Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání

Miloň Potměšil a kolektiv

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání

Miloň Poměšil a kolektiv

Olomouc 2018

Oponenti: Mgr. Petra Sobková
Mgr. Michal Růžička

Kolektiv autorů: Mgr. Iva Dokoupilová
Mgr. Adéla Hanáková, Ph.D.
Mgr. Simona Kmentová
prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D. (vedoucí autorského kolektivu)
Mgr. Nikola Štěpničková
Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.
Mgr. Jana Zvědělílková

Tato publikace vznikla za přispění grantu IGA_PdF_2017_021.

1. vydání

© Miloň Potměšil a kolektiv, 2018
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2018

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

DOI: 10.5507/pdf.18.24452951
ISBN 978-80-244-5295-1 (print)
ISBN 978-80-244-5366-8 (online : PDF)

Obsah

Úvod 5

1 / Inkluzivní vzdělávání 7

2 / Inkluzivní vzdělávání – postoje pedagogů 12

3 / Systém kurikulárních dokumentů v inkluzivním vzdělávání 16
- 3.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 16
- 3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 18
  - 3.2.1 Analýza ZŠ 19
- 3.3 Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání 19
  - 3.3.1 Analýza SŠ 21
- 3.4 Shrnutí 22

4 / Analýza kompetencí pro práci s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami 23

5 / Kompetence pro vzdělávání v hlavním proudu 31

6 / Příprava pedagogů na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami 35
- 6.1 Irsko 38
- 6.2 Anglie, Wales a Severní Irsko 39
- 6.3 USA 43
- 6.4 Austrálie 45
- 6.5 Shrnutí 47

7 / Vzdělávací systém ve Spolkové republice Německo 48
- 7.1 Struktura vzdělávacího systému 48
  - 7.1.1 Raný věk 49
  - 7.1.2 Předškolní vzdělávání 49
  - 7.1.3 Primární vzdělávání 50
  - 7.1.4 Sekundární vzdělávání 50
  - 7.1.5 Terciární vzdělávání 51
- 7.2 Vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami ve spolkových zemích Německa 52
- 7.3 Příprava pedagogů v Německu 54
  - 7.3.1 Příprava pedagogů pro předškolní výchovu 54
  - 7.3.2 Příprava pedagogů v primárním a sekundárním vzdělávání 54

8 / Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků směrem k inkluzivnímu vzdělávání 57
- 8.1 Metoda získávání a zpracování dat 58
- 8.2 Výzkumný soubor a jeho charakteristika 58
- 8.3 Analýza a zpracování dat výzkumu 59

8.3.1 Pohlaví respondentů 59
8.3.2 Věk respondentů 60
8.3.3 Dosažené vzdělání spolupracujících respondentů 60
8.3.4 Zaměstnání respondentů 61
8.3.5 Kontakt s osobami se zdravotním postižením 62
8.3.6 Vědomí odborné připravenosti respondentů 63
8.3.7 Informovanost o legislativních podkladech k problematice výchovy a vzdělávání žáků se zdravotním postižením 64
8.3.8 Jistota při vzdělávání žáků se zdravotním postižením 65
8.3.9 Uvědomované zkušenosti se vzděláváním žáků se zdravotním postižením 65
8.3.10 Znalost možností získání odborné pomoci 66
8.4 Statistická analýza získaných dat 67
8.4.1 Faktorová analýza 67
8.4.2 Korelace škál s proměnnými 68
8.4.3 Faktorová analýza proměnných 69
8.4.4 Odpovědi na jednotlivé otázky použitého dotazníku 70
8.5 Závěry výzkumné části I. 71

9 / Žák se zdravotním postižením pohledem intaktního spolužáka 73
9.1 Postoje a adolescenti 74
9.2 Charakteristika cílové skupiny 75
9.3 Metoda získávání a zpracování dat 76
9.4 Výzkumný soubor a jeho charakteristika 76
9.5 Závěry II. výzkumné části 84

10 / Doporučení pro praxi 86

11 / Shrnutí 87
Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání 87

12 / Summary 89
Social environment in school and inclusive education 89

13 / Použité zdroje 91

14 / Seznam použitých tabulek a grafů 97

Úvod

Předložená publikace je výsledkem projektu „Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání", který je třetí etapou ze tří. Postupně se tým zaměřoval na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (2015), rodiče (2016) a nakonec školní prostředí – pedagogy a spolužáky (2017) a jejich role v procesu výchovy a vzdělávání. Právě škola jako komplexní prostředí, tvořené pedagogy a spolužáky, tvoří klima a podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením.

Věříme, že výstupem projektu bylo vytvoření charakteristiky jednotlivých faktorů, které ve vzdělávacím procesu hrají důležitou roli s ohledem na přítomnost speciálních vzdělávacích potřeb. Právě požadavky kladené na osobnost pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání se staly motivem k přípravě projektu poslední části výzkumu. Inkluzivní vzdělávání je u nás legislativně podloženo a v praxi se realizuje. Lze se tedy domnívat, že existuje mnoho variant forem a metod práce, které jsou vztahovány k výše uvedeným formám edukace. Úspěšnost a efektivita pedagogické práce je přímo závislá na proměnných, které představují postoje, pocity a obavy pedagogů. Ti mohou ve své praxi očekávat situaci, kdy budou vzdělávat dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, a měli by jako učitelé obstát a požadované výchovně-vzdělávací cíle splnit.

Za kolektiv autorů
Adéla Hanáková

1/ Inkluzivní vzdělávání

Jana Zvědělíková

Inkluzivní pedagogika je poměrně nová rozvíjející se disciplína, jejímž vlivem se speciální pedagogika stává opět součástí obecné pedagogiky, ze které se v minulém století vydělila (Lechta, 2007).

Dle Kudláčové (2010, s. 72) lze inkluzivní pedagogiku v širším slova smyslu definovat jako „pedagogickou disciplínu, která se zabývá podmínkami, možnostmi a procesy optimální edukace lidí s postižením během celého jejich života". Zdůrazňuje, že koncept inkluzivního přístupu je pouze respektováním přirozeného vývoje chápání člověka čili právem na rovnost příležitostí. Dle Lechty (2010) je inkluzivní pedagogika výzvou k symbióze speciální a běžné edukace. Ke správnému – úplnému – pochopení inkluze je třeba dodat tvrzení Wadeové (2000, in Lechta, 2010), že inkluzivní pedagogika je zaměřená na všechny žáky bez rozdílu. Jde tedy o širší populaci než o osoby s postižením. Značnou část zde tvoří děti, které vnímáme jako „ohrožené".

Jak dokazují výzkumy níže uvedené (Bendová & Fialová, 2015; Bendová, Čecháčková & Šádková, 2014), i odborná veřejnost velmi často termín inkluze zaměňuje s termínem integrace. Na nejednotnost v terminologii upozorňuje několik autorů (např. Horňáková, 2006; Lechta et al., 2007). Nejčastěji je však inkluze chápána jako stav, kdy u každého dítěte nebo osoby vnímáme jeho vlastní individuální speciální potřeby. Jak uvádí Eberwein (2008), inkluzivní pedagogika se zaměřuje na všechny děti ve společném inkluzivním prostředí. V současnosti lze u nás i v zahraničí pozorovat tři dimenze pojetí inkluze. Dle Horňákové (2006) se inkluze může ztotožňovat s integrací, nebo může být chápána jako „vylepšená" integrace, nebo jako nová kvalita přístupu k dětem s postižením, naprosto odlišná od integrace. Lechta (2010) k tomuto dělení dodává, že správné pochopení inkluze je ve třetím pojetí, jinak by docházelo pouze k duplicitě a matení pojmů. Obecně tedy hovoříme o 80. letech 20. století jako o období integrace a inkluzivní období řadíme do 90. let 20. století, ale zejména na počátek 21. století. Počátky inkluzivního trendu však sahají do USA do 2. poloviny 18. století. Termín inkluze poprvé použil až Theunissen v roce 1998 při analýze speciální pedagogiky v USA.

Česká republika přijala koncept inkluzivní pedagogiky na Valném shromáždění OSN v roce 2006, kdy byla přijata Konvence práv osob s postižením (Convention on the Rights of Person with Disabilities). 24. článek Konvence je věnován vzdělávání těchto osob a doslova se zde vyžaduje inkluzivní edukace jako edukační koncept (Lechta, 2010). Ač nový školský zákon, který podporuje inkluzivní trend, vešel v platnost 1. 9. 2016, tedy

o 10 let později od přijetí Konvence, dle některých pedagogů a široké veřejnosti se jedná o násilnou inkluzi, na kterou nikdo nebyl připraven. V této souvislosti Lechta (2010) hovoří o vícero nedořešených problémech, vztahujících se k celosvětovému trendu inkluze. Uvádí, že nejdůležitější otázky se týkají jak samotného konceptu inkluze, tak způsobu i tempa implementace do každodenní pedagogické praxe.

Inkluze, jak již bylo výše zmíněno, je stav, nedělí se jako integrace na školskou, sociální, volnočasovou atd. Pro lepší pochopení problematiky uvádíme dělení Scholze (2007, in Lechta, 2010), který vymezuje pět přístupů k edukaci dětí s postižením.

- Exkluze – stav, kdy jsou děti s postižením vyloučeny z edukace vlivem stanovení normy vyšší instancí.
- Segregace – rozdělení na „běžné" a speciální školy, které se dále člení dle postižení žáků. Vychází z názoru, že optimální podmínky edukace je možno zajistit pouze v co nejhomogenizovanějších skupinách. Dle Lechty (2010) je vhodnější termín separace.
- Integrace – stále funguje rozdělení na „běžné" a speciální školy, ale i žáci s postižením za určitých podmínek a podpory mohou navštěvovat běžné školy. Paralelně funguje segregovaná a integrační edukace.
- Inkluze – integrace se rozvinula v novou odlišnou kvalitu, heterogenita je chápána jako normalita, segregující edukace zanikla.
- Různorodost je normální – dovršení procesu inkluze.

Z výše uvedeného je tedy patrné, že v Československé republice do 1989 roku fungoval jednotný systém vzdělávání osob s postižením formou segregované (selektivní) výchovy, která však měla za cíl integraci osob s postižením do intaktní společnosti. Měla se realizovat až v dlouhodobém horizontu. Vzdělávání a výchova těchto osob byla uskutečňována ve speciálních (často) internátních školách. Cíl byl stejný jako u integrativní edukace, tedy socializace člověka s postižením. Principiálně se lišil v chápání procesu, jak toho dosáhnout. Oproti tomu koncept inkluze se zaměřuje na práva všech dětí (Horňáková, 2006; Lechta, 2010).

V platném znění současného školského zákona je inkluze podpořena pomocí podpůrných opatření (PO). Univerzita Palackého v Olomouci ve spolupráci s organizací Člověk v tísni a dalšími partnery zpracovala v rámci projektu Katalog podpůrných opatření pro potřeby Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Katalog je sestaven z osmi dílčích částí, obsahuje obecnou část a části zaměřené na poskytování podpůrných opatření dětem, žákům a studentům s určitým druhem znevýhodnění (zdravotní postižení, vybraná onemocnění a sociální znevýhodnění). Cílem Katalogu je poskytnout pedagogickým pracovníkům ucelený manuál dostupné podpory.

Vlastní pojem podpůrná opatření není nově vzniklým pojmem. Poprvé se objevil ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., která upravovala vzdělávání dětí, žáků a studentů se

speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), kde bylo stanoveno, že při vzdělávání žáků se SVP se využívá vyrovnávacích a podpůrných opatření. (Vyhláška č. 73/2005 Sb. byla nahrazena vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v aktuálním znění 270/2017 Sb.) Význam tohoto pojmu byl upřesněn v novele školského zákona, platné od 1. 9. 2016, kde je v § 16 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných definováno: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením."

Michalík et al. (2015) uvádějí, že podpůrná opatření musí být vždy v zájmu daného žáka, jejich cílem má být maximální rozvoj vzdělávacího potenciálu žáka a primárně by měla být volena na základě potřeb dítěte, až sekundárním kritériem mají být možnosti školy.

Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů, kdy nejdůležitějším aspektem je včasnost zahájení podpory. Poskytování jednotlivých stupňů podpůrných opatření je dáno stupněm dopadu zdravotního postižení na vzdělávání. Jak uvádějí Michalík et al. (2015), žák s diagnózou dětské mozkové obrny může mít zhoršený grafický projev a stejně tak může jít o žáka imobilního.

Michalík et al. (ibid.) definují principy a zásady, které byly využity při tvorbě podpůrných opatření a musí se stát i základními pravidly aplikace podpůrných opatření. Jedná se o nediskriminaci, spravedlnost a rovný přístup; odbornost a kvalitu; efektivitu a dostupnost; jednotný přístup; metodické vedení; kontinuitu a spolupráci a rozvoj a otevřenost. Více k jednotlivým principům najdeme v obecné části Katalogu PO.

Aby byla dodržena podmínka včasnosti poskytnutí PO, podporu dětí, žáků a studentů (dále jen žáků) v 1. stupni zajišťuje sama škola na základě pedagogické diagnostiky. Diagnostiku provádí pedagog na základě projevů žáka a na základě jeho vzniklých potřeb vytváří plán pedagogické podpory (PLPP). Poradenskou pomoc poskytuje pracovník školského poradenského pracoviště. Formu PLPP najdeme v příloze vyhlášky č. 27/2016 Sb., v aktuálním znění. Při poskytování 1. stupně PO je nutná spolupráce s rodiči, aby došlo ke správnému diagnostikování příčiny vzniklých problémů.

Podpůrná opatření v 2. stupni vycházejí z doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ). Na základě tohoto doporučení je pro žáka vytvořen individuální vzdělávací