

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Analýza procesu inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním
postižením v třídách běžných základních škol

Inclusive education process analysis of mentally disabled
regular primary school students.

Rigorózní práce

Autor:	Mgr. Erika Bartová
Katedra:	Katedra speciální pedagogiky
Obor rigorózního řízení:	Speciální pedagogika - kód N 7506
Rok:	2013

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená rigorózní práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Dále prohlašuji, že tato rigorózní práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 31. května 2013

Jméno autorky: Mgr. Erika Bartová

.....

(podpis)

Poděkování

Chtěla bych poděkovat PaedDr. Jaroslavě Zemkové, PhD. za odborné konzultace, vstřícné a obětavé poskytování rad, námětů a podkladů k rigorózní práci. Rovněž velmi děkuji za pochopení a podporu vedení Základní školy Na Líše a Základní školy Dukelská.

Poděkování patří také mým blízkým a přátelům za jejich podporu, trpělivost a povzbuzení.

NÁZEV:

Analýza procesu inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením v třídách běžných základních škol

AUTOR:

Mgr. Erika Bartová

KATEDRA (ÚSTAV)

Katedra speciální pedagogiky

ABSTRAKT:

Rigorózní práce se věnuje problematice edukace žáků s mentálním postižením na základních školách běžného typu.

Cílem rigorózní práce je analyzovat problematiku integrace žáků s mentálním postižením do hlavního vzdělávacího proudu, zhodnotit její přednosti a upozornit na možné nedostatky.

Ve své teoretické části se zabývá vymezením základních pojmů spojených s mentálním postižením, školskou integrací, edukací žáků s mentálním postižením na základní škole běžného typu a charakterizuje úlohu poradenského systému při integraci.

Praktická část práce přibližuje konkrétní proces integrace v praxi na dvou základních školách. Popisují zde prostředí škol, aktivity s inkluzivní tematikou, které jsou uskutečňovány na Základní škole Na Líše a Základní škole Dukelská. Analýza průzkumu obsahuje případové studie individuálně integrovaných žáků, výsledky dotazníkového šetření a šetření sociometrickou metodou se spolužáky integrovaných žáků, výsledky dotazníků s rodiči žáků a rozhovory s učiteli žáků.

Na základě vyhodnocení získaných informací v průběhu vypracovávání rigorózní práce shrnují doporučení pro zlepšení integračního klimatu na obou základních školách.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Edukace, inkluzivní vzdělávání, mentální postižení, školní integrace, učitel, základní škola, žák.

TITLE:

Inclusive education process analysis of mentally disabled regular primary school students.

AUTHOR:

Mgr. Erika Bartová

DEPARTMENT:

Department of Special Education

ABSTRACT:

The work is dedicated to education of mentally disabled pupils in common type of elementary school.

The aim of the work is to analyze the integration of pupils with mental disability in major type of education system, valorize its strengths and to point out possible failings.

The theoretical part defines the basic terms associated with mental disabilities, school integration, common elementary school education of mentally disabled pupils and characterizes the role of integration counseling system.

The practical part of this work approaches a particular process of integration at two elementary schools in practice. It describes the environment of schools with an inclusive themed activities that are carried out at an Primary School Na Líše and Primary School Dukelska. Analysis of the survey includes case studies of individually integrated pupils, the results of the questionnaire survey and investigation by sociometric method with integrated pupils classmates, the results of parents' questionnaire survey and teacher interviews.

Based on the evaluation of the information obtained during processing this work I summarize integration climate improvement recommendations for both elementary schools.

KEYWORDS:

Education, inclusive education, depersonalization, school integration, teacher basic school, student.

OBSAH

ÚVOD.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Mentální postižení.....	11
1.1 Vymezení termínu mentální postižení (mentální retardace).....	11
1.2 Historiografická východiska	17
1.3 Klasifikace mentální retardace.....	23
1.4 Diagnostika dítěte s mentálním postižením	32
1.5 Dítě s mentálním postižením v rodině	38
1.5.1 Výchovné přístupy v rodinách s mentálně postiženým dítětem	41
1.6 Modely vnímání mentální retardace	44
2 Integrace/inkluzie.....	47
2.1 Vymezení pojmů integrace	47
2.1.1 Školská integrace	49
2.2 Vymezení pojmů inkluze/inkluzivní vzdělávání	51
2.3 Možnosti integrace/inkluzie v závislosti na druhu a stupni postižení.....	55
2.4 Stupně a formy školské integrace	58
2.5 Vývoj integrace.....	61
2.6 Legislativní rámec vzdělávání	65
2.7 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením	67
2.8 Integrační trendy v Evropě	70
3 Edukace žáků s mentálním postižením v základních školách běžného typu.....	72
3.1 Otázka vzdělavatelnosti	72
3.2 Osobnostní specifika žáků s mentální retardací.....	74
3.3 Faktory a podmínky ovlivňující úspěšnost integrace žáků s mentálním postižením v základních školách.....	79
3.4 Úloha pedagoga v integračním procesu.....	87
4 Poradenský systém při integraci	91
4.1 Školní poradenští pracovníci	93
4.2 Specializovaná poradenská zařízení	95
4.3 Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV).....	98

II PRAKTICKÁ ČÁST	99
5. Analýza procesu integrace žáků s mentálním postižením v třídách běžných základních škol.....	99
5.1 Charakteristika průzkumného šetření	99
5.2 Cíl, průzkumné teze, metody a techniky průzkumu	101
6 Popis sledovaného souboru	104
6.1 Základní škola Na Líše, Praha	104
6.2 Základní škola Dukelská, Benešov	107
7 Popis aktivit pomáhajících vytvářet přátelské klima ve školách	110
7.1 Základní škola Na Líše, Praha	110
7.2 Základní škola, Dukelská, Benešov	115
8 Analýza průzkumného šetření.....	119
8.1 Případové studie se zaměřením na integraci.....	120
8.1.1 Případová studie integrovaného žáka M. Š.....	121
8.1.2 Případová studie žákyně K. K.....	128
8.2 Grafické znázornění spokojenosti spolužáků s integrací žáků s mentálním postižením do základních škol	134
8.3 Výsledky šetření sociometrickou metodou.....	148
8.4 Tabulka znázorňující výsledky dotazníku rodičů integrovaných žáků.....	150
8.5 Výsledek rozhovoru s třídními učitelkami integrovaných žáků	153
9. Závěry šetření.....	162
10 Návrhy a doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi.....	165
10.1 Doporučení pro školu.....	167
10.2 Doporučení pro učitele.....	173
10.3 Doporučení pro rodiče dětí	178
11 Shrnutí	181
ZÁVĚR	183
RESUMÉ	185
SUMMARY	186
SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ.....	187
SEZNAM POUŽITÉ ZAHRANIČNÍ LITERATURY A PRAMENŮ	194
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ	197
SEZNAM PŘÍLOH.....	199

ÚVOD

„Kvalita společnosti se může měřit podle způsobu, jak se stará o své nejzranitelnější a nejzávislejší členy. Společnost, která se o ně stará nedostatečně, je poškozena.“

(A. D. Ward)

Dříve žili své životy mimo nás, odděleni zdmi. Dnes žijí mezi námi, odděleni předsudky. Měli by však žít s námi, v atmosféře porozumění a tolerance. To je ideál, kterému se někteří z nás snaží co nejvíce přiblížit a kterého si mnozí jiní nejsou vůbec vědomi, vždyť otázky tohoto typu se jich přece netýkají.

Mluvím o lidech, kteří se narodili, aby získali nálepkou mentální retardace a dokázali se s ní nějakým způsobem poprat. My se na rozdíl od nich, můžeme rozhodnout, zda chceme specifika mentální retardace pochopit. A můžeme se jim snažit pomoci jejich životy ulehčit a příjemně naplnit.

Mezi novorozenci stále zaujímají určité procento děti s mentálním postižením. Tyto děti budou na náš svět přicházet neustále. Pokud jsou součástí naší společnosti, neměly by jí být pouze na papíře, ale také v praxi. Je potřeba seznamovat s nimi veřejnost a intaktní společnost představovat jim. Nejlépe od co nejranějšího věku. Ukazuje se, že vhodný je právě předškolní věk.

Možná jediným efektivním způsobem tohoto vzájemného poznávání je integrace dětí s mentálním postižením mezi děti zdravé v různých školních zařízeních. V tomto věku ještě děti přijímají svět takový, jaký se jim ukáže, aniž by jim přišel nepřírozený. Proto děti zdravé nemívají potíže přijmout do svého kolektivu jedince, který se něčím odlišuje.

Problematiku edukace žáků s mentálním postižením do základních škol běžného typu jsem si zvolila zcela záměrně, a to proto, že sama jsem již několik let pracovala se žáky s mentálním a tělesným postiženými v běžné základní škole.

Zkušenosti s inkluzivním vzděláváním jsou podle mého názoru pořád v počátcích a je nutné všemi možnými prostředky napomáhat učitelům, informovat je, poskytovat jim odborné kurzy a semináře, aby byli schopni efektivně pracovat s žáky s postižením v běžném kolektivu základní školy.

Hlavním cílem rigorózní práce a průzkumného šetření je analyzovat proces inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením v třídách běžných základních škol. Zjistit možnosti, podmínky a aspekty integrovaného vzdělávání žáků s mentálním postižením ve třídě s intaktními spolužáky, získat názory rodičů a třídní učitelky na jejich integraci mezi intaktní populaci, vyzvednout přednosti a upozornit na možné nedostatky inkluzivního vzdělávání.

Práce má dvě základní části, teoretickou a praktickou.

Teoretickou část tvoří první čtyři kapitoly. První kapitola obsahuje terminologická východiska a historiografický přehled mentálního postižení. Dále je dán prostor klasifikaci a diagnostice dítěte s mentálním postižením. Následně se věnuji významu rodiny pro vývoj dítěte s mentálním postižením a popisují základní modely vnímání mentální retardace.

Druhá kapitola je zaměřena na utřídění teoretických poznatků o školské integraci dítěte s postižením včetně možností integrovaného vzdělávání, stupňů a forem školní integrace. Dále se zabývá vývojem integrace v čase a legislativním rámcem. Na závěr této kapitoly uvádím integrační trendy v Evropě.

Třetí kapitola se věnuje edukaci žáků s mentálním postižením v základních školách běžného typu.

Čtvrtá kapitola uzavírající teoretickou část obsahuje charakteristiku pedagogicko-psychologického systému při integraci.

K vypracování těchto kapitol jsem využila metody studia a analýzy odborné literatury.

Praktická část (kapitoly 5-9) práce se zabývá samotným průzkumem.

Tady jsem se snažila přiblížit, jak probíhá integrace v praxi, konkrétně na Základní škole Na Líše, Praha a Základní škole Dukelská, Benešov. Popisují zde prostředí škol, uvádím aktivity uskutečňované na školách, které pomáhají vytvářet přátelské klima ve školách, dále zpracovávám případové studie dvou konkrétních integrovaných žáků. Součástí průzkumného šetření je analýza vrstevnických vztahů mezi intaktními a integrovanými žáky, dotazníkové šetření s rodiči integrovaných žáků a rozhovory s učiteli.

V závěru praktické části na základě vyhodnocení získaných informací shrnuji doporučení (kapitola 10) ke zlepšení naplňování principů inkluzivního vzdělávání na obou základních školách.

Ke zpracování průzkumu jsem kromě vlastních zkušeností použila tyto metody a techniky: studium dokumentů, pozorování integrovaných žáků, polostrukturovaný rozhovor s integrovanými žáky, anonymní dotazník pro spolužáky, sociometrickou

metodu, dotazník pro rodiče integrovaných žáků a strukturovaný rozhovor s třídními učiteli.

Doufám, že má práce bude přínosem nejen pro mě samotnou k obohacení teoretických znalostí a praktických zkušeností, ale stane se i pomocnou příručkou všem těm, kteří mají zájem podílet se na společném vzdělávání a integraci žáků s mentálním postižením v běžných základních školách.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Mentální postižení

„Mentální postižení není svou povahou absolutní, nýbrž relativní vůči očekávané hodnotě a výkonu u skupiny, resp. společnosti, ke které člověk přísluší.“

(Dörner a Plog, 1999, s. 40)

1.1 Vymezení termínu mentální postižení (mentální retardace)

Pojem mentální retardace pochází z latinského slova „**mens**“, což znamená „mysl“, „duše“, a ze slova „**retardare**“ označující slova „opozdit“, „zpomalit“; doslovný překlad by tedy zněl „opoždění (zpomalení) mysli“. (Slowík, 2007)

Termín byl zaveden ve třicátých letech devatenáctého století Americkou asociací pro mentální deficienci, ale začal se v širším měřítku používat až po konferenci WHO - World Health Organization¹ v Miláně v roce 1959. (Vítková, 2004; Valenta, Müller, 2003)

V průběhu času jim byly nahrazovány dříve používané pojmy jako např. duševní postižení, duševní abnormalita, rozumové postižení, rozumová zaostalost, mentální opoždění, duševní úchylnost, intelektová úchylnost, mentální defektivita, slabomyslnost, oligofrenie atd. Jak dále Valenta zmiňuje, uvedli slovenští autoři Vašek a Bajo ve své knize Psychopédia (1994) souhrn dvaceti analogických termínů vztahujících se k osobě s mentálním postižením, které se objevily v letech 1952-1989 v naší (tehdy ještě československé) speciální pedagogice.

V české i zahraniční literatuře se v průběhu historie objevovalo velké množství označení mentálního postižení. Ruští autoři vyzdvihovali v definování mentální retardace faktory biologické, přičemž sociální faktory považovali za druhotné činitele.

Ruská autorka J. S. Rubinštejnová (1973) používá pojmu **mentální zaostalost** a definuje jej jako „*trvalé porušení poznávací činnosti, které vzniklo v důsledku organického poškození mozku*“ (1973, s. 28). V české literatuře se s podobným pojetím setkáváme u M.

¹ Světová zdravotnická organizace

Sováka. Ten používá termín **oligofrenie** neboli **slabomyslnost** a vymezuje jej jako „omezení vývoje všech psychických funkcí, nejvíce však rozumových funkcí. Je to souhrn četných a leckdy mnohotvárných příznaků, které mají různé příčiny a rozličný základ patologickoanatomický. Většinou jde o následek hrubšího poškození mozku, vzácněji o jiné příčiny. Vznik oligofrenie se váže především na období před narozením, takže se nedá vyloučit úloha dědičnosti“. (1983, s. 126)

Naopak v anglosaské literatuře se setkáváme se sociálními aspekty mentálního postižení. Konceptí mentální retardace podle J. Mercerové se věnuje v české literatuře M. Černá a O. Müller. Podle J. Mercerové má osoba mentální retardaci, pokud ji takto sociální systém označí. Nejčastěji bývá sociálním systémem škola. (srov. Müller, 2001; Černá a kol., 1995)

Nesrovnalosti s terminologií vyplývají i z charakteru mentálního postižení. Z důvodu, že samotnou společností je člověk s postižením často vnímán jako komická postava, stala se řada psychopedických pojmů po určité době nadávkami (imbecil, idiot, úchyl, debil, dement, kretén, mongol apod.). Právě proto byly z psychopedické terminologie vypuštěny společensky nepřijatelná označení a s důrazem na osobnost individua je obecně doporučeno používat i místo pojmu mentálně retardovaný (či mentálně postižený) označení **osoba s mentálním postižením**. Počátky tohoto humanizačního trendu sahají do roku 1976, kdy na svém prvním kongresu v Montpellier Mezinárodní asociace pro vědecké studium mentální retardace již hovořila o tom, že člověk s mentální retardací je především lidská bytost, a teprve až na druhém místě je i „defektní“. (Valenta, Müller, 2003)

Někteří odborníci vnímají pojem mentální postižení a mentální retardace jako synonyma (Černá, Novotný, Zemková, 1982; Požár, 1995; Mišová, 2003), někteří v nich vidí rozdíl související s rozsahem obou pojmů (Vašek, 1994; Valenta, Müller, 2003). (Kozáková, 2005)

Kozáková (2005), i Valenta, Müller (2003) se při vymezení pojmu mentálního postižení odvolávají na výkladový slovník Špeciálna pedagogika (Vašek a kol., 1994), který definuje termín mentální postižení jako střešní pojem užívaný v pedagogické dokumentaci zahrnující a orientačně označující všechny jedince s IQ pod 85. (Valenta, Müller, 2005) (srov. Kozáková 2005) Kozáková (2005) vymezuje termín mentální postižení jako širší, zastřešující termín pro snížení intelektových schopností na rozličném etiologickém podkladě.

Definice mentální retardace je v odborné literatuře možné nalézt velké množství. Někteří z autorů pojmají její výklad z biologického hlediska, jiní vidí mentální retardaci interdisciplinárně. Zasahuje podle nich do všech oblastí života postiženého jedince, tedy lékařské, psychologické, pedagogické i sociální, a to po celý jeho život.

Černá (1995) uvádí, že stanovení jednotné definice a klasifikace je nutné vzhledem k tomu, že pouze na základě jednotného pojetí mentální retardace lze řešit problémy související s plánováním péče, služeb a podpory těmto lidem.

Podle definice Švarcové (2000) nazýváme mentálním postižením nebo mentální retardací trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku organického poškození mozku. Jak dále uvádí, mentální postižení není nemoc, je to trvalý stav způsobený neodstranitelnou nedostatečností nebo poškozením mozku.

Valenta (2003) pak definuje mentální retardaci jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií.

Vágnerová (1999, s. 146) uvádí ve své publikaci, že „... nejčastěji je mentální retardace definována jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70 % normy), přestože byl takový jedinec přijatelným způsobem výchově stimulován. Nízká úroveň inteligence bývá spojena se snížením či změnou dalších schopností a odlišností ve struktuře osobnosti.“

Definice, která se v našich zemích po dlouhá léta nejvíce uváděla a podávala syntézu všech hledisek, byla definice M. Dolejšího (1978, s. 34): „*Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí, závislá na některých z těchto činitelů: na nedostatečích genetických vloh, na porušeném stavu anatomicko-fyziologické struktury a funkce mozku a jeho zrání, na nedostatečném nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace sensorické, emoční a kulturní, na deficitním učení, na zvláštěnostech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech individua po opakovaných stavech frustrace i stresu, na typologických zvláštěnostech vývoje osobnosti.*“

Poprvé byla definice mentální retardace uvedena v Terminologickém speciálně pedagogickém slovníku vydaném UNESCem roku 1977 v tomto znění: „*Pod heslem mentální retardace se rozumí celkové snížení intelektuálních schopností osobnosti postiženého, které vzniká v průběhu vývoje a je obvykle provázeno nižší schopností orientovat se v životě. Nedostatek adaptivního chování se projevuje ve zpomaleném zaostávajícím vývoji, v ohraničených možnostech vzdělávání, v nedostatečné sociální*

přízpůsobivosti, přičemž se uvedené příznaky mohou projevat samostatně nebo v různých kombinacích.“ (Vítková, 2004, s. 294)

V roce 1983 byla UNESCem vydána upravená definice, a to s ohledem na vyzdvižení významu osobnosti každého jedince s postižením.

Při definování mentálního postižení vyzdvihujeme multidimenzionální přístup, který v sobě zahrnuje hledisko psychologické, medicínské, pedagogické i sociální. V současné době je upřednostňován termín mentální postižení před pojmem mentální retardace. Na tuto skutečnost poukazuje i Americká asociace mentálního a vývojového postižení (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities), dříve Americká asociace mentální retardace (AAMR). V průběhu celé historie se při vymezování mentální retardace objevovaly dvě stěžejní charakteristiky, vycházející z diagnostiky mentálního postižení. Jde o významné **snížení intelektových schopností** a o **snížení schopnosti adaptace**. V definicích objevujících se v literatuře před rokem 1970 bylo hlavním bodem stanovení mentální retardace stupeň intelektu. Schopnost adaptace se začala objevovat v definicích až v roce 1973. Na základě toho Americká asociace mentální retardace stanovila v roce 1992 následující definici: *„Mentální retardace představuje značné omezení ve funkčnosti. Je charakterizována významným snížením intelektových schopností, existujících souběžně s omezeními ve dvou či více následujících oblastech dovedností: komunikace, sebeobsluha, domácí péče, užití jazyka, sebeovládání, zdraví a bezpečnost, vzdělávání, volný čas a práce. Mentální retardace se objevuje před 18. rokem života.*“ (Henley, Ramsey, Algozzine, 2002, s. 52)

Definici, která se opírá o dva základní předpoklady pro stanovení mentální retardace, můžeme nalézt také ve federálním Školském zákoně osob se zdravotním postižením, přijatém Kongresem Spojených států poprvé v roce 1975 (Individuals with Disabilities Education Act - IDEA): *„Mentální retardace představuje významné snížení celkových intelektových schopností, vyskytujících se souběžně s deficitem v adaptačním chování a manifestující se v průběhu vývoje, které nepříznivě ovlivňují vzdělávací proces.*“ (IDEA, 2006)

Americká asociace mentálního a vývojového postižení vydala v roce 2002 doporučení pro definování a klasifikaci mentálního postižení, vycházející z potřebné podpory. Tento přístup představuje odklon od definování mentální retardace na základě sníženého intelektu směrem ke zjištění podpory důležité pro fungování jedince ve společnosti: *„Mentální retardace je snížená schopnost charakterizovaná výraznými omezeními v intelektových*

funkcích a také v adaptačním chování, což se projevuje ve schopnosti myslet v abstraktních pojmech a v sociálních a praktických adaptačních dovednostech.“ (Trask, In Heward, 2003, str. 202)

Definice mentálního postižení **podle Americké asociace mentálního a vývojového postižení**, zveřejněné v 11.revizi Manuálu Mentální retardace, který byl vydán v roce 2010 vymezuje **mentální postižení** (intellectual disability) jako významné snížení intelektových funkcí a adaptačního chování, projevující se ve všech oblastech života. Postižení se objevuje před 18. rokem života. Úroveň inteligence se vztahuje ke všeobecným psychickým schopnostem (např. jako je schopnost učit se, řešit problémy, usuzovat a jiné). Jedním z kritérií, jak měřit intelektové funkce je test inteligence (IQ test). Test inteligence dosahující kolem 70 až 75 poukazuje na snížení intelektových funkcí. Standardizované testy mohou také určovat snížení adaptačního chování, které představuje tři typy dovedností:

Pojmové myšlení - představy o počtu peněz, o čase, o číslech, jazykové schopnosti, gramotnost, sebeovládání. **Sociální dovednosti** - řešení sociálních problémů, vztahy mezi lidmi, sebevědomí, schopnost podřídit se společenským pravidlům, sociální zodpovědnost, schopnost odolat nástrahám. **Praktické dovednosti** - pracovní dovednosti, péče o zdraví, sebeobsluha, denní řád, manipulace s penězi, bezpečnost, cestování, používání telefonu. (AAIDD, 2010)

V charakteristice mentálního postižení podle Americké asociace mentálního a vývojového postižení (2010) se také uvádí, že na základě výše uvedeného hodnocení, mohou odborní pracovníci určit, zdali se jedná o osobu s mentálním postižením a na základě toho každému připravit individuální plán podpory. Při definování a stanovení mentálního postižení je také důležité brát v potaz další faktory, kterými jsou jazyková a kulturní různorodost, sociální prostředí, individuální pohybové a komunikační dovednosti a způsoby chování. Při určování diagnózy je také důležité zohlednit skutečnost, že každý jednatel má své silné stránky, a že úroveň kvality života jedince se při neustálé individuální podpoře zlepšuje.

V zahraniční americké a anglické literatuře se můžeme setkat s pojmy **mental handicap, intellectual disabilities, mental disability, mental retardation, developmental disabilities, mental deficiency, learning disabilities, mental subnormality.**

V literatuře německé se používá zejména termínu **geistige Behinderung** (mentální postižení), což představuje zaostávání za chováním, které přináleží danému věku. (Pipeková, 2006 podle Bacha, 1977)

M. Henley, R. S. Ramsey a R. F. Algozinne (2002, s. 32 - 33) zmiňují, že největší skupinu žáků, kteří vyžadují speciálně vzdělávací potřeby, tvoří „*žáci s lehkým postižením*“ („*students with mild disabilities*“). Dle výše zmiňovaných autorů se řadí mezi žáky s lehkým postižením tyto skupiny: žáci s lehkým mentálním postižením, žáci s poruchami chování a emocí a žáci s poruchami učení. Uvedené označení neznamena, že by tito žáci měli lehčí problémy, ale že mají specifické potíže v učení, které jim nebrání vzdělávání v běžné třídě. (srov. Boyle, Scanlon, 2009)

1.2 Historiografická východiska

Problematice duševních poruch se věnovala již **antická společnost**. Z bádání velkých antických lékařů (**Hippokratés, Galenos**) se vytvořila první terminologie duševních onemocnění, jako mánie, hysterie, melancholie, delirium, epilepsie. (srov. Valenta, In Valenta, Müller, 2007, Pipeková, 2006, Zvolský, Mečír, In Zvolský a kol., 1998)

Antická společnost byla otrokářskou společností, kde převládal kult boha. Rozšířena byla víra v posedlost démonem (démonologie), a magické myšlení. V rámci démonologie byl zlý duch z člověka vyháněn prostřednictvím rituálů, zařikávání, obřadů a talismanů (tzv. exorcismus). Kromě víry v nadpřirozenou sílu existovaly ve starověku také zákony umožňující zabíjení dětí s tělesným či duševním postižením. Ve starověkém Řecku vznikaly tzv. asklepieiony (chrámové lékařství), kde bylo na nemocné působeno nejen nábožensky, ale také přírodní léčbou. (Pipeková, 2006) M. Valenta (Valenta, Müller, 2007) uvádí, že antická civilizace považovala za problematické až jedince s těžkým mentálním či kombinovaným postižením.

Středověk představoval dlouhé období trvající stovky desetiletí (od rozpadu západoirmské říše v roce 476 až do 15. století). Pro středověk byl charakteristický ambivalentní postoj k osobám s postižením. Vliv démonologie a křesťanství zesílil. Jedinec s duševním postižením byl považován na jedné straně za posedlého d'áblem, na druhé straně za vyvoleného, kterého si bůh vybral. Vliv antiky se moc neprojevil, spíše naopak, přírodní vědy ustoupily náboženskému vlivu. I když v období středověku přestala být duševní choroba uznána jako nemoc, vznikají klášterní hospitály, kde o lidi s duševním onemocněním a staré lidi pečovali mniši s medicínskou průpravou. (Vencovský, 1996) O postoji k lidem s mentálním či duševním postižením v období středověku vypovídaly tzv. „lodě bláznů“ a inkvizice. Někteří autoři datují lodě bláznů až do období renesance nebo tuto formu nazývají přechodem mezi myšlením středověku a renesance. (srov. Valenta, In Valenta, Müller, 2007, Pipeková, 2006, Foucault, 1994) M. Foucault (1994) uvádí, že lodě naložené bláznů putovaly od hradeb měst s cílem zbavit se těchto lidí, avšak dalším důvodem bylo doplutí do poutního místa s cílem uzdravení. Inkvizice tvrdě stíhala všechny odpůrce démonologie. Hodně lékařů bylo za přírodovědecké i medicínské poznatky o vzniku duševních onemocnění prohlášených za kacíře. Démonologická podstata vzniku

šílenství měla také za následek upalování osob s duševním onemocněním, stíhaných za čarodějnictví.

Období renesance a humanismu (15. až 17. století) představuje návrat k antickým ideálům, k člověku a přírodním vědám s důrazem na rozum člověka při hledání pravdy. Toto období znamenalo odklon od démonologie, avšak inkviziční soudy nadále pokračovaly. Období renesance přináší první klasifikaci duševních poruch a snahu o důstojné zacházení s těmito osobami. M. Černoušek (1994, s. 183) uvádí první klasifikaci duševních poruch **Felixe Plattera**, v níž jsou poruchy intelektu odděleny od ostatních duševních poruch:

„Ibecilitas mentis (duševní zblbnutí) zahrnuje Hebetudo mentis (idiocii), Tarditas ingenii (imbecilitu), Imprudentia seu defectus judicii (slabomyslnost), Oblivio (zapomnětlivost) a Memoria imminuta (velkou ztrátu paměti).“

V rámci historického vývoje výchovy a péče o jedince s postižením je důležité uvést pedagogický odkaz celosvětově uznávaného humanisty **Jana Ámose Komenského** (1592-1670), který vnímal individuální rozdíly mezi dětmi. Ve svých dílech poukazyval na důležitost vzdělávání žáků s různým druhem postižení, čímž se snažil o počáteční speciálně pedagogickou klasifikaci.

Další dobou je období novověku, revolučních změn poukazující na sílu rozumu, doba **osvícenství** (17. až 19. století). Tady můžeme spatřovat určitý vývoj v péči o osoby s mentálním postižením. Období lodí bláznů je nahrazeno „věžemi bláznů“. V tomto období vznikají velké instituce jako např.: špitály, církevní i veřejné instituce, internační budovy, charity, vládní dobročinná zařízení, podpůrné a trestní instituce, útulky a azyly. (srov. Valenta, In Valenta, Müller, 2007, Pipeková, 2006, Mühlpachr, 2001, Foucault, 1994, Kysučan, 1982) P. Mühlpachr (2001) uvádí, že špitál byl polosoudní mravní institucí, která trestala to, co nepatří před soud, a kde byly praktikovány středověké tresty. Typické pro osvícenství byly internační domy. Představovaly instituce, kde docházelo k nucené práci. Důležitou osobností 17. a 18. století byl zakladatel moderní psychiatrie **Filip Pinel** (1745-1826). Zasloužil se o reformu péče o lidi s duševním onemocněním takovým způsobem, že prosadil zrušení věznění v okovech a postavil se za život osob s duševním onemocněním na svobodě. Filip Pinel také zavedl léčbu, kterou můžeme dnes přirovnat k pracovní terapii. Mezi jeho žáky a následovníky můžeme zařadit **Jeana Etiena-Dominika Esquirola** (1772-1840) a **Jeana Itarda** (1775-1838). Esquirol jako první definoval

„idiocii“ jako stav (nikoliv jako nemoc) a „imbecilitu“ chápal jako lehčí formu slabomyslnosti. Nejlehčí formu postižení nazýval „rozumové opožďení“. Při klasifikaci slabomyslnosti vycházel z úrovně řeči. Jean Itard byl známý svým experimentem s chlapcem, kterého našli v lese a byl bez známek socializace (tzv. „vlčí děti“). Za nejvýznamnější osobnost tohoto období můžeme považovat Itardůvho žáka **Eduarda Sequina** (1812-1880), pokládaného za otce psychopedie. Zasloužil se o zpracování systému výchovy a vzdělávání osob s mentálním postižením, známý jako „Sequinova triáda“: 1. Výchova činnosti. 2. Výchova myšlení. 3. Výchova vůle. (Valenta, In Valenta, Müller, 2007, Pipeková, 2006)

J. Pipeková (2006) píše, že v první polovině 19. století, se objevovaly první ústavy pro osoby s mentálním postižením a ve druhé polovině 19. století docházelo k dalšímu rozvoji a humanizaci institucionalizované péče. V roce 1828 byl v Bicêtre u Paříže a v Rakousku založen první ústav pro výchovu slabomyslných. V roce 1842 vznikl ústav ve Švýcarsku a v Berlíně.

Ve druhé polovině **19. století** začala v **Čechách** organizovaná péče o osoby s mentálním postižením. Konkrétně v roce 1871 bylo založeno Ernestinum v Praze, první instituce pečující o slabomyslné. Zakladatelem a ředitelem Ernestina byl lékař, pedagog přírodovědec a filosof **Karel Slavoj Amerling** (1807-1884). Při založení nazval Amerling ústav názvem „Hephata“, roku 1898 byl přejmenován na „Ernestinum“. L. Monatová (1998) zmiňuje, že Karel Slavoj Amerling se věnoval zejména výzkumné činnosti a výchově a vzdělávání, no jeho postupy a metody nebyly přiměřené žákům s mentálním postižením. Na Amerlingovu výzkumnou činnost navázal lékař prof. **Karel Herfort** (1871-1940). A. Eisová (1983) uvádí, že Karel Herfort se stal ředitelem Ernestina v roce 1902. dále dodává, že Karel Herfort při řízení Ernestina využil svých zkušeností z vedení Pedopatologického ústavu a z cest ze zahraničí. Vylepšil dokumentaci klientů, zřídil v Ernestinu třídy pomocné školy, kladl důraz na řemeslné činnosti. Dále se zabýval také vědeckou prací, rozeznával slabomyslnost vrozenou a získanou. (srov. Kysučan, 2009) Jak dodává J. Zeman (1939, s. 21-22) Karel Herfort „*svou činností zasahoval do klasifikace slabomyslnosti, a také do praxe a vyučování*“.

Herfort třídil chovance podle vzdělavatelnosti (debil, imbecil, idiot). Všiml si zvláště tělesných znaků slabomyslných, sledoval abnormality chrupu, ale zdůrazňoval nutnost všimnout si celé osobnosti mentálně postižených (Edelsberger, 1974).

Herfort zavedl v Ernestinu také ruční práce a nápravou tělesnou výchovu. Stal se autorem prvního odborného speciálně pedagogického spisu „Úvod do studia dítěte slabomyslného“ z roku 1909. (Monatová, 1998)

Za zakladatele moderní psychiatrické péče v Brně považujeme lékaře **Josefa Ignáce Čermáka** (1825-1872), který se zasloužil o výstavbu **Zemského ústavu pro choromyslné v Brně - Černovicích** v roce 1863. V oblasti péče o jedince s duševním onemocněním vycházel z myšlenek Filipa Pinela. (Mühlpachr, 2001)

P. Zvolský a J. Mečír (Zvolský a kol., 1998) píšou, že v rámci Slezska byl v roce 1873 otevřen ústav v Albrechticích a v letech 1886-1889 postaven komplex ústavů v Opavě. V tomto období nejvíce přispěli k rozvoji péče o osoby s mentálním postižením filosof, pedagog a psycholog **František Čáda** (1865-1918) a pedagog **Jan Maurer** (1878-1937). A. Eisová (1983) zmiňuje, že na rozvoji speciálního školství se podílel František Čáda především tím, že byl hlavním organizátorem a iniciátorem tří českých sjezdů pro slabomyslné a školství pomocné (Praha 1909, Brno 1911, Ostrava 1913), jež měly celosvětový ohlas. Čáda se pokoušel o aplikaci moderních metod ve výchově žáků s postižením a výsledky svých výzkumů publikoval v časopise „*Pedagogické rozhledy*“. (srov. Monatová, 1998) Pedagog Jan Maurer se opíral o fakt, že postižení dítěte snižuje jeho vychovatelnost, z toho důvodu je potřeba mít pomůcku - návod, jak tyto nedostatky s pomocí medicíny napravit. Za důležité považoval spolupráci mezi lékařem a pedagogem. (Černá a kol., 2008)

V první polovině **20. století** měl důležitý vliv na dotvoření speciálního školství u nás Josef Zeman (1867-1961). Tento pedagog a později školní inspektor pořádal kurzy pro učitele žáků s různými druhy postižení, podílel se na organizaci pomocných škol, čímž dotvořil naše speciální školství. (Černá a kol., 2008, Eisová, 1983) M. Valenta (In Valenta, Müller, 2007) uvádí, že se jménem Josefa Zemana je spojen **zákon o pomocných školách** z roku 1929, který se zasloužil o vřazení pomocných škol do školského systému a zabýval se povinnou školní docházkou žáků s mentálním postižením. Zeman se věnoval také publikační činnosti. Redigoval časopis „*Úchylná mládež*“ a mezi jeho nejvýznamnější díla patří „*Črty z pedopatologie*“. (Monatová, 1998)

I když prvním zákonným ustanovením na našem území řešící povinnou školní docházkou byl **Všeobecný (tereziánský) školní řád** již z roku 1774, bylo ve 20. století přijato několik legislativních opatření. A. Eisová (1983) uvádí, že již koncem 19. století došlo k úpravě několika právních norem. V říšském zákoně o školách obecných (1869, novela 1883) byla

zakotvena možnost vzdělávat slabomyslné. V roce 1905 byl vydán **Řád školní o vyučování**, na základě kterého bylo možné zřizovat zvláštní, pomocné či podpůrné třídy. Důležitou úlohu sehrál **zákon o jednotném školství z roku 1948 a školské zákony z let 1953 a 1960**. (Valenta, In Valenta, Müller, 2007, Pipeková, 2006, Kysučan, 1982) M. Valenta (Valenta, Müller, 2007) zmiňuje, že na základě zákona o jednotném školství (1948) byly zřizovány školy pro žáky s různým druhem postižení. J. Kysučan (1982) dodává, že tento zákon zaváděl nový termín pro obecné označení škol pro žáky s různým druhem zdravotního postižení, a to **školy pro mládež vyžadující zvláštní péči** a dále specifikoval označení jednotlivých škol. Místo pomocné školy zaváděl školu zvláštní (dnes základní škola praktická).

M. Valenta (Valenta, Müller, 2007) uvádí, že v druhé polovině 20. století bylo vzdělávání žáků s mentálním postižením rozšířeno na učňovské školy, na základě **školského zákona z roku 1953**, a mateřské školy **školským zákonem z roku 1960**. V tomto období došlo k největšímu nárůstu zvláštních škol na našem území. J. Pipeková (2006) píše, že na základě školského zákona z roku 1960 byla určena délka základního vzdělávání na 9 let a v roce 1961 byly vydány nové předpisy pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči. J. Kysučan (1982) dále uvádí, že v roce 1949 byly vydány učební plány a učební osnovy pro zvláštní školy. Poté bylo zahájeno systematické vydávání speciálních učebnic pro zvláštní školy. Na tvorbě těchto učebnic se podíleli naši nejlepší učitelé zvláštních škol i výzkumní pracovníci.

Co se týče institucionalizované péče, hodnotí O. Matoušek (1995) ústavy na počátku 20. století u nás jako instituce, které jsou sice orientovány na potřeby klienta, ale segregují lidi ze společnosti. J. Pipeková (2006) doplňuje, že na počátku první světové války v roce 1939 plnily ústavy funkci zdravotní, sociální i pedagogickou. Období po druhé světové válce znamenalo potlačení veškerého rozvoje. Výchovně vzdělávací i institucionální péče byla řízena centrálně a podléhala státní kolektivizaci.

Změnu politické ideologie přineslo období po roce 1989. Období se vyznačuje a snahou o vyrovnání deficitu v oblasti školství a sociální péče o osoby s mentálním postižením v porovnání se zahraničím. Začíná se uplatňovat **proces integrace**, který umožňuje osobám s mentálním postižením žít běžným životem, ve společnosti lidí bez postižení, v rodině, rozvíjet zájmovou oblast a uplatnit se v profesním životě. Důležitým se stal také **proces humanizace** související s péčí o lidi s mentálním postižením v zařízeních sociální péče, respektováním jejich práv, legislativními změnami a uplatněním práva na vzdělání.

Zřizují se poradenská centra, občanská sdružení a společenské organizace. Objevují se také nové formy podpory osob s mentálním postižením, jako je poskytování asistence, pečovatelská služba, podpora samostatného bydlení, pěstounská péče, podpora v oblasti profesního uplatnění nebo respitní služby.

1.3 Klasifikace mentální retardace

Nejčastěji se vyskytuje členění podle následujících kritérií:

- podle etiologie,
- podle doby vzniku,
- symptomatologická klasifikace,
- klasifikace podle vývojových období,
- členění podle typu chování,
- klasifikace podle stupně postižení - 10. revize WHO.

Klasifikace mentální retardace z etiologického hlediska

Mentální retardace nemá jednotnou příčinu, ve většině případů vzniká vzájemným působením více faktorů. V klasifikacích podle etiologie je zdůrazňován jednak časový faktor vzniku poškození (v době prenatální, perinatální a krátce postnatální) a také příčinné faktory endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější). (Švingalová, 2006) Je třeba dodat, že i když věda při objasňování příčin vzniku mentální retardace vykonala velký kus práce, stále ještě není možné dopátrat se příčiny poruchy zhruba u třetiny osob s mentální retardací. (Valenta, Müller, 2004)

V případě mentální retardace jde o multifaktoriálně podmíněné postižení, na jehož vzniku se může podílet jak porucha genetických dispozic, které vedou k narušení rozvoje CNS, tak nejrůznější vnější vlivy, které mohou poškodit mozek v rané fázi jeho vývoje. Obě složky působí ve vzájemné interakci. (Fischer, Škoda, 2008)

Švarcová (2006) rozděluje příčiny na vlivy **endogenní (vnitřní)**, které jsou zakódovány již v systému pohlavních buněk a na příčiny **exogenní (vnější)**. Ty působí prenatálně, perinatálně či postnatálně. Mohou, ale nemusí být bezprostřední příčinou poškození plodu. Mohou také hrát roli spouštěcího mechanismu, který uvolní zakódované patologie dědičnosti, nebo modifikuje její průběh. Výzkum příčin mentální retardace zdaleka není ukončen.

Jako nejčastější příčiny mentální retardace Švarcová (2006, s. 62) uvádí:

Následky infekcí a intoxikací:

- prenatální infekce (např. toxoplazmóza, zarděnky, cytomegalovirus, pásový opar, kongenitální syfilis),

- postnatální infekce (např. zánět mozku),
- intoxikace (např. toxémie matky, otrava olovem).

Následky úrazů nebo fyzikálních vlivů:

- mechanické poškození mozku při porodu (novorozenecká hypoxie),
- postnatální poranění mozku nebo hypoxie.

Poruchy výměny látek, růstu, výživy (např. mozková lipoidóza, hypotyreóza – kretenismus, fenylketonurie, glykogenózy a další).

Makroskopické léze mozku (novotvarem, degenerací, postnatální sklerózou).

Nemoci a stavy, způsobené jinými a nespecifickými prenatálními vlivy (např. vrozený hydrocefalus, mikrocefalie, kraniostenóza a další).

Anomálie chromozomů (např. Downův syndrom).

Nezralost (stavy při nezralosti novorozence bez uvedení jiných chorobných stavů).

Vážné duševní poruchy.

Psychosociální deprivace (stavy se snížením intelektu vlivem velmi nepříznivých sociokulturních podmínek).

Jiné a nespecifické etiologie.

Také je velmi často uváděná klasifikace etiologických faktorů podle Penrose. (Černá, 1995, s. 18)

Tab. č. 1: Endogenní a exogenní příčiny mentální retardace

Příčiny endogenní (genetické, dědičné)	
1. dávné	<i>způsobené spontánní mutací v zárodečných buňkách</i>
2. čerstvé	<i>spontánní mutace</i>
Příčiny exogenní (vzniklé vlivem prostředí)	
1. v raném těhotenství	<i>poškození oplozeného vajíčka</i>
2. v pozdním těhotenství	<i>intrauterinní infekce, špatná výživa, inkompatibilita</i>
3. intranatální	<i>abnormální porod</i>
4. postnatální	<i>nemoci nebo úrazy v dětství, nepříznivý vliv výchovy</i>

Klasifikací etiologických faktorů se v současné české literatuře zabývá například D. Janotová. (Zvolský, 2003, str. 157-158)

1. **Dědičnost** - intelektové schopnosti dítěte jsou orientačně výslednicí průměru intelektového nadání rodičů. Lehká mentální retardace vzniká často z důvodu zděděné inteligence a vlivů rodinného prostředí. Metabolické poruchy a jiné odchylky se objevují zřídka.
2. **Sociální faktory** - snížení intelektových schopností vzniká v důsledku sociální deprivace v domácím prostředí nebo v institucionální výchově. Rodiče, kteří sami disponují nízkým intelektovým vybavením, postihují potomky dvojnásobně – jednak dědičností, ale také málo podnětnou výchovou. Tyto faktory jsou pak často příčinou lehké mentální retardace.
3. **Další environmentální faktory** - patří sem různá onemocnění matky v průběhu těhotenství, nedostatečná výživa matky, infekční onemocnění dítěte v novorozeneckém období, nedostatečná výživa dítěte, úrazy spojené s nitrolebním krvácením, porodní traumata. Výše uvedené faktory bývají příčinou lehké i těžší mentální retardace.
4. **Specifické genetické příčiny** - dominantně recesivně podmíněné, podmíněné poruchou sex chromozomů, chromozomálními aberacemi.
5. **Nespecificky podmíněné poruchy** - chromozomální ani metabolická vada nebyla zjištěna, nebylo zjištěno ani porodní trauma či jiné poškození plodu nebo novorozence.

Pipeková (1998, s. 172) rozděluje příčiny mentální retardace na **organické** a **sociální** a z hlediska časového faktoru na:

1. **Prenatální** - sem zařazujeme vlivy dědičné, specifické genetické příčiny, záření, hypoxie, infekce, anoxie plodu, působení toxických látek a úrazy matky.
2. **Perinatální** - sem patří zejména mechanické poškození mozku při porodu, hypoxie či asfixie, nízká porodní váha, předčasný porod a nefyziologická těžká novorozenecká žloutenka.
3. **Postnatální** - v době po narození mohou způsobit mentální postižení traumata, nádory mozku, infekční onemocnění či úrazy.

V zahraniční literatuře se můžeme setkat s dvěma hlavními etiologickými faktory, vedoucími ke vzniku mentálního postižení. Na jedné straně jsou to organické faktory (drogy, infekce, genetika), které mají za následek zejména těžší stupně mentální retardace,

na straně druhé jsou to environmentální faktory (toxiny, výživa, neadekvátní zdravotní péče, deprivace prostředí), způsobující zejména lehčí stupně mentální retardace, přičemž autoři upozorňují, že příčiny vzniku lehkého mentálního postižení zůstávají často neobjasněny. (srov. Pantaleoni, Doz, Bulgheroni, Vago, d'Arrigo, In Riga, Bulgheroni, Pantaleoni, 2007; Trask, In Heward, 2003; Fishbein, 2002; Henley, Ramsey, Algozzine, 2002; Horowitz, Haritos, In Burack, Hodapp, Zigler, 1998)

Z výše popsaného lze konstatovat, že najít příčinu vzniku mentálního postižení není vždy jednoduché, hlavně z důvodu, že se často prolíná hodně faktorů, které k tomuto postižení vedou. Odborníci ale stále zkoumají další příčiny a kombinace příčin vzniku mentálního postižení, což pomáhá k nalezení možností účinné prevence.

Klasifikace mentální retardace podle doby vzniku ²

Vrozená mentální retardace - dříve též oligofrenie je spojena s poškozením, odchýlnou stavbou nebo odchýlným vývojem nervového systému v období prenatálním, perinatálním nebo postnatálním zhruba do dvou let života dítěte. Z etiologických faktorů se obvykle uvádějí genové mutace a chromozomální aberace. V prenatálním období se uvádí infekce, záření, hypoxie, anoxie plodu, působení toxických látek, úrazy matky. V perinatálním období se uvádí jako příčiny abnormity plodu, abnormity porodních cest a porodu. V postnatálním období to bývají infekce, záněty mozku a úrazy.

Získaná mentální retardace - demence (po druhém roku života) je proces zastavení, rozpadu normálního mentálního vývoje, který je zapříčiněn pozdější poruchou, nemocí, úrazem mozku. Nejčastější příčina se uvádí zánět mozku (encephalitis), zánět mozkových blan (meningitis), úrazy mozku, poruchy metabolismu, intoxikace, degenerační onemocnění mozku, duševní poruchy. Porucha může mít progresivní tendenci nebo se může zastavit a nevede k dalšímu zhoršení stavu. Závažnost postižení je dána základním onemocněním a jeho prognózou. Demence způsobuje převážně nerovnoměrný úbytek intelektových schopností. Příznakem demence je zvýšená dráždivost, únava, emocionální

² *Základy speciální pedagogiky I* [online]. [cit. 2013-3-22]. Dostupné z: <<http://www.scribd.com/doc/54507099/Marie-Vitkova-Zaklady-specialni-pedagogiky-1>>.

labilita, výkyvy v pozornosti, poruchy paměti a učení. Dále to jsou změny ve struktuře osobnosti jedince (necitelnost, egoismus, bezohlednost).

Stařecká demence - senilní demence, patologická porucha, která postihuje stárnoucího člověka, není však zákonitým a nevyhnutelným jevem. Etiologie poškození mozku se může projevovat souborem příznaků i s vrozenou dispozicí, ale také s degenerativními změnami vyvolanými životem v nevhodném prostředí, jež vedou k atrofii mozku.

Pseudooligofrenie – mentální retardace v důsledku působení vnějšího prostředí, také se používá termín zdánlivá mentální retardace, dříve též sociální debilita. Pseudooligofrenie není způsobena poškozením centrální nervové soustavy, ale nedostatečnou stimulací prostředí dítěte. Vzniká výchovnou zanedbaností, sociokulturním znevýhodněním jedince, psychickou deprivací. Sociální faktory se mohou podílet na variaci inteligenčního koeficientu v rozmezí 10 až 20 bodů. Tyto faktory bývají většinou příčinou lehké mentální retardace. Je-li dítě výrazně zanedbáváno a nedochází u něj k rozvoji rozumových schopností odpovídající jeho věku, jeví se nám jako mentálně retardované. Zdánlivá mentální retardace není stav trvalý, neměnný, při změně nepodnětného prostředí a vlivem vhodného výchovného působení může dojít ke zlepšení stávajícího stavu.

Je důležité zmínit, že v dnešní době dle WHO mentální retardaci nerozdělujeme na oligofrenii (vrozenou mentální retardaci) a demenci. Demence již do této skupiny nepatří, a to i přesto, že některé příznaky jsou podobné mentální retardaci.

Symptomatologická klasifikace (Pipeková, 2006, s. 201)

Symptomatologická klasifikace zkoumá typické příznaky osobnostních rysů, vzhledu, somatických zvláštností, psychického a motorického vybavení jedinců s mentálním postižením.

Klasifikace podle vývojových období (Vítková, 2004, s. 296)

Tato klasifikace vychází z jednotlivých vývojových období u osob s mentální retardací (předškolní věk a jeho zvláštnosti vývoje, mladší školní věk, starší školní věk, adolescence). Při popisování zvláštností jednotlivých vývojových období u osob s mentální retardací je potřeba vycházet ze znalostí vývojových období intaktní populace a ze zákonitostí, jimiž se procesy vývoje řídí.

Členění podle typu chování (Vítková, 2004, s. 296)

„Typ eretický - dráždivý, nepokojný, nestabilní.

Typ torpidní - netečný, apatický, strnulý.

Typ nevyhraněný - procesy útlumu a vzruchu jsou relativně v rovnováze.“

Klasifikace podle stupně postižení - klasifikace podle 10. revize WHO

V současné době se používá členění podle desáté decenální revize Světové zdravotnické organizace WHO z roku 1992 s platností od 1. 1. 1993. Toto členění je pro současné speciálně pedagogické působení prvotní a nejpoužívanější. Zařazování do výchovně vzdělávacích institucí probíhá právě podle stupně postižení. (Švarcová, 2000)

Mentální retardace se řadí do oboru psychiatrie, z toho důvodu má jako první označení písmeno F. Oddíl F 70 – F 79 se pak celý zabývá mentální retardací a toto označení se považuje za základní kód. Hlavním aspektem, který se zde používá, je určení inteligenčního kvocientu.

Charakteristika jednotlivých stupňů

- **Lehká mentální retardace (F70, IQ 50-69) - debilita**

U dospělých toto rozmezí IQ odpovídá mentálnímu věku 9-12 let. Tato skupina tvoří 80% osob s mentální retardací. Lehká mentální retardace se vyskytuje asi u 2,5% populace. (Pipeková, 2006)

Typickým znakem je opožděný řečový vývoj. Hlavní problémy se objevují až s nástupem do školy. Většina klientů je plně nezávislá v sebeobsluze. Jedinci s lehkou mentální retardací jsou schopni vykonávat jednoduchá zaměstnání a v sociálně nenáročném prostředí se pohybují bez omezení a problémů. Velký význam má u těchto osob výchovné prostředí. Výskyt dalších duševních poruch je podobný intaktní populaci. Organická etiologie se vyskytuje u menší části jedinců, u většiny se uvažuje o spodní variantě distribuce inteligence v populaci. (Valenta, Müller, 2003)

- **Středně těžká mentální retardace (F71, IQ 35-49) - imbecilita**

U dospělých toto rozmezí IQ odpovídá mentálnímu věku 6-9 let. Tato skupina tvoří asi 12% z populace mentálně retardovaných. (Pipeková, 2006)

Výrazně omezené je myšlení a řeč, stejně jako schopnosti sebeobsluhy. V tomto směru vyžadují klienti chráněné prostředí (tj. hlavně chráněné bydlení a zaměstnání) po celý život. Řeč je jednoduchá a obsahově chudá i v dospělosti, někdy dokonce zůstává na nonverbální úrovni. Retardace psychického vývoje je často kombinovaná s epilepsií, neurologickými, tělesnými a dalšími duševními poruchami. Etiologie tohoto stupně retardace je již většinou organická. (Valenta, Müller, 2003)

Zpravidla bývají plně mobilní a fyzicky aktivní. Většina osob se středně těžkou mentální retardací prokazuje vývoj schopností k navazování kontaktu, ke komunikaci s druhými a podílí se na jednoduchých sociálních aktivitách. (Švarcová, 2003)

Učení je omezené, mechanické a trvá velmi dlouhou dobu. Speciální vzdělávací programy (pomocná škola, přípravný stupeň pomocné školy, rehabilitační program pomocné školy) mohou poskytnout příležitost k rozvíjení omezeného potenciálu a k získání základních vědomostí a dovedností. Pokroky ve školním vzdělávání jsou limitované, někteří žáci si osvojí základy čtení, psaní a počítání (trivium). Důraz je kladen na zdokonalování sebeobsluhy a jednoduchých praktických činností. (Pipeková, 2006)

- **Těžká mentální retardace (F72, IQ 20-34) - idioimbecilita**

U dospělých toto rozmezí IQ odpovídá mentálnímu věku 3 až 6 let. Z celkového počtu osob s mentální retardací tvoří 7%. (Pipeková, 2006)

Tato kategorie je v mnohém podobná středně těžké mentální retardaci, pokud jde o klinický obraz, přítomnost organické etiologie a přidružené stavy. Většina jedinců s těžkou mentální retardací (na rozdíl od osob se středně těžkou mentální retardací) trpí značným stupněm poruchy motoriky nebo jinými přidruženými vadami, které prokazují přítomnost klinicky signifikantního poškození či vadného vývoje ústředního nervového systému. (Švarcová, 2003)

Výrazné opoždění psychomotorického vývoje je patrné již v předškolním věku. Možnosti sebeobsluhy jsou výrazně a trvale limitované, jedinci nejsou schopni sebeobsluhy, jejich potrava musí být speciálně upravena. Řečový vývoj stagnuje na předřečové úrovni (vzácně jednotlivá slova). Velmi časté jsou poruchy chování v podobě stereotypních pohybů, hry s fekáliemi, piky³, sebepoškozování, afektů a agrese. (Valenta, Müller, 2003)

³ Trvalé požívání látek neurčených k jídlu (jako je zemina, úlomky laků a barev, atd.).

Možnosti výchovy a vzdělávání těchto osob jsou značně omezené. Zkušenosti však ukazují, že včasná systematická a dostatečně kvalifikovaná rehabilitační, výchovná a vzdělávací péče může významně přispět k rozvoji jejich motoriky, rozumových schopností, komunikačních dovedností, jejich samostatnosti a celkovému zlepšení kvality jejich života. (Švarcová, 2003)

- **Hluboká mentální retardace (F73, IQ pod 20) - idiocie**

U dospělých odpovídá toto IQ rozmezí mentálnímu věku pod 3 roky. (Pipeková, 2006)

Jedinci jsou těžce omezeni ve své schopnosti porozumět požadavkům, instrukcím, nebo jim vyhovět. Většina osob z této kategorie je imobilní nebo výrazně omezená v pohybu. Takto

postižené osoby bývají inkontinentní a jsou schopny pouze rudimentární neverbální komunikace. Nejsou schopny ani základní sebeobsluhy, péči vyžadují ve všech základních životních úkonech. (Švarcová, 2003)

Etiologie je ve většině případů organická. Běžná jsou neurologická nebo jiná tělesná postižení, která mají vliv na hybnost, epilepsie a poškození zrakového a sluchového vnímání. Obzvláště časté, a to především u mobilních pacientů, jsou nejtěžší formy poruch autistického spektra, zvláště atypický autismus. (Švarcová, 2003)

Možnosti jejich výchovy a vzdělávání jsou velmi omezené. IQ nelze přesně změřit, odhaduje se, že je nižší než 20. Lze dosáhnout nejzákladnějších zrakově prostorových orientačních dovedností a postižený jedinec se může při vhodném dohledu a vedení podílet malým dílem na praktických sebeobslužných úkonech. (Švarcová, 2003)

Ve výchově se často využívá takových momentů, které dítě nejlépe přiblíží do intrauterinního života a poskytnou mu návrat k vývojovému stadiu, které odpovídá rozsahu jeho postižení. (Pipeková, 2006)

Z populace mentálně retardovaných tvoří osoby s hlubokou mentální retardací 1%. (Zvolský, 2001)

- **Jiná mentální retardace (F78)**

Tato kategorie by měla být použita pouze tehdy, když stanovení stupně intelektové retardace pomocí obvyklých metod je obzvláště nesnadné nebo nemožné pro přidružené senzorycké nebo somatické poškození (např. u nevidomých, neslyšících, nemluvicích), u jedinců s těžkými poruchami chování, u osob s autismem nebo u těžce tělesně postižených jedinců. (Švarcová, 2003)

M. Černá a kol. (2008) dodává, že nspecifikovaný typ mentální retardace se používá tehdy, kdy je diagnóza úrovně mentálního postižení obtížná, nebo ji není možno stanovit. Jedná se často o kombinaci mentálního postižení s dalším postižením. (srov. Case, Dalley, 2004)

- **Nspecifikovaná mentální retardace (F79)**

Tato kategorie se užívá v případech, kdy mentální retardace je prokázána, ale není dostatek informací či znaků, aby bylo možné zařadit jedince do jedné ze shora uvedených kategorií. (Švarcová, 2003)

Uvedená klasifikace mentální retardace neobsahuje kategorii „mírná mentální retardace“ (IQ 85-69), která u nás byla donedávna ve starších klasifikacích uváděna a ještě se někdy v poradenské praxi užívá. Toto snížení úrovně rozumových schopností zpravidla nesouvisí s organickým poškozením mozku, v jehož důsledku by se psychika mentálně postižených jedinců nemohla normálně rozvíjet, nýbrž bývá zapříčiněno jinými faktory (genetickými, sociálními a dalšími). Děti s opožděným rozumovým vývojem, u nichž k zaostávání vývoje došlo z jiných příčin, než je poškození mozku (sociální zanedbanost, nepodnětné výchovné prostředí, smyslové vady apod.), se nepovažují za mentálně postižené. (Švarcová, 2003)

Podle 10. revize mezinárodní klasifikace nemocí se ještě k základnímu kódu mentální retardace přiřazuje kód vyjadřující postižení chování: (Zvolský, 2003, s. 155)

- *„0. žádné nebo minimální postižení chování,*
- *1. výrazné postižení chování vyžadující pozornost nebo léčbu,*
- *8. jiná postižení chování,*
- *9. bez zmínky o postižení chování.“*

1.4 Diagnostika dítěte s mentálním postižením

„Obecně je diagnostika poznávacím procesem, jehož cílem je co nejdokonalejší poznání daného předmětu či objektu našeho zájmu, a to všech jeho důležitých znaků a charakteristik a jejich vzájemných vztahů a souvislostí. Výsledkem tohoto poznání je diagnóza.“ (Přinosilová, 2007, s. 10)

Diagnostika osob s mentálním postižením používá metod a nástrojů psychologie, pedagogiky a speciální pedagogiky za účelem zjištění současné úrovně jedince a směru, jímž by se měla ubírat následná intervence. Cílem psychopedické diagnostiky není „zaškatulkovat“ člověka s mentálním postižením, jejím cílem je najít oblast jeho individuálních specifických potřeb, tu se pokusit naplnit, a tím mu umožnit důstojný život ve společnosti. Centrem naší pozornosti již není to, v jaké oblasti dotyčný člověk selhává, co neumí, ale naopak jeho silné stránky, na jakých dosažených schopnostech lze stavět při další intervenci. (Černá, 2009)

Diagnostika zkoumá průběh dosavadního vývoje člověka i s jeho etiologií. Její poznatky slouží k výchově i vzdělávání jedinců s postižením, k umožnění co nejširšího rozvoje jejich osobnosti. Diagnóza je výsledkem diagnostiky jako procesu odhalování choroby, vady, handicapu. Měla by probíhat komplexně, interdisciplinárně. Zpravidla se na ní podílejí lékaři, psychologové, speciální pedagogové, sociální pracovníci a dle potřeby další odborníci. (Pipeková, 2006)

Přinosilová (2004, s. 7) udává definici speciálně pedagogické diagnostiky podle Vaška (1995): „*Speciálně pedagogickou diagnostiku jako vědní disciplínu je možné chápat jako systém poznatků, zaměřených na možnosti a prostředky poznávání individuálních vlastností jedince s postižením, na odhalování podstatných souvislostí, které jsou příčinou těchto vlastností. Současně tvoří východisko při individualizovaném programu speciálně pedagogického působení na diagnostikovaného jedince, který má optimalizovat jeho vývoj a uplatnění v životě.*“

Je třeba si uvědomit, že stanovení diagnózy mentální retardace je záležitostí pedopsychiatra, klinického či poradenského psychologa a na stanovení diagnóz dalších duševních poruch (např. pervazivních vývojových poruch, schizofrenií) se podílí (pedo)psychiatr většinou ve spolupráci s dalšími odborníky, jako je neurolog, klinický psycholog, klinický logoped a další. (Valenta, Müller, 2003)

Cílem diagnostiky v lékařství je stanovení druhu choroby a následná terapie, zatímco v oblasti speciální pedagogiky je diagnóza východiskem pro pedagogické vedení a působení. Cílem zde není léčba, ale výchova a vzdělání. To je stěžejní rozdíl mezi diagnostikou v lékařství a speciální pedagogikou. (Pipeková, 2006)

Psychodiagnostika, tedy psychologická část diagnostiky, se zaměřuje ve speciální pedagogice na stanovení diagnózy (tj. psychického stavu jedince) podle cíle, kterým může být: určení stupně vývoje, zjištění příčin odchylky vývoje od věkové normy, zjištění individuálních zvláštností osobnosti, zjištění příčin, podstaty a podmínek individuálních odchylek a stanovení prognózy nebo predikace. Psychodiagnostiku provádí psycholog. (Přinosilová, 2007)

Sociální diagnostika je nedílnou součástí komplexní diagnostiky ve speciální pedagogice a zaměřuje se zejména na rodinnou anamnézu, funkčnost rodiny, eventuálně náhradní rodinné péče, instituce (kojenecký ústav, dětský domov, výchovný ústav apod.), sociální vztahy v rámci užšího sociálního prostředí (rodina, školní třída apod.), sociální vztahy se širším sociálním prostředím (škola, zaměstnání apod.). Sociální diagnostiku provádí nejčastěji sociální pracovník. (Přinosilová, 2007)

Speciálně pedagogická část diagnostiky je zaměřena na zjištění úrovně vychovatelnosti a vzdělavatelnosti jedince s postižením s ohledem na možnosti jeho dalšího vzdělávání. Sleduje kompetence, které jsou u jedince s postižením v důsledku jeho vady omezeny a modifikovány, ale stejně tak se zabývá i těmi dovednostmi, které zůstaly nenarušeny. (Přinosilová 2007)

Ke speciálně pedagogické diagnostice se využívají (Valenta 2003, s. 65):

1. *„Klinické diagnostické prostředky (anamnéza, pozorování, dotazník, rozhovor, analýza produktů činnosti, případová studie).*
2. *Testové metody (didaktické, psychodiagnostické a sociometrické testy).“*

Přinosilová (Pipeková 2006, s. 59) uvádí následující úkoly speciálně pedagogické diagnostiky v jednotlivých obdobích vývoje:

- **Raný a předškolní věk** - v tomto období je nejdůležitějším úkolem speciálně pedagogické diagnostiky včasné zachycení poruchy a zahájení speciálně výchovné péče.
- **Období školního věku** - specifika diagnostiky tohoto vývojového období vyplývají hlavně z převládajících aktivit dítěte. U dětí s nějakou formou postižení je třeba počítat s možností odkladu školní docházky. Úkolem této diagnostiky je také doporučení vhodného vzdělávacího programu, způsobu vzdělávání a profesionální orientace dítěte s postižením.
- **Období dospělosti** - jedním z nejdůležitějších úkolů diagnostiky tohoto věkového období je určení prognózy dalšího uplatnění člověka ve společnosti, doporučení rekvalifikace, pracovní a sociální rehabilitace.
- **Období stáří** - úkolem diagnostiky je doporučení vhodné péče o starého člověka, důležitým úkolem všech zúčastněných odborníků je respektovat stáří a lidskou důstojnost, snažit se o empatii a vcítění do stavu člověka s postižením.

Podle zaměření na jednotlivé oblasti osobnosti udává Přinosilová (Pipeková, 2006, s. 64) následující **hlavní oblasti speciálně pedagogické diagnostiky**:

- **Hrubá a jemná motorika** - u jedinců s mentálním postižením závisí postižení motoriky na hloubce základní vady. Vývoj motoriky se zjišťuje buď na základě výkonu v motorických testech, nebo podle vývojových norem motoriky. Metody zjišťování úrovně jemné motoriky bývají zaměřeny na manuální zručnost, kde se sleduje koordinace a rychlost pohybů horních končetin.
- **Grafomotorika a kresba** - kresba je zvláštním druhem činnosti, kde jsou zastoupeny herní a pracovní návyky. Děti s mentálním postižením velmi dlouho setrvávají na stále stejné úrovni kresby, kreslí stále stejný typ čar. Do diagnostiky kresby a grafomotoriky lze zařadit i zkoušky obkreslování předloh.
- **Lateralita** - diagnostika laterality úzce souvisí s oblastí motoriky, k jejímu zjištění využíváme pozorování a testy laterality. Vyšetření laterality je velmi důležité před zahájením školní docházky.
- **Sebeobslužné činnosti** - při zjišťování úrovně sebeobslužných činností porovnáváme aktuální současný výkon jedince s vývojovými normami pro daný věk.

- **Sociální a citová oblast** - u jedinců s mentálním postižením se v této oblasti setkáváme se zvýšenou sugestibilitou a negativismem. Obojí je příznakem oslabené volní složky. Při diagnostice využíváme pozorování, explorační metody, kazuistiku, u dětí situaci společné hry, spontánní a tematickou kresbu.
- **Diagnostika rodinného prostředí** - nejčastěji se zaměřuje diagnostická činnost na úplnost či neúplnost rodiny, vzájemnou shodu a vztahy mezi rodiči a širší rodinou, stupeň narušenosti rodiny, počet sourozenců a postavení dítěte mezi nimi, dispozice dítěte, typ a náročnost výchovy.
- **Rozumové schopnosti** - diagnostika rozumových schopností se zaměřuje na úroveň myšlenkových operací: analýzu, syntézu a analyticko-syntetické činnosti. Diagnostika rozumových schopností nonverbálního charakteru se provádí formou výkonových zkoušek, které se týkají těchto úkolů: doplnění obrázku, seřazení obrázků, sestavení obrázku, sestavení tvarů z kostek a roztřídění tvarů.
- **Oblast verbálních schopností** - základem vyšetření verbálních schopností je navázání kontaktu s dítětem a získání jeho důvěry a spolupráce. Proto se osvědčuje provádět diagnostiku v přirozených podmínkách, jako je hra, rozhovor, povídání nad obrázkem, dramatizace příběhu.
- **Školní zralost** - tato problematika je důležitou součástí speciálně pedagogické diagnostiky. Z poradenské praxe vyplývá, že od školní nezralosti se odvíjí mnoho výchovných i vzdělávacích problémů žáků.

Dolejší (Švarcová, 2000, s. 31) spatřuje psychologická kritéria pro určování mentální retardace v:

1. celkových výsledcích inteligenčních zkoušek vyjádřených IQ nebo mentálním věkem,
2. profilu výsledku v jednotlivých subtestech inteligenčních zkoušek,
3. zhodnocení výsledků specifických zkoušek zaměřených na některé psychické a osobní vlastnosti,
4. výsledcích výkonových zkoušek,
5. charakteristikách vývoje řeči,

6. charakteristikách citového vývoje a vývoje regulace chování,
7. výsledcích somatického, psychologického a neurologického vyšetření.

Podle Michalíka (Valenta, 2003, s. 41) je při diagnostice dítěte s postižením důležitá volba vhodné a odpovídající diagnostické metody a respektování následujících standardů:

- Rodič by měl být seznámen s cíli a zaměřením diagnostiky.
- Vyšetření by mělo být vždy prováděno po dohodě s rodiči a dítětem v termínu, který jim vyhovuje. Vždy v přátelském prostředí.
- Termín by měl respektovat přirozené biorytmy člověka.
- Žádoucí je profesionální „skromnost“ poradenského pracovníka. Měl by mít na paměti, že za jednu hodinu vyšetření zdaleka neporozumí podstatě problému.
- Zpráva z vyšetření by měla být vždy individuální.
- Výsledky vyšetření musí být předány jen rodičům dítěte.
- Procesní stránka poradenství musí umožnit „odvolání“ a případné přezkoumání vyšetření.

Realizace diagnostického procesu ve speciální pedagogice by měla být kromě respektování druhu a stupně mentální retardace také v souladu se zvláštnostmi danými věkem jedinců s postižením. Každé vývojové období má svá specifika, která je nutné vzít v úvahu a respektovat je.

Při provádění diagnostického šetření nesmíme ztrácet ze zřetele, že jednou z podstatných charakteristik mentálního postižení je také snížení úrovně adaptačních schopností. Dítě s mentální retardací se obtížně přizpůsobuje novým podmínkám, těžko se orientuje v novém prostředí a nesnadno navazuje kontakt s neznámými osobami. Tyto skutečnosti se potom odrážejí i ve výkonu, který podává v různých zkouškách.

Přesné vymezení hodnot IQ, zvláště okolo hranic jednotlivých pásem postižení, je podle diagnostických zkušeností z poradenské praxe značně problematické. Hodnoty IQ se vyznačují určitou kolísavostí, takže při opakovaných vyšetřeních lze získat i dosti odlišné výsledky. Záleží na časovém odstupu, momentální psychické dispozici testované osoby, na

formě kladení otázek a často také kvalitě testu, jeho konstrukci a vhodnosti pro osobu s mentálním postižením. I tak je testování dětí s mentálním postižením velmi náročné a jeho výsledky by měly podléhat pravidelným prověrkám, aby získané „nálepky“ neomezovaly děti v dalším rozvoji.

1.5 Dítě s mentálním postižením v rodině

Nejpřirozenějším prostředím pro život a výchovu dítěte s mentálním postižením je samozřejmě jeho rodina. Fungující rodina je prvním sociálním a nejpřirozenějším prostředím, se kterým mentálně postižené dítě přichází do kontaktu. Rodinné prostředí má také předpoklady ovlivnit některé limitující vnitřní faktory, které plynou ze samotného postižení.

Žádné jiné prostředí nedokáže jedinci s mentálním postižením poskytnout stejný pocit jistoty, bezpečí, emocionální stability ani stejné množství podnětů pro jeho další rozvoj jako jeho rodina.

Narození dítěte s mentálním postižením můžeme považovat za jednu z psychicky nejbolestivějších událostí, která může člověka v životě potkat. Vzhledem k tomu, že určující postavení v rodině mají rodiče, jsou to především oni, kdo poskytují zázemí pro emocionální a další rozvoj osobnosti, kdo je vzorem chování a jednání. Hlavním faktorem rodinné výchovy je tedy přístup rodičů k dítěti spolu s celkovou sociálně kulturní úrovní rodiny. (Švarcová, 2000; Valenta, Müller, 2003)

Pro rodiče, zvláště matky dětí, je informace o mentálním postižení dítěte velice bolestná a traumatizující. Hrouť se jim všechny jejich naděje, sny a očekávání, které vkládali do ještě nenarozeného dítěte. Oprávněně se obávají jeho budoucnosti a začlenění do společnosti a současně si ještě nedokáží představit zátěž, kterou přináší výchova takto handicapovaného dítěte. Dobu, odkdy je dítě definitivně diagnostikováno jako postižené, nazýváme obdobím **krize rodičovské identity**, obdobím změn reakcí a výchovných postojů rodičů (Vágnerová, Hadj-Mousová, 2003). Tyto jsou jedním z faktorů, ovlivňujících rozvoj identity dítěte.

Vyrovnání se se skutečností, že dítě je postižené, má své typické charakteristiky, které postupují v určitých fázích. Matoušek (2003, s. 123) hovoří o tom, že : *„Reakce rodiny na zjištění mentální retardace u dítěte je analogická reakci rodiny na úmrtí jejího člena. V prvním období je ztráta popírána (zdravotníci jsou podezříváni z mylné diagnózy), teprve potom přicházejí výrazné emoční reakce a až za čas po nich určité smíření.“*

Vágnerová (2004, s. 164-169) srovnává reakci rodičů na postižení dítěte s reakcemi na závažná onemocnění a popisuje 4 fáze:

1. **Fáze šoku a popření**, kdy je situace natolik tíživá, že ji nelze akceptovat, a proto většinou dochází k jejímu popření. Toto popření se časem mění v ohrožení rodičovské seberealizace, deprivace z budoucnosti, ohrožení pocitu bezpečí a soudržnosti rodiny.
2. **Fáze postupného vyrovnání**, jejíž průběh závisí na různých faktorech. Jednak je to emoční vyladění rodičů, hněv, zoufalství nebo deprese. Dále zralost osobnosti rodičů, množství jejich životních zkušeností a kvalita citového vztahu. Nakonec potom aktuální somatický a psychický stav.

V některých případech dochází u rodičů ke vzniku nejrůznějších **psychických obran**, měnících jejich prožívání, uvažování a chování. Takovou reakcí je například útok – tendence s nepřijatelnou situací bojovat. A protože s příčinou postižení bojovat nelze, je agrese vyslána proti náhradnímu viníku, nejčastěji z řad rodiny nebo zdravotnického personálu. Jednou z reakcí je únik ze situace, kterou člověk nedokáže zvládnout nebo se s ní vyrovnat. Může jít o odložení postiženého dítěte do jiné péče, odchod od rodiny ale i přetrvávající popření (viz 1. fáze) a vytěsnění skutečnosti z vědomí. Další reakcí může být únik do fantazie či substituce (náhrada jednoho zdroje uspokojení jiným, dostupnějším). Přijatelnou substitucí je aktivita v nějakém sdružení, nepřijatelnou únik z reality pomocí alkoholu. Rezignace je další neadekvátní formou obrany a úniku z nepřijatelné situace, stejně tak jako izolace rodiny od vnějšího světa.

3. **Fáze smlouvání**, období vyrovnávání se s problémem postižení dítěte. Trvá různě dlouho a vyjadřuje určitou naději na alespoň minimální zlepšení stavu a částečné přijetí dříve zcela odmítané reality.
4. **Fáze vyrovnání a přijetí skutečnosti**. Ne všichni rodiče dosáhnou vyrovnání se skutečností, akceptování dítěte takového, jaké je a rozvíjení jeho osobnosti v mezích jeho možností. Mohou přetrvávat neadekvátní obranné postoje odmítavé, omezující rozvoj dítěte, nebo naopak přetěžující dítě.

Pro srovnání udávám Model duševní krize rodičů podle C. C. Cunninghama (1979) způsobené sdělením, že jejich dítě je mentálně retardované (Blažek, Olmrová 1988):

Tabulka 2: Model duševní krize rodičů

Fáze duševní krize	Projevy		Potřeby
0. Sdělení diagnózy			
1. Fáze šoku ↓	Citová dezorganizace, zmatenost, ochromení jednání, neschopnost tomu uvěřit, iracionalita.	Může trvat od dvou minut do několika dní.	Sympatie a emocionální posila.
2. Fáze reaktivní ↓	Projevy: bolest, žal, zklamání, úzkost, agresivita, odmítání, vina, selhání, obranné mechanismy.	Proces reintegrace v průběhu diskuse.	Naslouchání rodičům. Katarze tím, že se vypovídají. Sympatie, ale čestnost. Fakta o případu.
3. Fáze adaptační ↓	Realistické hodnocení; rodiče se ptají: „Co by se dalo udělat?“, což je znamením ochoty začít jednat („Jak bychom mohli pomoci?“).		Spolehlivá a přesná informace o léčebném a výchovném přístupu a o budoucnosti.
4. Fáze reorientace	Rodiče začínají jednat, vyhledávají pomoc a informaci a plánují budoucnost.		Poskytování pravidelné pomoci a vedení.
Překonání krize.			

Matějček (1992) uvádí jako první reakci na poznání, že s dítětem není něco v pořádku **zpravidla úzkost** stav napětí a nejistoty, jehož východiskem jsou různé formy **obránných mechanismů**, jako je popření skutečnosti nebo hledání viny a viníka. Podle charakteru obranného mechanismu rodiče přijímají postavení trpitelů, ponížených, stávají se apatickými, izolují se od společnosti, nebo naopak se stávají hyperaktivními v hledání pomoci, agresivními, nedůvěřivými nebo vztahovačnými vůči svému okolí. Celý proces

vyrovnávání se s postižením dítěte by měl být završen dle Matějčka (1992, s.49-50) „... přijetím dítěte takového, jaké je. Znamená to pro ně dopracovat se identity rodičů postiženého dítěte. Nestydět se za to, neprotestovat proti tomu, ale přijímat postižení, nemoc, zvláštnosti svého dítěte nikoli jako neštěstí, ale jako životní úkol.“

1.5.1 Výchovné přístupy v rodinách s mentálně postiženým dítětem

Pojem výchovný styl znamená souhrn záměrných a spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995)

Tradičně literatura uvádí 3 základní způsoby výchovných stylů:

Styl **autoritativní** klade důraz na bezpodmínečnou poslušnost, podřízení dítěte autoritě rodiče, uposlechnutí všech příkazů a zákazů dospělé autority bez výjimky. Styl **liberální** klade důraz na ponechání co největší volnosti dítěti bez omezování jeho vlastní aktivity. Styl **demokratický** za nejdůležitější považuje respektování dítěte jako samostatné bytosti s právem rozhodovat o sobě poměrně svobodně vzhledem k věku a předpokládaným následkům jednání. Dítě však současně musí poznávat svou odpovědnost vůči druhým lidem v rodině i mimo ni. Rodiče jsou dítěti partnery. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Novější klasifikace uvádějí různý počet dimenzí, které umožňují popis nevhodných a pro dítě škodlivých stylů výchovy. Paří mezi ně:

Výchova **rozmazlující**, ve které rodiče vyhovují každému přání dítěte a projevují mu až „opičí“ lásku. Výchova **zavrhující**, kdy rodiče dávají svým chováním dítěti najevo otevřeně nebo častěji nepřímou své city odmítání a nesouhlasu (navenek to ovšem nepřiznávají a zdůvodňují své chování nezbytností kázně). Výchova **nadměrně ochraňující**, ve které se snaží chránit dítě před každým rizikem brání rodiče dítěti v postupném získávání dovedností, které jsou nezbytné právě pro účelné zvládnutí nevyhnutelných rizikových situací. Výchova **perfekcionista** s přehnanou snahou po dokonalosti, perfektních výkonech doma, ve škole, sportu, hudbě apod. Rodiče na dítě kladou požadavky, které nemůže vzhledem ke svému věku a individuálním vlastnostem splnit. Výchova **nedůsledná**, kdy rodič kolísá mezi krajní přísností a krajní povolností (někdy jako by kompenzoval své pocity viny za dřívější nadměrnou přísnost). Nedůslednost může vyplývat i z odlišného přístupu obou rodičů. Výchova **zanedbávající**,

týrající, zneužívající, deprivující – specifické případy vysloveného ohrožení vývoje dítěte. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Výchova postiženého dítěte s sebou nese enormně velikou zátěž pro jeho rodiče. Ta se může projevit i v odlišných reakcích a výchovných postojích. Mentálně retardované děti jsou nezralejší, infantilnější a více závislé na svém okolí. A právě jejich nesamostatné a závislé chování může v rodičích vyvolávat nevhodné výchovné postoje.

Zajímavé jsou závěry výzkumu (Prevendárová, 1998), z nichž vyplývá, že matky uplatňují vůči postiženým dětem nejčastěji nadměrně ochraňující výchovný styl, ze strany otců je výchova spíše liberální a jako druhá nejčastější zanedbávající. Důvody zanedbávající výchovy u otců souvisí dle Prevendárové (1998) zřejmě s ekonomickou situací rodin, kdy otcové jsou v rodinách často jediní živitelé, a považují proto finanční zabezpečení rodiny za prioritu.

Nejvhodnější výchova postiženého dítěte je taková, která mu umožňuje maximální rozvoj jeho osobnosti a rozvoj pozitivních sociálních vztahů. Toho lze dosáhnout akceptováním dítěte a jeho postižení, láskyplným a zároveň důsledným přístupem k němu.

K efektivnímu a objektivnímu poznání svého dítěte, jeho vývojových možností, hloubky a povahy postižení, úrovně jeho schopností, potřebují rodiče pomoc kvalifikovaných odborníků, především lékařů, speciálních pedagogů a psychologů.

V předškolním věku dítě navštěvuje mateřskou školu speciální. Pokud to situace dovoluje, děti s mentálním postižením mohou navštěvovat běžnou mateřskou školu, kde se vychovávají společně se svými intaktními vrstevníky. (Švarcová, 2000; Valenta, Müller, 2003)

Rodina hraje důležitou roli i **ve školním věku** dítěte. Dítě s mentálním postižením potřebuje, více než jeho nepostižení vrstevníci, rodinné zázemí, pocit bezpečí, intenzivnější výchovnou péči a pomoc při vzdělávání. Veškeré vědomosti, dovednosti a návyky se u jedinců s mentálním postižením vytvářejí obtížně a pomalu. Každý vytvořený návyk a dovednost představuje důležitý krok k jejich samostatnosti. Rodiny s dítětem s mentálním postižením by měly umět svoji výchovnou činnost zorganizovat a rozpracovat do řady konkrétních úkolů. Mezi ně můžeme řadit vybudování potřebných hygienických a sociálních návyků, nácvik prostorové orientace, nácvik časové orientace nebo nácvik manipulace s předměty denní potřeby. (Švarcová, 2000; Valenta, Müller, 2003)

Dítěti s postižením v rodině určitě neprospívá smutek rodičů, sentimentální soucit či pesimismus a nervozita při práci s ním. Tyto faktory snižují účinnost výchovy a zároveň

zpomalují sebevýchovné snahy rodičů. Žádná chvíle, kdy se rodiče věnují svému dítěti, není zbytečná. Prospívá to nejen samotnému dítěti, ale i jeho rodičům. Rodiče by měli výchovné okamžiky prožívat radostně a na práci s dítětem by se měli těšit. Těžko se vztahy k dítěti s mentálním postižením utvářejí v rodině, kde je další dítě, nebo několik dětí nepostižených. V těchto rodinách pak dochází k různým situacím, kdy rodiče soustředí více pozornosti na postižené dítě a nepostižené dítě se pak ze žárlivosti může začít chovat nevhodně. Častěji však bývá preferován zdravý jedinec, na něhož jsou kladeny větší nároky, aby byly rodičům vynahrazeny neúspěchy při výchově dítěte s postižením. (Švarcová, 2000; Valenta, Müller, 2003)

Dítě s mentálním postižením si vyžaduje dlouhodobé a nepřerušované citové upoutání k jedné či více dospělým osobám. K pocitu spokojenosti dochází právě při vzájemném styku. Z pocitu uspokojení pak plyne radost, sebedůvěra i jiné emoce, které pozitivně podporují vývoj jedince. (Kvapilík, Černá, 1990)

Rodina hraje velmi významnou roli také **v dospělém věku** jedince s mentálním postižením. Jedinci s lehčím stupněm postižení se začleňují do pracovního procesu a v rodině i nadále nachází zázemí při řešení náročných situací. Pro mladé lidi s těžším stupněm postižení jsou určeny profese např. v chráněných dílnách, kam dochází sami, nebo v doprovodu svých rodičů. (Švarcová, 2000)

Narození dítěte s mentálním postižením znamená pro celou rodinu velmi náročnou životní situaci a závisí na vyspělosti a kulturnosti společnosti, jaké alternativní řešení dokáže rodině nabídnout, aby člověk s postižením i jeho rodina mohli prožít normální a harmonický život. (Švarcová, 2000)

1.6 Modely vnímání mentální retardace

Spolu s rozvojem integračního a inkluzivního úsilí a snahy o začlenění lidí s mentální retardací do běžné společnosti roste také nutnost změny mnohých společenských systémů a hledání vhodných způsobů, jak k lidem s mentální retardací přistupovat. V současné době se můžeme setkat se třemi základními modely mentální retardace.

Prvním a nejrozšířenějším z nich je **Limitační model**, „*který definuje mentální retardaci zejména z hlediska podprůměrného, obecného, intelektového fungování a nedostatečného adaptačního chování. V rámci tohoto modelu, je mentální retardace například definována, jako závažné postižení vývoje rozumových schopností prenatální, perinatální nebo časně postnatální etiologie, které vedou i k významnému omezení v adaptivním fungování postiženého dítěte či dospělého v jeho sociálním prostředí.*“ (Říčan, Krejčířová a kol., 1997, s. 151)

Tento model má dlouhou tradici ve zdravotnictví a rozvíjí se již od počátku minulého století. Diagnostika mentální retardace je postavena především na zjišťování intelektové úrovně měřené testem inteligence a posuzování adaptivního chování vzhledem k prostředí, ve kterém tento člověk žije. Mentální retardace je vymezena jedincem a popisují se zejména jeho omezení (limity), nedostatky a zpomalení jeho vývoje vzhledem k normě určitého věku. Nevýhodou limitačního pojetí mentální retardace je, že často svádí společnost k vnímání a hodnocení lidí s mentální retardací jako dětí, nehledě na jejich pokročilý věk a přirozené vývojové potřeby, které jsou ignorovány a dále, že popis omezení a nedostatků podporuje soustrastný, litující přístup k lidem s mentální retardací, který vede až k jejich choulostivému opečovávání. (Lečbych, 2008)

Druhým modelem, který můžeme v současné době vysledovat je **Popisný model**, který se snaží předcházet negativním jevům, které vyplývají z používání diagnóz k popisu člověka (**nálepkování, labeling**), a to především stigmatizací, budováním předsudků a zjednodušenému vnímání člověka. Tyto přístupy se cíleně vyhýbají užívání pojmu **mentální retardace**, a pokud jej musejí využít, mluví raději o lidech s mentální retardací než o **mentálně retardovaných**, aby zdůraznili, že na prvním místě je nutno vidět lidskou bytost a teprve až pak se zajímat o mentální retardaci, jako o jednu z mnoha jejích charakteristik.

Tyto modely se snaží konkrétně a věcně popsat, v čem se mentální retardace projevuje v běžném každodenním životě a jaký má v něm význam. (Lečbych, 2008)

Ve shodě s M. Dolejším (1973, s. 31) však uvedme, že „*člověk se i přes svou mentální retardaci nemůže vymykát všeobecným psychologickým zákonitostem*“. Člověk s mentální retardací tedy nemůže mít a nemá jiné potřeby než člověk bez postižení, neboť základní lidské potřeby jsou univerzální. Nemůžeme však vyloučit fakt, že se lidé mohou lišit ve způsobu, jakým své potřeby uspokojují.

Způsoby, jakými uspokojujeme své potřeby, se obvykle liší s ohledem na naše osobní možnosti, vlohy, sociální podmínky, ve kterých žijeme a vývojové stádium, ve kterém se nacházíme. Není tedy divu, že lidé, kteří vyrůstají ve speciálním prostředí, si také naleznou speciální způsoby, jak své speciální potřeby uspokojovat, nebo jak čelit jejich neuspokojení.

Vzhledem k integraci lidí s mentální retardací do běžné společnosti se jako nejvhodnější model mentální retardace jeví **Ekologický model**, který se odráží v pojetí mentální retardace, jak jej prosazuje Americká asociace pro mentální retardaci – AAMR. V tomto pojetí není mentální retardace absolutním znakem, který je vymezen jednotlivcem, ale je dán dynamickou interakcí mezi charakteristikou jedince a charakterem prostředí, ve kterém se tento jedinec pohybuje. (Lečbych, 2008)

Tento model je podle W. Huanga (1997) vybudován na třech pilířích, které jsou nezbytně nutné pro klasifikaci podpory člověka s mentální retardací. Prvním z těchto pilířů jsou **kompetence**, které tento člověk má a které jsou popisem toho, co dokáže, co umí a zejména toho, jaké jsou možnosti jeho budoucího rozvoje. Druhým pilířem je **prostředí**, které určuje podmínky, ve kterých člověk s mentální retardací bude žít, učit se, pracovat a setkávat se s ostatními lidmi. Třetím pilířem je **fungování**, které je definováno jako stupeň podpory, kterou člověk s mentální retardací potřebuje, aby mohl ve výše definovaném prostředí úspěšně žít a tedy i „fungovat“.

Jak ještě upřesňuje W. Huang (1997), bylo by vhodné, vzhledem k faktoru lidského vývoje a schopnosti se učit a osvojovat si nové dovednosti, navrhnout do tohoto modelu ještě čtvrtý pilíř – čas, který bychom mohli definovat jako období, po které je určitý stupeň podpory poskytován. Myslíme si, že čas je jeden z velmi důležitých a potřebných pilířů u osob s mentální retardací, který jim umožňuje lepší pochopení a zvládnání pro ně důležitých cílů. Často se setkáváme s otázkami typu **Mohou tyto lidé pracovat na běžném pracovišti? Mohou žít samostatně? Mohou žít sexuálně? Mohou mít děti?**

Novou dimenzí a předmětem úvah již není, zdali lidé s mentální retardací vzhledem ke svým možnostem intelektu něco mohou a něco nemohou či zda na něco mají či nemají právo, ale z jakých podmínek a v jakém prostředí mohou své možnosti naplnit, jakou podporu jim k tomu musíme poskytnout a jak dlouho jim ji bude nutné poskytovat.

V obecné rovině je nutno poznamenat, že u mentální retardace nejde jen o prosté časové opožďování duševního vývoje, ale o strukturální vývojové změny. Nejedná se jenom o otázku kvantitativní, ale ve vývoji dochází i ke změnám kvalitativním. (Lečbých, 2008)

2 Integrace/inkluze

„Ve skupině je možné být pohromadě, ale to není integrace. Je možné být při sobě, to je už něco kvalitativně lepšího. Ale skutečná integrace ve skupině nastává tehdy, pokud je tu jeden pro druhého.“

(Rouven Kohen Raz)

2.1 Vymezení pojmů integrace

Pojem integrace pronikl do povědomí českých lidí zejména po roce 1989, kdy se otevřely hranice našeho státu a do České republiky začaly proudit trendy ze zahraničí. I pro výchovu a vzdělávání mělo prolomení hranic se západním světem podobu mnoha zásadních změn. Pedagogové, dříve vedeni pouze východoevropskou ideologií, začali využívat nové metody a trendy v edukaci. Nejen pedagogové, ale i široká veřejnost začala měnit postoj k lidem s postižením. Právě handicapované osoby byly minulým režimem postiženy nejvíce. Tito lidé byli utlačováni a odstrkováni, umísťováni do izolace, byla jim upírána základní lidská práva. Se zájmem poskytovat těmto lidem, kteří bezesporu patří do naší společnosti, příslušnou péči a pozornost, vstoupil do širšího povědomí právě i termín integrace.

V dnešní době se s termínem integrace setkáváme téměř ve všech společenských, politických, kulturních, jakož i přírodních a technických odvětvích. Obecně je pro tyto účely definována jako sloučení určitých částí v jeden celek. Bezpochyby se ale nejvíce dotýká společenského života a soužití se zdravotně handicapovanými.

Termín „integrace“ pochází z latinského slova a znamená v doslovném překladu znovuvytvoření celku. V sociologickém slovníku (Geist, 1992, s. 135) je termín integrace definován jako: *„sloučení, semknutí; proces vytváření celistvosti, úplnosti; sjednocování, spojování dílčích funkcí v komplexní celek, zpravidla na vyšší úrovni než části.“*

V následujícím textu nabízím přehled několik různých názorů na integraci.

Zakladatel české speciální pedagogiky a autor defektologického slovníku profesor **M. Sovák** pojímá integraci jako: *„Nejvyšší stupeň socializace, tj. úplné zapojení individua*

stiženého vadou, u něhož byly důsledky vady zcela a beze zbytku překonány.“ (Sovák, 1984, s. 368)

S výše uvedeným výkladem se ale mnoho jiných autorů pedagogických publikací neshoduje, a to hlavně proto, že je zde jednoznačně vystižena podmínka úplného překonání handicapu.

Většina postižení je však charakteru trvalého, čímž se k němu přidružují a z něj pak plynou další druhotné komplikace, jež není možné beze zbytku překonat a úplně odstranit. Při uplatnění Sovákova pojetí by se tedy velká většina osob s postižením nebyla schopna procesu integrace účastnit. Právě proto byla jeho definice odsunuta do pozadí a fenomén integrace je připisován dalším, níže citovaným autorům speciálně pedagogické literatury.

Valenta (Valenta, Müller, 2004, s. 114) definuje integraci v nejširším kontextu (sociální integrace) jako: *„nejen objektivní začlenění jedince do společnosti (pracovní, edukační, společenské), ale i subjektivní související s naplněním jeho potřeb seberealizace a sebeuspokojení.“* Od uvedeného nejširšího výkladu termínu pak odlišuje užší školskou integraci.

Jesenský (1993, s. 60) popisuje integraci následovně: *„Integrace je stav, kdy se jedinec se zdravotním postižením vyrovnal se svou vadou (akceptoval ji), žije a spolupracuje s nepostiženými, prokazuje výkony a vytváří hodnoty, které společnost intaktních uznává jako rovnocenné, společensky významné a potřebné.“*

Vítková (2004, s. 17) považuje integraci za: *„Vzájemný proces, ve kterém se obě strany k sobě přibližují a mění se, takže roste oboustranná pospolitost a sounáležitost.“*

Švýcarský odborník v oblasti speciální pedagogiky **Bürli** (Vítková, 2004, s. 17) definuje integraci jako: *„Snahu poskytnout v různých formách výchovu a vzdělávání jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám.“*

Bürli (Vítková, 2004, s. 17) hovoří o třech procesech přizpůsobení, které odlišným způsobem akcentují cíl integrace:

- **Asimilace** - člověk s postižením se vypořádá se způsoby chování většiny, a převezme je tak dalece, jak bude moci. Diference se považují za negativní a je třeba je proto zredukovat. Koncept asimilace se omezuje na lehčí typy postižení a převládá v zemích s menšími snahami o integraci.

- **Akomodace** - uznává svébytná práva postižených. Tlak na adaptaci se zaměřuje v první řadě na většinu. Cílem není potlačovat diference, ale dítě s postižením jako část zvláštní skupiny si vytváří pozitivní sebeobraz. Jestli se tak děje úspěšněji v integrativní či separativní formě, závisí na míře, v jaké se vypracují vzájemné vztahy mezi minoritou a majoritou.
- **Adaptace** - vyžaduje obousměrné přizpůsobování lidí s postižením a intaktních. Cíl je v kreativním a snaživém úsilí smířit se s negativními stanovisky a přiblížit většinu jedinci s postižením a naopak jedince s postižením skupině. Z toho vzniká dynamický proces vzájemné adaptace.

Z uvedených definic lze shrnout, že Valenta, Jesenský, Vítková, Bürlí a mnoho dalších odborníků, již se integrací jedinců s postižením zabývají, spatřují její cíl ve skutečnosti vytvořit v kontextu rovnosti šancí vzájemné porozumění a akceptaci mezi postiženými a nepostiženými. Ti se tak učí nejen navzájem spolu žít, ale žít jeden pro druhého, to znamená brát i dávat na obou stranách (viz motto – R. K. Raz).

2.1.1 Školská integrace

Dle **Jesenského** (1995) není pojem „pedagogická integrace“ příliš rozšířený. Mnohem více se vžil termín „školská integrace“, ze kterého je na první pohled zřejmé, s jakou institucí se pojí.

Školskou (pedagogickou) integraci tedy chápeme jako: „... dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.“ (Jesenský, 1995, s. 15)

Pod školskou integrací rozumíme, že se žákům s postižením poskytuje výchova a vzdělávání podle jejich specifických potřeb spíše v běžném typu školy než ve speciálních školách. Žáci s postižením se mají v co možná největší míře vzdělávat se svými vrstevníky, nemusí však být vždy vyučováni v běžné třídě – rozsah společného vzdělávání není pevně stanoven, musí být vždy uvážen v souvislosti s potřebami jednotlivých žáků.

Definici školské integrace lze převzít od současného švýcarského odborníka v oblasti integrativní speciální pedagogiky **Bürliho**, který považuje integraci za snahu poskytnout v rozličných formách výchovu a vzdělání jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami

v co možná nejméně restriktivním prostředí, které nejlépe odpovídá jeho skutečným potřebám. (Vítková, 2004)

Podle Būrliho školní integrace spočívá v úsilí dosáhnout stavu, který se považuje za ideální. Není to pevně stanovený stav, nýbrž musí se pod tímto pojmem rozumět dynamický proces. Školní integrace předpokládá změnu vnímání a chápání postižení. Méně se vychází z kategorií postižení vztahených k jedinci a více se vychází ze specifických vzdělávacích potřeb, k nimž se má poskytnout co možná individuální nabídka podpory. (Vítková, 2004)

2.2 Vymezení pojmů inkluze/inkluzivní vzdělávání

Koncept integrace ve světovém měřítku je charakteristický pro 80. léta 20. století, pro inkluzi jsou však typická 90. léta 20. století, ale zejména začátek 21. Století. (Lechta, 2010)

„Pojmy **inkluze** a **inkluzivní vzdělávání** se používají od konání konference v Salamance v roce 1994, kdy se představitelé vlád 92 zemí a 25 mezinárodních organizací shodly na akčních rámcových podmínkách vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluze se prosadila jako nový rozsáhlý koncept vedoucí k integraci.“ (Pipeková, 2006, s. 11)

Dle M. Vítkové (2004, s. 10) slogan Škola pro všechny se stal prostupujícím heslem konference v Salamance a také obsahem mezinárodního projektu Special needs in the classroom, který zde byl oficiálně prezentován. Termín **škola pro všechny** tak zdůrazňoval myšlenku rovnoprávného vzdělávání pro všechny děti, kterým byla tato možnost odepřena nebo jakýmsi způsobem omezena.

V současnosti se u nás i v zahraničí vyskytuje třídimenzionální pojetí inkluzivní edukace.

Hornáková (2006 in Lechta, 2010, s. 28) uvádí následující rozdělení chápání pojmu inkluze:

- inkluze se ztotožňuje s integrací,
- inkluze je jakási vylepšená, „optimalizovaná“ integrace,
- inkluze je odlišná od integrace, je to nová kvalita přístupu k postiženým dětem, je chápána jako bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech dětí.

Za korektní se považuje chápání inkluze v posledním uvedeném pojetí, jinak by šlo v podstatě o duplicitu termínů nebo o zbytečné „matení pojmů.“ *„Žáci se v rámci inkluzivního edukačního konceptu už nedělí na dvě skupiny (tj. ty, kteří mají speciální potřeby, a ty kteří je nemají), ale jde tu o jedinou heterogenní skupinu žáků, kteří mají rozličné individuální potřeby.“* (Lechta, 2010, s. 29)

Jak **V. Hájková a I. Strnadová** (2010, s. 12) uvádí, samotný pojem inkluze vychází z angl. **inclusion**, což znamená **zahrnutí**, v širším pojetí **příslušnost k celku**. Inkluze není

jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení. Inkluzivní pedagogika prosazuje otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti dítěte orientovanou podobu učebních procesů bez statických výkonnostních norem a umožňující zohlednění specifických vzdělávacích potřeb žáků v heterogenních učebních skupinách.

M. Bartoňová a M. Vítková (2007, s. 16) píší, že inkluze se prosadila jako nový rozsáhlý koncept vedoucí k integraci. Aktuální význam inkluze vyplývá z pojmů mainstreaming a inkluze v angloamerické jazykové oblasti. Inkluze se chápe jako integrace všech žáků do běžné školy a s rozpuštěním speciálních zařízení a v důsledcích je spojena se zřeknutím se jakékoli formy etiketování žáků a s rozpuštěním speciálních zařízení a speciální pedagogiky.

Dle L. Novosada (2009, s. 25) pojem inkluze je častý v angloamerickém regionu (ale také např. ve Skandinávii), vychází z odlišné situace, zejména v oblasti školství. Tamní školské systémy mají řadu alternativ, jsou volnější, založené na určitém partnerském vztahu mezi učitelem a žákem. Jejich liberálnost je evidentní v menším důrazu kladeném na zvládnutí všeobecných poznatků a větším důrazu na osvojení praktických aplikací učiva i orientaci na posilování individuálních, specifických schopností a dovedností, které vyplývají z nadání žáka. **Dle L. Novosada** (2009, s. 26) **inkluze není výhoda**, kterou by si dítě muselo zasloužit zvládnutím požadavků školy, **ale automatické právo** (obvyklým právem je navštěvovat školu v místě bydliště, popř. podle výběru), které se nevyužije jen tehdy, když speciální vzdělávání představuje variantu ještě lepší (resp. když by inkluzivní vzdělávání mohlo dítě poškodit).

Vzdělávání v běžné základní škole ve spádové oblasti bydliště přináší každému jedinci zlepšování a posilování sociálních vztahů s vrstevníky. *„Současná škola transformující se na inkluzivní školu je vzdělávací institucí, v níž se uskutečňuje vyučování v heterogenních třídách, tedy ve třídách, jejichž žakovská heterogenita je dána různým stupněm potřeby podpůrných opatření jednotlivých žáků, různou aktuální úrovní jejich vývoje a jejich různou výchozí situací v procesu učení, jejich rozdílnou řečí, náboženstvím, národností, kulturou a dispozicemi.“* (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12-13)

Jak hovoří **V. Hájková a I. Strnadová** (2010, s. 12) moderní inkluzivní pedagogika prosazuje otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti dítěte orientovanou

podobu učebních procesů bez statických výkonnostních norem a umožňující zohlednění specifických vzdělávacích potřeb žáků v heterogenních učebních skupinách. Jako didakticko-metodické východisko prosazuje vnitřní diferenciaci a individualizaci vyučování, orientaci na obec a komunitu. Praktické uplatňování principů inkluzivní pedagogiky je v našich podmínkách teprve v začátcích: inkluzivní vzdělávání představuje dlouhodobý trend, jehož cílem má být úplné přijetí každého dítěte – tj. i dítěte s postižením (narušením, ohrožením) jako a priori samozřejmého člena školní komunity.

Dle **M. Vítkové** (2004, s. 24) změnou pohledu na výchovu a vzdělávání postižených dětí a žáků se mění postavení učitelů a speciálních pedagogů na školách a dochází ke změně jejich úkolů při výchově a vzdělávání postižených. B. Bazalová (2012, s. 134) shrnuje: *„Inkluzivní způsob vzdělávání klade vysoké nároky na pedagogy, kteří se musejí přizpůsobit novým podmínkám. Postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání proto nemusejí být vždy pozitivní.“*

Dle názoru autorky práce je zcela nezbytné, aby se všichni pedagogičtí pracovníci orientovali v otázkách speciální pedagogiky. V současné době v našem školství probíhá proces dalšího vzdělávání pedagogů v oblastech speciální pedagogiky. Odborná znalost specifických edukačních metod, přístupů učitele k žákům s poruchami autistického spektra vede k inkluzivnímu přístupu.

Velmi zjednodušeně můžeme konstatovat, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se více snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem. V takovém pojetí je inkluzivní pedagogika oborem pedagogiky, který se zabývá možnostmi optimální edukace dětí s postižením, narušením nebo dětí ohrožených, v podmínkách běžných škol a školních zařízeních. (Lechta, 2010)

Integraci tedy spíše rozumíme zařazení žáka s postižením do hlavního vzdělávacího proudu až po předcházející segregaci, inkluze pochází z anglického pojmu „to be included“, což znamená být úplnou součástí. Inkluzí tedy rozumíme vzdělávání žáka s postižením v hlavním vzdělávacím proudu bez předchozí segregace. Z toho důvodu se v dnešní době často užívá termín inkluzivní vzdělávání.

Pokud jde o cíle, mají integrativní i inkluzivní edukace stejné výstupy. V popředí vždy stojí sociální adaptace člověka s postižením. Má-li tedy být integrace a inkluze

prostředkem sociální adaptace, musí probíhat ve společenské rovině, tj. v nejširším sociálním okolí postiženého jedince.

2.3 Možnosti integrace/inkluze v závislosti na druhu a stupni postižení

Míra integrace je významně podmiňována mírou samostatnosti a nezávislosti člověka s postižením. Absolutní a úplná integrace je v mnoha případech ne-li nevhodná, tak alespoň sporná. Zodpovědná rozvaha o zapojení žáka s postižením do běžné školní docházky je na místě s ohledem na potřeby a zájmy všech, jichž se týká: žáků zdravých i znevýhodněných handicapem, rodičů i školy jako instituce.

Také podle **Vítkové** (2004) je nezbytně nutné v rámci integračního procesu vymezit meze integrace. Existují stupně a druhy postižení integrovatelné bez potíží nebo poměrně snadno a jiné, u nichž je integrace obtížná či problematická. Relativně snadno se začleňují ty děti, které s ostatními komunikují, mají komunikační předpoklady. Ze smyslových vad jsou na tom o poznání lépe zrakově postižení, u somatických defektů dominují spíše překážky technického rázu. Obtížné je začleňovat do běžných škol sluchově postižené děti.

Valenta, Müller (2003, s. 116) upozorňují na fakt, že: „...z hlediska školské integrace jsou ze všech druhů postižení nejproblematičtější právě žáci s mentálním postižením.“ Zatímco handicap žáků ostatních druhů postižení lze úplně či částečně eliminovat bezbariérovými přístupy, architektonickými úpravami, kompenzačními pomůckami a podobně, pro individuální integraci žáka s mentálním postižením, kromě školní asistence, individuálního vzdělávacího plánu a speciálně pedagogického poradenského servisu učitelů, žádné speciální prostředky nemáme.

Valenta, Müller (2003) dále uvádí, že děti s mentálním postižením jsou žáky, pro které je mnohem významnější učení nápodobou než pro intaktní populaci. Ve speciální škole přitom nemají příležitosti k osvojení si běžných způsobů komunikace, navazování a udržování kontaktů apod., což jsou podstatné dovednosti pro jejich budoucí život, stejně jako pro každého jiného jedince. Jejich spolužáky jsou zde děti, které mají v menší či větší míře obdobné potíže. Navzdory nesporné prospěšnosti speciálního školství v jistých rovinách (např. soustavná přímá práce speciálních pedagogů a menší počet žáků ve třídách) vzniká v těchto zařízeních zároveň patologické prostředí. Dochází ke kumulaci „nežádoucích projevů“, které od sebe děti „okoukávají“.

Podle **Vančové** (2001) nelze popřít pozitiva segregativního způsobu péče, výchovy a vzdělávání. Ve speciálních zařízeních se často setkáváme s velmi kvalitním materiálním

vybavením a širokou škálou speciálních pomůcek, je zajištěna odbornost pedagogů i vychovatelů, je zde poskytována komplexní péče, děti zažívají pocit vyrovnanosti šancí a příležitostí.

Avšak myslím, že právě tyto klady zajišťují až nepřírozenou komfortnost služeb, poskytovaných v „nenormálním prostředí“, které následně po opuštění bran speciálních zařízení, v běžném životě, tyto lidé nenalézají. Přemíra péče tak může být hlavní příčinou v dozrání nesamostatného člověka, celoživotně odkázaného na pomoc druhých. A tato skutečnost nejvíce hovoří pro podporu integračních snah.

Podmínkou integrace žáka s mentálním postižením ale je, aby pedagog respektoval psychické zvláštnosti dítěte a přizpůsobil jim výukové metody a postupy práce. (Müller, 2004)

Lze předpokládat, že tyto děti mají silnější potřebu citového zakotvení a opory, jsou více nesamostatné a oproti ostatním žákům potřebují pomoc i ve zdánlivě jednoduchých činnostech. Proto se považuje za vhodné snížit počet žáků ve třídě a zajistit přítomnost asistenta pedagoga po dobu výuky. Dle stupně mentálního postižení musí pedagog ve spolupráci s poradenským zařízením zvážit, zda vypracovat individuální vzdělávací program, nebo zvolit vzdělávání podle programu praktické nebo speciální školy. (Švarcová, 2000)

Začlenění do běžného sociálního prostředí základní školy se vzory běžné komunikace i chování je jedním z největších přínosů pro integrované děti s mentálním postižením. Na prvním stupni je prospěšnost integrace dětí s mentálním postižením pro ně samotné i pro celý třídní kolektiv ověřena. Ukazuje se, že i kdyby integrovaný žák strávil se svými vrstevníky v přirozeném sociálním prostředí s běžnými vzorci komunikace pouze jediný rok, v jeho životě je to věc zásadní a nenahraditelná. (Valenta, Müller, 2003)

Inkluzivní vzdělávání je tématem, které je, co se vytváření vzdělávacích koncepcí týče, vskutku revoluční. Proto se není čemu divit, že názory se liší. Například Jiří Pilař, který je předsedou Asociace speciálních pedagogů, ve svém rozhovoru pro Lidové noviny dne 5. 11. 2011 prohlašuje následující: „*Nelze dosáhnout ideálního stavu, kdy všechny školy vyučují všechny děti, nikdo nikoho nediskriminuje a všechny děti se mají rády.*“ Dále pak pokračuje: „*Vždycky přece musí existovat školy pro děti, které nejsou schopny uspět v běžném vzdělávání. Ať se to někomu líbí nebo ne, děti s lehkým mentálním postižením*

*budou vždycky. Integrace je dobrá pro děti, které jí jsou schopny. Dětem, které jí schopny nejsou, lpěním na představě, že všechny zaintegrujeme, spíše škodíme.*⁴

Obdobné názory razí i Miloslav Pešta ve článku „Pohled z katedry na inkluzivní vzdělávání“ v rubrice Lidových novin úhel pohledu ze dne 28.11. 2011. Autor článku je učitel na praktické škole s mnohaletou praxí a situaci vidí následovně: *„Kdo jsou zastánci a odpůrci inkluzivního vzdělávání a co sledují? Zastánci jsou úředníci, novináři, někteří pedagogičtí teoretici, výjimečně snad i bývalí učitelé, ale především mladí aktivisté, kteří chtějí svést všechny děti do jediného typu školy. Jejich argumentace do sebe zdánlivě bezpečně zapadá, problém je jen v tom, že většina premis je nepravdivých... Odpůrci jsou učitelé, kteří opravdu učí a vědí něco o kantorském řemesle. Vědí také, že smysl má humanismus reálný, nikoliv pseudohumanismus verbální. Líbivá hra na rovnost příležitostí se dá ve školách ještě provozovat, tím tvrději však absolventi narazí při vstupu do života.*“⁵

Naproti tomu je mnoho příkladů základních škol, které inkluzivní vzdělávání úspěšně realizují, a to ke spokojenosti všech stran, které se na výchovně vzdělávacím procesu podílejí. Takovéto školy poté například získávají certifikát Ligy pro lidská práva. Liga lidských práv prosazuje v českém školství principy inkluzivního vzdělávání. Za jeden z nejsilnějších nástrojů moderního vzdělávání považuje individuální integraci žáků. Proto podporuje a oceňuje školy, které vytvářejí spravedlivé prostředí pro všechny děti a snaží se využít potenciálu každého jedince.⁶

Příkladem jedné takové školy je základní škola, která se nachází v obci Svitavy – Lančov. Její ředitelka, Radka Renzová, o inkluzivním vzdělávání říká, že je výhodné pro všechny děti. *„Pro ty děti, které potřebují podporu, je výhodné, protože se ve škole dostanou na jinou startovní pozici. V běžné populaci nejsou ještě ani na startu, ostatní už vyběhají a ony jsou ještě doma. Pro ostatní děti je inkluzivní vzdělávání také výhodné: získají v praxi přehled o tom, jak společnost vypadá, už v dětství se naučí pracovat s různými typy lidí a tolerantně s nimi vycházet.*“⁷

⁴ FROUZOVÁ, Kateřina. *Zvláštní školy neskončí, základky nejsou na postižené děti připravené*. Lidové noviny. [online]. © 1999-2013 [cit. 2013-10-2]. Dostupné z: <http://www.lidovky.cz/zruseni-zvlastnich-skol-zvysi-pocet-agresoru-kritizuje-urad-pilar-11m-/In_domov.asp?c=A111105_105711>.

⁵ Pohled z katedry na inkluzivní vzdělávání. Lidové noviny. číslo 277, ročník XXIV, s.12.

⁶ Některé děti nemají stejnou startovní pozici [online]. © 2009 Férová škola. [cit. 2013-2-13]. Dostupné z: <<http://www.ferovaskola.cz/rozhovory/nektere-deti-nemaji-stejnou-startovni-pozici-.html>>

⁷ Některé děti nemají stejnou startovní pozici [online]. © 2009 Férová škola. [cit. 2013-2-13]. Dostupné z: <<http://www.ferovaskola.cz/rozhovory/nektere-deti-nemaji-stejnou-startovni-pozici-.html>>

2.4 Stupně a formy školské integrace

Stupně integrace

Relativně úplné vystižení škály stupňů integrace nabízí WHO (Michalík, 1999, s. 12) ve své mezinárodní klasifikaci nemocí a vad.

Tyto stupně integrace jsou však pojímány v širším kontextu, jedná se o integraci dle možných mezí v sociálně společenských procesech.

1. **účast inhibovaná** - omezení v plné účasti,
2. **omezená účast** - osoby se neúčastní obvyklých společenských činností plně, jejich postižení negativně ovlivňuje určitou oblast, např. manželství, sexuální život apod.,
3. **zmenšená účast** - v důsledku postižení nejsou osoby schopné navázat náhodné kontakty a jejich účast ve společenském životě je omezená na přirozené komunitární vztahy – rodina, domov, pracoviště apod.,
4. **ochuzené vztahy** - zde je kladen důraz na omezení ve fyzickém, sociálním, či psychickém vývoji bez tendencí ke zlepšení,
5. **redukované vztahy** - z důvodu postižení jsou jedinci schopni udržovat vztahy k pouze vybrané a omezené skupině či jednotlivci,
6. **narušené vztahy** - jde o jedince, kteří nejsou schopni udržovat trvalejší vztahy s ostatními lidmi, změny chování působí negativně i v prostředí přirozené skupiny,
7. **společensky izolované** - jde o osoby, jejichž schopnost míry integrace je nezjistitelná právě pro jejich izolovanost. Půjde o specifické případy úplné segregace.

Formy školské integrace

Školská integrace může probíhat různě. Buď formou **individuální integrace** žáka s postižením do běžné třídy s rozličnou formou podpory a servisních služeb, často za přítomnosti asistenta pedagoga, či druhého učitele (team teaching) většinou se speciálně pedagogickým vzděláním, nebo **skupinovou integrací** do speciálně zřizovaných speciálních nebo tzv. malých tříd. Kontinuum speciálně pedagogických nabídek pro žáky

se speciálními vzdělávacími potřebami uvádí A. Brůli (Vítková a kol., 2004) podle konceptu „Least restrictive environment“ (co nejméně restriktivní prostředí), kdy k této nabídce dále patří vzdělávání ve speciální škole, pak se pokračuje dále přes vzdělávání ve speciální třídě, speciální třídě s kooperací, speciální třídě s dodatečným vyučováním, speciální třídě s podpůrným vyučováním a končí nabídkou vzdělávání v běžné třídě, kde lze poskytovat podpůrné vyučování, poradenství, snížit počet žáků ve třídě, až konečně ponechat běžnou třídu tak, jak je obvyklé při vzdělávání zdravých žáků. (Vítková a kol., 2004)

V České republice se problematice vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně integrovaného vzdělávání, věnuje **zákon č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, na který se váže **vyhláška č. 73/2005 Sb.**, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných změněna **vyhláškou č. 147/2011 Sb.** Mimo jiné § 3 odst. 1 této vyhlášky vymezuje formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením:⁸

- **formou individuální integrace,**
- **formou skupinové integrace,**
- **ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením,**
- **kombinací výše uvedených forem.**

Podle § 3 odst. 2 se rozumí **individuální integrací** vzdělávání žáka:

- v běžné škole,
- nebo v případech hodných zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

Skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáka:

- ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením,

⁸ *Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* [online]. © 2006 [cit. 2012-11-13]. Dostupné z World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-73-2005-sb-1>>.

- v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

„Žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy.“ (Vyhláška č. 73/2005 Sb., §3, odst. 4)

V praxi se dále vyskytují tyto formy integrace: (Valenta a kol., 2003)

- **kooperace běžné a speciální školy** (společná setkávání žáků, společné výstavy, soutěže, exkurze, výlety, společné sportovní hry, návštěvy kulturních akcí, mimoškolní aktivity...),
- **speciální třídy na běžné škole** (totožné možnosti kooperace jako v prvním případě, navíc jsou tady možnosti dané mimotřídními aktivitami, kluby a družiny, školní kroužky, společné přestávky...),
- **speciální třídy na běžné škole s integrovanou výukou ve vybraných předmětech** (v případě žáků s mentálním postižením připadají v úvahu především výchovy),
- **třídy běžné školy na škole speciální** (tzv. „obrácená integrace“), či ve speciálním zařízení, např. ústavního typu,
- **třídy běžné školy na škole (instituci) speciální s integrovanou výukou,**
- **třídy s integrovanými žáky na běžné škole či speciální škole,**
- **integrace žáka se zdravotním postižením do běžné třídy běžné školy.**

2.5 Vývoj integrace

Do mezinárodních dokumentů se myšlenka inkluzivního vzdělávání dostávala bezmála padesát let; než se tomu tak stalo, dominovala v naší zemi spíše **segregace** formou budování speciálních vzdělávacích institucí - ústavů a škol. Zejména děti s těžším a kombinovaným postižením byly ze společnosti vyčleňovány, a dle školského zákona z roku 1948 dokonce nebyly povinny chodit do školy. Systém evidence zdravotního postižení v této době bohužel nepřinášel jen objektivní zařazení lékařem, ale naopak často při diagnostice vládlo subjektivní posouzení a jakási míra voluntarismu. Proto bývaly do takovýchto zařízení umísťovány nejen děti postižené, ale i zdravé či s jiným typem postižení, než bylo oficiálně dokumentováno.

Mezi léty 1970 až 1989 bylo již výjimečně (zejména pak na přání rodičů) možné najít ve třídách běžného vzdělávacího proudu i „integrovaného jedince“. Toto však ještě nebylo zaneseno v právním řádu, a speciálně pedagogická podpora tak byla nedostatečná a od dítěte se očekávalo plnění podmínek a vzdělávacího obsahu daného typu školy. Školský zákon z roku 1984 neřešil problematiku Braillova písma či znakové řeči jako forem vzdělávání ani zařazení dítěte s postižením do běžného typu škol. Naopak byla rozšířena síť škol zvláštních a pomocných. (srov. Vaňurová, 2009; Valenta, 2003)

Až do poloviny 90. let bylo možné dítě z důvodu osvobození od povinnosti školní docházky vzdělávat individuálně v časové dotaci dvě hodiny týdně. Společnost trpěla pocitem závislosti na ústavech, což vedlo ke zřizování velkokapacitních institucí, kde se klienti mnohdy setkávali s nedůstojným zacházením a podmínkami. Na druhou stranu přinášel tento systém i některá pozitiva, jako např. řadu obětavých a vzdělaných pracovníků usilujících o zlepšení péče o osoby s postižením. V prostředí škol a ústavů byly vypracovány metodické postupy a zásady, používaly se obtížně dostupné kompenzační a rehabilitační pomůcky pro zrakově postižené, velmi dobrou úroveň měly učebnice pro děti se smyslovým postižením.

Celkově toto nepřirozené vyčleňování vedlo k vzájemnému nepochopení a odtažitosti jedinců zdravých i postižených, a rovněž k urážení a hanlivosti ze strany majoritní společnosti. Vznikly tak nejrůznější bariéry, např. architektonické, psychologické či ekonomické, jež se úplně nepodařilo překonat dodnes. (Valenta, 2003)

Konec dvacátého století přinesl ale i pozitivní změny české společnosti; komunistický režim se změnil na demokratický, s čímž souviselo i zlepšení kvality života osob s postižením. Zejména se pak jednalo o úsilí začlenit tyto jedince do majoritní společnosti. Jesenský a Vítková (1998) hovoří o raných 90. letech jako o inkluzivní éře. Jesenský dále rozlišuje dva typy inkluze, a sice **asimilaci a koadaptaci**.

Asimilací rozumí akceptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami většinovou společností a odmítnutí původní opačné myšlenky vyčlenění. Jako příklad uvádějí umístění dětí s postižením do běžného typu škol bez podpory, což mohlo mít pozitivní dopad na žáka i okolí. Bohužel tomu však často bylo spíše naopak, což je vnímáno jako špatná inkluze bez promyšlení metod na začlenění žáků s postižením do běžných aktivit zdravých dětí. Koadaptace je podle Jesenského založena na komunikaci a kooperaci. Tento typ inkluze umožnil žákům se speciálními vzdělávacími potřebami vytvořit novou identitu shodnou s většinovou společností. Výsledkem tohoto snažení bylo uložené právo na inkluzi jakožto přednostní způsob vzdělávání. (Kudláček a kol., 2009)

Mezi základní dokumenty, které integraci podpořily, patří **Všeobecná deklarace lidských práv**, přijatá valným shromážděním OSN roku 1948 (u nás ratifikována až v roce 1991). Je zde zakotvena zásadní věta, a sice „*Každý má právo na vzdělání.*“ V **Úmluvě o právech dítěte** přijaté v New Yorku z roku 1989 je poprvé nejen zmíněno právo na vzdělání i dětí s postižením a odlišným sociálním původem, ale také právo dítěte schopného formulovat své vlastní názory „*svobodně vyjadřovat ve všech záležitostech, které se jej dotýkají, přičemž se názorům dítěte musí věnovat patričná pozornost odpovídající jeho věku a úrovni*“. (Vaďurová, 2009)

Světová deklarace vzdělání pro všechny přijatá v Thajsku roku 1990 podporuje vznik systémů pro podporu individuálních potřeb a zabývá se otázkou kvality vzdělání, zejména pak potřeb postižených osob. V tomto tématu pokračovalo i dakarské **Světové fórum o vzdělávání**, jež upozornilo na vyčleňování na nebezpečí vyčleňování znevýhodněných osob ze společnosti a procentuální rozdíly mezi vzděláním chlapců a dívek v některých částech světa. Projekt **Vlajková loď vzdělání pro všechny a práv osob s postižením: inkluzivní směr** (2001) reagoval na výsledky dakarského fóra. Mezi hlavní cíle tohoto projektu patří podpora edukace všech dětí bez rozdílu a inkluze jedinců s postižením. (Vaďurová, 2009)

Až v **Prohlášení ze Salamanky a Akčním rámci pro speciální vzdělávání** bylo v roce 1994 poprvé formulováno právo na inkluzivní vzdělávání. Je zde stanoveno zajištění

dostatečné podpory inkluzivním školám v rámci efektivity edukace. Speciální školy jsou posunuty „na druhou kolej“, mění se totiž jejich postavení, avšak stále zůstávají v platnosti.

V roce 2006 vznikl zatím nejnovější dokument **Prohlášení OSN o právech osob s postižením**, kterou Evropská unie ratifikovala 10. ledna 2011. Toto prohlášení chápe inkluzi jako právo každého jedince, zdůrazňuje potřebu osvojení speciálních dovedností a možnost segregace vzhledem k druhu postižení, pokud se toto jeví pro jedince jako lepší varianta z pohledu kognitivního a sociálního vývoje. (Vaňurová, 2009) Navazuje na sedm již existujících úmluv OSN zaměřujících se na lidská práva a svobody osob se zdravotním postižením a dohlíží na jejich plnění. Tato úmluva je založena na rovnosti a snaží se zajistit přístup osob se zdravotním postižením ke vzdělávání, rehabilitaci, komunikaci, k prostředí fyzickému, sociálnímu, kulturnímu a ekonomickému. (Michálková, Vítková in Bartoňová, 2010)

V Českých zemích byla cesta k integraci/inkluzi poměrně dlouhá. Od konce 19. století byly budovány první ústavy a instituce pro osoby s postižením, kdy tedy mluvíme o segregovaném vzdělávání. Až v roce 1990, kdy byl přijat školský zákon č. 564 hovořící o možnosti integrace. V roce 1991 pak vyhláška č. 291 Sb., o základní škole zmiňuje možnost zřídit speciální třídy a zařadit žáky do školy dle jeho bydliště. **Směrnice Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení** z 6. 6. 2002 mluví o formách individuální a skupinové integrace a individuálním vzdělávacím programu. V neposlední řadě již zmíněný nynější Školský zákon č. 561/2004 Sb. jako první dokument již nezmiňuje možnost osvobození od povinné školní docházky. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

V devadesátých letech 20. století se řešila rozdílnost pojmů integrace a inkluze, jež byly dle výzkumů amerických autorů v naší republice často spojovány a používány shodně. V Americe a Skandinávii mluvíme v té době o úplné inkluzi. Důvodem je zřejmě překlad z anglického „to be included“ do češtiny jako „být úplnou součástí“. (Vítková, 2004)

Za posledních dvacet let se Česká republika zařadila mezi státy uvědomující si zvýšenou odpovědnost za odstraňování bariér, které zabraňují osobám se zdravotním postižením jejich plnému začlenění do společnosti. Snažila se o postupná řešení jednotlivých oblastí, které se těchto osob dotýkají a o zkvalitnění jejich života. Proto byly schváleny již čtyři Národní plány, ve kterých byla pro jednotlivá ministerstva stanovena konkrétní opatření míněna jako relevantní. Jejich plnění byla každoročně vládou kontrolována, doplňována a vylepšována.

Prvním přijatým vládním dokumentem byl **Národní plán pomoci zdravotně postiženým občanům**, který byl schválen v roce 1992. „Mezi jeho prioritní cíle patřilo zejména odstranění nejzávažnějších případů diskriminace a zahájení systémových změn v oblasti podpory občanů se zdravotním postižením.“ (*Národní plán vytváření rovných příležitostí Pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014* [online], s. 3) Na tento dokument bezprostředně navázal **Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení** z roku 1993. Třetím v pořadí se stal **Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením**, přijatý vládou ČR v roce 1998, jehož struktura vycházela z mezinárodního dokumentu „Standardní pravidla vyrovnávání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením“, schváleného Valným shromážděním OSN roku 1993. Posledním doposud realizovaným je **Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006 - 2009**, který byl přijat v roce 2005. (*Národní plán vytváření rovných příležitostí Pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014* [online])

Ze závazných dokumentů na národní úrovni patří k nejnovějším **Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 - 2014** zaměřující se hlavně na oblast vzdělávání a školství, změnu škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na poradenská a metodická centra, a dále rozpracovaný, ale doposud neschválený **Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV)** zabývající se konkrétními opatřeními podporujícími inkluzi na všech stupních vzdělávání. Národní akční plán požaduje návrh opatření k vytvoření podmínek materiálních a organizačních pro rozvoj inkluze ve školách, kategorizaci podpůrných opatření a přeměnu škol zřízených speciálně pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Vaňurová in Bartoňová, 2010). Inkluzivní vzdělávání je v akčním plánu chápáno jako vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci. Inkluzí je myšleno uspořádání nabízející adekvátní vyučování všem dětem s ohledem na jejich individualitu a vzdělávací potřeby. (Michálková, Vítková in Bartoňová, 2010)

2.6 Legislativní rámec vzdělávání

Podle **Úmluvy o právech dítěte** mají všechny děti, tedy i děti se speciálními vzdělávacími potřebami, právo na vzdělání. Dne 6. února 1991 se stala Úmluva v České republice závaznou právní normou. Čl. 23 odst. 3 říká: *„Uznávající zvláštní potřeby postiženého dítěte se pomoc v souladu s odstavcem 2 poskytuje podle možností bezplatně, s ohledem na finanční zdroje rodičů nebo jiných osob, které se o dítě starají, a je třeba k zabezpečení účinného přístupu postiženého dítěte ke vzdělání, profesionální přípravě, zdravotní péči, rehabilitační péči, přípravě pro zaměstnání a odpočinku, a to způsobem vedoucím k dosažení co největšího zapojení dítěte do společnosti a co nejvyššího stupně rozvoje jeho osobnosti, včetně jeho kulturního a duchovního rozvoje.“*

Listina základních práv a svobod je součástí Ústavy České Republiky a toto právo taktéž zajišťuje: *„Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.“* (čl. 33, odst. 1)

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) vymezuje vzdělávání v České republice. Tento zákon nabyl účinnosti od 1. ledna 2005. Zákon zakotvuje rovný přístup každého jedince ke *„vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana.“* (§2, odst. 1)

Novela školského zákona pod číslem **472/2011 Sb.**, nabyla účinnosti od 1. 1. 2012. Za dítě, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami se považuje osoba se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. (§16, odst. 1) Pod pojmem zdravotní postižení se pro účely tohoto zákona rozumí mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, kde obsah, formy i metody tohoto vzdělávání odpovídají vzdělávacím potřebám a možnostem těchto žáků. Mají taktéž právo na vytvoření nezbytných podmínek pro své vzdělávání odpovídající jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Žáci a jejich zákonní zástupci mají právo na poradenskou pomoc školského poradenského zařízení. Zákon (§16, odst. 7) dále hovoří o bezplatném poskytování speciálních učebnic, didaktických a kompenzačních pomůcek osobám se zdravotním

postižením. Velmi zásadní se jeví také možnost zřízení funkce asistenta pedagoga jako dalšího pedagogického pracovníka působícího spolu s učitelem v jedné třídě.

V paragrafu 18 Školského zákona se píše o možnosti vytvoření individuálního vzdělávacího plánu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, pokud je to potřeba.

Paragraf 37 hovoří o možnosti odkladu povinné školní docházky a to až na dva roky. Dítě je povinno nastoupit do základního vzdělávání ve školním roce, kdy dovrší osmi let.

Vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se zabývá vyhláška č. **73/2005 Sb.**, která byla novelizována vyhláškou č. 147/2011 Sb. Vyhláška hovoří o tom, že vzdělávání dětí se zdravotním postižením, mezi které patří také žáci s mentálním postižením, bude probíhat s využitím podpůrných opatření, mezi které patří *„využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga a snížení počtu žaku ve třídě.“* (Vyhláška 147/2011 Sb., par. 1, odst.3). Dle vyhlášky 73/2005 Sb. s její novelizací mají žáci spolu s jejich zákonnými zástupci na výběr z několika forem vzdělávání. Mohou se vzdělávat formou individuální, či skupinové integrace, ve škole zřízené speciálně pro žáky se zdravotním postižením, či kombinací obou forem. Velmi zásadní se jeví v této vyhlášce část, která hovoří o skutečnosti, že děti se zdravotním postižením se přednostně vzdělávají v běžné škole. *„Žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám.“* (Vyhláška 73/2005 Sb., par. 3, odst.4)

Další vyhláškou související se vzděláváním žáků se specifickými vzdělávacími potřebami je vyhláška číslo **72/2005 Sb.**, která již také byla novelizována. Její novela má číslo 116/2011 Sb. Tyto dokumenty hovoří o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (Vyhláška 72/2005 Sb., par. 6, odst.4) *„Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením.“* (§1, odst. 1)

Další vyhlášky dotýkající se problematiky školství jsou: vyhláška č. **48/2005 Sb.**, o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění školní docházky, (změněna vyhláškou č. **454/2006 Sb.**), vyhláška č. **14/2005 Sb.**, o předškolním vzdělávání a vyhláška č. **13/2005 Sb.**, o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři.

2.7 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. **Národní program vzdělávání** představuje státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů. Rozpracovává cíle vzdělávání určené školským zákonem a stanovuje oblasti a obsahy vzdělávání, dále prostředky vzdělávání, které jsou nezbytné k dosažení těchto cílů. **Rámcové vzdělávací programy** (dále jen RVP) stanovují obsah, rozsah a podmínky vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Další úroveň představují samotné **školní vzdělávací programy** (dále jen ŠVP). Všechny školy si je sami vytváří. ŠVP vychází z RVP, se kterým musí být v souladu. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, 2005)

Edukační proces se adaptuje úrovni psychického a fyzického rozvoje žáků. Vzhledem k proměnlivosti schopností, úrovni vědomostí a dovedností je nezbytností při vzdělávání využívat přístupy odpovídající vývojovým a osobnostním specifikům žáků za přispění podpůrných opatření. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (dále jen RVP ZV – LMP) je součástí Rámcového vzdělávacího program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV).

Specifické principy RVP ZV - LMP

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením představuje modifikaci RVP ZV pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením; respektuje sníženou úroveň rozumových schopností žáků, jejich fyzické a pracovní možnosti a předpoklady; vymezuje podmínky pro speciální vzdělávání žáků s LMP; specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci s LMP dosáhnout na konci základního vzdělávání; stanovuje cíle vzdělávání žáků s LMP; vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo na úrovni, kterou by si měli žáci osvojit v průběhu základního vzdělávání; zařazuje jako součást základního vzdělávání průřezová témata; podporuje přípravu na společenské a profesní uplatnění; umožňuje uplatňování speciálně pedagogických metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání a míru podpůrných opatření, s jejichž pomocí mohou žáci dosahovat výsledků, které

odpovídají jejich maximálním možnostem, a stanovuje základní vzdělávací úroveň, kterou škola musí respektovat ve svém školním vzdělávacím programu. (RVP ZV LMP 2005)

Pojetí a cíle základního vzdělávání

Podle RVP ZV – LMP navazuje základní vzdělávání na výchovu v rodinném prostředí a na předškolní vzdělávání. Dělí se na 1. stupeň a 2. stupeň. Program je sestaven tak, aby žáci v různém pásmu lehkého mentálního postižení mohli dosáhnout co nejvyšší možné úrovně osobnostních kvalit, za podpory speciálně vzdělávacích metod a vyváženému působení na jejich rozvoj v oblasti kognitivní, sociální, emocionální i volní. (srov. Šimoník, 2005; RVP ZV – LMP 2005)

Cílem vzdělávání je umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení; podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a řešení problémů; vést žáky k všestranné a účinné komunikaci; rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých; připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako samostatné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti; vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, svému prostředí i k přírodě; učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný; vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturním a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi; pomáhat žákům poznávat a rozvíjet své schopnosti i reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

V rámcovém vzdělávacím programu je jasně vymezený **vzdělávací obsah** základního vzdělávání, který je rozdělen do devíti **vzdělávacích oblastí**. Tyto oblasti jsou v RVP ZV – LMP shodné. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním nebo více obsahově blízkými **vzdělávacími obory**.

V průběhu edukace získávají žáci vědomosti, dovednosti, schopnosti, vytváří si postoje a hodnoty důležité pro osobní rozvoj a uplatnění – tento souhrn se nazývá **klíčové kompetence**. Smyslem a cílem vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je jejich vybavení souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná a umožní jim efektivně a odpovídajícím způsobem jednat v různých situacích. Klíčové kompetence zahrnují kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní,

kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní. Důležité pro utváření a rozvoj klíčových kompetencí je zařazení tzv. **průřezových témat**, která jsou shodná s tématy RVP ZV a mají jednotné zpracování. Průřezových témat je šest. (srov. Šimoník, 2005; Bartoňová, Vítková, 2007; RVP ZV – LMP 2005)

2.8 Integrační trendy v Evropě

Péče o jedince se zdravotním postižením a jejich edukace se dostává do popředí zájmů v celé Evropě. Zatímco dříve byli tito lidé často přehlíženi, v současné době mají stejná práva jako ostatní lidi. Toto je zakotveno ve Standardních pravidlech OSN pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením. Ve všech zemích EU vznikly v posledních letech nové nevládní organizace osob se zdravotním postižením, které ve vzájemné spolupráci brání práva těchto osob.

Systém vzdělávání ve většině evropských zemí tvoří stejně jako u nás mateřské školy, základní školy, střední a vysoké školy. Pro žáky s postižením se užívá termín žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. V anglickém jazyce tomuto termínu odpovídá termín Special Educational Needs, v německém jazyce Sonderpädagogischer Förderbedarf.

Bazalová (2006, s. 17) dle Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání uvádí následující rozdělení evropských zemí podle způsobu integrace:

- První kategorie zahrnuje země, které usilují o integraci téměř všech žáků. Tato snaha je podporována širokou škálou služeb zaměřených na školy hlavního vzdělávacího proudu. Řadí se sem země jako Španělsko, Řecko, Itálie, Portugalsko, Švédsko, Island, Norsko, Kypr.
- Druhá kategorie je tvořena zeměmi, které mají multidisciplinární přístup k integraci. Nabízejí celou škálu služeb oběma systémům. Patří sem Dánsko, Francie, Irsko, Lucembursko, Rakousko, Finsko, Velká Británie, Lotyšsko, Lichtenštejnsko, Česká republika, Estonsko, Litva, Polsko, Slovensko, Slovinsko, Německo, Nizozemsko.
- Ve třetí kategorii jsou dva odlišné vzdělávací systémy. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou obvykle umístěny ve speciálních školách nebo třídách. Většina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tedy není vzdělávána v hlavním vzdělávacím proudu společně se svými vrstevníky bez postižení. Tyto systémy mají (do nedávné doby alespoň měly) oddělený legislativní rámec s různými zákony. Patří sem Belgie a Švýcarsko.

Mezi běžné trendy v Evropě dle Bazalové (2006, s. 20) patří:

- Země patřící do druhé skupiny, tedy země s multidisciplinárním přístupem, vytvářejí souvislou nabídku služeb mezi oběma systémy. A speciální školy jsou čím dál více definovány jako zdroje pro vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu.
- V mnoha zemích se změnila legislativa.
- Mnoho zemí změnilo systém financování ve prospěch integračních služeb.
- V mnoha zemích se do popředí dostala možnost rodičů si vybrat, kde chtějí, aby jejich dítě bylo vzděláváno.
- Ve většině zemí se ze speciálních škol vytvářejí takzvaná Resource centra. Jejich úkolem je školení učitelů a odborníků, tvorba a distribuce materiálů a metod, podpora škol a rodičů, krátkodobá nebo částečná individuální pomoc žákům a pomoc při přechodu do povolání. Některé země již zkušenosti s těmito centry mají (Rakousko, Norsko, Dánsko, Švédsko a Finsko), jiné rozvíjejí tento systém (Nizozemsko, Německo, Řecko a Portugalsko).
- Používá se individuální vzdělávací plán (IVP česky, IEP anglicky).
- Země se přeorientovávají z psycho-medicínského paradigmatu na paradigma orientované na vzdělávání nebo integraci.
- Rozběhla se spolupráce mezi speciálními školami a školami hlavního vzdělávacího proudu (Španělsko) nebo speciální školy poskytují ambulantní nebo jiné služby školám hlavního proudu (Belgie, Nizozemsko, Řecko, UK).

Předávání zkušeností z edukace a integrace osob se zdravotním postižením je velkým přínosem jak pro mnohé země, kde integrační snahy teprve nastupují, tak i pro veřejnost, pedagogy a samotné jedince s mentálním postižením.

3 Edukace žáků s mentálním postižením v základních školách běžného typu

„Má-li se člověk stát člověkem, musí být vzděláván.“

(J. A. Komenský)

3.1 Otázka vzdělatelnosti

Jak uvádí Švarcová (2000) ještě před několika desítkami let bylo běžnou praxí znemožnit některým dětem vzdělávání ve veřejných školách a mnoha lidem na tom nepřišlo nic zvláštního, bylo to označováno jako „normální“. Děti se „úředně“ rozdělovaly na „vzdělatelné“ a „nevzdělatelné“. Byl-li někdo zařazen do skupiny druhé, zpravidla v ní zůstal uzavřen po celý život.

I z vlastní zkušenosti můžu říct, že není zdaleka jednoduché zodpovědět otázku, zda jsou opravdu všichni lidé schopni aktivně se účastnit vzdělávacího procesu nebo nikoli. Těžké a hluboké mentální postižení postihuje jedince v takové míře, že lze jen stěží zaznamenávat viditelné pokroky. Pokud ano, pak po dlouhé době a za značného úsilí okolí dítěte.

Přesto nelze než souhlasit s jedním z předních světových myslitelů v oblasti pedagogiky, s J. A. Komenským, který na základě svých zkušeností tvrdí (Komenský, 1948, str. 62): *„Má-li se člověk stát člověkem, musí být vzděláván... Řekneš: Nicméně jsou lidé velmi tupého ducha, do nichž se nemůže vpraviti nic. Odpovídám: Sotva může být tak zašpiněné zrcadlo, aby aspoň nějakým způsobem nezachycovalo obraz, sotva může být tak drsná tabule, aby se přece něco a nějak nemohlo na ni napsat. Ostatně, je-li zrcadlo znečištěno prachem nebo skvrnami, má se dříve otřít, a je-li tabule drsná, má se uhladit, tak jich bude možné užívat. Tak i mladí lidé, jen když budou hlazení a broušení, budou vybroušení a uhlazení jedni od druhých, takže konečně všichni budou chápat všechno.“*

Je zřejmé, že děti s mentálním postižením, ať už jakéhokoli stupně, pravděpodobně nevystudují vysokou školu, mnozí z nich se budou muset spokojit se základním vzděláním či snad se základy vzdělání, neznamená to však, že jejich vzdělávání nemá smysl.

Stejně tak jako se odborníci dříve domnívali, že někteří lidé s mentálním postižením jsou zcela nevzdělavatelni, odborná veřejnost také zastávala názor, že toto postižení je v podstatě neměnné a nemůže docházet k žádnému pozitivnímu vývoji. (Valenta, 2003)

Vycházelo se z předpokladu stability naměřeného inteligenčního kvocientu během celého období vývoje jedince, od raného dětství až po dospělost. „Z výsledků novějších výzkumů však vyplývá, že v řadě případů lze vhodným pedagogickým a psychologickým působením dosáhnout výrazného zlepšení rozumových schopností lidí s mentálním postižením, zejména když je jim od raného dětství věnována dlouhodobá kvalifikovaná péče.“ (Švarcová, 2000, s. 13)

Základní vlastností nervového systému je totiž plasticita. Ve vztahu k vývoji mozku plasticita znamená: „Možnost tento orgán formovat a měnit, jeho funkce modifikovat nebo adaptovat ve prospěch určitých potřeb.“ (Vítková, 2003, s. 97) Tento rozvoj samozřejmě také závisí na určitých podmínkách a má své individuálně zakotvené hranice.

I kdybychom však stále předpokládali, že inteligenční kvocient (IQ) zůstává během celého vývoje jedince konstantní, míra přizpůsobivosti člověka podmínkám prostředí není závislá pouze na tomto IQ, ale na mnoha dalších faktorech. Jsou jimi zejména osobnostní charakteristiky jako jeho emocionalita a sociabilita, míra rozvoje volných vlastností, úroveň komunikačních dovedností, stupeň motorických schopností, schopnost sebeobsluhy a další. (Švarcová, 2000)

Ze stejného důvodu odborníci hodnotí integraci žáků s Downovým syndromem (dále jen DS) do běžných typů škol jako perspektivní. Vzhledem k vysoké schopnosti socializace a vysoké míře komunikačních dovedností působí některé děti s DS dojmem menšího mentálního postižení, než jaký je u nich skutečně diagnostikován. Svou otevřeností navazují lépe kontakty, čímž na ně působí více podnětů a dochází k dalšímu rozvoji.

Vzdělávání má smysl u každého dítěte i u každého dospělého člověka. U některého jsou vidět výrazné pozitivní pokroky, u jiného drobnější. Také lidé s těžkou a hlubokou mentální retardací se však narodili stejným způsobem a do stejného světa jako my a zaslouží si i potřebnou péči stejně jako my. Také tito lidé dokáží a touží být šťastní. „Z hlediska humanismu, lásky a úcty ke člověku a víry v jeho schopnosti, byt často i hluboko zasuté, není jiné cesty. Je morální povinností každého pedagoga, který se dal na dráhu práce s těžce mentálně postiženými, aby pro jejich rozvoj učinil vše, co je v jeho silách.“ (Švarcová, 2000, s. 26)

3.2 Osobnostní specifika žáků s mentální retardací

Za jedince s mentálním postižením se považují ti, u kterých je prokazatelné trvalé zaostávání vývoje rozumových schopností způsobené poškozením nebo nedostatečnou funkcí centrální nervové soustavy. V důsledku opožděného psychického vývoje a strukturálních vývojových změn může dojít k narušení jednotlivých složek osobnosti člověka s postižením. Jedná se o **změny v psychických funkcích**, které jsou **důležité pro rozumové procesy**, což je **primárním specifikem mentálního postižení**. K odlišnému vývoji některých psychických vlastností se přidružují **často i poruchy adaptačního chování**. U jedince s mentálním postižením je možné zaznamenat změny volních vlastností, emocí, snížení motorických, řečových i sociálních schopností. Úroveň jednotlivých psychických funkcí a vlastností závisí na druhu mentálního postižení, jeho hloubce a rozsahu. (Vítková, 2004)

Švarcová (2006, s. 40) popisuje průvodní jevy mentální retardace následovně:

Tab. č. 3: Průvodní jevy mentální retardace

	Mentální retardace			
	Lehká (IQ 50-69)	Středně těžká (IQ 35-49)	Těžká (IQ 20-34)	Hluboká (IQ nižší než 20)
Neuropsychický vývoj	Omezený, opožděný	Omezený, výrazně opožděný	Celkově omezený	Výrazně omezený
Somatické postižení	ojedinělá	Častá, častý výskyt epilepsie	Častá, neurologické příznaky, epilepsie	Velmi častá, neurologické příznaky, kombinované vady tělesné a smyslové
Poruchy motoriky	Opoždění motorického vývoje	Výrazné opoždění, ale postižení jsou mobilní	Časté stereotypní automatické pohyby, výrazné porušení motoriky	Většinou imobilní nebo výrazné omezení pohybu
Poruchy psychiky	Snížení aktivity psychických procesů, nerovnoměrný vývoj, funkční oslabení, převládají konkrétní,	Celkové omezení, nízká koncentrace pozornosti, výrazně opožděný rozvoj	Výrazně omezená úroveň všech schopností	Těžké postižení všech funkcí

	názorné a mechanické schopnosti	chápání, opožděný rozvoj dovedností sebeobsluhy		
Komunikace a řeč	Schopnost komunikovat většinou vytvořena, opožděný vývoj řeči, obsahová chudost, časté poruchy formální stránky řeči	Úroveň rozvoje řeči je variabilní; někteří jedinci jsou schopni sociální interakce a komunikace, verbální projev často bývá chudý, agramatický a špatně artikulovaný	Komunikace převážně nonverbální, neartikulované výkřiky, případně jednotlivá slova	Rudimentální nonverbální komunikace nebo nekomunikují vůbec
Poruchy citů a vůle	Afektivní labilita, impulzivnost, úzkostnost, zvýšená sugestibilita	Nestálost nálady, impulzivita, zkratkovité jednání	Celkové poškození afektivní sféry, časté sebepoškozování	Těžké poškození afektivní sféry, potřebují stálý dohled
Možnosti vzdělávání	Na základě speciálního individuálního vzdělávacího programu	Na základě speciálních programů (pomocná škola)	Vytváření dovedností a návyků, rehabilitační vzdělávací program	Vytváření jednoduchých dovedností a návyků (rehabilitace, individuální péče)

Níže uvádím přehled osobnostních zvláštností žáků s mentálním postižením v těchto oblastech:

1. **Vnímání** - mezi vnímáním osob s mentálním postižením a intaktními jedinci jsou kvantitativní i kvalitativní rozdíly. Prvním a nezanedbatelným problémem je zpomalené tempo a značné zúžení rozsahu vnímání, které ztěžuje člověku s mentálním postižením orientaci v novém prostředí a v neznámé situaci. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)
Dále jde o rozdíly v zaměřenosti vnímání⁹, v jeho rozsahu a celistvosti, ve výběrovosti vnímání, které má spíše náhodný než výběrový charakter, v koordinaci vnímání a v diferenciaci vjemů. (Bajo, Vašek, 1994)

⁹ Nevydrží delší čas vnímat jeden předmět.

Opoždění psychického vývoje, především v oblasti vývoje řeči, způsobuje pomalé vytváření diferenčních podmíněných spojů v oblasti sluchového vnímání. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007) Výraznou zvláštností vnímání je inaktivita¹⁰. (Švarcová, 2006)

2. **Pozornost** - u osob s mentálním postižením vykazuje záměrná pozornost nízký rozsah sledovaného pole, nestálost, snadnou unavitelnost, jako i sníženou schopnost rozdělit se na více činností. S nárůstem kvantity výkonu narůstá, přirozeně, i počet chyb. Je nutno proto střídat záměrnou pozornost s relaxací. (Valenta, Krejčířová, 1992)
3. **Myšlení** - je ze všech poznávacích procesů nejvíc ovlivněné. Evidentní jsou nedostatky v analýze a syntéze, v indukci a dedukci, v abstrakci, generalizaci, v analogii a porovnávání, klasifikaci a strukturalizaci. Myšlení zůstává konkrétní, jednoduché. Nedostatečná je i schopnost zobecňování a slabé osvojování pravidel a obecných pojmů. Charakteristickými znaky jsou dále slabá řídicí úloha myšlení (člověk s mentální retardací nepromýšlí své jednání a nepředvídá jeho důsledek), nedůslednost a nekritičnost myšlení (pro lidi s postižením je charakteristické, že nepochybují o správnosti okamžitých domněnek). (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)

Lidé s mentálním postižením mají tzv. sekvenční myšlení, co se projeví v nedostatečném vnímání logických souvislostí a časové následnosti. Nedokážou odhadnout, jak dlouho bude něco trvat, nedokážou dodržet domluvené termíny, často chodí pozdě, proto úkoly, které mají plnit, musí být pečlivě strukturovány a měl by být nad jejich plněním zajištěn dohled. (Švarcová, 2006)

4. **Řeč** - je obvykle narušená po obsahové i formální stránce. Vývoj řeči se ve většině případů opoždí, tempo vývoje je pomalé a jen málokdy se dostává na úroveň normálu. V závislosti od druhu, typu a stupně postižení je řeč rozličně narušená. (Valenta, Krejčířová, 1992)
5. **Paměť** - typickým znakem je pomalé tempo osvojování nových poznatků, nestálost jejich uchování a nepřesnost při jejich vybavování. Tyto osoby si lépe zapamatují vnější znaky předmětů a jevů a nepamatují si vnitřní logické souvislosti. Vhodné je

¹⁰ Tzn., že když se dítě s mentálním postižením dívá na nějaký obraz nebo předmět, nemá zájem prohlížet si ho dopodrobna do všech detailů.

proto zaměnit nebo vhodně doplnit verbální přístup multisenzoriálním přístupem. (Švarcová, 2006)

6. **Emocionální sféra** - city člověka s mentálním postižením nejsou dostatečně diferencovány, jsou primitivnější a mnohdy protikladné, opožděné. Tzv. vyšší city se utvářejí obtížně, daleko častěji se vyskytují chorobné citové projevy. Lidé s mentálním postižením mívají také často city neadekvátní podnětům vnějšího světa. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)
7. **Vůle** - lidé s mentálním postižením vykazují nedostatek iniciativy a mají problém řídit své jednání v souladu se vzdálenějšími cíli a překonávat překážky. Typická je sugestibilita, nekritické přijímání rad a pokynů od druhých lidí, neovladatelnost, tvrdohlavost. Častá je hypobulie¹¹, ale vyskytuje se i abulie¹². Všechny tyto projevy jsou vyjádřením nezralé osobnosti. (Švarcová, 2006)
8. **Sebehodnocení** - celý proces sebehodnocení úzce souvisí s motivací. Zvýšené sebehodnocení u lidí s mentálním postižením souvisí s celkovým nedostatečným intelektuálním rozvojem. Je projevem nejen celkového emocionálního zabarvení hodnocení i sebehodnocení, ale i celkové nezralosti osobnosti. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)
9. **Charakter** - je seskupením nejpodstatnějších vlastností osobnosti, jež determinují vztah jedince ke světu, k práci, rodině, společnosti i sobě samému. Mentální defekt představuje, svým způsobem, také poruchu sociální interakce a komunikace. Charakter osob s mentálním postižením lze formovat. Především prostřednictvím důslednosti, neustálé kontroly plnění zadaných úkolů, zavedením pevného denního řádu a spolupráce s rodinou. (Valenta, Krejčířová, 1992)

Dále uvádím **souhrn psychických zvláštností osob s mentálním postižením**, jak je charakterizuje Švarcová v následujících bodech: (Vítková, 2004, s. 304)

- *„zpomalená chápavost, jednoduchost a konkrétnost úsudku,*
- *snížená schopnost až neschopnost komparace a vyvozování logických vztahů,*
- *nízká mechanická a zejména logická paměť,*
- *těkavost pozornosti,*
- *chudá slovní zásoba a neobratnost ve vyjadřování,*

¹¹ Snížení volných kompetencí.

¹² Úplné chybění volných kompetencí.

- *poruchy vizuomotoriky a pohybové koordinace,*
- *impulsivnost, hyperaktivita nebo celková zpomalenost chování,*
- *emocionální vzrušivost,*
- *sugestibilita a rigidita chování,*
- *nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji „já“,*
- *opožděný psychosexuální vývoj,*
- *nerovnováha aspirací a výkonů,*
- *vyšší potřeba uspokojení a bezpečí,*
- *poruchy v interpersonálních skupinových vztazích a v komunikaci,*
- *snížená přizpůsobivost k sociálním požadavkům.“*

Tento souhrn jednoznačně specifikuje, že edukace žáků s mentálním postižením si vyžaduje speciální učební metody, správný výběr učební látky s využitím názorných pomůcek, prakticky uzpůsobené prostředí s možností obměny činností, místem pro relaxaci a odpočinek a také individuálním přístupem pedagoga. Individuální přístup ve velké míře závisí od počtu žáků ve třídě a často také od spolupráce asistenta pedagoga ve třídě. Z uvedeného lze usoudit, že čím je úroveň intelektových schopností žáka menší, tím je celkový proces integrovaného vzdělávání mezi intaktní populací vrstevníků náročnější.

Důležitou úlohu v integračním procesu žáků s mentálním postižením však mimo hloubky a míry postižení jednotlivých funkcí hraje i také celá řada jiných faktorů, jako např. úroveň komunikačních dovedností žáka, osobnostní předpoklady, chování, úroveň jeho sociability, ale i harmonické a podnětné rodinné zázemí.

3.3 Faktory a podmínky ovlivňující úspěšnost integrace žáků s mentálním postižením v základních školách

Integrace dítěte s postižením do běžné školy, mezi děti bez postižení, může být přínosná a poskytnout dítěti zkušenosti jinak nedostupné. Avšak za určitých okolností takovým přínosem není a může působit neutrálně nebo dokonce negativně. Ve velké míře záleží na konkrétním dítěti, které je takto začleněno, ale i na jiných podmínkách, aby integrace nebyla zátěží, ale stimulací kvalitnějšího rozvoje osobnosti dítěte s postižením.

(Vágnerová, 2001)

Pro dosažení úspěšné integrace je zapotřebí splnit několik podmínek. Při pokusu o integraci se mnohdy stává, že se speciální vzdělávání do běžné školy pouze lokálně přesune, aniž by se změnila organizace vyučování, osnovy či metody vyučování. Tento nedostatek se následně ukázal jako jedna z hlavních bariér integrativního/inkluzivního vzdělávání. (Ainscow, César, 2006)

Pokud má tedy integrace fungovat úspěšně, rozvíjet se a přinášet pozitivní výsledky, musí se na ní podílet mnoho faktorů.

K základním faktorům úspěšné integrace patří:

Rodina a rodiče (Michalík, 2002)

Rodiče by měli mít na zřeteli také to, že integrované vzdělávání bude klást vyšší požadavky i na ně samotné. Měli by zvážit i případná úskalí vzdělávání svého dítěte s postižením v běžné základní škole. Na rozdíl od speciální školy, která od začátku nástupu dítěte s handicapem zabezpečuje odpovídající podmínky, běžná základní škola na vzdělávání žáka s postižením předem připravena většinou není. Úkolem rodičů je tedy nejen zajistit dopravu dítěte do školy, ale zejména důsledná domácí příprava a aktivní komunikace se školou. Právě rodina by měla mít největší zájem na edukaci svého dítěte a v rámci svých možností se na úspěchu jeho integrace podílet.

Rodina poskytuje dítěti základní podmínky (materiální, sociální, duševní, etické,...) pro jeho správný vývoj. Zejména rodiče ve velké míře podporují integrační snahy. Obhajují své právo, dané Úmluvou o právech dítěte, umístit své dítě do běžné školy a

získat tam pro něj veškerou potřebnou speciální péči. Ve školské integraci ale nejsou práva a povinnosti rodičů dostatečně deklarována.

Může dojít k propojení všech sfér pomoci rodinám dětí se zdravotním postižením, sféry zdravotní, školské a sociální.

Pro toto pojetí je typické, že dítě vnímá problematiku v horizontu vývoje, tzn., v případě, že dítě se zdravotním postižením vyrůstá ve společnosti, která jej bude znát a bude vědět, jaké je a co dokáže, mnohem snadněji získá ve svém společenském okruhu uplatnění a zázemí pro kvalitní život.

Škola a učitel

Další podmínkou úspěšné integrace je dle Michalíka (Müller a kol., 2001) **škola** a její celkové výchovné klima. Klima školy je ovlivněno nejen sociokulturním prostředím žáků, ale také kvalitou pedagogického sboru a vedením školy.

Matuška a Jablonský (Lechta, 2010) uvádějí jako klíčovou roli ředitele. Jeho úkolem je vytvořit vhodné organizační i personální podmínky, získat materiální podporu a partnery pro podporu integrativního/inkluzivního vzdělávání.

Ředitel by měl být také prvním člověkem, který jedná s rodiči o zařazení dítěte do integrativního vzdělávání. Dále zodpovídá za vypracování a správnou realizaci individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP). Do jeho kompetencí spadá též jednání s orgány státní správy o finančním zajištění integrace a poskytnutí prostředků speciálně pedagogické podpory. Může rozhodnout o ne/přijetí dítěte s postižením do programu integrativního vzdělávání (např. z důvodu nesplňování podmínek zajišťujících efektivní a úspěšné vzdělávání žáků s postižením), avšak rodiče se mohou odvolat k orgánu kraje, který má možnost rozhodnout o vzdělávání dítěte, buď v dané základní škole (na to je obvykle vázáno i zvýšení jejího rozpočtu), nebo rodičům nabídne jiné vhodnější umístění. Nemělo by se však stát to, že by si škola vybírala, které žáky chce, nebo naopak nechce vzdělávat. (Michalík, 2002)

V případě integrace hrají roli tyto funkce: (Vágnerová, 2001)

1. **Škola jako místo učení** – je pochopitelné, že se dítě s postižením nenaučí vše, co se naučí intaktní spolužáci a také nebude dosahovat zcela stejných výsledků. Příčiny

jsou různé, ať už omezení možností samotného dítěte nebo vysoké nároky výuky. Nabízí se také rizika, že někteří pedagogové nebudou mít dost znalostí a zkušeností k tomu, aby byli schopni zvládnout výuku na určité úrovni. Je také zcela možné, že nároky běžné školy mohou být pro určité děti velmi vysoké a že někteří rodiče tyto nároky podcení.

2. **Škola jako místo socializace** – dítě s postižením má možnost již v mladším školním věku adaptovat se do majoritní společnosti. Postoje některých rodičů, kteří za každou cenu chtějí své dítě začlenit mezi intaktní, mohou působit negativně a taktéž nepříznivě působí i nezvládnutí situace učitelem či spolužáky.
3. **Škola jako místo srovnání postojů rodiny a školy** – nesoulad v názorech rodičů a učitelů vzniká zejména v případech dětí z jiného sociokulturního prostředí. Riziko může nést škola nebo pedagog, který problém nezvládne emočně a jehož reakce jsou nepřiměřené. Problémy, které jsou mezi rodiči a pedagogem, nepříznivě působí na integrační proces a mohou někdy vést až k selhání integrace.

Dítě s postižením by mělo navštěvovat základní školu nejbližší místu svého bydliště. Prozatím není možné, zajistit tento požadavek pro všechny děti s daným typem postižení. Je mnoho faktorů ovlivňujících úspěšnost integrace žáků s postižením, kromě záležitostí správního řízení, architektonických bariér a možnosti využívání speciálních pomůcek, ovlivňuje úspěšnost také celkové klima ve škole, či míra motivace. Velmi důležitou osobou pro přijetí žáka je ředitel školy, který rozhoduje, zda žáka s postižením přijme či ne.

Jednu z hlavních úloh při integrovaném vzdělávání má určitě **třídní učitel**. Jedním z nejdůležitějších předpokladů úspěšné integrace je jeho zájem a aktivita na společném vzdělávání a jeho odborné vedení.

Úlohu pedagoga v integračním procesu rozvádím v kapitole 3.4.

Poradenská pracoviště

Významnou úlohu při integraci sehraává celkový poradenský systém – školní poradenští pracovníci, speciální poradenská zařízení (speciálně pedagogické centrum, pedagogicko-psychologická poradna, středisko výchovné péče) a Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV). Podrobněji se této části věnuji v kapitole 4.

Prostředky speciálně pedagogické podpory

Michalík (Valenta, 2003, s. 43) charakterizuje následující **prostředky speciálně pedagogické podpory**:

- „*podpůrný učitel*,
- *asistent*,
- *doprava dítěte do školy*,
- *rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky*,
- *úprava vzdělávacích podmínek*.“

1. Podpůrný učitel - jeho role ve třídě s integrovaným žákem není legislativně zakotvena. Legislativa působení dvou učitelů nezakazuje, a tím ji relativně umožňuje. Možnost působení dvou učitelů se poprvé objevila ve vyhlášce o speciálních školách z r. 1997 u dětí autistických a hluchoslepých. Zařazení dalšího učitele do třídy je finančně náročné. V praxi se již objevily případy, kdy je podpůrný učitel ve třídě hrazen z příplatků na postižení.¹³ Inspirující je rakouská úprava, kde se počítá s podpůrným učitelem ve třídě při integraci dvou a více dětí s postižením do běžné třídy. Jsou dvě možnosti pracovního a právního postavení takového učitele. V prvním případě bude podpůrný učitel zaměstnancem školy, nebo školského úřadu a ve druhém případě budou podpůrní učitelé zaměstnanci speciálně pedagogických center a budou působit v roli tzv. „cestujících“ učitelů na školách. Tento postup je v Evropě docela častý, protože v některých třídách s integrovaným dítětem je nutná pomoc podpůrného učitele pouze na některých předmětech. (Valenta, 2003)

2. Asistent - ve školách, školských zařízeních a mimo ně se můžeme setkat s dvěma druhy asistentů - asistentem pedagoga a osobním asistentem, jejichž pozice, zařazení a náplň práce se od sebe liší. (Valenta, 2003)

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Pozici asistenta pedagoga upravují právní předpisy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). O zřízení pozice asistenta pedagoga žádá ředitel dané školy krajský úřad na základě § 16, odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání na základě doporučení, které většinou vydává speciálně pedagogické centrum či pedagogicko-psychologická poradna v rámci zpracování individuálního vzdělávacího plánu žáka. O

¹³ Tzv. příplatku na zdravotní postižení, či odměny odborníků podílejících se na práci s dítětem.

finanční dotace pro pozici asistenta pedagoga žádá ředitel školy kraj a finanční prostředky jsou poskytovány v rámci republikových normativů stanovených MŠMT a jsou krajem přidělovány na kalendářní rok. (Vítečková, 2009)

Pracovní náplň asistenta pedagoga je zprostředkovávat výchovnou a vzdělávací činnost dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, v případě potřeby pomáhat dětem s těžším zdravotním postižením se sebeobsluhou v době vyučování, na základě pokynů pedagogického pracovníka. Asistent pedagoga dále napomáhá žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, komunikaci se spolužáky, spolupracuje se zákonnými zástupci žáka a komunitou, ze které žák pochází. Asistent pedagoga vykonává podpůrnou službu při vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením integrované v běžných mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách, s těžkým zdravotním postižením ve speciálních školách, pro žáky se sociálním znevýhodněním (především romský asistent), v přípravných třídách běžných i speciálních škol, v běžných i speciálních školách. (Vítečková, 2009)

Doporučené činnosti asistenta pedagoga u žáka se zdravotním postižením integrovaného v běžné základní škole jsou speciálně pedagogické metody výuky čtení, psaní a počítání, podpora smyslového vnímání, pozornosti, koordinace, myšlenkových operací, způsobů chování v rámci multisenzoriální výchovy, trénink úpravy chování, aktivizace izolovaných schopností, rozvoj grafomotoriky, speciální logopedické činnosti, alternativní komunikační programy, výuka prostorové orientace, výuka znakové řeči, psychoterapeutická sezení. Odbornou kvalifikaci získává asistent pedagoga vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd, vyšším odborným vzděláním zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga nebo sociální pedagogiku, středním vzděláním s maturitní zkouškou zaměřeného na přípravu pedagogických asistentů nebo absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga. (Teplá, Šmejkalová, 2007)

Pozici **osobního asistenta** upravují právní předpisy Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV), osobní asistenci provádí pracovník v sociálních službách. Hlavní pracovní náplní osobního asistenta je zejména doprovod dítěte do a ze školy, případně na další mimoškolní aktivity. V případě zvýšené potřeby zajištění sebeobslužných a doprovodných činností během školní docházky dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Je na zvážení ředitele školy, zda bude situaci řešit pomocí osobního asistenta. Ředitel školy může uzavřít s nestátní neziskovou organizací smlouvu o poskytování sociální služby osobní asistence.

Osobní asistent ve škole pak dítěti pomáhá hlavně při sebeobsluze, osobní hygieně, stravování, o přestávkách, při přesunech po budově školy apod. Osobní asistent bývá zaměstnancem převážně nestátních neziskových organizací, poskytovatelů sociálních služeb. Sociální službu osobní asistence upravuje zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb. v § 39. Tyto nestátní neziskové organizace pořádají také akreditované vzdělávací kurzy pro osobní asistenty.¹⁴

3. Doprava dítěte do školy – vyřešení dopravy dítěte do školy je také důležitým faktorem, který ovlivňuje rozhodování rodičů o typu školy. Některé speciální instituce nabízejí rodičům organizované svážení dětí do zařízení, ale většinou se jedná o soukromou záležitost rodičů, v některých případech dotovanou ze systému sociálního zabezpečení. (Michalík, 2002)

4. Rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky – dostupnost speciálních pomůcek v běžných základních školách je výrazně menší, než je tomu v speciálních zařízeních. Základní školy, které speciálními pomůckami nedisponují, je mohou zabezpečit nákupem z finančních prostředků poskytnutých na ekonomické zajištění integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či formou zapůjčení od speciálně pedagogického centra. (Michalík, 2002)

5. Úprava vzdělávacích podmínek – zejména jde o využití možností daných úpravami učebních plánů a osnov. Pedagog častěji využívá netradičního způsobu výuky, velmi důležitý je individuální přístup, časté je skupinové vyučování. Podstatný je i způsob úpravy pracovních míst a prostor pro relaxaci. (Michalík, 2002)

6. Individuální vzdělávací plán (IVP) - nepostradatelným faktorem úspěšné a efektivní integrace žáků s postižením je dobře vypracovaný IVP. Vymezení IVP je součástí Vyhlášky č. 73/2005 Sb. a stanoví se v případě potřeby pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy, je součástí dokumentace žáka (§ 6, odst. 1, 3). „*Vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.*“ (§ 6, odst.

¹⁴ Asistent pedagoga – informace nejen o Vás, ale i pro Vás [online]. © 2009 Férová škola [cit. 2011-12-20]. Dostupné z: <<http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/asistent%20pedagoga.doc>>.

2) Individuální vzdělávací plán dle § 6, odst. 4 obsahuje údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění; údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria; vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah; seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek; jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka; návrh případného snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, kde se žák vzdělává; předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu a závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.

Zpravidla je IVP vypracováván před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. IVP může být upravován a doplňován v průběhu celého školního roku. (§6, odst. 5) Za jeho zpracování odpovídá ředitel školy, vypracovává se ve spolupráci se školským zařízením, zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem. Ředitel s IVP seznámí zákonného zástupce nebo zletilého žáka, který potvrdí tuto skutečnost svým podpisem. (§6, odst. 6, 7)

Jestliže je IVP správně sestaven, umožňuje žákovi pracovat podle jeho možností a tempem, které mu vyhovuje, bez ohledu na osnovy a výkony ostatních spolužáků. Není cílem, aby měl žák úlevy, jde o to, aby mohl pracovat podle svých možností. Struktura a rozsah IVP se odvíjí od typu a závažnosti postižení. Diagnostika poradenského pracoviště a učitele jsou jeho základem. Důležitým předpokladem je i respektování názoru rodičů (popř. i žáka). IVP se přede vším vypracovává pro předměty, které jsou významně ovlivněny postižením žáka. Sleduje krátkodobé, dlouhodobé i vzdálené cíle; specifikuje podpůrná opatření a metody. (Opatřilová, 2008)

Vlastní doporučenou strukturu IVP uvádím v příloze (PŘÍLOHA A).

Další faktory

K **dalším faktorům** podílejících se na úspěšnosti integrace dítěte s postižením do hlavního výchovně vzdělávacího proudu dle Valenty (2003, s. 46) patří:

- *„architektonické bariéry – jedná se o řešení otázek přístupnosti veřejných budov a škol,*
- *sociálně psychologické bariéry – jedná se o velkou škálu soudů, stanovisek, postojů, opatření a řešení, která doprovázejí školskou integraci,*
- *organizace lidí se zdravotním postižením – jsou to především Národní rada osob se zdravotním postižením ČR a rodičovská sdružení. “*

V závěru této kapitoly je podle mě důležité připomenout, že integrovaný žák s postižením je součástí celého cyklu chodu školy a zejména on sám by se měl jako jeho součást cítit. Z toho plyne, že **samotné dítě s postižením**, jeho charakter, osobnost, vlastnosti, temperament, druh a stupeň postižení, jakož i jeho touhy, postoje a očekávání by mohly být považovány za faktory úspěšné integrace.

Dítě samotné je ale klíčovým a nejpodstatnějším aktérem procesu integrace, nikoli tedy jeho faktorem. Je zřejmé, že úspěšnost procesu integrace závisí na schopnosti empatie a přátelské spolupráce všech angažovaných stran. (Michalík, 2002)

3.4 Úloha pedagoga v integračním procesu

Významnou roli v životě a vývoji dítěte hraje učitel. Může působit silně, příznivě, nebo naopak nepříznivě. Na výchovu a vzdělávací proces však působí celou svou osobností a může se stát důležitým modelem pro dítě a mladistvého. Učitelská profese klade náročné a psychologicky rozmanité požadavky. Od učitele se očekává, že bude žáky **vzdělávat** a předávat jim vědomosti, nové poznatky, zprostředkovávat dovednosti, způsoby myšlení, pomáhat s osvojováním návyků, **vychovávat** a soustavně poznávat a usměrňovat žáky, rozvíjet jejich zájmy a postoje, schopnosti a charakter. (Čáp, Mareš, 2007)

Jak uvádějí Florian a Rouse (2009, s. 596), úkolem vzdělávání budoucích pedagogů je „*připravit lidi pro vstup do profese, která přijímá individuální a kolektivní odpovědnost za vzdělávání všech dětí...*“ Jinými slovy, vstupem do profese pedagoga přijímá jedinec skutečnost, že bude pracovat s žáky různých schopností a z rozdílného sociokulturního prostředí, a že tak je to v pořádku. To je nesmírně důležité východisko pro jakoukoli další práci pedagoga. Pokud pedagog nesdílí toto přesvědčení, nepomůže žádné školení, ba ani ministerské vyhlášky. Inkluzivní vzdělávání se tak stává nejen otázkou odborné připravenosti, ale především lidské zralosti; přijetím skutečnosti, že tak, jako se v běžné společnosti setkáváme s lidmi nejrůznějších talentů a schopností (a zároveň i limitů), tak se i v běžné třídě setkáváme s různorodostí.

M. Valenta a kol. (2003, s. 52) uvádí, že: „*Chce-li škola přijmout dítě s mentálním postižením, nemusí být jeho budoucí učitel nutně speciálním pedagogem.*“ Je zapotřebí, aby budoucí učitel žáka byl však seznámen s problematikou mentálního postižení, zejména se zvláštnostmi, které provází vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. „*Začlenění dítěte s mentálním postižením do běžné třídy ZŠ je náročné z hlediska profesionálního chování a jednání učitele – úrovně jeho komunikačních dovedností, schopností vytvářet pozitivní atmosféru ve třídě, vedení výuky a metodiky vyučování atd.*“ (Müller, 2001, s. 256)

Při začlenění žáka s postižením do běžné třídy, klademe na učitele zvýšené nároky na přípravu a vedení hodin. Pedagog musí svůj čas v hodině rozložit mezi všechny děti tak, aby žádné s dětí ochuzeno. (Michalík, 1999)

„*Děti a mladiství potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků. Děti vítají, když učitel*

pomůže s obtížemi učení a v případě potřeby i s jinými starostmi; v některých případech učitel či učitelka nahradí i chybějící model, třeba otce nebo laskavou matku.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 265)

Učitelé musí splňovat určité požadavky pro výkon profese, jedná se např. o schopnost sociability a sebekontroly, emocionální stabilitu, nutnost neustálého soustředění aj. K naplnění těchto vysokých nároků by měl být pedagog vybaven řadou předpokladů, v tomto případě hovoří Pařízek (1991 in Janiš, Kraus, Vacek, 2008) o **profesní způsobilosti**, která zahrnuje způsobilost odbornou, výkonovou, osobnostní, motivační a společenskou.

Ve vyučování vytváří základní dimenzi postupné profesionalizace pedagoga zejména **sebereflexe, analýza a evaluace vlastních edukačních postupů**. Pedagogické sebereflexi je možné se naučit již v průběhu přípravného vzdělávání na vysoké škole. Vhodně k tomu slouží programy řízené reflexe pedagogů (například na Pedagogické fakultě UK). Reflektující strategie pedagoga se týkají v první fázi směřování dovnitř k sobě samému (sebereflexe) a teprve následně směrem ven – do světa vzdělávaných osob. Součástí pedagogické přípravy by tak měl být program řízené reflexe, zahrnující reflexi sebezakotvující (tj. vztahující se k prožitkům z minulosti, kdy se pedagog či budoucí pedagog věnuje rozboru vlastních zkušeností se školou, vlastního vzděláváním, vlastních učebních problémů a použitých způsobů jejich zvládnutí), reflexi situační (tj. vztahující se k přítomnosti, kdy budoucí pedagog ověřuje komunikační dovednost v sociální interakci s jednotlivým žákem se speciálními vzdělávacími potřebami) a reflexi projektivní a kreativní (tj. směřující k profesní budoucnosti a vlastním cílům). (Hájková, Strnadová 2010)

Důležitým momentem, který ovlivňuje další hlediska činnosti pedagoga integrovaného žáka, je jeho motivace. Na českých školách převažují altruistické postoje pomoci a porozumění přes relativně ojedinělou individuální integraci. Setkáváme se s profesionálním zájmem o zvládnutí pedagogické situace, která je „nová“. Výjimkou nejsou ani případy, kdy pedagog není jednoduše schopen dítě s postižením odmítnout. Pedagoga, který má ve třídě integrované dítě s postižením, je důležité vyzdvihnout, podpořit a také ocenit. (Michalík, 1999)

Motivace učitele hraje zásadní roli ve výkonu. Motivovaný učitel podává zpravidla vyšší výkon, než učitel nemotivovaný, má touhu se zlepšovat a hledá nové cesty k optimalizaci a efektivitě edukačního procesu s ohledem na jednotlivce. Učitelská profese

je velmi náročná a je řazena mezi povolání, u kterých vzniká „**syndrom vyhoření**“ – **burn out syndrom**. (srov. Janiš, Kraus, Vacek, 2008; Čáp, Mareš, 2007)

Můžeme se taktéž setkat i s případy, kdy si oslovený pedagog na integrované vzdělávání žáků ve své třídě netroufá. V takovém případě by měl být jeho názor akceptován a respektován a vedení školy by si mělo pochopit, že nutit pedagoga do procesu integrace dítěte s postižením by s velkou pravděpodobností mělo kontraproduktivní výsledky. (Valenta, 2003)

Pokud je ve třídě přítomen asistent, tak s ním pedagog spolupracuje. Bez spolupráce s rodiči žáka úspěšná integrace nemůže fungovat. Jsou též nutné častější schůzky a rozhovory o všech hlediscích, které má školní docházka. (Michalík, 2002)

Pro spolupráci učitele a asistenta je nezbytné, aby se navzájem informovali a měli přesně vymezené kompetence mezi sebou. Učitel asistenta pedagoga metodicky vede, radí mu a zadává úkoly, které asistent následně plní s integrovaným žákem. (Uzlová, 2010 s. 50)

Učitel nebo učitelka dítěte by měli využívat nabídky služeb speciálně pedagogického centra a být v kontaktu s pracovníkem centra, který by měl sledovat integraci konkrétního dítěte. Pedagog spolupracuje na vytvoření individuálně vzdělávacího plánu, zejména na jeho naplňování a průběžném a pravidelném vyhodnocování. (Michalík, 2002)

Výuka dítěte s postižením velmi mění běžné frontální vyučování s verbálním výkladem učitele. Integrace dítěte s postižením zpravidla okamžitě vzbuzuje potřebu skupinové spolupráce, dělení hodin na menší úseky, větší motivaci a začleňování dalších alternativních metod a forem výuky. (Michalík, 1999)

Mezi pedagogy dětí s postižením je mnoho kreativních učitelů, kteří patří k nejlepším ve škole. Podle zkušenosti z praxe sice nebývá vždy finanční motivace pro rozhodnutí a pokračování v práci učitele dítěte s postižením rozhodující. Nicméně je důležité, aby tito pedagogové, jejich schopnosti a vlastnosti, byli finančně ohodnoceni. (Michalík, 1999)

Požadavek na speciálně pedagogickou kvalifikaci prozatím zůstává v pozadí. Je důležitá, ale nemůže být považována za jediné kritérium. Otázkou zůstává, zda v integrovaných třídách budou pracovat pouze speciální pedagogové, kteří ale většinou nemají pedagogickou způsobilost požadovanou na výuku na základních školách, anebo běžní pedagogové, kteří by si měli zase doplnit speciálně pedagogické vzdělání. Speciální pedagogická kvalifikace je požadována ve speciálních třídách ZŠ, ale u individuální integrace je spíše výjimkou.

Integrační proces je v naší společnosti stále v počátcích a jak se tato skutečnost projeví ve vzdělání dětí, nelze říci. Dnes jsou děti převážně na prvním stupni, kde učí ve třídě jeden, maximálně dva až tři učitelé. Na druhém stupni základních škol je ale situace jiná. Učitelé, kteří mají aprobaci na tzv. předmětové kombinace, často nejsou připraveni na práci s dítětem s postižením jako učitelé na prvním stupni základní školy. Jejich příprava byla více zaměřena na znalost předmětu než na psychické potřeby a odlišnosti žáků.

4 Poradenský systém při integraci

*„ ... Jiné je tvé dítě.
Jiné ve svém duševním bohatství,
Jiné v rozvoji svých schopností,
Jiné ve vztazích ke světu,
Jiné ve svém jednání i počínání,
Jiné v běžných reakcích.
Je jiné, ale není horší. “*

(Heinrich Behr)

Snahou současné společnosti je normalizace života dětí s postižením. Aby toho mohlo být dosaženo, je nutné pomoci rodinám těchto dětí nejen po stránce zdravotní a sociálně právní, ale i po stránce pedagogické. Z důvodů plného zapojení rodiny s postiženým dítětem do života společnosti bylo nutné zajistit poradenský servis tam, kde rodina žije. (Kubová, M. 1995) Pedagogicko-psychologické poradenství je podpůrným systémem. Hlavním úkolem současnosti je optimalizovat síť poradenských zařízení. Zajistit jejich funkční propojení mezi sebou, jejich návaznost na práci učitelů a výchovných poradců na školách a současně podpořit jejich působnost zavedením uceleného systému vzdělávání a profesního rozvoje. Dalším úkolem poradenského systému je přispívat k dosažení optimální podoby procesu vzdělávání a výchovy ve škole a v rodině. Poradenské služby jsou odborné bezplatné služby poskytované dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, učitelům, školám a školským zařízení vedoucím k optimálnímu výchovně vzdělávacímu procesu, osobnostního rozvoje žáků a k řešení obtíží ve školní práci, výchově a vývoji dětí. Cílem je poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů žáků, zjišťování a řešení obtíží a problému psychického a sociálního rozvoje žáků v průběhu edukačního procesu, při prevenci sociálně patologických jevů a při volbě povolání a profesní orientace. Spolupracují při vytváření IVP, příp. zajišťují služby rané péče, půjčování speciálních pomůcek apod. Odborná pomoc probíhá formou diagnostiky, intervence, konzultace nebo podáváním informací. Personální obsazení poradenského zařízení musí odpovídat oblasti jeho působení. Poradenské služby jsou legislativně

zakotveny ve **vyhlášce č. 116/ 2011 Sb.**, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb. Poradenská zařízení spolupracují s dalšími odbornými pracovišti, např. lékaři, soudy apod. V případě poradenské činnosti u dětí a žáků se zdravotním postižením je spolupráce s dalšími odborníky nezbytná.

Níže uvádím základní oddíly, kterými je zajišťováno současné pedagogicko-psychologické poradenství.

4.1 Školní poradenští pracovníci

Poradenskými pracovníky na školách jsou v současnosti výchovný poradce a školní metodik prevence a čím dál častěji také školní psycholog a školní speciální pedagog. (Lechta, 2010)

Výchovný poradce - tato funkce je zřízena na všech základních, středních a speciálních školách. Tuto činnost vykonávají učitelé, kteří kromě svého úvazku plní i úkoly pedagogicko-psychologického poradenství v oblasti výchovy, vzdělávání, volby studia či povolání. Pro funkci výchovného poradce je předepsané kvalifikační studium výchovného poradenství. Činnost výchovného poradce spočívá ve vyhledávání a orientačním šetření žáků, jejichž psychický a sociální vývoj, výchova, vzdělávání, volba studia či příprava na budoucí povolání vyžadují zvýšenou pozornost. Dále předkládá řediteli školy a zákonným zástupcům žáků návrhy na další péči o tyto žáky, případně na jejich předání do jiné specializované péče (pedagogicko-psychologické poradny - dále jen PPP, speciálně pedagogického centra - dále jen SPC, nebo střediska výchovné péče - dále jen SVP); Úkolem výchovného poradce je i průběžné monitorování dalšího vývoje těchto žáků; poskytování výchovného poradenství v otázkách rozvoje žáků, prevence a řešení výukových a výchovných problémů žáka, v otázkách uplatnění a rozvoji schopností žáka a v utváření jejich profesní kariéry. Dále koordinuje řešení problémů mezi žáky, jejich rodinami a školou, spolupracuje s rodinami žáků; metodicky pomáhá třídním učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům školy při řešení problémů vývoje a vzdělávání žáků a při další profesní orientaci žáků; informuje žáky a jejich zákonné zástupce a pedagogické pracovníky o činnosti PPP, SPC, SVP a o možnosti využití jejich služeb a služeb dalších poradenských zařízení; vede administrativní záznamy umožňující doložit obsah a rozsah vlastní poradenské činnosti včetně navržených a realizovaných opatření. (srov. Bartoňová, Vítková, 2007; Vítková, in Lechta, 2010; Bartoňová, Pipeková, in Pipeková, 2006)

Školní metodik prevence se podílí na koordinaci aktivit v oblasti předcházení sociálně patologických jevů. Tvoří strategii školy v oblasti prevence zneužívání návykových látek (minimální preventivní program školy), koordinuje zavádění tohoto programu, podílí se na jeho realizaci a sleduje jeho úspěšnost. (Bartoňová, Vítková, 2007)

Školní psycholog a školní speciální pedagog - v současné době není funkce školních speciálních pedagogů a školních psychologů zavedená na všech školách. Jejich funkce také

není dostatečně vymezena. Za hlavní cíl těchto pracovníků se považuje eliminování rizika vzniku výukových a výchovných problémů a negativních jevů ve vývoji žáka. Jedná se např. o vytváření programů na podporu rozvoje osobnosti žáků školy a na prevenci negativních jevů jejich vývoje, odborné vedení pedagogických pracovníků při jejich zavádění, realizaci, sledování a vyhodnocování účinnosti těchto programů na škole; sledování psychologických aspektů vzdělávacího procesu a psychohygienických a sociálních podmínek života a rozvoje osobnosti žáků a pedagogických pracovníků školy při zkvalitňování podmínek vzdělávací práce učitelů; poskytuje metodickou podporu pedagogickým pracovníkům v oblasti psychologie a speciální pedagogiky; poskytuje metodickou pomoc při depistáži žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a koordinuje péči školy s PPP a SPC. (Bartoňová, Vítková, 2007)

4.2 Specializovaná poradenská zařízení

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP) - činnost těchto poradenských zařízení je zaměřena zejména na komplexní, psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku. Cílem této diagnostiky je především zjistit příčiny poruch učení, příčiny poruch chování a příčiny dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže a individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací žáků. (Pipeková, 2006) Odborný tým pracovníků pedagogicko-psychologické poradny je sestaven z psychologa, speciálního pedagoga a sociální pracovníce. Všichni mezi sebou vzájemně spolupracují a zpracovávají odborné podklady pro rozhodnutí orgánů státní správy k zařazování a přeřazování dětí do škol a školských zařízení, k odkladu školní docházky či doporučení k integraci. Jedná se zejména o zaměření na děti a žáky, kteří vyžadují zvláštní pozornost v oblasti edukace, psychického a sociálního vývoje a v oblasti profesní orientace. PPP se také podílí na zpracování plánů aktivit v oblasti prevence sociálně patologických jevů, drogových závislostí a koordinaci jejich realizace. Dále zajišťují poradenské služby psychologů a speciálních pedagogů pro školy. (srov. Bartoňová, Vítková, 2007; Bartoňová, Pipeková, in Pipeková, 2006; Vítková, in Lechta, 2010)

Speciálně pedagogické centrum (SPC) se zaměřuje na poradenství pro děti a mládež s určitým typem postižení, případně na děti s více vadami, kde dominuje postižení, pro které bylo SPC zřízeno. (Bartoňová, Vítková, 2007) Úkolem odborného týmu je poskytnout podpůrnou péči klientům se zdravotním postižením – dětem od tří let, žákům do doby po ukončení povinné školní docházky, po dobu studia na střední škole a podle potřeby i pro jedince v období rané dospělosti. Hlavní funkce, kterou zastává, je především diagnostická, poradenská terapeutická a metodická. Zaměřují se na podporu integrovaných dětí a žáků s různým typem postižení v běžných školách a školských zařízeních. Poskytují komplexní služby, které jsou zajištěny týmem odborníků. Personálně jsou zde zastoupeni psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníce.

V rámci komplexní odborné poradenské péče tým SPC zabezpečuje zejména: depistáž klientů se zdravotním postižením (dle specializace SPC) ve spádové oblasti stanovené zřizovatelem; speciálně pedagogickou, psychologickou a sociální diagnostiku klientů se zdravotním postižením; poradenské, konzultační, terapeutické a metodické činnosti

pro klienty, jejich rodiče nebo osoby odpovědné za výchovu a pro pedagogické pracovníky; speciálně pedagogické stimulační a vzdělávací činnosti u integrovaných klientů se zdravotním postižením a u klientů s těžkým a kombinovaným postižením; participaci při přípravě a zpracovávání individuálních výchovně-vzdělávacích a stimulačních programů pro děti a žáky integrované do běžných škol; zpracovávání odborných podkladů a posudků pro potřeby správních rozhodnutí o zařazení do systému vzdělávání a pro potřeby dalších správních řízení; pro klienty se zdravotním postižením poradenství k volbě vzdělávací cesty (kariérové poradenství); odborné činnosti v rámci prevence sociálně patologických jevů ohrožujících klienty se zdravotním postižením.

Dále spolupracují a upevňují kontakty s jinými poradenskými pracovišti, se společenskými a zájmovými organizacemi, spolupracují s resortními a výzkumnými ústavy na řešení vybraných problémů speciální pedagogiky; vykonávají osvětovou činnost, zpracovávají a rozšiřují metodické materiály pro rodiče dětí s postižením a pedagogické pracovníky; podporují další vzdělávání pracovníků centra podle zaměření jejich činnosti; organizují diagnostické pobyty rodičů s dětmi v příslušné speciální škole a zajišťují v případě potřeby kurzy intenzivní předškolní přípravy. (srov. Ludíková, in Renotiérová, Ludíková, 2006; Bartoňová, Vítková, 2007; Pipeková, 2006; Vítková, in Lechta, 2010; Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních)

Střediska výchovné péče - do systému pedagogicko psychologického poradenství jsou střediska výchovné péče zařazena od roku 1997 a jejich činnost je specifikovaná v zákoně č. 109/2002 Sb. (Bartoňová, Vítková, 2007) Cílem středisek výchovné péče je poskytnout dětem a mládeži okamžitou pomoc, radu nebo systematickou péči při zachycení prvních signálů výchovných problémů. (Vítková, in Lechta, 2010) Svou činností se SVP snaží předcházet dalším vážnějším výchovným poruchám, zmírňovat či odstraňovat již vzniklé poruchy, rozvíjet spolupráci s rodinou a obnovovat její funkce, přispívat k podpoře ochrany práv dítěte a poskytovat komplexní preventivně výchovnou péči dětem mládeži s negativními jevy chování, pokud nejsou důvody pro nařízenou ústavní výchovu. Cíle dosahují SVP především činností diagnostickou, poradenskou, psychoterapeutickou, výchovnou a vzdělávací. Činnosti jsou zajišťovány formou ambulantní či internátní péče. Pobyt je dobrovolný a zpravidla trvá maximálně dva měsíce. (srov. Ludíková, in Renotiérová, Ludíková, 2006; Bartoňová, Vítková, 2007)

Mezi klíčové formy poradenské činnosti a instituce poskytující poradenské služby lze zařadit tzv. ranou péči, která je určena dětem se zdravotním postižením a jejich rodinám, dětem ohroženým v sociálním, biologickém a psychickém vývoji v období od narození přibližně do tří let věku dítěte. Raná péče je orientovaná na sociální práci, poradenství, rodinnou terapii, socioterapii, krizovou intervenci, svépomoc a komunitní práci, snahou i působit na veřejnost. (Ludíková, in Renotiérová, Ludíková, 2006)

4.3 Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV)

S platností od 1. července 2011 došlo ke sloučení tří přímo řízených organizací MŠMT: Institutu pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP), Národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV) a Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (VÚP). Nástupnická organizace nese název Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV). Národní ústav pro vzdělávání řeší otázky předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání, včetně vzdělávání uměleckého a jazykového. Ústav se také zabývá pedagogicko-psychologickým, speciálně pedagogickým, výchovným a kariérovým poradenstvím ve školství.¹⁵

Jeho činnost se zaměřuje mimo jiné na:¹⁶

- informace o službách pedagogicko-psychologického, speciálně pedagogického, výchovného a kariérového poradenství ve školství,
- analýzy a průzkumy související s poskytováním poradenských služeb a s pedagogicko-psychologickými aspekty vzdělávání,
- vytváří koncepce vyplývající z potřeb MŠMT v oblasti poradenských služeb,
- organizuje aktivity dalšího vzdělávání odborných pracovníků poskytujících služby poradenství ve školství,
- zabezpečuje přenos odborných informací z oblasti poradenství ve školství,
- připravuje a vydává metodické publikace a informační materiály z oblasti poradenství ve školství.

¹⁵ *Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků* [online]. [cit. 2012-12-20]. Dostupné z: <<http://www.ippp.cz>>.

¹⁶ *Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků* [online]. [cit. 2012-12-20]. Dostupné z: <<http://www.ippp.cz>>.

II PRAKTICKÁ ČÁST

5. Analýza procesu integrace žáků s mentálním postižením v třídách běžných základních škol

5.1 Charakteristika průzkumného šetření

Celá naše země prochází v posledních letech řadou změn, které se významnou mírou projevují i v oblasti školství. Změny se týkají především pohledu na dítě. Školské působení se zaměřuje nejen na oblast akademických dovedností (jak tomu bylo dříve), ale výrazně na oblast osobnostního růstu. Součástí tohoto trendu je i vznik nových školských normativních materiálů – do praxe je zaváděn Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Nejvýraznější změny jsou v oblasti vzdělávání dětí/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z původní omezené nabídky speciálního školství se podařilo rozšířit nabídku pro rodiny o speciální třídy při běžných školách a zejména o možnost individuální integrace do hlavního vzdělávacího proudu. Integrační změny jsou ze strany státu podpořeny změnami v legislativě a v systému poradenství. Úspěšnost zařazení je výsledkem společného snažení dítěte samotného, rodiny a školy za současného přispění dalších vlivů a faktorů.

Průzkum byl prováděn od dubna 2012 do května roku 2013 na dvou základních školách. Byl zaměřen na analýzu procesu integrace jedinců s mentálním postižením do běžných základních škol. Do projektu byli zařazeni dva žáci s mentálním postižením, kteří jsou integrováni ve dvou různých běžných základních školách. První popisovanou školou a zároveň prvním popisovaným integrovaným žákem je Základní škola Na Líše, Praha 4 a v ní integrovaný žák Michal, který v současné době navštěvuje 5. třídu této základní školy s diagnózou dětská mozková obrna diparetického typu s postižením pohybového aparátu.

Druhou popisovanou školou je Základní škola Dukelská, Benešov a v ní integrovaná dívka Klára, která v současné době navštěvuje 7. třídu této základní školy s diagnózou Downův syndrom. Vzhledem k zachování anonymity byla jména dětí pozměněna.

Kontakt na rodiče integrovaných žáků byl získán přes ředitele škol. Obě oslovené rodiny projevily ochotu na průzkumném šetření spolupracovat. A stejně tak daly svolení k návštěvám škol, kde jsou jejich potomci vzděláváni.

5.2 Cíl, průzkumné teze, metody a techniky průzkumu

Formulace problému

Jak probíhá integrace jedinců s mentálním postižením v praxi?

Stanovené cíle

Hlavním cílem průzkumu bylo analyzovat problematiku integrace žáků s mentálním postižením do hlavního vzdělávacího proudu, zhodnotit její přednosti a upozornit na možné nedostatky.

Parciálními cíli průzkumu bylo:

1. Analyzovat uplatnění speciálně pedagogické podpory při realizaci integrace.
2. Analyzovat vztahy mezi intaktními a integrovanými žáky s mentálním postižením.
3. Zhodnotit postoje pedagogů k integraci žáků s mentálním postižením.
4. Zjistit, jak vnímají integraci svých dětí a problémy s tím spojené rodiče těchto dětí.
5. Na základě získaných poznatků zpracovat doporučení k podpoře inkluzivního vzdělávání na konkrétních základních školách.

Průzkumné teze

PT1: Dokáží základní školy vytvořit optimální podmínky pro integraci jedinců s mentálním postižením?

PT2: Jsou problémy, které integraci předchází, natolik závažné, aby zúčastněným bránily integraci realizovat?

PT3: Vnímají třídní učitelé proces integrace pozitivně?

PT4: Vnímají intaktní žáci své integrované spolužáky s mentálním postižením pozitivně?

PT5: Jsou rodiče žáků s mentálním postižením spokojeni s integrací svého dítěte do běžné základní školy?

Metodologie průzkumu

Průzkum měl charakter kvalitativní. Tady se nejdřív určí téma a hlavní otázky, které se mohou měnit v průběhu sběru dat podle toho, objeví-li se nové skutečnosti. Jde o vyhledávání a rozbor všech možných informací a zdrojů, které mohou přispět k závěru. Získaná data se analyzují. Kvalitativní výzkum umožňuje navrhnout teorie, ale získaná znalost nemusí být zobecnitelná na ostatní osoby nebo na jiná prostředí. (Hendl J., 2005)

Při realizaci průzkumu byly použity kromě vlastních zkušeností **následující techniky**:

- Studium dokumentů (školní dokumentace žáků, anamnestické údaje, zprávy z poradenských zařízení).
- Pozorování integrovaných žáků v průběhu vyučování a přímá práce s nimi, náslechy v hodinách.
- Polostrukturovaný rozhovor s integrovanými žáky.
- Anonymní dotazník pro spolužáky (zaměřen na zjištění vztahů mezi intaktními a integrovanými žáky).
- Sociometrická metoda (pro zjištění postavení žáků ve skupině a oblíby).
- Dotazník pro rodiče integrovaných žáků.
- Standardizovaný rozhovor s třídními učiteli.

Jednotlivá šetření mají poskytnout obraz toho, jakým způsobem a s jakým úspěchem jsou v těchto školách/třídách naplňovány principy inkluzivního vzdělávání a ukázat, které oblasti vyžadují zlepšení. Výsledky této studie nejsou univerzálně zobecnitelné, ale vzhledem k hloubce problematiky, kterou studie postihuje, se dají využít jako východisko k obdobným studiím na českých základních školách.

Popis použitých technik šetření

Průzkum v rigorózní práci je proveden na základě kvalitativních metod a jeho cílem je analyzovat proces integrace žáků s mentálním postižením do základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Průzkum je zaměřen na hlavní aktéry integračního procesu, zejména na integrovaného žáka, intaktní spolužáky, vyučujícího pedagoga a rodiče integrovaných žáků. První použitou technikou byla **případová studie** obou integrovaných žáků,

součástí případových studií je **analýza dokumentů žáka, pozorování integrovaných žáků** a **polostrukturovaný rozhovor** s nimi. Rozhovory s integrovanými žáky byly ošetřeny souhlasem rodičů. Metodu případové studie jsem si zvolila zejména proto, že umožňuje detailní studium případu, takže dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání těchto objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout. Výhodou metody je možnost hlubokého poznání podstaty případu, nevýhodou ale zobecnitelnost výsledků.

Další zvolenou technikou byl **anonymní dotazník**, který byl zaměřen na zjištění vztahů mezi integrovanými žáky (Michal, Klára) a jejich spolužáky. Pro úspěšnou realizaci je v dotazníku zachována celková anonymita, otázky jsou kladeny jasně a srozumitelně a je vymezený počet voleb. Dotazník byl žákům předložen v hodině se souhlasem vyučujícího pedagoga, nebyl časově omezen a byl použit pouze pro účely rigorózní práce. Žáci s výše uvedeným byli seznámeni.

K hlubšímu posouzení vztahů mezi intaktními a integrovanými žáky s mentálním postižením jsem použila **sociometrickou metodu**. Výsledky byly vztahovány k jednotlivým integrovaným žákům.

S rodiči integrovaných žáků byl veden **rozhovor** za účelem zjištění, jak vnímají samotný proces integrace na dané škole. Jednotlivé otázky analyzovaly výběr a spokojenost s danou školou, způsob získaných informací o možnosti integrace, a spokojenost jejich dětí ve škole.

Další rozhovor byl veden s třídními učiteli integrovaných žáků tak, aby bylo z odpovědí možné popsat podmínky a průběh integrace daného žáka.

Časový harmonogram průzkumu

1. duben - říjen 2012

Hlavní sběr materiálů pro průzkum, návštěvy škol, rodičů.

2. listopad 2012 - leden 2013

Vyhodnocení materiálů, případné druhé návštěvy škol a rodičů.

3. únor - květen 2013

Zpracování dat a vyhodnocení průzkumného šetření.

6 Popis sledovaného souboru

6.1 Základní škola Na Líše, Praha

Od roku 2008 – 2011 byla mým pracovištěm Základní škola Na Líše v Praze 4. Škola se nachází v klidném prostředí pražské čtvrti Michle. Je umístěna poněkud stranou od rušných silnic, obklopena rodinnými domky. Nedaleko se nachází Krčský les a stanice metra Kačerov je 10 minut chůze. V příloze (PŘÍLOHA B) přikládám několik fotografií, které naznačují prostředí a atmosféru školy.

Základní školu tvoří 16 paralelních tříd, které navštěvuje asi 320 žáků. S dětmi pracuje 25 pedagogických pracovníků včetně vedení školy.

Škola je zapojena do projektu „Škola podporující zdraví“. Zároveň je vybudovaná jako první bezbariérová škola na Praze 4 pro integraci dětí s pohybovými vadami. Práce s talentovanou a handicapovanou mládeží probíhá vnitřní diferenciací s přihlédnutím k osobnímu rozvoji žáka. Výuka je kombinací tradičního a alternativního učení.

Škola se již několik let profiluje integrací žáků nejen se specifickými poruchami učení a chování, ale i s tělesným a smyslovým postižením. Konkrétně od školního roku 2006/2007 škola integruje i žáky s mentálním postižením. Tato integrace je velice úspěšná díky dobré spolupráci se školní speciální pedagožkou, speciálně pedagogickými centry (SPC), pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP) a systematickému vzdělávání pedagogů v této oblasti.

K úspěšné integraci nemalou mírou přispívá též výchovný poradce, který zajišťuje a připravuje podmínky pro integraci žáků, zprostředkovává diagnostiku speciálně pedagogických potřeb, koordinuje poskytování poradenských služeb a intervenční činnost pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na škole pracuje jeden pedagog se speciálně pedagogickým vzděláním, specializace logopedie. Jedna učitelka vede zájmový útvar Dyslexie, kde se žáci scházejí v odpoledních hodinách s cílem reedukace poruch učení.

Jako na každé jiné škole i zde se pravidelně vypracovává minimální preventivní program, ve kterém škola přihlíží i k tématům integrační výchovy.

Škola pracuje podle školního vzdělávacího programu „Stavíme mosty“. Hlavním úkolem školního vzdělávacího programu je poskytnutí pevných základů všeobecného

vzdělání všem dětem. Již název vzdělávacího programu charakterizuje snahu o odstraňování jakýchkoliv bariér bránících rovnému přístupu ke vzdělání bez ohledu na tělesné možnosti a duševní schopnosti dítěte a vyjadřuje i záměr školy poskytnout dětem vzdělání především v takových oblastech, které vedou k porozumění a dorozumívání mezi lidmi navzájem.

Na škole je integrováno 41 žáků z celkového počtu 320 dětí:

- 1 žák s kombinovaným postižením - mentální postižení hraniční, zrakové postižení, sociální znevýhodnění,
- 1 žák - mozečkový syndrom + zrakové postižení,
- 2 žáci - DMO (dětská mozková obrna),
- 3 žáci - ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou),
- 32 žáků - specifické poruchy učení,
- 2 žáci - mentální postižení (Downův syndrom).

Všechny žáci jsou integrováni na 1. a 2. stupni základní školy:

- 3 žáci v první třídě,
- 4 žáci ve druhé třídě,
- 7 žáků ve třetí třídě,
- 5 žáků ve čtvrté třídě,
- 6 žáků v páté třídě,
- 3 žáci v šesté třídě,
- 5 žáků v sedmé třídě,
- 3 žáci v osmé třídě,
- 5 žáků v deváté třídě.

Součástí školy je školní družina a školní klub zajišťující různorodé činnosti pro aktivní využití volného času. V odpoledních hodinách mohou žáci navštěvovat centrum volného času, které organizuje asi 25 zájmových kroužků. Jsou to například fotbal, stolní tenis, basketbal, florbal, keramika, výtvarná řemesla, kresba a malba, hra na kytaru, hra na flétnu, korálkování, dramatický kroužek „Obsazená židlička“, horolezectví, šachy, modelářství a další. Tyto kroužky navštěvují i někteří integrovaní žáci. Menší děti tráví volný čas po vyučování v družině, kam chodí i 4 žáci s postižením.

Škola se nepotýká s velkými případy šikany a násilí. Občas se samozřejmě objeví znaky šikany či násilí, ale vedení školy se snaží hned na počátku tyto případy řešit. Škole ale chybí vypracovaný školní program proti šikaně. V budově školy se nevyskytují případy kouření či pití alkoholu. Kouření žáků se objevuje občas na školách v přírodě nebo výletech.

Před pěti lety ale došlo k tragické události. Jedna žákyně osmého ročníku, po požití alkoholu mimo budovu školy, po vyučování spadla pod auto a zemřela.

Nejužší spolupráci s rodiči zajišťuje právní subjekt – Sdružení rodičů a přátel (SRP). Sdružení rodičů a přátel je spoluorganizátorem tradičních akcí školy, podílí se na finančním zajištění např. odměn pro žáky, přednáškové činnosti, zejména v oblasti prevence, nákupů nových titulů do školní knihovny a v tomto školním roce vyhlásilo velice úspěšnou podzimní brigádu na údržbu a úklid okolí školy. Bohužel je to stále málo. Zapojení i ostatních rodičů do činností školy a spolupodílení se rodičů na životě školy se příliš nedaří. Spolupráci s rodiči by škola chtěla v příštích letech rozhodně zlepšit.

V rámci dřívější transformace nového školního vzdělávacího programu se škola profiluje zaměřením na posílenou výuku jazyků, výtvarné výchovy a informatiky.

S edukací žáků s postižením a komunikací s nimi a jejich rodiči si ale pořád několik učitelů neví rady. Postupují podle pokynů školy, které jsou ale příliš obecné a vlastní, konkrétní práci s těmito dětmi řídí spíše podle své intuice a osobní zkušenosti.

V rámci průzkumu jsem na této škole analyzovala integrační proces chlapce Michala s diagnózou dětská mozková obrna diparetického typu s vážnějším postižením pohybového aparátu. Bližší charakteristiku chlapce uvádím v kapitole 8.1.1.

6.2 Základní škola Dukelská, Benešov

Jedná se o školu pavilónového typu, která byla slavnostně otevřena v roce 1982, od této doby prošlo školou přes 2 300 žáků. Průměrný počet žáků ve školním roce je 600. Vždy jsou otevírány paralelně tři třídy o rovnoměrném počtu a rozložení žáků. Budova školy má dvě části. Jedna slouží prvnímu stupni, druhá je pro druhý stupeň. S dětmi pracuje přibližně 40 pedagogických pracovníků včetně vedení školy. V příloze (PŘÍLOHA C) přikládám několik fotografií, které naznačují prostředí a atmosféru školy.

Škola je zapojena např. do projektu „Videokonferenční systém“ (Probíhá partnerství se školami v Dánsku, ve Španělsku a Turecku.), „M.R.K.E.V“ - environmentální vzdělávání, „CZECHKID“ – multikulturní výchova aneb učít multikulturně, „TVOŘIVÁ ŠKOLA“ a další.

Škola integruje přibližně od roku 2004. Škola za svou existenci integrovala žáky s tělesným postižením, žáky se zrakovým postižením a od roku 2006/2007 probíhá i integrace žáků s Downovým syndromem. Dále probíhá soustavná péče o děti se specifickými poruchami učení. Integraci škola považuje za úspěšnou, ředitelka školy mluví převážně o pozitivních zkušenostech, i když nepopírá, že někteří pedagogové akceptují proces integrace pouze z povinnosti.

Materiální vybavení školy tvoří 34 učeben včetně 15 učeben odborných (např. učebna přírodopisu, počítačové učebny, učebna chemie a fyziky, videokonferenční systém zahrnující multimediální počítač, sympodium a bezdrátový mikrofon, nainstalovány interaktivní tabule,...). Výuka TV je zajišťována v nové přístavbě tělocvičny, na venkovním hřišti, zimním stadionu a v plaveckém bazénu.

Práce s talentovanou a handicapovanou mládeží probíhá ve spolupráci s Pedagogicko-psychologickou poradnou Benešov a nově zřízeným Speciálně – pedagogickým centrem pro děti s mentálním postižením. Výuka je kombinací tradičního a alternativního učení. Základní problém vidí škola v tom, že budova školy není bezbariérová.

Školním vzdělávacím programem je „ŠKOLA PRO VŠECHNY“. Do školního vzdělávacího programu je zařazena reedukace na prvním stupni jako součást předmětu český jazyk, nebo jako nepovinný předmět.

K úspěšné integraci přispívá speciální pedagog, který poskytuje individuální reedukační péči integrovaným dětem dle jejich potřeby. Na škole pracuje i další speciální pedagog se specializací logopedie. Významnou mírou se na procesu integrace podílí též výchovný

poradce, který zajišťuje a připravuje podmínky pro integraci žáků, spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP) a speciálně pedagogickým centrem (SPC).

Na škole působí mimo výchovného poradce také školní metodik prevence (ŠMP). Ten má za úkol zajišťovat koordinační, informační a poradenskou činnost v oblasti primární prevence na škole. Školní metodik prevence tvoří a kontroluje realizaci minimálního preventivního programu školy.

O průběhu vzdělávání žáků jsou rodiče průběžně informováni jednak na třídních schůzkách, ale i na sjednaných konzultacích jednotlivými vyučujícími. Dobrá komunikace s rodiči je jedním z hlavních cílů školy.

Na škole je integrováno 32 žáků z celkového počtu 580 dětí:

- 1 žák s kombinovaným postižením – mentální postižení, postižení pohybového aparátu, zraková vada,
- 3 žáci - ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou),
- 2 žáci - DMO (dětská mozková obrna),
- 2 žáci - mentální postižení (Downův syndrom),
- 24 žáků - specifické poruchy učení,

Všechny děti jsou integrovány na 1. a 2. stupni základní školy:

- 1 žák v první třídě,
- 3 žáci ve druhé třídě,
- 4 žáci ve třetí třídě,
- 5 žáků ve čtvrté třídě,
- 3 žáci v páté třídě,
- 3 žáci v šesté třídě,
- 5 žáků v sedmé třídě,
- 5 žáků v osmé třídě,

- 3 žáci v deváté třídě.

Škola poskytuje nejen vzdělávání, ale i zájmovou činnost žáků. Pro žáky prvního stupně je zajištěna školní družina, všem žákům slouží školní jídelna. Škola je dostatečně vybavena počítačovou sítí, dochází k postupné rekonstrukci odborných pracoven pro splnění požadavků nároků na vzdělání.

Od roku 1996-1997 začala škola vydávat svůj časopis Sedmikvítek, od roku 2002 se přejmenoval na Labyrint. Od roku 1995 zahájil svou činnost pěvecký sbor. Ve škole se žáci učí anglický jazyk, německý jazyk a francouzský jazyk. Škola má sportovní třídy i třídy s rozšířenou výukou jazyků.

Žáci se podílí na řízení školy prostřednictvím žákovské rady. Dávají podněty a připomínky k životu a organizaci školy, navrhují a podílejí se na organizaci projektů školy.

V rámci průzkumu jsem na škole analyzovala integrační proces dívky Kláry s Downovým syndromem, která navštěvuje 7. třídu této základní školy. Bližší charakteristiku dívky uvádím v kapitole 8.1.2.

7 Popis aktivit pomáhajících vytvářet přátelské klima ve školách

V následujících kapitolách se budu zabývat aktivitami, které jsou již na Základní škole Na Líše v Praze 4 a na Základní škole Dukelská, Benešov uskutečňovány pravidelně a opakovaně, nebo jednorázově, a které pomáhají vytvářet přátelské klima na těchto školách – také pro integraci žáků s postižením. Jsou to jednotlivé střípky mozaiky, které samy o sobě nemohou změnit toleranci a citlivé vnímání lidské rozmanitosti žáků a učitelů, ale mohou přispívat ke zlepšení stávající situace a pomoci učitelům v jejich každodenní práci.

7.1 Základní škola Na Líše, Praha

Projekt „Zdravá škola“

Základní škola Na Líše je zařazena do sítě Škol podporujících zdraví (ŠPZ) v ČR. Má v této oblasti vypracovanou dlouhodobou koncepci rozvoje. Jejím cílem je vytvořit školu, která respektuje a podporuje zdraví všech lidí ve škole (děti, učitelů, rodičů), podporuje zdraví lidí ve všech jeho složkách (tělesné, duševní, sociální a duchovní) a v rovnováze s prostředím přírodním a společenským. Koncepce rozvoje školy, která je založena na programu podpory zdraví, ovlivňuje ducha celé školy, podporuje aktivní spolupráci mezi dětmi, učiteli a rodiči, vede k vytváření vhodné atmosféry a podmínek pro veškerou výuku a učení, vede děti ke zdravému způsobu života a k odpovědnosti za své zdraví. Zlepšuje vztahy mezi školou, společenstvím obce a jejími strategickými partnery. Program podpory zdraví se tak stává uceleným prostředkem primární prevence rizik ohrožujících zdraví, od rizik zdravotních až po rizika sociálně patologická. Škola je zapojena do projektu jedenáct let.

„Jeden svět na školách“

Záměrem tohoto dlouhodobého projektu organizace Člověk v tísni je poskytnutí školám třiceti čtyř dokumentárních filmů a řady doprovodných materiálů vhodných pro zařazení do výuky. Objevují se zde témata jako ozbrojené konflikty, přírodní katastrofy, chudoba, rasové násilí, uprchlíci, nemocní, staří nebo hendikepovaní lidé. Ve filmech jsou zachyceny autentické osudy těch „méně šťastných“ z nás a svědectví o odvrácené straně

současného světa. Tato témata vedou k zamyšlení o skutečných hodnotách nejen děti a mladé lidi, ale nás všechny, kteří jsme každodenně manipulováni k posedlosti konzumní zábavou a konfrontováni s bulvárními zprávami. Uvědomění si toho, že se někde někomu děje bezpráví, vyvolává zájem o osudy našich bližních bez ohledu na fakt, jsou-li to lidé žijící za zdí sousedního bytu, nebo na druhém konci světa. Silné příběhy dokumentárních filmů obracejí pozornost k problémům, o jejichž existenci žáci často nevěděli, nebo jen mlhavě tušili. Vyvolávají řadu otázek, ale také vedou k hledání odpovědí o formování vlastních názorů a postojů.

Filmy a metodické listy mohou učitelé používat v hodinách vlastivědy, občanské a rodinné výchovy, dějepisu, či českého jazyka. Metodické listy rovněž obsahují orientační zasazení aktivit do rámcově vzdělávacích programů.

Aktivity a hry v hodinách

Učitelé mohou využívat celou škálu aktivit s inkluzivní tematikou z publikací ze školní knihovny jako např. Konflikt - koření života, Cvičení a hry pro globální výchovu, Učit se být, Sociálně psychologické hry, Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře a další. Mnozí učitelé bohužel tuto možnost pro nedostatek času nebo chuti nevyužívají. V příloze (PŘÍLOHA D) uvádím příklady aktivit vhodných k zařazení do hodin různých předmětů na běžné základní škole, které jsou vyzkoušeny a upraveny pro věk těchto dětí.

Semináře pro učitele

Někteří učitelé se účastní seminářů pořádaných různými organizacemi zabývajícími se dalším vzděláváním pedagogů. V letošním školním roce 2012/2013 proběhly semináře Jeden svět na školách, Poradenství pro integrované žáky a jejich rodiče, Dramatická výchova pro učitele, Matematika krok za krokem, KUPOZ (program pro zlepšení koncentrace pozornosti), Deficity dílčích funkcí, Společné vzdělávání dobré praxe, Pražský poradenský podzim. Těchto seminářů se zúčastnilo pět pedagogů.

Projekt „Mosty“

Projekt byl realizován již ve školním roce 2005/2006 ve spolupráci s GE Money Bank. Tato organizace poskytla finanční prostředky na uskutečnění patnácti poznávacích výletů po České republice pro děti cizinců, děti s postižením a děti ze sociálně slabšího prostředí. Tyto děti měly možnost zdarma navštívit například nejvýznamnější památky Prahy, hrad Karlštejn, Znojmo, Český Krumlov, horu Říp, Boubínský prales, Babiččino údolí, Český

ráj, hrad Kost, Olomouc a další. Výlety byly velmi úspěšné a kladně hodnoceny i ze strany rodičů.

„Comenius project NATUROPEA“

Dvouletý projekt (2011-2013) spolupráce škol pěti zemí - Velké Británie, Francie, Maďarska, Polska a České republiky. Projekt je financován EU z programu Life Long Learning COMENIUS. Hlavním tématem tohoto projektu jsou přírodní parky nacházející se ve městech všech zúčastněných zemí. Cílem je uvědomění si společné zodpovědnosti a zároveň potřeby osobního zapojení a pro-aktivního myšlení v oblasti ochrany přírody. Do projektu jsou zapojeni žáci, učitelé a přátelé školy. Učitelé v průběhu projektu navštíví školy všech zúčastněných zemí, což přispívá k nové motivaci a inspiraci v jejich práci. V listopadu 2012 proběhne 3. setkání učitelů projektu NATUROPEA na Základní škole Na Líše. Žáci se na pět dní stanou průvodci školou a zároveň budou prezentovat výsledky dosavadní práce v přírodním parku Chuchelský háj a Barrandien.

„Adopce na dálku“

Ve školním roce 2005/2006 se škola zapojila do projektu „Adopce na dálku“. Děti ze školního parlamentu vybraly po návštěvě kanceláře Arcidiecézní charity Praha chlapce z Ugandy, který za peníze ze školního sběru papíru získává školné, školní pomůcky, uniformu a základní zdravotní péči. 20 % příspěvku podporuje prostřednictvím menších i větších projektů rozvoj komunity, ve které dítě žije (např. kurzy alfabetizace pro rodiče/opatrovníky dětí, rekonstrukce škol a další). Děti ze školy dostávají pravidelně zprávy o chlapci, o jeho vzdělávání, o situaci v rodině. Chlapec sám občas napíše dopis a pošle fotografie.

Neobvyklé návštěvy

V rámci hodin rodinné a občanské výchovy jsou ve škole pravidelně pořádány „neobvyklé návštěvy“ různých zajímavých osob, které mají jeden shodný prvek, jsou „jiné“. Děti tak nahlédnou do života lidí, kteří se musejí v průběhu života vypořádávat se svou „jinakostí“. Na besedu byli pozváni mimo jiné např. homosexuál, dívka na vozíku s pokročilou roztroušenou sklerózou, černoch žijící několik let v Praze, česká žena muslimka - provdaná za muslimského Araba.

Uvedu příklad z návštěvy homosexuála. Host byl uveden pouze jménem, děti nevěděly, o čem bude povídat. Postupnými otázkami se měly dozvědět účel návštěvy a zvláštnost

tohoto hosta. Brzy se dopátraly odpovědi a následovala asi 90-ti minutová beseda, ve které mladý muž vyprávěl o tom, jak bylo těžké nejdříve přijmout sám sebe jako homosexuála, potom jak to sdělil svým rodičům, jak se postupně přestal stydět o tom hovořit před lidmi. Líčil dvouletý vztah se svým přítelem, který skončil rozchodem. Na konci besedy se děti samy ptaly a snažily se pomoci mladému muži, zda by přece jen nešlo nějak jejich vztah zachránit, že by jistě stálo za to se pokusit pro to něco udělat. Rozdíl oproti suchému výkladu o sexuálních odchylnkách, kdy děti často vyjadřují nepochopení a odpor k homosexuálům, byl značný.

Jindy, po návštěvě dívky s roztroušenou sklerózou, si děti vyzkoušely jízdu a pohyb na vozíku po školní budově a na vlastní kůži zažily, s čím se dívka musí potýkat.

Školní parlament

Ve škole pracuje „školní parlament“ sestavený ze zástupců dětí všech ročníků vzešlých z voleb vždy na začátku školního roku. Ve školním parlamentu je jeden žák s Downovým syndromem. V průběhu roku školní parlament navrhuje vedení školy, co by děti chtěly změnit, v čem by mohly pomoci, zapojují se do organizace školních akcí a samy je pořádají. Posledním realizovaným návrhem školního parlamentu bylo zrušení zvonění, které bylo nahrazeno melodiemi na začátku hodiny. Na konci hodiny ukončuje výuku pouze učitel.

Den sousedů

Od loňského školního roku jsou dvakrát ročně ve škole organizovány „Dny sousedů“. Jsou pozváni rodiče a přátelé školy, pro děti jsou organizované zábavné soutěže a sportovní hrátky, do kterých se zapojují i rodiče. Celé odpoledne program doprovází pozvaná kapela, většinou z řad rodičů.

„Týden pro inkluzi“

Škola se v roce 2010 zapojila do mezinárodní akce „Nesedávej, panenke, v koutě aneb Týden pro inkluzi“, která proběhla v týdnu od 29. listopadu do 3. prosince 2010. Smyslem akce bylo především přispět k naplňování práv dětí se zdravotním postižením na docházku do běžné školy a povzbudit učitele, kteří se o začleňování znevýhodněných dětí do výuky snaží. 29. listopadu Základní škola Na Líše přivítala paní učitelky, asistentky a děti ze Základní školy pro sluchově postižené (Ječná 27, Praha 2). Škola tak podpořila myšlenku společného vzdělávání a děti poznaly nové kamarády. Společně pak pracovaly

na různých úkolech, soutěžily v tělocvičně a měly připravené i vlastnoručně vyrobené dárečky. Další den žáci ze Základní školy Na Líše vyrazili na návštěvu do Ječné ulice. Po prohlídce školy, si vyzkoušeli prstovou abecedu a práci s multimediální tabulí, pak utvořili družstva a v tělocvičně soutěžili o pěkné ceny. Nejvíce obdivovali „opičárnu“, velkou radost měli také z dárečků, které si pro ně děti připravily. Dle slov všech zúčastněných, to byly příjemně strávené dva dny, a všichni se těšili, že se zase brzy uvidí.

eTwinning

Základní škola Na Líše je zapojena do evropského etwinningového programu. Partnerem Základní školy Na Líše je Robert-Koch Realchule v Langenhagenu v Německu. Nápad tohoto projektu je stejně tak praktický jako jednoduchý - informační a komunikační technologie otevírají nové možnosti, jak se učit autenticky a hravě společně s jinými kulturami a o nich. Evropské sblížení se tak může konat denně ve škole. Děti z obou škol si vyměňují informace o svých městech a zemích, společně zpracovávají různá témata - školní slavnosti, průběh vyučování, moje rodina apod. Texty, obrázky a prezentace si děti vyměňují e-mailem nebo prostřednictvím vlastních webových stránek. V týdnu 8-11.10.2007 se uskutečnil první výměnný pobyt. Na podzim 2013 se chystá již 3. výměnný pobyt.

7.2 Základní škola, Dukelská, Benešov

Projekt „ŽIJME ZDRAVĚ“

Předkládaný projekt „ŽIJME ZDRAVĚ“ navazuje na dlouhodobé zaměření školy v oblasti environmentálního vzdělávání, které je propojené se Školním vzdělávacím programem „ŠKOLA PRO VŠECHNY“. Projekt spočívá v tom, aby si žáci prohloubili vědomosti z oblasti environmentálního vzdělávání. Za pomoci svých pedagogů a odborníků získají další informace, které budou využívat při vyplňování pracovních listů a při plnění daných úkolů. Žáci se zajímavou formou seznámí s oblastmi zdravého životního stylu. Budou mít možnost ochutnat i produkty ekofarmy.

Informační a komunitní centrum

Díky Operačnímu programu Evropské unie „Vzdělávání pro konkurenceschopnost“ byl realizován na škole od 1. ledna 2009 do 31. října 2011 projekt „Informační a komunitní centrum (IKC) na Základní škole Benešov, Dukelská 1818“. V krátké době bylo ve škole vybudované víceúčelové informační a komunitní centrum spojené s knihovnou a studovnou. V prostorách tohoto centra probíhá výuka jazyků včetně českého a dalších naukových i esteticko-výchovných předmětů s využitím nainstalované didaktické techniky. Probíhají zde malé kulturní a vzdělávací akce typu přednášek a prezentací pro třídy, sídlí zde školní knihovna. V odpoledních hodinách je centrum volně přístupné pro žáky, kde mohou smysluplně a také bezplatně trávit svůj čas, požádat o pomoc s přípravou na vyučování, využívat materiální a technické zázemí naší školy (počítače, internet, encyklopedie, různé učebnice, časopisy, fond knihovny, multimediální záznamy, ...).

Projekt „Games and Tales“

Škola spolupracuje se vzdělávací agenturou Socrates, která organizuje střetávání zástupců jednotlivých škol z celé Evropské unie.

Škola si v rámci projektu vyměňuje informace se žáky Turecka, Španělska a Dánska. Projekt je založen na seznámení se s pohádkami a tradicemi v cizích zemích formou her, kvízů, doplňovaček apod. Tyto moderní aktivity jsou úzce začleněny do mezipředmětových vztahů jako nedílná součást učebního plánu. Proto může škola tato témata využít v různých školních předmětech (studium jazyků, hudební výchova apod.). Škola by ráda do této spolupráce začlenila také rodinné prostředí. Výsledkem spolupráce

bude vytvoření materiálů (blog, CD-ROM, kalendář, ...), které bude moci využívat široká veřejnost.

Projekt „Czechkid“

Jedná se o projekt, jehož hlavním výstupem je webová prezentace na adrese www.czechkid.cz. Za své cíle si klade zavedení multikulturní výchovy do škol. Projekt Czechkid.cz má pedagogům a žákům vštěpovat zásady tolerance a soužití s etnickými menšinami a cizinci, to bez jakéhokoliv sebekritického pohledu na problémy s tím související a bez zdůvodnění, proč by to mělo být vůbec vhodné. Nástroj Czechkid, který během projektu vznikl, je pak využitelný jednak pro kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a jednak při práci se studenty a žáky ve školách.

Projekt „Adopce na dálku“

Od května roku 2005 žáci a vyučující školy adoptovali na dálku Chaithana Lingayatha, tehdy žáka 1. třídy školy Vidya Jyothi, Joy z Basavagaru. V letošním školním roce se jim podařilo vybrat 11 200,- Kč, které umožní Chaithanovi i nadále navštěvovat základní školu Vidya Jyothi, Jyo. V současné době škola přispívá na vzdělání zejména z výnosů bleskových sběrů papíru.

Projekt SIPVZ - „Použití videokonferenčního systému ve výuce vybraných předmětů“

Cílem projektu je vytvoření hardwarových a softwarových podmínek pro využití videokonferenčního systému ve výuce předmětů přírodopis, zeměpis, dějepis s možností zapojení dalších vyučovacích předmětů a jiných aktivit školy. Projekt klade důraz na spolupráci žáků a pedagogů v rámci školy i mezi školami. S využitím tohoto systému budou žáci získávat vědomosti o jiném regionu. Systém bude použit i pro spolupráci učitelů a vedení partnerských škol.

Netradiční návštěvy

Jako každý rok i tenthle školní rok 2012/2013 navštívili žáci Základní školy Dukelská Kojenecký ústav ve Stránčicích. Žáci absolvovali besedu s ředitelem MUDr. Pavlem Biskupem, pak následovala prohlídka oddělení s vrchní sestrou Zuzanou Fuksovou, která seznámila žáky s každodenním harmonogramem dětí v ústavu. Velkým zážitkem pro žáky

byla návštěva SNOEZELLEN¹⁷ místnosti. Poslední částí návštěvy byla návštěva herny spolu s některými dětmi z dětského centra. Při rozloučce padl návrh, že by žáci mohli jít s dětmi z dětského centra na výlet do parku Konopiště.

Dne 28.3.2013 v rámci inkluzivního vzdělávání žáci Základní školy Dukelská navštívili Základní a praktickou školu Benešov. Prohlédli si školu, seznámili se s učitelkami, žáky i s vedením školy. V průběhu dvou vyučovacích hodin si děti s velkou chutí a potěšením vytvořily za pomoci žáků zdejší školy různými technikami několik výrobků na téma Velikonoce. Spolupráce byla vynikající a atmosféra tak příjemná, že se nikomu nechtělo návštěvu ukončit.

„Rodiče vítáni“

Projekt, jehož hlavní myšlenkou je "Škola otevřená rodičům, rodiče otevření škole". Rodiče oceňují, když se k nim škola chová vstřícně a partnersky. Učitelé si přejí, aby rodiče žáků s nimi táhli za jeden provaz a byli otevření vzájemné komunikaci. A proto vznikla značka „Rodiče vítáni“, značka pro školy otevřené rodičům. Základní škola Dukelská je od října 2012 nositelem značky "Rodiče vítáni" a zařadila se tak mezi další úspěšně certifikované školy z celé České republiky.

Jarní tvoření integrovaných žáků

V pondělí 28. ledna 2013 se čtvrtou a pátou vyučovací hodinu sešly integrované děti se svými asistentkami a dalšími spolužáky, aby symbolicky výtvarnou činností přivítaly jaro. Děti si vyrobily pod vedením asistentky krásná trička, na která aplikovaly jarní motivy technikou foukání, dekorovaly je textilními fixami a voskovkami. S pomocí asistentek obrázků zafixovaly žehlením, což pro mnohé byla nová a zábavná práce, kterou dělaly poprvé. Všichni odcházeli s radostným zážitkem, pěkným tričkem a s několika novými zkušenostmi.

Jeden svět na školách

Stejně jako Základní škola na Líše i Základní škola Dukelská je zapojena do projektu „Jeden svět na školách“, který popisují výše.

¹⁷ Snoezelen je speciální místnost určená k poskytnutí pozitivně naladěného prostředí, které může mít funkci relaxační, poznávací a interakční. Snoezelen nabízí poznání odlišných sensorických zkušeností, atmosféru vzájemné důvěry a bezstarostného uvolnění. Cílem tohoto stimulačního a relaxačního prostředí je umožnit konkrétnímu jedinci autentický zážitek a uspokojit jeho individuální potřeby.

Semináře pro učitele

Všichni pedagogové absolvovali v rámci dalšího vzdělávání kurzy Počítačová kriminalita, Netolismus a kyberšikana. 4 pedagogové absolvovali v letošním školním roce v rámci inkluzivního vzdělávání kurzy Aktivita pro rozvoj koncentrace pozornosti, Instrumentální obohacení aneb cesta ke zprostředkování učení, Tam, kde postižení není překážkou.

„Vzděláním pro změnu aneb o učitelích, dětech a inkluzi“

Projekt „Vzděláním pro změnu“ se zaměřoval na zlepšení situace dětí se zdravotním postižením, které jsou začleněné v běžných základních školách. Aktivita projektu se zaměřovala na zvyšování kompetencí učitelů, asistentů pedagoga a dalších pedagogických pracovníků, kteří jsou při začleňování těchto dětí do běžných tříd stěžejní. Projekt byl zahájen v roce 2010 a na konci února letošního roku 2013 skončil. V rámci tohoto projektu absolvovalo několik učitelů ze Základní školy Dukelská kurzy teoretického i praktického zaměření.

8 Analýza průzkumného šetření

V první části průzkumu jsem použila metodu případové studie obou zkoumaných žáků.

Pro další část jsem zvolila anonymní dotazník, který byl zaměřen na zjištění vztahů mezi integrovanými žáky (Michal, Klára) a jejich spolužáky. Celkový počet respondentů byl 36. Na Základní škole Na Líše, Praha se jednalo o 21 žáků (12 dívek a 9 chlapců), na Základní škole Dukelská, Benešov bylo osloveno 15 žáků (8 chlapců a 7 dívek), z toho 4 chlapci a 7 děvčat. Dotazník měl celkem 12 otázek, prvních 10 otázek bylo uzavřeného typu, poslední dvě otázky dotazníku byly otevřené. Jednotlivé otázky dotazníku jsou dále interpretovány a graficky znázorněny.

Pro zjištění postavení žáků ve skupině a jeho oblíbenosti v ní jsem na základě udělování preferencí použila sociometrickou metodu.

Samotný dotazník a sociometrický test jsou součástí příloh.

Pro lepší posouzení integračního procesu jsem použila dotazník, který byl určen pro rodiče obou integrovaných žáků, kde jsem použila 15 otázek, a to otevřených, polootevřených i uzavřených. Rozhovory jsem zpracovala do tabulky.

Na závěr šetření jsem využila strukturovaných rozhovorů s třídními učitelkami obou integrovaných žáků.

8.1 Případové studie se zaměřením na integraci

V této kapitole uvádím dvě případové studie integrovaných žáků. První žák Michal navštěvuje Základní školu Na Líše. Druhou žákyní je Klára, která navštěvuje Základní školu Dukelská v Benešově.

Níže uvedené případové studie jsou kompletní, obsahují anamnézy, současný stav žáka, cílené pozorování, rozhovor se žáky, analýzu případu a interpretaci výsledků případové studie.

K získání klíčových informací o integrovaných žácích jsem použila metodu kompletizace materiálů o žákovi (cílené pozorování žáka, polostrukturovaný rozhovor, biografickou analýzu, obsahovou analýzu a analýzu osobních dokumentů žáků).

Následující charakteristiky žáků byly vytvořeny z převzatých dostupných materiálů základních škol ve spolupráci s rodiči, třídními učiteli a speciálním pedagogem. O poskytování osobních materiálů rozhodují bezvýhradně rodiče či zákonní zástupci žáků - jejich rozhodnutí jsem proto plně respektovala. Kvůli zachování anonymity, která byla podmínkou získání daných materiálů, byly osobní údaje pozměněny.

8.1.1 Případová studie integrovaného žáka M. Š.

(žák Základní školy Na Líše, Praha)

M. Š., individuálně integrovaný žák 5. ročníku základní školy, školní rok 2012/2013. Diagnostikována dětská mozková obrna diparetického typu s vážnějším postižením pohybového aparátu.

Rodinná anamnéza

M. Š. je z úplné rodiny, nemá žádného sourozence. Matka Jana, narozena 1972, středoškolské vzdělání, nyní je v domácnosti (pečuje o syna). Otec Pavel, narozen 1969, středoškolské vzdělání, zaměstnán jako policista.

V rodině ani jednoho z rodičů se neobjevuje závažné onemocnění či postižení.

Rodinné prostředí je podnětné. Otec je velmi ctižádostivý, vyžaduje od svého syna dobré výsledky ve škole. Rodiče jsou členy organizace pro děti a mládež s postižením. Organizují a účastní se různých zájezdů a aktivit této organizace. Synovi se věnují v maximální možné míře.

Osobní anamnéza

Těhotenství i porod probíhal u matky bez komplikací. První problémy nastaly kolem 6. měsíce života M. Š. Matce se synův raný psychomotorický vývoj jevil jako příliš opožděný. Dětský lékař doporučil návštěvu dětského neurologa. Matce bylo sděleno, že její syn je ohrožen rozvojem dětské mozkové obrny. Rodičům byla doporučena reflexní lokomoce (Vojtova metoda). Rodiče 2 x týdně jezdili s M. Š. ke kinezioterapeutovi, který jim ukazoval, jak s dítětem pracovat. Matka se synem denně cvičila. Ve 4 letech prodělal ortopedickou operaci. Po operaci jezdil pravidelně na rehabilitace. Další ortopedickou operaci prodělal v 8 letech.

Dvakrát měl odklad školní docházky. V 8 letech začal chodit do 1. třídy na malotřídní základní škole. První třídu absolvoval bez asistenta pedagoga. Do 2. ročníku mu již bylo doporučeno přestoupit na jinou základní školu. Proto rodiče M. Š. hledali během prázdnin jinou vhodnou základní školu. Nakonec se domluvili s ředitelem Základní školy Na Líše, kde M. Š. nastoupil do 2. ročníku.

Dle zprávy z psychologického vyšetření (11/2011):

V navazování kontaktu pasivní, úzkostlivý. Vyžaduje delší čas k adaptaci. Je nejistý, snížená sebedůvěra. Nízká úroveň schopnosti porozumění základním sociálním situacím a orientace v nich.

Jemná motorika narušena, projevuje se manuální neobratnost. Potíže jsou s vizuálně motorickou koordinací cílených pohybů rukou. Dominantní ruka pravá, oko pravé. Grafický projev je neupravený. Při psaní textu se projevuje specifická chybovost. Figurální kresba po obsahové i formální stránce na úrovni cca 5 let. Intelektové schopnosti ve verbální, školsky významné oblasti, jsou aktuálně v pásmu lehké mentální retardace. Jednotlivé složky nerovnoměrně rozvinuty. Verbální projev je úsporný a obsahově chudší. Potíže v artikulační obratnosti. Dobrá úroveň krátkodobé mechanické paměti. Často vážne logický úsudek. Koncentrace záměrné pozornosti bez větších odklonů. Pracovní tempo velmi pomalé.

Po pedagogicko-psychologickém vyšetření speciální pedagog doporučil ve školní práci více zohledňovat pomalé pracovní tempo a zvýšenou úzkostlivost. V písemném projevu pak zohledňovat specifickou chybovost. Do výchovných předmětů žáka zapojovat dle možností.

Od září 2009 vzděláván na základě individuálního vzdělávacího plánu s podporou asistenta pedagoga. Doporučeno i nadále přidělení asistenta pedagoga. Nutný dohled asistenta i o přestávkách (doprovod při chůzi, chystání svačiny, příprava učebních pomůcek, převlékání na TV).

Spolupráce s rodiči je velmi dobrá, rodiče pečlivě dohlíží na přípravu syna do školy, každodenně konzultuje asistent s rodiči průběh dne ve škole.

M. Š. je dále v péči speciálně pedagogického centra, psychologa, neurologa a také rehabilitačního zařízení.

Úroveň základních školních vědomostí a dovedností dle vyšetření ve speciálně pedagogickém centru (5/2012):

Čtení: čte celkem plynule, problémy má s orientací v textu a reprodukcí přečteného. Porozumění je velmi útržkovité, řídí se pouze několika opěrnými body, které si chlapec zapamatoval. Odpovědi na otázky jsou na značně lepší úrovni než souvislé vyjadřování.

Psaní: ovládá psaní i, í/y, ý po tvrdých a měkkých souhláskách, vyjmenovaná slova. Správné tvary a sklon písma vzhledem k poruše jemné motoriky nedodrží, přetrvává nesprávný úchop psacího nůžky.

Matematika: vážne logický úsudek, počítání do 1000 s obtížemi.

Děti s dětskou mozkovou obrnou často ulpívají na určitých činnostech a stěží se přeorientoávají na činnost jinou. U M. Š. se toto projevilo při počítání příkladů, kde se střídalo sčítání a odčítání. M. Š. znal postup při sčítání i při odčítání, ale dokázal se soustředit pouze na jeden úkon. Když byly první dva příklady na sčítání, tak je bez problémů zvládl. Najednou se objevil příklad na odčítání a nedokázal se přeorientovat na odčítání a náhle nevěděl, jak počítat. Slovní úlohy typu n-krát více a n-krát méně zvládá velmi dobře. Stejně tak slovní úlohy typu o n-méně a o n-více.

Tělesná výchova: V rámci svých možností zvládá cviky, které jsou ve stoje, má velké problémy s koordinací svého těla, neschopen účasti na kolektivních hrách. Cvičí individuálně. Individuální cviky se týkají především hrubé motoriky, koordinace pohybu, kopání do míče, házení míčkem na cíl atd.

Hudební výchova: M. Š. velmi rád zpívá a také rád hudbu poslouchá, asistence není potřebná, pouze ve výjimečných případech.

Sluchová diference, sluchová analýza a syntéza: v normě

Zraková diference: předměty rozřídí i vytvoří skupinu podle tvaru, velikosti, barvy apod. Skládá obrázky z více částí s rovnými okraji i puzzle, vyhledá obrázek, který mezi ostatní nepatří, najde rozdíly mezi dvěma zdánlivě stejnými obrázky.

Prostorová a časová orientace: orientace v prostoru i na ploše vcelku dobrá, jsou vyvozeny pojmy jako vepředu-vzadu, před-za, nad-pod, nahoře-dole, první-poslední. Problémy mu dělá umístit obrázky podle dějového sledu (serialita).

Pravolevá orientace: Pravolevou orientaci na ploše a tělesném schématu zvládá dobře, v zrcadlových rovinách nikoliv.

Současný stav a prognóza

V současné době M. Š. navštěvuje 5. ročník základní školy. Po vyučování nenavštěvuje žádný kroužek. Učivo dle individuálního vzdělávacího plánu zvládá dobře. Ve třídě je spokojený, učivo ho baví, také mu vyhovuje pomalejší pracovní tempo s asistentem. V jednotlivých hodinách pracuje střídavě s dopomocí asistenta, nebo samostatně. Ve třídě má spoustu kamarádů, sžil se s kolektivem třídy.

Hodnocen je známkami. Spolupráce s rodiči je velmi dobrá. Dle slov třídní učitelky klade otec na syna vysoké nároky v oblasti zvládnání učební látky na výbornou.

Největší problémy mu dělá matematika a český jazyk. V naukových předmětech je situace příznivější. Dochází k rozvoji osobnosti po všech stránkách.

Předpokládá se s integrací M. Š. pokračovat i nadále dle individuálních možností a schopností žáka.

Cílené pozorování integrovaného žáka

- **Pozornost** – odklony jsou časté, pozornost udrží jenom krátce, lehce odklonitelná.
- **Práceschopnost** – se ukázala jako velmi omezená hypoaktivitou, pracovní tempo je pomalé, unavitelný psychicky i tělesně. Děti s dětskou mozkovou obrnou nedokáží příliš ovládat své emoce, což bylo možné pozorovat i u M. Š. Většinou při tělesné výchově, kdy musel více pohybovat rukama a v rámci svých možností hýbat celým tělem, se náhle rozesmál a velmi dlouho mu trvalo, než se opět ztišil. Smích ho velice často omezoval v pohybu.
- **Sebeobsluha** - hygienické návyky zvládá bez větších potíží. Při oblékání potřebuje dopomoc. Obtížně zachází s přiborem. Potíže mu činí manipulace s knoflíky.
- **Interakce** - vztahy s ostatními navazuje bez problémů, ochotně spolupracuje, je snaživý, se všemi se snaží dobře vycházet.
- **Komunikace** – slovní zásoba je na dostatečné úrovni, ale moc nemluví.
- **Schopnost reagovat na pokyny učitele** – spolupracuje dobře, projevuje snahu vyhovět požadavkům, někdy reaguje po delších latencích.
- **Reakce na hodnocení** – výrazná radost z pozitivního hodnocení, na negativní hodnocení nebo kritiku reaguje pláčem.
- **Schopnost dodržovat pravidla** – akceptuje a dodržuje nastavená pravidla, žádné výrazné problémy v této oblasti.

Speciálně pedagogická podpora

M. Š. používá velkou řadu různých pomůcek, upravené pracovní listy a sešity, učebnice základní školy praktické i učebnice základní školy. Pracuje na základě individuálního vzdělávacího plánu. Je mu poskytován individuální přístup. Třída je dobře vybavená

(koutek pro relaxaci, počítač, koberec, televize, DVD). Velkým pozitivem školy je právě v tomto případě její bezbariérovost.

Analýza případu

Příčinou projevujících se potíží je v tomto případě diagnóza dětská mozková obrna. Velkým pozitivem je žákovo nekonfliktní chování a výborná adaptabilita. Vzdělávací program akceptuje žákovy problémy a je přizpůsoben na míru jeho potřebám. K tomu přispěla též možnost využití asistenta pedagoga a bezbariérovost školy.

Intervence vyvozená z pozorování

Podle mého názoru je vhodné a žádoucí i nadále pokračovat v individuální integraci, rozvíjet žákovu samostatnost a zapojovat ho do dění celé školy. Je potřebné žáka chválit a oceňovat za snahu a dobré výkony. Je také důležité budovat jeho zdravé sebevědomí. Při hodnocení zohledňovat postižení. Častěji volit slovní hodnocení. V matematice a českém jazyce použít širší slovní hodnocení.

Vést žáka k větší samostatnosti, pravidelné přípravě pomůcek na vyučování, procvičování nového učiva, využívat pozitivní motivace – častěji chválit, oceňovat i za dílčí úspěchy. Konzultace s rodinou.

Důležitý je též rozvoj samostatnosti v sebeobslužných činnostech (mytí a utírání rukou, oblékání, příprava učebních pomůcek na vyučování).

Dle získaných informací lze usuzovat, že rodiče věnují přílišnou péči tomu, aby M. Š. zvládal učivo základní školy. Domnívám se, že tato péče je již v přehnané míře. Možná by bylo dobré prokonzultovat toto s rodiči a umožnit M. Š. navštěvovat zájmový kroužek po vyučování.

Polostrukturovaný rozhovor s integrovaným žákem M. Š.

- Jsi ve třídě spokojen, líbí se Ti tady?

„Ano.“

- Kterou místnost ve škole máš nejraději?

„Relaxační místnost.“

- Koho bys zvolil za předsedu třídy?

„Kamaráda, co sedí v druhé lavici, nebo sebe.“

- Máš ve třídě nějaké kamarády?
„Mám tady spoustu kamarádů.“
- Pomáhá Ti někdo ze třídy, když potřebuješ pomoc?
„No jasně.“
- Co se Ti nejvíc líbí na tvých spolužácích?
„Myslím, že hlavně to, že jsou dobrými kamarády.“
- Co na svých spolužácích nemáš rád?
„Když jsou drzí a nadávají.“
- S kým ze spolužáků by ses rozdělil o bonbóny?
„Nemám rád bonbóny. Dal bych je všem.“
- Co se ti líbí na paní učitelce?
„Je moc hezká a hodná.“
- Je něco, co se Ti na paní učitelce nelíbí?
„Někdy je hodně přísná.“
- Co se ti líbí na paní asistentce?
„Že se mnou chodí hrát fotbálek.“
- Máš hodně domácích úkolů?
„Jak kdy.“
- Pomáhá Ti někdo doma s přípravou do školy?
„Jo, hlavně táta.“
- Jaké jsou tvoje nejoblíbenější vyučovací předměty?
„Baví mě skoro všechno. Nejvíc matika.“
- Které vyučovací předměty nemáš rád?
„Český jazyk.“
- Pracuješ rád na počítači?

„Ano, když v počítačové učebně je to supr.“

- Používáš ve škole počítač často?

„Skoro každý den.“

- Chodíš ve škole na nějaké kroužky?

„Ne zatím ne, já bych moc chtěl, třeba na dramaťák, ale táta říká, že zatím nemůžu.“

- Co Tě nejvíc baví?

„Mám rád koně.“

Zhodnocení polostrukturovaného rozhovoru a celé případové studie

Žák je ve třídě spokojený. V kolektivu spolužáků se cítí dobře, k paní učitelce má kladný vztah.

Klad vidím v tom, že M. Š. má možnost se vzdělávat v běžné základní škole. Pedagogům a ostatním pracovníkům se podařilo zajistit, aby byl M. Š. od počátku vzdělávání přijímán stejně jako jiné děti. Z hlediska tělesné vady by toto vzdělávání nebylo možné bez asistence. Začlenil se do kolektivu zdravých dětí. Asistent pedagoga částečně kompenzoval jeho postižení. Kladný vliv integrace se promítl i do třídní atmosféry. Dle sdělení učitelky se děti k sobě začaly chovat mnohem ohleduplněji.

Obecně bych chtěla říci, že vztah dětí k M. Š. se vždy zlepšoval ve chvílích, kdy M. Š. byl samostatnější. Je proto důležité, aby při zvýšeném dozoru a pomoci, při nezbytném usměrňování dokázali pedagogové poskytovat dítěti i dostatek samostatnosti a prostoru pro vlastní rozhodování.

Jako negativní se mi jeví situace, kdy je žák, podle mě, často stresován tím, že danou činnost nezvládl jako ostatní děti.

Dobré vztahy ve třídě se rozvíjely díky tomu, že se všichni podíleli na vytvoření příznivého prostředí vzájemné tolerance, porozumění a pomoci. Docházka dítěte do běžné základní školy mu pomohla v pěstování zdravého sebevědomí a začlenění se mezi ostatní děti.

8.1.2 Případová studie žákyně K. K.

(žákyně Základní škola Dukelská, Benešov)

K. K., individuálně integrovaná žákyně 7. ročníku běžné základní školy. Diagnostikován Downův syndrom (DS).

Rodinná anamnéza

Žádné výrazné nápaditosti. K. K. žije v úplné rodině, nemá žádné sourozence. Domácí prostředí se ukázalo jako podnětné v rozvoji dívky. Spolupráce s rodiči je na velmi dobré úrovni.

Osobní anamnéza

Průběh těhotenství probíhal bez problémů. Po porodu byl diagnostikován Downův syndrom. Porod koncem pánevním. Dívka musela být křišena. Raný psychomotorický vývoj byl opožděn. K.K. prošla neurologickou, psychiatrickou a rehabilitační péčí. V raném dětství měla časté infekce horních dýchacích cest.

Do mateřské školy běžného typu chodila od čtyř let. Již v mateřské škole byla K. K. individuálně integrována a edukace probíhala na základě individuálního vzdělávacího plánu. Dívka měla přidělenou asistentku pedagoga. S ohledem na zdravotní postižení dívky se v mateřské škole K. K. dobře rozvíjela.

Dívka měla odklad školní docházky a do základní školy nastoupila ve školním roce 2006/2007.

Vzdělávání K. K. probíhá od počátku na základě individuálního vzdělávacího plánu, který vychází ze vzdělávacího programu zvláštní školy a obsahuje prvky vzdělávacího programu základní školy a pomocné školy. Ve stejné třídě se zároveň s ní vzdělává 15 žáků, což dovoluje individuální přístup.

Učivo dívka zvládala od 1. třídy dobře. Byla velmi snaživá, ale chyběla jí samostatnost. Na vysvědčení byla hodnocena známkami, v průběhu školního roku kombinací širšího slovního hodnocení a známkami. Dívce byla zajištěna tato speciálně pedagogická podpora: individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga (18 hodin týdně), individuální přístup, možnost využívání relaxační místnosti, pracovní listy, notebook a další speciálně pedagogické pomůcky.

Z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (6/2012):

K. K. ve věku 13 roků s diagnózou Downův syndrom, vzdělávána v základní škole dle individuálního vzdělávacího plánu. Současné rozumové schopnosti globálně v pásmu středního mentálního postižení, nerovnoměrný vývoj osobnosti, hyperkinetický syndrom, špatná psychomotorická koordinace a orientace v prostoru, nedostatečná úroveň sluchového vnímání, ztuhlé myšlení, průměrná koncentrace pozornosti, neurotické sklony. Oslabení se projevuje prakticky ve všech oblastech. Dívka potřebuje několikrát opakovaně vysvětlit úkol, neumí definovat podstatné znaky a souvislosti. Dívka je ale velmi snaživá a sebevědomá.

Ve školním roce 2012/2013 je žákyní sedmého ročníku základní školy.

V kolektivu třídy je oblíbená. Žákyně navštěvuje kroužky mažoretek, plavání a míčové hry. Komunikace a spolupráce s rodiči je na výborné úrovni. Dívka je v péči speciálně pedagogického centra a pedagogicko-psychologické poradny.

Úroveň základních školních vědomostí a dovedností dle vyšetření ve speciálně pedagogickém centru (9/2012):

Kresba: na úrovni mladšího školního věku.

Čtení: po slovech, čtení je ale celkem rychlé. Zaměřuje tvarově podobná písmena. Reprodukce přečteného textu je na dobré úrovni, pomocí návodných otázek si vybavuje i detaily. Aktivně se zapojuje do besed o přečtené knížce.

Psaní: velmi pomalé tempo psaní, úchop psací potřeby je nesprávný, patrný je tlak na psací potřebu. Ruka je při psaní neuvolněná. Dívka píše autodiktátem (slova si šeptem předříkává). Nedodržuje velikost a správné tvary některých písmen. V diktátu často slova komolí, občas zamění, vynechá písmeno. Opis textu zvládá dobře. Při samostatné kontrole najde 50% chyb.

Matematika: zvládá kalkuli v oboru do 50 s občasnými chybami. V případě, že má chuť a dokáže se soustředit, počítá moc dobře. Zná číselnou řadu do 100, počítá do 100 s názorem. Umí definovat jednotlivé geometrické tvary. Hezky pracuje s pravítkem. Nízká úroveň abstraktního myšlení.

Pracovní činnosti a výtvarná výchova: pokrok v práci s nůžkami, ráda lepí. Namaluje jednoduché obrázky, velmi ráda a daleko precizněji než v minulém školním roce vykresluje dané tvary nebo obrázky.

Sluchová diferenciacie, sluchová analýza a syntéza: Sluchová diferenciacie se pohybuje v pásmu poruchy. Sluchová analýza bez nápaditostí, ve sluchové syntéze se objevují mírné nedostatky.

Zraková diferenciacie: nastal výrazný posun a zlepšení v oblasti vizuální diferenciacie.

Prostorová a časová orientace: někdy problémy s orientací v prostoru, orientaci v čase zvládá dobře.

Pravolevá orientace: Pravolevou orientaci na ploše zvládá dobře, na tělesném schématu nejlépe, v zrcadlových rovinách nezvládá.

Tělesná výchova: dobře spolupracuje, zúčastňuje se všech činností. Je schopna zvládnout i atletické prvky, zejména běh a hod míčkem.

Současný stav a prognóza

Momentálně (2012/2013) je K. K. žákyní 7. ročníku. K. K. se velmi dobře začlenila do kolektivu třídy. V hodinách se částečně zapojuje do práce s celou třídou, nebo jí pomáhá asistentka, velmi málo pracuje sama.

Celková individuální integrace dívky je jednoznačně pozitivní. Dívka pracuje na základě individuálního vzdělávacího plánu, který je v průběhu roku doplňován a přizpůsobován na základě jejích potřeb. Dochází k rozvoji osobnosti dívky, upevňování a rozvoji vztahů mezi dívkou a ostatními spolužáky a k celkové socializaci dívky.

Individuální integrace K. K. bude s koncem školního roku 2012/13 ukončena. Ne z důvodu, že by ztratila své opodstatnění, ale vzhledem k budoucí profesní orientaci dívky. Rodina musí řešit život K. K. po ukončení školní docházky. Rodiče se po zvážení všech okolností rozhodli, že K. K. dokončí školní docházku v základní škole praktické, posléze přejde do praktické školy.

Cílené pozorování individuálně integrované žákyně

K. K. je klidné povahy, veselá, společenská a velmi ochotně spolupracuje.

Pozornost - je schopna záměrného soustředění, je trpělivá, někdy se objevují výkyvy.

Interakce - K. K. je poměrně výřečná, po seznámení a navázání kontaktu je sdílná, používá jednoduché věty nebo slova. Kontakty navazuje velmi ráda, ve škole vyhledává spíše stejně staré vrstevníky.

Komunikace - slovní zásoba je dostatečná, výraznější nedostatky se objevují v artikulační obratnosti.

Práceschopnost - dívka pracuje pomalým tempem, potřeba asistenta pedagoga. Samostatné práce je schopna pouze částečně. Její výhodou je velká snaživost.

Reakce na hodnocení - K. K. projevuje velkou radost z pozitivního hodnocení, neúspěch ji motivuje k lepším výsledkům.

Schopnost reagovat na pokyny učitele - velmi dobrá, respektuje pokyny učitele, spolupracuje dobře, snaží se podat co nejlepší výkon.

Schopnost dodržovat pravidla - dívka dodržuje nastavená pravidla, je nekonfliktní.

Speciálně pedagogická podpora

Dívce byla zajištěna tato speciálně pedagogická podpora: individuální vzdělávací plán, individuální přístup, asistent pedagoga, učebnice pro základní školu praktickou a učebnice a pracovní listy pro nižší ročníky základní školy, počítač a další názorné speciálně pedagogické pomůcky.

Analýza případu

Příčinou uvedených problémů je diagnóza Downův syndrom (DS). Jako velmi pozitivní ve vztahu k samotnému vzdělávání vidím dobrou spolupráci s rodiči, velkou snaživost samotné dívky a aktivní přístup třídní učitelky. Významná je také podpora a pomoc ze strany asistenta pedagoga. Tady si ale kladu otázku, zdali právě neustálá přítomnost a dohled asistenta pedagoga neomezuje samostatnost dívky.

Intervence vyvozená z pozorování

Myslím si, že je i nadále důležité podporovat dívčinu snaživost. Zaměřit se na rozvoj její samostatnosti a posilovat u dívky kladné sebehodnocení. Nadále rozvíjet a udržovat spolupráci s rodiči, vést dívku k praktickým činnostem (návlek navazování sociálních kontaktů, zvládání zátěžových situací), připravovat dívku na přechod na jinou školu a dále pracovat na rozvoji možností jejího profesního uplatnění.

Polostrukturovaný rozhovor s individuálně integrovanou žákyní K. K.

- Jsi ve třídě spokojená, líbí se Ti tady?
„Ano, moc.“
- Koho bys zvolila za předsedu třídy?

„Paní učitelku.“

- Máš ve třídě nějaké kamarády?
„Skoro všechny. Jenom Mirka ne.“
- Pomáhá Ti někdo ze třídy, když potřebuješ pomoc?
„Já moc pomoc nepotřebuji.“
- Co se Ti nejvíc líbí na tvých spolužácích?
„Je s nimi zábava.“
- Co na svých spolužácích nemáš ráda?
„Když hodně řvou.“
- S kým ze spolužáků by ses rozdělila o bonbóny?
„Hlavně s Áňou a pak se všemi.“
- Co se ti líbí na paní učitelce?
„Že si se mnou často povídá.“
- Je něco, co se Ti na paní učitelce nelíbí?
„Asi ne.“
- Co máš ráda na paní asistentce?
„Když něco neumím, pomůže mi.“
- Máš hodně domácích úkolů?
„Někdy.“
- Pomáhá Ti někdo doma s přípravou do školy?
„Ano, táta i máma.“
- Jaké jsou tvoje nejoblíbenější vyučovací předměty?
„Výtvarná výchova a trochu přírod'ák.“
- Které vyučovací předměty nemáš ráda?
„Český jazyk a matematiku.“

- Ráda pracuješ na počítači?
„Docela jo.“
- Používáš ve škole počítač často?
„Hlavně při matematice a na výpočetce.“
- Chodíš ve škole na nějaké kroužky?
„Ano s Terezkou a Zuzkou na míčovky a taky plavat.“
- Co Tě nejvíc baví?
„Baví mě jezdit na kole.“

Zhodnocení polostrukturovaného rozhovoru a celé případové studie

Žákyně K. K. neměla problém s integrací do majoritní skupiny spolužáků. Velký podíl na tom má jistě rodina, která od raného dětství vyvíjí spoustu aktivit směřujících k tomu, aby se jejich dcera podle svých schopností a možností co nejvíce začlenila do společnosti. K. K. je ve třídě akceptovaná. Se spolužačkami navštěvuje kroužek plavání a míčové hry.

Vzájemná spolupráce školy s rodinou dívky se odrazila ve všech oblastech rozvoje její osobnosti a také na jejím zdravém sebevědomí.

Žákyně je ve škole spokojená, díky své povaze má hodně kamarádů, velmi si cení paní učitelky a asistentky pedagoga. Třídní kolektiv ji díky její klidné povaze přijal velmi dobře a ochotně jí pomáhá. K. K. má obavy z přestupu na jinou školu, kam bude muset dojíždět autobusem.

Individuální integrace K. K. probíhala úspěšně, žákyně dosahovala vzhledem ke svému postižení dobrých výsledků.

V případě této dívky považuji vzdělávání formou individuální integrace za zcela opodstatněné a splnilo svůj účel.

8.2 Grafické znázornění spokojenosti spolužáků s integrací žáků s mentálním postižením do základních škol

Na každého integrovaného žáka jsem vypracovala zvlášť dotazník se stejnými otázkami (PŘÍLOHA E). Celkem se průzkumu zúčastnilo 36 žáků obou škol. Na Základní škole Na Líše, Praha se jednalo o 21 žáků (12 dívek a 9 chlapců), na Základní škole Dukelská, Benešov bylo osloveno 15 žáků (7 dívek a 8 chlapců).

Otázka č. 1

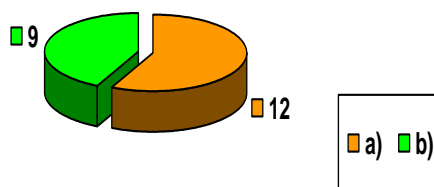
Tab.4

Rozdělení žáků podle pohlaví Základní škola Na Líše, Praha:		
a) děvčat	12	57,14 %
b) chlapců	9	42,85 %

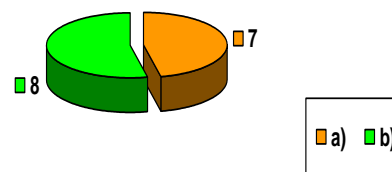
Tab.5

Rozdělení žáků podle pohlaví Základní škola Dukelská, Benešov:		
a) děvčat	7	46,66 %
b) chlapců	8	53,33 %

Graf 1



Graf 2



Otázka č. 2

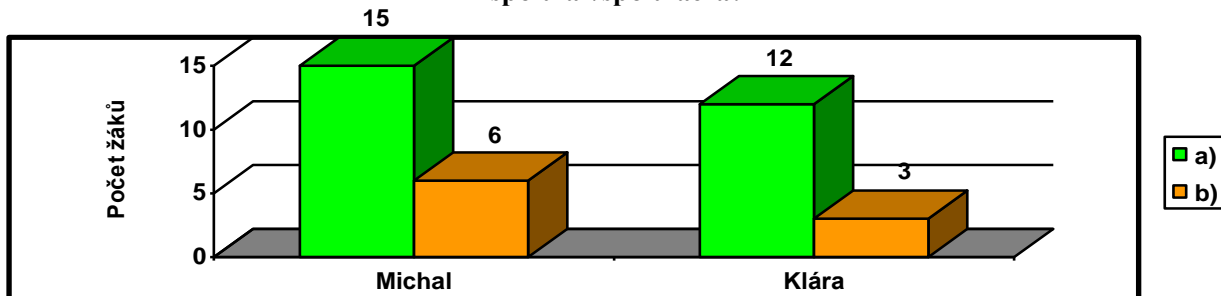
Integrovaný žák/žákyně (Michal, Klára) je pro mne kamarád/kamarádka, nebo jen spolužák/spolužačka?

Tab.6

	Michal (ZŠ Na Líše, Praha)		Klára (ZŠ Dukelská, Benešov)	
a) kamarád/ka	15	71,42 %	12	80 %
b)spolužák/spolužačka	6	28,57 %	3	20 %

Graf 3

Integrovaný žák/žákyně (Michal, Klára) je pro mne kamarád/kamarádka nebo jen spolužák/spolužačka?



Touto otázkou mělo být poukázáno na to, že žáci dokáží s postiženým spolužákem vytvořit i hlubší vztah než jen vztah spolužák x spolužák. Děti nedělají rozdíly.

Z grafu vyplývá, že většina žáků je schopna vytvořit s integrovaným spolužákem bližší vztah, že s ním dovedou kamarádit, hrát si, brát ho jako rovnocenného partnera (v rámci svých her a komunikace – to, čemu děti říkají kamarádství).

Otázka č. 3

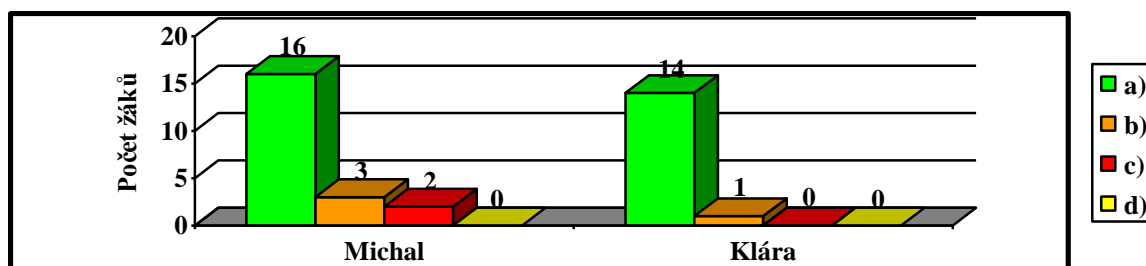
Michal, Klára je mezi námi:

Tab.7

	Michal (ZŠ Na Líše, Praha)		Klára (ZŠ Dukelská, Benešov)	
a) velmi oblíben/a	16	76,19 %	14	93,33 %
b) málo oblíben/a	3	14,28 %	1	6,66 %
c) spíše neoblíben/a	2	9,52 %	0	0
d) neoblíben/a	0	0	0	0

Graf 4

Michal, Klára je mezi námi



Z uvedených odpovědí vyplývá, že v obou případech je integrovaný žák/žákyně ve třídě oblíben/a.

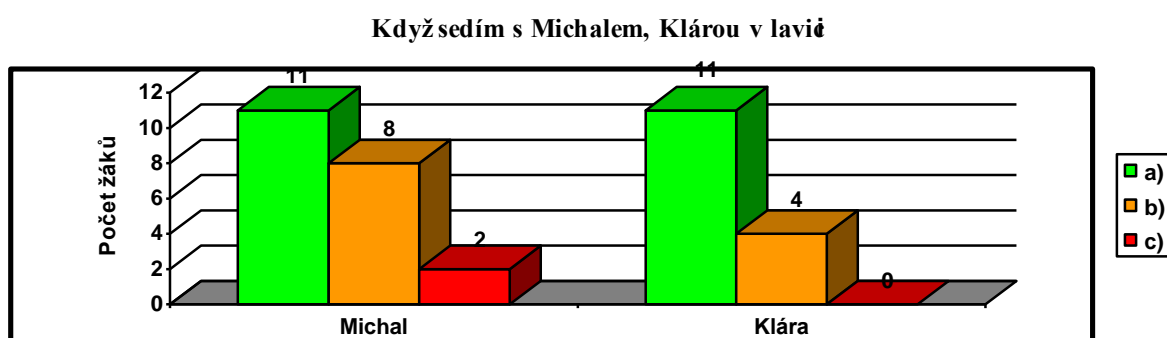
Otázka č. 4

Když sedím s Michalem, Klárou v lavici:

Tab.8

	Michal (ZŠ Na Líše, Praha)		Klára (ZŠ Dukelská, Benešov)	
a) jsem vždy rád/a	11	52,38 %	11	73,33 %
b) jsem někdy rád/a	8	38,09 %	4	26,66 %
c) nerad/a s ním/ní sedím	2	9,52 %	0	0

Graf 5



Z grafu vyplývá, že většina žáků v obou případech integrace je schopna akceptovat integrovaného spolužáka v bezprostřední blízkosti.

Otázka č. 5

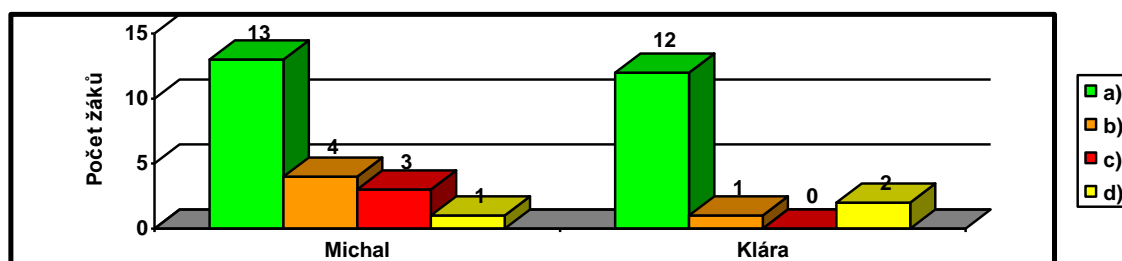
S Michalem, Klárou si povídám:

Tab.9

	Michal (ZŠ Na Líše, Praha)		Klára (ZŠ Dukelská, Benešov)	
a) rád/a	13	61,90 %	12	80 %
b) nerad/a	4	19,04 %	1	6,66 %
c) vůbec mu/ji nerozumím	3	14,28 %	0	0
d) on/a se semnou nechce bavit	1	4,76 %	2	13,33

Graf 6

S Michalem, Klárou si povídám



Z grafu vyplývá, že většina žáků na obou školách se rádo zapojuje do běžné konverzace s integrovanými spolužáky. V případě Kláry uvedli dva žáci, že integrovaná dívka s nimi nechce komunikovat, může se jednat o subjektivní pocit spolužáků.

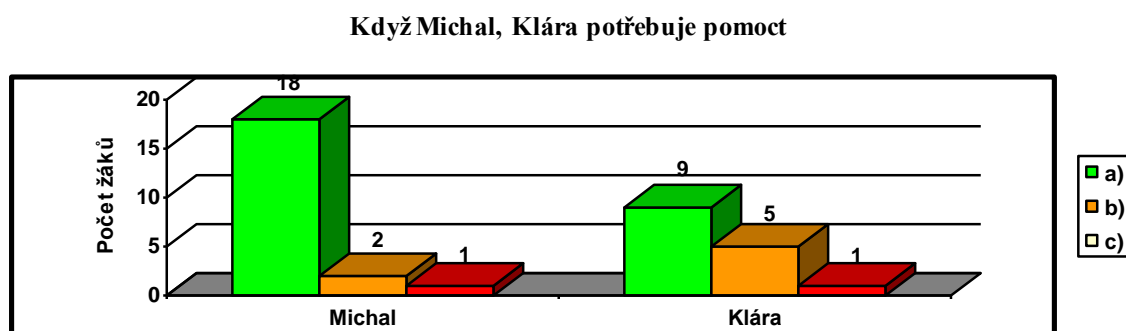
Otázka č. 6

Když Michal, Klára potřebuje pomoc:

Tab. 10

	Michal (ZŠ Na Líše, Praha)		Klára (ZŠ Dukelská, Benešov)	
a) rád/a mu/ji pomůžu	18	85,71 %	9	60 %
b) pomůžu, na žádost paní učitelky	2	9,52 %	5	33,33 %
c) nepomůžu	1	4,76 %	1	6,66 %

Graf 7



Výsledek tohoto grafu je dán i věkovým složením. V případě Michala se jedná o mladší spolužáky, které se ve většině případů ještě snaží udělat paní učitelce radost tím, že s něčím, případně někomu pomohou. Jsou za to chváleny pro tuto věkovou skupinu má pochvala velký význam. Ve druhém případě - u Kláry volili spolužáci mnohem častěji pomoc spíše z nutnosti. Souhrnně ale vyplývá, že naprostá většina spolužáků je ochotna pomoci.

Otázka č. 7

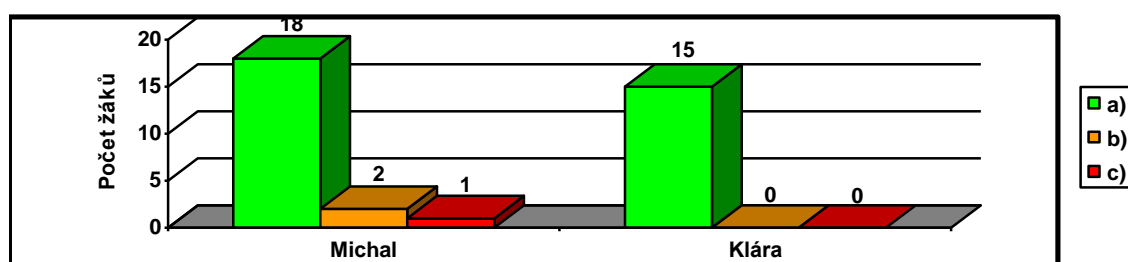
Michal, Klára se někdy chová jinak, protože:

Tab.11

	Michal (ZŠ Na Líše, Praha)		Klára (ZŠ Dukelská, Benešov)	
a) je postižený/á	18	85,71 %	15	100 %
b) nechce se učit	2	9,52 %	0	0
c) je hloupý/á	1	4,76 %	0	0

Graf 8

Michal, Klára se někdy chová jinak, protože



Z grafu vyplývá, že většina žáků uvádí jako důvod, proč se integrovaný spolužák chová jinak, jeho postižení. Důvod jiného chování z titulu, že by byl integrovaný spolužák hloupý, prakticky téměř všichni vyloučili.

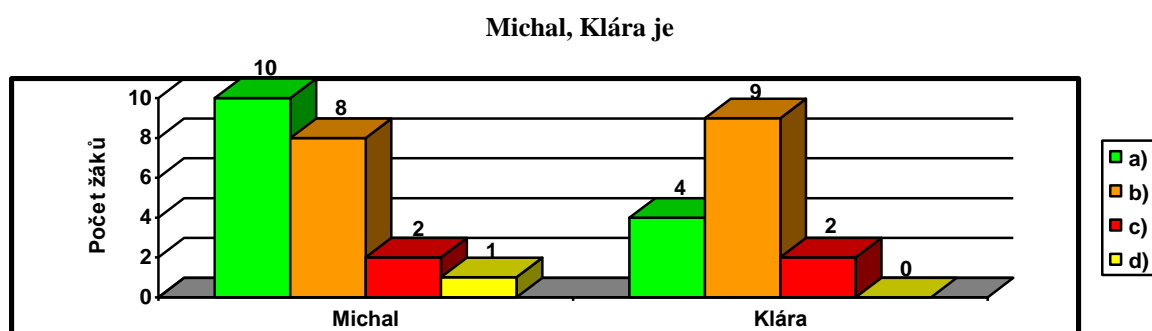
Otázka č. 8

Michal, Klára je:

Tab.12

	Michal (ZŠ Na Líše, Praha)		Klára (ZŠ Dukelská, Benešov)	
a) milý/á	10	47,61 %	4	26,66 %
b) veselý/á	8	38,09 %	9	60 %
c) chytrý/á	2	9,52 %	2	13,33 %
d) zlý/á	1	4,76 %	0	0

Graf 9



Přes 80 % žáků v obou dotazovaných případech je názoru, že integrovaný spolužák je milý nebo veselý. V hodnocení obou žáků se objevuje dokonce i chytrost. V jednom případě považuje spolužák Michala za zlého.

Otázka č. 9

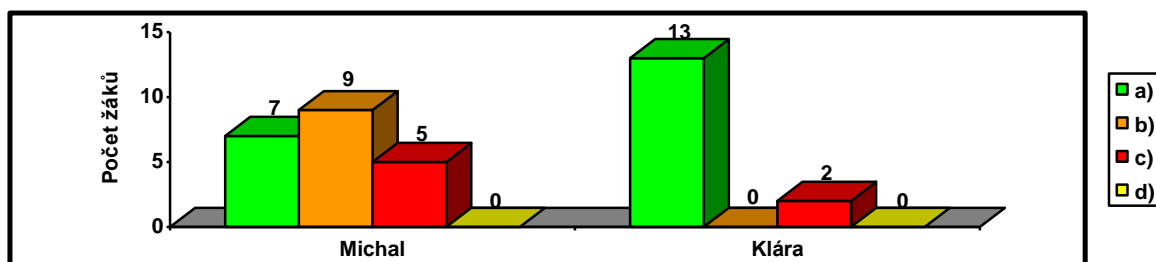
S Michalem, Klárou je:

Tab.13

	Michal (ZŠ Na Líše, Praha)		Klára (ZŠ Dukelská, Benešov)	
a) legrace	7	33,33 %	13	86,66 %
b) práce	9	42,85 %	0	0
c) nuda	5	23,80 %	2	13,33 %
d) dělá jen potíže	0	0	0	0

Graf 10

S Michalem, Klárou je



U uvedené otázky se výsledky u jednotlivých integrovaných žáků liší, přičemž Klára je vnímána drtivou většinou spolužáků jako legrační, u Michala převažuje parametr práce a legrace. Téměř polovina spolužáků Michala vnímá fakt, že vyžaduje intenzivnější podporu a pomoc ze strany pedagogů i ze strany jich samotných. Čtvrtina dotázaných, tj. 5 spolužáků, uvedlo, že je s Michalem nuda.

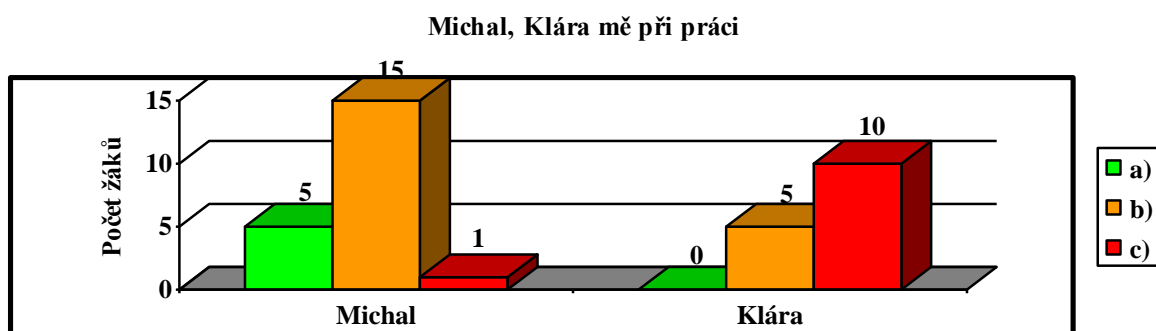
Otázka č. 10

Michal, Klára mě při práci:

Tab.14

	Michal (ZŠ Na Líše, Praha)		Klára (ZŠ Dukelská, Benešov)	
a) ruší	5	23,80 %	0	0
b) většinou pracuje s námi	15	71,42 %	5	33,33 %
c) většinou dělá něco jiného	1	4,76 %	10	66,66 %

Graf 11



Z grafu vyplývá, že Klára většinou dělá něco jiného, ale dovede taky pracovat v kolektivu třídy. U Michala převažuje práce se třídou, přičemž čtvrtina dotázaných uvedla, že je Michal při práci ruší.

Otázka č. 11

Co se mi líbí, nelíbí, na tom, že je s námi Michal/ Klára ve třídě.

Tuto otázku nelze jednoznačně vyhodnotit, proto jsou uváděny přímé citace (doslovné přepisy) žáků (nejčastěji se opakující, případně sobě podobné):

Co se mi líbí na tom, že je s námi Michal (Základní škola Na Líše, Praha) ve třídě:

z 21 dotazovaných žáků se vyjádřilo 15/7 žáků se nevyjádřilo.

- „Je to velice hodný kluk. Jsem moc ráda, že ho tu máme. Jsem moc šťastná.“
- „Je moc hodný.“
- „Že mě má rád a že já ho mám rád.“
- „Mně se líbí, že je nás aspoň víc, a to je hlavně legrace.“
- „Je zábavný a taky šikovný.“

Co se mi nelíbí na tom, že je s námi Michal (Základní škola Na Líše, Praha) ve třídě:

z 21 dotazovaných žáků se vyjádřilo 14/7 žáků se nevyjádřilo. Nejčastější vyjádření bylo NIC (že žákům nic nevadí). Další, častěji se vyskytující odpověď byla, že se chce mazlit (především u chlapců to není vítáno).

Co se mi líbí na tom, že je s námi Klára (Základní škola Dukelská, Benešov) ve třídě:

z 15 dotazovaných žáků se vyjádřilo 14/1 žák se nevyjádřil.

- „Nemá to, co mají ostatní – závist, falešné kamarádství.“
- „Že se s námi kamarádí, že se k nám příjemně chová.“
- „Je to pestřejší, než by to bylo bez ní, a baví mě si s ní povídat.“
- „Je s ní sranda, prostě je bezva kámoška.“ (vícekrát opakující se odpověď)

Co se mi nelíbí na tom, že je s námi Klára (Základní škola Dukelská, Benešov) ve třídě:

z 15 dotazovaných žáků se vyjádřilo 11/4 žáci se nevyjádřili.

Opakovaně byla uvedena odpověď, že chce být organizátorem hry, dále také že se učí od jiných spolužáků nevhodná slova a občas je používá.

Často se opakovaly odpovědi typu: „nic“, „mně se líbí všechno“, „nepřemýšlela jsem o tom“.

Tato otázka měla potvrdit předpokládaný dobrý vztah k integrovaným žákům. Opět odpovědi na tuto otázku potvrdily dobrý vztah dětí k integrovaným žákům a jejich chuť s nimi být a pracovat.

Otázka č. 12

V čem tě ovlivnil(a) integrovaný/á spolužák/spolužačka? Co nového ses naučil(a) pro svůj život díky zapojení tohoto/této žáka/žákyně do třídy?

Přímo odpovědělo minimum (5 ze 21) spolužáků Michala (Základní škola Na Líše, Praha) a zhruba polovina spolužáků Kláry (Základní škola Dukelská, Benešov). Myslím, že je to na žáky těchto věkových skupin složitější otázka (zejména u 5. třídy) a někteří žáci nedokážou zformulovat odpovědi.

Jednotlivé, velmi výstižné citace (doslovné přepisy):

Michal (Základní škola Na Líše, Praha):

- „Na postižené se musím chovat hezky. A musím jim pomáhat.“
- „Protože si s náma hraje a je hodně hodný, milý a srandovní.“
- „Je šikovný a hodný a já ho mám ráda a snažím se mu pomáhat.“
- „Když se mi něco stane, tak on ke mně přiběhne a celou dobu, co mě to bolí, se mnou chce být. Je moc hodný.“
- „To, že každý je nějaký, a proto abych se nikomu nesmála.“

Klára (Základní škola Dukelská, Benešov):

- „Že lidé jsou i jiní než my. Lidé, co mají toto od narození, za to vůbec nemohou. Za to se jí vůbec ani ve snu nesmíme smát a ošklebovat se na ně. Většina z nich jsou hodní lidé.“
- „Naučil jsem se kvůli ní se v životě ve všem snažit.“
- „Je na mě hodná. Že každý nemůže být úplně zdravý, a tak jim musíme pomoci.“
- „Zaujalo mě na to, že je postižená, mi přide, že je chytrá, naučila jsem se poslouchat.“
- „Pochopil jsem, že když je postižená, že jí musíme pomáhat.“
- „V ničem mě neovlivnila. Že vždy budu pomáhat postiženým lidem.“
- „Že mě naučila se chovat hezky k postiženým lidem.“
- „Že i postižené děti jsou fajn.“

- „Vím, že každé dítě má svůj život, ale když je to dítě nemocné nebo postižené, je to těžké.“
- „Naučil jsem se, že nemocným se má pomáhat tělem i duší.“

Cílem bylo zjistit pohled dětí, kterých se to nejvíce týká, na žáka/žákyni s postižením a jak samotný proces integrace změnil jejich náhled na děti s postižením vůbec. Dá se předpokládat, že děti, které se setkávají každý den s člověkem s postižením, mnohem lépe vnímají lidi s postižením kolem sebe na ulici, v dopravních prostředcích apod.

8.3 Výsledky šetření sociometrickou metodou

K dotazníkovému šetření byla jako podpůrná metoda zvolena metoda šetření formou sociometrie. Dotazník (PŘÍLOHA F) slouží ke zjištění vztahů v kolektivu. Touto sociometrickou metodou měly být zjištěny vzájemné sympatie, či antipatie žáků. V případě tohoto šetření byly výsledky vztahovány k integrovanému žákovi.

Všem žákům včetně samotných integrovaných žáků obou škol (Michal - Základní škola Na Líše, Praha a Klára - Základní škola Dukelská, Benešov) byl rozdán obrázek stromu, kde je vyobrazena celá třída formou jednoduchých postaviček. Každá postavička zaujímá jinou pozici a je z ní patrné, v jaké náladě se nachází.

Žáci měli za úkol ke každé postavičce napsat jméno spolužáka, kterého jim postavička připomíná. Žáci určovali všechny spolužáky, aby byla zajištěna objektivita hodnocení, zároveň měli určit i svou vlastní pozici.

Z 21 dotazovaných spolužáků byl Michal označen jako nejlepší kamarád 4 x. 7 x byl usmívající, ale sám a jinak se objevoval jako mračící se nešťastná postavička. Třídní učitelka ale podotkla, že toto je pohled dětí ve vztahu poslušnosti od nejbližších kamarádů. Tehdy se jim Michal tak jevit může.

Michal zvolil jako svoji pozici ve třídě postavičku č. 1 a odůvodnil to tím, že má dobrý výhled. Zvolení této pozice zřejmě koresponduje s tím, že žák sedí v lavici přímo u stolu paní učitelky. Dále uvedl, že by se mu líbilo být také postavičkou č. 9, protože má také dobrý výhled. Nechtěl by zaujmout pozici č. 8, protože postavička padá. Kamaráda vidí v postavičce č. 2, která je umístěna blízko jeho zvolené pozice, což dokazuje skutečnost, že kamaráda ve třídě opravdu má.

Klára byla označena jako kamarádka 6 x z 15 dotazovaných spolužáků. 5 x byla usměvavá – spokojená (i když více jako pozorovatel děje). Na základě rozhovoru s třídní učitelkou bylo potvrzeno, že dívka je v kolektivu třídy oblíbená, spolužáci ji berou mezi sebe do hry, do skupin při práci, ale některé nemají rády bližší kontakt. V některých případech byla označena jako bojácná, někdy více ustrašená. Dle sdělení třídní učitelky toho spolužáci ve třídě však nezneužívají, spíše ji podporují a chlácholí.

Klára jako svoji pozici v integrované třídě zvolila postavičku č. 7, která objímá někoho jiného. Také by se jí líbilo postavení postavičky č. 9, protože dle jejího názoru stojí

postavička na pevné ploše a dobře vidí do okolí, jiné pozice by nevolila. Nechtěla by se nacházet v pozici postavičky č. 20, protože by se nechtěla houpat.

Na vztah spolužáků k integrovanému žákovi s mentálním postižením má kromě dobré přípravy kolektivu vliv také osobnost, přizpůsobivost a chování integrovaného žáka.

Oblíbenější jsou určitě nekonfliktní a adaptabilní žáci se smyslem pro humor. Oba sledovaní žáci byli v kolektivu spokojeni. Myslím, že obecně jsou lépe přijímáni žáci, kteří jsou ve třídě od počátku školní docházky. Přesunování do nižších ročníků považují za méně vhodné, protože pro některé dítě může být budování nových přátelských vztahů velmi obtížné.

8.4 Tabulka znázorňující výsledky dotazníku rodičů integrovaných žáků

Rodiče obou integrovaných žáků (Michal, Klára) jsem požádala o vyplnění dotazníku (PŘÍLOHA G) a jejich následné odpovědi jsem zpracovala pro větší přehlednost do tabulky. Z vyplněného dotazníku je znát, že pro rodiče je integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do základní školy vítána a kladně hodnocena.

Tab.15

Otázky	Odpovědi rodičů Michala	Odpovědi rodičů Kláry
Proč jste zvolili u svého dítěte vzdělávání v běžné základní škole?	Vyhovovala nám velmi dobrá dostupnost školy. Jsme se školou spokojeni. Navštěvuje normální školu. Školu zvládáme celkem dobře. Je to sice náročné, ale zvládáme to.	Chtěli jsme vyzkoušet zařazení v běžné škole, v běžné populaci. Chceme dostat z dítěte maximum, roli také hraje psychická stránka dítěte.
Bylo vaše dítě zařazeno v mateřské škole?	Ano. Nejdříve ve speciální mateřské škole, následně v běžné třídě mateřské školy.	Ano - v běžné třídě mateřské školy.
Je vaše dítě dle vašeho názoru spokojeno ve stávající škole?	Ano. Jsem ráda, že Michal je v normální škole mezi ostatními dětmi. I do mateřské školy chodil do běžné třídy. Jsem ráda, že po rozhovoru s pedagožkou ze speciálně pedagogického centra jsme se shodli na tom, že půjde do téhle školy.	Ano.
Od které třídy bylo vaše dítě zařazeno do běžné základní školy?	Od 1. třídy.	Od 1. třídy.
Od které třídy je vaše dítě vzděláváno podle individuálního vzdělávacího programu?	Od 2. třídy.	Od 1. třídy.
Jaká jsou vaše očekávání do budoucna?	Být dále zařazení za stejných podmínek jako nyní.	Nevím, nemám očekávání. Někdy mi přijde, že chtějí po mojí holce nějak moc věcí. Na druhou stranu vím, že je to pro ni dobré.

Jaká pozitiva vidíte v zařazení svého dítěte v běžném kolektivu?	Má více motivace dohnat ostatní žáky, má kolem sebe kamarády, kteří jsou ze stejného bydliště. Lepší psychická stránka dítěte, zařazení do společnosti.	Má snahu se vyrovnat spolužákům.
Jaká negativa vidíte v zařazení svého dítěte v běžném kolektivu?	I když málo, ale přece je někdy dáváno najevo ze strany spolužáků, že je postižený.	Neuvedeno.
Navštívili jste některou speciální školu, než jste se rozhodli pro zařazení do běžné základní školy?	Ano.	Ne.
Které obtíže v předškolním věku jste vnímali u svého dítěte jako nejzávažnější?	Problémy v motorické obratnosti, sebeobsluze.	Celkově opožděn vývoj, potíže s řečí.
Jak vnímá vaše dítě kontakt s ostatními spolužáky?	Je ve škole spokojeno, má mezi spolužáky kamarády.	Myslím, že Klára zapadla dobře. Je součástí třídního kolektivu.
Kdo vám pomohl s vyhledáváním vhodné školy?	Speciálně pedagogické centrum.	Zpočátku jsme byli aktivní sami. Pak jsme navázali spolupráci se speciálně pedagogickým centrem a pedagogicko-psychologickou poradnou.
V čem cítíte největší pomoc vámi vybrané základní školy.	Michal nemusí dojíždět, je dobrá spolupráce s učitelkou. Pani učitelka Michalovi neklade žádné meze. Díky tomu, že se bude vzdělávat mezi svými vrstevníky v běžné základní škole, se může mnohem lépe připravit na samostatný život.	Umístění dcery do třídy s menším počtem žáků, spolupráce se speciálním pedagogickým centrem, které dcera navštěvuje, výborná spolupráce s třídní učitelkou, vytvoření individuálního vzdělávacího plánu.
V čem by mohla tato základní škola pomoci více než dosud?	Přijmout dalšího speciálního pedagoga.	Vytvořit třídu pro integrované žáky.
Jak byste hodnotili prostředí základní školy?	Prostředí školy je velmi hezké.	Kladné. Sice se to Kláry netýká, ale škola není bezbariérová. To vidím jako negativum.

Z dotazníku vyplývá, že rodiče jsou spokojeni s výběrem školy a s integrací svých dětí do obou běžných základních škol. Matka Kláry uvedla, že má pocit, že je její dítě někdy přetěžováno. Může to být způsobeno tím, že integrovaní žáci často potřebují delší čas na přípravu a domácí úkoly než ostatní žáci, a rodič s tímto jevem nepočítal.

Rodiče si práci třídní učitelky velmi váží. Jejich spolupráce se neomezuje jen na třídní schůzky, ale jsou v daleko užším kontaktu. Rodiče Michala by přivítali dalšího speciálního pedagoga. Rodiče Kláry zase zřízení samostatné třídy pro integrované žáky.

Dle výpovědí rodičů v procesu integrace významnou měrou pomáhají a sledují úspěšnost integrace také speciálně pedagogická centra a v případě Kláry též pedagogicko-psychologická poradna.

Integrovaní žáci byli velmi dobře přijati kolektivem třídy a ve třídě jsou spokojeni. Oba rodiče považují pro své děti ostatní žáky třídy jako pozitivní motivaci ve snaze vyrovnat se ostatním spolužákům.

V případě Michala by rádi pokračovali v integraci i v příštích letech. U Kláry se po zvážení všech okolností rozhodli pro přestup na Základní školu praktickou.

Oba rodiče jako zdroj informací uváděli speciálně pedagogické centrum. Další možnost, kterou uvedli rodiče Kláry jako zdroj informací, byla pedagogicko-psychologická poradna. Lze tedy shrnout, že rodiče byli vhodně informováni o možnosti integrace jejich dětí.

8.5 Výsledek rozhovoru s třídními učitelkami integrovaných žáků

Pro další šetření jsem využila strukturovaného rozhovoru s třídními učitelkami Michala (Základní škola Na Líše, Praha) a Kláry (Základní škola Dukelská, Benešov). (PŘÍLOHA H)

S třídními učitelkami byl veden rozhovor tak, aby bylo z odpovědí možné popsat podmínky a průběh integrace daného žáka. Rozhovor byl řízený a měl danou strukturu.

V rozhovoru bylo položeno celkem 21 otázek. Setkání proběhlo v přátelské a uvolněné atmosféře.

Rozhovor s třídní učitelkou Michala (Základní škola Na Líše, Praha)

1. Kolik let pedagogické praxe máte celkem?

Šestnáct let.

2. Kolik let máte žáka s mentálním postižením ve třídě?

Čtvrtý rok.

3. Měla jste v předchozích letech ve třídě jiného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

S mentálním postižením ne, pouze žáky s dyslexií a dyskalkulií.

4. Jak se liší počet žáků ve Vaší třídě od ostatních tříd?

Neliší, ve třídě mám 21 žáků.

5. Kdo se podílí na vypracování individuálně vzdělávacího plánu?

V případě Michala jsem to já, asistentka, pracovnice speciálně pedagogického centra a výchovný poradce.

6. Jaké potíže máte při vypracování individuálně vzdělávacího plánu?

Když jsme začínali integrovat, často jsem si nevěděla rady s vypracováním individuálně vzdělávacího plánu. No nyní myslím, že již potíže nemám.

7. Máte díky zařazení integrovaného žáka vyšší rozpočet na pomůcky?

Ano. Ale nejedná se o žádnou závratnou sumu.

8. Máte ve třídě asistenta či pomocného učitele?

Ano, sama bych to nezvládla. Mám asistentku, která mi pomáhá s přípravou na vyučování a organizací práce ve třídě. Individuálně pracuje s Michalem, podle potřeby.

9. Podle jakého vzdělávacího programu pracujete s integrovaným žákem?

Škola má ke školnímu vzdělávacímu programu vypracovanou přílohu pro žáky s lehkým mentálním postižením.

10. Jak zvládá žák s mentálním postižením příslušný vzdělávací program?

Michal s mírnými obtížemi.

11. Jaké využíváte učebnice při práci s integrovaným žákem?

Učebnice a pracovní sešity pro speciální školu, ale zároveň kombinuji více typů učebnic a doplňkového materiálu.

12. Co ovlivnilo Vaše rozhodnutí přijmout žáka do své třídy?

Žáky jsem přijala na základě rozhodnutí ředitele školy.

13. Jak reagují na Vaši práci s integrovaným žákem ostatní kolegové?

Podporují mě, ale někteří v tom nevidí příliš smysl, spíše integraci žáků s mentálním postižením neschvalují.

14. Jak organizujete práci s integrovaným žákem?

Práce je kombinovaná, probíhá buď ve třídě individuální výukou s pomocí asistenta pedagoga, nebo v odděleném klidném prostředí (asistenční – relaxační místnost).

15. Jak hodnotíte spolupráci s asistentem pedagoga?

S asistentkou spolupracuji již 4. rokem, naše spolupráce je výborná, jsem ráda, že ji mám. Bez její pomoci by integrace ve třídě nebyla možná, sama bych to nezvládla.

16. Jak hodnotíte spolupráci s rodiči integrovaného žáka?

Spolupráce je opravdu dobrá, rodiče se dětem věnují, pravidelně navštěvují třídní schůzky, hovoříme spolu však i častěji, s rodiči mám blízký kontakt.

17. Jaká je podpora a ohodnocení Vaší práce ze strany vedení školy?

Kdybych to měla ohodnotit známkou, byla by to dvojka.

18. Jaká pozitiva vidíte v zařazení žáků s mentálním postižením do běžné základní školy?

Ostatní žáci mají možnost poznat projevy a potřeby těchto dětí, žáci se učí jednat s těmito dětmi, učí se jim účelně pomáhat (nedělat práci za ně, ale účelně jim pomoci). Je-li potřeba, naučili se ho spolužáci chránit a obhajovat před ostatními žáky. Většina spolužáků je vůči němu trpělivější, vnímají ho jako bezbrannějšího. Žáci s mentálním postižením se nevyčlení z běžné populace dětí, stýkají se i po vyučování.

Žák je mezi svými kamarády, ostatní spolužáci si zvykají a berou postižení jako normální.

19. Jaká negativa vidíte v zařazení žáků s mentálním postižením do běžné základní školy?

Z hlediska vzdělání se občas objeví potíže s organizací výuky - při vyvození nového učiva se potřebuji více věnovat Michalovi a někdy tím pádem mám pocit, že „šidím“ druhou skupinu. No, v těchto situacích mi je často oporou asistentka. Ve vyšších ročnících se začínají značně lišit počty hodin u některých předmětů – zejména u pracovních činností. Mám pocit, že základní škola se více orientuje na vzdělání v oblasti vědomostí než na získávání praktických dovedností pro běžný život, jak činí speciální, či praktické školy.

20. Která organizace Vám nejvíce pomáhá při Vaší práci s těmito žáky?

Speciálně pedagogické centrum – poskytne radu nebo doporučení, občas pedagogicko-psychologická poradna – požádám-li o radu.

21. Další sdělení související se zařazením dítěte s mentálním postižením (co Vás tíží, co Vás překvapilo v kladném či záporném smyslu ...).

Jsem ráda, že mi byla umožněna tato zkušenost, která mne učí větší trpělivosti, nutí mne více rozlišovat podstatné a ne příliš důležité. Z hlediska lidského jsem pro zařazení těchto

děti do základní školy, neboť si myslím, že je to přínosné pro obě strany a někdy zcela nevyhnutelné díky podmínkám rodiny. Je však nutné se zamyslet, zdali jsou základní školy opravdu zodpovědně připraveny pro výuku těchto dětí. Nyní v pátém ročníku, kdy je náročnější učivo a jiné počty hodin u některých předmětů, se začínají objevovat menší potíže, které se ve vyšších ročnících dle mého názoru budou zvětšovat. Nevím, jestli je můj názor správný, ale myslím si, že děti s mentálním postižením by měly základní školu navštěvovat pouze na prvním stupni, a potom přejít do školy speciální. Napadá mne však, jak by tyto děti snášely psychicky přechod na jinou školu. Sama mám plno nezodpovězených otázek a nejistot.

Rozhovor s třídní učitelkou Kláry (Základní škola Dukelská, Benešov)

1. Kolik let pedagogické praxe máte celkem?

Deset let.

2. Kolik let máte žáka s mentálním postižením ve třídě?

Druhým rokem.

3. Měla jste v předchozích letech ve třídě jiného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ne.

4. Jak se liší počet žáků ve Vaší třídě od ostatních tříd?

Je snížený proti průměrnému počtu žáků v jiných třídách. Dohromady mám 16 žáků včetně integrované Kláry.

5. Kdo se podílí na vypracování individuálně vzdělávacího plánu?

Já, jako třídní učitelka, vyučující ostatních předmětů, v současné době i samotná Klára, speciálně pedagogické centrum a rodiče dívky.

6. Jaké potíže máte při vypracování individuálně vzdělávacího plánu?

Co se týče formální úpravy - tu nám kontroluje pedagogicko-psychologická poradna, zdali individuální plán obsahuje vše potřebné dle platné vyhlášky.

7. Máte díky zařazení integrovaného žáka vyšší rozpočet na pomůcky?

Ano.

8. Máte ve třídě asistenta či pomocného učitele?

Ano. V každém případě je to velmi důležitá osoba ve vyučovacím procesu. Přítomnost asistenta, v odborných předmětech na druhém stupni je celkem nemožné to zvládat sám. Musela jsem si zvyknout, zpočátku jsem měla pocit jako při hospitaci.

9. Podle jakého vzdělávacího programu pracujete s integrovaným žákem?

U nás pracuje podle individuálního vzdělávacího plánu, podle osnov praktické školy.

10. Jak zvládá žák s mentálním postižením příslušný vzdělávací program?

Je třeba učivo rozložit do dalšího školního roku.

11. Jaké využíváte učebnice při práci s integrovaným žákem?

Vzdělávání probíhá podle učebnic pro základní školu v kombinaci s učebnicemi pro zvláštní a pomocnou školu. Využíváme materiálu, který je schopna zvládnout, a proto není možné pracovat podle přesné, předem dané linie – učebnice. Potřebuje mnohem více procvičení a upevnění získaných poznatků, což žádná učebnice nenabízí. Proto je připravován procvičovací materiál a pracujeme proto s různými pracovními materiály.

12. Co ovlivnilo Vaše rozhodnutí přijmout žáka do své třídy?

Myslím, že se mě ani nikdo neptal, nějak to samo vyplynulo.

13. Jak reagují na Vaši práci s integrovaným žákem ostatní kolegové?

Spíše než podporu vnímám obdiv. Pedagogický sbor, vzhledem k tomu, že je na velké škole početný, se na tuto integraci dívá různě. Někdo souhlasí, někdo je neutrální, někdo je výrazně proti. Nelze odsuzovat nebo chválit ani jeden úhel pohledu, neboť každý má své argumenty pro a proti a může mít v některých věcech pravdu. Je ale lépe, než situaci kritizovat, nahlédnout tzv. „pod pokličku“ a asi i ten největší zarputilec může změnit svůj názor (nebo alespoň znejistět, zda má opravdu pravdu).“

14. Jak organizujete práci s integrovaným žákem?

Pro Kláru nejdůležitější otázka – socializace – zapojení do kolektivu. Proběhlo naprosto bez obtíží. Zdařilo se děti připravit na situaci tak, že pojaly situaci jako něco výjimečného, naše velké tajemství a hlavně „máme někoho, koho nikdo jiný nemá a jsme na to náležitě hrdí“.

15. Jak hodnotíte spolupráci s asistentem pedagoga?

Spolupráci hodnotím velice kladně, nedám na ni dopustit. Žák někdy potřebuje vše několikrát vysvětlit a zopakovat. Zde asistent „nahrazuje“ učitele, který se věnuje dalším žákům. Dle mého názoru je jeho přítomnost ve vyučování velmi přínosná a mnohdy

nevyhnutelná, žák by však měl být více veden k samostatnosti. Občas se stává, že asistent dělá i to, co by zvládl samotný žák, a tím omezuje jeho samostatnost. V jednom období jsme měly stejný problém i u Kláry. Také je potřeba se vyvarovat přílišné fixaci ze strany integrovaného žáka k asistentovi, či učitelovi.

16. Jak hodnotíte spolupráci s rodiči integrovaného žáka?

Spolupráce je na dobré úrovni a je velmi důležitá. Pokud mají rodiče zájem dítě integrovat, měli by počítat s vlastní zainteresovaností, většinou tomu tak je.

17. Jaká je podpora a ohodnocení Vaší práce ze strany vedení školy?

Myslím, že v rámci možností se snaží dělat maximum.

18. Jaká pozitiva vidíte v zařazení žáků s mentálním postižením do běžné základní školy?

Já integraci vnímám velmi pozitivně, ale je pravda, že my máme integrovanou žákyni, která je naprosto bezproblémová, u ní integrace plní svůj účel.

Integrovaný žák je mezi spolužáky více motivován, aktivní, probíhá intenzivnější rozvoj rozumových schopností. Oboustranné ovlivňování, integrovaný žák se přizpůsobuje ostatním spolužákům, oni se přizpůsobují jemu.

19. Jaká negativa vidíte v zařazení žáků s mentálním postižením do běžné základní školy?

V základní škole mnohdy nejsou speciální pedagogové, integrovanému žákovi nelze zajistit takovou odbornou péči a pomůcky jako ve speciálním zařízení. Integrované dítě občas ztrácí snahu se zlepšit, smíří se s tím, že je ve všem poslední. Mnohdy se srovnává s ostatními spolužáky a uvědomuje si své rozdíly, záleží pak na jeho osobnosti, jak se s tím vyrovná.

Intaktní děti jsou také někdy rušeny při výuce, záleží to na žakově chování.

20. Která organizace Vám nejvíce pomáhá při Vaší práci s těmito žáky?

Speciálně pedagogické centrum a pedagogicko-psychologická poradna.

21. Další sdělení související se zařazením dítěte s mentálním postižením (co Vás tíží, co Vás překvapilo v kladném či záporném smyslu ...).

Velmi mnoho mně to pomohlo, ale žádná zkušenost se nedá aplikovat na každého stejně. Integrace je velmi diskutované téma, má řadu příznivců, ale i odpůrců, já se řadím k těm příznivcům, ovšem nesouhlasím se všemi podmínkami, za kterých integrace ve většině případů probíhá. S čím určitě nesouhlasím, je integrace více žáků do jedné třídy, to byl jeden příklad.

Třídní učitelky neměly předchozí zkušenosti s integrací žáků s mentálním postižením, což bylo dáno zřejmě malým počtem integrovaných dětí na základních školách. V integraci spatřují řadu výhod nejen pro žáka s postižením, ale také pro jeho spolužáky. Uvědomují si však i mnohé nedostatky, kterým je třeba se věnovat a předcházet.

Dle rozhovorů s pedagogy bylo zjištěno, že přítomnost asistenta je pro ně velmi vhodná, pomůže jim při hodinách a mají tak více času na ostatní žáky. Nehodnotí ji pouze jako ulehčení své práce s dítětem s postižením, ale jako velmi přínosnou pro samotné dítě, neboť práce s ním může být o to intenzivnější a smysluplnější. Obě třídní učitelky si uvědomují mnohé výhody, které plynou z přítomnosti asistenta pedagoga, nejčastěji je to individuální přístup k žákovi a pomoc učiteli.

Spolupráci s rodiči hodnotí v těchto dvou případech pani učitelky kladně a považují ji za velmi důležitou jak pro integrované dítě, tak pro učitele.

Oba pedagogové spolupracují s poradenským zařízením, tuto spolupráci hodnotí kladně a považují ji za přínosnou.

Zajímavé bylo také zjištění, že podle třídní učitelky Michala i podle třídní učitelky Kláry někteří z kolegů - pedagogů - nesouhlasí s integrací žáků s mentálním postižením do základních škol. Nemůžeme zapomínat na fakt, že hodně současných učitelů byla vychovávána v období totalitního režimu, kdy byli „odlišní“ odstraňováni z dohledu, nebo odsuzováni. Heslem byla stejnost, chyběla motivace přemýšlet o jinakosti. Touha separovat ty, kteří se odlišují, bohužel stále přetrvává.

Sami vyučující si nejsou u většiny dětí jisti dalším vývojem a vhodností integrace na druhý stupeň, jak můžeme pozorovat i z odpovědi třídní učitelky Michala. Podle mého názoru je nutné tuto otázku posuzovat v aktuálním čase integrace, a to podle dosažených schopností a možností dítěte. Pro některé jedince bude integrace na druhý stupeň

automatickým přechodem, u jiných bude nutno zvažovat kombinaci integrace ve výchovách a individuální výuce v hlavních předmětech. Další možností pro některé bude setrvání na prvním stupni a dokončení povinné školní docházky na tomto stupni. V některých případech může dojít i k přeřazení žáka do speciálního vzdělávání.

9. Závěry šetření

Za cíl průzkumu jsem si stanovila analyzovat problematiku integrace žáků s mentálním postižením do hlavního vzdělávacího proudu, zhodnotit její přednosti a upozornit na možné nedostatky. Analyzovala jsem podmínky pro výchovu a vzdělávání žáků s mentálním postižením v základní škole a zjišťovala názory rodičů a třídní učitelky na jejich integraci mezi intaktní populaci.

Průzkumné teze

PT1: Dokáží základní školy vytvořit optimální podmínky pro integraci jedinců s mentálním postižením?

PT2: Jsou problémy, které integraci předchází, natolik závažné, aby zúčastněným bránily integraci realizovat?

PT3: Vnímají třídní učitelky proces integrace pozitivně?

PT4: Vnímají intaktní žáci své integrované spolužáky s mentálním postižením pozitivně?

PT5: Jsou rodiče žáků s mentálním postižením spokojeni s integrací svého dítěte do běžné základní školy?

Vyhodnocení vycházelo z otázek souvisejících z dostupností informací o integrovaném vzdělávání žáků s mentálním postižením, možností spolupráce s třídní učitelkou, žáky i rodiči integrovaných žáků.

Z uvedených skutečností lze shrnout diskutované teze do následujících odkazů na jednotlivé výše uvedené body.

1. Na základě studia školních dokumentů, pozorování žáku a rozhovory s třídními učitelkami a rodiči lze konstatovat, že obě školy dokáží vytvořit optimální podmínky pro žáky s mentálním postižením. V obou případech je jim poskytována následující speciálně pedagogická podpora: individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga, individuální přístup, možnost využívání herny, či relaxační místnosti, pracovní listy, počítač a další speciálně pedagogické pomůcky. Základní škola Dukelská, Benešov by nemohla integrovat žáka s vážnějším postižením pohybového aparátu, např. v kombinaci

s mentálním postižením, z důvodu její bariérovosti.

2. Problémy, které integraci předchází, nejsou natolik závažné, aby zúčastněným bránily integraci realizovat. U sledovaných případů se ale nevyskytly tak závažné problémy, které by bránily integraci realizovat. Nelze však vyloučit, že v případě horší dostupnosti školy, nebo nutnosti přestěhování by nebyla každá rodina ochotna přizpůsobit se.
3. V obou případech jsou třídní učitelky integraci otevřeny. Vidí integraci žáků s mentálním postižením jako přínos pro intaktní žáky, schvalují potřebu asistenta pedagoga k integrovaným žákům. Uvádějí, že přítomnost asistenta pedagoga zkvalitní vzdělávání a velice uleví od břemene pedagogů, kteří ve velkém počtu žáků jen velmi těžko zvládají obsáhnout vše sami. Dle sdělení pedagogů přítomnost asistenta v obou případech integrace velmi pomáhá v individuálním přístupu k dětem a je přínosem pro všechny zúčastněné strany. Jako nevýhodu považuje třídní učitelka Kláry omezení rozvoje samostatnosti integrovaných žáků a jejich přílišná fixace na asistenta pedagoga.
4. Z výsledků dotazníků a sociometrického testu vyplňovaných žáky vyplynulo, že vztahy mezi intaktními a integrovanými žáky jsou pozitivní. Většina spolužáků přijímá integrované žáky pozitivně. Do kolektivu se zařazují velmi dobře. Mají zde mnoho kamarádů a cítí se zde dobře. Matka Michala však v rozhovoru uvedla, že se najdou i žáci, kteří se synovi posmívají. Tento jev lze přisuzovat odlišnosti žáků s mentálním postižením a jejich nepochopení kolektivem, neochotou se podřídit a pomáhat spolužákovi s postižením. Negativní postoj spolužáků lze také přisoudit rozdílnému pohlaví, které je v tomto věku dítěte prioritní pro výběr kamarádů a přátel. Většina dětí v tomto věku si hledá kamarády stejného pohlaví a odmítá se přátelit se spolužáky opačného pohlaví. Celkově lze ale tvrdit, že integrace je vhodná a integrovaní žáci jsou spokojeni. Bezproblémové přijetí žáka s mentálním postižením není samozřejmé a předem se nedá předvídat výsledek. Předcházet musí příprava kolektivu spolužáků na příchod integrovaného žáka, většina spolužáků však se samotným příchodem nemá problémy a tyto žáky přijímá. Jaký se vyvine vztah mezi spolužáky a integrovaným žákem záleží také na osobnosti žáka s mentálním postižením. Lépe bývají přijímáni žáci veselí, kamarádští, naopak je to u žáků uzavřených a s problémovým chováním. Spolužákům nevádí u integrovaného žáka mentální

postižení, ale netolerují z jeho strany např. tendence „mazlit se“, nebo jiné pro ně nepřijatelné chování.

5. Z dotazníku s rodiči vyplývá, že rodiče jsou spokojeni s integrací svých dětí do běžných základních škol, jsou ochotni se aktivně zapojit do procesu integrace, spolupracují s třídními učiteli. U svých dětí vnímají snahu vyrovnat se svým spolužákům ve třídě, mají kolem sebe kamarády, kteří jsou ze stejného bydliště. S prací třídních učitelek jsou rodiče spokojeni. Jejich spolupráce se neomezuje jen na třídní schůzky, ale jsou v daleko užším kontaktu. Jejich práce si rodiče cenní.

Průzkumná část rigorózní práce přináší řadu zajímavých postřehů a poznatků z praxe, z nichž většina ukazuje na mnoho faktorů, které ovlivňují úspěšnost integrace. Jsou to především kladné přijetí žáka s postižením spolužáky, pozitivní přístup pedagogů k integraci, zajištění kvalitní speciálně pedagogické podpory i spolupráce s poradenským pracovištěm a rodiči integrovaného žáka. Z výsledků šetření vyplývá, že úspěšná integrace má velký význam nejen pro žáka s mentálním postižením, ale také pro jeho spolužáky, rodinu a pro celou společnost. Nemusí to však být pouze integrace individuální, ale velmi vhodnou formou integrace pro žáka s mentálním postižením se mi jeví i integrace skupinová.

10 Návrhy a doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi

Na základě vyhodnocení získaných informací v průběhu vypracovávání rigorózní práce jsem shrnula doporučení pro zlepšení integračního klimatu na Základní škole Na Líše a Na Základní škole Dukelská. Doporučení jsou rozděleny podle jednotlivých škol a priorit důležitosti.

V následující části pak uvádím souhrnná doporučení v myšlenkové mapě. Jednotlivé oblasti této myšlenkové mapy dále rozvádím podrobněji.

Základní škola Na Líše:

1. Nadále rozvíjet spolupráci s rodiči – např. formou mimoškolních aktivit, organizováním třídních schůzek trochu jinak, spolupracovat na tvorbě a průběžném hodnocení individuálního vzdělávacího plánu.
2. V případě přijímání integrovaného žáka do školy komunikovat s třídním učitelem, akceptovat postoj učitele, nenutit do procesu integrace.
3. Spolupracovat s poradenským zařízením - posílit spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou.
4. Snažit se o spolupráci všech vyučujících integrovaného žáka – podíl všech vyučujících na tvorbě a hodnocení individuálního vzdělávacího plánu.
5. Vzdělávání pedagogů v oblasti integrace žáků s postižením do hlavního vzdělávacího proudu.
6. V případě možnosti školy otevírat třídy s nižším počtem žáků, pokud je ve třídě integrovaný žák.
7. Založit školní noviny.

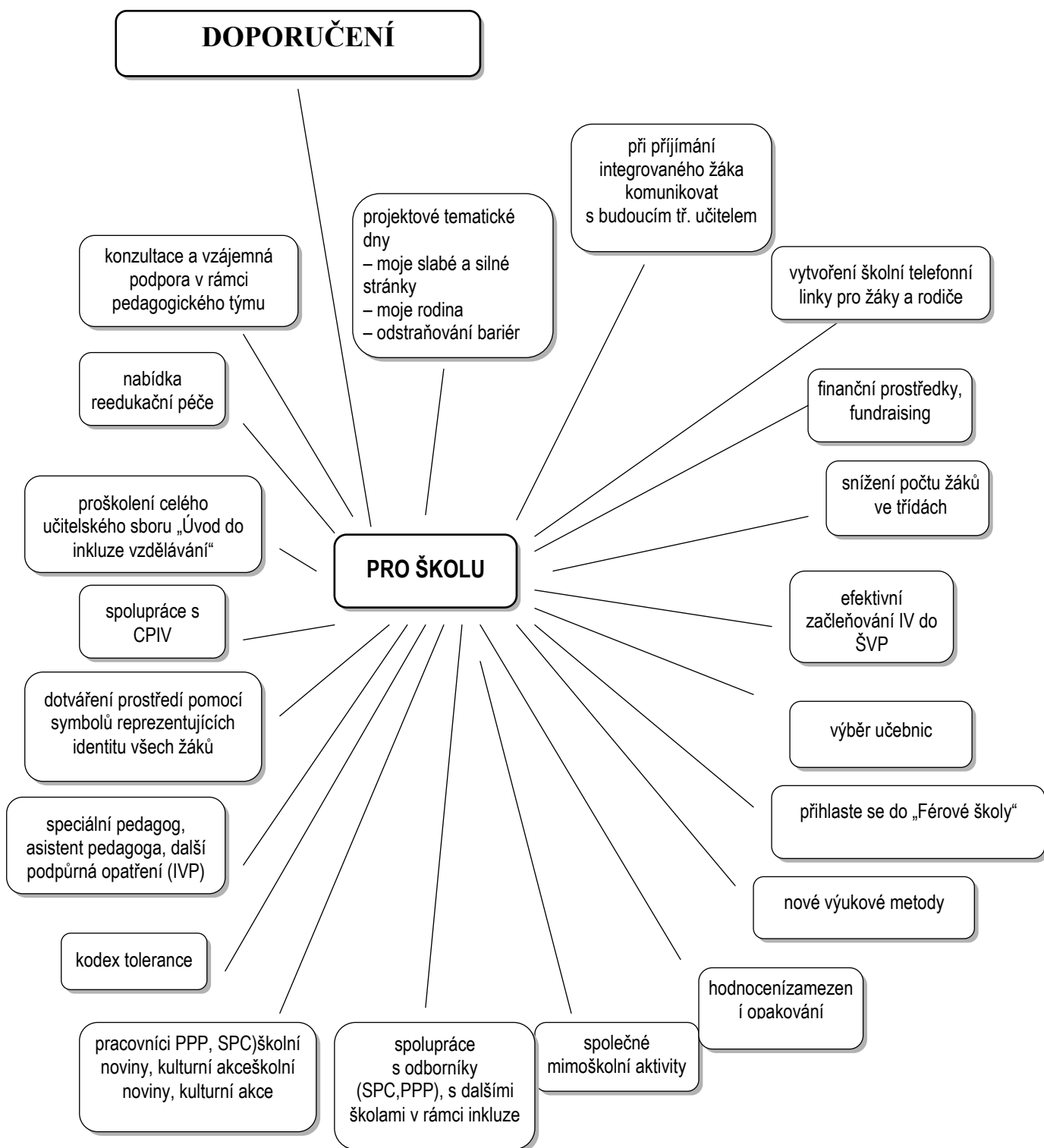
Základní škola Benešov:

1. Snaha o přestavbu školy na bezbariérovou.
2. Realizovat projektové tematické dny.
3. Nadále rozvíjet spolupráci s rodiči - např. formou mimoškolních aktivit, organizováním třídních schůzek trochu jinak, spolupracovat na tvorbě a průběžném hodnocení individuálního vzdělávacího plánu.

4. Spolupracovat s asistentem - snaha vytvářet optimální hranice ve vztahu asistent - žák (posilovat žakovu samostatnost, nedělat věci za něj).
5. V případě přijímání integrovaného žáka do školy komunikovat s třídním učitelem, akceptovat postoj učitele, nenutit do procesu integrace.
6. Vzdělávání pedagogů v oblasti integrace.

10.1 Doporučení pro školu

Obr. 1



Další spolupráce s odborníky, školami (speciálně pedagogické centra, Pedagogicko psychologická poradna) apod. – učitelé by měli konzultovat svůj postup práce s odborníky, kterým přísluší určitý typ postižení (např. speciální pedagog, etoped, psycholog, logoped, somatoped atd.), využívat nabídek pro školy, sledovat vhodné publikace, dále by měla škola spolupracovat s občanskými sdruženími. Také spolupracovat s jinými školami v okolí, vyměňovat si zkušenosti v rámci inkluzivního vzdělávání.

Spolupráce s Centrem podpory inkluzivního vzdělávání (dále jen CPIV) - projekt CPIV poskytuje zapojeným školám odbornou podporu při podávání projektů, při konstrukci individuálního vzdělávacího plánu nebo při konstrukci školního podpůrného plánu. Projekt CPIV také zprostředkovává další vzdělávání pedagogických sborů, nákup pomůcek na podporu inkluzivního vzdělávání, průběžnou konzultační a poradenskou podporu. Projekt CPIV dále poskytuje poradenství při získávání asistentů pedagoga, logopedů a při vytváření strategie prevence sociálně patologických jevů.

Přihlášení se do projektu „Férová škola“ - k udělení Certifikátu Férová škola je oprávněna Liga lidských práv. O jeho udělení může žádat každá základní škola na území České republiky, která splňuje navržené podmínky a postupuje dle určených pravidel. Žadatel prokazuje, že jsou ve škole dodržována lidská práva, zásady nediskriminace, integrace a inkluze. Od doručení rozhodnutí o udělení Certifikátu může škola označení Férová škola používat k propagačním a jiným účelům.

Proškolení celého pedagogického sboru v rámci inkluzivního vzdělávání - Občanské sdružení Rytmus realizuje celodenní semináře s názvem „Úvod do inkluzivního vzdělávání“. Smyslem tohoto semináře je pomoci pedagogickým pracovníkům běžných škol porozumět významu a důležitosti inkluzivního vzdělávání. Seminář je zaměřen především na vybudování postojů potřebných k vytváření inkluzivních škol a tříd.

Při přijímání integrovaného žáka komunikovat s budoucím třídním učitelem - můžeme se taktéž setkat i s případy, kdy si oslovený pedagog na integrované vzdělávání žáků ve své třídě netroufá. V takovém případě by měl být jeho názor akceptován a respektován a vedení školy by mělo pochopit, že nutit pedagoga do procesu integrace dítěte s postižením by s velkou pravděpodobností mělo kontraproduktivní výsledky. (Valenta, 2003)

Konzultace a vzájemná podpora v rámci pedagogického týmu - kvalitní týmová spolupráce (jejíž součástí je průběžné předávání informací a vzájemné porady nad jednotlivými žáky) je jednou z podmínek úspěšného vzdělávání integrovaných žáků. Zároveň se její fungování, resp. nefungování ukazuje být i jednou z častých slabin českých škol. Příkladem projektů věnujících se podpoře pedagogických týmů mohou být projekt Škola pro každého, Škola pro všechny o. p. s. Člověk v tísní (ke stažení na <http://www.varianty.cz/>) nebo projekt Pomáháme školám k úspěchu The Kellner Family Foundation (<http://www.kellnerfoundation.cz/>).

Podpora volnočasových aktivit, do kterých budou zapojeny i děti s postižením, a které budou rozvíjet neformální vztahy, využít možnosti financování těchto akcí z fondu Sdružení přátel školy. K účasti na těchto akcích pozvat i rodiče a příbuzné dětí.

Pořádání **projektových tematických dní** zaměřených na rozvoj informovanosti o sobě navzájem – témata jako např. Moje rodina, Odstraňování bariér, Moje slabé a silné stránky apod. Je třeba dát pozor na to, aby nebylo příliš upozorňováno na individuální a skupinové rozdíly, aby byly děti zapojeny do co největšího množství společných činností zdůrazňujících příslušnost k dětskému kolektivu. Bylo by vhodné motivovat ke spolupráci na projektech i rodiče. Na závěr těchto projektových dní uspořádat prezentaci vzniklých prací a aktivit s pozváním rodičů, různých osobností a přátel školy.

Vytvoření tzv. **Kodexu tolerance** – souboru zásad a pravidel chování ve škole, na kterých se žáci s učiteli společně dohodnou a která se zavážou dodržovat jak žáci a jejich učitelé, tak i ostatní zaměstnanci. Tento kodex napomáhá vytvářet příznivé pracovní klima, zvyšuje loajalitu zúčastněných, hrdost náležet do dané skupiny. Dále napomáhá dobré a otevřené komunikaci. Kodex tolerance by vytvářel s žáky třídní učitel, celoškolský kodex by vytvořil školní parlament společně s některým učitelem, příp. s dalším zaměstnancem školy.

Při **výběru nových učebnic**, pracovních sešitů a dalších výukových materiálů vhodných k výuce podle školního vzdělávacího programu, knih a materiálů do školní knihovny se zaměřit na prameny, které respektují principy inkluze a podporují plné začlenění všech žáků v každém aspektu výuky. Slova a obrázky podávají dítěti zprávy o tom, co je ve

společnosti důležité a hodnotové, proto také ovlivňují rozvoj hodnotového systému dítěte a chápání sebe sama.

Jedna kniha nebo pramen s velkou pravděpodobností nenaplní uvedená kritéria, je proto třeba použít celou řadu pramenů.

Asistent pedagoga - asistent pedagoga se v posledních letech ukazuje jako jedno z nejlépe fungujících vyrovnávacích a podpůrných opatření, které se velice dobře osvědčuje v praxi ve školním prostředí. Žádostí o zřízení funkce asistenta pedagoga každoročně přibývá. Důvodů může být hned několik, uvádím jeden z nejdůležitějších: asistent pedagoga je často klíčový pro přiměřené začleňování žáka do hlavního vzdělávacího proudu. Šance dítěte na zvládnutí školních nároků se s podporou asistenta pedagoga mnohonásobně zvyšuje. Díky osobě asistenta pedagoga může být v případě mnoha dětí se speciálními vzdělávacími potřebami skutečně naplňován smysl integrace (inkluze). Spolupráce asistenta pedagoga s dítětem je v praxi největší šancí, že integrace nebude jen prázdným heslem.

Speciální pedagog - činnost speciálního pedagoga ve škole je samostatná poradenská činnost, která není přímou součástí vzdělávací činnosti školy. Školní speciální pedagog (dále jen ŠSP) vykonává činnosti zaměřené na odbornou podporu integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a všech ostatních žáků, kteří potřebují speciálně pedagogickou podporu a péči založenou na krátkodobých či dlouhodobých podpůrných opatřeních. ŠSP nabízí spolupráci pedagogům v mnoha oblastech, se kterými běžný pedagog nemá možnost ani kompetence cíleně a odborně pracovat.

Školní telefonní linka pro děti a rodiče - velice zajímavý podpůrný prostředek pro navázání lepších vztahů mezi žáky, rodiči a školou a pro rychlou a efektivní komunikaci v obou směrech představuje speciální školní telefonní linka. Tato linka (mobilní telefon) by měla být k dispozici a sloužit všem žákům školy, kteří tuto formu podpory potřebují, k rychlému zjištění nebo předání informací. Linka slouží zejména k tomu, aby si děti mohly ověřit správnost vypracování úkolů, aby se mohly dotázat na vhodný postup nebo třeba na pomůcky, které mají mít na další den. Mohou volat také v krizové situaci. Rodičům je linka určena především pro rychlé a okamžité omluvení dětí v případě jakékoli nepřítomnosti ve škole, dále k tomu, aby si domluvili připravení úkolů pro své nemocné děti nebo osobní konzultaci s třídním učitelem, speciálním pedagogem či školním

psychologem. Škole linka slouží také jako pohotový informační kanál při předávání potřebných informací rodičům.

Dotváření přátelského prostředí školy pomocí symbolů, které reprezentují identitu všech žáků, zdobit školu tak, aby byla prezentována co nejširší rozmanitost „identit“.

Vědomě a efektivně **začleňovat průřezové téma** inkluzivního vzdělávání do školního vzdělávacího programu dalších ročníků.

Zavést **školní noviny**, případně elektronické noviny otevřené různým názorům, s informacemi o programu školy na nadcházející období, než vyjde další číslo – jaké projekty se ve škole připravují, jaká setkání se budou konat, jaké proběhnou sportovní události, žáci i rodiče zde mohou klást vedení dotazy.

Obě školy se díky své poloze a svému technickému vybavení můžou stát **kulturním centrem**. Mohou se zde pořádat vzdělávací kurzy, dále školy můžou organizovat koncerty, divadelní představení pro děti i rodiče apod.

Nové výukové metody - zavádění kooperativních technik, formativního hodnocení, zajišťování individuální zpětné vazby.

Snaha o zamezování opakování ročníku u integrovaných žáků – opakování nemá většinou žádný přínos, děti nemotivuje (takto je chápán i odklad školní docházky, často praktikovaný v ČR).

Poskytování **reedukační péče** pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami - reedukační péče by měla směřovat k eliminaci obtíží.

Snížení počtu žáků ve třídách s integrovaným žákem

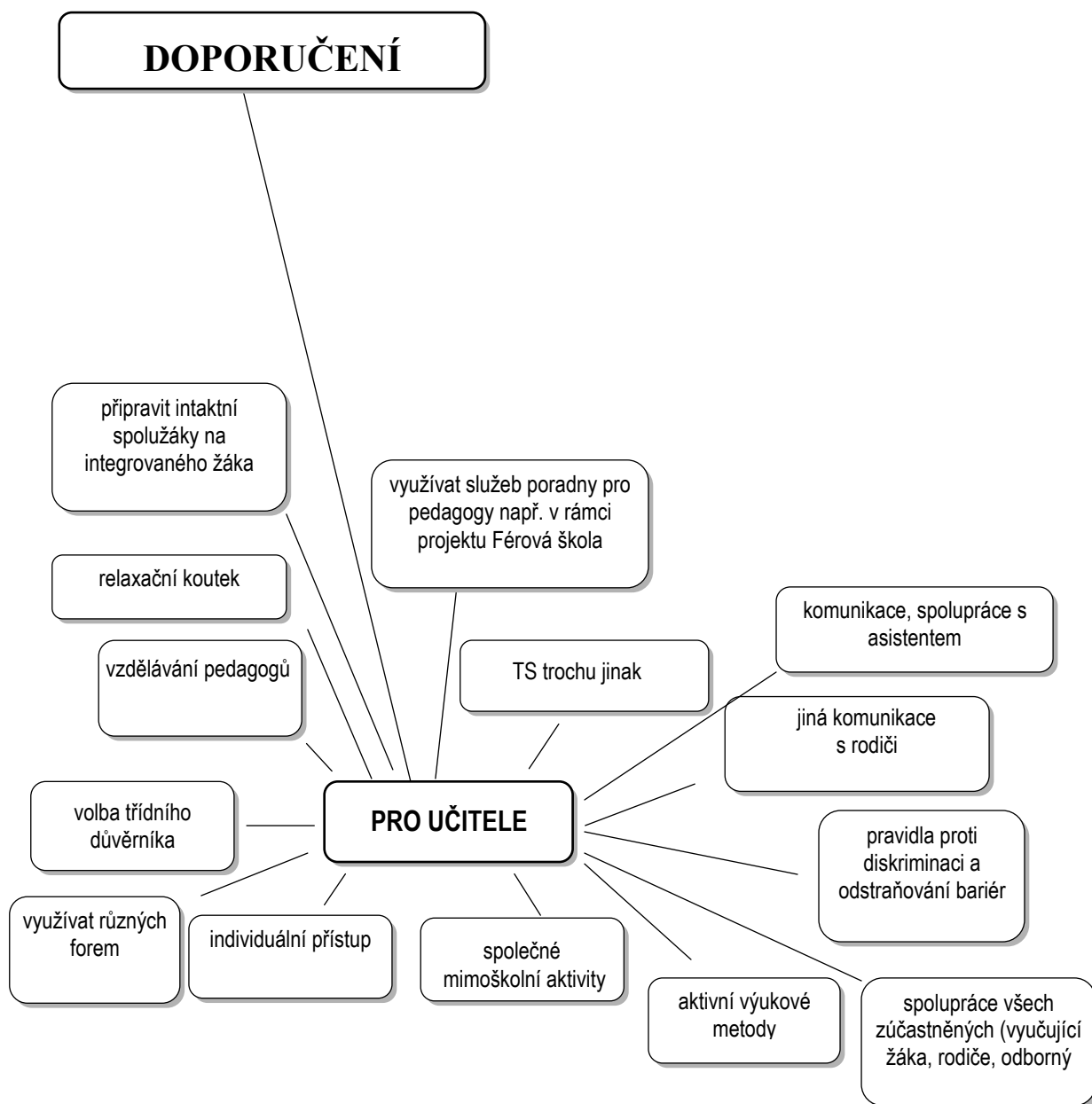
Financování - možnosti fundraisingu¹⁸ pro školu - fundraising se stává nezbytnou součástí práce vedení škol, ale stále více také učitelů samotných. Právě úspěšný

¹⁸ Fundraising je systematická činnost, jejímž výsledkem je získání finančních či jiných prostředků na obecně

fundraising je často tím „kouzlem“, které dělá z některých běžných škol školy mimořádné a umožňuje jim naplnit své vize a poskytovat skutečně kvalitní vzdělání všem dětem. Je nezbytné neustále získávat finanční prostředky z různých zdrojů pro nákup speciálních a kompenzačních pomůcek pro práci s žáky s postižením. Cest, jak získat pro školu peníze, je dost. Například prostřednictvím **individuálního fundraisingu**, či **firemního fundraisingu** (oslovování podniků a firem), **doplňkové činnosti školy**, popř. aktivity neziskových subjektů, které pro školu zajišťují fundraising, **nadací, nadačních fondů** – prostředky získávané formou projektů, nadační příspěvek/grant, dotace. Např. Nadace ČEZ, Vzdělávací nadace Jana Husa, Nadace Partnerství, Nadace pro rozvoj vzdělávání, Nadace Preciosa, Nadace Sophia, **Evropská unie** – evropské veřejné zdroje. Více informací poskytuje např. Národní agentura pro evropské vzdělávací programy (NAEP) – programy jsou zaměřeny na rozvoj jednotlivců, žáků/studentů i pedagogů škol.

10.2 Doporučení pro učitele

Obr. 2



Připravit intaktní spolužáky na integrovaného žáka - Je důležité na vstup dítěte s postižením kolektiv připravit (pokud se jedná o kolektiv již ucelený), pokud se jedná o kolektiv nově vznikající, je potřeba s nimi pracovat. Tato soustavná práce je nutná i u homogenního kolektivu, protože nastanou situace, které je třeba vysvětlit a pomoci žákům s jejím pochopením. Nastávají situace, kdy se žáci diví některým tělesným, mimickým, či zvukovým projevům žáka s postižením. Je důležité toto dětem vysvětlit a být jim stále nápomocen v pochopení situace. Pokud jsou nastalé situace řešeny okamžitě (nedochází k prodlevě), není zafixování špatného vyhodnocení situace dítětem, vše probíhá ke spokojenosti všech zúčastněných.

Relaxační koutek ve třídě – žáci s mentálním postižením se potřebují čas od času uvolnit a relaxovat. Aby však žák nemusel kvůli relaxaci opouštět třídu, je možné ve třídě zřídit jednoduchý relaxační koutek. Ten v podstatě sestává z matrace ležící na zemi, resp. z relaxačního pytle a paravánu, jímž je možné oddělit koutek od zbytku třídy.

Poradna pro pedagogy – v rámci projektu „Férová škola“ se můžou pedagogové obracet na tuto poradnu. Cílem poradny je odpovědět na otázky pedagogů, které se týkají inkluzivního vzdělávání.

Dále se **vzdělávat v oblasti inkluzivního vzdělávání, vyučování novými výukovými přístupy.**

Zamyslet se nad tím, co člověk sám **může udělat ve škole proti diskriminaci žáků s postižením a jak může přispět k odstraňování bariér.** K tomu nám může pomoci několik následujících bodů:

- sami nediskriminovat,
- neodvracet zrak,
- použít pozitivního příkladu,
- být důslední, aby pravidla dodržovali všichni - pravidla, která děti dodržovat mohou a kterým rozumějí,
- mluvit o problému, pojmenovat jej, ověřit si, zda všichni zúčastnění problému rozumí,
- spolupracovat s odborníky,

- spolupracovat s rodinou,
- informovat, vysvětlovat, diskutovat,
- zapojit prvky integrační výchovy do vyučování,
- nebát se používat interaktivní, nové metody vyučování,
- používat modelové situace a jejich vysvětlení,
- nebát se chybovat nebo mlčet,
- podporovat společné zájmy dětí,
- zavést schránku důvěry,
- podporovat vědomě v žácích pocit sounáležitosti,
- učit spolupráci,
- zdobit „integračně“ třídu,
- seznamovat žáky se životem lidí s postižením,
- využívat videoprogramy, programy TV,
- pořádat besedy se zajímavými hosty,
- podílet se na vytvoření spolupracující sborovny (podělit se o zkušenosti, přizvat třídu kolegyně ke spolupráci, navzájem se doplňovat),
- uspořádat výlet, návštěvu muzea, pobyt na horách, sportovní odpoledne atd. pro rodiče s dětmi,
- odbourávat bariéry (doučování, kroužky).

Při kontaktu s žákem s postižením

- zaměřte svou pozornost na člověka jako takového, ne na postižení,
- k lidem s postižením se chovejte zcela přirozeně jako k ostatním,
- vyhněte se předsudkům spojeným s vnějším zjevem,
- vyhněte se dětskému nebo lítostivému postoji,
- vždy berte v potaz, že hendikepovaní lidé mají vlastní názory,
- v rozhovoru s osobou doprovázenou asistentem vždy směřujte svůj hovor přímo k osobě s postižením, nikoli k asistentovi,
- vždy se zeptejte, zda daná osoba potřebuje pomoc, ale automaticky nepředpokládejte kladnou odpověď,
- umožněte druhému, aby sdělil své potřeby, nečiňte závěry předem.

Spolupráce s asistentem - Pro dobré fungování spolupráce je důležitá vzájemná informovanost, vymezení kompetencí a pravidel spolupráce. Je nutné, aby k tomuto nastavení došlo hned na začátku vzájemné spolupráce. Učitel s asistentem by si měli dohodnout pravidelné pracovní schůzky, na nichž spolu konzultují výsledky a průběh dosavadní práce. Asistent s pedagogem by neměli tyto schůzky plánovat na přestávky. Tato doba by měla být využita k odpočinku před další výukou. S výjimkou akutního problému, který je potřeba ihned vyřešit. Učitel by měl asistenta včas informovat o tom, jak bude probíhat vyučování, aby měl asistent možnost se na výuku připravit. Pedagog by měl dávat asistentovi náměty pro přípravu vhodných didaktických pomůcek na další výuku.

Spolupráce všech zúčastněných (vyučující žaka, rodiče, odborný pracovníci) – podíl všech zúčastněných na samotném procesu integrace.

Různé formy hodnocení – více využívat slovního hodnocení. Případně využívat hodnocení kvalifikačním stupněm v kombinaci se slovním hodnocením. Připomínám, že slovní hodnocení musí být doporučeno školním poradenským zařízením.

Pořádat **třídní schůzky rodičů „trochu jinak“**. Vytvořit méně formální atmosféru s posezením v kruhu při kávě, čaji a občerstvení. Vyslechnout názory a zkušenosti rodičů, naplánovat společnou akci, dát rodičům “okusit“ nějaké aktivity, které učitel provádí s dětmi, mohou být přizvány i děti, odpadne tak strach z návratu rodičů domů po třídních schůzkách, problémy se mohou probrat společně. Zde platí zásada, že děti se chválí před rodiči veřejně, kritika se vznáší v soukromí kabinetu.

Základem dobré spolupráce třídního učitele a rodičů je správná **volba třídního důvěrníka** z řad rodičů. Přijmout nabízenou pomoc ochotného rodiče, který nám zajistí polovinu úspěchu ve vzájemném zlepšení vztahů mezi učitelem a rodiči. Neformálně zvolený třídní důvěrník neopomene žádný dobrý nápad z rodičovských řad a jako skvělý diplomat udělá vše pro jeho prosazení.

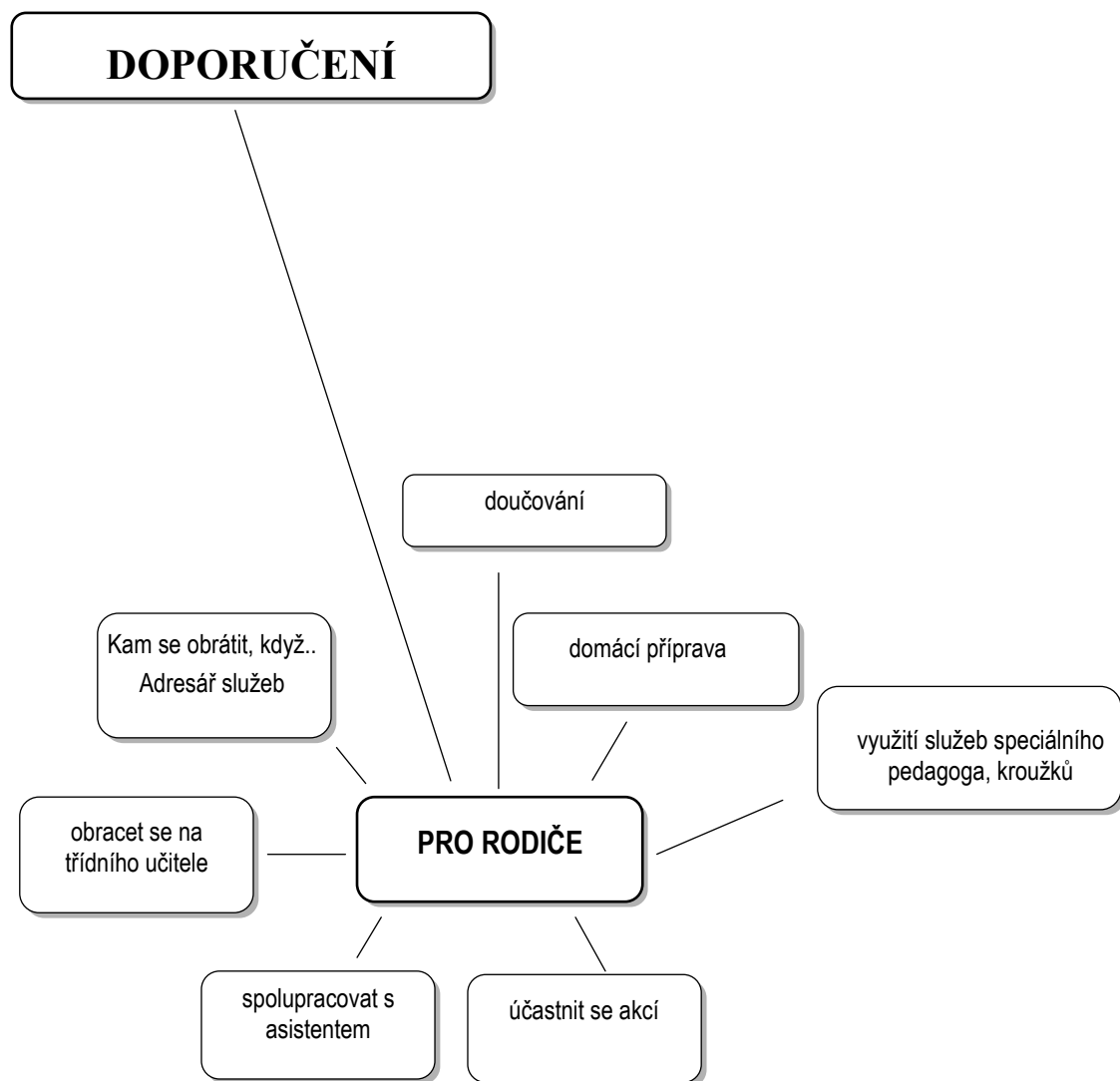
Komunikovat s rodiči osobněji – e-mail, telefonát, konzultační hodiny, osobní kontakt. Je to mnohem vstřícnější a efektivnější způsob komunikace než např. prostřednictvím žákovské knížky.

Společné mimoškolní aktivity – podporovat účast na rekreačních a mimoškolních programech s dostatečnou pomocí, pokud je třeba. Společné mimoškolní aktivity jsou dobrým prostředkem pro rozvíjení sociální interakce žáků navzájem.

Individuální přístup - vypracovat individuální vzdělávací program založený na specifických vlastnostech a preferencích žáka, přistupovat k žákovi se zřetelem na jeho specifické potřeby.

10.3 Doporučení pro rodiče dětí

Obr. 3



Využít nabídky služeb **Kam se obrátit, když...** (PŘÍLOHA CH) Jedná se o adresář služeb s kontakty na potřebné organizace.

Využít nabídky **služeb speciálního pedagoga a nabídku kroužků** po vyučování.

Nebát se **chodit do školy, navštěvovat různé volnočasové akce** pořádané školou.

Vzájemná komunikace - v případě potřeby se obracet na **třídního učitele, výchovného poradce či asistenta pedagoga**. Dobrá komunikace mezi učitelem a rodiči žáka stojí na oboustranném porozumění a důvěře.

Spolupráce s asistentem - spolupráce rodiny se školou je součástí komplexní péče o začleněné dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedním z pilířů této spolupráce je komunikace asistenta pedagoga s rodiči. Asistent by měl pravidelně informovat rodiče o prospěchu a chování jejich dítěte, dávat jim doporučení pro domácí přípravu žáka, chválit jeho úspěchy a pokroky a konzultovat s rodiči způsoby odstranění nedostatků. Rodiče by měli znát metody vyučování učitele a asistenta ve škole a při domácím procvičování učiva by je měli využívat. Pro dítě je jednodušší, když využívá na obou místech stejné metody a postupy.

Domácí příprava, doučování – domácí příprava pro upevnění dovedností během dne je nezbytná, ale je důležité brát na zřetel, že dítě s postižením po celém dni ve škole, kde soustředěvalo pozornost, je odpoledne unavené a může mít potíže se soustředěním při práci doma. Proto je velmi důležitá komunikace, plánování a vzájemná spolupráce s učitelem.

Několik tipů pro rodiče dětí s postižením, před vstupem do běžné základní školy: ¹⁹

- **Nechod'te sami**

O přijetí svého dítěte do školy ani o jiných důležitých záležitostech nechoďte do školy jednat sami. Vezměte s sebou nejlépe odborníka např. psychologa, pedagoga nebo lékaře, který vaše dítě zná a dobře rozumí důvodům, proč jste se rozhodli pro integraci. Snažte se posílit vaše postavení při jednání s vedením školy.

¹⁹ *Integrace - příručka pro rodiče* [online]. © 2002-2012 Máme otevřeno? [cit. 2012-01-08]. Dostupné z: <<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=426>>.

- **Vyberte si odborné pracoviště**

Využíváte-li služeb speciálně pedagogického centra, které nemá s integrací zkušenosti, máte možnost obrátit se na jiné odborné pracoviště. Můžete si vybrat takové pracoviště, které vyhovuje vašim požadavkům.

- **Uvědomte si roli odborníků**

Role odborníků má dvě úrovně:

1) Mají vám, rodičům, poskytnout úplné a objektivní informace o obou základních možnostech ve vzdělávání (v běžné a speciální škole), informovat vás o výhodách a nevýhodách těchto možností.

2) Na základě **vašeho** rozhodnutí poskytují odbornou pomoc v tom prostředí, pro které jste se rozhodli. Jinými slovy - odborníci informují a podporují, rodiče se rozhodují. Odborníci se musí snažit podat vám informace objektivní, co nejméně ovlivněné jejich názorem, tradicí, zaměřením odborného pracoviště atd.

- **Začněte u spádové školy**

Spádová škola sice nemá zákonnou povinnost dítě zapsat, lze se ovšem odvolávat na přirozené právo dítěte navštěvovat školu v místě bydliště - spádovou školu. V případě, že škola odmítne Vaše dítě zapsat, chtějte, aby Vám její vedení poskytlo toto rozhodnutí v písemné podobě.

- **Zajištění asistence**

Může se stát, že vedení školy bude podmiňovat přijetí vašeho dítěte tím, že pro něj zajistíte asistenci. To znamená, že seženete člověka a peníze na jeho mzdu, nebo budete svému dítěti ve škole pomáhat sami. Škole můžete nabídnout informace o možnostech zajištění asistence - např. dáte kontakt na jinou školu, speciálně pedagogické centrum nebo jinou organizaci, která má se zajišťováním asistence zkušenosti.

- **Pozor na úhybné manévry**

Podle §4 vyhlášky č. 291/91 Sb. a novely č. 225/93 Sb. může ředitel žáka uvolnit ze zdravotních důvodů zcela, nebo z části z vyučování. Tím je žák vlastně vyloučen z dětského kolektivu. Kontaktujte odborné pracoviště, kterému důvěřujete a které posoudí, zda je rozhodnutí o uvolnění z vyučování odůvodněné.

11 Shrnutí

Rozhodnutí ředitele běžné základní školy o přijetí žáka s postižením není lehké a často vyvolává nejrůznější obavy. Dokážeme naplnit potřeby dítěte? Jak přijmou žáka učitelé, zvládnou později přizpůsobit výuku i ti na druhém stupni? Jak přijmou žáka spolužáci nejen ze třídy, ale z celé školy? Jak jejich rodiče?

Integrovat žáky s postižením tak, aby byli součástí třídního a školního kolektivu žáků a nestáli mimo něj, není jednoduché.

Má-li být škola otevřenou školou, ve které se bude vzdělávat, učit spolu žít a vzájemně si pomáhat široké spektrum žáků, je třeba splnit řadu podmínek. Je třeba zbourat řadu bariér. Nejobtížnější je však odstraňovat překážky v našich myslích, zvyklostech a zaběhnutých postupech. Ve škole je třeba pozměnit či přijmout nové role.

Myslím, že je potřeba se vcítit do prožívání dítěte s postižením a zároveň i cítění ostatních dětí. Nelze vše přizpůsobit postiženému a nebrat v úvahu děti zdravé a naopak.

Děti s postižením nejsou v pravém slova smyslu nemocné, jsou jiné. Potřebují, ostatně jako každé dítě, vstřícnost, individuální a trpělivý přístup. Je přirozené, že touží chodit do stejné školy jako jejich sourozenci a kamarádi. Blízko bydliště, ve známém prostředí, kde se mohou cítit bezpečně. Touží být s ostatními dětmi, touží být přijaté takové, jaké jsou. Asistent pedagoga může velmi napomoci samotnému procesu integrace. Je to ve škole poměrně nová role a učitelé se museli naučit s nimi spolupracovat a smysluplně využívat jejich pomoci nejen ve prospěch žáka s postižením, ale všech žáků ve třídě.

Hned zpočátku bylo jasné, že tíhu integrace nemůže nést učitel sám. Musí mít podporu více lidí, týmu, v němž jsou učitel, asistent, speciální pedagog, popř. psycholog, ředitel či jeho zástupce, výchovný poradce, další učitelé, kteří žáka učí, a samozřejmě rodiče. Podpůrný integrační tým v celém složení se na Základní škole Na Liše schází 3 x ročně a na Základní škole Dukelská 2 x ročně (dle potřeby i vícekrát), kdy se připravuje individuální plán žáka a hodnotí se, jaké pokroky žák udělal, zda jsou třeba úpravy individuálního vzdělávacího plánu a jaká opatření přijmout. Obě školy spolupracují se speciálními pedagogy speciálně pedagogických center, kteří do školy chodí pravidelně, navštěvují hodiny, jsou supervizori a poradci zároveň. Podílejí se rovněž na obsahu předmětů, které podle svého postižení mají v učebním plánu individuálně integrování žáci

– Dovednosti pro život, Orientace v prostoru, Praktická fyzika. Součástí školní komunity jsou i rodiče a je důležité, jak i oni přijmou integraci žáků s postižením.

Motivací rodičů k výběru běžné a nikoliv speciální školy bývá právě snaha vystavit dítě „náročnějšímu“ prostředí, které je bude táhnout ve vývoji dopředu. Navíc jistě, i v budoucím životě, napomůže zapojení dítěte do sociální skupiny vrstevníků. Ostatní děti tak mají jedinečnou příležitost dobře poznat potřeby člověka s postižením, učit se mu pomáhat, pochopit jeho svět. Při společné výuce je dán prostor ke společným zážitkům a zkušenostem, děti se učí vzájemnému respektu a toleranci a mohou také poznat, že mají spoustu společného. Taková zkušenost je přínosná pro všechny děti, učí se lépe vnímat potřeby lidí kolem sebe, akceptovat se, na místo soutěživosti využívat schopností druhých a naopak pomoci, kde je potřeba.

Měli bychom přijmout, že každý z nás je trochu jiný. Vypadáme, mluvíme, učíme se, bavíme se, chápeme odlišně a máme své větší i menší touhy. Každý milující rodič chce pro své dítě to nejlepší, a rodiče dětí s postižením se často setkávají s odmítnutím. Proč jim často neumožníme se rozhodnout, jak se bude jejich dítě vzdělávat? Paní učitelka Základní školy Na Líše, kterou navštěvují děti s různými typy postižení, říká: „Nemůžeme přivírat oči před tím, jaké děti jsou, musíme je přijímat bez předsudků a naučit s odlišností počítat. Je to lidské, přirozené, normální.“

Otevřená škola umožňuje žákům naučit se žít spolu, pomáhat si, přijímat a tolerovat jinakost, ne jen žít vedle sebe, nebo o sobě nevědět. Školy se vydaly cestou integrace. Je to dlouhá nekončící cesta, která na jedné straně přináší hodně práce a různých překážek, na druhé straně i hodně radosti, nových profesních výzev a jiného pohledu na svět.

ZÁVĚR

„Milovat to, co je krásné, není těžké, ale přiznat se k jedincům, kterým osud vtiskl znak méněcennost, k tomu je zapotřebí lidí celých, lidí, kultury a srdce“.

(J. A. Komenský)

Problematika integrace žáků s postižením do základních škol je zdánlivě novým výdobytkem současné společnosti, ale skutečnost je taková, že se integrují žáci již od roku 1991 a teprve v současném období je společnost ochotna tuto problematiku diskutovat a medializovat. Proto dochází ke zdánlivému pocitu, že je více dětí s postižením, než tomu bylo předtím.

Integrovat žáky s postižením je věc vsutku diskutabilní a je mnohdy nelehké určit, který žák s jakým typem a mírou postižení může být do školy běžného typu zařazen a který ne.

Integrace každého žáka je velmi individuální a originální, neexistuje proto jasný návod, jak při její realizaci postupovat.

V průběhu své praxe na základní škole jsem se setkala s velmi různými pohledy a názory na integraci žáků s mentálním postižením do běžných základních škol. Postoje laické i odborné veřejnosti se často rozcházejí. Od názoru, že všechny děti patří do stejných škol, až po názor, že děti s mentálním postižením patří pouze do základních škol praktických nebo základních škol speciálních.

Při shromažďování podkladů pro svou rigorózní práci jsem se zaměřila na individuální integraci žáků s mentálním postižením. Slovo individuální, myslím, dostatečně vystihuje podstatu problému. Vždy je nutná přesná a podrobná diagnostika, příprava a úprava školního prostředí a všech zainteresovaných osob k tomu, aby na konci snažení mohl být proces integrace realizován.

Cílem rigorózní práce bylo osvětlit problematiku inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením a jeho jednotlivých složek na dvou běžných základních školách.

V praktické části rigorózní práce jsem se zaměřila na analýzu podmínek integrace žáků s mentálním postižením zejména ze strany školy. Nejdřív jsem popsala případy jednotlivých integrovaných žáků, pak jsem zjišťovala úroveň vrstevnických vztahů mezi

integrovanými žáky a intaktními spolužáky, spokojenost rodičů s integrací jejich dětí a v neposlední řadě názory třídních učitelek.

Z šetření na obou školách vyplývá, že mezi žáky, rodiči i pedagogy je pozitivní klima k tomu, aby i žáci s mentálním postižením měli stejné možnosti vzdělávání jako žáci intaktní.

Je potřeba si uvědomit, že v některých případech i přes velkou snahu všech zúčastněných může být individuální integrace méně úspěšná.

Děti s mentálním postižením jsou velmi citlivé a vnímají, že nedosahují takových výsledků jako intaktní spolužáci a nebývají jimi příliš vyhledávány. To vše se pak odráží na jejich sebevědomí a spokojenosti. Takovéto situace nemůžeme přehlížet a je nutné, abychom učinili takové kroky, při kterých se integrované dítě bude cítit úspěšně a bude uspokojena jeho potřeba sounáležitosti. To ale není vždy jednoduché a výsledek se ukáže až s odstupem času.

Je potřeba neustále a podrobně seznamovat veškerou veřejnost s potřebou a vhodností integrace osob s mentálním postižením jednak do škol, ale také do celé společnosti.

V rámci procesu individuální integrace vidím velký význam pro majoritní skupinu třídy, která je bez postižení. Děti se učí být tolerantní, schopny nabídnou pomoc spolužákovi, který z důvodu zdravotního postižení nestačí na některé činnosti. Nemohu opomenout fakt, že všechny tyto skutečnosti jsou cennou zkušeností pro život obou skupin dětí v dospělosti, protože pokud si děti osvojí schopnost pomáhat a tolerovat, pak nebudeme muset řešit problém, zda je integrace vhodná, či nevhodná.

Vzdělávání žáků s mentálním postižením by mělo probíhat po posouzení všech kladných i záporných stránek a takovým způsobem, který bude v co největší míře naplňovat potřeby dítěte, bude směřovat k rozvoji jeho schopností a dovedností, zdravému sebevědomí a plnohodnotnému životu.

RESUMÉ

Předkládaná rigorózní práce se zabývala analýzou procesu inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením v třídách běžných základních škol. Byla rozdělena do dvou hlavních částí.

V první - teoretické - části byla popsána teoretická východiska mentálního postižení, samotného procesu integrace a jeho jednotlivých složek. Tato část zahrnovala také problematiku legislativního vymezení a úlohu poradenského systému při integraci.

Druhá - praktická - část rigorózní práce se věnovala samotné analýze procesu integrace žáků s mentálním postižením na dvou běžných základních školách. Byly zde charakterizovány obě školy, kde průzkum probíhal. Dále byly uvedeny případové studie obou integrovaných žáků. Součástí průzkumného šetření byla analýza vrstevnických vztahů mezi intaktními a integrovanými žáky, dotazníkové šetření s rodiči integrovaných žáků a rozhovory s učiteli.

Výsledky průzkumu byly zpracovány do podoby grafů a tabulek a byla navržena doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi.

SUMMARY

Submitted work deals with inclusive education analysis of mentally disabled pupils at common elementary schools. It is divided into two main parts.

The first – theoretical – part describes theoretical points of mental disability, integration process and its constituent parts. This part also includes legislative definition and the role of counseling system during integration.

The second – practical – part of the work is dedicated to analysis of mentally disabled pupils integration process at two elementary schools.

Two schools where the survey was conducted and case studies of both integrated pupils are characterized here. Explanatory analysis components constitute of analysis of intact and integrated pupils peer relationships, integrated pupils parent questionnaire survey and teachers interview.

The survey results are compiled into graphs and charts and recommendations for special pedagogical theory and practice are proposed.

SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ

- Asistent pedagoga – informace nejen o Vás, ale i pro Vás [online]. © 2009 Férová škola [cit. 2011-12-20]. Dostupné z: <<http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/asistent%20pedagoga.doc>>.
- BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno : Paido, 2007. 152 s. ISBN 978-80-7315-161-4.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy = Inclusive education in current Czech school*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2010. 409 s. ISBN 9788021053830.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno, Paido : 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
- BAZALOVÁ, B. *Poruchy autistického spektra: v kontextu české psychopedie*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2012. 278 s. ISBN 978-80-210-5930-6.
- BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2006. 145 s. ISBN 80-210-3971-X.
- BLAŽEK, B., OLMROVÁ, J. *Světy postižených*. 1. vyd. Praha : Avicenum, 1988.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČERNÁ, M. a kol. *Kapitoly z psychopedie*. Přepřacované vyd. Praha : UK, 1995. 82 s. ISBN 80-7066-899-7.
- ČERNÁ, M. a kol. *Česká psychopedie : Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha : Karolinum, 2008. 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3.
- ČERNÁ, M. a kol. *Česká psychopedie : Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Dotisk prvního vydání. Praha : Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1565-3.
- ČERNOUŠEK, M. *Šílenství v zrcadle dějin*. Praha : Grada, Avicenum, 1994. 228 s. ISBN 80-71-690864.
- DOLEJŠÍ, M. *K otázkám psychologie mentální retardace*. Praha : Avicenum, 1973.
- DÖRNER, K., PLOG, U. *Bláznit je lidské : učebnice psychiatrie a psychoterapie*. 1. vyd. Praha : GRADA Publishing, 1999. 353 s. ISBN 80-71 69-628-5.

- EDELSBERGER, L. *Príspevek k vývoji speciální pedagogiky. Otázky defektologie.* 1974/75, roč. 17.
- EISOVÁ, A. *Kapitoly z dějin psychopedie.* 1. vyd. Praha : SPN, 1983. 61 s.
- FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika : Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním.* 1. vyd. Praha : TRITON, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.
- FROUZOVÁ, Kateřina. *Zvláštní školy neskončí, základky nejsou na postižené děti připravené.* Lidové noviny. [online]. © 1999-2013 [cit. 2013-10-2]. Dostupné z: <http://www.lidovky.cz/zruseni-zvlastnich-skol-zvysi-pocet-agresoru-kritizuje-urad-pilar-11m-/In_domov.asp?c=A111105_105711>.
- FOUCAULT, M. *Dějiny šílenství v době osvícenství.* Praha : Lidové noviny, 1994. 209s. ISBN 80-7106-0852.
- GEIST, B. *Sociologický slovník.* 1. vyd. Praha : Victoria publishing, 1992. 647 s. ISBN 80-85605-28-7.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání.* Praha : Grada Publishing, a. s., 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace.* 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 407 s. ISBN 8073670402.
- Individuální vzdělávací plán* [online]. © 2010 [cit. 2012-12-8]. Dostupné z: <<http://www.inkluze.cz/clanek-13/individualni-vzdelavaci-plan>>.
- Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků* [online]. [cit. 2012-12-20]. Dostupné z: <<http://www.ippp.cz>>.
- Integrace - příručka pro rodiče* [online]. © 2002-2012 Máme otevřeno? [cit. 2012-01-08]. Dostupné z: <<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=426>>.
- JANIŠ, K., KRAUS, B., VACEK, P. *Kapitoly ze základů pedagogiky.* 4. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2008. 163 s. ISBN 978-80-7041-371-5.
- JESENSKÝ, J. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených.* Praha : Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-030-0.
- JESENSKÝ, J. *Prostor pro integraci.* 1. vyd. Praha : Comenia Consult, 1993. 132 s.
- KOMENSKÝ, J.A. *Vševýchova=Pampaedia.* Praha : Státní nakladatelství, 1948. 296 s.
- KOZÁKOVÁ, Z. *Psychopedie.* Olomouc : UP, 2005. ISBN 80-244-0991-7.

- KUBOVÁ, L. *Speciálně pedagogická centra*. 1. vyd. Praha : Septima, 1995. ISBN 80-85801-42-6.
- KVAPILÍK, J., ČERNÁ, M. *Zdravý způsob života mentálně postižených*. Praha : Avicenum, 1990. 136 s. ISBN 80-201-0019-9.
- KYSUČAN, J. *Osobnosti v zrcadle speciální pedagogiky*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. 110 s. ISBN 978-80-7368-756-4.
- KYSUČAN, J. *Úvod do psychopedie*. 1. vyd. Olomouc : Pedagogická fakulta univerzity Palackého, 1982. 135 s.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha : Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- LEČBYCH, M. *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. Olomouc : Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-80-244-2071-4.
- LECHTA, V. a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- Listina základních práv a svobod* [online]. © 2010 [cit. 2012-12-12]. Dostupný z: World Wide Web <www.psp.cz/docs/laws/listina.html>.
- MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd. Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-25236-2.
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. vyd. Praha : SLON, 2003. ISBN 80-86429-19-9.
- MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*. 1. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství, 1995. 138 s. ISBN 80-85850-08-7.
- MICHALÍK, J. *Škola pro všechny aneb: Integrace je když....*. Vsetín : ZŠ Integra Vsetín, 2002. ISBN 80-238-9885-X.
- MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc : UP, 1999. ISBN 80-7067-981-6.
- MONATOVÁ, L. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. 2. rozšířené vyd. Brno : Paido, 1998. 85 s. ISBN 80-85931-60-5.
- MÜHLPACHR, P. *Vývoj ústavní péče : Filosoficko-historický vývoj*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2001. 49 s. ISBN 80-210-2512-3.
- MÜLLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc : UP, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

MÜLLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2004. 289 s. ISBN 80-244-0231-9.

MŠMT - Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání [online]. © 2006 [cit. 2013-1-15]. Dostupné z World Wide Web: < <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-14-2005-sb-o-predskolnim-vzdelavani-1>>.

MŠMT - Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři [online]. © 2006 [2013-1-15]. Dostupné z World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-13-2005-sb-1>>.

MŠMT - Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky [online]. © 2006 [cit. 2012-12-19]. Dostupné z World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>>.

MŠMT - Vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. © 2006 [cit. 2012-12-18]. Dostupné z World Wide Web: < <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-722005-sb-1?highlightWords=vyhl%C3%A1%C5%A1ka+72%2F2005>>.

MŠMT - Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. © 2006 [cit. 2012-11-13]. Dostupné z World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>.

MŠMT – Vyhláška MŠMT ČR č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. © 2006 [cit.2012-12-18]. Dostupné z World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb?highlightWords=116%2F2011>>.

MŠMT – Vyhláška MŠMT ČR č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. © 2006 [cit. 2012-12-18]. Dostupné z World Wide Web: < <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb?highlightWords=147%2F2011>>.

MŠMT - Vyhláška č. 454/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky [online]. © 2006 [cit. 2012-12-19]. Dostupné z World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-454-2006-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-48-2005sb?highlightWords=454%2F2006>>.

Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014 [online]. [cit 2012-12-06]. Dostupné na : <<http://www.nrzp.cz/dokumenty/np-ozp.pdf>>

Některé děti nemají stejnou startovní pozici [online]. © 2009 Férová škola. [cit. 2013-2-13]. Dostupné z: <<http://www.ferovaskola.cz/rozhovory/nektere-deti-nemaji-stejnou-startovni-pozici-.html>>.

NOVOSAD, L. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Praha : Portál, 2009. 272 s. ISBN 978-80-7367-509-7.

OPATŘILOVÁ, D. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2008. 146 s. ISBN 9788021038196.

OSN - *Úmluva o právech dítěte* (2006) [online]. [cit. 2012-12-20]. Dostupné z: <<http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>>.

PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.

PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

Pohled z katedry na inkluzivní vzdělávání. Lidové noviny. číslo 277, ročník XXIV, s.12.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice. Texty k distančnímu vzdělávání*. 1. vyd. Brno : Paido, 2007. 179 s. ISBN 978-80-7315-142-3.

PŘINOSILOVÁ, D. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2004. 87 s. ISBN 80-210-3354-1.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, Praha, VÚP 2005.

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 313 s. ISBN 80-244-1475-9.

RUBINSTEJNOVÁ, J. S. *Psychologie mentálně zaostalého žáka*. 1. vyd. Praha : SPN, 1973. 206 s.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. Praha : Grada, 1997, ISBN 80-7169-512-2.

- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. 5. upravené vyd. Praha : SPN, 1983. 231 s.
- SOVÁK, M. *Defektologický slovník*. Praha : SPN, 1984.
- ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno : MSD, 2005. 140 s. ISBN 80-86633-33-0.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. 1. vyd. Praha : 2000. 184 s. ISBN 80-7178-506-7.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7178-506-7.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-821-X.
- ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do teorie a praxe psychopedie*. 1. vyd. Liberec : TU, 2006. 138 s. ISBN 80-7372-042-6.
- System vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v našich podmínkách*. [online]. Metodický portál RVP. [cit. 2012-02-24]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/s/10163/SYSTEM-VZDELAVANI-ZAKU-SE-SPECIALNIMI-VZDELAVACIMI-POTREBAMI-V-NASICH-PODMINKACH.html/>>.
- TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ, H. *Základní informace k zajištění asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha : IPPP, 2007. 29 s. ISBN 978-80-86856-35-3.
- UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2010. ISBN 8073677644.
- VAĎUROVÁ, H. Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání. Historical Overview and Current Understanding of Inclusive Education. In Bartoňová, M., Vítková, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III. Education of Pupils with Special Educational Needs III*. Výzkumný záměr MSM0021622443. Brno: Paido, MU, 2009. ISBN 978-80-7315-189-8.
- VÍTEČKOVÁ, M. *Asistent pedagoga*. *Řízení školy*, 2009, roč. VI, č. 4, s. 11-14.
- VÁGNEROVÁ, M. (1999a). *Vývojová psychologie*. Praha : Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4.
- VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S. *Psychologie handicapu*. Praha : Karolinum, 2001. ISBN 80-7184-929-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

- VÁGNEROVÁ, M., HADJMOUSSOVÁ, Z. *Psychologie handicapu 2. část.*, 2. vyd. Liberec : Technická univerzita, fakulta pedagogická, 2003. ISBN 80-7083-764-0.
- VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5.
- VALENTA, M., KREJČÍŘOVÁ, O. *Psychopedie – didaktika mentálně retardovaných*. Olomouc : UP, 1992. 123 s. ISBN 80-7067-211-0.
- VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. Praha : Parta, 2003. ISBN 80-7320-063-5.
- VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie. Teoretické základy a metodika*. 3. aktualizované a rozšířené vyd. Praha : Parta, 2007. 386 s. ISBN 97880-7320-099-2.
- VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. 2. vyd. Praha : Parta, 2004. 448 s. ISBN 80-7320-063-5.
- VENCOVSKÝ, E. *Psychiatrie dávných věků*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1996. 222 s. ISBN 80-7184-226-5.
- VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. 2. vyd. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní školní (speciální) pedagogika*. Brno : MSD 2003. ISBN 80-86633-07-1.
- Základy speciální pedagogiky I* [online]. [cit. 2013-3-22]. Dostupné z: <<http://www.scribd.com/doc/54507099/Marie-Vitkova-Zaklady-specialni-pedagogiky-1>>.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) : Sbírka zákonů* [online]. [cit. 2012-12-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolskyzakon?highlightWords=561%2F2004>
- ZEMAN, J. *Dějiny péče o slabomyslné. Spolek pro péči o slabomyslné*. Praha : 1939. 54 s.
- ZVOLSKÝ, P. a kol. *Speciální psychiatrie*. Praha : Karolinum, 2003. 206 s. ISBN 80-7184-203-6.
- ZVOLSKÝ, P. a kol. *Obecná psychiatrie*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-681-3.

SEZNAM POUŽITÉ ZAHRANIČNÍ LITERATURY A PRAMENŮ

AAIDD – *Definition of Intellectual Disability* [online]. © 2010 [cit. 2012-12-15]. Dostupný z World Wide Web: <http://www.aaidd.org/content_100.cfm?navID=21>.

AINSCOW, M., CÉSAR, M. *Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. European Journal of Psychology of Education* [online]. 2006, roč. 21, č. 3, s. 231-238 [cit. 2013-03-21]. ISSN 0256-2928. Dostupné z: <<http://link.springer.com/10.1007/BF03173412>>.

BAJO, I., VAŠEK, Š. *Pedagogika mentálne postihnutých. Psychopédia*. Bratislava : Sapientia, 1994. 251 s. ISBN 80-967180-1-0.

BOYLE, J., SCANLON, D. *Methods and Strategies for Teaching Students with Mild Disabilities* [online]. © 2009 [cit. 2013-6-1]. Belmont: Cengage Learning, 2009. 549 s. ISBN 978-0-618-39689-4. Dostupné z World Wide Web:< http://books.google.cz/books?id=n3iDiH9vG5MC&printsec=frontcover&dq=Methods+and+Strategies+for+Teaching+Students+with+Mild&hl=cs&ei=UITyTNeXK8ugOoOZ8aEK&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&sqi=2&ved=0CCYQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false>.

CASE, C., DALLEY, T. *The Handbook of Art Therapy* [online]. © 2004 [cit. 2013-2-22]. London: Routledge, 2004. 280 s. ISBN 0-203-37166-6. Dostupné z World Wide Web:< http://books.google.cz/books?id=XZbXk5DS3jwC&printsec=frontcover&dq=The+Handbook+of+Art+Therapy&hl=cs&ei=dIX3TSLJYSs8gPh07D4Cg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCoQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false>.

FISHBEIN, H. D. *Peer Prejudice and Discrimination*. [online]. © 2002 [cit. 2013-2-22]. 2. přepracované vyd. New Jersey: Routledge, 2002. 335 s. ISBN 0-8057-3771X. Dostupné z World Wide Web: <http://books.google.cz/books?id=jjNn8k0G74C&pg=PA111&dq=history+mental+retardation&hl=cs&ei=TMclTZGSH5WA4Qb2oPjGDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=10&ved=0CFkQ6AEwCQ#v=onepage&q=history%20mental%20retardation&f=false>

FLORIAN, L., ROUSE, M. The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. In *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 2009, s. 594–601.

HENLEY, M., RAMSEY, R. S., ALGOZZINE, R. F. *Characteristics and Strategies for teaching students with mild disabilities*. Allyn and Bacon : Boston, 2002. ISBN 0205-34069-5.

HOROWITZ, F. D., HARITOS, C. *The organism and the environment: Implications for understanding mental retardation*. In BURACK, J. A., HODAPP, R. M., ZIGLER, E. *Handbook of Mental Retardation and Development* [online]. © 1998 [cit. 2013-2-22]. Cambridge University Press, 1998. s. 20-40. ISBN 0-521-44668-6. Dostupné z World Wide Web:

<http://books.google.cz/books?id=YACtnQSSakEC&printsec=frontcover&dq=Handbook+of+mental+retardation+and+development&hl=cs&ei=9Vn3TPnOOcao8QPB6Mj4Cg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCYQ6AEwAA#v=onepage&q&f=fals>

HUANG, W. *Egual access to employment opportunities for people with mental retardation. an obligation of society* Jan –March, 1997.

IDEA - Individuals with Disabilities Education Act [online]. © 2006 [cit. 2013-2-16]. Dostupný z World Wide Web:

<<http://www.nichcy.org/Laws/IDEA/Documents/IDEA2004regulations.pdf>>

KUDLÁČEK, M., BOCARRO, J., JIRÁSEK, I., & HANUŠ, R. (2009). *The Czech Way of Inclusion Through an Experiential Education Framework*. *Journal Of Experiential Education*, 32(1), 14-27.

PANTALEONI, CH., DOZ, M., BULGHERONI, S., VAGO, Ch., d'ARRIGO, S. Neurodiagnostic for children with mental retardation In RIGA, D., BULGHERONI, S., PANTALEONI, Ch. *Mental retardation* [online]. © 2007 [cit. 2013-2-26]. Montrouge: John Libbey Eurotex, 2007, s. 13-18. ISBN 978-2-74-200687-8. Dostupné z World Wide Web:<http://books.google.cz/books?id=Tp3XF_46gcC&pg=PA13&dq=history+mental+retardatio&hl=cs&ei=sklTeXuCpGI4gbAsbSfCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=8&ved=0CEsQ6AEwBzgK#v=onepage&q=history%20mental%20retardation&f=fals>.

PREVENDÁROVÁ, J. *Rodina s postihnutým dieťaťom*. 1. vyd. Nové Zámky : Psychoprof, 1998. ISBN 80-967148-9-9.

SUHRWEIER, H. *Geistige Behinderung: Psychologie, Pädagogik, Therapie* [online]. © 2009 [cit 2013-3-12]. Beltz-Verlag: BoD – Books on Demand, 2009. 280 s. ISBN 978-3-407-57221-9. Dostupný z World Wide Web:< <http://books.google.com/books?id=Q9OR9zmhdjQC&printsec=frontcover&dq=Geistige+Behinderung&hl=cs&ei=>

XAXhTdvYc8WcOvixM0G&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false >.

TRASK, S. Mental Retardation. In HEWARD, W. L. *Exceptional Children-An Introduction to Special Education*. The Ohio State University: Ohio, 2003. s. 196 – 237. ISBN 0-13-099344.

VANČOVÁ, A. *Súčasné problémy a perspektívy integrovaného (inkluzívneho) vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa. Bratislava : PF UK, 2001/3. ISBN 0555-55-74.

VAŠEK, Š. a kol. *Špeciálna pedagogika – terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN, 1994. ISBN 80-08-01217-X.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ

Seznam obrázků

Obr.1	167
Obr.2	173
Obr.3	178

Seznam tabulek

Tab. 1	24
Tab. 2	40
Tab. 3	79
Tab. 4	134
Tab. 5	134
Tab. 6	135
Tab. 7	136
Tab. 8	137
Tab. 9	138
Tab. 10	139
Tab. 11	140
Tab. 12	141
Tab. 13	142
Tab. 14	143
Tab. 15	150

Seznam grafů

Graf č.1	134
Graf č.2	134
Graf č.3	135
Graf č.4	136
Graf č.5	137
Graf č.6	138
Graf č.7	139

Graf č.8	140
Graf č.9	141
Graf č.10	142
Graf č.11	143

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA A – Struktura individuálního vzdělávacího plánu	I
PŘÍLOHA D - Popis aktivit vhodných k zařazení do výuky.....	VII
PŘÍLOHA E - Dotazník pro spolužáky integrovaných žáků.....	XXI
PŘÍLOHA F - Sociometrický dotazník pro zjištění postavení žáků ve	XXIII
skupině a obliby	XXIII
PŘÍLOHA G - Dotazník pro rodiče integrovaných žáků	XXIV
PŘÍLOHA H - Rozhovor s třídními učitelkami integrovaných žáků	XXVIII
PŘÍLOHA CH - Kam se obrátit, když	XXX

PŘÍLOHA A – Struktura individuálního vzdělávacího plánu

Individuální vzdělávací plán pro ZŠ

Vzorový návrh

Škola			
Jméno a příjmení žáka/žákyně			
Datum narození		Bydliště	
Roč./třída			
Školní rok			
Třídní učitel			
IVP pro období:			
Diagnóza:			
Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka/žákyni	např.: <ul style="list-style-type: none"> ▪ pedagogicko-psychologická poradna ▪ speciálně pedagogické centrum ▪ logopedická poradna ▪ střediska výchovné péče 		
Pracovník PPP, SPC spolupracující se školou:			
Učební dokumenty	Název vzdělávacího programu, podle kterého se žák/žákyně vzdělává.		
Předměty, jejichž výuka je realizována podle individuálního vzdělávacího plánu	Názvy vyučovacích předmětů v souladu se vzdělávacím programem, podle kterého se žák/žákyně vzdělává.		
Vstupní pedagogická diagnostika (aktuální stupeň dosažených vědomostí, dovedností, návyků)	Informace, týkající se např.: <ul style="list-style-type: none"> ▪ vhodné je uvést aktuální úroveň znalostí a dovedností žáka ▪ specifika znalostí vzhledem k věku a zdravotnímu postižení žáka 		
Cíle – vychází ze ŠVP (čeho má být dosaženo v jednotlivých vzdělávacích oblastech)	Zaměřit se na silné i slabé stránky, rozvíjet dovednosti k získání kompetencí, které umožňují život v běžných sociálních podmínkách. Např. : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Matematika: sčítání a odčítání (písemné sčítání a odčítání v oboru do 20 s přechodem přes desítku)... 		
Organizace výuky (jak bude vzdělávání probíhat)	Nap.: <ul style="list-style-type: none"> ▪ vzdělávání probíhá v běžné třídě, speciální třídě, ve třídě se sníženým počtem žáků, zařazení do speciální skupiny na určité 		

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vyučovací předměty mimo kmenovou třídu ▪ individuální práce, speciální péče: logopedie, nápravy SPU 1 krát týdně vždy v úterý – provádí speciální pedagog ZŠ, výuka s pomocí asistenta pedagoga ▪ úprava prostředí školy a třídy
Účast dalšího pedagogického pracovníka (vybrat)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ano – zdůvodnění ▪ Ne - zdůvodnění ▪ Na základě doporučení SPC/PPP, ze dnepro školní rok.....navrženo zřízení funkce asistenta.
Časové a obsahové rozvržení	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bez časových a obsahových modifikací (rozvržení učiva zcela shodné s plánem třídy – výjimečné, pokud nejsou třeba žádné úpravy, není třeba IVP) ▪ nebo časové a /nebo/ obsahové rozvržení bude modifikováno s ohledem na specifické vzdělávací potřeby dítěte následovně: a uvedeme konkrétně jak (např.individuální péče)
Pedagogické postupy (metody a formy práce)	<p>Konkrétně rozpracované reedukační, kompenzační či terapeutické metody a formy práce např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ práce s asistentkou pedagoga ▪ pozitivní posilování, častá zpětná vazba, jasné instrukce, stanovená přesná pravidla chování, pravidelný režim ▪ maximální názornost - vizualizace aktivit ▪ relaxační činnosti ▪ vyšší míra tolerance ▪ důslednost v přístupu ▪ dramaterapeutické metody jako formy nácviku praktických sociálních dovedností
Používané učební materiály a pomůcky (zejména ty, které budete využívat nad rámec běžných pomůcek)	<p>Přehled učebních materiálů, speciálních učebnic a pomůcek - konkrétní učební i všechny kompenzační aj. pomůcky, které žák využívá při výuce daného předmětu</p> <p>Např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Logico ▪ Montessori pomůcky ▪ Výukové programy ▪ Pomůcky k rozvoji komunikace a sociálního vnímání
Způsob zadávání a plnění úkolů	<p>Forma a časové rozložení, např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ústně nebo písemně ▪ kombinovanou formou ▪ plnění úkolů v určených časových úsecích ▪ upřesnění a plnění úkolů s asistentem pedagoga
Způsob hodnocení a klasifikace	<p>Forma hodnocení:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ kvalifikačním stupněm ▪ širším slovním hodnocením ▪ kombinací obou způsobů

Předpoklad navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu	Ano- ne
Spolupráce se zákonnými zástupci dítěte (podíl zákonných zástupců, případně samotného žáka na realizaci IVP)	Např.: <ul style="list-style-type: none"> ▪ způsoby komunikace a její četnost (častější kontakt se školou – osobně, telefonicky) ▪ požadavky na domácí přípravu ▪ doporučené aktivity (např. procvičování jemné motoriky,...) ▪ sledování a vzájemné informování o zdravotním stavu a jeho změnách
Schůzky osob, podílejících se na vzdělávání a odborné péči o žáka/žákyni	(reflexe výuky, hodnocení jejího průběhu, aktualizace časového a obsahového plánu, úpravy a změny, případná doporučení pro další období)

Osoby, zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka/žákyni		Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel/ka			
	Zkratka vyuč. předmětu		
Vyučující			
Výchovný poradce, (školní psycholog, školní speciální pedagog)			
Pedagogický pracovník školského poradenského zařízení (PPP, SPC, SVP)			
Zákonný zástupce žáka/žákyně			
Žák/žákyně			

V.....dne.....

Podpis ředitele/ředitelky školy.....

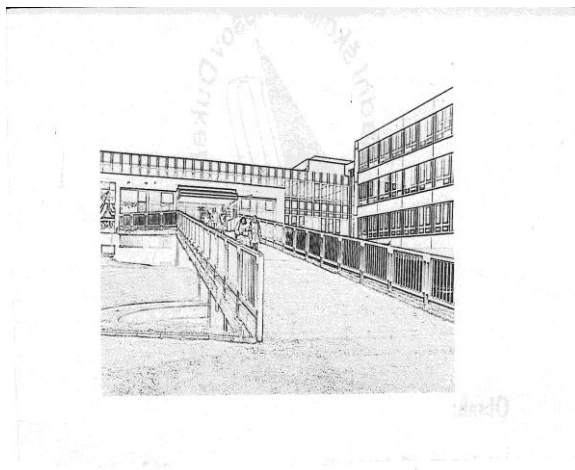
Razítko:

PŘÍLOHA B - Fotografie z prostředí Základní školy Na Líše





PŘÍLOHA C - Fotografie z prostředí Základní školy Dukelská



PŘÍLOHA D - Popis aktivit vhodných k zařazení do výuky

1. Tečkovaná

Cíl:

- zažít pocit odloučenosti jedince od společnosti

Vzdělávací obor ŠVP:

- 1. stupeň, Výchova ke zdraví, Výchova k občanství, Cizí jazyk

Čas:

- 15 minut

Pomůcky:

- malé samolepící štítky (kolečka), nejméně 4 barev, jeden pro každého žáka

Průběh hry:

Žáci se postaví do kruhu, zavřou oči a učitel každému nalepí barevnou značku. Barvy je třeba střídat tak, aby vedle sebe stojící žáci nebyli označeni stejně. Zastoupení jednotlivých barev by mělo být rovnoměrné. Jeden z žáků dostane štítek bílé barvy. Nesmějí mezi sebou ale mluvit. Po chvíli vytvoří skupiny, ale jeden zbude.

Reflexe hry:

Diskuse o pocitech žáka, který byl neoznačen a těch, kteří patřili do nějaké skupiny. Učitel se žáky klade otázky typu:

- *Jaké jste měli pocity, když jste měli zavřené oči a nevěděli, co se bude po vás chtít?*
- *Zažili jste někdy situace, kdy po vás někdo něco chtěl za podmínek, které jste neznali?*
- *Jaký jste měli pocit, když jste zjistili, že do nějaké skupiny konečně patříte?*
- *Jak vám situaci ztěžovala komunikace beze slov?*
- *Dokážete uvést reálné situace ze společnosti, kdy někteří jedinci zažívají pocit izolace a neschopnosti dorozumět se?*

2. První dojem (upraveno podle materiálu Varianty)

Cíl:

- uvědomit si, jak odlišné jsou první dojmy u každého z nás o stejném člověku
- uvědomit si vliv stereotypů, předsudků a předchozích zkušeností při hodnocení člověka
- všimnout si, jak naše první dojmy ovlivňují i naše chování k druhým

Vzdělávací obor ŠVP:

- 1. stupeň, Český jazyk, Výchova k občanství, Výchova ke zdraví

Čas:

- 45 min.

Pomůcky:

- fotografie lidí se zajímavou, nápadnou tváří

Průběh hry:

Učitel ukáže žákům flipové papíry na stěnách, na kterých jsou nalepeny fotografie. Rozdá každému žákovi lepící papírky, na které budou žáci psát první dojmy o fotografii a které pak nalepí pod danou fotografii. Všichni si pak čtou vyjádření ostatních a porovnávají dojmy.

Reflexe hry:

Učitel klade otázky typu:

- *Jak jste se cítili, když jste byli nuceni rychle vyjadřovat své první dojmy?*
- *Lišily se první dojmy vašich spolužáků od vašich? Kde to bylo nejkřiklavější?*
- *Na čem byl nejčastěji založen první dojem? Vzpomínáte si na reálný případ, kdy vás první dojem oklamal?*
- *Co vás nejvíce ovlivňuje při utváření prvního dojmu?*
- *Stalo se někdy, že se i ve vás někdo v úsudku na první dojem zmýlil?*

Na závěr učitel dětem prozradí, do ve skutečnosti je na fotografiích.

Fotografie č. 1: devítiletá žákyně pražské základní školy studující s výborným prospěchem a pocházející z ekonomicky dobře situované rodiny

Fotografie č. 2: pouliční herečka z turistické oblasti ve Francii

Fotografie č. 3: lehce duševně postižený klient ústavu pro mentálně postižené v srbské Stamnici, kde přebývá 460 chovanců

Fotografie č. 4: těžce duševně postižený klient ústavu pro mentálně postižené v srbské Stamnici, kde přebývá 460 chovanců

Fotografie č.1



Fotografie č. 2



Fotografie č. 3



Fotografie č. 4



3. Moje silné a slabé stránky (upraveno podle materiálu Varianty)

Cíl:

- ujasnit si své silné a slabé stránky
- pochopit, že naše nedostatky z nás ještě nedělají špatného člověka a že i s handicapem se dá žít plnohodnotný život

Vzdělávací obor ŠVP:

- 1. stupeň, Český jazyk, Výchova k občanství, Výchova ke zdraví

Čas:

- 20–30 minut

Pomůcky:

- pro každého pracovní list a psací potřeby

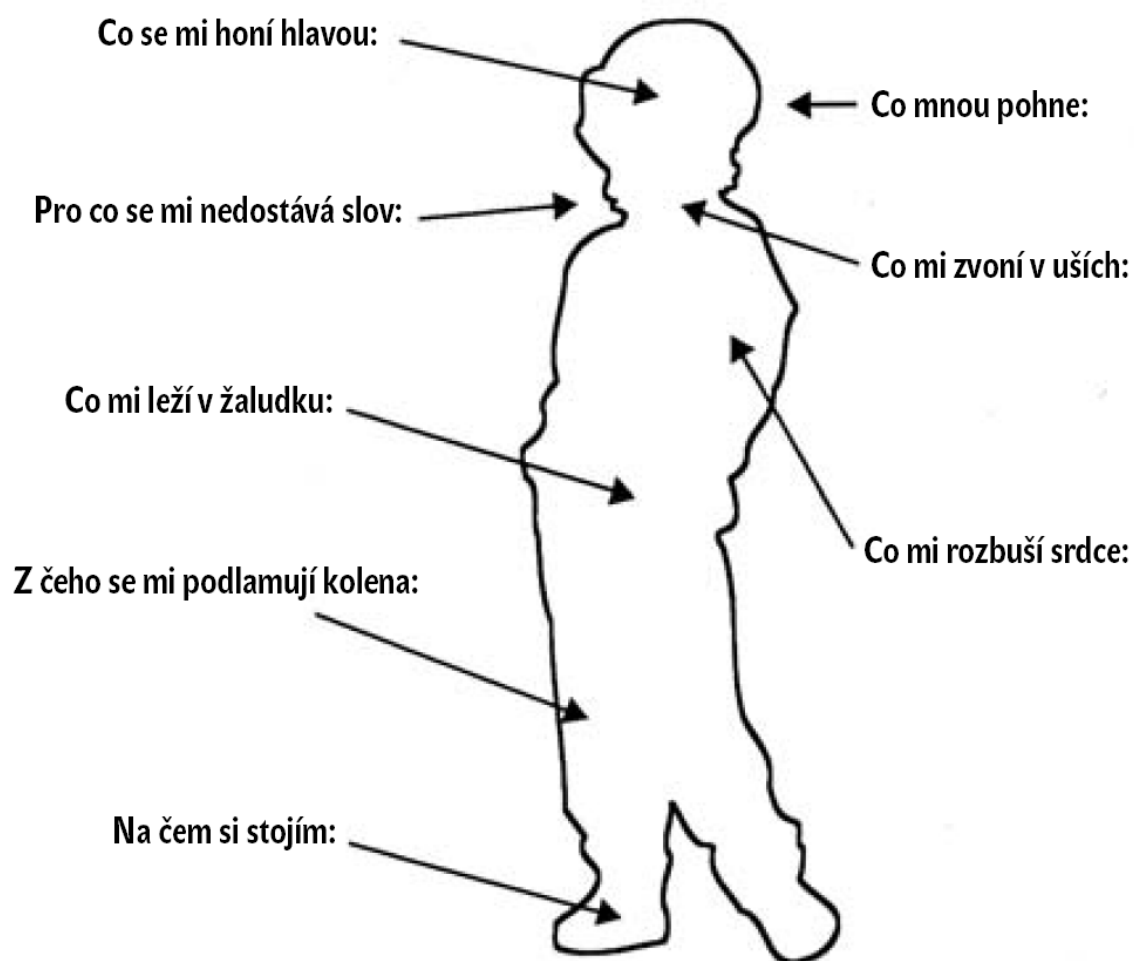
Průběh hry:

Každý žák dostane pracovní list s obrysem lidského těla a podněty k reflexi individuálních silných a slabých stránek. Když jsou všichni s vyplněním pracovního listu hotovi, odevzdají je učiteli, který je rozloží na volném prostranství ve třídě, či je vylepí na zeď. Ostatní nejprve hádají, komu který list patří, dobrovolníci potom prozradí svůj list a pohovoří o něm před ostatními.

Reflexe hry:

Probíhá formou diskuse o silných a slabých stránkách, o tom, jak jednotliví studenti vidí sami sebe a jak je vidí druzí. Na základě výpovědí v pracovních listech může vzniknout myšlenková mapa znázorňující silné a slabé stránky studentů ve třídě, metodou brainstormingu lze sestavit seznam dalších handicapů, které mohou znepříjemňovat život. Diskuse by měla vyústit uvedením příkladů z okolí, kdy se podařilo handicap zvládnout a naopak dosáhnout vynikajících výsledků.

Pracovní list: Moje silné a slabé stránky



4. Bezpečný kruh (upraveno podle knihy Cvičení a hry pro globální výchovu)

Cíl:

- zakusit přijetí skupinou
- rozvíjet sebeúctu, vnímání a uvědomování si sebe sama
- rozvíjet vzájemný respekt, upřímnost
- rozvíjet empatii a citlivosti, vnímání ostatních
- řešit konflikty a nesnázi, hledat shodu
- rozvíjet kooperativní dovednosti a postoje

Vzdělávací obor ŠVP:

- 1. i 2. stupeň

Čas na aktivitu:

- 30 minut

Pomůcky: -

Průběh aktivity:

1. Učitel s žáky utvoří kruh, ve kterém každý uvidí na každého.
 2. Učitel představí téma, které si pro tuto aktivitu zvolil.
 3. Každý v kruhu má možnost podělit se s třídou o myšlenky a pocity, které se týkají zvoleného tématu, a potom předá slovo dalšímu.
 4. Učitel se s žáky předem dohodne, zda každý může hovořit vícekrát.
- Čas v kruhu je možno využít k připomenutí pozitivních vlastností, dovedností a schopností jednotlivých žáků nebo kvalitu skupiny jako celku.

Vhodná témata :

- Jsem rád(a), že jsem takový(á), jaký(á) jsem, protože ...
- Nedávno se mi povedlo ...
- Jsem hrdý na ...
- V téhle třídě jsem rád(a), protože ...
- Honza mi připomíná ... (např. jméno zvířete, květiny, stromu...)
- Pavlo, ocenil jsem, že ...
- Michale, chtěl bych mít tvou schopnost... (jmenovat pozitivní vlastnosti, schopnosti, dovednosti...)

Obměna:

a) Kruh se může také využít ke sdělování novinek, rozvoji empatie a vzájemného chápání pocitů (např. Cítím se smutný, když..., Nejlépe mi je, když...), ke hledání námětů a nápadů, posilování soucítění s lidmi i se zvířaty, například s využitím maňásků, vytváření shodného postoje, řešení konfliktů a nesnází.

b) Čas v kruhu může být též využit k reflexi po zvláště intenzivním a úspěšném cvičení. Při tomto způsobu využití nechá učitel žáky hovořit o pocitech, které v nich cvičení vyvolalo.

Je třeba vždy respektovat právo každého člena skupiny v kruhu nehovořit. Učitel by měl ale společně prodiskutovat, jaký dopad má odmítnutí účasti na účel cvičení, kterým je ukázat sobě i druhým, že skupina přijímá všechny své členy takové jací jsou.

Reflexe:

Provádí se už při průběhu aktivity.

5. Příběh „Tajemství lodi Solaris“

Cíl:

- Slouží ke zjištění postavení integrovaného žáka v kolektivu třídy. Žáci obsazují sebe a ostatní spolužáky do rolí tohoto příběhu.

Tajemství lodi Solaris

Z dalekého přístavu vyplouvá loď Solaris, kde dlouhé týdny kotvila a kde posádka nabírala sílu na dlouhou plavbu oceánem. Loď je dobře vybavená, ve spížích jsou velké zásoby jídla, ale to není všechno. Někde na lodi se skrývá vzácný poklad. O pokladu se mluvilo již v přístavu. Mnoho zvědavců vstoupilo do lodi, aby to bohatství vidělo na vlastní oči, nikomu se to však nepodařilo.

Každý člen posádky měl svůj úkol. Když dal Kapitán lodi pokyn k plavbě, celá posádka se zaradovala a těšila se na další dobrodružství. Kapitán byl spravedlivý člověk a dobrý vůdce, všichni ho měli rádi. V jeho rozhodování mu pomáhali tři důstojníci, kteří mu byli oddáni a kapitán jim bezmezně věřil. Tito dobří pánové také střídali kormidelníka, když si při dlouhé plavbě potřeboval odpočinout. Nebylo to však často. Kormidelník byl statný a zkušený muž, který vždy dokázal dovést loď do cíle.

O spokojený život námořníků se na lodi starali tři kuchaři. Celé dny byli v kuchyni a připravovali vydatnou a chutnou stravu, která dodávala námořníkům sílu a zdraví. Kuchaře měl každý rád, kromě výtečné stravy dokázali i poradit a rozveselit.

Na lodi měl svou kajutu také pokladník, který byl výborný počtář a spolehlivý člověk. Rozděloval námořníkům plat a staral se o nákupy v přístavech. Dokázal spočítat a nakoupit vše, co bylo třeba na dlouhý pobyt na moři.

Další členové posádky, tři šikovní námořníci, se starali o plachty a o lov ryb. Vhazovali sítě do moře a mnohými úlovky zásobovali kuchaře. Někdy se i stalo, že velká ryba stáhla námořníka do moře. Na lodi však bylo pět plavčků, kteří střežili bezpečí každého člena posádky a v pravý čas dokázali podat pomocnou ruku.

Ačkoliv bylo na lodi stále rušno, bývaly i chvíle, kdy se námořníci za dlouhé plavby nudili a zesmutněli. Mezi členy posádky však byli čtyři velmi veselí námořníci, kteří dokázali všechny rozveselit svým vypravováním, zpěvem a hereckým uměním.

O čistotu na palubě i v podpalubí se starali tři pomocníci, kteří měli smysl pro pořádek a dokázali udržet čistotu v každém koutku lodi. Kapitán byl s jejich službou velmi spokojen a na pořádek na lodi byl náležitě pyšný.

Pět členů posádky trávilo většinu času v podpalubí a ve svých kajutách leželi v knihách a studovali plány cesty minulé, současné i budoucí. Co se děje na palubě je moc nezajímalo, jen občas vylezli na palubu podívat se na hvězdy. Všichni jim říkali lenoši.

Důležitou úlohu měl na lodi také písař. Vedl zápisy o všech plavbách a zajímavých událostech, které se na lodi staly. A nebylo jich zrovna málo. Některé byly i velmi nebezpečné.

Jedna taková se stala právě při této plavbě. Piráti se totiž dozvěděli, že na lodi je ukrytý poklad a chtěli se ho zmocnit. Začali s členy posádky lodi Solaris bojovat. Velmi je však překvapila síla a soudržnost všech námořníků. Statečně se bránili a jeden druhému pomáhali. Když piráti poznali, že je neporazí, tak raději utekli na svoji pirátskou loď a zmizeli. Kapitán se za nimi jen smál a zvolal: „Marně jste hledali poklad v trezorech, on je totiž ukrytý v každém z nás. Je to síla, rozvážnost, spravedlnost, poctivost a ochota pomoci“!

Dotazník pro žáky:

Jméno žáka:

Jakou roli v příběhu bys chtěl (chtěla) hrát ty?

Jakou roli by mohli hrát ostatní spolužáci?

Kapitán:

Důstojníci:

Kormidelník:

Kuchaři:

Písař:

Pokladník:

Plavčíci:

Námořníci, lovci ryb:

Veselí námořníci:

Námořníci, pomocníci s úklidem:

Členové posádky, lenoši:

Piráti:

Zvědavci:

PŘÍLOHA E - Dotazník pro spolužáky integrovaných žáků

- 1. Jsem :** a) dívka
b) chlapec

2. Integrovaný žák/žákyně (Michal, Klára) je pro mne kamarád/kamarádka nebo jen spolužák/spolužačka?

- a) kamarád/ka
b) spolužák/spolužačka

3. Michal, Klára je mezi námi:

- a) velmi oblíben/a
b) málo oblíben/a
c) spíše neoblíben/a
d) neoblíben/a

4. Když sedím s Michalem, Klárou v lavici:

- a) jsem vždy rád/a
b) jsem někdy rád/a
c) nerad/a s ním/ní sedím

5. S Michalem, Klárou si povídám:

- a) rád/a
b) nerad/a
c) vůbec mu/ji nerozumím
d) on/a se semnou nechce bavit

6. Když Michal, Klára potřebuje pomoci:

- a) rád/a mu/ji pomůžu
b) pomůžu, na žádost paní učitelky
c) nepomůžu

7. Michal, Klára se někdy chová jinak, protože:

- a) je postižený/á
- b) nechce se učit
- c) je hloupý/á

8. Michal, Klára je:

- a) milý/á
- b) veselý/á
- c) chytrý/á
- d) zlý/á

9. S Michalem, Klárou je:

- a) legrace
- b) práce
- c) nuda
- d) dělá jen potíže

10. Michal, Klára mě při práci:

- a) ruší
- b) většinou pracuje s námi
- c) většinou dělá něco jiného

11. Co se mi líbí příp. nelíbí, na tom, že je s námi Michal/ Klára ve třídě.

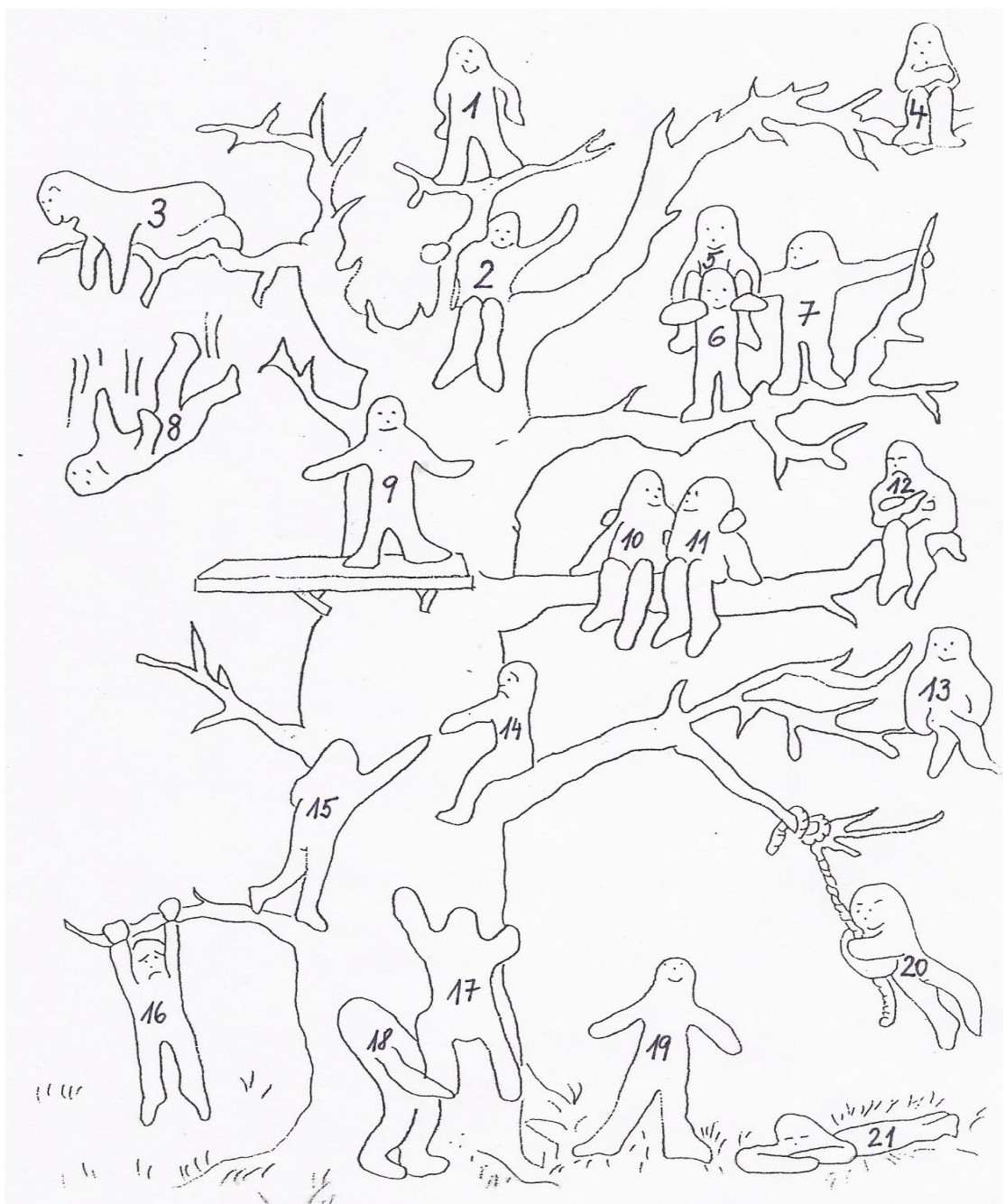
12. V čem tě ovlivnil(a) integrovaný/á spolužák/spolužačka? Co nového ses naučil(a) pro svůj život díky zapojení tohoto/této žáka/žákyně do třídy?

PŘÍLOHA F - Sociometrický dotazník pro zjištění postavení žáků ve skupině a oblíbenosti

„Strom“

Cíl:

- Zjišťována spokojenost a pozice integrovaného žáka v kolektivu spolužáků. Žákům je předložen obrázek, na kterém je nakreslen strom s postavičkami, které vyjadřují určité pocity a zaujímají na stromě různé pozice. Žákovi je vysvětleno, že strom na obrázku je jeho třída se spolužáky. Žák pak určuje svoji pozici ve třídě, pozici svého kamaráda, zamýšlí se nad pozicí, kde by chtěl být raději a kde by naopak být neměl. (obdrženo v PPP)



PŘÍLOHA G - Dotazník pro rodiče integrovaných žáků

Vážení rodiče,

Prosím Vás o vyplnění předloženého dotazníku, který poslouží ke zpracování praktické části mé rigorózní práce.

Dotazník je anonymní a bude sloužit pouze pro studijní účely. Žádám Vás proto o pravdivé odpovědi a ujišťuji Vás, že Vaše odpovědi nebudou zneužity.

Předem Vám děkuji za pochopení a vyplnění dotazníku.

Erika Bartová

1. Proč jste zvolili u svého dítěte vzdělávání v běžné základní škole?

- a) v místě bydliště není speciální škola
- b) chceme vyzkoušet zařazení v běžné škole, v běžné populaci
- c) nebyli jsme spokojeni s úrovní speciálního školství v místě bydliště
- d) ze zdravotních důvodů nemůže naše dítě denně dojíždět či být umístěno na internátě
- e) jiný důvod

2. Bylo vaše dítě zařazeno v mateřské škole?

- a) ano – ve speciální mateřské škole
 - b) ano – ve speciální třídě při běžné mateřské škole
 - c) ano – v běžné třídě mateřské školy
 - d) ne
-

3. Je vaše dítě dle vašeho názoru spokojeno ve stávající škole?

- a) ano
 - b) ne
- další sdělení.....

4. Od které třídy bylo vaše dítě zařazeno do běžné základní školy?

- a) od 1. třídy

b) později (uved'te ročník)

.....

5. Od které třídy je vaše dítě vzděláváno podle individuálního vzdělávacího programu?

a) od 1. třídy

b) později (upřesněte)

.....

6. Jaká jsou vaše očekávání do budoucna?

a) dále zařazení za stejných podmínek jako nyní

b) cítíme nutnost přeřazení do speciální školy

další sdělení.....

7. Jaká pozitiva vidíte v zařazení svého dítěte v běžném kolektivu?

a).....

b).....

c).....

8. Jaká negativa vidíte v zařazení svého dítěte v běžném kolektivu (není nutné vyplnit v plném rozsahu)?

a).....

b).....

c).....

9. Navštívili jste některou speciální školu, než jste se rozhodli pro zařazení do běžné základní školy?

a) ano

b) ne

10. Které obtíže v předškolním věku jste vnímali u svého dítěte jako nejzávažnější?

a) problémy s řečí

- b) tělesnou nemotornost a nešikovnost, závažnější pohybové obtíže
 - c) problémy v sebeobsluze
 - d) jiné (uved'te)
-

11. Jak vnímá vaše dítě kontakt s ostatními spolužáky?

- a) je ve škole spokojeno, má mezi spolužáky kamarády
 - b) je ve škole spokojeno, ale nemá bližší kamarády
 - c) není ve škole spokojeno
 - d) je mu ve škole spolužáky ubližováno (fyzické napadání, výsměch ...)
 - e) jiné (uved'te)
-

12. Kdo vám pomohl s vyhledáním vhodné školy?

- a) byli jsme aktivní sami
 - b) psycholog
 - c) speciálně pedagogické centrum
 - d) jiné
-

13. V čem cítíte největší pomoc vámi vybrané základní školy?

.....

.....

.....

.....

14. V čem by mohla tato základní škola pomoci více než dosud?

.....

.....

.....

.....

15. Jak byste hodnotili prostředí základní školy?

- a) velmi kladné
- b) kladné
- c) nepřikládáme mu význam
- d) neuspokojuje nás
- e) jiné (uved'te).....

PŘÍLOHA H - Rozhovor s třídními učitelkami integrovaných žáků

- 1. Kolik let pedagogické praxe máte celkem?**
- 2. Kolik let máte žáka s mentálním postižením ve třídě?**
- 3. Měla jste v předchozích letech ve třídě jiného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?**
- 4. Jak se liší počet žáků ve vaší třídě od ostatních žáků?**
- 5. Kdo se podílí na vypracování individuálně vzdělávacího plánu?**
- 6. Jaké potíže máte při vypracování individuálně vzdělávacího plánu?**
- 7. Máte díky zařazení integrovaného žáka vyšší rozpočet na pomůcky?**
- 8. Máte ve třídě asistenta či pomocného učitele?**
- 9. Podle jakého vzdělávacího programu pracujete s integrovaným žákem?**
- 10. Jak zvládá žák s mentálním postižením příslušný vzdělávací program?**
- 11. Jaké využíváte učebnice při práci s integrovaným žákem?**
- 12. Co ovlivnilo Vaše rozhodnutí přijmout žáka do své třídy?**
- 13. Jak reagují na Vaši práci s integrovaným žákem ostatní kolegové?**
- 14. Jak organizujete práci s integrovaným žákem?**
- 15. Jak hodnotíte spolupráci s asistentem?**

- 16. Jak hodnotíte spolupráci s rodiči integrovaného žáka?**
- 17. Jaká je podpora a ohodnocení Vaší práce ze strany vedení školy?**
- 18. Jaká pozitiva vidíte v zařazení žáků s mentálním postižením do běžné základní školy?**
- 19. Jaká negativa vidíte v zařazení žáků s mentálním postižením do běžné základní školy?**
- 20. Která organizace vám nejvíce pomáhá při Vaší práci s těmito žáky?**
- 21. Další sdělení související se zařazením dítěte s mentálním postižením (co Vás tíží, co Vás překvapilo v kladném či záporném smyslu...)**

PŘÍLOHA CH - Kam se obrátit, když ...

Adresář služeb pro osoby s mentálním a kombinovaným postižením (na CD).

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Erika Bartová

Katedra: Katedra speciální pedagogiky

Obor rigorózního řízení: Speciální pedagogika - kód N 7506

Název práce: Analýza procesu inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením v třídách běžných základních škol

Rok: 2013

Počet stran textu bez příloh: 199

Celkový počet stran příloh: 30

Počet titulů české literatury a pramenů: 98

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 18