

Inkluzivní vzdělávání

Márová, I. 2017. Faktory ovlivňující volbu střední školy u žáků se specifickými poruchami učení. Brno: MSD.

Společné, či také inkluzivní vzdělávání žáků, je součástí diskuzí o vývoji vzdělávacích systémů v mezinárodním měřítku a jako takové je již, v různém rozsahu, v řadě systémů, realizováno (Ballard, 1999; Corbett, 2001; Daniels & Garner, 2012; Loreman, Deppeler & Harvey, 2005; Warnock a Norwich, 2010).

Jak uvádí Dash (2006, s. 18), podstatou inkluzivního vzdělávání je, že je „každé dítě ve škole vítáno bez ohledu na postižení, etnický či sociální původ nebo sexuální orientaci“. Úspěšné třídy jsou takové, v nichž se studenti cítí podporováni ve studiu, jsou ochotni riskovat, cítí se motivováni stát se plnohodnotnými členy společnosti a jsou otevřeni novým možnostem (Sapon-Shevin, 2010). Třída se systematicky přizpůsobuje a mění v závislosti na individuálních potřebách všech dětí a zároveň diferenciaci potřeb považuje za nezbytnou (Michailakis, 2004).

Inkluzivní vzdělávání je v české odborné literatuře charakterizováno jako vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol (Bendová, 2015; Fischer, Škoda, Svoboda & Zilcher, 2014; Hájková & Strnadová, 2010) – tento pohled je však nedostačující (Corbett, 2001). Jeho podstatou je odlišný přístup k selhání dítěte. „Při neúspěchu jsou bariéry vyhledávány v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 105). Na školu, která je inkluzivní, jsou kladeny podstatně větší nároky spojené zejména s širokou heterogenitou složení jejich žáků. Dále jsou zahrnuty požadavky na přizpůsobení prostředí, pomůcek, využívání asistentů, externích odborníků a péče o duševní zdraví žáků a učitelů (Corbett, 2001; Hájková & Strnadová, 2010; Opatřilová, in Opatřilová & Vítková, 2012; Tannenbergerová, 2016).

Výhodou inkluzivního vzdělávání je jeho flexibilita, individualizovaná výuka, důraz na učení, rovnost příležitostí a holistický přístup umožňující plánování aktivit na základě schopností dítěte. Sociální inkluze dítěte je tak plně spjata s jeho vzděláváním (Dash, 2006; Loreman, Deppeler & Harvey, 2005; Michailakis, 2004; Mitchell, 2005).

Inkluzivní vzdělávání vycházející z integrativních snah je dle Hájkové a Strnadové (2010), v současnosti realizováno v České republice minimálně ve dvou teoretických koncepcích. „V rámci první z nich jsou ke vzdělávání přiváděni nově žáci, kteří byli dříve z edukačního procesu v důsledku těžkého zdravotního postižení zcela vyloučeni. Druhá koncepce směřuje k tomu, že všechny děti z jedné územní oblasti navštěvují stejnou místní školu a jsou společně vzdělávány přiměřeně svým zájmům, schopnostem a nadání“ (Hájková & Strnadová, 2010 s. 7). Obdobně se pak v zahraniční literatuře můžeme setkat s termínem *mainstreaming*, který je paralelně používán s termínem inkluzivní vzdělávání (Friend & Bursuck, 1999; Hardman, Drew & Egan, 2005; Vaughn, Bos & Shay Schumm, 2003). Kontext těchto termínů je však odlišný. *Mainstreaming* označuje fyzické umístění žáka do běžné třídy, ovšem „... pouze, pokud je žák schopen

dosahovat očekávaných výsledků (přiměřených danému věku a třídě) s minimální asistencí“ (Friend & Bursuck, 1999, s. 3). Inkluze, potažmo inkluzivní vzdělávání, však reflektuje víru, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami by měli být integrováni v běžných třídách, bez ohledu na to, zda jsou schopni dosáhnout standardů běžných osnov (Corbett, 2001; Hardman, Drew & Egan, 2005; Heward, 2006; Vaughn, Bos & Shay Schumm, 2003). Jeho efektivita však, dle Sleebo (2011) vychází z hlubšího pochopení exkluze osob se zdravotním postižením a speciálního vzdělávání.

Dle výše uvedeného by tak inkluzivní vzdělávání mělo napomoci k vybudování inkluzivní společnosti, založené na sociální spravedlnosti, rovnosti a demokratických principech, neboť jako takové přesahuje hranice třídy či školy a reprezentuje přístup společnosti vůči potřebám jednotlivců (Ballard, 1999; Corbett, 2005; Daniels & Garner, 2012; Friend, 2005; Hardman, Drew & Egan, 2005; Loreman, Deppeler & Harvey, 2005).

Zdroje:

- Ballard, K. (1999). *Inclusive Education : International Voices on Disability and Justice*. Londýn : Falmer Press.
- Corbett, J. (2001). *Supporting Inclusive Education*. Londýn : RoutledgeFalmer
- Daniels, H., Garner, P. (2012). *Inclusive Education*. Abingdon: Routledge.
- Dash, M. (2005). *Education of Exceptional Children*. New Dehli: Atlantic.
- Dash, M. (2006). *Inclusive Education for Children with Special Needs*. New Delhi : Atlantic
- Fischer, S., Škoda, J., Svoboda, Z., & Zilcher, L. (2014). *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha: Triton
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (1999) *Including students with special needs. A practical guide for classroom teachers*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělání. Teorie a praxe*. Praha : Grada.
- Hardman, M. L., Drew, C. J. & Egan, M. W. (2005). *Human Exceptionality. School, Community, and Family*. Boston : Pearson.
- Loreman, T., Deppeler, J., & Hervej, D. (2005). *Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Londýn : RoutledgeFalmer.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. Velká Británie : David Fulton Publishers.
- Vaughn, A., Bos, C. S., & Shay Shumm, J. (2003). *Teaching Exceptional, Diverse, and At-Risk Students in the General Education Classroom*. Boston: Pearson