyšování schopnosti škol přijímat různorodost a pracovat s ní. Takové pojetí inkluze dominuje ve většině zemí.
2. *Inkluze jako odpověď na exkluzi.* Inkluze je kromě speciálních vzdělávacích potřeb žáků spojována ve většině zemí implicitně také s jejich špatným chováním. Toho se však mnoho škol obává. Pokud jsou osloveny se žádostí o přijetí takového žáka, často jej pak

odmítají. Hlavní smysl inkluze však spočívá v maximální snaze omezit podíl exkluze v celé společnosti na minimum.

3. *Inkluze jako odpověď na skutečnost, že všechny skupiny ohrožené exkluzí.* Inkluze zde spočívá v překonávání diskriminace a znevýhodnění ve vztahu k určitým skupinám citlivým k různým formám exkluze. V některých zemích je tato širší perspektiva spojována s termíny sociální inkluze, resp. exkluze. Pokud tyto termíny budeme používat v kontextu vzdělávání, máme tendenci odkazovat ke skupinám, jež mají z nějakého důvodu potíže s pravidelnou docházkou do školy, nebo také v úzkém spojení s dětmi, které jsou ohroženy vyloučením ze školy kvůli svému nevhodnému chování.
4. *Inkluze jako podpora myšlenky „školy pro všechny“.* Inkluze se zde vztahuje k vývoji veřejných škol pro všechny neboli škol tzv. *komprehenzivních*. Těžiště spočívá ve vytváření rovných příležitostí k učení a vyučování. Ve Velké Británii je pojem *komprehenzivní škola* používán v kontextu sekundárního vzdělávání a byl založen jako reakce na systém, jenž přiděloval žáky do různých typů škol na základě jejich úspěchů ve věku 11 let. Hnutí za komprehenzivní školy v Anglii (podobně jako třeba v Dánsku, Portugalsku nebo USA, kde je stanoven jednotný povinný vzdělávací systém pro všechny žáky dané populace) pramení z touhy po vytvoření jednoho typu školy pro všechny, která by sloužila sociálně rozrůzněné společnosti. Například v Norsku tento přístup vedl ke zrušení některých institucí v oblasti segregovaného speciálního školství. Tento krok však nebyl adekvátně podpořen a běžné školy pak nemohly uspokojit nároky dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.
5. *Inkluze jako vzdělávání pro všechny.* Inkluze zde dává rovné příležitosti ke vzdělání všem žákům bez rozdílů vyplývajících z jejich speciálních potřeb. Toto pojetí je stále častějším námětem mezinárodních debat. Hnutí EFA (Education for All) bylo založeno v roce 1990 kolem politických institucí participujících na vzdělávání po celém světě. Hlavním cílem je sjednotit primární vzdělávání a masivně zmírnit negramotnost – primární i sekundární.

Jednotnou definici *inkluze* tedy zřejmě zatím není možné najít. Nejčastěji je vymezena způsoby, jež záleží na *specifikách určitého školského systému* stejně jako na *zvlátnostech konkrétní školy*. Obecně budeme v této práci dále na *inkluzi* nahlížet jako na proces oslovující a reagující na nejrůznější potřeby všech žáků prostřednictvím jejich stále větší účasti na učení v kulturách a komunitách a omezující jejich vyloučení v rámci vzdělávacího procesu či mimo něj. Inkluze tak pro nás znamená změny a úpravy obsahu, přístupů, struktur a strategií, zaštitěné společnou

vizí, jež zahrnuje všechny děti příslušného věku, a přesvědčením, že všechny děti mají být vzdělávány v běžném vzdělávacím systému.

1.3 Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání je tedy v současné společnosti chápáno jako základní lidské právo, které se týká všech žáků, nejen těch se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve své podstatě vychází ze sociálního modelu postižení na rozdíl od vzdělávání integrovaného, které vychází z medicínského modelu postižení. Medicínský model považuje za podstatu problému postižení jedince, sociální model postižení se zaměřuje na analýzu prostředí, respektive překážek, které brání jedincům s postižením v jejich začlenění.

Termínem *inkluzivní vzdělávání* nazýváme proces zabývající se bariérami stojícími v cestě prezenci, participaci a výkonu všech dětí ve školách v místě jejich bydliště. Tento přístup je mnohem užitečnější než přístup zaměřující se na nedostatky nebo poruchy shledané u jednotlivých dětí. Učitelé se soustřeďují na kladné stránky dětí a na zdroje v jejich kontextu dostupné. Mohou se pak zabývat rozdíly a rozmanitostmi svých žáků, učit se z nich a snažit se vyvolat účelnou změnu ve vlastním pojetí vzdělávání.

V praxi se však ve školách stále projevují značné obavy z těchto změn a přijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a následné přizpůsobení výuky je vnímáno jako těžko překonatelný problém především v těchto oblastech (srov. Wilhelm, Binting & Eichelberger, 2002):

- *Problémy spojené s dítětem:* dítě se liší od ostatních, má ryze individuální potřeby, nereaguje, nemůže se učit, potřebuje speciální učitele, speciální vybavení i prostředí, nemůže se dostat do školy.
- *Problémy spojené se vzdělávacím systémem:* negativní postoje učitelů a jejich nekvalitní příprava, přísné a rigidní metody, nepružné kurikulum, nedostatek vhodných učebních pomůcek a vybavení, nepřístupné prostředí, neangažování rodiče, velký počet opakování ročníku či přímo exkluze.

Pokud se ale má vzdělávání stát inkluzivním, nesmí se zabývat jen okrajovým problémem, jak začlenit některé žáky do hlavního proudu vzdělávacího systému, ale naopak přístupem, který hledá způsob, jak transformovat vzdělávací systém i přímé učební prostředí tak, aby odpovídaly rozmanitosti všech žáků. Základem nové kvality vzdělávání se tak stává co nejkomplexnější

poznání individuálních potřeb i možností každého žáka, jejich respektování a naplňování. Inkluze v této souvislosti patřičně reaguje na široké spektrum potřeb, které se vyskytují v souvislosti s učením jak ve formálním, tak v neformálním učebním prostředí. Cílem je umožnit učitelům i žákům, aby jim rozmanitost nepřekážela. Aby tedy v rozmanitosti neviděli problém, ale spíš výzvu k obohacení učebního prostředí.

Nediferencované umístění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami však v některých případech obnáší prostý přenos metod speciální pedagogiky do hlavního proudu vzdělávání. Inkluzivní programy tak často nabývají podoby speciálních tříd v rámci škol hlavního vzdělávacího proudu. V důsledku toho není umísťování v těchto školách doprovázeno příslušnými organizačními změnami ani změnami kurikula či vyučovacích a učebních strategií. Je prokázáno, že tento *nedostatek organizačních změn je jednou z hlavních překážek realizace inkluzivního vzdělávání v následujících letech od vydání Salamanského prohlášení* (např. Ainscow & César, 2006).

Věci se jistě lépe pohnou kupředu, jestliže uznáme, že potíže žáků jsou výsledkem současné organizace školy a metod vyučování. Inkluzivní vzdělávání je v tomto smyslu třeba rozvíjet směrem ke společné práci na překonání překážek v učení, jež některé skupiny žáků zažívají. Školy by se proto měly změnit a své vyučování zdokonalit tak, aby pozitivně reagovalo na různorodost žáků. Z dosavadních zjištění vyplývá, že směřování k inkluzivnímu vzdělávání bude úspěšnější tam, kde již *existuje kultura spolupráce, která povzbuzuje a podporuje řešení problémů* (např. Ainscow, 1999).

Inkluzivní vzdělávání je tedy vzdělávání rozvíjející filozofii školy směrem k sociální soudržnosti a inkluzí se rozumí uspořádání běžné školy způsobem, který může *nabídnout adekvátní vyučování a studium všem dětem, žákům a studentům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem vůči jejich aktuálním vzdělávacím potřebám, přičemž nezáleží na druhu speciálních vzdělávacích potřeb ani na výsledcích poměrování výkonů žáků* (Hájková & Strnadová, 2010). Rozmanitost lidských bytostí a rozdíly mezi nimi jsou tedy přirozenou a cennou součástí společnosti a měly by se odrážet i ve škole. Inkluzivní přístup ve vzdělávání usiluje o prosazení kvality žákova života ve školní třídě a dosažení kvality ve vzdělávání pak vyžaduje změny na všech úrovních.

S inkluzivním vzděláváním postaveným na sociální soudržnosti koresponduje do velké míry také *koncept kvality života školy*, který reflektuje vnímání a prožívání jednotlivých aktérů školy (srov. Williams & Batten, 1981). Inkluzivní vzdělávání je tedy také procesem integrujícím

individuální očekávání žáků ve vazbě na jejich budoucí příležitosti (perspektivy); individuální prožívání provázející učení ve vazbě na motivaci; uspokojivou sociální inkluzi ve vazbě na formování identity; příležitost pro úspěch ve vazbě na dosažení statusu ve skupině. Samotné procesy inkluzivního vzdělávání probíhají ve škole v edukačním rámci, který je na jedné straně vymezen individualitou žáka a na druhé straně podmínkami školy.

1.4 Inkluzivní škola

Základní princip inkluzivní školy říká, že všechny děti by se měly učit pokud možno společně, bez ohledu na rozdíly mezi nimi a na problémy, které mohou při učení mít. *Inkluzivní škola* musí zjistit různorodé potřeby svých žáků, přizpůsobit jim styl a tempo vyučování a prostřednictvím vhodného kurikula, organizace, vyučovacích metod a využíváním zdrojů a za spoluúčasti komunity zajistit kvalitní vzdělávání pro všechny.

V. Lechta (2010) považuje v obecné poloze za hlavní *subjekty inkluzivní školy žáky s postižením, narušením nebo ohrožením a žáky intaktní*. Autor sám však ihned polemizuje nad správností takovéto speciálně-pedagogické terminologie, poněvadž jde o velmi citlivou záležitost. Dilema může navodit termín intaktní žák, který autor prezentuje jako synonymum pro označení normální, nepostižený žák. Je to označení velmi zobecňující, což má svá pozitiva i negativa. I pojem norma může být zavádějící. Školní třída je heterogenní skupina žáků. Pokud tedy heterogenní skupinu považujeme za normální, je těžké potom diskutovat jakoukoli abnormalitu jednotlivců. Termín zdravý pak není korektní z věcného hlediska. Např. i neslyšící člověk může být zdravý. Termín nepostižený by mohl vyhovovat, ale toto slovo je ze stylistického i syntaktického hlediska dosti neobratné. Proto se jeví označení *intaktní žák* jako nejvhodnější výraz pro označení žáka bez speciálních vzdělávacích potřeb. Přesto je nezbytné z etického hlediska upozornit na fakt, že zřejmě nikdo z nás není intaktní, resp. *všichni jsme nějakým způsobem postižení*, jak upozorňuje autor.

V *inkluzivní škole* v hlavním vzdělávacím proudu se tedy s odlišností počítá, je přijímána, respektována a hlavně vítána. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami by nemělo být přínosem pouze pro ně, ale pro všechny účastníky vzdělávacího procesu. Setkání s odlišností přináší dětem důležité vybavení do budoucího života. Získají respekt k sobě i ostatním, schopnost empatie, tolerance, ohleduplnosti a zodpovědnosti, dále se učí komunikovat, spolupracovat a vzájemně si pomáhat. Učí se také o pomoc požádat, uvědomit si

a pojmenovat své potřeby. Žáci zařazení do kategorie se speciálními vzdělávacími potřebami se tak stávají stimulem bohatšího rozvoje učebního prostředí k rozvoji vlastního sebepečení.

Širokému výskytu speciálních potřeb, s kterými se lze setkat prakticky na každé škole, by měla odpovídat kontinuita podpory a služeb. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje podnětné a vstřícné školní prostředí, které žákům umožňuje rozvíjení vnitřního potenciálu a podporuje jejich sociální začlenění, což znamená zajištění vhodných podmínek pro rozvoj osobnosti žáka v souladu s jeho možnostmi. To platí nejen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale pro každého žáka obecně.

Širší rámec problematiky tvoří kromě *Listiny lidských práv a svobod* a *Úmluvy o právech dítěte* dokumenty a teoretické studie, které jsou produkovány již od 90. let minulého století v Evropě a posléze i u nás jako východiska pro reformu školy a vzdělávání pro 21. století a jsou argumentovány tzv. *evropskou dimenzí ve vzdělávání a výchově*. *Ta je reprezentována ideálem společnosti založené na solidaritě, toleranci a respektování různosti* (Váňová, 1997).

Úkolem školy v této společnosti pak podle této autorky je:

- zajišťovat stejné příležitosti pro všechny žáky, včetně žáků handicapovaných,
- stimulovat ve větším měřítku participaci žáků, učitelů a rodičů na své práci,
- vytvořit atmosféru koležičnosti mezi učiteli, kteří společně odpovídají za kvalitu vzdělávání,
- vytvořit užší kontakty mezi všemi partnery v rámci místního společenství a realizovat tak skutečné výchovné a vzdělávací společenství,
- rozšířit svoji socializační a poradenskou roli se zvláštním zřetelem na žáky v ohrožení,
- rozvíjet výchovu environmentální, zdravotní, interkulturní a výchovu k evropskému občanství,
- rozpracovávat evropskou a internacionální dimenzi tak, aby byla opravdu aktivní silou, na jejímž základě by bylo možno uskutečňovat konkrétní cíle a projekty,
- posílit rozvoj učitelského sboru, aby byl schopen plnit výše uvedené úkoly,
- přispět ke zvýšení statusu učitele tím, že mu umožní, aby se v průběhu své kariéry stal skutečným profesionálem,
- zvýšit atraktivitu učitelské profese nejen zvýšením platů učitelů, ale zvláště realizací různých druhů mobility a změn odpovědností v různých etapách jejich kariéry.

K přeměně školy na inkluzivní nestačí jen zavést nové metody, které vyhovují individuálním potřebám všech žáků. Je třeba změnit celkovou kulturu školního prostředí a jednotlivých tříd.

Změny směřující k inkluzi přitom často začínají v malém měřítku, a to především překonáním některých překážek, jako jsou: existující postoje a hodnoty ve společnosti, nedostatek porozumění učitelů, nedostatek potřebných dovedností žáků, omezené zdroje či nevhodná organizace vyučování.

Výzkumy prováděné v zemích začleněných v *Organizaci pro ekonomickou spolupráci a rozvoj* i v zemích, které nejsou členy této organizace, již ukazují, že žáci s hendikepem dosahují lepších výsledků v inkluzivním prostředí. Podle zjištění S. Kerrové (1997) děti, které jsou vzdělávány ve škole běžného typu, skutečně *lépe prospívají v sociální a citové oblasti, mají větší sebedůvěru, jsou samostatnější a lépe zapadnou do rytmu každodenního života*. Dále bylo zjištěno, že žáci s různými druhy postižení se v inkluzivním prostředí naučí víc jedině tehdy, když jsou jim poskytnuty přiměřené edukační aktivity a podpora.

Také R. E. Slavin (1997) ve svém výzkumu ukazuje na velice pozitivní dopad inkluze na vzdělávací výsledky žáků. Svá šetření prováděl v souvislosti se školskou reformou ve Spojených státech, která byla nazvána *Úspěch pro všechny*. Tento projekt byl založen na principech *prevence* a okamžité intenzivní *intervence* (zejména v elementárních třídách). Rozhodujícími složkami reformy přitom byli: učitelé čtení (reading tutors), individuální výuka (one-on-one instruction), devadesátiminutové bloky výuky čtení denně v heterogenních skupinách, podpůrný tým rodiny a také neustálá intenzivní příprava učitelů (včetně asistentů a speciálních pedagogů). Právě maximální snaha věnovat se veškerým učebním problémům žáků v rámci běžné třídy vedla podle autora k prokazatelnému zlepšení jejich vzdělávacích výsledků.

Dále například J. Johnson a R. Asera (1999) provedli kvalitativní výzkum na základních školách, konkrétně jejich systému, funkčnosti a strategií. Došli k poznání, že *školní prostředí s jasně vymezenými kompetencemi a odpovědností učitelů i žáků zlepšuje vzájemné vztahy, celkovou spokojenost a má celkový vliv na školní prospěch a chování žáků*. Při vhodném nastavení vyučovacího procesu, například uplatněním metody kooperativního učení, je pak inkluze přínosná pro všechny žáky (se speciálními vzdělávacími potřebami i intaktní), a to ve smyslu *vzájemných pozitivních postojů, úspěchů v učebních a sociálních schopnostech a přípravy na život ve společnosti* (srov. Matuška & Jablonský, 2010).

Podle J. Lebeera (2006) je pro inkluzivní školu velmi podnětným zdrojem také *Feuersteinova teorie* instrumentálního obohacování, která staví na optimistickém přesvědčení o přirozené lidské tendenci ke změně a schopnosti přizpůsobovat se prostředí. R. Feuerstein (1980) v ní říká, že *limity učení nemohou být předem známé ani dané. Všichni lidé se mohou měnit a*

zdokonalovat, když k tomu budou mít optimální podmínky. V jeho práci tak jsou zdůrazňovány především sociální a kulturní vlivy ve prospěch kognitivního rozvoje.

V návaznosti na tato i řadu dalších zjištění vymezilo *UNESCO* ve svém konceptu *školy pro všechny* (2005) dvě zásadní oblasti, které definují inkluzivní koncepty vzdělávání: první je *úloha vzdělávání v procesu kognitivního rozvoje žáků*, druhou je *úloha vzdělávání v procesu vytváření a podpory společných hodnot, rozvoje kreativity a emocionálního vývoje*. Přitom už v Bílé knize (2001) je vymezeno, že každý žák by měl ve škole zažívat úspěch. *Škola má být místem jeho přijetí, pozitivních prožitků a zajímavých zkušeností. Každý žák má mít dostatečný prostor pro individuální projev, vzájemnou komunikaci, uspokojování fyziologických potřeb i potřeb bezpečí, jistoty, citu, sounáležitosti, sebedůvěry a seberealizace. V učení i v socializaci by měl mít nárok na individuální tempo, možnost chybování a nalézání a v neposlední řadě individuálního hodnocení.*

Apelativní tón citovaných dokumentů tak nastavuje jeden výrazný směr uvažování o dalším vývoji základních škol. Z výše uvedeného vyplývají obecné rysy inkluzivní školy:

- Žáci jsou oprávněni k účasti ve všech předmětech a na všech aktivitách.
- Při plánování vyučování a učení je pamatováno na všechny žáky.
- Kurikulum přispívá k porozumění rozdílům a jejich respektování.
- V hodinách se dění účastní všechny děti.
- Používají se rozmanité vyučovací styly a taktiky.
- Žáci zažívají při učení úspěch.
- Kurikulum hledá způsob jak rozvíjet chápání různých kultur ve společnosti.
- Žáci participují na systému hodnocení a sebehodnocení.
- Obtíže při učení jsou nahlíženy jako příležitost k rozvíjení metodiky.

Z dalších výzkumů (např. Ainscow, 1991) *vyplývalo, že kvalita učení je ovlivňována domácím a školním prostředím a že potíže při učení mohou mít na svědomí jiné zdroje než poruchy*. Je tedy zřejmé, že středobodem *školy pro všechny* musí být flexibilita a rozmanitost, a to jak pokud jde o strukturu, tak o různé způsoby transformace obsahu. Cílem je nabídnout každému jedinci odpovídající vzdělání a optimální příležitost k rozvoji. K tomu škola musí umět nabídnout příležitosti k řadě metod práce a individualizovaného učení, aby žádný žák nemusel stát mimo společenství a dění ve škole. V úvahu je nezbytné brát schopnosti jednotlivých žáků a za hlavní věc považovat jejich potřeby a zájmy a také přispět k jejich socializaci.

Škola pro všechny proto musí být koherentní, avšak diferencované učební prostředí a úroveň kvality školního prostředí ve smyslu inkluzivních podmínek lze vyhodnotit podle toho, zda dává svým žákům příležitost pro naplnění jejich vzdělávacích potřeb (Booth & Ainscow, 2002). Dosavadní zkušenosti přitom ukazují, že *vývoj dítěte probíhá nejlépe v prostředí s vysokým sebehodnocením a pozitivním sebepojetím jedince*, tj. v prostředí, jehož dění se jedinec skutečně účastní a které podporuje přátelské partnerství mezi všemi aktéry edukačního procesu.

1.5 Učitel v inkluzivní škole

Humanistické pojetí školy a vzdělávání vlastně nepřipouští jiný než nevylučující přístup učitele k dětem, které vyučuje. Většina učitelů primární školy už z podstaty své práce takto k dětem přistupuje, i když na to nebyli specificky připravováni a ve filozofii přípravného vzdělávání učitelů primární školy bývá tato problematika začleněna spíše implicitně.

Učitel v inkluzivní škole nemá mít ve výuce dominantní postavení, jak tomu je u konzervativního pojetí výuky, spíše má funkci jakéhosi manažera a facilitátora, který výuku sleduje a reguluje. Měl by umět pracovat s žáky individualizovaně a zvládat korigovat učební i jiné problémy. *Důležitá je pro něj spolupráce s rodiči žáků, kteří zůstávají v tomto období pro žáky největší autoritou a bez jejichž pomoci je vzdělávání i řešení případných učebních problémů obtížnější* (Bílá kniha, 2001).

Práce učitelů v inkluzivní škole se tak mění. Být inkluzivní učitel znamená být průvodcem učení a do značné míry i životem, být iniciátorem a moderátorem individuálních učebních procesů, tvůrcem učebního prostředí, příp. pedagogických situací. Role učitele je určena čtyřmi podstatnými úkoly:

- reflexe vlastního sebepojetí (vlastní zkušenost) a profesního sebepojetí (postoj k dětem, nárokům povolání a daným skutečnostem);
- analýza školy (Jak chápe školu učitelský sbor? Jaké jsou naše vztahy? Jak prožíváme hierarchii školy?);
- analýza tzv. sociálních, pracovních a učebních činností, při níž jde o společné přiblížení se ideálnímu chování, které jsme definovali při společné reflexi (nejedná se o přizpůsobení chování, ale o zodpovědné chování subjektů, tedy nechovat se tak, jak se očekává);

- analýza dalších podmínek učebních situací (učební prostředí, psychofyzické podmínky atd.).

Zvýšené nároky na inkluzivního učitele je možné charakterizovat také v následujících směrech: *využití edukačního času, příprava na vyučování, pedagogické kooperace, organizace žákovských kooperací a vnitřní individualizace vyučování*. To vyplynulo z dotazníkového šetření zaměřeného na odbornou přípravu pro práci s žáky s rozdílnými schopnostmi, kterého se zúčastnili učitelé z praxe (Hájková, 2010). Z výpovědí učitelů založených na přímé pracovní zkušenosti bylo zřejmé, že za nejnáročnější část své práce v inkluzivním procesu považují plánování a realizaci individualizovaných vyučovacích strategií a forem práce.

Značný důraz je přitom kladen na profesní kompetence učitelů, které mají pro efektivní vzdělávání všech žáků bez rozdílu vlastně všeobecnou platnost. V. Hájková (2010) je vymezuje jako *souhrn předpokladů k výkonu pedagogické činnosti, ale rovněž jako kapacitu jednat inteligentně v situacích, které jsou stále dostatečně nové a jedinečné, s cílem najít vhodnou reakci formulovanou na místě. Má-li pedagog tyto schopnosti hodnotit a rozhodovat se, pak je způsobilý zvolit vhodné reakce v situacích, které bývají nové a nepředvídatelné*.

Nejdůležitější kompetencí inkluzivního učitele tedy zřejmě je *kompetence k vyučování a výchově*, jeho schopnost smysluplně se rozhodovat a jednat v rozmanitých, jedinečných situacích a následně tyto okolnosti adekvátně reflektovat. Kompetencemi pedagogů směrem k dětem a žákům s postižením se zabývají ve své publikaci A. W. Brue a L. Wilmschurst (2005), kteří uvádějí potřebné kompetence pedagogů pro práci s dětmi a žáky s různými druhy postižení a tedy i se speciálními vzdělávacími potřebami. Sami učitelé předpokládají, že *pro přijetí těchto dětí bude třeba osvojit si další odborné kompetence s ohledem na specifčnost postižení žáků, která mohou mít značný rozsah*.

Důležitým aspektem práce inkluzivního učitele je proto aktuálnost a úplnost informací o žákovi a jeho vzdělávacích potřebách. Stejně nezbytné je, aby měl odpovídající vědomosti o daném problému a samozřejmě také samotné přijetí myšlenky inkluzivní edukace. U inkluzivního učitele jsou důležité také jeho osobnostní vlastnosti a profesní schopnosti jako: angažovanost za dosažení efektivní výuky a soustavné monitorování učení žáků, vysoká úroveň teoretické a praktické odborné erudice, rozhodnost při postupech ve výuce a sebereflexi (klíčové momenty řízení výukového procesu). Měl by ovládat základy speciální pedagogiky v oblasti diagnostiky, prevence a intervence žáků se SVP. S. Naicker (1999) připomíná, že *je důležité, aby si většina pedagogů v hlavním proudu vzdělávání osvojila obratnost při zvládnání diverzity*.

Mnoho učitelů má však z inkluzivního vzdělávání obavy. Bojí se přijmout žáka s určitými vzdělávacími potřebami, protože se s takovou situací ve své praxi nesešli a necítí se dostatečně odborně připraveni. Dalšími nejčastějšími argumenty učitelů z praxe proti přijetí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou obavy, že tito žáci připraví učitele o čas, který by měl věnovat ostatním žákům, nebo že výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje speciální dovednosti. Učitelé mají také strach, že se jim nedostane dostatečné podpory ze strany vedení školy. *Především starší generace učitelů zaujímá k tomuto způsobu vzdělávání rezervovaný postoj* (Filová & Havel, 2010).

Za základní předpoklad úspěšného vzdělávání v inkluzivním prostředí však lze považovat ochotu učitele vzdělávat žáky se SVP. Z výzkumného šetření H. Vaňurové a K. Pančochy (2010) vyplynulo, že *učitelé prvního stupně jsou ve vysoké míře opravdu ochotni tyto žáky vyučovat*. Zjistili také, že *tato ochota není závislá na jejich informovanosti o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, absolvování speciálních kurzů ani na znalosti alternativní nebo augmentativní komunikace*. Jejich výzkum také nepotvrdil v literatuře zřejmě nejčastěji zmiňovanou překážku inkluzivního vzdělávání, a sice nedostatek odborných kompetencí pedagogických pracovníků. A konečně zjistili, že *nejméně jsou si učitelé prvního stupně jisti ve schopnosti diagnostikovat žáka se speciálními vzdělávacími potřebami*.

Rozsáhlejší výzkum zaměřený na oblast pocitů, postojů a obav pedagogických pracovníků při práci s osobami s postižením provedl v mezinárodním týmu M. Potměšil (2010). Výzkum probíhal u širokého vzorku respondentů – studentů oboru speciální pedagogika – ve dvou vlnách, první před započítím vysokoškolského (bakalářského) specializačního studia speciální pedagogiky a druhá vlna proběhla jeden měsíc před ukončením tohoto tříletého studijního programu. Cílem bylo zjistit, zda ve výše uvedených oblastech dochází ke změnám spolu s dosažením speciálně-pedagogické kvalifikace. Na základě vyhodnocení získaných dat pak Potměšilův výzkumný tým konstatoval, že oslovený vzorek respondentů prokázal *velmi vysokou úroveň uvědomělé ochoty spolupracovat na projektech individuální inkluze, ale v klíčových položkách pociťuje obavy z nedostatku odborných kompetencí, odborné podpory a efektivit takto pojaté pedagogické práce*. Zcela proti původnímu očekávání se však neobjevil zásadní rozdíl v oblastech pocitů, postojů ani obav při srovnání skupin na začátku a na konci studia.

Dnešní učitelé přitom nejsou jen správci systému, ale vyžaduje se od nich, aby ho přímo spoluvytvářeli. Vedle samotného vyučování patří k těmto úlohám také utváření školy jako místa

pro život a učení, tvorba a iniciace kooperace s rodiči a institucemi, vytváření nápadů a návrhů k vývoji systému a organizace školy a neposlední řadě vývoj specifického kurikula. Při samotné realizaci inkluzivního vzdělávání pak je většinou kladen důraz na efektivní vyučovací strategie. *Úspěšné programy inkluze však řeší podmínky práce učitelů, které mají významný dopad na jejich schopnost efektivně vyučovat* (Jangira & Ahuja, 1994). Především jde o počet žáků ve třídě, uspořádání tříd, administrativní podporu a dohled, stimuly participace, časové úlevy na přípravu a hodnocení atd.

Klíčový význam pro úspěšné začlenění dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do školy a třídy pak má *třídní učitel*. Nejen pokud jde o vytvoření podmínek a volbu strategií pro zvládnutí učebních osnov, ale také o jeho spoluodpovědnost za přijetí dítěte skupinou spolužáků. Třídní učitel proto musí v systému inkluzivního vzdělávání zastávat velkou šíři funkcí v oblasti řízení edukačního procesu (Matuška & Jablonský, 2010):

- Získávat a shromažďovat diagnostické informace o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, vyhodnocovat je v týmu spolupracovníků (poradců) a využívat je v edukaci.
- Koordinovat inkluzivní výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v třídním kolektivu a vyhodnocovat její výsledky.
- V týmu vypracovat individuální vzdělávací plán pro každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a v případě potřeby činit průběžné korekce.
- Realizovat cyklické setkávání všech aktérů inkluzivního procesu ve třídě a koordinovat jejich spolupráci.

Inkluzivní přístup ke vzdělávání představuje rovněž významný přínos pro učitele na jeho cestě k pedagogickému mistrovství. Zažívá různorodost, zjišťuje, že každé dítě má silné stránky, na nichž se dá stavět, a to ho nutí zamýšlet se nad pedagogickými postupy a strategií výuky, hledat nové cesty. Dává mu to také prostor k vlastní kreativitě a navíc je přirozeným způsobem veden k potřebě dalšího vzdělávání. V neposlední řadě mu aktivní účast v procesu inkluzivního vzdělávání umožňuje jeho osobnostní a sociální růst.

Shrnutí:

Narůstající počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídách základních škol hlavního vzdělávacího proudu je jednou ze základních změn, které od počátku století přinesla kurikulární reforma díky svému apelu na jednotnou, vnitřně diferencovanou základní školu pro

všechny žáky dané populace. České školy se proto snaží vybudovat prostředí, ve kterém se všechny individuality budou cítit dobře, budou se respektovat, ale také se vzájemně obohacovat. Oporou k tomuto procesu jsou školám především citované legislativní a kurikulární dokumenty, pomalu se také začínají objevovat domácí výzkumy, které toto směřování vesměs podporují.

Většina učitelů si přitom uvědomuje, že humanistické pojetí školy nepřipouští jiný než nevylučující přístup učitele k dětem. Vždyť o kterém žákovi lze bezpečně říci, že nemá nějaké individuální potřeby? Zatímco dřívějším cílem byla integrace, tj. začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami zpět do hlavního vzdělávacího proudu, současný koncept inkluze umožňuje každému žákovi být součástí komunity od počátku školní docházky a pak po celou dobu. Efektivitu takového přístupu dokládají především zahraniční zkušenosti podložené výzkumy školní úspěšnosti začleněných žáků. Inkluze by se tedy neměla chápat jako jakýsi přídavek k tradiční škole, ale je třeba na ni pohlížet jako na pravé poslání, filozofii a hodnotu.