



UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM



INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

**Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D.
PhDr. Ladislav Zilcher, Ph.D.**

Studijní opora - vzdělávací modul pro koordinátory inkluze



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





UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM



Tato publikace vznikla v rámci projektu OP VVV „Škola pro všechny: Inkluze jako cesta k efektivnímu vzdělávání všech žáků“, reg.č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000210, který je spolufinancován Evropskou unií.

Publikace neprošla jazykovou úpravou.

© Zdeněk Svoboda, Ladislav Zilcher



Obsah

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Úvod..... | 4 |
| 2 | Vývoj vztahu společnosti k začlenění a vzdělávání jedinců se znevýhodněním | 5 |
| 2.1 | Vývoj vztahu společnosti k začlenění jedinců s postižením | 5 |
| 2.1.1 | Represivní přístup | 6 |
| 2.1.2 | Charitativní přístup | 6 |
| 2.1.3 | Humanistický přístup | 6 |
| 2.1.4 | Rehabilitační přístup | 7 |
| 2.1.5 | Preventivně-integrační přístup | 7 |
| 2.1.6 | Inkluzivní přístup | 7 |
| 2.2 | Vývoj přístupu společnosti k edukaci jedinců s postižením či znevýhodněním | 8 |
| 2.2.1 | Exkluze | 8 |
| 2.2.2 | Segregace (někdy také separace) | 9 |
| 2.2.3 | Integrace..... | 9 |
| 2.2.4 | Inkluze | 9 |
| 2.2.5 | Různorodost je normální..... | 10 |
| 3 | Inkluzivní přístup ve vzdělávání a jeho východiska | 12 |
| 3.1 | Východiska inkluzivního vzdělávání v mezinárodním právu | 12 |
| 3.2 | Vybraná filozofická východiska inkluzivního vzdělávání | 14 |
| 3.3 | Integrace a inkluze ve vzdělávání | 16 |
| 3.3.1 | Integrativní přístup ve vzdělávání..... | 16 |
| 3.3.2 | Inkluzivní přístup ve vzdělávání..... | 17 |
| 4 | Inkluzivní škola a inkluzivní pedagog | 20 |
| 4.1 | Inkluzivní prostředí škol | 20 |
| 4.2 | Postavení pedagoga v inkluzivním vzdělávání | 27 |
| 4.2.1 | Pro-inkluzivní kompetence učitele | 28 |

1 Úvod

V textu této studijní opory budeme snažit rozporovat zjednodušené a do značné míry zkreslené představy o tom, že koncept inkluzivního vzdělávání je orientován prakticky výhradně na zapojení různých menšinových skupin nebo dokonce pouze jedinců s postižením či obecněji jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami do prostředí běžných škol. Na druhé straně nelze v souvislosti se snahami o prosazování inkluzivního konceptu ve vzdělávacím systému uvedené skupiny nezmínit. Jejich pozice ve vzdělávacím systému totiž může představovat určitý „lakmusový papírek“ míry jeho otevřenosti, spravedlnosti a schopnosti přispívat ke společenské soudržnosti.

Proces postupného prosazování inkluzivních principů v českém vzdělávacím systému zároveň vnímáme v oblasti vývoje přístupu společnosti k osobám s postižením jako logický další stupeň předcházejícího (a v dosud značné míře přetrvávajícího) principu integrativního. Vychází totiž z předpokladu, že má-li být vzdělávání co nejširšího spektra dětí ve školách hlavního proudu přirozeným a běžným jevem, je nezbytné zaměřit se z podstaty věci na potřeby všech účastníků výchovně vzdělávacího procesu.

Milí čtenáři, věříme, že vám tato studijní opora dobrým základním průvodcem v oblasti problematiky inkluzivního vzdělávání a budeme vám vděční za případnou zpětnou vazbu a vaše postřehy.

Autoři

2 Vývoj vztahu společnosti k začlenění a vzdělávání jedinců se znevýhodněním



Cíle a výstupy

Cílem uvedené kapitoly je poskytnout čtenářům základní vhled do vývoje vztahu společnosti k problematice sociálního začlenění a vzdělávání jedinců se znevýhodněním (ve školské terminologii k dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami). Na základě studia uvedené kapitoly čtenáři znají základní vývojová období tohoto vztahu a chápou, že princip inkluze je logickým vývojovým stupněm v rámci těchto vztahů a odpovídá potřebám moderní, spravedlivé a soudržné společnosti.



Časová náročnost

45 minut

2.1 Vývoj vztahu společnosti k začlenění jedinců s postižením

V kontextu historického vývoje společnosti, zejména v souvislosti s mírou její socioekonomické vyspělosti, převládajícím náboženským konceptem, mírou vědeckého poznání, aktuálními celospolečenskými potřebami a dalšími důležitými aspekty se objevovalo několik základních přístupů v oblasti sociálního začleňování a také vzdělávání osob s postižením či znevýhodněním. Tuto základní periodizaci však nelze vnímat přísně jako jakousi lineární řadu, neboť některé z principů se objevovaly v různých historických obdobích (např. likvidace osob s postižením ve 20. století v nacistickém Německu) a jak upozorňuje například Titzl (2000), jedná se spíše o *charakteristické či převládající tendence* v konkrétních historických etapách a škála projevů chování intaktní (nepostižené) části populace k odlišným jedincům byla výrazně pestřejší a ne zcela jednoznačná. Stručný přehled uvedených období uvádí například Josef Slowík (2016), z jehož publikace v rámci charakteristiky následujících přístupů vycházíme.

2.1.1 Represivní přístup

S represivním či dokonce likvidačním přístupem k jedincům s postižením je spojováno především období starověku, kde byly prokazatelně rozšířena tvrdá represivní opatření spočívající ve zbavování se (zabíjení) nemocných či jakkoliv postižených, případně v jejich zneužívání či zotročování. Na druhé straně jsou i z tohoto období dochovány dokumenty prokazující také odlišné principy, například zákonná opatření zaručující povinnou ochranu a péči o různě postižené jedince jak ze strany rodiny, tak případně obce či státu v některých starověkých či antických civilizacích (Mezopotámie, Babylon, Athény, Řím). Titzl (2000) dokonce poukazuje na dochované zprávy o poměrně složitých lékařských zákrocích a základech medicínské péče v období starověku.

2.1.2 Charitativní přístup

Rozvoj charitativního přístupu je v evropském prostoru spjat především s rozvojem křesťanství a jeho základem je pohled na postiženého či znevýhodněného člověka jako na objekt milosrdenství. Typickým byl především pro raný až vrcholný středověk, kdy postoje ochrany a pomoci vůči nemocným a postiženým přicházely stále silněji ze strany církve propojené velmi těsně se státem. Prosazování uvedeného přístupu je spojené mimo jiné také se vznikem řeholních řádů, jejichž činnost byla orientována právě na péči o potřebné (hendikepované) a byly zakládány klášterní špitály, hospice apod. Celkový přístup a úroveň pomoci ze strany pečujících osob však byly v tomto období velmi různé (podrobněji Slowík, 2016). Doplňme, že podobný přístup je patrný rovněž v rámci islámské věrouky, kde je handicap vnímán jako nutný jev a zkouška, za níž je odměněn jak postižený, který obstál v těžké životní zkoušce, tak i společnost, která se o něho dokáže postarat. Lhostejnost vůči trpícím a nemohoucím je naopak chápána jako zdroj hříchu a podoba bezpráví.

2.1.3 Humanistický přístup

Na podkladě dřívějších renesančních a osvíceneckých principů a spolu s celkovým rozvojem vědeckého poznání a medicíny se postupně rozvíjí programové péče o handicapované osoby spojená dokonce se specializací v přístupu k jedincům s různými druhy postižení či znevýhodnění. Osobnost člověka začíná být nahlížena také z pohledu kvality života a v komplexu její fyzické, psychické, duchovní i sociální složky. V uvedeném období jsou též zakládány instituce zaměřené na pomoc a na péči o různě handicapované (ústavy, školy).

2.1.4 Rehabilitační přístup

Pro daný přístup, rozvíjející se zejména na přelomu 19. a 20. století a u nás doznívající až do konce období před rokem 1989, je charakteristické propojování léčby, výchovy a vzdělávání. Negativním důsledkem uvedeného principu je, že lidé s postižením se až příliš často stávají objektem institucionální péče (ústavní péče, speciálního školství). Slowík (2016) upozorňuje na to, že v kontextu předlistopadové komunistické ideologie společnost naprosto cíleně a programově segregovala skupiny různě postižených. Následky jsou podle autora patrné dodnes, mimo jiné v postojích starších generací a dodejme, že i v nezanedbatelné části širší pedagogické veřejnosti.

2.1.5 Preventivně-integrační přístup

Tento přístup se rozvíjel ve vyspělejších zemích již v období po 2. světové válce, u nás až v poslední dekádě minulého století. Je charakteristický svým zaměřením na prevenci vzniku postižení a hledání cest k maximální možné míře integrace znevýhodněných osob do většinové společnosti. Je však zaměřen spíše na podporu jedinců s handicapem v tomto procesu, méně již na podporu proměny společnosti jako celku.

2.1.6 Inkluzivní přístup

Inkluzivní přístup lze charakterizovat jako naprosto přirozené začleňování osob s handicapem do běžné společnosti, případně ještě lépe jako jejich nevyčleňování z běžné populace, jejíž jsou přirozenou součástí, není-li to nezbytně nutné. Slowík doplňuje, že se jedná o víceméně globální trend, který u nás akceleroval zejména po vstupu do Evropské unie a s nímž se bohužel naše společnost (pozn. i vzdělávací systém) stále vyrovnává velmi pomalu.

Nepříliš známé je mírně odlišné členění pěti stupňů přístupu společnosti k lidem s postižením podle profesora Hanse Wockena z univerzity v Hamburku (In Feyerer, 2009), které považujeme za zajímavé tím, že vymezené stupně dává do vztahu s převažujícím společenským pohledem na práva a formu uznání osob s handicapem v rámci daného přístupu. Přehledné shrnutí uvádíme v následující tabulce.

**Tabulka č. 1 - Stupně přístupu k lidem s handicapem podle H. Wockena
(Feyerer, 2009)**

| STUPEŇ PŘÍSTUPU | PRÁVO | FORMA UZNÁNÍ |
|---|---------------------------------------|----------------------|
| <i>EXTINKCE</i> (odpovídá stadiu represe) | Žádné právo (nemá smysl žít) | Žádné uznání |
| <i>EXKLUZE</i> | Na život | Emocionální sympatie |
| <i>SEPARACE</i> (Segregace) | Na vzdělávání | Pedagogická podpora |
| <i>INTEGRACE</i> | Na účast ve společnosti a participaci | Solidární souhlas |
| <i>INKLUZE</i> | Na sebeurčení a rovnost | Právní uznání |

2.2 Vývoj přístupu společnosti k edukaci jedinců s postižením či znevýhodněním

Podobně jako prošel vývojem přístup společnosti k celkovému začlenění osob s postižením či znevýhodněním, lze sledovat významné milníky a charakteristické znaky také v rámci přístupů k výchově a vzdělávání uvedené cílové skupiny.

Například Lechta (2010), podobně Fischer, Škoda, Svoboda a Zilcher (2014) či Svoboda, Morvayová, Říčan a Zilcher (2015) prezentují vymezení pěti základních možných přístupů k edukaci dětí s postižením (chceme-li, se speciálními vzdělávacími potřebami) podle německého speciálního pedagoga Marcuse Scholze z roku 2007. Dle uvedeného autora mezi základní přístupy patří:

2.2.1 Exkluze

Jedinci s postižením nebo znevýhodněním, kteří nesplňují (ale případně též splňují) kritéria, která jsou více či méně svévolně vymezena nějakou vyšší instancí, se kompletně vyloučí z výchovně vzdělávacího procesu. Uvedený trend nemusí být typický pouze jako historický relikv. Takovou skupinou žáků byly před rokem 1989 například děti takzvaně „osvobozené od vzdělávání“.

2.2.2 Segregace (někdy také separace)

V rámci tohoto přístupu se děti, které se mají vzdělávat, rozdělují podle dopředu vymezených kritérií na určité podskupiny. Při selekci se vychází z předpokladu, že optimální podmínky pro výchovu a vzdělávání je možné dětem a žákům poskytnout pouze v co nejvíce homogenních skupinách. Celý vzdělávací systém je tak rozdělen do dvou základních subsystémů - soustavy tzv. běžných škol (nebo chceme-li škol hlavního výchovně vzdělávacího proudu) a soustavy speciálních škol, která se zpravidla ještě dále člení, zejména podle typu, případně podle míry závažnosti postižení vzdělávaného jedince. V případě uplatnění absolutní podoby segregace jsou oba subsystémy vzájemně neprostupné, vzdělávací cesta jedince je jasně stanovena a mezi subsystémy tak není možné přecházet.

2.2.3 Integrace

V rámci systémového uplatnění modelu integrace nadále existují vedle sebe rozdílné podskupiny (subsystémy), ale děti s postižením mohou – s určitou podporou – navštěvovat běžné školy. Principiálně jde vlastně opět o duální systém, ve kterém paralelně funguje integrativní i segregovaná edukace. V případě, že je integrace neúspěšná, může se dítě vrátit do speciální školy nebo speciálního zařízení.

Rádi bychom ještě doplnili, že například že Sander (2008 in Lechta, 2010) v rámci vymezení integrativního a inkluzivního konceptu vymezuje jakýsi mezistupeň mezi integrací a inkluzí, který nazývá „kooperací“. Fakticky jde o spolupráci mezi školami hlavního proudu a speciálními školami, a to například na bázi partnerských tříd, společných oslav Vánoc, vzájemné výměny či spojování žáků na určité vyučovací předměty, společné odpolední aktivity apod.

2.2.4 Inkluze

V případě konceptu inkluze v oblasti vzdělávání se základní myšlenka a princip integrace postupně rozvíjí v novou, odlišnou, vyšší kvalitu, protože při tomto edukačním přístupu se už heterogenita (přirozená různorodost školních kolektivů) chápe jako normalita. Vychází se z podstaty, že odlišnost je normálním, běžným společenským jevem, který by školní prostředí mělo přirozeně odrážet. Zbytky starého školského systému a jeho segregující instituce se postupně transformují, v případě, že jejich existence již není třeba, zanikají. Je třeba si uvědomit, že akceptování

heterogenity v inkluzivní edukaci obsahuje kromě humánního aspektu i faktor ulehčující práci učitele běžné školy. Například odpadá potřeba dosáhnout se všemi žáky stejného cíle, která ztěžuje práci učitelů.

2.2.5 Různorodost je normální

V této fázi jde podle Scholze (2007) o jakési dovršení procesu inkluze – inkluze se stává samozřejmostí. Jednou ze základních charakteristik inkluze je heterogenost žáků ve třídách.

Samozřejmě, že prosazování jednotlivých stupňů vymezených Scholzem (viz výše) nelze univerzálně vnímat jako jakousi lineární řadu. Vzdělávací systémy jednotlivých zemí se v postupném zavádění vývojově „vyšších“ stupňů významně liší a český vzdělávací systém bohužel celkově již dlouhodobě nelze považovat za průkopníka v oblasti prosazování moderních, na kvalitu a spravedlnost orientovaných, přístupových schémat. Naopak, lze konstatovat, že poznatky moderní vědy se v našem vzdělávacím systému uplatňují obtížně a s významným zpožděním.



Otázky a úkoly

1. Pokuste se prosím charakterizovat hlavní etapy vývoje vztahu společnosti k začleňování jedinců s postižením.
2. Pokuste se vymezit, kdy v historii došlo k uplatňování přístupů, které již byly považovány za překonané.
3. Proč může být inkluzivní přístup považován za další přirozený stupeň ve vývoji vztahu společnosti k jedincům s postižením či znevýhodněním?
4. Proč může podle vašeho názoru pojem „speciální“ vzdělávací potřeby působit ve vztahu k lidem s postižením nebo znevýhodněním problematicky?



Segregace, Separace, Integrace, Inkluze.



Doporučené zdroje

FISCHER, Slavomil., ŠKODA, Jiří., SVOBODA, Zdeněk a Ladislav ZILCHER. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální.* Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika.* Praha: Grada Publishing, a.s., 2016, 168 s. ISBN 978-80-271-0095-8.

SVOBODA, Zdeněk., ŘÍČAN, Jaroslav, MORVAYOVÁ, Petra a Ladislav ZILCHER. *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy.* Ústí nad Labem: PF UJEP, 2015. ISBN 978-80-7414-958-0.



3 Inkluzivní přístup ve vzdělávání a jeho východiska



Cíle a výstupy

Cílem uvedené kapitoly je stručně seznámit čtenáře se základními, především lidskoprávními a vybranými filozofickými východisky konceptu inkluzivního vzdělávání a podrobněji charakterizovat integrativní a inkluzivní přístup ke vzdělávání. Na základě studia uvedené kapitoly čtenáři umí charakterizovat hlavní prvky integrativního a inkluzivního přístupu ke vzdělávání a dokáží vymezit podstatné rozdíly mezi oběma koncepty.



Časová náročnost

40 minut

3.1 Východiska inkluzivního vzdělávání v mezinárodním právu

V roce 1948 byla Valným shromážděním Organizace spojených národů přijata Všeobecná deklarace lidských práv, která se stala jedním z nejvýznamnějších mezinárodních dokumentů, který v reakci na události druhé světové války spoluurčoval směr vývoje poválečného světa a deklaroval posilování individuálních práv jedince.

V textu tohoto dokumentu byla samozřejmě zmíněna také oblast vzdělávání. V článku 26 deklarace je uvedeno, že *Každý má právo na vzdělání. Vzdělání necht' je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Vzdělání má směřovat k rozvoji osobnosti, k posílení porozumění ve společnosti a k úctě k lidským právům* (OSN 1948). Dle textu deklarace tedy není možné nikomu upírat právo na vzdělávání a dle znění článku 2 by nemělo docházet k rozlišování v přístupu ke vzdělávání, neboť *každý má všechna práva a všechny svobody stanovené touto deklarací, bez jakéhokoli rozlišování, zejména podle rasy, barvy, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního nebo sociálního původu, majetku, rodu nebo jiného postavení.* (OSN, 1948).

Mezi nejčastěji vyloučené skupiny, kterým se nedostává adekvátního vzdělání dle Stubbse (2008) patří celosvětově děti žijící v chudobě, obyvatelé odlehlých oblastí, chudinských čtvrtí, uprchlíci, ženy a dívky, domorodci, migranti, lidé žijící v zemích kde probíhají násilnosti a ozbrojené konflikty, příslušníci jazykových menšin, pracující děti a děti bez domova, osoby s onemocněním HIV/AIDS a mnoha dalšími nemocemi a v neposlední řadě též lidé s postižením ve všech věkových skupinách.

Dle Pančochy (2013) byl dalším krokem směrem k inkluzivnímu vzdělávání v rámci mezinárodních deklarací a úmluv byl posun od dokumentů prosazujících právo na vzdělání pro všechny k dokumentům, které již specificky hovoří o lidech (dětech, žácích) s postižením či znevýhodněním. Právo na vzdělání se též proměňuje na právo na vzdělání a vzdělávání v prostředí, ve kterém se vzdělává většinová populace. Právo na vzdělání ve školách hlavního vzdělávacího proudu a snaha o zabránění segregaci byly podrobněji rozpracovány v rámci Úmluvy o právech dítěte, přijaté OSN v New Yorku roku 1989, kterou je od roku 1993 vázána též Česká republika. Dalším z průlomových dokumentů pak byla Světová deklarace vzdělání pro všechny, která byla v roce 1990 přijata v Jomtien. Článek 3 této deklarace se specificky věnuje vzdělávání osob s postižením. V článku je explicitně stanovena nutnost podniknout kroky, které povedou k situaci, kdy bude všem kategoriím osob s postižením poskytnut stejný přístup ke vzdělávání (podrobněji viz Světová deklarace vzdělání pro všechny, 1990). Podobné principy byly formulovány rovněž o dekádu později v rámci Světového fóra o vzdělávání v Dakaru.

Výše zmíněné dokumenty se výrazně orientovaly na problematiku prosazení práva na vzdělávání, nebylo však jednoznačně deklarováno, že se má specificky jednat o prosazování inkluzivního vzdělávání. Uvedený požadavek byl poprvé explicitně vyjádřen v rámci Prohlášení ze Salamanky v roce 1994, které bylo výsledkem jednání tří stovek účastníků zastupujících celkem 92 vlád a významných mezinárodních organizací. Prohlášení ze Salamanky jednoznačně vyzývá k realizaci legislativních změn, které by přímo podporovaly rozvoj inkluzivního přístupu ke vzdělávání. Na školách by měly být potom vytvářeny takové podmínky, aby v nich bylo možné vzdělávat všechny žáky, samozřejmě včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (podrobněji UNESCO, 1994).

Pančocha (2013) k výše uvedenému doplňuje, že základní princip inkluzivní školy je tedy spatřován ve společném vzdělávání všech žáků, bez ohledu na jejich odlišnost. Škola tyto odlišnosti musí reflektovat, identifikovat potřeby jednotlivých žáků a reagovat na ně prostřednictvím různých systémů a přístupů. Škola již tedy není vnímána jako instituce pro homogenní skupinu žáků, kteří se musí přizpůsobit jejím

pravidlům a nárokům, ale naopak jako flexibilní organizace, která poskytuje služby heterogenní skupině žáků s různými schopnostmi a potřebami. Pro zajištění inkluzivního vzdělávání je však nutné školám poskytnout dostatečnou podporu ze strany zřizovatele a dalších institucí. Vytvoření systému inkluzivního vzdělávání je motivováno snahou podporovat solidaritu a pocit sounáležitosti mezi dětmi s postižením a bez postižení, zabránit vzniku negativních postojů vůči lidem s postižením a vytvářet inkluzivní společnost.

V souvislosti s prosazováním inkluzivního vzdělávání je nezdědka vyjadřována obava o rušení dlouhodobě rozvíjeného a podporovaného segmentu speciálních škol. Doplňme proto, že v rámci prohlášení ze Salamanky není vyvíjen tlak na „rušení“ speciálních škol a i nadále se předpokládá jejich existence a místo ve vzdělávacím systému. Je však jednoznačně deklarováno, docházka do speciální školy či třídy by měla být jevem spíše výjimečným a pokud je to možné, tak realizovaným například na nezbytnou dobu. Vzdělávání v segregovaném prostředí by mělo probíhat pouze za předpokladu, že běžná škola není žákovi schopna adekvátní podporu poskytnout, nebo v případě, kdy je to v nejlepším zájmu žáka. Vadurová (2009) doplňuje, že se tak do značné míry proměňuje význam a smysl speciálních škol. Ty by neměly být první a mnohdy jedinou volbou pro žáky s postižením, ale měly by se spíše postupně profilovat jako partneři škol hlavního vzdělávacího proudu a poradenská centra.

3.2 Vybraná filozofická východiska inkluzivního vzdělávání

V této subkapitole se pokusíme uživatelům této studijní opory snad přijatelnou formou nastínit hlavní aspekty inkluze ve filozofických východiscích. Naším cílem není utrápit čtenáře složitým rozbohem metafyzických a postmodernistickým východisek. Dovolíme si však nabídnout několik zajímavých postřehů z díla Učitele národů a jednoho z nejznámějších Čechů v evropské historii – Jana Amose Komenského.

Na úrovni základního vstupu považujeme za nutné uvést, že na podkladě výsledků mezinárodních srovnávacích výzkumů hodnotících primárně výkon žáků vzdělávání (např. PISA, 2009; PIRLS, 2011) je zřejmé, že vzdělávací systémy, které se dlouhodobě zaměřují na práci s diverzitou - jinakostí a vzdělávají žáky převážně v heterogenních skupinách, mají v Evropě prokazatelně lepší výsledky, nežli vzdělávací systémy vyvíjející tlak na spíše homogennější složení tříd (viz dále například Lebeer, 2006). Otázka efektivity může být relativně jednoduše zodpovězena, avšak kde hledat kořeny práva všech na vzdělávání? Proč je eticky správně nevykloučovat žádné žáky z výchovně

vzdělávacího prostředí? Proč přijímat různorodost jako pozitivum? Proč se starat o ty „jiné“, rozdílné, z odlišného socio-kulturního prostředí, s jinými dispozicemi, s jiným socio-ekonomickým statutem aj.? Proč vůbec nahlížet na všechny žáky jako na „sobě rovné“?

Podle Zilchera (2016) není „jinakost“ druhého tak triviální věc, abychom ji mohli a měli přijmout bez mrknutí oka, naopak, jedná se významný fenomén jak na úrovni společnosti jako takové, tak na úrovni školy a školních tříd.

Jak jsme již nastínili v úvodním odstavci, problematika heterogenity ve vzdělávání není záležitostí několika posledních desetiletí. Jako slíbený příklad můžeme uvést významné prvky z díla Jana Amose Komenského, který jako jeden z prvních verbalizoval nutnost vzdělávání všech dětí bez rozdílu. Znamé mohou být například výroky z IX. kapitoly Velké didaktiky, kdy Komenský hovoří o absenci „přijímání u Boha“, což doplňuje konstatováním, že před Nejvyšším neexistuje upřednostňování či stranění. Člověka vymezuje jako „imago Dei“, tedy jako obraz Boží. Konkrétně pak říká, že „*pouze některé přijímat ke vzdělávání ducha, vyloučivše ostatní, jsme nespravedliví nejen k těm, kdo jsou účastni téže přirozenosti, nýbrž i samotnému Bohu, jenž chce, aby jej uznávali, milovali a chválili všichni, jímž vtiskl svůj obraz*“. Komenského se vyjadřuje i ke vzdělávání dětí, které bychom s využitím současné terminologie mohly považovat za žáky s mentálním postižením nebo žáky s nižším vzdělávacím potenciálem, kteří mají své meze, jak říká Komenský, pro „tupost myšlení“. Jednoznačně říká, že „*nelze nalézt člověka takové tuposti myšlení, aby mu vzdělání nepřineslo vůbec žádného zlepšení*“. Věren své filosofii harmonie mezi naturou (přírodou) a náturou (člověka), podtrhuje Komenský svůj argument přírodní ilustrací: „*mimo to máme rádi v zahradách nejen takové stromy, které by nesly rané ovoce, nýbrž i prostřední a pozdní, poněvadž všechno se svým časem vyplácí. Proč bychom tedy v zahradě vědomostí chtěli trpěti pouze hlavy jednoho druhu?*“ (podrobněji in Hábl, 2011).

Poznamenejme, že všechny uvedené citace Komenského vycházejí z již zmíněné IX. kapitoly Velké didaktiky. Obdobně se k dané problematice vyjadřuje též v Pampaedii (II., III. a IV. kapitola Obecné porady o nápravě věcí lidských).

3.3 Integrace a inkluze ve vzdělávání

Český vzdělávací systém je typickým příkladem systému, který se nachází ve fázi přechodu mezi integrativním a inkluzivním pojetím edukace. S jistou mírou nadsázky můžeme uvést, že na pomyslné ose integrace – inkluze se zatím v rámci našeho vzdělávacího systému spíše úzkostně držíme u integrační kóty a cesta směrem k inkluzi je zatím spíše na počátku a je realizována opatrnými kroky.

3.3.1 Integrativní přístup ve vzdělávání

Základní vymezení pojmu či fenoménu integrace můžeme nalézt v české odborné literatuře například v textech profesorky Marie Vítkové (2004), podle níž můžeme z hlediska vlivu důsledků integrace na integrujícího se jedince, skupinu, či komunitu chápat integraci ve dvojitým slova smyslu (vlastně by bylo možné říci, že dynamicky a staticky), a to jako:

- proces začleňování jedince, skupiny, komunity do integrální society,
- stav začlenění jedince, skupiny, komunity do integrální society.

Profesorka Vítková rovněž dodává, že *analytický pohled na fenomén integrace naznačuje možnou dvojí kvalitu tohoto jevu – pozitivní a negativní integraci. Proces začleňování a v konečném důsledku začlenění integrujícího se jedince do integrální society lze označit za pozitivní integraci v případě, kdy ve svých důsledcích (primárních a sekundárních) je taková integrace přínosem pro integrující se objekt (jedince, skupinu, komunitu). Právě pozitivní integrace je cílem speciální pedagogiky, sociální pedagogiky, sociální práce a dalších prosociálně orientovaných napomáhajících disciplín. Jestliže integrační proces vyústí v negativní důsledky pro objekt integrace, můžeme pak hovořit o negativní integraci v sekundárních důsledcích. Pozitivní integrací je začlenění zdravotně či sociálně postiženého jedince do sociální reality, rodiny, skupiny vrstevníků, sousedských struktur. Pozitivní integrací může být podle Vítkové i vstup jedince do sekty jako integrální society, která má pozitivní vliv na sociálně oslabeného a osamoceného jedince. Sekundárním důsledkem tohoto začlenění může být patologická závislost se všemi negativními důsledky závislostního chování, vzniká patologický stav. Konečně příkladem negativní integrace je začlenění jedince do vězeňské society, zvláště jedná-li se o mladistvého či mladého dospělého (Vítková, 2004, s. 10).*

Další představitel brněnské větve speciální pedagogiky, Pavel Mühlpachr, zároveň doplňuje, že zdařilé integraci musí předcházet vytvoření celého souboru určitých podmínek, bez nichž by bylo nejenom zbytečné, ale i nezodpovědné dítě s hendikepem vzdělávat v prostředí běžné školy. Upozorňuje na to, že kromě rodinného prostředí žáka musí být připravena samozřejmě také škola, a to po všech stránkách. V rámci uplatnění přístupu spočívajícího v poskytování jen takové míry dopomoci, která je nezbytná pro začlenění žáka, ale zároveň neomezuje jeho rozvoj, by měla být znevýhodněnému žákovi jeho škola a třída dostupná bez nadměrné účasti okolí. Mühlpachr neopomíná ani další důležitý aspekt, a to je materiální vybavení, které by mělo být na takové úrovni, aby byl dopad hendikepu co nejnižší. Velmi důležitým faktorem je podle autora bezpochyby též připravenost učitele. *Pouhý entuziasmus bez základních znalostí příslušné oblasti speciální pedagogiky nestačí. Neznalý nadšenec může nevědomě vyprodukovat mnoho závažných chyb* (2004, s. 14).

Nezbytnou komponentou úspěšné integrace je i její sociální rozměr v rámci třídy, tedy bezproblémové přijetí postiženého dítěte spolužáky. Tomu by podle Mühlpachra (ibid) měla odpovídat i příprava třídního kolektivu před příchodem zdravotně postiženého žáka. Integrace žáka s hendikepem bude úspěšná a bude pro něho mít pozitivní dopady, když budou kladné aspekty integračního procesu převyšovat nad těmi zápornými, bude-li součet pomyslných kladných bodů vyšší, než kdyby dítě navštěvovalo speciální školu. Je nutné, aby se postižený žák nestal terčem slovních a agresivních útoků ze strany svých zdravých spolužáků, aby nezůstal ve třídě izolovaný, aby s ním nebylo zacházeno soucitně nebo aby se dokonce nestal kuriozitou třídy. Nepřípustný je také druhý extrém, kdy se učitel věnuje zdravotně postiženému žákovi natolik plně, že má na zbytek třídy minimum času (Mühlpachr, 2004).

3.3.2 Inkluzivní přístup ve vzdělávání

Již v našich předchozích textech (např. Svoboda, Říčan, Morvayová, Zilcher, 2015, s. 8). jsme zdůrazňovali, že *podstatou inkluzivního přístupu akceptování individuálních potřeb každého dítěte, žáka a studenta, neustálý důraz na kvalitu pro všechny účastníky vzdělávacího procesu, zapojení všech dětí a celkový prospěch všech dětí*.

Viktor Lechta (2010, s. 29) k východiskům inkluzivního přístupu ve vzdělávání uvádí, že *žáci již nedělí na dvě skupiny (tj. ty, kteří mají speciální vzdělávací potřeby a ty, kteří je nemají), ale jde tu o jedinou heterogenní skupinu žáků, kteří mají rozličné individuální potřeby. Velmi zjednodušeně by bylo možné říci, že integrace vyžaduje větší*

přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem... Všichni žáci bez ohledu na jazykové, kulturní, etnické rozdíly nebo rozdíly v ekonomickém statusu, pohlaví a schopnostech, mohou být vzdělávány se svými vrstevníky v běžných třídách, ve školách co nejbližší svému bydlišti. Poukazuje tak mimo jiné na významný přirozený aspekt inkluzivního prostředí, kterým je rozmanitost a respekt k ní. Hájková a Strnadová (2010) dokonce doplňují, že právě respekt k rozdílnostem a jejich cílené využívání jako rozvíjejícího a obohacujícího prvku ve výchově a vzdělávání, je nejvýznamnější hodnotou inkluzivního přístupu ve vzdělávání. V rámci publikace Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy jsme k výše uvedenému cítili potřebu dodat, že myšlenka inkluzivního vzdělávání není dalším z řady „moderní nápadů“, který neodpovídá společenské realitě, naopak je dle našeho hlubokého přesvědčení přirozeným vyústěním vývoje moderní humanistické společnosti, respektující nezadatelná lidská práva (Svoboda, Říčan, Morvayová, Zilcher, 2015).

Svoboda (2013) také poznamenává, že moderní pojetí inkluzivního vzdělávání vyžaduje pochopení důležitých změn v celkovém přístupovém paradigmatu vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, a to od patobiologického pojetí (orientace na defekt) ke konceptu sociálního znevýhodnění (orientace na důsledky postižení v rovině sociální integrace) a od „integrace pro postižené“ ke „škole pro všechny“. Je tedy výrazně akcentován prvek sociální integrace a je zřejmé, že všichni žáci ve třídě nemusí dosahovat stejných cílů.

Doplňme ještě část shrnujícího textu profesora Jo Lebeera (2006) z univerzity v Antverpách, podle něhož se inkluzivní vzdělávání stále více prosazuje jako vhodnější alternativa tradičního (segregovaného) speciálního školství. Dle Lebeera omezení nároků bývá pro některé děti ve speciálních školách příliš velké, následně tak bojují s příliš nízkým očekáváním a ztrácejí motivaci. Výuka předmětů ve speciálních školách je obvykle na mnohem nižší úrovni než v běžných školách. Programy pro děti s vývojovými obtížemi nezdědka postrádají dostatečné výzvy k abstraktnímu myšlení, které je předpokladem k porozumění dějepisu, zeměpisu, jazykům i počítání. Proto jsou tyto předměty oficiálně vyřazovány z osnov pro speciální školy, zatímco programy zaměřené na rozvoj samostatnosti a praktických činností jsou nadměrně podporovány v domněnce, že jsou cennější a užitečnější. Speciální školství má bezesporu také mnoho výhod, přesto se však v posledních letech stále častěji hovoří o jeho nedostatcích. Lebeer rovněž doplňuje, že žáci v běžných školách jsou při odděleném vyučování dětí se speciálními potřebami ochuzováni o zkušenost s jedinci, kteří jsou jiní než oni, neučí se neignorovat potřeby dětí s nejrůznějšími potížemi a navíc vůči nim mívají mnohé předsudky. Učí se myslet v termínech „my a oni“, jako by žili v oddělených světech.

Situace, kdy k integraci sice dochází, avšak s časovou prodlevou, bývá pro všechny náročnější a jedinec se speciálními potřebami hůře vstupuje do role, v níž má být přijímaný jako rovnoprávný občan. Oddělené vzdělávání je i nákladné, protože dítě potřebuje stálou osobní i odbornou podporu. Z ekonomického ani sociálního hlediska proto společnost příliš neobohacuje. Začíná se tak prosazovat názor, že lidé se speciálními potřebami jsou schopni těžit ze vzdělávacího procesu mnohem více, než se dříve předpokládalo.



Otázky a úkoly

1. Vymezte hlavní rozdíly mezi integrativním a inkluzivním přístupem ve vzdělávání.
2. Co mají oba koncepty naopak společného?
3. Pokuste se na webu nalézt přehled výsledků některých mezinárodních srovnávacích studií (PISA, TIMMS, PIRLS) a zjistěte, jaké je pozice českého vzdělávacího systému z hlediska výkonu v mezinárodním kontextu.
4. Pokuste se vymežit důvody, pro které mohou být vzdělávací systémy, které výrazněji pracují s diverzitou, úspěšnější.



Doporučené zdroje

FISCHER, Slavomil., ŠKODA, Jiří., SVOBODA, Zdeněk a Ladislav ZILCHER. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

LECHTA, Viktor. (Ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

4 Inkluzivní škola a inkluzivní pedagog



Cíle a výstupy

Cílem uvedené kapitoly je představit čtenářům důležité prvky inkluzivně orientovaného školního prostředí a zároveň se pokusit vymezit jaké důležité kompetence by měl mít pedagog, který si klade za cíl takové prostředí spoluvytvářet. Na základě studia uvedené kapitoly čtenáři umí vymezit základní ukazatele inkluzivní školy a definovat důležité kompetence pedagogů ve vztahu k realizaci inkluzivně orientovaného vzdělávání v praxi.



Časová náročnost

2 hodiny

4.1 Inkluzivní prostředí škol

Hned v úvodu této kapitoly věnované možnostem utváření inkluzivního prostředí škol cítíme potřebu poznamenat, že si uvědomujeme, že pomyslná startovní čára českého vzdělávacího systému pro rozvoj inkluze nebyla a stále není zdaleka ideální. V rámci příprav na změny související se snahami o postupné prosazování inkluzivního konceptu do praxe vzniklo několik studií, které byly zaměřeny na posouzení míry připravenosti škol a pedagogů na tuto výzvu. Jedním z významných počinů v této oblasti byla studie s názvem *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami*, kterou vypracovala společnost *Člověk v tísni* za významné podpory pracovníků Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (pozn. autor této studijní opory byl hlavním řešitelem uvedené studie) pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2009. Jedním z důležitých prvků v rámci tohoto zkoumání bylo hledání případných bariér, které prosazování výraznější individualizace přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a naplňování jednoho ze základních paradigmat inkluzivního přístupu mohou bránit. Mezi bariéry identifikované v rámci uvedené analýzy patří zejména (podrobněji in *Analýza individuálního*

přístupu..., 2009, dále Svoboda, Smolík a Laurenčíková, 2009; případně Svoboda, 2013):

- **vysoký počet žáků ve třídách**, který navíc velmi zřídka bývá kompenzován přítomností dalšího pedagogického pracovníka (například asistenta pedagoga),
- **nedostatek pedagogů se speciálně pedagogickou přípravou** ve školách hlavního vzdělávacího
- proudu (s čímž úzce souvisí také následující bod)
- **omezené kompetence učitelů k výuce dětí se speciálními vzdělávacími potřebami**
- **nedostatek asistentů pedagoga**, (ten byl nadto v uvedené době výrazně spojen s problematickým zajištěním financování dané pozice na školách),
- **nedostatečné materiální vybavení, technické vybavení či přítomnost prostorových bariér** (v rámci uvedené analýzy byla pouze jedna třetina škol bezbariérových a celkově je tento poměr na všech školách v rámci ČR je méně příznivý, k roku 2014 byla bezbariérovou pouze asi jedna čtvrtina škol),
- **nízká míra dostupného a efektivního poradenství a podpory škol** (školy poukazovaly především na obtížnou dostupnost a omezenou mobilitu služeb v důsledku omezených personálních kapacit školských poradenských zařízení (pedagogicko psychologických poraden, speciálně pedagogických center, ale také například středisek výchovné péče),
- **předsudky pedagogů ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami či faktická neochota vyučovat děti náležející k dané cílové skupině** (respondenti zpravidla uvedený faktor zdůvodňovali vyšší náročností práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a zároveň absencí dostatečné a efektivní podpory – vyšší míra zatížení není dle pedagogů adekvátně kompenzována),
- **pro-segregační tlak rodičovské veřejnosti** (ten byl u respondentů nejčastěji spojen s obavami, že stane-li se škola otevřenější, nebo bude-li vnímána jako otevřenější ve vztahu k dětem vyžadujícím zvýšenou míru individuální podpory, budou rodiče vnímat jako riziko, že se v důsledku toho sníží kvalita výuky a podpory „běžných“, tedy intaktních, žáků. Doplňme, že naprosto nejvýraznější obavy byly v tomto smyslu vyjadřovány ve vztahu k romským dětem a jejich případnému zvýšenému počtu na škole.

Překonávání překážek na cestě k vyšší míře pro-inkluzivního nastavení vzdělávacího systému však v žádném případě není pouze záležitostí České republiky, různé typy obtíží se objevují ve všech vzdělávacích systémech a právě snaha postupně uvedené prvky překonávat, kompenzovat, nahrazovat jinými či nalézat alternativní cesty je

podstatou hledání vlastní cesty k inkluzi. V této souvislosti je možné uvést velmi výstižný výrok profesorky speciální pedagogiky na Mnichovské univerzitě, Anette Leonhardtové, která poznamenává, že koncept inkluzivní pedagogiky patří mezi typické koncepty počátku 21. století – teoreticky je v podstatě bezchybný, v rovině praktické realizace však narážející na mnohé překážky – finanční, legislativní i rigiditu v myšlení lidí. Je tedy nasnadě, že překonávání různých dílčích překážek je velmi přirozenou součástí cesty k inkluzivnímu vzdělávacímu prostředí.

Na podkladě dlouhodobé spolupráce se školami i na podkladě vlastní přímé pedagogické práce v oblasti základního (i speciálního) školství si zřetelně uvědomujeme, že výše uvedené bariéry jsou závažné. Na druhé straně však musíme zmínit, že nejsou zásadní. V rámci projektu Cesty k inkluzi, který realizovala Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v letech 2014 – 2015 jsme se opakovaně zabývali tématem toho, jak lze s využitím minimálních zdrojů, či lépe řečeno, pouze na úrovni aktivizace stávajících zdrojů škol měnit jejich prostředí směrem k inkluzivnímu.

Rovněž Booth a Ainscow (2002, 2007, s 15) se znalostí reálných aspektů výchovně vzdělávací praxe v mnoha zemích upozorňovali na to, že *mnohé překážky v učení a zapojení pramení z aspektů, které školy nemohou příliš ovlivnit*. Ale přesto se dle jejich názoru prostředí škol může zásadním způsobem proměňovat, a to minimálně na úrovni proměny klimatu, které může významně ovlivnit vzdělávací zkušenost žáků i pedagogů prostřednictvím budování prostředí a kultury školy, kde se každý může cítit respektovaný a kde je politika školy orientována na maximální podporu spolupráce, zapojení a dobrých výsledků všech žáků.

Je zřejmé, že bez potřebných prostředků například na stavební investice nelze učinit školu plně bezbariérovou nebo plánovat nákup nákladného vybavení. Jsme také plně srozuměni s tím, že může být pro některé školy náročné v některých případech získat prostředky a především pak personální kapacity na služby speciálních pedagogů či ještě spíše školních psychologů. Podobně jsme srozuměni s obavami škol z reakce významné části rodičovské veřejnosti nebo dokonce zřizovatele na realizaci změn, které budou vnímány jako „inkluzivní“.

Jak jsme již uvedli v roce 2015 (Svoboda, Říčan, Morvayová a Zilcher, 2015, s. 21) je třeba poznamenat, že *úvahy nad posilováním pocitu bezpečí a přijetí dětí ve škole, posilování pozitivního klimatu ve třídách i ve škole, snaha posílit soudržnost mezi spolužáky, podporovat kooperaci, toleranci, vzájemnou pomoc, zvyšovat míru otevřenosti školy směrem k rodičovské veřejnosti, širší komunitě, zvyšovat zapojení*

rodičů do života školy, zabývat se možnými individuálními překážkami pro dosahování úspěchu v učení, posilovat kompetence pedagogů s využitím například zdarma přístupných elektronických materiálů, metodik či didaktického materiálu, zabývat se možnostmi vzájemné podpory pedagogů, dobrými vztahy ve škole, kvalitou výuky, možnostmi využívat aktivizační metody ve výuce nebo zvyšovat podíl kooperativní výuky, vyšší využití vrstevnického učení atd., jsou jen některé z mnoha a mnoha možných témat, která mají vliv na překonávání překážek v zapojení a v učení a jimiž se lze v prvních fázích cesty k postupné proměně školy v inkluzivní vzdělávací prostředí zabývat. Zpravidla nevyžadují zapojení výraznějších finančních prostředků, lze je zvládnout v rámci již zmiňované aktivizace vnitřních zdrojů školy a mnoho opatření je možné plánovat i tak, aby v konečném důsledku vedla ke snížení již tak výrazného zatížení pedagogů a byla ku prospěchu všem účastníkům výchovně vzdělávacího procesu.

Svoboda, Říčan, Morvayová a Zilcher (2015) rovněž doplňují, že jedním z možných způsobů přemýšlení o proměnách školního prostředí směrem k jeho pro-inkluzivnímu nastavení je uvažování o postupném zmírňování nalezených překážek v zapojení a dosahování úspěchů v učení u všech dětí (samozřejmě v rámci jejich individuálních možností a vzdělávacího potenciálu). Autoři připomínají, že kvalitní vzdělávání je postaveno právě na individuálním přístupu k dítěti, žákovi či studentovi jako k mimořádné osobnosti s jejími specifiky, potřebami, schopnostmi, dispozicemi pro výkon, individuálním stylem učení, poznávacími strategiemi, ale třeba taky s obavami nebo s dílčími osobními těžkostmi a problémy. V neposlední řadě Svoboda, Říčan, Morvayová a Zilcher (2015) pokládají akcent na to, že na individualizovaném přístupu k dětem by měla být postavena nejen výuka, ale i celá organizace a filozofie školy.

Výuka v inkluzivních školách se soustřeďuje zejména na to, aby každé dítě v co možná nejvyšší míře naplnilo svůj vzdělávací potenciál a zároveň se naučilo komunikovat a spolupracovat s ostatními, odneslo si ze školy zdravé sebevědomí i schopnost tolerance a podpory druhých. Odlišnost dětí je pak při tomto nastavení školy z podstaty vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním a ne jako problém či přítěž.

Zajímavý návod na to, jaký směrem vést uvažování o možných změnách v nastavování prostředí školy předkládají patrně nejvýraznější osobnosti reprezentující inkluzivní směr v britské pedagogice – Tony Booth a Mel Ainscow. Ti v rámci své publikace *Index for Inclusion* (2002, v českém překladu *Ukazatel inkluze*, 2007) předkládají široký výčet aspektů, které lze v obecném slova smyslu považovat za ukazatele inkluzivního prostředí školy.

Zmíněná měřítko (ukazatele) Booth s Ainscowem rozčleňují do tří základních oblastí, z nichž každá následně ještě vnitřně členěna do dvou suboblastí (okruhů). Jsou jimi (Booth a Ainscow, 2002, 2007):

- oblast **budování inkluzivní kultury** (rozdělená na suboblasti *budování komunity* a *stanovení inkluzivních hodnot*),
- oblast **tvorba inkluzivní politiky** (rozdělená na suboblasti *vytváření školy pro všechny* a *podpora různorodosti*)
- oblast **rozvíjení inkluzivní praxe** (dále členěná na suboblasti *organizace učení* a *mobilizace zdrojů*).

Mezi nejvýznamnější ukazatele inkluzivně orientované školy jsou tedy dle Bootha a Ainscowa (2007, s. 44 - 46) zejména následující:

V oblasti budování komunity

- Každý se cítí ve škole přijímán a vítán (škola je svým okolím vnímána jako otevřená).
- Žáci si vzájemně pomáhají.
- Pedagogové a další zaměstnanci školy mezi sebou dobře spolupracují.
- Pedagogové a žáci spolu jednájí s úctou.
- Mezi pedagogy školy a rodiči žáků existuje partnerský vztah.
- Zaměstnanci školy a členové správního orgánu (pozn. Rady školy, případně zástupci zřizovatele) dobře spolupracují.
- Do školy se zapojují všechny místní komunity (v českých podmínkách můžeme tento prvek vnímat jako otevřenost školy směrem k jejímu okolí, spádové oblasti, komunitě, obci apod.).

V oblasti stanovení a rozvoje inkluzivních hodnot

- Všichni žáci jsou motivováni a podporováni v tom, aby dosáhli úspěchu.
- Myšlenka inkluze je sdílena pedagogy, žáky, rodiči i ostatními zaměstnanci školy.
- Všichni žáci jsou oceňováni.
- Žáci i pedagogové se k sobě chovají jako člověk k člověku a také se vzájemně ctí a respektují se ve svých „rolích“.
- Pedagogové se snaží odstraňovat překážky v učení a v zapojení žáků ve všech aspektech činnosti školy.
- Škola se snaží minimalizovat všechny formy diskriminace nebo nerovných šancí.

V oblasti vytváření školy pro všechny

- Jmenování zaměstnanců školy do odpovídajících funkcí a mechanismy ovlivňující kariérový postup pedagogů jsou spravedlivé.
- Všem novým zaměstnancům školy je aktivně napomáháno, aby si ve škole zvykli.
- Škola dbá na to, aby přijímala všechny žáky ze své spádové oblasti.
- Škola dbá na to, aby byly její prostory fyzicky dostupné všem osobám.
- Všem novým žákům se pomáhá, aby si ve škole zvykli.
- Škola sestavuje učební skupiny tak, aby byli zapojeni a doceněni všichni žáci.

V oblasti podpory přirozené různorodosti

- Všechny formy podpory různorodosti jsou koordinovány.
- Činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost studentů.
- Koncepce „speciálních vzdělávacích potřeb“ žáků jsou inkluzivní.
- Za účelem omezení překážek v učení a za účelem zapojení všech žáků je používán prováděcí předpis pro podporu naplnění vzdělávacích potřeb žáků.
- Cíle a mechanismy podpory osobnostního rozvoje žáků jsou v souladu se školním vzdělávacím programem a s cíli v podpoře učení.
- Podpora pro ty, kteří se učí vyučovací jazyk (v našem případě český) jako cizí jazyk, je koordinována s podporou učení.
- Jsou minimalizovány případy vyloučení ze školních aktivit z kázeňských důvodů (čtenáři samozřejmě mohou vidět, že tento bod výrazněji specificky zohledňuje podmínky britského vzdělávacího systému).
- Jsou minimalizovány překážky v docházce do školy.
- Jsou minimalizovány případy projevů agrese či dokonce šikany ve školním prostředí.

V oblasti organizace učení (vyučovací metody a formy, hodnocení apod.)

- Výuka je plánována tak, aby se zapojili a měli z ní prospěch všichni žáci.
- V hodinách se sleduje a podporuje zapojení všech žáků.
- V hodinách se rozvíjí porozumění odlišnostem.
- Žáci jsou aktivně zapojeni do vlastního procesu učení (ideálně – žáci jsou neaktivnějším činitelem v procesu učení)..
- Žáci při učení vzájemně spolupracují.
- Hodnocení přispívá k dobrým výsledkům všech žáků.
- Kázeň žáků je založena na uvědomělosti a na vzájemné ohleduplnosti a úctě.

- Učitelé provádějí plánování, výuku a hodnocení kooperativně.
- Asistenti pedagogů podporují učení a zapojení všech žáků.
- Domácí úkoly, pokud jsou zadávány, přispívají k učení všech žáků.
- Všichni žáci se účastní mimoškolních aktivit.

V oblasti mobilizace vnitřních a lokálních zdrojů

- Rozdíly mezi žáky se využívají jako zdroj pro výuku a učení.
- Plně se využívají odborné znalosti pedagogů i ostatních zaměstnanců školy.
- Pedagogové školy vytvářejí zdroje na podporu učení a zapojení všech žáků.
- Využívají se zdroje z celé komunity.
- Školní zdroje jsou spravedlivě rozdělovány a využívány ve prospěch inkluze.

Doplňme také poněkud stručnější přehled těch nejvýznamnějších aspektů v realizační rovině inkluzivního vzdělávání podle Hájkové a Strnadové (2010), které pokládají akcent zejména na následující:

- Výuka ve škole je plánována tak, aby z ní profitovali všichni žáci (což samozřejmě dle autorek předpokládá mnohem výraznější využití aktivizačních metod práce na úkor dosud výrazně převažující a přetrvávající frontální výuky).
- V hodinách je kladen důraz na rozvoj porozumění odlišnostem.
- Žáci jsou aktivně zapojeni do vlastního procesu učení a v rámci tohoto procesu také vzájemně spolupracují.
- Plánování, výuka a hodnocení jsou připravovány kooperativně.
- V procesu výchovy a vzdělávání nejsou podporovány jen intelektové schopnosti dětí, ale výrazně také jejich schopnosti v oblasti sociální a emoční.

Ve vztahu k pojetí inkluzivní školy Maxová a Pitnerová (2014) uvádějí též ve shodě s Boothem a Ainscowem, že v rámci školního prostředí je inkluzivní vzdělávání vymezeno také jako nekončící proces. Škola se tomuto ideálu může přibližovat, nikoli ho však v jeden daný moment zcela dosáhnout. Termín inkluzivní škola proto autorky doporučují vymezovat rovněž jako školu s inkluzivními tendencemi či školu, která je pro-inkluzivně orientována, vytváří pro-inkluzivní strategie apod. Autorky dále doplňují, že vzdělávání v inkluzivní škole vychází ze základní myšlenky inkluze, kterou je poskytnutí možnosti na vzdělání všem dětem bez výjimky. Stává se tak diverzifikovanou institucí, která oceňuje rozdíly, a proto se více zaměřuje na proces učení, ze kterého těží všechny děti, nikoli pouze děti s postižením (Maxová a Pitnerová, 2014).

Podle Houšky (2007) by inkluzivní škola měla vycházet z přesvědčení, že existuje osobnost žáka, který disponuje výchozími schopnostmi, dovednostmi a osobnostními rysy a úkolem inkluzivní pedagogiky je poskytnout mu takové edukační prostředí, v němž najde takový žák optimální podněty pro svůj vlastní rozvoj. Pipeková a Vítková (2014) potom dodávají, že v tomto bodě přímo narážíme na základní kámen celé inkluze, který připisuje právo na rovné podmínky ve vzdělání všem dětem.

4.2 Postavení pedagoga v inkluzivním vzdělávání

Jak již bylo v textu uvedeno, realizace inkluzivního vzdělávání v pedagogické realitě předpokládá, že škola dokáže úspěšně společně vzdělávat žáky různého původu, sociokulturního zázemí, sociálního statutu, s různou mírou schopností apod. a naplnit maximálně vzdělávací potenciál každého žáka. Je nesporné, že naplnit tento předpoklad je pro vzdělávací systémy jako celky, pro jednotlivé školy i jednotlivé pedagogy velkou a nesnadnou výzvou.

WHO (2011) k tomuto tématu poznamenává, že vývoj vyučovacích metod, které budou efektivní pro nabývání akademických znalostí a dovedností žáků a budou zároveň vhodně podporovat proces sociální integrace všech žáků ve třídě jednou z hlavních úloh pro skutečně inkluzivního učitele. Sociální integrace totiž dle poznatků WHO signifikantně podporuje změnu postojů k jinakosti, a zároveň snižuje riziko následné diskriminace a šikany ve třídách.

Schopnost takovou výzvu přijmout a naplnit nemusí být zdaleka vlastní všem pedagogům, podobně jako není samozřejmé, že pedagogové zastávají pro-inkluzivní postoje (což je zejména v kontextu českého vzdělávacího systému více než zřejmé). Postoje k jinakosti, podobně jako postoje k inkluzivnímu pojetí vzdělávání se zpravidla kultivují ruku v ruce s posilování profesních a osobnostních kompetencí pedagogů jako takových.

Výsledky výzkumů shrnutých zahraničními odborníky (Avramidis a Norwich, 2002; Forlin, Earle, Loremann a Sharma, 2011, cit. in Zilcher, 2016) dokazují, že pro úspěšné naplnění procesu inkluzivního vzdělávání, obzvláště pokud školu navštěvují žáci s potřebou podpůrných opatření, je více než důležité, pokud se zároveň vyvíjejí aktivity, které průběžně kultivují postoje k inkluzivnímu vzdělávání a jinakosti všem pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům školy, a to včetně ředitele. To je

důležité nejen k tomu, aby byli žáci s postižením pouze přítomni v běžné škole, ale také, aby byli maximálně zapojeni ve všech třídních aktivitách (Dupoux, Wolman a Estrada, 2005 in Zilcher, 2016), neboť postoje člověka mohou být základním předpokladem ke vhodnému uchopení situace a ke správným reakcím (Eagly a Chaiken, 1993, ibid). Uvedený předpoklad mimo jiné vychází z teorie takzvaného plánovaného chování (Ajzen a Fishbein, 2005). Ta vychází z předpokladu, že veškeré předpoklady člověka k určitému jednání jsou ovlivněny postoji a aktuálními sociálními normami a mají vliv na následné očekávání úspěšnosti. Zjednodušeně tedy můžeme říci, že pozitivní postoje učitelů vůči inkluzi mohou vést k větší ochotě k práci s jedinci s potřebou podpůrných opatření v běžné škole a k jejich efektivnější podpoře (Brownell a Pajares, 1999 či Soodak a Podell, 1993). Výzkumy také potvrzují, že postoj učitelů je pozitivně ovlivněn jejich sebedůvěrou ve vztahu k jejich schopnostem být dobrým učitelem (Urton, Wilbert a Hennemann, 2014). Rádi bychom tento vysoce teoretický vstup do kapitoly (čtenáři nám snad odpustí) zakončili velmi trefným citátem O'Briena, který říká, že *hlavní klíč k inkluzi je uvnitř hlavy každého učitele, protože startovní čára pro vzdělávání v inkluzivním prostředí je, právě když učitel přemýšlí o tom, jak vytvářet edukační realitu* (O'Brien, 2001, s. 42).

4.2.1 Pro-inkluzivní kompetence učitele

Jak upozorňuje Zilcher (2016), ke kvalitnímu vzdělávání v inkluzivních třídách však nestačí jen pozitivní postoje vůči inkluzi či žákům s postižením. Neméně důležité jsou schopnosti pedagoga pracovat s rozmanitou skupinou žáků. Uvedené kompetence můžeme nazvat inkluzivně-didaktickými kompetencemi učitele. Obecně lze pojem profesní kompetence jako soubor předpokladů pedagoga k výkonu jeho práce. Tento soubor se skládá ze znalostí, zkušeností, dovedností a také postojů, které jsou nezbytné pro úspěšný výkon pedagogické profese (podobně Hájková a Strnadová, 2010 či Průcha, 1997).

Pro představu, co konkrétně by mělo spadat do okruhu těchto specifických kompetencí, můžeme prezentovat přehled nazvaný Profil inkluzivních učitelů (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012), který vznikl jako výstup spolupráce 25 evropských zemí. Odborníci z těchto zemí byli vybráni jak z decimální sféry, kteří zodpovídají za vzdělávání učitelů, tak experti z řad akademiků a zkušených učitelů. Autoři se v textu shodují, že vzdělání a vzdělávání učitelů je klíčový bod k širší systematické podpoře a k potřebným širším změnám v oblasti inkluzivního vzdělávání. V Profilu inkluzivních učitelů (ibid) se objevují 4 základní dimenze (core-values/základní hodnoty), ke kterým jsou vázány vždy dvě oblasti kompetencí.

Profil inkluzivních učitelů

Dimenze 1 - Oceňování jinakosti žáků - odlišnosti žáků ve vzdělávání jsou uchopeny jako jejich přednost a zdroj pro další učení

Kompetence

- Má aktivní znalost koncepce inkluzivního vzdělávání.
- Učitel přijímá odlišnosti žáků.

Dimenze 2 - Podpora všech žáků – Učitelé mají vysoké očekávání úspěchu u všech svých žáků

Kompetence

- Podněcuje akademické, praktické, sociální a emocionální učení u všech žáků.
- Vyučuje efektivně i v heterogenních kolektivech.

Dimenze 3 - Spolupracuje – Týmová práce a kooperace jsou nezbytné kroky pro všechny učitele

Kompetence

- Pracuje s rodiči a rodinami.
- Pracuje s širokým spektrem dalších pedagogických pracovníků.

Dimenze 4 - Osobní profesní rozvoj – Učení je o znalostech a zkušenostech, přičemž učitelé nesou zodpovědnost za jejich celoživotní profesní rozvoj

Kompetence

- Učitelé jsou schopni reflektovat aktuální stav poznání.
- Učitelé jsou schopni si aktualizovat svůj stav poznání nad rámec dovedností a znalostí, které byly získány v pregraduální přípravě.

Podrobnější rozdělení pro-inkluzivních kompetencí uvádí například Zufija (et al., 2013), který zmiňované kompetence rozdělil do tří základních kategorií - provozní, motivačně-orientační a vědomostní.

- Mezi **vědomostní kompetence** dle autorů patří zejména teoretické znalosti (učitelé znají legislativní předpisy, psychologická a vývojová specifika žáků), metodické znalosti (učitelé znají metody a formy vzdělávání, podmínky efektivního vzdělávání v inkluzivním nastavení) a aplikační dovednosti (učitelé

vědí, jak nastavit inkluzivní prostředí, umějí předvídat a vědí, jak dosáhnout vysoké efektivity).

- Mezi **motivačně - orientační kompetence** byly zařazeny zejména následující - mají pozitivní motivaci pro implementaci inkluzivního vzdělávání; mají souhrn pozitivních personálních předpokladů a inkluzivních hodnot učitele; mají příznačné osobnosti inkluzivní rysy: tolerance, absence předsudků, dostatečné komunikační schopnosti a v neposlední řadě jsou schopni profesní seberealizace formou rozvoje teorie a technik inkluzivního vzdělávání.
- Mezi **provozními kompetencemi** jsou zmiňovány především projektové schopnosti (jsou schopni nastavit a vytvářet kooperativní výuku, ze které budou těžit i žáci s potřebou podpůrných opatření, stejně tak intaktní žáci), komunikační dovednosti (mají dovednost vytvářet různé metody pedagogické interakce mezi všemi subjekty pedagogického procesu, ze kterých budou opět prosperovat všichni) a kreativita - tvořivost (jsou schopni vytvářet dostatečně nerestriktivní prostředí, které bude saturovat potřeby všech žáků, včetně žáků s potřebou podpůrných opatření a bude schopen využívat všechny možné zdroje ke zlepšení podpory žákům).

V rámci dlouhodobé spolupráce autorů této studijní opory se školskou praxí a na podkladě vlastních zkušeností z přímé pedagogické práce, jsme rovněž formulovali základní okruh kompetencí, které považujeme ve vztahu k realizaci pro-inkluzivně orientované výuky za klíčové. Výčet samozřejmě nepovažujeme za úplný a každá z uvedených položek je vlastně do značné míry samostatným okruhem kompetencí. Řadíme mezi ně tedy mimo jiné:

- didaktické dovednosti pro práci s heterogenním kolektivem;
- užívání aktivizujících metod a forem výuky;
- schopnost aktivizovat a zapojit všechny žáky - žák musí být nejaktivnějším aktérem osvojování si učiva, nikoliv pasivním příjemcem informací;
- schopnost diverzifikovat cíle;
- schopnost diverzifikovat výuku ve vztahu k potřebám dětí;
- vytváření bezpečného a podpůrného klimatu třídy;
- práce se skupinovou kohezí a skupinovou dynamikou třídy;
- schopnost plánovat a řídit výuku (včetně spolupráce s asistentem).

Již několikrát jsme ve svých textech zmínili skutečnost, že do značné míry klademe rovnítko mezi inkluzivní a kvalitní nastavení školního prostředí. Že se o podobné propojení kvality a pro-inkluzivního nastavení může jednat i na úrovni požadovaných

kompetencí pedagogů je zřejmé například z kanadského modelu obecných profesních kompetencí pedagoga (tedy nikoliv primárně „inkluzivního“ pedagoga). Jsou mezi nimi především níže uvedené:

- Opírá svou přípravu na hodiny o východiska soudobé pedagogiky.
- Vybírá oborové znalosti vzhledem k cílům vzdělávání, rozvíjením kompetencí žáků i vzhledem k dalším součástem obsahu vzdělávacího programu.
- Plánuje výukové jednotky a hodnocení tak, aby respektovaly logiku obsahů a pokrok žáků v učení.
- Do přípravy výukových situací začleňuje prekoncepty, sociální odlišnosti mezi žáky (pohlaví, etnický původ, socioekonomické a kulturní odlišnosti) a specifické potřeby a zájmy jednotlivých žáků.
- Vybírá různé didaktické postupy a přizpůsobuje je rozvoji kompetencí žáků, obsažených ve vzdělávacím programu.
- Předchází překážkám v učení obsahů, které předkládá žákům ke zvládnutí.
- Předvídá výukové situace, které umožní Integraci kompetencí žáků v různých kontextech (podrobněji Spilková, Tomková et al., 2010).



Otázky a úkoly

1. Pokuste se shrnout nejdůležitější ukazatele pro-inkluzivně nastaveného školního prostředí a nejdůležitější tematické oblasti, ve kterých se projevují.
2. S využitím výše uvedeného textu se pokuste vybrat alespoň deset ukazatelů inkluzivní školy a pokuste se vymezit, jak jsou naplňovány v rámci školy, na níž působíte.
3. Ve vztahu k výše uvedenému úkolu navrhnete, jak by bylo možné zlepšit situaci na škole v ukazatelích, kde situace není v souladu s obecnou představou o inkluzivní škole.
4. V textu výše vyberte tři z inkluzivních kompetencí učitelů a pokuste se navrhnout, jak by je bylo podle vašeho názoru možné u pedagogů působících v praxi dále rozvíjet.



Doporučené zdroje

BOOTH, Tony a Mel AINSCOW. *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus o. s., 2007. ISBN 80-903598-5-X.

SVOBODA, Zdeněk., ŘÍČAN, Jaroslav, MORVAYOVÁ, Petra a Ladislav ZILCHER. *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2015. ISBN 978-80-7414-958-0.

TANNENBERGEROVÁ, Monika a Katarína KRAHULOVÁ. *Nejlepší škola je inkluzivní*. Brno: Liga lidských práv, 2011. ISBN neuděleno.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Cluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.



Použitá literatura a zdroje

1. AJZEN, Icek. a Martin FISHBEIN. The influence of attitudes on behavior. In: D. ALLBARRACIN, D., JOHNSON, B. T., ZANNA, M. P. (Eds.). *The handbook of attitudes* (s. 173-221). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2005. ISBN 978-0805-844-92-4.
2. BOOTH, Tony a Mel AINSCOW. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. ISBN 978-1872-001-68-5.
3. BOOTH, Tony a Mel AINSCOW. *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus o. s., 2007. ISBN 80-903598-5-X.
4. EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. *Teacher education for inclusion: Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2012. ISBN 978-87-7110-184-3.



5. FISCHER, Slavomil., ŠKODA, Jiří., SVOBODA, Zdeněk a Ladislav ZILCHER. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.
6. HÁBL, Jan. *Lekce z lidskosti v životě a díle Jana Amose Komenského* (2nd ed.). Praha: Návrat domů, 2011. ISBN 978-80-7255-260-3.
7. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
8. HOUŠKA, Tomáš. *Inkluzivní škola*. Praha: Česká pedagogická komora, Osmileté gymnázium Buďánka o.p.s., 2007. ISBN: 978-80-903-9841-2.
9. LEBEER, Jo. (ed.) a kol. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006. 262 s. ISBN 80-7367-103-4.
10. LECHTA, Viktor. (Ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
11. LECHTA, Viktor. (Ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
12. MAXOVÁ, Eva, Valerie a Pavla PITNEROVÁ. *Inkluzivní škola pro efektivní vzdělávání všech žáků*. In: PIPEKOVÁ, Jarmila a Marie VÍTKOVÁ. *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti: From school inclusion to social inclusion and participation in society*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, s. 149 – 162. ISBN 978-80-210-7530-6.
13. MÜHLPACHR, Pavel. *Fenomén integrace v kontextu koncepce Vzdělávání světa*. In: VÍTKOVÁ, Marie. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004, s. 5 – 14., 2. rozšířené a přepracované vydání. ISBN 80-7315-071-9.
14. O'BRIEN, Tim (Ed.). *Enabling inclusion: blue skies ... dark clouds? (Professional excellence in schools)*. London: Stationery Office, 2001, 212 s. ISBN 978-0117025677.
15. PANČOCHA, Karel. *Postoje veřejnosti k sociální participaci osob s postižením*. Habilitační práce. Brno: Pedagogická fakulta MU v Brně, 2013, 286 s. ISBN neuděleno.



16. SCHOLZ, Marcus. *Integration und Inklusion - zwischen theoretischem Anspruch und Realität*. [online] Marcus Scholz, 2007 [cit. 2016-11-02]. Dostupné z www: <<http://bidok.uibk.ac.at/library/scholz-integration.html>>
17. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2016, 168 s. ISBN 978-80-271-0095-8.
18. SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9,
19. STUBBS, Sue. *Inclusive Education. Where there are few resources*. [online]. 2008 [cit. 11. 2. 2017] 2008 Dostupné z:<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>
20. SVOBODA, Zdeněk., ŘÍČAN, Jaroslav, MORVAYOVÁ, Petra a Ladislav ZILCHER. *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2015. ISBN 978-80-7414-958-0.
21. SVOBODA, Zdeněk. Inkluzívne vzdelávanie. In: HAPALOVÁ, Miroslava., KRIGLEROVÁ, Elena, G. *O krok bližšie k inklúzii*. Košice: Človek v tísní Slovensko, Centrum pre výzkum etnicity a kultúry, 2013, s. 7-20. ISBN 978-80-971343-0-3.
22. TANNENBERGEROVÁ, Monika a Katarína KRAHULOVÁ. *Nejlepší škola je inkluzivní*. Brno: Liga lidských práv, 2011. ISBN neuděleno.
23. TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Cluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
24. TITZL, Boris. *Postižený člověk ve společnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2000. ISBN 80-86039-90-0.
25. TITZL, Boris. *Postižený člověk ve společnosti: místo postiženého ve společnosti u nás v epoše středověku*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2000, 248 s. ISBN 80-86039-90-0.
26. UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action* [online]. 1994 [cit. 11. 3. 2017]. Dostupné z: www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF



27. VAĐUROVÁ, Helena. Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání. In: VÍTKOVÁ, Marie a Věra VOJTOVÁ. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Brno: MU, 2009. ISBN 978-80-7315-188-1.
28. VÍTKOVÁ, Marie Pojetí integrativní školní (speciální) pedagogiky VÍTKOVÁ, Marie. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004, 2. rozšířené a přepracované vydání, ISBN 80-7315-071-9. s. 15 – 19.
29. VÍTKOVÁ, Marie. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. 463 s. 2. rozšířené a přepracované vydání. ISBN 80-7315-071-9.
30. ZILCHER, Ladislav. *Vliv proinkluzivního edukačního prostředí na postoje žáků vůči osobám se znevýhodněním*. Dizertační práce. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, 2016, 210 s. ISBN neuděleno.



Kontakty na autory

Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D.

Katedra pedagogiky PF UJEP

Hořeni 13, 400 96 Ústí nad Labem

E-mail: zdenek.svoboda@ujep.cz

PhDr. Ladislav Zilcher, Ph.D.

Katedra pedagogiky PF UJEP

Hořeni 13, 400 96 Ústí nad Labem

E-mail: ladislav.zilcher@ujep.cz