

Teorie inkluzivní výuky

Inkluzivní vzdělávání

"Inkluzivní vzdělávání znamená spravedlivý a rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez výjimky. Je kladen důraz na solidaritu, pospolitost, spolupráci a vzájemnou pomoc, spoluúčast na vlastním rozvoji, učení prostřednictvím podnětného prostředí a kvalitních učebních situací."

(Spilková, 2005)

Chceme-li zapojit do výuky všechny žáky bez výjimky, to znamená společně vzdělávat nejen žáky s odlišným mateřským jazykem a žáky "bez speciálních vzdělávacích potřeb", ale i další žáky, jako například žáky mimořádně nadané, či žáky s poruchami učení, žáky se sociálním znevýhodněním nebo žáky s postižením, směřujeme k **inkluzivnímu vzdělávání** a vytváříme **inkluzivní školu**. Inkluzivní škola vzdělává všechny žáky společně a poskytuje každému jednotlivci individuální přístup dle jeho individuálních potřeb, které průběžně vyhodnocuje. To minimalizuje možnost vyčlenění z výuky i z kolektivu a boří možné sociální i vzdělávací bariéry.

Inkluzivní vzdělávání může fungovat pouze v případě, kdy škola vytvoří konkrétní opatření podpory pro žáky i pro pedagogické pracovníky. Taková škola, která dokáže naplnit potřeby všech dětí i pedagogů a hledat pozitivní přínos každého žáka, který přichází, je pak ideálním místem pro formování kvalitních interpersonálních vztahů a celkový rozvoj všech (žáků i pedagogů).

Téma inkluze samozřejmě vnímáme jako zastřešující přístup ke vzdělávání všech žáků, který vede k celkové změně pohledu na vzdělávání. Informační portál inkluzivniskola.cz je ovšem zaměřen především na inkluzi žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ), kterému se [META](#) dlouhodobě věnuje.

Principy inkluzivního vzdělávání

Základním principem inkluzivního vzdělávání je **zapojení všech studentů do vzdělávacího procesu**. V inkluzivní škole se všichni žáci bez ohledu na zdravotní, sociální, kulturní či jiné znevýhodnění vzdělávají společně a učitelé tato jejich znevýhodnění a speciální vzdělávací potřeby vyrovnávají a odpovídají na ně různými opatřeními.

Používají například diferencované výukové metody, využívají pomoci asistentů pedagoga či osobní asistence hendikepovaným žákům, upravují a redukují učivo dle potřeby jednotlivých žáků atd. Cílem inkluzivní školy je především vzdělávat všechny děti pohromadě a podporovat tak toleranci k odlišnosti a kooperaci mezi všemi žáky. Zároveň je v inkluzivní škole zajištěno odpovídající vzdělání všem dětem bez segregace do speciálních tříd a škol.

V případě žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) se jedná o postupný proces osvojování češtiny na komunikační úrovni a zároveň přístup k učivu prostřednictvím vizuální podpory, konkrétní slovní zásoby z daného předmětu atp.

Školy mají zodpovědnost za poskytování širokého a vyváženého učiva **všem** svým žákům, což s sebou přináší **tři principy** inkluzivního vzdělávání, jehož cílem a smyslem je zprostředkovat všem odpovídající a podnětnou výuku.

Inkluzivní školy:

- podněcují při výuce odpovídajícími úkoly a výzvami
- odpovídají na odlišné vzdělávací potřeby všech svých žáků a studentů
- překonávají potencionální bariéry při vzdělávání a hodnocení jednotlivců i skupin žáků

Odlišné vzdělávací potřeby

Jak odpovídat na odlišné vzdělávací potřeby žáků a studentů

Při zajišťování učiva plně odpovídajícího rozsahu potřeb všech žáků by si učitelé měli být vědomi požadavku rovných příležitostí pro všechny žáky bez ohledu na rasu, pohlaví a jakékoli typy znevýhodnění.

Při plánování výuky je třeba nastavit vysoká (ale dle možností žáků diferencovaná) očekávání a poskytnout příležitosti k jejich dosažení **všem žákům**. To platí samozřejmě i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a v neposlední řadě také pro žáky s odlišným sociokulturním původem, což mohou být nejen žáci-migranti, ale také děti z různých minoritních etnických skupin, azylantů a dvojjazyční žáci.

Žáci si s sebou do školy přinášejí odlišné zkušenosti, zájmy a dovednosti, které ovlivňují způsob jejich učení, proto musíme při plánování přizpůsobit svůj přístup k výuce tak, aby se všichni žáci a studenti mohli plně a efektivně hodin účastnit.

Odpovídat na odlišné potřeby žáků lze např.:

- vytvořením efektivního výukového [prostředí](#)
- zajištěním motivace a koncentrace žáků
- předáváním učiva prostřednictvím různých kanálů (tj. ne pouze sluchových, ale i vizuálních atd.)
- poskytnutím rovných příležitostí prostřednictvím odlišných přístupů
- používáním vhodných přístupů v hodnocení
- stanovením reálných vzdělávacích cílů

Školy by měly:

- používat a mezi učiteli prosazovat širokou škálu výukových metod na základě různých výukových materiálů a zdrojů. Mnozí nově přichozí žáci jsou aktivně zapojeni do výuky, pokud učitelé používají různé a vhodné výukové styly.
- používat takové přístupy k hodnocení učitelů, které rozliší a ocení učitele, který poskytuje příležitosti žákům s OMJ tak, aby tito žáci mohli prokázat svoje dříve nabyté vědomosti, dovednosti a schopnosti. Zároveň je třeba prosazovat efektivní způsoby [hodnocení](#) samotných žáků; promyšlený způsob hodnocení pomůže učitelům stanovit jasné a vhodné vzdělávací cíle.

- zajitit, aby výuka o diverzitě postupovala napříč celým kurikulem. Tam, kde žáci i učitelé oceňují diverzitu (rozmanitost), jsou nově příchozí žáci s OMJ mnohem lépe integrováni a aktivněji se účastní výuky.

Překonávání bariér

Jak překonávat potencionální bariéry při vzdělávání a hodnocení jednotlivců i skupin žáků

Žáků, kteří mají zvláštní požadavky na učení a hodnocení, stále přibývá. Pokud nebudou ve vzdělávacím procesu důsledně uplatňovány principy inkluzivního vzdělávání, nebudou naplňovány potřeby těchto žáků, a v jejich vzdělávání tím mohou být vytvořeny bariéry, které bude pro tyto žáky, tj. žáky se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP), mezi něž patří i žáci s OMJ, obtížné překonat.

Požadavky na diferenciaci učiva i výukových stylů narůstají právě u žáků se SVP. U těchto žáků se setkáváme s různým typem znevýhodnění, mezi které patří nejen poruchy učení a chování, ale také odlišné sociokulturní prostředí. Žáci, pro které je čeština druhým (dalším) jazykem, musejí překonávat nejen bariéru jazykovou, ale mnohdy i sociální, což je v přístupu k takovýmto žákům třeba zohlednit.

Při výuce se s těmito různými požadavky musí počítat a dělat příslušná opatření k podpoře jedinců nebo skupin žáků, aby jim byla umožněna efektivní účast na výuce a hodnocených aktivitách. V průběhu závěrečného hodnocení je nutné mít na paměti, že se žáci s SVP hodnotí podle speciálních kritérií, stanovených například ve vyrovnávacím plánu ([VP.])¹

Bariéry nově příchozích žáků s OMJ jsou:

- čeština jako druhý (další) jazyk
- těžkosti s přechodem do nové země
- pocity nejistoty nebo trauma způsobené předchozími zkušenostmi
- izolace a nedostatek přátel
- změny v rodinné situaci, u některých například odloučení od jednoho či obou rodičů
- mezery ve vzdělání
- adaptace na odlišné styly výuky

Školy by měly:

- vyvinout efektivní výuku češtiny jako druhého jazyka (ČJDJ) podporující jazykové potřeby žáků s OMJ
- odpovídat na potřeby žáků azylantů a žadatelů o azyl, kteří zažili například ozbrojené konflikty nebo porušování lidských práv. V zahraničí školy již úspěšně vyvinuly projekty a aktivity, mající těmto žákům pomoci překonat traumatické vzpomínky a pocity a poskytnout jim emocionální podporu.
- přidělit v rámci školního personálu určité funkce na podporu a zajištění rovného přístupu ke vzdělání a odstraňování bariér, například funkce [asistentů pedagoga](#), tutorů či učitelů zajišťujících různé formy doučování

Žáci, pro které je čeština druhý (další) jazyk

Žáci, pro které je čeština druhý jazyk, mají různé potřeby, pokud jde o podporu při výuce. Při plánování jejich jazykové podpory je nutné zvážit různé faktory, jako například věk, délku pobytu v ČR, předchozí školní zkušenosti a dovednosti v ostatních jazycích. Pokroky jednotlivých žáků v osvojování češtiny, ale i vědomostí a porozumění z ostatních předmětů je důležité pravidelně vyhodnocovat.

Schopnost účastnit se výuky je závislá na komunikačních dovednostech v českém jazyce, proto musí učitelé plánovat výuku tak, aby pomáhali žákům rozvíjet jejich mluvenou, ale i psanou češtinu, a tím i účast na výuce jednotlivých předmětů

Naše školství prochází již několik roků změnami, které se dotýkají celého prostředí školy a ovlivňují její klima. Také z tohoto důvodu může být školní klima v posledním období dosti akcentovanou kategorií. Je již zřejmé, že bez příznivého klimatu nelze očekávat zvyšování školní efektivity. Školní klima má mimo jiné vliv na sociální chování žáků, ale také na jejich motivaci k výkonu, na průběh učení i na učební výsledky. Se školním klimatem souvisí výkonnostní status třídy. To znamená, jaký je počet úspěšných žáků ve srovnání s neúspěšnými. Dobré školní klima však prospívá nejen žákům, ale působí rovněž na psychické rozpoložení učitelů a vedení školy, na jejich pracovní spokojenost. Konečně můžeme říci, že ovlivňuje existenci školy, její schopnost přežít a připravenost k inovacím.

Pojetí školního klimatu vyvolává řadu asociací. Často bývá spojováno s náladou, životem ve škole, jejím emocionálním tónem či étosem. Tyto představy jsou ovšem poměrně vágní a nepřesné. Pro jeho pochopení proto doporučuji vyjít z prostředí školy. Mezi prostředím a klimatem je totiž velmi úzký vztah a mnoho souvislostí. Nemůžeme například očekávat, že v nepřátelském, utiskujícím a výhružném prostředí se bude rozvíjet pocit bezpečí a důvěry, že se zde bude vychovávat v duchu spravedlnosti, snášenlivosti a tolerance. Nebo, že dobré vztahy samy o sobě nastolí u žáků vyšší učební úsilí, pozvednou jejich sebedůvěru a zaktivizují participační chování. Které činitele prostředí jsou tedy pro školní klima důležité? A co je to vůbec prostředí?

Prostředí představuje objektivní realitu, která se odráží v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení lidí, kteří jsou jeho součástí. Můžeme je považovat za "živnou půdu" pro určité klima. Obecně je tvořeno velkou skupinou faktorů (bytostí, podmínek, jevů a procesů), které člověka v průběhu jeho života obklopují, mají pro něho význam a hodnotu. Člověk je s nimi v interakci (Geist 1992, s. 162, 313).

Ke školnímu prostředí patří následující dimenze: ekologická, společenská, sociální a kulturní. Ekologickou dimenzi tvoří materiální a estetické aspekty školy. Týká se jí architektura školy, její vybavení a uspořádání včetně přilehlých prostor - hřiště, zahrada atd. Společenské prostředí je dáno lidmi ve škole - jednotlivci i skupinami. Patří sem především žáci, učitelé, rodiče, vedení školy a provozní personál. Vliv však mají i zaměstnanci školské správy, školní inspekce, obecního zastupitelstva, kteří se o školu starají, dohlízejí na její chod a pomáhají jí. Z ekologické a společenské oblasti vyplývají tedy především objektivní data o škole. Ukazuje se její vnější obraz (např. její organizace - počet a velikost tříd, počet žáků), kvalita a kompetence osob (např. věk a vzdělání učitelů, charakteristiky vedení školy). Sociální dimenze se vztahuje na způsob komunikace a kooperace mezi jednotlivci i skupinami. Svým chováním a vztahy se na ní podílejí například učitelé, žáci, rodiče, ředitel, školní inspektoři. Interakce jsou velmi pestré a časté jak uvnitř skupin (mezi žáky, učiteli apod.), tak k nim dochází mezi skupinami (mezi učiteli a vedením, učiteli a rodiči, žáky a učiteli atd.). Kulturu školy lze spatřovat v uplatňování tradic, určité hodnotové orientace, vizi (Obdržálek, 1998, s.

324) a ve veřejném mínění. K tomu se řadí také poznávací a hodnotící přístupy, odborné kompetence a symboly, které ve škole existují, převládají nebo se požadují.

Každé prostředí školy se nějak specificky projevuje. Jeho různé projevy bývají vnímány, prožívány, popisovány, hodnoceny a definovány žáky, učiteli, rodiči, školními inspektory nebo další veřejností, kteří ve svých sděleních již podávají informace o školním klimatu. Je vhodné ale počítat s tím, že jednotlivci mohou charakterizovat prostředí odlišně. Například vykřikování žáků při vyučování může pro někoho znamenat spontaneitu, pracovní nadšení, aktivitu, jiný člověk již může hovořit o nekázní, malé autoritě učitele, neuspořádaném vyučování. Nebo další příklad: Učitelé vnímají určité prostředí školy jako prostor, ve kterém je možný svobodný rozvoj osobnosti. Podle jejich názoru se zde setkávají s vysokou angažovaností učitelů, nepatrným stresem. Vzájemné vztahy mezi učiteli a ředitelem mají prý dobrou úroveň. Rovněž vztahy mezi učiteli a žáky hodnotí velmi pozitivně. Žáci a rodiče ovšem považují tyto vztahy spíše za negativní. Stejně označují i vztahy mezi žáky. Navíc žáci hovoří o velkém strachu ze školy. Toto školní klima je obecně posuzováno rodiči jako spíše negativní, učiteli naopak jako spíše pozitivní (Oswald, aj., 1989).

Z toho vyplývá, že při zjišťování školního klimatu by se měly zohledňovat názory různých skupin respondentů např. učitelů, žáků, rodičů, vedení školy, provozních zaměstnanců, školních inspektorů. Jen tak se můžeme dočkat objektivních zjištění, která nejsou sama o sobě vždy zaručená. V jednotlivých výpovědích někdy dochází ke stylizaci, objevuje se tendence k extrémním hodnotám a "Haló efekt". Důvody, které vedou žáky, učitele i ředitele ke zkreslování celkové situace ve škole mohou být různé (snaha pomstít se učitelům, obavy ze sankcí při zjištění reality apod.).

Školní klima nikdy nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý jev. Délkou trvání se odlišuje od situačně podmíněné atmosféry. Je patrné, že se musí posuzovat komplexně. Vždy by mělo být nazíráno jako celek a ne jako pouhá suma částí. Představuje totiž veškeré klima školy. Jeho součástí jsou např.: klima učitelského sboru, jednotlivá klimata tříd a vyučování, organizační, komunikační a sociální klima. Každopádně se ale dá empiricky zkoumat. Nejedná se tedy o pouhé pocity, i když na vnímání a prožívání je zde kladen velký důraz. Otázky o spokojenosti ve škole jsou poměrně časté.

Výzkum školního klimatu se může realizovat kvalitativní i kvantitativní cestou. Využívají se zúčastněná a nezúčastněná pozorování školního prostředí, rozhovory o dění ve škole, analyzují se epizody a výroky. Mnohem více se ještě uplatňují různé dotazníky a posuzovací škály včetně sociometrických technik. Tyto metody se však nepoužívají ojedinelé. Doporučuje se jejich kombinování, protože to zvyšuje objektivizaci. I když je zatím výzkum školního klimatu záležitostí především výzkumníků, do budoucna by bylo žádoucí seznámit s ním ve větší míře také učitele a ředitele škol. Může jim totiž přiblížit život ve škole, její činnost, působení a význam, přivést je k evaluaci jejich funkcí. Výzkumem školního klimatu mohou zjistit nejen jaké klima ve škole je a na co může mít vliv, ale také jaké prostředí se na něm podílí.

Vyjdeme z toho, že každá škola má své specifické klima. V určitých rysech si ovšem mohou být jednotlivé školy klimaticky velmi podobné. To umožňuje rozlišovat typy školního klimatu. Některé typy, které se třídí podle různých hledisek, můžeme nalézt v odborné literatuře (Oswald, aj., 1989). Například se zde rozlišuje funkčně orientovaný, distanční a osobnostně orientovaný typ školního klimatu.

Funkčně orientovaný klimatický typ je charakteristický špatnými vztahy mezi učiteli a žáky (nepatrná osobní blízkost, malá tolerance, nízká sociální angažovanost a nedůvěra žáků k učitelům). Žáci si stěžují na nepatrnou možnost zapojit se do diskuse, na tvrdou disciplínu a tlak na výkon. Rovněž vykazují výrazně špatné třídní společenství s malou tolerancí mezi žáky, vysokým konkurenčním bojem a malou kohezí ve třídě. Objevuje se u nich průměrná nechuť ke škole, avšak větší strach ze školy. Vzájemný vztah mezi učiteli je však pozitivní. Učitelé se ale málo sociálně angažují a prožívají více stresu. Kontakt mezi učiteli a ředitelem je průměrný. Všeobecné posouzení klimatu rodiči a učiteli je negativní.

Distanční klimatický typ se projevuje negativními vztahy mezi učiteli a žáky (malá možnost žáků podílet se na spoluurčování aktivit, extrémně nízký disciplinární tlak, velké požadavky na výkon, nepatrná podpora žáků učiteli). Vztahy mezi spolužáky jsou ovšem na dobré úrovni. Tento klimatický typ je tedy charakteristický osobní distancí mezi učiteli a žáky při vysoké soudržnosti uvnitř třídy. U žáků se projevuje velká nechuť ke škole a k učení. Nemají ze školy vůbec radost. Zřetelná je nízká motivace. Do školy se však nebojí chodit. Vztah ředitel - učitelé a vzájemné vztahy mezi učiteli jsou hodnocené negativně. Učitelé jsou opět málo sociálně angažovaní a hodně trpí stresovými situacemi. Rodiče a učitelé hodnotí toto klima negativně.

Osobnostně orientovaný klimatický typ je velmi příznivý. Projevuje se zde tolerance k žákům, podpora a pomoc žákům, sociální angažovanost pro jejich individuální potřeby. Učitelé jen minimálně vyvolávají stresové situace. Pozitivně se hodnotí vztahy žáků k učitelům i vzájemné vztahy mezi žáky. Třídní společenství označují žáci jako nadprůměrně dobré. Pěkné jsou také vztahy mezi učiteli a učitelí a ředitelem. Požadavky na výkon se spojují s přesvědčením, že bez tlaku na výkon by docházelo k frustraci. Mladí lidé potřebují přece překonávat překážky a respektovat požadavky. Výkony žáků jsou zde potom vyšší. Objevuje se u nich sice strach ze školy, a také nechuť ke škole, ale jen na velmi nízké úrovni. Většinou prožívají žáci ve škole radost a zájem o učení s velmi vysokou motivací. Hodnocení žáků inklinuje k průměrným a nadprůměrným hodnotám. "Nedostatečná" se objevuje zřídka. V tomto klimatu vnímají učitelé možnost svobodného rozvoje. Jsou spokojeni se zaměstnáním, i když jsou na ně kladeny vysoké kvalitativní nároky. Rodiče a učitelé považují toto školní klima za pozitivní.

Osobnostně orientovaný klimatický typ se může stát vzorem hodným následování. Nejen ten ovšem můžeme považovat za žádoucí. O pozitivním klimatu se dá hovořit také na školách např. s edukativním cílovým zaměřením, s velkým zájmem o lidské kontakty i o pracovní úkoly, s demokratickým, životu blízkým způsobem vedení. Pro takové klima je většinou typické: vysoké osobní nasazení a autonomie pedagogů, spontánnost, flexibilita, emocionalita, samostatnost, svoboda při utváření života ve škole, orientace na rozvoj dítěte, profesionální a věcná jednání, individuální interakce, rozmanité způsoby chování, experimentování, tvořivost, časté inovace, otevřenost vůči veřejnosti.

Dá se říci, že na školách s příznivým klimatem se obvykle setkáme s ředitelem, který je empatický, má demokratický přístup k podřízeným, akceptuje je, toleruje a přijímá jejich rozhodnutí, identifikuje se s vlastním "já". Bývá hodnocený jako tzv. "opravdový" člověk. Dokáže se svobodně a nezávisle rozhodovat. Je aktivní a angažovaný. V prostředí školy, kde pracuje takový ředitel, vzrůstá sebedůvěra žáků a jejich sebevědomí. Snižuje se u nich nechuť ke škole. Většinou nedochází k přetěžování žáků ani učitelů. Velmi častá je zde spolupráce mezi všemi zúčastněnými. Učitelé jsou samostatní a méně direktivní. Lépe chápou pocity žáků a více je chválí. Vyvarují se posuzování a kontrol tam, kde to není nezbytně nutné. Snaží

se o působivé a účinné vyučování. Jak ředitel, tak učitelé bývají přesvědčeni o tom, že v procesu učení se sami také učí. Vycházejí z toho, že ke kontaktům dospívajících se světem, má škola co říci. Proto se zde vytvářejí rozmanité podněty pro učení, které se realizují také mimo školu. Ve spolupráci s rodiči se organizují různá setkání se zajímavými lidmi (umělci, experty v hospodářství a v politice). Hledají se nové metody a formy vyučování, ve kterých žije celé školní společenství. Využívá se problémové a projektové vyučování. Učitelé i žáci se často zabývají obsahem předmětů a otázkami smyslu učení atd. Důraz se klade na sociální učení. Žáci mohou zažít angažovanost, zodpovědnost a úspěch.

Je zřejmé, že charakteristiky pozitivního školního klimatu nejsou zcela vyčerpávající. Důležité však je, že uvádějí alespoň některé jeho znaky. Částečně se tak odpovídá na otázku, jaké by mělo pozitivní klima být. Přehled o rysech příznivého klimatu mohou ještě doplnit požadavky žáků, učitelů a rodičů na školní klima (Schaffer, nepublikované texty). Pozitivní školní klima by mělo podle žáků: umožňovat samostatné objevné učení se, podporovat rozvoj jejich osobností, klást požadavky úměrně individuálním schopnostem, dávat jim jistotu, že budou akceptováni, umožňovat zažít úspěch, zprostředkovat vědomí, že se k nim přistupuje spravedlivě, dávat jim možnost spoluvytvářet školu atd. Učitelé se domnívají, že škola s příznivým klimatem by měla být pracovištěm, kde učitel rád pracuje a může prožít pocit sounáležitosti s ostatními učiteli, úspěch v oboru, seberealizaci, samostatnost a svobodu v práci, uznání a spravedlivé hodnocení. Rodiče od pozitivního školního klimatu očekávají kompetentnost a vstřícnost učitelů, spravedlivé zacházení s dětmi, vhodnou motivaci k učení, individuální podporu každému dítěti, cílevědomou práci školy v kognitivní i emocionální oblasti. Takto žáci, učitelé a rodiče poukazují na skutečnosti, které jsou pro ně velmi důležité. Může být, že je dokonce postrádají. Proto na ně upozorňují.

Na některých školách skutečně dochází k velkým rozdílům mezi tím, jaké by si školní klima přáli a jaká je realita. Na druhé straně ovšem školy s pozitivním klimatem nejsou nic nemožného. Potvrzují to také výzkumy, ze kterých jsme vycházeli (Dreesmann, 1982, Fend, 1977, Oswald, aj., 1989, Bessoth, 1989 a, b, Grecmanová, 1996). Aurin (1990) považuje školy s příznivým klimatem za "majáky znamenitosti" a vyslovuje názor, že jsou pro ostatní školy příkladem, protože v nich mohou "zapalovat jiskry". Kéž je to také pro nás výzvou!

Vytvořit pozitivní školní klima jistě lze, avšak je k tomu vždy zapotřebí pracovat s prostředím školy. Jak jsem uvedli na začátku textu, klima je přece jevem závislým na objektivních a subjektivních faktorech prostředí. Takto se stává příznivé školní klima důsledkem, avšak počítat s ním musíme i jako s předpokladem chystaných změn.