EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Název projektu	Rozvoj vzdělávání na Slezské univerzitě v Opavě
Registrační číslo projektu	CZ.02.2.69/0.0./0.0/16_015/0002400

Inkluzivní pedagogika

Distanční studijní text

Miroslava Bartoňová, Marie Vítková

Opava 2019

SLEZSKÁ UNIVERZITA
FAKULTA VEŘEJNÝCH POLITIK V OPAVĚ

Recenzovali:
prof. PhDr. Evžen Řehulka, CSc.
doc. PhDr. Jarmila Pipeková, Ph.D.

© prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D., prof. PhDr. Marie Vítková, CSc., 2019
© Fakulta veřejných politik v Opavě, Slezská univerzita v Opavě, 2019

ISBN 978-80-7510-334-5

Obor: Pedagogika, Speciální pedagogika.

Klíčová slova: Inkluze, inkluzivní pedagogika, inkluzivní škola, inkluzivní vyučování, inkluzivní vzdělávání, inkluzivní didaktika, inkluzivní třída, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, diagnostika, intervence, základní škola, poradenské služby.

Anotace: Ve studijní opoře je věnovaná pozornost výkladu pojmů inkluze, inkluzivní pedagogika, vývoj inkluzivní školy, index inkluze, kurikulum, inkluzivní vyučování, inkluzivní třída,
a to se zřetelem na přístupy v České republice a v zahraničí. Další otázkou je současná vzdělávací politika v České republice s vysvětlením antidiskriminačního zákona, rozbor Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na léta 2019-2020 a návazného legislativního rámce pro společné vzdělávání. V novele školského zákona je vysvětlen pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrná opatření včetně individuálního vzdělávacího plánu a pozice asistenta pedagoga.
Samostatně je zpracovaná problematika základního vzdělávání v inkluzivní škole se zaměřením na analýzu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) z pohledu průběžných legislativních změn a rozbor pedagogicko-psychologických poradenských služeb, ke kterým patří školská poradenská zařízení a školní poradenská pracoviště se zřetelem na pozici školního speciálního pedagoga a školního psychologa.
Diagnostika hraje v inkluzivní didaktice důležité postavení. Je pojednáno o efektivitě učení v heterogenní třídě, strategiích učení, kritériích dobrého vyučování s odkazem na podpůrné programy – podpora kooperativního učení (skupinové aktivity) a podpora diferencovaných učebních aktivit (individualizované učení). Je charakterizován přístup učitele k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) s využitím principu diferenciace a individualizace v edukačním procesu v prostředí inkluze.

Autor: **prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.**
prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

Obsah

ÚVODEM 10
RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY 11
1 INKLUZE, INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKA, PODPŮRNÁ OPATŘENÍ 12
1.1 Vzdělávací politika České republiky 13
1.1.1 Úmluva o právech osob se zdravotním postižením 13
1.1.2 Antidiskriminační zákon 14
1.1.3 Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020 14
1.2 Inkluze a inkluzivní pedagogika 16
1.2.1 Inkluzivní vzdělávací nabídky 17
1.2.2 Vývoj inkluzivní školy 17
1.2.3 Index inkluze 18
1.2.4 Kurikulum 18
1.3 Srovnání přístupů k inkluzi v českém školství se současnými trendy v zahraničí 20
1.3.1 Švédsko 20
1.3.2 Velká Británie 21
1.3.3 Německo 22
1.4 Inkluzivní vzdělávání v současné školské legislativě 22
1.5 Podpůrná opatření – členění na stupně 24
1.5.1 Individuální vzdělávací plán 25
1.5.2 Stupně podpůrných opatření 26
1.5.2.1 Charakteristika jednotlivých stupňů podpůrných opatření 27
1.6 Funkce asistenta pedagoga v inkluzivním vyučování 29
1.6.1 Práce asistenta pedagoga s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami 31
1.6.2 Práce asistenta pedagoga s ostatními žáky ve třídě 31
1.6.3 Spolupráce asistenta pedagoga s třídním učitelem 32
1.7 Význam podpůrných opatření v inkluzivní škole 32
1.7.1 Postižení – podle mezinárodní klasifikace ICF 33
1.8 Koncept individuálního doprovodu učení a vývoje v Baden-Württembergu 34
1.8.1 Dokumentace 36
1.8.2 Speciálně-pedagogická diagnostika 37

1.8.3 Individuální vzdělávací nabídky 37
1.8.4 Stanovení a popis výkonů 38
1.9 Využití ICF v kantonu Curych ve Švýcarsku v přístupu k žákům s potřebou podpůrných opatření 38
1.9.1 Kritéria realizace navýšený podpůrných opatření 39
1.9.2 Navýšená podpůrná opatření místo speciální školy 40
1.9.3 Výklad standardizovaného postupu v rámci víceúrovňového modelu 41
2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, INKLUZIVNÍ VUČOVÁNÍ, PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADENSKÉ SLUŽBY 45
2.1 Inkluzivní vzdělávání a inkluzivní vyučování 46
2.1.1 Inkluzivní vyučování 47
2.1.2 Inkluzivní didaktika 48
2.1.3 Heterogenita ve třídě 50
2.2 Rizikové a ochranné faktory ve škole 51
2.2.1 Psychická pohoda jako téma interakce v inkluzivní škole 51
2.2.2 Připravenost žáka k vynaloženi úsilí ve škole 53
2.2.3 Psychické zdraví a zátěž – nutnost preventivních opatření ve škole 53
2.2.4 Rizikové faktory ve škole 53
2.2.5 Ochranné faktory ve škole 54
2.2.6 Psychické zdraví a inkluze – strategie k vývoji školy 55
2.3 Podpůrné plánování v kontextu vyučování, popory, diagnostiky a evaluace 56
2.3.1 Podpůrný plán jako možnost realizace individuální podpory 56
2.3.2 Podpůrná opatření ve vyučování 57
2.4 Základní vzdělávání v ČR 58
2.5 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 61
2.5.1 Etapy vzdělávání 62
2.5.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 62
2.5.3 Evaluace kurikulárních dokumentů se zřetelem ke společnému vzdělávání žáků 63
2.5.4 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) – úpravy v roce 2016-2017 64
2.6 Týmová práce učitele, speciálního pedagoga a asistenta pedagoga 65
2.6.1 Učitel jako odborník pro vyučování a učení 66
2.6.2 Učitel má také výchovné poslání 66

2.6.3 Učitel jako poradce pro výběr vzdělávacích a profesních cest 67
2.6.4 Speciální pedagog je odborník pro speciálně pedagogickou podporu 67
2.6.5 Speciální pedagogové využívají didaktický materiál s jasným cílem podpory 67
2.6.6 Speciální pedagogové jako experti pro výchovu a poradenské služby 68
2.6.7 Úkoly asistenta pedagoga 70
2.7 Přehled pedagogicko-psychologických služeb 70
2.8 Školská poradenská zařízení 71
2.8.1 Pedagogicko-psychologické poradny 73
2.8.2 Speciálně pedagogická centra 73
2.9 Školní poradenská pracoviště 75
3 DIAGNOSTIKA A INTERVENCE, DIAGNOSTIKA UČENÍ, EFEKTIVNÍ VYUČOVÁNÍ, INKLUZIVNÍ TŘÍDA 79
3.1 Vývoj přístupů k diagnostickým postupům u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami 80
3.1.1 Společenskovědní nebo interakční modely 80
3.1.2 Strukturovaná nebo kvalitativní diagnostika 81
3.2 Diagnostika učení 82
3.2.1 Diagnostika procesu učení a situace žáka 83
3.3 Koncept včasné intervence u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ... 85
3.3.1 Otázky diagnostiky a plánování intervence 87
3.3.2 Hodnocení výkonů žáků 88
3.3.3 Identifikace bariér v učení 90
3.4 Průběh diagnostického procesu ve škole 91
3.5 Efektivní učení 94
3.5.1 Vnímání heterogenity 95
3.6 Vzdělávání v metodách jako základní strategie 97
3.6.1 Podněty z výzkumu učení 98
3.7 Proces učení se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ... 100
3.7.1 Proces učení 101
3.7.2 Sociální kompetence jako vzdělávací cíl 103
3.8 Vedení inkluzivní třídy 104
3.8.1 Porozumění problémům chování ve třídě 106
3.8.2 Upoutávání pozornosti nebo snaha naplnit emocionální potřeby 107

3.8.3 Prevence kázeňských problémů ve třídě – příklad dobré praxe 107
3.8.4 Rozvoj třídních pravidel a postupů 108
3.9 Strategie pro zapojení žáků do vyučování 109
3.9.1 Podpora zájmu žáků 110
3.9.2 Strukturované kooperativní učení 111
3.9.3 Techniky vedení k eliminaci rušivého chování ve třídě 112
3.9.4 Sebekontrola 113
3.9.5 Trénink sociálních dovedností 114
4 STRATEGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V INKLUZIVNÍM VYUČOVÁNÍ 118
4.1 Faktory úspěšného učení v inkluzivním vyučování 119
4.1.1 Předpoklady k učení 122
4.1.2 Teoretický rámec konceptu jednání k individuální podpoře učení 123
4.2 Diferencované a individualizované vyučování 126
4.2.1 Heterogenní třída 126
4.2.2 Poznat a akceptovat rozdíly žáků 127
4.2.3 Diferencované a individualizované vyučovaní 127
4.2.4 Možnosti uplatnění diferencovaného vyučování 130
4.3 Role učitele v inkluzivní třídě 131
4.3.1 Jak se naučit vést diferencovanou třídu? 132
4.3.2 Základní instrukce pro diferenciaci 134
4.4 Specifika procesu hodnocení 137
4.5 Assessment a podpůrná diagnostika 139
4.5.1 Jaké jsou hlavní znaky assesmentu v inkluzívním vzdělávání? 140
4.5.2 Funkce hodnocení 140
4.5.3 Hodnocení počátečních znalostí žáků 141
4.5.4 Slovní hodnocení 143
4.6 Sebehodnocení žáka 143
4.6.1 Výhody sebehodnocení 144
4.6.2 Formativní učební strategie – hodnocení ve dvojicích 145
4.7 Kooperativní učení 146
4.7.1 K pojmu kooperativní učení 147
4.7.2 Podmínky úspěšného kooperativního učení 147
4.7.3 Psychologické modely jako základ teorie autořízeného učení 150

4.7.4 Model automanagmentu 150
4.7.5 Model autořízení při učení 150
4.7.6 Emoce a vědění 152
4.7.7 Sociální kompetence 153
4.7.8 Sociální učení ve škole 153
4.7.9 Stanovení pravidel 154
4.7.10 Mezioborové kompetence podporované vyučováním 155
4.8 Autoregulované učení 156
4.8.1 K roli učitele při autoregulovaném učení 157
4.9 Otevřené učení 159
4.9.1 Plánování inkluzívního vyučování 160
LITERATURA 163
SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY 176

ÚVODEM

V rámci projektu Rozvoj vzdělávání na Slezské univerzitě v Opavě (CZ.02.2.69/0.0./0.0/16_015/0002400) byla zpracována studijní opora k předmětu Inkluzivní pedagogika autorkami prof. PaeDr. Miroslavou Bartoňovou, Ph.D. a prof. PhDr. Marií Vítkovou, CSc., která je určená studentům bakalářského studijního programu Speciální pedagogika.

Studijní opora obsahuje 4 kapitoly, každá kapitola obsahuje 9 subkapitol, včetně klíčových slov, anotace, kontrolních otázek k danému tématu a korespondenční úkol ke zpracování. V příloze k textu jsou přiložené vybrané powerpointové prezentace.

V první kapitole **Inkluze, inkluzivní pedagogika, podpůrná opatření** je uveden výklad pojmů, jako je inkluze, inkluzivní pedagogika, vývoj inkluzivní školy, index inkluze, kurikulum, vzdělávací politika, a to se zřetelem na přístupy v České republice a v zahraničí.

Ve druhé kapitole **Inkluzivní vzdělávání, inkluzivní vyučování, pedagogicko-psychologické poradenské služby** jsou definované pojmy, jako je inkluzivní vzdělávání, inkluzivní vyučování, pedagogicko-psychologické poradenské služby. Pozornost je věnovaná základnímu vzdělávání v inkluzivní škole se zaměřením na analýzu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV).

Ve třetí kapitole **Diagnostika a intervence, diagnostika učení, efektivní vyučování, inkluzivní třída** jsou vysvětleny různé typy diagnostiky – speciálněpedagogická, personální, pedagogicko-psychologická, strukturovaná nebo kvalitativní diagnostika. Pozornost je věnovaná průběhu diagnostického procesu ve škole. V kapitole je dále pojednáno o efektivitě učení v heterogenní třídě, strategiích učení, kritériích dobrého vyučování.

Ve čtvrté kapitole **Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vyučování** je analyzované vyučování v heterogenní třídě**.** Pozornost je zaměřená na individuální podporu žáka se SVP a na přístup učitele s využitím principu diferenciace a individualizace v edukačním procesu v prostředí inkluze.

Prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

Prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

V Opavě 20. ledna 2019

RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY

Obsah studijní opory Inkluzivní pedagogika je členěný do čtyř kapitol a je ve shodě s akreditací daného kurzu.

První kapitola obsahuje téma inkluze, inkluzivní pedagogika a podpůrná opatření. Pozornost je zaměřená na výklad vzdělávací politiky u nás a v zahraničí, legislativní rámec inkluzivního vzdělávání v ČR a realizaci podpůrných opatření pro žáky v inkluzivní škole na příkladu Německa.

Druhá kapitola je zaměřená na problematiku inkluzivního vzdělávání, inkluzivního vyučování a pedagogicko-poradenské služby. V kapitole jsou vysvětleny uvedené pojmy, které jsou dále rozvedeny. Charakterizováno je základní vzdělávání v ČR, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, a to v souladu se současnou legislativou. Dále je uvedena přehled pedagogicko-psychologických služeb se zaměřením na školská poradenská zařízení a školní poradenská pracoviště.

Třetí kapitola obsahuje téma inkluzivní didaktika, diagnostika a intervence, inkluzivní třída. Pozornost je věnována problematice diagnostiky, efektivnímu učení a učebním strategiím v inkluzivní třídě.

Ve čtvrté kapitole jsou podrobně rozebrány používané strategie při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o diferencované a individualizované vyučování, strategie hodnocen v inkluzivní třídě a využívání kooperativního, autoregulovaného a otevřeného učení.

1 INKLUZE, INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKA, PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY I

V kapitole je věnovaná pozornost výkladu pojmů inkluze, inkluzivní pedagogika, vývoj inkluzivní školy, index inkluze, kurikulum, ICF (mezinárodní klasifikace funkčních schopností, postižení a zdraví), a to se zřetelem na přístupy v České republice a v zahraničí. Další otázkou je současná vzdělávací politika v České republice s vysvětlením antidiskriminačního zákona, rozbor Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na léta 2019-2020 a návazného legislativního rámce pro společné vzdělávání. V novele školského zákona je vysvětlen pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrná opatření včetně individuálního vzdělávacího plánu a pozice asistenta pedagoga.

CÍLE KAPITOLY I

Konkrétní výčet schopností, dovedností, kompetencí, které by měl student po prostudování kapitoly ovládat nebo dosáhnout, zvyšuje jistotu studenta při samostudiu.[1] Uvádějte výčtem:

- Popište vzdělávací politiku u nás a v zahraničí
- Vysvětlete pojmy: inkluze, inkluzivní pedagogika
- Objasněte pojem Index inkluze a uveďte, odkud pochází
- Uveďte školský legislativní rámec týkající se inkluzivního vzdělávání
- Charakterizujte podpůrná opatření
- Navrhněte individuální vzdělávací plán pro konkrétního žáka se SVP
- Srovnejte přístup ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami u nás a v zahraničí
- Uveďte konkrétní příklad

[1] Studen může sám sebe hodnotit, zda vyjmenované cíle splňuje, zda dosáhl kompetencí atp.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Inkluze, inkluzivní pedagogika, inkluzivní škola, školská legislativa, společné vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), podpůrná opatření, individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga, ICF.

1.1 Vzdělávací politika České republiky

V kapitole je věnovaná pozornost výkladu pojmů inkluze, inkluzivní pedagogika, vývoj inkluzivní školy, index inkluze, kurikulum, vzdělávací politika, školská legislativa, ICF (mezinárodní klasifikace funkčních schopností, postižení a zdraví), a to se zřetelem na přístupy v České republice a v zahraničí.

Problematika inkluze a inkluzivní vzdělávání je v současné době předmětem řady odborných i laických diskuzí u nás i v zahraničí. Na jedné straně stojí velká část společnosti, kterou tvoří zastánci a propagátoři inkluzivního vzdělávání a na druhé straně je dosti velká skupina odpůrců a skeptiků, kteří se staví negativně k této problematice.

Cíle vzdělávací politiky schválila vláda ČR na svém zasedání v r. 1999 a na jejím základě vznikl *Národní program rozvoje v České republice Bílá kniha* (2001). Česká *Bílá kniha* byla pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu (Bartoňová, Vítková in Lechta, 2016).

1.1.1 ÚMLUVA O PRÁVECH OSOB SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM

Téma inkluze pojednává o tématu, které je známé, a nabývá na významu článkem 26 UN konvence, Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, schválená Valným shromážděním OSN v prosinci 2006, která navazuje na sedm již existujících OSN o lidských právech a svobodách osob se zdravotním postižením, nezakládá však žádná nová práva, ale vyžaduje jejich důsledné plnění. Za důležité pokládá Úmluva zajištění přístupu osob k fyzickému, ekonomickému, sociálnímu a kulturnímu prostředí, ke vzdělávání, k rehabilitaci, k informacím a ke komunikaci. Úmluva je založena na principu rovnosti, jejím cílem je chránit a zajistit rovný přístup k právům a svobodám pro osoby se zdravotním postižením

a zajistit respektování jejich důležitosti (Bartoňová, Vítková, et al. 2013, s. 34). Realizace ale také její prosazení je v různých zemích rozdílná.

1.1.2 ANTIDISKRIMINAČNÍ ZÁKON

V ČR byl v září 2009 ratifikován zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů – antidiskriminační zákon.

K významnému kroku směrem k podpoření inkluze v ČR patří ratifikace *Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením* Českou republikou v září 2009 (zákon č. 198/2009 Sb. o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů – antidiskriminační zákon), schválený Valným shromážděním OSN v prosinci 2006.

1.1.3 AKČNÍ PLÁN INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA OBDOBÍ 2019-2020

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období let 2016-2018, který se promítá do současné školské legislativy, vychází z priorit stanovených ve *Strategii vzdělávací politiky ČR* do r. 2020 podrobněji definovaných opatření v *Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR* na období 2015-2020.

V současné době je zpracován Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020 (APIV), který obsahuje tři strategické cesty: 1. *Informace a komunikace*, 2. *Škola, pedagog a každý žák,* 3. *Mezioborová spolupráce.*

V APIV pro období 2019-2020 se mj. uvádí, že pro rozvoj potenciálu každého žáka je třeba nejen podpora žáků v jejich individuální vzdělávací cestě, ale i podpora jejich otevřenosti a pozitivních postojů k druhým. Aby pedagogičtí pracovníci byli dobrými průvodci žáků v rozvoji jejich potenciálu, je třeba, aby sami byli otevření odlišnosti a uměli vhodně individualizovat výuku.

Specifické cíle vedou k podpoře pedagogických pracovníků pro rozvoj kompetencí nezbytných pro naplnění principů inkluzivního vzdělávání. Získávat pedagogy pro inkluzi je velmi významné. Je třeba více komunikovat, s pedagogickými pracovníky, ptát se, co si myslí, co potřebují, znát, jaké podmínky pro vzdělávání je nejlépe nastavit. Současně je

zřejmé z dosavadních výzkumů a praxe, že postoje pedagogů k inkluzi nesouvisí jen s mediálním obrazem a negativní kampaní, ale i s jejich celkovým přetížením, absencí metodické podpory a pociťované neznalosti problematiky.

Jedním z úkolů je také zlepšit personální podmínky na školách – podpořit možnosti získávání školních speciálních pedagogů, školních psychologů a asistentů pedagoga, posílit spolupráci učitelů a asistentů pedagoga ve třídě a podpořit vzdělávání pedagogických pracovníků škol a pracovníků školských poradenských zařízení (ŠPZ) v oblastech zaměřených na porozumění podpůrných opatření a jejich zavedení do praxe. Jedním z dalších úkolů je podpořit vzdělávání pedagogických pracovníků, školních psychologů a školních speciálních pedagogů v běžných školách hlavního vzdělávacího proudu.

Prostřednictvím dalšího vzdělávání je nezbytné zvýšit kompetence pedagogických pracovníků zejména v oblasti diagnostiky, individualizace vzdělávání, výuky heterogenních kolektivů, formativního hodnocení a hodnocení výstupů v kontextu individualizovaných cílů vzdělávání. Je třeba posilovat kompetence pracovníků školního poradenského pracoviště (školní psycholog, školní speciální pedagog) v oblasti práce s jednotlivými skupinami žáků s potřebou podpůrných opatření a v oblasti metodické podpory učitelů. Je třeba posilovat kompetence školního poradenského pracoviště (ŠPP) zaměřeného na realizaci a vyhodnocování efektivity podpůrných opatření, posilování jejich kompetencí v oblasti volby a realizace intervenčních aktivit odpovídajících speciálním vzdělávacím potřebám žáků (reedukačních, stimulačních, facilitačních, relaxačních) a metodické podpory učitelů v této oblasti, posilování kompetencí pracovníků ŠPP zaměřené na prevenci rizikového chování a metodickou podporu učitelů, realizovat aktivity profesního rozvoje založené na supervizních a intervizních setkáních pracovníků ŠPP (zejména školních psychologů, školních speciálních pedagogů).

Důležitým úkolem je zabezpečit kvalitu poradenských služeb poskytovaných školám. Školy využívají komplexní systém poradenských služeb, a to v rámci školy i školských poradenských zařízení. Pro efektivní využití poradenských služeb ve škole je vhodné nastavit spolupráci jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště. Cílovou skupinou jsou pracovníci ŠPP, tj. pedagogičtí pracovníci a školní psychologové. Fungování školských poradenských zařízení aktuálně rámují doporučení, zatím není přijata žádná závazná norma a standard kvality. NÚV v současné době aktivně pracuje v rámci projektu KIPR (Kvalita-inkluze-poradenství-rozvoj) na zpracování standardu školských poradenských zařízení, jehož výstupem bude zavedení a ověření jednotných pravidel poradenských

služeb (personálního, diagnostického a procesuálního charakteru). Výstupem má být vytvoření obecného, personálního, materiálního, diagnostického, intervenčního a procedurálního standardu sítě školních poradenských zařízení.

Vedle role školských poradenských zařízení je třeba vytvořit společnou metodickou instrukci pro spolupráci škol a OSPOD (orgány sociálně-právní ochrany dětí) – role, odpovědnost, procesy, průsečíky spolupráce. S tímto souvisí i očekávaná nutnost úpravy standardů kvality pro OSPOD a přesnější definice potřeb škol a školských zařízení.

Nově formulovaným úkolem je vznik a podpora činnosti meziresortního výboru pro společné vzdělávání. Jelikož implementace společného vzdělávání, co by standard kvalitního vzdělávání pro každého žáka při zapojení všech relevantních aktérů, přesahuje dosah samotného MŠMT, je třeba ustanovit mezioborový výkonný výbor pro řízení a strategii společného vzdělávání. Nově vzniklý poradní orgán vlády by sdružoval zástupce kompetentních resortů (MŠMT, MPSV, MZd), pedagogických fakult, profesních pedagogických asociací a dalších expertů z řad odborné veřejnosti. Optimálním výstupem implementace efektivní meziresortní a mezioborové spolupráce v oblasti společného vzdělávání by mělo být integrální zapojení škol do sítě služeb na lokální úrovni, tedy dostupných spolupracujících odborných služeb speciálně-pedagogického, zdravotnického a psychosociálního charakteru.

1.2 Inkluze a inkluzivní pedagogika

Inkluze se dá chápat jako stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je tedy normální být jiný a takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje.

> Prohlášení ze Salamanky definuje inkluzivní školu jako školu, která musí zajistit různorodé potřeby svých studentů, 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. Kontinuitě speciálních potřeb, s kterými se lze setkat na každé škole, by měla odpovídat kontinuita podpory a služeb (UNESCO 1994, Kratochvílová, 2013).

Jedním z nejdůležitějších principů inkluze a inkluzivního prostředí (školy) je poznání, že všechny děti mají nějaké dary nebo nadání, které mohou být přínosem pro ostatní a jejich odlišnost obohacuje učení a vyučování. Autoři dále uvádí, že inkluze je cíl i metoda, jejíž

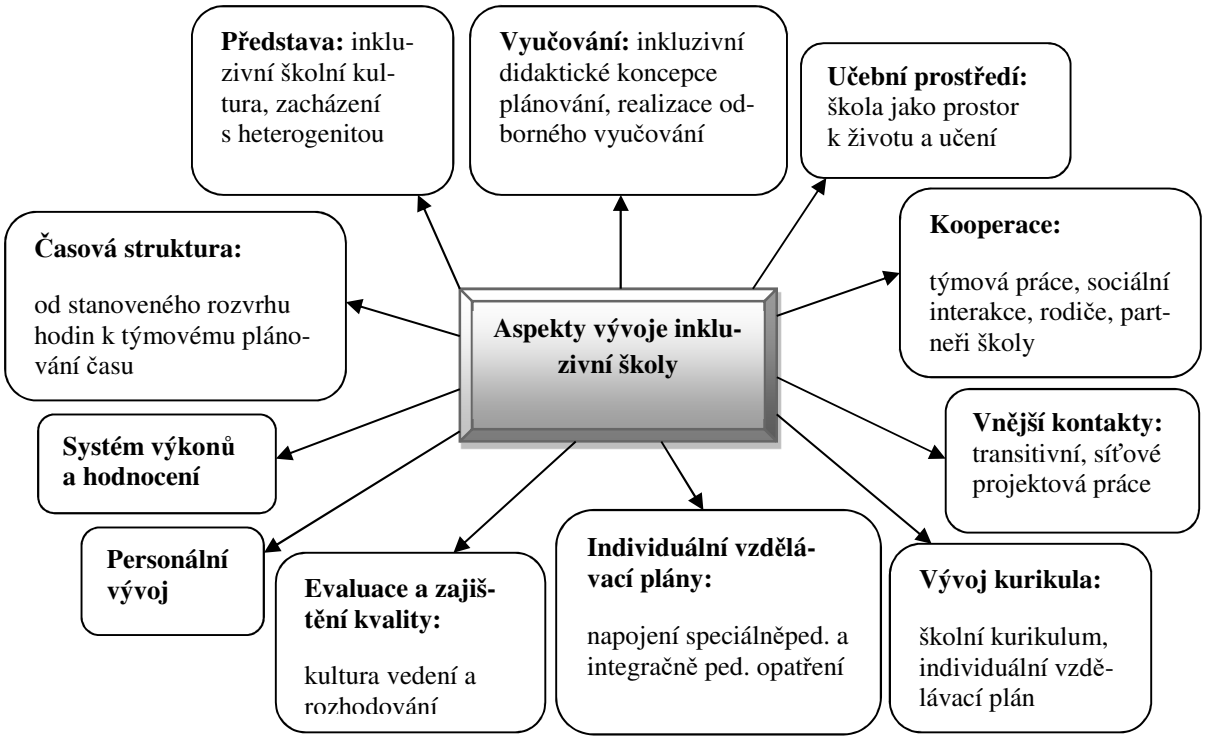
pomocí vytvářejí učitelé ve třídě společenství, které si váží spolužáků s postižením a pomáhá jim, aby se cítili jistě a aby věděli, že ostatní přijímají je samé i jejich projevy. Součástí této filozofie je i přesvědčení, že každý člověk získává tím, když se naučí lépe rozumět druhým a vážit si jich.

1.2.1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVACÍ NABÍDKY

Inkluzivní vzdělávací nabídky jako systém mají sloužit pro všechny, kteří se společně vzdělávají, a mají být poskytnuty všem. Žáci v inkluzivní škole vstupují do intenzivních a trvalých sociálních kontaktů. Inkluzivní školy vyvíjejí inkluzivní vzdělávací programy ve smyslu samostaného školního programu, popř. školního profilu, ve kterém zaručují, že přijmou všechny žáky příslušné městské části – včetně žáků s migračním pozadím nebo se speciálně vzdělávacími potřebami. Zatímco v integrativním vzdělávacím systému se mění žáci se speciálními vzělávacími potřebami v důsledku analýzy a poznání individuálních vzdělávacích potřeb a jejich naplnění, tak v inkluzivních vzdělávacích systémech se mění školy hlavního vzdělávacího proudu tak, aby odpovídaly potřebám, zájmům a schopnostem všech žáků (Wilhelm, Eggertsdóttir, Gretar, 2006). Inkluzivní vzdělávací systém znamená trvalý proces změn pro školu hlavního vzdělávacího proudu. Jestliže heterogenita v inkluzivních školách je žádaná vědomě, pak je třeba zaměřit se na změny ve vyučovacím procesu a v organizaci školy (Bartoňová, Vítková, 2013).

1.2.2 VÝVOJ INKLUZIVNÍ ŠKOLY

Vývoj vyučování a školy, tak jak je chápána škola jako učící organizace, je vztažený k místu a času (Wilhelm, 2009). V učící se organizaci se stávají aktéři účastníky, takže rodiče, žáci a učitelé se podílejí na společném způsobu vývoje inkluzivní školy, který se na konci prokáže jako zcela specifický a jedinečný (obr. 1).



Obr. 1: Aspekty vývoje inkluzivní školy (zdroj Wilhelm, 2009)

Vzrůstající diferenciace a individualizace ve škole hlavního vzdělávacího proudu podporuje vznik a rozvoj inkluzivní didaktiky v inkluzivním prostředí školy. Týmová práce, orientace na žáka, otevřené vyučování a alternativní formy hodnocení se stávají součástí inkluzivně pojatého vyučování (Bartoňová, Vítková, et al. 2007, 2013).

1.2.3 INDEX INKLUZE

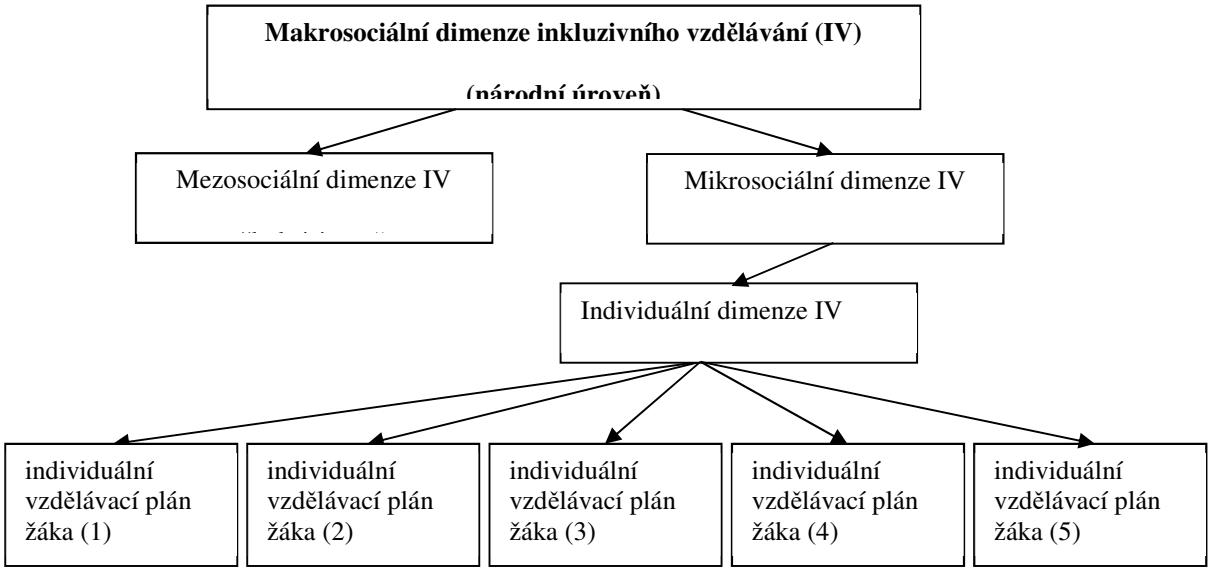
Jeden z faktorů, který lze využít pro účely sledování inkluze ve škole, je *Index inkluze* (Index of Inclusion). Ve Velké Británii byl Index inkluze vyvinut jako druh praktického návodu k podpoře inkluzivní praxe na školách. Tím je současně umožněno, aby všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (Special educational Needs, SEN) se efektivně vzdělávali v běžných školách. *Index inkluze* zdůrazňuje, že všichni žáci mají jak speciální, tak individuální vzdělávací potřeby a heterogenita žáků ve třídě je třeba považovat za normální (srov. Ainscow, 2007).

1.2.4 KURIKULUM

Inkluzivní škola vykazuje na všech úrovních plánování svoje inkluzivní postoje, uznání žáka jako individua. V rámci analytického pojetí speciální pedagogiky ve vztahu k inklu-

zivnímu vzdělávání se rozlišuje makrosociální (mezinárodní a národní úroveň), mezosociální (školní úroveň) a mikrosociální (úroveň třídy) dimenze inkluzivního vzdělávání. Nedílnou součástí inkluzívního vzdělávání je jeho individuální dimenze (osobnostní úroveň, individuální vzdělávací plán žáka).

Jako kurikulum se zde rozumí řízení a vize školy, jak si stanovil učitelský sbor pro vyučování v příslušné škole (srov. Kratochvílová, Havel, Filová, 2009, 2011, Havel, Filová, 2010). Může se to týkat obsahu učiva, učebních pomůcek, používaných metod, ale také vzdělávacích cílů, jejichž pomocí mají být dosaženy učební cíle. Třídní plán je základem pro individuální vzdělávací plán jednotlivých žáků.



Obr. 2: Roviny plánování inkluzivního vzdělávání

Proces sestavení individuálního vzdělávacího plánu popisuje M. Wilhelm (2009, s. 25) v těchto krocích:

- vytvořit předpoklady (jaké jsou postoje učitelů k vytvoření individuálních vzdělávacích plánů?)
- vytvořit pracovní skupinu (kdo musí být v týmu, aby bylo možné realizovat IVP?)
- podpořit výměnu informací (mají být použity všechny informace, které se vztahují k žákovi)
- realizovat analýzu potřeb žáka (co potřebuje žák se speciálními vzdělávacími potřebami, aby se mohl učit s intaktními spolužáky v jedné třídě)
- vypracovat zadání úkolů (jak musí znít úkoly, aby s nimi mohl pracovat i žák se SVP?)
- nastavit priority (o jaký učební cíl budeme u žáka se SVP usilovat jako o první?)

- rozhodnout se pro prioritu (čím začít?)
- sestavit plán realizace (jak lze dosáhnout cíle krok za krokem?)
- prosadit evaluaci (dosáhli jsme stanoveného cíle?)
- ocenit pokroky (co znamená dosažení cíle pro žáka?)

Východiskem je inkluzivní škola (Wilhelm, Bintinger, Eichelberger, 2002), která sjednocuje interkulturní a integrativní pedagogiku a zastává myšlenku demokratického soužití a rovnosti šancí. Způsob zacházení s diverzitou žáků považuje M. Ainscow (2007) za stimul pro učitele, jak učit kreativně. Tento proces je spojen s novými problémy ve škole, které je třeba řešit, na úrovni vedení školy pomocí vhodných opatření. Různě se řeší role rodičů při podpoře ve vyučování. Jedná se o to, že je třeba využít zvláštního bohatství, kterým disponují rodiče, a to znalostmi o svém dítěti. Učitelé společně s rodiči mohou vyvinout taková konkrétní opatření, která povedou ke zlepšení využívání učebních aktivit ve prospěch žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a ke změně sociálního chování.

1.3 Srovnání přístupů k inkluzi v českém školství se současnými trendy v zahraničí

V evropských zemích v současné době se koncept inkluze nachází na různém stupni vývoje. Ve vztahu k podpůrné nabídce pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme rozeznávat řadu různých cest vývoje v Evropě. Výzkumné šetření realizované Evropskou agenturou pro rozvoj speciálního vzdělávání (2003) umožnilo rozčlenit země ve vztahu k inkluzi do tří skupin. K zemím, které patří mezi přední země na cestě k inkluzi, se řadí Švédsko, Itálie, Finsko, USA a Velká Británie. Tyto země sledují cíl, aby se všichni žáci vyučovali v jedné škole. Tento cíl se má realizovat pomocí široké nabídky speciálněpedagogické podpory a podpůrných služeb pro běžnou základní školu.

1.3.1 Švédsko

V roce 1995 byl vydán školský zákon, od roku 1982 platí zákon o zdraví a zdravotnických službách, zákon o sociálním zabezpečení, službách a asistenci pro postižené. Pomoc postiženým je zakotvena ve švédském sociálním systému (Wohlfahrtssystem). L. Aselmeier (2008, 142 an.) popisuje základní myšlenku systému, která přiznává v demokratické společnosti stejné šance svým členům.

Vzdělávací politika se zřetelem na inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami řadí Švédsko k zemím s *one-track-approach.* Ve Švédsku se požadavek na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami uskutečňuje tím, že se na škole zaměstnávají kromě učitelů také speciální pedagogové a asistenti pedagoga. Ve školském zákoně a v učebním plánu je stanovena zvláštní odpovědnost školy za to, aby zajistila žákům přiměřenou pomoc a podporu. To platí pro zcela rozdílné podpůrné formy, které obsahují mimo jiné i různé technické pomůcky (Josefsson, 2002, 24 an.).

1.3.2 VELKÁ BRITÁNIE

Jako milník na cestě k inkluzi ve Velké Británii lze spatřovat *Zákon proti diskriminaci osob s postižením* (Disability Discrimantion Act, DDA, 1995), který byl novelizován zákonem o speciálních vzdělávacích potřebách (2001), a který sleduje cíl umožnit a podporovat rovnost lidí s postižením. Zákon byl dále revidován a doplněn dvěma důležitými vyhláškami: Equality Act (2006) a Equality Bill (2009). Jeden z faktorů, který lze využít pro účely sledování inkluze ve škole, je *Index inkluze* (Index of Inclusion). Ve Velké Británii byl Index inkluze vyvinut jako druh praktického návodu k podpoře inkluzivní praxe na školách. Tím je současně umožněno, aby všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (Special educational Needs, SEN) se efektivně vzdělávali v běžných školách. *Index inkluze* zdůrazňuje, že všichni žáci mají jak speciální, tak individuální vzdělávací potřeby a heterogenita žáků ve třídě je třeba považovat za normální.

Potřeby každého jednotlivého žáka jsou prvořadé, a proto ve školách ve Velké Británii jsou ještě k dispozici speciální podpůrné nabídky. Velká Británie je se zřetelem na vzdělávací politiku zemí s kombinovaným systémem. Země s takovým přístupem, *multi-track-approach,* má vyvinuté různé přístupy k inkluzi. Nabízí široký výběr různých služeb uvnitř dvou systémů - běžné školy a speciální školy. Vedle těchto dvou systémů nabízejí ještě různou speciálněpedagogickou podporu.

Velkou Británii lze považovat za zástupce kombinovaného systému (multi-track-approach). Uvnitř dvou systémů školy hlavního vzdělávacího proudu a speciální školy se dále nabízí široký výběr různých služeb. Potřeby jednotlivých žáků jsou prvořadé, a proto ve školách jsou ještě k dispozici speciální podpůrné nabídky. Jeden z faktorů, který lze využít pro účely sledování inkluze ve škole, je *Index inkluze* (Both, Ainscow, 2002).

1.3.3 NĚMECKO

V mezinárodním srovnání jsou patrná různá východiska, a to ve vzdělávací politice týkající se školního vzdělávání, od rozsáhle pojaté inkluze až po zřetelné oddělení běžného a speciálněpedagogického systému, a to i v definicích a kategoriích speciálněpedagogické podpory, a z toho plynoucího počtu žáků s danou potřebou. Německo, co se týče vzdělávací politiky, patří k zemím s přístupem - two- *track-approach* - podobně jako Česká republika, přičemž aktuální vzdělávací politika směřuje k přístupu - *multi-track-approach* - jako výše uvedená Velká Británie. V současné době stále ještě existují dva oddělené školské systémy a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se vzdělávají zpravidla ve speciálních školách (Jennessen, a kol. 2010).

Co se týče vzdělávací politiky, patří Německo, podobně jako Česká republika, k zemím s přístupem two-*track-approach,* přičemž aktuální vzdělávací politika směřuje k přístupu *multi-track-approach,* jako výše uvedená Velká Británie. V současné době stále ještě existují dva oddělené školské systémy a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se mohou vzdělávat ve speciálních školách (Jennessen, a kol. 2010). Pro speciálněpedagogicko práci v Německu to konkrétně znamená, že uskutečňují didaktické vzdělávací nabídky v cíleně diferencovaném vyučování ve směru aktivity a spoluúčasti. Individuální vzdělávací nabídky jsou v podstatě zaměřeny na individuální normu. Sociální norma se nachází v pozadí, jako základní hodnota. Vedle dosažení ukončení vzdělání jde také o odstranění bariér k zajištění plynulého přechodu do pracovního procesu na trh práce.

1.4 Inkluzivní vzdělávání v současné školské legislativě

Vývoj pedagogiky a školství je jedním ze znaků rozvoje společnosti, který je měřítkem za všech sociálních, ekonomických a ideologických podmínek. V současné době je jedním z důležitých konceptů, který aspiruje na kvalitativní posun ve školství, zejména evropském, inkluzivní přístup k znevýhodněným žákům, žákům, kteří vyžadují speciální podporu. V naší republice je tato populační skupina obecně definována v Zákonu o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) /č. 561/2004 Sb.) jako děti, žáci a studenti se speciální mi vzdělávacími potřebami, tedy osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

Novela školského zákona č. 82/2015 Sb., ustanoveními uvedenými v § 16 - §19, vytvořila základní předpoklady pro naplňování principů inkluzivního vzdělávání ve vzdělávacím systému ČR.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) v návaznosti na schválenou novelu školského zákona (č. 82/2015 Sb.) a prioritní úkoly v roce 2015, systematicky a intenzivně zavádí inkluzivní vzdělávání, čímž nastoluje trend rovného přístupu ke vzdělávání všech žáků v rámci České republiky. Cílem procesu je nastavení pozitivních podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby při zabezpečení adekvátních podpůrných opatření bylo možno uskutečňovat vzdělávání většiny žáků v hlavním vzdělávacím proudu. K tomu, aby byly zajištěny rovné podmínky ve vzdělávání žáků s potřebou úprav v průběhu jejich vzdělávání, vytváří se a zajišťují se *podpůrná opatření,* která slouží k vyrovnávání vzdělávacích možností žáků a případných nerovností podmínek ve vzdělávání.

Novela školského zákona č. 82/2015 Sb., ustanoveními uvedenými v § 16 - § 19, vytvořila základní předpoklady pro naplňování principů inkluzivního vzdělávání ve vzdělávacím systému ČR. V novele školského zákona se upouští od kategorizace žáků (se sociálním nebo zdravotním znevýhodněním či zdravotním postižením). Mění se tak současný model horizontálního dělení žáků do kategorií na vertikální model posuzování míry/hloubky daného znevýhodnění a z něj vyplývající potřeby podpůrných opatření. Zavádí se pojem podpůrných opatření nezbytných pro zajištění maximálně dosažitelného plnohodnotného vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu pro všechny žáky. Dále se zavádí nově definovaný pojem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pojmem žák se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje podpůrná opatření. Podpůrná opatření mají být volena tak, aby odpovídala žákovu zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám. Základem je stanovení individuálních vzdělávacích cílů, na které navazuje identifikace vzdělávacích potřeb, doporučení a realizace podpůrných opatření (srov. Baslerová, Michalík, Monček a kol. 2014). S realizací podpůrných opatření na školách se začalo od 1. září 2016. hlavním společným znakem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je jejich různorodost, přičemž prožitek vlastní odlišnosti ovlivňuje osobnost žáka a je označován za náročnou životní situaci, kterou je potřeba v edukačním procesu analyzovat, sledovat a pracovat s ní. Vedle uspokojení potřeby kvalitní výuky, je třeba souběžně zajistit všem žákům odpovídající podmínky ke společnému vzdělávání, při čemž je brán zřetel na individuálnost každého žáka. Odpovědnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami spočívá v dovednosti, jakou je schopen sdělit a řešit svoje požadavky a potřeby, jaké úsilí

je připraven k naplnění cíle vynaložit, zda je schopen řídit svoje emoce (Ošlejšková, Vítková, 2015).

1.5 Podpůrná opatření – členění na stupně

V rámci obecně závazných právních předpisů v ČR se nově definují stupně podpůrných opatření a jim odpovídající prostředky speciálně-pedagogické podpory poskytované žákům v inkluzivním vzdělávání (novela školského zákona č. 82/2015 Sb.).

Podpůrnými opatřeními se rozumí využívání speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogických a psychologických služeb, souběžné působení dvou pedagogických pracovníků ve třídě, zajištění služeb asistenta pedagoga a poskytnutí individuální podpory při výuce (Bartoňová, Vítková, 2013).

Postupný přechod na systém podpůrných opatření používaných ve školách pro potřeby žáků cílové skupiny vyžaduje analýzu současného stavu s přihlédnutím na silné a slabé stránky nabízených podpůrných opatření. Podpůrná opatření by měla žákovi pomoci rozvinout jeho vzdělávací potenciál. Škola by měla vyvinout úsilí pro zajištění vybraných podpůrných opatření.

Plánovaná podpůrná opatření jsou zaměřená na poradenskou pomoc ve škole a školském poradenském zařízení, v úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně-pedagogické péče, včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky, úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, použití kompenzačních podmínek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga, využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící a poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

1.5.1 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) se vzdělávají od r. 1989, s významným akcentem od 1. ledna 2005 (školský zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů), ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského pracoviště povolit individuální vzdělávací plán (IVP) žákovi nebo studentovi, jedná-li se o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, o žáka mimořádně nadaného, ve středním vzdělávání, anebo vyšším odborném vzdělávání, i z jiných závažných důvodů.

Zpracování IVP vyplývá z §18 školského zákona (č. 561/2004 Sb.) a z prováděcí vyhlášky č. 147/2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. (§6), kde je deklarováno, že za tvorbu IVP žáka zodpovídá ředitel kmenové školy.

Práce na tvorbě IVP by měla být týmová, IVP se vypracovává v případě potřeby individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením či pro žáka speciální školy. Pracovníci SPC nebo PPP jsou odborníky, kteří pomáhají a konzultují při tvorbě plánu, tvoří jej třídní učitel za asistence rodičů a dalších odborníků včetně asistenta pedagoga. IVP vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření a vyjádření zákonného zástupce žáka. Je součástí dokumentace žáka.

IVP obsahuje:

- údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče;
- údaje o cíli vzdělávání žáka;
- vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka;
- seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek;
- návrh případného snížení počtu žáků ve třídě atd.

IVP se zpravidla vypracovává před nástupem žáka do školy, není uzavřeným dokumentem, může být podle potřeb během školního roku doplňován a upravován. S podobou IVP ředitel seznamuje rodiče žáka, který jej potvrdí svým podpisem. Dvakrát ročně sleduje školské poradenské zařízení plnění a dodržování postupů stanovených v IVP a poskytuje všem participujícím poradenskou podporu. Jako výstup z takovéhoto hodnocení by měla být sepsána zprava o výsledcích a postupech dítěte. Základem pro sestavení IVP je dobře stanovená speciálně-pedagogická diagnostika. Za zvláště významný aspekt při jeho sestavování je

nutné stanovit prognózu, která je založena na racionálním pochopení dítěte a jeho rodiny (Přinosilová, 2007).

Kromě výše jmenovaných obecných náležitostí by měl dále IVP obsahovat způsob úpravy prostředí, formu denního režimu (předměty, fotografie, piktogramy atd.), individuální metody a postupy výchovně vzdělávací intervence. Při sestavování IVP, sestavování úkolů a postupů je třeba stanovit priority, které jsou přesně individualizovány podle profilů dítěte, požadavků rodiny a potřeb školy. IVP je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka s důrazem na spolupráci rodiny, školy, poradenského pracoviště, protože tak lze dosáhnout výraznějšího zlepšení ve vývoji dítěte, žáka, studenta.

1.5.2 STUPNĚ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Podpůrná opatření jsou členěna do pěti stupňů podpory podle pedagogické, organizační a finanční náročnosti. Důvodem je nastavení dostatečného síta, které zajistí naplnění speciálních vzdělávacích potřeb každého žáka přesně podle hloubky jeho postižení (znevýhodnění). Pojetí podpůrných opatření odráží stav, druh a míru znevýhodnění, ale také zohledňuje kompletní vzdělávací situaci školy i žáka. Navazuje na mezinárodní klasifikační systém, standardy a národní normy. U žáků se zdravotním postižením vychází z pojetí diagnostiky stanovené katalogy posuzování míry speciálně-pedagogických potřeb u žáků se zdravotním postižením a respektuje jej (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. 2015; Michalík, Baslerová, Mouček a kol. 2014).

Základním příjemcem a uživatelem podpůrných opatření je žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich užití je v rukou pedagogických pracovníků. Závažnost příslušného postižení (znevýhodnění) vyžaduje různou intenzitu poskytovaných podpůrných opatření. Podpůrná opatření jsou členěná do pěti stupňů podpory. Důvodem je nastavení dostatečného síta, které zajistí naplnění speciálních vzdělávacích potřeb každého žáka přesně podle hloubky jeho postižení či znevýhodnění. Podle potřeb žáka lze kombinovat i opatření zařazená v různých stupních podpory, určující je ten stupeň podpory, který převažuje podle charakteru obtíží žáka. Vyšší stupeň podpory zahrnuje vždy stupně nižší. Pojetí podpůrných opatření odráží druh, stav a míru znevýhodnění, ale také zohledňuje celkovou vzdělávací situaci žáka a školy. Navazuje na mezinárodní klasifikační systém a národní normy a standardy. Jedním z důležitých aspektů poskytování podpůrných opatření je jejich včas-

nost. U žáků s tělesným, smyslovým nebo mentálním postižením jsou potřeby žáka většinou známy ještě před zahájením docházky do mateřské školy nebo před započetím školní docházky (Bartoňová, Vítková, 2015).

1.5.2.1 CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH STUPŇŮ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Cílem podpůrných opatření I. stupně je aplikace běžně dostupných forem a metod práce, které mohou při správné aplikaci působit preventivně proti zhoršování školní úspěšnosti žáka. Tento stupeň identifikují samotní pedagogové školy. Podpora spočívá např. v úpravě délky vyučovací jednotky, zasedacího pořádku ad. Doporučuje se používat metody a formy výuky respektující obecné didaktické zásady, využívání adekvátních výukových způsobů s důrazem na individuální přístup reflektující učební styly žáka a dále metod aktivního učení se zaměřením na prevenci únavy a podporu motivace. Při vzdělávání se využívá plán pedagogické podpory (PLPP). Podpůrná opatření v prvním stupni jsou finančně hrazena z běžného školního provozu, těmto žákům nenáleží navýšený normativ.

Cílem podpůrných opatření II. stupně je zařazování takových speciálně-pedagogických forem a metod práce, které je pedagog schopen realizovat bez větších dopadů na vzdělávání spolužáků ve třídě. Ideální je zapojení žáka do společné výuky s důrazem na individuální přístup. Opatření se již realizují na podkladě doporučení školského poradenského zařízení, které identifikuje potřebu podpůrných opatření ve druhém stupni. Jsou to např. úprava délky vyučovací jednotky a zasedacího pořádku, doba přímé práce, přestávky ad. V případě potřeby se žák vzdělává s podporou didaktických nebo speciálně-didaktických pomůcek, které však nejsou finančně náročné, obsah učiva odpovídá RVP ZV, přičemž některé výstupy mohou být redukovány a v tomto případě musí být vypracovaný individuální vzdělávací plán (IVP). Dále lze využívat rozšířených forem hodnocení, které reflektují požadavky individuálního přístupu k žákovi. Škole vzdělávající žáka v tomto stupni podpory náleží navýšení finančních prostředků.

Charakter potíží žáka ve III. stupni podpůrných opatření vyžaduje značné úpravy v průběhu a organizaci vzdělávání, které již závažněji zasahují do práce s třídou. Rozsah opatření zahrnuje především úpravy ve vzdělávacích postupech a podmínkách režimu školní práce a domácí přípravy. Opatření se realizují na podkladě doporučení školského poradenského zařízení. Speciálně-pedagogická a psychologická intervence je nutná, je poskytována školou v užší spolupráci se školským poradenským zařízením. Při vzdělávání je nutné využívat speciálních metod a forem práce, žák je vzděláván podle upraveného RVP, obsah učiva

může být redukován, plánované výstupy vzdělávání berou v úvahu možnosti žáků a vycházejí z jejich postižení. Při výuce jsou využívány kompenzační, didaktické a rehabilitační pomůcky, speciální učebnice. V odůvodněných případech lze snížit počet žáků ve třídě a využívat asistenta pedagoga. Škole vzdělávající žáka ve třetím stupni podpory náleží navýšení finančních prostředků.

Charakter potíží žáka ve IV. stupni podpůrných opatření vyžaduje výrazné úpravy v průběhu a organizaci vzdělávání. Opatření se realizují na podkladě doporučení školského poradenského zařízení a žák je vzděláván vždy s podporou individuálního vzdělávacího plánu. Speciálně-pedagogická intervence ve škole je většinou pravidelná a častější než v předchozích stupních podpory. Při vzdělávání je nezbytné využívat didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky finančně náročnější, speciální učebnice, ve většině případů je nezbytná i značnější úprava pracovního prostředí ve třídě. Výuka předmětů speciálně-pedagogické péče je zajišťována pedagogem s příslušnou kvalifikací, v odůvodněných případech se využívají taktéž terapeutické metody. U některých žáků se musí při podpoře komunikace využívat náhradní formy komunikace, obvykle je potřeba dalšího pedagogického pracovníka a případné snížení počtu žáků ve třídě. Škole vzdělávající žáka ve čtvrtém stupni podpory náleží navýšení finančních prostředků. Tato podpora umožňuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve skupině o 6-8 žácích.

Žáci v V. stupni podpůrných opatření vyžadují maximální míru podpory, tzn. přizpůsobení obsahu, organizace, forem a metod práce při vzdělávání, včetně respektování jejich možností a omezení při hodnocení výsledků vzdělávání. Obsah učiva je vždy upravován, popřípadě výrazně redukován. U žáků s mentálním postižením se zpravidla uplatňuje vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu zpracovaného dle RVP ZŠS. Při vzdělávání je nezbytné využívat speciální učebnice a další alternativní výukové materiály, speciální didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky, jež jsou již finančně náročnější. Vždy je nutná úprava prostředí, často se využívají speciální terapeutické metody práce, alternativní a augmentativní komunikace s využitím potřebných pomůcek. V tomto stupni se zařazuje další pedagogický pracovník. Z důvodu zdravotního stavu žáka a na doporučení lékaře lze využívat výuku v domácím prostředí, která je zajišťována pedagogy kmenové školy, případně pracovníkem speciálně pedagogického centra. Podpůrná opatření pátého stupně vycházejí vždy z doporučení školského poradenského zařízení, škole náleží navýšení finančních prostředků, které umožňují individuální vzdělávání žáka v rozsahu 6-8 hodin týdně nebo vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve skupině o 4-6 žácích (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. 2015).

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která přehled podpůrných opatření člení na tři části**. Část A** obsahuje výčet a účel podpůrných opatření, jejich členění do stupňů a u podpůrných opatření druhého až pátého stupně, s výjimkou kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, pravidla pro jejich použití školou a školským zařízením. Část B obsahuje výčet a účel kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, jejich členění do stupňů a pravidla pro jejich použití školou a školským zařízením včetně jejich normované finanční náročnosti. Část C obsahuje tabulku, podle níž je k číselné hodnotě doplňkového kódu „n“ přiřazen týdenní (roční) počet hodin poskytovaní podpůrného opatření (Vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha č. 1).

1.6 Funkce asistenta pedagoga v inkluzivním vyučování

Jednou z podmínek k naplnění významu asistenta pedagoga jako dalšího pedagogického pracovníka ve vyučovacím procesu je vymezení jeho **kompetencí**. Kompetence je definována jako schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat určité činnosti, řešit určité úkoly zejména v pracovních a jiných životních situacích (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Asistenti pedagoga, stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci, musí splňovat určité obecné požadavky, které uvádí § 3 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů. Patří mezi ně plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázaná znalost českého jazyka. Daný zákon v § 20 dále upravuje kvalifikační kompetence asistenta pedagoga.

Mezi základní kompetence asistenta pedagoga dle Uzlové (2010) patří: schopnost orientovat se v roli asistenta pedagoga (jeho odborný, sociální a pracovně-právní profil), schopnost orientovat se v systému a organizaci školy, schopnost orientovat se ve školských právních předpisech a vnitřních předpisech školy, spolupráce s pedagogem při výchovně-vzdělávací práci ve třídě, podpora žáků při zvládání požadavků školy, schopnost orientovat se v obecných zásadách pedagogické práce, schopnost orientovat se v systému spolupracujících institucí (školství, poradenství, sociální péče, zdravotní péče), schopnost cíleně pozorovat potřeby žáka, způsobilost reagovat na výchovně-vzdělávací problémy, spolupráce s ostatními pedagogy v souladu s podmínkami školní práce a schopnost ke smírčímu dojednávání v případě konfliktů či nedorozumění mezi školou, žákem, rodinou.

Asistent pedagoga se považuje za pedagogického pracovníka a jeho zodpovědnost za výchovu žáka je velká. Výchova probíhá především prostřednictvím osobního příkladu a stylu jeho života. Asistent pedagoga musí být člověk zodpovědný a důsledný, s velkou empatií k jinakosti, k odlišnostem, ke speciálním vzdělávacím potřebám svěřeného dítěte, žáka či studenta (Teplá, Felcmanová, 2016).

Kendíková (2017) považuje za nejdůležitější osobnostní předpoklad asistenta pedagoga kladný vztah k dětem, zejména žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.. Dalším klíčovým předpokladem je schopnost empatie. Díky možnosti získání určitých informací o žákovi a jeho rodině může asistent pedagoga chápat mnoho situací a stavů a být nápomocen je řešit. S tímto souvisí především jeho komunikativnost. Asistent pedagoga by měl být jakýmsi informačním mostem mezi žákem, jeho rodinou a školou a musí si umět vytvořit s nimi partnerský vztah založený na otevřenosti, trpělivosti a spolehlivosti.

Od asistenta pedagoga jsou očekávány potřebné výstupy, specifické pro tuto práci, které jsou prezentovány v jeho osobnostní vnitřní a vnější charakteristice. Vnitřní charakteristika je spojována s motivací a zájmem vykonávat tuto činnost, zatímco vnější s vhodným vystupováním a chováním založeného na spoluúčasti, komunikaci, interakci a druhu a míře pomoci žákům se speciálními vzdělávacími potřebami včetně spolupráce s rodiči, učiteli, speciálními pedagogy a dalšími odborníky. V osobnostní charakteristice asistenta pedagoga by měl být kladen důraz zejména: na nenásilné a přirozené chování, zaujetí pro svoji práci, schopnost spolupráce pod vedením učitele, schopnost týmové spolupráce, samostatnost, tvůrčí přístup, odbornost a organizační schopnosti (Kulštrunková, in Morávková Vejrochová, 2015).

Habr, Hájková a Vaníčková (2015) navíc mezi nejdůležitější vlastnosti asistenta pedagoga uvádějí vytrvalost, důslednost, duševní odolnost a celkovou citovou vyrovnanost, pečlivost, svědomitost, odpovědnost za svou práci, umění plánovat, schopnost srozumitelné písemné i ústní komunikace, rozhodnost, plné pracovní zaujetí, správně vyslovovat a udržovat temp řeči, zvládat alternativní formy komunikace neboli schopnost domluvit se jinak než slovy, schopnost jasně a srozumitelně sdělovat informace, pozitivní naladění za všech okolností aj.

1.6.1 PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA S ŽÁKEM SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Práce asistenta pedagoga s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami nemá jednoznačně stanovenou a omezenou formu, podléhá specifikům jednotlivých stupňů a typů škol a odvíjí se v závislosti na druhu speciálních potřeb žáka v závislosti na jeho zdravotním postižení. Základní činnosti se realizují v učebně v součinnosti s pedagogem. Důležitou formou podpory žáka s lehkým mentálním postižením, ev. se souběžným postižením více vadami je doučování, které může být realizováno v prostředí školy i mimo ni (Horáčková, 2015).

Asistent pedagoga získává během své práce užší vztah k žákovi se SVP, byť jeho pomoc často využívá i celá třída. Mezi možné formy podpory asistenta pedagoga v práci s tímto žákem jsou individuální práce s žákem při běžném vyučování ve třídě, skupinová práce s žáky v běžném vyučování ve třídě, individuální práce s žákem mimo třídu nebo skupinová práce s žáky mimo třídu. Základní rámec vztahu asistenta pedagoga a žáka se SVP může být následující: žák vždy bezpečně ví, kdo má v aktuální situaci ve třídě vedení, asistent pedagoga neduplikuje pokyny učitele, žák se bez nebo za pomoci asistenta pedagoga v co nejvyšší míře účastní společných aktivit se třídou, žák pracuje v co největší míře samostatně (v případě potřeby má možnost se obrátit o pomoc na asistenta pedagoga nebo ji odmítnout), asistent pedagoga vyvažuje aktivizaci a kompenzaci žáka, asistent pedagoga je nahraditelný jiným pedagogickým pracovníkem, asistent pedagoga udržuje potřebnou přiměřenou míru blízkosti k žákovi (Soudná, K. in Morávková Vejrochová, 2015).

1.6.2 PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA S OSTATNÍMI ŽÁKY VE TŘÍDĚ

Školní třída je vyvíjející se sociální organismus, který má svou dynamiku a pravidla fungování. Asistent pedagoga se s učitelem podílí na naplňování nejen vzdělávacích potřeb všech dětí ve třídě, ale i potřeb individuálně sociálně emočních. Výchozí pozicí k využití této možnosti je druhá dospělá osoba ve třídě, která je navíc nezatížená zodpovědností za výsledek vyučovacího procesu (Morávková Vejrochová, 2015).

Je velmi důležité, jak se asistent pedagoga při nástupu do třídy uvede. Zda a jak ho učitel všem žákům představí, jestli vědí, jak asistenta pedagoga oslovovat, s čím se na něj obracet apod. Od asistenta pedagoga se očekává, že se stane prostředníkem mezi začleněným žákem a ostatními žáky ve třídě a že mu pomůže s navázáním kontaktu s nimi. Záleží na schopnosti asistenta komunikovat (Uzlová, 2010). O přestávkách by měl být otevřený ke

sdílení zážitků žáků, v případě potřeby vytvářet a modelovat společné, zejména relaxační či herní situace, a reagovat na žádosti o dopomoc (Morávková Vejrochová, 2015).

1.6.3 SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA S TŘÍDNÍM UČITELEM

Týmová spolupráce asistenta pedagoga s třídním učitelem spočívá především ve vzájemném vymezení pracovních kompetencí, v informovanosti o každodenním chodu výuky, v konzultacích nad problémy žáka a jeho individuálního vzdělávacího plánu, hodnocení, klasifikaci apod. Dále se jedná o spolupráci ohledně režimu dozorů nad žáky a přípravě pracovních materiálů, učebnic a učebních pomůcek k výuce. Asistent pedagoga se s třídním učitelem domlouvá také na výzdobě třídy a jejího okolí. Jejich spolupráce dále spočívá v administrativní činnosti (opravování sešitů, písemné zadávání domácích úkolů, zápisy do žákovských knížek, portfolia, školní matriky aj.) a v účasti na pedagogických radách, třídních schůzkách a dalších akcích školy (výlety, školy v přírodě, lyžařské a plavecké kurzy aj.) (Teplá, Felcmanová, 2016).

1.7 Význam podpůrných opatření v inkluzivní škole

Inkluzívní vzdělávání znamená trvalý proces změn pro školu hlavního vzdělávacího proudu, a to jak v organizaci školy, tak v používání metod a didaktického konceptu, ve skladbě učitelského sboru, kdy speciální pedagogové a asistenti pedagoga vytvářejí jeden tým s kmenovými učiteli a stávají se .pevnou součástí školy. Ke změnám dochází v pregraduální a postgraduální přípravě učitelů.

Inkluzivní škola, ve které se učí žáci s postižením společně s intaktními spolužáky, by měla nabízet vyučování zaměřené tak, aby vyhovovalo různým sociálním, emocionálním a kognitivním schopnostem, potřebám a vývojovým možnostem žáků (Heimlich, Kahlert, 2012). Jak v obecné, tak v oborové didaktice existuje již delší dobu hodnocení kvality podle orientace na učební předpoklady žáků. Inkluzivně orientovaná škola, která chce úspěšně podporovat všechny žáky, však vytváří zcela jinou výchozí situaci. Nejen, že každý žák, ale také každá skupina je jiná.

K otázkám, které je třeba zodpovědět, patří:

- *Jakou podporu dostávají žáci ve škole a mimo školu?*
- *Kdo se umí ostatním přizpůsobit dobře a kdo jen s obtížemi?*

- *Který žák potřebuje mimořádnou podporu?*
- *Která forma kooperace je ve třídě možná?*
- *Jak dalece jsou vyvinuty abstrakční, kombinační a paměťové schopnosti žáků, kteří se mají spolu učit?*
- *S jakou podporou lze počítat ze strany rodičů, kolegů a vedení školy?*

Na tomto základě je pak třeba vypracovat koncept pro inkluzivní vyučování, který se dotýká dvou hlavních otázek:

1. Jak je třeba vytvořit společné vyučování v základní škole, aby se ho mohli účastnit všichni žáci.
2. Jak je třeba vytvořit podpůrná opatření, aby byli účinně podporováni všichni žáci při společném vyučování v inkluzivním prostředí školy.

V kapitole se budeme zabývat tématem nově nabízených podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí školy z pohledu vybraných zemí – Baden Württenberg (Spolková země Německo), Švýcarsko (Kanton Curych) a Česká republika, a to ve vztahu k *Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability (postižení) a zdraví* (ICF, WHO, 2001).

1.7.1 POSTIŽENÍ – PODLE MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE ICF

Postižení – podle chápání ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, 2005) – je nadřazený pojem pro poškození na organické úrovni (tělesné funkce a tělesné struktury), omezení na individuální úrovni (aktivity) nebo na společenské úrovni (participace, spoluúčast). Jmenované úrovně se vzájemně ovlivňují a kromě toho jsou ve vzájemné interakci s faktory kontextu (faktory prostředí a osobní faktory).

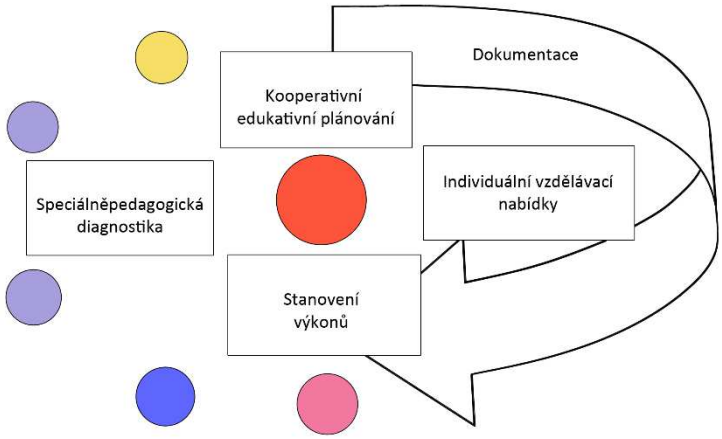
Nový model ICF překonává lineární model ICIDH. Bio-psycho-sociální přístup ICF integruje v sobě oba modely, koncept medicínský i sociální, umožňuje postižení chápat jako společensky podmíněné. V diagnostické dimenzi je patrná souvislost mezi bio-psycho-sociálním modelem individuálním doprovodem učení a vývoje. Šance mladého člověka uskutečňovat aktivity a spoluúčast ve společnosti je dána v ICF, a tím i v diagnostickém procesu individuálního doprovodu učení a vývoje nejen z hlediska jedince. Při hledání vhodných individuálních vzdělávacích nabídek hraje centrální roli také zohlednění kontextových faktorů – faktorů prostředí a osobních faktorů.

1.8 Koncept individuálního doprovodu učení a vývoje v Baden-Württembergu

Na pozadí zvyšujícího se propojení speciálněpedagogických služeb, jako je podpora, doprovod, poradenství nebo edukace v běžné škole, je znázorněn významný vztah k jednotnému odbornému kvalitativnímu rámci, který je nezávislý na třídě, koncepci, škole nebo kraji (obr. 3). Ve spolkové zemi Baden-Württenberg byl za tímto účelem vytvořen koncept individuálního doprovodu učení a vývoje. Jeho uvedení se uskutečnilo v rámci novelizace vzdělávacích programů (*Bildungsplan für die Förderschule,* 2008. *Bildungsplan für die Geistigbehinderte*, 2009) a jejich orientace na Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, postižení a zdraví (ICF, ICF-CY), která byla schválená WHO v roce 2001.

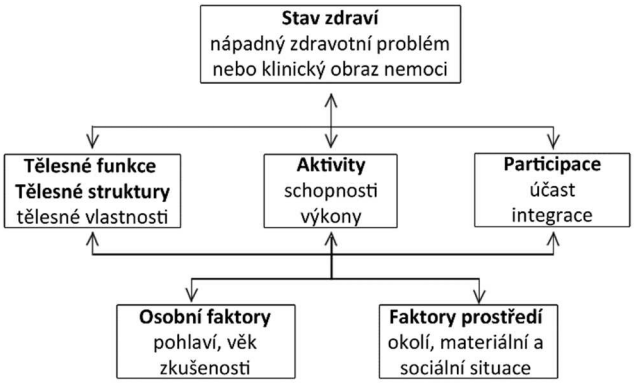
Obr. 3: Strukturovaný obrázek podle Doporučení expertů (2010, Baden-Württenberg)

Individuálním doprovodem učení a vývoje je míněn doprovod individuálních potřeb a potenciálu mladých lidí s postižením se zaměřením na profesionální řízení souhry speciálněpedagogické diagnostiky, kooperativního edukativního plánování, individuální vzdělávací nabídky, stanovení výkonu a kontinuálních dokumentů tohoto procesu (*Frühkindliche und schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung in Baden-Württemberg – Grundlagen und Handlungsempfehlungen,* 2013*).*



Obr. 4: Proces individuálního doprovodu učení a vývoje (Brandsteter, Burghardt, 1/2012)

Individuální doprovod učení a vývoje představuje souhrn idejí a vzdělávací nabídky „*od dítěte k programu.*“ Vstup do spirálového procesu individuálního doprovodu učení a vývoje v podstatě začíná speciálněpedagogickou diagnostikou. Jejím cílem je zvýšit úroveň stavu učení a vývojové úrovně mladého člověka. Kromě toho se jedná o snahu odstranit možné bariéry, které brání optimálnímu vývoji. Postižení, omezení a znevýhodnění analogicky k ICF je závislé na kontextu a je považováno za vícedimenzionální fenomén (srov. Hollenweger, 2011).



Obr. 5: Dimenze ICF a její reciproční závislosti

V diagnostické dimenzi je patrná souvislost mezi individuálním doprovodem učení a vývoje a bio-psycho-sociálním modelem. Šance mladého člověka uskutečňovat aktivity a spoluúčast ve společnosti je dána v ICF, a tím i v diagnostickém procesu individuálního doprovodu učení a vývoje nejen z hlediska jedince. Je závislá na individuálních tělesných funkcích, např. na funkci paměti nebo kognitivních řečových funkcích, a na tělesných strukturách – myšleny jsou anatomické části těla. V procesu individuálního doprovodu

učení a vývoje se sleduje otázka, zda změnou kontextových faktorů (faktorů prostředí osobních faktorů) - odstraněním existujících bariér – se pro mladého člověka zvýší míra společenské účasti. Spojení ICF a individuálního doprovodu učení a vývoje má pro speciálně pedagogickou diagnostiku a prokázání cílů všech speciálně-pedagogických vzdělávacích procesů velký význam. Pěti základním modulům individuálního doprovodu učení a vývoje odpovídají následující kvalitativní znaky: dokumentace, speciálně pedagogická diagnostika, kooperativní edukativní plánování, individuální vzdělávací nabídky a stanovení výkonů.

1.8.1 DOKUMENTACE

- slouží k přípravě na rozhovory s rodiči
- pomáhá všem, kteří se na vzdělávacím procesu podílejí, upevnit společné cíle a reflektovat vývojové postupy
- vytváří společnou organizaci ve vztahu ke zřízení individuálních vzdělávacích nabídek
- ulehčuje komunikaci mezi kolegy
- způsobuje transfer dovnitř a ven
- zjednodušuje změnu třídy nebo školy
- je předpokladem pro požadavek dodatečných podpůrných opatření
- je výrazem společné odpovědnosti za výchovu
- vykonává přezkoušení působení vzdělávacích procesů
- představuje souvislost diagnostických výsledků a vzdělávacích procesů.

Smysl prakticky orientované dokumentace spočívá v tom, že se zaznamenává každá věc, která má skutečný vztah k plánování vyučování, a která bude sloužit jako východisko pro kooperativní plánování edukativních procesů. Kompetenční profily odrážejí současný stav učení a vývojový stav žáka. Dávají rychlý přehled o silných a slabých stránkách žáka v určitých kategoriích. Kompetenční profily slouží jako pracovní základ k tomu, aby v rámci kooperativního edukativního plánu se daly odvodit individuální vzdělávací nabídky**.** Odrážejí současně individuální přírůstek učení, respektive regresivní průběh vývoje žáka a ve smyslu systematické formy pozorování jsou základem pro procesně orientovanou diagnostiku. Jako hlavní zdroj pro sestavení kompetenčních profilů slouží ve speciálně pedagogickém kontextu speciálně pedagogické programy.

1.8.2 SPECIÁLNĚ-PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

- dává informace o silných stránkách, talentu a schopnostech
- zobrazuje, co se dosud žák naučil
- popisuje, co se žák může naučit dál
- zohledňuje a reflektuje pozorování učení a chování
- pokládá základy vybraných standardizovaných a neformálních postupů
- sleduje vnímání žáka samo o sobě, ze zpráv vychovatele a dalších zúčastněných
- vyhledává bariéry v okolí.

Diagnostické otázky ve školním a pedagogickém rámci se řídí podle toho, jaký stav učení se má u žáka dosáhnout a jaký stav poznatků žák prokazuje. Diagnostikou se zjišťuje dosažení daných cílů a kurikulárních kritérií (Hollenweger, 2012). Podpůrně zahájená speciálně pedagogická diagnostika připadá v úvahu tehdy, když dosažení kritérií kurikula je ohroženo nebo není možné. Diagnostický proces se vyznačuje tím, že se bere v úvahu nejen mladý člověk, ale i kontext, který se týká rozšíření jeho aktivity a možné spoluúčasti. V tomto smyslu je speciálně-pedagogická diagnostika závislá na kontextu. Jednotlivé kroky diagnostického modelu se dají pro školní kontext konkretizovat ve formě otázek, jejichž odpověď je navázaná na diagnostický způsob jednání. Kooperační edukativní plánování znamená, v návaznosti na diagnostický proces, začít dialog se zúčastněnými partnery vzdělávacího procesu. Při tom je třeba nejprve realizovat společnou rozsáhlou analýzu získaných podkladů, pochopit aktuální situaci žáka a návazně naplánovat, pomocí jakých konkrétních speciálně pedagogických opatření bude žák podporován a konkrétně v čem, aby se rozvíjel jeho potenciál a zvláště, aby se rozšířily jeho možnosti spoluúčasti.

1.8.3 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ NABÍDKY

- zohledňují nabídky realizované ve vyučování i mimo vyučování v oblasti jednání
- usilují o reálné cíle
- otvírají přístup k vývojově podpůrným životním prostorům
- jsou organizovány všemi zúčastněnými a současně za ně nesou odpovědnost
- jsou pravidelně přezkušovány, zda jsou smysluplné a vedou k cíli.

Individuální vzdělávací nabídky mají žáky s nárokem na speciálně pedagogickou edukativní nabídku podpořit v tom, aby dosáhli v průběhu odpovídající výchovy a vzdělávání reálně stanovených cílů. Jaké cíle obsahuje individuální vzdělávací nabídka, popř. které

kurikulární požadavky v ní mají být obsažené, je třeba dohodnout na základě realizované diagnostiky a kooperativního edukativního plánování. Individuální vzdělávací nabídky jsou následným opatřením, které mají vést k individuálnímu rozšíření kompetencí na základě vytvoření odpovídajícího učebního a vývojového podpůrného prostředí.

1.8.4 STANOVENÍ A POPIS VÝKONŮ

- orientuje se v kompetencích
- dává informace o dosažené úrovně kompetencí
- realizuje se v každodenních situacích
- pravidelně se reflektuje
- je podnětem pro aktualizaci stanovených cílů
- je základem pro kooperativní edukativní plánování.

V rámci procesu individuálního doprovodu učení a vývoje má stanovení výkonu poskytnout informaci, která by měla být pokud možno závazná pro plánování učebních procesů, individuální kooperativní edukativní plánování a k určení dohodnutých cílů. Slouží ke kontinuálnímu zlepšování učebních procesů na straně žáka a k rozšíření jeho kompetencí. Má také diagnostickou funkci. V oblasti stanovení výkonů platí analogicky k diagnostice hledat a reflektovat orientaci k porozumění, jak se žák učí, myslí a jedná a co už žák stihl dokázat v reálném prostředí (*Frühkindliche und schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung in Baden-Württenberg – Grundlagen und Handlungsempfehlungen.* Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung, 2013).

Pro speciálně pedagogickou práci to konkrétně znamená, že zaměřením na speciálně pedagogické plány se uskutečňují didaktické vzdělávací nabídky v cíleně diferencovaném vyučování ve směru aktivity a spoluúčasti. Individuální vzdělávací nabídky jsou v podstatě zaměřeny na individuální normu. Sociální norma je v pozadí, jako základní hodnota. Vedle dosažení ukončení vzdělání jde také o odstranění bariér k zajištění plynulého přechodu do na trh práce.

1.9 Využití ICF v kantonu Curych ve Švýcarsku v přístupu k žákům s potřebou podpůrných opatření

Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability (postižení) a zdraví (ICF, WHO, 2001) tvoří základ koncepce pro výklad standardizovaných postupů (SAV, EDK, 2014) ve

Švýcarsku (kanton Curych). ICF především požaduje od aktérů nový přístup a změnu myšlení, zvláště u kompetentních osob zabývajících se vysvětlením nálezu. Dosud tvořily nálezy podklad pro více méně nebo méně formálně chápanou stanovenou diagnózu. Nyní je třeba dokumentovat nález přímo s vysvětlením či výkladem standardizovaného postupu (SAV). Pro důkaz potřeby podpůrného opatření dříve stačilo provést inteligenční test, spočítat inteligenční kvocient a použít stanovené hodnoty invalidního pojištění (IV, týká se Švýcarska). Tímto způsobem bylo např. diagnostikováno mentální postižení, a tím byla stanovena potřeba speciálního vzdělávání (Hollenweger, 2015, Nr. 2).

Pro školní psychology a pro všechny ostatní pověřené osoby, které se zabývají vysvětlením diagnózy, znamená použití SAV ne nepodstatnou změnu v přístupu k výsledkům testu, k pozorování a informacím pořízených z rozhovorů a z dokumentů. V centru pozornosti není jen jedno kritérium nebo diagnóza, nýbrž dokumentace se týká celého funkčního omezení. Tento přenos (transfer) nálezu klade nesrovnatelně vyšší nároky na pověřenou osobu podávající výklad. Toto nelze jednoduše srovnávat s určením inteligenčního kvocientu, ale je třeba uvažovat také o tom, které oblasti funkčních schopností budou použity z inteligenčního testu, a co znamenají různé výsledky testu pro charakterizování daného problému.

Pro potřebu větší transparentnosti a možnosti srovnání výkladu nálezu jednotlivými odborníky bylo vyvinuto v kantonu Curych (2014) šest indikačních oblastí:

- kognice a metakognice,
- vědomé smyslové vnímání a senzorika,
- sociálně-emocionální funkční schopnost,
- intencionální komunikace,
- pohyb, motorika a mobilita,
- provádění běžných aktivit.

Pro tyto indikační oblasti byly definovány centrální funkční komponenty obsažené ve vysvětlení standardizovaného postupu kompetentními pracovníky (SAV), které byly přiřazeny k ICF-Items. Až je zpracováno obsahové přiřazení nálezu, lze použít kritéria pro stanovení hraniční (mezní) hodnoty, což je potřebné kritérium pro realizaci podpůrných opatření ve škole.

1.9.1 KRITÉRIA REALIZACE NAVÝŠENÝ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Od uvedení nového zákona o základní škole (Volksschulgesetzt) byl patrný v kantonu Curych nadměrný nárůst navýšených podpůrných opatření, zvláště u integrovaných žáků.

Ukázalo se, že různé obce vykazují velmi různou identifikační míru. Od zavedení SAV se očekávalo zajištění větší transparentnosti a možnost srovnání při vysvětlování nálezu. Indikační oblasti mají pomoci podpořit vysvětlovaná místa při sjednocení praxe, jak při přenosu, tak při posouzení relevantních nálezů. Jde tedy o posílení *funkce usměrňování* (*Gatekeeping-Funktion*) školními psychologickými službami. Na druhé straně mají indikační oblasti vytvořit předpoklady pro větší pocit jistoty při stanovení postižení, které je na základě právních konvencí postižených spojeno s právním nárokem. Naskýtá se otázka, *na jakém místě na kontinuu mezi kompletní funkční schopností a podstatně omezenou funkční schopnosti lze najít hranici mezi postižením a nepostižením* (Hollenweger, 2015, Nr. 2).
Školský úřad kantonu Curych stanovil tuto hranici v modelu podpory, který je postaven na konceptu odezvy na intervenci (*Response-to-Intervention*, Shores, C. F. 2012), která je mj. použitá také v modelu inkluze (*Rügener Inklusionsmodell*). V modelu se podává vysvětlení, jaká podpůrná opatření a na jakém stupni podpory budou použita. Základní myšlenkou při tom je, že všichni žáci už na stupni podpory 1 jsou podporováni v kontextu diferencované nabídky v běžné třídě.
Určení hranice mezi stupněm podpory 1 a 2 je dáno rozhovorem kompetentních pracovníků uskutečněným na půdě školy (*Schulisches Standortgespräch*, SSG). Podle modelu podpory se používá rozhovor kompetentních pracovníků (SSG) tehdy, když nemůže být zajištěno adaptované vyučování pro potřeby určitého žáka v běžné škole.
Model podpory vychází z toho, že 17 % žáků potřebuje navýšená podpůrná opatření. Výklad standardizovaných postupů (SAV) se používá teprve tehdy, když podpora na 2. stupni podpory se nedá uplatnit nebo nelze nabídnout adekvátní podporu.
Na stupni podpory 3 se užívají velmi intenzivní nebo specializovaná opatření, přesně adaptovaná na postižení žáka. Cca 3 % žáků potřebují taková navýšená podpůrná opatření. Kritéria k posouzení této hranice na základě funkční schopnosti (aktivita/participace, tělesné funkce) jsou zahrnuta do indikačních oblastí tak, aby pojala cca 5 % žáků. Tím je definováno potřebné kritérium. Funkční schopnost je dána jako základní kritérium, protože jen v důsledku jejího omezení lze stanovit stupeň postižení.

1.9.2 NAVÝŠENÁ PODPŮRNÁ OPATŘENÍ MÍSTO SPECIÁLNÍ ŠKOLY

Vysvětlení standardizovaného postupu kompetentními pracovníky (SAV) by mělo sloužit jako základ pro rozhodnutí pro přijetí speciálně-pedagogických opatření pro žáka ve věku od narození do 20 let. Na obr. 4 jsou vyznačena tato opatření jako stupně 2 a 3.

Děti a žáci jsou rozděleni tímto způsobem:

- žáci, kteří se účastní vzdělávací nabídky bez speciálních opatření
- žáci, kteří potřebují dodatečná speciálně-pedagogická opatření
- žáci, kteří potřebují hodně podpory (navýšená podpůrná opatření).

Podpůrná opatření se považují podle *Konkordátu speciální pedagogiky* (Sonderpadagogik-Konkordat, 2007) za navýšená tehdy, když trvají dlouhou dobu, jsou vysoké intenzity a vyžadují vysoký stupeň specializace odborného personálu, především ale, když mají pronikavé důsledky na život jedince s postižením. Nenavýšená opatření – např. 2-3 hodiny speciálně-pedagogické péče, logopedie nebo psychomotoriky – jsou zpravidla k dispozici ve škole nebo v obci. Rozhodnutí pro taková opatření se většinou dělají v rámci rozhovoru kompetentních pracovníků ve škole o určitém žáku. Hodnoty v procentech na obr. 4 se vztahují na celkový počet žáků. Jak se k sobě chovají hodnoty uvedených tří oblastí, závisí na mnoha faktorech, např. kontextu vzdělávací systému, politické vůle a v neposlední řadě na geografické situaci.

1.9.3 VÝKLAD STANDARDIZOVANÉHO POSTUPU V RÁMCI VÍCEÚROVŇOVÉHO MODELU

Jedinečnost SAV spočívá v tom, že dostala ICF do vzdělávacího kontextu. Celý postup je obsažený v dostupné formě. SAV – formulář se skládá ze základního výkladu a vyjasnění potřev v deseti krocích.

V základním výkladu se používá současný stav. Obsahuje tyto kroky:

- Údaje k vysvětlení místa a příslušné osoby
- Údaje o žákovi
- Přihláška a dotazník
- Profesionální kontext
- Rodinný kontext
- Zjištění funkční schopnosti
- ICD diagnóza/shrnutí popisu problému

V rámci vysvětlení potřeby je přijato srovnání současného a budoucích stavu. Při tom jsou rozhodující tyto kroky:

- Zhodnocení vývoje a vzdělávacích cílů podle ICF – životních oblastí
- Doporučení / návrh na místo hlavní podpory a podpůrná opatření.

SHRNUTÍ KAPITOLY

Součástí vzdělávací politiky v České republice je antidiskriminační zákon, Akční plán inkluzivního vzdělávání na léta 2019-2020 a legislativní rámce pro společné vzdělávání. V novele školského zákona je vysvětlen pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrná opatření včetně individuálního vzdělávacího plánu a pozice asistenta pedagoga.

KONTROLNÍ OTÁZKY KE KAPITOLE I

1. Charakterizujte současnou vzdělávací politiku České republiky
2. Vysvětlete pojem inkluze, inkluzivní pedagogika, inkluzivní vzdělávání
3. Charakterizujte úkoly Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020
4. Srovnejte přístupy k inkluzi v českém školství se současnými trendy v zahraničí
5. Charakterizujte vzdělávací politiku ve Švédsku, Velké Británii a v Německu
6. Uveďte současnou školskou legislativu v ČR k inkluzivnímu vzdělávání
7. Charakterizujte podpůrná opatření pro žáky se SVP
8. Charakterizujte individuální vzdělávací plán
9. Charakterizujte jednotlivé stupně podpůrných opatření
10. Charakterizujte pozici asistenta pedagoga v inkluzivním vyučování
11. Uveďte význam podpůrných opatření v inkluzivní škole
12. Popište model ICF (Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, postižení a zdraví)
13. Charakterizujte koncept individuálního doprovodu učení a vývoje v Baden-Württembergu
14. Vysvětlete pojmy: speciálně-pedagogická diagnostika, kooperativní edukativní plánování, dokumentace, individuální vzdělávací nabídky, stanovení výkonů
15. Uveďte kritéria realizace navýšených podpůrných opatření u žáka (kanton Curych ve Švýcarsku)

KORESPONDENČNÍ ÚKOL

1. Zpracujte seminární práci na téma individuální vzdělávací plán u konkrétního žáka se SVP (cca tři strany)

K ZAPAMATOVÁNÍ

Inkluze, inkluzivní pedagogika, vzdělávací politika u nás a v zahraničí, školská legislativa týkající se společného vzdělávání v ČR, podpůrná opatření – členění na stupně v ČR, podpůrná opatření pro žáky v inkluzivní škole na příkladu Německa a Švýcarska.

DALŠÍ ZDROJE

AAIDD. (2010). *Definition of Intellectual Disability*. Retrieved from http://www.aaidd.org/content_100.cfm?navID=21

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2014). *Indikationsbereiche zur Klärung der Indikationen für sonderschulische Massnahmen durch die Schulpsychologie im Kontext des Standardisierten Abklärungsverfahrens (SAV)*. Retrieved from http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schule_und_umfeld/gesundheit_praevention/schulpsychologie/sav/_jcr_content/contentPar/downloadlist_1/downloaditems/637_1425991408266.spooler.download.1425992407310.pdf/Indikationsbereiche.pdf

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Retrieved from http://www.eenet.org.uk/resources/ docs/Index%20English.pdf

DfES. (2002). *Special Educational Needs Code of Practice*. Retrieved from http://www.education.gov.uk/publications/eorderingdownload/dfes%200581%20200mig2228.pdf

EDK. (2014). *Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV). Instrument des Sonderpädagogik-Konkordats als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen. Handreichung*. Retrieved from http://edudoc.ch/record/115392/files/SAV_d_web.pdf

European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). *Inclusive education in action: Project Framework and Rationale*. Retrieved from http://www.inclusion-in-action.org/iea/dokumente/upload/dae5a_iea-framework_ and_rationale.pdf

European Agency for Development in Special Needs Education. (2012a). *Raising achievement for all learners: Quality in Inclusive Education*. Retrieved from http://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-synthesis-report_ RA4AL-synthesis-report.pdf

European Agency for Development in Special Needs Education. (2012b). Special Needs Education: Country Data 2012. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf

Hollenweger, J., & Lienhard, P. (2007). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen*. Retrieved from http://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/amt-fur-gemeindliche-schulen/inhalte-ags/sonderpaedagogik/ sonderpaedagogik-in-den-gemeindlichen-schulen/downloads-1/schulische-standortgesprache-bildungsdirektion.pdf

ICF-CY. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and Youth Version*. Retrieved from http://apps.who.int/iris/ bitstream/10665/43737/1/9789241547321_eng.pdf

ILEB. (2013). *Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung. Frühkindliche und schulische. Bildung von jungen Menschen mit Behinderung in Baden Württemberg - Grundlagen und Handlungsempfehlungen*. Retrieved from http://www.schule-bw.de/schularten/schulartuebergreifende_themen/hr_reihe_ fruehkindliche_und_schulische_bildung/FSBB-01.pdf

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *An Overview of Cooperative Learning.* Retrieved from http://clearspecs.com/joomla15/downloads/ClearSpecs69V01_ Overview%20of%20Cooperative%20Learning.pdf

Josefsson, Ch. (2002). *Utredning om Barn/Elever i behov av särskilt stöd i förskola, grundskola och särskola*. Retrieved from http://www.boras.se/download/ 18633e5e10039748abd7ffff53018.pdf

2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, INKLUZIVNÍ VUČOVÁNÍ, PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADENSKÉ SLUŽBY

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY II

V kapitole jsou definované pojmy, jako je inkluzívní vzdělávání a vyučování. V rámci inkluzívního vyučování je pozornost věnovaná otázkám připravenosti žáka k vynaložení úsilí ve škole, neboť situace ve vyučování vyžaduje od žáka nepřetržité prožívání volních kompetencí a používání strategií. S tím úzce souvisí otázka psychického zdraví a zátěže, rizikových a ochranných faktorů ve škole a heterogenita ve třídě. Samostatně je zpracovaná problematika základního vzdělávání v inkluzivní škole se zaměřením na analýzu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) z pohledu průběžných legislativních změn a rozbor pedagogicko-psychologických poradenských služeb, ke kterým patří školská poradenská zařízení a školní poradenská pracoviště se zřetelem na pozici školního speciálního pedagoga a školního psychologa.

CÍLE KAPITOLY II

Konkrétní výčet schopností, dovedností, kompetencí, které by měl student po prostudování kapitoly ovládat nebo dosáhnout, zvyšuje jistotu studenta při samostudiu.[2] Uvádějte výčtem:

- Vysvětlete pojmy: inkluzivní vzdělávání, inkluzivní didaktika
- Charakterizujte pojem inkluzivní vyučování
- Objasněte pojem školní klima
- Analyzujte heterogenitu ve třídě
- Vyjmenujte rizikové a ochranné prvky ve škole
- Charakterizujte RVP ZV vzhledem k současné legislativě společného vzdělávání žáků se SVP
- Uveďte přehled pedagogicko-psychologických poradenských služeb

[2] Studen může sám sebe hodnotit, zda vyjmenované cíle splňuje, zda dosáhl kompetencí atp.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY II

Inkluzivní vzdělávání, inkluzivní vyučování, inkluzivní škola, inkluzivní didaktika, základní vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, pedagogicko-psychologické poradenské služby, školská poradenská zařízení, školní poradenské pracoviště, školní speciální pedagog, školní psycholog.

2.1 Inkluzivní vzdělávání a inkluzivní vyučování

Impulsy z oblasti vývoje lidských a sociálních práv vedly ke zformování **vize o** inkluzivním vzdělávání – vzdělávání v běžných školách, které je dostupné všem dětem bez rozdílu. Od takového vzdělávání se očekává, že bude účinným nástrojem podporujícím inkluzi sociální. V případě, že vzdělávací politiky národních států akceptují toto širší společenské zadání, stává se inkluze ve vzdělávání prioritou vzdělávací politiky a transformace vzdělávacích systémů (srov. Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol In Bartoňová, Vítková, et al. 2013, s. 21, Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, Lukas, 2015).

Inkluzivním vzděláváním ve školských dokumentech se zpravidla rozumí vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci a inkluzí se rozumí uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování a vzdělávání všem dětem, žákům a studentům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem k jejich aktuálním vzdělávacím potřebám, přičemž nezáleží na druhu „speciálních“ potřeb ani na výsledcích poměřování výkonu žáků (Hájková, Strnadová, 2010, s. 90). Inkluzivní vyučování je nejlepší formou vyučování pro žáky:

- výsledky výzkumů ukazují, že se žákům v inkluzivní třídě lépe daří po stránce kognitivní i sociální
- neexistuje žádné vyučování nebo podpora, která by se nedala realizovat také ve škole hlavního vzdělávacího proudu
- inkluzivní vyučování znamená lepší využití zdrojů
- inkluze je sociálně nevyhnutelná
- všichni žáci potřebují výchovu, která je naučí, jak vstoupit do vztahů, a jak udržet si vztahy, které je připraví na spolupráci s druhými
- inkluze redukuje obavy, podporuje přátelství, respekt a porozumění.

Při pojednávání o problematice inkluzivního vzdělávání zdůrazňují Vanda Hájková a Iva Strnadová (2010) pojem heterogenity, tedy různosti, která je podle sociologů atributem každé aktivní společnosti. Různorodost lidí, jak dodávají tyto autorky, je „antropologickou skutečností a současně sociálním fenoménem“ (s. 42). Heterogenita žáků je znakem dnešní školy: žáci se liší z hlediska pohlaví, temperamentu, výchovy, mateřského jazyka, náboženství, výkonnosti, věku atd. Aby se mohlo zachovat inkluzívní školní klima a vytvořit inkluzivní vyučování, osvědčil se jako nejvhodnější způsob vytvořit věkově heterogenní skupiny. Věkově heterogenní skupiny umožňují učiteli snadněji akceptovat rozdílnost žáků a upustit od tradiční cesty. Věková heterogenita v učební skupině umožní žákům mimo jiné stát se tolerantnější a ochotnější pomoci spolužákům. V takovém prostředí je samozřejmé, že každý dělá něco jiného, takže neexistuje přímé srovnání výkonů, a tím žádná konkurence. Každý je uznáván takový, jaký je.

Žáci v inkluzivní škole vstupují do intenzivních a trvalých sociálních kontaktů (Bartoňová, Vítková, 2014). V posledních letech se stále více mluví o vyrovnání se s psychickým zdravím ve škole (Řehulka, In Ošlejšková, Vítková, 2013). Výsledky výzkumů při tom dokládají souvislosti mezi kvalitou výuky učitelů a efektivitou vyučování žáků, psychickým zdravím učitelů a žáků a organizace školy. Vedle toho je aktuální politicko-vzdělávací výzva zaměřená na aktéry školní inkluze (Pančocha, Slepičková, 2013). Inkluzivní školský systém má vyhovět heterogenitě žáků i jejich rodičů. Aby na jedné straně byly uspokojeny potřeby dobré kvality výuky, popř. efektivního vyučování, na druhé straně zachovány podmínky pro společné učení, je třeba tyto paralelní procesy iniciující vývoj vnímat společně (Heinold, In Schuppener, 2014, s. 117).

2.1.1 INKLUZIVNÍ VYUČOVÁNÍ

Inkluzivní vyučování má odpovídat situaci individuálních potřeb žáků. Existuje celá řada faktorů, které mohou podporovat nebo zabraňovat vývoji k inkluzivní škole. V jedné studii z Izraele byly shromážděny faktory vedoucí k úspěšné práci v inkluzivní škole (Biewer, Fasching, In Heimlich, Kahlert, 2012, s. 122). K nejdůležitějším faktorům patřilo vzdělání a zkušenost učitele: učitelé se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, absolvování dalšího vzdělávání, vykázání připravenosti k podpoře inkluze.

V úspěšném vyučování ve smyslu inkluze byly analyzovány čtyři oblasti:

1. Pedagogická orientace: úspěšnými učiteli byli ti, kteří pěstovali vztahy se žáky tím způsobem, že jim dodávali odvahu a podporovali je. Významná byla také jejich znalost personální situace žáka a kontakt s rodiči.
2. Postoje k inkluzi: rozšířený byl názor, že všichni žáci se SVP by se měli vzdělávat v inkluzivní škole s výjimkou žáků s těžkým postižením a s poruchami chování.
3. Praxe ve vyučování**:** úspěšní učitelé pravidelně hovořili se svými kolegy o učebních a výchovných problémech.
4. Znaky osobnosti: učitelé byli sensibilní vzhledem k potřebám žáků, dávali žákům najevo náklonnost a poskytovali jim dostatek čas. Vlastní úspěch ve vyučování přičítali svým kompetencím ve vyučování (teaching ability).

Inkluzivní vyučování je nejlepší formou vyučování pro žáky:

- výsledky výzkumů ukazují, že se žákům v inkluzivní třídě lépe daří po stránce kognitivní i sociální
- neexistuje žádné vyučování nebo podpora, která by se nedala realizovat také ve škole hlavního vzdělávacího proudu
- inkluzivní vyučování znamená lepší využití zdrojů
- inkluze je sociálně nevyhnutelná
- všichni žáci potřebují výchovu, která je naučí, jak vstoupit do vztahů, a jak udržet si vztahy, které je připraví na spolupráci s druhými
- inkluze redukuje obavy, podporuje přátelství, respekt a porozumění.

Aby se mohlo zachovat inkluzívní školní klima a vytvořit inkluzivní vyučování, osvědčil se jako nejvhodnější způsob vytvořit věkově heterogenní skupiny. Věkově heterogenní skupiny umožňují učiteli snadněji akceptovat rozdílnost žáků a upustit od tradiční cesty. Věková heterogenita v učební skupině umožní žákům mimo jiné stát se tolerantnější a ochotnější pomoci spolužákům. V takovém prostředí je samozřejmé, že každý dělá něco jiného, takže neexistuje přímé srovnání výkonů, a tím žádná konkurence. Každý je uznáván takový, jaký je.

2.1.2 INKLUZIVNÍ DIDAKTIKA

Inkluzivní didaktika je didaktika používaná pro heterogenní skupiny žáků. Školní inkluze vyžaduje pedagogiku, ve které „*všechny děti a všichni žáci si hrají, učí se a pracují v kooperaci s druhými ve společném předmětu, ale na své vývojové úrovni podle pravidel svých*

současných kompetencí pro vnímání, myšlení a jednání s orientací na další zónu svého vývoje" (Feuser, 1996, s. 174). Předmětem inkluzivní pedagogiky je využít obecně platná zákonná opatření v pedagogice ve vývoji a učení člověka a upozornit na podmínky podporující učení, které umožňují rozvinout potenciál v každém člověku silami, jež jsou mu vlastní a jsou mu k dispozici (Wilhelm, 2009, s. 97). Úkolem (inkluzivní) didaktiky je ukázat, jak tyto podmínky lze prosadit ve vyučování v inkluzivní škole, a to na úrovni plánování, realizace a reflexe.

Didaktické koncepty vycházely doposud především z homogenních skupin žáků. V centru pozornosti reformně-pedagogických didaktických konceptů bylo a je dítě a jeho vývojové a učební potřeby, tyto koncepty v podstatě uznávaly, uznávají a souhlasí s multidimenzionální heterogenitou učební skupiny. Reformně-pedagogický přístup explicitně zahrnuje žáky s nedostatky v učení, ale už se dále nezabývá nutností participace speciální pedagogiky a speciálně zaměřené didaktiky.

Ke znakům inkluzivní didaktiky patří - v obecné rovině - nevylučuje žádného žáka, bazálně – se vztahuje na vývojovou úroveň, kompetence jednání a myšlení žáka, koncentruje se na něho, uznává individuum a heterogenitu ve třídě, přičemž vychází jak z vědeckých poznatků (věcná struktura), tak z vývojové situace žáka (struktura činnosti) a z jeho daných možností v učení a jednání (struktura jednání), zahrnuje vývoj doprovázejících terapeutických opatření a vyžaduje individualizaci společného kurikula a společného učení při společném zadání úkolů ve vyučování (Dreher, 1997, s. 146).

Je třeba, aby učitelé disponovali, mimo svoje základní didaktické kompetence týkající se vnitřní diferenciace a individualizace, rozsáhlými znalostmi z vývojové a pedagogické psychologie a byli tak schopni vytvořit tomu odpovídající vyučování. Dosud prezentuje didaktika svůj rozbor na materiálních aspektech (obsah, cíle) a formálních aspektech (metody) objektu vyučování. Přijímání žáků s postižením do běžné školy zvláště zřetelně ukazuje na nedostatky existující školní praxe v oblasti učebních forem, stejně jako v oblasti cílů a obsahu vyučování a poukazuje na nutnost popsat inovativní pedagogicko-didaktické cesty. Didaktiku pro všechny žáky a každého jednotlivce nelze však uskutečnit pouze formou změn v kurikulárních, didaktických, metodických postupech a v použití terapeutických opatření, pokud se ve vyučování nepřihlédne k novým poznatkům z pedagogického výzkumu a dokud v mysli učitelů bude přežívat obraz segregovaného žáka s postižením (Wilhelm, 2009, s. 100).

2.1.3 HETEROGENITA VE TŘÍDĚ

Ačkoliv tradiční škola je institucí, která se snaží pokud možno eliminovat heterogenitu mezi žáky ve třídě, má heterogenita žáků ve škole mnoho tváří, přesto rozlišujeme selektivní opatření:

- heterogenita podle pohlaví – koedukace je už delší dobu úspěšnou záležitostí
- heterogenita v inkluzivních třídách – také o inkluzi žáků s postižením se dá hovořit jako o jedné z úspěšných etap ve školství. Na její hranice narazíme však tehdy, když stát začne šetřit, což vede k tomu, že žáci v integrační třídě nejsou optimálně podporovány (zvyšuje se počet žáků ve třídě, chybí asistent pedagoga, není zajištěn teamteaching, není dostatečné množství pomůcek, výukových počítačových programů apod.)
- heterogenita v multikulturních třídách – existuje téměř všude, přesto zacházení s touto formou heterogenity je často stále problematické. Největší těžkosti vznikají tam, kde je ve třídě vyšší počet žáků a mimoškolní prostředí se chová vůči dětem nepřátelsky
- heterogenita podle sociálního původu – členěný školský systém si vynucuje pod hlavičkou členění podle nadání a výkonu také členění podle původu. Pro společnost to znamená, že relativně velký počet žáků odejde ze základní a speciální školy do profesního života bez dalšího vzdělání.
- heterogenita podle výkonu – zdá se, že je stále ve škole problémem. V základní škole se heterogenita podle výkonu ještě akceptuje, ale od střední školy se zdá učitelům být příliš obtížné pracovat s výkonově heterogenními skupinami.
- heterogenita podle věku – téměř každá třída je heterogenní. To se ve školách většinou ignoruje a nevyužívá. Běžná opatření propadlého žáka nebo vyloučení vedou u žáků k frustraci ze školy a často také k tomu, že školu nedokončí.

Východiskem je inkluzivní škola (Wilhelm, Bintinger, Eichelberger, 2002), která sjednocuje interkulturní a integrativní pedagogiku a zastává myšlenku demokratického soužití a rovnosti šancí.

Způsob zacházení s diverzitou žáků považuje M. Ainscow (2007) za stimul pro učitele, jak učit kreativně. Tento proces je spojen s novými problémy ve škole, které je třeba řešit, na úrovni vedení školy pomocí vhodných opatření. Různě se řeší role rodičů při podpoře ve vyučování. Jedná se o to, že je třeba využít zvláštního bohatství, kterým disponují rodiče, a to znalostmi o svém dítěti. Učitelé společně s rodiči mohou vyvinout taková konkrétní

opatření, která povedou ke zlepšení využívání učebních aktivit ve prospěch žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a ke změně jeho sociálního chování.

2.2 Rizikové a ochranné faktory ve škole

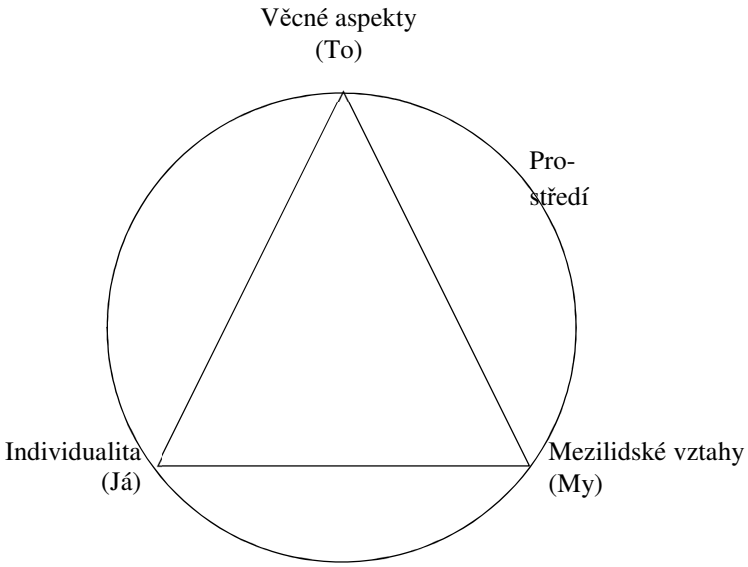
Holistické pojetí zdraví a nemoci představuje přerod medicíny od fyziologického (biologického) pojetí zdraví a nemoci, k duálnímu, zahrnujícímu fyziologickou i psychickou stránku zdravotního stavu člověka, až k pojetí holistickému, vymezujícímu fyziologickou, psychickou i sociální dimenzi lidského zdraví. Tento přerod znamená nový pohled na nemoc či postižení, neboť chápe nemoc jako projev dysfunkční interakce mezi biologickými a psychickými funkcemi individua, přírodou a sociálním prostředím, v němž člověk žije. Znamená to, že poškození či omezení působení zmíněných subsystémů bude mít dopad na fungování celého systému lidského zdraví a nemoci. Světová zdravotnická organizace WHO definuje zdraví jako „*stav úplné tělesné, duševní a sociální pohody*".

V procesu inkluzivní výchovy a vyučování upozorňuje E. Řehulka (In Ošlejšková, Vítková, 2013, s. 39-54) na důležitou otázku zdraví a kvality života, kdy se domnívá, že při analýze psychologických a psychohygienických otázek vzdělávání žáků se zdravotním postižením je zajímavé ukázat na přínos poznatků současné psychologie zdraví po speciální pedagogiku.

2.2.1 Psychická pohoda jako téma interakce v inkluzivní škole

WHO (1986, 1) vychází z toho, že člověk se cítí dobře, když je zdravý. Psychické zdraví představuje podstatnou část celistvé koncepce zdraví. Lze ho představit jako zdařilou interakci soustředěnou na téma interakce zdraví (TZI) (podle Cohna, 1975 in Langmack, 2011). Lidé, kteří jsou psychicky zdraví, vytváří v dynamické rovnováze *individuální* (já), *mezilidské* (my) a *věcné vztahy* (to) ve svém prostředí (obr. 6). To souhlasí se současnou definicí U. Schaarschmidt a U. Kieschke (2007), u kterých psychicky zdravá osoba se umí aktivně postavit k požadavkům všedního dne, sledovat vlastní cíle, disponovat pozitivním postojem sama k sobě a k vlastnímu jednání, svou činnost prožívá smysluplně a cítí se sociálně integrovaná. Psychická pohoda pramení ze schopnosti umět najít rovnováhu mezi pudem sebezáchovy a sebeutvářením (srov. Paulus, 2003), daných v personálně, interakčně, věcně, stejně jako prostředím podmíněných, požadavcích a potřebách. Dynamika

v rovnováze vzniká ve stálém procesu chápání, takže lze občas zdůraznit více jeden nebo druhý faktor (Langmack, 2011).



Obr. 6: Model čtyř faktorů tématu interakce zdraví (TZI podle Cohna 1975 in Langmack, 2011)

Také běžný den v inkluzivní škole ve smyslu tématu **interakce zdraví** (TZI) je ovlivněn požadavky a potřebami. Zde se setkávají všichni, kteří se účastní školy, se svými individuálními prosbami, kompetencemi a životními osudy, stejně jako s kurikulárními rámcovými plány, prostorovými výhodami a vzdělávacími standardy (Boban, Hinz, 2009). Aby bylo možné uskutečnit dynamickou rovnováhu v běžném školním dnu, je třeba se pokusit a vyzkoušet na čtyřech úrovních, jak dalece přispívají k psychickému zdraví. To se může podařit učiteli, když si odpoví na otázky:

- Já: Jak si mohu udržet nebo obnovit svoje psychické zdraví. Kdy se cítí moji žáci psychicky zdraví.
- My: Jak poznám, že moje třída je psychická zdravá, popř. tak jedná. Jak mohu podpořit třídu, aby zůstala nebo se stala psychicky zdravou
- To: Jak mohu téma psychické zdraví aplikovat ve vyučování
- Prostředí: Jak by se mělo utvářet prostředí třídy, aby umožňovalo psychické zdraví a podporovalo ho. Jak může psychické zdraví, popř. respektování psychických faktorů zdraví přispět ke zdařilému procesu.

2.2.2 PŘIPRAVENOST ŽÁKA K VYNALOŽENI ÚSILÍ VE ŠKOLE

Situace ve vyučování vyžaduje u žáka nepřetržité prožívání volních kompetencí a používání stratégií. Na jedné straně jde o to, že žák si sám reguluje stanovení cíle, je však nucen za různých podmínek se stále znovu rozhodovat, zda sa začne učit nebo ne a současně u toho řídit svoje emoce. Na druhé straně jde také o to, že se také žák sám kontroluje, realizuje stanovené cíle i proti svému vnitřnímu odporu a zůstává rovněž v zátěžové situaci připravený vynaložit svoje úsilí. Hlavně u pravidelně vysokého pozitívního aktivování, a když učební podněty mají subjektívně vysokou hodnotu motivace – žák sa musí v relativně krátké době záměrně sám rozhodnout.

Je třeba říct, že tyto kompetence jsou pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami zvlášť významné. Žák musí ustoupit od své orientace k neúspěchu (Matthes, 2009), a s tím spojeného vyššího stupně obav/strachu nebo dokonce vlastního bránění. Ke znakům chování této vlastní obrany patří například negatívní emocionalita a sklon k uzavření se do sebe. K tomu sa dá očekávat, že fáze, ve které se žák so SVP ocitá, je v různé míře zřetelně zkrácená, takže dojde jen dílčí zkušenosti. Konkrétně to znamená, že si toho vyzkouší poměrně málo, takže se mu nevyplatí usilovat o to, aby dosáhl cíle.

2.2.3 PSYCHICKÉ ZDRAVÍ A ZÁTĚŽ – NUTNOST PREVENTIVNÍCH OPATŘENÍ VE ŠKOLE

Zda se cítíme dobře v inkluzivním prostředí školy, je výsledkem adaptace a regulačních procesů (srov. Becker, 2003). Při tom směruje souhra vnitřních a vnějších rizikových a ochranných faktorů k individuálním vzorům jejich osvojení. Rizikové faktory jsou požadavky a potřeby, které nepůsobí podnětně a nezvyšují výkon, nýbrž jsou prožívány jako zátěž (srov. Nerdinger, Blickle, Schaper, 2008). Zatímco ochranné faktory jsou zdroje, které oslovují strategie, s kterými osoby mohou lépe překonat zátěžové požadavky a potřeby. Pocit pohody lze zmírnit působením rizikových faktorů, popř. posílit ochrannými faktory.

2.2.4 RIZIKOVÉ FAKTORY VE ŠKOLE

Různá výzkumná šetření v posledních letech dokládají vnitřní a vnější zátěžové faktory učitelů a žáků (srov. Hascher, Winkler-Ebner, 2010, Schaarschmidt, 2005, Schaarschmidt,

Kieschke, 2007). Učitelům se snižuje vlastní pocit pohody, mezi jiným neustálým zaváděním novinek do školského systému, chybějícími jasnými strukturami k jejich realizaci, stoupajícími administrativními povinnostmi a velkým počtem žáků ve třídě. Žáci zažívají jako zátěž, např. chybějící možnost spolurozhodování, vyřazování, diskriminaci nebo násilí. Na druhé straně je třeba uvést, že faktory jako velké třídy, vyřazování nebo zkušenosti s diskriminací se neslučují s inkluzivním prostředím úspěšné školy. Některé inkluzivní podmínky se podle toho shodují se salutogení kulturou, strukturami a praktiky. Jiné faktory, jako např. heterogenita třídy nebo mimoškolní povinnosti jsou pravděpodobně přijímány dobře. Jak moc jsou vnímány jako zatěžující, je individuálně rozdílné.

Ale chybí široký a vyvážený repertoár se strategiemi ochranných faktorů ve škole, převládají rizikové faktory u žáků, ale také u učitelů a nastupuje ohrožení zdraví. Vyhodnocení zdravotního stavu dětí a mládeže (srov. Schlack, Kurth, Hölling, 2008) ukazují na podíl psychicky zatížených dětí a mládeže na I. a II. stupni základní školy (22,5 %), 9,6 % z toho vykazují vážné psychické onemocnění jako úzkostné poruchy, poruchy sociálního chování, deprese nebo ADHD. Zvýšená zátěž bývá častější u dětí se sociálním znevýhodněním. Výsledky analýzy u učitelů (45 %) poukazují na to, že neúměrné nároky na ně vedou k pocitům napětí a přetížení, popř. k nervozitě (Cihlars, 2011). U. Schaarschmidt a U. Kieschke (2007) uvádí, že 28,7 % učitelů trpí syndromem vyhoření. Podobná data se zjistila v opakovaných výzkumných šetřeních i u nás.

Když vezmeme v úvahu, že psychicky zdraví učitelé a žáci jsou předpokladem pro úspěšnost vzdělávacích a výchovných procesů (Cihlars, 2011, Hascher, Winkler-Ebner, 2010), potom má výše uvedené zatížení podstatný vliv na kvalitu výuky učitelů a efektivitu vyučování žáků.

2.2.5 OCHRANNÉ FAKTORY VE ŠKOLE

J. E. Zins et al. (2004) a Cihlars, D. (2011) uvádějí některé ochranné faktory, které podpůrně působí na rozsáhlou interakci v rámci kvality vyučování a školy a na psychické zdraví. Oslovují se tím strategie ke zvládání činnosti, podporující zdraví, jako pocit koherence (Nerdinger, Blickle, Schaper, 2008). Učitelé a žáci za prvé pozitivně zažívají zkušenosti z vnitřního a vnějšího prostředí, pokud jsou strukturované, předvídatelné a vysvětlitelné. Zdroje jako transparence v regulaci odpovědnosti, podpory výkonu a zpětné vazby, jasná kooperace s mimoškolními partnery pomáhají posílit pocit srozumitelnosti. Za druhé,

učitelé a žáci potřebují pocit, který jim umožní danou situaci zvládnout. Pocit proveditelnosti je osloven faktory, jako zažití sociální podpory. Důvěra ve vlastní schopnosti, stejně tak vybudování pocitu vlastní hodnoty je oslovena v důsledku uznání a úspěchu. A za třetí situace představuje výzvu, ve které je vhodné se angažovat. Pocit smysluplnosti lze zvláště získat uváženým chováním orientovaným na spolupracovníky při řízení a vedení školy, společným utvářením života školy a posílením sounáležitosti se školou. Pro žáky hraje při tom také důležitou roli upozornění na životní perspektivy.

Závěrem lze konstatovat, že uvedené ochranné faktory jsou podstatnou součástí inkluzivní kultury, struktur a praktik. Posílí proto za prvé psychickou pohodu v inkluzivní škole na individuální, mezilidské a věcné rovině a pomáhají prosadit tento zisk ve vztahu k prostředí. Zdroje, jako participace a akceptace, respekt různosti nebo aktivní utváření kultury školy hovoří za druhé také proto, že inkluzivní škola by mohla být základnou pro úspěšné zavedení salutogení kultury, struktur a praktik školy.

2.2.6 PSYCHICKÉ ZDRAVÍ A INKLUZE – STRATEGIE K VÝVOJI ŠKOLY

Aby se dala realizovat rovnováha mezi pudem sebezáchovy a seberealizací ve škole, je třeba systematicky identifikovat zátěžové faktory ve škole na všech úrovních a současně použít školní zdroje k podpoře psychického zdraví**.** Otázkou podle toho je, co je hlavní činností školy a jaký příspěvek k tomu přináší aspekt zdraví (Brägger, Paulus, Posse, 2005). Téma interakce zdraví (TZI) může být zahrnuto do vývoje kvalitního vyučování a školy ve vztahu k dobré *zdravé škole.* Při tom má škola oficiální požadavek podpořit psychické zdraví aktérů na škole. Jako *dobrá škola* vychází z požadavků na vzdělávání a výchovu, při tom chce posílit personální vývoj žáků (Já) a společný život a práci všech zúčastněných na škole (My) (KMK 2005). Jako *zdravá škola* je jejím základním úkolem podpořit zdraví a prevenci na škole, jako integrální součást vývoje vyučování a školy. Na základě toho má škola vytvářena výchovou ke zdraví a vzdělávání (To) a vhodnými rámcovými podmínkami (prostředím) (KMK 2012). Jako zdravá škola je podpora zdraví a prevence základními úkoly školy, stejně jako integrální součástí vývoje vyučování a školy. S rámcem kvality IQES (*Instrumente fur die Qualitatsentwicklung und Evalution in Schulen, Nástroje pro vývoj kvality a evaluaci ve škole*) nacházejí školy možnost, přiblížit se jednotlivými aktivitami k *dobré a zdravé škole*, aniž by ztratily ze zřetele celý školský systém (Brägger, Paulus, Posse, 2005, Brägger, Posse, 2007). Pokud se chápe inkluze jako (budoucí) hlavní činnost školy, musí být brány dále na zřetel také *Nástroje pro vývoj kvality a evaluaci ve*

škole (IQES) v rámci kvality vývoje inkluzivního vyučování a školy. *Index pro inkluzi* se může vyvíjet s použitím podtitulu *Kroky ke škole pro všechny* (Hinz, 2002), platí tohoto času jako vedoucí.

Zde se shoduje téma IQES s *Indexem inkluze.* Tedy je jasné, že se nedají samo sebou určit vícenáklady pro školy v současném vypořádání se s potřebami pro dobrou kvalitu učení a vyučování a s podmínkami pro dobré učení. Srovnání obou kvalitativních rámců ukazuje navíc dvě dosud nepovšimnuté perspektivy vývoje inkluzivního vyučování a školy. Za prvé téma IQES *Role vedení školy* není pokryto indikátory *Indexu.* Za druhé tato okolnost je velmi politováníhodná, protože vedení školy má rozhodující vliv na úspěch školy (Schaarschmidt, 2005). Za druhé chybí v aktuálním *Indexu pro inkluzi* část vztahující se ke zdraví, aby byla trvale a účinně posílena kvalita výchovy a vzdělání jako *zdravá škola*. Doporučení KMK (2012) poukazuje na to, že psychické zdraví je ale nutným příspěvkem pro realizaci inkluzivních vývojových procesů. Školy, které přistoupily k podpoře salutogeního vývoje školy a vyučování, realizují možnost systematicky se vyrovnat se znevýhodněním, takže vlivy, jako sociální prostředí nepůsobí tak silně na šance ve vzdělání. Vyrovnání se s psychickým zdravím učitelů a žáků proto představuje podstatný vklad k vytvoření rovnosti šancí. Tak lze vytvořit školy jako *dobrá zdravá škola* pro všechny.

2.3 Podpůrné plánování v kontextu vyučování, popory, diagnostiky a evaluace

Jako důsledky výsledků mezinárodního srovnání školních výkonů se posunul termín individuální podpory více do zorného pole zájmu, což se zdůvodňuje odvratem od principu pokud možno homogenní učební skupiny. Pojem podpora poukazuje převážně na pozitivní konotaci a míní se tím úspěšné pedagogické jednání bez nežádoucích vedlejších účinků (Arnold, 2008). Podpora může být použita jako nadřazený pojem pro pedagogické jednání, které je zaměřeno na co nejlepší výchovu a vzdělávání (Ricken, 2008). Individuální je podpora tehdy, když úspěch podpory je dosažen stálým individuálním přizpůsobováním nabídky podpory (Graumann, 2008).

2.3.1 Podpůrný plán jako možnost realizace individuální podpory

Pomocí podpůrné práce lze realizovat stálé individuální přizpůsobování odpovídající možnostem podpory a nabídce podpory školy jednotlivci s jeho individuálními potřebami a

problémové situaci. Zřetel individuality jednotlivce se tím stává hlavním kritériem kvality podpůrných plánů.

Cíle, které jsou spojené s individuální podporou, je podpora jednotlivých žáků. Představa o záměrech, realizaci a evaluaci individuální podpory závisí na zúčastněných aktérech. Okolnost, že pedagogové hodnotí vlastní kompetence v zacházení s individuální podporou ve srovnání s ostatními kolegy stále hůře, by mohlo být příznakem k nejistotě se zacházením individuální podpory (Solzbacher, 2009). Podpůrné plánování může pomoci při tom, jak strukturovat učební procesy, koordinovat je a dokumentovat (Höhmann, 2006).

Podpůrné plánování nelze oddělit od úkolů jiných pedagogických oblastí, nýbrž přímo s nimi souvisí (Mutzek, Melzer, 2007). Na podpůrné plánování je třeba se dívat se zřetelem k vyučování, podpoře, diagnostice a evaluaci. Diagnostika je v podpůrném plánování časově předřazena, co se týče významu, je mu však podřazena. Udává směr podpůrné práci a vyjmenovává kompetence a deficity žáka. Podle Buchholzer (2003) je podstatnou funkcí diagnostiky příprava dat a interpretací pro další podpůrné plánování.

2.3.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ VE VYUČOVÁNÍ

Opatření daná v podpůrných plánech jsou realizovaná ve vyučování, podpoře nebo terapii (Mutzek, Melzer, 2007). Cílem není přebudovat vyučování, podporu nebo terapii, ale přizpůsobit opatření dané situaci. V opačném případě je třeba volit takové metody, které umožní prosazení potřebných opatření.

Po prosazení podpůrného plánu na dohodnutá opatření navazuje další diagnostická fáze k evaluaci podpory. Evaluace podpory je časově nadřazená podpůrnému plánování a je mu, co se týče hodnoty, podřazená. Evaluace (přezkoušení účinnosti podpůrných opatření) se může za prvé označovat jako konečný výsledek opatření (sumativní evaluace) a za druhé se může vztahovat k průběhu opatření s cílem optimalizovat jeho použití (formativní evaluace) (Grünke, 2008).

Obě formy evaluace jsou pro další průběh podpůrného plánování rozhodující a budou zohledněny v pokračující fázi. Na základě evaluace lze kontrolovat účinnost podpůrných opatření, další realizaci nebo jejich vysazení, tematickou modifikaci a rozšíření informační fáze o další podpůrný plán. Evaluace podpůrných opatření a návazný popis umožňuje přizpůsobení postupu na aktuální požadavky. Evaluace označuje kontrolu úspěchu už používaných podpůrných opatření ve vztahu ke stanovenému cíli. Proto je diagnostika s daným cílem předpokladem evaluace. Na aktualizaci se můžeme dívat jako na výsledek evaluace

a staví přímo na tom, jak jsme se rozhodli, v kterých opatřeních pokračovat, které modifikovat nebo nově postavit v podpůrném plánu (Mutzek, Melzer, 2007). Podle mínění většiny autorů se dá chápat podpůrný plán jako cirkulující proces. K jeho ukončení dojde tehdy, když už není k dispozici žádná speciálně pedagogická potřeba. Pedagogická praxe ukazuje, že pozorování, diagnostika a podpora se děje v běžném školním dnu a vzájemně se tyto etapy prolínají a střídají (např. při práci ve třídě, rozhovory se žáky a rodiči). Vědecké a praktické provedení k diagnostice částečně odráží toto pojetí. Tak vysvětluje Bundschuh (2007), že na fázi podpůrného diagnostického procesu, která poskytuje první informace (např. problém), informace dané z testu, stejně jako neformální postup a podpůrný proces bychom se měli dívat jako na vzájemně svázané etapy. Také Arnold a Kretschmann (2002) spatřují v diagnostice jeden z elementů propojeného procesu, takže mluvíme o vstupní, podpůrné a aktualizační diagnóze.

2.4 Základní vzdělávání v ČR

Podmínky a obsah vzdělávání pro inkluzivní edukaci dětí, žáků a studentů se SVP na jednotlivých stupních škol jsou stanoveny zákonem č. 561/2004 Sb. v novele zákona č. 82/2015 Sb. a vyhláškami MŠMT č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů (viz Oficiální dokumenty) a příslušnými RVP (www.msmt.cz).

V ČR podle zákona začíná povinná školní docházka počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne 6. roku věku, pokud mu není povolen odklad (§ 36, odst. 3, školský zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů., návazná vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb., *o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky* ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb.). Rodiče ve stále větší míře využívají možnost odkladu povinné školní docházky (o 1–2 roky), který probíhá na základě doporučení lékaře a poradenského zařízení. Od r. 1995 je povinná školní docházka 9letá a žáci ji plní v ZŠ (96 %), určitou variantou pro nadané žáky jsou víceletá gymnázia. Školy mají nejméně 17 žáků v průměru na 1 třídu. Nejvyšší počet žáků ve třídě je 30. Ve třídě běžné ZŠ nebo SŠ se mohou s přihlédnutím k rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb žáků vzdělávat nejvýše 4 žáci s postižením. Třída, oddělení a studijní skupina zřízená pro žáky s těžkou formou znevýhodnění (§ 16 odst. 9 zákona) má nejméně 4 a nejvíce 6 žáků. K doplnění počtu žáků ve třídě pro žáky se SVP mohou být zařazeni i žáci bez postižení, max. do 25 % nejvyššího počtu žáků ve třídě (novela školského zákona č. 82/2015 Sb.).

Podmínky inkluzivního vzdělávání žáků se SVP v ZŠ jsou stanoveny příslušnou legislativou (viz výše), RVP ZV, na víceletých gymnáziích RVP G. Jednou z variant vzdělávání žáků se SVP je forma skupinové integrace, tedy zřízení třídy pro žáky se SVP při ZŠ. Tuto možnost využívá 1,1 % žáků se SVP, početnou skupinu tvoří žáci se SPU a s mentálním postižením. Při realizaci RVP ZV se zohledňují možnosti žáků se SVP, využívá se vnitřní diferenciace, individualizace, vytváří se prostředí sociální inkluze založené na motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky a zdůrazňuje se spolupráce s rodiči. Pro žáky s lehkým mentálním postižením (LMP) byla dosud určena příloha *RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP,* která skončila svou platnost k 1. 9. 2016. Představovala modifikaci programu a respektovala sníženou úroveň rozumových schopností žáků, jejich fyzické i pracovní možnosti a předpoklady (pozn. MŠMT ČR však nezrušila přílohu LMP bez náhrady, ale zapracovává ji na základě rozsáhlé diskuse odborné veřejnosti do upraveného RVP ZV).

Inkluze ve vzdělávání staví na těchto předpokladech a procesech:

- Všichni žáci a pracovníci školy jsou stejně důležití.
- Zvyšování míry zapojení žáků (snižování míry vyčlenění) do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity.
- Změna školní kultury, politiky a praxe tak, aby byla zohledněna různorodost studentů.
- Odstraňování překážek v učení a zapojení všech studentů, tedy nejen těch, kteří mají určité postižení či jsou označeni jako „studenti se speciálními vzdělávacími potřebami“.
- Využívání zkušeností z konkrétních případů překonávání překážek v přístupu a zapojení tak, aby ze změn mohli čerpat i ostatní studenti.
- Vnímání rozdílů mezi studenty jako inspirace pro podporu učení, nikoliv jako problému, který je třeba řešit.
- Uznávání práva žáků na vzdělávání v místě, kde žijí.
- Zkvalitňování škol pro potřeby žáků i učitelů.
- Vyzdvihování úlohy škol při budování společenství a rozvoji hodnot, nejen při zvyšování výkonů žáků.
- Podpora vzájemně prospěšných vztahů mezi školami a okolní komunitou.
- Zohledňování myšlenky, že inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti.

Inkluze je o minimalizaci všech překážek ve vzdělávání všech studentů. Inkluze začíná tím, že připustíme odlišnost mezi studenty. Při vývoji inkluzívních přístupů k výuce a učení se staví na respektování těchto odlišností. To může znamenat rozsáhlé změny ve třídách a s rodiči/pečovateli. Dítě nebo mladý člověk nás musí zajímat z pohledu celé osobnosti (Booth, Ainscow, 2007 s. 6-7).

Inkluzivní škola vytváří přirozené a vstřícné prostředí pro každého. Žáci jsou vychováváni pohromadě, navzájem spolupracují, vytváří mezi sebou vazby a vzájemný kontakt podporuje dobré soužití i v dospělosti, což je výsledkem inkluze. V. Pokorná (2010) zdůrazňuje důležitost inkluze pro vytvoření zdravé společnosti.

Smyslem inkluzivní školy je bourat zbytečné sociální bariery, ve společném integrujícím výchovném prostředí, dopřát všem žákům vzdělání, které bude naplňovat právě jejich individuální potřeby. Určitý okruh žáků potřebuje speciální vzdělávání, jehož odlišnosti jsou tak velké, že při zachování únosných nároků na učitele není možná kompletní inkluze těchto žáků. Nicméně množství těchto žáků je řadově menši, než kolik jich vyčleňuje tradiční české školství. Inkluzivní škola tedy musí nejdřív velmi přesně diagnostikovat potřeby jednotlivých žáků a každé třídě podle toho na míru šít program, který bude typicky vysokou měrou vnější a vnitřní diferenciace a individualizace.

Vladimíra Spilková (2005) vysvětluje význam inkluzivní školy pro žáky i společnost jako celek. Dává jí klíčový význam pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a věří v lepší přístupy společnosti. Inkluzivní škola, inkluzivní vzdělávání znamenají spravedlivý, rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez rozdílu (alespoň na úrovni základního vzdělávání), bez předčasné selekce a segregace. Klade se důraz na solidaritu, pospolitost, na spolupráci a vzájemnou pomoc, na spoluúčast na vlastním rozvoji, na autonomní učení, sebeřízení a vlastní prostřednictvím tvorby podnětného učebního prostředí a kvalitních učebních situací.

Každý žák si přináší do školy své životní zkušenosti a přesvědčení. Každý je jedinečná osobnost a na tomto inkluzivní škola staví. Využívá odlišnosti jako výhody a každému se snaží zajistit co nejlepší možnosti ke vzdělávání. Žáci vnímají rozdíly mezi sebou a jsou vedeni k porozumění, toleranci, úctě k ostatním i k sobě. Každý je něčím cenný a má co v tomto kooperativním procesu nabídnout, a právě proto je inkluze všech v zájmu všech, neboť individuální kvality jednotlivců se doplňují (Polechová, 2000. s. 13).

Třída je místem, kde žáci tráví hodně času. Proto by měla být podobná rodině, kde každý žák cítí, že zde má své místo, ostatní ho respektují a pokud potřebuje, pomohou mu. Dobré klima třídy vede k úspěšné inkluzi. Podílejí se na něm žáci, učitelé, pracovníci školy a do

určité míry i rodiče. Mezi všemi aktéry by měla panovat důvěra, tolerance a vzájemná podpora.

Inkluze podporuje spolupráci. Žáci často pracují ve skupinách. Ve třídě panuje přátelská, ale i soustředěná a tvůrčí atmosféra. Učitel i třída by měli společně rozumět tomu, že důležitý není jen výsledek, ale i kooperativní proces a jeho kvalita (I těžce postižené dítě může mít z účasti na běžné školní práci nějaký užitek. Žáci využívají takových pomůcek a postupů, které jim umožňují pracovat tempem, jež odpovídá jejich schopnostem a potřebám. Inkluze znamená změny ve strategiích výuky a v přístupu učitelů. Učitel má ve svých rukou celý inkluzivní proces (Polechová, 2000. s. 13-14).

Každý, kdo na škole působí (zaměstnanci i žáci školy), by měl být seznámen s problematikou integrace a inkluze. I rodiče žáků školy mají právo vědět, co se děje ve třídě/škole, kterou navštěvuje jejich dítě. Vhodné je informovat rodiče na třídních schůzkách, kde se mohou na cokoli zeptat, a můžeme vyvrátit jejich případné obavy. Pokud mají rodiče o problematiku zájem, je vhodné doplnit informace přednáškou odborníka. Spolupráce učitelů, jejich vzájemné porozumění a podpora je také velice důležitá. Nejen pedagogové, ale celý personál školy by měl zaujmout inkluzivní přístup k žákům (Lang, Berberichová, 1998).

2.5 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

V souladu s principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních - státní a školní.

Státní úroveň představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy - předškolní, základní a střední vzdělávání.

Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. ŠVP si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP.

2.5.1 ETAPY VZDĚLÁVÁNÍ

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠS), Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G), Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou (RVP GSP), Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia (RVP DG), Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání (RVP SOV), Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání (RVP ZUV), Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky (RVP JŠ).

Rámcové vzdělávací programy jsou pro vzdělávání závazné a školy z nich vycházejí při tvoření vlastního školního vzdělávacího programu. Stanovují:

- Konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, a to všeobecného a oborného podle zaměření daného oboru vzdělání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů
- Podmínky pro vzdělávání žáků se SVP a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví (Národní ústav pro vzdělávání (online).

2.5.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2015, [online]) navazuje na RVP PV a je východiskem pro koncepci rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání. Specifikuje úroveň klíčových kompetencí, vymezuje vzdělávací obsah - očekávané výstupy a učivo, zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata. Umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu, rozsahu a zaměření výuky, metod práce a zařazení dalších podpůrných opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

RVP ZV navozuje a podporuje následující tendence: zohledňovat při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti žáků; uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků a využívat vnitřní diferenciaci výuky; vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky; zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené

heterogenní skupiny žáků a s využitím podpůrných prostředků umožnit vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

2.5.3 EVALUACE KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ SE ZŘETELEM KE SPOLEČNÉMU VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ

V letech 2015-2016 byly v souladu s koncepčními dokumenty upraveny RVP. Úpravy se týkaly podpory dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami i dětí, žáků a studentů nadaných a při vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu (tzv. společné vzdělávání).

Úpravám RVP, které souvisejí se společným vzděláváním, předcházelo schválení novely školského zákona 561/2004 Sb. ve znění zákona **č.** 82/2015Sb. Tato novela přinesla zásadní změnu v části "Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných". Nově zde byly formulovány § 16 a § 19.

§ 16 školského zákona nově definoval děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami jako osoby, které "k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření". Podpůrná opatření pak vymezil jako "nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta", na jejichž bezplatné poskytnutí mají děti, žáci a studenti právo. Podpůrná opatření byla podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti rozdělena do 5 stupňů.

Dále § 16 stanovil, v čem podpůrná opatření spočívají. Mimo jiné: v úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb; v úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy; v úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy.

§ 19 školského zákona vymezil okruhy, které má MŠMT stanovit vyhláškou. Mimo jiné: konkrétní výčet a účel podpůrných opatření a jejich členění do stupňů; u podpůrných opatření druhého až pátého stupně pravidla pro jejich použití školou a školským zařízením; postup školy nebo školského zařízení před přiznáním podpůrného opatření dítěti, žákovi nebo studentovi; organizaci a pravidla vzdělávání ve třídách, odděleních a studijních skupinách a školách zřízených podle § 16 odst. 9, náležitosti individuálního vzdělávacího plánu.

Na základě zmocnění školského zákona byla vydána vyhláška č. 27/2016Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (je průběžně novelizována), která stanovuje:

- pravidla poskytování vybraných podpůrných opatření;
- postup v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření;
- organizaci vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními;
- podmínky a organizační náležitosti vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona;
- vybrané náležitosti vzdělávání žáků nadaných.

Přílohami vyhlášky se staly materiály, které přímo souvisejí se vzděláváním žáků a které měly dopad na úpravy RVP. Šlo o materiály: (1) Přehled podpůrných opatření; (2) Vzorový formulář individuálního vzdělávacího plánu; (3) Vzorový formulář plánu pedagogické podpory; (4) Obsahové náležitosti zprávy školského poradenského zařízení; (5) Obsahové náležitosti doporučení školského poradenského zařízení ke vzdělávání žáka se SVP ve školách a školských zařízeních.

Úpravy RVP byly realizovány postupně a vydávány prostřednictvím příslušných opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy.

2.5.4 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (RVP ZV) – ÚPRAVY V ROCE 2016-2017

Protože RVP ZV upravuje vzdělávání v období povinné školní docházky, došlo v něm ve vztahu k problematice společného vzdělávání k nejrozsáhlejším změnám.

Zásadní změnou v RVP ZV bylo vypuštění přílohy RVP ZV upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP). Tím došlo ke sjednocení úpravy vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžných základních školách a základních školách samostatně zřízených pro tyto žáky.

Ve všech kapitolách RVP ZV byl text (obsahově i terminologicky) uveden do souladu se zněním novely školského zákona č. 82/2016 Sb. a vyhlášky č. 27/2016 Sb. V jednotlivých pasážích byla posílena problematika podpory žáků se SVP a žáků nadaných.

Výraznou úpravou prošla kapitola 5 Vzdělávací oblasti, kde byly očekávané výstupy jed-

notlivých oborů doplněny o upravené očekávané výstupy, tzv. minimální doporučenou úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření**.** Tyto výstupy jsou obvykle na nižší úrovni než očekávané výstupy daného vzdělávacího oboru, jsou vodítkem pro případné úpravy očekávaných výstupů uvedených v ŠVP do individuálního vzdělávacího plánu (IVP) žáka na základě doporučení školského poradenského zařízení (žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka).

V kapitole 6 Průřezová témata byly doplněny náměty pro realizaci průřezového tématu v případě žáků s lehkým mentálním postižením.

V kapitole 7 Učební plán byla upravena především problematika týkající se předmětů speciálně pedagogické péče. A zdůrazněna (u žáků od třetího stupně podpůrných opatření) možnost náhrady vzdělávacích oborů Cizí jazyk a Další cizí jazyk jiným obsahem.

Kapitola 8 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a kapitola 9 Vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných byly zcela přepracovány. Byla zde vysvětlena problematika podpůrných opatření, úprav ŠVP, vytváření a hodnocení PLPP a IVP, možnosti úprav vzdělávacího obsahu a využití speciálně pedagogické a pedagogické intervence, respektive problematika využití pravidel při rozvoji nadání žáka.

V kapitole 10 Materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečnění RVP ZV byly doplněny (upraveny) některé podmínky týkající se specifických potřeb žáků se SVP, potřeb poradenských služeb atd.

V kapitole 11 Zásady pro zpracování, vyhodnocování a úpravy školního vzdělávacího programu byla nově pojata pravidla pro úpravy a změny ŠVP. Větší pravomoci rozhodovat o změnách ŠVP a termínech platnosti změn (v souladu s platnou legislativou) byly převedeny na ředitele škol.

V roce 2017 došlo k další úpravě kapitol 5 a 8, v nich se upřesnilo využití výstupů minimální doporučené úrovně u žáků s LMP a využití úprav očekávaných výstupů a vzdělávacích obsahů (včetně časové dotace) v IVP na základě doporučení školského poradenského zařízení žákům, kterým znevýhodnění objektivně neumožňuje realizaci stávajícího vzdělávacího obsahu.

2.6 Týmová práce učitele, speciálního pedagoga a asistenta pedagoga

Na začátku 21. století se začínají od sebe významně odlišovat získané kompetence učitelů v inkluzivní škole, což je dáno platnou školskou legislativou umožňující vzdělávání žáků

se speciálními potřebami v běžné škole. V realizovaném výzkumu v Německu se jednalo o pokus prezentovat profesní den běžného učitele na příkladu typického pracovního týdne (Mays, 2016).

Výčet všech obecně platných úkolů učitele není tak jednoduché sestavit, protože se jedná o kolísavé rozdělení úkolů v závislosti na vyučovacích předmětech, profesních zkušenostech, služební pozici, typu školy, regionální spádové oblasti, velikosti školy apod. Dříve, než lze o této situaci diskutovat, kdo jaké úkoly může převzít v multiprofesionálním týmu v inkluzivní škole a jak by se měla tato spolupráce organizovat, je vhodné získat přehled o dosavadních oblastech činnosti učitelů.

Na základě pozadí denně prezentovaného časového nedostatku, a tím chybějícího klidu pro mezioborovou výměnu, měl by se poradenský pracovník stát podporou pro perspektivní převzetí vybraných úkolů a základem pro diskuzi o rozdělení úkolů v multiprofesionálním prostředí.

2.6.1 Učitel jako odborník pro vyučování a učení

Podle KMK – doporučení (2015) je hlavním úkolem učitele plánování a reflexe učebních procesů a jejich individuální hodnocení, a to podle vytvářených vědeckých poznatků a zaměření organizace a systematické evaluace, která ústí do určení, že profesní kvalita učitelů rozhoduje o kvalitě vyučování. Prosazení tohoto doporučení není v praxi snadné.

Týdenní pracovní doba, kterou učitel s plným úvazkem vynakládá podle svých vědeckých poznatků a zaměření organizace, se pohybuje mezi 30-35 hodinami. Do úvazku se počítá nejen vlastní vyučování, ale také jeho plánování, příprava a vyhodnocení (KMK-Empfehlungen, 2015).

Skutečné vynaložení času na přípravu vyučování závisí na více faktorech. Jednak existuje rozdíl v tom, které předměty jsou vyučovány, pokud se jedná o druhý stupeň základní školy. Dále je významné, ve kterých ročnících se předmět vyučuje a nakonec, zda učitel vyučuje předmět poprvé nebo již opakovaně. Teprve po pěti letech se časově redukuje příprava na vyučování.

2.6.2 Učitel má také výchovné poslání

Vedle vyučovací povinnosti patří také k úkolům výchovy, zvyšující pracovní den učitele. To se daří o to více, čím úžeji spolupracuje učitel s rodiči. Obě strany si musí uvědomit a

být společně připraveni nalézt konstruktivní řešení, když dojde k výchovným problémům nebo selžou učební procesy. K úkolům výchovné a vzdělávací práce a k poradenské činnosti také patří výměna s jinými kolegy o tzv. obtížných žácích, o komunikaci s externími poradenskými subjekty a spolupráci s rodiči.

2.6.3 UČITEL JAKO PORADCE PRO VÝBĚR VZDĚLÁVACÍCH A PROFESNÍCH CEST

Škola, také inkluzivní škola má také funkci selektivního výběru. Učitel má oprávnění pro podávání informací o vzdělávacích a profesních cestách a otvírá nebo zavírá tím také profesní a životní šance. Ve společnosti, která zažívá přechod ke společnosti průmyslu a služeb, má stupeň vzdělání podstatný význam pro celý další profesní a privátní život mladých lidí. Hlavní bází přidělování ukončení školy jsou známky žáků. Při tom platí, čím vyšší stupeň školy, tím významnější jsou dané známky pro další profesní postup žáka. Se zřetelem k přijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se zvyšuje na učitele požadavek individualizace vyučování. Učitelé si stále vyvíjejí svoje kompetence a jsou nuceni, jako jiné profese, brát v úvahu další vzdělávání.

2.6.4 SPECIÁLNÍ PEDAGOG JE ODBORNÍK PRO SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKOU PODPORU

Speciální pedagogové jsou odborníky pro speciálně pedagogickou podporu, a tím odborníky pro individualizované vyučování. K primárním úkolům speciálních pedagogů, které jsou zohledněny při plánování vyučování, patří:

- Diagnostika a systémová analýza podmínek podpůrných potřeb se zřetelem na východisko a vývojovou dynamiku
- Ohodnocení významu příslušného postižení pro životní a vzdělávací cestu
- Vývoj pedagogických pomocných opatření, která vzájemně propojují oblasti výchovy, vyučování a podpory, a žáky se SVP uschopní k tomu, aby mohli vést smysluplný život v sociální interakci.

2.6.5 SPECIÁLNÍ PEDAGOGOVÉ VYUŽÍVAJÍ DIDAKTICKÝ MATERIÁL S JASNÝM CÍLEM PODPORY

Speciální pedagogové se orientují při využívání didaktického materiálu na narůstající změny v inkluzivním vyučování se zaměřením na:

- Vývojový věk se zřetelem na emocionální a sociální vývoj, schopnost samostatnosti, umět zacházet s poruchou prožívání a chování
- Obsah učení a výkony, zvláště se zřetelem na školní učení a na schopnost umět zacházet s omezením v učení
- Vývojový stav řeči, vyjadřování a komunikativní kompetence, schopnost umět zacházet s narušením řeči
- Mentální vývoj, umět zacházet s přidruženým mentálním a tělesným postižením, se zřetelem na omezení motorického vývoje a podstatné omezení v pohybu
- Slyšení, auditivní vnímání, umět zacházet s vadami sluchu
- Vidění, vizuální vnímání, umět zacházet s vadami zraku
- Fyzický a psychický stav žáka
- Umět zacházet s dlouhodobým nebo život limitujícím onemocněním (KMK, 1994).

Obsahová modifikace přizpůsobení obsahu v kontextu speciálně pedagogické podpory se orientuje na pochopení postižení, staví do popředí význam pro životní a vzdělávací cesty žáků, důsledky pro způsob osvojování, pro pracovní a sociální chování, působení na emocionální a sociální kompetence jednání.

2.6.6 SPECIÁLNÍ PEDAGOGOVÉ JAKO EXPERTI PRO VÝCHOVU A PORADENSKÉ SLUŽBY

Výchovné úkoly speciálního pedagoga ve škole jsou úzce spojené s vyučováním a školním životem. Práce s rodiči se daří o to více, čím intenzivněji se vytváří spolupráce s rodiči. Speciální pedagogové zpravidla disponují velkou zkušeností ve vedení poradenských rozhovorů s rodiči. Práce s rodiči spojená a pokusem působení na výchovu žáka se SVP představuje pro speciálního pedagoga důležitou oblast činnosti v rámci jeho pracovního dne. Počínaje každodenní zpětnou vazbou s rodiči prostřednictvím domácího sešitku žáka, telefonáty v průběhu týdne až hodinové rozhovory k doladění podpůrného plánu. Základem každé zdařilé výchovné práce je stabilní vztah.

V kontextu poradenských úkolů speciálního pedagoga v profesní oblasti je připravit žáka se SVP na jeho život po skončení školy. To se děje např. intenzivními připravenými opatřeními k začlenění do povolání, V rámci těchto opatření pracují žáci v průběhu poloviny roku dva až tři dny v podniku a jen zbytek týdne tráví ve škole.

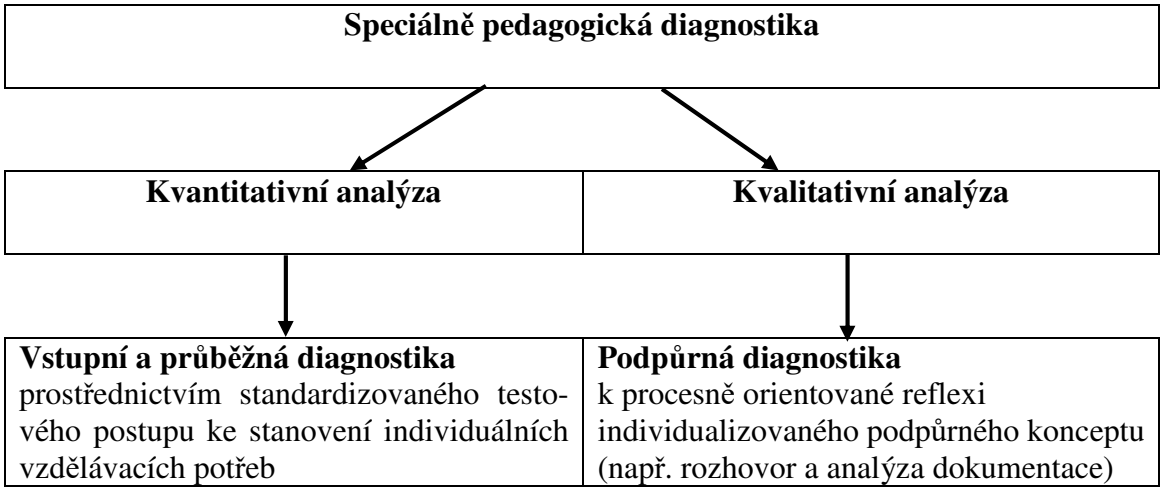
Pedagogicko-psychologické a diagnostické kompetence speciálního pedagoga se nevyužívají jen na přechodu mezi školou a povoláním, nýbrž patří ke každodenní rutině ke zprostředkování speciálně pedagogické podpory a k vývoji na tom postaveném podpůrném plánu. Východiskem ke stanovení plánu je vždy provedená rozsáhlá vstupní diagnostika, která je v dalším průběhu školní docházky vystřídaná průběžnou, procesní a podpůrnou diagnostikou. Diagnostika a testování žáka se SVP začíná zpravidla podrobnou anamnézou, která slouží k tomu, zkoumat strukturu podmínek potřeby podpory. Často je podporována intenzivním pozorováním hry a chování a doplněna rozhovorem s dospělým a dalšími odbornými pracovníky. Jednání s rodiči a popř. pedagogem nebo psychologem, kteří žáka znají, se učiní rovněž ve vstupní diagnostice.

Aby se dosáhlo detailní informace o vývojovém stavu žáka v jednotlivých kompetenčních oblastech, nebo se vyloučily možné částečné dílčí poruchy, použije speciální pedagog diagnostický postup. Rozlišuje se mezi různými typy testovacích postupů:

- Diagnostika školní výkonnosti
- Diagnostika inteligence
- Diagnostika vnímání
- Diagnostika

Plánování a realizace vyučování vždy obsahuje také subjektivní podíl. Tato subjektivní složka vyučování daná učitelem je významná, protože může být důležitou variantou v hodnocení a v jednání se žákem. V pozitivním i negativním smyslu. Zvláště pro speciální pedagogy je důležité, pravidelně reflektovat subjektivní zbarvení vlastního vyučování a působení na žáka.

O utváření speciálně pedagogiky zaměřeného vyučování se vedou rovněž diskuze. Mnozí speciální pedagogové zastupují s přesvědčením pozice orientované na chování, jiní spočívají na psychodynamických modelech vyučování a třetí jsou zastánci konstruktivní didaktiky. Možná mohou pomoci impulzy ze všech třech myšlenkových směrů, vyvinout individualizované koncepty vyučování pro inkluzivní školu.



Obr. 7: Proces speciálně pedagogické diagnostiky (Mays, 2016, s. 33)

2.6.7 ÚKOLY ASISTENTA PEDAGOGA

Žáci, kteří vyžadují k docházce do běžné školy individuální podporu, mohou mít k dispozici asistenta pedagoga. Jsou to např. žáci s poruchami autistického spektra nebo s ADHD, s tělesným nebo mentálním postižením (Down syndrom). Konkrétní úkoly asistenta pedagoga závisí na individuálních potřebách žáka. Kromě toho existují rámcové úkoly pro činnost asistenta pedagoga. Čím komplexnější potřeba podpory žáka je vyžadována, tím lepší příslušnou kvalifikaci má asistent pedagoga mít.

Jako hlavní oblasti úkolů pro asistenta pedagoga lze jmenovat:

- Iniciování sociálních a kooperativních interakčních procesů v příslušné učební skupině (podpora během skupinové práce)
- Doprovod ve fázích mimo vyučování (pauza na oběd, výlet)
- Převzetí pečovatelských úkonů (podpora na toaletě)
- Podpora žáka při osvojení si učení při vyučování (např. vedení při kolísavé pozornosti) (Kißgen et al. 2013)

2.7 Přehled pedagogicko-psychologických služeb

V souvislosti se společenským vývojem posledních dvaceti let v ČR a v důsledku systematického prosazování inkluzivního vzdělávání v legislativě i v praxi se zvyšují požadavky

kladeny na pedagogicko-psychologické poradenské služby. Mění se jak obsah poradenských činností, tak systém poradenských institucí a jejich význam postupně vzrůstá.
Cílem pedagogicko-psychologických poradenských služeb je poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů dětí a žáků, zjišťovat a řešit obtíže a problémy psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu, při prevenci sociálně patologických jevů a při volbě povolání a profesionální orientaci. Odborná pomoc probíhá formou diagnostiky, intervence, konzultace nebo podáváním informací.

V ČR poradenské služby ve vzdělávání zahrnují poradenství ve školách, ve školských poradenských zařízeních včetně kariérového poradenství, které zahrnuje volbu vzdělávací a profesní dráhy. Poradenské služby jsou poskytovány dětem, žákům, rodičům a pedagogickým pracovníkům škol, předškolních a školských zařízení. Smyslem poradenských služeb je zkvalitnění průběhu vzdělávacího procesu, úspěšného vzdělávání i osobnostního rozvoje žáka, napomáhání v řešení obtíží ve školní práci, výchově a vývoji žáků a jako pomoc v oblasti rizikového chování (Bartoňová, Vítková, in Lechta, 2016). Pedagogicko-psychologické poradenské služby zajišťují školní poradenská pracoviště a školská poradenská zařízení (vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních je nahrazena novelou* č. 197/2016 Sb.).

Školní poradenská pracoviště (ŠPP) a školská poradenská zařízení (ŠPZ), ke kterým patří PPP a SPC, nově vytváří integrovaný a vzájemně provázaný systém poskytovaných odborných služeb. Poradenskými pracovníky na školách jsou výchovný poradce a školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog, nově také sociální pedagog.

2.8 Školská poradenská zařízení

Školská poradenská zařízení poskytují poradenskou pomoc dítěti, studentovi nebo zákonnému zástupci dítěte nebo žáka na základě jeho žádosti nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci. Výsledkem poradenské pomoci školského poradenského zařízení jsou zejména zpráva a doporučení. Ve zprávě uvede školské poradenské zařízení skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření. V doporučení uvede závěry vyšetření a podpůrná opatření prvního až pátého stupně, která odpovídají zjištěným speciálním vzdělávacím potřebám a možnostem dítěte, žáka nebo studenta, a to včetně možných kombinací a variant podpůrných opatření, způsobu a pravidel jejich použití při vzdělávání. Školské poradenské zařízení poskytuje právu a doporučení tomu, komu je poskytovaná poradenská

pomoc. Škole nebo školskému zařízení, v němž se dítě, žák nebo student vzdělává, poskytuje pouze doporučení (Zákon č. 82/2015 Sb., § 16a).

Mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Jejich služeb využívají rodiče dětí a žáků v případech obtíží, ve kterých je na místě odborná diagnostika, posouzení závažnosti obtíží, případně i doporučení pro navazující intervence ve školním prostředí přesahující rámec individualizovaného přístupu učitele k žákovi (např. diagnostika žáka se SVP, doporučení individuálního vzdělávacího plánu nebo odkladu školní docházky (Jurkovičová, Regec, 2013, Kendíková, 2016).

Novela vyhlášky č. 197/2016 Sb. s účinností od 1. září 2016 vyšlas za účelem začlenění podpůrných opatření a rozdělení pravomocí mezi školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC) a školním poradenským pracovištěm.

Novela vyhlášky dále specifikuje pravidla poskytování poradenských služeb:

- dodržovat účel poradenských služeb
- dodržovat etické zásady poskytování poradenských služeb
- vycházet z individuálních potřeb žáka
- podporovat samostatnost žáka
- přispívat k jeho sociálnímu začleňování
- poskytovat zletilému žákovi nebo zákonnému zástupci žáka zprávu a doporučení
- spolupracovat s jinými školami a školskými zařízeními
- sledovat a vyhodnocovat poskytování navržených podpůrných opatření žáka
- informovat žáka a zákonného zástupce žáka o poradenských službách poskytovaných školou nebo školským poradenským zařízením
- poskytovat jim podrobné a srozumitelné seznámení s průběhem a výsledkem poskytování poradenských služeb.

Při poskytování poradenských služeb školská poradenská zařízení na základě souhlasu zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka poskytují závěry vyšetření, které jsou podkladem pro doporučení ke vzdělávání žáka se SVP, dalšímu školskému poradenskému zařízení, které se podílí na péči o žáka (Vyhláška č. 197/2016 Sb., § 2a).

2.8.1 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNY

Činnost pedagogicko-psychologických poraden (PPP) (datují se od 70. let 20. stol.) je zaměřena na komplexní psychologickou, speciálně-pedagogickou a sociální diagnostiku, jejímž cílem je zjištění příčin poruch učení, příčin poruch chování, příčin dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže a individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací žáků.

Konkretizace činnosti PPP: zjišťování pedagogicko-psychologické připravenosti žáků na povinnou školní docházku a vydávání zprávy a doporučení o ní; zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků, na podkladě výsledků speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky vypracovávání doporučení s navrženými podpůrnými opatřeními pro daného žáka; vydávání doporučení a zprávy ke stanovení podpůrných opatření na podkladě posouzení mimořádného nadání žáka nebo speciálních vzdělávacích potřeb žáka; vydávání zprávy a doporučení ke vzdělávání žáka ve škole, oddělení, studijní skupině nebo třídě zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona nebo vzdělávání dle odpovídajícího vzdělávacího programu; provádění speciálně pedagogických a psychologických vyšetření pro žáky mimořádně nadané a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami; poskytování přímé psychologické a speciálně pedagogické intervence žákům; poskytování poradenských služeb žákům se zvýšeným rizikem vzniku obtíží v osobnostním a sociálním vývoji nebo školní neúspěšnosti; pedagogickým pracovníkům těchto žáků a jejich zákonným zástupcům poskytuje poradenské služby cílené na objasňování individuálních perspektiv žáků; poskytování poradenských služeb žákům s odlišnými životními podmínkami a z odlišného kulturního prostředí; poskytování metodické podpory školskému zařízení a škole při poskytování podpůrných opatření a poradenských služeb; poskytování kariérového poradenství žákům; poskytování informační, konzultační, poradenské a metodické podpory zákonným zástupcům žáka; pomocí metodika prevence zajišťování prevence rizikového chování, realizace preventivních opatření a koordinace školních metodiků prevence (MŠMT ČR, 2016).

2.8.2 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ CENTRA

Speciálně pedagogická centra (SPC), která začala vznikat a rozvíjet svoji činnost po roce 1991, se zaměřují na poradenskou činnost pro děti a mládež s určitým druhem postižení, případně na děti a žáky se souběžným postižením více vadami. Těžiště služeb poskytovaných SPC spočívá v systematické speciálně-pedagogické, psychologické a psychoterapeu-

tické péči. Služby mají komplexní charakter a jsou zaměřeny zejména na podporu integrovaných dětí a žáků se zdravotním postižením v běžných školách a školských zařízeních (Michalová, Hainová, 2012).

Konkretizace činnosti speciálně pedagogického centra je opět uvedena v novele vyhlášky č. 197/2016 Sb., mj. zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem a přihlížení k lékařskému posouzení zdravotního stavu nebo posouzení jiným odborníkem, zpracování odborných podkladů pro nastavení podpůrných opatření pro tyto žáky a pro jejich zařazení nebo přeřazení do škol a školských zařízení a pro další vzdělávací opatření, vypracování zprávy z vyšetření a doporučení ke vzdělávání žáků; vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka; poskytování kariérového poradenství žákům s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem; poskytování poradenství pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům v oblasti vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem; poskytování informační, konzultační, poradenské a metodické podpory zákonným zástupcům žáků (Vyhláška č. 197/2016 Sb., § 6). Standardní činnosti společné pro SPC i standardní činnosti speciální pro SPC dle druhu znevýhodnění lze najít v příloze č. 2 uvedené novely vyhlášky.

Pracovní náplň odborníků v SPC (speciální pedagog, psycholog, sociální pracovník) je dána katalogem prací - nařízením vlády ČR č. 222/2010 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě.

Klíčovou pozici ve struktuře SPC zastává speciální pedagog. Jeho hlavním úkolem je nastavení, monitoring a průběžná úprava edukačního prostředí žáka, což vyžaduje přímou spolupráci se školou a rodinou, součástí je speciálně-pedagogická diagnostika, zpracování individuálního vzdělávacího plánu a jejich pravidelné vyhodnocení. K dalším aktivitám speciálních pedagogů patří provádění reedukační a kompenzační činnosti a metodická podpora kmenových pedagogů žáka (Voženílek, Michalík et al., 2013).

V současné době působí v ČR cca 120 SPC, jejich rozložení v krajích je však značně nerovnoměrné. SPC byla zřizována pro jeden druh postižení, v současnosti dochází k rozšíření kompetencí SPC i mimo jejich původní specializaci danou druhem postižení, což je cca 50 %, a není výjimkou, že SPC zajišťuje péči o žáky se třemi i více postiženími. V SPC narůstá počet klientů s kombinovaným postižením, což je mj. dáno i stále se zpřesňující

diagnostikou. Nejčastější je kombinace mentálního postižení s dalším, a to zejména s tělesným a řečovým postižením. Řečové postižení je nejčastějším případem kombinace pro postižení mentální, tělesné, sluchové a poruchy autistického spektra (Voženílek, Michalík et al., 2013).

2.9 Školní poradenská pracoviště

Školní poradenské pracoviště (ŠPP) je název, který se používá pro označení poradenských služeb poskytovaných ve škole. Podle Zapletalové (2008 [online]) se v něm odborníci zabývají školní neúspěšností žáků, poruchami chování, integrací žáků se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním. Autorka zdůrazňuje potřebu adaptovat vzdělávání žáků tak, aby byli lépe připraveni na možnost změny profese v průběhu své životní dráhy. Smyslem poradenských služeb v prostředí školy je podle ní poskytovat včas a neodkladně pomoc těm, kteří ji potřebují, a to tak, aby bylo možné vzniklý problém řešit úsporně, s pozitivním dopadem na žáka a studenta ve smyslu předcházení vzniku závažnějších obtíží. Školy si zpracovávají podle Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole tzv. školní program (strategii) pedagogicko-psychologického poradenství, za který je zodpovědný ředitel školy a na kterém se podílejí odborníci zapojení v poradenském týmu pracovníků školy. Jeho realizace předpokládá vytvoření vnitřního systému komunikace ve škole. Rozdělení rolí, vytvoření časového prostoru na poskytované služby, zkvalitnění vzdělávání školních poradenských odborníků, týmová práce a spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC) vytváří prostor pro operativní poskytování kvalitnějších školních poradenských služeb.

Výchovný poradce se ve velké míře věnuje problematice kariérového poradenství a může být koordinátorem zajišťování průběhu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků a speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Podílí se na přípravě podmínek pro vzdělávání cizinců a žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, včetně péče o žáky z různých etnik a minorit žijících na území ČR. Jeho činnosti jsou organizační, metodické (konzultační činnosti pro žáky, rodiče, učitele), diagnostické (pedagogická diagnostika) a intervenční (Vyhláška č. 27/2016 Sb.; Knotová a kol., 2014; Jurkovičová, Regec, 2013).

Školní metodik prevence je aktérem především v oblasti prevence rizikového chování, sleduje výskyt rizikového chování na dané škole, podílí se na přípravě preventivních programů

a sleduje jejich účinnost, poskytuje konzultační a poradenskou činnost v oblasti prevence rizikového chování (Kucharská, Mrázková, 2014; Tyšer, 2006).

Školní psycholog se podílí na vyhledávání a identifikaci žáků s výukovými a výchovnými obtížemi a včasnými intervencemi napomáhá jejich eliminaci. Významné jsou jeho preventivní činnosti v oblasti výukového selhávání. Další oblastí je například krizová intervence, což je odborná a včasná pomoc v krizových situacích, jako jsou úmrtí v rodině, úrazy, zátěžové situace aj. Pracuje nejenom se žáky a studenty, ale také s učiteli a rodiči - konzultační a intervenční formou. Školní psycholog dle potřeby zajišťuje také diagnostiku (např. třídních skupin, neodkladných obtíží) pro navazující intervence ve školním prostředí (Valentová a kol., 2013; Procházka, Šmahaj, Kolařík, 2012).

Školní speciální pedagog zpravidla zajišťuje agendu spojenou se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Může se podílet i na administrativě (po dohodě s výchovným poradcem), eviduje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zprostředkovává informace z vyšetření žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na odborném pracovišti (PPP, SPC), podílí se na vytváření individuálního vzdělávacího plánu, pracuje se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Jurkovičová, Regec, 2013).

Standardní činnosti jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště jsou specifikovány v příloze č. 3 novely vyhlášky č. 197/2016 Sb. ŠPP poskytuje odborné služby ve smyslu vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

Jejich zajištění jednotlivými profesemi však může být na jednotlivých školách odlišné v závislosti na typu školy, žákovské populaci, zapojení odborníků (model základní vs. model rozšířený), profesní profilaci odborníků, složení pedagogického sboru apod.

Kvalifikační standardy jednotlivých poradenských pracovníků školy jsou specifikovány zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Školní poradenské pracoviště musí podle Koncepce poskytování poradenských služeb splňovat další standardy - prostory a vybavení, nástroje (např. diagnostické) a pomůcky pro naplňování odborných služeb, časová dostupnost služby, informovanost o službách, dokumentace, evidence a práce s informacemi a důvěrnými daty dle zákona č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (Knotová a kol., 2014; Kucharská, Mrázková).

Za činnost školního poradenského pracoviště, které je ve škole zřízeno, zodpovídá ředitel, který deleguje určité kompetence na jeho jednotlivé členy. Výchozí premisou úspěšné čin-

nosti školního speciálního pedagoga ve prospěch žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků s přechodnými problémy dané školy je právě funkční ŠPP (Jurkovičová, Regec, 2013).

„Pro optimální fungování ŠPP je nutné: vytvořit konkrétní koncepci poskytování poradenských služeb v dané škole; dohodnout se na odborných kompetencích jednotlivých odborníků; pověřit některého z odborníků koordinací činností ŠPP; nastavit pravidla fungování ŠPP, včetně pravidel pro spolupráci a pravidelných setkání členů týmu; koordinovat spolupráci s odborníky mimo školu; vytvořit pravidla komunikace a přenosu informací v dané škole (s vedením školy, učiteli, rodiči, žáky), s dodržováním zákona č. 101/2000 Sb. ve znění pozdějších předpisů; vytvořit systém dokumentace ŠPP, včetně dokumentace jednotlivých zapojených odborníků; vytvořit informační systém ŠPP (web, nástěnka, osobní prezentace členů ŠPP na rodičovských schůzkách, na Dnu otevřených dveří apod.); zajistit materiální vybavení ŠPP (pracovna odborníků pro chráněné jednání s klienty, počítač, diagnostické nástroje, pomůcky pro reedukaci a intervenci apod.)“ (Kucharská, Mrázková, 2013, s. 27).

SHRNUTÍ KAPITOLY

V souvislosti se společenským vývojem posledních dvaceti let v ČR a v důsledku systematického prosazování inkluzivního vzdělávání v legislativě i v praxi se zvyšují požadavky kladeny na pedagogicko-psychologické poradenské služby. Mění se jak obsah poradenských činností, tak systém poradenských institucí a jejich význam postupně vzrůstá.

KONTROLNÍ OTÁZKY KE KAPITOLE II

1. Vysvětlete pojem inkluzivní vzdělávání a inkluzivní didaktika
2. Charakterizujte pojem inkluzivní vyučování
3. Vysvětlete pojem rizikové a ochranné faktory ve škole
4. Vysvětlete pojem psychické zdraví v souvislosti s inkluzivní školou
5. Vysvětlete pojem podpůrné plánování v kontextu individuálního vyučování
6. Charakterizujte základní vzdělávání
7. Vysvětlete pojem inkluzivní škola, inkluzivní třída
8. Charakterizujte RVP ZV vzhledem k současné legislativně společného vzdělávání žáků se SVP

9. Charakterizujte školní vzdělávací program
10. Charakterizujte týmovou práci učitele, speciálního pedagoga a asistenta pedagoga v inkluzivní třídě
11. Uveďte přehled pedagogicko-psychologických poradenských služeb
12. Charakterizujte školská poradenská zařízení
13. Charakterizujte pedagogicko-psychologickou poradnu
14. Charakterizujte speciálněpedagogické centrum
15. Charakterizujte školní poradenské pracoviště

KORESPONDENČNÍ ÚKOL

Zpracujte seminární práci na téma pozice asistenta pedagoga v inkluzivním vyučování (cca tři strany)

K ZAPAMATOVÁNÍ

Inkluzivní vzdělávání, inkluzivní vyučování, školní klima, heterogenita žáků v inkluzivní třídě, inkluzivní didaktika, holistické pojetí zdraví a nemoci, psychické zdraví a zátěž, rizikové faktory ve škole, ochranné faktory ve škole, individuální podpora, podpůrné plánování, podpůrná opatření ve vyučování, podmínky inkluzivního vyučování ve školské legislativě, RVP ZV - úpravy vzhledem k současné legislativě, týmová práce učitele a asistenta pedagoga v inkluzivní třídě, pedagogicko-psychologické poradenské služby, speciálněpedagogické centrum, pedagogicko-psychologická poradna, školní speciální pedagog, školní psycholog.

3 DIAGNOSTIKA A INTERVENCE, DIAGNOSTIKA UČENÍ, EFEKTIVNÍ VYUČOVÁNÍ, INKLUZIVNÍ TŘÍDA

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY III

V kapitole vysvětleny různé typy diagnostik – speciálněpedagogická, personální, pedagogicko-psychologická, strukturovaná nebo kvalitativní diagnostika. V souvislosti s otázkou diagnostiky je vysvětlen model, na kterém lze předvést základní elementy diagnostiky. Známý je model medicinský, psychodiagnostický, společenskovědní nebo interakční. Lze uvést také osobní model orientovaný na učení. Pozornost je věnovaná průběhu diagnostického procesu ve škole. V tématu je dále pojednáno o efektivitě učení v heterogenní třídě, strategiích učení, kritériích dobrého vyučování s odkazem na podpůrné programy – podpora kooperativního učení (skupinové aktivity) a podpora diferencovaných učebních aktivit (individualizované učení).

CÍLE KAPITOLY III.

Konkrétní výčet schopností, dovedností, kompetencí, které by měl student po prostudování kapitoly ovládat nebo dosáhnout, zvyšuje jistotu studenta při samostudiu.[3] Uvádějte výčtem:

- Vysvětlete pojmy: diagnostika a intervence
- Vysvětlete, v čem spočívá diagnostika procesu učení vzhledem k situaci žáka se SVP
- Objasněte vztah diagnostiky k plánování intervence
- Charakterizujte individuální vzdělávací plán
- Popište průběh diagnostické procesu ve škole
- Uveďte kritéria dobrého vyučování

[3] Studen může sám sebe hodnotit, zda vyjmenované cíle splňuje, zda dosáhl kompetencí atp.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY III

Inkluzivní didaktika, diagnostika, intervence, základní škola, inkluzivní třída, heterogenní třída, učební strategie a metody, kooperativní učení, diferenciace a individualizace ve vyučování, kritéria dobrého vyučování.

3.1 Vývoj přístupů k diagnostickým postupům u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Problémy při používání diagnostických přístupů v pedagogické oblasti jsou zřetelné při postupech podle medicínského a psychologického modelu. Jako velmi sporné platí u medicínského modelu zúžení způsobu pohledu především na tzv. stavy uvnitř osoby. Personální specifické jevy, jako nápadnosti v chování, jsou vysvětlovány s pomocí podmínek v osobě. U tradičního psychologicko-diagnostického modelu se ukázaly v souvislosti se speciálně pedagogickými otázkami existující srovnání měřeného znaku s hodnocením, tzv. reprezentativní kontrolní skupiny jako problematické. Pokud se orientujeme na tento model, jsou výpovědi o dítěti s postižením (omezením) pokaždé popisovány deficitně. V oblasti tohoto přístupu myšlení existují sotva možnosti pro odvození podpůrných opatření.
U modelu, který se orientuje na chování nebo na diagnostiku chování, může být jako pozitivní hodnoceno včlenění sociálního aspektu. V rámci původně orientovaných modelů chování hraje otázka na etiologii chování se zřetelem na dětství žádnou roli. Jako problémové se jeví stanovení cíle, např. otázka o jaké cíle se bude usilovat, kdo tyto cíle určuje. Také v souvislosti s tímto přístupem se méně ptáme na subjekt, tedy na potřeby jedince. Zatímco v prezentovaných diagnostických modelech není patrný pedagogický přístup (s výjimkou Kaminski, 1970), nelze následujícím přístupům nepřiznat pedagogickou snahu, tzn. patrnou souvislost mezi diagnostikou ve smyslu získávání informací o osobě za účelem podpory a prosazení podpůrných opatření. Tyto přístupy se však zabývají dílčími aspekty podpory.

3.1.1 SPOLEČENSKOVĚDNÍ NEBO INTERAKČNÍ MODELY

Zatímco při modelu diagnostiky orientovaném na chování je četnost popř. intenzita chování osoby v určitém situačním kontextu ve středu diagnostického procesu, model diagnostiky společenskovědní nebo interakční klade důraz na vzájemné působení mezi společenským prostředím a chováním osoby v tomto prostředí.

Interakční způsob pohledu vychází z toho, že při vzniku postižení (poruchy, omezení), příslušné procesy, školský systém, celé prostředí dítěte musí tuto situaci brát na zřetel (zohlednit). Sociální podmínky chování stejně jako příčiny a působení jsou přijaty (akceptovány) pro nastoupené nápadné (odchylné) chování, popř. snížený výkon a pro etiketování anomálií (Watzlawick, 1974). Patří k úkolům diagnostika vzít v úvahu pro pozorování celý komplex podmínek a modifikovat je ve prospěch dítěte. Diagnostika orientovaná na tento model se pokouší analyzovat interakci osoby se společenskými institucemi a skupinami, ve které se osoba pohybuje. Cílem analýzy uvnitř této skupiny, popř. institucí je identifikovat procesy, zjistit, čím jsou podmíněny nápadnosti v chování a obtíže ve výkonu dítěte.
Intervenční strategie, které se dají z tohoto diagnostického modelu odvodit, dávají přednost nepříznivým podmínkám prostředí, jejich odstranění, popř. změně, očekává se redukce nápadného chování, popř. poruch učení. Osobní znaky nebo způsob chování osoby hrají v tomto přístupu podpory poměrně malou roli. Tak např. se pokouší odstranit poruchy učení podle diagnostického modelu a intervenčního modelu pomocí analýzy a změny učební situace, tedy v situaci prostředí v širším smyslu. Je ovšem třeba poznamenat, že taková organizace učebního prostředí může být optimálně vytvořena jen tehdy, když současně jsou přesně doloženy speciální učební a výkonové problémy, popř. možnosti dítěte, které jsou často označeny jako deficity dílčích funkcí (dílčí poruchy výkonu). Jako přednost se ukazuje v pedagogicko-didaktickém chápání hledání vlastního nadání, tedy navázání na možnosti dítěte (Baier, 1980).

3.1.2 STRUKTUROVANÁ NEBO KVALITATIVNÍ DIAGNOSTIKA

Didakticko-diagnostický systém k uvedení učebních procesů spočívá v tomto případě ve věcné logice předmětu učení nebo ve vývojové logice kognitivní struktury (Probst, 1979). V přístupu strukturované nebo kvalitativní diagnostiky přijímají teorie vývojové psychologie, pedagogické psychologie a uvažování odborně didaktické a odborně vědecké. U jedince má být diagnostikovaný současný stav vývoje, který odpovídá dosavadnímu rozumovému poznání, a tím předpokladům k osvojení si nových vědomostí. Tento psychický stupeň reprezentace na straně dítěte odpovídá zcela určité věcné struktuře učebního předmětu, která musí být analyzovaná ve vztahu k učebním elementům po malých krocích. Strukturovaný způsob pozorování vychází z toho, že šetření subjektivních kognitivních struktur musí předcházet analýza odpovídajícího předmětu.

Základem věcné struktury je přijetí, že daná úroveň učiva předpokládá elementární stupně jako výchozí bázi a základ. Je tedy přijata hierarchie učení, tzn., že dosažení jednoho učebního stupně je důležitým předpokladem pro osvojení si následujícího stupně. Důsledky diagnózy na této bázi jsou výcvikem jedince v jeho zóně dalšího vývoje. Možnost dalšího vývoje stále existuje. To platí pro každého člověka (Galperin, 1967, Probst, 1979). Předpoklad pro takový postup je objasnění otázek: Jak se dojde od jednoduchého ke komplexnímu? Jaké mezikroky jsou nutné? Jak lze měřením zjistit, co se považuje za jednoduché a co za komplexní? Zájem je tedy o charakteristiku učebního předmětu, totiž jeho vlastnosti, struktura a vztah k žákovi. Jako předpoklad pro tento přístup platí, že pro všechny děti existuje něco jako společná folie obecného vývoje. K tomu by měly být zadány pro všechny předměty strukturované úkoly (Probst, 1981).

Pro diagnostiku z toho vyplývají tři úkoly:

- Zjistit, jak dalece je osvojen učební předmět, tedy vytvořit popis elementů věcné struktury, aby byl zjištěn stav aktuálního výkonu s cílem nalézt další vývojové stupně.
- Analyzovat struktury potřeb jako východisko pro motivující jednání. Vyjít ze vztahu jedince k učebnímu předmětu.
- Nastartovat procesy k osvojení si poznatků, které vycházejí z odpovídajícího vývojového stavu.

Bez pochyby se orientuje strukturovaná diagnostika na příslušného jedince s problémy v učení. Aspekt prostředí není výslovně středem zájmu. Nedá se v dostatečné míře vysvětlit, jak lze dojít ke kreativitě (tvořivosti), když je ve věcné logice všechno předem dané. Přístup strukturované nebo kvalitativní diagnostiky není nový. Je třeba vyzvednout dvě těžiště u strukturované diagnostiky: ze strany vývojové psychologie úroveň vývoje jedince ve vztahu k učebnímu předmětu a analýza, popř. didaktické členění učebního předmětu do malých učebních elementů. V tomto aspektu úrovně vývoje jedince by mohl být do jisté míry subjekt považován za poznávající instanci.

3.2 Diagnostika učení

Myšlenka diagnostiky učení se vyvinula s pokusem odklonu od principů klasické teorie testů. V souvislosti s obecným cílem se vychází z diagnózy doprovázející učení, přičemž základem je osobní model orientovaný na učení. Vztah ke kurikulu může více méně přímo existovat. V popředí nestojí ani tak prognóza učebních výkonů, spíše změna přemýšlení.

Očekává se na základě stanovení cíle lepší pochopení a pozorování učebních procesů a řešení úkolů, aby tak byl k dispozici základ pro odvozená podpůrná opatření. Jako předpoklad učební diagnózy platí učební a kognitivní teoretické základy. Když žáci musí disponovat kognitivními schopnostmi, aby uskutečnili určitý vnitřní průběh děje, lze stav těchto schopností do určitého stupně diagnostikovat a současně zjistit možnosti k dalšímu vývoji programu činnosti, tedy k rozšíření nebo podpoře osobnosti.

Pro diagnostiku učení z toho vyplývá v principu tento postup.

- Nejprve je třeba na základě učebního cíle určit, který aktivační program je potřebný k řešení úkolu.
- Když vyjdeme z tohoto programu, je třeba pro každého jedince stanovit, které podprogramy může s jistotou plnit (Schnotz, 1979).
- Diagnostika učení zahrnuje z teoretického aspektu vyšetření, jak dalece pokročilo vytvoření programu zamýšlené činnosti, tzn., že je třeba určit, kterými podprogramy z e stanoveného programu žák již disponuje a jak jsou vzájemně provázané.
- Dále se jedná o otázku, které části programu ještě chybí a konečně, jaké neadekvátní realizace, popř. součást programu se omylem osvojila.

Na základě teoretických kategorií k redukci činnosti se redukuje úkol diagnostiky učení na odpověď na dvě základní otázky:

- jaké jsou pro jedince v požadovaném akčním programu obsažené operace elementární a jak komplexní jsou tyto operace
- uskutečňuje jedinec operace, které pro řešení úkolu nejsou požadované, a když ano, které to jsou.

3.2.1 DIAGNOSTIKA PROCESU UČENÍ A SITUACE ŽÁKA

Tato varianta diagnostiky, která primárně podporuje žáka, se tak zřetelně neodlišuje od strukturované diagnostiky a diagnostiky učení. Výchozí báze a záměr tohoto přístupu pedagogické diagnostiky se vztahuje na faktory školy jako učební situaci, třídu jako vyučovací situaci, učitele jako koordinátora učení a komplexní procesy mezi žáky a materiálem (kurikulum), které mají vést k definovaným změnám chování (Barkey, 1975).

V souvislosti s tímto přístupem je třeba zdůraznit, že učení ve vyučování se dá nejen ohraničeně redukovat na teoretické paradigma učení, spíše dbá na cílenou intervenci příslušného obsahu a sociální interakci. Školní problémy (školní výkony, poruchy učení a výkonu, nápadnosti v chování, vnímání, motivace) se přibližují postupu, orientovaném na proces, se zapojením situačních faktorů a faktorů podmíněných prostředím.

Zřetelně tím jde o účinnou a významnou diagnostiku v pedagogické praxi, tzn. o diagnostiku doprovázenou praxí. Obecně zobrazeno se rozumí procesní diagnostikou analýza podélného profilu o více časových bodech při současném vlivu zachyceného chování. Aspekt této diagnostiky zahrnuje to, že žákům bude zadán v určitých časových odstupech v průběhu vyučovací jednotky test týkající se kurikula, aby byly získány informace o podpoře a diferenciaci. Další aspekt spočívá ve zpracování testových úkolů, které učitelům umožňují na základě jejich konstrukce, že poznají při špatných řešeních hned specifické deficity učení žáků.

Speciálně pedagogický relevantní aspekt diagnostiky orientované na proces a činnost je bezprostřední a stálé pozorování školního chování při učení a ve výkonech, stejně tak sociálního chování a prosazení těchto pozorování v diferencovaných, pomáhajících a podpůrných opatřeních didaktického, pedagogického a sociálního druhu. Systematické zpracování takového přístupu může přinést žákům s různým druhem postižení šanci ve smyslu možnosti nového začátku, iniciování rozhodujících dalších učebních procesů.

Se zřetelem na kvantitu se často hledí na vyšší efektivnost inkluzivního školního vyučování na rozdíl od vyučování směřujícího k individuální podpoře v učení ve škole. Může se stát, že se rozlišují naměřené výkony, než to, že se skutečně významně prokáže, jak se vyvíjí osobnost dítěte, jak je otevřené pro budoucí učení, pro život v komplexním světě. Ve skutečnosti je sporné, zda v pedagogické oblasti se stále ještě považuje jako smysluplné měřitelné zachycení pokroků ve vývoji a také v učení, nebo zda není důležitější to, že vůbec bylo zjištěno pozitivní rozšíření (extenze) osobnosti, i když se to nedá vyjádřit kvantitativním tvrzením. Ačkoliv při přístupech diagnostiky učení a diagnostiky orientované na procesy učení, je zdůrazňován přímý vztah k obsahu a struktuře pedagogické situace, chybí zřetel k vnějším školním podmínkám pro učení, jako je sociální prostředí, povaha rodiny, způsob řeči, kulturních podnětů, stav ekonomické situace, velikost a kvalita bytu, popř. domu.

Školní problémy vyvolané hierarchií školských systémů, které dostávají děti do situace nouze (do potíží), nám přiblíží další otevřené způsoby jednání ve smyslu diagnózy zaměřené na praxi. Provedení formálních a neformálních testů vztažených ke kurikulu s cílem

získání informací o možnostech podpory didaktického, pedagogického a sociálního typu, jde ruku v ruce s bezprostředním pozorováním učení a povahy výkonů ve škole, stejně jako sociálního a emocionálního chování. Nutnost postupů orientovaných na proces a jednání je především ve škole pro žáky s mentálním postižením, v rámci vyučování v podpůrných třídách, ve škole s individuální podporou v učení, v inkluzivních školách a inkluzivních třídách.

Procesní diagnostika je flexibilní, variabilní, na jedince orientované používání diagnostických postupů nebo metod po delší dobu s cílem analýzy a eliminování podmínek, které brání psychickému, emocionálnímu a sociálnímu vývoji osobnosti a lze najít jak v sociálním a materiálním prostředí, tak také v osobě dítěte (psychické obtíže, zábrany v učení).

3.3 Koncept včasné intervence u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Na diagnostiku je třeba spíše nahlížet jako na proces dynamický než statický, který potřebuje zvážení mnoha faktorů, jako je indikace důsledků v učebním profilu žáka, škola, rodiče a rodina, kariérní volba. Mnohé z informací, které jsou potřebné pro diagnostiku, nemohou být získány administrací jednoduchého seznamu nebo indikovány z diagnostiky zaměřené pouze na standardizované testy. Diagnostika by měla mít komplexní charakter, resp. neměla by být zaměřena pouze na žáka ve vyučovacím procesu (žákovo pojetí učiva, učební styly, dosažené výsledky, dovednosti), ale měla by se orientovat i na souvislosti sociálních vztahů, zájmy žáka, jeho hodnotovou orientaci. Speciálně-pedagogická a psychologická diagnostika ve škole cíleně využívá možnosti pozorování žáka v jeho přirozeném školním prostředí, využívá dynamických přístupů (Zapletalová, 2014, Bartoňová, Vítková, 2017).

Alternativu tradičního testování poznávacích procesů představuje *dynamická diagnostika*. Dynamická diagnostika jako proces zahrnuje škálu strategií, které by měly být shromažďovány v učebním kontextu a po určité časové období. Východiskem dynamického vyšetření jsou teorie L. S. Vygotského, J. Piageta a R. Feuersteina.

Jak uvádí Krejčová (In Felcmanová, 2015) dynamické vyšetření si klade za cíl zjistit, jaký je potenciál žáka, co vše může zvládnout, co se dokáže naučit, dostane-li se do optimální interakce se svými učiteli. Užití informací z učebního prostředí může pomoci

v poskytnutí komplexnějšího obrazu, ale ideálně osoba nebo tým podílející se na dynamické diagnostice by měly mít další informace o příslušném kurikulu, učebních přístupech a učebním kontextu. Dynamické vyšetření proto nevyužívá normy.

Proces získávání informací by měl být při diagnostice klíčovým a je nezbytnou kognitivní aktivitou. Při diagnostice se zamýšlíme nad kritérii, jako je důvod k realizaci diagnostiky, povaha diagnostiky, co má diagnostika odhalit, věk a stádium dítěte, žáka, učební vzorec a kognitivní styl žáka, kognitivní faktory spojené s učením a speciálně vzdělávací potřebou, předchozí historie, informace o rodičích, hodnocení kurikula, informace o výsledcích žáka, metakognitivní faktory.

Některé z těchto informací se mohou lišit v závislosti na žákovi či na škole. Je nutné si uvědomit, že ojedinělé, rychlé, kognitivně zaměřené hodnocení neposkytuje celý přesný obraz o žákovi. Může však poskytovat dostatečné informace pro zkušeného a trénovaného učitele, psychologa nebo další profesionály k předložení silných stránek vztahujících se k vzorcům zpracování a výsledkům žáka. Tento proces by se měl odehrávat v určitém čase a měl by zahrnovat aspekty kurikula, učební faktory, speciálně pedagogické pozorování v učebním a školním prostředí, informace od rodičů.

Jedním z klíčových témat v diagnostickém procesu je **včasná identifikace potřeb**. Jak by měla tato identifikace probíhat a kdy může být nejefektivněji a nejcitlivěji provedena je stále předmětem diskuzí. Pro její realizaci je nebytné, aby měly školy dostatek zkušeností směřujících k naplňování potřeb rané diagnostiky. Dále je třeba zvážit další aspekty jako je, celoškolní politika, role dalších profesionálů, role rodičů (Reid, 2014).

Včasná identifikace neznamená nějakou formu intervence za účelem potvrzení obtíží žáka, které se mohou vyskytovat. Pečlivě se zaměřuje na to, aby se raná identifikace nevztahovala výhradně na deficity žáka, ale vychází i z identifikace jeho učebních potřeb. Diagnostika by měla být propojená s intervencí a identifikováním bariér v učení. Tak je posílena spojnice mezi diagnostikou a intervencí a učitel je ten, který musí zaujmout vedoucí roli.

Ve vývoji kritérií pro diagnostiku je proto důležité zahrnout všechny tyto aspekty vztahující se ke kurikulu a pokusit se identifikovat bariéry učení u žáků se SVP. Mohou být identifikovány pozorováním, diskuzí s žákem, rodiči, obtížemi, se kterými se žáci setkávají.

Současný systém využívaný k identifikaci učebních potřeb v raném stádiu uplatňuje kombinaci dvou modelů, model potřeb a model deficitů žáka**.** Reid (2014) vymezil model identifikace a podpory**.** Tento model zahrnuje identifikaci žáků v riziku, přehled doporučení a rad, pravidelné hodnocení třídním učitelem nebo speciálním pedagogem, implementaci in-

dividuálního vzdělávacího plánu a monitorování výsledků žáka. Na diagnostiku a intervenci ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je nahlíženo v kontextu odpovědnosti škol respektujících inkluzi, v podpoře školních psychologů a speciálních pedagogů v identifikaci a naplňování potřeb. Klíčovou osobou je i třídní učitel. Bez ohledu na diagnózu žáka, učitel sleduje formu žákova učení od perspektivy řešení problémů využívající kutikulární přístup, sleduje naplnění stanovených cílů, respektování přístupů individualizace a diferenciace. Tento přístup je konzistentní s praxí stejně tak, jako s principy inkluze a vyžaduje jasné kurikulární záměry k určení žákova pokroku.

3.3.1 OTÁZKY DIAGNOSTIKY A PLÁNOVÁNÍ INTERVENCE

Diagnostika by měla mít komplexní charakter, resp. neměla by být zaměřena pouze na žáka ve vyučovacím procesu (žákovo pojetí učiva, učební styly, dosažené výsledky, dovednosti), ale měla by se orientovat i na souvislosti sociálních vztahů, zájmů žáka, jeho hodnotové orientace. Pedagogická diagnostika je v kompetenci učitele nebo speciálního pedagoga. Ten vyhodnotí navrhované a uplatňované změny v přístupu k práci se žákem, vytváří časově omezené a často i tematicky propojené celky učiva, na kterých může porovnat úspěšnost jím zvoleného postupu (Kucharská, Mrázková, a kol. 2014).

Volba strategií v procesu diagnostiky by měla poskytovat informace potřebné pro usnadnění implementace vhodných učebních přístupů. To znamená, před započetím pedagogické diagnostiky je nutná pečlivá příprava a plánování, vztahující se k tomu, **co,** proč, jak a s jakým efektem musí být zahrnuto v této plánovací fázi?

V řadě zemí jsou rámcové vzdělávací programy vypracovány v návaznosti na diagnostiku. Je to důležité a současně bereme na vědomí, že ačkoliv žáci se SVP sdílí některé společné základní rysy, jsou stále v zásadě individualitami. Hodnocení (diagnostiku) je potřebné diskutovat a intervenci plánovat za účelem zajištění potřeb každého jednotlivého žáka. Zohledňujeme a zvažujeme aktuální učební prostředí a obsah kurikula.

Pedagogická diagnostika je povinnou složkou individuálního vzdělávacího plánu (IVP). V individuálním vzdělávacím plánu nezapomínáme na průběžné vyhodnocení efektivity realizovaných opatření. Analýza pokroku žáka je nejspolehlivějším ukazatelem změny,

kterou žák dosáhl. Jak uvádí Felcmanová (2015), každé vyhodnocení účinnosti IVP znamená další krok pro pedagogickou diagnostiku ze strany vyučujících.

Podle Toda a Fairmana (2001) klíčové aspekty IVP zahrnují:

- opatření pro rozdílné potřeby zasazené v celoškolní praxi;
- potřebu formativní reflexe a analýzy spíše, než pouhé sumativní hodnocení;
- zapojení žáků a rodičů;
- užití škály instrukcí;
- důkladné hodnocení efektivity realizovaných opatření a podpory;
- zapojení vrstevníků či spolužáků;
- spolupracující multioborové plánování.

3.3.2 HODNOCENÍ VÝKONŮ ŽÁKŮ

Diagnostika potřebuje brát v úvahu i žákův výkon v prostředí školní třídy. Výkon a zpětná vazba jsou elementární součástí školní komunikace, nejčastější a nejvýznamnější formou pedagogické intervence (Bartoňová, Vítková, 2015).

Právě školní prostředí se vyznačuje orientací na výkon a následně přichází i posouzení tohoto výkonu. Ačkoliv cenná data mohou být získána z kognitivního hodnocení, měla by být doplněna informacemi, jak žák funguje ve vztahu k různým komponentám kurikula. Hodnocení zaměřené na kurikulum může být diagnostické a preventivní. Nemusí se nutně zaměřovat na nedostatky žáka, ale naopak, odhalovat silné stránky a ty mohou tvořit základ návazného učebního plánu. Mertin, Krejčová (2013, s. 255) uvádějí, že má-li být evaluační proces ve vzdělávání efektivní, je třeba jej vnímat jako jeden z možných prostředků zpětné vazby s cílem upevnit edukační postupy z pohledu učitele či vedení školy.

Cílem pedagogické diagnostiky je hodnocení žáka. Hlavní pozornost je věnována především rozvíjejícím se kompetencím, současným schopnostem a možnostem žáka v jeho specifické učební situaci. Mělo by být využíváno hodnocení, na jehož základě se z minulosti, přítomnosti a přepokládané budoucnosti žáka dá vypracovat, zorganizovat a uplatnit optimální způsob pedagogické podpory.

Pedagogická diagnostika, ať už ji provádí učitel, školní speciální pedagog či školní psycholog, je základním východiskem pro stanovení podpůrných opatření ve škole. Jejím cílem není stanovování diagnóz, ale navržení konkrétních intervenčních opatření, která vycházejí z konkrétních popisů obtíží a dalších zjištění (srov. vyhláška 27/2015; Bartoňová, Vítková,

2013). Každý žák má při učení své specifické potřeby (např. upřednostňuje vizuální či auditivní oporu, potřebuje manipulaci s předměty). Tyto individuální učební preference je nutné vzít v potaz. Usnadňují porozumění a osvojení nových informací. Zprostředkujeme-li žákům učivo a přenos informací na základě metod a způsobů, které žákům vyhovují, zvýšíme tím pravděpodobnost, že učivo pochopí a lépe si je zapamatují (srov. Felcmanová, 2015; Mertin, Krejčová, 2013; Reid, 2014). To je ve skutečnosti klíčovým faktorem diagnostiky.

Jaká kritéria bereme při diagnostice ke zvážení?

- Účel – jaký je kontext diagnostiky?
- Důvod – proč má být diagnostika provedena?
- Profily – získání informací o silných a slabých stránkách žáka
- Profil výsledků – vzorce chyb v učebním procesu, výkony v psaní a porozumění
- Kognitivní profil – jaké jsou slabé a silné stránky – pracovní paměť, rychlost zpracování, dlouhodobá paměť, fonologická paměť?
- Proces – učební chování – frekvence věnování se úkolu, práce ve skupinách a samostatné práce, preference krátkých úkolů a schopnost vydržet pracovat na úkolu
- Opatření – kontext – kurikulum – stupeň diferenciace, rychlost učení, očekávání
- Třída – prostředí, úroveň hluku, pravidla, možnost relaxace
- Komunita – kultura, základní informace
- Obavy – důvod pro počáteční znepokojení
- Spojení školy a domova – stupeň komunikace, zvládnutí komunikačních strategií

Účel diagnostiky by měl být preferován na prvním místě. Je nezbytný pro výběr diagnostických přístupů a následných výstupů očekávaných od diagnostiky. Jednoduše, profily, dávají indicie silných a slabých stránek musejí být zahrnuty v indikaci kognitivního fungování stejně, jako výsledky. Ačkoliv informace z profilů mohou být užity komparativně ke zjištění diskrepancí ve výkonech v kognitivních a učebních úkolech, nejsou jediným užitím těchto informací. Měly by být využity diagnosticky k poskytnutí některých informací o strategiích žáka, učebních preferencích, povaze jeho nedostatků.

Podle Štecha a Zapletalové (2013, s. 181) „*při diagnostikování učebního stylu vycházíme z předpokladu, že je třeba pracovat s celým souborem učebních postupů, nikoli pouze s dílčími kroky a informacemi*“.

Zde učitel používá zejména metodu pozorování, rozhovoru, dotazníků, testování (písemné práce, zkoušení, didaktické testové materiály), analýzu žákova portfolia (postižení vývoje problému). Dále se učitel zabývá kvalitou spolupráce žáka, jeho motivací ke školní práci, jak přijímá úspěch a neúspěch, jaký je jeho učební styl, reakce na zátěžové situace; základní vztahová dynamika; součástí může být i posouzení vlivu organizace vzdělávání, včetně například zasedacího pořádku třídy (Zapletalová, 2014).

Základním zdrojem informací je pozorování žáka při učení se konkrétnímu učivu, ve kterém žák selhává. Pokud je patrné, že žák selhává na základě špatně volené učební strategie, je třeba pracovat na její změně. Učitel, který se zaměřuje na učební styly žáků, může pomoci zjistit strategie, které vycházejí ze silných stránek žáka. Diskuse o způsobech učení, které žák preferuje, posiluje jeho proces učení či předcházení problémům a umožňuje ukládat získané informace. Učební strategie jsou extrémně důležité nejen pro žáky, ale i pro dospělé (srov. Bartoňová, 2016; Krejčová, 2014).

3.3.3 IDENTIFIKACE BARIÉR V UČENÍ

Diagnostika by měla být propojená s intervencí a identifikováním bariér v učení. Tak je posílena spojnice mezi diagnostikou a intervencí. Učitel musí zaujmout vedoucí pozici. Mezi bariéry v učení Reid a Cam (2009) zahrnují:

- kognitivní faktory (např. omezená kapacita pracovní paměti, slabá schopnost sekvence, porucha prostorové orientace);
- edukativní faktory (např. čtení s porozuměním, organizace, neadekvátní nálepkování, sociální komunikace, schopnost plánování);
- sociální a emocionální faktory pramenící např. z (nedostatku sebedůvěry, úzkosti, stresu, nedostatku porozumění vrstevníkům a dospělým);
- faktory prostředí (požadavky na žáka, omezení v pohybu, nedostatek vizuálních pomůcek, přístup k technologiím a další).

Ve vývoji kritérií pro diagnostiku, je důležité zahrnout všechny tyto aspekty vztahující se ke kurikulu a pokusit se identifikovat bariéry učení u žáků se SVP. Mohou být identifikovány na základě pozorování, diskuzí s žákem, s rodiči, na zjištění obtíží, se kterými se žáci setkávají. Právě tak jako není žádná magická formule pro překonání obtíží vztahujících se k specifikám jednotlivých typů postižení žáků, není vytvořen žádný magický nástroj

k identifikaci těchto obtíží. Identifikování speciálních potřeb probíhá tedy na základě administrování testu, ale současně i na základě specifik učebního prostředí, kurikula, vzdělávacích schopností žáka (Reid, 2014).

Překonání bariér k učení úzce souvisí s raným odhalením a následně diagnostickým procesem, spíše než zaměření se pouze na žákovi deficity. Ve skutečnosti jsou potřebné informace, jak o žákovi, tak o obsahu kurikula. Překonávání bariér k učení vyžaduje, aby všichni žáci procházeli stejným kurikulem bez ohledu na jejich schopnosti a nedostatky. Znamená to schopnost učitele identifikovat adekvátní kurikulární cíle, hodnotit šíři, s jakou je žák naplňuje. Klíčovým aspektem je monitorovací proces, který musí být založen na aktuálních kurikulárních výsledcích.

Proces může zahrnovat detaily povahy práce v rámci kurikula, kterou žák shledává jako problematickou. Takový přístup potřebuje náhled na práci žáka ve třídě v komprehensivním a detailním způsobu. To však vyžaduje vzdělané učitele v oblasti speciálně-pedagogické diagnostiky. Perspektiva je v tom, že klademe důraz na identifikaci bariér, které zabraňují žákovi v dosažení cíle, než v identifikaci toho, co žák není schopen dělat. A toto je záležitostí celého profesního týmu. Žáci, kteří mají nějaké obtíže, jsou obvykle velmi senzitivní a mohou i negativně reagovat, například na změnu učitele. Je tedy nutné, aby byl pohled na žáky se SVP v rámci školy konzistentní a role učitelů a kurikula v tvorbě efektivní učební reality zahrnovala všechny žáky i ty se SVP.

Reid (2009) poukazují na to, že jsou-li identifikovány bariéry v žákově učení, je důležité do nich zahrnout kognitivní dovednosti (učební dovednosti), prostředí (učební zkušenosti) a pokrok v základních dovednostech (osvojování gramotnosti). To vyzdvihuje potřebu nezaměřovat se pouze na žáka, jeho osobnost, ale i na výsledky, které jsou prezentovány, na očekávání kladené na žáka a žákovu připravenost.

3.4 Průběh diagnostického procesu ve škole

Jak diagnostikovat a následně vést edukační proces žáků se SVP je zodpovědností odborníků. Poradenskou pomoc poskytuje žákovi *školské poradenské zařízení* (pedagogicko-psychologická poradna (PPP) a speciálně pedagogické centrum (SPC) a *školní poradenské pracoviště*. *Školní poradenské pracoviště* by mělo převzít odpovědnost za identifikaci a naplňování potřeb žáků se SVP. Ideálně by měla být odpovědnost na celé škole a všichni učitelé by měli mít nějaké znalosti o specifických potřebách žáků. Pracuje-li ve škole školní

poradenské pracoviště v úplné variantě, tedy se školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem, předpokládá se vysoká součinnost těchto školních poradenských pracovníků při uplatňování podpůrných opatření v rámci všech stupňů (srov. vyhláška 27/2016 Sb.; Zapletalová, 2014). V případě, že je školní poradenské pracoviště neúplné, mohou pracovníci školského poradenského zařízení (PPP) poskytovat konzultace učitelům ještě před tím, než realizují komplexní vyšetření v PPP. Toto se děje zejména formou konzultací s pedagogy na školách, osobní návštěvou poradenských pracovníků nebo formou telefonických konzultací.

Mezi školské poradenské zařízení řadíme pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC). Tato zařízení mohou na základě žádosti žáka nebo jeho zákonného zástupce posoudit vzdělávací potřeby žáka**.** Školské poradenské zařízení následně vystavuje zprávu z vyšetření žáka.

Pokud se u žáka bude jednat o speciální vzdělávací potřeby, vystavuje školské poradenské zařízení dle §15 vyhlášky č. 27/2016 Sb., doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami pro školu, případně školské poradenské pracoviště. S tímto doporučením seznamuje žáka a jeho zákonného zástupce a následně je odesílá do školy, kde se doporučení finalizuje, a to po dohodě s vedením školy, podepisuje se informovaný souhlas. Před definitivním vystavením zprávy z vyšetření kontaktuje ŠPZ (školské poradenské zařízení) školu, aby si ověřilo, zda má tato škola pomůcky, případně zda je reálné zajistit asistenta pedagoga, speciálního pedagoga, služby školního speciálního pedagoga nebo školního psychologa a za jak dlouhou dobu. Do doby než základní škola zajistí odborné služby pro žáky s podporou, zajišťuje intenzivní konzultační a metodickou podporu při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (vyhláška č. 197/2016 Sb.; Zapletalová, 2014). Tedy výsledkem poradenské pomoci školského poradenského pracoviště jsou zejména zprava a doporučení (zákon č. 82/2015 Sb.)

Historicky a ve většině dalších zemí byla a je pedagogická diagnostika odpovědností speciálního pedagoga nebo školního psychologa. Náplň jejich práce je specifikována ve vyhlášce č. 197/2016 Sb., která novelizuje vyhlášku č.72/2005 Sb.

Je pochopitelné, že *speciální pedagog* má porozumění pro to, jak identifikovat specifika jednotlivých žáků se SVP a na základě toho následně pozitivně ovlivnit jeho pokrok v edukaci. *Školní psycholog* pak může poskytnout propracované kvantitativní a kvalitativní znaky vztahující se ke kognitivním schopnostem a obtížím žáka. Ideálně, oba druhy informací, které mohou být získávány z kognitivních měření a školního hodnocení, jsou potřebné. Školní psychologové prozatím nejsou na každé základní škole.

Komplexnost diagnostiky vyžaduje, aby školní psychologové úžeji pracovali se školami, podíleli se na tvorbě efektivních školních hodnocení, intervenci a monitorování, sbírali detailní data, psychologická hodnocení a plánovali intervenční programy.

Štech a Zapletalová (2013) uvádějí, že působení školních psychologů je spojováno s preventivním působením v tom nejširším slova smyslu. Jedna z důležitých oblastí preventivní péče je v řešení potíží se školní třídou, předcházení rizikovému chování.

K odhalení potíží jednotlivých žáků se SVP, může být dosaženo s ohledem na šíři strategií a na základě týmové spolupráce všech subjektů (Bartoňová, 2013; Mertin, Krejčová 2012). Individuální diagnostika školních psychologů je nejčastěji orientována na posouzení stylů a strategií učení, na kariérové poradenství, na posouzení kognitivní úrovně, poznávacích procesů, osobnostních zvláštnosti včetně emoční inteligence, na problémy v oblasti vztahů. Dále na rizikové chování a jejich prevenci.

Skupinová diagnostika se věnuje především vztahům ve třídách a případným intervencím podle druhu problémů, které se ve třídách objeví. Struktura diagnostických činností je ovlivněna také věkem žáků školy a jejich strukturou (Štech, Zapletalová, 2013).

Jak může být celoškolní zapojení úspěšně a efektivně implementováno? Zdůrazňuje se potřeba proškoleného personálu, znalost kurikula, pravidelné konzultace. Klíčové aspekty zahrnují rozpoznat rané varovné znaky, znát diagnostiku, konzultovat, monitorovat a kontrolovat. Jako první je často identifikuje třídní učitel, a to na základě monitorování třídy, diskuzí s rodiči a na základě hodnocení. Základem je shoda ve společné pedagogické odpovědnosti v základním týmu: pedagog, speciální pedagog, školní psycholog, případně asistent pedagoga, vyvíjejí společně základní koncept pedagogiky, v němž se odrážejí vývojové procesy, radí při pedagogických úkolech a vyučovacích postupech. Každý člen týmu je kompetentní ke kontaktní osobě ve všech otázkách týkajících se třídy. Stěžejní (hlavní) úkoly jsou řešeny uvnitř týmu, podstatná je ale změna pojetí vedení třídy: od principů vyučování ve třídě, k týmovému porozumění (pochopení).

Školní psychologové a speciální pedagogové se snaží zprostředkovávat učitelům různé postupy, které jim pomohou nahlédnout na vlastní didaktické, pedagogické a psychologické postupy práce. Školní speciální pedagog a školní psycholog se v rámci pozorování zaměřují nejen na projevy žáka při edukaci, ale také pozorují žáka v interakci se spolužáky a učiteli. Sledují, jak se žák projevuje v učebních situacích, jak pracuje s učitelem, jak se dokáže koncentrovat, jak dlouhý je interval klidné práce a soustředění, případně jak a jakým způsobem na sebe žák v průběhu vyučovací jednotky upozorňuje (Málková, 2009; Bartoňová, Vítková, 2013, vyhláška č. 197/2016 Sb.).

Pro nastavení změn v systému je tedy zásadní, nastavení podpory tak, aby byla poskytována spravedlivě a vše žákům, kteří by bez poskytnuté podpory měli významné obtíže ve vzdělávání a kteří nemohou sami, bez podpory, dospět ke změně a být efektivní v učení.

3.5 Efektivní učení

Při výběru nejefektivnější cesty pro rozvoj učebních dovedností u žáků se SVP je důležité brát v úvahu faktory, které mohou pomoci zefektivnit učení u všech žáků. Velice často je ten nejlepší přístup pro žáky s postižením, i nejlepším přístupem pro žáky ve třídě. Podpora vzdělávání žáků se SVP je důležitým aspektem. Konkrétní výukové přístupy jsou jistě nezbytné zejména pro jejich gramotnost. Vybudování trvalých vědomostí a kompetencí se podaří, jestliže žáci disponují stabilními učebními strategiemi v širším slova smyslu, počínaje u základních učebních a pracovních technik až k elementárním komunikačním, prezentačním a kooperačním metodám. Další důvod, proč se zaměřit na posílení učení se metod vyplývá ze specifického požadavku, kterému školy a učitelé dnes čelí. Začíná to s narůstající heterogenitou ve třídě a sahá přes rozšíření požadavků na inkluzi a podporu ve školách až k implementaci nových vzdělávacích standardů a kompetenčně orientovaných vzdělávacích plánů.

Efektivní učení zahrnuje množství interaktivních kognitivních aktivit a procesů. Žák může tyto aktivity a procesy kontrolovat, a tím zefektivnit své učení. Pro žáky se SVP to ovšem může být obtížné, protože jsou často závislí na učiteli nebo jeho pomoci. Dovednosti potřebné k efektivnímu učení získáváme nejčastěji již v mladším školním věku. Je překvapující a pravděpodobně i alarmující, že tyto dovednosti často nejsou částí školního vzdělávání.

V souvislosti s efektivním učením jsou patrné společné znaky, které učitel zohledňuje:

- Pochopení – žák musí pochopit požadavky spojené se splněním úkolu.
- Plánování – žák musí být schopen identifikovat hlavní body, které jsou nutné k samostatné práci a plánování.
- Aktivita – žák musí mít dostatek zdrojů a potřebné dovednosti k řešení úkolu.
- Transfer znalostí – předchozí studium by mělo pomoci při plánování a volbě strategie pro řešení úkolů nových.

Jednou z nejdůležitějších složek v intervenci žáků se SVP je budování pozitivního sebekonceptu. Je proto důležité, aby celá výuka směřovala na zlepšení a současně i budování sebevědomí. Existuje několik způsobů, jak toho dosáhnout. Existují některé programy, které

byly speciálně vyvinuty pro zvýšení sebevědomí a další, které mohou nepřímo posilovat sebeúctu a to přes úspěchy žáka. Z prvního typu jsou to programy, které se zaměřují přímo na sebeúctu, zahrnují určitou míru pozitivní zpětné vazby s velkým ohledem na jednotlivce. Podporují skupinovou práci, vzájemnou podporu a řešení konfliktů. Tyto programy mohou být vhodné zejména pro žáky se SVP, ale jsou vhodné i pro ostatní, žáci pracující společně, nikdo není ze třídy vyloučen.

3.5.1 VNÍMÁNÍ HETEROGENITY

Aktuální změna školní struktury způsobuje rozšířené spektrum nadání a chování ve třídě. Tato skutečnost vyžaduje zesílenou integrační a podpůrnou práci a zamyšlení se nad některými aspekty: potřeba předvídat bariéry, které mohou při osvojování nového učiva u žáka vznikat, potřebu shromažďování znalostí o individuálních vzdělávacích preferencích žáků, potřeba diferenciace úkolů zaměřených na proces učení a na výstupy, potřeba podporovat žáka v převzetí odpovědnosti za své učení a napomoci jim sledovat vývoj jejich dovedností. Žáci se SVP mohou mít problémy se zapamatováním instrukcí, zapamatováním pořadí a pomůcek, s orientací v čase, datech a dnech v týdnu a zapamatováním si pravidel a vzorů. Vzhledem k výše uvedenému je možné předejít obtížím tak, že zadání úkolů přizpůsobujeme individuálním potřebám žáka a tím minimalizujeme nepřiměřenou zátěž. Stejné postupy jsou pak aplikovány při podpoře doby zpracování. Následující body mohou být výzvou pro žáky se SVP a měly by být brány v úvahu při tvorbě učebních plánů a podpůrných materiálů. Žáci se SVP mají problémy se zvládáním stresu spojeného s časově limitovanými úkoly, s používáním efektivních metod při učení, s plněním úkolů bez nutnosti kontroly (opakované kontroly), vydržet soustředěný a zaměřený na plnění úkolu.

Pokud bude učitel brát tyto faktory v úvahu, může tím u žáků minimalizovat možnost neúspěchu. V současné škole přestává byt perspektivou často propagovaná starost o jednoho žáka, ale své místo má učitelova příprava diferencovaných úkolů, materiálů a jiných poradenských, diagnostických a podpůrných opatření (alespoň v běžné třídě s 25 žáky).

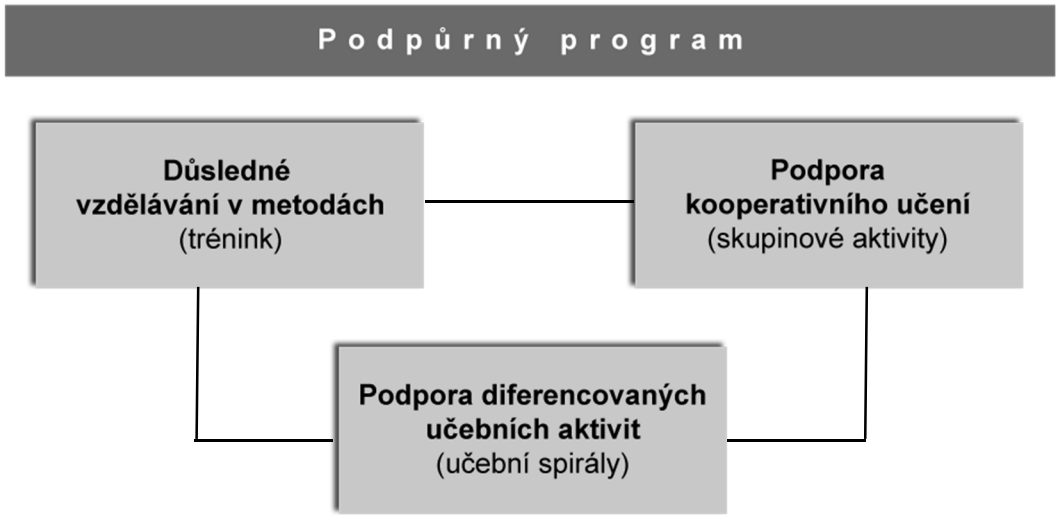
Alternativou k tomu je „*Podpora k sebepomoci ve třídě*“ s cílem podpořit kompetence samoučení a kooperace žáků, které lze zařadit do tematického učení a pracovního procesu. Tato přidaná schopnost žáků vyžaduje metodické a sociální základní vzdělání, aby se mohli pokud možno bez výjimky účastnit na procesech učení ve třídě. To platí pro fáze samostatné práce i pro fázi práce ve skupině. Toto lze spatřovat v metodické kompetenci jako důležitý předpoklad pro úspěch příslušné podpůrné a integrační práce ve škole. Čím lépe

jsou žáci připraveni pracovat samostatně a kompetentně, tím účinněji se jim podaří spolupracovat ve třídě a rozvíjet své silné stránky. Tato podpora k sebepomoci je podporou k inkluzivnímu a podpůrnému učení v nejlepším slova smyslu.

Přehled o uvedeném podpůrném programu zaměřeném na metody je na obr. 8. Jednotlivé moduly tohoto programu jsou používány ve stovkách škol v Německu (Klippert, 2016, s. 13, Klippert, 2013, s. 183). Je možné jej realizovat i v podmínkách našich škol.

K modulu 1: První sloup uvedené podpůrné práce se týká systematického vzdělávání v metodách pomocí základního tréninku učebních a pracovních technik (metodického), komunikačního a prezentačního tréninku se žáky a tréninku v týmu třídy. Tato šíře více adresové tréninkové práce přispívá k tomu, že žáci jsou schopni pracovat s přibývající reflexí, sebevědomím a zběhlostí (Bastian, Rolff, 2002, s. 35, Holtappels, Leffelsend, 2003, s. 61).

To stejné platí pro druhý výchozí bod: 2. Podpora kooperativního učení. K tomu jednak přispívá uvedený trénink, ale také současně vidíme přínos ve specifických kooperativních podnětech v odborném vyučování. To začíná třemi kroky „*Think, Pair, Share*“ a sahá přes kooperativní metody jako Placemat-Verfahren (postup umístění) až k takovým aranžmá, jako je skupinové puzzle, skupinové rallye nebo strukturovaný spor (Brünning, Saum, 2007). S tím spojené kooperativní a interaktivní procesy vedou žáky k potřebě vzájemně mezi sebou spolupracovat.



Obr. 8: Podpůrný program (Klippert, 2016, s. 14)

Toto inkluzivní působení neméně platí i pro třetí sloup, pro diferencované školní aktivity pomocí odborně specifických *učebních spirál.* Tyto *učební spirály* jsou určeny pro metodicky variabilní pracovní vyučování a spojují rozmanitost činnosti, střídání učebních partnerů, kooperaci žáků, přehledně strukturovaný průběh učení a vzájemná kontrola (Klippert,

2012). Tímto přizpůsobením je zajištěn žákům diferencovaný přístup k učení a úspěch v učení. Jsou metodicky dobře vybaveni. Tím se uzavírá kruh: trénink metod a odborně specifická péče o metody musí spolu účinně souviset, aby se podařila učební a integrační podpora v heterogenní třídě.

3.6 Vzdělávání v metodách jako základní strategie

Výuková metoda je systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných edukačních cílů. Prostřednictvím výukových metod se děje komunikace a interakce mezi učitelem a žáky, která směřuje k dosažení edukačních cílů. Výuková metoda tedy zprostředkovává žákům učivo, je nápomocná jejich učení, je soustavou kroků, které vedou k danému cíli. Plní tak funkci regulace (řízení) učení žáků. Různé výukové metody kladou odlišné nároky na aktivitu žáků, na jejich samostatnost a tvořivost. Obecně všechny jsou založeny na učitelově regulaci žákova učení.

Moderní vyučování musí myslet na to, aby byly žákům dlouhodobě zprostředkovány významné základní kompetence včetně kompetencí v používání metod (obr. 8). Kompetence nových vzdělávacích plánů a vzdělávacích standardů jsou zaměřeny na schopnost jednání a kompetence k učení, na trvalé učení a propojení poznatků a směřují tím proti tradičnímu přetěžování. Zprostředkování poznatků v novém pojetí hraje centrální roli, ovšem je akcentováno jinak, než tomu bylo dříve. Zprostředkováním poznatků se myslí především metodicky osvojená soustava poznatků samými žáky. Při tom hrají zvláštní roli procedurální poznatky (znalost metod) a situační poznatky, zatím co do pozadí ustupuje klasické deklarativní vědomosti. Velký význam má zabývat se informacemi, jejich zpracováním, vyhodnocením, rozšířením a oceněním v rámci nových vzdělávacích plánů a vzdělávacích standardů.

Předpokladem pro toto vyučování je, že žáci si osvojí nutné metodické nástroje a pravidla postupů. To začíná u plánování rešerší, značení, kopírování a dělání výpisků a sahá přes strukturování, vizualizaci a prezentaci až k reflexním aktivitám a hodnocení na konci určitého úseku práce (obr. 9). Tento výčet podtrhuje souhru osvojení si poznatků a učení se metodám.

Obr. 9: Vzdělávání v metodách jako základní strategie (Klippert, 2016, s. 15)

Je třeba rozlišovat mezi různou úrovní samostatnosti a ovládání metod. Nejnižší úroveň se týká prostého přijímání a reprodukce základních informací, pravidel a postupů. To je především receptivní učení. Střední úroveň je zaměřená na používání, zpracování a rozšíření učebních relevantních informací nebo pravidel a vyžaduje proto podstatně vyšší stupeň osvojení si metod. Třetí a nejvyšší úrovní se myslí reflexe, interpretace a vyhodnocení každého odborně specifického vstupu a učebních metod. Na všech třech úrovních se požadují, pokud možno fundované metodické základní kompetence a procedurální dovednosti. Takže škola dělá dobře, když věnuje zvýšenou pozornost metodám vysvětlování.

Bez vysvětlení učebním a interakčním strategií je řada žáků přetěžovaná, když si má osvojit vyučování orientované na kompetence. Existuje nebezpečí, že náročné učební požadavky a učební metody nejsou vůbec předvídané, dá se očekávat metodická nejistota. Náročné autoregulované učení se podaří pouze tehdy, když žáci ovládají nutné metodické nástroje a strategie. Proto je důležitým předpokladem pro trvalé zprostředkování kompetencí trénink v metodách.

3.6.1 Podněty z výzkumu učení

Novější výzkumy učení a mozku poukazují na to, že účinné učení prodlužuje trvalé vybudování poznatků a kompetencí. Konstruktivistická teorie učení toto zdůrazňuje již dávno (Roth, 1997, Reich, 2002). V České republice se touto otázkou zabývala prof. Spilková. Jestliže následujeme tyto protagonisty, tak je školní učení především konstrukce významů

a pojmů, struktur a procedur, jednání a problémového řešení, tezí a teorií žáky samotnými. Učitelé mají spíše funkci poradce. Začnou konstrukční práci a dbají na to, aby žáci správně zacházeli s příslušnými metodami. To předpokládá důsledný trénink v metodách.

Novější výzkumy mozku potvrzují tento způsob pohledu. Vědci zabývající se výzkumem mozku jako Spitzer, Roth, Hüther a Singer ve společné studii dokládají, že k vybudování odborných poznatků v mozku žáků je potřeba specifických biochemických dějů, které vedou k vytvoření trvalých synapsů (Spizter, 2003). Při tom se ukazuje, že hrozí vznik dočasných neuronálních spojení v případě, že se žáci učí látku jen povrchně, nebo zpaměti. Pokud se učební látka zpracovává aktivně a plánovitě, tak se synapse zesilují a časem vznikají stabilní neuronální sítě (Schirp, 2003).

Helmke (2011) navázal na výzkumy učení a formuloval deset bodů k podpoře účinného učení (obr. 10). Tyto body dobrého vyučování jsou zakotveny v orientačním rámci „*Schulqualität*" (kvalita školy). Uvedené body mohou platit jako vodítko pro popis a zajištění trvalého učení ve škole.

Obr. 10: Kritéria dobrého vyučování (podle Helmke, 2011)

Krédem podle Helmke (2006) je, že dobré vyučování musí žáky motivovat, všestranně aktivovat a po stránce metodické a obsahové má být odborně zpracované. Současně musí poskytovat adekvátní učební předměty, jasná pravidla, rituály, struktury a instrukce, to vede k osvojení potřebných výsledků a kompetencí v učení. Vedení učitelem, trénink v metodách a samostatnost žáků patří k sobě. Jen tehdy, když spolu tyto faktory efektivně spolupracují, vzniknou dobře strukturované pracovní a interakční procesy, které jsou základem

trvalého učení a zapamatování. Z tohoto pohledu je třeba, aby dobré vyučování poskytovalo, pokud možno často a důsledně příležitosti žákům naučit se a praktikovat základní metody intelektové práce, cvičení a interakci, včetně cílených reflexních postupů a feedbacku.

3.7 Proces učení se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Klíčový aspekt inkluze je vize týmové práce v rámci komunit, místních úřadů a dalších systémů organizací a ministerstev. Úspěch inkluzivního systému požaduje více, než týmovou spolupráci a podporující prostředí ve vzdělávání (Peacey, 2001). Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nepotřebují vždy odlišné výukové přístupy, ale rozhodující je, aby škola a učitel využívali nejlepší možné vyučovací prostředky, na jejichž základě realizují edukační proces (Bartoňová, Vítková, et al. 2016).

Jeden z klíčových aspektů efektivní inkluze ve smyslu praktickém je zjištění, zda úkoly dávané žákům a cíle, které mají být naplněny, aktuálně odpovídají jejich potřebám a žáci získávají dostatek prostředků k dosažení těchto potřeb a výsledků. Někdy selhávají proto, že si stanovují, nebo i učitelé jim stanovují nereálné cíle a mají vysoké ambice v učení. Je to proto, že učební cíle nejsou stanoveny pro individuální potřebu žáka, ale pro kurikulum a jsou zaměřeny více na intaktní komunitu žáků, než na individuum. Simpson a Ure (1993) popisují některé kroky vzhledem k žákovým potřebám. Učitelé, kteří jsou úspěšní, sdílejí: managment učení s žáky; podněcují víru, že věci se mohou zlepšovat tím, že uplatňují dohodnuté strategie a ukazují, že fungují, používají široké spektrum zdrojů informací, dávají a přijímají navazující zpětnou vazbu ve smyslu pozitivní motivace k učení.

Tato konstatování potvrzují potřebu zahrnout perspektivy žáků do vývoje inkluzivní praxe. Každý z těchto výroků může být shodný s potřebou uznat jednotlivé vzdělávací styly ve třídě. Při uznávání individuálních potřeb žáků dochází k týmové spolupráci mezi žáky, která pomáhá učiteli řídit vyučování. Navíc přispívá k tomu, že žáci jsou podporování k reflexi svých vlastních studijních snah (Reid, 2004).

Během plánování učení uplatňujeme hlavní kritéria:

- Učení je proces – je důležité si uvědomit, že každý úkol sestává ze série kroků, které musí být splněny a vysvětleny žákům.

- Učení je průběžnou činností – žák potřebuje dostatek času ke splnění úkolu, v mnoha případech bude potřebovat více času než ostatní žáci ve třídě.
- Učení potřebuje čas k jeho upevnění – pro žáky to znamená, že upevnění učiva je nezbytné, žáci se SVP potřebuji delší čas k automatizaci nově osvojeného učiva.
- Učení je efektivnější, pokud je jeho obsah známý – žáci se SVP potřebují před plněním úkolu projít jeho zadání tak, aby porozuměli obsahu a následně byli schopni samostatné práce. Jeden z nejefektivnějších prostředků k dosažení tohoto stavu je předchozí diskuze o tématu. Ta zajistí dobré pochopení konceptů a pozadí učiva.
- Upevňování učiva je třeba naplánovat – upevňování učiva je pro žáky nezbytné. Nemělo by být náhodné, ale musí být plánované a je důležité předkládat materiály, které mají být osvojeny za pomocí různých učebních kontextů a také v průběhu času. To zvyšuje možnost uchování si učiva v paměti a podporuje porozumění tématu.
- Učení je holistický proces – při vzdělávání bereme v úvahu emocionální a sociální potřeby, měly by být zohledněny i faktory prostředí.

3.7.1 PROCES UČENÍ

Učení je průběžnou činností zahrnující řadu kognitivních a myšlenkových operací. Existují tři hlavní etapy učení: vstup, kognitivní operace (poznání) a výsledek (výstup). Vstup je vnímán různými formami (např. poslouchám nebo hovořím, pozoruji události, píši, získávám zkušenosti skrze aktivity celého těla). Kognitivní operace jsou spojeny se zpracováním zadání úkolů. Výstup (výsledek) informuje o úrovni pochopení zadaného úkolu.

Žáci se SVP mohou mít obtíže ve fázi vstupu a výstupu, což může ovlivnit poznávací proces a znemožnit žákovi plné pochopení úkolu. Aby žáci byli úspěšní, je třeba tyto dimenze propojit – neúspěch se odráží ve vyšší míře stresu, snížené motivaci a vyšší pravděpodobnosti neúspěchu.

Nelze však definovat univerzální postup, všechny druhy vstupu informací jsou v učebním procesu důležité, avšak žáci na prvním stupni mají sklony reagovat nejlépe na taktilní či kinestetické vstupy, či na vstupy zrakové a sluchové. Proto je nezbytné brát v úvahu individualitu každého z nich ve vztahu k jednotlivým složkám učebního procesu; individuální preference mohou být zřejmé a ovlivňují studijní výsledky (Bartoňová, Vítková, et al. 2013).

Burden (2002) uvádí, že obtíže v učení mohou být způsobeny impulsivním učebním stylem, případně nedostatečným zpracováním příchozích stimulů. Dále tvrdí, že v průběhu zpracování v kognitivní fázi žák nemusí být schopen rozlišit při řešení problémů podstatné a nepodstatné informace. Tento jev lze sledovat u žáků středních škol i studentů vysokých škol a může to vést k nesprávným řešením problému. Dále zdůrazňuje, že potenciální obtíže mohou být ve výstupní fázi spojené s nedostatečným povědomím a smysluplnosti úkolu (Reid, Kirk 2001). Vygotsky (1962, 1978) rozlišuje mezi kognicí a metakognicí (tj. postupné vědomé ovládání vědomostí a učení) a schopností využít znalostí při osvojování dalšího učiva. Oba aspekty, kognitivní i metakognitivní jsou důležité ve Vygotském modelu a oba byly požity v mnoha oblastech hodnocení a učení. Pozornost je věnována zejména kognitivnímu aspektu učení v souvislosti s teorií sociálního konstruktivismu. V podstatě to znamená potřebu, zaměřit se nejen na kognitivní faktory u žáků, ale také na to, jak rozumí jazyku a vědomostem zprostředkovaným v učebním kontextu.

Burden (2002) uvádí, že kulturní a sociální kontext, ve kterém k učení dochází, je stěžejní ve zprostředkování informací o tom, jak se žák učí. To svědčí o tom, že učení zahrnuje více než jen prezentaci informací, ale také faktory vztahující se k žákovi jako takovému, zejména zahrnuje jeho předcházející kulturní a učební zkušenosti. Dřívější zkušenosti a učení mohou dát smysl nově osvojovanému učivu a je třeba je zohlednit dříve, než je nové učivo osvojováno. Tomuto postupu se říká reciproční učení (Palincsar, Brown, 1984), při němž interakce mezi žákem a učitelem vytváří most mezi existujícími vědomostmi, zkušenostmi a novými poznatky. V podstatě je toho dosaženo prostřednictvím efektivní interakce formou dialogu (otázky/odpovědi) mezi učitelem a žákem.

Doporučené strategie pro propojování dříve osvojeného učiva s novým učivem (tzv. scaffolding):

- Úvodní aktivity – jedná se o klíčové aktivity vedoucí k pochopení významu při osvojování si nového učiva.
- Opakující aktivity – jsou důležité pro efektivní učení. Zdůrazňují klíčové prvky osvojeného, mnoho žáků má problémy s rekapitulací a vymezením důležitých informací.
- Propojovací aktivity – jeden ze stěžejních aspektů učení je schopnost vytváření vazeb. Efektivní učení závisí na pohotovosti žáka při vytváření vazeb mezi dříve a nově osvojovaným učivem.

- Prevence proti neúspěchu – je důležité, aby žáci měli možnosti procvičovat nově získané znalosti a dovednosti. Procvičování vede k automatizaci, automatizace pak poukazuje na získané kompetence a schopnosti žáka využít nových dovedností při nově osvojovaném učivu.
- Upevňovací aktivity – je důležité, aby každá aktivita, hodina, či vyučovací blok, byl ukončen shrnutím osvojeného k upevnění učiva.

Scaffolding (propojování) je proces, během kterého musí učitel vhodně reagovat na žákovo chování v průběhu výuky. Je to forma strukturované (vedené) participace a interakce, která formuje žákovo osvojení nového učiva. Důležitou součástí tohoto učebního procesu je sebereflexe a sebehodnocení, ty jsou součástí metakognice.

3.7.2 SOCIÁLNÍ KOMPETENCE JAKO VZDĚLÁVACÍ CÍL

Úspěchy žáků ve školní práci a jejich schopnost adaptovat chování podle požadavků školy mají své individuální i systémové zdroje. Na individuální úrovni je to především míra aktivního zapojení žáka v procesech učení a ve formálních i neformálních interakcích školního života a vnímání vlastní pozice v nich. I když jsou tyto faktory do velké míry závislé na sebepojetí a sociálních kompetencích žáka, jsou ovlivněny i kvalitou školního života (posiluje, popř. oslabuje). Procesy školního života jsou proto dobře využitelné pro zvyšování aktivity žáků, pro jejich zapojení do výuky a pro zlepšení jejich vnímání sebe (Helus, 2004).

Moderní vyučování směřuje nejen k vybudování kognitivních schopností a dovedností, ale současně také ke zprostředkování sociálních kompetencí. Požaduje se schopnost práce v týmu, komunikační schopnost a kompetence prezentace. Za tím se skrývá základní znalost: Účinné učení je vždy spojené s úspěšnou interakcí. Vzájemné otázky a odpovědi, podpora a poradenství, výklad a diskuze, naslouchání a argumentace, kontrola a feedback – to všechno podporuje a posiluje žáky při vyučování. Bez konstruktivní komunikace a kooperace zůstává mnohé jen na povrchu.

Sociální kompetence jsou důležité nejen na podporu získání odborných znalostí. Kdo chce být úspěšný v profesním a osobním životě, ten musí být kompetentní v komunikaci a interakci (vzájemném působení). Tuto část rozvoje osobnosti je třeba zdůraznit. Důvodů pro to je více: zběhlá komunikace, prezentace a kooperace podporují sociální interakci ve třídě. K tomu posilují sebedůvěru jednotlivých žáků, pomáhají jim při vysvětlení učební látky,

přispívají k jejich ústnímu výkonu při zkoušení, v neposlední řadě tvoří důležitý předpoklad pro kompetentní účast na profesních a politických vzdělávacích procesech ve třídě. To všechno podtrhuje význam sociálních kompetencí.

Vybudování sociálních kompetencí je cílem a povinností práce moderního vzdělávání. Začíná to nácvikem smysluplných otázek, podáním informací, vysvětlením nebo reprodukováním a sahá přes diskuzi, interview, výklad a prezentace až k řízení a vybudování skupinové – týmové práce. Tyto a jiné druhy sociálních kompetencí zvládne jen minimální počet žáků. Většina je odkázána na pomoc učitele prostřednictvím cvičení, feedbacku, reflexe, videostudií a jiných procesů poskytujících vysvětlení, které vedou do tajů dobré komunikace a interakce.

Jak ukazuje řada citovaných studií Schaarschmidt (2004, 2007), někteří učitelé se cítí ve vyučování stresovaní. Nechuť učit, selhání v učení, hluk, nezájem, pohodlnost, nedostatek koncentrace, mobbing a jiné formy destruktivního pracovního a sociálního chování žáků se postarají o to, že se učitelé dostávají na hranice svých možností (srov. Řehulka, 2016). Popis těchto situací podtrhuje nutnost odlehčovacích opatření při vyučování. Kromě uvedených důvodů existují ještě další důvody: politické kroky a změny programů, restriktivní rámcová opatření v jednotlivých školách (velké třídy, nedostatečné vybavení) ap. (Klippert, 2008). Z realizovaných výzkumů vyplývá, že žáci se stávají díky tréninku stále samostatnější, disciplinovanější a schopnější pracovat v týmu. Pomáhají, kontrolují a vychovávají se navzájem. Tím se učitelé dostávají mimo ohnisko učebního dění a nemusí proto vynakládat tolik námahy na podporu žákům, kteří vyhledávají pomoc. Předpokladem pro odlehčení práce učit, je žáky dobře metodicky vybavit.

3.8 Vedení inkluzivní třídy

Dobře vedené třídy jsou zásadní pro vzdělávání všech žáků a zejména žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Pokud vedení třídy není v pořádku, jistě se objeví kázeňské problémy, které problémy mohou zasahovat do učení. Kázeňské problémy vedou k neplnění úkolů a snižují dobu produktivního učení pro jednotlivé žáky (Vojtová, 2010). Strategie efektivního řízení třídy jsou důležité pro vytvoření třídních společenství, která jsou klidná, bezpečná a charakterizována efektivními vztahy mezi dospělými a žáky. V dobře vedených třídách učitelé mají daná pravidla a postupy, které pomáhají žákům pochopit, co se od nich očekává. Třídní život je předvídatelný a bezpečný. Navíc, pokud jsou učitelé schopni minimalizovat kázeňské problémy ve své třídě, jsou schopni se zapojit do více

produktivních vztahů se žáky. Jejich pozornost je zaměřena na pomoc žákům učit se a reagovat pozitivně a aktivně. Je pravděpodobné, že žáci tyto učitele považují za spravedlivější i v případě, že učitel je náročný a snaží se je zapojit do produktivního třídního chování, které přispívá k úspěšnému plnění úkolů.

Opakem jsou učitelé, kteří se neustále snaží potlačit chování žáků a často se uchylují k důtkám a trestům. Nadužívání důtek a trestů může způsobovat úzkosti žáků, a to i u těch, kteří špatně spolupracují s učitelem (Reid, Kirk, 2001). Výzkumy ukazují, že negativní a represivní chování učitele souvisí s negativními ohlasy žáků, včetně odmlouvání nebo nepřátelství vůči učiteli, zvýšení úzkosti, nebo zvýšení rušivého chování ze strany žáka či žáků ve třídě. Žáci vidí učitele spíš jako nespravedlivého, náročného, než jako starostlivého. Vnímají tyto učitele, jako učitele, kteří jsou spíše proti nim, než učitele, kteří působí v jejich nejlepším zájmu (Reid, 2014).

Efektivní řízení třídy je nezbytné pro efektivní zapojení žáků v inkluzívní třídě. Prevence je zásadní pro úspěch třídy a je základem pro budoucí intervenci, které může být zapotřebí. Zabránění problematickému chování závisí na několika klíčových myšlenkách: vysoce kvalitní vyučování, emocionálně zdravá třídní ekologie a jasné očekávání pro vhodné a efektivní řízení, včetně používání jasně stanovených pravidel, postupů a následků. Dokonce, i když učitelé vykazují efektivní řízení chování ve třídě, někteří žáci mohou stále vykazovat problémy v chování. Naštěstí existuje řada intervencí, jak vést učitele v pomoci žákům, aby plnili své krátkodobé a dlouhodobé behaviorální cíle. Jakmile je problém v chování identifikován a popsán, a přispívající faktory jsou určeny, učitelé mohou spolupracovat s rodiči realizovat řadu důkazů založených na kognitivních a behaviorálních strategiích. Chcete-li zajistit úspěšné uplatňování správné strategie, učitelé by měly pravidelně hodnotit pokrok studenta. Řízení třídy a jeho hodnocení je probíhající proces. Třídní a speciální učitelé pracují společně na pomoci všem studentům uspět, jsou nabádáni nepřetržitě spolupracovat mezi sebou, se studenty a jejich rodinami a s dalšími odborníky školy k dosažení jednotlivých cílů žáků.

Učitelé s manažerskými schopnostmi hrají důležitou roli při pomoci žákům se SVP. Mnoho z nich vykazuje provokativní chování, které je důsledkem jejich problémů s učením nebo jejich postižení. Pokud se tito žáci cítí frustrováni, snaží se naučit nebo si uvědomit, že jejich problémy učení mohou odhalit jejich slabiny, zapojují se do různých rušivých situací, aby se vyhnuli pracovní zátěži. Tito žáci mají často averzi k učení a někdy mohou jít až do krajnosti, aby se mu vyhnuli. Jen malému procentu žáků brání v učení jejich zdravotní postižení. Mohou vykazovat poruchy pozornosti, impulzivní chování a problémy v přechodu

od jedné činnosti ke druhé. Ostatní žáci mohou mít problémy s úzkostí nebo agresí nebo se mohou stranit kolektivu ve třídě. Jasná očekávání, strukturované úkoly, dostatečná studijní podpora a účinná behaviorální intervence může být cestou směrem k zamezení nevhodnému chování, nebo jako pomoc řešit jejich problémy v chování. Zavedením dobře řízených tříd, mohou učitelé mít mnohem více pozitivní, studijně produktivnější vztahy se všemi jejich žáky. Pozitivní vztahy ve třídě, pomáhají žákům se SVP získat a zachovat si více vědomostí a být lépe viděn svými vrstevníky. Efektivní řízení třídy závisí na přístupech k chování žáků, které se týkají strategie prevence a intervence Učitelé musí bezpečně znát účinné strategie pro problémové chování žáků, jak prevenci, tak i intervenci. Když k problémům dojde, mohou pak úspěšně zasáhnout. Třídy existují v širším kontextu školy a je pravděpodobné, že kvalita školy má vliv na to, do jaké míry mohou být učitelé úspěšní. Není žádným překvapením, že učitelé pravděpodobněji vytvoří efektivní třídní prostředí, když je úsilí v šíři celé školy (Reid, 2014).

3.8.1 POROZUMĚNÍ PROBLÉMŮM CHOVÁNÍ VE TŘÍDĚ

Inkluzívní třídy, stejně jako všechny třídy, jsou ekologické systémy. V každém ekologickém systému je akce jakéhokoliv jednoho účastníka důsledkem událostí, které se staly v tomto systému a je reakcí účastníka na tyto události (Dyson, 2004). Učitelé, jednotlivý žáci, a vrstevníci jsou všichni účastníci ve třídní ekologii, a každý z nich přispívá k chování, které se tam odehrává. Kázeňské problémy jsou důsledkem těchto změn chování. Prvním krokem k prevenci kázeňských problémů je rozpoznat, co k nim přispívá. Rozpoznáním faktorů přispívajících k problémům, mohou učitelé nastavit vzdělávací situace a prostředí učebny, a minimalizovat jejich dopad na chování studentů. Když žáci vykazují nežádoucí chování ve třídě, učitelé se musí rozhodnout, jak chtějí reagovat. Mohli by ignorovat chování, přesměrovat žáka či ho pokárat? Tyto reakce jsou jen některé z dostupných možností. Co si učitelé musí uvědomit je, že lze minimalizovat nebo se podílet na kázeňských problémech tím, co říkají a dělají nebo také tím, co nedokážou říkat a dělat. Žáci se podílejí na rušivém chování z různých důvodů. Nemusí pochopit, co se od nich očekává, navíc pokud jsou instrukce zdlouhavé a nepřehledné, žáci se mohou přestat soustředit či na sebe poutat pozornost. Jindy se snaží vyhnout se situacím, v nichž selhali nebo si získávají pozornost předváděním se. Nikdo nechce opakovaně dělat úkoly nebo aktivity, na které on nebo ona nemá schopnosti. Dospělí se často vyhýbají úkolům, když zjistí, že jsou příliš náročné, distancují se od nich, nebo dokonce změní své cíle. Žáci, však nemohou zrušit náročné

úkoly, a žáci se SVP často zjistí, že k dokončení úkolů je pro ně příliš náročné. V těchto případech se u nich projevovat různé chování (např. snění, odmítají udělat úkol nebo se úkolu snaží vyhnout) k útěku z těchto nepříjemných situací. V ostatních případech se žáci pokusí vyhnout se učiteli nebo vrstevníkům. Oni mohou vidět učitele jako toho, kdo nepodporuje jejich potřeby učení a chování. Nebo se mohou vyhýbat vrstevníkům, kteří je škádlí nebo je nějakým způsobem zastrašují. Často se snaží uprchnout situacím prostřednictvím mnoha prostředků (rušení, odchod na toaletu).

3.8.2 UPOUTÁVÁNÍ POZORNOSTI NEBO SNAHA NAPLNIT EMOCIONÁLNÍ POTŘEBY

Žáci se také zapojují do chování, které působí nevhodně, protože se snaží získat něco nehmotného, například uznání od svých vrstevníků (Kauffman, 1994). Většina žáků, kteří vykazují rušivé chování ve škole, se snaží poutat pozornost, a mohou neustále hledat pomoc, používat nepřiměřené projevy, předvádět se nebo vykřikovat. Žáci, kteří vyhledávají pozornost, se cítí důležitě, když si jich ostatní všímají. Když jejich potřeby nejsou naplněny, mohou se uchýlit k moci zajistit pozornost. Bohužel takové chování často způsobuje, že se učitelé cítí defenzivní a pokoušejí se donutit žáka, aby poslouchal. V tomto bodě, se učitel a žák ocitnou v boji o moc, boj, který žáci nakonec vyhrávají, protože dostanou uznání, které hledali. Žáci mohou také vykazovat nevhodné chování, protože jim chybí sebevědomí. Jejich jediným mechanismem pro budování sebevědomí je usilovat o moc ve třídě, obvykle trápí učitele nebo šikanují ostatní žáky.

3.8.3 PREVENCE KÁZEŇSKÝCH PROBLÉMŮ VE TŘÍDĚ – PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

Dobře strukturované, poutavé instrukce, které podporují úspěch žáků, jsou klíčovou složkou v prevenci problémů v chování. Zajištění efektivní výuky, určené k potřebám jednotlivých žáků, zabrání mnoha kázeňským problémům ve třídě. Je dobře známo, že organizované vyučování zlepšuje učení žáků.

Učitelé mohou zabránit mnoha kázeňským problémům, zejména těm menším, odstraněním příznaků běžných problémů v chování. Například učitelé mohou poskytnout zvláštní strukturu a vzdělávací podporu, když žáci jednají ve snaze vyhnout se obtížným úkolům.

Tyto strategie jsou považovány za účinnou prevenci: (1) nastavení odpovídající očekávání ve výkonu žáků a jejich chování; (2) rozvoj třídních zvyků a pravidla;

(3) pomocí podpory a přiměřených důsledků
(4) návrh organizace, efektivity a podpory výuky;
(5) vývoj podpory v kontextu dané třídy;
(6) pomocí jednoduchých řídících technik.

3.8.4 ROZVOJ TŘÍDNÍCH PRAVIDEL A POSTUPŮ

Učitelé mohou zabránit problémům v chování nastavením jasných očekávání, jak by se měli ve třídě žáci chovat. Nastavení pravidel, určení důsledků a vývoj postupů ve třídě, aby bylo jasné, jaké chování se očekává.

Třídní pravidla poskytují informace o chování, které jsou potřebná k výuce a učení, Aby byla pravidla účinná, musí být zaměřena na podporu vzdělávacího prostředí, které podněcuje vyučování a učení, nikoli řízení chování žáků. Vytváření dlouhého seznamu pravidel tak, aby pokrylo každé potenciální chybování je neefektivní. Dlouhý seznam pravidel vyžaduje po učiteli neustálé sledování chování, takže zůstává méně času na výuku. Dále, když vidí dlouhý seznam pravidel, mohou se cítit jako vybíraví a nemožné vše sledovat, a považují učitele, kteří si vynucují dlouhý seznam pravidel jako otravné a nerozumné.

Učitelé mohou vytvářet přiměřený seznam pravidel společně s žáky, bude vnímán jako spravedlivý a pravidla v něm budou dodržovány bez nadměrného sledování. K rozvoji efektivních třídních pravidel musí učitelé nejprve rozlišovat mezi běžným chováním ve třídě, které je potřebné, oproti konkrétnímu chování. Obecné chování je to, které vyžadujeme po celý den s cílem maximálně zapojit čas na učení. Konkrétní chování, je naopak nutné k provedení určitých úkolů. Při nastavování pravidel ve třídě, musí učitelé nejprve identifikovat klíčové chování, které je nezbytné pro zvýšení času na učení.

Každé pravidlo, které je vyvinuto, musí být navrženo tak, aby chránilo
(1) učitelovo právo na výuku,
(2) žákovo právo se učit,
(3) žákovu psychickou a fyzickou bezpečnost
(4) školní a studentský majetek (Reid, 2001).

Učitelé navíc musí zvážit vývojové potřeby žáků při tvorbě pravidel. Tabulka 6 pro vhodné příklady pravidel. Jakmile jsou zavedena pravidla, musí učitelé pomoci žákům pravidla se naučit. Učitelé mohou psát pravidla tak, aby se vždy vztahovala k nim. Učitelé potřebují vymezit chování spojené s konkrétními pravidly a pak podporovat studenty, jak se je naučit (Reid, 2001).

Učitelé mohou vést diskuse se studenty a uvádět dobré a špatné příklady pravidel souvisejících s chováním.

Například, pozorovali jsme, jak učitelka předvádí studentům, jak by mělo vypadat, když někdo mluví. Za prvé, učitelka popsala očekávané chování od studentů: posadila se, dívala se a předváděla naslouchání (např., kývla, usmála se). Za druhé, učitelka měl studentům ukázat, jak vypadá dobré chování. Za třetí, když studenti předváděli vhodné chování, poskytla jim zvláštní pochvalu související s vhodným chování. Konečně, poznamenala dny, kdy třída odváděla obzvláště dobrou práci. Poskytování zpětné vazby o chování je důležitou součástí ve výuce prosociálního chování.

Učitelé a další pracovníci školy často používají tresty jako způsob, jak odradit žáky od nevhodného chování. Tresty jsou nepříznivé důsledky za účelem potlačení nežádoucího chování. Běžné tresty používané ve školách zahrnují formální doporučení, přesun žáků do jiné části místnosti nebo jejich umístění o přestávce a nechání po škole. Přestože tresty mohou být účinné, jejich zneužití a nadužívání často vytváří problémy chování a podporuje sporné vztahy mezi učiteli a žáky. Často tresty logicky nesouvisí s nevhodným chování, tedy, jen málo studentů pochopí, jaké by bylo přijatelné chování v dané situaci. Navíc žáci se učí, že je v pořádku trestat ostatní, obzvlášť když jste v pozici autority, výsledek je, že žáci přichází o příležitost učit se vhodnějšímu prosociálnímu chování. Trestání nepomáhá žákům získat zpětnou motivaci za jejich chování. Důležitou souvislost s trestáním má u žáků učení sebekontrole (Jones, 2005).

3.9 Strategie pro zapojení žáků do vyučování

Pokud mají žáci příležitost reagovat během výuky, je pravděpodobnější, že se aktivně zapojují. Tab. 4 obsahuje několik strategií, které mohou učitelé využít ke zlepšení reagování žáků. Jako každé strategie učitelé musí vzít v úvahu, do jaké míry jim různé techniky podporují nastavené cíle.

Tab. 4: Strategie pro zlepšení reagování žáků (Reid, 2007)

Strategie	**Popis**
Techniky skupinových reakcí	Učitel může použít společné reagování nebo nějaký druh činnosti, kdy všichni studenti odpovídají na otázku. Jiné techniky s účastí skupinových reakcí vyžadují, aby žáci dělat reagovali na výzvu učitelů.
Techniky smíšených reakcí	Učitel může použít kombinaci technik pro skupinové reakce a vyzývat jednotlivce, aby posoudil individuální výkon. Tento přístup je efektivní, protože žáci často nevědí, kdy budou požádáni, aby reagovali, to, udržuje žáky ve střehu v průběhu výuky.
Mysli-páruj-sdílej	V této technice, učitel nejprve klade otázku nebo problém, nebo vyzve žáky, aby shrnuli hlavní body lekce. Učitel je pak žádá, aby sdíleli odpovědi s třídou. Tato technika pomáhá zapojit všechny žáky, i žáky s obavami k účasti. Obavy spojené s nesprávnou odpovědí jsou minimalizovány.
Otázky s otevřenou odpovědí	Když se učitel ptá, dobře formulovanými otevřenými otázkami na něco, co žáci udělali, podporuje angažovanost. Například výzvou, aby žáci hovořili o fotografii a názvu knihy předtím, než učiní predikce, může zapojit všechny žáky.
Bezchybné učení	Strategie, které umožňují učiteli, snížení nesprávné reakce, může také přispět ke snížení rušivého chování. Jednou ze strategií, která podporuje bezchybné učení je bezchybné reagování. Zde učitelé modelují správnou odpověď, před zadáním otázky. Například, může učitel ukázat, jak lze používat slovo potlesk a pak se zeptá žáka, jak by slovo použil.

3.9.1 PODPORA ZÁJMU ŽÁKŮ

Žáci jsou motivováni k zapojení do výuky, kterou vidí jako zajímavou. Když jsou motivováni, je pravděpodobnější, že lépe dosáhnou vzdělání. Výzkum ukazuje, že učitelé mohou využívat konkrétní postupy ke zlepšení motivace. Tabulka 5 uvádí příklady těchto technik (Reid, 2007).

Tab. 5: Techniky pro podporu motivace (Reid, 2007)

Motivační techniky	**Definice a příklady**
Vztahující se k obsahu zájmu žáků	Žáci mají větší zájem o ty úkoly a koncepty, které jsou pro ně relevantní. Například, učitel může použít zajímavý film pro zavedení tématu.
Řešení potřeb žáka	Žáci mají větší šanci více investovat do úkolu, pokud jsou schopni splnit základní potřeby a zapojit se do něj. Například, žák by mohl získat pocit sounáležitosti účastí v širším třídním učení se spolužáky.
Budování silných důvodů pro učení	Žáci budou zkoušet nové strategie nebo učení nových dovedností, když jsou si vědomi, jak jim to může pomoci.
Představení novot a rozmanitosti	Žáci mohou udržet pozornost po delší dobu, když učitel inovuje svoji výuku
Zvyšování šance na úspěch žáka	Žáci jsou více motivováni ke zkoušení úkolů, když vědí, že budou úspěšní a vyhýbají se těm, kde vědí, že by mohli selhat.
Poskytnutí zpětné vazby	Průběžné hodnocení akademického a třídního chování žáků může udělat hodně pro zlepšení jejich motivace k učení, nemluvě o jejich dovednostech. Když učitel pomáhá stanovit žákovi cíle, sleduje jeho pokrok, hodnotí dosažení jejich cíle, žáci budou pravděpodobně odhodláni pracovat tvrději na plnění cílů.

3.9.2 STRUKTUROVANÉ KOOPERATIVNÍ UČENÍ

Pro diferencované potřeby žáků se SVP v inkluzívní třídě, bude nevyhnutelně použito vzájemného učení. Pokud chceme dělat aktivity kooperativního učení produktivnější, učitelé pečlivě promýšlí chování, které chtějí žákovi předvést. Například: potichu se poznat s vrstevníky, rychle rozdat materiály, pozorovat nebo poslouchat jejich vrstevníky, poskytnout zpětnou vazbu, poskytnout podporu (Bartoňová, Vítková et al. 2016). Stejně jako u výuky pravidel, učitelé budou chtít poskytnout pokyny, jak pracovat společně, vysvětlovat, vhodné chování a postupy, ukázku, co se má dělat, hraní rolí v praxi, posílení kooperace chování a poskytování zpětné vazby k nápravě.

3.9.3 TECHNIKY VEDENÍ K ELIMINACI RUŠIVÉHO CHOVÁNÍ VE TŘÍDĚ

Techniky vedení jsou techniky, které mohou učitelé použít k eliminování drobných problémů chování a přesměrovat žáky k vhodnějšímu chování, snížení potřeby strukturovanějších zásahů.

- Změna tempa výuky. Když žáci začnou vykazovat znaky nepozornosti, zívání nebo se propadají na své židli, učitelé vědí, že je čas na restrukturalizaci situace. Hraní her nebo přesun na jinou poutavou aktivitu by mohlo pomoci. Dobře vytvořené plány výuky mohou pomoci učitelům připravit se na takové změny.
- Odstranit poutavé objekty. Mobilní telefony, hračky, peníze, časopisy nebo jiné předměty, mohou být rušivé pro žáky během výuky. Učitelé mohou minimalizovat rozptýlení spojené s takovými předměty prostřednictvím jejich shromažďování během vyučování a slibem, že je na konci dne vrátí.
- Zvýšení zájmu. Někdy se mohou žáci zvonu zapojit do úkolů, když učitelé projeví zájem o jejich práci. Když se učitelé zeptají žáků, jak vyřešili problém, zkontrolují jejich práci, nebo se jich na práci zeptá.
- Přesměrování chování žáků. Když jsou žáci nepozorní, učitelé je mohou vyvolat k odpovědi na otázku nebo vytvořit problém k přesměrování jejich pozornosti. Při použití této techniky, musí učitelé zacházet s žáky, jako kdyby dávali pozor. Zda žák neodpoví, učitel by ho měl vyzvat, aby požádal spolužáky o pomoc. Učitelé by neměli vystavit výsměchu žáky. Za nesprávné odpovědi, aby učitelé neměli vystavit žáky posměchu.
- Plánované ignorování. Některé chování, například, opakované poklepávání tužkou zmizí, když učitelé vědomě toto chování ignorují. Přestože plánované ignorování může fungovat, učitelé by měli znát jeho omezení. Pokud žáci obdrželi pozornost na své chování již předtím, mohou zvýšit četnost ve snaze získat učitelovu pozornost.
- Signál rušení. Učitelé mohou používat neverbální znaky ke komunikaci, a tím naznačit, že chování je nevhodné. Pro tuto techniku v práci, musí problematický žák vědět, že učitel si je vědom toho, co on dělá a očekává, že bude nevhodné chování ukončeno.
- Blízkost rušení. Učitelé mohou používat fyzickou blízkost k zastavení rušivého chování. Často jen chůze směrem ke studentovi nebo stání vedle něj zastaví nevhodné chování.

Intervence k žákům se SVP jsou často behaviorálně nebo kognitivně záměrné. Behaviorální intervence se snaží tzv. uhasit cílené chování a naučit náhradní chování pomocí posilování, včetně odměn a následků. Behaviorální intervence jsou nejúspěšnější, když jsou navrženy tak, že spolupracují třídní učitel, speciální pedagoga a žák. Kognitivní intervence, se zaměřují na vztah mezi myšlením žáka a jednáním eliminovat cílené chování a vytvořit vhodné náhradní chování. Žáci, kteří se projevují problematickým chováním ve třídě, často reagují impulzivně v situacích bez použití logiky a uvažování (Robertson, 2000). Kognitivní zásahy usilují o to, aby se žáci naučili regulovat svoje chování. Když žáci zvládnou autoregulaci svého vlastní chování, mohou reagovat vhodně v prostředí třídy i mimoškolním prostředí.

3.9.4 SEBEKONTROLA

Žáci se mohou učit sebeřízení svého chování a posilovat ho učením specifickou rutinou, zvanou „sebekontrola." Sebekontrola je specifickou technikou, kterou mohou žáci použít k posouzení pokroku směrem k dosažení určeného cíle. Tato technika spočívá v identifikaci cíle chování, sebeposuzování pokroku směrem k tomuto cíli, a sebehodnocení, jakmile je dosaženo cílové chování. Výzkum naznačuje, že sebekontrola, jako rutina, může pomoci žákům, kteří chtějí kontrolovat své chování, ale potřebují další pokyny jak to udělat. Sebekontrolní intervence jsou tedy vhodné pro inkluzívní třídy, neboť tyto zásahy podporují zodpovědnost za chování jednotlivců.

Sebekontrolní proces by měl začít výběrem cíle nebo cílového chování. Konkrétně učitelé a žáci by se měli zaměřit na učení pozitivního chování. Motivace ke změně něčího chování může zmizet v případě, jestli je sebekontrolní intervence prezentována jako trest za přečiny. Jakmile je identifikováno cílové chování, třídní učitelé, speciální pedagog a žák by měli projednat cílové chování, jak to bude přínosné pro učení. Na začátku, je nutné vybrat jedeno chování. Učitel by měl pomoci žákovi pochopit, které chování je vhodné a pravidelně poskytovat zpětnou vazbu. Toto zaměření na pozitivní chování, nebo co by měl žák dělat, je důležité, protože jim pomáhá více pozitivně myslet o dění v učebně. Učitelé by měli začít proces sebekontroly hodnocením dosažení stupně cílového chování a sdílet své poznatky s žákem. Žák je odměněn, odpovídá-li jeho hodnocení, hodnocení učitele (Bartoňová, Vítková, et al. 2016).

3.9.5 TRÉNINK SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Sociální dovednosti zahrnují chování a schopnosti, které podporují pozitivní interakce s ostatními (např., jak se spolu s ostatními zapojit do společenské konverzace a společné hry a správně interpretovat chování a emoce ostatních) (Smith, 1994). Být sociálně kompetentní, musí žáci prokázat širokou škálu sociálních dovedností v různých prostředích, včetně třídy, hřiště, jídelny a na chodbách. Učitelé musí pomoci žákům identifikovat vhodné sociální dovednosti pro různé školní situace.

Žáci se zdravotním postižením, ne vždy prokazují sociální kompetence ve školním prostředí a mohou potřebovat pomoc při vytváření vhodných sociálních dovedností. Výzkum ukazuje, že žáci vykazují dva druhy sociálních deficitů dovedností: deficit založený na dovednostech nebo na výkonu. Žák má deficit sociálních dovedností založený na dovednostech, když neví, jak provést specifické chování. Deficit sociálních dovedností, založený na výkonu, když žák ví, jak provádět specifické chování, ale není to v požadované intenzitě nebo v daném prostředí.

Při výuce sociálních dovednosti, musí učitelé nejprve dobře zvážit žákovu současnou úroveň osvojení sociálních dovedností. K dosažení tohoto cíle, musí učitelé identifikovat sociální dovednosti, které žák potřebuje, aby byl úspěšný v konkrétní situaci. Například, student se může potřebovat naučit, jak vhodným způsobem požádat o pomoc ostatní. Jakmile jsou identifikovány cíle sociálních dovedností, vedoucí učitel by měl konzultovat s dalšími odborníky školy a rodiči/opatrovníky studenta, zda úroveň založená na dovednostech nebo výkonu existuje. Při učení sociálních dovednosti, běžné a speciální pedagožky musí používat techniky přímé instrukce. Konečně sociální dovednosti se nejlépe učí ve třídách, kde je prosociální chování podporováno a učí se výslovně prostřednictvím společného úsilí běžných učitelů a speciálních pedagogů. V těchto třídách se nastavují očekávání pro žáky, tak aby jednali společensky vhodným způsobem.

Řešení sociálních problémů je zaměřeno zejména na změnu myšlenkových procesů a následných opatření v sociálních situacích. Například agresivní žáci často přehnaně nebo nevhodně reagují na společenské narážky, což má za následek špatná rozhodnutí (Smith, 1994). V řešení sociálních problémů, se žáci nejprve naučí zhodnotit způsoby, jak mohou reagovat na sociální problém. Pak si vyberou nejlepší průběh akce, založené na důsledcích každé potenciální volby. Učitelé by měli pomoci žákům pochopit, jak hodnotí různé volby před přijetím opatření, mohou tak zabránit problémům. Učitelé mohou poskytnout instrukce v prohlášení pomocí průvodce hodnocení a výběr možností chování.

SHRNUTÍ KAPITOLY

Úkolem diagnostiky je zjistit, jak dalece je osvojen učební předmět, analyzovat struktury potřeb jednotlivých žáků a nastartovat procesy k osvojení si poznatků, které vycházejí z daného vývojového stavu žáka. Při výběru nejefektivnější cesty pro rozvoj učebních dovedností žáků se SVP je důležité brát faktory, které mohou zefektivnit učení u všech žáků. Důležitým aspektem je podpora žáků se SVP.

KONTROLNÍ OTÁZKY KE KAPITOLE III

1. Vysvětlete pojem strukturovaná nebo kvalitativní diagnostika založená na hierarchii učení
2. Vysvětlete pojem diagnostika učení, jehož základem je osobní model orientovaný na učení
3. Vysvětlete pojem procesní diagnostika (diagnostika procesu učení a situace žáka)
4. Vysvětlete pedagogická diagnostika (spojení diagnostiky a plánování intervence)
5. Jmenujte bariéry v učení
6. Charakterizujte průběh diagnostického procesu žáků se SVP ve škole
7. Jmenujte školská poradenská zařízení a popište jejich činnost
8. Charakterizujte školní poradenské pracoviště na škole
9. Co je to efektivní učení
10. Jmenujte kritéria dobrého vyučování
11. Charakterizujte inkluzívní třídu
12. Jmenujte prevenci kázeňských problémů (příklad dobré praxe)
13. Uveďte strategie pro zapojení žáků do vyučování
14. Charakterizujte sociální dovednosti
15. Identifikujte potřeby žáků se SVP

KORESPONDENČNÍ ÚKOL

Zpracujte seminární práci na téma speciálně pedagogická diagnostika u konkrétního žáka se SVP (cca tři strany)

K ZAPAMATOVÁNÍ

Diagnostika, intervence u žáka se SVP, vývoj přístupů k diagnostickým postupům u žáků se SVP, koncept včasné intervence u žáků se SVP, diagnostika procesu učení a situace žáka se SVP, diagnostika učení, hodnocení výkonů žáků, identifikace bariér v učení, efektivní učení v heterogenní třídě, průběh diagnostického procesu ve škole, individuální a skupinová diagnostika, efektivní učení.

DALŠÍ ZDROJE

Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a plnění povinné školní docházky. [online], MŠMT,18.1.2005. [cit. 15.6.2005] Dostupné z WWW: <http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701/.cmd/ad/.ar/sa.ap/.c/313/.ce/2154/.p/863?PC_863_id=50521&PC_863_section=1#2154>

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online], MŠMT, 9.2. 2005, [cit. 15.6.20005],

Dostupný z WWW: <http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701/.cmd/ad/.ar/sa.ap/.c/313/.ce/2154/.p/863?PC_863_id=51114&PC_863_section=1#2154>

Vyhláška. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online], MŠMT, 9.2. 2005, [cit. 15.6.2005], Dostupné z WWW: <http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701/.cmd/ad/.ar/sa.ap/.c/313/.ce/2154/.p/863?PC_863_id=50586&PC_863_section=1#2154>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online], 24.9.2004, [cit. 15.6.2005], Dostupné z WWW:

<http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701/.cmd/ad/.ar/sa.ap/.c/313/.ce/2154/.p/863?PC_863_id=49808&PC_863_section=1#2154>

4 STRATEGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V INKLUZIVNÍM VYUČOVÁNÍ

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY IV.

V kapitole je analyzované vyučování v heterogenní třídě**,** ve které se nachází žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Pozornost je zaměřená na individuální podporu, kterou potřebuje**,** aby byl motivovaný k učení a byl schopen svým tempem plnit zadané úkoly. Nezbytným předpokladem k úspěšnému učení žáka je vypracování speciálněpedagogické diagnostiky a na jejím základě zpracovat individuální vzdělávací plán (IVP). Dále je charakterizován přístup učitele k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) s využitím principu diferenciace a individualizace v edukačním procesu v prostředí inkluze. Úkolem základní školy je podporovat všechny žáky, i ty, kteří mají rozdílné předpoklady k učení. Je zde uvedeno několik praktických příkladů, jak může učitel s úspěchem pracovat v heterogenní třídě ve škole hlavního vzdělávacího proudu.

CÍLE KAPITOLY IV.

Konkrétní výčet schopností, dovedností, kompetencí, které by měl student po prostudování kapitoly ovládat nebo dosáhnout, zvyšuje jistotu studenta při samostudiu.[4] Uvádějte výčtem:

- Charakterizujte individuální podporu učení u žáků se SVP
- Uveďte faktory pro úspěšné učení
- Objasněte předpoklady úspěšného učení
- Vysvětlete pojem inkluzivní škola
- Objasněte princip diferenciace a individualizace ve vyučování
- Popište roli učitele v inkluzivní třídě
- Uveďte strategie hodnocení v inkluzivní třídě

[4] Studen může sám sebe hodnotit, zda vyjmenované cíle splňuje, zda dosáhl kompetencí atp.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY IV.

Inkluzivní vyučování, strategie, individualizace, diferenciace, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, učitel, hodnocení, assesment, podpůrná diagnostika, kooperativní, autoregulované a otevřené učení.

4.1 Faktory úspěšného učení v inkluzivním vyučování

Institucionalizované učení ve škole klade zvláštní požadavky na žáky, aby si systematicky osvojili poznatky, schopnosti a dovednosti, které odpovídají společensky podmíněnému normativnímu systému.

V četných studiích bylo prokázáno, že vývojové rozdíly mohou být mezi žáky prvního ročníku jeden až tři roky, a že počet žáků s poruchami učení v širším smyslu se pohybuje mezi 10-20 % (Matthes, 2009, s. 24, Opp, Wenzel, 2002, s. 18, Lauth, Grünke, Brunstein, 2004, s. 14 an.). Pohled do první třídy základní školy ukazuje už za pár týdnů dost velké rozdíly v osvojování si školních požadavků:

Příklad (Salzberg-Ludwig, Matthes, 2011, s. 9):

- *Zatímco L. neumí ještě s jistotou jmenovat začínající hlásky, D. čte krátké texty docela rychle, ale nedokáže se přizpůsobit pomalému tempu svých spolužáků a ruší je poznámkami*
- *P. neumí více než pět minut se soustředit na práci a M. má před každým neúspěchem takový strach, že si způsobuje těžkou pozici vysokými požadavky, které na sebe klade.*

Takovéto rozdíly v učení se najdou u žáků v každé třídě. Na jedné straně ukazují na rozdílné předpoklady žáků ke zpracování učební látky, na druhé straně na různost učební aktivity jednotlivých žáků. Zvláštní nadání i obtíže v učení patří k všednímu dni každé učební skupiny. Je úkolem školního vyučování poznat silné a slabé stránky žáků a nabídnout jim přiměřenou podporu**.** Učitelé stojí před úkolem směřovat učební nabídku podle individuální situace jednotlivých žáků, což znamená, že je třeba, aby všichni žáci dostali šanci být úspěšní v učení včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Bartoňová, Vítková, 2007).

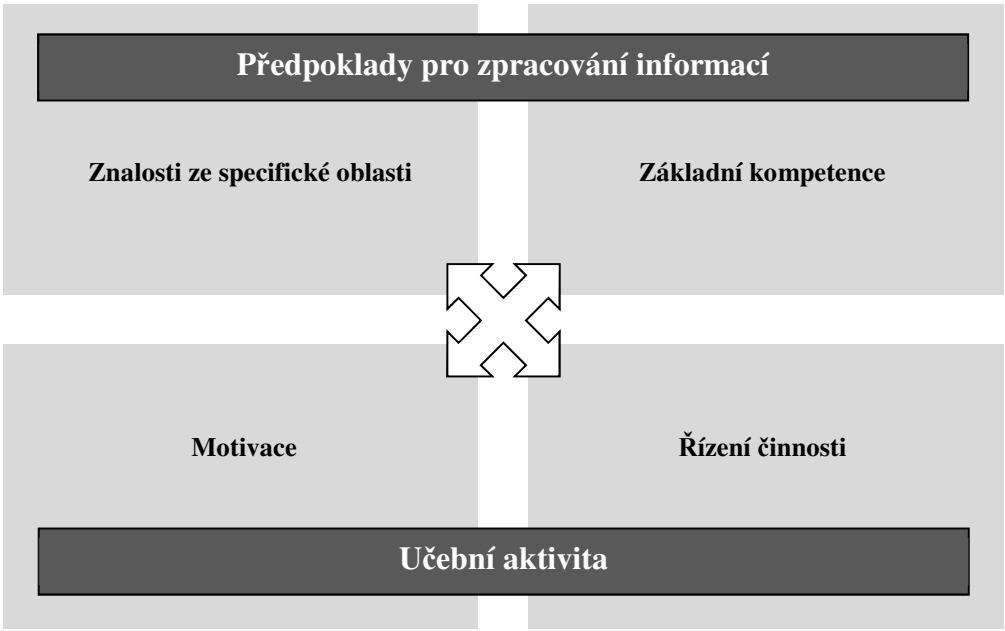
Poznatky o komponentech, které vedou k úspěšnému učení, by se měly stát základem našeho pedagogického jednání. S odkazem na R. Kretschmanna, Y. Dobrindta, K. Behringa (1998) se podaří dosáhnout úspěchu při učení tehdy, když

- žák je motivovaný, aby se zabýval úkolem. Vykazuje zájem a identifikuje se se svojí úlohou. Důvody pro to mohou být velmi rozdílné, jako např. naděje na uznání nebo přání vyhnout se kritice
- žák realisticky ohodnotí svoje schopnosti výkonu, je přesvědčen o tom, že zvládne úkol, a tím i o svém úspěchu
- žák se nachází ve stavu bdění a připravenosti na výkon, a může se proto pozorně věnovat vyučujícímu předmětu
- žák rozumí způsobu práce (danému postupu při řešení úkolu) a je schopen se vypořádat s informacemi relevantními k jeho řešení.
- žák si umí učivo naplánovat, strukturovat, časově rozdělit a myšlenkově předjímat
- žák dokončí úkol bez odchylek a přerušování a má zájem na jeho splnění
- žák je schopen provést kontrolu průběhu prováděného úkolu
- žák je schopen provést realistické vyhodnocení výsledků a interpretaci rozsahu příčiny úspěchu a neúspěchu (obr. 11).

Při zdařilé učební aktivitě je žák schopen zpracovat informace daného úkolu, je motivován a může řídit svoje jednání. Pozorně a se zájmem se zabývá vyučovacím předmětem a získává z něho nové znalosti, přičemž ho učivo ani nepřetěžuje, ani jeho zátěž není příliš nízká.

Obr. 11: Faktory pro úspěšné učení (podle Salzberg-Ludwig, Matthes, 2011)

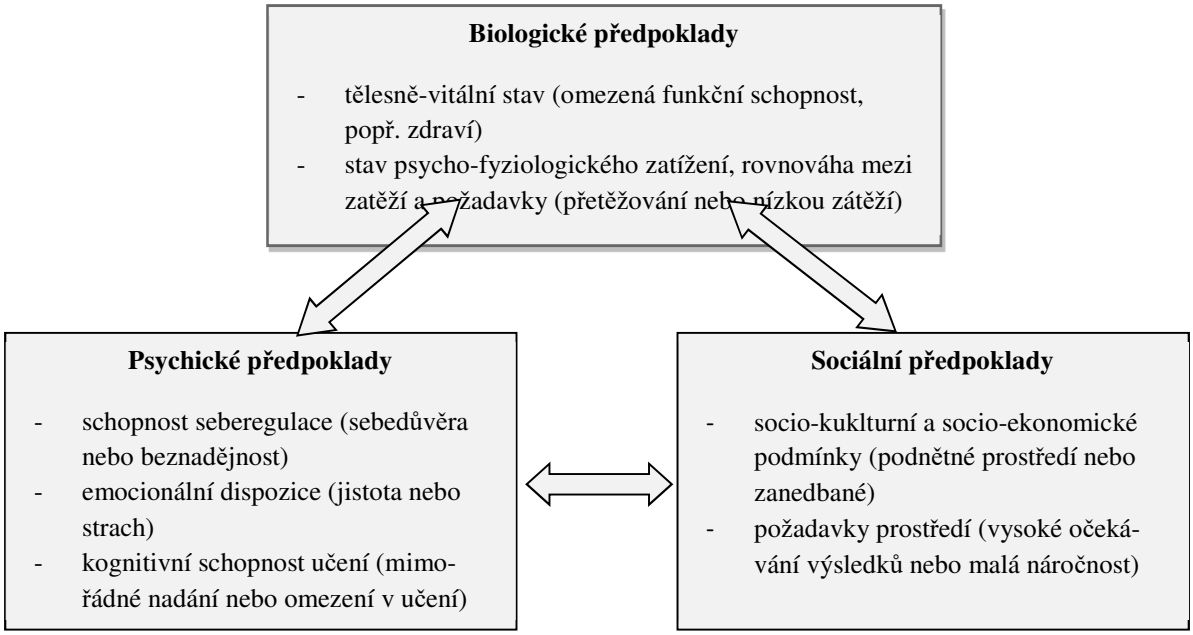
Taková učební aktivita je možná na všech stupních úrovně kognitivního vývoje, jak u intaktních žáků, tak u žáků s omezením v učení a s dílčími deficity, tedy se speciálními vzdělávacími potřebami. Předpokladem pro to je, aby učební nabídka a podmínky odpovídaly individuálním možnostem žáků. Pokud některé z výše jmenovaných faktorů se u žáka nevyskytují, dochází k *„neúplnému“* průběhu učení a k omezení v učební aktivitě. Žáci pak nedosáhnou úspěch v učení, za nepříznivých podmínek pak nenacházejí možnost návazně pokračovat na plnění dalších úkolů. Je proto nezbytné se takovému neúplnému průběhu učební aktivity mimořádně věnovat. Analýza učební aktivity žáka je založena na teorii, která vychází z toho, že předpoklady k přijímání a zpracování informací (kompetence v oblastech učení a základní kompetence) u žáka a jeho učební aktivita (cíle, motivace, základní potřeby a řízení průběhu učení) se nachází ve vzájemné interakci a vzájemně se ovlivňuje. Obr. 12 ukazuje příslušné výchozí schéma pro konkrétní popis a analýzu předpokladů úspěšného učení.



Obr. 12: Schéma pro analýzu předpokladů úspěšného učení (podle Salzberg-Ludwig, Matthes, 2011)

Když se žákovi nedaří příslušná učební aktivita v určitém úkolu úspěšně realizovat, může to spočívat v tom, že žák nemá dostatek dostupných informací v příslušné oblasti nebo mu chybí předpoklady k jejich zpracování (znalosti ze specifické oblasti, popř. základní kom-

petence, znalosti, které překračují více oblastí). Na druhé straně nebo navíc k tomu lze hledat příčiny v obtížích v zacházení s úkolem, tedy v nedostatku motivace nebo v příliš malém ovládání dané činnosti.



Obr. 13: Bio-psycho-sociální předpoklady pro učení (podle Salzberg-Ludwig, Matthes, 2011)

4.1.1 PŘEDPOKLADY K UČENÍ

Pro podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně s poruchami učení (Bartoňová, 2012, 2018) je důležité, aby uvedené komponenty nebyly vnímány izolovaně, nýbrž byly zohledněny v jejich komplexním jednotném působení. Současně je třeba obrátit pozornost také na biologické, psychické a sociální předpoklady žáků a učitelů, kteří ovlivňují učební činnost. Předpoklady, které jsou zobrazené na obr. 12, jsou ve svém působení komplexní, ale jejich výčet jistě není úplný. Nicméně je možné v této komplexnosti a vzájemném působení je zohlednit v oblastech pedagogického jednání. To lze uskutečnit dobrou spoluprací pedagogického týmu, ve které probíhá proces interakce mezi učiteli, žáky, rodiči a jinými osobami, a pozitivně ji ovlivnit.

Se zřetelem na uvedenou komplexnost lze vyvodit, že možnosti chování žáků a také učitelů jsou mnohovrstevnaté a rozmanité. Vyobrazení současně ukazují, že pedagogická opatření lze použít na různých úrovních a místech a mohou obsáhnout široké spektrum, od vytvoření

učební aktivity přes zohlednění biologických a psychických předpokladů až k zapojení rodičů a jejich podpoře. Tato různost je zřetelná v představení individuálních podpůrných nabídek pro úspěšné učení.

Příklad (Salzberg-Ludwig, Matthes, 2011, s. 13, pokračování činnosti ze začátku kapitoly popsaných žáků):

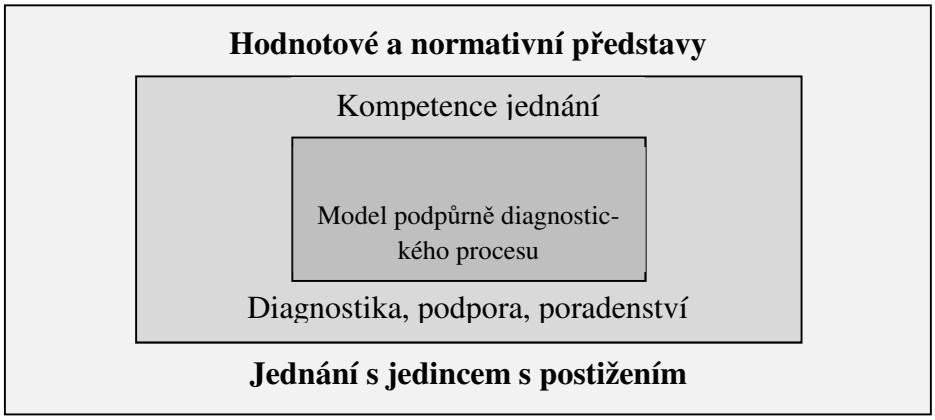
- *Tak L. provádí se svou spolužačkou třikrát týdně po 15 minutách speciální cvičení k analýze hlásek na začátku slova. K tomu je k dispozici dostatek pomůcek – hry se slovy, obrázkové karty, puzzle ad.*
- *D. složil při volné práci krátký text na jeho oblíbené téma: „Fotbal a Werder Bremen," který pak směl představit spolužákům.*
- *S P. se trénuje postup autoinstrukce, který mu má pomoci, zvýšit schopnost koncentrace.*
- *M. má možnost pracovat v malé skupině, aby tam představila svoje výsledky. Strach z neúspěchu se tím postupně odbourá.*

Všechny ukázkové příběhy objasňují, jak mnohovrstevnaté požadavky jsou kladeny na učitele v heterogenní třídě. Pro jejich zvládnutí jsou zapotřebí koncepty, které jsou použitelné v praxi.

4.1.2 TEORETICKÝ RÁMEC KONCEPTU JEDNÁNÍ K INDIVIDUÁLNÍ PODPOŘE UČENÍ

Této úloze se věnuje prezentovaný koncept jednání pro týmovou práci vedoucí k individuální učební podpoře v integrativní učební skupině (Salzberg-Ludwig, Matthes, 2011). S vývojem tohoto konceptu byl sledován cíl, vytvořit proces diagnostiky a podpory (Přinosilová, 2007), aby žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se byli schopni vzdělávat ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Příslušný model jednání (obr. 13) zohledňuje tři referenční systémy:

- hodnotové a normativní představy ve styku (při jednání) s jedincem s postižením
- kompetence jednání – diagnostika, podpora a poradenství
- a model podpůrně diagnostického procesu.



Obr. 14: Rámcový model konceptu jednání (podle Salzberg-Ludwig, Matthes, 2011)

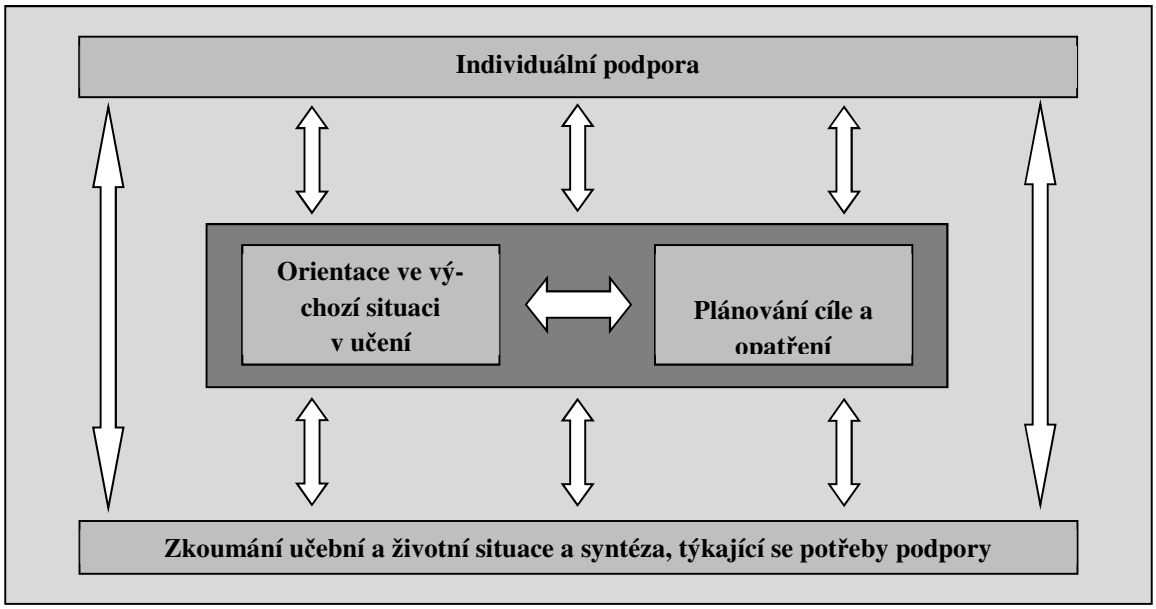
Všechno to, co je uvedené na obr. 14 v uzavřeném rámci, je zpracováno v hodnotových a normativních představách lidí, kteří chtějí vytvořit inkluzivní školu. Hodnotové a normativní představy vyjadřují akceptaci různosti a jinakosti (Květoňová, Strnadová, Hájková, 2012, Prouzová Květoňová, 2011). V tom spočívá základ pro bezpodmínečné přijetí všech žáků do inkluzivních škol (Salzberg-Ludwig, Matthes, 2011).

Abychom mohli vyhovět požadavkům individuální podpory v běžné třídě, je nutné disponovat kompetencemi jednání, týkající se diagnostiky v omezení učení, znalostí přiměřených podpůrných a intervenčních konceptů, schopností k týmové práci speciálních pedagogů a učitelů, ev. asistentů pedagoga a kompetencemi ve vytváření poradenských rozhovorů. Na to navazuje koncept jednání, jehož základem je model podpůrně diagnostického procesu - OPUS a koncept kooperativního poradenství (Mutzek, 2008).

Model podpůrně diagnostického procesu obsahuje čtyři komponenty:

- orientace, týkající se výchozí situace učení jako kontinuální úkol
- plánování důležitých podpůrných cílů a opatření
- individuální podpora (adaptace běžného vyučování na individuální předpoklady učení, podpůrné vyučování a další podpůrné metody
- a zkoumání učební a životní situace včetně souhrnného vyhodnocení potřeby podpory (Matthes, 2009, s. 79).

Komponenty se podmiňují a doplňují, jak je zřetelně vidět na obr. 15.



Obr. 15: Podpůrný diagnostický model - OPUS

Tímto postupem se sleduje strategie, aby se mohli adekvátně podporovat při vyučování na běžné základní škole žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v kognitivní, oblasti řečové a/nebo sociální. Tím se má dosáhnout cíle, aby regulérní podpora byla rozšířená o speciálněpedagogickou podporu a speciálněpedagogickou diagnostiku doprovázející a prohlubující proces učení. Základní myšlenky diagnostiky.

Co se diagnostikuje:

- Jak se žák učí: Jaké strategie používá? Čím je určeno jeho chování – jaký je jeho hlavní motiv, jaké jsou jeho zvyklosti? Čím je podmíněná jeho narušená komunikační schopnost?
- Na jaké rovni se žák učí a kde se nachází „*zóna jeho dalšího vývoje*“. Zóna dalšího vývoje je podle L. S. Wygotského (1987) oblast požadavků, kterou žák je schopen sám zvládnout s nabídnutou pomocí. Ukazuje, na jaké úrovni se žák učí, jakým pokynům a odkazům rozumí a jaké může používat pomůcky. Žáci s omezením učení mají poměrně malou zónu svého dalšího vývoje. Pokračují vpřed jen v malých krocích.

4.2 Diferencované a individualizované vyučování

Mezi žáky v heterogenní třídě základní školy existují rozdíly jak v jejich vlastnostech, schopnostech, mentalitě, tak i v zájmech. Koncepce vyučování by měla tyto rozdíly respektovat a vyučování se jim přizpůsobit. Cestou k tomu může být uplatnění principu diferenciace a individualizace ve vyučování, který respektuje individualitu každého žáka. Jedná-li se o heterogenní skupinu žáků v inkluzivním prostředí, nelze vyžadovat, aby všichni žáci řešili stejně obtížné úkoly a pracovali stejným tempem. Je třeba, aby pedagog dokázal odhadnout, kolik různých druhů úkolů bude potřebovat, aby vyhověl vzdělávacím potřebám všech žáků, aby stanovené úkoly s úspěchem zvládli, byli při jejich řešení úspěšní a neztratili motivaci k dalšímu učení (Šurda, 2002).

Slovo diferenciace pochází z latinského *differe* a znamená rozlišovat, lišit se. V pedagogickém chápání to doslovně znamená rozlišování žáků podle jejich schopností a zájmů. První významnější kroky v oblasti diferenciace se spojují v našem školství se jménem Václava Příhody. Upozorňoval na nedemokratičnost tehdejší školské soustavy a chtěl vytvořit jednotnou školu, která by zároveň respektovala rozdíly v nadání jednotlivců (Šurda, 2002; Bálint, 1992).

4.2.1 HETEROGENNÍ TŘÍDA

Ve vyučování v inkluzivní třídě, které se vyznačuje heterogenitou žáků, se vyžaduje především změna postoje učitele. Teprve vědomé vnímání rozdílů v učební skupině dává základ k zohlednění různosti v didakticko-metodických rozdílech. Význam zde má především osobní vztah učitele k zacházení s růzností žáků a sebereflexivní vyrovnání se s aspekty heterogenity (Sielert, et al. 2009). Osobní pohled na heterogenitu je v podstatě určen základním postojem učitele. Položme si otázku, jaký způsob pohledu na heterogenitu určuje všední den pedagoga. Je to dimenze heterogenity (pohlaví, nadání, kulturní rozmanitost), která nás prvně napadne? Zajímavý je také pohled na osobní znaky heterogenity učitele, které vnáší do vyučování. Vždyť nejen heterogenita žáků, ale také učitelů představuje důležité aktivizující zdroje na cestě k vývoji inkluzivní školy.

4.2.2 POZNAT A AKCEPTOVAT ROZDÍLY ŽÁKŮ

Jestliže přemýšlíme o stejnosti a různosti, nejedná se o hierarchickou kategorizaci žáků, nýbrž o zohlednění a respektování individuálních schopností a potřeb každého žáka (srov. Prengel, 2006, s. 184). Akceptovat rozdíly především znamená, tyto rozdíly poznat.

Představme si konkrétní učební skupinu, ve které momentálně vyučujete a odpovězte na následující otázky:

- Za prvé, co mají žáci v učební skupině společného?
- Za druhé, uvažujte o otázce: V čem se liší žáci ve skupině?

Většinou se zdá být obtížné pojmenovat společné stránky žáků, protože každá učební skupina je jiná a je charakterizována individualitou žáků. Dále uvažujte o tom, jaké šance vznikají pro žáky ve vyučování v důsledku heterogenity.

Jaký vliv mají znaky heterogenity v rámci plánování vyučování?
Existuje mezi žáky také žák se speciálními vzdělávacími potřebami, který potřebuje podporu odborníka?
Eventuálně je ve skupině žák, který by vnesl do učební skupiny nové zkušenosti díky svému kulturnímu pozadí nebo náboženskému vyznání?
Jakou formu podpůrných systémů lze v učební skupině využít na základě heterogenních výkonů skupiny?

Odpovědi na položené otázky můžeme hledat níže, v textu pojednávajícím o principu diferencovaného a individualizovaného vyučování.

4.2.3 DIFERENCOVANÉ A INDIVIDUALIZOVANÉ VYUČOVANÍ

Diferencované a individualizované vyučovaní se řadí mezi moderní trendy ve vyučování. Individualizovaná výuka zajišťuje, aby se všichni žáci učili optimálně podle svých předpokladů, navzdory svým odlišnostem, spíše s jejich využitím (Kasíková, Straková, 2011).

Optimálních výsledků můžeme dosáhnout pomocí:

- typu úkolu (množství, obsah úkolu), různými zdroji k učení (různorodé texty, PC učební programy aj.),
- přiděleného času ke splnění úkolu,

- způsobu vedení výuky (propojení se stylem učení žáka – např. vizuálním, auditivním, kinestetickým, využití kooperativních strategii),
- personální organizace (týmová výuka učitelů, pomoc asistentů),
- různorodé zpětné vazby pro žáky (Tomlinson, 1999; Kasíková, Valenta, 1994).

Diferencované vzdělávání klade důraz na rozlišování žáků podle nadání, schopností a zájmů, s cílem plného využití jejich schopností a silných či slabých stránek při zvládání učiva. V diferencované výuce je důležité poskytnout žákům možnost pracovat v různorodých skupinách (bránit se rigidnímu zařazení žáků do vzdělávacích skupin podle výkonu či inteligenčních kritérií), dále učit žáky postupně vyjadřovat a realizovat své diferencované vzdělávací potřeby (Vališová, Kasíková, 2011).

Pojem diferenciace je specifikován různě, od pojetí širokého, kdy jde o přístup ve vzdělávání, který zabezpečuje, aby se všichni žáci úspěšně učili, k označení především organizačních opatření ve školách, seskupujících žáky podle určitých kritérií. Široké pojetí diferenciace se vztahuje k uplatnění rozdílných vzdělávacích přístupů vzhledem k rozmanitosti žáků (Tomlinson, 1999). Základním cílem diferenciace je respektovat při učení individualitu žáka. Kritéria rozdělení jsou různá – např. věk, pohlaví, schopnosti, zájmy, výkon atp. V edukaci můžeme využívat diferenciaci vnější – kvantitativní, kvalitativní a diferenciaci vnitřní (Vališová, Kasíková, 2011). Diferenciace vnější je založena na administrativním (organizačním) přístupu.

Diferencovat lze jak mezi školami (např. žáci chodí do různých typů středních škol), tak uvnitř školy (např. lze se vzdělávat na větvi humanitní či přírodovědné)

- *diferenciace kvantitativní* (kritérium rozdělení je tu např. výkon žáka, jeho klasifikace, do úvahy bereme především početnost, ne kvalitu. (Např. forma výběru náročnějšího typu školy)
- *diferenciace kvalitativní* (kritériem rozdělení je respektování speciálních schopností a zájmů žáka).

Diferenciace vnitřní se týká vzdělávání ve třídě. Znamená, že v rámci vyučovací hodiny se obsah učiva, metody a formy práce učitele přizpůsobují rozdílné úrovni žáků. Možností je mnoho, rozdělení třídy na dvě skupiny – pokročilejší, méně pokročilí, obtížnější učivo pro jednu skupinu žáků, méně obtížné pro druhou, individuální plány pro žáky, specifické úkoly pro žáky zaměřené na jejich schopnosti a zájmy atp. (Vališová, Kasíková, 2011).

V oblasti diferenciace je důležité bránit se předčasné **vnější diferenciaci** zejména uvnitř školy (v období povinného vzdělávání); bránit se rigidnímu a trvalému zařazení žáků do vzdělávacích skupin podle výkonu či inteligenčních kritérií (tj. využívat spíše diferenciaci kvalitativní); přemýšlet především nad možnostmi vnitřní diferenciace a nad optimální kombinací diferenciace vnější a vnitřní; při plánování diferenciačního opatření zvažovat důkladně klady a problémy konkrétního opatření, konzultovat s odborníky; zvážit reálné podmínky školy (personální, prostorové aj.); vyhodnocovat pravidelně homogenní seskupování (klady, problémy) (Kasíková, Valenta, 1994, Kasíková, Straková, 2011; Gregory, Chapman, 2006).

Příklad 1: Diferenciace kurikula

Když se učitelé zaměřují na diferencování obsahu, průběhu a cíle (obsah kurikula), snaží se o to, aby poněkud pracoval nad rámec svých možností. Tak žákovi pomáhají dosáhnout vyšší úrovně kompetencí, osvojení důležitých vědomostí a dovedností. Učitelka matematiky často diferencovala průběh nebo činnosti pro své žáky tak, že jim zadávala nebo nabízela domácí úkoly na totožné téma, ale v různé míře obtížnosti. Pomáhala žákům vybírat si úkoly podle jejich vědomostí a schopností vzhledem k náročnosti úkolů. *Diferenciace cílových úkolů:* Učitel rozdá žákům různé texty rozdělené na odstavce. Každý žák obdrží dva nebo tři odstavce (z pěti). Žák pracuje s učitelem při určování jeho cílového úkolu. Je to způsob, jak vést žáka k lepšímu výkonu pomocí utřídění si vlastních cílů.

Několik způsobů diferenciace (Babington Comunity Colege, Bennett, 2012):

Diferenciace na základě obsahu: Žáci studují různé materiály na stejné téma, ale pracují pomocí totožných aktivit.

- *Diferenciace na základě aktivit:* Žáci studují tentýž obsah, ale dělají odlišné aktivity.
- *Diferenciace na základě podpory:* Žáci studují tytéž materiály, dělají tytéž aktivity, ale učitel jim poskytuje jinou míru podpory nebo jim dá vytištěné informace navíc.
- *Diferenciace na základě vyjednávání:* Žáci studují různé materiály na stejné téma a dělají odlišné aktivity. Učitelé pomáhají žákům vybrat vhodné materiály.
- *Diferenciace na základě skupinové práce:* Žáci pracují ve skupinách, v nichž jsou zařazeni žáci různých schopností. Pomáhají tím, že spolupracují a interpretují zadané úkoly různými způsoby.

- *Diferenciace na základě role:* Žáci vykonávají odlišné aktivity podle toho, jakou roli sehrávají během simulace. Role odpovídají jejich schopnostem, vlohám a potřebám.
- *Diferenciace na základě dodatečného zadání:* Žáci studují tytéž materiály a dělají tytéž aktivity. Dodatečná práce je zadána těm nejschopnějším poté, co dokončili základní aktivity.
- *Diferenciace na základě gradace:* Žáci dostanou tytéž informace a aktivity. Aktivity se stávají čím dál náročnějšími. Žáci pracují různou rychlostí, a proto jen ti schopnější udělají těžší úkoly.

4.2.4 MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ DIFERENCOVANÉHO VYUČOVÁNÍ

Pokud hovoříme o diferencovaném vyučovaní, máme na mysli vyučování, při kterém přizpůsobujeme obsah, metody, formy vzdělávání a řízení výchovně-vzdělávacího procesu skupinám žáků anebo jednotlivcovi tak, aby byl vyučovací proces co nejefektivnější.
Smyslem diferenciace je řídit vyučovací proces tak, aby odpovídal každému žákovi. Schopní a nadaní žáci při takovémto vyučování plně využívají svoje schopnosti. Průměrným a méně schopným žákům umožňuje zvládnutí učiva. Správně uplatňovaná diferenciace podporuje aktivitu žáka ve vyučovacím procesu a přispívá k jeho efektivnosti. Současná škola hledá cesty, jak intenzivně pomoci žákům, aby proces učení byl co nejúčinnější. Souvisí to s odklonem školy od receptivní, verbální a paměťově založené orientace, která snižuje možnosti individualizace a diferenciace, orientuje na rozvoj osobnosti žáka. Školská praxe, která v současnosti řeší problém diferenciace, si její modely může ověřovat a zavádět na základě získávání zkušeností ze zahraničí.

Příklad 2: Flexibilní diferenciace

Flexibilní diferenciace klade důraz na organizaci vyučování. Výhody spočívají v časové dynamice práce se skupinami. Vyučování se váže na osvojení si základních vědomostí z okruhu předem daných témat. Probíhá v heterogenních skupinách v době od 14 dní do 2 měsíců. Nejde o klasické frontální vyučování, ale o vyučování, které usiluje o respektování individuálních rozdílů mezi žáky. Na základě výsledků testů nebo zájmů, jsou žáci rozděleni do dvou nebo více skupin. Jedna skupina se zaměřuje pouze na osvojování základního obsahu učiva, druhá si podle okolností rozšiřuje a zaměřuje se na prohloubení poznatků z daného učiva.

Diferencované práci ve skupinách se vymezuje asi tak třetina času určeného na probírání daného učiva. Potom se opět všechny skupiny spojí do „základní“ skupiny, aby žáci začali pracovat nad dalším novým tématem.

Do první skupiny se zařadí žáci, kteří jsou schopni osvojovat si učivo na základě kritického a abstraktního myšlení**.** V druhé skupině pracují žáci, kteří mají osvojené základní učivo bez problémů a jsou schopni si ho ještě dále rozvíjet. Ve třetí skupině jsou žáci, kteří mají při osvojování učiva stále ještě problémy. Do čtvrté skupiny jsou zařazeni žáci, u kterých ještě při osvojení učiva přetrvávají větší problémy a aby je zvládli, potřebují intenzívní pomoc učitele. Tento model flexibilní diferenciace je možné úspěšně využívat též při práci s žáky s problémy v učení (Cedrichová, Krestová, Raudecký, 1993; Gregory, Chapman, 2006).

4.3 Role učitele v inkluzivní třídě

Diferenciace vybízí učitele, aby si uvědomili, že třída by měla být místem, kde se učitelé každý den snaží o co nejlepší osvojení učiva. Dále by si měl uvědomit, že žádné cvičení není opravdu dobrým cvičením, pokud nerespektuje individualitu žáka. Vyučovací hodina, která aktivuje všechny žáky, má mnoho výhod. Diferenciace potvrzuje tuto zásadu, ale také nám připomíná, že to, co angažuje jednoho žáka, nemusí vyhovovat jinému, může ho nudit či demotivovat k učení. Diferenciace nepředpokládá, že by měl učitel dělat vše pro žáka pokaždé a kdykoli. Znamená však, že učitel vytváří škálu podnětů tak, aby většině žáků učení po celou dobu vyučovací hodiny vyhovovalo.

R. Brandt (1998) předkládá charakteristiky pro to, co on sám nazývá aktivním učením. Je autorem principů „nejlepších cvičení“. Jak uvádí, vytvoření linie mezi nejlepším cvičením a diferenciací pomáhá určit etapy pro porozumění role učitele v diferenciované třídě (Brant, In Gregory, Chapman, 2006).

Tab. 6: Diferencované přístupy ve vyučování (podle Gregory, Chapman, 2006).

Člověk se učí nejlépe za těchto okolností:	**Diferenciace žáků**
1. Učivo má pro něho osobní význam.	Protože žáci žijí v různých podmínkách, mají odlišné zájmy, není zaručeno, že budou všichni shledávat stejné věci osobně prospěšné.
2. To, co se učí, je náročné a výzvu akceptuje.	Protože se žáci učí různým tempem, rychlostí, text či úkol, který jednoho motivuje, může druhého frustrovat či nudit.
3. Učivo je přiměřené jeho vývojové úrovni.	Vždy budou někteří žáci myslet více konkrétně a jiní více abstraktně
4. Může se učit svým vlastním způsobem, má na výběr a cítí, že má věci pod kontrolou.	Je téměř jisté, že všichni žáci si nezvolí stejný způsob učení, nebudou dělat stejná rozhodnutí, ani nebudou mít pod kontrolou stejné věci.
5. Užívá to, co umí, k získávání nových vědomostí.	Protože všichni na stejném stupni nemají stejné vědomosti a dovednosti, budou nové vědomosti získávat odlišně.
6. Má příležitosti k sociální interakci.	Žák budou pracovat ve dvojici, se kterou dobře komunikuje.
7. Dostane přínosnou zpětnou vazbu.	Co je užitečnou zpětnou vazbou pro jednoho žáka, nemusí být pro druhého.
8. Osvojí si a užívá strategie.	Každý žák si potřebuje osvojit nové strategie a používat je tak, aby mu byly osobně prospěšné.
9. Prožívá pozitivní emocionální klima.	Na každého žáka bude klima třídy působit odlišně
10. Prostředí podporuje plánované učení.	Žáci budou potřebovat různé typy podpory, aby dosáhli společných i osobních cílů.

4.3.1 JAK SE NAUČIT VÉST DIFERENCOVANOU TŘÍDU?

Dovednost učitele vést třídu znamená osvojit si klíčové dovednosti, které bude postupem času rozvíjet. Učitelé, kteří se stanou kompetentními využívat diferenciaci při edukaci, ovládají základní klíčové dovednosti:

- organizace a zaměření kurikula na základní informace vedoucí k osvojení vědomostí schopností a dovedností,
- vidět a uvažovat v rámci jednotlivce, stejně tak, jako skupiny,
- schopnost pro pochopení jednotlivce,
- vyvarovat se prvních dojmů, odstranit stereotypy, dát žákům prostor,
- využívat časovou flexibilitu,
- získat širokou škálu materiálů,

- přemýšlet nad strategiemi, jak dosáhnout společného cíle,
- zvládnout diagnostiku potřeb žáků a při edukaci z ní vycházet,
- přemýšlet nad problémy, které mohou provázet žáka v edukaci a směřovat žáky k vyvarování se jim,
- sdílet zodpovědnost za učení a učit se s žáky, postarat se o to, aby byli připraveni na sdílení rolí,
- obklopit žáky tvůrčí pracovní aktivitou, coby způsobu, jak vidět žáky v jiném světle a jak jim pomoci vidět sebe sama,
- sledovat vztahy žáků ve skupině,
- organizace materiálů a prostoru,
- dávat instrukce,
- učit pro úspěch a budovat ve třídě smysl pro komunitu (Gregory, Chapman, 2006).

V diferencované třídě jsou respektovány různé potřeby žáka, vyrovnává se jejich šance být motivován učivem, aktivitami a cíli. Jako příklad je možné uplatnit postup *od základního k transformačnímu.* Pokud si žáci osvojují nové vědomosti, někteří to zvládají hned, jiní často potřebují záchytné informace, které jsou jasné a konkrétní. Obvykle potřebují i čas procvičit si získané znalosti na jednoduchém příkladu. V těchto případech veškeré materiály a úkoly, které použijí, by měly být zadány takovým způsobem, který pomáhá budovat pevné základy porozumění. Pokud má žák pevné základy a může s nimi pracovat a umožní mu to pochopit souvislosti v dané problematice. Potřebuje využít již získanou vědomost pro osvojení nových poznatků. Takové podmínky vyžadují, aby látka i úkoly byli co nejvíce transformační.

Příklad: Jeden žák může lépe chápat klasifikaci zvířat podle jejich tělesného schématu, zatímco jiný potřebuje znát, jaký vliv mají změny v prostředí na vytvoření tělesného schématu zvířat. V matematické třídě jeden žák může pochopit zlomky na základě ukázky dělení dortu na díly, zatímco druhému žákovi pro pochopení vyhovuje naznačit zlomky jako takty v hudbě.

Postup *od jednoduchého ke složitějšímu*. Někdy žáci potřebují vidět jen celkový obraz určitého tématu nebo oblasti, jen pouhou *kostru bez detailů*. Pokud potřebujeme celkový obraz, žáci potřebují zkoumat, klást otázky, plnit úkoly, dovednosti a cíle, kterými dosáhnou rámce pochopení s určitou jasností. Na druhé straně, pokud je samotná kostra pro ně jasná,

postupně připojují jednotlivé kosti, svaly a nervy, tzn. přechod od jednoduchého ke složitějšímu. Někteří žáci mají potřebu pracovat jednodušeji s jedinou abstrakcí. Ostatní mohou být schopni si osvojit složitosti.

Příklad: Někteří žáci jsou připraveni pracovat s tématem v příběhu (jednoduchá abstrakce), zatímco ostatní sledují vzájemné vztahy mezi tématem a symboly (mnohonásobná abstrakce) (Gregory, Chapman, 2006).

4.3.2 ZÁKLADNÍ INSTRUKCE PRO DIFERENCIACI

- Je třeba si ujasnit klíčové koncepty, které vytvářejí strukturu tématu. Proces intenzivnějšího osvojení učiva vychází ze stanovení si klíčových myšlenek a cílů**.** Pokud kurikulum zahrnuje 500 stran, je těžké dělat víc, než jen s žáky prolétnout všechny strany. Pokud se však soustředíme na klíčové body a zobecňujeme, zajišťujeme, že žáci porozuměli a na těchto pevných základech pak mohou stavět další znalosti. Klíčové koncepty jsou jako odrazový můstek, pomáhají všem žákům vytvářet spojení mezi osvojovaným učivem a širokými vědomostmi. Tito žáci budou pravděpodobně shledávat vyučovací hodiny více užitečnými a poutavými, učivo si lépe zapamatují.

K lepšímu osvojení učiva je tedy nezbytné plánovat si proces osvojení vědomostí a znalostí, které chceme, aby žáci ovládali. Po dokončení lekce, jděte krok za krokem, abyste odhalili nejlepší postup, který vede k dosažení cíle.

- Je třeba myslet na hodnocení jako na mapu Vašeho chování a plánování. Škola často vnímá hodnocení jen jako test. Ve skutečnosti, cokoliv žák dělá, od diskuze, až po domácí úkoly, je forma hodnocení. Když si uvědomíte možnost širokého spektra hodnocení ve třídě, zjistíte, kolik se toho dá o žácích naučit. Škola často nahlíží na hodnocení jako na něco, co se uskutečňuje na konci hodiny. Ve skutečnosti je hodnocení mnohem užitečnější, pokud probíhá na začátku hodiny či v celém jejím průběhu. V této fázi nás hodnocení vyzývá, abychom se připravili na aktuální informace. Škola také často aplikuje hodnocení jako něco, co je spjato se čtením a psaním. Toto jsou sice dovednosti nezbytné pro život, ne vždy jsou však nejlepším způsobem, jak zjistit, co všechno žáci pochopili a jaký je výsledek jejich učebního procesu.

Úspěšné hodnocení často klade otázku: „Jaké jsou způsoby, které mohu žákům nabídnout k demonstrování jejich vědomostí a schopností?“. Hodnocení se tedy stává součástí úspěšného vyučování a způsobem, jak rozvíjet a ne pouze jen hodnotit proces učení.

- Je třeba, aby ve vyučovací hodině bylo zdůrazňováno **kritické a kreativní myšlení.** V nedokonalém světě učení toho možná ne vždy dosáhnete, ale měl by to každopádně být váš jasný cíl. Jinými slovy, není přijatelné, aby žáci s potížemi v učení, pracovali na primitivních úkolech, které vyžadují pouze memorování informací s minimem porozumění.

Všechny úkoly by měly vyžadovat, aby žáci nejen porozuměli obsahu, ale byli schopni se nad ním zamyslet. Většinu času by žáci měli být vedeni k tomu, aby se naučili pracovat s informacemi, uplatnili nabyté vědomosti a dovednosti při řešení složitých úkolů. Někteří žáci vyžadují více podpory k vedení diskuze. Někteří jsou při vedení diskuze zruční. Jiní profitují z mini lekcí, které je naučili, jak vést a podporovat diskuzi. Tato dovednost znamená osvojit si různé strategie.

- Je třeba, aby cvičení byla poutavá pro všechny žáky. Ne vždy se učiteli podaří dosáhnout stanoveného cíle, ale měl by o to usilovat. I když se některé učivo budou muset žáci naučit drilem a opakováním, aby si osvojili a zapamatovali potřebné informace. Odborníci uvádějí, že pro žáky, kteří nezvládají učení, je více přirozené a praktické, kdyby byli důsledně obeznamováni s otázkami, dilematy a neznámými věcmi, které vyžadují více z toho, co se naučili. Tito žáci si učivo lépe osvojují, pokud je spojeno s nějakou činností, preferujeme u nich činnostní učení (Means, Chelemer and Knapp, 1991 in Gregory, Chapman, 2006). V diferenciované třídě by měla být rovnováha mezi úkoly vybranými žáky a úkoly zadanými učitelem. Tato rovnováha se u každého žáka liší v závislosti na jeho vyspělosti, na podstatě úkolu, na podmínkách ve třídě atd. Žáci by měli pravidelně dělat rozhodnutí a všichni by měli dostávat úkoly, které jsou kompatibilní s jejich individuálním učebním profilem. Žáci s potížemi v učení by zpravidla neměli pracovat na úkolech zadaných od učitele sami, potřebují podporu např. asistenta, spolužáka, zatímco, ostatní žáci pracují společně na úkolu, který si sami vybrali.

Příklad 3: Příprava učitele na diferenciaci

Tab. 7: Příprava učitele na diferenciaci (Gregory, Chapman, 2006)

Nižší příprava diferenciace	**Vysoká příprava diferenciace**
výběr knih	stupňované aktivity
volba domácích úkolů	stupňované úkoly
využití „kamarádů na čtení“	nezávislé texty
vybízet k nejrůznějším typům deníků	hromadné texty
hodnocení	alternativní hodnocení
různé tempo s volbou podpory	učební smlouvy
samostatná/skupinová práce	hromadné inteligenční návody
flexibilní zasedací pořádek	vstupní body
různé počítačové programy	proměnlivá organizace
nejrůznější doplňkové materiály	vzájemná pomoc
návody pro různé způsoby vyjadřování	zájmové skupiny
skupinový projekt	zájmová centra
aktivity s „otevřeným koncem“	komplexní instrukce
skládačky	audio materiály
řetězové úrovně otázek	simulace
	učení založené na řešení problémů
	stupňované instrukce čtecí struktury
	flexibilní psací struktury soustředěné na žáka

Diferencované vyučování umožňuje uspokojit vzdělávací potřeby všech žáků, vycházet z jejich nadání, schopností a zájmů s cílem plně využít jejich silné stránky při zvládání učiva. Je důležité si uvědomit, že diferenciace není pouze záležitostí psychologickou (rozdělení žáků podle výkonů v testech či jiných psychologicky měřitelných parametrů), ale výrazně také pedagogickou. Nezanedbatelný v procesu diferenciace je **tvořivý přístup učitele**. Pokud tedy chceme zlepšit práci a výkony žáků a zefektivnit vyučovací proces, měli bychom uvažovat o zavedení diferencovaného a individualizovaného vyučování do škol hlavního vzdělávacího proudu (srov. Bálint, 1992; Johanidesová, 2002; Gregory, Chapman, 2006).

Je třeba, abychom všem žákům umožnili získat a odnést si z vyučovací hodiny maximum, podpořit jejich úspěch, respektovat jejich silné a slabé stránky. Výhodu dělených či odstupňovaných aktivit můžeme spatřovat v tom, že všichni žáci pracují na stejném úkolu, ale na

úrovni, která odpovídá jejich možnostem. Při diferencovaném rozvíjení schopností žáků musíme myslet i na ty, kteří mají těžkosti již při osvojování základních dovedností, jako je čtení, psaní a počítání na odpovídající úrovni. Úkolem základní školy je podporovat žáky, kteří mají rozdílné předpoklady k učení, sociální chování a schopnosti takovým způsobem, aby byly uspokojeny jejich vzdělávací potřeby a byly vytvořeny dobré předpoklady pro jejich další vzdělávání (Bartoňová, 2005).

4.4 Specifika procesu hodnocení

Cílem speciálněpedagogických snah je celková podpora žáků v procesu jejich vývoje. Hlavní změnu současného společného vzdělávání můžeme spatřovat v tom, že součástí edukace je zaměřenost i na diagnostiku a stanovení speciálněpedagogických podpůrných opatřeních. Každý žák potřebuje individuálně vzdělávací přístup s rozdílnou mírou individuální podpory, která je většinou definována i v souvislosti s institucionálními rámcovými podmínkami systému škol.

V posledních letech můžeme pozorovat rozmanitost podpůrných opatření, kterým je společné to, že na inkluzi nenahlížejí jako na cíl, ale jako na prostředek sám o sobě, což umožňuje, společné vzdělávání žáků s postižením a bez postižení. Velký vliv má zahájení včasné intervence, přijetí vzdělávacích programů, s nimiž souvisí i rozvoj předmětů speciálně-pedagogické péče a nasazení nových technologií**.** V neposlední řadě pak také zlepšení podpůrné diagnostiky, která se v inkluzivní škole dostává do důležitého postavení. Stanovení speciálně-pedagogických potřeb umožňuje, jak zjišťování individuálních potřeb žáka, tak rozhodování o jeho dalším vzdělávání.

Úkolem základní školy je podporovat žáky, kteří mají rozdílné předpoklady k učení jejich sociální chování a schopnosti takovým způsobem, aby byly vytvořeny podklady pro další vzdělávání. Je proto v tomto ohledu nutné posuzovat každého žáka individuálně vzhledem k jeho vývojovým zvláštnostem a výkonu a dlouhodobým pozorováním tak vytvořit základ pro jeho rozsáhlé hodnocení. Hodnocení ve škole je hlavně v kompetenci pedagogických pracovníků (Bartoňová, Vítková, 2007).

Hodnocení má multidisciplinární charakter. Cílem hodnocení je pedagogická diagnostika žáka, ve které slabé stránky a nedostatky žáka nestojí v popředí. Je třeba zaměřit se na takové hodnocení, které poskytne žákovi zpětnou vazbu, prostřednictvím kterého získá informace o tom, jak danou problematiku zvládá, jak dovede zacházet s tím, co se

naučil, v čem se zlepšil a v čem ještě chybuje (Bartoňová, 2007, Kolář, Šikulová, 2009, Slavík, In Průcha, 2009).

Hlavní pozornost je především věnována rozvíjejícím se kompetencím, současným schopnostem, silným stránkám a možnostem žáka v jeho specifické situaci. Mělo by se používat hodnocení, na jehož základě se z minulosti, přítomnosti a přepokládané budoucnosti žáka dá vypracovat, zorganizovat a uplatnit optimální způsob podpory. Tak, jako jeden styl učení, tak ani jeden styl hodnocení *nesedí* každému. Stejně tak v hodnocení žáků potřebujeme rozdílné přístupy, abychom spolu s tím přizpůsobili a upravili vyučovací proces. Ve školních podmínkách se zaměřujeme na diferencované požadavky s cílem ve snaze poskytnout a rozvinout individuální výkony v co možná nejvyšší míře.

Pedagog by měl přijmout opatření k vyrovnání rozdílných a sociálně podmíněných předpokladů k učení u jednotlivých žáků a pozorovat individuální výkony a pokroky se zřetelem na požadavky k následnému typu a stupni vzdělávání.

Často užíváme pojmů jako je hodnocení, evaluace a známkování, aniž bychom měli nějakou jejich zřetelnou definici. Hodnocení je často označováno jako sbírání dat; evaluace jako posuzování hodnot; známkování jako přidělování hodnot číslům či písmenům pro hodnotící účel (Roolheiser, Bower, Stevahn, In Cregory, G. H., Chapman, C. 2006).

Nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu jsou činnosti spojené s hodnocením žáků. J. Slavík (1999, s. 23) *rozumí školním hodnocením všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezpodmínečně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.*

Klasifikace (známkování) je považována za nedílnou součást hodnocení, jedná se o číselné. Hodnocení a klasifikace slouží jako zdroj zpětnovazebných informací pro osoby a instituce ve vzdělávacím systému. První výzkumy klasifikace byly prováděné v sedmdesátých a osmdesátých letech dvacátého století. Upozorňují na subjektivitu učitelského hodnocení, přičemž míra tohoto zkreslujícího vlivu není posuzována jednotně (Slavík, In Průcha, 2009, s. 589). Cílem hodnocení žáků je zvyšovat efektivitu vyučování a zlepšovat kvalitu žákovského učení (Bartoňová, 2012).

J. Slavík (In Průcha 2009 s. 587) zdůrazňuje, že hodnocení žáků patří ke klíčovým nástrojům zjišťování a zajišťování efektivity vzdělávacího procesu. Rámcové podmínky vzdělávání vycházejí v České republice ze školského zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů a návazných vyhlášek MŠMT ČR.

Hodnocení výsledků žáka je vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovním hodnocením nebo kombinací obou způsobů či dalších funkčních způsobů hodnocení, které mají potřebnou výpovědní hodnotu pro žáka i jeho rodiče. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.

Hodnocení nemá být zaměřeno na srovnávání žáka s jeho spolužáky, ale má se soustředit na individuální pokrok každého žáka, na hodnocení plnění předem stanovených požadavků.

Cílem hodnocení je poskytnout žákovi zpětnou vazbu, prostřednictvím které získává informace o tom:

- jak danou problematiku žák zvládá,
- jak žák dovede zpracovat to, co se naučil,
- v čem se žák zlepšil,
- v čem žák ještě chybuje.

Z. Kolář, R. Šikulová (2009) uvádějí, že prostřednictvím hodnocení usilujeme o zlepšení vztahu mezi učitelem a žákem, žák se učí, učitel řídí jeho činnost mimo jiné i pomocí hodnocení. Hodnocení poskytuje žákovi pravdivý obraz o tom, s jakým úspěchem se mu daří dosahovat dílčích očekávaných výstupů, které vedou ke klíčovým kompetencím. Vychází z posouzení míry dosažených očekávaných výstupů jednotlivých vzdělávacích oblastí *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (školního vzdělávacího programu). Žáci jsou předem seznámeni s výukovými cíli, očekávanými výstupy pro daný ročník – specifikovanými pro dané období. Pravidla pro hodnocení výkonu žáka musí být vymezena pro celé vzdělávání a jsou vytvořena ve spolupráci všech učitelů.

4.5 Assessment a podpůrná diagnostika

Nejbližším mezinárodně srozumitelným ekvivalentem českého termínu hodnocení je pojem assessment (Slavík, J. In Průcha, 2009). Anglický pojem assessment obsahuje všechny formy postupů hodnocení, posouzení a diagnostiky. V kontextu stanovení speciálních vzdělávacích potřeb se používá v německé terminologii assessment ve smyslu označení podpůrné diagnostiky nebo pedagogické diagnostiky, podobně je tomu v české terminologii. Anglický pojem assessment obsahuje jak oblast obecného a speciálního hodnocení výkonu, jako vysvědčení, známky, slovní hodnocení, tak také charakteristiku a sestavení profilu schopností, podpůrné a učební plány. Obsahuje psychologickou a medicínskou diagnostiku (Bartoňová, Vítková, In Vítková, 2007).

Assessment – hodnocení **v** sobě zahrnuje výsledky šetření žákových silných a slabých stránek v odrazu jeho klíčových kompetencí. Tyto výsledky by měly sloužit jako podklady pro cílené opatření vedoucí k optimalizaci žákových výkonů. Podpůrná diagnóza se tak dostává do důležitého postavení v kontextu inkluzívního vyučování. Důležitost assessmentu pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami narůstá a tak neodmyslitelně doprovází vyučovací proces. Provází žáka v průběhu všech stupňů vzdělávání. V rámci ukončení základního vzdělání je assessment důležitý z hlediska podpory, pozorování a orientace na další stupně vzdělávání s ohledem na budoucí profesní orientaci (Bartoňová, Vítková, 2007).

4.5.1 JAKÉ JSOU HLAVNÍ ZNAKY ASSESMENTU V INKLUZÍVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ?

- Za prvé musí být u žáků se zjištěnými problémy v učení a ve vývoji zjištěno, jestli potřebují speciálněpedagogická podpůrná opatření. Tato forma assessmentu je prospektivní diagnostika, která se pokouší použitím modelu vlastností předpovědět budoucí cestu vzdělání na základě oddělené školní struktury.
- Druhá forma diagnosticky se blíží tomu, čemu se v inkluzívním kontextu říká assessment. Je to evaluativní diagnostika doprovázející proces učení, která by mohla být základním znakem dobrého vyučování, ale v možné a žádoucí formě se používá velmi zřídka. Především ve třídách a také školách, ve kterých je praktikována integrace se stejnými nebo rozdílnými cíli.

Cílem je vytvořit pro žáky v třídním systému podmínky, které umožňují další kroky rozvoje. Proto dobrý assessment spočívá v plánování dalších pedagogických aktivit a dalších rozvojových kroků, které se mohou objevit. Následuje evaluace pokusů uvedení plánů do praxe. Předmětem assessmentu jsou proto všechny individuální, osobní, psychosociální a materiální životní podmínky žáka v různých školních a okolních systémech. Assessment v inkluzívním kontextu vede ve výsledku k integrativním a aditivním formám podpory za podmínky, že děláme to, co je našim žákům v jejich vzdělávání nejužitečnější (srov. www.kmk.org/.aktuel/bb_zusammenfassung.pdf; Bartoňová, Vítková, 2007).

4.5.2 FUNKCE HODNOCENÍ

Motivační funkce – hodnocení má přispívat k rozvoji záměrného a systematického učení s akcentem na vyučovací cíle. Cílem edukace je, aby se podíl hodnocení a motivace v průběhu vzdělávání zvyšoval.

Formativní funkce – hodnocení poskytuje zpětnou vazbu v procesu činnosti, pomáhá učiteli, ale i žákovi volit cestu ke splnění cíle, orientovat se na podporu dalšího efektivnějšího učení.

Diagnostická funkce – hodnocení je založeno na porovnávání určitého stavu s normou. Individuálně normované hodnocení porovnává výsledky činnosti, výkonu jednoho žáka. Nevede tedy k srovnávání žáků vzhledem k jejich výkonům, což je důležité právě v případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy každý z nich je individualita.

Informativní a komunikativní funkce – účelem je zprostředkovat zpětnou vazbu žákovi, která umožní jeho zlepšení a motivaci, směřuje k podpoře žákova učení (Bartoňová, 2010; Kolář, Šikulová, 2009, Slavík, In Průcha, 2009).

4.5.3 HODNOCENÍ POČÁTEČNÍCH ZNALOSTÍ ŽÁKŮ

Hodnocení jako neustálá **zpětná vazba** je nezbytnou součástí vzdělávacího procesu, ne něco, co se děje jen na konci vzdělávání. Naší výzvou je najít cestu k umožnění nepřetržité zpětné vazby pro žáky tak, aby jim umožnila vzrůst jejich šancí na zlepšování jejich vzdělávání. Jedním z prvních kroků, na které je třeba se zaměřit, je hodnocení počátečních znalostí žáků, abychom zjistili, co už žáci mají vědomosti, znalosti, dovednosti.

Zhodnocení žákových znalosti před samotným začátkem vzdělávání pomáhá učiteli zjistit:

- co žák již ví o plánované probírané látce,
- jakým standardům a konceptům již žák rozumí a jaké schopnosti již ovládá,
- jaké další instrukce a možnosti žák potřebuje k ovládnutí učiva,
- co vyžaduje opětovné probrání či zlepšení,
- jaké oblasti zájmů jsou v jiných oblastech vzdělávání,
- jak připravit flexibilní skupiny: T (totální – úplné), J (jednotlivci), P (partneři), M (malé skupiny).

Jedním z důležitých aspektů hodnocení je zjištění, co již žák ví. Tato znalost je založena na jejich předešlém vzdělání a zkušenostech. Díky hodnocení počátečních znalostí mohou učitelé naplánovat kurikulum a vytvořit takové instrukce, aby byly uspokojeny potřeby celé třídy stejně tak jako potřeby jednotlivců. Písemné testy jsou jednou z formou hodnocení počátečních znalostí (Hausotter, Knebel, 2005; Henley, Ramsey, Algozzine, 2002; Carolyn, 2004).

Příklad 4: Vstupní test počátečních znalostí

Připravte si vstupní test počátečních znalostí dva nebo tři týdny před začátkem vyučování dané látky. V testu by měly být různé testové otázky pro co nejpřesnější hodnocení. To dá učiteli čas pro vytvoření plánu jak nováčkům, tak i expertům a těm ostatním. Tím, že se test vykoná co nejdříve, zjistíme zájem o všechny zajímavé věci, které se budou žáci učit.

Žáci si musí uvědomit, že se člověk učí nejlépe díky zkušenostem. Jejich vědomosti mohou být na začáteční úrovni kvůli nedostatku zkušeností a možností. Žáci si musí uvědomit, že hodnocení počátečních znalostí je tu od toho, aby poskytlo informace pro plánování toho, co žák potřebuje a od nikoho se nečeká, že hned bude expert ve všem. Pokud jsou žáci takto informováni, mohou se posunout do úplně jiné dimenze vzdělávání. Těm, u kterých se prokázalo, že nemají o budoucí probírané látce žádné vědomosti, umožní hodnocení počátečních znalostí to, aby jim učitel všechny zkušenosti poskytnul. Př.: Někteří žáci mají v první třídě problém s konceptem sčítání a odečítání čísel. Když se však jedná o peníze, nemají problém s tím jít do obchodu, utratit tam peníze a rozměnit je. Tyhle děti jsou vlastně schopné užívat principy sčítání a odečítání. Zkušenosti a schopnost přežít je to naučila.

Existují i další efektivní nástroje a strategie pro využití hodnocení počátečních znalostí žáků. Emoce a pocity hrají v tom, jak žák přijímá nové informace, velkou roli. Pokud měl žák z minulosti špatnou zkušenost, vytváří to bariéru, která blokuje nové učení. Pokud naopak je zkušenost s učením pozitivní, cítí se žák novým vědomostem a zkušenostem otevřený. Nástroje pro využití hodnocení počátečních znalostí studentů s pocity, emoční vazbami a vědomostmi přinesenými s sebou z předešlých zkušeností souvisí. To může mít obrovský dopad na současné učení.

Příklad 5: Využití jednostranných Ano/Ne karet

Pro hodnocení počátečních znalostí můžeme využít neformální nástroje, které mohou být využity v hodinách pro uvolnění překážek v učení a objevení predispozic žáka. Jedním z nástrojů je např. Využití jednostranných Ano/Ne karet.

Dejte studentům dvě čisté karty nebo kousky papírů. Poproste je, aby napsali ANO na jednu a NE na druhou. Když položíte otázku, studenti zvednou jednu z karet – ANO pokud rozumí a NE pokud nerozumí.

4.5.4 SLOVNÍ HODNOCENÍ

Slovní hodnocení vede žáky k tomu, aby si uvědomili, proč se učí a čemu se učí. Rozvíjí rovněž sebehodnocení žáka. To je celá řada důvodů pro uplatnění slovního hodnocení“ (Nelešovská, Spáčilová, 1999, s. 14).

Slovní hodnocení zahrnuje posouzení výsledků žáka v jejich vývoji, ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělávání, naznačení jeho dalšího rozvoje. Obsah slovního hodnocení by měl být pozitivně motivační, ale samozřejmě objektivní kritický.

Je alternativní formou hodnocení, které učitel volí na základě vlastního rozhodnutí (ovšem se souhlasem ředitele, zákonného zástupce a na doporučení poradenského pracoviště) a používá je i jako formu závěrečného (pololetního) hodnocení. Zahrnuje posouzení výsledků žáka v jejich vývoji, ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělávání, naznačení jeho dalšího rozvoje. Obsah slovního hodnocení by měl být pozitivně motivační, ale samozřejmě objektivní kritický. Slovní hodnocení by mělo též obsahovat doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat (Slavík, 1998). V případě přestupu žáka na školu, která hodnotí odlišným způsobem, škola převádí slovní hodnocení do klasifikace nebo klasifikaci do slovního hodnocení. Vše se děje na základě žádosti příslušné školy nebo zákonného zástupce. Současně školský zákon ukládá, že pro účely přijímacího řízení ke střednímu vzdělávání škola, která hodnotí slovně, převádí toto hodnocení do klasifikace a v posledním roce plnění povinné školní docházky vydává škola žákovi výstupní hodnocení o tom, jak žák dosáhl cílů vzdělávání.

4.6 Sebehodnocení žáka

Základem pro hodnocení výkonu žáka je, do jaké míry splnil stanovené požadavky z hlediska plnění učebního plánu, znalostí, získaných během vyučování, jeho schopnosti a dovednosti. Sebehodnocení je využíváno při hodnocení dovedností klíčových kompetencí. Jedním z hlavních cílů pedagogické práce by se mělo stát oslabování vnější motivace žáků – motivace prostřednictvím známek a naopak by mělo docházet k posilování motivace vnitřní, která je podporována žákovým vlastním sebehodnocením. Při hodnocení skupinové práce jsou žáci vedeni k tomu, aby si uvědomovali, svoje kvality či nedostatky. Hodnotí se nejen samotné skupiny, ale i jednotlivci vzájemně, dále jednotlivci hodnotí sami sebe v kontextu skupiny a na závěr může být výsledek práce jedné skupiny ohodnocen ostatními skupinami a učitelem.

H. Košťálová, Š. Miková, J. Stang (2008) hovoří o tom, že pro rozvoj sebehodnocení využívá učitel činnosti, při nichž lze hodnotit žákův výkon. Doplňuje a rozšiřuje ostatní formy hodnocení učitelem a klasifikaci. Týká se jednak samotného výsledku práce (podařilo … nepodařilo se mi...), ale především procesu, kterým si žák prošel (v průběhu práce jsem využil..., přemýšlel..., vyhledal..., ptal se..., bylo pro mě těžké..., soustředil jsem se..., bránilo mi..., potřeboval bych ...). Právě tyto informace jsou pro něj i pro učitele těmi nejdůležitějšími. Sebehodnocení se vždy vztahuje k určitému předem dohodnutému či stanovenému úkolu nebo úseku práce. Při hodnocení vlastní páce hrají důležitou roli i žákovi postoje, žák by měl sebehodnocení považovat a přirozenou součást své práce.

Příklad 6: Žákovské portfolium

Inkluzívní vzdělávání zdůrazňuje individuální přístup k žákovi, mít o každém žáků individuální informace, přemýšlet o něm. Průběžná evidence výsledků může být součástí žákovského portfolia. Je nástrojem pro hodnocení práce žáků, zakládá se již s nástupem základního vzdělávání a je v průběhu školní docházky je průběžně doplňováno. Jedná se o soubor shromažďování materiálů různého druhu tak, aby dokumentovaly stav vědomostí a dovedností žáka, případně úroveň osvojení jednotlivých kompetencí ve vzdělávání a dokumentuje vývoj jednotlivých kompetencí v čase. Materiály mají různou podobu (písemné testy, výstupy projektů, výtvarné práce, fotografie, referáty) a v každém případě obsahují doklady o tom, jak se žák vyrovnal s dovedností sebehodnocení své práce. Žáci mohou po dohodě s vyučujícím do svého portfolia zařazovat i osobní záznamy o úspěších v mimoškolní činnosti. Dokumentování žákova pokroku přispívá k vnitřní motivaci k učení (RVP ZV 2005, Bartoňová, Vítková, 2007; Bartoňová, 2010; Krejčová, Mertin, 2012; Carolyn, 2004).

4.6.1 VÝHODY SEBEHODNOCENÍ

Výhody sebehodnocení spatřují odborníci v tom, že žáci jsou si vědomi daných cílů, více chápou, jak má vypadat správná odpověď nebo úkol. Využití metody sebehodnocení pomáhá žákům najít cestu, jak se zlepšovat, tedy najít cestu mezi dosavadními dovednostmi a učebními cíli, rozvíjí u nich zodpovědnost za jejich vlastní učení. Žáci tak reflektují vlastní práci z pohledu učící ho se, učí se učit. Několik studií uvádí, že toto meta-kognitivní uvažování (přemýšlení o přemýšlení a seberegulace vlastního učení) má velice pozitivní dopad na učení. Hodnotí: co se naučili, co umí a co dokážou; co se ještě potřebují naučit

nebo si procvičit, aby dosáhli daného cíle; výsledky použijí pro tvorbu individuálního pracovního plánu, který si vytvoří každý žák sám pro sebe dle vlastních potřeb; další hodinu se pak postupuje podle jejich individuálního pracovního plánu.

Nejdůležitějším přínosem sebehodnocení je podle mnohých teoretiků to, že si pomocí těchto metod žáci uvědomují, že úspěch nebo neúspěch není tolik závislý na talentu, štěstí nebo schopnostech, ale na procvičování, úsilí a užívání vhodných strategií. Pokud si tento fakt žáci uvědomí, jsou motivování k pokroku a zlepšení (Gregory, Chapman, 2006).

4.6.2 FORMATIVNÍ UČEBNÍ STRATEGIE – HODNOCENÍ VE DVOJICÍCH

Formativní hodnocení je propojeno s tím, co se žák učí, nebo, co se má naučit, s cíli, kterých má v edukaci dosáhnout. Jedná se o formu hodnocení, která vychází z konkrétní činnosti žáka, zaměřuje se na samotný proces učení, na změny, ke kterým dochází na základě učení. Jedná se o hodnocení, které probíhá v průběhu vyučování, kdy žáci hodnotí svoje úkoly. Tím se liší od sumativního hodnocení, hodnocení výsledku (například na konci vyučovací hodiny) (Krejčová, Mertin, 2012).

Příkladem užití formativní strategie je hodnocení se spolužáky navzájem. Poskytuje nám mnohem víc než jen způsob, jak zadat žákům více práce, aniž bychom měli spoustu práce s opravováním. Tato strategie ukazuje žákům, že zlepšení jejich výsledků nezáleží na jejich vnitřním talentu, ale na jejich práci. Bylo zjištěno, že tato strategie má obrovský vliv na motivaci a zlepšení výsledků studentů. Tato strategie učí žáky tomu, jak se vyvarovat chybám a jak zlepšit svoje výsledky. Samotný proces hodnocení mezi spolužáky má poměrně velké množství výhod. Žáci mohou během opravování cizí práce vidět další možné formy odpovědí nebo řešení problémů. Dále jasně vidí modelové odpovědi a řešení, nad kterými se zamýšlí během samotného procesu opravování. Také si mohou jasně uvědomit svoje slabší a silnější stránky. Zmíněné body tvoří jasné cíle této strategie. Žáci se také musí rozhodnout, jakou známku dají svému spolužákovi, což vyžaduje jejich pochopení řešené problematiky a plánovaných výstupů. Výstupy jsou navíc osvojovány skrze induktivní metodu, která je považovaná za velmi efektivní formu učení.

Příklad 7: Hodnocení mezi spolužáky s modelovými odpověďmi

- *Žáci napíší svoje odpovědi na připravený pracovní list, tento list podepíší.*
- *Poté pracovní list žáci odevzdají učiteli, který jej předá dalším žákům k opravě.*

- *Žáci netuší, kdo opravuje právě jejich práci.*
- *Žáci opravují práce svých spolužáků podle takzvaných „modelových odpovědí“. List s předem vypracovanými odpověďmi obsahuje také hodnotící schéma.*
- *Následně je práce vrácena tomu, komu patří. Každý žák se může podívat na svůj výsledek a popřípadě zkontrolovat provedenou opravu. Učitel opravu nekontroluje.*

Nezáleží na tom, jestli žák provede perfektní ohodnocení pracovního listu. Učitel ani nemusí ve všech případech rozhodnout, jestli byl verdikt správný. Očekávaným výstupem je, že studenti potvrdí jejich porozumění a jsou schopni stanovit si svoje cíle tak, aby dosáhli zlepšení. Nesnažím se rozhodně naznačit, že učitel nemusí studentům dávat známky, chci jen poukázat na užitečnost hodnocení mezi spolužáky.

Hodnocením a klasifikací se teoreticky a výzkumně zabývá pedagogika, oborové didaktiky, pedagogická psychologie. Funkce, které hodnocení naplňuje v edukační realitě, má obecnou platnost. Naopak užití metod a forem hodnocení je v kompetenci učitele, přičemž vychází ze školského systému (Kolář, Šikulová, 2005; Slavík, In Průcha, 2009).

4.7 Kooperativní učení

Schopnost kooperace – bazální schopnost individua – je základem pro to, aby lidé mohli spolu vzájemně kooperovat. Ve vědecké společnosti je stále více nutné, aby lidé vzájemně spolupracovali, dohodli se na společných cílech, koordinovali jednotlivou činnost a využívali společných zdrojů. Vědecká komunikace se vyžaduje nejen mezi odborníky různých zaměření, ale i mezi laiky a experty. Vyžadují se společné konstruktivní procesy, koordinace aktivity a různé formy korektury koordinace. Kooperace musí být orientovaná vědecky, na bázi pochopení problémové situace a doprovázena úspěšným transferem vědeckých procesů. Kompetence s tím spojené nazýváme kooperačními kompetencemi (Vítková, In Bartoňová, Vítková, 2008, s. 39-48).

Požadavek na kooperativní učení je zpravidla zdůvodněn nároky dané profesní a pracovní sférou. Vychází se při tom z toho, že kooperativní práce může být podporována kooperativním učením ve škole. Při tom není zřejmé, že při kooperativní práci spolupůsobí (společně působí) lidé, kteří disponují a vyměňují si určité expertizy. Odtud pramení otázky, zda se liší kooperace na základě expertizy od kooperativního učení (srov. tab. 8).

Tab. 8: Rozdíl mezi kooperativní prací a kooperativním učením (podle Kiper, Mischke, 2008)

Kooperativní práce	**Kooperativní učení**
Těžiště spočívá v komunikaci expertů, popř. v komunikaci expertů a laiků Zaměření: Zprostředkování poznatků na základě různých expertíz s cílem vytvoření společného produktu nebo služby a podpory takových struktur, které umožňují efektivní cílevědomou spolupráci.	Těžiště spočívá v utváření učebních procesů jednotlivce, skupina má při tom pomoci optimalizovat učební procesy jednotlivce – podle cíle – osvojit si další kompetence. Zaměření: osvojení si poznatků na základě různých učebních předpokladů a kompetencí. Spolupráce je závislá na cíli, úkolu a systému odměn.

4.7.1 K POJMU KOOPERATIVNÍ UČENÍ

Kooperativním učením se rozumí učení žáků ve skupině nejméně dvou osob. Počet účastníků ve skupině vychází ze složitosti úkolů, při tom je možné, že se všichni účastníci podílejí na zpracování úkolu. Kooperativní učení může být iniciováno pro jednoduché i složité učební úkoly. Může být míněno s perspektivou podpory odborného učení a/nebo s perspektivou podpory osobnostního vývoje jednotlivých žáků, a/nebo k vytvoření sociálních kompetencí. Při kooperativním učení nejde jenom o společné řešení úkolů, nýbrž také o zajištění úspěšného učebního procesu a pokud možno o zvýšení úrovně v učení každého jednotlivce ve skupině. Učiteli připadá úkol skupiny podporovat tím, že vybírá smysluplné úkoly a iniciuje kvalitativně hodnotné učební aktivity (Huber, 2006, s. 263).

4.7.2 PODMÍNKY ÚSPĚŠNÉHO KOOPERATIVNÍHO UČENÍ

V četných studiích se uvádí, že kooperativní učení je úspěšné jen za určitých podmínek (Kiper, Mischke, 2008, s. 110). Jedná se o tyto podmínky:

- reciproční interdependence (vzájemná závislost) členů skupiny (cíle, zdroje, odměna);
- výběr odpovídajících úkolů pro skupinu, jasná formulace úkolu;
- připravenost informací nebo nabídnutí přístupu k informacím;
- odkazy na vhodné kognitivní strategie a metastrategie a nápomocné formy komunikace a kooperace, promyšlení smysluplného postupu;

- společná odpovědnost za učení ve skupině, stanovení individuální a společné odpovědnosti, resp. rolí (role žáka, role zkoušejícího), zajištění kvalitativně hodnotné diskuze (otázky, vysvětlení);
- zajištění úspěšných učebních procesů pro každého jednotlivého člena skupiny;
- očekávání náročných výkonů, např. objasnění, co se očekává od každého jednotlivce.
- Význam a užitek výsledků pro všechny.
- Přezkoušení a ohodnocení výsledků a procesů každého jednotlivce a celé skupiny.
- Zřízení systému odměn.

V následujících tabulkách (tab. 9, tab., 10) jsou uvedeny znaky a rámcové podmínky kooperativního učení (Kiper, Mischke, 2008, s. 121 an.).

Tab. 9: Znaky kooperativního učení (podle Kiper, Mischke, 2008)

Pozitivní vzájemné vztahy	Dohoda o cílech práce ve skupině, motivace, strategie spolupůsobení členů skupiny, aby byl dosažen cíl, poznatky o důležitosti kognitivní diskuse a řešení kognitivních konfliktů podporou společného přemýšlení, ohodnocení výkonů jednotlivce a skupiny.
Individuální odpovědnost	Odpovědnost jednotlivce za dílčí úkoly, spojení dílčích úkolů, osvojení si poznatků každého člena skupiny.
Vzájemné poučení a povzbuzení	Podpora kvalitativně cenné odborné interakce (výměna informací, otázek týkajících se poznatků a jejich pochopení zdůvodnění argumentace, závěry).
Metakognitivní poznatky o učení jednotlivce a spolužáků ve skupinách	Poznatky o vztahu učení jednotlivce a o společném učení. Poznatky o problémových, resp. zavádějících stanoviscích a způsobech jednání při skupinové práci (např. o tendenci nechat jiné pracovat a pokoušet se profitovat z jejich práce, o snaze raději dělat něco sám, něco odmítat, udělat jenom část povinností, odmítat zcela práci ve skupině) a poznatky o podpůrných postupech (přinášet vícenásobné perspektivy a vzájemně je rozvážit), poznatky o fázích skupinové práce.
Vybudování a využívání kooperativních dovedností	Strategie nápomocné interakce a komunikace, strategie nalezení rozhodnutí, řízení konfliktu.
Reflexe o procesech a výsledcích	Společné procesy vzniku cílů, kritéria pro kontrolu a regulaci pracovních a interakčních procesů ve skupině, kritéria pro ověření kvality výsledku.

Tab. 10: Rámcové podmínky pro kooperativní učení (podle Kiper, Mischke, 2008)

Připravenost žáků	Vysvětlení předností učení ve skupině, stanovení motivačních struktur (pro proces a výsledek) pro jednotlivce a skupinu jako celek, podpora pohody ve skupině (sociální koheze), podpora pozitivní interpendence (vzájemné závislosti) společnými pomůckami, zdroji, rozdělením doplňkových rolí (mluvčí, pozorovatel, zapisovatel), společné ocenění (odměna).
Kompetence ke kooperaci	Podpora odborných a komunikačních schopností jako předpoklad pro kooperaci, např. naslouchat druhým, vyslovit uznání, dělit se o odpovědnost, klást věcné otázky, střídat se v mluvení, jasně argumentovat, podat zdůvodnění, požádat o pomoc, podpora vyžádání si různých názorů na problém, přijetí různých rolí ve skupině.
Výběr složení skupiny ke stanoveným učebním cílům a úkolům	Homogenní nebo heterogenní složení skupiny /se zřetelem na předchozí znalosti, zájmy, přátelské vztahy) se zřetelem na řešený úkol, omezení účasti.
Stanovení úkolů a způsobu práce	Ukázat na smysl úkolu v současném a budoucím učebním procesu, úkol zadat písemně, upozornit na stručnou a výstižnou formulaci, ověřit, zda je zadání úkolu pro žáky srozumitelné, úkol musí být pro skupinu vhodný a jen ve skupině uskutečnitelný, měl by vyvolat vzájemnou interakci, měl by být zajímavý, neměl by být ani příliš těžký ani příliš lehký a žáci by neměli být přetěžováni ani nedostatečně zatíženi, způsob práce by měl být precizně připraven a očekávaný produkt by měl být pojmenován.
Struktura interakce	Struktura interakce nacvičenými způsoby práce, stanovením úkolů, návodem k práci/plánem práce nebo pomocí učebnice.
Motivační struktura	Jasná formulace cílů a požadavků na výsledek (s ohledem na produkt a proces)
Objasnění postupů k zajištění výsledků a integrace výsledků	Prezentace výsledků v plénu na foliích, plakátech, podpora diskuze k výsledkům a vyhodnocení diskuze.

Organizační rámcové podmínky	Dát dostatečný čas pro zpracování úkolů, vizualizovat časový rámec, dát k dispozici dostatečné množství pomůcek a materiálů pro zobrazení výsledků, vhodně zařídit prostor.
Kompetence učitele	Schopnost učitele vměšovat se co nejméně, pozorování skupiny (monitoring) a poskytování vhodné pomoci, pozorování kooperativního učení a poskytování rad, např. k rolím ve skupině, procesy nalezení rozhodnutí, konflikty a strategie řešení konfliktů, využití času.

4.7.3 PSYCHOLOGICKÉ MODELY JAKO ZÁKLAD TEORIE AUTOŘÍZENÉHO UČENÍ

Na základě různých psychologických teorií (např. teorie učení, motivace, emocí, vlastního konceptu a jednání) byly pojmenovány různé dimenze autořízeného (sebeřízeného) učení, které se přiklánějí buď ke struktuře učení, nebo k situačním podmínkám učení (srov. Fiedrich, Mandl, 1997, s. 241).

4.7.4 MODEL AUTOMANAGMENTU

Kognitivně zaměřený model sebekontroly (podle Kanfer, 1996) je založen na úvaze, že člověk zadává normy a pak sleduje a kontroluje jejich dodržování. Vychází se z toho, že člověk řídí svoje chování, popř. ho může regulovat prostřednictvím sebepozorování, sebehodnocení a sebeposílení. Pokud je činnost přerušena nějakou událostí, použije se regulační proces. Při tom nejprve dochází k sebepozorování (analýza chyby)., následuje sebehodnocení (srovnání chování nebo výkonu se standardem) a dochází k sebeposílení (pozitivní nebo negativní, vyvození důsledků). Jestliže chování nemá být viditelné nebo nemá dojít ke změně, pak se v procesu řešení problémů rozvinuly formy vlastní kontroly (srov. Kanfer, 1996).

4.7.5 MODEL AUTOŘÍZENÍ PŘI UČENÍ

Autořízení (sebeřízení) při učení se vztahuje na aktivity, které ovlivňují zpracování nového obsahu. K tomu se počítají učební techniky a strategie.

Zpravidla se rozlišují tři druhy učebních strategií:

(1) kognitivní strategie, které učitel používá, abychom určitému obsahu rozuměli a zapamatovali jsme si ho (např. strategie opakování, strategie experimentování a organizační strategie), (2) metakognitivní strategie (poznatky o vlastní osobě, o úkolech, učebních strategiích a jejich použití, o plánování, kontrole a regulaci) (3) strategie managmentu vztahující se ke zdrojům (vytváření učebního prostředí, časový plán, aktivní managment) (srov. Schiefele, Pekrun, 1966, s. 260).

Elke Wild a Judith Gerber (2006, s. 59) se ptají učitelů na učební strategie. Ty jsou srovnány podle sekvencí (tab. 11).

Tab. 11: Taxonomie učebních strategií (podle Wild, Gerbe, 2006, s. 59)

A. Kognitivní učební strategie - orientované na povrch - orientované do hloubky	Primární strategie
B. Metakognitivní učební strategie - plánování - diagnóza / kontrola - adaptace	Primární strategie
C. Učební strategie vztahující se ke zdrojům - strategie k využití vnitřních zdrojů - strategie k využití vnějších zdrojů	Podpůrné strategie

Pod pojmem *kognitivní učební strategie* se rozumí učební aktivity, které slouží k přijímání, zpracování a uchování informací. Při tom se zpravidla rozlišují učební strategie směřující na povrch a do hloubky. U první skupiny se usiluje o to, aby se poznatky daly znázornit různými technikami, neusiluje se o hlubší porozumění. Druhá skupina strategií usiluje o pochopení souvislostí: jsou systematicky zpracovány nové informace a integrovány do existujících vědeckých celků. Ke kognitivním učebním strategiím patří *organizační strategie (*učební aktivity, které převádějí informace do snadněji zpracovatelných forem, např. vyhotovením shrnutí, členěním, zhotovením myšlenkových map), *strategie experimentování* (učební strategie, které pomáhají nově získané vědomosti integrovat do vědeckých

struktur, např. sestavení souvislostí, hledání příkladů k použití), *strategie kritického testování* (ověření) výpovědí, argumentace a zdůvodnění a *strategie opakování* (učení se memorováním a opakováním s cílem zapamatování si faktů nebo souvislostí).
Metakognitiviní učební strategie směřují k tomu, aby kontrolovaly vlastní učební kroky a jejich úspěch. K tomu patří, aby se vlastní učení diagnostikovalo a kontrolovalo na základě poznání vlastních silných a slabých stránek. K tomu je potřeba poznání o vlastních intelektuálních kompetencích a schopnost, ledovat a řídit vlastní myšlenkové procesy.

Metakognítivní učební strategie se pak mohou členit podle toho, zda se jedná o
(a) primární strategie na plánování učebních kroků,
(b) na přezkoušení dosaženého pokroku v učení podle formulovaných učebních cílů nebo
(c) na flexibilní adaptaci vlastního obsahu učení.
V ideálním případě tvoří všechny kompetence vyladěný pravidelný kruh, který umožňuje žákům optimálně kontrolovat vlastní učební procesy bez vnější podpory (Wild, Gerber, 2006).

4.7.6 EMOCE A VĚDĚNÍ

Dörner (2004, 132) v této souvislosti uvádí, že vědění a kognitivní procesy mohou být změněny při emotivním jednání. Tyto změny se v podstatě vrací k modulacím a tendencím jednání, která jsou daná různou mírou prožívání kompetencí a rozhodností. Tím je dán vznik různých kognitivních jevů. Při zachování stejných poznatků dochází ke zcela rozdílnému zacházení s nimi. Jednou jsou využity flexibilně, po druhé tradičně, získané poznatky mohou být na základě kontroly ještě dále modifikovány, v jiném případě existuje tendence dané poznatky zachovat. V každém případě to znamená, že dochází na základě určité nálady a pocitů k různému zacházení se stejnými poznatky.

Tab. 12: Elementy emocionální reakce a jejich funkce (podle Dörner, 2004, 132)

Elementy emocionální reakce	**Funkce**
Systémy pro vnímání a pozornost	Úprava prahu vnímání a šíře ohniska vnímání, aby bylo vnímání na příslušné podněty maximální a pozornost pro irelevantní podněty minimální
Motorické chování	Úprava držení a změna svalového tonu realizovaná účelovým chováním
Účelové chování	Fixované průběhy děje, střídání v hierarchii ke způsobu chování, které je nápomocné k ovládnutí požadovaných poznatků
Projev, výraz	Výraz obličeje, změny nálady a hlasových projevů, které ukazují na záměrné jednání a představují signál pro přítomnost
Zpřístupnění vyšších kognitivních procesů	Minimalizace novosti reakcí, zvýšení přístupnosti asociovaných vzpomínek,, aby se zvedla pravděpodobnost, že se přes tyto vzpomínky dojde úspěšně a včas k provedení reakce
Fyziologická podpora	Autonomní, centrální, endokrinní a jiná fyziologická adaptace, která optimálně podpoří reakci organismu na požadavek

4.7.7 SOCIÁLNÍ KOMPETENCE

Důležitost sociálních a emocionálních kompetencí lze zdůvodnit nejen etickými úvahami (srov. Bönsch, 1994), ale také vztahem k problémům, které vznikají z nových forem řízení společnosti kontextovým řízením a nutností podpory komunikačních procesů mezi společenskými dílčími systémy k podpoře procesů samostatného učení. Sociální učení je významné nejen na úrovni osob, ale – v kontextu organizovaného učení – jako předpoklad k utváření modernizujících procesů v demokratické společnosti (Willke, 1996).

4.7.8 SOCIÁLNÍ UČENÍ VE ŠKOLE

Škola je místo, ve kterém se organizují nejen záměrné (intencionální) učební procesy v kontextu vyučování, nýbrž místo, na kterém se žáci potkávají, a získávají první zkušenosti a zažívají sociální přijetí (akceptaci) nebo odmítnutí. Ve škole se odehrávají první zkušenosti s přátelstvím nebo vyřazením z kolektivu, probíhají zde kognitivní, sociální a emocionální učební procesy (imitace, napodobování, identifikace, učení podle vzoru, rolové učení). Nezávisle na vůli učitele probíhá ve škole **sociální učení.** Je otázkou, zda jsou

učitelé schopni vytvořit takovou školu, která by byla místem socializace a sociálního učení se zřetelem na vytvořené struktury a v nich se odehrávající učební procesy, školou, ve které by bylo možné získávat sociální kompetence také prostřednictvím nezáměrných učebních procesů, čímž se rozumí procesy, které probíhají, aniž by byly iniciovány (Kiper, Mischke, 2008).

4.7.9 STANOVENÍ PRAVIDEL

Pro stanovení pravidel v každodenních situacích ve škole jsou nápomocné struktury, jako je střídání vyučování a přestávek, různé pracovní koutky, rozdělení rolí ve skupině u stolu. Mají socializační efekt a pomáhají k tomu, aby u žáků podpořily určité chování. Učitel musí přemýšlet, které struktury a postupy jsou při vytváření nezáměrných učebních procesů nápomocné. Učitel působí jako vzor a může poradit, jak se chovat v dané situaci, často je nutné žákům vysvětlit žádoucí a nežádoucí způsoby chování. Při tom může být smysluplné a žádoucí zaznamenat způsob jednání, jeho smysl a důsledky ve formě dohody nebo pravidel. Může tak být žákům poskytnuta orientace a lze je vést k srozumitelnosti očekávaných způsobů chování. Je rovněž potřeba podporovat metavyučování, vyučování ve smyslu vyučování jako sociální situace a požadovaného způsobu chování. Žáci se mohou seznámit s pozitivně formulovanými pravidly, pochopit jejich smysl a/nebo a získat zkušenost z tvůrčí práce, získat zkušenost z modifikování pravidel (srov. tab. 13).

Tab. 13: Metavyučování (podle (Kiper, Mischke, 2008).

Obsah	**Meta úroveň**	**Operační kompetence**
Naučit se chápat vyučování jako sociální situaci a vědět, na čem jsou závislé úspěšné učební procesy a interaktivní procesy.	Seznámit se s odůvodněním pravidel, umět je vyložit a používat. Znát modifikaci pravidel. Vyzkoušet si komunikační procesy týkající se dohody spojené s pravidly. Osvojit si předcházení konfliktům pomocí pravidel.	Naučit se pozorovat vlastní chování. Souhlas s pravidly a revidovat chování. Uskutečnit malé kroky k vybudování takových kompetencí chování, které odpovídají jednání podle pravidel. Vytvořit, event. vybudovat složitější způsoby jednání a k tomu potřebné fyzické a psychické kvality.

4.7.10 MEZIOBOROVÉ KOMPETENCE PODPOROVANÉ VYUČOVÁNÍM

Jestliže podpora samostatně řízeného, autoregulovaného učení, schopnosti ke kooperaci a sociálnímu uvědomění nemá být pouhým postulátem, jestliže podpora není mířena jen jako požadavek na žáky a jejich rodiče, má škola za úkol starat se o to, aby odborné a mezioborové kompetence byly vytvářeny školou a prostřednictvím vyučování.

Se zřetelem na tyto kompetence je třeba analyzovat školu a její vnitřní struktury, zřízení školy a její étos, explicitní a implicitní normy a hodnoty, roli a porozumění učitelů a žáků a kvalitu interakce uvnitř a vně vyučování.

Je třeba hledat odpovědi na otázky: Jak se mohou stát školy podpůrným prostředím vývoje? Jak vytvořit vhodné struktury, utvářet procesy a plánovat výsledky? Jak lze zpřístupnit podporu vlastní kompetence, kooperační a sociální kompetence společnou reflexí mezi učiteli, ale také mezi učiteli a žáky? (srov. tab. 10).

Tab. 14: Úkoly školy při podpoře mezioborových kompetencí (podle (Kiper, Mischke, 2008).

Dimenze	**Úkoly**	**Možné nástroje**
Etos školy (explicitní a implicitní normy a hodnoty)	Vědomý výklad vytváření struktury, hodící se k normám a hodnotám. Možnost výměny, týkají se vnímání realizace norem a hodnot, možnost shody (omezení) v jednání o platnosti norem a hodnot a jejich realizace	Představa školy, školní vzdělávací program, školní řád, výchova k hodnotám
Struktura školy, managment, úroveň školy, průběh	Výklad vyhlášky. Možnosti ke vzniku možností participace, k sebeurčení a k spoluúčasti	Školské vyhlášky, porada učitelů, shromáždění žáků, shromáždění učitelů a žáků
Úroveň školy	Výklad významu různých činností na úrovni školy a jejich váha (práce, hra, slavnost, shromáždění). Možnost realizace těchto činností, příp. jejich doplnění. Možnosti reflexe a metareflexe, týkající se zacházení s těmito činnostmi	Práce, hra, slavnost, výlety, shromáždění
Interakce Peer spolužáků mezi sebou	Výklad hodnot, který by měl platit při jednání Peer spolužáků, vybudování kompetencí k osvojení si	Řád školy, řád třídy, pravidla jednání, feedback. Učení se

	požadovaných schopností, šance pro feedback a možnost vývoje, metareflexe, týkající se zdařilých Peer-aktivit a interakcí	kompetencím, týkajících se jednání
Interakce mezi Peer spolužáky a mezi učiteli a žáky ve vyučování	Vědomé vytváření interakcí ve třídě nejen se zřetelem na podporu učení odborných předmětů, nýbrž i na podporu vlastních a sociálních kompetencí. Vědomé jednání učitelů jako modelové chování (jednání a hlavní myšlenky pro vlastní regulované chování), vědomé vytváření interakcí a výklad hlavních myšlenek, budování kompetencí sebeřízení, popř. seberegulace, kooperativních a sociální kompetencí	Řád třídy, rada třídy, pravidla rozhovorů a jednání, učení se kompetencím kvalitního jednání a kooperativním kompetencím, podpora komunikace, metakomunikace, týkající se interakcí
Učební procesy ve vyučování	Vytváření učebních procesů ve vyučování s cílem osvojit si nejen odborné znalosti, ale také sebeřídící, resp. seberegulativní kompetence a kompetence kooperativní a sociální. Závažnost odborných a mezioborových učebních cílů (se zřetelem na časovou dotaci, postup, monitorování, požadovaný profil)	Feedback, techniky sebepodpory, učení se ve skupině, sociální učení jako získání poznatků.
Učební procesy jednotlivců	Poznatky o důležitosti osvojení si odborných a mezioborových vědomostí, objasnění hodnotové úrovně a vybudování procesů potřebných k osvojení si specifických mezioborových kompetencí jednání (vlastní kompetence, sociální kompetence)	Učení se učebních strategiím, technikám seberegulace, kooperace, vedení rozhovorů

4.8 Autoregulované učení

Škola je charakterizována nejen jako místo učení, ale také jako socializační instance, ve které je považován model autoregulace a mezioborových kompetencí za základ vývoje schopnosti jednání (Kiper, Mischke, 2008). Je třeba poukázat na to, že je třeba, aby škola vložila do svých struktur a učebních procesů takový soubor poznatků, který by žákům

umožnil nejen záměrně se učit, ale současně aby u nich podporoval vytváření takových kompetencí nezbytných pro současnou inkluzívní školu. Učitelé by tedy měli disponovat nejen určitým objemem odborných poznatků, ale měli by také znát, jak mohou žákům pomoci v procesu vývoje jejich identity v kontextu školy a při osvojení si potřebných odborných a mezioborových kompetencí jako základ pro schopnost jednání (Bartoňová, Vítková, 2008, s. 39-48).

V současné moderní společnosti je u každého člověka považováno za významné osvojení si schopnosti učit se po celý život a získával tak požadované poznatky a samostatně si řídit a regulovat učební procesy. Tento způsob učení autoregulací se ujal nejprve ve vzdělávání dospělých, ale postupně se rychle začal rozšiřovat i do všeobecně vzdělávacích škol. Autoregulace se rozlišuje ve formě sebekontroly a vlastní autoregulace. Autoregulativní procesy umožňují, aby si člověk sám stanovil vlastní cíle a použil potřebné strategie a emoce k dosažení stanovených cílů.

4.8.1 K ROLI UČITELE PŘI AUTOREGULOVANÉM UČENÍ

Autoregulovaným učením se role učitele v podstatě nemění, ale rozšiřují se jeho kompetence. Učitel by měl disponovat širokým repertoárem postupů od přímého předávání instrukcí až k poradenské činnosti, k poskytování konzultací k učení (Coaching), přičemž méně jde o formu, více o kvalitu interakcí se žáky (Dubs. 1999). Učitel by měl také umět žákům poradit, poskytnout pomoc, pokud ji potřebují pro vývoj schopnosti autoregulovaného učení. Pro učitele je proto významné učení na příkladech autentických problémů. Učitelé by měli vytvořit komplexní výukové aranžmá, umět stanovit problémy, které se budou dále zpracovávat ve formě případů, dialogů, simulací (napodobování) apod. Je zřejmé, že problémově orientované učení a naučení se autoregulaci spolu úzce souvisejí. Učitel zde přebírá roli poradce v učení. Poradenstvím se míní *Scaffolding,* tzn. pro žáky je připravena osnova („kostra“), která jim poskytne návod ke konstrukci poznatků a oporu pro učební a myšlenkové procesy (srov. tab. 15).

Tab. 15: Aspekty seberegulace (podle Kiper, Mischke, 2008)

Autoregulace a kognitivní regulace	**Volní a motivační regulace**
Přemýšlení o vývojových úkolech, o učení v kontextu vývojových úkolů, o zatížení a zdrojích a o možnostech hledání rovnováhy mezi požadavky a zdroji.	Korektura vlastního konceptu jako žáka základní školy, hledání příčin selhání v sobě nebo v cizím zavinění.
Poznání rozdílu ve způsobu orientovaném na situaci a jednání, reflexe o tom, kdy je který regulační způsob vhodný k použití.	Rozlišení volních a motivačních procesů Poznatky o úspěšné cestě k formování cíle a dosažení cíle.
Poznání možností emocionální regulace.	
Zpracování potřebných poznatků specifických pro obor, resp. pomoc při jejich samostatném osvojení. Osvojení si metakognitivních strategií - plánování a prezentace cílů - monitoring (kontrola) - strategie korektury Osvojení si učebních strategií - strategie memorování (učení se nazpaměť) - zpracování do hloubky - elaborát (podrobné rozpracování) - organizace	Vývoj podpůrných motivačních orientací Vytvoření nápomocné kognice (vlastní koncept nadání, efektivita, kontrolní přezkoušení). Motivační preference (zájem, orientace na úkoly). Vývoj schopnosti koncentrace a pozornosti, připravenost a schopnost aktivity, vytrvalost. Vývoj volních řídících schopností odstraněním, resp. nalezením rovnováhy vzhledem ke konkurujícímu záměru a zpracování úspěchu a neúspěchu.

V rámci vyučování, které obsahuje vedle učení také jednání založené na emocionální regulaci, se vytváří schopnost k autoregulaci. Jestliže má vyučování vybavit žáka současně i kompetencemi jednat se zřetelem na stanovený vlastní cíl a na možnosti řídit sám sebe, je k tomu potřeba vybudovat regulační procesy. To se nestane tak, že se k obsahu výuky přidají další otázky k řešení problému nebo že výše uvedené regulační procesy budou rozvinuty posílením volní složky v učebním procesu, ale tak, že vyučování bude nezáměrně zprostředkovávat učení schopnosti autoregulace (srov. Kiper, Mischke, 2008, s. 61 an.). Předpokladem nezáměrného (náhodného, mimovolního) učení je vytváření učebního aranžmá takovým způsobem, aby bylo možné si v něm osvojit schopnost vlastního řízení

a autoregulace. K tomu je třeba žáky na učení připravit, aktivovat je, vést je stálým opakováním k upevňování jejich dosavadních znalostí, ke schopnosti stanovit si cíle, připravit si a realizovat dotazy k učivu, které jsou potřebné pro pochopení úkolu, k řešení problémů, k jednání a pro učební transfer, vést žáky k umění regulovat učení pomocí kontrolních a intervenčních strategií, k evaluaci vlastního učebního výkonu a přijetí odpovědnosti za něj k udržení motivace a koncentrace. S tím je spojené, že učitelé – se zřetelem na zatížení žáků – mohou udělat ze školy místo, které posiluje zdroje žáků a pomáhá jim je zvládnout. Subjektivně řízené učení a učební procesy mohou být významným podnětem ke schopnosti zvládat životní krize a konflikty. K tomu je třeba, aby učitelé informovali žáky o tom, jak autoregulativně zvládnout požadavky školy, zatížení v rodině a v životě a jak se naučit využívat možné formy podpory.

Škola sama se svými strukturami může podporovat vlastní řízení ve smyslu autoregulace jen tehdy, když se jí podaří, aby žáci získali pozitivní postoj k vývojovým úkolům a začali s nimi pracovat tak, že je propojí mezi s sebou a najdou mezi nimi vzájemný vztah a rovnováhu. Škola jim má pomoci, jak se naučit schopnosti sebekontroly i autoregulace a umožnit jim nalézt přístup k sobě prostředním vnímání sebe sama. Dílčí oblast této rozsáhle zamýšlené seberegulace představuje autoregulované učení.

4.9 Otevřené učení

Pojem otevřené učení se používá ve škole a v pedagogické diskuzi různě. To stejné platí o pojmu *otevřené vyučování,* které je spíše používá jako synonymum k pojmům vyučování orientované a koncentrované na žáka. Neexistuje jednotné chápání konceptu otevřeného vyučování. Všechny koncepty, návrhy a diskusní příspěvky společně změnily perspektivy školy a vyučování (Wilhelm, 2009, s. 123). Ve středu dění nestojí škola a přes ni zprostředkované společenské požadavky, nýbrž jednotlivý žák, optimální vývoj žáka a škola, která ho umožňuje a podporuje. Žáci nemají být objektem, ale subjektem vyučovacích procesů. Otevření nebo otevřenost ve vyučování se může manifestovat v různé formě. Otevřenost má v této souvislosti více dimenzí.

Často se hovoří o těchto dimenzích:

- obsahové otevření (možnosti volby, zohlednění zájmů žáka)
- metodické otevření (metodicky široce roztroušené, volitelné učební aktivity)

- organizační otevření (týká se časových jednotek, výběr místností, rozvrhu hodin, pracovní a sociální formy)
- otevření v socioemocionální oblasti (schopnost kooperace a řešení konfliktů)
- otevření vzhledem k vnějšímu světu (vztah školy a vyučování k vážným otázkám života, rozšířením o odpovídající životně relevantní obsah a učební látku) (Wagner, et al. 1976).

Abychom mohli realizovat inkluzívní vyučování ve smyslu „*práce na společném předmětu* v *kooperaci*“, je třeba, aby učitelé disponovali vedle didaktických základních kompetencí vnitřní diferenciace a individualizace, také znalostmi z vývojové a pedagogické psychologie a byli tak schopni vytvořit tomu odpovídající vyučování. Je třeba, aby učitelé měli jasno ve své roli při používání alternativních metod při vyučování. Učitelé dnes stále častěji zastávají pozici organizátora učení, moderátora a poradce v učení, než roli zprostředkovatele učení. Tato změna rolí vyžaduje od učitele osvojit si určité poznatky v sebereflexi. Dále je třeba, aby si na nový způsob práce zvykli. Důležité impulzy pro práci mohou učitelé získat v diskuzi s ostatními pedagogickými pracovníky a v dalším vzdělávání.

4.9.1 PLÁNOVÁNÍ INKLUZÍVNÍHO VYUČOVÁNÍ

Plánovat inkluzívní vyučování znamená, plánovat učivo pro heterogenní skupinu žáků. To znamená, že je třeba vyjít z možností, aktuálního stavu vývoje jednotlivých žáků a k tomu přiřadit odpovídající učební nabídky popř. další kroky v učení.

Následující kroky k plánování vyučování v tradičním ohledu školní třídy a její zdánlivé homogenitě jsou známé:

- ohodnotit učební předpoklady
- vybrat učební látku
- strukturovat učební obsah
- zohlednit rámcové podmínky
- nabídnout žákům podílet se na plánování
- vybrat media a plánovat jejich použití
- vybrat koncepci vyučování a metody.

Pro práci v inkluzívních třídách je třeba provést některá doplnění, která jsou důležitá pro plánování vyučování v heterogenních učících se skupinách. Protože inkluzívní vyučování se vyznačuje individualizací a kooperací, je třeba vzít obojí na zřetel: skupinu a její předpoklady pro kooperaci a osobnost žáků s jejich individuálními možnostmi.

SHRNUTÍ KAPITOLY

Mezi žáky v heterogenní třídě základní školy existují rozdíly jak v jejich vlastnostech, schopnostech, mentalitě, tak i v jejich zájmech. Koncepce vyučování by měla tyto rozdíly respektovat a vyučování jim přizpůsobit. Jednou z množností je využít princip individualizace a diferenciace ve vyučování, který respektuje individualitu každého žáka.

KONTROLNÍ OTÁZKY KE KAPITOLE IV.

1. Co patří k faktorům úspěšného učení
2. Uveďte bio-psycho-sociální předpoklady pro učení
3. V čem spočívá individuální podpora učení
4. Vysvětlete pojmy diferenciace a individualizace ve vyučování
5. Charakterizujte heterogenní (diferencovanou, inkluzívní) třídu
6. Charakterizujte cíle hodnocení žáka ve třídě (pedagogická diagnostika)
7. Co je to assesment a podpůrná diagnostika (uveďte znaky assesmentu v inkluzivním vzdělávání)
8. Vyjmenujte funkce hodnocení žáka
9. K čemu slouží slovní hodnocení, vysvětlete pojmy sumativní a formativní hodnocení
10. Vysvětlete význam sebehodnocení žáka
11. Charakterizujte kooperativní učení
12. Vyjmenuje podmínky úspěšného kooperativního učení
13. Vysvětlete pojem sociální učení
14. Vysvětlete pojem autoregulované učení
15. Co je to otevřené učení (vyučování)

KORESPONDENČNÍ ÚKOL

Zpracujte seminární práci na téma diferenciace a individualizace v inkluzívním vyučování s využitím příkladu (cca tři strany)

K ZAPAMATOVÁNÍ

Individuální podpora učení ve škole hlavního vzdělávacího proudu, faktory úspěšného učení v inkluzivním vyučování, předpoklady k učení, diferencované a individualizované vyučování, heterogenní třída, diferenciace vnější a vnitřní, diferenciace kurikula, role učitele v inkluzivní třídě, specifika procesu hodnocení, stanovení speciálněpedagogických podpůrných opatření, assesment a podpůrná diagnostika,. Sebehodnocení žáka, didaktické otázky ke kooperativnímu, autoregulovanému a otevřenému učení.

DALŠÍ ZDROJE

Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a plnění povinné školní docházky. [online], MŠMT,18.1.2005. [cit. 15.6.2005] Dostupné z WWW: <http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701/.cmd/ad/.ar/sa.ap/.c/313/.ce/2154/.p/863?PC_863_id=50521&PC_863_section=1#2154>

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online], MŠMT, 9.2. 2005, [cit. 15.6.20005],

Dostupný z WWW: <http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701/.cmd/ad/.ar/sa.ap/.c/313/.ce/2154/.p/863?PC_863_id=51114&PC_863_section=1#2154>

Vyhláška. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online], MŠMT, 9.2. 2005, [cit. 15.6.2005], Dostupné z WWW: <http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701/.cmd/ad/.ar/sa.ap/.c/313/.ce/2154/.p/863?PC_863_id=50586&PC_863_section=1#2154>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online], 24.9.2004, [cit. 15.6.2005], Dostupné z WWW: <http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701/.cmd/ad/.ar/sa.ap/.c/313/.ce/2154/.p/863?PC_863_id=49808&PC_863_section=1#2154>

LITERATURA

Kapitola 1

Ainscow, M. (2007) From special education to effective schools for all. A review of progress so far. In Floriam, L. (Hrsg.) *The SAGE Handbook of Special Education.* London: Thousand Oaks. New Delhi: Sage, s. 146-159.

Aselmeier, L. (2008) *Community Care und Menschen mit geistiger Behinderung. Gemeinwesenorientierte Unterstützung in England, Schweden und Deutschland.* Wiesbaden.

Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2007) *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido.

Bartoňová, M., Pipeková, J., Vítková, M. et al. (2016) *Strategie ve vzdělávání žáků v základní škole speciální*. Brno: Paido.

Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2015) *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita.

Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2013, 2015) *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu.* Brno: Masarykova univerzita.

Bartoňová, M., Bytešníková, I., Vítková, M. et al. (2016) *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole.* Brno: Paido.

Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2016) *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy.* Brno: Paido.

Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2017) *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: MU.

Bartoňová, M., Bazalová, B., Pipeková, J. (2007) *Psychopedie.* Brno: Paido.

Baslerová, Michalík, Monček a kol. (2014) *Katalog podpůrných opatření – I. obecná část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Both, T., Ainscow, M. (2002) *Index for Inclusion. Developing learning and partitipation in schools.* London: Centre for Studies on Inclusive Education.

Brandsteter, R., Burghardt, M. (2008) Individuelle Lern-und Entwicklungsbegleitung. Aufgabe und Instrument der Arbeit an Sonderschulen. In vds. Landesverband Baden-Württemberg (Hrsg.) *Pädagogische Impulse* 3/2008 (s. 2-9). Stuttgart: Verband Deutscher Sonderschulen. Landesverband Baden- Württemberg.

Habr, J., Hájková, H., Vaníčková, H. (2015) *Metodika práce asistenta pedagoga: osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
Heimlich, U., Kahlert, J. (Hrsg.) (2012) *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer.
Hollenweger, J. (2011) ICF-CY. *Internationalle Klassifikation der Funktionsfähigkeit Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen.* Bern: Verlag Huber.
Hollenweger, J. (2011) Indikationsbereiche: ein Instrument des Kantons Zürich zur Klärung der Indikation für sonderschulische Massbahmen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 66 (2), s. 27-33.
Horáčková, I. (2015) *Metodika práce asistenta pedagoga, Spolupráce s učitelem.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
Jennesen, S., Lelgemann, R., Ortland, B., Schlütter, M. (Hrsg.) (2010) *Leben mit Körperbehinderung. Perspektiven der Inklusion*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
Josefsson, Ch. (2002) *Utredning om Barn/Elever i behov av särskilt stöd i förskola, grundskola och s#rskola*. Boras: In Internet unter: (http://www.boras.se/download/18633e5e10039748abd7fff53018.pdf) 12.02.2010
Kendíková, J. (2017) *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe.
Kratochvílová, J., Havel, J., Filová, H. (2009) *Sebehodnocení inkluzivního prostředí na 1. stupni základních škol.* Brno: Masarykova univerzita.
Lechta, V. (ed). (2016) *Inkluzivní pedagogika.* Praha: Portál.
Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. (2015) Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodz zdravotního nebo
Morávková Vejrochová, M. (2015) *Standard práce asistenta pedagoga.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
Ošlejšková, H., Vítková, M. (2013) *Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální.* Brno: Masarykova univerzita).
Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2013) *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd.). Praha: Portál.
Přinosilová, D. (2007) *Diagnostika ve speciální pedagogice.* Brno: Paido.
Teplá, M., Felcmanová, L. (2016) *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách.* Praha: Verlag Dashöfer.
Uzlová, I. (2010) *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál.

Wilhelm, M. (2009) *Integration in der Sek. I. und II. Wie die Umsetzung im Fachunterricht gelingt.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Wilhelm, M., Eggerstsdóttir, R. M., Greta, L. (Hrsg.) (2006) *Inklusive Schulentwicklung, Planungs-, und Arbeitshilfen für eine neue Schulkultur*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Wilhelm, M., Bintinger, G., Eichelberger, H. (2002) *Eine Schule für dich und mich. Inklusiven Unterricht und inklusive Schule gestalten.* Wien: Studienverlag.

Kapitola 2

Ainscow, M. (2007) From special education to effective schools for all. A review of progress so far. In Florian, L. (Hrsg.) The SAGE Handbook of Special Education. London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage, s. 146-159.

Arnold, K. H. (2008) Vorbemerkung, I, Arnold, K. H., Graumann, O., & Rakhkochkine, A. (Hrsg.). (2008). *Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern.* Weinheim und Basel: Verlag Beltz.

Arnold, K. H., & Kretschmann, R. (2002). Förderdiagnostik, Förderplan und Förderkontrakt: Von der Eingangsdiagnose zu Förderungs- und Fortschreibungsdiagnosen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *53*(7), 266-271.

Bartoňová, M. (2014) Students with intellectuall disability in inklusive education settings. Brno: Masarykova univerzita.

Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2013) *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu.* Brno: Masarykova univerzita.

Becker, P. (2003) Anforderungs-Ressorcen-Modell in der Gesundheitsförderung. In Franckoviak, P. (Hrsg.) *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glosar zu Konzepten Strategie und Methoden in der Gesundheitsförderung.* (s. 13-15) Schwabenheim a. d. Selz: Sabo.

Boban, I., Hinz, A. (2009) Index for Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule Vielfalt entwickeln. *Social Extra,* 33(9), s. 12-16).

Booth, T., Ainscow, M. (2011) *Index for Inclusion? Developing learning and participation in schools.* Bristol: CSIE.

Brägger, G., Paulus, P., Posse, N. (2005) Die gute gesunde Schule. (online). Dostupné z http://www.pws.cidsnet.de/pes-ger/profil/anschub_de/definition.pdf

Brägger, G., Posse, N, (2007) *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evalution in Schulen (IQES).Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser können*. Band I. Bern: hep.

Buholzer, A. (2003). *Förderdiagnostisches Sehen, Denken und Handeln. Grundlagen, Erfassungsmodell und Hilfsmittel.* Aarau: Bildung Sauerländer.

Bundschuh, K. (2007) *Kompetenzorientierte Diagnostik in der Sonder- und Heilpädagogik. Eine Analyse unter Berrücksichtigung sozialer und emozionaler Störung.* In Mutzek, W., Popp, K.(Hrsg.), 333-351.

Cihlars, D. (2011) *Die Förderung der Berufsfriedenheit von Lehrkräften. Individuelle, soziale und organisationsbezogene Maßnahme in der schulischen Personalentwicklung*. Bad Heilbrun: Klinkhardt Forschung,

Dreher, W. (1997) *Denkspuren, Bildung, von Menschen mit geistiger Behinderung. Basis einer integralen Pädagogik.* Aachen und Meinz.

Feuser, G. (1996) *Behinderte Kinder und Jugendlichen zwischen Integration und Aussonderung*. Darnstadt.

Graumann, O. (2008) *Förderung und Heterogenitä: Die Perspektive der Schulpädagogik.* In Arnold, K. H., Graumann, O., & Rakhkochkine, A. (Hrsg.). 170-171.

Grünke, M. (2008) *Evalution der Förderung*. In Arnold K. H., Graumann, O., & Rakhkochkine, A. (Hrsg.).

Hájková, V., Strnadová, I. (2010) *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.

Hascher, T., Winkler-Ebner, C. (2010) Gesundheit und Bildung von Kindern und Jugendlichen. In Paulus, P. (Hrsg.) *Bildungsfürderung durch Gesundheit Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule* (s. 31-56) Weinheim: Juventa.

Heimlich, U., Kahlert, J. (Hrsg.) (2012) *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle.* Stuttgart: Kohlhammer.

Michalová, Z., Hainová, H. (2012) *Základy speciálně pedagogické diagnostiky a poradenství*. Liberec: Technická univerzita.

Hinz, A. (2002) Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Wechselspiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53(9), 354-361.

Höhmann, K. (2006) Lernverträge und Förderpläne. Instrumente für die Individualisierung von Förderprozessen. *Pädagogik* 4, 20-25.

Jurkovičová, P., Regec, V. (2013) *Základy speciálněpedagogického poradenství*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Kendíková, J. (2016) *Vzdělávání žáka se SVP*. Praha: Raabe.

Knotová, D. a kol. (2014) *Školní poradenství*. Praha: Grada.

Kucharská, A., Mrázková, J. a kol. (2014) a kol. *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Lang, G., Berberichová, Ch. (1998) *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál.

Langmack, B. (2011) *Einführung in die Themenkonzentrierte Interaktion (TZI). Das Leiten von Lern-und Arbeitsgruppen erklärt und praktisch angewandt.* Weinheim, Basel, Beltz.

Lechta, V. (2016) *Inkluzivní pedagogika.* Praha: Portál.

Mareš, J. (1998) *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.

Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., Lukas, J. (2015). *Řízení inkluze ve škole.* Brno: Masarykova univerzita.

Matthes, G. (2009) *Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen.* Stuttgart: Kohlhammer.

Mays, D. (2016) *Wir sind ein Team! Multiprofessionelle Kooperation in der inklusiven Schule.* München: Ernst Reinhardt Verlag.

Mutzeck, W., Melzer, C. (2007) *Kooperative Förderplanung – Erstellung und Fortschreibung individueller Förderpläne*. In Mutzek, W. (Hrsg,), 199-239.

Nerdinger, E. W., Blickle, G,, Schaper, N. (2008) *Arbeits- und Organisationspsychologie.* Berlin, Heidelberg: Springer Medizin.

Ošlejšková, H., Vítková, M. (2013) *Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální*. Brno: Masarykova univerzita.

Pančocha, K., Slepičková, L. (2013) *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita.

Pokorná, V. (2010) *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti* Praha: Portál.

Polechová, P. (2000). *Interaktivní a kooperativní strategie v evropských projektech škol.* Praha: PdF UK,

Procházka, R., Šmahaj, J., Kolařík, M. (2012 *Vybrané kapitoly poradenské psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Ricken, G. (2008) *Förderung aus sonderpädagogischer Sicht.* In Arnold, K. H., Graumann, O., & Rakhkochkine, A. (Hrsg.), 74-83.

Schaarschmidt, U. (2005) *Halbtagsjobber. Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigkeit Zustandes.* Weinheim, Basel: Beltz.

Schaarschmidt, U., Kieschke, U. (2007) *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstzüngangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim, Basel: Beltz.

Schlack, R., Kurth, B. M., Hölling, H. (2008) Die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. *Umweltmedizin in Forschung und Praxis. Schwerpunkt Schule. Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland.* 13/(4), s. 245-260..

Solzbacher, C. (2009) *Position von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I. – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung:* In Kunze, I., Solzbacher, C. (Hrsg.) 27-42.

Spilková, V. a kol. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha: Portál.

Tyšer, J. (2006) *Školní metodik prevence: soubor materiálů*. Most: Hněvín.

Valentová, L. a kol. (2013) *Školní poradenství I*. Praha: Univerzita Karlova.

Voženílek, V., Michalík, J. et al. (2013) *Atlas činnosti speciálně pedagogických center v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Wilhelm, M. (2009) *Integration in der Sek. I und II. Wie die Umsetzung im Fachunterricht gelingt*. Winheim und Basel: Beltz Verlag.

Wilhelm, M., Bintinger, G., Eichelberger, H. (2002) *Eine Schule für dich und mich. Inklusiven Unterricht und inklusive Schule gestalten*. Wien: Studienverlag

Zins, J. E. et al. (2004) The Scientific Base Linking. Social and EmocialLlearning in School Access. In Zins, J. E. (Hrsg.) *Buildning Academic Success on Social and Emotional Learning. What Does the Reserch Say?* (s. 3-22) New York: The Teachers College.

Kapitola 3

Baier, H. (1980) *Einführung in die Lernbehinderte Pädagogik.* Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.

Bartoňová, M., Vítková, M. (2017) *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita.

Bartoňová, M., Vítková, M. (2015, 2016) *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma.* Brno: Masarykova univerzita.

Bartoňová, M., Vítková, M. (2013) *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu.* Brno: Masarykova univerzita.

Barkey, P. (1975) Modelle sonderpädagogische Diagnostik. In Eggert, D. (Hrsg.) *Beiträge zur Sonderpädagogischen Forschung.* Berlin: Marhold, 14-32.

Barkey, P. (1976) Modelle in der pädagogischen Diagnostik. In Barkey, P. u. a. (Hrsg.) *Pädagogisch-psychologische Diagnostik am Beispiel von Lernschwierigkeiten*. Bern: Huber.

Bastian, J., Rolff, H. C. (2002) *Abschlussevaluation des Projektes* „Schule und Co.“ Güttersloh. Dostupné z https://www.ewund-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/bastianfiles/schule-und-co-abschlussbericht.pdf

Brünning, L., Saum, R. (2007) *Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen, Strategien zur Schüleraktivierung*. Essen: Neue deutsche Schule.

Burden, B. (2002) A cognitive approach to dyslexia. Lear ning styles and thinking skills. In G. Reid, J. Wearmouth (eds.) *Dyslexia and literacy, Theorie and Practice*. Chichster: John Wileyand Sons.

Dyson, A. (2004) What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In D. Mittchell. *Special educational needs and inclusive education:* Major themes in education (s. 280-294). London: Routlege.

Felcmanová, L. (2015) *Metodika ke katalogu podpůrných opatření k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění.* Olomouc: Univerzita Palackého.

Galperin, P. J. (1967) Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen. In *Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie.* Berlin: Volk u. Wissen.

Helmke, A. (2011) *Unterrichtsdiagnostik*. Studienbrief Version 2.3. Erstellt im Rahmen des Projektes EMU des Kultusministerkonferenz. Landau.

Helmke, A. (2006) Was wissen wir über guten Unterricht? In *Pädagogik*. Heft 2, s. 42. Serie Bildungsforschung und Schule.

Holtappels, H. G., Leffelsend, S. (2003) *Entwicklung überfachlicher Kompetenzen durch Schülertraining und Unterrichtsentwicklung.* Ergebnisse einer Schülerbefragung der Abschlußevaluation des Projektes „*Schule und Co.“* Güttersloh.

Jones, N. (2005) Including children with Special Educational Needs. In N. Jones (ed.)

Kaminski, G. (1970) Verhaltenstheorie und Verhaltensmodifikation. Stuttgart: Zytglogge.

Kauffman, J. (1994) Problems defining resiliency: Illustrations from the study of maltreated children. *Development and Psychopathology*, 6(1), 215.229.

Klippert, H. (2016) *Methodenlernen in der Schule. Leitfaden zu Förderung grundlegender Lernkompetzenzen.* Weinheim, Basel: Beltz.

Klippert, H. (2013) *Unterrichtsentwicklung – aber wie? Erprobte Ansätze und Strategien.* Weinheim, Basel: Beltz.

Klippert, H. (2012) *Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht.* Weinheim, Basel: Beltz.

Klippert, H. (2008) *Besser lernen. Kompetenzvermittlung und Schüler aktivieren im Schultag*. Stuttgart.

Málková, G. (2009) *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál

Mertin, V., Krejčová, L. a kol. (2013). *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer.

Palincsar, A., Brown, A. (1984) Reciprocal teaching of comprohension monitoring aktivities. *Cognition and Instruction*. 1(2)

Peacey, N. (2001) Inclusion and the Revesed National Curiculum. In L. Peer, G. Reid, (Eds.) *Dyslexia: A Practitioner's Handbook* (s. 139-151). Chichester: Wiley-Blackwell.

Probst, H. (1979) Strukturbezogene Diagnostik. In Probst, H. (Hrsg.) *Kritische Behindertenpädagogik in Theorie und Praxis.* Oberbiel: Jarick.

Probst, H. (1981) *Zur Diagnostik und Didaktik der Obergriffbildung*. Oberbiel: Jarick.

Reid, G. (2009). Expressive Writing. In *Dyslexia: A Practitioner's Handbook* (s. 151- 165). Chichester: Wiley-Blackwell.

Reid, G. (2014) *The routledgue Dyslexia Companion*, London, Routledge.

Reid, G., Came, F. (2009) Identifying and overcomming the barriers to learning in an inklusive context. In G. Reid. *The routledgue Dyslexia Companion.* London, Routledge.

Reid, G., Kirk, J. (2001). *Dyslexia in Adults: Education and Employment.* Chichester: Wiley.

Reich, K. (2002) *Konstruktivische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer* Sicht. Neuwied und Kriftel: Hermann Luchterhand.

Robertson, J. (2000) *Dyslexia and reading A neuropsychological approach.* London: Whuur.

Roth, G. (1997) *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und úhre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Řehulka, E. (2016) Inkluzivní vzdělávání a osobnost učitele. In Bartoňová, M., Vítková, M. (2015, 2016) *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma.* Brno: Masarykova univerzita, s. 51-72).

Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2004, 2007) *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit und Lehrerberuf.* Weinheim und Basel: Beltz.

Schirp, H. (2003) Neurowissenschaftlichen und Lernen. Was können neurobiologische Forschungsergebnisse zur Weiterentwicklung von Lehr-Lernprozessen beitragen? *Schulverwaltung* HRS 7(7-8), 196-199.

Smith, B. 1994) *Teaching Spelling*. Royston UK: UniKingdom Reading association.

Schnotz, W. (1979) Lerndiagnose als Handlungsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz.

Spizter, M. (2003) *Lernen, Gehirnforschung und die Shule des Lebens*. Heidelberg und Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

Štech, S., Zapletalová J. (2013). *Úvod do školní psychologie.* 1. vydání. Praha: Portál.

Tod, J., Fairman, A. (2001) Individualised learning in a group setting. In L. Peer, G. Reid, *Dyslexia: Succesful inclusion in secondary school* (s. 188-199) London: David Fulton.

Vojtová, V. (2010) Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku poruch chování a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti. Brno: Masarykova univerzita.

Vygotsky, L. S. (1962, 1978) *Mind in society. The development of higher psychological proces*. Cambridge, Harward: University Press.

Watzlawick, P. (1974) *Menschliche Kommunikation.* Bern: Hüber.

Zapletalová, J. (2014) *Podklady ke Katalogu pro stanovení podpůrných opatření.* Praha: NÚV.

Kapitola 4

BÁLINT, Ľ. (1992) K diferenciácii podľa záujmov a schopností žiakov 2. stupňa základnej školy *Pedagogická revue.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo č. 4/1992, s. 274 – 283.

Bartoňová, M. (2005) *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD.

Bartoňová, M. (2012) *Specifické poruchy učení. Text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido..

Bartoňová, M., Vítková, M. (2007) Assessment a podpůrná diagnostika ve školském systému In Vítková. M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I. Education of Pupils with Special Needs I.* VZ MSM0021622443. 1. vyd. Brno: Paido, s. 65-74.

Bartoňová, M., Vítková, M. (2007) *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* Testy k distančnímu vzdělávání. 2. vyd. Brno: Paido.

Bartoňová, M. (2010) *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky.* Brno: Masarykova univerzita.

Bártová, P. (2012) *Projektové vyučování na Základní škole speciální pro tělesně postižené Kociánka Brno*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.

Bennett, D. (2012) *Inklusiv Education in Action. A Case Study*. Babington Comunity Colege Seminář. Praha.

Bönsch, M. (1994) *Grundlegung sozialer Lernprozesse heute*. Weinheim, Basel: Beltz. Dörner, D. (2004) Emotion und Wissen. In Reinmann, G., Mandl, H. (Hrsg.) *Psychologie des wissensmanagmets*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe, s. 117-132.

Cedrychová, V., Krestová, J., Raudenský, J. (1992) Možnosti *diferenciace žáků na základní škole.* Praha: H+H.

Diferenciace ve výuce**.** Metodická příručka k výuce skupin **s** různou úrovní znalostí a dovedností2012.http://www.kurzyproucitele.cz/downloads/metodiky/Metodika_7_DiferenciaceVeVyuce.pdf.

Dubs, R. (1999) Lehren und Lernen - ein Wechselspiel. In Dietrich, S. *Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*. Frankfurtt am M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, s. 57-70.

Franz-Schimunek, P. (1995) *Slovní hodnocení žáků.* Praha: Portál.

Fiedrich, H. F., Mandl, H. (1997) Analyse und Fördrung selbstgesteuerten Lernens.in Weinert, F. E., Mandl, H. (Hrsg.) Psychologie der Erwachsenen. In *Enzyklopädie der Psychologie*. Themenbereich D. Serie I. Band 4. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, s. 237-293.

Gregory, G. H., Chapman, C. (2006) *Differentiated Instructional Strategies:* One Size Doesn't Fit All, Corwin Press,

Hausotter, A. Knebel, U. (2005) *Assessment-Landerbericht*. 2. Auflage Dezember.

Henley, M., Ramsey, R. S., Algozzine, R. F. (2002) *Characteristics and Strategies for teaching students with mild disabilities*. Allyn and Bacon: Boston.

Huber, G. L. (2006) Lernen in Gruppen/Kooperatives Lernen. In Mandl, H. (Hrsg.) *Handbuch Lernstrategien.* Göttingen: Hogrefe.

JOHANIDESOVÁ, D. (2002) Diferencovaná práca v 1. a 2. ročníku. *Naša škola* č. 5/2001-2002, s. 24-27.

Kanfer, F. H. (1996) Die Motivierung von Klienten aus der Sicht des Selbstregulationsmodel. In *Enzyklopädie der Psychologie*. *Motivation, Volition und Handlung*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, s. 909-921.

Kasíková, H., Valenta, J. (1994) *Reformu dělá učitel aneb diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování.* Praha: STD.

Kasíková, H., Straková, J. (Eds). (2011) *Diverzita a diferenciace v základní škole*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Kiper, H., Mischke, W. (2008) *Selbstreguliertes Lernen, Kooperation, Soziale Kompetenz.* Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Kolář, Z., Šikulová, R. (2009) *Hodnocení žáků*. 2., doplněné vydání. Praha: Grada.

Košťálová, H., Miková, Š., Stang, J. (2008) *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení.* Praha: Portál.

Kretschmann, R., Dobrindt, Y, Behring, K. (1998) *Prozess Diagnose des Schriftspracheerwerbs.* Honeburg: Persen.

Květoňová, L., Strnadová, I. Hájková, V. (2012) *Cesta k inkluzi*. Praha: Karolinum.

Lauth, G. W., Grünke, M., Brunstein, J. C. (Hrsg.) (2004) *Intervention bei Lernstörungen.* Göttingen: Hogrefe.

Matthes, G. (2009) *Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen.* Stuttgart: Kohlhammer.

Mutzek, W. (2008) *Methodenbuch. Kooperative Beratung.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2008.

Olbert, J. (2013) *Klasifikace a hodnocení žáků se specifickými vzdělávacími potřebami*. Bakalářská práce pod vedením doc. PaedDr. Miroslavy Bartoňové, Ph.D. Brno: Masarykova univerzita.

Opp, G., WenzeL, E. (2002) Eine neue Komplexität kindlicher Entwicklungsstörungen - Ko-Morbidät als Schulproblem. In Schröder, Wittrock, Rolus-Borgward, Tanzer (Hrsg.) *Lernbeinträchtigung und Verhaltensstörungen. Konvergenzen in Theorie und Praxis.* Stuttgart: Kohlhammer.

Prengel, A. (2006) *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 3. Aufl. VS Verlag.

Prouzová Květoňová, R. (2011) *Význam jinakosti pro speciálněpedagogické myšlení.* Praha: Karolinum.

Průcha, J. (2002) *Učitel.* Praha: Portál.

Přinosilová, D. (2007) *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno: Paido.

Salzberg, K., Matthes, L. G. (Hrsg.) (2011) *Lernförderung im Team.* Berlin: Cornelsen Verlag,

Schiefele, U., Pekrun, R. (1996) Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernen. In Weinert, F. (Hrsg.) Psycholoie des Lenens und der Instruktion. *Enzyklopädie der Psychologie*. Themenbereich D. Serie I. Band 2. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, s. 249-278.

Sielert, U. (2009) *Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt*." JUVENTA.

Slavík, J. (2009) Hodnocení a klasifikace žáků a studentů In Průcha, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál.

Slavík, J. (1999) *Hodnocení v současné škole*. *Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.

ŠURDA, J. (2003) *Diferencované vyučovanie ako prostriedok zefektívnenia vyučovacieho procesu.* Bratislava Vydavateľstvo Pamiko spol. s r. o. *Naša škola* č. 2/2002-2003, s. 28 – 30

Tomlinson, C. A. (1999) *The differentiateed Classroom : responding to the needs of all learners. New Persey*: Pearson education.

Tomlinson, C. A. (2004) How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms (2nd Edition), Assn for Supervision & Curric Development.

Vališová, A., Kasíková, H. a kol. (2007) *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

Vítková, M. (2008) Autoregulativní učení, kooperace, sociální kompetence v inkluzivní škole. In Bartoňová, M., Vítková, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II.* 1. vyd. Brno: Paido, s. 39-48.

Vítková, M. (2010) Specifika realizace inkluzivní edukace v České republice. In Lechta, V. (ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, s. 168-198. ISBN 978-80-7367-679-7.

Wagner, A. C. et al. (1976) *Schüllerzentrierter Unterricht.* München: 1976.

Willke, H. Gruppenleistung. in ~~Stroebe~~, W. *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. Berlin, Heidelberg: Springer, 1996, s. 455-502.

Wilhelm, M. (2009) *Integration in der Sek. I und II. Wie die Umsetzung im Fachunterricht gelingt*. Winheim und Basel: Beltz Verlag.

Wilhelm, M., Eggertsdóttir, R.M., Greta, L. (Hrsg.) (2006) *Inklusive Schilentwicklung, Planungs-, und Arbeitshilfen für eine neue Schulkultur.* Weinheim u. Basel: Beltz.

Wilhelm, M., Bintinger, G., Eichelberger, H. (2002) *Eine Schule für dich und mich. Inklusiven Unterricht und inklusive Schule gestalten*. Wien: Studienverlag.

Wygotski, L. S. (1987) *Unterricht und geistige Entwicklung im Schulater.* In ders., Ausgewählte Schriften, Band 2, Berlin: Volk und Wisse, s. 287-306.

Žáková, H. Jak pomoci dětem učit se In Beran, V., Kasíková, H. *Raadce učitele 3.* Praha: Raabe. 2005.

SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY

Studijní opora k předmětu Inkluzivní pedagogika byla zpracována v rámci projektu Rozvoj vzdělávání na Slezské univerzitě v Opavě (CZ.02.2.69/0.0./0.0/16_015/0002400) autorkami prof. PaeDr. Miroslavou Bartoňovou, Ph.D. a prof. PhDr. Marií Vítkovou, CSc., Stuijní opora Inkluzivní pedagogika je určená studentům bakalářského studijního programu Speciální pedagogika.

Studijní opora obsahuje 4 kapitoly, které jsou standardně strukturované v závislosti na obsahu předmětu Inkluzivní pedagogika a příslušném počtu hodin (13 vyučovcích týdnů po 2 hodinách týdně v prezenční formě (13p+13s), 9p v kombinované formě.

Obsah studijní opory je zaměřen na vysvětlení a analýzu současné situace ve školství v České republice i v zahraničí, které je ovlivněno společným vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s intaktními spolužáky ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

K významnému kroku směrem k podpoření inkluze v ČR patří ratifikace *Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením* Českou republikou v září 2009 (zákon č. 198/2009 Sb. o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů – antidiskriminační zákon), schválený Valným shromážděním OSN v prosinci 2006.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) v návaznosti na schválenou novelu školského zákona (č. 82/2015 Sb.) a prioritní úkoly v roce 2015, systematicky a intenzivně zavádí inkluzivní vzdělávání, čímž nastoluje trend rovného přístupu ke vzdělávání všech žáků v rámci České republiky. Cílem procesu je nastavení pozitivních podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby při zabezpečení adekvátních podpůrných opatření bylo možno uskutečňovat vzdělávání většiny žáků v hlavním vzdělávacím proudu.

V první kapitole jsou vysvětleny pojmy inkluze, inkluzivní pedagogika, vývoj inkluzivní školy, index inkluze, kurikulum a podpůrná opatření, a to na příkladech od nás i ze zahraničí (Velká Británie, Švédsko, Německo, Ščýcarsko).

Ve druhé kapitole jsou probíraná témata, jako je inkluzivní vzdělávání a inkluzivní vyučování. Mimořádná pozornost je věnovaná pedagogicko-psychologickým poradenským službám, ke kterým patří školská poradenská zařízení (pedagogicko-psychologické poradny a speciálněpedagogická centra) a nově vznikající školní poradenská pracoviště na školách, ve kterých působí školní speciální pedagog a školní psycholog.

Ve třetí kapitole je pozornost věnovaná problematice v inkluzivní škole se zaměřením na diagnostiku a intervenci, diagnostiku učení, efektivní vyučování a vedení inkluzivní třídy.

Ve čtvrté kapitole je probíráno téma týkající se strategií ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vyučování. Pozornost je zaměřená na individuální podporu, kterou potřebuje žák se SVP, aby byl motivovaný k učení a byl schopen svým tempem plnit zadané úkoly.

Ve studijní opoře je věnována velká pozornost účasti asistenta pedagoga a jeho spolupráci s třídním učitelem v inkluzivní třídě, neboť právě studenti bakalářského studia Speciální pedagogiky jsou na tuto pozici připravováni.

Čas potřebný ke studiu

Cíle kapitoly

Klíčová slova

Nezapomeňte na odpočinek

Průvodce studiem

Průvodce textem

Rychlý náhled

Shrnutí

Tutoriály

Definice

K zapamatování

Případová studie

Řešená úloha

Věta

Kontrolní otázka

Korespondenční úkol

Odpovědi

Otázky

Samostatný úkol

Další zdroje

Pro zájemce

Úkol k zamyšlení

Název:	Inkluzivní pedagogika
Autor:	**prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.** **prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.**
Vydavatel:	Slezská univerzita v Opavě Fakulta veřejných politik v Opavě Výzkumné centrum pro sociální začleňování Bezručovo nám. 885/14, 746 01 Opava
Vydání:	první
Místo a rok vydání:	Opava, 2019
Náklad:	elektronicky
Určeno:	studentům SU FVP Opava
Počet stran:	180

ISBN 978-80-7510-334-5

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou.