Výukové strategie podporující hodnoty inkluze na prvním stupni základní školy

Teaching strategies supporting the values of inclusion in primary schools

Jana KRATOCHVÍLOVÁ

Anotace: Cílem této studie je popsat proces výuky na prvním stupni základní školy v kontextu hodnotového přístupu k inkluzivnímu vzdělávání. Důraz je kladen na soulad propojení ideové dimenze kurikula inkluzivní školy s procesy, které probíhají ve výuce. Výsledky pozorování vybrané školy 1. stupně ZŠ se zaměřují na implementační rovinu kurikula školy, která otevřeně deklaruje hodnoty inkluze ve svém školním kurikulu a představuje, jaké strategie výuky učitelé používají na podporu inkluze ve škole.

Klíčová slova: primární vzdělávání, inkluzivní vzdělávání, strategie výuky

Abstract: The aim of this study is to explore and describe the process of teaching in primary schools in the context of values-based approach to inclusive education. Emphasis is placed on compliance linking the ideological dimension of the school curriculum in inclusive school with processes that take place in the classroom. The results of the observations are focusing on the implementation of the planed school curriculum in the selected school which openly declares the value of inclusion and describing what teaching strategies teachers use to support the inclusion in school and shows their relationship to the ideological dimension of the curriculum.

Keywords: primary education, inclusive education, teaching strategies

1 Úvod

Koncept příspěvku vychází z hodnotového přístupu k inkluzi autorů Ainscow, Booth a Dyson (2006), který klade akcent na přijetí hodnot oceňujících rozmanitost a jejich implementaci v praxi školy skrze vhodné podmínky a výukové strategie, jimiž je rozvíjena komplexně osobnost žáka. Také Levin (1997, s. 390) zdůrazňuje, že ve škole přijímající a podporující diversitu nemůže být začlenění dětí vnímáno pouze jako nějaký doplněk činnosti školy nebo módní trend, který má přilákat děti do dané vzdělávací instituce, ale jako uskutečňování své mise, poslání, kterým škola vyjadřuje zaměření, například, že je školou inkluzivní.

Svůj hodnotový systém škola vyjadřuje prostřednictvím poslání školy a její vize. Společenství školy si tím vymezuje specifické hodnotové schéma, v němž se odráží preference určitých hodnot, jimiž škola reaguje na potřeby společnosti v nejširším slova smyslu i na potřeby komunity, v níž se nachází. Inkluzivní škola explicitně sděluje veřejnosti, že sdílí hodnoty inkluze zdůrazňující lidskou důstojnost člověka, vzájemný respekt, jeho práva a odlišnost jako normalitu (srov. Stubbsová, 2008; Arnesenová et al., 2009) a důsledně usiluje o jejich zavádění do praxe. Za postačující tedy nelze považovat jejich pouhé pojmenování, ale i přijetí

Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu. Sborník z XXIII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 16. – 18. září 2015 v Plzni

kolektivem školy a danou komunitou skrze vymezené principy. Principy inkluzivní školy vycházejí z hodnot inkluze, ale jejich pojmenování se vztahuje již k jednání, které inkluzivní étos podporuje a rozvíjí. Promítají se do celého života školy, jejích podmínek, procesů řízení i edukace[1]. Podle Ainscow (2005) jsou přijaté principy stěžejními prostředky, „pákami", které pomáhají rozvíjet vzdělávací systém vpřed.

Ideová a axiologická dimenze kurikula (poslání, vize, hodnoty, principy) tak představují společně s podmínkami (ekonomickými, materiálními, personálními, organizačními, prostorovými) zásadní vstupní aspekty kurikula, které významně ovlivňují kvalitu probíhajících procesů a dosažené výsledky. Interiorizace hodnot inkluze pracovníky školy se promítá do procesu výuky a tedy i volby výukových strategií, jejichž účinnost, jak potvrzuje Kasíková a Straková (2011, s. 228), *se odvíjí od širšího rámce kultury celé školy – norem, hodnot a akceptovaných způsobů konání, které reflektují hodnoty a postoje sdílené pracovníky ve škole.*

2 Výukové strategie podporující hodnoty inkluze

Výukové strategie obecně chápeme 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 stanovených cílů výuky. Strategie tak v sobě integrují vhodnou a účinnou kombinaci *metod*, *forem* a *prostředků* výuky v daných podmínkách školy a třídy a vyúsťují v nabídku vhodných příležitostí k učení (srov. Pash, 1998, s. 195). Autoři, kteří se strategiemi výuky v inkluzivní škole zabývají (např. Kasíková & Straková (Eds.), 2011; Polechová, 2002; King-Sears, 2008), shodně akcentují jejich vazbu na axiologickou dimenzi kurikula, zejména na principy inkluzivní školy. V zahraniční literatuře bývají strategie respektující rozmanitost žáků, umožňující vzájemnou inspiraci a učení s cílem dosahování osobního maxima každého člena třídního kolektivu nazývány *všeobecné učební strategie – universal design for learning* (Rose & Meyer, 2000 in King-Sears, 2008). Hodnoty a principy inkluze tak vstupují do metodické dimenze kurikula a reálného života žáků a pedagogů školy (tabulka 1). Výukové strategie chápeme současně s podmínkami vzdělávání, hodnocením vzdělávacích výsledků a spoluprací subjektů interního a externího prostředí jako jednu ze čtyř komponent systému podporujícího hodnoty inkluzivní školy (Kratochvílová, 2013).

Tabulka 1

Principy inkluzivního vzdělávání a základní charakteristiky strategií výuky

Principy inkluzivního vzdělávání	Strategie výuky charakteristika	Popis strategií výuky
Participace žáků	aktivizující	• podporují aktivní účast žáka na procesu učení odpovídajícími úkoly a výzvami, • podporují jeho samostatnost a zodpovědnost za výsledky
Respekt mezi všemi účastníky edukačního procesu	uznávající rozmanitost	• využívají rozmanitosti žáků v učebním procesu na podporu učení a spolupráce • umožňují ocenění rozmanitosti žáků a jejich přístupů k řešení učebních úloh

[1] Schéma *Kvalita inkluzivní školy ve vazbě na kontextové faktory jejího prostředí* in Kratochvílová, 2013, s. 47.

Individualizace a diferenciace ve prospěch rozvoje žáků	orientované na dítě, jeho komplexní rozvoj	• reagují na odlišné vzdělávací potřeby žáků a jejich individuální způsoby učení
Osobní maximum všech žáků	přiměřeně náročné, ale podněcující	• umožňují pokrok dítěte, jsou výzvou pro žáka • podporují žáka v dosažení cíle • umožňují žákovi participovat na stanovení cílů, jejich reflexi a hodnocení
Spolupráce mezi aktéry edukačního procesu	kooperativní	• využívají vzájemného učení a spolupráce, (žáci se v učebních situacích vzájemně potřebují) • zvyšují soudržnost kolektivu třídy, eventuálně školy
Komunikace mezi všemi účastníky edukačního procesu ve prospěch rozvoje žáků	komunikativní	• překonávají potencionální bariéry při učení • zprostředkovávají vhodnou formou zpětnou vazbu na podporu učení a dosažení cíle pro jednotlivce i skupiny

Pozn.: Upraveno Kratochvílová (2013, s. 90–91).

3 Metodologie

V letech 2007−2013 jsme se výzkumně zabývali ideovou, organizační a metodickou dimenzí projektového a realizačního kurikula (Maňák, Janík, & Švec, 2008) vybraného vzorku škol.[2] Bohatý obraz o jednotlivých dimenzích kurikula nám poskytly rovněž výsledky případové studie jedné venkovské málotřídní školy (Kratochvílová, 2013).

V tomto příspěvku se na výsledky podíváme z jiného úhlu pohledu. Nezajímá nás již jen komplexní popis dílčích dimenzí kurikula inkluzivní školy, ale klademe si otázku: *Jakým způsobem se principy inkluze promítají do praxe inkluzivní školy, konkrétně do volby výukových strategií?*

Pro odpověď na výše uvedenou výzkumnou otázku jsme zvolili zejména metodu zúčastněného pozorování a analýzy dokumentace vybrané málotřídní školy s počtem žáků do padesáti, s oficiálně vykazovanými 16–17 % žáků se speciálně vzdělávacími potřebami vroce 2012[3]. Ve svém školním vzdělávacím programu škola deklaruje, že má dobré zkušenosti s integrací dětí s poruchami učení a chování i s integrací dětí talentovaných. Její vize je v plánovaném kurikulu směřována *k přijímání zodpovědnosti za své jednání a chování; ke vzájemnému respektu; k hledání talentu každého z nás; k přijímání sebe sama jakožto jedinečné osobnosti a stejně tak přijímání druhých a k aktivnímu podílení se na činnostech ve škole i mimo ni.*

Pozorování expertního jednání učitelů bylo realizováno v týmu dvou až tří pozorovatelů, jejich přímou účastí ve výuce. Využili jsme k tomu vlastní pozorovací nástroj a terénní zápisky pořizované v průběhu sledovaných hodin. Ze všech vyučovacích hodin byly pořízeny videozáznamy (15 vyučovacích hodin v přemětech matematika, český jazyk a prvouka/přírodověda). Ty byly transkribovány do textového editoru. V následné etapě výzkumu byly záznamy analyzovány a kódovány v programu ATLAS.ti.

[2] Výzkumný záměr MSM 0021622443 *Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (Kratochvílová, Havel, & Filová, 2009; Kratochvílová, Havel, & Filová, 2011; Kratochvílová, 2013; Havel, 2013).

[3] Celostátní průměr žáků se speciálními vzdělávacími potřebami integrovanými na ZŠ byl v roce 2012 dle výroční zprávy ČŠI devět procent.

S ohledem na rozsah tohoto příspěvku se zaměříme pouze na strategie výuky, které dosvědčují aplikaci zastřešujícího principu inkluze – participaci žáků na učení v dané škole. Jsme si vědomi, že uváděné výukové strategie nelze striktně oddělit od ostatních principů, s nimiž tvoří implementační základnu hodnot inkluze ve škole. Níže uvedené strategie velmi úzce souvisejí např. s principy osobního maxima a individualizace a diferenciace.

4 Vybrané výsledky: strategie aktivizující – podporující participaci žáků ve výuce

Uplatnění principu participace vychází podle Starého et al. (2008) z respektování osobnosti žáka, jeho práva podílet se aktivně na tvorbě svého života a na životě společenství. To se vztahuje i ke školnímu životu a výukovému procesu, na nějž soustředíme pozornost. V přehledové tabulce jsme princip participace charakterizovali strategiemi výuky, které podněcují aktivní účast žáka na procesu učení odpovídajícími úkoly a výzvami a podporují samostatnost a zodpovědnost za výsledky. V následujícím textu uvádíme přehled výukových strategií zohledňujících princip participace ve zkoumané škole.

4.1 Strategie podporují aktivní účast žáka na procesu učení odpovídajícími úkoly a výzvami

Rozmanitost motivace

Pro získání dětí k aktivní zaangažovanosti na činnostech v průběhu výuky je důležitá motivace žáků, ať již na počátku činnosti, nebo v jejím průběhu. Motivační fázi výuky věnují učitelky značnou pozornost, čímž podněcují participaci žáků na učení, a to nejen na počátku výukové jednotky, ale i v jejím průběhu. Vhodně zvolenými otázkami a úkoly vedou žáky k orientaci v činnosti, kterou Švec (1998, s. 26) považuje za východisko účinné regulace a autoregulace učení.

K vzbuzení zájmu žáků o učení učitelky využívají různé prostředky. Před motivací k vlastní učební aktivitě zpravidla prostřednictvím rozhovoru, v němž kladou žákům zejména zjišťovací a otevřené otázky vedoucí k opětovnému vybavení si učiva a aktivit spjatých s jeho osvojováním, rekapitulují s dětmi obsah minulé vyučovací hodiny. Poté se snaží navodit další činnosti, jež jsou spojeny s momentem překvapení. Většinou nesdělují žákům hned cíl, téma hodiny, ale chtějí, aby k němu dospěli skrze dílčí motivační aktivity.

Motivace je často doprovázena napětím, v němž jsou žáci chvíli ponecháni. Napětí je jako zdroj motivace používáno celkem často i v průběhu výuky. Odpovědí učitelky na dotaz žáka: „No, to se uvidí, jestli se to může přihodit“, učitelka „odkládá“správnou odpověď a vzbuzuje zájem žáků.

Jindy učitelky sdělují přímo, co budou žáci dělat, a pro činnost je motivují dalšími otázkami.

Motivující je rovněž forma, jakou učitelky zadávají dětem úkoly. Zahrnuje i učitelky (my), úkol není adresovaný pouze žákům, je vnímán jako společná činnost všech ve třídě, včetně učitelek. Nepracují s jasným, konkrétním cílem, který by dětem sdělily a k němuž by se vracely v průběhu hodiny i na jejím konci při její reflexi.

Pro aktivizaci dětí využívají učitelky i různorodé texty, které vycházejí z jejich zájmů a jejichž prostřednictvím si osvojují učivo: „Máš rád ryby? Číst si informace o rybách?“

U všech vyučujících se objevuje občas podněcování k aktivitě vyjádřením pochybnosti, zda žáci úkol zvládnou, jako kdyby tím chtěli žáky „vyprovokovat“ k většímu úsilí: „Uvidíme, kdo to zvládne.“ „To jsem teda zvědavá!“

Pokles soustředěnosti žáků zejména při procvičování učiva opětovně aktivizují informací o tom, co bude následovat, např. „Tak dáme si ještě jednu hru a pak bude picí pauza, jo?“ Jde o jev, který bychom mohli nazvat „předbíhání“událostí“, kdy žáci vnímají už brzký konec probíhající aktivity a mohou se těšit na to, co bude následovat.

Motivace žáků se děje také bezprostředním činem, konáním učitele, kdy např. žáka přisunou blíže k ostatním, aby byl součástí dění skupiny. Učitelky se citlivě zapojují do aktivit dětí, jejich pokusů. Při společných činnostech občas vstupují do role žáka - přihlásí se jako žáci, optají se, zda se mohou připojit.

Smysluplnost učení

Stěžejní přímo řízenou práci (často jde o fixaci učiva nebo jeho expozici) otevírají učitelky většinou úvodním rozhovorem, nebo problémovou otázkou ke smyslu učení: „Dá se z kalendářů poznat jaro, léto, podzim, zima?“ Současně učitelka klade dětem otázku: „Proč se to učíme? K čemu potřebujete vědět, kolikátého je?“ V rozhovoru vysvětluje, že je pro ni velmi důležité, aby žáci znali smysl, proč se dané učivo učí, k čemu jim to v životě bude. Podporuje tím motivaci žáků a jejich zaangažovanost na činnosti. Otázkami si společně neustále ověřujei hloubku porozumění učivu: „Je opravdu jaro jako první období v roce, nebo není? (učitelka reaguje na prosté vyjmenování ročních období).

Žák v roli učitele

Aktivitu žáků při frontální výuce podporují často tím, že se žák dostává do role učitele. Z pozorování je zřejmé, že výměna rolí žáky velmi „baví”:

U: (Učitelka nakreslí na papír přímku s vyznačenými body.)

Představte si, že jste dostali tuto kartičku (označuje nakreslený obrázek) a vaším úkolem je nadiktovat kamarádovi, co má dělat.

ŽŽ: Já vím, já vím (hlásí se).

U: Tak Marti, první pokyn (vyvolá hlásící se dívku).

D: Prvně narýsujeme přímku p....

Aktivizující zpětná vazba

Pokud si žáci nevědí rady s odpovědí, využívají učitelky iniciace v podobě možné nápovědy, o niž žádají ostatní spolužáky, i dalších doplňujících otázek, kterými se snaží žáky k odpovědi přivést (rozšířená IRF struktura komunikace in Šeďová, Švaříček, & Šalamounová, 2012, s. 46). Podněcují tím pozornost ostatních a snad i pocit bezpečí. Setkají-li se žáci s neznámým pojmem, ptají se sami bez zábran po jeho významu, nebo o upřesnění významu žádají učitelky. Jsou aktivní, ochotni komunikovat.

Udělají-li žáci chybu, učitelky neoznačí odpověď za špatnou, ale žáka zastaví a svojí zpětnou vazbou, která má občas formu údivu, zpochybňují jeho odpověď. Nezazní přímo, že žák udělal chybu, ale žák to z reakce učitele vnímá a je podněcován ke správné odpovědi. Učitelky tak dávají žákovi signál, že jeho replika není správná a dalšími otázkami ho podněcují k nápravě. Jindy žádají zdůvodnění po ostatních žácích, čímž je udržují

v pozornosti: „Proč jsem řekla Lukášovi, aby zabrzdil?“ Při učení podněcují žáky ke správné odpovědi, uvědomění si chyby, k její nápravě (autoregulace učení): „Tak zkus to vymyslet jinak.“ Tato snaha je zřejmá i z analýzy žákovské dokumentace, školních sešitů. Z nich jsou zřejmé fáze práce s chybou. Žáci jsou vedeni k uvědomění si chyby a její identifikaci, např. křížkem pod slovem či na okraji řádku, který signalizuje, že se chyba stala, ale na žácích je, aby ji nalezli a opravili.

O vhodnosti aktivizujících strategií svědčí, že žáci jsou aktivitami zaujatí, dělají je s vynakládáním značného úsilí. Zájem o činnosti se občas vytrácí u dětí s poruchou pozornosti, které se učitelky snaží opětovně zapojit, a to i s dopomocí asistentů. K udržení zájmu o činnost navazují učitelky s žáky rovněž kontakt neverbální, používají různá gesta nebo osobní kontakt, aby nerušily ostatní.

4.2 Strategie podporující samostatnost a zodpovědnost za výsledky

Možnost volby → *zodpovědnost* → *kontrola*

Zaangažovanost žáků na samostatné práci je podporována možností volby, která spočívá v určité nabídce úkolů a svobodném rozhodnutí žákem/žákyní, který úkol bude řešit a v jakém pořadí. To dokládají výroky učitelek: „Každý si vybere úkol, který chce, nemusíte jet v tom pořadí, každý co chce. Jo?“ Rizikem v takto pojatém přístupu může být, že žák se bude snažit vyhýbat náročnějším úkolům a bude si volit úkoly pro něj dosažitelné. Tomu učitelky předcházejí zadáváním i úkolů povinných a přístupy, kterými podporují zodpovědnost dětí za zvolený úkol, např. oceněním výběru náročného úkolu, podporou při jeho řešení, neklasifikováním úkolu, okamžitou zpětnou vazbou: „Diskutujeme o odvaze řešit náročný úkol individuálně s dětmi. Oceňujeme tuto odvahu veřejně před třídou. Někdy děti volí náročný úkol ve dvojici, individuálně si netroufají. Někdy nepracuji s žádnou skupinou, ale jsem k dispozici, abych pomohla při náročných úkolech. Cest je hodně.” Žáci mohou úlohu také zpočátku řešit společně, ale pak musí přejít k samostatnému řešení.

Jsou-li žáci s prací hotovi, mohou si zvolit jinou aktivitu včetně her, práci s různými didaktickými kartami, práci na počítači, četbu... V tomto okamžiku jsou žáci sami aktivní, buď oznamují učitelce, že úkol splnili, nebo si automaticky vybírají „nadstavbovou“činnost pro další práci dle svého rozhodnutí. Podle slov jedné učitelky: „Každé dítě ví, co je pro něj v daný okamžik nejlepší. Kdo je zná líp, než ony samy sebe?“

Možnost volby je spjata s důslednou kontrolou, kterou bychom mohli nazvat „individuálním skládáním účtů“, kdy si učitelky nechávají ukázat, co žáci zvládli, ptají se, s čím měli obtíže, popřípadě ověřují jejich poznatky individuálně, nebo si žáky svolají (zpravidla do kruhu) a zjišťují, co vše si osvojili. Ke kontrole slouží žákům take učební materiály obsahující okamžitě zpětnou vazbu.

Motivace žáků je podporována řadou zajímavých aktivit, takže v průběhu hodin jsou slyšet od dětí reakce na nabízené činnosti, jako „hezký“, „hurá“, „jé“. Tak tomu je i v okamžiku, kdy učitelka vyhoví přání žáků pracovat např. ve dvojicích či skupinách na základě reflexe minulé hodiny. S radostí se pak chopí úkolu, na němž mají pracovat. Možnost volby se tak občas vztahuje i k organizační formě výuky a pojí se akcentem na rozvoj samostatnosti či spolupráce žáků.

Samostatnost při učení a samostatné aktivní jednání

Z pozorovaných hodin je patrné, že žáci samostatně pracují většinou na individualizovaných úkolech, o jejich vyřešení usilují samostatně, a nenechávají se příliš rušit. Dokonce při odchodu učitelky ze třídy se nerozptylují a pokračují v činnosti. Žáci rozlišují, kdy si mohou ve výuce pomáhat, radit, a kdy je tato pomoc zakázána. Samostatná práce žáků je podporována individuálními projekty, které si žáci volí od 3. ročníku. Organizační model samostatné práce probíhá ve výuce často podle následujícího modelu: instrukce učitele – samostatná práce žáka – ověření postupu učitelem – samostatná práce žáka – zpětná vazba žáka nebo učitele.

Ve výuce je podporováno samostatné aktivní jednání žáků. Např. v případě chybějících pomůcek žádají sami spolužáka o pomoc, zapůjčení… Z jednání dětí je patrné, že jsou na tento způsob pomoci zvyklé. Žáci se pokoušejí sami řešit i porušování stanovených pravidel ve výuce. Samostatnostné aktivní jednání je ve škole podporováno i „za hranicí"výuky. Žáci mají mnoho příležitostí, jak se učit zodpovědnosti a samostatnému rozhodování – mají např. možnost ovlivňovat i vzhled své třídy.

5 Závěr

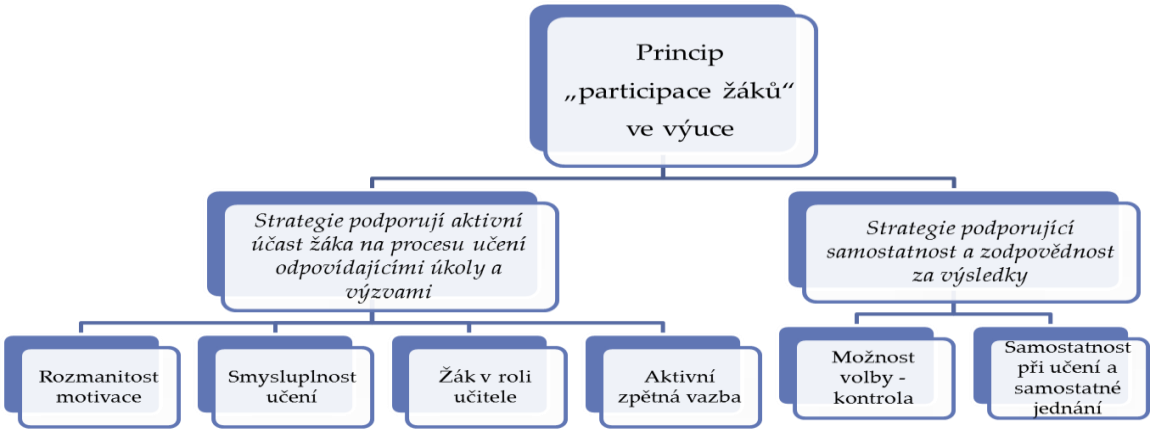
Souhrnně lze říci, že aktivní participaci žáků ve výuce zajišťují učitelky mnoha strategiemi, a to nejen na počátku výuky, ale i v jejím průběhu, což považujeme za velmi důležité. Za zcela zásadní považujeme rozmanitost motivace žáků, která neplní pouze funkci počátečního naladění na výuku a vzbuzení zájmu, ale podporuje průběžně aktivizaci žáků ve výuce. Učitelky motivují žáky rozmanitým způsobem: navozením pohlcující atmosféry, napětím, momentem překvapení, spoluúčastí na aktivitách žáků (forma *my*), přizpůsobením vzdělávacího obsahu žákům, zpochybněním odpovědi, předbíháním událostí, podněcujícími otázkami i napomínáním. Využívají rovněž komunikace neverbální a činem. K aktivnímu zapojení žáků do výuky napomáhá smysluplné učení, aktivizující zpětná vazba a skutečnost, že žák občas vstoupí do učitelské role.

Za podstatný rys jejich výuky lze považovat širokou nabídku možnosti volby (učební úlohy, způsobu práce, pomoci a podpory…), která rozvíjí u žáků zodpovědnost za jejich rozhodnutí a to ve spolupráci s cílenou kontrolou „skládání účtů". Samostatnost žáků je rozvíjena postupně, od zprvu nabízené opory (pomůcky, spolužáci, učitel) k samostanému jednání při řešení učebních úloh, které jsou mnohdy individualizovány s ohledem na potřeby žáků.

Z pozorovaných hodin je evidentní, že při vyvozování a fixaci učiva vycházejí z konstruktivistického pojetí výuky, s žáky vedou podněcující dialog, aktivizují jejich myšlení (intencionální dialog in Šeďová, 2005). Učební procesy stimulují vrstevnickým a kooperativním učením. V široké míře tak uplatňují participační přístup různými prostředky. Obdobné výsledky prezentuje Novotná (2008, s. 130). Z jejích zjištění vyplývá, že většina učitelů akcentuje participaci žáků v určitém momentu vyučování – někdo vytváří prostor spíše pro volbu, výběr obsahu; jiný dává přednost spolurozhodování při výběru metod a forem práce. Nejméně prostoru však žáci získávají podle autorky při hodnocení svých výsledků učení. V tomto aspektu je však škola naší případové studie výjimečná, neboť žáci významně participují na sebehodnocení svých výsledků, a to i ve vzájemném dialogu s učitelkami a spolužáky.

Strategie podporující participaci žáků ve výuce mají následující společné prvky: vhodnou a průběžnou motivaci, možnost volby, kladení zodpovědnosti za výsledek na žáka,

respektování pravidel, průběžnou podporu učitelů i spolužáků, formativní a aktivizující zpětnou vazbu a spoluúčast žáka na posouzení výsledků, podporu samostatnosti (obrázek 1).



Obrázek 1. Schéma výukových strategií na podporu participace žáků ve výuce vybrané inkluzivní školy.

V závěru lze konstatovat, že učitelky zvolenými strategiemi impementují v praxi vizi školy vymezenou ve školním vzdělávacím programu. V tomto příspěvku jsme poukázali na to, jak vedením dětí k zodpovědnosti za své jednání a aktivním podílením se na činnostech ve výuce uplatňují ve výuce jeden z principů inkluze *participaci žáků ve výuce*. Axiologická dimenze plánovaného kurikula není pouhou formální proklamací, ale je přítomna v jednání společenství pedagogů a žáků školy.

Literatura

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are- the levers for change? *Journal of Educational Change*, *6*(1), 109−124.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools: developing inclusion*. London: Routledge.

Arnesen, A., Allen, J. & Simonsen, E. (Eds.). (2009). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe.

Havel, J. (2013). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita.

Kasíková, H. & Straková, J. (Eds.). (2011). *Diverzita a deferenciace v základním vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.

King-Sears, M. (2008): Facts and Fallacies: differentiation and the general education curriculum for students with special educational needs. *Support for Learning*, *23*(2), 55−62.

Kratochvílová, J., Havel, J. & Filová, H. (2009): *Sebehodnocení inkluzivního prostředí na 1. stupni základních škol*. Brno: Masarykova univerzita.

Kratochvílová, J., Havel, J. & Filová, H. (2011). *Analýza školních vzdělávacích programů jako prostředek kvalitativního rozvoje inkluze na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita.

Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum. první*. Brno: Masarykova univerzita.

Levin, H. (1997). Doing what comes naturally: Full inclusion in accelerated schools. In D. K. Lipsky & A. Gartner (Eds), *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms* (s. 389−400). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Maňák, J., Janík, T. & Švec, V. (2008) *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.

Novotná, J. (2008). Participace žáků ve vyučování. In K. Starý et al., *Pedagogika ve škole* (s. 129−140). Praha: Portál.

Pash, M. et al. (1998). *Od vzdělávacího program k vyučovací hodině*. Praha: Portál.

Polechová, P. (2002). Když se řekne INCLUSIVE. *Moderní vyučování,* 2, 26−27.

Starý et al. (2008). *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál.

Stubbs, S. (2008). *Where there are few resources.* Oslo: The Atlas Aliance. Dostupné z http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf. Inclu sive Education Published by: Oslo: The Allas Alliance.

Šeďová, K. (2005). Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog. *Pedagogika*, *5*(4), 368−381.

Šeďová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě.* Praha: Portal.

Švec, V. (1998). Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku. Brno: MU.

Kontakt

doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.

Masarykova univerzita
Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky
Poříčí 31, 603 00 Brno

e-mail: kratochvilova@ped.muni.cz