

STRATEGIE UČENÍ V INKLUZIVNÍ ŠKOLE

Hana Filová

Katedra primární pedagogiky PdF MU v Brně

Vstupní otázky:

- 1. Je český vzdělávací systém obecně připraven na realizaci a podporu inkluzivního vzdělávání?**
- 2. Jsou naši učitelé poskytnout podporu všem žákům, pro něž je inkluzivní vzdělávání přínosem?**
- 3. Jakých výukových strategií využívají učitelé škol k tomu, aby zajistili optimální podmínky pro učení všech žáků? Sledujeme především didaktické aspekty této problematiky.**

Teoretická východiska

1. H. M. Levin (1997, s. 390): *„inkluze by se neměla chápat jako jakýsi přídavek k tradiční škole. Musí se na ni pohlížet jako na pravé poslání, filozofii, pravé hodnoty, správnou praxi a činnost školy... Plná inkluze musí být pevně zasazena v samotných základech školy, jejího poslání, jejího kréda a její každodenní činnosti...“*

2. R. Feuerstein (cca 80. léta 20. st.): *„teorie strukturálně kognitivní modifikovatelnosti“* (prostřednictvím rozvíjení kognitivní funkce), která staví na optimistickém přesvědčení o přirozené lidské tendenci ke změně a schopnosti přizpůsobovat se prostředí (LEBEER 2006, s. 51).

Feuerstein: *„Limity učení nemohou být předem známé, ani dané. Všichni lidé se mohou měnit a zdokonalovat, když k tomu budou mít optimální podmínky“.*

☺ *Poukazuje na význam výběru a modifikaci výukových strategií pro rozvoj úspěšnosti učení každého žáka*

V jeho práci jsou zdůrazňovány především sociální a kulturní vlivy ve prospěch kognitivního rozvoje.

Inkluzivní vzdělávání

- Moderní koncepce školy pro 21. století přináší argumenty pro její realizaci, zejména v konceptu „**školy pro všechny**“.
 - **Filozofie koncepce IŠ** je založena na dokumentech, jako je Úmluva o právech dítěte a Listina lidských práv a svobod (a dalších); evropské tendence
 - Technicky je její podstatou **vzdělávací individualizace a diferenciacce** jako dvě stránky téhož jevu a v reálu vycházejí ze dvou individualizačních principů:
 - **principu zvládnutého učení** (Mastery Learning) a
 - **principu kontinuálního pokroku v učení.**
- Ty také zajišťují efektivitu individualizované výuky.

Základní východisko filozofie inkluzivní školy:

= chápání **třídy jako heterogenního společenství, v němž má každý jeho člen vlastní potřeby a právo na jejich uspokojování** a současně schopnost přijmout odlišnost a jedinečnost každého žáka a vnímat je jako obohacení, jako výzvu k růstu všech zúčastněných.

Nezbytnou podmínkou fungování inkluzivní školy je proto **vzdělávací individualizace a diferenciacce**; zajišťuje, aby se všichni žáci optimálně učili a dosáhli svého maxima přes své odlišnosti.

Vzdělávací individualizace a diferenciaci: terminologické vymezení

- **Individualizace** výuky je v Pedagogickém slovníku (Průcha a kol. 2009, s. 101) definována jako „*způsob diferenciaci výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciaci vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků*“. Lze tedy říci, že individualizace je extrémní diferenciaci, při níž se počítá se specifičností každého žáka a spočívá v úpravě optimálních podmínek pro jeho učení a rozvoj.
- **Diferencovaná výuka** je v tomto kontextu chápána jako členění žáků při školním vzdělávání do skupin podle jejich vnitřního potenciálu, výkonové úrovně, specifických potřeb apod., přičemž cílem tohoto opatření je opět *vytvořit vhodné podmínky* přiměřené předpokladům, zvláštnostem schopnostem, perspektivní orientaci, zájmům apod. žáků.

Východisko individualizace a diferenciaci: **diagnostická činnost učitele ve třídě**

Přístup k individualizaci a diferenciaci ve výuce:

- Obsahové hledisko (*rozsah a hloubka obsahu a s tím souvisící cíle*)
- Časové hledisko (*poskytnutí různě dlouhého času k učení podle možností dětí – Mastery Learning*)
- Metodické hledisko (*výběr optimálních učebních strategií – metod, forem, prostředků a podmínek*)
- Organizační hledisko (*konkrétní způsoby diferencované výuky v rámci třídy, ale také možnosti vnější diferenciaci; týmové vedení výuky více učiteli nebo týmové vyučování s pomocí asistentů*).

Jakou roli hrají vzdělávací a učební strategie v úspěšnosti inkluze?

Didaktická východiska:

- **Výukové strategie** obecně můžeme vymezit jako sofistikované kombinace metod, forem, prostředků a podmínek, které učitel volí tak, aby spolu s žáky co nejefektivněji dosáhl výukového cíle.
- RVP ZV zdůrazňuje ve svých cílech především rozvíjení kompetence k učení u žáků primární školy
- Nehledě k tomu je třeba akceptovat obecnou zkušenost, že tradiční pojetí vzdělávání orientované na výsledek (faktické informace) nevybaví děti pro život tak dobře, jako vzdělávání orientované na proces (rozvíjení žádoucích učebních schopností a návyků) (Lebeer, 2006, s. 25).
- Technologicky jde ve výuce o uplatňování vzdělávací individualizace a diferenciaci. Neoddělitelnou součástí diferenciačních strategií jsou nejen otázky **proč** a **co** dělat, ale také **jak**; přitom však nejde ani tolik o prováděcí techniky, jako o klíčové principy.

Ainscow a Booth (2007) uvádějí mezi vybranými kritérii „ukazatelů inkluze“ organizace výuky v oblasti „Rozvíjení inkluzivní praxe“ tyto indikátory (Hájková; Strnadová, 2010, s. 95):

- výuka je plánována tak, aby z ní profitovali všichni žáci**
- v hodinách se podporuje zapojení všech žáků**
- v hodinách se rozvíjí porozumění odlišnostem**
- žáci jsou aktivně zapojeni do vlastního procesu učení**
- žáci při učení vzájemně spolupracují**
- hodnocení přispívá k dobrým výsledkům všech žáků**
- kázeň je založena na uvědomělosti a vzájemné ohleduplnosti**
- učitelé provádějí plánování, výuku a hodnocení kooperativně**
- asistenti pedagoga podporují učení a zapojení všech žáků**
- domácí úkoly přispívají k učení všech žáků...**

V praxi se však setkáváme i s tím, že současné strategie a programy často nevyhovují dostatečně potřebám dětí a mládeže, které jsou ohroženy odsunutím na okraj společnosti či vyloučením z ní.

Dříve se snaha omezovala na specializované programy, zařízení a speciální pedagogy a nežádoucím důsledkem takové dobře míněné diferenciací bylo často ještě výraznější vyloučení.

Domníváme se, že **problematiku inkluzivní výuky** je třeba analyzovat nikoli ze speciálně pedagogického hlediska, tj. s orientací na děti se speciálními potřebami, ale spíše z **pohledu didakticko - výchovného**, orientovaného na výkon učitele, který pracuje se **všemi dětmi**, které se výuky účastní tak, aby byly optimálně uspokojeny jejich individuální vzdělávací potřeby.

Učitel v inkluzivní škole – nevyčleňující přístup jako osobní postoj

- *individualita a specifické předpoklady jsou „vítané“ charakteristiky jednotlivých dětí, kterých učitel využívá k prosperitě celé třídy.*

Specifika pedagogické práce:

- vysoká míra individualizace výuky, diferenciací úkolů,
- důraz na vnitřní motivaci žáků,
- podpora spolupráce a pomoci mezi dětmi,
- důraz na autentické učení, činnostní charakter výuky,
- osobní přístup k jednotlivcům a podpora vzájemnosti, prosociálnost ve třídě.

1. Plánování výuky – práce s kurikulem

Učitel promýšlí na základě pečlivé **diagnostiky potřeb a možností jednotlivých žáků** vzdělávací cíle a provádí operační analýzu učiva, zaměřenou na úkolové situace, v nichž se bude odehrávat výuka.

Náročnost cílů i učebních úloh přizpůsobuje v rámci třídy jednotlivým typům žáků, promýšlí skupinovou práci s ohledem na cíle výuky a zapojení jednotlivých žáků do skupin (homogenita – heterogenita skupin s ohledem na účel, který má skupinová práce splnit).

2. Realizace výuky:

a) Podmínky výuky (klima, komunikace): učitel

- vystupuje vstřícně
- vyzařuje z něj klid, pohoda
- implementuje v řádu života třídy pravidla chování
- je důsledný v požadavcích
- průběžně poskytuje zpětnou vazbu
- projevuje osobní přístup k jednotlivcům - oslovuje jménem
- klade důraz na kultivovanou komunikaci

b) Diagnostická činnost

- zajímá se o názory žáků
- ptá se na postupy uvažování (Jak to víš? Kde jsi to slyšel? Co si o tom myslíš? Proč si to myslíš? ...)
- pracuje s dětskými prekoncepty
- využívá rozmanitosti předpokladů jednotlivých žáků
- průběžně hodnotí nekonkurenčně, pojmenovává úspěšné i neúspěšné výkony – poskytuje objektivní zpětnou vazbu
- vede žáky k sebepoznání, sebereflexi, sebehodnocení

c) Motivace a motivační činnosti

- podporuje sebedůvěru žáků
- orientuje žáky na cíle hodiny, jasně vymezuje cíle
- vytváří rozmanité učební situace
- uvádí věci do souvislostí
- využívá příklady blízké životu dětí
- pozitivně stimuluje k lepšímu výkonu

d) Organizace a organizační činnosti

- realizuje individuální přístup k žákům
- poskytuje dostatek času na dokončení úkolu
- diferencuje požadavky podle možností dětí
- propojuje vyučování s domácí přípravou žáků
- využívá operačních cvičení různého typu
- dává dětem na výběr rozmanité úkoly
- výuka má spád a dynamiku – nevznikají prostoje, nuda
- ve výuce střídá činnosti
- poskytuje prostor pro aktivitu a vyjádření všem žákům
- podporuje spolupráci (kooperativní učení), využívá smysluplně skupinovou výuku (nezneužívá pohyb žáků po třídě)
- nikoho nevyčleňuje

e) Metody a formy - nabídka učebních úloh, aktivit

- orientuje se na podstatné věci (klíčové/základní učivo) – vyžaduje jejich zvládnutí všemi žáky
- nabízí rozmanité zdroje poznatků
- používá rozmanité pomůcky, umožňující diferenciaci ve vyučování
- nabízí soubory různě náročných úkolů a zadání, dává dětem volbu (v hodině i domácí přípravě) a diagnosticky toho využívá
- klade dobré otázky
- vybízí k vyžívání rozmanitých názorů, hypotéz
- zaměřuje se na popisy myšlenkových postupů a výkonů
- orientuje se na rozvoj poznávacích dovedností
- přizpůsobuje metodické vedení hodiny dětem
- učí je dělat správně zápisy do sešitu
- orientuje děti na základní myšlenky, vede je k rozlišení podstaty problému
- požaduje zdůvodňování
- zdůrazňuje věcné kontexty v učivu, váže je na reálné zkušenosti žáků
- v metodách preferuje autentické učení, zkoumání, bádání
- využívá kooperativních činností žáků, zdůrazňuje význam vzájemné pomoci a zodpovědnosti
- reaguje adekvátně na pasivitu dětí při práci ve skupině

f) Poskytování zpětné vazby (hodnocení)

- hodnotí „nekonkurenčně“
- hodnotí systematicky ve vztahu k předem sděleným cílům
- pracuje s hodnotícími kritérii, která jsou dětem známá
- podněcuje děti pro dosahování osobního maxima
- klade důraz na pozitivní výkony – podněcuje pochvalou
- pozitivně pracuje s chybou (nekritizuje celou osobnost žáka)
- vede děti k sebehodnocení

Výzkum inkluzivity vybraných škol (2012)

Položili jsme si tyto výzkumné otázky:

- Akceptují učitelé ve výuce rozmanité možnosti a zkušenosti žáků? (*položky 1-3*)
- Přizpůsobují tomu nabídku strategií – metod, forem a prostředků? (*položka 4*)
- Jsou při hodinách jasně pojmenovávány cíle, kterých mají žáci dosáhnout; jsou individualizovány (rychlost, výkon, obsah)? (*položka 6*)
- Jsou žáci motivováni a vedeni k prozkoumávání názorů a pohledů druhých, mohou spolupracovat s žáky, kteří jsou od nich rozdílní? (*položka 5*)
- Mají žáci možnost využívat rozmanité zdroje poznatků a prezentovat je podle svých možností a předpokladů? (*položky 7 a 8*)
- Mají žáci možnost ovlivnit svoje učení prostřednictvím konzultací s učiteli (asistenty) a sdělit jim svoje potřeby v tomto ohledu? (*položka 9*)
- Umožňují způsoby hodnocení ve výuce žákům registrovat jejich osobní pokrok a rozvíjet jejich schopnost sebehodnocení? (*položky 10-11*)
- Využívají učitelé diferencovaných domácích úkolů pro individuální osobní pokrok žáků? (*položka 12*)
- Jsou vytvářeny příležitosti pro vzájemné učení a podporu žáků různé výkonové úrovně (vč. věkové v málotřídních školách?) (*položka 13*)

Tab. 1.: Souhrn výsledků

Položka Škola	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	Body školy
Brn. škola 1	2	2	0	2	4	0	1	3	0	3	2	N	0	19
Brn. škola 2	4	2	0	4	3	0	1	3	0	3	1	N	0	21
Brn. škola 3	2	5	4	5	3	0	2	3	0	3	1	N	0	28
Brn. škola 4	4	5	4	6	5	0	4	5	4	6	1	N	0	44
Ven. škola 1	6	5	6	7	4	0	6	3	7	7	7	N	4	62
Ven. škola 2	6	3	5	6	3	0	2	6	4	7	6	N	N	48
Ven. škola 3	4	4	4	4	2	0	1	4	2	3	3	N	3	30
Průměr položky	4,0	3,7	3,3	4,7	3,4	0	2,4	3,9	2,4	4,5	3,0	N	1,0	

Závěr:

- V našem výběru škol a učitelů až na nepatrné výjimky byli začleněni zkušení, erudovaní učitelé, zainteresovaní v rámci ŠVP svých škol na inkluzivních přístupech a praktikách ve vzdělávání dětí mladšího školního věku, jakkoli je tato praxe náročná.
- Výsledky ukázaly na celkem výrazný úspěch málotřídních škol; je však třeba konstatovat, že učitelé těchto škol byli svým způsobem ve výhodě, protože inkluzivní výuka je jejich každodenní prací, a proto jejich školy vycházejí z hodnocení poněkud lépe. Ale i velké městské školy prokázaly v rámci svých organizačních možností slušné nasazení v oblasti vzdělávací inkluze a na základě zjištěných výsledků máme důvod věřit, že inkluzivní škola v českých podmínkách je řešitelný problém.
- I proto, že filozofie vzdělávací inkluze se postupně dostává do kurikula přípravného vzdělávání budoucích učitelů 1. stupně ZŠ na PdF a noví absolventi, přicházející do praxe, k ní snad mají pozitivní postoj.

Závěry:

Na základě výsledků našeho pozorování vybraných vyučovacích hodin jsme dospěli k závěru, že filozofie vzdělávací inkluze v oblasti rozvíjení kompetence žáků k učení se v praxi našich učitelů promítá především do toho, že

Silná místa:

- učitelé poměrně úspěšně přizpůsobují nabídku strategií – metod, forem a prostředků rozmanitým možnostem zkušenostem žáků (4,7);
- velmi uspokojivě akceptují ve výuce rozmanité možnosti a zkušenosti žáků (individualizace a diferenciací) (3,7);
- svými hodnotícími strategiemi většinou umožňují žákům registrovat jejich osobní pokrok a rozvíjet jejich schopnost sebehodnocení (3,8).

Slabá místa:

- nejslabším místem byla u našeho souboru práce s diferencovanými domácími úkoly, která nebyla vidět v žádné hodině, a
- velmi nízká podpora žáků různé výkonové (příp. věkové) úrovně pro **vzájemné** učení, která nebyla využita ani v málotřídních školách.

Děkuji za pozornost a přeji Vám hodně úspěchů
ve Vaší náročné práci 😊

Literatura:

- BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními potřebami II*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-170-6
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3070-7
- HAVEL, J.; FILOVÁ, H. Vzdělávací inkluze v primární škole očima učitelů. In HAVEL, J.; FILOVÁ, H. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010, s. 39-51. ISBN 978-80-7315-202-4
- KASÍKOVÁ, H.; DITTRICH, P.; VALENTA, J. Individualizace a diferenciacce ve škole. In VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007, s.153-164. ISBN 978-80-247-1734-0
- LANIADO, N. *Jak od malička rozvíjet inteligenci dětí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-870-8
- LEBEER, J. (ed.) *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4
- LEVIN, H. Přirozená činnost: Plná inkluze ve školách s intenzivním učebním programem (Accelerated Schools). In LIPSKY, D. K.; GARTNER, A. (eds.) *Inclusion and School Reform: Transforming America s Classrooms..* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1997, s. 389 - 400.
- PRŮCHA, J; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 101. ISBN 978-80-7367-647-6
- VÁŇOVÁ, M. *Příprava učitelů ve vybraných evropských zemích*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. ISBN 80-2110-244-6
- WATKINS, A. (ed.) *Assesment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Praktice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, 2007.
- 34-0