

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

Praha, 2010

Erika Bartová

Univerzita Karlova v Praze
Evangelická teologická fakulta
115 55 Praha 1, Černá 9

Analýza procesu integrace žáků s mentálním postižením v běžné základní škole

Bakalářská práce

Autor:	Erika Bartová
Katedra:	Sociální pedagogika
Vedoucí práce:	PhDr. Vladimír Mašát
Studijní program:	B7508 Sociální práce
Studijní obor:	Pastorační a sociální práce
Datum odevzdání práce:	14. 06. 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem *Analýza procesu integrace žáků s mentálním postižením v běžné základní škole* vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

Souhlasím s tím, aby byla zpřístupněna veřejnosti ke studijním účelům.

V Praze

.....

Erika Bartová

Název práce: Analýza procesu integrace žáků s mentálním postižením v běžné základní škole

ANOTACE

Bakalářská práce se věnuje problematice integrace žáků s mentálním postižením na základní škole běžného typu.

Ve své teoretické části se zabývá definováním základních pojmů spojených s mentálním postižením, školskou integrací, edukací žáků s mentálním postižením do ZŠ běžného typu a obsahuje analýzu pedagogicko – psychologického systému při integraci.

Praktická část se zaměřuje na analýzu procesu integrace v praxi na mém pracovišti, kterým je ZŠ Na Líše.

Cílem práce je analyzovat současné možnosti, podmínky a aspekty integrovaného vzdělávání žáků s mentálním postižením ve třídě s intaktními spolužáky, zjistit názory rodičů a třídní učitelky na jejich integraci mezi intaktní populací, vyzvednout přednosti a upozornit na možné nedostatky inkluzivního vzdělávání.

Dílčím cílem práce je přiblížit čtenáři jak probíhá inkluzivní vzdělávání na ZŠ Na Líše. Na základě získaných informací vyplynula doporučení vedoucí ke zlepšení inkluzivního vzdělávání na ZŠ Na Líše.

Klíčová slova: mentální postižení, školní integrace, inkluzivní vzdělávání, základní škola, učitel, žák.

The title work: Analysis of process integration for mentally handicapped pupils in regular primary school

ANNOTATION

The bachelor work is focused on integration problem of students with dispersonalization in classic type of basic school.

Theoretical part is looked at definition of basic conception joint with dispersonalization, school integration, dispersonalization students education in classic type of basic school and contain analysis of pedagogic - psycholog system integration.

Practical part is focused on analysis of integration process in practical point of view on my working place, which is basic school Na Líše.

Main aim is prepare analysis of actual opportunities, conditions and aspects integrated education of dispersonalization students in the class with intact schoolmates, check the parents and form mistress opinions on their integration in the middle of intact schoolmates, lift up perfection and draw the attention on possible failings of intact inclusive education.

Sectional aim of this session is explain to reader how to inclusive education in basic school Na Líše proceed.

Recommendation for improvements of inclusive education in basic school Na Líše in the future are based on information from this session.

Key words: dispersonalization, school integration, inclusive education, basic school, teacher, student

Poděkování

Upřímně děkuji PhDr. Vladimírovi Mašátovi za odborné vedení, vstřícné a obětavé poskytování rad, námětů a materiálových podkladů k bakalářské práci a příjemné setkávání v průběhu práce.

Rovněž velmi děkuji za pochopení a podporu vedení školy ZŠ Na Líše.

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

MOTTO :

„ Cizí vady máme před očima, vlastní za zády. “

Lucius Annaeus Seneca mladší
(in Ptáček 2002, s. 47)

OBSAH

ÚVOD	1
I. TEORETICKÁ ČÁST	3
1. Mentální postižení	3
1. 1 Vymezení pojmu mentální retardace	3
1. 2 Klasifikace mentální retardace	5
1. 3 Průvodní jevy mentální retardace.....	10
1.4 Diagnostika dítěte s mentálním postižením.....	11
1. 5 Výchova dítěte s mentálním postižením v rodině	15
1.6 Modely mentální retardace.....	17
2. Integrace	20
2. 1 Vymezení pojmu	20
2. 2 Školská integrace.....	22
2. 2. 1 Možnosti integrace v závislosti na druhu a stupni postižení	23
2. 2. 2 Stupně a formy školské integrace	25
2.3 Integrační trendy v Evropě.....	28
3. Edukace žáků s mentálním postižením v základních školách běžného typu.....	31
3. 1 Otázka vzdělavatelnosti	31
3. 2 Osobnostní specifika žáků s mentálním postižením	33
3. 3 Faktory a podmínky ovlivňující úspěšnost integrace žáků s MP v ZŠ	35
3. 4 Úloha pedagoga v integračním procesu	40
3. 5 Speciální metody a formy práce	42
4. Integrovaný pedagogicko – psychologický systém při integraci	46
II. PRAKTICKÁ ČÁST	52
5. Popis prostředí a okolí školy	52
6. Analýza procesu integrace žáků s mentálním postižením na ZŠ Na Líše.....	55
6.1 Cíl, výzkumné teze, metody a techniky výzkumného projektu.....	55
6.2 Vlastní šetření.....	57
6.2.1 Analýza výzkumného šetření.....	64
6.3 Závěry šetření.....	78
7. Doporučení	80
7. 1 Doporučení pro školu	81
7. 2 Doporučení pro učitele	83

7. 3 Doporučení pro rodiče dětí.....	86
ZÁVĚR.....	89
POUŽITÉ ZDROJE.....	91
SEZNAM PŘÍLOH	94

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 z dmi. 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 nezanedbatelné procento dětí s mentální retardací. Tyto děti budou na náš svět přicházet neustále. Pokud jsou součástí naší společnosti, neměli 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 možným efektivním způsobem tohoto vzájemného poznávání je integrace dětí s mentální postižením mezi děti zdravé v různých školních zařízeních. V tomto věku ještě lidé přijímají svět takový, jaký se jim ukáže, aniž by jim přišel nepřirozený. Proto děti zdravé nemívají potíže přijmout do svého kolektivu jedince, který se něčím odlišuje.

Problematiku integrování postižených žáků do základních škol jsem si zvolila zcela záměrně, a to proto, že sama již několik let pracuji s tělesně a mentálně postiženými dětmi v běžné základní škole.

Zkušenosti s integrováním 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 handicapovanými dětmi v běžném kolektivu základní školy.

Hlavním cílem bakalářské práce a výzkumného projektu je analyzovat současné možnosti, podmínky a aspekty integrovaného vzdělávání žáků s mentálním postižením ve třídě s intaktními spolužáky, zjistit názory rodičů a třídní učitelky na jejich integraci mezi

intaktní populaci, vyzvednout přednosti a upozornit na možné nedostatky inkluzivního vzdělávání.

Dílčím cílem práce je přiblížit čtenáři jak probíhá inkluzivní vzdělávání na mém pracovišti, kterým je Základní škola Na Líše v Praze 4 .

Bakalářskou práci sestavují dvě hlavní části, teoretická a praktická.

Teoretická část je rozčleněna do čtyř kapitol. V první kapitole je dán prostor pro definování, klasifikaci a diagnostiku dítěte s mentálním postižením, dále se pak věnují významu rodiny pro vývoj dítěte s mentálním postižením a popisují tři základní modely mentální retardace .

Druhá a třetí kapitola je zaměřena na utřídění teoretických poznatků o školské integraci dítěte se zdravotním postižením včetně možností integrovaného vzdělávání, stupňů a formách školní integrace a zabývá se taky edukací žáků s mentálním postižením v základních školách běžného typu.

Čtvrtá kapitola uzavírající teoretickou část obsahuje analýzu pedagogicko – psychologického systému při integraci. K vypracování těchto kapitol jsem využila metody studia a analýzy odborné literatury.

Pátou kapitolu tvoří praktická část práce, kde jsem se snažila přiblížit jak probíhá integrace v praxi, konkrétně na ZŠ Na Líše. Popisují tady prostředí školy, kde odkazují na aktivity s inkluzivní tematikou, které jsou uskutečňovány na ZŠ Na Líše. Součástí výzkumného projektu je analýza vrstevnických vztahů mezi intaktními dětmi a integrovanými žáky s mentálním postižením a charakteristika zařízení, v němž výzkumný projekt probíhal.

V závěru praktické části na základě vyhodnocení získaných informací shrnuji doporučení ke zlepšení naplňování principů inkluzivního vzdělávání na ZŠ Na Líše.

Ke zpracování bakalářské práce a výzkumného projektu jsem kromě vlastních zkušeností použila tyto metody a techniky: analýza odborné literatury, obsahová analýza dokumentace zkoumaného zařízení, analýza dokumentů žáka, technika dotazníku, polostrukturovaný rozhovor s rodiči a učitelkou.

Doufám, že má práce bude přínosem nejenom 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 očekávání hodnot a výkonu u skupiny, resp. společnosti, ke které člověk přísluší.“

(Dörner a Plog 1999, s. 40)

1.1 Vymezení pojmu mentální retardace

Termín **mentální retardace** je odvozen z latinského *mens* (v 2.p. mentis – mysl, rozum) a *retardatio* (zdržet, zaostávat, opožďovat).

Tento termín byl zaveden ve třicátých letech devatenáctého století Americkou asociací

pro mentální deficienci, ale začal se v širším měřítku používat až po konferenci WHO

(Světová zdravotnická organizace) v Miláně v roce 1959.(Koluchová In Vítková 2004 a Valenta; Müller 2003)

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

Problémy s terminologií vyplývají i z charakteru mentálního postižení. Protože je společností duševně postižený často vnímán jako komická postava, stala se řada psychopedických pojmů po určité době nadávkami (úchyl, debil, imbecil, idiot, kretén, dement, mongol, apod.). Z tohoto důvodu byly z psychopedické terminologie vypuštěna 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, s. 9)

Při pojmovém vymezování je třeba ale upozornit i na fakt, že termín **mentální postižení** je širším než mentální retardace. Terminologickým a výkladovým slovníkem je

označován jako střešní pojem používaný v pedagogické dokumentaci a orientačně označuje všechny jedince s intelektem pod 85. Oba termíny nelze tedy považovat za zcela shodné.

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.

Zdůraznění biologických faktorů je zřejmé z vymezení S. J. Rubinštejnové, podle níž je mentální zaostalost nazýváno trvalé porušení poznávacích činností, které vzniklo v důsledku organického poškození mozku.

Valenta, stejně jako Švarcová i mnoho dalších současných autorů zastává názor, že mentální postižení ovlivňuje osobnost jako celek.

Podle definice Švarcové (2000, s. 25) 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, s. 14) 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. “

Nejnámější a nejvíce citovanou je u nás definice mentální retardace Dolejšího, který se snaží o syntézu všech hledisek. „ *Mentální retardací rozumíme vývojovou poruchu integrace psychických funkcí, která postihuje jedince ve všech složkách jeho osobnosti – duševní, tělesné a sociální. Nejvýznamnějším rysem je trvale porušená poznávací schopnost – různá míra snížení rozumových schopností, která se projevuje nejnápadněji v procesu učení. Možnosti výchovy a vzdělávání jsou omezeny v závislosti na stupni postižení. “*

(Dolejší In Pipeková 1998, s. 171)

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 provázáno nižší*

schopností orientovat se v životě. Nedostatek adaptivního chování se projevuje ve zpomaleném zaostávajícím vývoji, v ohraničených možnostech vzdělávání, v nedostatečné sociální přizpůsobivosti, přičemž se uvedené příznaky mohou projevovat samostatně nebo v různých kombinacích. “

V roce 1983 byla UNESCEM vydána upravená definice s ohledem na zdůrazňování významu osobnosti každého postiženého člověka. Podle této upravené definice se pojem mentální retardace vztahuje k podprůměrnému obecně intelektuálnímu fungování osoby, které se stává zřejmým v průběhu vývoje a je spojeno s poruchami adaptačního chování. (Černá In Vítková 2004, s. 294)

1.2 Klasifikace mentální retardace

I při klasifikaci mentální retardace jsou používána různá kritéria. Nejčastěji se vyskytuje následující členění:

- 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

Švarcová (2006, s. 61) se zaměřila na rozdělení příčin 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 mentálního postižení zdaleka není ukončen. Švarcová (2006) uvádí, že se dokonce až u 80 % převážně lehkých mentálních postižení nepodaří zjistit příčinu.

Jako nejčastější příčiny mentální retardace 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.

Zvolský (2003, s. 157) uvádí jako nejčastější příčiny vzniku mentálního postižení:

1. **Dědičnost** – intelektové schopnosti dítěte jsou orientačně výslednicí průměru intelektového nadání rodičů. Lehká mentální retardace vzniká většinou v důsledku zděděné inteligence a vlivů rodinného prostředí. Metabolické poruchy a jiné abnormality se vyskytují zřídka.
2. **Sociální faktory** – snížení intelektových schopností je způsobeno sociální deprivací v rodinách nebo v institucionální výchově. Rodiče, kteří mají sami nízké intelektové vybavení, postihují potomky dvojnásobně – jednak dědičností, jednak nepodnětnou výchovou. Tyto faktory bývají většinou příčinou lehké mentální retardace.
3. **Další environmentální faktory** – zahrnují různá onemocnění matky během těhotenství, špatná výživa matky, infekční onemocnění dítěte v novorozeneckém období, špatná výživa kojence, úrazy spojené s nitrolebním krvácením, porodní traumata. Jmenované faktory bývají příčinou lehké i těžší mentální retardace.
4. **Specifické genetické příčiny** – dominantně recesivně podmíněné, podmíněné poruchou sex chromozomů, podmíněné chromozomálními aberacemi.
5. **Nespecificky podmíněné poruchy** – chromozomální ani metabolická vada nebyla objevena, nebylo zjištěno porodní trauma ani jiné poškození plodu či novorozence.

Pipeková (1998, s. 171) dělí příčiny mentálního postižení na organické a sociální a z hlediska časového faktoru na:

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

Z výše uvedeného vyplývá, že najít důvod vzniku mentálního postižení není vždy jednoduché, protože se velmi často prolíná více faktorů, které k tomuto handicapu vedou. Výzkumy v této oblasti však jdou stále kupředu, zkoumají se další příčiny a kombinace příčin vzniku mentálního postižení, což přispívá k hledání možností účinné prevence.

Klasifikace mentální retardace podle doby vzniku

Vrozená mentální retardace (dříve oligofrenie) je spojena s určitým poškozením, odchylnou strukturou nebo odchylným vývojem nervového systému v období prenatálním, perinatálním nebo postnatálním zhruba do dvou let života dítěte. Z etiologických faktorů jsou nejčastěji uváděny mutace genů a aberace chromozomů.

Získaná mentální retardace – demence vzniká po narození dítěte, kdy se jedná o proces zastavení a rozpadu normálního mentálního vývoje. Mezi příčiny patří pozdější porucha, nemoc nebo úraz mozku. Konkrétně se jedná o zánět mozku, zánět mozkových blan, poruchy metabolismu, intoxikace, úrazy mozku a duševní poruchy. Porucha může mít postupující tendenci nebo může dojít k zastavení, při kterém nedochází ke zhoršení stavu. Při dětských demencích se zastavuje psychický vývoj, zpomalují se psychické procesy, snižuje se adaptabilita dítěte a dochází ke ztrátě intelektových funkcí (rozpad řeči a myšlení).

Stařecká demence (senilní demence) je patologická porucha postihující stárnoucího člověka, která nemusí být samozřejmostí.

Pseudooligofrenie je zdánlivá mentální retardace, dříve též sociální debilita. Příčinou není mentální retardace (poškození CNS), ale opožděný psychický rozumový vývoj jedince v důsledku negativních a nepříznivých podmínek ve kterých vyrůstá. To znamená, že se jedná o děti výchovně zanedbané. Pseudooligofrenie není stav neměnný a trvalý,

protože při změně nepodnětného prostředí může dojít ke zlepšení stavu . (Pipeková 1998, s. 171)

Nutno podotknout, že se v současné době dle WHO mentální retardace nedělí na oligofrenii (vrozenou mentální retardaci) a demenci. Demence už není do této skupiny zařazována, a to i přesto, že některé příznaky jsou podobné mentální retardaci.

Symptomatologická klasifikace

Symptomatologická klasifikace se zabývá typickými příznaky vzhledu, osobnostních rysů, somatických zvláštností, motorického a psychického vybavení jedinců s mentálním postižením . (Pipeková 2006, s. 61)

Klasifikace podle vývojových období

Tato klasifikace vychází z jednotlivých vývojových období u osob s mentálním postižením. Při popisování zvláštností jednotlivých vývojových období u těchto osob je potřeba vycházet ze znalostí vývojových období intaktní populace a ze zákonitostí, jimiž se procesy vývoje řídí . (Pipeková 2006, s. 61)

Členění podle typu chování

Typ eretický – nepokojný, dráždivý, instabilní.

Typ torpidní – apatický, netečný, strnulý.

Typ nevyhraněný – procesy vzruchu a útlumu jsou relativně v rovnováze.

(Pipeková 2006, s. 61)

Klasifikace podle stupně postižení (klasifikace podle 10. revize WHO)

V současné době se používá členění podle desáté decenální revize Světové zdravotnické organizace (WHO - World Health Organization) 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, s. 27)

Mentální retardace patří do oboru psychiatrie, proto má jako první označení písmeno F. Oddíl F70–F79 je pak celý věnován mentální retardaci a toto označení je považováno za základní kód. Hlavním hlediskem, které se zde používá, je stanovení inteligenčního kvocientu.

- **F 70 Lehká mentální retardace** – IQ se pohybuje přibližně mezi 50 až 69 (což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 9–12 let). Stav vede k obtížím při školní výuce. Mnoho dospělých je ale schopno práce a úspěšně udržují sociální vztahy a přispívají k životu společnosti.
- **F 71 Středně těžká mentální retardace** – IQ dosahuje hodnot 35 až 49 (což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 6–9 let). Výsledkem je zřetelné vývojové opoždění v dětství, avšak mnozí se dokáží vyvinout k určité hranici nezávislosti a soběstačnosti, dosáhnou přiměřené komunikace a školních dovedností. Dospělí budou potřebovat různý stupeň podpory při práci a k činnostem ve společnosti.
- **F 72 Těžká mentální retardace** – IQ se pohybuje v pásmu 20 až 34 (což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 3–6 let). Stav vyžaduje trvalou potřebu podpory.
- **F 73 Hluboká mentální retardace** – IQ dosahuje nejvýše 20 (což odpovídá u dospělých mentálnímu věku pod 3 roky). Stav způsobuje nesamostatnost a potřebu pomoci při pohybu, komunikaci a hygienické péči.
- **F 78 Jiná mentální retardace** – mentální retardaci nelze přesně určit pro přidružená postižení smyslová a tělesná, poruchy chování a autismus.
- **F 79 Nespecifikovaná mentální retardace** – je určeno, že jde o mentální postižení, ale pro nedostatek znaků nelze jedince přesně zařadit.
(Pipeková 2006, s. 63)

Vzhledem k rozsahu práce uvádím bližší charakteristiku jednotlivých stupňů mentální retardace v příloze (PŘÍLOHA I).

Podle 10. revize mezinárodní klasifikace nemocí se ještě k základnímu kódu mentální retardace přiřazuje kód vyjadřující postižení chování:

- 0. žádné nebo minimální postižení chování,
- 1. výrazné postižení chování vyžadující pozornost nebo léčbu,
- 8. jiná postižení chování,
- 9. bez zmínky o postižení chování.
(Zvolský 2003, s. 155)

1.3 Průvodní jevy mentální retardace

Neuropsychický vývoj

Lehká MR: omezený, opožděný

Středně těžká MR: omezený, výrazně opožděný

Těžká MR: celkově omezený

Hluboká MR: výrazně omezený

Somatická postižení

Lehká MR: ojedinělá

Středně těžká MR: častá, častý výskyt epilepsie

Těžká MR: častá, neurologické příznaky, epilepsie

Hluboká MR: velmi častá, neurologické příznaky, kombinované vady tělesné a smyslové

Poruchy motoriky

Lehká MR: opoždění motorického vývoje

Středně těžká MR: výrazné opoždění, ale postižení jsou mobilní

Těžká MR: časté stereotypní automatické pohyby, výrazné porušení motoriky

Hluboká MR: většinou imobilní nebo výrazné omezení pohybu

Poruchy psychiky

Lehká MR: snížení aktivity psychických procesů, nerovnoměrný vývoj, funkční oslabení, převládají konkrétní, názorné a mechanické schopnosti

Středně těžká MR: celkové omezení, nízká koncentrace pozornosti, výrazně opožděný rozvoj chápání, opožděný rozvoj dovedností sebeobsluhy

Těžká MR: výrazně omezená úroveň všech schopností

Hluboká MR: těžké postižení všech funkcí

Komunikace a řeč

Lehká MR: schopnost komunikovat většinou vytvořena, opožděný vývoj řeči, obsahová chudost, časté poruchy formální stránky řeči

Středně těžká MR: úroveň rozvoje řeči je variabilní, někteří jedinci jsou schopni sociální interakce a komunikace, verbální projev často bývá chudý, agramatický a špatně artikulovaný

Těžká MR: komunikace převážně nonverbální, neartikulované výkřiky, případně jednotlivá slova

Hluboká MR: rudimentární nonverbální komunikace nebo nekomunikují vůbec

Poruchy citů a vůle

Lehká MR: afektivní labilita, impulsivnost, úzkostnost, zvýšená sugestibilita

Středně těžká MR: nestálost nálady, impulzivita, zkratkovité jednání

Těžká MR: celkové poškození afektivní sféry, časté sebepoškozování

Hluboká MR: těžké poškození afektivní sféry, potřebují stálý dohled

Možnost vzdělávání

Lehká MR: na základě speciálního individuálního vzdělávacího programu

Středně těžká MR: na základě speciálních programů (pomocná škola)

Těžká MR: vytváření dovedností a návyků, rehabilitační vzdělávací program

Hluboká MR: vytváření jednoduchých dovedností a návyků pomocí rehabilitace a individuální péče . (Švarcová, 2006)

1.4 Diagnostika dítěte s mentálním postižením

Diagnostika dítěte s mentálním postižením vyžaduje komplexní spolupráci mnoha odborníků (lékař, psycholog, sociální pracovník, speciální pedagog). Cílem této diagnostiky je poznání osobnosti jedince s postižením, výsledkem diagnostiky je stanovení diagnózy. Vlastní stanovení diagnózy mentální retardace je však záležitostí poradenského psychologa, klinického psychologa nebo psychiatra.

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.“*

Speciálně pedagogická část diagnostiky je zaměřena na zjištění úrovně vycvovanosti a vzdělanosti 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, s. 13).

Ke speciálně-pedagogické diagnostice se využívají:

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

(Valenta 2003, s. 65)

Přinosilová (in 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 (in 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, dramaturgie 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 (in 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 výukových zkoušek,
5. charakteristikách vývoje řeči,
6. charakteristikách citového vývoje a vývoje regulace chování,
7. výsledcích somatického, psychologického a neurologického vyšetření.

Podle Michalíka (in 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.

Při provádění diagnostického šetření nesmíme ztrácet ze zřetele, že jednou z podstatných charakteristik mentální retardace je 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 oligofrenie, 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 mentální retardací. I tak je testování dětí s mentální retardací velmi náročné a jeho výsledky by měly podléhat pravidelným prověrkám, aby získané „nálepky“ neomezovaly děti v dalším rozvoji.

1.5 Výchova dítěte s mentálním postižením v rodině

Nejpřirozenějším prostředím pro život a výchovu dítěte s mentálním postižením je samozřejmě jeho rodina. Fungující rodina je totiž prvním sociálním a nejpřirozenějším prostředím, se kterým mentálně postižené dítě přichází do styku. Rodinné prostředí má také předpoklady ovlivnit některé limitující vnitřní faktory, které vyplývají ze samotného postižení. Častějším uspokojováním potřeb a zklidňováním lze regulovat například nediferencovanost a nekoordinovanost emocí, které přetrvávají od raného věku.

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

Narození mentálně postiženého dítěte lze 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, s. 132; Valenta, Müller 2003, s. 236)

Pro rodiče, kterým se narodilo dítě s mentálním postižením, znamená toto zjištění velký šok. Radost z narození střídá úzkost, strach, obavy a nezřídka také pocit viny.

Podle Vágnerové (1999, s. 103) procházejí rodiče těmito typickými fázemi:

Fáze šoku a popření je první reakcí na vzniklou skutečnost, popření toho, že je dítě postižené. V této době se rodiče musí s danou situací nejprve vyrovnat, což může trvat různě dlouho. Důležitou roli zde hraje také zdravotnický personál.

Další fází je **postupná akceptace a vyrovnání se s problémem**. V této fázi se začínají rodiče zajímat o potřebné informace a také hledají rovnováhu mezi emočním a racionálním zpracováním problému. Vše závisí na jejich zkušenostech, zdravotním stavu, věku, počtu společných dětí, druhu postižení atd. Akceptace a vyrovnání s problémem má nezastupitelný význam pro další postoje a přístupy k dítěti.

Poslední fází je **fáze realismu**. Teprve v této fázi by měli být připraveny podmínky pro vhodné výchovné přístupy k dítěti. Výchovné přístupy rodičů k dítěti s mentálním postižením mohou být různé. Velmi často chybí rodičům dostatek trpělivosti a snaha kontrolovat činnost svého dítěte. Měli by vychovávat své dítě co nejlépe s vědomím odpovědnosti a věnovat pozornost poznatkům o vývoji a výchově takto postižených dětí.

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

V předškolním věku je pro dítě přínosem, může-li navštěvovat mateřskou školu speciální. Děti s mentálním postižením mohou být také přijímány do běžných mateřských škol, kde se vychovávají společně se svými intaktními vrstevníky.

Rodina hraje významnou 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 vzdělání. Veškeré vědomosti, dovednosti a návyky se u mentálně postižených jedinců vytvářejí obtížně a pomalu. Každý vytvořený návyk a dovednost znamená důležitý krok k jejich samostatnosti. Rodiny s mentálně postiženým dítětem by měly umět svoji výchovnou činnost zorganizovat a rozpracovat do řady konkrétních úkolů. Mezi ně lze řadit vybudování potřebných hygienických a sociálních návyků, nácvik prostorové orientace, nácvik časové orientace nebo nácvik manipulace s předměty denní potřeby.

(Švarcová 2000, s. 134; Valenta, Müller 2003, s.240)

Dítěti s postižením v rodině rozhodně neprospívá zármutek rodičů, sentimentální soucit či pesimismus a nervozita při práci s ním. Tyto faktory snižují efektivnost výchovy a zároveň brzdí sebevýchovné snahy rodičů. Je známo, že žádná chvíle, kdy se rodiče věnují svému dítěti, není ztracena. 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. Obtížně se vztahy k mentálně postiženému dítěti utvářejí v rodině, kde je ještě další dítě, nebo několik dětí nepostižených. V těchto rodinách pak dochází k různým situacím, kdy rodiče zaměří více pozornosti na postižené dítě a nepostižené dítě se pak ze žárlivosti začne chovat nevhodně. Častěji však bývá preferován intaktní jedinec, na něhož jsou kladeny vysoké nároky, aby byly rodičům vynahrazeny neúspěchy při výchově postiženého dítěte.

Mentálně postižené dítě vyžaduje dlouhodobé a nepřerušované citové upoutání k jedné či více dospělým osobám. K pocitu uspokojení dochází právě při vzájemném styku. Z pocitu spokojenosti pak plyne sebedůvěra, radost i jiné emoce, které pozitivně podporují vývoj jedince . (Kvapilík, Černá 1990, s. 31)

Rodina hraje důležitou roli také **v dospělém věku** mentálně postiženého. Jedinci s lehčím stupněm postižení se zapojují do pracovního procesu a v rodině i nadále nachází zázemí při řešení svízelných situací. Pro mladé lidi s těžším stupněm postižení jsou určena zaměstnání, např. v chráněných dílnách, kam dochází sami nebo v doprovodu svých rodičů.

Narození mentálně postiženého dítěte znamená pro rodinu velmi náročnou životní situaci a záleží na vyspělosti a kulturnosti společnosti, jaké alternativní řešení dokáže rodině nabídnout, aby postižený člen i jeho rodiče a sourozenci mohli prožít normální a spokojený život. (Švarcová 2000, s. 135)

1.6 Modely 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 můžeme najít tři základní 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. Vychází zejména z lékařsko-legislativních názorů na lidi s mentální retardací, které podle Dolejšího (1973) ve vztahu k těmto osobám zdůrazňují péči, celoživotní společenskou nedostatečnost a závislost na druhých osobách. 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.

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 zejména stigmatizaci, budování předsudků a zjednodušenému vnímání člověka.

Model zdůrazňuje, že na prvním místě je nutno vidět lidskou bytost a teprve až pak se zajímat o mentální retardaci, jako jedné z mnoha charakteristik. Můžeme jej vysledovat

v různých definicích mentální retardace, která si stanovují mnohé skupiny osob či občanská

sdružení, která s těmito lidmi pracují. Definice tohoto modelu nejsou zdaleka jednotné, ale spojuje je snaha vidět na prvním místě člověka v kontextu běžného života a běžných činností. Jeho výhoda spočívá v osvětové činnosti a v boji proti předsudkům a stigmatizaci lidí s mentální retardací, ale je kritizován za vyjadřování se o lidech s mentální retardací jako o „lidech se speciálními potřebami“, což implikuje, že tito lidé mají nějaké „odlišné“ či „jiné“ potřeby, které lidé bez postižení nemají.

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

Tento model je podle Huanga (1997) postaven na **třech pilířích**, jejichž popis je nutný k pochopení konkrétního člověka s mentální retardací.

Prvním z těchto pilířů jsou **kompetence**, které tento člověk má a které jsou popisem toho, co jedinec dokáže, co umí a zejména toho, jaké jsou možnosti jeho budoucího rozvoje. K tzv. pozitivní diagnostice, ve které se popisují jedincovy silné stránky je zde navíc připojen také odhad možností v rozvoji v souvislosti s následujícími dvěma pilíři.

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 pak **fungování**, které je definováno jako stupeň podpory, kterou člověk s mentální retardací potřebuje, aby mohl ve výše definovaném prostředí úspěšně žít a tedy „fungovat“. V rámci tohoto pilíře se rámcově rozlišují čtyři základní stupně podpory

– občasná, omezená, rozsáhlá a pervazivní. Tyto stupně podpory však nemusejí nutně korespondovat s klasifikací mentální retardace v rámci limitačního pojetí (tj. lehkou, středně těžkou, těžkou, hlubokou), ale mohou se měnit vzhledem k prostředí, ve kterém se člověk s mentální retardací pohybuje.

Výhodou tohoto modelu je kromě praktické využitelnosti s ohledem na integrační tendence také to, že zdůrazňuje interakční povahu mentální retardace mezi jedincem a prostředím.

2. Integrace

„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 pojmu

Slovo integrace proniklo do povědomí českých občanů 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 přebírat nové metody a trendy v edukaci. Nejen učitelé, ale i široká veřejnost změnila postoj k postiženým dětem a občanům. Právě handicapované osoby byly dřívějším režimem postiženy nejvíce. Tito lidé byli zavržováni a umísťováni do izolace, byla jim upírána základní lidská práva. Se zájmem poskytovat těmto jedincům, kteří jsou bezesporu součástí naší společnosti, adekvátní péči a pozornost vstoupil do širšího povědomí právě i pojem integrace.

V současnosti se s pojmem integrace setkáváme téměř ve všech společenských, kulturních, politických, jakož i přírodních a technických odvětvích. Obecně je pro tyto účely charakterizována jako spojení určitých částí v celek. Ponejvíce se ale bezpochyby 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 pojem integrace vymezen jako sloučení, semknutí; proces vytváření celistvosti, úplnosti; sjednocování, spojování dílčích funkcí v komplexní celek, zpravidla na vyšší úrovni než části.

S tímto termínem se setkáváme nejen ve školství, ale také v celém sociálním prostředí.

V následujícím textu nabízím přehled několika 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 stíženého vadou, u něhož byly důsledky vady zcela a beze zbytku překonány . (Sovák 1984, s. 368)

S tímto výkladem se však mnoho dalších autorů pedagogických publikací neshoduje, a to zejména proto, že je zde jednoznačně vystižena podmínka úplného překonání handicapu.

Většina postižení je však trvalého charakteru, čímž se k němu přidružují a z něj plynou druhotné komplikace, jež nelze bezesbytku překonat a zcela odstranit. Při uplatnění Sovákova pojetí by se tedy valná většina handicapovaných nemohla procesu integrace účastnit. Právě z tohoto důvodu byla jeho charakteristika odsunuta do pozadí a fenomén integrace je připisován dalším, níže citovaným autorům speciálně pedagogické literatury.

Valenta (in Valenta; Müller 2004, s. 114) chápe 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 tohoto nejširšího výkladu pojmu pak odlišuje užší školskou integraci.

Jesenský (1993, s. 60) definuje 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) pokládá integraci za vzájemný proces, ve kterém se obě strany k sobě přibližují a mění se, takže roste oboustranná pospolitost a sounáležitost.

Podle švýcarského odborníka v oblasti speciální pedagogiky **Bürliho** (in Vítková 2004, s. 17) je integrace snaha 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 (in Vítková 2004, s. 17) uvádí tři procesy přizpůsobení, které různým způsobem akcentují cíl integrace :

- **Asimilace** – postižený se vypořádá se způsoby chování většiny a že je převezme 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 přizpůsobení působí v první řadě na většinu. Není cílem potlačovat diference, ale dítě s postižením jako část zvláštní skupiny si vyvíjí pozitivní sebeobraz. Zda se tak děje lépe v integrativní či separativní formě, závisí na míře, v jaké se vypracují vzájemné vztahy mezi minoritou a majoritou.
- **Adaptace** – požaduje oboustranné přizpůsobování jedinců s postižením a intaktních. Cíl spočívá v kreativním a angažovaném úsilí smířit se s odporujícími stanovisky a přiblížit většinu jedinci s postižením a naopak jedince s postižením skupině. Z toho vzniká dynamický proces vzájemného přizpůsobování.

Z uvedených definic lze shrnout, že Valenta, Jesenský, Vítková, Bürli a mnoho dalších odborníků, jenž se integrací handicapovaných 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).

S termínem integrace se v literatuře objevují a často s ním splývají termíny „**mainstreaming**“ (zařazení do hlavního edukačního procesu) a „**inkluze**“ (zahrnutí). Integraci spíše chápeme jako zařazení žáka s postižením do hlavního vzdělávacího proudu až po předcházející segregaci, inkluze je odvozena od anglického pojmu „to be included“, což znamená být úplnou součástí. Inkluzí je tedy chápáno vzdělávání žáka s postižením v hlavním vzdělávacím proudu bez předchozí segregace. Proto se v současné době často užívá termín inkluzivní vzdělávání.

Vývoj integrace v České republice a její legislativní zabezpečení uvádím v příloze (PŘÍLOHA II).

2.2 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)

Školská integrace znamená, 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.

Nejvýstižnější definici školské integrace lze převzít od současného švýcarského odborníka v oblasti integrativní speciální pedagogiky **Bürliho**, který konstatuje, že integrace je snaha poskytnout v různých formách výchovu a vzdělání jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám.

Bürli (in Vítková 2004) dále konstatuje, že 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 změněné chápání postižení. Méně se vychází z kategorií postižení vztažených k jedinci a více se vychází ze specifických vzdělávacích potřeb, k nimž se má poskytnout co možná individuální nabídka podpory.

2.2.1 Možnosti integrace v závislosti na druhu a stupni postižení

Míra integrace je významně podmiňována mírou samostatnosti a nezávislosti postiženého. Absolutní a úplná integrace je v mnoha případech ne-li nevhodná, tak alespoň sporná. Zodpovědná rozvaha o zapojení handicapovaného žáka 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 **Vítková** (2004) uvádí, že v rámci integračního procesu je nezbytně nutné 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. Rozvoj kompenzačních pomůcek také zde ale dává výhledově víc šancí.

Valenta, Müller (2003, s. 116) upozorňují na fakt, že z hlediska školské integrace jsou ze všech druhů postižení nejproblematictější 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 přitom 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“.

Také **Vančová** (2001) říká, že 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 nepřirozenou 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 ZŠ 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)

2.2.2 Stupně a formy školské integrace

Stupně integrace

Relativně velmi úplné vystižení škály stupňů integrace nabízí WHO (in 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 sociálně integrovány – zahrnuje osoby u nichž existence postižení vyvolává určitou ovlivňuje např. manželství, sexuální život a pod.,
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** – v důsledku 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 nejspolehlivější právě pro jejich izolovanost. Půjde o specifické případy úplné segregace.

Stupně pedagogické integrace reflektující potřebu úpravy vzdělávacího prostředí dítěte nabízí Ján Jesenský (1995):

1. **Plná integrace** – integrace v jakémkoli výchovně vzdělávacím prostředí bez použití speciálních pomůcek s vysokým sociálním statutem.
2. **Podmíněná integrace** – integrace v jakémkoli výchovně vzdělávacím prostředí s použitím osobních kompenzačních a reedukačních pomůcek s vysokým sociálním statutem.

3. **Snížená integrace** – integrace vázaná na technické a jiné úpravy výchovně vzdělávacího prostředí, používání speciálních pomůcek s mírně sníženým sociálním statutem.
4. **Ohraničená integrace** – integrace v technicky upraveném výchovně vzdělávacím prostředí s použitím speciálních pomůcek a s výběrových uplatňováním speciálních metod se sníženým sociálním statutem.
5. **Vymezená integrace** – integrace na upravené výchovně vzdělávací prostředí s použitím speciálních pomůcek, s pravidelným uplatňováním speciálních metod v průměrném rozsahu při uchování přijatelného sociálního statusu.
6. **Redukovaná integrace** – integrace na upravené výchovně vzdělávací prostředí s použitím speciálních pomůcek, s pravidelným uplatňováním speciálních metod v převládajícím rozsahu při přijatelném sociálním statusu.
7. **Narušená integrace** – integrace na upraveném výchovně vzdělávacím prostředí s použitím speciálních pomůcek, s uplatněním speciálních metod v plném rozsahu při zachování integračních cílů a obsahů při sníženém sociálním statusu.
8. **Segregovaná výchova a vzdělání**, v upravených podmínkách s použitím speciálních pomůcek, uplatněním speciálních metod v plném rozsahu se zachováním integračních cílů s omezeným sociálním statutem.
9. **Vysoce segregovaná výchova a vzdělání** ve speciálně upraveném prostředí s použitím pomůcek, s uplatněním speciálních metod v plném rozsahu při uplatnění reedukace integračních cílů a obsahů s podstatně omezeným sociálním statutem.

Uvedené členění se jeví jako relativně komplexní, zahrnující širokou škálu variant a řešení vzdělávání dětí se zdravotním postižením, ovšem nelze si nevšimnout přílišné závislosti typu zařízení (integrované x segregované) a tam využívaných, či spíše možných forem speciálně pedagogického vedení. Předpokládá se, že potřeba větších úprav prostředí, či využití kompenzačních pomůcek s sebou přinese „omezený sociální status“. Uvedené pojetí proto příliš predikuje typ speciálně pedagogických opatření ve vztahu k výchovnému prostředí, a to u obou typů, jak segregáční formy, tak integrační formy . (Michalík, 1999)

Formy školské integrace

Školská integrace může probíhat různě, buď formou individuální integrace žáka s postižením do běžné třídy s různou formou podpory a servisních služeb, často za přítomnosti 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.Brüli (in 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)

Jak již bylo zmínováno v současné době se v České republice problematice vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně integrovaného vzdělávání, věnuje zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, na který navazuje vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Mimo jiné § 3 odst. 1 této vyhlášky vymezuje formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením:

- **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 v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení (vyhláška č. 73/2005 Sb. § 3, odst. 3).

V praxi se dále vyskytují tyto formy integrace:

- **kooperace běžné a speciální školy** (společná setkávání žáků, soutěže, společné výstavy, výlety, exkurze, společné sportovní hry, návštěvy kulturních akcí, mimoškolní aktivity...),
- **speciální třídy na běžné škole** (stejné možnosti kooperace jako v předchozím případě, navíc možnosti dané mimotřídními aktivitami, školní kroužky, kluby a družiny, 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.**

2.3 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.

System vzdělávání ve většině evropských zemích 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.

Integrace probíhá v jednotlivých zemích různými formami:

- Formou individuálního začlenění žáka do běžné třídy s různou formou podpory a servisních služeb, často za přítomnosti druhého učitele.
- Integrací do speciálně zřizovaných speciálních nebo tzv. malých tříd

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 rozbíhají 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 mentální postižením v základních školách běžného typu

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

(J.A.Komenský)

3.1 Otázka vzdělavatelnosti

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

Zdaleka není 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 (sec.cit. Komenský, sec.cit. Švarcová, 2000, s. 20): *„Má-li se člověk státi 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 hlazeni a broušeni, budou vybroušeni a uhlazeni 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 nevzdělavatelní, odborná veřejnost také zastávala názor, že toto postižení je v podstatě neměnné a nemůže docházet k žádnému pozitivnímu vývoji. (Bajo, Vašek, sec.cit. 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 volních vlastností, úroveň komunikačních dovedností, rozvinutost motoriky, schopnost sebeobsluhy a další. (Švarcová, 2000)

Ze stejného důvodu odborníci hodnotí integraci žáků s Downovým syndromem (DS) do běžných typů škol jako perspektivní. Vzhledem k vysoké schopnosti socializace a vysoké míře komunikačních dovedností působí některé děti s DS dojem 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 lepšímu 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, byť 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 mentálně postižené se považují jedinci, u nichž je prokazatelné trvalé zaostávání vývoje rozumových schopností způsobené poškozením nebo nedostatečnou funkcí

centrální nervové soustavy. V důsledku opožděného duševního vývoje a strukturálních vývojových změn může dojít k narušení jednotlivých složek osobnosti postiženého. Jedná se o **změny v psychických funkcích**, které jsou **důležité pro kognitivní procesy**, což je **primárním specifikem mentální retardace**. K odlišnému vývoji některých psychických vlastností se přidružují **často i poruchy adaptačního chování**. U mentálně postiženého jedince je možné zaznamenat změny emocí, volních vlastností, snížení řečových, motorických i sociálních schopností. Kvalita jednotlivých psychických funkcí a vlastností závisí na druhu mentální retardace, její hloubce a rozsahu . (Pipeková In Vítková 2004)

Pipeková (2006, s. 72) charakterizuje *osobnostní zvláštnosti jedinců s mentálním postižením* v těchto oblastech:

Vnímání – charakteristická pro osoby s mentálním postižením je opožděná a omezená schopnost vnímání, zpomalené tempo a zúžený rozsah a inaktivita vnímání.

Rozvoj řeči – u dětí s mentálním postižením se sluchové rozlišování i vyslovování slov a vět vytváří později, vyskytuje se zpomalené tempo vývoje artikulace. Slovní zásoba je menší, rozdíl je mezi aktivní a pasivní slovní zásobou. Aktivní slovní zásoba je chudá, velmi málo používají přídavných jmen, sloves a spojek. Mluvnická stavba řeči je nedokonalá.

Myšlení – u jedinců s mentálním postižením se vyznačuje velkou konkrétností a slabou schopností zobecňování, charakteristické jsou zvláštnosti myšlení: nedůslednost myšlení, slabá řídicí úloha myšlení, nekritičnost myšlení.

Paměť – děti s mentálním postižením si osvojují všechno nové velmi pomalu, jen po mnoha opakováních, rychle zapomínají osvojené a nedovedou včas využít získaných vědomostí a dovedností v praxi.

Volní vlastnosti – děti s mentálním postižením vykazují nedostatek iniciativy a nejsou schopny řídit své jednání v souladu se vzdálenějšími cíli. Vyskytuje se sugestibilita, podřízenost dítěte bezprostředním vlivům okolní situace, neovladatelnost, častá je hypobulie až abulie.

Emocionální sféra – city dítěte s mentálním postižením jsou nedostatečně diferencovány, prožitky jsou primitivní a protikladné, diferencované jemné odstíny prožívání téměř neexistují, city jsou neadekvátní svou dynamikou podnětům vnějšího světa, jsou opožděné a obtížně se utvářejí tzv. vyšší city, častěji se vyskytují chorobné citové projevy.

Utváření sebehodnocení – sebezpetí osobnosti u dítěte s mentálním postižením ovlivňují protikladné výchovné vlivy v rodině a ve škole. Zvýšené sebehodnocení souvisí

s celkovým nedostatečným intelektuálním rozvojem. V aspirační úrovni se projevuje směřování těchto dětí jak k nerealisticky vysokým, tak nerealisticky nízkým aspiracím.

Dále ještě uvádím *souhrn psychických zvláštností osob s mentálním postižením*, jak je ve své knize *Základní otázky psychopedie* charakterizuje Švarcová v následujících bodech

(Švarcová In Vítková 2004, s. 304):

- zpomalená chápavost, jednoduchost a konkrétnost úsudku,
- snížená schopnost až neschopnost komparace a vyvozování logických vztahů,
- snížená mechanická a zejména logická paměť,
- těkavost pozornosti,
- nedostatečná slovní zásoba a neobratnost ve vyjadřování,
- poruchy vizuomotoriky a pohybové koordinace,
- impulsivnost, hyperaktivita nebo celková zpomalenost chování,
- citová vzrušivost,
- sugestibilita a rigidita chování,
- nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoje „já“,
- opožděný psychosexuální vývoj,
- nerovnováha aspirací a výkonů,
- zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí,
- poruchy v interpersonálních skupinových vztazích a v komunikaci,
- snížená přizpůsobivost k sociálním požadavkům.

Souhrn jednoznačně specifikuje, že vzdělávání žáků s mentálním postižením vyžaduje speciální učební metody, vhodný výběr učiva s využitím názorných pomůcek, prakticky upravené prostředí s možností častějšího střídání činností, prostorem pro relaxaci, odpočinek a také individuálním přístupem učitele. Ten je podmíněn i sníženým počtem žáků ve třídě a v některých případech také spoluprací asistenta pedagoga ve třídě. Z uvedeného lze odvodit, že čím je úroveň rozumových schopností žáka nižší, tím je proces integrovaného vzdělávání mezi zdravou populací vrstevníků náročnější.

Významnou roli v integračním procesu žáků s mentální retardací však mimo hloubku a míru postižení jednotlivých funkcí hraje i celá řada dalších faktorů, jako je úroveň komunikačních dovedností žáka, úroveň jeho sociability, osobnostní předpoklady, chování, ale i podnětné a harmonické rodinné zázemí.

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

Integrace postiženého dítěte do běžné školy, mezi zdravé, může být užitečná a přinést dítěti zkušenosti jinak nedostupné. Avšak za určitých okolností takovým přínosem není a může působit neutrálně nebo dokonce nepříznivě. Velmi mnoho záleží na individuálním dítěti, které je takto začleněno, ale i na ostatních podmínkách, aby integrace nebyla zátěží, ale stimulací kvalitnějšího rozvoje osobnosti postiženého dítěte. (Vágnerová 2001)

Má – li tedy integrace úspěšně fungovat, rozvíjet se a přinášet výsledky, musí se na ní podílet mnoho faktorů a musí být splněny určité podmínky.

K základním podmínkám úspěšné integrace patří:

- **Souhlas rodičů handicapovaného dítěte** s integrací. Kromě souhlasu si musí rodiče integraci přát. Je-li jejich dítě zařazeno do běžné školy, znamená to pro rodiče automaticky vyšší nároky na spolupráci se školou, na speciální domácí přípravu a péči, na laskavost, trpělivost a pochopení nezdarů a selhání.
- **Souhlas rodičů zdravých dětí**, do jejichž kolektivu bude dítě integrováno. Musí se jim objasnit daná situace a musí být ujištěni, že nedojde k žádnému omezení ve výchovně vzdělávacím procesu jejich dítěte a že zvolený postup bude pro ně přínosem.
- **Souhlas učitele**, který bude žáka s postižením vyučovat. Integrace handicapovaného žáka by měla být pro učitele svobodnou volbou a měl by si uvědomovat zvýšené nároky na odborný i lidský přístup ke zdravým i handicapovaným dětem. Měl by být pro práci patřičně vzdělán.
- **Souhlas zdravých žáků**. Důležité je, aby zdraví žáci pochopili, proč daná situace nastala, co bylo její příčinou, co pro ně znamená a jak se mohou angažovat, aby situace byla pro všechny prospěšná, a jak mohou pomoci.
- **Poskytnutí speciální péče handicapovanému dítěti**. Péče by měla stimulovat vývoj dítěte a neměla by ho omezovat.
- **Integrace postiženého žáka nesmí ohrozit péči o zdravé žáky**.
- **Integrace je dvoustranný proces** ovlivňování zdravých i handicapovaných jedinců.

Kromě uvedených podmínek jsou pro úspěšnou integraci důležité i **následující faktory**.

Rodina a rodiče

Rodiče by si měli být vědomi toho, že integrované vzdělávání bude náročnější i pro ně samotné. Měli by uvážit i případná úskalí edukace svého postiženého dítěte v běžné základní škole. Ta není na rozdíl od speciální školy, která od počátku pro handicapované zabezpečuje odpovídající podmínky, na vzdělávání žáků s postižením předem připravena. Úkolem rodičů je tedy nejen zabezpečit dopravu dítěte do školy, ale především důsledná domácí příprava a aktivní komunikace se školou. Právě rodina by měla mít prvořadý zájem na vzdělávání svého dítěte a v rámci svých možností se na úspěchu jeho integrace maximálně podílet. (Michalík, 2002)

Rodina vytváří pro své dítě základní podmínky (materiální, sociální, duševní, etické,...) pro jeho správný a co možná nejlepší vývoj. Především rodiče významně 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 provázání všech sfér pomoci rodinám dětí se zdravotním postižením, sféry zdravotní, školské a sociální.

Dále je pro toto pojetí charakteristické, že vnímá problematiku v horizontu vývoje, tzn. pokud 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

Dalším předpokladem úspěšné integrace je **škola**, která přijímá dítě s postižením.

V případě integrace hrají roli tyto funkce:

1. Škola jako místo učení – je zřejmé, že se dítě s postižením nenaučí vše, co se naučí intaktní spolužáci a také nebude dosahovat zcela stejných výsledků. Příčiny mohou být různé, ať už omezení možností dítěte nebo nepřiměřenost nároků výuky. Existují rizika, že někteří učitelé nebudou mít dost znalostí a zkušeností k tomu, aby zvládli výuku na určité úrovni. Je také možné, že nároky běžné školy mohou být pro některé děti vysoké a že někteří rodiče tyto nároky podcení.
2. Škola jako místo socializace – dítě s postižením má možnost již v mladším školním věku přizpůsobit se majoritní společnosti. Postoje některých rodičů, kteří za každou

cenu chtějí své dítě zařadit mezi zdravé, mohou působit nepříznivě a taktéž nepříznivě působí i nezávládnutí situace učitelem či spolužáky.

3. Škola jako místo srovnání postojů rodiny a školy – nesoulad v názorech rodičů a učitelů vzniká především v případech dětí z jiného sociokulturního prostředí. Riziko může nést škola nebo učitel, který problém nezvládne emočně a jehož reakce jsou neadekvátní. Problémy, které jsou mezi rodiči a učitelem, nepříznivě působí na integrační proces a mohou někdy vést až k selhání integrace.
(Vágnerová 2004, s. 156).

Postižené dítě by mělo navštěvovat školu nejbližší místu bydliště. Zatím nelze tento požadavek zajistit pro všechny děti s daným typem postižení. Úspěšnost integrace dítěte s postižením kromě záležitostí správního řízení, architektonických bariér a možnosti speciálních pomůcek ovlivní celková atmosféra ve škole, stupeň motivace spolužáků a jejich vztah ke vzdělání a studiu. Klíčovou osobou pro přijetí žáka je ředitel školy, který rozhoduje, zda žáka s postižením přijme či ne.

Největší úkol při integrovaném vzdělávání má bezesporu **třídní učitel**. Prvořadým předpokladem úspěchu integrace je jeho zájem na společném vzdělávání a jeho odborné vedení. Úlohu pedagoga v integračním procesu rozvádím v kapitole 3.4 .

Poradenská pracoviště

Nezbytnou úlohu při integraci sehrávají **poradenská pracoviště** – speciálně pedagogické centrum, pedagogicko-psychologická poradna, středisko výchovné péče, školní poradenská pracoviště a Institut pedagogicko-psychologického poradenství, kterým se budu podrobněji věnovat v kapitole 4.

Prostředky speciálně pedagogické podpory

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

- a) podpůrný učitel,
- b) asistent,
- c) doprava dítěte do školy,
- d) rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky,
- e) úprava vzdělávacích podmínek.

a) **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. Inspirující je rakouská úprava, kde se počítá s podpůrným učitelem ve třídě při integraci dvou a více dětí s postižením v běžné třídě. Jsou dvě možnosti pracovního a právního postavení takového učitele. V prvním případě bude podpůrný učitel zaměstnancem školy nebo školského úřadu a ve druhém budou podpůrní učitelé zaměstnanci speciálně pedagogických center a působit v roli tzv. „cestujících“ učitelů na školách. Tento postup je v Evropě častý a běžný, protože v některých třídách s integrovaným dítětem je nutná pomoc podpůrného učitele jen na nějaký předmět.

b) **Asistent**

Osobní asistent – na některých školách se setkáme s osobním asistentem, jehož pracovní náplní v souvislosti s účastí dětí se speciálně vzdělávacími potřebami ve vyučovacím procesu je doprovod dítěte do školy nebo školního zařízení před začátkem vyučování a jeho vyzvednutí ze školy nebo školního zařízení po skončení vyučování včetně dalších podpůrných činností domluvených zákonnými zástupci žáka. Osobní asistenci poskytují nestátní neziskové subjekty, kterým je Ministerstvem práce a sociálních věcí poskytována dotace na provoz. Osobní asistenci podle Katalogu prací (NV č. 469/2002 Sb.) provádí pracovník sociální péče.

Osobní asistence je službou, kterou řídí a vymezuje člověk, který ji užívá. Z toho plyne, že člověk s postižením specifikuje své možnosti a svá omezení a z nich pak vyvozuje své potřeby a požadavky. V tomto bodě se názory na osobní asistenci jedinců s MP liší, protože je jasné, že mentálně postižený jedinec může jen v omezené míře srozumitelným způsobem vyjadřovat své představy o tom, jak by chtěl žít, svá přání a svoje potřeby. Osobní asistent by měl být odborně vzdělaný a poučený o zvláštích mentálního postižení, dále citlivý a vnímavý, aby dokázal rozpoznat i nevyslovená přání a potřeby svého klienta. (Novosad 2001, s. 37; Odbor 22 [online]).

Asistent pedagoga - jeho pracovní náplní 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. Předpoklady pro výkon jeho činnosti jsou v zákoně o pedagogických pracovnících . Asistence během školního procesu spadá do kompetencí MŠMT, za asistenci mimo budovu školy odpovídá resort MPSV.

Asistent pedagoga vykonává činnosti, které dětem se speciálními vzdělávacími potřebami umožňují účastnit se vzdělávacího procesu ve škole nebo školském zařízení. V případě zvýšené potřeby zajištění sebeobslužných a doprovodných činností během školní docházky těchto dětí je na zvážení ředitele školy, zda bude situaci řešit pomocí i osobního asistenta (Odbor 22 [online]).

c) **Doprava dítěte do školy** – vyřešení dopravy dítěte do školy je také důležitým faktorem, který ovlivňuje rozhodování rodičů a 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, s .49)

d) **Rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky** – jejich dostupnost v běžných základních školách je oproti speciálním zařízením ovšem menší. Základní školy, které těmito pomůckami nedisponují, je mohou zajistit nákupem z finančních prostředků poskytnutých na ekonomické zabezpečení integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či formou zapůjčení od speciálně pedagogického centra.

e) **Úprava vzdělávacích podmínek** - jedná se zejména o využití možností daných úpravami učebních plánů a osnov. Učitel častěji užívá netradičního způsobu výuky, nutný je individuální přístup, časté je skupinové vyučování. Důležitý je i způsob úpravy pracovních míst a prostor pro odpočinek. (Michalík 2002, s. 50)

Nepostradatelným faktorem úspěšné integrace žáků se zdravotním postižením je kvalitně vypracovaný individuální vzdělávací plán (dále IVP), který vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy a závěrů speciálně pedagogického vyšetření. IVP bývá vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy, v průběhu celého školního roku může být doplňován a upravován. Obsah a strukturu IVP uvádím v příloze (PŘÍLOHA III).

Další faktory

Mezi ***další faktory*** ovlivňující úspěšnost integrace dítěte s postižením do hlavního výchovně vzdělávacího proudu 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 zdravotně postižených** – jsou to především Národní rada zdravotně postižených a rodičovská sdružení .

(in Valenta 2003, s. 46)

V závěru této kapitoly považuji za nutné konstatovat, že integrovaný žák s handicapem je součástí celého koloběhu chodu školy a i on sám by se měl jako jeho součást cítit. Z toho vyplývá, že *samo dítě s postižením*, jeho osobnost, charakter, vlastnosti, druh a stupeň postižení, jakož i jeho přání, postoje a očekávání by mohly být pokládány za faktory úspěšné integrace. Dítě samotné je však hlavním a nejdůležitějším aktérem procesu integrace, nikoli tedy jeho faktorem. Je zřejmé, že úspěch integrace závisí na schopnosti empatii a přátelské spolupráce všech zainteresovaných stran. (Michalík 2002)

3.4 Úloha pedagoga v integračním procesu

Největší úkol při integrovaném vzdělávání má bezesporu *třídní učitel*. Prvořadým předpokladem úspěchu integrace je jeho zájem na společném vzdělávání a jeho odborné vedení.

O postupné zvyšování počtu žáků s postižením na našich školách se zasloužili především učitelé a učitelky základních škol svou ochotou, profesionalitou a vynikajícím přístupem k dětem. Dá se říct, že třídní učitelka na prvním stupni základní školy má hlavní význam pro úspěšné začlenění dítěte do třídy, školy. Nejde pouze o zvládnutí osnov vyučovacích předmětů, ale také o spoluodpovědnost pedagoga za přijetí dítěte intaktními spolužáky. (Michalík 2002, s. 23)

Základním momentem, který má vliv na další hlediska činnosti učitele integrovaného žáka, je jeho motivace. Na školách České republiky převládají 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. Učitele, který má ve třídě dítě s postižením, je důležité vyzdvihnout a také ocenit. (Michalík 2001, s. 113)

Můžeme se ovšem setkat i s případy, kdy si oslovený učitel na integrované vzdělávání žáků ve své třídě netroufá. V tomto případě by měl být jeho názor respektován a vedení

školy by si mělo uvědomit, že nutit učitele do přijetí dítěte s postižením by mohlo mít i kontraproduktivní výsledky. (in Valenta 2003,s.40)

Převážnou část pedagogů tvoří učitelky (na prvním stupni ZŠ je více než 93% žen). Školskou integraci nelze rozvíjet jen s využitím kladných lidských vlastností pedagogů. Pokud má být integrace rozvíjena na základě odborném, bude nutné upravit mnoho podmínek školské integrace tak, aby bylo rozhodování učitele lehčí a nevyžadovalo po něm tak velké nasazení jako nyní. (Michalík 2001, s. 113)

Pokud je ve třídě přítomen asistent, tak učitelka nebo učitel s ním spolupracuje. Bez spolupráce s rodiči žáka si úspěšnou integraci nelze představit. Jsou samozřejmě nutná častější setkání a rozhovory o všech hlediscích, které má školní docházka.

Učitel nebo učitelka dítěte by měli využívat pomoci a služeb speciálně pedagogického centra a být v kontaktu s pracovníkem centra, který má sledovat integraci konkrétního dítěte. Učitel(ka) spolupracuje na vytvoření individuálně vzdělávacího plánu, zejména na jeho naplňování a pravidelném vyhodnocování. (Michalík 2002, s. 23)

Požadavek na speciálně pedagogickou kvalifikaci zatím zůstává v pozadí. Je důležitá, ale nemůže být jediným kritériem. Otázkou zůstává, zda v integrovaných třídách budou pracovat pouze speciální pedagogové, kteří ale většinou nemají pedagogickou způsobilost požadovanou na výuku na základních školách a nebo běžní pedagogové, kteří si při zaměstnání doplní své vzdělání o obor speciální pedagogika. Speciální pedagogická kvalifikace je požadována ve speciálních třídách ZŠ, ale u individuální integrace je spíše výjimkou.

Integrační proces je u nás 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 nebo tři učitelé. Na druhém stupni základních škol je situace úplně jiná. Učitelé, kteří mají aprobaci na tzv. předmětové kombinace, nejsou připraveni na práci s dítětem s postižením jako učitelky na prvním stupni základní školy. Jejich pregraduální příprava byla více zaměřena na znalost předmětu než na psychické potřeby a odlišnosti žáků.

Pokud škola přijme dítě s postižením, znamená to pro učitele větší nároky na přípravu výuky a samozřejmostí je také vypracování nebo spoluúčast na plnění individuálního vzdělávacího programu dítěte. Učitel by měl umět rozdělit svůj zájem a působení mezi intaktní žáky a žáka s postižením a to tak, aby žádná strana nebyla v nevýhodě a ochuzena malými nároky a nedostatkem času. Důležité je také, aby učitel měl možnost konzultovat své zkušenosti s jinými odborníky např. z center nebo poraden. Ideální jsou debaty učitelů žáků se stejným druhem a stupněm postižení. Přepokládá se také, že učitel bude navštěvovat odborné semináře, kurzy a jeho další samostudium.

Výuka dítěte s postižením velmi mění běžné frontální vyučování s verbálním výkladem učitele. Vřazení dítěte s postižením zpravidla ihned vzbuzuje potřebu skupinové spolupráce, dělení hodin na dílčí úseky, zvýšená motivace a zavádění dalších alternativních metod a forem výuky.

Mezi pedagogy dětí s postižením je mnoho tvořivých učitelů, kteří patří k nejlepším ve škole. Je důležité, aby tyto schopnosti a vlastnosti byly i finančně ohodnoceny. Podle zkušenosti z praxe nebývá vždy finanční motivace pro rozhodnutí a pokračování v práci učitele dítěte s postižením rozhodující. (Michalík 2001)

3.5 Speciální metody a formy práce

Současná základní škola klade na žáka vysoké nároky, neboť je zaměřena hlavně na výkon. Pro získávání poznatků je stěžejní mechanická paměť a pozornost. Vědomosti jsou předávány zejména verbální cestou, což dělá části žáků značné problémy. V základních školách se zvyšuje počet tzv. hraničních žáků, žáků v pásmu lehkého podprůměru. V defektologickém slovníku (1984) je toto pásmo označováno jako slaboduchost, Kábele (1985) mluví o mírné mentální retardaci, Vágnerová (2001) uvádí výskyt asi 13% v populaci. (Bartoňová 2005, s.242)

Všechny metody a formy práce uplatňované při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením směřují k naplňování klíčových kompetencí žáků. Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání RVP ZV v příloze upravující vzdělávání žáků s LMP (viz. PŘÍLOHA IV) vymezuje následující kompetence:

- **Kompetence k učení** umožňují žákovi využívat metody a strategie učení, pracovat s učebnicemi a učebními materiály, usnadňují vyhledávání informací a jejich využití v praktickém životě
- **Kompetence k řešení problémů** usnadňují vnímání problémů a hledání řešení, včetně přijímání důsledků svých rozhodnutí
- **Kompetence komunikativní** vedou ke srozumitelnému ústnímu i písemnému projevu, k rozvoji vědomostí, využívání běžných informačních a komunikačních prostředků
- **Kompetence sociální a personální** posilují sebevědomí a vedou k pochopení vlastní osoby, respektování pravidel společenských i pracovních, navozují a upevňují mezilidské vztahy
- **Kompetence občanské** pomáhají pochopit a rozumět základním právům a povinnostem občanů, posilují povědomí o zdravém životním stylu a nutnosti ochrany zdraví
- **Kompetence pracovní** umožňují zvládat základní pracovní dovednosti, operativní

postupy, dodržování zásad bezpečnosti a ochrany zdraví, reálně posuzovat výsledky práce, využívat získaných znalostí a zkušeností v běžném životě i pracovním uplatnění.

(zdroj - RVP ZV 2004)

K uplatnění všech těchto kompetencí je vhodné využívat nové metody a formy práce

o **Kooperativní učení** přináší do výuky spolupráci, vyučovací proces je efektivnější.

Hlavním přínosem je práce v týmu. Žáci pracují v malých skupinách, společně řeší úkoly, čímž se pěstuje pozitivní vzájemná závislost. Práci ve skupině je také zajištěna okamžitá zpětná vazba. Kooperativní učení posiluje formování a používání sociálních dovedností. Vědomostem a dovednostem se žáci učí v rámci kooperativního učení. Reflexe činnosti skupiny umožňuje zvolit si další strategie, rozhodovat o různých variantách postupu při řešení úkolů.

Kasíková 1997 (In Bartoňová 2005, s.162) hovoří o tom, “... že kooperativní strategie přinášejí vyšší efektivnost v kognitivní oblasti a hlavně přispívají **rozvoji sociálních kompetencí jedinců.**“ Učení je zaměřené na dítě, pozitivně ovlivňuje klima školy.

o **Projektové vyučování** patří mezi strategie, které pomáhají organizaci učiva. Žáci pracují podle stanovených plánů či návrhů. Projektové vyučování dává dětem možnost uplatnit se podle svých možností a schopností, klade důraz na vzájemnou spolupráci, která umožní jednotlivým žákům zažít pocit úspěchu. V závěrečné části mohou žáci sami hodnotit dosažené výsledky. Projektová metoda se zabývá poznatky praktického života, žáci řeší konkrétní situace, čímž je zajištěno spojení školy se životem.

V souladu s cíli RVP ZV umožňuje integraci vzdělávacích oblastí. Projektová metoda umožňuje učení na základě zkušeností a činností. Projekt je připravován týmem učitelů, vychází ze zájmů žáků a na jeho konci je konkrétní výstup, výsledek je určitým způsobem zveřejněn, zhodnocen . (Skalková, 1998)

o **Dramatická výchova** se uplatňuje při práci se všemi handicapovanými. Pozornost je soustředěna především na lidské jednání a mezilidské vztahy. Vychází se z přirozené dětské napodobivé hry. Dramatická výchova je učení přímým prožitkem a vlastní zkušeností. Její součástí je rozvoj osobnosti, klade důraz na schopnost soustředit se, zbavit se zábran, rozvíjí schopnost vzájemné komunikace, podporuje estetické cítění, má kladný vliv na sociální rozvoj. Nezanedbatelný je její relaxační význam. Dramatická výchova může samostatným vyučovacím předmětem nebo součástí jiných výukových předmětů.

o **Otevřené vyučování** se objevilo ve školách a v západních zemích v 60. a 80. letech 20.století. Centrem veškeré činnosti je dítě. Škola se otevírá nejen dítěti, ale také vůči okolnímu světu. Smyslem otevřeného vyučování je rozvoj všech žáků , utváření sebedůvěry, příprava na život v nových podmínkách měnícího se společnosti. Mezi organizační opatření patří společná činnost v kruhu, svobodně volená práce, týdenní plán,

řešení projektů nebo práce pod vedením učitele. K základním znakům se řadí změna úpravy třídy, žákům je umožněn volný pohyb po třídě, prostor je variabilní a podněcující. Tradiční předměty jsou doplněny novými činnostmi, rozvrh je nahrazen rozvrhem činností. Žáci pracují podle týdenních plánů, dostanou seznam povinných a volitelných úkolů, které mají splnit. Důležitá je srozumitelnost pro žáka, učitel nevysvětluje, ale doporučuje materiály a zdroje informací, využívá se spolupráce s rodiči. Otevřené vyučování zavádí nové formy hodnocení, užívá širší slovní hodnocení, které umožňuje ohodnotit výkon žáka vzhledem k jeho schopnostem a předešlému výkonu. (Bartoňová 2005)

Vzdělávání žáků s těžším stupněm mentálního postižení je zaměřeno na orientaci v sociálním prostředí a podporu komunikace s okolím. Jednou z nejčastěji užívaných metod je **sociální čtení**. „*Je chápáno jako poznávání, interpretace a přiměřené reagování na zraková znamení a symboly, piktogramy, slova a skupiny slov, které se často objevují v okolí a prostředí nebo v širším kontextu.*“ (Švarcová 2000, s.92)

Pro sociální čtení je nutné respektovat individuální zájmy a potřeby žáků. Sleduje se, co je pro dítě funkční a podle toho jsou volena vhodná témata. Např. časová orientace, dopravní značky, vaření apod. Pomáhá dětem zapojit se do aktivního života, rozvíjí slovní zásobu.

Další alternativní metodou je **globální čtení**. Dítě se seznamuje současně se zobrazením předmětu a slovem, které označuje jeho název. Vychází z tvarové psychologie, slova jsou

poznávána jako celek. Některé těžce postižené děti nejsou schopny používat běžné verbální metody komunikace. Pro tyto děti se hledají jiné metody sociální komunikace.

Mezi nejnovější systémy podporující rozvoj komunikace patří **znak do řeči**. Přidává ke znaku mluvené slovo, užívá se u jedinců s nerozvinutou slovní zásobou. Mluvené slovo a znak probíhají současně, osvojení znaků probíhá pomalým tempem. Spojením znaku a pojmu se zlepšují komunikační možnosti a schopnosti postižených osob, zvyšují se motorické dovednosti. Podmínkou užití znaku do řeči je napodobovací schopnost dítěte. Výběr znaků respektuje každodenní činnosti dětí, také procvičování znaků je spojeno s denními činnostmi.

K základním pravidlům patří užívání znaků jen tehdy, když nás dítě sleduje. Je nutné, nechat dítěti dostatek času na vyjádření. Na každý projev dítěte reagujeme a povzbuzujeme dítě k napodobování. (Pipeková 2006)

4. Integrovaný pedagogicko – psychologický 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 se zdravotním postižením. Aby toho bylo dosaženo, je nutné pomoci rodinám těchto dětí nejen po stránce zdravotní a sociálně právní, ale po stránce pedagogické, psychologické a poradenské. Pedagogicko-psychologické poradenství je podpůrný systém, který spadá do podsystému školské soustavy.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha (2001) uvádí požadavek, aby poradenský systém spoluvytvářel podmínky pro integrované vzdělání dětí/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Měl by směřovat k posílení prevence sociální patologie ve školách, k podpoře a vytváření podmínek pro rozvoj osobnosti žáků, k podpoře integrovaného vzdělávání a k tvorbě inkluzivního prostředí ve třídách a školách.

Hlavním úkolem poradenského systému je přispívat k dosažení optimální podoby procesu vzdělávání a výchovy ve škole a v rodině. Poradenství je poskytováno dětem a mládeži, včetně dětí a mládeže se zdravotním postižením, ve věku zpravidla od 3 do 19 let, jejich rodičům a dalším zákonným zástupcům, učitelům a ostatním pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení.

Současné pedagogicko-psychologické poradenství je zajišťováno třemi základními oddíly:

• ŠKOLNÍ PORADENSKÁ PRACOVISŤE

Tuto složku tvoří výchovní poradci, školní psychologové, školní pedagogové a metodici prevence

Výchovní poradci – působí na všech základních, středních a speciálních školách a učilištích. Pokud se jedná o základní školu kapacitně větší, může ředitel školy stanovit tuto funkci odděleně pro první a druhý stupeň školy. Nejčastěji jsou to běžní učitelé, kteří v rámci nadúvazku plní i úkoly pedagogicko-psychologického poradenství v oblasti výchovy, vzdělání a volby studia či povolání žáka. Mezi jejich hlavní úkoly patří prevence výchovných a osobnostních problémů žáka na škole, pomoc v profesní orientaci, depistáž rizikových žáků z hlediska sociálně patologických jevů, koordinace péče školy a pedagogicko-psychologických poraden či speciálně pedagogických center. Většinou se podílejí na vypracovávání individuálních vzdělávacích programů pro integrované žáky.

Školní psychologové, speciální pedagogové a metodici prevence – jejich působnost není v současné době ustanovena na všech školách a jejich funkce není zatím plně vymezena. Náplní jejich práce je snižování rizika vzniku výchovných a výukových problémů u žáků. Speciální pedagog na škole zabezpečuje i speciálně pedagogickou edukační činnost s integrovanými žáky, a to buď formou intenzivní individuální práce nebo práce s celou skupinou dětí.

• SPECIÁLNÍ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)

PPP tvoří velmi důležitý spojovací článek v řetězci systému péče o děti se specifickými poruchami učení. PPP začaly vznikat koncem 60. a počátkem 70. let dvacátého století. Jsou zřizovány podle zákona č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, ve znění pozdějších předpisů.

Pedagogicko-psychologická poradna pomáhá řešit výukové problémy žáků základních a středních škol a zajišťuje pro školy pedagogicko-psychologické služby. Podílí se na výchovném poradenství a v jeho rámci:

- se podílí na komplexní péči o zdravý psychický a sociální vývoj dětí a mládeže a na rozvíjení jejich osobnosti v procesu výchovy a vzdělávání ve škole a v rodině
- věnuje zvláštní pozornost poruchám vývoje dětí a mládeže z hlediska pedagogické, psychologické a sociální normy, jejich zjišťování, prevenci a nápravě
- vyvíjí činnost informační, diagnostickou, poradenskou, metodickou a reedukační.

PPP spolupracuje s dalšími institucemi poradenské péče, se školami a jejich výchovnými poradci, se zařízeními péče o děti, mládež a rodinu, s rodiči dětí se specifickými poruchami učení.

PPP diagnostikuje u dětí specifické poruchy učení. Pedagogicko-psychologické vyšetření u žáků koná z podnětů mateřských škol, rodičů a lékařů. Poradenský pracovník také někdy sám navštěvuje školy v průběhu školního roku, aby včas podchytil děti, které by mohli mít problémy. Diagnostiku provádí psycholog a speciální pedagog.

Po konzultaci s učiteli a rodiči postiženého žáka sděluje závěry vyšetření, vypracovává odborné posudky pro školy a školská zařízení a doporučuje strategii, formy reedukace a další postupy odpovídající rozsahu postižení dítěte. Při sestavování individuálně vzdělávacího plánu pedagogicko-psychologická poradna jmenovitě určí pracovníka, se kterým může pedagog IVP konzultovat. Odbornou nápravnou péči ve své působnosti PPP organizuje nebo ji zajišťuje.

PPP plní i funkci nápravnou – reedukační. Ambulantní výcvik pro děti se specifickými poruchami učení provádí buď přímo na školách nebo přímo v poradně. Nejčastější formou ambulantního výcviku v PPP je dyslektická ambulance. Reedukaci provádí speciální pedagog a může mít formu skupinovou nebo individuální.

Kromě diagnostické reedukační činnosti se poradna podílí na celé řadě dalších skutečností souvisejících s péčí o děti se specifickými poruchami učení.

Poskytuje individuální porady žákům, učitelům, výchovným poradcům a vychovatelům škol a školských výchovných zařízení a zákonným zástupcům žáka se specifickými poruchami učení v otázkách psychického a sociálního vývoje žáka, při řešení výukových obtíží a poruch, při přijímání žáků do specializovaných tříd a škol. (vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních) Metodicky řídí činnost výchovných poradců a učitelů specializovaných tříd.

Pro učitele, výchovné poradce, asistenty a další zájemce pořádá jednorázové přednášky i déle trvající kurzy zabývající se problematikou specifických poruch učení. V nich jsou zahrnuty teoretické i praktické dovednosti pro práci s těmito dětmi, novinky z této problematiky, metodické materiály. Některé poradny organizují skupiny pro učitele provádějící reedukaci dětí se specifickými poruchami učení – jedná se o balintovské skupiny, sociálně psychologický výcvik a nácvik komunikativních dovedností. Výskyt, forma a frekvence jednotlivých kurzů a přednášek se v jednotlivých poradnách liší.

PPP provádí také proškolení rodičů dětí se specifickými poruchami učení. Rodiče docházejí s dětmi do poraden, aby se seznámili s metodikami a cvičeními, ve kterých budou doma s dítětem pokračovat. Některé PPP vydávají metodické materiály a letáky a pořádají přednášky a kurzy pro rodiče.

Speciálně pedagogická centra (SPC)

Od roku 1991 u nás začala vznikat speciálně pedagogická centra, nejprve jako součást speciálních škol a teprve později, když se osvědčila, byla centra zřizována jako samostatná pracoviště.

Činnost center je dána Vyhláškou MŠMT ČR č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

SPC je školské zařízení, které poskytuje speciálně pedagogickou a psychologickou péči dětem a žákům se zdravotním postižením a poskytuje jim odbornou pomoc v procesu integrace do společnosti ve spolupráci s rodinou, školami, školskými zařízeními a odborníky. SPC provádí vyhledávání a speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku dětí se zdravotním postižením a vede jejich evidenci ve spádové oblasti, kterou stanoví zřizovatel. Zabezpečuje poradenské, terapeutické a metodické činnosti pro děti a žáky se zdravotním postižením, jejich rodiče nebo osoby odpovědné za osobu dítěte a pedagogické pracovníky. Speciální pedagog z centra zajišťuje i speciální pedagogicko výchovně vzdělávací činnosti u integrovaných dětí a žáků se zdravotním postižením ve škole a školských zařízeních.

Centra se zaměřují na děti a mládež s určitým druhem postižení zpravidla od 3 let věku dítěte až do doby ukončení školní docházky. Dělí se na centra podle jednotlivého druhu postižení, např.:

- **SPC pro tělesně postižené** – určeno pro děti s tělesným, zdravotním a kombinovaným postižením v předškolním věku, jejich rodiče, učitele mateřských škol a pro integrované děti s tělesným postižením. Intervenční činnost zahrnuje např. psychorelaxační cvičení, cvičení pro rozvoj grafomotoriky, arteterapii, ergoterapii, muzikoterapii, orofaciální terapii, rodinou terapii a další. Jemné motoriky a grafomotoriky se týká zejména vlastní pedagogická podpora.
- **SPC pro zrakově postižené** – umožňuje diagnostické pobyty zrakově postižených dětí integrovaných v běžných školách, v některých případech i společně s jejich rodiči. V předškolním věku dítěte se zaměřuje zejména na výcvik smyslů a sebeobslužných návyků, ve školním věku na výcvik dalších specifických dovedností, např. čtení a psaní Braillova písma. Podpůrné vzdělávací služby poskytované přímo ve třídě nebo mimo třídu zajišťují vyjíždějící učitelé.
- **SPC pro sluchově postižené** – k intervenčním činnostem patří zejména zabezpečení výuky znakového jazyka pro rodiče neslyšících dětí, krátkodobé diagnostické pobyty pro děti ve speciální škole pro sluchově postižené, komunikační přípravu dítěte, zapůjčení některých technických pomůcek učitelům pro zlepšení komunikace.
- **SPC pro děti s mentálním postižením** – připravuje děti s mentálním postižením na integraci do škol, zabezpečuje integraci, poskytuje poradenství, terapie, psychologickou

a speciálně – pedagogickou daignostiku, metodickou pomoc rodičům, školám, učitelů a asistentům pedagoga, půjčuje speciální pomůcky, podílí se na vypracovávání IVP.

V současné době není závazně stanoveno, jak vyřešit situaci, kdy SPC pro určitý druh postižení není v daném kraji vůbec zřízeno. Zda má v takovém případě poskytovat službu primárně SPC v jiném kraji nebo psychologická poradna.

Střediska výchovné péče (SVP)

Jejich činnost je dána Zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Úkolem SVP je doplňovat služby školských zařízení a spolupracovat s dalšími zařízeními v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstva práce a sociálních věcí, Ministerstva zdravotnictví a Ministerstva vnitra ČR. Hlavní náplní jejich práce je zajišťovat prevenci a terapii sociálně patologických jevů u dětí a mládeže a poradenství v této oblasti.

Těžiště je v psychoterapeutické činnosti, podílí se na aktivní depistázi problémových jedinců a skupin, zajišťují péči postpenitenciální. SVP působí od roku 1991 jako samostatná zařízení nebo jsou součástí sítě školských zařízení preventivně výchovné péče a školských zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy.

Dne 4. dubna 2006 byla doplněna Vyhláška č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče.

- **INSTITUT PEDAGOGICKO PSYCHOLOGICKÉHO PORADENSTVÍ (IPPP)**

Je organizace s celorepublikovým působením, která byla zřízena MŠMT ČR v roce 1994. IPPP zajišťuje zpracování informací o službách pedagogicko-psychologického, speciálně pedagogického, výchovného a kariérového poradenství ve školství. Provádí analýzu a průzkumy související s poskytováním poradenských služeb a s pedagogicko-psychologickými aspekty vzdělávání. Informovanost pedagogických pracovníků zajišťuje prostřednictvím zpravodaje „Výchovné poradenství“, který vzniká ve spolupráci s Asociací poradenských pracovníků ve školství.

Hlavním úkolem současnosti je optimalizovat síť poradenských zařízení, zajistit jejich funkční propojení mezi sebou a zajistit jejich návaznost na práci učitelů a výchovných poradců na školách a současně podpořit jejich působnost zavedením uceleného systému vzdělávání a profesního rozvoje poradenských pracovníků. (Vítková 2003)

Kompletní adresář služeb pro osoby s mentálním a kombinovaným postižením uvádím v příloze (PŘÍLOHA V na CD).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. Popis prostředí a okolí školy

Mým pracovištěm je 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 zároveň stanice metra Kačerov je 10 minut chůze. V příloze (PŘÍLOHA VI) 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 dítěte. Výuka je kombinací tradičního a alternativního učení.

Škola se již několik let profiluje integrací žáků nejen s specifickými poruchami učení a chování, ale i s tělesným a smyslovým postižením. Tato integrace je velice úspěšná díky dobré spolupráci třídních učitelů integrovaných žáků se školní speciální pedagožkou, asistenty pedagoga, speciálními pedagogickými centry, PPP a systematickému vzdělávání pedagogů v této oblasti.

V příloze (PŘÍLOHA VII) uvádím aktivity, které jsou již na Základní škole Na Líše v Praze 4 uskutečňovány pravidelně a opakovaně nebo jednorázově, a které pomáhají vytvářet přátelské klima na této škole – také pro integraci. Jsou to jednotlivé střípky mozaiky, které samy o sobě nemohou změnit toleranci a citlivé vnímání lidské rozmanitosti žáků i učitelů, ale mohou pouze přispívat ke zlepšení stávající situace a pomoci učitelům v jejich každodenní práci.

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

Jako na každé jiné škole i zde se pravidelně vypracovává minimální preventivní program, ve kterém přihlížíme i k tématům inkluzivního vzdělávání.

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.

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

- 1 dítě s kombinovaným postižením - mentální postižení hraniční, zrakové postižení, sociální znevýhodnění
- 1 dítě mozečkový syndrom + zrakové postižení
- 2 děti DMO
- 3 děti - porucha chování spojená s mentálním postižením
- 28 dětí - speciální poruchy učení
- 4 děti - LMP

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

- 3 děti v prvních třídách
- 4 děti ve druhých třídách
- 7 dětí ve třetích třídách
- 5 dětí ve čtvrtých třídách
- 6 dětí v pátých třídách
- 3 děti v šesté třídě
- 5 dětí v sedmých třídách
- 3 děti v osmé třídě
- 5 dětí v devátých třídách

Součástí školy je školní družina a školní klub zajišťující různorodou činnost pro aktivní využití volného času.

V odpoledních hodinách mohou děti 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 naši integrovaní žáci. Menší děti tráví volný čas po vyučování v družině, kam chodí i 4 děti s postižením.

Nepotýkáme se s velkými případy šikany a násilí. Občas se samozřejmě objeví znaky šikany či násilí, ale společně se snažíme hned na počátku tyto případy řešit. Chybí nám ale vypracovaný školní program proti šikaně. V budově školy se nevyskytují případy kouření či pití alkoholu. Kouření se objeví občas na školách v přírodě nebo výletech.

Před dvěma lety ale došlo k tragické události jedné žákyně osmého ročníku, která 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). SRP 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 jarní brigádu na údržbu a úklid okolí školy. Bohužel je to stále málo a zapojení i ostatních rodičů do činností školy a spolupodílení rodičů na životě ve škole se nám příliš nedaří. Spolupráci s rodiči bychom v příštích letech chtěli rozhodně zlepšit.

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

S výukou, výchovou dětí 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.

6. Analýza procesu integrace žáků s mentálním postižením na ZŠ Na Líše

6.1 Cíl, výzkumné teze, metody a techniky výzkumného projektu

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.

Jedinou skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, která se donedávna nemohla běžně zařadit do hlavního vzdělávacího proudu, byli žáci s mentálním postižením. Jejich zařazování je řešeno Školským zákonem č. 561/2004 Sb. - o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a novými vyhláškami č. 72/2005 – o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních a č. 73/2005 – o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Úspěšnost zařazení je výsledkem společného snažení dítěte samotného, rodiny a školy za současného přispění dalších vlivů a faktorů.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit a analyzovat podmínky pro výchovu a vzdělání žáků s mentálním postižením integrovaných na ZŠ Na Líše a zjistit názory rodičů a učitelky na jejich integraci mezi intaktní populací.

Zabývala jsem se také vztahy mezi intaktními a integrovanými žáky s mentálním postižením.

Výzkumné teze

1. Většina spolužáků integrované chlapce s mentálním postižením akceptuje pozitivně.
2. Rodiče jsou spokojeni s integrací svých dětí do základní školy.
3. Rodiče jsou spokojeni s prací třídní učitelky.
4. Třídní učitelka vidí v integraci dobrou budoucnost pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami.
5. Třídní učitelka má dobré podmínky pro výuku integrovaných žáků s mentálním postižením.
6. Základní škola Na Líše je dostatečně připravena na integraci mentálně postižených žáků.

Metody a techniky výzkumného projektu

K šetření ve výzkumné části jsem zvolila metodu kvalitativní. Za hlavní techniku jsem použila explorační dotazník a standardizovaný rozhovor. Získaná data byla zpracována nástroji univariační a bivariační analýzy. Výsledky jsou graficky znázorněny prostřednictvím počítačového programu Microsoft Excel.

V dotaznících a rozhovoru byly položeny otázky otevřené, polootevřené, dichotomické, uzavřené se znaky ordinálními i nominálními.

K většímu posouzení vztahů mezi intaktními a integrovanými žáky s mentálním postižením jsem použila sociometr. Součástí je charakteristika školy(kap. 5), kde výzkumný projekt probíhal a analýza dokumentů žáka (kap. 7.2).

Jednotlivá šetření mají poskytnout obraz toho, jakým způsobem a s jakým úspěchem jsou v této třídě 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.

6.2 Vlastní šetření

V této části práce nejdříve představím 2 integrované žáky, který navštěvují ZŠ Na Líše. Cílem práce není detailní kazuistika s osobní, rodinnou a sociální anamnézou jednotlivých žáků – nýbrž zkoumání integračního procesu na dané základní škole. Proto jsou v následujícím textu uvedeny pouze ty informace, jež bezprostředně ovlivňují jejich vzdělávání. Následující charakteristiky chlapců byly vytvořeny z převzatých dostupných materiálů základní školy 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, byli osobní údaje pozměněny.

Integrovaní žáci

Jakub

Jakub nastoupil do 1. třídy základní školy Na Líše. Předtím mu byl dvakrát vystaven odklad školní docházky. Zde byl individuálně integrován jako žák s tělesným postižením. Vzděláván a hodnocen byl podle „Vzdělávacího programu základní škola“.

Ve druhém ročníku byly při psychologickém a speciálně pedagogickém vyšetření zhodnoceny další vzdělávací možnosti Jakuba a doporučena individuální integrace ve třídě základní školy, vzděláván a hodnocen byl podle „Vzdělávacího programu zvláštní škola“. Z důvodu časté nemocnosti zameškal 144 omluvených hodin. Jeho úroveň poznávacích procesů byla ohodnocena třídní učitelkou následovně – pracovní tempo pomalé, snadná unavitelnost, pozornost bývá udržena, samostatnost myšlení. V motorických a řečových schopnostech uvedla neurované písmo, větší velikost písma, tlak na podložku, dysartrie. Ve škole byl hodnocen jako pracovitý, citlivý, ukázněný, chování vůči dospělé osobě měl zdvořilé, kamarádský vůči spolužákům, oblíbený. Horší koordinace pohybů. Rodinné prostředí a spolupráce rodiny a školy byla hodnocena kladně.

Nyní je ve věku 11 let. Navštěvuje 4 ročník ZŠ Na Líše. Je to chlapec úzkostné povahy, snaživý s pomalejším pracovním tempem a snadnou unavitelností. Má potíže při komunikaci, ale spolužáci si na to zvykli a rozumí mu celkem dobře. Jeho začlenění do kolektivu třídy je dobré.

Jakub je vzděláván podle individuálně vzdělávacího plánu, který vypracovala třídní

učitelka podle osnov vzdělávacího programu Zvláštní školy, se zohledňováním na jeho specifické výukové potíže, rozumové schopnosti, pomalé pracovní tempo, problémy s pamětí a snadnou unavitelnost. Po vyučování navštěvuje Jakub školní družinu.

Speciálně pedagogická diagnostika

Jméno a příjmení: Jakub

Datum narození: 1998

Ročník: 4.

Diagnóza: DMO – spastická diparéza, intelektové schopnosti hraničí až k horní hranici lehké mentální retardace, balbuties, dysartrie, snížená frustrační tolerance

Grafomotorika, písmo

Pomalé psací tempo, abeceda celá probraná. Písmo méně urovnané, i když má na řádku pomocnou linku, nedodrží liniaturu. Tlak na psací náčiní je větší, ruka je méně uvolněná. Dolní držení pera. Píše pravou rukou.

V opisu přepisuje text z psané podoby do psané podoby bez chyby. Velké písmeno „U“ na začátku věty nejprve začíná psát na opačnou stranu, opravuje. V přepisu tištěného textu do psané formy napojuje špatně „ě“ na grafém „v“ ve slově „medvěd“. Písmeno „d“ neukončuje.

V diktátu jednotlivých písmen píše místo „D“ malé písmeno „d“ a „P“. Po upozornění píše „D“ správně. Ve slově „nádobá“ vynechává „o“. Upřednostňuje pravou ruku a oko, levé ucho.

Verbální projevy

U expresní složky je pomalé tempo řeči. Slovní zásoba chudší. Problematičtější je i definování významu slov, hledání synonym a protikladů. Artikulační neobratnost jazyka, rtů a jejich kombinace. Narušení plynulosti a článkování řeči.

Impresivní složka řeči – porozumění řeči na nižší úrovni. Fonemický sluch nedostatečně rozvinutý.

Sluchová diference – rozlišování zvukově obdobných nesmyslných dvojic slov s chybami. Chybné rozlišování tvrdé a měkké slabiky. Sluchová analýza a sluchová syntéza víceslabičných slov se složitějšími shluky činí potíže.

Rozumová oblast

Jakub je schopen poměrně dobře se zaměřit na detail obrazového materiálu, bez

výraznějších potíží dokáže identifikovat chybějící detaily. Vázne schopnost postihnout logické souvislosti a posloupnosti dějů. Zpracování vizuálního vjemu a jeho převedení do písemné podoby je problematické.

Ve čtenářských dovednostech se orientuje v textu, na stránce, řádku. Přečte všechna písmena abecedy. Neznámý text čte po slabikách, občas nejistě hláskuje a skládá do slabik. Čtenému textu nerozumí, sám ho nereprodukuje, pouze s pomocí návodných otázek.

V matematických dovednostech napočítá mechanicky do 100. Orientuje se v řadě vzestupné a sestupné do 15. S přechodem přes desítku počítá s pomocí prstů. Správně porovnává čísla a doplňuje znaménka více, méně, rovná se v oboru čísel do 20. Grafické znázornění počtu zvládá bez chyby. Zpaměti sčítá a odčítá bez přechodu přes desítku. Písemné sčítání a odčítání s přechodem přes desítku řeší s chybou. Dokáže vyřešit jednoduchou slovní úlohu vedoucí k jednomu početnímu výkonu. Vkládá geometrické tvary, pojmenuje kolečko. Při řešení úkolů je celkem samostatný.

Pozornost

Velmi krátká doba soustředěnosti. Potřebuje zvýšenou motivaci a přímé vedení. Často se vyhýbá plnění úkolů. Dobře reaguje na povzbuzení.

Adaptace a sociální oblast

Ve známém prostředí nemá problémy s navazováním sociálního kontaktu. V novém prostředí bývá úzkostlivý. Adaptuje se pozvolna.

Citová oblast

Přes vadu řeči je chlapec komunikativní, oblíbený. Častěji se objevují projevy lítosti. Je patrna ulpínavost na určitých osobách, činnostech či zájmech.

Sebeobsluha

Hygienické návyky zvládá bez větších potíží. Při oblékání potřebuje občasnou pomoc. Někdy činí potíže manipulace s knoflíky.

Únava

Jakub je v celku snaživý, ale za podmínek zvýšené motivace. Při dlouhodobější zátěži je potřeba zařazovat uvolňovací chvílky a využívat relaxační momenty. Jeho pracovní výkon bývá nevyrovnaný, tempo pomalé.

Vnímání

Zraková percepce s narušením v oblasti vizuální diferenciaci. Podobnosti a rozdíly mezi zadávanými pojmy postihuje v mezích podprůměru. S mírnou dopomocí definuje vzájemné vztahy mezi jevy a předměty. Chybuje v percepci a reprodukci rytmické sestavy. Sluchová percepce téměř bez narušení včetně sluchové diferenciaci hlásek a sluchové analýzy a syntézy. Vnímání tělesného schématu s občasnými chybami.

Závěr a doporučení

Integrace a vzdělávání Jakuba probíhá podle vzdělávacího programu Zvláštní škola. Je vzděláván a hodnocen podle individuálně vzdělávacího plánu. Zvládání učiva odpovídá intelektovým schopnostem. Je zde patrné narušení komunikační schopnosti. Ve výuce se projevuje nerovnoměrné, pomalé pracovní tempo a výkon, který je negativně ovlivněn krátkodobou soustředěností a snadnou unavitelností.

Při vyučování je potřeba respektovat zdravotní stav chlapce. Kontrolovat a ověřovat pochopení zadaných úkolů. Při osvojování učiva pracovat s vizuální oporou. Zařazovat uvolňovací cvičení ruky a prstů, nácvik správného úchopu psacího náčiní. Opakované probrání výškových typů písma. Procvičovat sluchovou diferenciaci, sluchovou a zrakovou syntézu a analýzu. Zaměřit se na rozvoj slovní zásoby (pasivní i aktivní).

Je vhodná zvýšená motivace při školní práci. Dodržovat zásady názornosti, přiměřenosti, soustavnosti a trvalosti. Velmi důležitá je každodenní příprava na vyučování. Velmi vhodná je přítomnost asistentky třídního učitele při výuce.

Do budoucna řešit možnosti vzdělávání chlapce ve speciálním školství.

Michal

Michal je chlapec, nyní ve věku 10 let. Integrovan byl již do mateřské školy v Praze, kde byl v péči logopeda. 1 krát mu byl vystaven odklad povinné školní docházky. Nyní Michal navštěvuje ZŠ Na Líše, 4. ročník.

Je to chlapec zvědavý, rád se zapojuje do kolektivních prací, často má potřebu být středem pozornosti. Jeho začlenění do kolektivu třídy je dobré. Spolužáci si na něho zvykli a dosud se neobjevily žádné větší konflikty. Velkou roli zde jistě hraje působení třídní učitelky a asistentky, které se snaží vybudovat fungování třídního kolektivu na základě rovnosti a spolupráce.

Michal je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu, který vypracovala třídní učitelka a asistentka pedagoga v spolupráci s dalšími odborníky. Individuální vzdělávací plán zohledňuje jeho specifické výukové potíže, rozumové schopnosti, pomalé

pracovní tempo, velmi malou soustředěnost a problémy s pamětí.

Speciálně pedagogická diagnostika

Jméno a příjmení: Michal
Datum narození: 2000
Ročník: 4
Diagnóza: Lehká mentální retardace, dyslalie, balbuties, porucha zrakové percepce a vizuomotorické koordinace, porucha fonemického sluchu

Jemná motorika

Manipulace s drobnějšími předměty pomalejším tempem, střídání rukou při činnosti. Zvládá manipulaci se stavebnicemi, navlékání menších korálek na šňůrku.

Grafomotorika, písmo

Poměrně rychlé tempo psaní. Písmo je nadměrně velké, neurovnané, roztřesené. Obtíže při dodržování velikosti písma, i s pomocnou linkou. Píše pravou rukou, ruka je méně uvolněná, drápovitý úchop psacího náčiní, nestejnomyšerný tlak na podložku, opačný sklon.

Při opisu textu z psací podoby přepisuje, na čárky nad samohláskami zapomíná, háčky opisuje.

Při diktátu píše m, d, r, b, e, l, les, mává (píše „mava“), A, b.

V přepisu tištěného textu do písemné podoby v jednoduché větě spojil slova, nepíše diakritická znaménka. Má zkříženou laterální (upřednostňuje pravou ruku a ucho, levé oko).

Kresba

Kresba postavy je vzhledem k věku podprůměrná. Barvy třídí správně. Vzhledem k narušení jemné motoriky je využíváno prstových barev.

Verbální projevy

Michal navazuje kontakt bez problémů, rád si povídá o všem, co se kolem něj děje. Komunikační schopnost je narušená, zejména ve složce expresivní. Pasivní slovní zásoba je na lepší úrovni, aktivní slovník je ale chudší. Je patrna artikulační neobratnost, specifické asimilační záměny, narušení článkování řeči – dyslalie. Tempo řeči je

zrychlující, narušení plynulosti řeči – koktavost (balbuties).

Impresivní složka řeči – sluchová diferenciacie zvukově obdobných nesmyslných dvojic slov se dvěma chybami. Porozumění řeči je na snížené úrovni. Vnímání sluchem je normální, fonematický sluch je nedostatečně rozvinutý. Obtíže činí sluchová syntéza a analýza slov víceslabičných a s obtížnějšími skupinami.

Rozumová oblast

Vyjmenuje dny v týdnu a roční období, měsíce s pomocí.

Diferencuje i pojmenuje základní barvy, odvozené s chybami. Geometrické tvary vkládá a diferencuje, pojmenuje kolečko, kříž, hvězdičku. Prostorová a směrová orientace pouze s dopomocí.

Mechanické počty zvládá do 50. Doplnjuje číselnou řadu vzestupnou a sestupnou do 20. Manipulace s počtem a jednoduché úsudkové příklady zvládá s pomocí názoru (pracuje s pomocí prstů, kostek). Orientuje se v oboru čísel 1 – 20. Správně porovnává počet, doplnění symbolů více, méně, rovná se; +, -. Dokresluje správný počet. Slovní úlohu řeší s pomocí, s grafickým znázorněním počtu. Počítá s pomocí prstů.

Při čtení hlasitě slabikuje, slabiky zřetelně odděluje, čte se „zarážkami“. Orientuje se v textu s pomocí ukazování prstem. Průměrně přečte 20 slov za minutu. Chybně čte koncovky – ve slově tetě (čte teta), v létě (čte léte). Špatně se orientuje v textu, ptá se, kde má při posunutí ukazovátko číst dál. Ve druhé minutě se vrací a čte řádek znovu. Čeká na souhlas, vyhledává oční kontakt a povzbuzení.

Reprodukce přečteného textu je bez spojitostí, odpovídá na návodné otázky. Průvodní projevy při čtení – zvýšený pohybový neklid, špatně při čtení hospodaří s dechem.

Koordinace horních končetin vážne.

Pozornost

Bez úniku pozornosti pracuje jen velmi krátkou dobu. Převažuje výrazná porucha soustředivosti. Velmi brzy nastupuje únava. Potřebuje zvýšenou motivaci, relaxační chvílky a přímé vedení. Dobře reaguje na povzbuzení.

Adaptace a sociální oblast

Nemá problémy s navazováním sociálního kontaktu. Bývá spíše pozitivně naladěný.

Citová oblast

Chlapec se jeví jako spontánní, komunikativní. Časté střídání nálad se u něj neprojevuje, ale objevují se sklony ke stereotypnímu, neúčelnému jednání, je patrna ulpínavost na určitých činnostech či zájmech.

Sebeobsluha

Hygienické návyky zvládá, ale je potřeba ho neustále kontrolovat. Je schopen sám se obléknout, ale i tady je potřeba kontrola.

Vnímání

Při zrakovém vnímání předmětů se spokojí s jejich povrchním poznáním, neprojevuje snahu prohlédnout si detaily. Sluchová percepce a reprodukce, rytmické sestavy krátkých a dlouhých tónů činí velké potíže.

Závěr a doporučení

Chlapec je integrován a vzděláván podle vzdělávacího programu Zvláštní školy. Intelektové schopnosti jsou disharmonicky rozloženy, významně převažuje verbální (školsky významnější) složka nad složkou názorovou. Obtíže se projevují v písemném projevu, v komunikačních schopnostech – expresivní stránce řeči a oslabení je i v oblasti sluchové percepce. Při úkolech abstraktních je třeba podpořit vizuálně (upevňovat automatizaci početních spojů sčítání a odčítání). Učivo zvládá se snížením úrovně početních schopností, se specifickými problémy ve čtení a velmi nízkou úrovní psaní. Ve výuce se projevuje zvýšená nesoustředěnost, slabá paměť a jeho celkový motorický neklid.

Je vhodné respektovat individuální tempo, umožňovat motorické odreagování, pracovat v malých krocích. Nutná je automatizace jednotlivých činností. Dodržovat zásady názornosti, přiměřenosti, soustavnosti a trvalosti. Velmi důležitá je každodenní příprava na vyučování.

Doporučujeme pokračovat v integraci v současné škole a ve výuce pracovat dle individuálního plánu. Velmi vhodná je přítomnost asistentky při výuce i při osobní hygieně a přesunech ve škole.

Chlapec má prozatím předpoklady ke zvládnutí elementárních požadavků základní školy při individuálním přístupu ve výuce.

6.2.1 Analýza výzkumného šetření

Pro výzkum jsem zvolila anonymní dotazník, který byl zaměřen na zjištění vztahů

mezi integrovanými žáky (Jakubem a Michalem) a jejich spolužáky. Pro zjištění postavení žáků ve skupině a jeho oblíbenosti v ní jsem na základě udělování preferencí použila sociometrickou metodu.

Celkový počet respondentů byl 11, z toho 4 chlapců a 7 děvčat. Dotazník měl celkem 12 otázek, všechny byly vzhledem k věku dotazovaných uzavřeného typu. Jednotlivé otázky dotazníku jsou dále interpretovány a graficky znázorněny. Samotný dotazník a sociometrický test jsou součástí příloh.

Výzkum je postaven na stanovení metodiky pro analýzu integrace mentálně postižených žáků v kolektivu intaktních dětí.

Na závěr šetření jsem použila dotazník s rodiči integrovaných žáků, kde jsem použila 15 otázek, a to otevřených, polootevřených i uzavřených. Pro větší posouzení integrace těchto žáků jsem využila standardizovaného rozhovoru s třídní učitelkou. Rozhovor jsem zpracovala do tabulky.

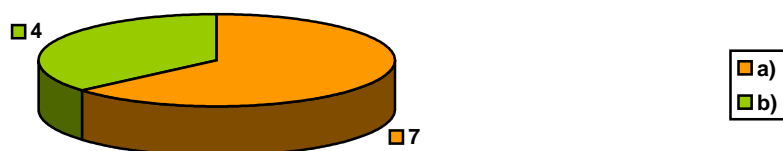
Grafické znázornění spokojenosti spolužáků s integrací žáků s diagnózou lehké mentální postižení do základní školy

Na každého integrovaného žáka jsem vypracovala zvlášť dotazník se stejnými otázkami (PŘÍLOHA IX). Celkem se výzkumu zúčastnilo 11 žáků 4. třídy, kde jsou integrováni 2 žáci s lehkým mentálním postižením.

Otázka č. 1

Rozdělení podle pohlaví:		
a) děvčat	7	63,64 %
b) chlapců	4	36,36 %

Rozdělení podle pohlaví

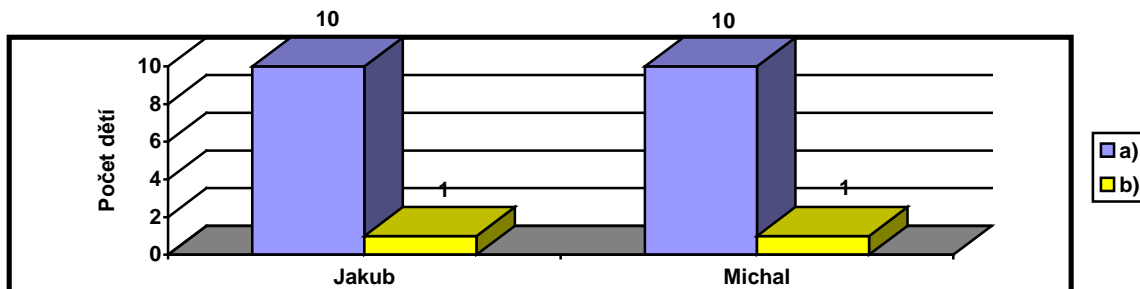


Otázka č. 2

Jakub, Michal je můj kamarád:

	Jakub		Michal	
a) ano	10	90,91 %	10	90,91 %
b) někdy	1	9,09%	1	9,09%

Jakub, Michal je můj kamarád

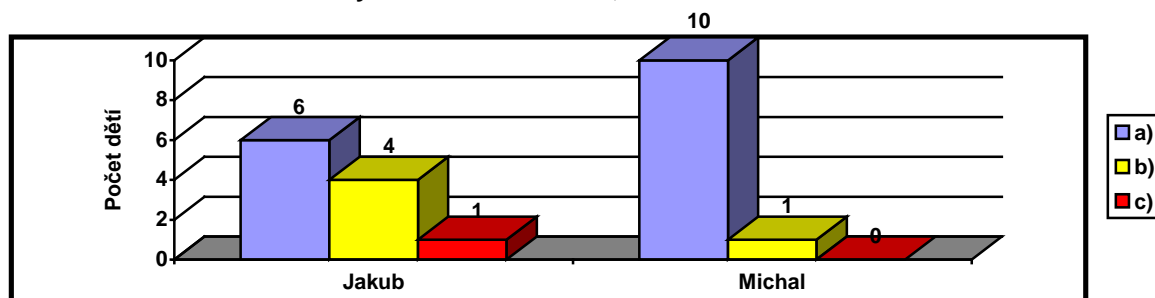


Otázka č. 3

Když sedím s Jakubem, Michalem v lavici:

	Jakub		Michal	
a) jsem vždy rád (a)	6	54,54 %	10	90,91 %
b) jsem někdy rád (a)	4	36,36 %	1	9,09 %
c) nerad (a) s ním sedím	1	9,09 %	0	0

Když sedím s Jakubem, Michalem v lavici

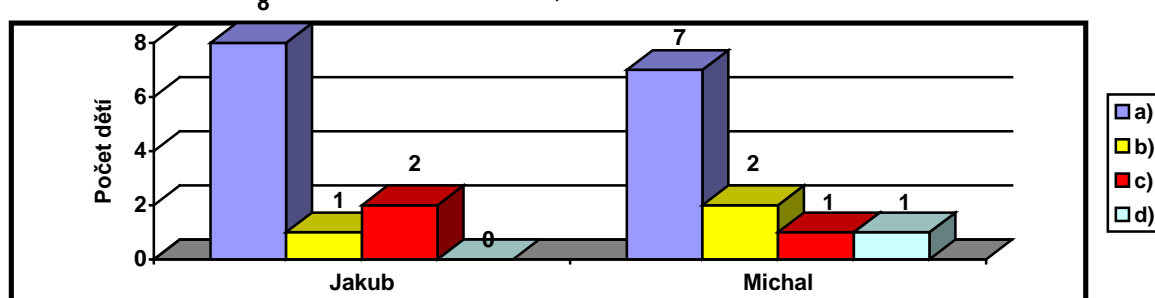


Otázka č. 4

Jakub, Michal se:

	Jakub		Michal	
a) snaží učit	8	72,73 %	7	63,64 %
b) hezky maluje	1	9,09 %	2	18,18 %
c) nejraději nedělá nic	2	18,18 %	1	9,09 %
d) baví ho pracovat na počítači	0	0	1	9,09 %

Jakub, Michal se

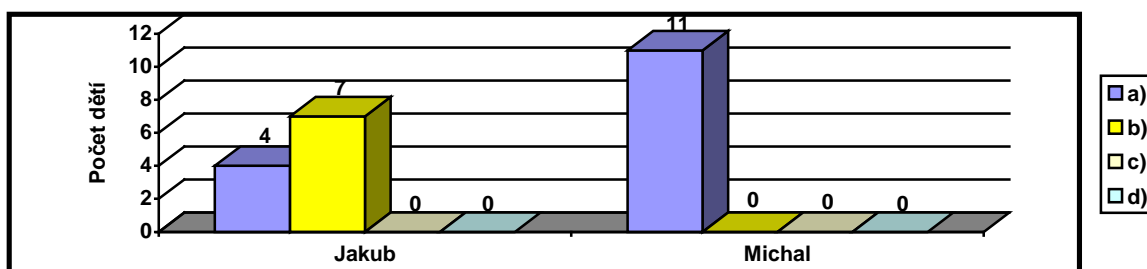


Otázka č. 5

Jaub, Michal je mezi námi:

	Jakub		Michal	
a) velmi oblíben	4	36,36 %	11	100 %
b) málo oblíben	7	63,64 %	0	0
c) spíše neoblíben	0	0	0	0
d) neoblíben	0	0	0	0

Jakub, Michal je mezi námi

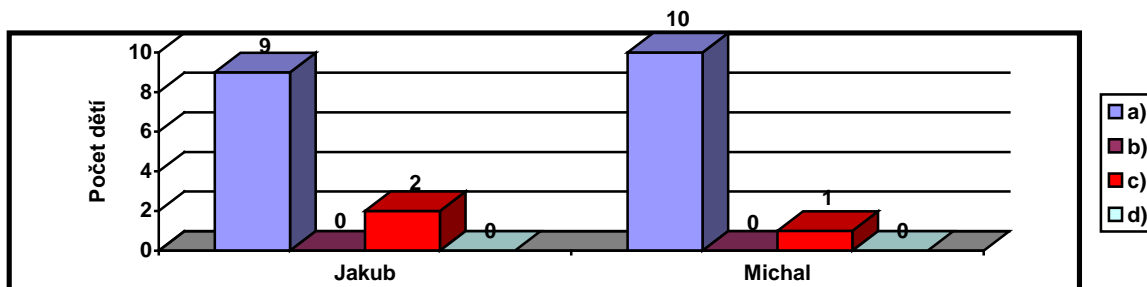


Otázka č. 6

S Jakubem, Michalem si povídám:

	Jakub		Michal	
a) rád (a)	9	81,82 %	10	90,91 %
b) nerada (a)	0	0	0	0
c) vůbec mu nerozumím	2	18,18 %	1	9,09 %
d) on se semnou nechce bavit	0	0	0	0

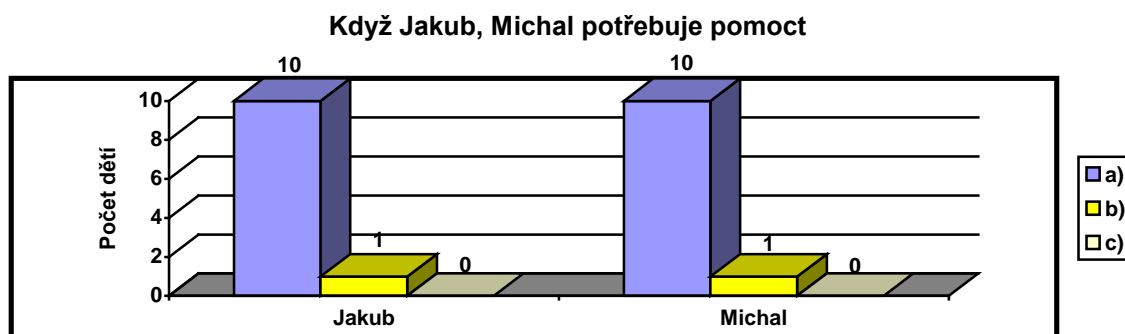
S Jakubem, Michalem si povídám



Otázka č. 7

Když Jakub, Michal potřebuje pomoci:

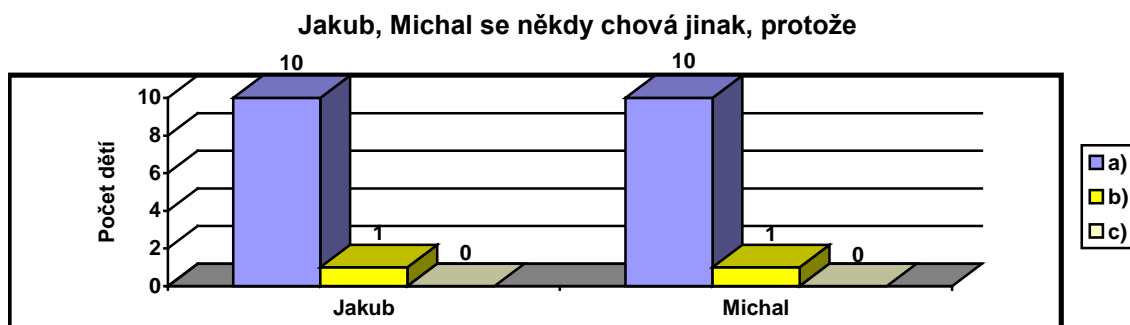
	Jakub		Michal	
a) rád (a) mu pomůžu	10	90,91 %	10	90,91%
b) pomůžu, ale moc se mi nechce	1	9,09 %	1	9,09 %
c) nepomůžu	0	0	0	0



Otázka č. 8

Jakub, Michal se někdy chová jinak, protože:

	Jakub		Michal	
a) je nemocný	10	90,91 %	10	90,91 %
b) nechce se učit	1	9,09 %	1	9,09 %
c) je hloupý	0	0	0	0

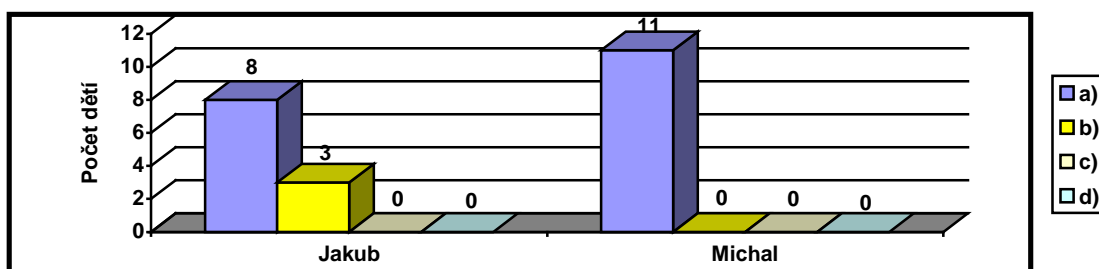


Otázka č. 9

Jakub, Michal je:

		Jakub		Michal	
a)	hodný	8	72,73 %	11	100 %
b)	protivný	3	27,27 %	0	0
c)	ubřečený	0	0	0	0
d)	lakomý	0	0	0	0

Jakub, Michal je

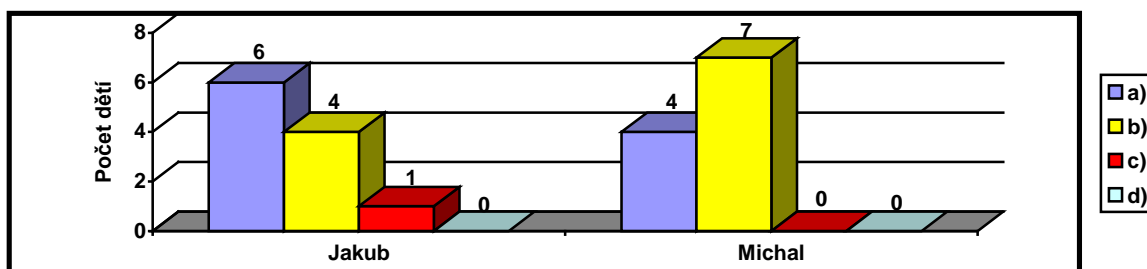


Otázka č. 10

Jakub, Michal je:

		Jakub		Michal	
a)	zlý	0	0	0	0
b)	milý	6	54,54 %	4	36,36 %
c)	veselý	4	36,36 %	7	63,64 %
d)	chytrý	1	9,09 %	0	0

Jakub, Michal je

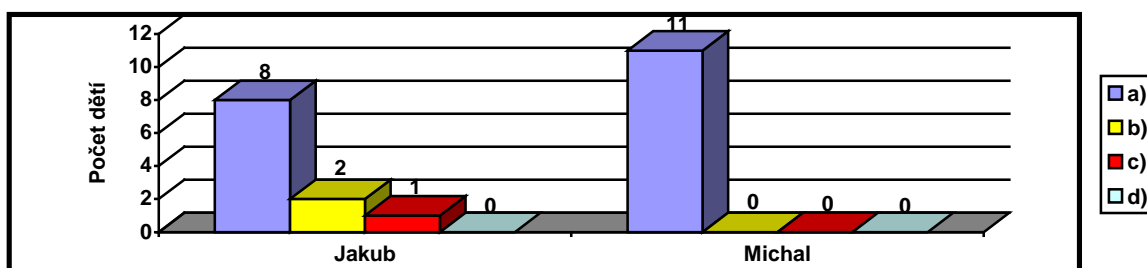


Otázka č. 11

S Jakubem, Michalem je:

	Jakub		Michal	
	počet	procento	počet	procento
a) legrace	8	72,73 %	11	100 %
b) práce	2	18,18 %	0	0
c) nuda	1	9,09 %	0	0
d) dělá jen potíže	0	0	0	0

S Jakubem, Michalem je

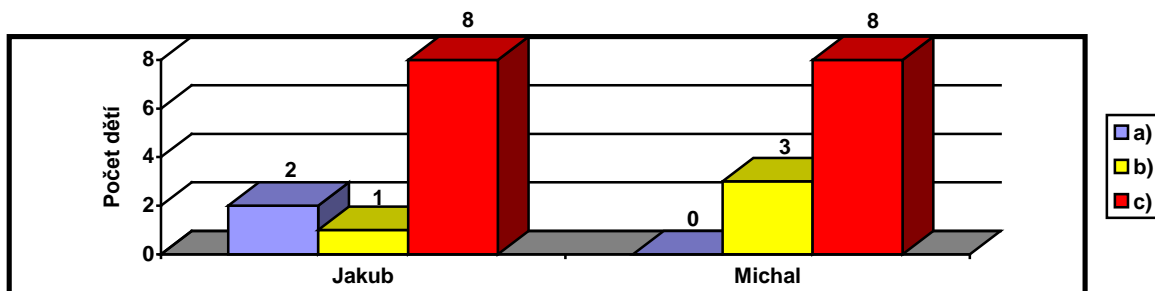


Otázka č. 12

Jakub, Michal nás při práci:

	Jakub		Michal	
	počet	procento	počet	procento
a) ruší	2	18,18 %	0	0
b) pracuje s námi	1	9,09 %	3	27,27 %
c) dělá něco jiného	8	72,73 %	8	72,73 %

Jakub, Michal nás při práci



Výsledek šetření dotazníkovou metodou ukazuje, že většina odpovědí se shodovaly. Spolužáci Jakuba a Michala ve třídě akceptují, považují je za své kamarády a mají k nim pozitivní vztah. Při poskytování pomoci reagují pohotově a zběhle.

Pouze u jedné otázky se objevuje výraznější rozdíl v odpovědích týkajících se oblíbenosti žáků. Z odpovědí vyplývá, že ve třídě je více oblíben Michal, než Jakub. Usuzuji, že by to mohlo být právě z důvodu Jakubových komunikačních potíží, naopak Michal se projevuje jako komunikativní a spontánní.

Výsledky šetření sociometrickou metodou

Všem 11 žákům byl rozdán obrázek stromu (PŘÍLOHA X), 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.

Michal byl označen 3 x jako nejlepší kamarád ve třídě. Na základě rozhovoru s třídní učitelkou bylo potvrzeno, že je v celku oblíbený, děti ho berou mezi sebe do hry, do skupin při práci, ale některé nemají rády bližší kontakt. 7 x byl usměvavý – spokojený (i když více sám - pozorovatel děje), z šetření vyplynulo, že je i bojácný, někdy více ustrašený – děti ve třídě toho však nezneužívají, spíše ho podporují a chlácholí.

Jakub byl označen jako kamarád pouze jednou. 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 posloupnosti od nejbližších kamarádů. Tehdy se jim Jakub tak jevit může.

Tabulka znázorňující výsledky dotazníku pro rodiče integrovaných žáků

Rodiče obou integrovaných žáků jsem poprosila o vyplnění dotazníku (PŘÍLOHA XI) 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 velmi vítána a kladně hodnocena.

Otázky	Odpovědi rodičů Jakuba	Odpovědi rodičů Michala
Proč jste zvolili u svého dítěte vzdělávání v běžné základní škole?	Vyhovovala nám velmi dobrá dostupnost školy.	Chceme vyzkoušet zařazení v běžné škole, v běžné populaci a dostat z dítěte maximum, roli také hraje psychická stránka dítěte (sourozenci).
Bylo vaše dítě zařazeno v mateřské škole?	Ano – nejdříve ve speciální MŠ, následně v běžné třídě MŠ.	Ano – ve speciální mateřské škole.
Je vaše dítě dle vašeho názoru spokojeno ve stávající škole?	Ano.	Ano.
Od které třídy bylo vaše dítě zařazeno do běžné ZŠ?	Od 1. třídy.	Od 1. třídy.
Od které třídy je vaše dítě vzděláváno podle individuálního vzdělávacího programu?	Od 1. třídy.	Od 2. třídy.
Jaká jsou vaše očekávání do budoucna?	Být dále zařazení za stejných podmínek jako nyní.	Být dále zařazení za stejných podmínek jako nyní.
Jaká pozitiva vidíte v zařazení svého dítěte v běžném kolektivu?	Má snahu se vyrovnat spolužákům.	Má více motivace dohnat ostatní žáky, má kolem sebe kamarády, kteří jsou ze stejného bydliště. Lepší psychická stránka dítěte, zařazení do společnosti.
Jaká negativa vidíte v zařazení svého dítěte v běžném kolektivu?	Neuvedeno.	I když málo, ale přece je někdy dáváno najevo, že je postižený.
Navštívili jste některou speciální školu, než jste se rozhodli pro zařazení do běžné základní školy?	Ano.	Ano.
Které obtíže v předškolním věku jste vnímali u svého dítěte	Problémy s řečí a v sebeobsluze.	Problémy s řečí a v sebeobsluze.

jako nejzávažnější?		
Jak vnímá vaše dítě kontakt s ostatními spolužáky?	Je ve škole spokojeno, má mezi spolužáky kamarády.	Je ve škole spokojeno, má mezi spolužáky kamarády.
Kdo vám pomohl s vyhledáváním vhodné školy?	Pomohlo nám SPC.	Byli jsme aktivní sami.
V čem cítíte největší pomoc vámi vybrané základní školy.	Tomáš nemusí dojíždět, je lepší spolupráce s učitelkou – než v místě mimo bydliště.	Umístění syna do třídy s menším počtem žáků, spolupráce se speciálním pedagogickým centrem, které dítě navštěvuje, výborná spolupráce s třídní učitelkou (učitelka – rodič, učitelka – dítě).
V čem by mohla tato základní škola pomoci více než dosud?	Přijmout do třídy ještě jednoho asistenta pedagoga, vzhledem k zvyšování náročnosti učiva a čím dále tím větší individ. péče.	Vytvořit třídu pro žáky s individuálním vzdělávacím programem. Přijmout ještě jednoho speciálního pedagoga.
Jak byste hodnotili prostředí základní školy?	Kladné.	Velmi kladné.

Z dotazníku s rodiči vyplývá, že jsou spokojeni s integrací jejich dětí do ZŠ Na Líše. Rodiče si práci třídní učitelky velmi váží. Jejich spolupráce se neomezuje jen na třídní schůzky, ale jsou v daleko užším kontaktu. Za velký nedostatek považují absenci asistenta pedagoga. Rodiče by přivítali taky dalšího speciálního pedagoga a zřízení třídy pro žáky s individuálním vzdělávacím programem.

Dle výpovědí rodičů v procesu integrace významnou měrou pomáhají a sledují úspěšnost integrace také speciálně pedagogická centra.

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. Rádi by pokračovali v integraci i v příštích letech.

Výsledek rozhovoru s třídní učitelkou

Pro další výzkumné šetření jsem využila standardizovaného rozhovoru s třídní učitelkou Jakuba i Michala (PŘÍLOHA XII). Otázky jsem připravila před rozhovorem a třídní učitelce předložila ještě před naším setkáním. Setkání proběhlo v přátelské a uvolněné atmosféře.

Kolik let pedagogické praxe máte celkem?

Šestnáct let.

Kolik let máte žáky s mentálním postižením ve třídě?

Čtyři roky.

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

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

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

Je výrazně snížený proti průměrnému počtu žáků v jiných třídách. Dohromady mám 15 dětí.

Kdo se podílí na vypracování individuálně vzdělávacího plánu?

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

Jaké potíže máte při vypracování individuálně vzdělávacího plánu?

Nemám žádné potíže.

Máte díky zařazení integrovaného žáka vyšší rozpočet na pomůcky?

Ano.

Máte ve třídě asistenta či pomocného učitele?

Ano, sama bych to nezvládla. Mám 1 asistentku, které mi pomáhá s přípravou na vyučování a organizací práce ve třídě. Individuálně pracuje s Jakubem a Michalem střídavě – podle aktuální potřeby.

Podle jakého vzdělávacího programu pracujete s integrovanými žáky?

RVP Zvláštní školy

Jak zvládají žáci s mentálním postižením příslušný vzdělávací program?

Jakub s mírnými obtížemi a Michal s vážnými, u něj je třeba učivo rozložit do dalšího školního roku.

Jaké využíváte učebnice při práci s integrovaným žákem?

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

Co ovlivnilo Vaše rozhodnutí přijmout žáky do své třídy?

Žáky jsem přijala na základě rozhodnutí ředitele školy.

Jak reagují na Vaši práci s integrovanými žáky ostatní kolegové?

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

Jak organizujete práci s integrovanými žáky?

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

Jak hodnotíte spolupráci s asistentem pedagoga?

S asistentkou spolupracuji již 3 rokem, naše spolupráce je výborná, jsem ráda, že ji mám. Bez její pomoci by integrace ve třídě nebyla možná, sama bych to nezvládla.

Jak hodnotíte spolupráci s rodinami integrovaných žáků?

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

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

Kdybych to měla ohodnotit známkou, byla by to dvojka.

Jaká pozitiva vidíte v zařazení žáků s mentálním postižením do běžné ZŠ?

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 je spolužáci chránit a obhajovat před ostatními žáky. Většina spolužáků je vůči nim trpělivější, zejména k Michalovi, kterého vnímají jako bezbrannějšího. Žáci s mentálním postižením se nevyčlení z běžné populace dětí, stýkají se i po vyučování.

Jaká negativa vidíte v zařazení žáků s mentálním postižením do běžné ZŠ?

Z hlediska vzdělání se občas objeví potíže s organizací výuky - při vyvození nového učiva se potřebuji více věnovat Jakubovi a 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 školy.

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

Speciálně pedagogické centrum – poskytne radu nebo doporučení, občas zvláštní škola – požádám-li o radu.

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 dětí 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 ve čtvrtém 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, na které mi odpoví asi až čas a postupně získané zkušenosti.

Třídní učitelka spatřuje v integraci řadu výhod nejen pro dítě s postižením, ale také pro jeho spolužáky. Uvědomuje si však i mnohé nedostatky, kterým je třeba se věnovat a předcházet.

Za velmi důležitou považuje přítomnost asistenta pedagoga v integrované třídě. Její

práce v počtu 15 žáků ve třídě vrátaně 2 žáků s mentálním postižením je velmi náročná, občas neuspokojující. Hlavně při vyvozování nového učiva. Tady má podporu asistenta pedagoga.

Třídní učitelka neměla předchozí zkušenosti s integrací mentálně postižených žáků , což bylo dáno zřejmě malým počtem integrovaných dětí na základních školách.

Zajímavé bylo také zjištění, že podle třídní učitelky většina jejich kolegů - pedagogů nesouhlasí s integrací žáků s mentálním postižením do základních škol. Nemůžeme zapomínat na fakt, že většina 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.

6.3 Závěry šetření

Za cíl výzkumného šetření jsem si stanovila zkoumat vztahy mezi intaktními a integrovanými žáky s mentálním postižením v základní škole. Analyzovala jsem podmínky pro výchovu a vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základní škole a zjišťovala názory rodičů a třídní učitelky na jejich integraci mezi intaktní populaci.

Výzkumné teze

1. Většina spolužáků integrované chlapce s mentálním postižením akceptuje pozitivně.
2. Rodiče jsou spokojeni s integrací svých dětí do základní školy.
3. Rodiče jsou spokojeni s prací třídní učitelky.
4. Třídní učitelka vidí v integraci dobrou budoucnost pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami.
5. Třídní učitelka má dobré podmínky pro výuku integrovaných žáků s mentálním postižením.
6. Základní škola Na Líše je dostatečně připravena na integraci mentálně postižených žáků.

Vlastní šetření na základě výzkumných tezí probíhalo na jaře roku 2010. Vyhodnocení vycházelo z otázek souvisejících z dostupností informací o integrovaném

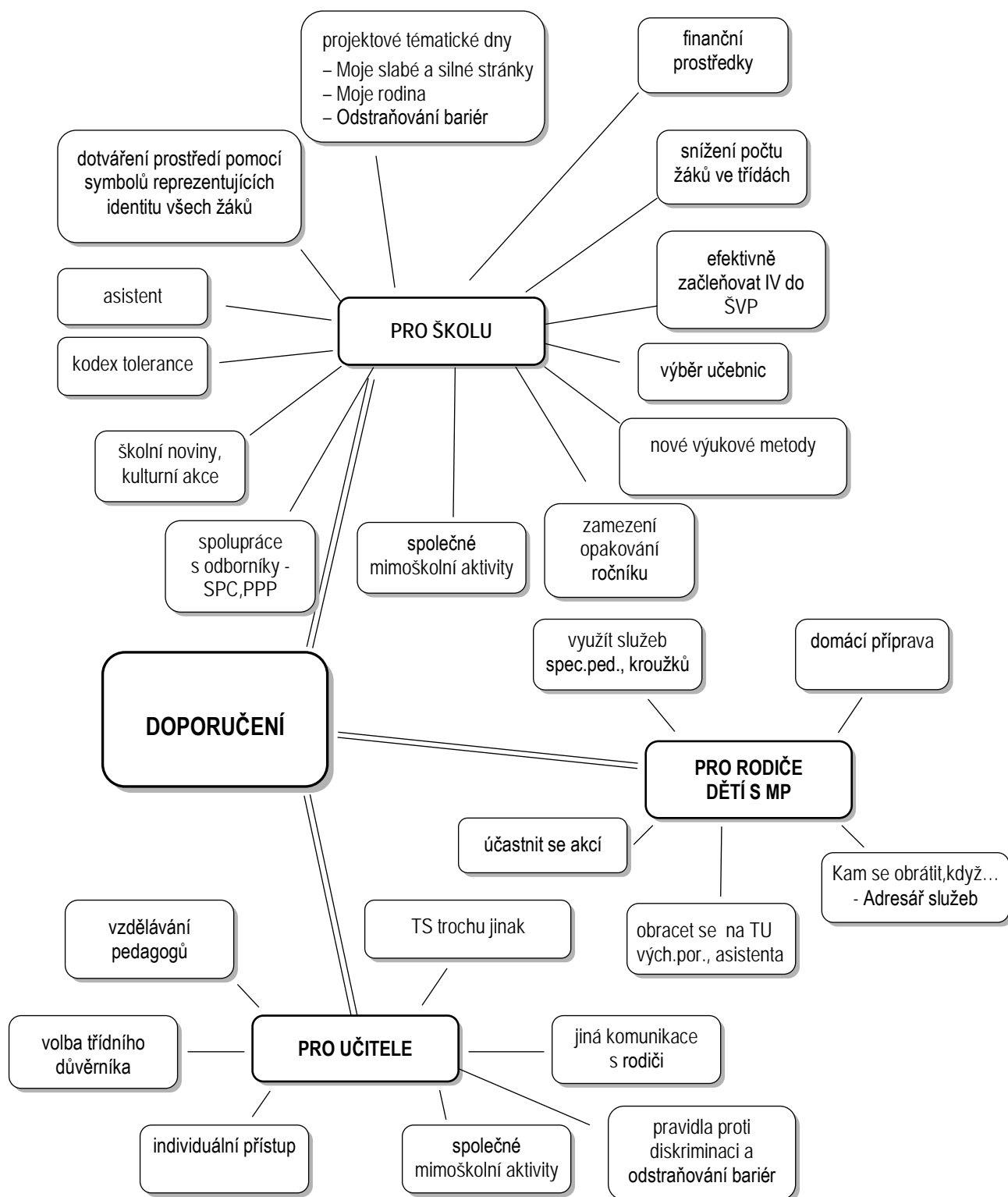
vzdělávání mentálně postižených, možnosti spolupráce s třídní učitelkou i rodiči integrovaných žáků.

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

1. Z výsledků dotazníků a sociometrického testu vyplňovaných žáky vyplynulo, že vztahy mezi intaktními a integrovanými žáky jsou téměř u všech pozitivní.
2. Z dotazníku s rodiči vyplývá, že rodiče jsou spokojeni s integrací jejich dětí do základní školy. Dojíždění jinam by pro ně bylo mnohem náročnější. Chlapci mají snahu vyrovnat se svým spolužákům ve třídě, mají kolem sebe kamarády, kteří jsou ze stejného bydliště.
3. S prací třídní učitelky jsou rodiče velmi spokojeni. Jejich spolupráce se neomezuje jen na třídní schůzky, ale jsou v daleko užším kontaktu. Její práce si vzhledem k podmínkám, které má, velmi cenní. Rodiče by ve třídě přivítali ještě jednoho asistenta pedagoga a taky zřízení třídy pro žáky s individuálním vzdělávacím programem.
4. Třídní učitelka vidí integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako přínos pro intaktní žáky. Těmto žákům připadá naprosto přirozené chlapcům pomáhat a brát je jako rovnocenné partnery. Díky integraci se děti stýkají i po vyučování.
5. Třídní učitelka si pochvaluje spolupráci se speciálně pedagogickým centrem. Její práce v počtu 15 žáků ve třídě je velmi náročná, občas neuspokojující. Hlavně při vyvozování nového učiva. V tomto vidí velkou podporu asistenta pedagoga. Přítomnost asistenta jí velmi pomáhá v individuálním přístupu k dětem a je přínosem pro všechny zúčastněné strany.
6. Ředitelství základní školy umožnilo zřídit třídu se sníženým počtem žáků pro přijetí dvou žáků s lehkou mentální retardací. K těmto žákům byla vybrána velmi dobrá třídní učitelka, která se v spolupráci s asistentkou pedagoga dokázala přiblížit k integrovaným žákům a vytvořit kolektiv třídy, kde není mezi dětmi téměř žádných rozdílů. Z finančních důvodů není možné přijmout dalšího asistenta pedagoga, kterého přítomnost by rodiče i tř. učitelka rádi uvítali.

7. Doporučení

Na základě vyhodnocení získaných informací v průběhu vypracování bakalářské práce jsem shrnula doporučení pro zlepšení integračního klimatu na Základní škole Na Líše do následující myšlenkové mapy. Jednotlivé oblasti této myšlenkové mapy dále rozvádím podrobněji.



7.1 Doporučení pro školu

Další **spolupráce s odborníky – SPC, PPP apod.** – učitelé by měli konzultovat individuální žáky s postižením s odborníky, kterým přísluší typ postižení (např. spec.pedagog, etoped, psycholog, logoped, somatoped atd.), využívat nabídek pro školy, sledovat vhodné publikace, dále by měla škola spolupracovat s občanskými sdružení a sociálním odborem Úřadu městské části Prahy 4.

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 dnů** 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. Podobné akce by rovněž byly neúčelné až škodlivé bez současného celoškolního rozvíjení postojů vzájemného respektu a tolerance k odlišnosti, rozvoje správného sebe-pojetí všech žáků. Bylo by vhodné motivovat ke spolupráci na projektech i rodiče. Na závěr těchto projektových dnů uspořádat prezentaci vzniklých prací a aktivit s pozváním rodičů, různých osobností a přátel školy. Práce se mohou rovněž umístit ve výstavní síni Úřadu Prahy 4.

Zpracováno podle poznámek z přednášky Mgr.P.Baxové – Kurz as. pedagoga, na podzim roku 2008.

Vytvoření tzv. **Kodexu tolerance** – souboru zásad a pravidel chování ve škole, na kterých se žáci s učiteli společně dohodnou a která se zaváží dodržovat jak žáci a jejich učitelé, tak i ostatní zaměstnanci. Tento kodex napomáhá vytvářet příznivé pracovní klima, zvyšuje loajalitu zúčastněných, hrdost náležeť do dané skupiny. Dále napomáhá dobré a otevřené komunikaci. Témata, která by se měla v kodexu objevit jsou např. respektování práv ostatních, spoluúčast při rozhodování, podmínky spolupráce, odpovědnost za chování, respekt k názorům apod. Kodex tolerance by vytvářel s žáky třídní učitel, celoškolní kodex by vytvořil školní parlament společně s některým učitelem, příp. s dalším zaměstnancem školy. Při tvorbě kodexu je vhodné použít interaktivní metody (brainstorming, skupinová práce, myšlenková mapa, diskuse apod.).

Při **výběru nových učebnic**, pracovních sešitů a dalších výukových materiálů vhodných k výuce podle nového 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.

Získávat další **asistenty pedagoga** podle Vyhlášky č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Dotváření přátelského prostředí školy pomocí symbolů, které reprezentují identitu všech žáků, zdobit školu tak, aby byla prezentována co nejširší rozmanitost „identit“.

Zpracováno podle poznámek z přednášky Mgr.P.Baxové – Kurz as. pedagoga, na podzim roku 2008.

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.

Škola se díky své poloze a svému technickému vybavení může stát **kulturním centrem**. Mohou se zde pořádat vzdělávací kurzy, dále škola může organizovat koncerty, divadelní představení pro děti i rodiče apod.

Nové výukové metody - zavádění kooperativní technik, formativního hodnocení, zajišťování individuální zpětné vazby.

Snaha o zamezování opakování ročníku u integrovaných žáků– opakování nemá žádný přínos, děti nemotivuje (takto je chápán i odklad školní docházky, často praktikovaný v ČR).

Snížení počtu žáků ve třídách s integrovaným žákem

Finanční prostředky – je nezbytné neustále získávat finanční prostředky z různých zdrojů pro nákup speciálních a kompenzačních pomůcek pro práci s žáky s postižením.

7.2 Doporučení pro učitele

Dále se **vzdělávat v oblasti integrační výchovy**, vyučování novými výukovými přístupy. Některé organizace, které se věnují vzdělávání pedagogů v této oblasti:

Varianty, vzdělávací program společnosti Člověk v tísni, podpora zavádění IKV a globální rozvojové výchovy, Programy sociální integrace dostupné na <http://www.varianty.cz/>.

Step by step ČR, organizace vycházející z programu Začít spolu, jejím cílem je přispívat svými aktivitami k demokratizaci, humanizaci a vyšší efektivitě vzdělávání v ČR, k budování otevřené společnosti a jejího zapojení do evropských struktur, dostupné na <http://www.sbscr.cz/>.

Kritické myšlení, vzdělávací program RWCT – kurzy dalšího vzdělávání, materiály, lekce, ovládnutí nových výukových přístupů přímým prožitím učebních činností a jejich následná analýza, dostupné na <http://www.kritickemysleni.cz/>.

Přátelé angažovaného učení (PAU), občanské sdružení, jehož cílem je učinit školu efektivní a přitom lidsky příjemnou a vnést praktickou demokracii do škol a napravit vzájemné vztahy a spolupráci těchto partnerů: učitel – žák, škola – rodiče, učitel – učitel, škola – obec, dostupné na <http://www.pau.cz/>.

Stálá konference asociací ve vzdělávání (SKAV), dobrovolné seskupení pedagogických asociací, programů a občanských sdružení usilující o podporu a ochranu progresivních změn ve vzdělávání a o zprostředkování výměny informací a komunikace mezi pedagogickými iniciativami, neziskovým sektorem, státní správou, samosprávou a veřejností, dostupné na <http://www.skav.cz/>.

Národní institut pro další vzdělávání, přednášky, kurzy a semináře pro další vzdělávání učitelů s celostátní působností, např. Rovnost šancí ve výchově dětí, Generové vlivy ve školství, Alternativní způsoby vyučování apod. Dostupné na <http://www.nidv.cz/>.

Projekt “Sdílení dobrých praxí v oblasti individualizace a deinstitucionalizace služeb pro lidi s potížemi v učení” je realizován partnery ze třech evropských zemí s podobným historickým kontextem: Quip – Společnost pro změnu (Česká republika), Rada pre poradenstvo v sociálnej práci (Slovensko) a Coalition for the Rights of People with Learning Disabilities (Ukrajina). Hlavním cílem projektu je podpořit změny v systému sociálních služeb z instituční na komunitní bázi s důrazem na zkušenosti z partnerských zemí. Dostupné na www.spolecnostprozmenu.cz.

Projekt občanského sdružení Žába na prameni s názvem Rovné příležitosti v pedagogické praxi (RPPP). Jeho cílem je vzdělávat učitelky a učitele v problematice gender a rovných příležitostí a pomoci jim tak vychovávat a vzdělávat děti bez předsudků o tradičně vymezených rolích žen a mužů. Dostupné na www.rppp.cz.

Projekt Inkluzivní škola je zaměřený na pomoc školám v zavedení inkluzivní výuky, tedy výuky, která dává v prostředí běžné základní školy přiměřené podněty dětem s rozdílným nadáním. Dostupné na <http://mojeskola.net/inkluzivni-skola>.

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 rozumějí
- 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

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. Rodiče často vycházejí z vlastních představ a často špatných zkušeností (poměry normalizační školy – represivní instituce), obtížně se učí prosazovat před učiteli svoje názory, nevědí, jak s učitelem komunikovat nebo se projevují nekultivovaně.

Vyžaduje to proto trpělivost a čas, než si rodiče na nový přístup zvyknou, ale po čase takové schůzky velmi přivítají a mohou vyvinout sami větší aktivitu v pomoci svým dětem a škole. Rozhodně neprospívá metoda „hr na ně“, tzn. s takovou změnou příliš spěchat. Třídní schůzky přestanou být pro rodiče stresujícím zážitkem.

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 - získat individuální vzdělávací program založený na specifických vlastnostech a preferencích žáka, přistupovat k žákovi se zřetelem na jeho specifické potřeby.

7.3 Doporučení pro rodiče dětí

Využít nabídky služeb **Kam se obrátit, když...** (viz. PŘÍLOHA V obsahující adresář služeb s kontakty na potřebné organizace).

Využít nabídky **služeb spec.pedagoga a nabídku kroužků** po vyučování.

Nebát se **chodit do školy, navštěvovat různé volnočasové akce** pořádané školou, v případě potřeby se obrátit na **třídního učitele, výchovného poradce či asistenta pedagoga.**

Domácí příprava – domácí příprava pro upevnění dovedností během dne je nezbytná, ale je důležité brát na zřetel, že dítě s postižením po celém dni ve škole, kdy soustřeďovalo pozornost, je 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, jak dosáhnout přijetí dítěte se speciálními potřebami do běžné základní školy:

- **NECHOĎTE 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. Nebudete-li mít možnost jít s odborníkem, vezměte dobrého přítele či přítelkyni, pracovníka místní organizace zastupující zájmy lidí s postižením atd. Snažte se posílit vaše postavení při jednání s vedením školy.

- **VYBERTE SI ODBORNÉ PRACOVIŠTĚ**

Využíváte-li služeb speciálně pedagogického centra, které nemá s integrací zkušenosti nebo principiálně nesouhlasí se začleněním dětí s tím typem postižení, jaké má vaše dítě atd., máte možnost obrátit se na jiné odborné pracoviště. Můžete si vybrat takové pracoviště, které vyhovuje vašim požadavkům, např. je ochotno se odborně postarat o individuální začlenění vašeho dítěte do běžné školy.

• 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 atd.

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. Odvolejte se k příslušnému školskému úřadu, napište ministrovi školství, premiérovi, starostovi, spojte se s dalšími rodiči atd.

• 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. Myslete na to, že není přirozené, aby dítě bylo ve škole doprovázeno rodiči. Je to dokonce velmi stigmatizující okolnost, znemožňuje přirozenou komunikaci s ostatními dětmi atd. Navíc tak přijmete o možnost odpočinout si nebo chodit do zaměstnání. Škole ale můžete nabídnout informace o možnostech zajištění asistence - např. dáte kontakt na jinou školu, SPC nebo jinou organizaci, která má se zajišťováním asistence zkušenosti.

• POZOR NA ÚHYBNÉ MANÉVRY

Podle §4 vyhlášky 291/91Sb. a novely 225/93 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.

Zdroj: Malá příručka pro rodiče, kteří se rozhodli pro integraci, OS Rytmus

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 integrování dětí s postižením do základních škol je zdánlivě novým výtvarným současnou společnosti, ale skutečnost je taková, že se integrují žáci již od roku 1989 a teprve v současném období je společnost ochotna tuto problematiku diskutovat a medializovat. Proto dochází ke zdánlivému pocitu, že je mnoho dětí s postižením.

Integrovat žáky s postižením je věc vskutku diskutabilní a je mnohdy nelehké určit, který žák s jakým typem a mírou postižení může být do školy běžného typu zařazen a který ne. Každá integrace je originál, neexistuje tedy přesný návod, jak při její realizaci nejefektivněji postupovat.

V průběhu praxe jsem se setkala s velmi odlišnými názory na integraci žáků s mentálním postižením do základních škol. Postoje laické i odborné veřejnosti jsou často rozporuplné. Od názoru, že všechny děti patří do stejných škol, až po názor, že děti s mentálním postižením patří jednoznačně do základních škol praktických nebo základních škol speciálních.

Při shromažďování podkladů pro svou bakalářskou práci jsem se zaměřila na individuální integraci žáků s mentálním postižením. Slovo individuální, myslím, dostatečně vystihuje podstatu problému. Vždy je nutná přesná a důkladná diagnostika, příprava školního prostředí a všech zainteresovaných pracovníků k tomu, aby na konci snažení mohl být proces integrace realizován.

Cílem výzkumného šetření bylo osvětlit problematiku integrativního vzdělávání z jeho jednotlivých složek. Zaměřila jsem se na analýzu jedné z podmínek integrace a to podmínku ze strany školy. Zkoumala jsem úroveň vrstevnických vztahů mezi integrovanými žáky s lehkou mentální retardací a intaktními spolužáky, spokojenost rodičů s integrací jejich dětí a v neposlední řadě názor třídní učitelky na tuto integraci.

Z celého šetření vyplynulo, že mezi žáky, rodiči i pedagogy je pozitivní klima k tomu, aby i tito žáci měli stejné možnosti vzdělávání jako žáci intaktní.

Myslím, že je třeba stále a důsledně seznamovat laickou i odbornou veřejnost s potřebou a vhodností integrace osob s mentálním postižením jednak do škol a také do společnosti.

V individuální integrace vidím velký význam pro majoritní skupinu třídy, která je bez postižení. Děti se učí být tolerantní, schopni pomoci 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.

I přes velkou snahu všech zúčastněných je v některých případech individuální integrace méně úspěšná. I přes svůj handicap jsou děti s mentálním postižením velmi vnímavé a cítí, že nedosahují takových výsledků jako intaktní spolužáci a nebývají jimi příliš vyhledávány, což se odráží na jejich spokojenosti a sebevědomí. Taková situace se nesmí přehlížet a je nutné učinit takové kroky, aby se integrované dítě cítilo úspěšné a byla naplněna jeho potřeba sounáležitosti. Není to však vždy jednoduché a výsledek je patrný až s odstupem času.

Vzdělávání dětí s mentálním postižením by mělo probíhat po zvážení všech kladů a záporů takovým způsobem, který bude nejvíce naplňovat jeho potřeby, bude směřovat k rozvoji jeho schopností a dovedností, zdravému sebevědomí a plnohodnotnému životu.

POUŽITÉ ZDROJE

- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* Brno: MU, 2005. ISBN 80-210-3613-3
- 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
- Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.* Praha: MŠMT, 2001. ISBN 80-211-0372-8
- 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
- GEIST, B. *Sociologický slovník.* 1.vyd. Praha: Victoria publishing, 1992. 647 s. ISBN 80-85605-28-7
- 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.
- KVAPILÍK, J., ČERNÁ, M. *Zdravý způsob života mentálně postižených.* Praha: Avicenum, 1990. 136 s. ISBN 80-201-0019-9
- [Listina základních práv a svobod: jako součásti ústavního pořádku České republiky \[online\]. Praha : Předsednictvo národní rady, 1992, \(cit. 26.03.2010 \). Dostupné na http://www.psp.cz/dosc/laws/listina.html](http://www.psp.cz/dosc/laws/listina.html)
- Mezinárodní klasifikace nemocí, 10.revize, Duševní poruchy a poruchy chování, Světová zdravotnická organizace, Ženeva, Psychiatrické centrum Praha 1992, ISBN 80-85121-37-9
- 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
- MŠMT ČR. *Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.*
- MŠMT ČR. *Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.*
- MŠMT ČR. *Zákon Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.*
- MŠMT ČR. *Zákon Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*
- NOVOSAD, L. *Speciální pedagogika.* Praha: UK, 2001. roč. 11, č. 1. Člověk s mentálním postižením v současném světě z pohledu profilování osobní asistence, s. 37 – 39. ISSN 1211-2720
- OPATRÍLOVÁ, D. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami.* 1.vyd.Brno: Masarykova univerzita, 2005. 146 s. ISBN 80-210-3819-5
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0
- PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6

- 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 předškolní vzdělávání, Praha, Výzkumný ústav, pedagogický, 2004
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, Praha, VÚP 2005
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1997. ISBN 80-7169-168-2
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1998, ISBN 80-7178-127-4
- Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení* č.j.: 13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002 [online], (cit. 20.03.2010). Dostupné na: <http://www.msmt.cz/Files/HTM/ZK13710_02_fin.htm>
- SOVÁK, M. *Defektologický slovník*. Praha: SPN, 1984
- SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. 311 s. ISBN 80-7178-942-9
- 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
- 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
- VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5
- VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. 2. vyd. Praha: Parta, 2004. 448 s. ISBN 80-7320-063-5
- VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-063-5
- VANČOVÁ, A. *Súčasný problémy a perspektívy integrovaného (inkluzivního) vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa. Bratislava : PF UK, 2001/3. ISBN 0555-55-74
- 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
- Vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách*. Sbírnka zákonů ČR, 1997, částka 44
- Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři*. [online]. Praha: MŠMT ČR. Verze aktualizována v r. 2005 (cit. 26.03.2010). Dostupné na [www:<http://msmt.cz>](http://www.msmt.cz)
- Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání*. [online]. Praha : MŠMT ČR. Verze aktualizována v r. 2005 (cit. 26.03.2010). Dostupné na [www:<http://msmt.cz>](http://www.msmt.cz)
- Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky* [online]. Praha: MŠMT ČR. Verze aktualizována v r. 2005,(cit. 20.03.2010). Dostupné na [www:<http://msmt.cz>](http://www.msmt.cz)

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.
Sbírka zákonů ČR, 2004, částka 190

ZVOLSKÝ, P. a kol. *Speciální psychiatrie*. Praha: Karolinum, 2003. 206 s. ISBN 80-7184-203-6

<http://www.kritickemysleni.cz/>

<http://mojeskola.net/inkluzivni-skola>

<http://www.nidv.cz/>

<http://www.pau.cz/>

<http://www.sbscr.cz/>

<http://www.skav.cz/>

<http://www.varianty.cz/>

www.rppp.cz

www.spolecnostprozmenu.cz

SEZNAM PŘÍLOH

- PŘÍLOHA I – Charakteristika jednotlivých stupňů MR
- PŘÍLOHA II – Vývoj integrace v České republice a její legislativní zabezpečení
- PŘÍLOHA III – Individuální vzdělávací plán
- PŘÍLOHA IV – Rámcový vzdělávací program pro žáky s lehkým mentálním postižením
- PŘÍLOHA V – Adresář služeb pro osoby s mentálním a kombinovaným postižením (na CD).
- PŘÍLOHA VI – Fotografie z prostředí ZŠ Na Líše
- PŘÍLOHA VII - Popis aktivit pomáhajících vytvářet přátelské klima ve škole
- PŘÍLOHA VIII – Popis aktivit vhodných k zařazení do výuky na ZŠ
- PŘÍLOHA IX – Dotazník pro spolužáky
- PŘÍLOHA X – Test „ Strom “
- PŘÍLOHA XI – Dotazník pro rodiče integrovaného žáka s mentálním postižením
- PŘÍLOHA XII – Dotazník pro třídní učitelku
- PŘÍLOHA XIII – Integrace v zkratce

PŘÍLOHA I

Charakteristika jednotlivých stupňů mentální retardace

Každý jedinec s mentálním postižením je jedinečná bytost s určitými rysy a vlastnostmi. U většiny z nich se však objevují charakteristické znaky, které závisí na hloubce a rozsahu mentálního postižení.

Opatřilová (2005, s. 14) uvádí následující všeobecnou pravděpodobnost: *„Čím závažnější stupeň mentální retardace, tím závažnější bude stupeň dalších postižení a jejich četnost. Čím těžší stupeň projevů a příznaků jednotlivých poruch, tím závažnější bude vliv na oblast kognice a mentálních schopností vůbec.“*

Charakteristikou jednotlivých stupňů mentální retardace se zabývá mnoho našich i zahraničních odborníků a autorů knih , většina z nich je udává následovně:

Lehká mentální retardace

Bazalová (in Pipeková 2006, s. 272) charakterizuje tento stupeň mentální retardace jako lehké opoždění nebo zpomalení psychomotorického vývoje do tří let věku dítěte, mezi třetím a šestým rokem se vyskytují nápadnější problémy: malá slovní zásoba, opožděný vývoj řeči a komunikativních dovedností, různé vady řeči, obsahová chudost, nedostatečná zvědavost a vynalézavost, stereotyp ve hře. Nejvýraznější problémy nastupují v období školní docházky, kdy školní výkon ovlivňuje konkrétní mechanické myšlení, omezená schopnost logického myšlení, slabší paměť, vážne analýza a syntéza. Jemná a hrubá motorika je u těchto jedinců lehce opožděna, vyskytuje se porucha pohybové koordinace. V oblasti emocionální se projevuje afektivní labilita, impulzivnost, úzkostnost a zvýšená sugestibilita.

Švarcová (2000, s. 28) uvádí, že v sociokulturním kontextu, kde se klade malý důraz na teoretické znalosti, nemusí lehký stupeň mentálního postižení působit žádné vážnější problémy.

Na vzniku lehkého mentálního postižení má vliv dědičnost, sociální deprivace nebo nedostatek stimulace. Výskyt v celkovém počtu jedinců s mentálním postižením činí 80 %, v populaci 2,6 %.

Středně těžká mentální retardace

U jedinců zařazených do této kategorie je výrazně opožděn rozvoj chápání a užívání řeči a i jejich konečné schopnosti v této oblasti jsou omezené. Podobně je také omezena schopnost sebeobsluhy a zručnost. Také výsledky ve škole jsou limitované. Obvykle se vyskytují podstatné rozdíly v povaze schopností. Někteří jedinci dosahují vyšší úrovně v dovednostech senzorio-motorických než v úkolech, které jsou závislé na verbálních schopnostech, zatímco jiní jsou méně obratní, ale jsou schopni sociální interakce a komunikace. Úroveň rozvoje řeči je variabilní. (Švarcová 2000, s. 28)

Dle Bazalové (in Pipeková 2006, s. 273) je rozvoj myšlení a řeči u jedinců se středně těžkým mentálním postižením výrazně opožděn, opoždění přetrvává do dospělosti. Řeč je velmi jednoduchá, slovník obsahově chudý, vyskytují se časté agramatismy. Někdy se vyskytuje pouze nonverbální komunikace. Vývoj jemné a hrubé motoriky je zpomalen, trvale zůstává celková neobratnost, nekoordinovanost pohybů a neschopnost jemných úkonů. Častý je výskyt nepřiměřených afektivních reakcí a emocionální lability. Výskyt v celkovém počtu jedinců s mentálním postižením je 12 %, v populaci 0,4 %.

Těžká mentální retardace

Psychomotorický vývoj je dle Bazalové (in Pipeková 2006, s. 273) u těchto jedinců výrazně opožděn již v předškolním věku. Vyskytuje se značná pohybová neobratnost. Časté jsou somatické vady a příznaky celkového poškození CNS. Je u nich možnost osvojení základních hygienických návyků a prvků sebeobsluhy, někteří jedinci však nejsou schopni udržet tělesnou čistotu ani v dospělosti. U tohoto stupně mentálního postižení se vyskytuje značné omezení psychických procesů a poruchy pozornosti. Rozvoj komunikačních dovedností je minimální, řeč je jednoduchá, omezena na jednoduchá slova nebo nevytvořena. Vyskytuje se výrazné narušení afektivní sféry, nestálost nálad a impulzivita. Poznávají blízké osoby. Výskyt v celkovém počtu jedinců s mentálním postižením je 7 %, v populaci 0,3 %.

Hluboká mentální retardace

Procházková (in Pipeková 1998, s. 174) uvádí, že téměř všichni jedinci s hlubokým mentálním postižením nejsou schopni sebeobsluhy, vyžadují péči ve všech základních životních úkonech. Motoricky jsou těžce omezeni, vyskytují se nápadné stereotypní automatické pohyby. Častá kombinace s postižením sluchu, zraku a těžkými

neurologickými poruchami. Řeč není rozvinuta, komunikace nonverbální bez smyslu, lze dosáhnout porozumění jednoduchým požadavkům. Totálně je porušena afektivní sféra, časté sebepoškozování. Okolí nepoznávají, nedožívají se vyššího věku. Výskyt v celkovém počtu jedinců s mentálním postižením je 1 %, v populaci 0,2 %.

PŘÍLOHA II

Vývoj integrace v České republice a její legislativní zabezpečení

V České republice nalezneme rozvinutý systém institucí a forem speciálního vzdělávání dětí s postižením a pouze v několika posledních letech můžeme hovořit o rozvoji svébytného integrovaného vzdělávání dětí s postižením v běžných školách.

Jak uvádí Michalík (1999), před rokem 1950 nebylo otázkou, jak, či jaké vzdělání poskytnout dětem s postižením, nýbrž zda vůbec. Vzdělávání jedinců s postižením se objevovalo výjimečně a téměř bez podpory systémově zabezpečených podpůrných prostředků. Takové vzdělání se považovalo za náhradní řešení a obecné uvažování směřovalo k budování systému speciálního, institucionalizovaného vzdělávání.

V roce 1950 dochází k budování relativně samostatné pedagogické disciplíny – speciální pedagogiky – což sebou přináší další institucionalizované, obsahové i formální vzdělávání dětí s postižením. Její zakladatelé vycházeli z názoru, že koncentrací dětí s postižením a užitím odpovídajících speciálně pedagogických metod, forem a postupů lze nejlépe realizovat právo dětí s postižením na vzdělání a tak se Česká republika takřka rozdělila na dva hlavní proudy. Jeden proud vzdělávání, dnes nazývaný jako hlavní vzdělávací proud, byl tehdy určen pouze pro děti fyzicky, mentálně i smyslově zdravé a druhý proud vzdělávání byl komplex školských zařízení určený dětem s postižením. Ovšem i tento segregovaný způsob vzdělávání nezajišťoval právo na vzdělávání všem dětem s postižením. Nebylo výjimkou, že zejména děti s těžšími stupni mentální retardace a kombinovaným postižením byly osvobozeny od povinné školní docházky a byly zcela vyčleněny ze vzdělávání.

V letech 1970 – 1989 se výjimečně setkáváme se vzděláváním konkrétního dítěte s postižením tzv. v hlavním vzdělávacím proudu, ale tyto výjimky byly vyvolány zpravidla přáními rodičů a jejich možnostmi ovlivnit celkové klima školy. Nejednalo se však o integraci v dnešním pojetí. (Michalík, 1999)

Situace po roce 1989

Nejzásadnější koncepční změnou k níž se v našem školství po roce 1989 dospělo, je skutečnost, že výchova a vzdělávání postižených dětí a mladistvých přestává být doménou speciálního školství a v souvislosti s integračními trendy ve vzdělávání se postupně stává záležitostí všech typů škol a školských zařízení. (Vítková, 2003, s. 19)

V roce 1989 byla přijata **Deklarace práv dítěte** z roku 1959. Článek 23 uvádí, že mentálně či fyzicky handicapované dítě má prožít plný život v podmínkách zajišťujících

důstojnost, podporujících sebedůvěru a usnadňujících aktivní zapojení dítěte do společnosti. K realizaci tohoto problému přijala OSN v roce 1993 Standardní pravidla pro vyrovnávání příležitostí pro osoby s postižením, což jsou pravidla postupu navržená pro pomoc vládám dosáhnout plné účasti a rovných životních podmínek pro osoby s handicapem. (Pipeková, 2006)

Právo každého dítěte na vzdělání zahrnuje článek 28 zmíněného dokumentu, který uvádí:

Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají právo dítěte na vzdělání a s cílem postupného uskutečňování tohoto práva a na základě rovných možností zejména:

- a) zavádějí pro všechny děti bezplatné a povinné základní vzdělání,
- b) podněcují rozvoj různých forem středního vzdělání zahrnujícího všeobecné a odborné vzdělání, činí je přijatelné a dostupné pro každé dítě a přijímají jiná odpovídající opatření, jako je zavádění bezplatného vzdělání a v případě potřeby poskytování finanční podpory,
- c) všemi vhodnými prostředky zpřístupňují vysokoškolské vzdělání pro všechny podle schopností,
- d) zpřístupňují všem dětem informace a poradenskou službu v oblasti vzdělání a odborné přípravy k povolání,
- e) přijímají opatření k podpoře pravidelné školní docházky a ke snížení počtu těch, kteří školu nedokončí.

Právo všech dětí na vzdělání je také zajištěno v **Listině práv a svobod**, která je součástí Ústavy České republiky (usnesení předsednictva ČNR ze dne 16. prosince 1992, Ústavní zákon č. 2/1993 Sb.). Článek 33 tohoto dokumentu uvádí, že „každý má právo na vzdělání“ a toto vzdělání je bezplatné v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách.

Legislativní podmínky pro integraci zdravotně postižených dětí a žáků byly poprvé vyjádřeny zákonem ČNR č.390/1991 S zákonem ČNR č. 39b., o předškolních a školských zařízeních (dále ve znění zákona 19/1993, 138/1995), na tento zákon navazovaly příslušné vyhlášky MŠMT ČR o mateřské škole (35/1992), o základní škole (291/1991 ve znění pozdějších předpisů) a střední škole (354/1991), ve které se řešilo individuální zařazování žáků do běžných typů mateřských, základních a středních škol a byly ustanoveny podmínky pro práci v integrované třídě . (Vítková, 2004)

Podle **znění vyhlášky MŠMT ČR č. 291/1991 Sb., o základní škole** mohl ředitel školy zřizovat třídy:

- pro sluchově postižené žáky,

- pro zrakově postižené žáky,
- pro tělesně postižené žáky,
- pro mentálně postižené žáky,
- pro žáky s vadami řeči.

Individuální integrace žáka se zdravotním postižením byla možná podle ust. § 3 vyhlášky o základní škole, kdy ředitel školy mohl na základě žádosti zástupce žáka a vyjádření psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra zařadit do příslušného ročníku žáka školy:

- se smyslovým postižením,
- s tělesným postižením,
- s vadou řeči.

Uvedené znění ovšem především vylučovalo individuální integraci dětí s mentálním postižením, avšak je již určitý počet dětí s mentálním postižením na školách individuálně integrován (v roce 2001 se jednalo o 312 žáků) . Dělo se tak zpravidla dvěma způsoby, přičemž v prvním případě žák nebyl oficiálně označen za žáka s mentálním postižením, ale pokud šlo u dítěte o skutečné postižení, nemohli jsme tedy hovořit o integraci.

Druhá možnost, která byla daná ust. 58a) zákona č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol, řídila pokusné ověřování organizace, forem i obsahu výchovy a vzdělávání v základní škole. Základní škola, která hodlala přijmout do třídy dítě s prokazatelným mentálním postižením, musela podle platného právního stavu požádat cestou školského úřadu MŠMT o stanovení tzv. výjimky, přičemž vzdělávání dítěte s mentálním postižením, by tak probíhalo cestou experimentu do přijetí nové právní úpravy. (Valenta a kol., 2003)

V roce 1990 byl přijat zákon ČNR č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství ve znění novel, kde bylo ustanoveno právo ředitele školy o rozhodnutí zařazení do školy a říkalo se zde, že do základní školy se přednostně zařazují děti, které mají trvalý pobyt ve spádovém obvodu školy. Toto platilo také pro žáky se zdravotním postižením a tento zákon umožňoval řediteli školy podle místních potřeb a podmínek na základě požadavků zřizovatele, případně jiného subjektu, upravit výchovně vzdělávací proces školy v rozsahu stanoveném učebními plány. Zároveň tento zákon ukládal příslušnému orgánu (školskému úřadu, později orgánu kraje) povinnost přidělit finanční prostředky škole na nezbytné zvýšení nákladů spojených s výukou dětí se zdravotním postižením. Velmi významnou vyhláškou pro integraci dětí s postižením byla vyhláška MŠMT ČR č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Tato vyhláška se věnovala rámcově i činnosti speciálně pedagogických center, kdy podle této

vyhlášky § 5 speciálně pedagogické centrum zabezpečovalo speciálně pedagogickou a psychologickou péči dětem a žákům se zdravotním postižením a poskytovalo jim odbornou pomoc v procesu integrace do společnosti ve spolupráci s rodinou, školami, školskými zařízeními a odborníky.

V neposlední řadě se integrací dětí s postižením zabývala vyhláška MŠMT č. 35/1992 o mateřských školách. Dle této vyhlášky bylo cílem předškolní výchovy podporovat zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj dítěte a vytvářet optimální podmínky pro jeho individuální osobnostní rozvoj. Tato vyhláška upravila i náležitosti společného pobytu dětí s postižením a zdravých v mateřské škole. Podle § 4 této vyhlášky se do třídy mateřské školy mohly zařazovat děti:

- smyslově, tělesně, mentálně postižené, s vadami řeči, s více vadami po projednání s odborným lékařem,
- s výchovnými a vývojovými poruchami.

Přínos pro rozvoj individuálního vzdělávání u nás znamenal také přijetí celé řady metodických pokynů MŠMT od roku 1994, které stanovovaly závazné úkoly pro ředitele školy, kteří integrovali žáky se zdravotním postižením. V květnu 2002 byla vydána Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a **školských** zařízení (č.j.: 13 710/2001-24 ze dne 6.6.2002). Směrnice definovala dítě a žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, jednalo se o děti a žáky:

- se zrakovým postižením,
- sluchovým postižením,
- tělesným postižením,
- mentálním postižením,
- s vadami řeči,
- s více vadami,
- s lékařskou diagnózou autismus,
- se specifickými poruchami učení nebo chování,
- zdravotně postižené z důvodu dlouhodobé nebo chronické nemoci.

A to pokud byly tzv. speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě psychologického a speciálně pedagogického vyšetření a jejich rozsah a závažnost opravňovala žáka k zařazení do režimu speciálního vzdělávání ve speciální škole. Potřebné vyšetření žáka zajišťovalo pověřené poradenské pracoviště (speciálně pedagogické centrum, pedagogicko-psychologická poradna), tedy poradenské zařízení zařazené do sítě škol a školských zařízení s působností v kraji podle sídla školy. Směrnice také stanovila formy tzv. individuální integrace, kterou se rozumělo vzdělávání žáka ve třídě mateřské

školy, základní školy, střední nebo vyšší odborné školy, která nebyla samostatně určena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Klád se zde důraz na zajištění odpovídající speciálně pedagogické péče žákovi. Skupinovou formou integrace se zde rozumělo vzdělávání žáka ve speciální třídě nebo specializované třídě zřizované podle vyhlášky o základních školách. Směrnice také přinášela pojem „společného vzdělávání“ v některých vyučovacích předmětech, v rámci jejich možností doporučovala zapojení do všech aktivit mimo vyučování.

Od 5.ledna 2004 nabývá účinnosti novela vyhlášky MŠMT č. 291/1991 Sb. o základní škole, ve znění pozdějších předpisů přijatá dne 18. prosince 2003 a zveřejněná ve Sbírce zákonů ČR částka 2/2004, s. 19-23, po číslem 9/2004, změna se týkala § 3, který byl rozšířen o nový odstavec 5, na základě kterého mohl ředitel základní školy integrovat i žáka s mentálním postižením. Podle této novely může ředitel školy zařadit žáka s mentálním postižením do příslušného ročníku školy na základě žádosti zástupce žáka a vyjádření příslušného odborného lékaře a pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Zařazení je možné pouze při zajištění nezbytné speciálně pedagogické podpory stanovené v individuálním vzdělávacím programu. Její rozsah i obsah určí na základě odborného posouzení žáka po dohodě se zástupci žáka pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum. Toto sdělení také doporučovalo žáky zařazené do pokusného ověřování k 1. březnu 2004 přeřadit do standardní formy integrace ve smyslu této Směrnice.

Současná legislativa pro integrované vzdělávání v České republice

Zásadní pozitivní zlom v procesu transformace školství přináší vznik Národního programu rozvoje vzdělávání – Bílé knihy (2001), která představuje ucelený koncept rozvoje vzdělávání v České republice v horizontu 5-10 let. V Bílé knize bylo využito vše pozitivní z předešlých let. Navazuje na mnohé dřívější projekty reforem, expertní studie, praktické zkušenosti z dosavadního procesu transformace a výsledky veřejné diskuze. Tento dokument byl projednán vládou a závazně vymezil hlavní strategické linie vzdělávací politiky v České republice. Stal se také základním podkladem k tvorbě nového školského zákona, jenž byl po desetiletém úsilí v roce 2004 přijat . (Spilková a kol., 2005)

Část dokumentu je věnována vzdělávání osob zdravotně a sociálně znevýhodněných, tedy osob se speciálními vzdělávacími potřebami. To podle Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice zaznamenalo v průběhu 90. let 20. století kvalitativní posuny. Změnil se také pohled na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, vznikla pro ně alternativní nabídka vzdělávacích programů a forem vzdělávání a především byla

umožněna integrace dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího proudu.

V dalším směřování vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vývoji vzdělávací soustavy si stát stanovil několik úkolů:

- zajistit maximální autonomii rozhodování rodičů všech dětí se speciálními vzdělávacími potřebami o formě jejich vzdělávání při zachování kvality všech existujících forem vzdělávání,
- zásadně změnit tradiční koncept vzdělávání, přizpůsobit jeho obsah, formu a metody potřebám dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a sjednat pro tuto změnu širokou společenskou podporu (součástí koncepce vzdělávání je i změna vztahu k rodičům těchto žáků jako k rovnocenným partnerům a jejich aktivizace),
- podporovat trend integrace do běžných škol tam, kde si rodiče přejí a škola dokáže zajistit podmínky a splnit kritéria,
- transformovat zvláštní školy na základní školy se speciálními vzdělávacími programy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- posílit roli poradenského systému, který by měl spoluvytvářet potřebné podmínky pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (poradenství ve školství musí mimo jiné směřovat k podpoře integrace dětí se zdravotním postižením do běžných typů škol a k tvorbě inkluzivního prostředí ve třídách a školách,
- zajistit vzdělávání kategorie dětí s velmi těžkým stupněm postižení, která byla v minulosti ze vzdělávání vyloučena aktem osvobození od povinné školní docházky,
- rozšířit péči o dítě z původních tří let na dobu limitovanou jeho narozením (poskytování rané péče). (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001)

Bílá kniha se týká většiny klíčových otázek – pojetí, rolí a funkce školy, financování a evaluace školství, pojetí učitelské profese, rolí a klíčových kompetencí učitele, vzdělávání učitelů, jejich dalšího profesního rozvoje apod. (Spilková a kol., 2005)

Legislativní zakotvení změn vedoucích k rovnému přístupu ke vzdělání všech jedinců bez rozdílu a bez ohledu na stupeň jejich zdravotního postižení či sociálního znevýhodnění, přinesl v současnosti platný zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (Pipeková, 2006)

Žáků s mentálním postižením se týká § 16 školského zákona – Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, kde v odst. 1 je „*dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.*“ V odstavci 2., 3., a 4. téhož paragrafu se vymezují pojmy:

- **Zdravotním postižením** je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.
- **Zdravotním znevýhodněním** je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.
- **Sociálním znevýhodněním** je pro účely tohoto zákona
 - a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
 - b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova,
 - c) postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

Zákon dále uvádí, že „... vyžaduje-li to povaha zdravotního postižení, zřizují se pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením školy, popřípadě se souhlasem krajského úřadu v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy.“ (zdroj - Zákon č.561/2004 Sb § 16 odst. 8)

Nově dle tohoto zákona také může ředitel školy se souhlasem krajského úřadu (a v případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním po nezbytném vyjádření školského poradenského zařízení) ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga (§ 16 odst. 9). **Zákon č. 563/2004 Sb.**, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů – legalizuje jako pedagogického pracovníka asistenta pedagoga a upravuje získání jeho kvalifikace.

Paragraf 18 Zákona č. 561 pak pojednává o individuálním vzdělávacím plánu. Umožňuje řediteli školy s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami podle individuálního vzdělávacího plánu. Žádost o možnost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu podávají škole zákonní zástupci dítěte či žáka. V případě zletilosti podává žádost řediteli školy sám student. (zdroj - Zákon č. 561/ 2004)

V návaznosti na zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), byly schváleny následující vyhlášky související s integrovaným vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, kdy v souladu s touto vyhláškou je dětem se speciálními vzdělávacími potřebami při vzdělávání v mateřské škole zabezpečena nezbytná speciálně pedagogická podpora. Zároveň vyhláška stanovuje nejvyšší a nejnižší počet dětí ve třídě.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která upravuje obsah poradenských služeb, vymezuje typy školských zařízení, jimiž jsou – pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum – a dále specifikuje služby těchto zařízení.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných,

Ta se v § 1 zabývá speciálními podpůrnými opatřeními, s jejichž pomocí se uskutečňuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami. Jedná se o 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, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jinou úpravu organizace vzdělávání zohledňující speciálně vzdělávací potřeby žáka.

Základní školy integrující žáky s mentální retardací, tak podle § 3 vyhlášky mohou činit individuální nebo skupinové integrace. Žáci se zdravotním postižením mohou být vzděláváni i ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (speciální školy). Vyhláška umožňuje kombinovat i všechny uvedené formy. Upřednostňuje formu individuální integrace žáka se zdravotním postižením v běžné škole, ovšem za předpokladu, že to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy.

Individuální vzdělávací plán podle něhož se v případě potřeby uskutečňuje edukace individuálně integrovaného žáka, se zabývá § 6. Individuálně vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka a jeho obsah tvoří v § 6 specifikované náležitosti. Plán je vypracován před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu nebo po zjištění speciálně vzdělávacích potřeb žáka. Za zpracování plánu odpovídá ředitel školy, který

s plánem seznamuje zákonné zástupce žáka, v případě zletilosti žáka samotného. Na vypracování plánu spolupracuje školské poradenské zařízení, které poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu a v případě nedodržování stanovených opatření informuje o této skutečnosti ředitele školy.

Paragraf 7 vyhlášky definuje hlavní činnosti asistenta pedagoga a upřesňuje obsah žádosti o souhlas se zřízením jeho funkce. Žádost podávají školy ke krajskému úřadu příslušného kraje, v jehož kompetenci je přerozdělovat a navyšovat pedagogické pracovníky jednotlivým školám. Hlavními činnostmi při integraci žáků se zdravotním postižením jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací práci, při komunikaci se žáky a spolupráci se zákonnými zástupci. Obsahem žádosti je název a sídlo školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažení vzdělávání asistenta pedagoga, předpokládaná výše platu nebo mzdy, zdůvodněná potřeba zřízení funkce a náplň asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout.

Integrace žáků se zdravotním postižením se věnuje i § 10 vyhlášky, který specifikuje počty žáků ve třídách. Ve třídě běžné základní školy lze s přihlédnutím k rozsahu speciálně vzdělávacích potřeb žáků individuálně integrovat nejvýše 5 žáků se zdravotním postižením. (zdroj – Zákon č. 561/2004, Vyhláška č. 72/2005, Vyhláška č. 73/2005)

PŘÍLOHA III

Individuální výchovně vzdělávací plán

Jak uvádí §6 Vyhlášky č. 73/ 2005 stanoví se individuální plán (dále jen IVP či plán) v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy. IVP je zpracován a vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického či psychologického vyšetření školského poradenského zařízení, popřípadě doporučení praktického či odborného lékaře i dalšího odborníka. IVP podléhá rovněž vyjádření zákonného zástupce žáka nebo žáka samotného, je-li již zletilý. Plán je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka a je součástí jeho dokumentace.

Plán by měl být zpracován ještě před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po jeho nástupu do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb daného žáka. V průběhu školního roku může být plán dle potřeb průběžně doplňován a upravován.

Individuální plán podle §6 Vyhlášky č. 73/ 2005 tvoří:

- základní 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, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek;
- **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, s nímž 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;
- závěry speciálně pedagogických, případně psychologických vyšetření.

Na jeho tvorbě se kromě třídního učitele podílejí rovněž vyučující jednotlivých předmětů, asistenti, pracovníci speciálně pedagogických center a v některých případech i rodiče, popř. další odborníci (lékaři, rehabilitační pracovníci). Při zpracování IVP je nutné vycházet z rozumových předpokladů žáka a stanovit konkrétní vzdělávací cíle na příslušný školní rok. Podle potřeby je možné zpracovat plán i na kratší časové období. V individuálním plánu je stanoveno, zda bude žák vzděláván podle odpovídajícího vzdělávacího programu zvláštní či pomocné školy ve všech předmětech nebo pouze v některých z nich. Např. v předmětech s převažujícím výchovným zaměřením (tělesná, výtvarná, pracovní, hudební výchova) může být vyučován společně s ostatními žáky a ve vyučovacích předmětech teoretického charakteru je mu věnována odpovídající péče. IVP musí být před zahájením edukace projednán s rodiči nebo zákonnými zástupci žáka, kteří svůj souhlas s programem potvrdí podpisem a obdrží jeho kopii. Schválení kompletně vypracovaného IVP podléhá řediteli školy.

Poradenskou podporu, pomocnou ruku při vypracování a dohled nad dodržováním postupů a opatření stanovených v IVP poskytuje žákovi, škole i zákonným zástupcům školské poradenské zařízení. To v případě nedodržování stanovených opatření informuje o zjištěných skutečnostech ředitele školy. Společně pak danou situaci řeší a snaží se zajistit pro integrovaného žáka kvalitní a jeho možnostem a schopnostem odpovídající výchovně vzdělávací péči.(zdroj – Vyhláška č. 73/ 2005)

Individuální vzdělávací plán (struktura)

Jméno žáka:

Datum narození:

Škola:

Třída:

Vyšetření SPC, PPP, SVP dne: (závěr vyšetření je přílohou IVP)

Kontrolní vyšetření v SPC, PPP, SVP dne:

Učební dokumenty: (určení je třeba zejména v případě žáka s mentálním postižením)

Vyučovací předmět:

(konkrétní cíle, úprava organizace výuky, časové a obsahové rozvržení učiva, forma zadávání úkolů, způsob hodnocení a klasifikace, pedagogické postupy, organizace závěrečných zkoušek apod.)

Speciálně pedagogická a psychologická péče:

(konkrétní určení a rozsah péče podle druhu postižení žáka a jeho vzdělávacích potřeb, organizace a způsob zabezpečení, poskytovatel)

Nezbytné kompenzační a učební pomůcky, vybavení, učebnice, učební texty apod., návrh případného snížení počtu žáků ve třídě včetně zdůvodnění:

Účast dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka znakového jazyka, případně pracovníka ve výkonu civilní služby apod., včetně zdůvodnění:

Předpoklad navýšení finančních prostředků:

Další důležité informace:

Spolupráce se zákonnými zástupci:

(domácí příprava, doporučené aktivity žáka ve volném čase, požadavek na lékařské vyšetření apod.)

Podíl žáka na řešení problému:

Jmenovité určení pracovníka SPC, PPP, SVP, se kterým škola spolupracuje:

Na vypracování IVP se podíleli: (vypsát příslušné spolupracující účastníky)

Datum:

Podpisy ředitele školy, třídního učitele, vyučujícího, zákonného zástupce, odpovědného pracovníka poradenského zařízení, případně též žáka:

PŘÍLOHA IV

Rámcový vzdělávací program pro žáky s lehkým mentálním postižením

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha formulovala principy kurikulární politiky státu. Do vzdělávání se zavádí nový systém kurikulárních dokumentů, které jsou tvořeny na úrovni státní a školní.

Rámcové vzdělávací programy (RVP) jsou vytvářeny na státní úrovni, jsou závazné. Na úrovni školní vznikají **Školní vzdělávací programy (ŠVP)**, které zpracovávají jednotlivé školy s ohledem na jejich konkrétní podmínky a možnosti. Základním dokumentem pro žáky v období povinné školní docházky je **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)**. Jeho přílohu tvoří **RVP pro ZV s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.**

Specifické principy RVP ZV pro žáky s lehkým mentálním postižením:

- Je modifikovanou součástí RVP ZŠ
- Respektuje sníženou úroveň rozumových schopností žáků
- Vymezuje podmínky pro speciální vzdělávání žáků s LMP
- Specifikuje úroveň klíčových kompetencí, obsah a cíle vzdělávání
- Umožňuje uplatňovat speciálně pedagogické metody, formy a prostředky vzdělávání

Povinná školní docházka u žáků s LMP se uskutečňuje v základní škole formou integrace nebo v základní škole samostatně zřízené pro žáky s postižením. Ukončení základního vzdělávání žáků se zdravotním postižením se řídí §55 *zákona č.561/2004 Sb.*

Hodnocení výsledků vzdělávání se provádí klasifikačním stupněm, slovním hodnocením nebo kombinací obou způsobů.

Pojetí a cíle základního vzdělávání

Vzdělávání na 1.stupni je přizpůsobeno skutečnosti, že děti s LMP dosahují školní zralosti v pozdějším věku. Je třeba přistupovat ke každému žákovi individuálně, respektovat jeho možnosti. 1.stupeň je obdobím adaptace, upevňování základních hygienických návyků a vytváření sociálních návyků.

Vzdělávání na 2.stupni je pak zaměřeno na získávání vědomostí, rozvíjení dovedností a návyků.

Cíle základního vzdělávání

- Umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní vzdělávání

- Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- Vést žáky k všestranné a účinné komunikaci
- Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- Přípravovat 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 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 kulturám 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

Klíčové kompetence

„Smyslem a cílem vzdělávání žáků s LMP je jejich vybavení souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná a umožní jim efektivně a odpovídajícím způsobem jednat v různých situacích“ (RVP ZV s přílohou pro LMP, s.11).

Klíčové kompetence jsou děleny na kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní. U žáků s LMP je kladen důraz především na klíčové kompetence pracovní, sociální a personální a komunikativní.

Vzdělávací oblasti

Vzdělávací oblasti RVP ZV pro žáky s LMP odpovídají RVP ZV, jsou členěny do devíti oblastí:

Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je přizpůsoben schopnostem a možnostem žáků, očekávané výstupy jsou prakticky zaměřené a využitelné v běžném životě, mají podmíněčnou formulaci, vyjadřují pedagogický záměr:

- **Jazyk a jazyková komunikace**

Tato vzdělávací oblast má zásadní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Žák si jejím prostřednictvím osvojuje a správně používá ústní i písemnou podobu spisovného jazyka. Jazykový rozvoj žáků s LMP probíhá současně s rozumovým a emočním zráním. Obsah vzdělávací oblasti se dělí do oborů Český jazyk a literatura a Cizí jazyk. Učivo je

zaměřeno na rozvoj smyslového a citového vnímání, vyjadřovací schopnosti, čtení s porozuměním, práce s literárním textem a psaní. V cizím jazyce je stěžejní jednoduchá konverzace použitelná v běžných každodenních situacích.

- **Matematika a její aplikace**

Vzdělávací oblast je založena na praktických činnostech, zdůrazňuje využití získaných dovedností v běžném životě, posiluje schopnost logického myšlení a prostorovou představivost.

- **Informační a komunikační technologie**

Vzdělávací obor směřuje k osvojení si základních dovedností pro obsluhu osobního počítače na základní uživatelské úrovni. Získané dovednosti najdou uplatnění v osobním i pracovním životě.

- **Člověk a jeho svět**

Vzdělávací oblast člověk a jeho svět vychází ze základních znalostí a vědomostí ze života člověka. Žákům přináší nové poznatky o životě společnosti, o živé i neživé přírodě a jejím významu pro člověka. Zdůrazněny jsou základy hodnotového systému a zdraví životní styl, také potřeba pomáhat si a spolupracovat.

- **Člověk a společnost**

- **Člověk a příroda**

Vzdělávací oblasti, které na 2.stupni svým obsahem navazují na oblast člověk a jeho svět.

- **Člověk a jeho kultura**

Vzdělávací oblast umění a kultura má v edukaci žáků s LMP zásadní význam. Přispívá ke kultivaci osobnosti, rozvíjí tvořivost a přirozenou touhu projevit se. Podstatný je její relaxační charakter. Obě její složky – výtvarná a hudební – umožňují žákům lépe vnímat a chápat svět kolem sebe a zároveň umožňují vyjádřit své pocity a tužby. Napomáhají k utváření postojů a hodnot.

- **Člověk a zdraví**

Vzdělávací oblast Člověk a zdraví učí pochopit důležitost zdravého životního stylu, vede k vyváženému stavu tělesné a duševní pohody. Je významným prostředkem sociální adaptace, má důležitý motivační charakter. Prolíná všemi vzdělávacími oblastmi, přispívá k rozšiřování vědomostí, dovedností a návyků. Kromě Výchovy ke zdraví a Tělesné výchovy je do ní zahrnuta také Zdravotní tělesná výchova.

- **Člověk a svět práce**

Je jednou ze stěžejních oblastí v základním vzdělávání žáků s LMP. Rozvíjí vědomosti a základní pracovní dovednosti z různých oborů lidské činnosti. Rozvíjí komunikační, motorické a tvořivé schopnosti. Posilováním pozitivního vztahu k práci vytváří základní

dovednosti pro životní a profesní orientaci žáků. Na 1.stupni je členěna do oblastí Práce s drobným materiálem, Práce montážní a demontážní, Pěstitelské práce a Příprava pokrmů. S ohledem na skutečnost, že u žáků s LMP trvá nácvik běžných dovedností a utváření návyků déle, je v této vzdělávací oblasti navýšena hodinová dotace.

Průřezová témata jsou důležitým prvkem pro utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. V RVP pro žáky s LMP mají průřezová témata jednotné zpracování, je zde zdůrazněn jejich přínos k rozvoji osobnosti žáka

(zdroj - RVP ZV s přílohou pro LMP)

PŘÍLOHA V

**Adresář služeb pro osoby s mentálním
a kombinovaným postižením (na CD).**

PŘÍLOHA VI

Fotografie z prostředí ZŠ Na Líše





PŘÍLOHA VII

Popis aktivit pomáhajících vytvářet přátelské klima ve škole

1. Projekt Zdravá škola

Základní škola Na Líše je zařazena do sítě Škol podporujících zdraví (ŠPZ) v ČR. Má vypracovanou dlouhodobou koncepci rozvoje své školy. Jejím cílem je vytvořit školu, která respektuje a podporuje zdraví všech lidí ve škole (dětí, učitelů, rodičů), podporuje zdraví lidí ve všech jeho složkách (tělesné, duševní, sociální a duchovní) a v rovnováze s prostředím přírodním a společenským. 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 devět let.

2. Jeden svět na školách

Záměrem tohoto dlouhodobého projektu společnosti Člověk v tísní je poskytnutí školám třicetičtyř dokumentárních filmů a řady doprovodných materiálů vhodných pro zařazení do výuky. 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 dětí 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, českého jazyka. Metodické listy rovněž obsahují orientační zasazení aktivit do rámcových vzdělávacích programů.

3. Aktivity a hry v hodinách

Učitelé mohou využívat celou škálu aktivit s integrační 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, které jsou obsaženy v učitelské knihovně. Mnozí učitelé bohužel tuto možnost pro nedostatek času nebo chuti nevyužívají. V příloze (PŘÍLOHA VIII) uvádím příklady aktivit vhodných k zařazení do hodin různých předmětů na základní škole, které jsou vyzkoušeny a upraveny pro věk těchto dětí.

4. Semináře pro učitele

Někteří učitelé se účastní seminářů pořádaných různými organizacemi zabývajícími se dalším vzdělávání pedagogů. 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 koncentraci pozornosti), Deficity dílčích funkcí, Společné vzdělávání dobré praxe, Pražský poradenský podzim, Týden pro inkluzi. Těchto seminářů se zúčastnily čtyři pedagogové.

5. Projekt „Mosty“

Projekt byl realizován 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.

6. Adopce na dálku

Ve školním roce 2005/2006 se škola zapojila pro 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.

7. 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 přišli např. homosexuál, dívka na vozíku s pokročilou roztroušenou sklerózou, černoch žijící několik let v Praze, česká žena - muslimka provdaná za muslimského Araba. Děti po takových osobních setkání často velmi dobře chápou nelehkou situaci hostů v naší zemi.

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-timinutová 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 odchylkách, 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.

8. Školní parlament

Ve škole pracuje „školní parlament“ ze zástupců dětí všech ročníků vzešlých z voleb vždy na začátku školního roku. 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 pořádají různé akce. Posledním realizovaným návrhem školního parlamentu bylo zrušení zvonění,

ktelé bylo nahrazeno melodiemi na začátku hodiny. Na konci hodiny ukončuje výuku pouze učitel.

9. Den sousedů

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

Naše škola se také zapojila do mezinárodního akce *Nesedávej panenku v koutě aneb Týden pro inkluzi*, která proběhla v týdnu od 29.září do 5.října 2008. 1. října jsme přivítali paní učitelky, asistentky a děti ze ZŠ pro sluchově postižené (Ječná 27, Praha 2) u nás ve škole. Podpořili jsme myšlenku společného vzdělávání a poznali jsme nové kamarády.

10. eTwinning

ZŠ Na Líše je zapojena do evropského etwinningového programu. Partnerem ZŠ 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, rozhovor o vyučování, moje rodina apod. Texty, obrázky a prezentace si děti vyměňují e-mailem nebo prostřednictvím vlastních webových stránek.

PŘÍLOHA VIII

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 střídát 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 podmíněk, 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 lepicí 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

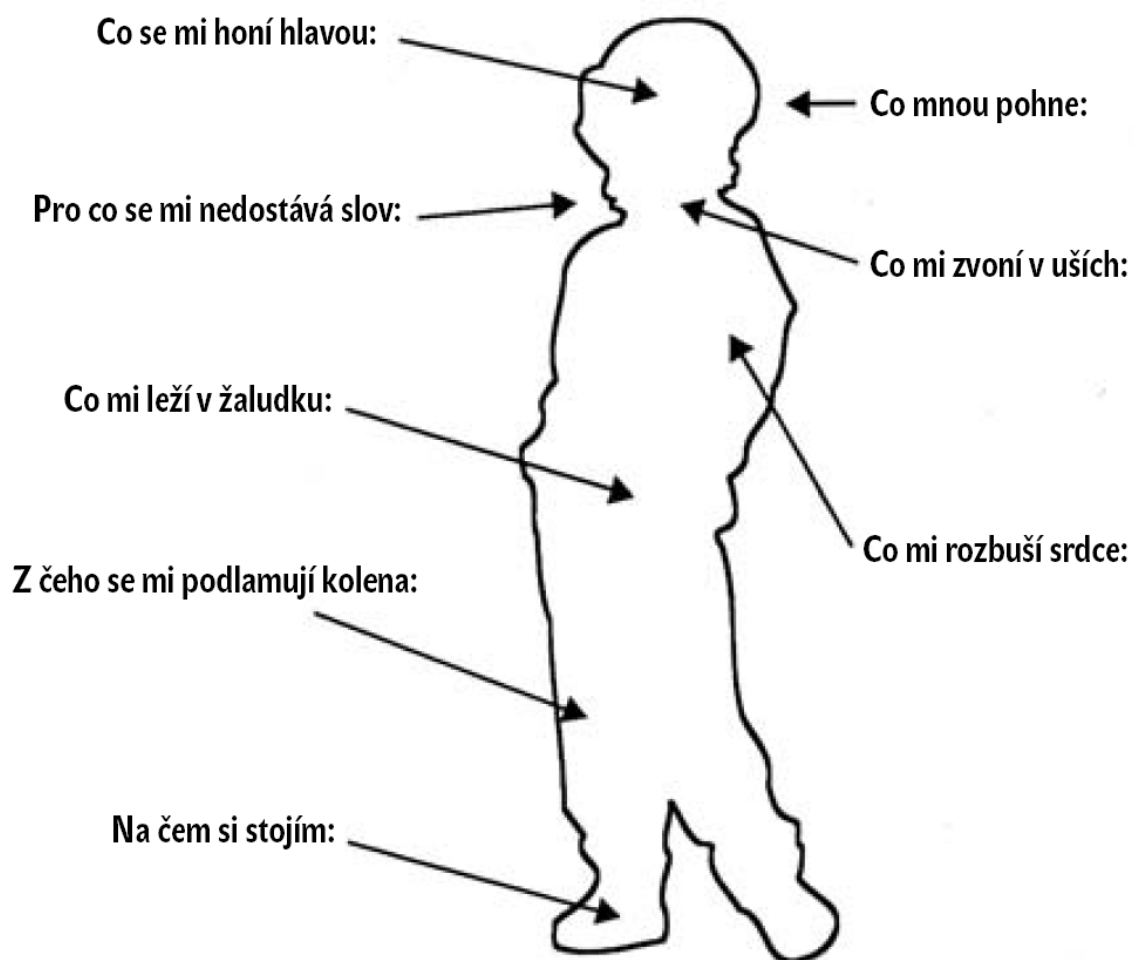
Průběh hry:

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 diskuze 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 zneprůjemňovat život. Diskuze 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 ...

Tomáši, 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 IX

Dotazník pro spolužáky

1. **Jsem :** a) děvče
 b) chlapec
2. **Michal je můj kamarád:** a) ano
 b) někdy
 c) nechci se s ním kamarádit
3. **Když sedím s Michalem v lavici:** a) jsem vždy rád(a)
 b) jsem někdy rád(a)
 c) nerad(a) s ním sedím
4. **Michal se:** a) snaží učit
 b) hezky maluje
 c) nejraději nedělá nic
 d) baví ho pracovat na počítači
5. **Michal je mezi námi:** a) velmi oblíben
 b) málo oblíben
 c) spíše neoblíben
 d) neoblíben
6. **S Michalem si povídám:** a) rád(a)
 b) nerad(a)
 c) vůbec mu nerozumím
 d) on se se mnou nechce bavit

7. Když Michal potřebuje pomoc: a) rád(a) mu pomůžu
b) pomůžu, ale moc se mi nechce
c) nepomůžu

8. Michal se někdy chová jinak, protože: a) je nemocný
b) nechce se učit
c) je hloupý

9. Michal je: a) hodný
b) protivný
c) ubrečený
d) lakomý

10. Michal je: a) zlý
b) milý
c) veselý
d) chytrý

11. S Michalem je: a) legrace
b) práce
c) nuda
d) dělá jen potíže

12. Michal nás při práci: a) ruší
b) pracuje s námi
c) dělá něco jiného

PŘÍLOHA X

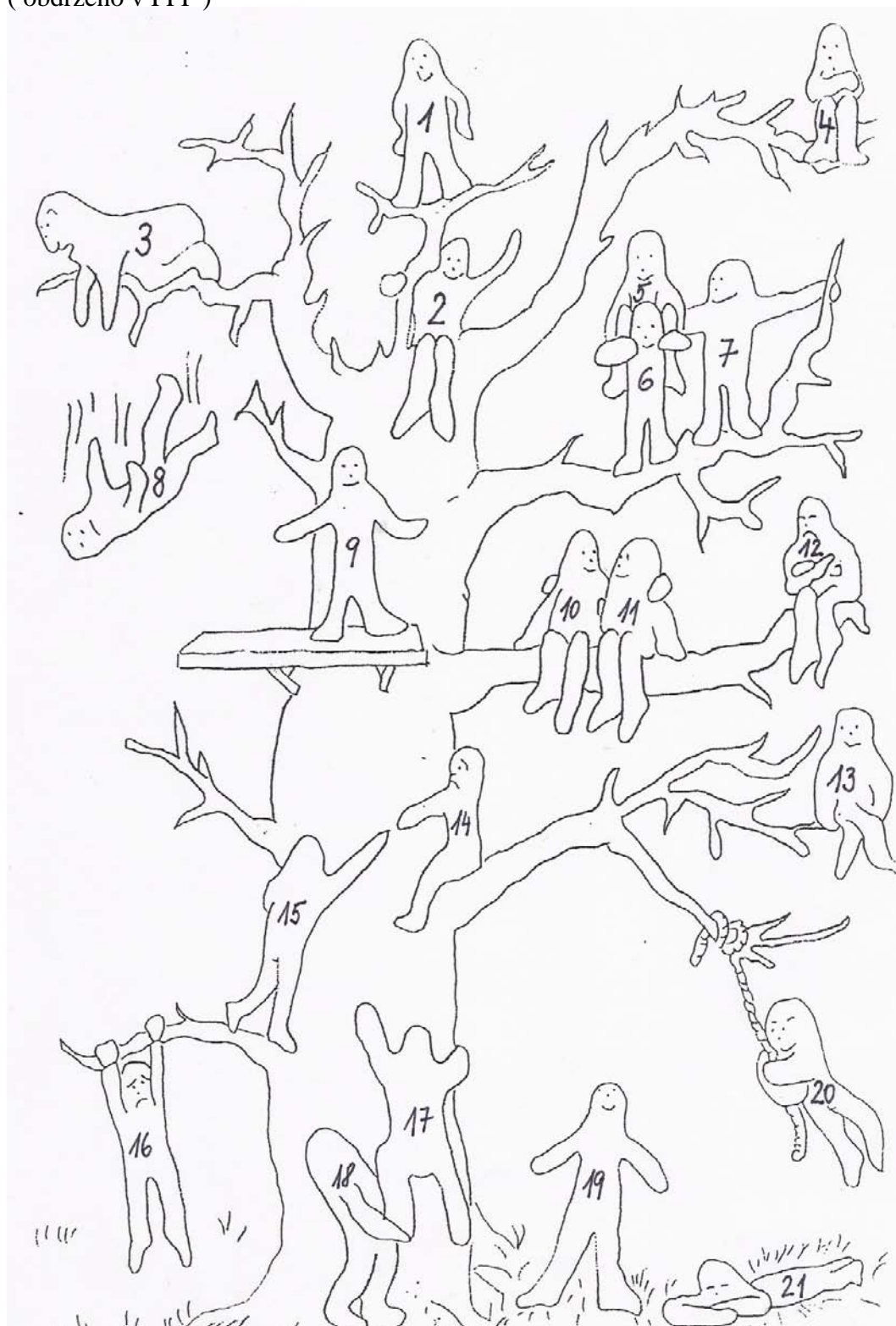
Test „Strom“

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 zauímají 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 XI

Dotazník pro rodiče integrovaného žáka s mentálním postižením

Vážený rodiče,

jsem studentka Evangelické teologické fakulty v Praze. Chci Vás požádat o vyplnění předloženého dotazníku, který poslouží ke zpracování praktické části mé bakalářské práce.

Dotazník je anonymní a bude sloužit 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

4. Od které třídy bylo vaše dítě zařazeno do běžné základní školy?

- a) od 1. třídy
 - b) později (uveďte 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

7. Jaká pozitiva vidíte v zařazení svého dítěte v běžném kolektivu (pokuste se uvést alespoň tři)?

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 ...)
- 12. Kdo vám pomohl s vyhledáním vhodné školy?**
- a) byli jsme aktivní sami
 - b) psycholog
 - c) speciálně pedagogické centrum
 - d) jiná osoba
- 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

PŘÍLOHA XII

Dotazník pro třídní učitelku

1. Kolik let pedagogické praxe máte celkem?

- a) méně než 5 let
- b) více – kolik

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

.....

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

- a) ne
- b) ano – s diagnózou

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

- a) je přibližně stejný jako v jiných třídách ve škole
- b) je lehce snížený proti průměrnému počtu v jiných třídách
- c) je výrazně snížený proti průměrnému počtu v jiných třídách

5. Kdo se podílí na vypracování IVP?

- a) rodiče
- b) třídní učitel
- c) asistent
- d) pedagog SPC
- e) psycholog
- f) jiná osoba (jaká).....

6. Jaké obtíže máte při vypracovávání IVP?

- a)
- b)
- c)

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

- a) ano
- b) ne

8. Máte ve třídě asistenta či pomocného učitele?

- a) ano
- b) ne

9. Podle jakého vzdělávacího programu pracujete s integrovanými žáky?

.....
.....

10. Jak zvládají žáci s mentálním postižením příslušný vzdělávací program?

- a) bez obtíží
- b) s mírnými obtížemi
- c) s vážnými obtížemi – je třeba rozložit učivo do dalšího roku
- d) s vážnými obtížemi – je třeba přejít na jiný vzdělávací program

11. Jaké využíváte učebnice při práci s integrovaným žákem?

- a) běžné učebnice ZŠ (pouze volíme učebnice pro nižší postupový ročník)
- b) učebnice a pracovní sešity pro speciální či praktickou školu
- c) kombinujeme více typů učebnic a doplňkového materiálu

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

.....
.....

13. Jak reagují na Vaši práci s integrovanými žáky ostatní kolegové?

- a) podporují Vás
- b) nedoceňují Vaši práci či ji nekomentují
- c) hodnotí práci negativně

14. Jak organizujete práci s integrovaným žákem?

- a) práce ve třídě
- b) práce ve třídě kombinovaná s individuální výukou v odděleném klidném prostředí

15. Jak hodnotíte spolupráci s asistentem?

.....
.....

16. Jak hodnotíte spolupráci s rodinami integrovaných žáků?

.....
.....

17. Jaká je podpora a ohodnocení Vaší práce ze strany vedení školy? (ohodnoťte známkou – 1 jako velmi dobrá)

1 2 3 4 5

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

.....
.....
.....

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

.....
.....
.....

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 XIII

Integrace v zkratce

Předpoklady integrace

1. Zdravotně postižené dítě by mělo být přiměřeně sociálně adaptabilní, mělo by mít dostatečnou míru volných vlastností, které jsou nezbytné k překonávání překážek v běžné škole a v neposlední řadě i odpovídající rozumové schopnosti. Důležitý je také druh a stupeň postižení.
2. Učitelé by měli být na integraci důkladně připraveni (znalost problematiky, technické vybavení školy, odstraněné bariéry, příslušné technické pomůcky)
3. Rodiče integrovaných dětí musí být aktivní, obětaví, vytrvalí a připraveni i na neúspěch.
4. Společnost by měla být na takové úrovni, aby akceptovala handicapované nejen charitativním způsobem, ale s empatií a snahou pomoci.
5. Důležitou úlohu tady také zastávají SPC, PPP, lékaři, speciální pedagogové, a sociální pracovníci aj.

Základními rozpoznávacími znaky fungující integrace jsou následující ukazatele:

- Je řádným žákem běžné školy, nejlépe v místě bydliště.
- Škola, resp. učitelé žáka, aktivně spolupracují s odborným pracovištěm (resp. speciálně pedagogickým centrem – SPC).
- Pro žáka je v případě potřeby zajištěna speciálně pedagogická péče (např. individuální výuka se speciálním pedagogem).
- Žák se učí podle individuálního vzdělávacího plánu.
- Rozvrh hodin žáka odpovídá vyučování celé třídy.
- Učební plán je přizpůsobován potřebám žáka.
- Žák postupuje se svým ročníkem a jeho věk zhruba odpovídá věkovému průměru dětí ve třídě.
- Do tvorby plánu je zapojen třídní učitel, odborní pracovníci SPC, rodina a v případě potřeby i další pracovníci – např. asistent učitele nebo osobní asistent.
- Učitel i asistent učitele má možnost konzultovat problémy či otázky s odborníkem.

- Asistent je odborně veden určeným odborným pracovníkem školy nebo externího odborného pracoviště (např. SPC).
- Učitelé věnují žákovi tolik pozornosti, kolik se dostane ostatním dětem – vyvolávají ho, zkoušejí, kontrolují domácí přípravu, v žádném případě nenechávají výuku žáka pouze na asistentovi.
- Učitelé jsou v kontaktu s rodinou žáka.
- Škola respektuje rozhodnutí odborného pracoviště, které má žáka ve speciálně pedagogické péči a které si vybrali rodiče žáka.
- Je vytvořen vztah mezi spolužáky.

Výhody integrace

Výhodou integrovaného vzdělávání je:

1. Příprava na dospělý život v běžném prostředí.
2. Kvalitnější vzdělávání v důsledku vyšších nároků v běžném prostředí.
3. Společné dospívání vrstevníků.
4. Efektivní využívání zdrojů (speciální pedagogové a další odborníci, speciální pomůcky).
5. Rozvoj přátelství dětí se speciálně vzdělávacími potřebami s vrstevníky bez postižení.
6. Snazší přijímání rozdílů.
7. Práce v týmu (učitelé běžné školy, speciální pedagogové, rodiče, asistent).
8. Individuální přístup.
9. Větší zapojení rodičů.
10. Podpora naplňování lidských práv a vyrovnávání příležitostí.

Integrace neznamena pouhé umístění dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy, bez podpory a služeb, které potřebuje, aby mohlo mít úspěch. Nefunguje, když od učitele očekáváme, že bude dítě se speciálními vzdělávacími potřebami i ostatní žáky třídy učit kvalitně bez potřebné podpory. Nefunguje, když chceme, aby se všechny děti učily tytéž věci, ve stejnou dobu, stejným způsobem. Neznamena, vzdát se kvalitních speciálních metod výuky, které dítě potřebuje pro vzdělání. Neznamena přehlížení silných stránek, potřeb, preferencí a zájmů jednotlivých dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Otazníky integrace

Než dojde k integraci dítěte s mentálním postižením, je třeba si uvědomit mnohé skutečnosti, které jsou zde shrnuty.

1. Dítě s mentálním postižením má své specifické potřeby (např. úzký kontakt s učitelem a spolužáky). Dokáže základní škola tyto jeho potřeby zcela saturovat?
2. Pro žáka s mentálním postižením je výhodné mít přizpůsobený učební plán s vyšší dotací např. hodin pracovního vyučování. Dokáže základní škola přizpůsobit organizaci třídy a školy, aby se podařilo tento učební plán plnit?
3. Dokáže základní škola vytvořit shodné podmínky, jaké jsou ve speciální škole v oblasti spolupráce, popř. práce ve skupině?
4. Najde si běžná populace tak blízký vztah k osobě s mentálním postižením po celou dobu školní docházky?
5. Nebude v silně konkurenčním prostředí základní školy dítě s mentálním postižením izolované?

Na všechny tyto, ale i další otázky si musí odpovědět rodič i učitel. Musí posoudit možnosti daného dítěte a na základě skutečného zjištění stavu si odpovědět, zda integrovat, či nikoli. Mentální postižení má mnoho variant a konkrétní situaci je nutné řešit individuálně, není tedy možné nalézt na výše uvedené otázky všeobecně platnou odpověď.