

Ferdanová, Jitka

Typologie výukových strategií podporující inkluzi ve vzdělávání

Studia paedagogica. 2015, vol. 20, iss. 3, pp. [131]-144

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2015-3-8>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/134277>

Access Date: 23. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

TYOLOGIE VÝUKOVÝCH STRATEGIÍ PODPORUJÍCÍ INKLUZI VE VZDĚLÁVÁNÍ

A TYPOLOGY OF TEACHING STRATEGIES WHICH SUPPORT INCLUSION IN EDUCATION

JITKA FERDANOVÁ

Abstrakt

Príspevok predstavuje výsledky výskumného šetření, jehož cílem bylo zjistit, jaké proinkluzivní výukové strategie ve výuce učitelé využívají. Data byla získávána pomocí polostrukturovaných rozhovorů, které byly vedeny s učiteli ze škol oceněných certifikátem Férová škola. Výsledky analýzy zachycují typologií výukových strategií, která z dat vzešla. Prvním typem výukové strategie je strategie naučit alespoň minimum. Učitelé využívající tento typ upřednostňují frontální výuku, pracují se stropem žáka, což je proti principům inkluzivního vzdělávání. Učitelé využívající druhý typ výukové strategie nazvanou rozvoj pomocí berliček, preferují kombinaci metod a forem výuky. Vyžadují určité podmínky – berličky, které jim inkluzivní vzdělávání usnadňují. A třetí typ nazvaný rozvoj pomocí spolupráce dětí, je typický pro učitele přednostňující skupinovou práci. Tito učitelé cíleně pracují s různorodostí žáků. Jednotlivé typy výukových strategií, které respondenti deklarují, jsou v následujícím článku popsány v souvislosti s tím, jak oni sami vnímají inkluzi a domnívají se, jak žákům daná výuková strategie může pomoci.

Klíčová slova

inkluze ve vzdělávání, výukové strategie, skupinová práce, frontální výuka

Abstract

The aim of this paper is to present strategies that support inclusion in education and are used by teachers. Data were collected through semi-structured interviews with teachers who work at schools which have received the Fair School certificate. Results were then analysed to produce a typology of strategies which support inclusion. The aim of the first strategy is to teach pupils the necessary minimum. Teachers who use the first strategy prefer a frontal style of teaching and work with a pupil's ceiling of achievement, which is in opposition to the principles of inclusive education. Teachers who use the second type of teaching strategy favour combinations of teaching methods and forms which provide them with enough leeway to achieve inclusive education. Finally, the third type of teaching strategy, referred to as "development through pupil cooperation", is typical for those teachers who favour group work. Such teachers purposefully make use of differences among their pupils. The paper describes these three strategies, the opinions of teachers who use them and their individual understanding of inclusion. Special emphasis is placed on elucidating how these teachers think their preferred strategies can be helpful to their pupils.

Keywords

inclusion in education, teaching strategies, group work, frontal teaching

Úvod

Trend inkluzivního vzdělávání je poměrně nový a rozšiřuje se od počátku 21. století (Lechta, 2010). Při vymezování inkluze ve vzdělávání narazíme na nejedno úskalí. Jednotliví autoři se totiž v chápání podstaty inkluzivního vzdělávání mnohdy odlišují. Hornáková (2006) dokonce hovoří o třídimenzionálním pojetí inkluze, kdy inkluze může být (1) ztotožňována s integrací¹, která je definována jako „pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací“ (Michalík, 1999, s. 11). Dále může být chápána jako (2) rozšířená či vylepšená integrace, anebo (3) ji můžeme chápat jako zcela nový přístup. V tomto textu je na inkluzi ve vzdělávání nahlíženo optikou třetího zmiňovaného způsobu, který zdůrazňuje, že je nutné inkluzi ve vzdělávání vnímat jako nový přístup, v němž se klade důraz na bezpodmínečnou akceptaci vzdělávacích potřeb všech dětí bez rozdílu (Lechta, 2010), přičemž vzdělávací potřeba je chápána jako potenciál k rozvoji vědomostí, dovedností, schopností, návyků či způsobů jednání (srov. Rogers, 2001). Toto pojetí inkluze ve vzdělávání, oproti dalším, nepracuje s pojmem speciální vzdělávací potřeby², ale zavádí pojem vzdělávací potřeby. Zatímco termín speciální vzdělávací potřeby se váže pouze k některým dětem a snaha reagovat na tyto potřeby je spojována především s integrací a speciálně pedagogickými postupy, pojem vzdělávací potřeby je spojen s každým dítětem bez rozdílu a je vázán na koncept inkluze a na „běžné“ pedagogické postupy ve třídě. Na žáky je totiž nutné pohlížet jako na heterogenní skupinu, kde každé dítě je jiné, jedinečné, každé má své vzdělávací potřeby (Lechta, 2010) a škola by měla těmto potřebám dětí vyhovět (*Final report*, 1994).

Vzhledem k výše uvedeným argumentům se ztotožňuji s vnímáním inkluze jako zcela nového přístupu, který vyzdvihuje vzdělávací potřeby všech žáků, od nichž se odvíjí rovný přístup ke vzdělání (Booth & Ainscow, 2002), ve smyslu získat stejné vzdělání a „vystoupit“ tak ze vzdělávacího systému se srovnatelnou úrovní elementárních dovedností a vědomostí. V souvislosti s tímto pojetím inkluze ve vzdělávání je nutná proměna výukových strategií učitelů, kteří by při zvyšující se rozmanitosti žákovských kolektivů měli respektovat odlišnosti každého žáka (Mittler, 2000).

¹ Tomuto pojetí inkluzivního vzdělávání odpovídá Průchovo a Veteškovo pojetí (2012), autoři jej chápou jako „vzdělávání, v němž jsou začleňovány zdravotně postižené děti, mládež a dospělí společně s běžnou populací“ (s. 131).

² Děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou děti se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním či sociálním znevýhodněním (zákon č. 561/2004 Sb.).

Jaké strategie jsou dle učitelů proinkluzivní a jaké strategie učitelé deklarují, že ve výuce používají, bylo tématem mého výzkumného šetření. Proinkluzivní strategie chápu jako strategie vedoucí k inkluzi. Výukové strategie jsou chápány jako „promyšlený způsob (postup) vedení výuky, který učitel volí tak, aby se všemi žáky s ohledem na jejich individuální možnosti a předpoklady dosáhl v příznivém podporujícím klimatu vytyčených cílů výuky“ (Kratochvílová, 2013, s. 113). Jsou to tedy strategie, které učitel záměrně volí s ohledem na možnosti svých žáků tak, aby všichni mohli rozvíjet svůj potenciál.

Metodologie výzkumného šetření

Jelikož je v dnešní době koncept inkluzivního vzdělávání pro některé pouhý „teoretický konstrukt“, je potřeba se ptát i na názor učitelů, kteří tento koncept mohou ve své výuce aplikovat. Můžeme tak zjistit, jak lze inkluzi do vzdělávání zavádět, potažmo zda to vůbec lze. Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, které ze strategií, jež učitelé deklarují, že využívají, považují za proinkluzivní. Hlavní výzkumná otázka zněla: Jaké proinkluzivní výukové strategie učitelé podle vlastních deklarácí využívají?

Jak uvádějí Švaříček a Šedřová (2007), v kvalitativním výzkumu je vzorek sestaven záměrně, a to s ohledem na definované výzkumné otázky. Byli vybíráni učitelé, kteří vyučují na školách, jež byly oceněny certifikátem Férová škola, a to z toho důvodu, že učitelé z těchto škol musejí koncept inkluze do svých praktik zavádět, jinak by jim certifikát nemohl být přidělen. Učitelé v takových školách se s problematikou inkluze seznámili a dle podmínek přidělení certifikátu Férová škola tento ideál inkluze i naplňují.³ Bylo tak splněno jedno z kritérií výběru výzkumného vzorku, a sice aby respondenti věděli, co znamená inkluzivní vzdělávání a v rámci výuky o něj usilovali. Dalším z kritérií výběru respondentů bylo, aby učitelé byli pouze z prvního stupně ZŠ, protože snahou bylo zjistit, jak je koncept inkluze naplňován u mladších dětí, a minimální délka praxe ve škole byla 10 let. Tabulka 1

³ Povinné podmínky k přidělení certifikátu Férová škola: inkluzivní principy ve školním vzdělávacím programu, motivace ke vzdělávání na škole: škola motivuje rodiče a děti ke vzdělávání právě na jejich škole, vedení školy neodmítá vzdělávat žádné děti, pokud jim to možnosti dovolují; různorodost tříd, informovaný souhlas rodičů: při převedení dítěte z běžné základní školy škola prokazuje, že rodiče dali k tomuto převedení souhlas a byli informováni o povaze a rizicích vzdělávání mimo hlavní proud; asistent pedagoga, problematika šikany: jak škola pracuje v oblasti prevence šikany; příznivé prostředí školy (Liga lidských práv, 2009).

shrnuje charakteristiky výzkumného vzorku. Ve výzkumném vzorku převažují ženy, věk respondentů se pohyboval v rozmezí 36–58 let a délka učitelské praxe 12–35 let. Vybraní respondenti pocházeli ze dvou měst a ze čtyř škol. Nejvíce respondentů pocházelo ze školy „Červená“, konkrétně pět, dva ze školy „Modrá“, jeden ze školy „Žlutá“ a jeden ze školy „Zelená“. Ačkoliv jedním z kritérií výběru výzkumného vzorku bylo, že učitelé musí být z 1. stupně základní školy, ve výzkumném vzorku jsou zastoupeni pouze učitelé, kteří učí 1., 2. a 3. třídu. Nebylo to mým záměrem, ale dovoluji si tvrdit, že se toto složení stalo předností, protože se tak skupina respondentů stala homogenní. Jako metoda sběru dat byl zvolen hloubkový polostrukturovaný rozhovor. Rozhovory byly provedeny s 9 respondenty v časovém rozmezí od března 2014 do dubna 2014. Všechny rozhovory byly uskutečněny skrze osobní setkání, přičemž určení místa setkání bylo vždy ponecháno na respondentovi samém. Rozhovory se týkaly dvou oblastí. Jednak školy, ve které respondent působí, kdy jsem se zaměřovala na to, jak vnímají to, že se škola hlásí ke konceptu inkluze, jakým způsobem se jej jako škola snaží naplňovat, či jak vnímají podporu od vedení školy při zavádění inkluzivních praktik do výuky. Druhou oblastí, ke které směřoval rozhovor, byla výuka – od přípravy na ni až po její realizaci.

Tabulka 1

Charakteristiky výzkumného vzorku

Respondent	Věk	Délka pedagogické praxe	Škola ⁴	Třída
Adam	42	20	Zelená	1.
Beáta	49	15	Modrá	2.
Celestýna	48	16	Modrá	2.
Daniel	37	18	Žlutá	3.
Ema	40	14	Červená	2.
Frída	43	15	Červená	1.
Gabriela	58	35	Červená	1.
Hana	56	30	Červená	3.
Iveta	36	12	Červená	3.

Provedené rozhovory byly nahrávány na diktafon a následoval proces doslovné transkripce. Takto připravené rozhovory byly analyzovány technikou otevřeného kódování. Ze vzniklých kódů byl vytvořen seznam a následoval

⁴ Název škol je s ohledem na etické aspekty výzkumu smyšlený.

proces „seskupování pojmů, které se zdají náležet stejnému jevu“ (Strauss & Corbinová, 1999, s. 45), čili proces kategorizace. Byly tak vytvořeny kategorie, mezi nimiž se hledaly vztahy a souvislosti. Během analýzy jsem si také všimla podobností a rozdílů mezi jednotlivými respondenty, na jejichž základě vznikla typologie výukových strategií respondentů, skládající se ze tří typů. Je jimi výuková strategie nazvaná (1) naučit alespoň minimum, (2) rozvoj za pomoci berliček a (3) rozvoj za pomoci spolupráce dětí. Tato typologie odráží tři typy výukových strategií, které dle respondentů podporují inkluzi ve vzdělávání.

Výsledky výzkumného šetření

V průběhu analýzy dat se ukázalo, že respondenty spojují určité znaky, které je rozčleňují do tří typů výukových strategií, jež deklarují, že ve výuce užívají. Těmito znaky jsou vnímání konceptu inkluze a dále cíl výuky, způsoby, jak lze cíl naplňovat, a hodnocení žáků, čili právě onu výukovou strategii (viz tabulka 2).

Tabulka 2

Typologie výukových strategií učitelů

Výuková strategie	Naučit alespoň minimum	Rozvoj za pomoci berliček	Rozvoj za pomoci spolupráce dětí
Respondent	Adam Hana Iveta	Beáta Celestýna Daniel	Ema Frída Gabriela
Pojetí inkluze	Možnost každé dítě naučit alespoň základy učiva	Nutnost doby Asistenti ve výuce a bezbariérové podmínky	Různorodí žáci ve třídě
Výuková forma	Frontální výuka	Kombinace metod a forem	Skupinová práce
Cíl výuky	Předat vědomosti	Předat vědomosti Rozvoj a začlenění každého žáka	Předat vědomosti Podporovat spolupráci dětí
Hodnocení	Hodnotí se míra dosažení stanovených cílů	Zhodnocení, čeho žáci dosáhli Sebehodnocení	Důraz na sebehodnocení

Je nutné podotknout, že samotná typologie výukových strategií není překvapujícím výsledkem, ostatně i u učitelů nehlásících se ke konceptu inkluze je běžné, že každému vyhovuje jiný přístup ve výuce, a tak by bylo zcela jistě možné různé výukové formy objevit i u nich. Za mnohem významnější a přínosnější považují propojení výukových strategií učitelů se samotným vnímáním pojmu inkluze. Jako překvapující zjištění se ukázalo, že volbu té které výukové strategie výrazně ovlivňuje to, jakým způsobem respondenti vnímají inkluzi ve vzdělávání. Od toho se totiž odvíjí cíl výuky, který respondenti vnímají jako důležitý, a s tím samozřejmě souvisí i to, jak hodnotí naplnění cíle. Učitelé upřednostňující frontální výuku (typ výukové strategie *alespoň minimum*) v inkluzi spatřují možnost předat každému dítěti alespoň základy učiva. Frontální výuku chápou jako nejvhodnější formu výuky, kde převažuje učitelův výklad, a díky tomu mohou stanoveného cíle výuky dosáhnout. V rámci hodnocení žáků posuzují míru dosažení cílů. Učitelé preferující kombinaci metod a forem výuky (typ výukové strategie *rozvoj za pomoci berlíček*) v inkluzi spatřují nutnost doby. Je dle nich potřeba ve škole zajistit podmínky (asistent pedagoga, tandemový učitel), aby mohli ve výuce střídát metody a formy, a tím naplnit stanovené cíle – předat vědomosti, rozvíjet a začlenit každého žáka. Dle nich totiž každému vyhovuje jiný přístup, proto je třeba metody a formy měnit, aby si každý našel ten „svůj“. Bez zajištěných podmínek by tuto strategii nemohli plnit. Soustředí se na zhodnocení, čeho žáci dosáhli, a prostor dávají i sebehodnocení žáků. Učitelé upřednostňující skupinovou práci (typ výukové strategie *rozvoj za pomoci spolupráce dětí*) v inkluzi spatřují přítomnost různorodých žáků ve třídě, se kterou cíleně pracují. Jednak se děti od sebe vzájemně učí, a navíc je podporována spolupráce mezi nimi, což přispívá k vytváření pozitivního klimatu. V hodnocení žáků upřednostňují sebehodnocení žáků, které jim pomůže v uvědomování si svého potenciálu.

Typ výukové strategie: naučit alespoň minimum

Adam, Hana a Iveta inkluzi ve vzdělávání chápou jako příležitost integrovat děti do hlavního vzdělávacího proudu, přičemž tato integrace je chápána zejména v souvislosti s přijímáním dětí s různými handicap. Žáky ve třídě tak vnímají jako dvě skupiny – žáci integrovaní a neintegrovaní. Vedle toho inkluzi chápou jako možnost vytvořit všem dětem příležitost naučit je alespoň základy učiva.

„Já vlastně to chápu tak, že mají všechny ty děcka stejný právo nebo šance se naučit to, co ostatní, i když to třeba bude jen to minimum, takový jako jen základy, jo.“ (Adam)
„...pro ty děcka je důležitý, aby se naučily všechno to, co budou v životě potřebovat pro práci, jo, takže číst, psát, počítat. Na zvláštních by se spíš naučily, jak jezdit dopravou, jak dělat tohle a tamhleto, ale takhle tady můžou umět vlastně to samý.“ (Iveta)

Těmito základy jsou na 1. stupni základní školy myšleny dovednosti číst, psát a počítat, které Iveta zmiňuje jako důležité pro budoucí pracovní život. A právě jedním z významných důvodů, proč inkluzi do vzdělávání zavádět, je zvýšení zaměstnatelnosti každého jedince (srov. *Equity*, 2012). Pokud by se jedinec naučil v běžném vzdělávacím proudu pouze základy (čtení, psaní, počítání), bylo by to stále o stupeň výše, než kdyby absolvoval základní školu praktickou nebo základní školu speciální. Je však nutné podotknout, že všichni tito tři učitelé se domnívají, že ne všechny děti na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu stačí. Tito učitelé se tak vyznačují názorem, že inkluze je možnost dětí naučit se v hlavním vzdělávacím proudu alespoň základy, ovšem pod podmínkou, že na to dítě mentálně stačí. Za povšimnutí stojí ono slovo „minimum“, či „základy“, na které dítě stačí. Koncept inkluze operuje se spojením „rozvíjet maximální potenciál žáků“ (srov. Booth & Ainscow, 2002). Zmínění respondenti ale vnímají své žáky spíše opačně – nezaměřují se na neustálé rozvíjení stávajícího stavu žáků, ale hledají maximální potenciál žáka, jakýsi jeho strop, a ten pak naplňují.

Tito učitelé tvrdí, že kázeň ve třídě je předpokladem učení žáků. Proto je podle nich potřeba žákům určit pravidla chování a nastavit ve třídě určité mantinely. Tato pravidla a mantinely a současně i cíl výuky (naučit děti alespoň základy učiva) mohou naplnit díky frontální výuce. Jsou přesvědčeni, že skrze frontální výuku jsou dětem schopni předat daleko více informací než jinými organizačními formami výuky. Díky dominantnímu postavení učitele ve frontální výuce mohou učitelé efektivněji dosáhnout kázně ve třídě a vzhledem k tomu, že se frontální výuka orientuje především na kognitivní procesy žáků (srov. Maňák & Švec, 2003), mohou snadněji dosáhnout i stanoveného cíle, tedy naučit děti potřebným vědomostem. Je však nutné upozornit na fakt, že v rámci frontální výuky jsou děti spíše pasivními příjemci informací, přičemž principy inkluzivního vzdělávání kladou důraz na aktivní učení žáků a pasivní předávání poznatků upozadují (Kasíková & Straková, 2011). Frontální výuka by tak dle tohoto hlediska neměla být hlavní vyučovací strategií učitelů.

Tito respondenti současně deklarují homogenní složení žáků⁵ ve své třídě, a to homogenitu slabých. Koncept inkluze ve vzdělávání vychází z předpokladu heterogenosti žáků ve třídě, které by učitelé měli ve své výuce využívat k podpoře učení se jeden od druhého a k podpoře spolupráce (srov. Lukas, 2012). Tito žáci by dle respondentů skupinovou práci nezvládly kázeňsky,

⁵ Homogenní složení žáků ve smyslu, že všichni jsou téměř na stejné vědomostní a dovednostní úrovni.

což je dáno právě homogenitou slabých. Otázkou ale zůstává, zda jsou tito žáci se svými rozumovými schopnostmi opravdu na tak nízké úrovni, jak učitelé tvrdí, a jejich osobní maximum lze spatřovat jen v získání základu učiva. Diskutabilní je i cíl, který tito respondenti deklarují, a sice nutnost předat dětem potřebné vědomosti, nebo alespoň jejich základy. V souvislosti s inkluzivními principy, které kladou důraz na rozvíjení maximálního potenciálu žáků a aktivní zapojení všech žáků ve výuce, je deklarovaný cíl téměř opačný. Je z něj totiž patrné, že respondenti vnímají, že žáci mají svůj strop, a proto je pro ně důležité „naučit je alespoň to minimum“.

U těchto respondentů je patrný jiný způsob hodnocení žáků, který spočívá zejména ve zhodnocení, zda dosáhli stanovených cílů. Tento způsob hodnocení považují za efektivní, protože se zaměřuje na posuzování výsledků žáka vzhledem k jeho předešlým výsledkům a výkonu, což je v souvislosti s inkluzivními praktikami významné (srov. Kratochvílová, 2013). Žák totiž ve spolupráci s učitelem neustále pracuje na zlepšení svých silných stránek, případně na posílení slabších, a dochází tak k jeho rozvoji.

Typ výukové strategie: rozvoj za pomoci berliček

Stejně jako předchozí typ výukové strategie i učitelé patřící do tohoto typu, Beáta, Celestýna a Daniel, v inkluzi spatřují možnost integrovat handicapované žáky. Žáky dle svých výpovědí také pomyslně dělí na integrované a neintegrované. Současně deklarují, že inkluzi ve vzdělávání si vyžaduje současná doba. Beáta, Celestýna i Daniel vnímají trend zvyšujícího se počtu dětí s různými handicap, které by měly mít možnost být vzdělávány v běžných školách. Proto, aby mohli zavádět do svých praktik koncept inkluze, potřebují „berličky“. Je podle nich potřeba, aby škola zajistila bezbariérové podmínky, které jsou nezbytné pro děti na vozíčku nebo špatně pohyblivé. Zdůrazňují však i podmínky, které nezajišťuje škola sama, ale jež nabízí vzdělávací systém – a sice mít k dispozici asistenta pedagoga nebo tzv. tandemového učitele⁶.

Důležitými principy, které jsou typické pro tyto učitele, jsou, že každému žákovi jde něco jiného, což by měl učitel ve spolupráci s žákem objevit, a že každému vyhovuje jiný přístup. Z tohoto důvodu je dle nich třeba střídat ve výuce různé formy a metody, aby si každý našel svůj postup, ale také proto, aby hodina pro žáky nebyla monotónní (Mittler, 2000; Tannenbergerová & Krahulová, 2010).

⁶ Tandemový učitel je učitel z jiné školy, který na vybrané vyučovací hodiny přichází do školy respondentů a pomáhá jim v dané vyučovací hodině.

„Snažím se to střídat, protože ty děti, které mají ty problémy, tak se nedokážou soustředit takovou dobu, a když už to vidím, že tady jako leží na té lavici, tak to zapíchnem a jdeme dělat něco jinýho.“ (Beáta)

Ačkoliv tito respondenti zmiňují střídání více metod a forem ve výuce: „... *takže zas jako kombinace od nějakých drobných her přes projektovou výuku, skupinovou práci, individuální samostatnou práci, prostě všechno, to je mix všeho*“ (Daniel), z dat se jako hlavní ukázaly formy výuky: frontální a skupinová. Tito učitelé se shodují v názoru, že bez frontální výuky by se vyučování neobešlo, spatřují v ní totiž možnost, jak předat žákům nové vědomosti. Dle respondentů to není jednoduché na přípravu. Z dat vyplynula nutnost individualizace frontální výuky, která se týkala *modifikace učební látky*, kdy slabším dětem předávají menší množství látky, *prodloužení časové dotace* na písemné zkoušení, *umožnění žákům vyzkoušet je v jinou dobu*, protože někteří žáci jsou v hodině nervózní, tak je učitel vyzkouší až po hodině, anebo si učitel všímá, v jakém je žák rozpoložení, a podle toho volí, zda jej vyzkouší v tu danou chvíli nebo až například příští den.

Oproti tomu skupinová práce má dle nich zase sloužit k vytváření příjemného klimatu a respektování odlišností. Celestýna se domnívá, že skupinová práce vede ke spolupráci dětí a přijímání názoru ostatních, což je obzvláště důležité v heterogenní třídě. Akceptace názorů ostatních tak vede k respektování odlišností žáků a k posilování pozitivního klimatu ve třídě, a tím i k začleňování žáků do kolektivu.

„...učí se spolupracovat, učí se vstřebávat názor někoho jiného a uznat ho, že i ten názor by mohl být. ... no a musí odevzdat nějakou práci a jsou hodnoceni všichni v té skupině za tu práci, prostě jakou odevzdávají, takže oni si to dokážou sami pohlídat velmi, aby všichni pracovali, aby se prostě snažili, jako občas se pohádají, ale to je asi normální, prostě musí k tomu dozrát.“ (Celestýna)

Spolupráci dětí popisuje tak, že celá skupina je zodpovědná za odevzdaný úkol, což vede k tomu, aby si děti samy dokázaly rozdělit práci a zároveň si „pohlídaly“, aby každý pracoval, jak nejlépe umí. Je to tedy velmi silný motivační činitel, který děti „nutí“ k neustálé práci na sobě a dochází tak i k jejich rozvoji (Kasiková, 2005). Tito učitelé sestavují skupiny dětí s ohledem na heterogenitu. Znamená to, že vytvářejí skupiny žáků takovým způsobem, aby sestávaly z žáků s rozličnou vědomostní a dovednostní úrovní. Beáta ve skupinové práci spatřuje možnost, že si každý žák může v rámci skupiny zvolit úkol, který mu vyhovuje, a přispět tak ke společné skupinové práci. Jelikož je každý žák jiný, každému jde něco jiného, je potřeba v rámci skupinové práce poskládat úkoly takovým způsobem, aby si tam každý našel to své, domnívá se. Zároveň však přiznává, že díky tomu je

příprava skupinové práce náročná: „...a musí být ta práce udělaná vždycky tak, aby si tam každý něco našel. Že teda ten, kdo nevládne tou matematikou, tak že třeba tam vybarví ten obrázek pěkně, ale prostě už třeba nemá na to to pořádně spočítat, jo. Takže tohle je náročný.“

Co se týká hodnocení žáků, zaměřují se na hodnocení individuálně stanovených cílů. U některých žáků upravují způsob zkoušení i následného hodnocení, kdy např. žáci místo psaní diktátu píší „doplňovačky“ nebo v diktátu píší každou druhou větu. Tito respondenti dávají prostor i sebehodnocení žáků, kteří by měli zhodnotit, co se jim líbilo a co ne, a současně si uvědomit své silné a slabé stránky. Toto sebehodnocení probíhá minimálně jednou do týdne. V kontextu inkluzivního vzdělávání bývá sebehodnocení žáků zdůrazňováno (srov. Kolář, 2009; Kratochvílová, 2013). Nejenže umožní žákovi pohled sama na sebe, na jeho silné a slabé stránky, ale i samotnému učiteli, který může proniknout do žakových myšlenek o sobě samém a lépe ho tak pozná. Díky tomuto poznání mohou společně pracovat na rozvíjení potenciálu žáka, což je jedním z principů inkluzivního vzdělávání.

Typ výukové strategie: rozvoj za pomoci spolupráce dětí

Prítomnost různorodých žáků ve třídě jako znak inkluze si uvědomuje Ema, Frída a Gabriela, přičemž zdůrazňují nutnost si těchto růzností všimát a pracovat s nimi. Frída deklaruje, že nelze žáky kategorizovat dle postižení, ale více pozorovat to, co žáci již umí a čeho mohou dosáhnout, tedy je potřeba individualizovaný pohled. Současně zdůrazňuje fakt, že každý žák ve třídě je jiný a ona pracuje s heterogenní skupinou žáků, podle čehož musí plánovat i samotnou výuku: „...že vlastně pracujete s těma děckama a každý je úplně jinej, jo. To bylo to, si vlastně tak nějak musíte uvědomit, že je nejde ani tak rozdělovat na ty postižený třeba a na ty nepostižený, ale že každý je vědomostně, inteligenci na tom jinak. A to je o tom si to prostě uvědomit a pak s tím i tak pracovat.“ (Frída)

Učitelé spadající do tohoto typu výukové strategie již nedělí žáky na integrované a neintegrované, jako tomu bylo u předchozích dvou typů, nýbrž na žáky nahlíží jako na heterogenní skupinu, což je jedním ze znaků inkluze ve vzdělávání (srov. Booth & Ainscow, 2002; Lechta, 2010). Zastávají názor, že je důležité ve výuce podporovat spolupráci žáků, protože se žáci mohou vzájemně mezi sebou učit. Cíleně tak využívají různorodosti žáků a pracují s využitím jejich potenciálu, a to právě prostřednictvím skupinové práce. Tato strategie staví na principu kooperace, který je specifickým uspořádáním vztahů ve třídě a zároveň prostředkem k učení žáků (Kasíková & Straková, 2011). Nejenže je ve skupinové práci podporována spolupráce žáků, která je cílem tohoto typu výukové strategie, ale umožňuje i jejich aktivní zapojení ve výuce, jež vede k podpoře učení žáků. Děti se učí vzájemně si pomáhat, což podporuje klima ve třídě. Podle těchto respondentů tak inkluze ve vzdělávání souvisí s rozvojem samotných žáků.

Je třeba upozornit na rozdíl oproti učitelům spadajícím do typu výukové strategie *alespoň minimum*, kteří zmiňují, že skupinová práce dětem nedá potřebné mantinely a hrozí to, že děti se budou bavit a nebudou se věnovat práci na úkolu. U tohoto typu učitelů je patrný názor, že skupinová práce naopak děti zklidní, žáci se soustředí na zadaný úkol a dokážou spolupracovat. Vystává otázka, jaký je mezi těmito typy učitelů rozdíl. Je to v tom, že učitelům, kterým je skupinová práce bližší, dokážou ji lépe vést a děti přimět ke spolupráci, nebo problém leží ve složení žáků, kdy jsou tito žáci skupinové práce schopni bez větších kázeňských problémů?

Jaký způsob výběru skupin tito učitelé volí? Všechny tři respondentky se shodují na tom, že je-li potřeba dosáhnout nějakých výsledků, musí skupiny určit ony. Ema a Frída vytvářejí heterogenní skupiny žáků, čímž zajistí, aby všichni slabší žáci nebyli ve skupině spolu, a zároveň tím zabezpečují, aby se v každé skupině nacházel alespoň jeden silnější žák, který může ostatním pomáhat. *„Nechci, aby ti slabší byli nějak oddělení. Proto se vždycky nějak snažím ty děcka namíchat, aby byly síly jakoby rozloženy.“* (Frída)

Gabriela zastává jinou strategii výběru dětí do skupinek, a sice že se naopak snaží vytvořit homogenní skupiny žáků: *„...snažím se o to, abych vytvořila co nejhomonější skupinku, jo, prostě ti silnější ke sobě, slabší ke sobě, průměr ke sobě. Tady když se podíváte (pozn. ukazuje na uspořádání lavic ve třídě), tak tady ty lavice v tom „elku“ přímo u mýho stolu jsou určený právě pro ty slabší, abych měla možnost u nich být nejvíc času a pomáhat jim. Ty ostatní skupinky pak stačí jen sem tam projít, oni pracujou samy a nepotřebujou mě tolik.“* Gabriela chce, aby žáci měli ve skupině vyrovnané síly. Je však nutné si uvědomit, že tyto „segregační“ tendence, slabší děti do vlastní skupiny, kterou učitel téměř neustále hlídá, kontroluje či pomáhá jí, jsou zcela v protikladu s inkluzivními tendencemi dnešní doby. Tento fakt, uspořádávání dětí do skupin, vypovídá o diferenciaci ve výuce, kdy učitel usiluje o homogenní uspořádání skupin, kdy ke každé skupině přistupuje jinak. Skupina silnějších žáků dle této respondentky nepotřebuje příliš pomoc a stačí se k nim jít jen občas podívat, zatímco nad skupinou těch „slabých“ téměř celou dobu stojí a pomáhá jim.

Práci ve skupině využívají i v hodnocení žáků, tentokrát však pracují v jedné skupině, nejčastěji v kruhu. Tyto respondentky v hodnocení žáků kladou důraz na formu, a sice sebehodnocení. Je podle nich důležité, aby si žáci sami dokázali ujasnit a zhodnotit své silné a slabé stránky a za pomoci učitele rozvíjet svůj potenciál. Díky sebehodnocení tak, stejně jako učitelé upřednostňující kombinaci metod a forem, mohou dosahovat inkluzivního principu, a sice usilování o rozvíjení maximálního potenciálu žáka (srov. Kolář, 2009; Kratochvílová, 2013).

Závěr

Doposud se didaktické koncepty orientovaly buď do oblasti hlavního vzdělávacího proudu, nebo do oblasti speciálního školství (Pančocha & Vítková, 2013). Vzhledem k tomu, že inkluze ve vzdělávání vyzdvihuje heterogenitu jako jeden z principů, je nutná proměna didaktických konceptů, i samotného vyučovacího procesu, jejichž aktérem je heterogenní skupina žáků. Tento příspěvek si proto kladl za cíl předložit výsledky výzkumného šetření, jehož cílem bylo zjistit, jaké výukové strategie učitelé 1. stupně ZŠ využívají za účelem podpory inkluze.

Z dosavadních výsledků šetření vyplývá, že ačkoliv teoretická východiska týkající se inkluze ve vzdělávání upřednostňují určité didaktické principy, v práci učitele nelze všechny a neustále dodržovat. Někteří z respondentů dokonce deklarují, že upřednostňují frontální výuku, ačkoliv ta v souvislosti s inkluzí ve vzdělávání bývá upozadována. Ukázalo se, že učitelé upřednostňující frontálku operují se stropem žáka, který nejprve „zjistí“ a pak se jej snaží „naplnit“, kdežto učitelé upřednostňující skupinovou práci a učitelé preferující kombinaci metod a forem výuky pracují s potenciálem žáků. Tyto dvě skupiny učitelů také deklarují heterogenní složení třídy, které jim umožňuje cíleně pracovat s touto různorodostí, kdy se žáci mohou vzájemně od sebe něco naučit.

Prezentovanými výsledky jsem se snažila nabídnout vhled do výukových strategií, které učitelé považují za inkluzivní. Byli to učitelé, kteří vyučují ve školách, jež získaly certifikát Férová škola, a ke konceptu inkluze se hlásí. Všichni respondenti tuto inkluzivní filozofii školy přijali a jsou s ní ztotožnění. Z výsledků však vyplynula zajímavá fakta, a sice že respondenti vnímají koncept inkluze různorodě, a to, jakým způsobem jej vnímají, je velmi zásadní pro volbu výukové strategie, která podle nich podporuje inkluzi ve vzdělávání. Ačkoliv nám odborná literatura nabízí množství argumentů pro to, že by měl mít možnost zapojení do škol hlavního vzdělávacího proudu každý žák, a dokonce se neustále diskutuje zrušení speciálních škol, respondenti tuto situaci vnímají odlišně. V inkluzi spatřují určité limity a hovoří tak o hranicích inkluze, které každý z nich vnímá odlišně. Pro někoho by byl problém ve své třídě vzdělávat žáka s ADHD, pro jiného žáka s těžkou mentální retardací. Téma hranic inkluze se ukázalo jako zajímavé a mohlo by se tak stát dalším předmětem bádání.

Poděkování

Tento článek byl vytvořen za podpory z projektu OP VK Věda a vědci pro vzdělanost moderní společnosti (CZ.1.07/2.3.00/35.0005). Děkuji za podporu.

Literatura

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. New Redland: CSIE.
- Equity and Quality in Education: Supporting and Learning Environments: First Results from TALIS* (2012). Paříž: OECD Publishing.
- Final Report: World conference on special Needs education: Access and quality* (1994). Paříž: UNESCO.
- Horňáková, M. (2006). Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? *Efeta*, 16(1), 2–5.
- Kasíková, H. (2005). *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Brno: AISIS.
- Kasíková, H., & Straková, J. (Eds.). (2011). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Kolář, Z. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Kratochvílová, J. (2013). *Kvalita inkluzivní školy: její hodnotová dimenze a podmínky* (Habilitační práce). Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Kratochvilova/habilitace/Kratochvilova_habilitace_nahled.pdf
- Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a obrozením ve škole*. Praha: Portál.
- Liga lidských práv (2009). *Férová škola – podmínky: povinné*. Dostupné z: <http://ferovaskola.cz>
- Lukas, J. (2012). *Přípravenost školy ke inkluzivnímu vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Michalík, J. (1999). *Pohledy na inkluzivní vzdělávání zdravotně postižených*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Mittler, P. (2000). *Working toward inclusive education*. London: David Fulton Publishers.
- Pančocha, K., & Vítková, M. (2013). *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání*. Brno: Paido.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- Rogers, A. (2001). *Inclusion and Diversity in the Early Years*. London: Practical Pre-School Books.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha: Portál.
- Tannenbergerová, M., & Krahulová, K. (Eds.). (2010). *Jak se stát férovou školou II*. Brno: Liga lidských práv.

Kontakt na autorku

Jitka Ferdanová

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Česká republika

e-mail: 342414@mail.muni.cz

Corresponding author

Jitka Ferdanová

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University, Czech Republic

e-mail: 342414@mail.muni.cz