Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2013 **Janka Kociánová**

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

Zdravotně postižené osoby v procesu školské integrace / inkluze

Disabled People in the Process of the School Integration / Inclusion

Janka Kociánová

Vedoucí bakalářské práce: Doc. PaedDr. Vanda Hájková

Studijní program: Speciální pedagogika

2013

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma **Zdravotně postižené osoby v procesu školské integrace / inkluze** vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

28. 4. 2013

…….

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych na tomto místě poděkovat paní Doc. PaedDr. Vandě Hájkové za vedení mé bakalářské práce, za vstřícnost, trpělivost a také za její rady a podporu.

28. 4. 2013

MOTTO:

„Z lidského vzdělávání se nevyjímá nic, leč nečlověk. Pokud tedy mají účast na lidské přirozenosti, potud mají míti účast na vzdělání. Vzdělávání ducha nemá být nikdo vzdalován."

(J. A . Komenský – Vševýchova)

ANOTACE

Bakalářská práce zpracovává problematiku školské integrace zdravotně postižených osob, zvláště pak žáků s mentálním postižením. V úvodu práce je vysvětlena terminologie, zásady integrace a inkluze. Práce se dále zabývá obecnou situací jednotlivých skupin osob se zdravotním postižením, jsou uvedeny klady (přínosy) x zápory (rizika) jejich integrace. Část práce je věnována výzkumnému šetření, které zjišťovalo názory pedagogických pracovníků na začlenění žáků s postižením do výuky společně s intaktními žáky a postoj žáků 2. stupně k žákům s mentálním postižením (dotazníky byly předloženy žákům třídy, do níž nebyli žáci s mentálním postižením integrováni, a žákům, kde integrace probíhala během „inkluzívních" hodin). V závěru jsou stanovena obecná pravidla pro úspěšnou integraci osob se zdravotním postižením s ohledem na vlastní zkušenosti z praxe a na výsledky výzkumného šetření.

KLÍČOVÁ SLOVA

Integrace, inkluze, osoby se zdravotním postižením, mentální postižení

ANNOTATION

The Bachelor thesis deals with the school integration of people with disabilities, especially pupils with intellectual disabilities. The introduction explains the terminology, principles of integration and inclusion. The thesis deals with the general situation of various groups of people with disabilities, there are mentioned the advantages (benefits) x cons (risks) of their integration. A research has been done, it was focused on teachers´ opinions of the education of pupils with disabilities together with intact pupils and older pupils´ attitude towards pupils with intellectual disabilities (the questionnaires were submitted to the class where no pupils with intellectual disabilities were and to the class where pupils with intellectual disabilities were integrated during "inclusive" lessons). In closing there are general rules of successful integration of people with disabilities according to practical experience and the results of the research.

KEY WORDS

Integration, inclusion, disabled people, mental disability

Obsah

1. Úvod 2
2. Základní východiska 4
   - 2.1 Integrace a inkluze 4
   - 2.2 Inkluzivní pedagogika 5
   - 2.3 Protiinkluzívní tendence 7

3. Žák se zdravotním postižením 8
   - 3.1 Tělesné postižení 9
   - 3.2 Zrakové postižení 10
   - 3.3 Sluchové postižení 11
   - 3.4 Vady řeči 12
   - 3.5 Souběžné postižení více vadami 12
   - 3.6 Autismus 12
   - 3.7 Vývojové poruchy učení 13
   - 3.8 Vývojové poruchy chování 14

4. Charakteristika osob s mentálním postižením 15

5. Integrace / inkluze osob s mentálním postižením 20

6. Výzkumné šetření 21
   - 6.1 Integrace / inkluze očima pedagogických pracovníků 22
     - 6.1.1 Koncepce dotazníku 22
     - 6.1.2 Výsledky výzkumného šetření 22
   - 6.2 Integrace / inkluze očima intaktních žáků 2. stupně. 25
     - 6.2.1 Koncepce dotazníku – intaktní žáci 25
     - 6.2.2 Výsledky výzkumného šetření – intaktní žáci 25
   - 6.3 Inkluzívní hodiny – výzkumné šetření a reflexe 27
     - 6.3.1 Koncepce dotazníku – inkluzívní hodiny 28
     - 6.3.2 Výsledky výzkumného šetření – inkluzívní hodiny 28
     - 6.3.3 Reflexe z inkluzívních hodin 30

7. Závěr 38
   - 7.1 Obecná pravidla 39
   - 7.2 Zásady integrace vedoucí k inkluzi 40
   - 7.3 Budoucnost inkluze 42

Résumé 44

Přílohy
- č. 1 – Dotazník pro učitele
- č. 2 – Dotazník pro žáky 2. stupně
- č. 3 – Dotazník pro žáky 2. stupně – inkluzívní hodiny
- č. 4 – Dotazník pro učitele – souhrn odpovědí
- č. 5 – Dotazník pro žáky 2. stupně – souhrn odpovědí
- č. 6 – Dotazník pro žáky 2. stupně (inkluzívní hodiny) – souhrn odpovědí

1. Úvod

Žijí s námi od nepaměti – lidé, kteří se odlišují od většinové normy, ať už svým zjevem nebo chováním. V průběhu různých epoch k nim společnost zaujímala určitý postoj, některá doba je zatracovala, jiná jim přála. Lidé jakýmkoli způsobem odlišní vždy přitahovali pozornost. Na úsvitu dějin ve starobylém Řecku byly děti *„neduživé a znetvořené“* (Kysučan in Valenta, M., Müller, O. 2009) usmrcovány. Středověk přál bláznovství („blahoslavení duchem chudí“), ale zároveň „blázny a šílence“ pronásledoval. Lidé odlišní byli terčem posměchu, ale i zájmu, králové měli své šašky, měšťané se těšili na slavnosti bláznů, objevují se na obrazech, píší se o nich romány, točí se o nich filmy.

Teprve dnešní doba a západní civilizace dospěla k naprosté humanizaci vztahu k osobám se zdravotním postižením, došlo k výraznému zkvalitnění jejich života, všem bez rozdílu je zabezpečena právní ochrana, která má zamezit jakýmkoli projevům diskriminace, jsou pod ochranou mezinárodních úmluv.

Zdálo by se, že už nelze dojít nikam dál, ale integrace a její „nadstavba“ inkluze hledá další cesty až k úplnému „splynutí“ s většinou. Na počátku školní integrace stála organizace UNESCO, ta se začala zabývat integrací koncem 60. let 20. století (Nováková in Vítková, M. a kol. 2004). V některých státech (od vyspělých průmyslových po nejchudší země) je realizován koncept inkluzivní pedagogiky už od 70. let 20. století (např. ve Skandinávských zemích).

Naše republika přijala několik dokumentů za účelem zlepšení situace osob s postižením. V roce 2010 vláda schválila **Národní akční plán inkluzívního vzdělávání.** Uvedený dokument zpracovává aktivity, které mají být splněny v rámci přípravné fáze. Přípravná fáze potrvá do konce roku 2013. Neznamená to však, že od roku 2014 budou integrování všichni žáci a speciální školy přestanou existovat. Ty budou stále fungovat, ale budou se zabývat vzděláváním žáků s těžkým postižením. Jeho základní cíl je zvýšení míry inkluzívního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému. *„Konečným cílem je pak působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společenských, politických a ekonomických aktivit občanské společnosti* (http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani - NAPIV.doc.pdf /cit. 13. 4. 2013/).“

Nehovoříme zde pouze o primárním / základním vzdělávání, týká se to všech stupňů vzdělávání, vč. vysokoškolského. *„Pro získání vysokoškolské kvalifikace neexistuje*

alternativa ´speciální škola nebo běžná škola´ jako je tomu v primárním a sekundárním stupni vzdělávání. Jediným možným řešením je inkluzívní vzdělávání (http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani - NAPIV.doc.pdf /cit. 13. 4. 2013/).“

Nikdo nesmí být ze vzdělávání vyloučen, a tak mají také žáci s postižením právo být vzděláváni v rozsahu, který jsou schopni zvládnout a pochopit. Jestliže tomu nebrání nějaké závažné důvody, měli by být vzdělávání s intaktními spolužáky.

Již nyní je uzákoněno, že každá škola má povinnost přijmout jakéhokoli žáka s postižením (tělesným, mentálním nebo smyslovým) nebo znevýhodněním (děti z nižšího sociokulturního zázemí nebo děti – cizince), výjimkou je pouze to, pokud je prokazatelně naplněna její kapacita. Žáci se zdravotním postižením mají nárok na asistenta, speciální učebnice, didaktické pomůcky, vhodné kompenzační pomůcky a také na vzdělávání formou uzpůsobenou jejich požadavkům (např. vzdělávání žáků se sluchovým postižením prostřednictvím znakového jazyka, vzdělávání žáků se zrakovým postižením prostřednictvím Braillova písma, vzdělávání žáků s poruchami komunikačních schopností prostřednictvím alternativní a augmentativní komunikace). Je potřeba uzpůsobit prostory školy tak, aby mohla integrace probíhat – bezbariérové přístupy, místnost, kde by mohla být prováděna výuka žáka s postižením v případě problému. Na to vše má žák bezplatné právo. Jenže příslušné úřady už neřeší, kde vzít na toto finanční prostředky – zejména v době, kdy školy nemají dostatek prostředků na vlastní provoz.

Aristoteles prohlásil, že „člověk je tvor společenský“. Socializace jedince probíhá už od narození, ale přeci jen se ve společnosti najdou lidé, kteří o „splynutí“ s většinovou společností nestojí. Problematická může být integrace sluchově postižených, osob pocházejících z nižšího sociokulturního prostředí, osob s poruchami chování a s mentálním postižením.

Co se týká osob s poruchami chování a osoby s mentálním postižením, tam jde spíše o „nepochopení“ své životní situace. I přes výše uvedené definice se musí počítat s tím, že každý člen společnosti musí dodržovat pravidla, a to někteří lidé nerespektují nebo respektovat nedokážou s ohledem na své postižení.

Protože koncept inkluze není u nás v praxi příliš pozorovatelný, zabývám se ve své práci inkluzí pouze po teoretické stránce a více jsem se soustředila na integrační praxi.

2. Základní východiska

2.1 Integrace a inkluze

Pojem **integrace** je vcelku známý – obecně lze za jeho synonymum použít slovo „začlenění, zapojení“. Pro označení „**inkluze**“ existuje několik výkladů a každý jej může chápat trochu rozdílně. Na úvod bych uvedla několik základních pohledů.

*„**Inkluze**: Pojem inkluze vychází z ang. Inclusion, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku. Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení* (Hájková, V., Strnadová, I. 2010, str. 12)*.“*

Lechta (2010) charakterizuje inkluzi jako integraci rozvinutou v odlišnou a vyšší kvalitu, kdy je heterogenita chápána jako normalita. Integrace připravuje žáky na začlenění do běžné školy a žák se přizpůsobuje škole, zatímco inkluze respektuje různorodost a škola přizpůsobuje vzdělávání žákům.

*„**Integrace a inkluze**: Integrace je v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevydělující kultuře. Inkluze je charakteristikou takovéto kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu* (Hájková, V., Strnadová, I. 2010, str. 13)*.“*

Existují různé společenské přístupy vypořádání se s odlišností – segregace (oddělení), asimilace (přizpůsobení se), integrace a inkluze. Termín **inkluze** může znamenat také *„různorodost, která je vnímána jako přínosná a obohacující pro společnost, jednotlivce i pro školu* (Hinz in Hájková, V., Strnadová, I. 2010, str. 43)*.“* Inkluzi podporuje jiné moto, a to „Normální je být jiný“ (Vítková, M. a kol. 2004).

Inkluze se promítá do všech oblastí života. Lechta (2010) vymezuje etický komponent (vývoj přístupu k lidem s postižením s ohledem na lidská práva), sociologický komponent (lidé s postižením jsou součástí společnosti a je potřeba, aby nebyli pouze tolerováni, ale aby se stali jejími plnohodnotnými členy), profesní komponent (profesní příprava pedagogů pro vzdělávání dětí s postižením), politický komponent (prosazování antidiskriminačních zákonů, uplatňování práv osob s postižením – *„… nikdo nesmí být znevýhodněný a osobnost každého jedince je třeba v maximální míře rozvíjet ve všech jemu vlastních dimenzích* (B. Kudláčková in Lechta, V. 2010, str. 73*.“*) a aplikační komponent (je potřeba zdůraznit, že integrace všech dětí s postižením do běžného vzdělávání se týká pouze vhodných a přiměřených případů).

Otázkou je, jak se ke konceptu inkluze staví samotní lidé s postižením. Domnívám se – a některé prameny to potvrzují (viz Lisabonská deklarace mládeže s postižením in Lechta, V. 2010), že většina z nich myšlenku inkluze vítá. Je však potřeba zajistit vhodné podmínky pro její aplikaci.

V minulém režimu byli děti s postižením a také děti z nižšího sociokulturního prostředí (a řadili se mezi ně děti romské) považovány za intelektově omezené a byly automaticky vzděláváni ve zvláštních školách. Nyní je trend opačný – rušit základní školy praktické a všechny děti vzdělávat společně.

2.2 Inkluzivní pedagogika

V roce 2006 přijalo Valné shromáždění OSN Konvenci práv lidí s narušenými schopnostmi (jinde se překládá jako Úmluva o právech osob s postižením) zabezpečující *„ochranu lidí s postižením, narušením nebo ohrožením před diskriminací v celé šířce jejich občanských, politických, ekonomických, sociálních a kulturních práv* (Lechta, V. 2010, str. 18)*“*. V článku 24 je upraveno vzdělávání zabezpečující právo na inkluzivní edukaci na všech úrovních. Česká republika v září 2009 tuto úmluvu ratifikovala, ale dosud jsme nepodepsali opční protokol, který zajišťuje možnost nápravy.

Hlavní podstatou inkluzivního vzdělávání je to, že výuka je plánována tak, aby z ní profitovali všichni žáci (musí se ovšem volit jiné metody než frontální výuka), v hodinách se rozvíjí porozumění odlišnostem, žáci jsou aktivně zapojeni do vlastního procesu učení, žáci při učení vzájemně spolupracují, plánování, výuka a hodnocení probíhá kooperativně atd. V inkluzivním vzdělávání nebudou podporovány jen intelektové schopnosti, ale také sociální a emoční (Hájková, V., Strnadová, I. 2010).

V knize Inkluzivní vzdělávání autorky dále popisují jednotlivé výukové strategie, které mohou být aplikovány v inkluzivním vzdělávání. Jejich vhodnost musí být „ušita na míru“ tomu kterému žáku – ať už je to frontální výuka, kognitivní a metakognitivní strategie, využití počítače a dalších technologií, výcvik sociálních dovedností jako metodická strategie, kooperativní učení, systémy vrstevnické podpory (dvojice žáků, z nichž jeden má roli vyučujícího, druhý doučovaného).

Podskupinou inkluzivní pedagogiky je „inkluzivní didaktika“. Jejími aktéry jsou **žáci** (žáci ve třídě, vč. žáka s postižením), **pedagogové a ostatní zaměstnanci** školy (třídní učitel, speciální pedagog, asistenti, ředitel a zaměstnanci školy, ale také odborníci – lékaři, psychologové, výchovní poradci, metodici prevence, sociální pracovníci) a **kurikulum**

(učivo, vč. modifikovaného obsahu vzdělávání, který je pro žáka s postižením upraven individuálním vzdělávacím plánem). Jak uvádí Matuška, vedle obecných didaktických zásad je potřeba dodržovat některé specifické zásady a využívat specifické metody, a to

- zásadu podpory a pomoci - pomoc ze strany pedagogů, aby bylo dosaženo stanoveného cíle
- zásadu individualizace činnosti - určení cílů, obsahu, metod atd.
- koncepci kooperativního vyučování - autory je vyzdvihována jako jedna z nejvhodnějších metod inkluzivního vzdělávání
- metodu vrstevnického vyučování - žák přebírá roli učitele a vykládá učivo svým vrstevníkům
- metodu akcelerace individuálního rozvoje (tutorství) – žák vynikající v v některé z oblastí se stává odborníkem
- metodu modelování žádoucího chování žáků – posilování žádoucího nebo naopak ignorace či trestání nežádoucího chování s ohledem na behaviorální psychologii (Lechta, V. 2010)

Pokud jde o příklad vyučování z praxe, Matuška (tamtéž) uvádí jako jednu z osvědčených organizačních forem inkluzivní podpory takový způsob vzdělávání, kdy speciální pedagog (asistent, příp. spolužák) sedí vedle žáka s postižením a zajišťuje pomoc žákovi, aby mohl sledovat učivo. Učitel před tím připraví učivo (zápis) do formy srozumitelné žákovi. Další procvičování učiva pak může probíhat individuálně ve speciální učebně, kde bude žák se speciálním pedagogem.

Inkluzivní vzdělávání je bipolární, na jednu stranu potvrzuje humanistické tendence, na druhou hrozí nebezpečí, že v případě nesprávného uplatnění může dětem s postižením uškodit (Lechta, V. 2010). Může nastat situace, že i přes splnění stanovených inkluzivních kritérií se inkluze nedaří. Hájková a Strnadová (2010) uvádí jako nejčastější důvody nedostatečnou informovanost a osvětu, přílišnou „ambicióznost“, neúměrné tempo realizace změn (příliš rychlé nebo pomalé) nebo nedostatečné zapojení rodičů a personálu školy.

L. Požár (in Lechta, V. 2010) se domnívá, že speciální školy by neměly být zrušeny ihned, nemělo by se hovořit o segregaci žáků, když navštěvují školu mimo hlavní vzdělávací proud, jde spíše o jinou možnost vzdělávání - *„společném vzdělávání žáků se stejným postižením“* (str. 75).

Aby mohla být inkluze úspěšně realizována, musí škola splňovat určitá kritéria. Ainscow a Booth stanovili ukazatelé inkluze (Hájková, V., Strnadová, I. 2010), které sledují např. otevřenost školy okolí, vzájemnou pomoc žáků, jednání pedagogů s žáky, vztah mezi pedagogy, rodiči žáků, správním orgánem a také místní komunitou. Dalším kritériem je podpora inkluzivním hodnot – motivace všech žáků, nutnost sdílení myšlenky inkluze všemi pedagogy, žáky, jejich rodiči, zamezení jakýchkoli forem diskriminace atd.

V naší zemi je k dispozici několik informačních zdrojů k inkluzi. Webový portál www.inkluze.cz charakterizuje jako inkluzívní školu takovou školu, která *„...přijímá všechny děti bez ohledu na jejich sociální situaci, vyznání, rodinnou konstelaci, postižení, rasu, příslušnost k menšině a vzdělává je individuálně podle jejich potřeb. Existence různorodosti je přitom vnímána jako obohacení a přínos* (http://www.inkluze.cz/inkluzivni-vzdelavani/inkluzivni-vzdelavani /cit. 13. 4. 2013/)“.

Některé školy získaly statut „férové školy“ (www.ferovaskola.cz), tzn. že integrují úspěšně žáky s postižením. Sledují se při tom ukazatelé inkluzivní kultury školy, a to podle výše uvedených kritérií.

2.3 Protiinkluzívní tendence

Otázkou je, zda je naše republika připravena na inkluzi. Uvedu několik zásadních argumentů, které nahrávají protiinkluzívním tendencím:

- V celé společnosti je uvolnění morálky, upřednostňování vlastních zájmů a cílů, nedostatek empatie (schopnosti vcítit se do myšlení a chování druhého), žák má pomalu větší práva než vyučující
- Vyšší nároky na učivo – učitelé se zaměřují hlavně na dodržování tematických plánů, na to, aby žáci dobře zvládli plošné testování
- Znevážení učitelské profese – mnohdy podporované rodiči
- Oprávněné obavy učitelů na školách z přílivu problémových žáků – učitelé si nedovedou představit, že při stávající situaci budou schopni zvládnout výuku intaktních žáků a k tomu ještě připravovat učivo pro žáka nebo žáky s postižením.
- Obavy rodičů, že jejich „zdravému“ dítěti nebude věnována náležitá podpora, že se výuka bude přizpůsobovat žákům s postižením
- Obavy žáků s postižením, že budou terčem posměchu či dokonce šikany
- Speciální pedagogové obávající se ztráty zaměstnání

- Část nepřipravené a negativně naladěné části veřejnosti, která dosud zastává názor, že „postižení patří do ústavů“, příp. že se dokonce „neměli narodit“ (takovéto názory, bohužel, přenáší už na malé děti – příklad z praxe, kdy žák 4. třídy prohlásil: *„Je to proti přírodě, normálně by nepřežili.“*)
- Mínění, na kolik je vynaložené úsilí a finančních prostředků vložených do vzdělávání osob s postižením (plat asistenta pedagoga, různé sociální příspěvky) návratné společnosti *(„Nikdy z nich nebudou např. lékaři, nic nevytvoří, naopak budou stále vyžadovat naši pomoc.“)*

Kritika ze strany společnosti volá po celkové změně systému vzdělávání.

3. Žák se zdravotním postižením

V mnoha pramenech se setkáváme s nejednoznačnou definicí několika termínů - norma, normalita, intaktnost, integrace, inkluze. Tak například Požár (in Lechta, V. 2010) poukazuje na to, že vlastně žádné speciální (výchovně – vzdělávací potřeby) neexistují, každý člověk má stejné potřeby. Viktor Lechta v knize Základy inkluzivní pedagogiky (2010) zavádí souhrnné označení **žák / dítě / osoba s PNO** (P = postižení, N = narušení, O = ohrožení). Také pojem zdravotní postižení může být zavádějící, protože podle Světové zdravotnické organizace je zdraví *„stav úplné tělesné, psychické a sociální pohody“* (WHO, 1980), takže podle této definice může být člověk s postižením za určitých okolností označen za zdravého (Slowík, 2007).

Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), je **žák se zdravotním postižením** žákem se speciálními vzdělávacími potřebami (vedle osob se zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním). Zdravotním postižením se rozumí postižení *„mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování* (Zákon č. 561/2004 Sb.)*“*.

Vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími

potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Ve vyhlášce je zakotvena integrace (nikoli však inkluze) žáků se zdravotním postižením, a to formou

- individuální integrace - jeden žák je integrován do třídy běžné školy
- skupinovou integrací - žáci s postižením jsou vzděláváni ve třídě nebo skupině v rámci běžné školy (v některých školách jsou zřizovány speciální třídy)

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají nárok na podpůrná opatření – zařazení speciálních vzdělávacích metod, forem, prostředků, rehabilitační a kompenzační pomůcky, asistenta pedagoga (podle míry jejich postižení). V některých zemích je možnost získat dalšího učitele nebo jinou podpůrnou osobu na část nebo na celou vyučovací hodinu. V našich podmínkách je takovou „podpůrnou osobou“ asistent, ale v současné době bývají potíže jej pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami získat, převážně z finančních důvodů.

Zmíněná Vyhláška 73/2005 umožňuje na základě požadavku zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce zařazení žáků bez zdravotního postižení k doplnění počtu žáků ve třídě (oddělení, skupině) zřízené pro žáky se zdravotním postižením. Inkluzívně zaměřená veřejnost toto považuje za kontraproduktivní, nicméně tato praxe se objevuje i v některých zemích. Hovoří se o preventivní neboli obrácené integraci (do speciálních škol jsou přijímání intaktní žáci). Někde tomu tak je z důvodu poklesu počtu žáků ve speciálních školách, nicméně také tato forma integrace je uváděna také jako vhodná pro obě skupiny žáků.

3.1 Tělesné postižení

Tělesné (somatické) postižení je obvykle patrné na první pohled – poškozen je nosný a pohybový aparát (nebo orgány). K postižení může, tak jako ostatně ve všech případech postižení, dojít v průběhu života nebo je vrozené. Rozlišují se tělesná postižení se zhoršujícím se stavem a postižení, u nichž lze docílit zlepšení (Lechta, V. 2010).

Ačkoli tělesné postižení může ovlivnit psychiku, intelekt nemusí být postižen (nejedná-li se o těžkou formu DMO nebo kombinované vady), proto integrace žáků s tímto druhem postižení do základní školy nemusí být problémem. Pokud jde o žáka imobilního, musí školy řešit úpravu prostor (výtah, bezbariérové prostředí), a to nelze bez finančních prostředků. Jenže ani sebelépe uspořádané prostory nemusí zabezpečit kvalitní podmínky pro rozvoj žáka s postižením.

Osoby se somatickým postižením byly v minulosti převážně separovány v ústavech. Zařízení pro osoby s tělesným postižením fungují i dnes a leckdy poskytují prvotřídní péči – nejen lékařskou, rehabilitační, ale také vzdělávání a pracovní uplatnění. Nelze nezmínit Jedličkův ústav, který doposud patří mezi špičky zařízení pro osoby s tělesným postižením.

Na jeho případě můžeme uvést „pro a proti" integrace. Nespornou výhodou je, že je zde uživatelům poskytována odborná péče po všech stránkách, prostředí napomáhá jejich úspěšnému rozvoji, spolužití s osobami stejného či podobného postižení přispívá k jejich vzájemné podpoře - kdo lépe porozumí problémům, než ten, kdo je má také? V rámci ústavu funguje mateřská škola, základní škola, učiliště, praktická škola a střední škola. To vše na jednom místně společně s nácvikovými místnostmi, bazénem, speciálními terapiemi – hipoterapie, ergoterapie, logopedie. Necitlivé „vytržení" z tohoto systému může osobám s tělesným postižením uškodit – zdravotně i psychicky.

Hovoříme-li o tělesném postižení, máme většinou na mysli omezenost pohybu, ale patří sem také tělesná odlišnost – deformace nebo malformace různých částí těla, z nichž pravděpodobně nejhorší jsou ty v obličejové části. Blažek uvádí spojení *„fascinace monstrem"*, jakožto přirozenou reakci na setkání s tak odlišnou skutečností, která zanechá v jedinci silný zážitek (Blažek in Slowík, J. 2007). Výrazná tělesná odlišnost na sebe upoutává bezděčně pozornost a vyžaduje značnou míru tolerance a odvahy na obou stranách (jak u intaktní společnosti, tak u jedinců s postižením). V určitých případech je vhodné „seznámit" intaktní žáky se spolužákem s takovýmto těžkým estetickým handicapem nejdříve na fotografii, aby se předešlo neočekávaným a až nevhodným reakcím.

3.2 Zrakové postižení

Zrakem přijímáme až 80 % informací, takže absence zraku je pro člověka bezesporu jedním z nejtěžších handicapů. Edukace žáků se zrakovým postižením byla a dosud je většinou uskutečňována ve speciálních školách - základních školách pro zrakově postižené, kde se tito žáci učí převážně orientaci a Braillovu písmu. V současné době, kdy technika nesmírně pokročila, osoby zrakově postižené mají možnost využívat různé vymoženosti, především přijímat zvukové podněty prostřednictvím speciálních softwarů (mohou poslouchat zvukové knihy, vyhledávat informace na internetu atd.). Ale ani to jim nemůže zrak nahradit stoprocentně. Obecně se soudí, že nevidomí mají např. nadprůměrné hudební schopnosti (osoby se zrakovým postižením jsou vynikajícími hudebníky), mají dobře vyvinuté hmatové

vnímání (bývají často zaměstnáni jako maséři). Literatura uvádí, že tomu tak není, že by měli určité schopnosti vrozené, spíše je procvičováním lépe rozvíjejí.

Zařazení žáka se zrakovým postižením do běžné výuky je potřeba zvážit s ohledem na míru postižení. Problém by neměl být s dětmi slabozrakými, kde stačí zabezpečení speciálních pomůcek, úprava prostředí a učebních materiálů (zvětšování, využití černotisku).

Nevidomý žák má kvůli své vadě omezené možnosti kontaktu (nevidí, kdo je s ním v místnosti), může být zmatený změtí hlasů a hluků (musí se velmi soustředit, aby rozpoznal hlasy, rozeznal zvuky) atd. U žáků nevidomých se vhodnějším prostředím jeví speciální škola, kde odborníci – tyflopedové zabezpečí mnohem lepší podmínky a péči než učitelé na běžné škole. Žáci zde mohou být i lépe připraveni na budoucí profesi. Integrace nevidomého člověka do běžného kolektivu třídy je těžko představitelná, ale ne neuskutečnitelná. Pokud je nevidomý žák integrován do základní školy, je vhodné, aby se naučil číst a psát v Braillově písmu, ačkoli má možnost využívat auditivních technických pomůcek. To však vyžaduje více domácí práce.

3.3 Sluchové postižení

Sluchově postižení se často vymezují jako minorita s názvem Neslyšící, mají svůj vlastní jazyk, systém komunikace a zdá se, že někteří na tom nechtějí nic měnit. Uhrová (in Lechta, V. 2010), rozlišuje tři typy přizpůsobení se:

1. typ - jedinec, který žije ve svém bezpečném prostředí, svět slyšících odmítá (život je pro něj jednodušší, ale to nevede k rozvoji osobnosti, naopak může vést až k sobectví)
2. typ – jedinec, který se snaží zapojit do většinové společnosti a odmítá společnost stejně postižených lidí (tím sám sebe znevýhodňuje)
3. typ – jedinec neupřednostňuje žádnou ze skupin (slyšící ani neslyšící), soustřeďuje se na realitu, na to, co může zvládnout.

S rozvojem vědy, techniky a lékařství mají někteří sluchově postižení oproti lidem s jiným postižením výhodu alespoň částečné korekce jejich postižení díky kochleárnímu implantátu. Jestliže se dítě se sluchovou vadou narodí „zdravým“ rodičům, je jejich prvotním zájmem, aby dítě slyšelo a s operací souhlasí. Nejednoznačný je souhlas u rodičů stejného postižení – někteří operaci schvalují s tím, že „co nebylo dopřáno mně, dopřeji svému dítěti“, jiní vystupují proti, protože mají pocit, že implantát naruší jejich komunikaci.

3.4 Vady řeči

Řeč, mluvení, hlas používá zdravý člověk v každodenním životě, proto omezení nebo ztráta jakékoli složky řeči přináší problémy v komunikaci. Vady řeči se řadí do skupiny narušené komunikační schopnosti a spadají do působnosti oboru logopedie. Při integraci žáka s vadou řeči je potřeba posuzovat míru postižení a je-li to potřeba, zvolit vhodnou formu alternativní nebo augmentativní komunikace. Úspěšně mohou být integrováni žáci s balbuties (koktavostí), dyslálií (špatná výslovnost jednotlivé hlásky nebo skupiny hlásek podle jazykové normy té které země) a mutismem (ztráta řeči), pokud jsou vytvořeny vhodné podmínky. Lze domluvit např. jiné formy výuky, upřednostňování písemných textů, ale to neznamená, že by měl být žák vyčleňován z diskuze, stačí mu ponechávat dostatečný čas pro vyjádření jeho názorů atd.

Žáci postižení narušenou komunikační schopností mívají obvykle „blok“ při komunikaci s okolím – pedagogy, spolužáky. Je však s podivem, že např. žáci s dětskou mozkovou obrnou, kteří také mívají často potíže s řečí, se snaží i přes svůj handicap komunikovat (Lechta, V. 2010).

3.5 Souběžné postižení více vadami

Značně problematická je integrace žáků se souběžným postižením více vadami (kombinovaným postižením), protože tento druh zdravotního postižení zasahuje do vícero složek osobnosti žáka a žák se neobjede bez mnoha podpůrných opatření a pomoci druhé osoby. Pro potřeby vzdělávání je u tohoto druhu postižením potřeba určit, zda se v souběžném postižení vyskytuje mentální retardace. Žáci s kombinovaným postižením jsou většinou vzděláváni v základních školách speciálních a zdá se, že tomu tak bude i nadále.

3.6 Autismus

Autismus, resp. poruchy autistického spektra či pervazivní („všepronikající“) vývojové poruchy, je poměrně různorodou skupinou. Je charakterizován jako vrozená porucha některých funkcí mozku, které způsobují, že nositel tohoto postižení není schopen zcela rozumět a chápat okolní svět. Narušení se týká tzv. triády – komunikace, sociálního chování a představivosti. Typická je stereotypnost v jednání, doprovázena zvláštními zájmy. Různé jsou komunikační schopnosti a intelektová úroveň (Thorová, K. 2006).

Zatímco zdravý jedinec vykazuje ve sledovaných oblastech (např. komunikace verbální, neverbální, motorické dovednosti, socializace atd.) víceméně rovnoměrný vývoj, u autisty je zřetelné výrazné odchýlení v některé z těchto oblastí. Autista vnímá svět a své okolí svým vlastním způsobem a je velká chyba, chceme-li jeho vnímání přizpůsobit našemu. Vidí svět v jednotlivostech a detail může být řídícím momentem situace, byť je to detail pro nás nepodstatný.

Žáci s autismem, např. s Aspergerovým syndromem, jsou již vcelku úspěšně integrování v několika základních školách. Pracují s asistentem pedagoga podle individuálních vzdělávacích plánů, využívají strukturovaného učiva a prostředí.

Z historie i ze současnosti jsou známy osobnosti, kterým by mohl být autismus přisuzován. Např. se to tvrdí o geniálním fyzikovi Albertu Einsteinovi, jež prohlásil: *„Nevěřím ve výchovu. Svým jediným vzorem si musíš být ty sám, i kdyby to byl vzor děsivý“*. Nezní to dostatečně autisticky? Ze současnosti můžeme jmenovat také počítačového génia Billa Gatese nebo filmového režiséra Stevena Spielberga známého svým perfekcionismem.

3.7 Vývojové poruchy učení

Další úspěšně integrovanou skupinou jsou žáci s poruchami učení – dyslexií, dysgrafií, dyskalkulií či jinou poruchou učení, a také žáci hyperaktivní. Díky možnosti úpravy náplně učiva, jsou tito žáci schopni úspěšně „fungovat“ v běžné třídě.

Zápotočná chápe inkluzivní pedagogiku jako *„příležitost k přehodnocení tradičních přístupů, které se v našich podmínkách dlouhodobě praktikují v poměrně dobře ustáleném režimu bez významnějších koncepčních změn* (Lechta, V. 2010, str. 304).*“* Je fakt, že některé vyučovací strategie používané u žáků se specifickými poruchami učení se dají použít také u žáků intaktních, mohou výuku obohatit a učinit ji atraktivnější (např. kooperativní vyučování, kdy jsou jednotliví účastníci závislí na spolupráci). Zápotočná (tamtéž) dává otázku k zamyšlení, proč někteří žáci nepochopí výklad přednesený učitelem, ale porozumí látce, jestliže mu ji vysvětlí starší sourozenec nebo spolužák. Domnívám se, že někteří učitelé jsou svázáni tradičním modelem a mají pocit, že když jejich výklad pochopí ¾ žáků, není třeba hledat jiné možnosti. Mnohdy stačí trpělivost nebo vysvětlit učivo jinými slovy, „polopaticky“ a výsledek se dostaví.

3.8 Vývojové poruchy chování

Snad nejméně oblíbené jsou mezi pedagogy děti s poruchami chování – děti, které označují přívlastky zlobivé, drzé, zpupné, nevychované. Integrace žáků s poruchami chování je jednoznačně složitější než integrace žáků s poruchami učení. Velkým problémem může být nevhodné chování žáka, jeho časté vyrušování během výuky, nerespektování pravidel slušného chování, ignorace učitele, vulgarismy, které „rozhodí" ostatní žáky i učitele a vyvolají nevoli ze strany rodičů.

Jako jedna z nejčastějších příčin narušování výuky je uváděna snaha o získání pozornosti. Na některých českých školách byla zavedena praxe, kdy při nezvladatelném stavu byl hlavní aktér „odejit" do jiné třídy, kde pracoval sám, pouze s asistentem, přičemž došlo ke zklidnění. Ze strany některých kolegů toto může být chápáno jako segregace, ale jisté je, že „zbytek" třídy může pracovat bez vyrušování. Jenže ne všechny školy mají k dispozici asistenty, kteří by se věnovali problémovému žáku soustavně a velkou úlevou pro všechny je odchod takového žáka na jinou školu. Z praxe znám případy neúspěšné integrace žáků s LMD, poruchami učení a chování, kterým nakonec pomohl přechod na jinou školu, v jednom případě na praktickou. U žáků byly potíže již ze začátku školní docházky – omezení v intelektových schopnostech ztěžovalo vzdělávání, ačkoli žáci byli vyučováni podle individuálního vzdělávacího plánu. K dispozici nebyl ve třídě asistent pedagoga. Problémy se začaly stupňovat na druhém stupni – jednak vinou náročnějšího učiva, kvůli problematickému sžívání žáků s kolektivem třídy a také rozdílnému přístupu jednotlivých pedagogů. Sešlo se zde více negativních faktorů, které nakonec vedly u žáků k totálnímu odmítnutí pracovat. Jeden z žáků byl nakonec převeden do základní školy praktické. Došlo k okamžitému zlepšení – nižší učební nároky motivovali žáka k práci (věděl, že jednodušší učivo zvládne snadněji), vhodnější kolektiv (byl se spolužáky, kteří byli „na jeho úrovni", měl se s nimi o čem bavit, věděl, že se mu za neúspěch nebudou posmívat). Zlepšení nastalo také v původní třídě – větší klid během hodin (bez vyrušování ze strany žáka s LMD), jakási „úleva" a odlehčení práce pedagogům (nebyla nutná příprava individuálního učiva pro žáka, který beztak odmítal pracovat).

V některých případech jsou poruchy chování řešeny dokonce medikamenty. Tato forma „léčby" má pravděpodobně více zastánců (převážně z řad osob, kteří s těmito žáky pracují), než odpůrců.

V Německu vznikaly pro problémové děti tzv. E-třídy, kam žáci docházeli po dobu několika týdnů. Výuka probíhala podle obvyklých pravidel, hlavním cílem bylo hledání silných stránek dítěte, podpoření jeho zájmu a radosti z práce. Nezbytností bylo přijetí dítěte (takové jako je). Po úpravě chování se žák mohl vrátit do původního kolektivu (Hillebrandt in Lechta, V. 2010).

4. Charakteristika osob s mentálním postižením

Než se budu zabývat praktickou částí, považuji za nutné popsat situaci osob s mentálním postižením obšírněji.

V praxi se setkáváme s dvěma pojmy

- mentální postižení (IQ nižší než 85)
- mentální retardace (IQ nižší než 70)

Valenta s odvoláním na terminologický a výkladový slovník Špeciálna pedagogika označuje pojem mentální postižení za širší pojem než mentální retardace.

Začnu jednou z aktuálních verzí definic mentální retardace podle Americké asociace pro mentální retardaci (American Association for Mental Retardation - AAMR, 2002 - nově Americká asociace pro mentální a vývojová postižení): *„Mentální retardace je snížená schopnost charakterizovaná výraznými omezeními v intelektových funkcích a také v adaptačním chování, což se projevuje ve schopnosti myslet v abstraktních pojmech, a v sociálních a praktických adaptačních dovednostech* (Luckasson in Černá, M. 2008, str. 80)*.“*

Měnící se paradigma už nezdůrazňuje tolik kategorii postižení, nýbrž *„míru podpory, kterou daná osoba potřebuje* (Hájková, V., Strnadová I. 2010, str. 18)“. Zmiňovaná Americká asociace pro mentální a vývojová postižení rozděluje osoby s potřebou

- občasné podpory
- omezené podpory

- rozsáhlé podpory a
- úplné podpory.

Dále se podle AAMR sleduje adaptivní chování, kam se řadí:

- *komunikace*
- *sebeobsluha*
- *bydlení*
- *interakce*
- *využívání komunitních zdrojů*
- *rozhodování a volba*
- *vzdělávání*
- *práce a zaměstnání*
- *volný čas*
- *zdraví*
- *bezpečnost*

Omezení se musí projevit *„alespoň ve dvou z výše uvedených oblastí* (Černá, M. 2008, s. 104)".

Určujícím kritériem pro mentální retardaci je inteligenční kvocient nižší než 70. Existuje několik verzí inteligenčních testů, ale stanovení úrovně intelektových schopností je obtížné. Americký psycholog Howard Gardner zavedl pojem „mnohočetné inteligence", která zahrnuje více typů inteligence (Černá, M. 2008):

- jazyková (lingvistická)
- logicko-matematická
- prostorová
- pohybová (tělesně-kinetická)
- hudební
- interpersonální
- intrapersonální
- ekologická

Nadále však zůstává v platnosti **rozdělení do skupin** na základě **hloubky postižení podle klasifikace nemocí vydané Světovou zdravotnickou organizací** (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů Světové zdravotnické organizace, MKN – 10 z roku 1992), kterou se řídí také Česká republika:

F70 lehká mentální retardace
F71 středně těžká mentální retardace
F72 těžká mentální retardace
F73 hluboká mentální retardace
F78 jiná mentální retardace
F79 nespecifická mentální retardace

Definice podle Mezinárodní klasifikace nemocí zní: *„Mentální retardace je stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován především narušením schopností projevujících se v průběhu vývoje a podílejících se na celkové úrovni inteligence. Jedná se především o poznávací, řečové, motorické a sociální dovednosti. Mentální retardace se může vyskytnout s jakoukoliv jinou duševní, tělesnou či smyslovou poruchou anebo bez nich. Jedinci s mentální retardací mohou být postižení celou řadou duševních poruch, jejichž prevalence je třikrát až čtyřikrát častější než v běžné populaci. Adaptivní chování je vždy narušeno, ale v chráněném sociálním prostředí s dostupnou podporou nemusí být toto narušení u jedinců s lehkou mentální retardací nápadné* (Valenta, M., Müller O. 2009, str. 12).*“*

Známky těžké mentální retardace jsou u většiny postižených osob patrné na první pohled, ať už jde o fyzický vzhled nebo bizarní chování, a to negativně ovlivňuje postoj většinové společnosti. Jejich situace je o to složitější, že jsou závislí na pomoci (bohužel někdy i vůli) druhých.

Neexistuje různorodější druh postižení, než je postižení mentální, resp. postižení od středně těžkého až hlubokého stupně. Ačkoli jsou stanoveny průvodní projevy mentální retardace, dva žáci zařazení do stejné kategorie mohou mít odlišné symptomy (viz tabulka Průvodní projevy mentální retardace).

Průvodní jevy mentální retardace

(mezi uvedenými skupinami existují plynulé přechody i poměrně výrazné interindividuální rozdíly v jednotlivých schopnostech)

	Mentální retardace			
	lehká (IQ 50-69)	*středně těžká (IQ 35-49)*	*těžká (IQ 20-34)*	*hluboká (IQ nižší než 20)*
neuropsychický vývoj	*omezený, opožděný*	*omezený, výrazně opožděný*	*celkově omezený*	*výrazně omezený*
somatická postižení	*Ojedinělá*	*častá, častý výskyt epilepsie*	*častá, neurologické příznaky, epilepsie*	*velmi častá, neurologické příznaky, kombinované vady tělesné a smyslové*
poruchy motoriky	*opoždění motorického vývoje*	*výrazné opoždění, mobilní*	*časté stereotypní automatické pohyby, výrazné porušení motoriky*	*většinou imobilní nebo výrazné omezení pohybu*
poruchy psychiky	*snížení aktivity psychických procesů, nerovnoměrný vývoj, funkční oslabení, převládají konkrétní, názorné a mechanické schopnosti*	*celkové omezení, nízká koncentrace pozornosti, výrazně opožděný rozvoj chápání, opožděný rozvoj dovedností sebeobsluhy*	*výrazně omezená úroveň všech schopností*	*těžké poruchy všech funkcí*
komunikace a řeč	*schopnost komunikovat většinou vytvořena, opožděný vývoj řeči, obsahová chudost, časté poruchy formální stránky řeči*	*úroveň rozvoje řeči je variabilní, někteří jedinci jsou schopni sociální interakce a komunikace, verbální projev často bývá chudý, agramatický a špatně artikulovaný*	*komunikace převážně nonverbální, neartikulované výkřiky, případně jednotlivá slova*	*rudimentární nonverbální komunikace nebo nekomunikující vůbec*
poruchy citů a vůle	*afektivní labilita, impulsivnost, úzkostnost, zvýšená sugestibilita*	*nestálost nálady, impulzivita, zkratkovité jednání*	*celkové poškození afektivní sféry, časté sebepoškozování*	*těžké poškození afektivní sféry, potřebují stálý dohled*
možnosti vzdělávání	*vzdělávání na základě speciálního vzdělávacího programu*	*na základě speciálních programů (pomocná škola)*	*vytváření dovedností a návyků, rehabilitační třídy*	*velmi omezené (individuální péče)*

(Švarcová, I. 2001, str. 34)

Pozn.: V tabulce jsou ještě uvedeny zastaralé pojmy – pomocná škola, rehabilitační třídy.

Žáci s lehkou mentální retardací jsou integrováni do základní školy a vyučování podle **Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.**

Školní docházka je povinná pro všechny děti. Právo na vzdělání mají všichni bez výjimky, a to i žáci s těžkou a hlubokou mentální retardací. Tito žáci jsou vzděláváni podle školních vzdělávacích programů vycházejících z **Rámcového vzdělávacího programu pro vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením a pro vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami**. Vzdělávání může být upraveno individuálními vzdělávacími plány, ve výjimečných případech je využívána forma individuálního vzdělávání.

Edukace žáků s těžkým mentálním postižením je realizována jinak, než je tomu u intaktních žáků. U žáků s těžkou až hlubokou mentální retardací se nesoustřeďujeme na to, co neumí, ale opíráme se o schopnosti a dovednosti, kterých dosáhl a na nich stavíme další výchovu a vzdělávání. Zdůrazňují se především sociální aspekty (začleňování do společnosti) a adaptace na nové podmínky (Černá, M. 2008).

Vyučování musí být proto velmi individualizované, uzpůsobené schopnostem žáka. Zaměřuje se především na rozvíjení poznávacích schopností, logického myšlení a paměti, komunikace, sociální dovedností a sebeobsluhy. Po zvládnutí těchto oblastí lze u žáků rozvíjet další dovednosti a učivo rozšířit. Také náplň vzdělávání je jiná – vedle klasických výchov (hudební, výtvarná, pracovní a tělesná) jsou zde specifické předměty jako řečová výchova, smyslová výchova, rozumová výchova a pohybová výchova.

Illyés a kol. (in Lechta, V. 2010) uvádí následující příčiny sníženého výkonu v učení u osob s mentálním postižením:

- porucha vytváření paměťové stopy (učení je proto pomalejší, potřeba více opakování, aby se vytvořila paměťová stopa)
- porucha zaměření paměti – nedostatečná diferenciace důležitého od nepodstatného
- poruchu vztahu mezi první a druhou signální soustavou – nedochází k vzájemné podpoře
- nedostatečná motivace k učení

5. Integrace / inkluze osob s mentálním postižením

V historii se objevilo mnoho průkopníků, kteří usilovali o zlepšení podmínek „slabomyslných, debilů, imbecilů, kreténů, idiotů, blbců, úchylné mládeže ….“ (takto různě byli osoby s mentálním postižením nazývány, bohužel, všechna tato označení postupem času získala hanlivý přídech). Doba se sice změnila, ale lidé se stále zamýšlí nad tím, jaký je smysl bytí osob s mentálním postižením, jaká je kvalita jejich života, jaký mají přínos či jsou spíš přítěží pro společnost.

Jako jednu z prvních zmínek o integraci bych chtěla uvést citaci Josefa Šauera z Augenburgu z roku 1897: *„Lze-li v době mimo vyučování a za náležitého dozoru opatřiti styk zdravé mládeže s blbými, může to míti velmi blahodárný vliv, kdežto ona se učí míti ochrannou ruku nad slabými a ubohými a tím cvičí se v křesťanské lásce* (Černá, M. a kol. 2008, str. 37)*“*.

Dřívější přístup k osobám s mentálním postižením byl založen na podpoře a pomoci, jakožto nemocným (tzv. medicínský model). Postižení byli v roli pacienta a byli zásadně omezeni na svých právech. Následoval sociální model, *„… podle kterého to není výlučně tělesné, smyslové nebo mentální postižení, které zneschopňuje, oslabuje nebo znevýhodňuje jedince. Postižení je naopak důsledkem strukturální handicapujících vlivů ze strany společnosti…* (Černá, M. a kol. 2008, str. 83).“

Oproti minulosti došlo k obratu a nyní je trend výchovy k samostatnosti a nezávislosti osob s mentálním postižením. S tím souvisí i téma rizika a práce s rizikem. Na jednu stranu chceme umožnit osobám s mentálním postižením právo rozhodovat o svém životě, na druhou stranu, i kdybychom chtěli lidem s mentálním postižením pomoci a zkvalitnit jejich život, jsme svázáni různými nesmyslnými nařízeními, která jdou mnohdy proti „zdravému rozumu“, nebo překážkami, především ze strany rodiny. Pro některé rodiny je pohodlnější omezit své dítě na způsobilosti k právním úkonům a pobírat příspěvek, než mu umožnit rozvoj.

Ve světě vznikají dříve nepředstavitelné instituty jako je **občanská advokacie** a **sebeobhajování,** jejichž náplní je pomoc při naplňování práv rozhodovat o svém životě a prosazování zájmů jedince s postižením. Cílem občanské advokacie je např. zprostředkování přístupu ke službám, informacím, podpora osob s postižením při zvládání každodenních problémových situací, zajištění co možná nejvíce nezávislého života s podporou „občanského advokáta“ – tím může být dobrovolník. Naproti tomu sebeobhajování je charakterizováno

jako proces, kdy se osoby s postižením učí dovednostem hovořit sám za sebe (Černá, M. a kol. 2008).

6. Výzkumné šetření

Proběhla různá výzkumná šetření ohledně zapojování osob s postižením do společného života, zkoumaly se názory intaktní společnosti, ale také samotných osob s postižením. Dosud převládají názory, že lidé s postižením jsou „chudáci“ a vzbuzují převážně lítost. U většinové společnosti přetrvává neochota měnit své postoje, což vyplývá z odpovědí na dotazy, např. zda by žák navštěvoval stejnou třídu jako žák s postižením. *„… nejvyšší procento žáků by odešlo, kdyby tam byli žáci s mentálním postižením* (Požár in Lechta, V. 2010, str. 89)*.“* Podle sociogramů jsou žáci s postižením spíše v roli outsiderů (tamtéž).

Zabývala jsem se otázkou, zda je vhodné a vůbec možné integrovat také žáky s těžkými formami mentálního postižení do běžné výuky. Z tohoto důvodu jsem provedla **výzkumné šetření v základní škole, kterou v rámci skupinové integrace navštěvují žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.** Tito žáci jsou vzděláváni ve třech speciálních třídách, kde výuku zabezpečují speciální pedagogové, vychovatelky a asistenti pedagoga. Cílem šetření bylo zjistit:

- názory pedagogických pracovníků na začlenění žáků s postižením do výuky společně s intaktními žáky
- postoj žáků 2. stupně k žákům s postižením – postoje byly zjišťovány u dvou skupin:
  - u intaktních žáků v klasické třídě
  - u intaktních žáků v klasické třídě, kteří měli některé společné hodiny s žáky s mentálním postižením

Pro potřeby výzkumu se uskutečnily pilotní „inkluzivní hodiny“, které byly následně hodnoceny žáky, kteří se jich účastnili.

Složitější je získání hodnocení od osob s mentálním postižením, kterým jejich nedostatečné intelektové a řečové schopnosti brání vyjádření, nicméně jsem se pokusila také jejich názor zjistit (formou rozhovorů a pozorováním).

6.1 Integrace / inkluze očima pedagogických pracovníků

6.1.1 Koncepce dotazníku

Předmětem mého zkoumání byly **názory pedagogických pracovníků na začlenění žáků s postižením do výuky společně s intaktními žáky a jejich postoj k osobám s mentálním postižením.** Cílem výzkumu bylo také ověření hypotézy, že **integrace žáků s mentálním postižením by měla být posuzována individuálně.** Výzkum pro potřebu této bakalářské práce se nezaměřil na speciální pedagogy, ale na učitele klasických vyučovacích předmětů.

Učitelé obdrželi **anonymní dotazník (viz příloha č. 1) -** část dotazníku je koncipována jako **strukturovaný dotazník**, kde jsou na výběr možnosti (kvůli jednoznačnějšímu vyhodnocení). Jako možnosti byly nabídnuty nejčastější reakce lidí, které jsem vyslechla při diskuzi o integraci mentálně postižených osob. Když se respondent nepřikloní k žádné variantě, je u každé otázky možnost doplnění jiné odpovědi. Část dotazníku zjišťuje **asociace** k osobám s mentálním postižením, je zde také možnost uvést další názory, náměty a připomínky.

6.1.2 Výsledky výzkumného šetření

Zpracováno bylo 10 dotazníků od učitelů prvního i druhého stupně. Níže uvádím jednotlivé dotazy a nejčastější příp. doplňující odpovědi. Souhrnný přehled odpovědí je uveden v **Příloze č. 4**.

- **Které z následujících vyjádření charakterizuje Váš postoj k integraci / inkluzi?**
  Většina učitelů zvolila odpověď, že **začlenění žáků s postižením zlepší jejich situaci a obohatí většinovou společnost**, ve dvou případech se respondenti přiklonili k odpovědi, že začlenění zlepší spíše situaci postižených, ale nebude mít žádný přínos pro většinovou společnost. Uvedli také, že *záleží na rozsahu postižení, vše musí být připraveno ´s rozumem´, v některých případech (zejména u psychického postižení) by mohlo být začlenění kontraproduktivní.* **Nikdo inkluzi neoznačil za nepřínosný experiment**.
- **Jaká jsou podle Vás největší úskalí integrace / inkluze?**
  Ze zvolených odpovědí je patrné, že učitelé **vnímají úskalí integrace / inkluze ve více oblastech** – náročné přípravy (5 x), narušení plynulosti výuky (3 x), předsudky ze strany dospělých (2 x) a postoje spolužáků (3 x). Poukazují např. na *neinformovanost*

nebo postoje rodičů ´zdravých´ žáků, na to, že *nejsou pro integraci vytvořeny podmínky (chybějící asistenti, pomůcky), což může spíše děti s postižením poškodit.* Žádný z učitelů nezvolil možnost „Žádná úskalí v integraci / inkluzi nevidím“.

- **Které skupiny osob s postižením by mohly být vzdělávány v běžné třídě (s podporou asistenta)?**

  Všichni učitelé označili skupinu osob s tělesným postižením, devět skupinu osob se sluchovým postižením a s řečovým postižením, osm skupinu osob se zrakovým postižením a autismem, pět s mentálním postižením a poruchami chování. Nejméně (pouze ve čtyřech případech) byla volena možnost, že by mohla být v běžné třídě vzdělávána skupina osob s postižením více vadami.

- **Jaký je Váš osobní názor na integraci / inkluzi, pokud již máte nebo byste měl/a mít integrovaného žáka?**

  Respondenti volili nejčastěji odpověď, že **integraci / inkluzi je potřeba posuzovat individuálně podle osobnosti žáka a jeho typu postižení (5 x) a že by nebyl problém se začleněním, pokud bude k dispozici asistent (5 x).** Ve třech případech by učitelé raději vyučovali ve třídě bez žáků s postižením a pouze jeden z učitelů by neměl s integrací vůbec žádný problém.

- Učitelé uvedli následující **asociace** pro označení **„mentálně postižená osoba“**
  - *"Jedličkárna", chudák, inkluze, šachista Vojta Plíva z Rakovníka (autista)*
  - *hloupý, zaostalý, nestačí nárokům běžné školy*
  - *přezíravý postoj některých lidí, ztížené možnosti v mnoha ohledech (vzdělávání, práce...)*
  - *jiný svět, jiné hranice*
  - *problematická možnost vzdělávání*
  - *pomalejší, jiný, závislý na pomoci ostatních*
  - *hloupý, hůř vzdělavatelný*

  Ačkoli se některá označení mohou jevit jako nelichotivá, nelze je podle mého názoru označit za vysloveně negativní či dokonce kritizovat. Domnívám se, že kdyby učitelé přicházeli do styku s osobami s mentálním postižením častěji, jejich asociace by byly jistě jiné.

- **Která z těchto vyjádření jsou totožná s Vaším názorem na osoby s mentálním postižením?**

Z nabízených možností bylo nejčastěji voleno optimistické vyjádření, že **osoby s mentálním postižením jsou možná jsou šťastnější než my – „chytří“ (9 x).** Lítost pociťují tři učitelé, stejný počet se domnívá, že záleží na jedinci (někdo nám může být sympatický, jiný ne). Nikomu nevadí, jak vypadají nebo jak se chovají (pouze „někdy“) a žádný z pedagogů je nepovažuje za přítěž pro společnost, což je nadmíru příznivé.

- **Jaký je Váš postoj k integraci / inkluzi žáků s mentálním postižením?**

  Většina učitelů se domnívá, že **žáci s mentálním postižením by měli mít některé předměty společně (např. výchovy)** nebo by se měli společné výuky účastnit pouze výjimečně (čtyři případy). Jeden z učitelů poukázal na vhodnost *začít s integrací od 1. třídy, aby si děti na sebe zvykly, ve vyšších ročnících by mohlo být pozdě („mladší děti jsou v tomto ohledu ´tvárnější´“).* Dobrým znamením pro inkluzi je, že **se nikdo nedomnívá, že by bylo vzdělávání žáků s mentálním postižením zbytečné nebo že by měli být vzděláváni vždy odděleně ve speciálních třídách.**

- **Jaké předměty by mohli mít žáci s mentálním postižením společně s žáky běžné třídy?**

  Jako společné předměty / výchovy byly většinou voleny všechny – **hudební, výtvarná i pracovní.** Zdrženlivost se projevila u tělesné výchovy – ta byla uvedena ve třech případech a s ohledem na *podmínky a typ postižení*.

- V závěru dotazníku mohli učitelé uvést **další názory, náměty a připomínky týkající se integrace / inkluze žáků**. Této možnosti využili tři z nich – zde jsou jejich **zajímavé postřehy**:
  - *„Inkluzi postižených dětí je třeba řešit s rozumem, s citem, ne vždy může být přínosem pro všechny zúčastněné.“*
  - *„Je důležité individuálně posoudit možnosti dítěte a školy tak, aby integrace byla přínosná a obohacující pro obě strany“.*
  - *„Na integraci dítěte s postižením by se měli informovat a připravit rodiče spolužáků ´zdravých´), protože děti se snad (podle mého názoru) ´zpracovat´ dají, rodiče potřebují zjistit, že přítomnost spolužáka s postižením nebude pro jejich dítě přítěží, ale naopak jakýmsi obohacením. Více si budou vážit svého zdraví a (plnohodnotného) života jako takového. (Nechci tím říct, že by člověk s postižením nemohl v rámci svých možností žít plnohodnotný život).“*

6.2 Integrace / inkluze očima intaktních žáků 2. stupně

Intaktní žáci jsou další skupinou, kterou přítomnost zdravotně postižených spolužáků ovlivní. Během školní docházky se budou formovat jejich postoje a cílem by mělo být pochopení, zvýšení schopnosti empatie a přijetí „jinakosti“. Jenže se občas nelze ubránit tomu, zda tato problematika nezabředává do antipedagogiky. Máme-li přijímat jinakost bezvýhradně, nevyhneme se občas otázkám, na které se těžko odpovídá – např. dotazy typu *„Proč my nemůžeme o přestávce pobíhat po chodbě, sedat si na zem a křičet, když postižení můžou?“*.

6.2.1 Koncepce dotazníku – intaktní žáci

Stejně jako v případě učitelů bylo cílem zjištění **postojů žáků 2. stupně k začlenění žáků s postižením do společné výuky a k osobám s mentálním postižením**, ale dotazníky byly jinak koncipovány - cílem šetření nebylo srovnání názorů učitelů a žáků. Ověřována byla **hypotéza, že intaktní žáci by se mohli vyučovat s postiženými žáky v jedné třídě s výjimkou mentálně postižených.** Co se týká **postoje žáků k osobám s mentálním postižením, dá se kladný postoj očekávat spíše u dívek, naopak negativní hodnocení u chlapců**. Domnívám se, **že dívky by neměly problém s pomocí postiženému spolužákovi, zatímco chlapci by se pomoci vyhýbali**.

Anonymní dotazník (viz příloha č. 2) obdrželo 14 žáků 8. třídy. Ve třídě není integrován žádný žák s postižením. Bezprostředně před rozdáním dotazníků neproběhla žádná debata o lidech s postižením, aby nebyly názory žáků předem ovlivněny. Byla jen vysvětlena terminologie (žák s tělesným, zrakovým, sluchovým, řečovým, mentálním postižením). Strukturovaný dotazník obsahoval méně otázek než dotazník pro učitele, nabízel také výběr možností – nejčastějších reakcí dětí, které jsem za svou pedagogickou praxi vyslechla. Žáci mohli uvést i jinou odpověď. Opět byl ponechán prostor na asociace k postiženým osobám a na další názory, náměty a připomínky.

6.2.2 Výsledky výzkumného šetření – intaktní žáci

Zpracováno bylo 14 dotazníků - od 9 dívek a 5 chlapců. Níže jsou uvedeny jednotlivé dotazy a zvolené, příp. doplňující odpovědi. Hned na začátek musím uvést, že **šetření nepotvrdilo rozdíl mezi postojem dívek a chlapců k osobám s postižením a k ochotě pomoci**. Souhrnný přehled odpovědí je uveden v **Příloze č. 5**.

- **Co se vám vybaví, když se řekne „postižený člověk“?**

  Uvedeny jsou **autentické asociace** ze všech dotazníků (upravený je pouze pravopis)

  Dívky:

  - *„Chudák, většina lidí ho odsuzuje“*
  - *„Člověk na vozíčku, po nějaké nemoci“*
  - *„Nemocný člověk, člověk, co se o sebe neumí postarat“*
  - *„Člověk, který se narodil s vrozenou vadou“*
  - *„Chudák, nechodící“*
  - *„Někdo, kdo není v pořádku, má něco poškozeného“*
  - *„Člověk s nějakým postižením, s nějakým problémem“*
  - *„Bezmocný člověk, který má špatný život“*
  - *„Člověk s nedovinutým tělem neboli orgány“*

  Chlapci:

  - *„Zdravotní problémy“*
  - *„Že nemůže nějaké věci, není úplně zdravý“*
  - *„Člověk, který je nějak fyzicky nebo psychicky postižen“*
  - *„Člověk na vozíku, blbě mluví“*

  Jeden chlapec neuvedl žádnou asociaci.

- **Myslíte si, že by se tito žáci mohli s vámi učit v jedné třídě?**

  Byly uvedeny skupiny žáků s postižením tělesným, zrakovým, sluchovým, řečovým a mentálním. U každého typu byla možnost ANO / NE . Žáci si nejčastěji dovedli představit společnou výuku se žáky s řečovým a tělesným postižením, nejméně s žáky se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením. Dva chlapci se domnívají, že by se žáci s postižením neměli společné výuky účastnit. Varianta ANO byla zvolena následovně:

  - Žák s řečovým postižením – 11 x
  - Žák s tělesným postižením - 10 x
  - Žák se zrakovým postižením – 2 x
  - Žák se sluchovým postižením – 1 x
  - Žák s mentálním postižením – 1 x

- **Co si myslíte o žácích s mentálním postižením?**

  Nejčastěji byla volena varianta, že za mentálně postižení **„za to“ nemůžou a že bychom se jim neměli posmívat (11 x), byla vyjádřena lítost (10 x)** a že je s nimi

legrace (7 x). Byla zaznamenána jediná negativní reakce chlapce, který je *„prostě nemá rád“*, nikomu dalšímu nevadilo, jak se chovají a až na jednu výjimku, jak vypadají.

- **Pomohli byste postiženému spolužákovi např. s úkoly?**

  Žáci by neměli s pomocí problém nebo by se alespoň snažili pomoci. Velice příznivé je, že nikdo se k pomoci postiženému spolužákovi nestaví záporně. V jednom případě by žák pomohl, kdyby musel (což je ale zavádějící, protože tentýž žák zaškrtl i odpovědi, že by neměl s pomocí problém a že by se snažil pomoci).

- Dvě dívky v závěru dotazníku uvedly svůj **vlastní názor**:
  - *„Je škoda, že jsou i postižené děti a myslím, že by se jim mělo pomáhat a ne se jim posmívat.“*
  - *„Je mi jich líto, ale jsou to moc dobří lidé, stejně jako my obyčejní lidé“*

6.3 Inkluzivní hodiny – výzkumné šetření a reflexe

Ve sledované škole byl od září 2012 do konce ledna 2013 realizován projekt Cesta k inkluzi, jehož cílem bylo přinést všem žákům – intaktním i žákům s mentálním postižením nové podněty, zážitky a zkušenosti. Informace o projektu jsou prezentovány na webových stránkách Základní školy Kamýk nad Vltavou, okr. Příbram (www.zskamyknv.cz) a na dalších stránkách zabývajících se integrací a inkluzí (www.inkluze.cz, www.ferovaskola.cz a www.rvp.cz).

Proběhlo více než třicet „inkluzívních hodin“, do kterých byli mezi intaktní žáky integrováni žáci s mentálním postižením středně těžkého a těžkého stupně. Jedině tak se mohly obě skupiny více poznat a vzájemně se obohatit. Hodiny měly pro žáky s mentální retardací jinou atmosféru, než které zažívali ve speciální třídě. To, co je pro někoho samozřejmostí, bylo pro ně něco nového a zajímavého – nové tváře, jiný styl výuky, jiné tempo. Řekla bych, že docházelo až k „nabíjení“ energií (alespoň takový byl můj subjektivní pocit). Zpočátku byly reakce na společné hodiny rozpačité, především ze strany intaktních žáků, ale později – poté, co se více poznali – brali intaktní žáci spolužáky s postižením jako samozřejmost. Čím více hodin společně trávili, tím více ztráceli zábrany (především žáci na prvním stupni), docházelo také k vtipným situacím vzniklých z nedorozumění. Intaktní žáci se dokonce při nepřítomnosti žáků s postižením ptali, proč nejsou na hodině. Samozřejmě se objevily i negativní reakce, kdy někteří intaktní žáci odmítali „pracovat“ s žáky s postižením, ale vždy se našli jiní spolužáci, kteří se jich ochotně ujali.

Inkluzívní hodiny probíhaly ve všech ročnících, ale pravidelně byly v rámci předmětů Tělesná výchova a Pracovní výchova spojených tříd – VI. a VII., kam byl integrováni žáci s mentálním postižením (2 dívky a 1 chlapec). Inkluzívních hodin se účastnili učitelé základní školy a speciální pedagogové, příp. asistenti pedagoga. Vyučovací hodiny měly různé tematické zaměření, vyzkoušeny byly **různé formy a metody práce s důrazem na maximální zapojení všech zúčastněných žáků.** Některých hodin se účastnil pouze jeden žák s postižením, jiných zase pět žáků s postižením.

Učitelé běžné základní školy se shodli na tom, že pokud jde o chování a přístup k výuce, žáci s mentálním postižením vyšli ze srovnání lépe než žáci intaktní.

6.3.1 Koncepce dotazníku – inkluzívní hodiny

Žákům, kteří měli společné inkluzívní hodiny s žáky s postižením, byly předloženy stejné dotazníky, jako žákům intaktním (viz 6.2 Integrace / inkluze očima žáků 2. stupně), doplněné o reflexi na společné hodiny **(viz Příloha č. 3)**. Výsledky byly porovnány s názory žáků z loňského školního roku, kteří se pravidelně nesetkávali s postiženými žáky.

Ověřována byla **hypotéza, že žáci účastnící se inkluzívních hodin budou chápavější a budou mít kladnější postoj k žákům s postižením** než žáci z první skupiny.

6.3.2 Výsledky dotazníků – inkluzívní hodiny

Dotazník vyplnilo 8 žáků 2. stupně (6. a 7. třída) – viz příloha č. 3. Jednalo se vesměs o dívky, které měly společné inkluzívní hodiny pravidelně. Souhrnný přehled odpovědí je uveden v **příloze č. 6**.

- Už u první otázky **„Co se vám vybaví, když se řekne postižený člověk“** je viděn posun. Zatímco žáci, kteří neabsolvovali inkluzívní hodiny, uváděli převážně hesla *„chudák, člověk po nemoci, bezmocný člověk, člověk, který se o sebe nedovede postarat apod.“*, žáci mající inkluzívní hodiny uváděli tato hesla:

- *„Stejný člověk jako my, ale má jen nějakou vadu*
- *„Člověk, který není stejný jako my, můžeme s nimi být i kamarádi“*
- *„Trochu se od nás odlišuje, ale jinak jsme všichni stejní“*
- *„Člověk, který myslí jinak než my“*
- *„Dítě na vozíku, nemluvící, chudák, tělesně postižený“*

- **Myslíte si, že by se tito žáci mohli s vámi učit v jedné třídě?**

Jako v dotazníku u předchozích respondentů byly uvedeny skupiny žáků s postižením tělesným, zrakovým, sluchovým, řečovým a mentálním. Žáci z inkluzívních hodin byli optimističtější a volili více skupin pro společnou výuku:

- Žák se sluchovým postižením – 7 x
- Žák se zrakovým postižením – 6 x
- Žák s tělesným postižením – 5 x
- Žák s řečovým postižením – 5 x
- Žák s mentálním postižením – 5 x

- Na otázku **„Co si myslíte o žácích s mentálním postižením?“** obě skupiny shodně nejčastěji z nabízených možností uváděli varianty:

- **„Nemůžou za to a neměli bychom se jim posmívat.“ (všech 8 žáků)**
- „Je mi jich líto.“ – 7 x
- „Někdy je s nimi legrace“ – 5 x
- Pouze v jednom případě byla zvolena možnost „Vadí mi, jak se chovají.“.

- **Pomohli byste postiženému spolužákovi např. s úkoly?**
  Žádný z respondentů by neměl problém s pomocí postiženému spolužákovi.

Dále jsem zjišťovala jsem, **jak se žákům líbily „inkluzívní hodiny“.** Z nabízených možností byly nejčastěji voleny tyto (žáci mohli zvolit více možností):

- **„Myslím, že je dobře, že spolužáci s postižením mají s námi některé hodiny společné.“ – 8 x**
- „Noví spolužáci byli fajn.“ – 6 x
- „Nejdříve jsem se společných hodin obával/a, ale nakonec to bylo v pohodě.“ – 6 x
- „Byly to hodiny jako jiné, ani jsem nové spolužáky nezaregistroval/a.“ – 3 x

Nikdo nezvolil možnost „Inkluzívní hodiny mě nebavily.“

V dotazníku mohli žáci uvést své názory, náměty, připomínky a také postřehy z inkluzívních hodin. Zde jsou jejich výpovědi:

- *„Podle mě by mohli s námi být v jedné třídě. A učit se s námi. Potěšilo mě, že jsem poznala další fajn kamarády.“*
- *„Tito žáci mi nevadí.“*
- *„Mně se to líbilo, bylo to fajn.“*
- *„Překvapilo mě, že jsou tak šikovní.“*

- *„Potěšilo mě, když něco vyrábíme, že se to těm dětem líbí, že mohou pracovat s námi (nebo když cvičíme).“*
- *„Hodiny mě bavily a vůbec mi nevadilo, že byly se spolužáky speciálních tříd. Hodně mě překvapilo, že spolužáci s postižením byli moc šikovní a snažili se.“*

6.3.3 Reflexe z inkluzívních hodin

V této kapitole popisuji průběh několika inkluzívních hodin. Pokusila jsem se hodnotit tyto hodiny objektivně, ale po konzultaci s kolegy jsem zjistila, že některé momenty jsem vnímala odlišně, většinou optimističtěji. Je to dáno tím, že jsem k inkluzívním hodinám přistupovala s příznivým očekáváním. V reflexi se nevyhýbám ani negativním poznatkům.

Rozdíl byl patrný v postoji pedagogů, kteří vedli hodinu. Pedagog nakloněný inkluzi věnoval stejnou pozornost (ne-li větší) žákům s postižením jako žákům intaktním. Podporoval žáky ve vzájemné spolupráci, nabádal intaktní žáky k pomoci žákům s postižením, chválil výkony žáků. Hodiny „proinkluzívně“ naladěného učitele měly spád a náboj, byly vedeny v optimistickém duchu a také hodnocení bylo kladné.

Náměty na jednotlivé hodiny byly připraveny v duchu inkluzívního vzdělávání tak, aby byli všichni žáci aktivně zapojení do vyučovacího procesu, byly voleny různé formy a metody práce. Do hodin tělesné výchovy jsme zahrnuli různé sociální hry, aby se žáci lépe poznali a aby spolupracovali. Aby se mohli žáci s mentálním postižením zapojit co nejvíce, volili jsme hry s jednoduchými pravidly. Ačkoli šlo o dětské hry, bavily i žáky druhého stupně (a ti je často vyžadovali i v dalších hodinách). Některé aktivity z inkluzívních hodin jsme ještě opakovali s žáky speciálních tříd během samostatných hodin.

Během hodin ve speciální třídě připravovali žáci s postižením některé pomůcky na hodiny (např. tiskli razítka, která pak posloužila jako pexesa, vyráběli míče z novinového papíru atd.). Zařazovali jsme diskuzi o osobách s postižením, seznamovali jsme se s osobnostmi s handicapem (Terry Fox, sportovci Paralympiády), ale také s postiženými hrdiny z literatury a filmu (Alan Marshall – Už zase skáču přes kaluže, Forrest Gump). Na jejich příkladu jsme chtěli žákům ukázat možnosti, jak se vyrovnat s handicapem.

Tělesná výchova - Úvodní / seznamovací hodina

Seznamovací hodina proběhla na začátku školního roku. Jednalo se o hodinu tělesné výchovy dvou spojených tříd. Účastnilo se jí 8 intaktních žákyň VI. a VII. třídy a dvě dívky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením.

V úvodu se jednotlivě představily intaktní dívky a byly představeny nové spolužačky. Následovala informace o náplni hodiny.

Nejdříve proběhlo pořadové cvičení, kdy se dívky řadily do řady podle abecedního pořadí křestních jmen – žákyně se tak mohly snáze seznámit. Protože dívky s mentálním postižením mají řečovou vadu (jedna má dysartrii projevující se špatnou výslovností, u druhé není řeč vůbec vyvinuta, je pouze omezena na citoslovce a pár jednoduchých zvuků), pomáhala při řazení asistentka pedagoga. Dále se měly dívky řadit podle měsíce narození, ale aby si vyzkoušely, zda je těžké nebo naopak zvládnutelné dohovořit se beze slov, mohly používat pouze pantomimu a zvuky (jako příklad byl uveden „prosinec" – náznak stromečku rukama a zazpívání melodie některé z koled). Žákyně s mentálním postižením byly zařazeny jako „nápověda". V další části dívky cvičily podle moderní hudby (aerobic), dívky s mentálním postižením velice rády tančí a tato část hodiny je vysloveně bavila. Na konci hodiny si dívky zahrály starou hru, tzv. „koštětovou". Byla vysvětlena jednoduchá pravidla. Hru hraje lichý počet osob. Na lidovou hudbu tančí tanečníci ve dvojicích (polku), pouze lichý žák tancuje s koštětem. Vyučující zastaví hudbu a tanečníci si musí rychle vyměnit tanečního partnera. Na koho nikdo nezbude, tančí s koštětem. V této části byl patrný ostych intaktních dívek tančit s dívkami s postižením, a tak dívky s postižením tančily pouze s učitelkou nebo spolu. V závěru dívky hovořily o své oblíbené hudbě a také byla z angličtiny do češtiny přeložena některá slovíčka z písní, na které dívky cvičily. Dívky s postižením slovíčka opakovaly gesty (např. ukázaly na části těla, o kterých se zpívalo).

Na dívkách s mentálním postižením bylo vidět, že je společná hodina velice bavila, byly spontánní, protože nikdy předtím necvičily společně s intaktními dívkami. Ani ze strany intaktních dívek jsem nezaznamenala žádnou negativní reakci. Ale objevil se první problém - **po skončení hodiny několik intaktních dívek projevilo u vedení školy nesouhlas, že mají mít spojené hodiny se žákyněmi s postižením.**

Připomínky projednala s dívkami třídní učitelka, chtěla vědět konkrétní námitky a důvody, v čem je dívky s mentálním postižením omezuji, a pohovořila s nimi na téma tolerance. Pedagogičtí pracovníci se pak shodli na tom, že nesouhlas souvisí s nevyzrálostí dívek a s negativismem u dvou dívek, které svým postojem ovlivnily zbytek třídy. **Na intaktní dívky pak zapůsobilo to, že se žákyním s postižením společná hodina líbila, že se těší na další a že by byly smutné, kdyby už s nimi necvičily.**

Tělesná výchova – Běh

Další hodina byla zaměřena na běh a zúčastnilo se jí 10 intaktních dívek a dvě dívky s mentální retardací. Jedna z nich se celý týden na společnou hodinu těšila. Stále opakovala, že *„chce cvičit s holkama“* a během přestávek je chodila navštěvovat, styděla se sice s nimi hovořit, ale byla spokojená, že může být v jejich blízkosti a jen je pozorovala.

V úvodu hodiny byla na zahřátí zvolena hra Na rybáře a rybičky, kdy jeden žák běží naproti houfu „rybiček“, které postupně chytá. Ten, kdo je chycen, pomáhá chytat ostatní, dokud nejsou všichni žáci „pochytaní“. Díky jednoduchým pravidlům se mohly dívky s postižením zapojit naplno, ani nepotřebovaly vedení.

V hlavní části se zejména intaktní dívky učily různým technikám běhu (liftink, skipink, zakopávání, cval), startům z různých poloh a rovinky atd. Jedna dívka s mentálním postižením se snažila vykonávat všechny cviky jako intaktní spolužačky a velmi jí to šlo, byla také v roli rozhodčí a hodnotila, kdo nejrychleji doběhl do cíle, zatímco druhá odmítala některé cviky plnit (vztekala se), tak jen pozorovala ostatní. Intaktní žákyně toto přijaly s pochopením.

Hodina probíhala v uvolněné atmosféře. Cizí rozhovory se nemají poslouchat, ale zaslechla jsem pozitivní větu, když se spolu bavily dívky mezi sebou cestou z hřiště a jedna prohlásila: *„Mně vlastně ten tělocvik s postiženými ani nevadí…“*

Tělesná výchova – Vodní hrátky

V rámci zmíněného projektu proběhlo několik hodin tělesné výchovy v plaveckém bazénu, což mělo velký význam zejména pro imobilní žáky. Vodní prostředí zvyšuje aktivitu svalů a kloubů, zlepšuje motoriku, má také zklidňující účinky.

Při hodinách byly v bazénu společně děti intaktní a děti s postižením (u těch byl nezbytný permanentní dohled asistentky kvůli bezpečnosti) a hrály stejné hry, např. (uvedené hry byly koncipovány pro žáky I. a II. třídy):

- Hry na zvířátka - děti chodily ve vodě jako kachna, rak, labuť, žába, čáp (učitelka ukazovala předváděná zvířátka na obrázcích a předváděla gesty (podle komunikačního systému Znak do řeči, který je některými žáky s mentálním postižením používán)
- Potápění
- Hra s balónky – posunování balónků foukáním, nosem, čelem
- Běhání ve vodě
- Sbírání barevných kolíčků na dně bazénu

- Plavání s nadlehčovacími pomůckami

Střídání činností muselo být uzpůsobeno dětem s mentálním postižením tak, aby nebyly příliš rychle za sebou, aby si mohly děti uvědomit změnu. Kromě tělesné výchovy měly tyto aktivity dosah do jiných předmětů – přírodovědy a smyslové výchovy.

Intaktní žáci 2. stupně se věnovali už náročnějšímu výcviku, jehož součástí bylo plavání různými styly, skoky do vody, jízda na tobogánu, ale také relaxační činnosti ve vířivce a v páře.

Hodin se zúčastnili i žáci s těžkou mentální retardací (z nich jeden imobilní), kteří nemohli provádět některé náročné aktivity jako jejich intaktní spolužáci, tak alespoň povzbuzovali, určovali, kdo byl první v cíli nebo hádali, zda na tobogánu jede dívka nebo chlapec.

Pokud jde o imobilního žáka, byla zprvu znatelná nervozita spíše ze strany pedagogických pracovníků zajišťujících mu asistenci. Protože má tento žák velmi málo možností samostatného pohybu, snažili jsme se mu jej ve vodním prostředí maximálně dopřát. Zprvu riskantní se zdál nápad učitelky, která vyzvala intaktní spolužačky, aby se žáka ujaly. Nakonec se obavy ukázaly jako zbytečné, riziko bylo přijatelné, dozor byl připraven kdykoli zasáhnout. **Intaktní dívky z druhého stupně se ochotně ujaly spolužáků s mentálním postižením a naprosto přirozeně jim pomáhaly.** Velice silný zážitek pro všechny byl ten, kdy imobilní žák, který se v reálném životě na nohy ani nepostaví, v bazénu s pomocí nadlehčovacích pomůcek „chodil“ za ruce s dvěma dívkami, byl velice šťastný a o to víc se před nimi snažil.

Tělesná výchova – Skok daleký

Hodiny, která probíhala na školním hřišti, se zúčastnilo 9 intaktních žákyň VI. a VII. třídy a jedna dívka s těžkou mentální retardací.

V úvodu si dívky měly zahrát hru na sochy. Bylo nutné, aby se rozřadily do dvojic, a tak byly dívkám rozdány kartičky pexesa s obrázky zvířat a jejich úkolem bylo najít si spolužačku do páru. Nesměly si kartičky ukazovat, mohly se pouze dorozumívat gesty. Před tím dívkám byly předvedeny znaky pro zvířata na kartičkách, které používá dívka s mentálním postižením.

Po rozdělení do dvojic hrála jedna dívka „sochaře“, který aranžoval sochu podle svého uvážení (mohl „sochy“ tvarovat nebo jim dávat povely). Socha pak musela vydržet ve

finálním postoji 10 sekund. Pak se role ve dvojicích vyměnily. Hra dívky bavila a také žákyně s mentálním postižením je úspěšně zapojila (i když s pomocí asistentky). Dále si dívky zahrály skokanskou honičku, při které se mohly pohybovat pouze skokem po jedné noze. Dívka s mentálním postižením se snažila také skákat po jedné noze, ale intaktní dívky se zdráhaly dát jí „babu“. Aktivně se mohla zúčastnit i hlavní části hodiny, a to skoku dalekého, byť skákala, na rozdíl od intaktních dívek, z místa. Na závěr se dívky seznámily s příběhem Už zase skáču přes kaluže, příběhem o ochrnutém chlapci, který onemocněl obrnou a který chtěl přesto žít stejný život jako jeho vrstevníci.

Tělesná výchova – Hry k rozvoji florbalových dovedností

Většina chlapců ráda hraje nebo alespoň sleduje kolektivní hry. Mezi nejoblíbenější patří fotbal, hokej, volejbal a florbal. **V rámci tělesné výchovy chlapců proběhla hodina zaměřená právě na florbal.** Hodiny se zúčastnilo šest intaktních žáků ze VI. a VII. třídy a dva žáci s mentálním postižením (z nich jeden imobilní, na vozíku).

Také imobilní žák držel florbalovou hokejku a jeho mobilitu zajišťovala asistentka. Přestože zmiňovanému žákovi činily přesné údery hokejkou do míčku potíže, velice se snažil a měl radost z pouhého dotyku míčku hokejkou. Intaktní chlapci byli ohleduplní, imobilnímu spolužákovi vraceli jeho „zatoulaný“ míček a snažili se mu nahrát tak, aby míček mohl zpracovat.

V úvodu se žáci rozcvičili opět hrou Na rybáře a rybičky s upravenými pravidly – žáci měli v rukách florbalové hokejky a „rybář“ se snažil „rybičkám“ sebrat jejich florbalový míček. Žáci trénovali „vedení“ míčku dopředu, nahrávky ve dvojicích, střelbu na branku, prováděli slalom mezi kužely, mezi lavičkami, po uvedené dráze, okolo tělocvičny apod. Žáci si zahráli také hru „Vymetení prostoru“, kdy byli rozděleni do dvou družstev, jejichž snahou bylo zbavit se všech míčků ze své poloviny hřiště. Žák s mentálním postižením pak počítal, kolik na hřišti zůstalo míčků. Ke konci hodiny předvedli intaktní žáci florbalový zápas. Žáci s mentálním postižením byli diváky, kteří podporovali své družstvo a počítali góly.

U kolektivních sportů lze upravit pravidla tak, aby se jich mohli účastnit žáci s postižením – mohou být v roli „rozehrávače“ (zajistí výkop ve fotbale) nebo „nahrávače“ (např. ve volejbale hází míč hráči, který podává) apod.

Pracovní výchova – Ve znamení jablka

Vyzkoušeli jsme formu **projektového vyučování**, které je vhodné také pro žáky s mentálním postižením, protože téma prolíná všemi oblastmi / předměty. Zvolili jsme téma „jablko“, protože nabízí nepřeberné množství námětů.

Ve speciální třídě jsme při smyslové výchově rozvíjeli čichové a chuťové vnímání ochutnáváním jablek, během přírodovědy a rozumové výchovy jsme si vyprávěli, kde jablka rostou, v hudební výchově jsme zpívali písničky o jablíčkách a při výtvarné výchově jsme je malovali. V pracovní výchově jsme sbírali jablka na školní zahradě, při matematice jsme je počítali. V rámci hodiny psaní psal žák s mentálním postižením nákupní seznam surovin potřebných na přípravu jablečného závinu.

Inkluzívní hodina probíhala ve školní kuchyňce a zúčastnilo se jí 8 intaktních dívek a jeden chlapec s mentálním postižením. Někdo by mohl namítnout, že není vhodné, aby byl ve třídě jediný chlapec, ale společná hodina s dívkami měla klidnější průběh a chlapec se mohl realizovat, protože většinu pracovních postupů byl schopen zvládnout. Během hodiny se připravoval jablečný závin, křížaly a vyráběl se svícen z jablka.

Žáci se rozdělili do skupin a každý si vyzkoušel jednotlivé činnosti – přípravu těsta (hnětení a válení), loupání a strouhání jablek. Žák s postižením umýval jablka, snažil se je loupat a strouhat, což mu moc nešlo, pomáhal při přípravě těsta (vážil mouku, přidával cukr, míchal, myl a utíral nádobí atd.), krájel křížaly a vyráběl „ježka“ a „svícen“ zapíchováním koření hřebíčku do jablka. Během pečení závinu jsme si povídali příběhy, ve kterých „vystupuje“ jablko (O Adamovi a Evě, O jablku sváru z římské mytologie), říkali si rčení a přísloví (např. co znamená „Jablko nepadá daleko od stromu“ nebo „Denně jedno jablko, k doktoru daleko“). Dívky se naučily znak pro jablko v komunikačním systému Znak do řeči.

Protože je nutné opakování, druhý den jsme si ve speciální třídě připomněli postup přípravy jablečného závinu a vyprávěli o něm spolužákům – vzpomínali jsme, které potraviny jsme použili, jak šly jednotlivé činnosti za sebou (nákup potravin, vážení, příprava těsta, pečení, konzumace), prohlédli si fotografie zachycující jednotlivé činnosti, ochutnali závin a po vysušení také křížaly.

Dívky sice se spolužákem nenavázaly rozhovor, nicméně se nestyděly jej požádat o podání některé suroviny nebo donesení nádoby. Vzaly si od něj i kousek závinu, který jim rozdával, což bylo pozitivní – setkala jsem se s tím, že žáci jiného ročníku potraviny od spolužáků s mentálním postižením odmítli.

Pracovní výchova – Krmítko pro ptáky

Žák s mentálním postižením absolvoval také hodiny pracovních činností v dílně společně s intaktními chlapci, kdy vyráběli krmítko pro ptáky.

Žáci se rozdělili do skupin po dvou až třech a obdrželi pracovní nářadí. Pozorně si prohlédli vzor výrobku a pustili se do měření. Při práci intaktní chlapci nejprve činnost předvedli a žák s postižením ji poté provedl. Byl zručný, takže prováděl většinu činností (řezání, hoblování, smirkování, přitloukání hřebíku, šroubování), ale vyžadoval soustavný dohled. Zajišťoval i „první pomoc" - ošetřil (zalepil náplastí) odřeninu spolužákovi.

Přestože integrovaného žáka dílenské práce bavily, stěžoval si na hluk a prohlásil, že pracovní výchova s dívkami *„je lepší"*. Intaktní chlapci mu nevěnovali moc pozornosti, na druhou stranu se ale nezdráhali mu pomoci.

Pracovní výchova – Přívěsek z vlny

Pro jednu z hodin pracovní výchovy jsme zvolili heterogenní skupinu, kde společně pracovali čtyři starší žáci s mentálním postižením s mladšími intaktními žáky z I. třídy (dívky i chlapci).

Žáci z první třídy většinou už spolužáky ze speciálních tříd znali od školky, protože mateřská škola, základní škola a také zařízení poskytující sociální služby, jejichž klienty jsou někteří žáci s mentálním postižením, se setkávají na různých akcích, které jsou v obci pořádány (vánoční besídky a obecní slavnosti). Je důležité, aby se děti s „jinakostí" setkaly co nejdříve. V naší škole jsou prvňáčkové vždy na začátku školního roku zváni do speciálních tříd, aby se seznámili.

V hodině žáci vyráběli vlněné panáčky a panenky. Všichni si připomněli, od kterého zvířete získáváme vlnu a co všechno se z ní vyrábí. Vyjmenovali základní části lidského těla (hlava, trup, ruce a nohy), protože z nich se panáčci a panenky budou skládat. Společně si všichni zazpívali píseň s ukazováním „Hlava, ramena, kolena, palce".

Děti se rozdělily na chlapce a dívky a spočítaly se. Dívky měly přednost, a tak si mohly vybrat klubíčko vlny podle barvy, která se jim líbí. Žáci s postižením ukázali barvy gesty v komunikačním systému Znak do řeči.

Nejdříve žáci vlnu omotávali kolem knížky. Některým žákům s postižením to moc nešlo, a tak jim pomáhali prvňáčkové, kteří byli náležitě pyšní na to, že ačkoli jsou mladší, umí pomáhat starším. Některé postupy byly ale složité i pro intaktní žáky, a tak vypomáhaly také asistentky (vytváření hlavičky, splétání copánků jako rukou atd.).

Věkově heterogenní skupina se rovněž ukázala jako velmi dobrá volba. Malé děti jsou bezprostřední a nebály se komunikovat se spolužáky s postižením, povídaly si s nimi, ptaly se jich na různé věci. Je fakt, že dosud se zdraví a kamarádsky se o přestávkách „pošťuchují".

Pracovní výchova – Hmatové polštářky

V této hodině devět dívek VI. a VII. třídy a jeden chlapec s mentálním postižením vyráběli pomůcky pro smyslovou výchovu, a to „hmatové polštářky", které poslouží žákům ve speciálních třídách k výuce.

V úvodu hodiny si všichni připomněli, jaké máme smysly a těmi pak zkoumali materiál – rýži, čočku, oříšky a krupici. Poté si nastříhali pruhy látky, které po třech stranách sešili, čímž vzniklo několik dvojic polštářků. Žákovi s mentálním postižením činilo sešívání potíže, a tak pouze vytahoval z látky jehlu a nit, kterou mu vždy připravila intaktní spolužačka. Připravené polštářky naplnil žák s postižením připraveným „materiálem". Žákyně polštářky sešily a na konci hodiny si všichni zahráli hmatové pexeso.

Výtvarná výchova – Malované šátky

Jako nejlepší z inkluzívních hodin byla všemi zúčastněnými hodnocena ta hodina, kdy po celou dobu ve dvojici pracovala jedna intaktní žákyně 2. stupně s jedním žákem s postižením. Hodiny se zúčastnilo celkem 10 žáků, takže se vytvořilo spíše komorní prostředí s příjemnou atmosférou.

Žáci společně dekorovali hedvábné šátky a šály. Nejprve jsme si povídali, jaké druhy látky známe a z čeho ji získáváme (vlna, bavlna, len, hedvábí). Poté každý obdržel bílý hedvábný šátek nebo šál, který si namočil ve vodě a rozložil jej na igelitovou podložku. Žáci šátek na podložce lehce zmuchlali. Vybrali si tři barvy na hedvábí (žáci s postižením vybranou barvu ukázali znakem v komunikačním systému Znak do řeči) a štětcem nanášeli jednu po druhé na šátek, mohli přitom používat libovolné tahy a tečky. Namalovaný šátek posypali efektovou solí. Poté se šátky nechaly schnout. Po uschnutí se vyklepal zbytek soli a šátek nebo šála se vyžehlily.

Zvolená technika byla jednoduchá a zvládnutelná žáky s postižením. Nebylo skoro vůbec zapotřebí zasahování pedagoga, žáci spolupracovali a komunikovali naprosto přirozeně a uvolněně. Protože měli svého „partnera", nenechali se ničím rozptylovat a plně se

věnovali zadanému úkolu. Bylo očividné, že všechny zúčastněné práce bavila a „rozplývali“ se nad krásnými vzory, které jim pod rukama vznikaly.

Hudební výchova – Relaxační hudba

Uskutečnila se jedna „inkluzívní“ hodina hudební výchovy s žáky VIII. a IX. třídy, do které byla integrovaná jedna žákyně s mentálním postižením. Bylo zvolené téma „relaxační hudba“. Žáci si měli dopředu připravit a na hodinu přinést nosiče se svojí oblíbenou hudbou, při které relaxují a odpočívají. Měli znát skladatele, interpreta a pokud šlo o zpívanou skladbu v cizím jazyce, text, o čem se v písni zpívá.

Výuka hudební výchovy na druhém stupni je problematická, protože se „probírané učivo“ – tedy hudba, odlišuje od oblíbené hudby dnešních teenagerů. Proto byla náplní hodiny převážně prezentace oblíbených skladeb žáků. Už z přípravy bylo vidět, jak dnešní žáci přistupují k výuce hudební výchovy, pouze tři z 20 přinesli CD s hudbou, a to vesměs hudbou moderní. Žákům byla dána možnost najít písničky na internetu, ale většina z ukázkových písní ani vzdáleně nepřipomínala „odpočinkovou“ hudbu.

V úvodu se žáci představili a hovořili o oblíbeném stylu hudby. Při ukázkách hudby byli žáci hluční a kritizovali skladby svých spolužáků. Žákyně s mentálním postižením začala při hudbě bezprostředně tančit, na což intaktní žáci reagovali přiměřeně – pár se jích usmívalo (ale neposmívalo), jiní jakoby to přehlíželi. Na závěr žáci vyslechli různé druhy relaxační hudby – tzv. styl New Age a skladbu Canon od skladatele Johanna Pachelbela.

Hudební výchova se nabízí jako nejvhodnější předmět na inkluzi – hudba sjednocuje, hudba sbližuje a stírá rozdíly. Je vhodné, aby se při hodinách setkávali vrstevníci, jenže starší žáci považují hudební výchovu za *„nezáživnou, nudnou, trapnou“* a zdráhají se zpívat. Na druhé straně žáci s mentálním postižením vnímají hudbu úplně jinak – poslech, rytmizace a zpěv jim přináší radost, a proto se pro ně jako příhodnější jeví kolektiv mladších žáků.

7. Závěr

Jsem přesvědčena, že integrace všech osob se zdravotním postižením má smysl a možná má větší přínos pro intaktní společnost, která musí respektovat jinakost. Integrace (i když pouze částečná) je vhodná také pro žáky s těžkými formami mentálního postižení a je obohacující pro všechny zúčastněné. Na příkladu osob s mentálním postižením si můžeme

uvědomit, co je v životě důležité. My intaktní jsme už tak přehlceni informacemi, ve všem hledáme složitosti a zapomínáme na jednoduchá řešení.

Domnívám se, že **integrace a inkluze se nemají praktikovat pouze ve školních lavicích, je potřeba je aplikovat i mimo půdu školy**. Společně s žáky s mentálním postižením absolvujeme exkurze, výlety, navštěvujeme kulturní akce. Mohu porovnat situaci před pěti lety, kdy jsme začínali jezdit do divadla, jak se intaktní lidé podivovali a ohlíželi za našimi žáky. Nyní se ohlédne málokdo, spoluobčané „nás" respektují, snaží se pomáhat, jsou shovívaví a nepohoršují se nad některými zvláštnostmi (např. když je v nestřežený okamžik žák s mentálním postižením obejme …). Zásluhu mají na tom také média, kde je věnována osobám s postižením určitě větší pozornost, než tomu bylo v minulosti. Je však škoda, že někdy sami rodiče žáků s postižením integraci tolik nepřejí a je pro ně pohodlnější mít doma zcela závislého člena.

Společné vzdělávání žáků intaktních s žáky s postižením má velký význam pro socializaci obou skupin. Nelze se nezmínit o sílících obavách z integrace a inkluze, o negativních prognózách, leckdy až dramatických scénářích. Připouštím však, že **integrace není vhodná ve všech případech** a nemusí být přínosem ani pro žáka se zdravotním postižením ani pro intaktní žáky. Nežijeme v ideálním světě a urovnávání konfliktů a práce s problémovými žáky by mohla převýšit efektivitu integrace. Nejen to, u žáků by mohla vést až k odporu ke škole, u pedagogických pracovníků k syndromu vyhoření.

S ohledem na vlastní zkušenosti z praxe a na výsledky výzkumného šetření jsem se dále pokusila stanovit obecná pravidla a jednotlivé kroky pro úspěšnou integraci / inkluzi osob se zdravotním postižením.

7.1 Obecná pravidla

- Je potřeba **podporovat filozofii integrace a inkluze** na všech úrovních, propagovat její kladné přínosy
- Možnost integrace žáka se zdravotním postižením musí být **vždy posuzována individuálně**, nikoli plošně.
- Je nanejvýš vhodné zavádět na běžných základních školách (ale i na dalších stupních vzdělávací soustavy) **speciální třídy** pro skupinovou integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
  - jedině tak můžeme **zabránit vyčlenění osob s postižením z intaktní společnosti současně zabezpečit kvalitní vzdělávání pro všechny**

- v těchto speciálních třídách bude zajištěna **důkladnější připravenost** speciálních pedagogů, vychovatelů, asistentů, a tím i větší efektivita edukace
- žáci speciálních tříd mohou mít některé **vyučovací předměty společné** s intaktními žáky (jako nejvhodnější se jeví výchovy – hudební, výtvarná, pracovní a tělesná), všichni by měli mít možnost setkávat se při společných školních akcích

- **Vychovávat soustavně žáky k toleranci, porozumění a empatii** – spíše než sexuální výchova by měl být na škole zaveden předmět Etika
- **Nerušit, ale spíše omezit a zachovat školská zařízení pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, resp. zdravotním postižením** (základní školy speciální, základní školy pro zrakově postižené, základní školy pro sluchově postižené, praktické školy atd.)
  - tyto školy by byly určeny pro žáky, u kterých integrace není vhodná

7.2 Zásady integrace vedoucí k inkluzi

Níže jsou uvedeny některé ze zásad, které je potřeba řešit před nástupem žáka s postižením do školy. **Vycházím z předpokladu, že nejdříve je žáky s postižením potřeba integrovat a poté inkludovat prostředí:**

- Nutnost poznat žáka co nejvíce, jeho osobnost a charakterové vlastnosti
- Zjistit formu a míru postižení
- Zjistit jeho omezení, jeho „silné a slabé“ stránky
- Brát v podtaz jeho zájmy
- Zjistit, jaký styl používá žák s postižením při učení
- Vyzkoušet různé formy komunikace a práce
- Individuální vzdělávací plán sestavovat ve spolupráci s rodiči (zákonnými zástupci), speciálními pedagogy (např. ze speciálně pedagogického centra, pedagogicko-psychologické poradny nebo pedagogickými pracovníky z předchozích školských zařízení), příp. kompetentními pracovníky dalších zařízení (např. vychovatelem či klíčovým pracovníkem zařízení poskytující sociální služby, je-li žák jejich klientem), ev. lékařem či jiným zdravotnickým personálem (rehabilitační sestrou)
- Spolupracovat při stanovování tematických plánů (aby se učivo probírané ve škole, upevňovalo při práci doma / zařízení)
- Vyvarovat se jakýchkoli projevů antipatií

- Přemýšlet, jaké problémy mohou v procesu integrace nastat, jak jim zabránit nebo jak je řešit, když nastanou
- Nedávat žákům s postižením pocit výjimečnosti – může to mít negativní dopad na klima ve třídě, je potřeba přistupovat ke všem (pokud je to možné) stejně
- Také žák s postižením by měl alespoň občas zažít pocit neúspěchu, ten k životu patří a člověka posílí

Velkou pozornost je nutné věnovat integraci žáka se zdravotním postižením do **vhodného kolektivu** a s kolektivem pracovat od začátku. Úplně nejlepší je, jestliže se děti se „svým postiženým kamarádem“ setkají již v mateřské škole. Od nejútlejšího věku je potřeba děti připravovat na to, že někteří lidé jsou zkrátka odlišní, což je „normální“. Vhodnou formou je potřeba děti připravit např. na některé „zvláštnosti“ v chování (vysvětlit jim, že některé věci kamarád s postižením chápe jinak) nebo vzhledu (nejdůležitější není, jak člověk vypadá, ale jaký je).

Důležitá je komunikace mezi žáky navzájem – je proto vhodné nenásilně pobízet intaktní žáky, aby komunikovali i s postiženým žákem (aby se např. naučili alespoň některé základní komunikační znaky, které používá).

Neméně důležitá je **práce s pedagogickým sborem.** V zahraničí již existují studijní programy, které připravují pedagogy pro inkluzivní vzdělávání, zatímco v naší zemi se myšlenka inkluze teprve rodí. Pedagogičtí pracovníci jsou první, na kterých závisí úspěšnost integrace žáků se zdravotním postižením, ale zatím u nich přetrvávají spíše rozpaky a otázky, proč vůbec inkluzi zavádět. Tak jako mnoho z nás vyznává jiné hodnoty, mohou mít odlišný přístup k integraci / inkluzi také oni. Ačkoli jsou určitá nepsaná pravidla, něco jako etický kodex učitele, stále se můžeme setkat s naprosto rozdílným postojem. Pedagog, který není nakloněn integraci, bude těžko motivovat žáka s postižením a podporovat inkluzívní náladu v kolektivu třídy. Pedagogové by se měli dále vzdělávat v problematice vzdělávání žáků a osob s postižením, je vhodné navštěvovat různé semináře a kurzy a je-li to nutné, podrobovat se pravidelně supervizi.

Většina učitelů nemá zkušenosti s jinými formami výuky a s vyučováním žáků s postižením, často poukazují na zhoršující se situaci ve školách, s problémovým chováním žáků, s devalvací učitelské profese, nedostatečnou podporou rodičů. Zvyšující se nároky na vzdělávání, různé testování a následně hodnocení škol podle výsledků testů, nedostatečná

finanční motivace jim optimismu nedodává. Bohužel, je stále méně pedagogů, kteří své zaměstnání berou jako poslání a vykonávají je s nadšením.

Odborníkem na integrativní speciální pedagogiku, školskou integraci a sociální inkluzi by měl být speciální pedagog. Ale také někteří speciální pedagogové jsou k inkluzi skeptičtí. Jejich obavy vyplývají buď ze strachu o ztrátu zaměstnání (domnívají se, že integrovaní žáci budou pracovat pouze s asistentem) nebo jim jde o bezpečí postižených žáků. Mají obavy, že intaktní žáci je nepřijmou, „zkazí" je, naučí je nevhodnému chování, mohou se objevit případy šikany.

7.3 Budoucnost inkluze

Není zcela jasné, kdy a zda vůbec k inkluzi dospějeme. Otázkou je, jak se k ní postaví většinová společnost, až se proces spustí „naplno". Stále zůstávají otázky:

- Budou rodiče dávat děti do „férové školy" nebo budou volat po škole „klasické"?
- Jaký bude na těchto dvou typech škol poměr žáků? Nastane pokles žáků intaktních při nárůstu žáků s postižením?
- Začnou vznikat placené soukromé školy pro intaktní žáky?
- Dojde někdy k tomu, že aby byli intaktní žáci přáteli s žáky s postižením? Že by např. přišli sami od sebe za svými kamarády do zařízení sociálních služeb, aby spolu chodili „ven"?
- Budou se moci žáci s postižením účastnit volnočasových aktivit, kde je jejich zapojení také žádoucí?

Inkluze na školách je začátek, otázkou je, jak bude pokračovat v reálném životě.

- „**Odnesou" si intaktní žáci filozofii inkluze do života, do svých budoucích zaměstnání (do bank, do politiky, do reklamních agentur, počítačových firem)** a domovů?
- Až budou třeba přijímat zaměstnance do své firmy, „sáhnou" raději po zaměstnanci na první pohled zdravém, i když ne tak pracovitém, nebo budou riskovat s postiženým zaměstnancem?

Pokud chceme myšlenku inkluze naplnit, nevyhneme se pouze změně systému vzdělávání, bude muset dojít ke změnám v legislativě a ve společnosti. Zda je celoplošná inkluze v naší zemi utopie nebo budoucnost, ukáže čas. **Ale posláním nás – pedagogů – je vychovávat a vzdělávat nejen žáky s postižením, ale zejména intaktní populaci k vzájemné úctě a respektu v duchu Všeobecné deklarace lidských práv a svobod**, neboť…

„…*Všichni lidé rodí se svobodní a sobě rovní co do důstojnosti a práv. Jsou nadáni rozumem a svědomím a mají spolu jednat v duchu bratrství* (http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/vseobecna-deklarace-lidskych-prav.pdf /cit. 28. 4. 2013/).

RÉSUMÉ

Integrace žáků se zdravotním postižením různého typu je vhodná, ale musí být posuzována individuálně. Na příkladu běžné základní školy bylo ověřeno, že lze částečně integrovat také žáky s těžkými formami mentálního postižení do výuky společně s intaktními žáky v rámci výchovných předmětů. Aby byla integrace úspěšná, musí se intaktní dětí setkávat s postiženými pokud možno pravidelně a od předškolního věku. Jak vyplynulo z dotazníků a pozorování, sami intaktní žáci, kteří měli pravidelné hodiny s postiženými spolužáky, hodnotili tyto jako přínosné.

Integration of pupils with disabilities of various types is suitable, but must be assessed individually. On the example of a mainstream primary school, it has been found that even pupils with severe mental disabilities could be integrated in the education together with intact pupils during some subjects such as Arts, Music, Physical Education and Craft. In order to achieve successful integration, intact children should meet the disabled regularly and from pre-school age, if possible. Questionnaires and observations showed that intact pupils who had regular lessons with disabled classmates evaluated these lessons as useful.

Literatura

ČERNÁ, M. a kol. (2008) *Česká psychopedie.* Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1565-3

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. (2010) *Inkluzivní vzdělávání.* Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3070-7

LECHTA, V. a kol. (2010) *Základy inkluzivní pedagogiky.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7

PIPEKOVÁ, J. et al. (2010) *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0

SLOWÍK, J. (2007) *Speciální pedagogika.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3

ŠVARCOVÁ, I. (2000) *Mentální retardace.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-506-7

THOROVÁ, K. (2006) *Poruchy autistického spektra.* Portál. ISBN 80-7367-091-7

VALENTA M., MÜLLER O. (2009) *Psychopedie.* Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-137-1

VÍTKOVÁ, M. a kol. (2004) *Integrativní speciální pedagogika.* Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9

Metodika pro pedagogy základních škol – Projekt „Modely inkluzivní praxe v základní škole" (CZ.1.07/1.2.00/14.0125).

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)

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

Internetové zdroje:

www.zskamyknv.cz
www.msmt.cz
www.inkluze.cz
www.ferovaskola.cz
http://aamr.org/
http://cs.wikipedia.org/wiki
www.osn.cz