

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2014

Magdalena Prošková

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

KATEDRA SOCIOLOGIE

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

JAK NA INKLUZI?

INKLUZE JAKO TREND SOUČASNÉHO ŠKOLSTVÍ

HOW TO DO THE INCLUSION?

THE INCLUSION AS A TREND OF THE CURRENT EDUCATION

Autorka: Magdalena Prošková

Vedoucí bakalářské práce: doc. Mgr. Jaroslav Kalous, Dr.

PRAHA 2014

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním, samostatně vypracovaným autorským dílem. Veškerá literatura a prameny, z nichž jsem při zpracování čerpala, jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 2. 1. 2014

Děkuji doc. Mgr. Jaroslavu Kalousovi, Dr. za odborné vedení bakalářské práce, za poskytování cenných rad a připomínek a v neposlední řadě za jeho trpělivost.

Dále bych ráda poděkovala pedagogům, kteří mi vyšli vstříc při realizaci výzkumné části mé práce.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá inkluzivním vzděláváním žáků s mentálním postižením. Jejím cílem je posouzení vhodnosti tohoto způsobu vzdělávání a seznámení se současným stavem speciálního školství v České republice. Teoretická část obsahuje definici a klasifikaci mentální retardace, příčiny mentálního postižení a způsob vzdělávání žáků s mentálním postižením. Zahrnuje také definici integrovaného vzdělávání a seznamuje s příklady integrace v zahraničí. V praktické části jsou uvedeny poznatky z šetření probíhajícího na základních školách formou zúčastněného pozorování výuky, dotazníkového šetření a rozhovorů s pedagogy. Zde je popsána dosavadní praxe inkluzivního vzdělávání, její možnosti, přednosti a nedostatky.

Klíčová slova: Mentální retardace, vzdělávání, inkluze, integrace, podmínky integrace, asistent pedagoga

Abstract

This Bachelor Thesis deals with the inclusive education of mentally affected students. Its aim is to assess the suitability of this method of education and familiarization with the current state of special education in the Czech Republic. The theoretical part includes the definition and classification of mental retardation, mental disability causes and a way of educating mentally affected students. It also includes the definition of integrated education and introduces examples of integration abroad. The practical part presents findings from the investigation carried out in primary schools through participant observation of teaching, surveys and interviews with teachers. Here is described the current practice of inclusive education, its possibilities, advantages and disadvantages.

Keywords: Mental retardation, education, inclusion, integration, conditions of integration, teaching assistant

OBSAH

1.	TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1.1.	Psychologická charakteristika lidí s mentální retardací	9
1.1.1.	Příčiny a klasifikace	10
1.1.1.1.	Příčiny	10
1.1.1.2.	Klasifikace	10
1.1.2.	Diagnostika.....	11
1.1.3.	Psychologické zvláštnosti osob s mentálním postižením.....	12
1.1.4.	Osobnost dítěte s mentální retardací	13
1.2.	Současný systém výchovy a vzdělávání žáků s mentálním postižením....	14
1.2.1.	Lidská práva	14
1.2.2.	Vzdělávání žáků s mentálním postižením	15
1.2.2.1.	Školní zařízení pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	16
1.2.2.2.	Rámcové vzdělávací programy	18
1.3.	Pojem integrace	19
1.4.	Současná situace základního školství.....	21
1.5.	Strategie boje proti sociálnímu vyloučení v letech 2011 – 2015	24
1.6.	Integrace v zahraničí	25
1.7.	Asistent pedagoga, asistent žáka	26
2.	EMPIRICKÁ ČÁST	27
2.1.	Metody a charakteristika šetření	28
2.2.	Dotazníkové šetření.....	31
2.3.	Pozorování.....	41
2.4.	Integrace podle zahraničních pedagogů	42
2.5.	Individuální rozhovory se speciálními pedagogy.....	44
2.5.2.	Různorodost možností integrace	47
2.6.	Fungující inkluzivní vzdělávání	48
2.7.	Vyhodnocení závěrů šetření	49
	ZÁVĚR.....	51
	SUMMARY	52
	Použitá literatura	54
	Elektronické odkazy	55
	Ostatní podklady	55

ÚVOD

Následující práce, týkající se integrace mentálně postižených žáků do klasických základních škol, si původně vytyčila velmi ambiciózní cíl. Chtěla rozsoudit dvě strany, pro-integrační a proti-integrační tábor, a přijít s perfektním řešením současné otázky budoucnosti speciálního školství. Avšak od započetí práce na výzkumné části, ať už „v terénu“ s respondenty, či při studiu mnoha poznámek a publikací bylo jasné, že nalézt to jediné dokonalé řešení je tvrdý oříšek. Autorka se tedy v průběhu šetření rozhodla pro jiný záměr práce. Jejím cílem je analyzovat možnosti, klady a zápory integrace žáků s mentální retardací do škol běžného vzdělávacího proudu. Mezi další cíle patří specifikovat postoje pedagogů k integraci a podmínky pro úspěšnou integraci žáků. V neposlední řadě práce zkoumá, do jaké míry je možné vzdělávat mentálně postižené děti, jak a zda je vůbec uskutečnitelné jejich začlenění mezi žáky bez postižení, a zdali, a případně pro koho, je tento krok žádoucí.

Výzkumné otázky:

- Jaké jsou výhody a nevýhody integrovaného vzdělávání?
- Jaké podmínky je nutné splnit, aby mohlo integrované vzdělávání fungovat?
- Jaké jsou postoje pedagogů k integraci žáků s mentálním postižením?
- Je žádoucí snažit se plošně integrovat žáky s mentálním postižením do běžných škol?

Jako metody výzkumu byly použity:

- Dotazníkové šetření
- Zúčastněné pozorování
- Individuální polostrukturované rozhovory
- Analýza studované literatury

1. TEORETICKÁ ČÁST

Pojem inkluze

Před samotným náhledem na problematiku společného vzdělávání zdravých žáků s žáky mentálně retardovanými, je třeba upřesnit si termín inkluze, který se objevuje ve všech částech práce.

Bartoňová a Vítková inkluzi definují takto. „*Inkluze se prosadila jako nový rozsáhlý koncept vedoucí k integraci a chápe se jako integrace všech žáků do běžné školy.*“¹ Vítková se k pojmu inkluze dále vyjadřuje: „*Je normální být jiný. Jedinci s různými znaky a schopnostmi se mají samozřejmě spoluúčastnit dění ve škole i ve společnosti.*“²

Inkluze jako taková odmítá vyloučení některých lidí ze společnosti na základě předsudků a diskriminace. Jejím cílem je otevřené společenství pečující o všechny bez rozdílu. Podle pedagogického slovníku znamená inkluze „*zapojování postižených do hlavního proudu dění ve společnosti. Snaží se odstranit diskriminaci zdravotně postižených ve vzdělávání (...).*“³

Franiok o inkluzi uvádí: „*Při inkluzivním vzdělávání je kladen velký důraz na proměnu atmosféry celé třídy a školy, aby mohly být respektovány individuální potřeby každého žáka, nejen žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.*“⁴

Bazalová píše, že inkluzi lze chápat jako stav, kdy se dítě s mentální retardací rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost, kdy je normální být odlišný a kdy se společnost nad odlišností v podstatě vůbec nepozastavuje.⁵

Základním principem inkluze je poznání, že všechny děti mají nějaký dar nebo nadání, které mohou být přínosem pro ostatní, a že jejich odlišnost obohacuje výuku.

Lang a Berberichová uvádí, že inkluzivní vzdělávání je cílem i metodou, pomocí níž vytváří pedagog při výuce takové prostředí, které si odlišných spolužáků váží a pomáhá jim. Zmiňují i přesvědčení, že každý jedinec získává tím, že se naučí rozumět druhým a vážit si jich.⁶

Inkluzivní vzdělávání se však zdaleka netýká jen žáků s mentální retardací. Mezi žáky, na které začlenění do běžných základních škol dosahuje, patří i děti s nejrůznějšími poruchami

¹ Viz Bartoňová, Vítková, 2007, s. 22

² Viz Vítková, 2004, s. 20

³ Viz Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 49

⁴ Viz Franiok, 2007, s. 13

⁵ Viz Bazalová, 2006, s. 7

⁶ Viz Lang, Berberichová, 1998, s. 28

chování či tělesně postižené děti. Definice inkluze, se kterou autorka pracuje, je koncept integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Námětem této práce je však výhradně inkluze žáků s mentálním postižením, neboť právě s jejich výukou má autorka zkušenosti ze speciální školy, kde několik let působila dříve jako dobrovolník a dříve na pozici asistenta pedagoga.

Přestože je v současné době integrace dětí s postižením velkým trendem, je třeba neopomíjet skutečnost, že všichni žáci nejsou schopni integrace dosáhnout. Záleží na mnoha faktorech, jako je míra postižení, kvalita rehabilitační péče a mnohé jiné výchozí předpoklady žáka.

1.1. Psychologická charakteristika lidí s mentální retardací

Obecné informace o lidech s mentálním postižením byly čerpány z literatury na téma mentální retardace, speciální pedagogiky a integrovaného vzdělávání. Z těchto pramenů pochází následující poznatky o jejich vzdělávacích dispozicích, metodách vzdělávání a o způsobech integrace praktikovaných v zahraničí.

Lidé s mentálním postižením jsou ti lidé, jejichž vývoj rozumových schopností zaostává a vývoj psychických vlastností je odlišný od vývoje u ostatních, nepostižených osob. Přestože má každý mentálně postižený člověk své charakteristické vlastnosti a rysy, u většiny z nich se určitých psychických funkcí a podle psychického vývoje. Mentální retardace je zapříčiněna organickým poškozením mozku, přičemž rozlišujeme dvě její období, a to podle toho období vývoje jedince, v němž k mentálnímu postižení došlo. Mentální retardaci tak dělíme na oligofrenii, u níž předpokládáme dědičné a vrozené poškození mozku a následné opoždění duševního vývoje, a demenci, která je zapříčiněna různým typem a rozsahem poškození mozku až v průběhu života jedince.

Jak se často mylně uvádí, mentální retardace není nemoc, nýbrž trvalý a neodstranitelný stav jedince, který se projevuje snížením rozumových schopností, a který je způsobený nedostatečnou činností nebo organickým poškozením mozku.⁷

⁷ Viz Švarcová, 2000, s. 24 - 26

1.1.1. Příčiny a klasifikace

1.1.1.1. Příčiny

„Nutno podotknout, že i když věda při objasnění příčin mentálního postižení vykonala velký díl práce, stále ještě nejsme schopni dopátrat se příčiny poruchy přibližně u třetiny osob s mentálním postižením.“⁸

Mentální postižení může být zapříčiněno celou řadou různorodých příčin. Tyto příčiny mentální zaostalosti jedince mohou být jak příčinami endogenními, neboli vnitřními, tak příčinami exogenními, tedy vnějšími. Vnitřní příčiny mají svůj původ v genech, jsou zakódovány již v pohlavních buňkách, které tvoří nového člověka. K procesům způsobujícím mentální postižení pak dochází již od chvíle početí, v prenatálním období vývoje jedince, ale i v útlém dětství. Tyto procesy jsou pak příčinami vnějšími. Obou typů příčin, jak vnitřních, tak vnějších, je velké množství, přičemž se často vzájemně doplňují, zapříčiňují jedna druhou, prolínají se, či jedna druhou umocňují. Vnější procesy v mozku však mnohdy ani nebývají bezprostřední příčinou jeho poškození, ovšem stávají se spouštěčem geneticky zakódovaných dědičných projevů, případně mohou podobu zakódovaného poškození utvářet.⁹

1.1.1.2. Klasifikace

Mentální retardace se dělí do šesti základních kategorií:

- *Lehká mentální retardace (IQ 50-69)*

Lidé s lehkým mentálním postižením zvládnou i v dospělosti uvažovat v nejlepším případě na úrovni dětí středního školního věku. Jejich verbální projev je jednodušší, užívají kratších vět, ve kterých se objevují nepřesnosti, trpí poruchami soustředěnosti.¹⁰

- *Středně těžká mentální retardace (IQ 35-49)*

„Uvažování jedinců se středně těžkou mentální retardací lze přirovnat k myšlení předškolního dítěte, které nerespektuje vždy pravidla logiky.“¹¹

⁸ Viz Valenta, Müller, 2007, s. 58

⁹ Viz Švarcová, 2000, s. 51 - 52

¹⁰ Viz Vágnerová, 2004, s. 137 - 160

¹¹ Viz Vágnerová, 2004, s. 137 - 160

Středně těžce mentálně postižený jedinec je výrazně opožděný v chápání a užívání řeči, má značně omezené schopnosti postarat se o sebe sama a jeho možnosti pokroku při učení ve škole jsou velmi omezené. U značné části z nich je mentální retardace kombinována s tělesným postižením, vývojovými poruchami, jako je autismus nebo neurologickými onemocněními.¹²

- *Těžká mentální retardace (IQ 20-34)*

Uvažování těchto lidí je na úrovni batolete. Značné omezení je zřejmé i v oblasti řeči, stává se dokonce, že mnohdy nemluví vůbec. Jejich schopnost učení je limitována a vyžaduje dlouhodobé úsilí, jehož výsledkem jsou pouze základní návyky sebeobsluhy a plnění několika jednoduchých pokynů. I tyto schopnosti však mohou celkově zlepšit kvality jejich života.¹³

- *Hluboká mentální retardace (IQ nižší než 20)*

Většina hluboce mentálně postižených lidí je výrazně omezená v pohybu nebo dokonce zcela imobilní. Obvykle trpí inkontinencí a jsou schopni maximálně neverbálně komunikace se svým okolím. Vyžadují nepřetržitou pomoc a dohled. Při soustavné péči je možné u těchto jedinců dosáhnout nezákladnějších jednoduchých zrakově prostorových orientačních dovedností, ovšem postižení bývá spojeno s poškozením hybnosti, zraku a sluchu. Obvyklé jsou také nejtěžší formy vývojových poruch.¹⁴

1.1.2. Diagnostika

Pokud diagnostikujeme mentální retardaci, nestačí nám k jejímu určení pouhé testování inteligence. Vymezení hodnot IQ je při mapování opožděného duševního vývoje značně problematickou záležitostí, neboť často dochází k získání zcela odlišných výsledků. Kvůli kolísavým výsledkům měření IQ (zvláště pak v hraničních případech), ale také kvůli individualitě každého mentálně postiženého člověka je třeba aplikovat řadu testů a zkoušek, zaměřujících se na podrobné zhodnocení chování a osobnosti dítěte. Pro správnou diagnostiku

¹² Viz Švarcová, 2000, s. 28 - 29

¹³ Viz Vágnerová, 2004, s. 137 - 160

¹⁴ Viz Švarcová, 2000, s. 30

je nutné také zmapovat emoční a deprivací činitele jedince, analyzovat jeho individuální zvláštnosti a jednotlivé složky jeho vývoje i s jejich odchylkami a poruchami.¹⁵

Při důkladné znalosti postižení dítěte a jeho psychických zvláštností (například rodiči nebo vychovateli) je možné působit na jeho myšlení, vnímání a emoce, a tím je rozvíjet a redukovat jejich nedostatky. Právě v nedostatečné péči o psychickou, inteligenční a emoční stránku dítěte vidíme největší problém při jejich dalším vzdělávání.

1.1.3. Psychologické zvláštnosti osob s mentálním postižením

Každý člověk, tedy i člověk s mentálním postižením je individualita se specifickou osobností a charakteristickými rysy. I přes tuto skutečnost je však možné u mentálně retardovaných lidí pozorovat znaky, které mají do jisté míry společné. Ani mentálně postižení lidé ovšem nejsou součástí jakési homogenní skupiny a i společné znaky těchto jedinců dosahují nejrůznějších podob a rozsahů, především v závislosti na druhu a hloubce mentální retardace a na nerovnoměrnosti jejich duševního vývoje.

Mentální retardace se projevuje zejména:

- Zpomalenou chápavostí, jednoduchostí a konkrétností úsudků
- Sníženou schopností až neschopností komparace a vyvozování logických vztahů
- Sníženou mechanickou a zejména logickou paměť
- Těkavostí pozornosti
- Nedostatečnou slovní zásobou a neobratností ve vyjadřování
- Poruchami vizuomotoriky a pohybové koordinace
- Impulzivností, hyperaktivitou nebo celkovou zpomaleností chování
- Citovou vzrušivostí
- Sugestibilitou a rigiditou chování
- Nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji „já“
- Opožděným psychosexuálním vývojem
- Nerovnováhou aspirací a výkonů
- Zvýšenou potřebou uspokojení a bezpečí
- Poruchami v interpersonálních skupinových vztazích a v komunikaci
- Sníženou přizpůsobivostí k sociálním požadavkům¹⁶

¹⁵ Viz Švarcová, 2000, s. 31 - 32

1.1.4. Osobnost dítěte s mentální retardací

Osobnost dítěte s mentální retardací dosahuje širokých rozměrů a obsahuje mnoho oblastí, ovšem tyto oblasti jsou psychology většinou opomíjeny. Psychologové, zabývající se problematikou mentální retardace totiž vycházejí téměř výhradně z koncepcí inteligence. U mentálně postižených dětí je však potřeba zkoumat mnohem víc než jejich inteligenci, významnou roli u nich hrají činitelé jako emocionalita, úroveň rozvinutosti volných vlastností, úroveň adaptačních vlastností, povahové vlastnosti, postoje či schopnost navazování mezilidských vztahů. Co se týče oblasti emocionality, děti se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, nejsou příliš vyspělé a často jejich chování neodpovídá jejich věku, ale věku mnohem mladších dětí. Zpravidla mají velmi nízkou úroveň sebekontroly vlastního chování. V přístupu k mentálně retardovaným dětem je třeba tuto skutečnost respektovat při navazování kontaktů s nimi počítat s přemrštěnými reakcemi na cizí osoby a prostředí.¹⁷

City dítěte s mentální retardací bývají často neadekvátní podnětům vnějšího světa, jsou egocentrické a jen velmi omezeně řízené intelektem. Zvláštní problematikou je emocionalita dětí, které dlouhodobě vyrůstají v ústavech, dětských domovech, ale také v nefunkčních či disharmonických rodinách. Důsledkem neukojení emočních potřeb dítěte bývá vážné narušení jejich duševního vývoje.¹⁸

Bohužel však z praxe víme, že mnoho rodičů, především ze sociálně slabého prostředí, se svých mentálně postižených dětí zřeknou a jejich výchovu nechají na prarodičích či dokonce na pracovnících ústavů. Nezájem rodičů je ovšem velmi významným faktorem prohlubujícím mentální a emocionální zaostalost postižených dětí.

Veškeré vzdělávání a školní výchova staví na základech, které si dítě nese z rodiny. V případě, že jsou tyto základy špatné, je role pedagoga obtížnější. Stejně jako u dětí bez mentální retardace, tak i u těch postižených závisí jejich charakter na působení vnějšího prostředí a na výchově, ovšem proces utváření charakteru je více či méně narušován zvláštnostmi jejich nervové soustavy.

„Mentálně postižené dítě vyžaduje dlouhodobé a nepřerušované citové upoutání k jedné či více dospělým osobám. K pocitu uspokojení dochází právě při vzájemném styku. Z pocitu

¹⁶ Viz Švarcová, 2000, s. 33

¹⁷ Viz Švarcová, 2000, s. 41 - 42

¹⁸ Viz Švarcová, 2000, s. 42 - 45

spokojenosti pak plyne sebedůvěra, radost i jiné emoce, které pozitivně podporují vývoj jedince.“¹⁹

1.2. Současný systém výchovy a vzdělávání žáků s mentálním postižením

Docent Boris Titzl popisuje stav a metody současné české speciální pedagogiky a nutno říci, že se jedná o článek dost kritický. Titzl se zamýšlí nad českým speciálním školstvím jako nad oborem, který v zásadních věcech nemá jasně definovanou svou obsahovou náplň, a který v posledním desetiletí podstupuje značnou kritiku i požadavek změn. Tyto změny by se měly týkat jednak klasických metodologických přístupů, jednak určení si priorit v práci se žáky, a tak po různých směrech, které byly českému speciálnímu školství doporučovány, je dle autorova názoru v současné době populární prosazovat inkluzi. Právě diskusi o tom, zda je inkluze jen trendem a dočasně populárním tématem či jestli v ní lze spatřovat budoucnost českého vzdělávání, by tato práce ráda vyvolala.²⁰

1.2.1. Lidská práva

Téma vzdělávání lidí s mentální retardací otevírá téma další, a sice téma lidských práv. Nabízí se otázky, jak je to s právy mentálně postižených osob, neboť často dochází k mylným názorům, že tito lidé jsou nesvéprávní, tudíž žádná práva mít nemohou a nemají. Již přídavné jméno „lidské“ z těchto práv činí práva univerzální a platná všeobecně na každého člena společnosti bez ohledu na jeho mentální vyspělost. Bez uznání lidských práv by lidé nemohli žít jako plnohodnotné bytosti a členové společnosti, neboť lidská práva společenské postavení vymezují.²¹

Právo na vzdělávání je zakotveno v Listině základních práv a svobod, ale i v dalších dokumentech, jako je například Zákon o rodině. Ten zákonnému zástupci dítěte ukládá odpovědnost za jeho vzdělávání. Zařazování dětí s mentální retardací školního věku do školy je správním aktem, o kterém rozhoduje ředitel školy se svolením zákonných zástupců dítěte.²²

¹⁹ Viz Kvapilík, Černá, 1990, s. 31

²⁰ Viz Titzl, 2011, s. 107 - 115

²¹ Viz Pipeková, 2006, s. 54 - 58

²² Viz Černá a kol., 2008, s. 71 - 82

„Mentálně postižený má právo na zdravotní péči a vhodnou fyzikální terapii, jakož i na takovou výchovu, readaptaci a vedení, které mu umožní rozvinout v maximální možné míře jeho možnosti a schopnosti.“²³

1.2.2. Vzdělávání žáků s mentálním postižením

Vzdělávací proces nabývá u mentálně opožděných žáků poněkud jiného významu, než je tomu u vzdělávání ostatních dětí. Více než jinde zde totiž platí, že vzdělávání v jejich případě znamená i výchovu, tudíž proces vzdělávací je zároveň procesem výchovným. Existuje široká škála metod, prostředků a forem výuky postižených dětí, na jejichž konci by měl být člověk s určitou znalostní, dovednostní a sociální výbavou.²⁴

Pro mentálně postižené děti je v České republice v současné době vybudována síť speciálních školských zařízení, zahrnující mateřskou školu speciální, základní školu praktickou, přípravný stupeň školy speciální, základní školu speciální, praktickou školu a odborné učiliště. Kromě těchto škol je možné žáky individuálně začlenit i do běžných základních a středních škol (dle terminologie aktérů diskutujících integraci ve vzdělávání jim říkáme „školy hlavního vzdělávacího proudu“), kde je jejich výuka řízena individuálním vzdělávacím plánem, který jim byl vypracován. Duševní stav žáků, a to nejen žáků mentálně postižených, ale i dětí s nejrůznějšími speciálními vzdělávacími potřebami zajišťují speciální pedagogické poradny. Žáci s těžšími stupni mentální retardace využívají služeb institucí sociální péče, ovšem mohou navštěvovat i školská zařízení, byť jejich docházka se počítá v řádu několika málo hodin za týden.²⁵

Školy, v nichž se vzdělávají mentálně postižené děti, by měly být místem, kde se klade co největší důraz na propojení učení a běžného života, kde po celou dobu svého pobytu budou žáci své učení prolínat s praktickým životem.

“Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. (...) Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.“²⁶

²³ Viz Deklarace OSN

²⁴ Viz Valenta, Müller, 2007, s. 165 - 170

²⁵ Viz Valenta, Müller, 2007, s. 165 - 170

²⁶ Viz RVP ZV

1.2.2.1. Školní zařízení pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Základní škola praktická (dříve „zvláštní škola“)

Základní škola praktická je nástupnickou organizací zvláštní školy. Přívlastkem praktická je tento typ základní školy označen z toho důvodu, že škola je často vybavena například cvičnými byty, kuchyněmi, dřevodílnami, kovodílnami, pozemky či zahradami, kde se realizuje praktická výuka a příprava žáků. Škola s dítětem pracuje s ohledem na jeho individuální zvláštnosti a jejím cílem je příprava žáků na zapojení se do společnosti. Základní škola praktická je novým typem školy, ve kterém se můžeme setkat i s dětmi s dalšími psychickými poruchami, s dětmi s mentálním postižením s projevy specifických poruch učení či chování. ZŠ praktická vychází ze standardů Evropské agentury pro speciální vzdělávání.²⁷

Aby bylo dítě se speciálními vzdělávacími potřebami zařazeno do základní školy praktické, je potřeba získat doporučení ředitele školy, který se rozhoduje na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny, případně speciálně pedagogického centra. K zařazení do školy tohoto typu je nutný i písemný souhlas zákonného zástupce dítěte.²⁸

Žáci jsou vyučováni v jedné třídě společně se svými vrstevníky, ovšem od klasických škol se vyučování liší především svou formou, vyžadující speciální metody, zahrnující specifický výběr učiva a především aplikovanou učitelem – speciálním pedagogem, který ke každému dítěti volí výrazně individuální přístup na základě potřeb a zvyklostí žáka. Hodnocení žáků na ZŠ praktické může probíhat jednak formou slovního hodnocení, jednak lze používat tradiční hodnocení pomocí známek.²⁹

Základní škola speciální (dříve „pomocná škola“)

V základní škole speciální se vzdělávají žáci se středně těžkou mentální retardací, případně kombinovanými vadami, kteří jsou při správných vyučovacích postupech schopni dosáhnout elementárního vzdělání. Samotný proces vzdělávání je opět vázán na Rámcový vzdělávací program, a sice jeho podobu pro ZŠ speciální (Vzdělávací program základní školy speciální a přípravného stupně základní školy speciální.) Cílem výuky je zvládnutí čtení, psaní, počítání, ale i sebeobsluhy, pracovních dovedností a osobní hygieny.

²⁷ Viz Valenta, Müller, 2007, s. 88

²⁸ Viz Švarcová, 2000, s. 55 - 56

²⁹ Viz Školský zákon

Stejně jako v ZŠ praktické, vyžaduje i výuka v ZŠ speciální kvalifikovaný a individuální přístup speciálních pedagogů, ale i vhodně zajištěné podmínky, jako jsou upravené prostory školy, speciální pracovní pomůcky, nízký počet žáků ve třídě, vhodný časový rozvrh a podobně. Pro duševní pohodu žáka, a tedy jeho lepší soustředění na práci je důležité i vytvoření pocitu bezpečí, který mu navodí například klidné a nehlukné prostory, prostředí bez stresových situací a podobně.³⁰

Základní škola speciální a základní škola praktická se velmi často potkávají pod jednou střechou. Mnohdy se tedy stává, že děti různého stupně mentální retardace sdílí jednu třídu, přičemž se pedagog či asistent pedagoga věnují každému dle jeho příslušného vzdělávacího programu a individuálních potřeb.³¹

Přípravný stupeň základní školy speciální

Žáci s hlubokým mentálním postižením, s kombinací více vývojových poruch, případně žáci trpící autismem mohou navštěvovat přípravný stupeň základní školy speciální, který trvá až tři roky. Vzdělávání zde je upraveno podle Vzdělávacího programu přípravného stupně ZŠ speciální a jeho náplní jsou především výchovy, jako pracovní, výtvarná, tělesná, ale i rozumová a smyslová výchova. Žáků v jedné třídě je vždy maximálně šest a pracují s nimi dva učitelé zároveň, případně učitel za pomoci asistenta pedagoga.³²

Rehabilitační vzdělávací program základní školy speciální

Žáci navštěvující přípravný stupeň základní školy speciální, tedy děti trpící autismem, hlubokou mentální retardací či více vadami zároveň, mohou docházet také do rehabilitačního vzdělávacího programu základní školy speciální. Stejně jako v přípravném stupni ZŠ speciální je výuka zaměřena především na výchovy a je vedena dvěma pedagogickými pracovníky, případně i jedním asistentem pedagoga. Třídy tohoto programu jsou vybaveny nejrůznějšími rehabilitačními pomůckami, ale i pomůckami k procvičování komunikace, která v případě těchto dětí bývá především neverbální.³³

³⁰ Viz Švarcová, 2000, s. 65 - 66

³¹ Viz Švarcová, 2000, s. 66 - 70

³² Viz Švarcová, 2000, s. 70 - 72

³³ Viz Švarcová, 2000, s. 72 - 73

1.2.2.2. Rámcové vzdělávací programy

Rámcové vzdělávací programy jsou dokumenty vypracovávané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, jejichž obsahem je vymezení oblastí a náplně vzdělávání, jeho cílů a očekávaných výsledků, vytváření učebních plánů a pravidel výuky a v neposlední řadě určují klíčové kompetence ve vzdělávání. Jednotlivé školy pak na základě RVP utvářejí své individuální programové dokumenty neboli školní vzdělávací programy. V této práci je stěžejní RVP pro základní vzdělávání a jeho příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, dále RVP pro obor vzdělání základní škola speciální.

RVP pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením vzdělávajících se ve většině případů v základní škole praktické. Vzdělávání dětí se středně těžkým, hlubokým či kombinovaným postižením upravuje RVP pro obor vzdělání základní škola speciální, který je členěn do dvou úrovní, a sice pro žáky se středně těžkou mentální retardací a pak pro žáky s těžkou mentální retardací či kombinací vad. Absolvováním základní školy praktické získávají žáci základní vzdělání, ovšem po absolvování základní školy speciální získávají pouze základy vzdělání.

Koncepce RVP ZV pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (příloha upravující vzdělávání žáků s LMP) je vytvořena s ohledem na rozumovou úroveň žáků s mentálním postižením. Jejich mentální vyspělosti je přizpůsoben rozsah učiva, který je strukturován do několika tematických celků. Ty se zaměřují především na praktičnost a využitelnost v praktickém životě jedince. Klíčové kompetence jsou upraveny a odpovídají schopnostem žáků. Probíraná látka se zaměřuje na osvojení si základních dovedností v určitých oblastech a oborech, prakticky zaměřené činnosti a dovednosti. Důležité je také vytvoření klidného a bezpečného prostředí pro výuku, které poskytuje optimální podmínky pro výuku a umožňuje mentálně postiženým dětem soustředění na práci.

- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením³⁴

Specifika přílohy:

- RVP ZV - LMP je součástí RVP ZV a představuje jeho modifikaci pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením;
- respektuje sníženou úroveň rozumových schopností žáků, jejich fyzické a pracovní možnosti a předpoklady;

³⁴ Viz RVP ZV - LMP

- vymezuje podmínky pro speciální vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením;
- vymezuje vzdělávací obsah, očekávané výstupy a učivo na úrovni, kterou by si měli žáci osvojit v průběhu základního vzdělávání;
- umožňuje uplatňování speciálně pedagogických metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání a míru podpůrných opatření, s jejichž pomocí mohou žáci dosahovat výsledků, jež odpovídají jejich maximálním možnostem;
- stanovuje základní vzdělávací úroveň, kterou škola musí respektovat ve svém školním vzdělávacím programu.³⁵

1.3. Pojem integrace

„Integrace je snaha poskytnout v různých formách výchovu a vzdělávání jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám.“³⁶

K dosažení plného zrovnoprávnění osob s mentálním postižením, k jejich začlenění do společnosti, směřuje proces integrace mentálně handicapovaných žáků do škol hlavního vzdělávacího proudu. Třebaže se otázka integrace může jevit jako úkol pro speciální školství, jeho řešení závisí spíše na reformaci školství základního. Nezřídka se totiž stává, že postoj škol hlavního vzdělávacího proudu k žákům ze škol speciálních v sobě nese sociální, psychologické a lidské bariéry, které vzájemné porozumění na obou stranách značně komplikují. Podle docentky Ivy Švarcové u některých jedinců s velmi závažnými nebo vícečetnými formami postižení integrované vzdělávání v běžných školách nepřipadá v úvahu.

Pro inkluzi mentálně postiženého žáka je nutné splnit mnoho požadavků, jako je vhodný výběr učiva, adekvátní metody výuky, individuální přístup speciálních pedagogů, snížený počet dětí v jedné třídě a podobně. Tyto podmínky však pro školu, do které je handicapovaný žák integrován, není jednoduché splnit, a to jak z důvodů finančních a personálních, tak z důvodu početných tříd ve škole. Velkou překážkou jsou poruchy adaptačních schopností, kterými mentálně postižené děti zpravidla trpí, a které výuku v běžných třídách značně narušují. Postižené dítě trvale vyžaduje zvýšenou, ne-li nepřetržitou pozornost učitele. Pokud se mu jí nedostává, obvykle svými projevy nespokojenosti vyrušuje v činnosti své spolužáky,

³⁵ Viz RVP ZV - LMP

³⁶ Viz Bürli in: Vítková, 2004, s. 17

a tím snižuje i kvalitu a efektivitu výuky. Pokud má být vzdělávání žáků s mentálním postižením opravdu efektivní a má vést k jejich přípravě pro život, je nutné zajistit jim učitele s psychopedickou kvalifikací.³⁷

Vzhledem k tomu, že cílem začlenění je podporovat dovednosti integrovaného žáka, měli by učitelé pečlivě zvážit každý detail procesu jeho vzdělávání. Fyzické umístění žáků s mentálním postižením v běžné třídě je nutnou, nikoli však postačující podmínkou pro úspěšné začlenění.³⁸

Podle speciální pedagožky Marie Vítkové je žádoucí vzdělávat postižené v běžných školách, pokud je to možné, a ve speciálních jen pokud je to nutné. Integrace by v praxi měla vypadat tak, že mentálně hendikepovaným dětem bude zajištěna výchova a vzdělávání podle jejich specifických potřeb, oproti současnosti s tím rozdílem, že k samotnému procesu výuky nebude docházet ve speciálních školách. Integrace je tedy v podstatě snaha o dosažení „ideálního“ stavu, ovšem její podstatou je změna všeobecného vnímání postižení.³⁹

V českém vzdělávacím systému se proces integrace objevil v první polovině devadesátých let. Praxe ovšem byla poměrně prostá, a tudíž málo efektivní. Děti s mentálním postižením začaly být jednoduše přeražovány do tříd jejich nepostižených vrstevníků, a to bez ohledu na rozsah a druh jejich postižení. Tento proces ovšem neprobíhal za účelem celkové integrace do společnosti či kvůli vzájemnému pochopení soužití nepostižených dětí s postiženými. Probíhal spíše jako výjimečný postup při řešení nedostupnosti nebo přílišné vzdálenosti speciální školy od místa bydliště handicapovaného žáka.⁴⁰

„Je nutné se zamyslet nad tím, jaké úkoly s integrovaným žákem plnit a procvičovat. Proto je třeba vypracovat pro takové dítě individuální vzdělávací program, který má cíle speciálně sestavené. Někdy je potřeba více opakovat, postupovat pomaleji nebo zadat dítěti úkol jinak a názorně. Dobré je také nechat dítě chvíli pozorovat, jak řeší úkol ostatní děti. Velmi důležité je integrované dítě chválit a povzbuzovat i tím, že mu ostatní děti zatleskají, zazpívají. Charakter speciálních potřeb integrovaného žáka může vyžadovat natolik individuální přístup, že neumožňuje vyučujícímu věnovat se v potřebné míře žákovi i ostatním dětem ve třídě. V těchto situacích je ve třídě nutná přítomnost další osoby -asistenta pedagoga.“⁴¹

³⁷ Viz Švarcová, 2000, s. 109 - 110

³⁸ Viz Downing, Eichinger, 2003, s. 26

³⁹ Viz Vítková, 2004, s. 15 - 20

⁴⁰ Viz Švarcová, 2000, s. 109

⁴¹ Viz Vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.

Inkluzivní vzdělávání je proces zasahující do odvětví filozofie, etiky, pedagogiky, psychologie, biologie a zdravotnictví, a vysokou mírou také do oboru sociální politiky. Co se týká jeho realizace, nelze opomenout ani obor ekonomiky a legislativy. Názory na integraci nejsou v žádném ze zmíněných oborů zcela jednotné, jednotné nejsou dokonce ani mezi přímými aktéry. Aby inkluze proběhla ku prospěchu hendikepovaných i zdravých dětí, je nezbytně nutné splnit zásadní podmínku: hendikepovaný žák v klasické škole musí být vzděláván na horní hranici svých schopností a možností a nikoli učiteli a spolužáky pouze trpěn. Požadavky na podmínky k úspěšné integraci jsou však natolik specifické, že většině učitelů hlavního vzdělávacího proudu se jeví jako nezměrně náročné.⁴²

Jak uvádí docent Titzl, inkluze je pouze organizační, nikoliv metodický princip. Dle jeho slov pedagogika metodologii velmi zanedbala. Poukazuje například na absenci metod či didaktických postupů pro integrované mentálně postižené žáky. Pedagogové běžné základní školy si v těchto případech nemohou vyhledat pomoc v odborné literatuře, s integrovaným žákem ve třídě si musí v otázce vzdělávacího plánu žáka vypomoci sami. K učení podle RVP pro žáky s mentálním postižením nemá běžný pedagog kompetence, výstupy z RVP pro zbytek třídy integrovaný žák nezvládá. Odstranění tohoto nedostatku a vymezení metodologie pro práci s integrovanými mentálně postiženými žáky by mělo být jedním z prvních kroků při realizaci inkluze.⁴³

1.4. Současná situace základního školství

Jedním z hlavních cílů speciální pedagogiky je umožnit mentálně postiženým dětem vzdělávat se spolu se zdravými vrstevníky, přičemž je třeba zajistit vysokou úroveň vzdělávání. Zdá se ovšem, že aktéři pohybující se v České republice na poli speciální pedagogiky, se v poslední době, kdy byla debata o integraci více rozvířena, rozdělili na dva tábory. Tábor zastávající integraci a tábor, který ji odmítá. Toto rozdělení však není přesné. Zastánci inkluzivního vzdělávání často obviňují speciální pedagogy, že chtějí mentálně retardované děti vytěsnit ze společnosti a uzavřít ve „zvláštních“ školách. Tomu se tito ovšem brání. Speciální pedagogika spočívá ve snaze začlenit mentálně postižené žáky do normálního života. Její představitelé si však uvědomují, že plošná inkluze není možná a že i částečná inkluze si žádá postupy adekvátní současné situaci českého vzdělávacího systému.

⁴² Viz Švarcová, 2000, s. 110

⁴³ Viz Titzl, 2011, s. 107 - 115

Požadavky na změnu organizace a stylu výuky na českých školách s sebou pochopitelně přinášejí i zvyšující se nároky na profesní kompetence pedagogů, kteří by se nyní měli učit o zákonitostech vývoje dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedním z určujících faktorů pro integraci dětí s mentálním postižením do kolektivu zdravých dětí je jejich schopnost komunikace. Právě na té mnohdy vážne jejich vzdělavatelnost, protože tyto děti často nejsou schopny porozumět stanoveným pravidlům, a tedy způsobu chování, jaký se na běžné škole vyžaduje. Vzhledem k tomu, že mentální retardace se mimo jiné vyznačuje obtížemi v komunikaci, je začleňování mentálně postižených žáků velmi nelehkým úkolem.⁴⁴

To nás přivádí k dalšímu problému inkluzivního vzdělávání, a sice profesním kompetencím pedagogů. Právě tyto kompetence jsou stěžejní otázkou v celém našem vzdělávacím systému: Budou pedagogové schopni s mentálně postiženými dětmi ve třídách pracovat? Otázka však může znít i jinak: Budou pedagogové ochotni s mentálně postiženými dětmi ve třídách pracovat? Nabízejí se i další otázky týkající především zdrojů financování další kvalifikace pedagogických pracovníků.

Primárně nastolenou je otázka připravenosti pedagogů na inkluzivní edukaci žáků se specifickými poruchami učení. Pro úspěšnou inkluzi jsou speciálně-pedagogické kompetence učitelů základních škol jedním ze zcela stěžejních předpokladů. Speciální pedagogové upozorňují na to, že kompetence získané studiem na vysoké škole je nutno neustále prohlubovat a doplňovat dalším vzděláváním.

V roce 2011 proběhl v České republice výzkum zjišťující, zda má délka praxe pedagogů souvislost s jejich aktuálními vědomostmi o specifických poruchách učení. Výzkumu se zúčastnilo 612 pedagogů z prvního i druhého stupně základní školy, kteří žáky se specifickými poruchami učení vyučují. Ukázalo se, že délka praxe s informovaností o specifických poruchách učení nesouvisí. Z výzkumu mimo jiné vyplynulo, že vysokoškolského vzdělání dosáhlo 92% z těchto pedagogů, přičemž valná většina z nich má vzdělání pedagogické. Co je pro tuto práci na výzkumu nejzajímavější, je fakt, že tito lidé, kteří žáky se specifickými poruchami učení vyučují, často vůbec neprošli nějakým akreditovaným kurzem, který by je seznámil se specifiky práce s integrovanými žáky, a to především žáky s těmito poruchami. Z výzkumu vyplývá, že 72% učitelů nedosáhlo kvalifikace potřebné pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.⁴⁵

⁴⁴ Viz Zezulková, 2009, s. 112 - 118

⁴⁵ Viz Michalová, Pešatová, Beránková, Dražilová, Havlová, 2012

Vzhledem k tomu, že úkolem pedagoga je vychovávat a vzdělávat, jeví se tyto výsledky jako poměrně zoufalé. Je pochopitelné, že ne každý učitel si ke své aprobaci vystudoval zároveň speciální pedagogiku, ovšem je nutné pořádat pro ně kurzy zaměřené na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelé, kteří byli respondenty v tomto výzkumu, mají ve své třídě obvykle jednoho či dva žáky se speciálními poruchami učení, které „tak nějak zvládají,“ jenomže v rámci integrace by se tento počet mohl radikálně zvýšit. Navíc nejde o to dítě „zvládnout“, ale o to, poskytnout mu co nejlepší možnou metodu práce odpovídající jeho tempu a schopnostem. A k tomu je potřeba mít přiměřené vzdělání.

Na téma současného základního školství nedávno vyjádřil názor psycholog pedagogicko-psychologické poradny PhDr. Petr Klíma v článku „Integrace po česku“, který byl zveřejněn v říjnu roku 2013 v Lidových novinách. Klíma popsal současnou situaci v českém základním školství, která se postupně dostala do fáze, kdy státní školy fungují jako jakési odkladiště dětí ze sociálně slabého prostředí. Tento jev vede k tomu, že děti zcela normálně vzdělavatelné, tj. děti rodičů střední a vyšší třídy odcházejí na soukromé školy a víceletá gymnázia, na která dříve docházely jen děti mimořádně nadané. Jak autor píše, rodiče své průměrně nadané děti ze základních škol odvádějí, aby se nemusely vzdělávat mezi těmi, „co zbyly“. Děti se tak v současné době rozdělují do škol podle sociálního postavení rodičů a základní školy jsou tím v podstatě „decimovány“.⁴⁶ S názorem PhDr. Klímy autorka plně souhlasí ze zkušenosti praxe vychovatelky školní družiny na základní škole v pražských Holešovicích. Zatímco před několika málo lety měly děti celé fungující rodiny, v současnosti nejsou výjimkou děti, o které se starají prarodiče z důvodu nefungujících biologických rodičů, děti z rodin alkoholiků, narkomanů či lidí bez domova. Tyto rodiny a jejich děti mají nastavené životní hodnoty přiměřené prostředí, z něhož pocházejí, a vzdělání bývá na jednom ze spodních míst. Školní pravidla nerespektují, takže hodinu nejrůznějšími způsoby narušují. Pokud se takovýchto dětí ve třídě vyskytne víc, šanci na řádné vzdělávání nemají ani jejich spolužáci.⁴⁷

Z výše uvedeného vyplývá, že než začneme reformovat školství, je třeba pozměnit sociální politiku. Přísnější a účelové rozdělování sociálních dávek, zvýšení počtu sociálních pracovníků a dohled na efektivitu jejich práce by měly alespoň částečně přimět rodiče k tomu, aby dbali na výchovu a vzdělávání svých dětí. Pro děti ze slabších sociálních rodin jsou určeny tzv. přípravné třídy, nový trend základních škol, který se prokazatelně osvědčil. Nástup do školy je pro každé dítě těžkou zkouškou, tím těžší je pro žáky ze sociokulturně

⁴⁶ Viz Klíma, 2013

⁴⁷ Viz Klíma, 2013

slabého prostředí, kteří často nemají nastolen řád, smysl pro povinnost, mnohdy ani základní znalosti, kterými šestileté děti obvykle disponují.⁴⁸

Přípravná třída je pro tyto děti výborným řešením, protože kvalifikovaný pedagog jim zde vstřípí alespoň zčásti to, co rodiče zanedbali. Děti se tak v tomto mezistupni mezi školkou a školou v podstatě učí učit, což později oceňují i jejich učitelé v první třídě.

1.5. Strategie boje proti sociálnímu vyloučení v letech 2011 – 2015

Rozhodujícím bodem v přístupu ke vzdělávání dětí s mentálním postižením v České republice byl vládou schválený dokument nazvaný Strategie boje proti sociálnímu vyloučení v letech 2011 - 2015. Součástí dokumentu je i kapitola o reformě vzdělávání spočívající v rušení speciálních základních škol. Právě rozporuplné schválení Strategie a následná diskuse v odborné pedagogické rovině se staly podnětem ke vzniku této práce.

V době, kdy dokument vzešel v platnost, zaujala proti němu autorka zcela odmítavý postoj. Primárním důvodem odmítnutí byla především její výše zmíněná dobrovolnická praxe na základní škole praktické. Subjektivní pohled na problematiku vzdělávání dětí s mentálním postižením se jevil jako neslučitelný se začleněním těchto dětí do běžných základních škol. Druhým důvodem zavržení Strategie byly zbytečné nepřesnosti – například záměna základních termínů, jako praktická škola/základní škola praktická. I díky těmto nepřesnostem vyvolala Strategie v pedagogické veřejnosti pochybnosti o kompetenci jejích autorů. Více než zarážející byla skutečnost, že v dokumentu o vzdělávání píše jeho autoři s pravopisnými chybami (například záměna zájmen ji/jí apod.)

Důkazem, že náhled na inkluzi a myšlenku inkluzivního vzdělávání je velice složitý, pocítila autorka sama na sobě. Díky podrobnému studiu a postupnému pronikání do její problematiky byla nucena několikrát přehodnotit a změnit své názory. Jinak je tomu s názorem na Strategii a její autory, ani při podrobném sledování jejich další práce se ho pozměnit nepodařilo. O možnosti uskutečnění a bezproblémovém fungování svých myšlenek a plánů autorku nepřesvědčili.

Postojům autorů Strategie a jejich oponentů se níže věnuje kapitola Komentář ke Strategii boje proti sociálnímu vyloučení v letech 2011 – 2015.

⁴⁸ Viz Pipeková, 1998, s. 179

1.6. Integrace v zahraničí

Integrace postižených žáků do běžných škol probíhá v evropském školství již od druhé poloviny dvacátého století. V evropských zemích nabývá vzdělávání dětí s nejrůznějšími druhy postižení rozličných podob, od úplně segregovaného vyučování v internátních či ústavních školách až po zcela integrované vzdělávání retardovaných žáků do škol hlavního vzdělávacího proudu, kde docházejí na výuku spolu se svými nepostiženými vrstevníky. Rozdíly v pojetí speciálního školství jsou tedy mezi jednotlivými zeměmi poměrně propastné. Existují země, v nichž vedle sebe paralelně fungují dva oddělené systémy školství, ten obecný a ten speciální, v dalších zemích je jeden školský systém společný pro všechny žáky bez ohledu na úroveň jejich mentální vyspělosti. V případech zemí, ve kterých alespoň částečně funguje inkluzivní vzdělávání, bývá důležitým předpokladem pro integraci dodatečná pomoc pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Této podpůrné pomoci se dítěti nedostává jen při vyučování, ale i mimo něj a mívá podobu více či méně kvalifikovaných asistentů žáka. V zemích zasazující se o inkluzi jsou stěžejní služby pro žáky s mentální retardací, jako je logopedie, rehabilitační tělocvik, nejrůznější terapie a podobně. V zemích jako je Skotsko či Velká Británie nebývají výjimkou ani speciální autobusy, auta či taxíky, které mají za úkol postižené žáky do školy přepravovat. Tyto služby jsou hrazeny sociálním, zdravotním či invalidním pojištěním.⁴⁹

I v zemích, kde je inkluze rozvinutou a zaběhnutou záležitostí, bývá zpravidla zachována alternativa speciálních škol či tříd, a to především pro žáky s hlubokou mentální retardací nebo s kombinací více poruch. Například ve Velké Británii bývají děti s lehkou mentální retardací vzdělávány ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Žáci s hlubším mentálním postižením mohou navštěvovat speciální školy.⁵⁰

Existují státy, například Dánsko, ve kterých se ze speciálních škol po odchodu žáků na školy běžné stávají centra pro speciální pedagogiku, případně podpůrná centra. Ta jsou základnou speciálních pedagogů, kteří za mentálně postiženými žáky dojíždějí. Ze speciálních pedagogů se tak často stávají pedagogicko-psychologičtí poradci a náplní jejich práce bývá individuální práce s postiženými dětmi. Naopak klasičtí pedagogové z běžných škol navštěvují postgraduální kurzy a doplňují si vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. V některých zemích jsou dokonce všichni učitelé kvalifikováni i pro výuku s dětmi s mentální retardací.⁵¹

⁴⁹ Viz Švarcová, 2000, s. 114 - 116

⁵⁰ Simonoff, 2005, s. 742

⁵¹ Viz Švarcová, 2000, s. 114 - 116

1.7. Asistent pedagoga, asistent žáka

Jedním z neúčinnějších nástrojů inkluzivního vzdělávání je práce s asistentem pedagoga. Speciální potřeby žáka začleněného do běžné třídy mohou vyžadovat tolik pozornosti učitele, že mu poté nezbyvá prostor dostatečně se věnovat ostatním žákům. Na základě doporučení odborného pracoviště pak ve třídě spolu s pedagogem může pracovat i jeho asistent. Tento člověk ve třídě funguje podle pokynů pedagoga, aktivně se účastní sestavování individuálně výchovných plánů, pracuje s potřebnými pomůckami a při vyučování je v podstatě „pravou rukou“ učitele.⁵²

Hlavní náplní činnosti asistenta pedagoga je pomoc žákům přizpůsobit se školnímu prostředí, pomoc pedagogům při výchovné a vzdělávací činnosti, komunikace se žáky a jejich zákonnými zástupci. Měl by být seznámen s rodinou a zázemím dítěte, s jeho specifickými potřebami a s jeho schopnostmi sociální adaptace a soustředění a s pracovními návyky, podle kterých poté pomáhá učiteli spoluvytvářet strukturu výuky. Záleží jen na dohodě učitele s asistentem, zda bude asistent pracovat pouze s integrovaným žákem nebo i s ostatními žáky ve třídě.⁵³

Asistenti pedagoga musí dosahovat alespoň středoškolského vzdělání, přičemž pedagogické vzdělání je samozřejmě výhodou. Asistent s učitelem by měli pracovat koordinovaně, na základě dohody, vzájemně se informovat a pravidelně se scházet kvůli reflexi své spolupráce ve třídě. Funkce asistenta pedagoga je pomoc učiteli, tudíž kontrola práce žáka a hodnocení jeho výsledků vždy zůstává na pedagogovi.

O něco odlišnou náplň práce má ve speciální pedagogice asistent žáka. Asistent žáka má v popisu své činnosti věnovat se pouze jedinému dítěti, kterému po celou dobu výuky (a často i mimo ni) pomáhá se zadanými úkoly, s pohybem a s výkonem nejrůznějších dalších činností, které žák sám nezvládá, případně zvládá se značnými obtížemi. Je zřejmé, že pro svou funkci potřebuje asistent žáka jiné vzdělání, než asistent pedagoga.

Strana hájící v České republice inkluzivní vzdělávání často zmiňuje důležitost funkce asistentů pedagoga.⁵⁴

⁵² Viz Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění zákona č. 472/2011 Sb.

⁵³ Viz Vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.

⁵⁴ Viz „Kulatý stůl“ k dokumentu Strategie boje proti sociálnímu vyloučení v letech 2011-2015

2. EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část této bakalářské práce se zabývá problematikou integrovaného vzdělávání žáků s mentální retardací. Vlastní šetření bylo prováděno na základních školách, kde integrace již v praxi funguje, ale i na základních školách praktických, z nichž by měly být děti integrovány do škol hlavního vzdělávacího proudu.

Cílem šetření bylo objektivní posouzení vhodnosti či nevhodnosti integrovaného vzdělávání žáků s mentálním postižením formou individuální integrace. Výzkum byl tedy zaměřen na faktory ovlivňující klima ve třídách s integrovanými žáky. Těmi jsou především přístup učitele, přítomnost či nepřítomnost asistenta, podmínky a pomůcky vhodné k integrovanému způsobu vzdělávání mentálně postižených žáků a v neposlední řadě otázka kvality spolupráce s poradenskými zařízeními a s rodinou integrovaného žáka. Důležité bylo také zjistit, jak integrovaní žáci učivo předepsané vlastním vzdělávacím plánem zvládají a poznat blíže osobnost a vlastnosti některých žáků s mentální retardací. Výzkum umožnil přiblížit i postoje pedagogů k integraci žáků s mentální retardací.

Doba aktuálního shromáždění dat pro výzkum se ukázala jako velmi příhodná, protože téma integrace bylo v období výzkumu v českém školství velmi živé, hojně diskutované odborníky i médii.

Výzkumné otázky:

- Jaké jsou výhody a nevýhody integrovaného vzdělávání?
- Jaké podmínky je nutné splnit, aby mohlo integrované vzdělávání fungovat?
- Jaké jsou postoje pedagogů k integraci žáků s mentálním postižením?
- Je žádoucí snažit se plošně integrovat žáky s mentálním postižením do běžných škol?

2.1. Metody a charakteristika šetření

Stěžejní metodou šetření byl výzkum prováděný prostřednictvím dotazníků s otevřenými i uzavřenými otázkami. Dotazníky vyplňovali třídní učitelé, kteří mají ve třídě integrovaného žáka s mentálním postižením. V první části dotazníku byl prováděn sběr kvalitativních dat. Tato data přinesla základní informace o práci respondenta, jako je délka praxe či počet žáků ve třídách. Druhá část dotazníku prostřednictvím otevřených otázek sbírala data kvalitativní. Školy z celé republiky byly vybírány na základě informací na svých webových stránkách, kde uvádějí, že integrují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejčastější metodou výběru takových škol bylo oslovení škol, které získaly certifikát „Férová škola.“ Jak se však ukázalo, tento certifikát v mnoha případech nezaručuje, že škola jím oceněná integruje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Rovněž bylo třeba vyloučit školy, které sice žáky se speciálními vzdělávacími potřebami integrují, ovšem nejsou to žáci s mentální retardací. Z šedesáti šesti rozeslaných dotazníků se jich vyplněných vrátilo devatenáct, ovšem z těch bylo nutné vyřadit právě ty, které se netýkaly žáků s mentálním postižením. Z této selekce vzešlo šestnáct vyplněných dotazníků od pedagogů, v jejichž třídě jsou integrováni žáci s mentálním postižením.

Další zásadní technikou šetření bylo dlouhodobé zúčastněné pozorování žáků s mentální retardací. Tato část výzkumu probíhala v jedné základní škole praktické, malotřídce, kde s postiženými dětmi pracují speciální pedagogové a jejich asistenti. Sledovaným souborem této části výzkumu byli žáci prvního i druhého stupně ZŠ praktické, vzdělávání v malotřídkách po menších skupinách různě starých dětí. Pozorování bylo prováděno ve dvou takovýchto třídách, jedné s počtem devíti žáků, druhé s počtem jedenácti žáků. Žáci trpí mentální poruchou různé hloubky, často kombinovanou s dalšími vývojovými vadami.

Sledováním práce tamějších žáků při výuce i jejich jednání mimo ni dosáhla autorka lepšího porozumění osobnosti mentálně postiženého žáka. Všichni žáci, jichž se pozorování týkalo, umožnili autorce sledovat pokroky, kterých v průběhu šetření více či méně úspěšně dosahovali.

Vzhledem k tomu, že pozorování bylo prováděno na základní škole praktické, nebylo jeho cílem zkoumat integraci žáků s mentálním postižením do běžné základní školy, ale „pouze“ poznat, jak se schopnosti dětí s různou hloubkou retardace liší od schopností zdravých dětí.

Doplňkovým šetřením byly individuální polostrukturované rozhovory se speciálními pedagogy ze základních škol praktických. Sledovaný soubor tvořilo osm pedagogů speciálních škol. Z jejich strany získala autorka informace o stávajícím vzdělávání žáků s mentálním postižením a o možnostech finančního i personálního zabezpečení jednotlivých škol. Přínosné byly i informace o zkušenostech s žáky, s jejich rodinami a zázemím, s poradenskými zařízeními i s přístupem státních institucí ke speciálnímu vzdělávání.

Kvůli porovnání speciálního školství České republiky se speciálním školstvím v zahraničí byl osloven pedagog základní školy ve Švédsku. Vzhledem k tomu, že Švédsko je u nás považováno za vzor inkluzivního vzdělávání, autorka doufala, že se z odpovědí švédského dozví informace o tamějších způsobech integrace. Ty lze posléze porovnat s praxí českých škol.

Polostrukturované rozhovory byly takové, u nichž byl předem sepsaný okruh témat, ale které poskytovaly prostor k diskusi i k dalším poznámkám ze strany dotazovaného. Do rozhovorů s respondenty tak bylo možné vložit jistou dávku improvizace. Polostrukturované rozhovory se autorce jako výzkumná metoda osvědčily již dříve při šetření v rámci semináře kvalitativního výzkumu.

V praxi vypadaly individuální polostrukturované rozhovory tak, že menší množství respondentů podrobněji diskutovalo nad otázkami přístupu ke vzdělávání mentálně postižených žáků, a to jak z hlediska jejich osobního přístupu, tak z hlediska přístupu státu. V tomto případě bylo třeba co nejlépe poznat stávající způsob vzdělávání žáků se speciálními potřebami a seznámit se s dosavadními postupy ČR pro dosažení integrovaného vzdělávání. Diskutované otázky se týkaly těchto témat: vlastní postoj k inkluzi, zkušenosti s metodickou pomocí poradenských zařízení, kvalita spolupráce rodičů se školou, otázka přístupu státních institucí k integraci. Výzkumné šetření vždy probíhalo v prostředí pedagogického působení respondentů, což bylo přínosné i z hlediska „nahlédnutí“ do terénu.

Na většinu takto dotazovaných pedagogů jsme měli kontakt již v minulosti, k ostatním jsme se dostali metodou „sněhové koule,“ tedy získáním kontaktu od předchozích respondentů.

Během získávání a následném vyhodnocování dat bylo vycházeno z obecných zásad realizace výzkumu.

Každá výzkumná metoda s sebou přináší jistá omezení, se kterými je třeba se vyrovnat. V případě polostrukturovaných rozhovorů jde kvůli zvolené metodě o výraznější časovou

náročnost výzkumu. Abychom zabránili případnému zkreslení sesbíraných dat, bylo potřeba, aby se autorka pokusila co nejvíce vyvarovat subjektivního zkreslení výzkumu. Samozřejmě, že od svého názoru se nemůže zcela distancovat, ten se tudíž při provádění rozhovorů někdy částečně projeví, ovšem to zase vede k jisté přirozenosti, která je při dotazování respondentů nutná.

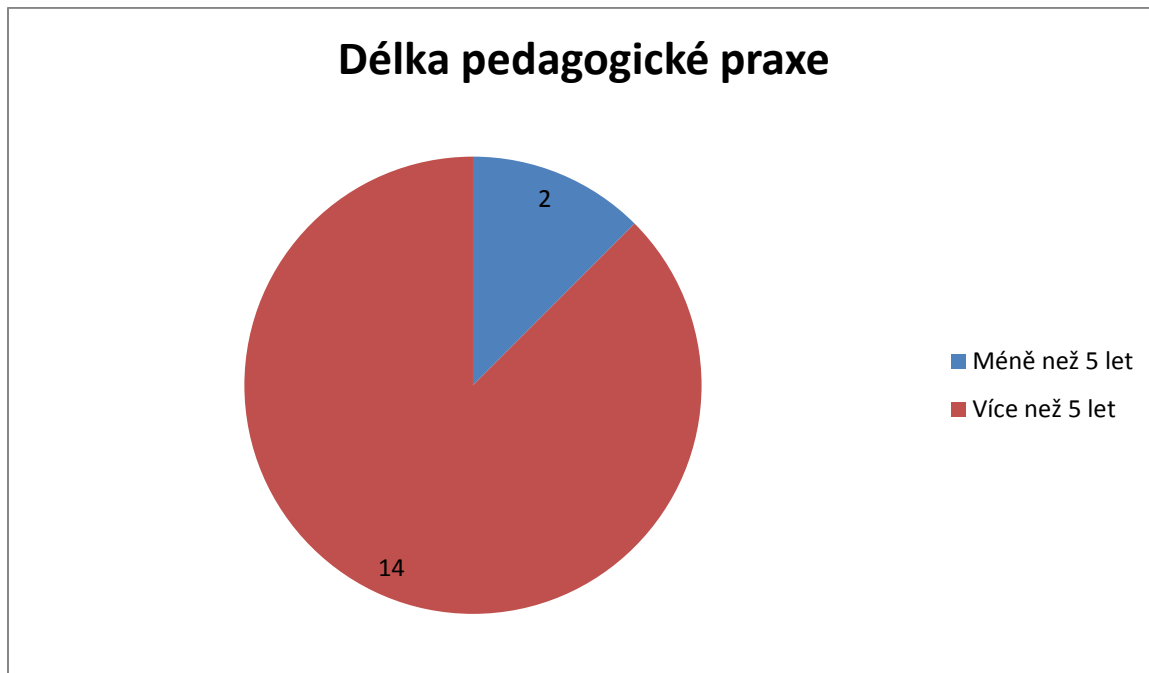
Co se týká dotazníkového šetření, jeho omezení spočívalo v absenci osobního kontaktu s respondentem. Přestože k otevřeným otázkám mohl napsat libovolně dlouhou a podrobnou odpověď, osobnímu kontaktu se dotazník rovnat nemohl. Odpovědi totiž nemohly být rozvíjeny a upřesňovány vzájemnými reakcemi výzkumníka a respondenta.

Jako poměrně zapeklitá se jeví etická otázka výzkumu, vzhledem k obecnému vnímání mentální retardace jako intimního, mnohdy dokonce až „ostudného“ jevu. K zachování etických zásad při výzkumu bylo tedy třeba mimořádné citlivosti, empatie a znalosti terénu. Velký důraz byl kladen respektování soukromí a důstojnosti respondentů a jejich kolegů. Při komunikaci s respondenty jim bylo zaručeno důvěrné zacházení se shromážděnými daty.

2.2. Dotazníkové šetření

V této části jsou interpretovány jednotlivé otázky a odpovědi dotazníkového šetření mezi třídními učiteli integrovaných žáků s mentální retardací.

Graf č. 1 Délka pedagogické praxe



Graf č. 2 Doba, po kterou respondent integrované vzdělávání praktikuje



Z dotazníkového šetření vyplývá, že integrace žáků s mentálním postižením není záležitostí poslední doby, ale již několika let. Dá se říct, že jejich třídními učiteli jsou povětšinou zkušení pedagogové s dlouholetou praxí, která byla pouze ve dvou případech kratší než pět let. Jedenáct respondentů uvedlo praxi delší než deset let, přičemž nejdéle pedagogicky působící respondent uvedl praxi trvající dvacet čtyři let.

Graf č. 3 Celkový počet žáků ve třídě



Graf číslo 3 znázorňuje, nakolik se liší počet žáků ve třídě, v níž je integrován žák s mentálním postižením. Lze vyčíst, že pedagogové výuku těchto žáků zvládají nejčastěji ve standardně vysokém počtu dětí ve třídě.

Graf č. 4 Asistent



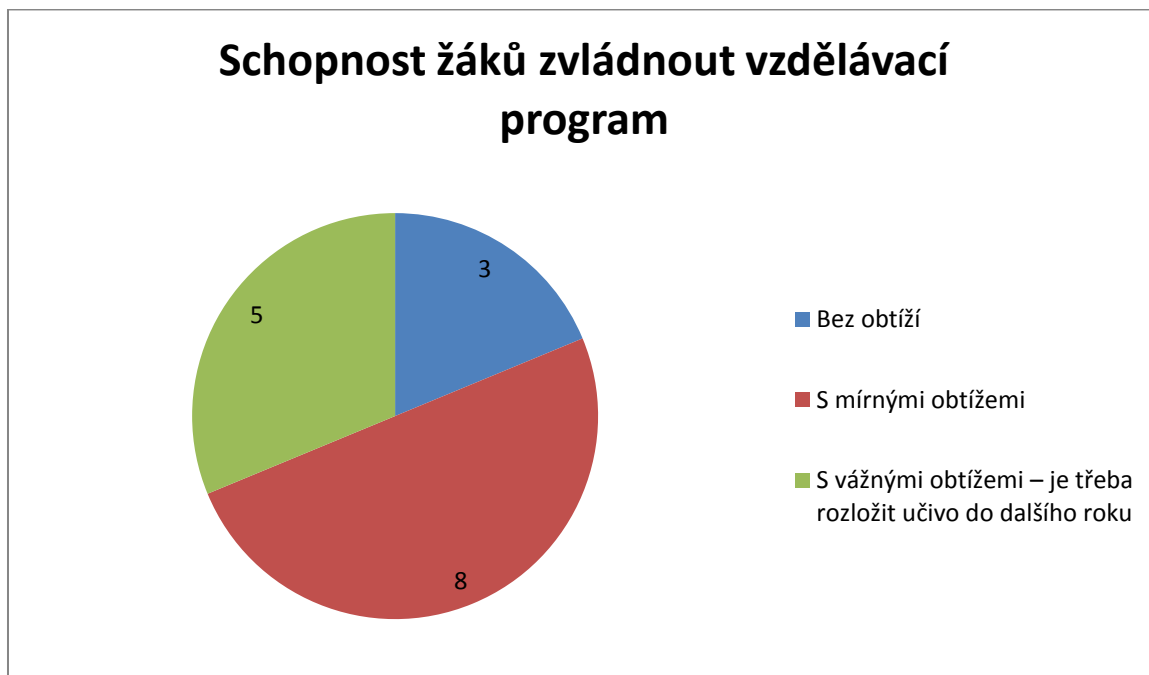
Čtvrtý graf ukazuje odpovědi na otázku, zda má pedagog ve třídě s integrovaným žákem k dispozici asistenta. Pouze jeden z respondentů uvedl, že s asistentem nepracuje.

Graf č. 5 Rozpočet na pomůcky



Pouze sedm z dotázaných respondentů operuje s vyšším rozpočtem na pomůcky pro integrovaného žáka.

Graf č. 6 Schopnost žáků s mentálním postižením zvládnout příslušný vzdělávací program



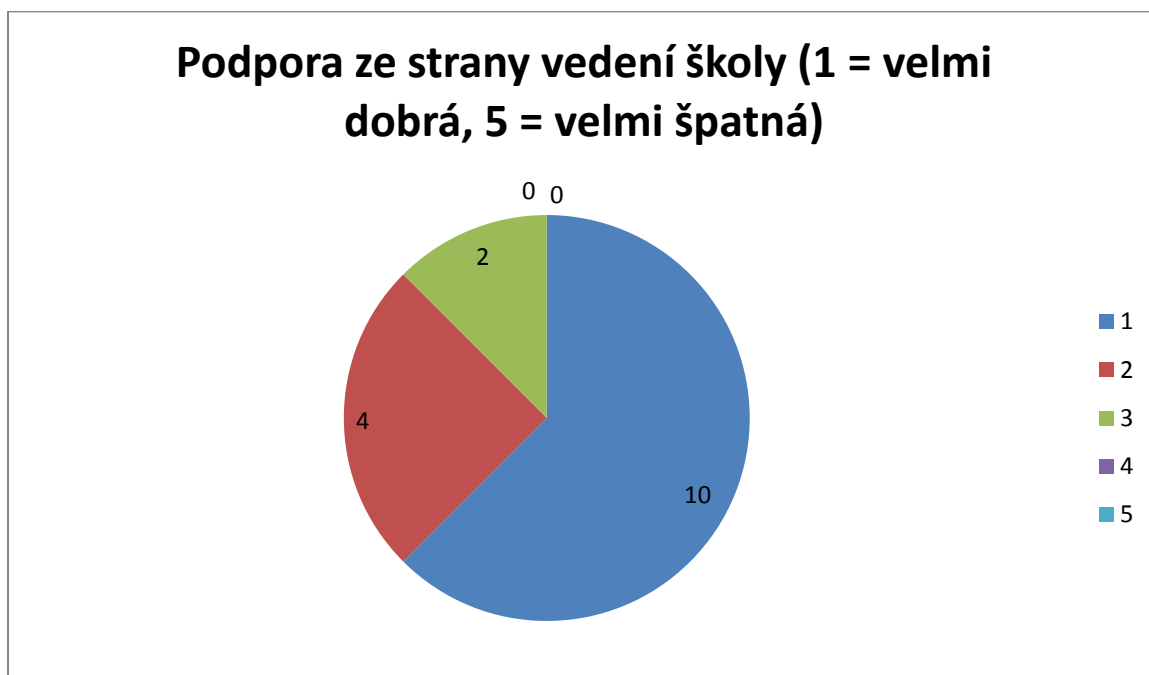
Jak respondenti uvádějí, integrovaní žáci mívají s učivem potíže, třebaže pracují podle vlastního vzdělávacího programu. Téměř ve třetině zkoumaných případů je nutné rozložit učivo do dalšího roku.

Graf č. 7 Organizace školní práce integrovaného žáka



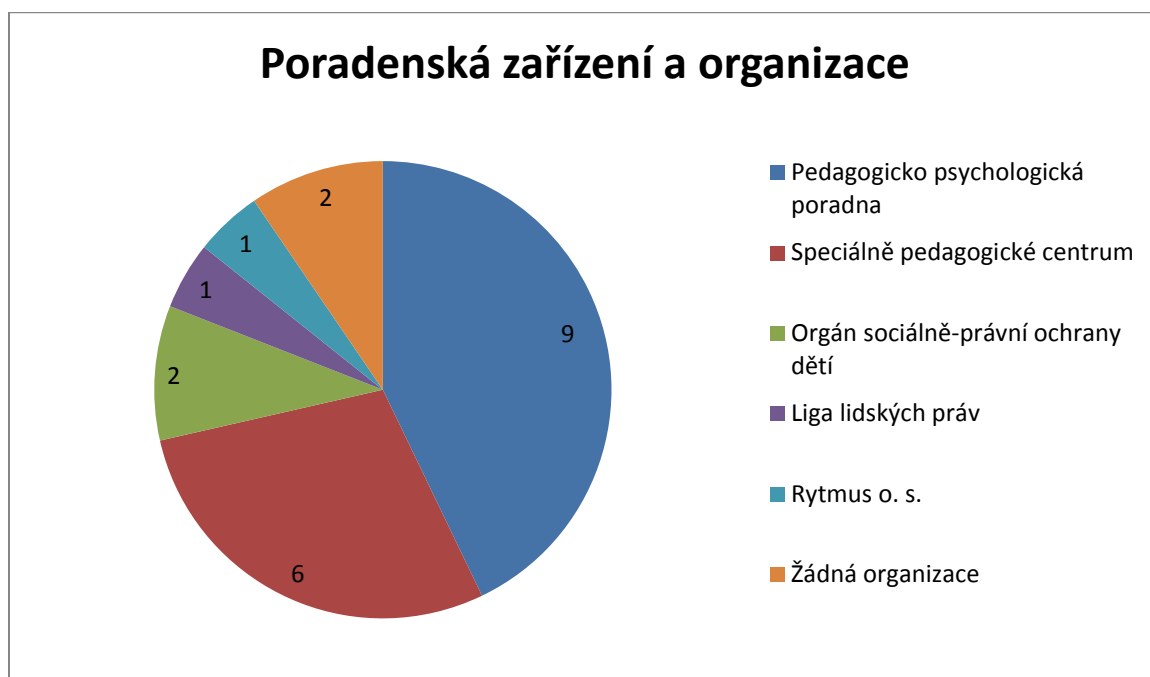
Práce s integrovaným žákem záleží podle odpovědí respondentů na pedagogovi a podmínkách, které mu škola nastaví. O trochu častěji dotazovaní učitelé kombinují výuku ve třídě společně s ostatními dětmi a individuální výuku v odděleném prostředí, ovšem více než 40% respondentů uvedlo, že integrovaný žák tráví čas výhradně ve třídě.

Graf č. 8 Podpora a ohodnocení práce pedagoga ze strany vedení školy



Více než polovina oslovených pedagogů cítí ze strany vedení školy podporu svého snažení s integrovaným žákem. Našli se ovšem i tací, kteří se spoluprací s vedením příliš spokojeni nejsou a cítí se nedoceněni. Horší známkou než trojkou však nikdo z pedagogů svého nadřízeného neohodnotil.

Graf č. 9 Organizace pomáhající pedagogům s integrací žáků s mentálním postižením



Graf č. 10 Pomoc poradenských zařízení



V otázce spokojenosti s metodickou pomocí poradenských zařízení se postoje respondentů liší. 9 z 15 pedagogů tuto pomoc považuje za nedostatečnou, 7 z nich ji ohodnotilo kladně. Na otázku, která organizace jim nejvíce pomáhá při práci s integrovaným žákem, uváděli

pedagogové nejčastěji pedagogicko-psychologickou poradnu a speciálně pedagogické centrum, dále pak orgán sociálně-právní ochrany dětí.

Graf č. 11 Spolupráce s rodinami integrovaných žáků



Domnělé důvody nedostatečné spolupráce s rodiči integrovaného žáka

- Úroveň vzdělání rodičů
- Špatné rodinné vztahy
- Sociální a finanční situace rodiny
- Nevyhovující domácí prostředí
- Nezájem rodičů o prospěch a budoucnost dítěte
- Hodnotový žebříček rodičů
- Neochota spolupracovat

Co se týče kvality spolupráce s rodinami integrovaných žáků, zkušenosti respondentů jsou velmi individuální. V otevřených otázkách se učitelé rozepsali, zda a proč jsou s komunikací s rodinou hendikepovaného žáka spokojeni. Řada z nich je spokojena velmi, neboť rodiče o dítě a jeho budoucnost jeví zájem, chtějí, aby se vzdělávalo mezi zdravými dětmi, zapojují se

do dění ve škole. Jako překvapivý poznatek se jeví skutečnost, že jeden z respondentů má s rodiči integrovaného žáka sepsanou smlouvu, která dobrou spolupráci zajišťuje. Značná část respondentů však spolupráci s rodinami hodnotí negativně, přičemž jako důvody uvádí nefunkční a sociálně slabé prostředí a různě nastavené hodnotové priority rodin.

Na otázku spolupráce s rodinami mentálně postižených žáků by bylo vhodné zaměřit se v samostatném výzkumu. Téma je to totiž obsáhlé a zkušenosti dotazovaných pedagogů velmi rozličné. Z jejich odpovědí lze vyčíst, že kvalita této spolupráce je individuální záležitostí jednotlivých rodin.

Graf č. 12 Obecný postoj k integraci



Kromě jednoho respondenta považují všichni oslovení integraci za prospěšnou. Výhodami a nevýhodami integrace mentálně postižených žáků se zabývají následující otevřené otázky. Odpovědi respondentů jsou rozřazeny v tabulkách.

1. Jaká pozitiva vidíte v zařazení žáků s mentální retardací do běžné ZŠ?

Vliv na integrovaného žáka	Vliv na zdravé spolužáky	Jiná pozitiva
Vyvíjí se v prostředí svých vrstevníků	Učí se vzájemné toleranci	Rozšíření obzorů pedagoga
Rozvoj sociálních vazeb a dovedností	Snaží se znevýhodněnému spolužákovi pomoci	
Zachování integrity v přirozeném prostředí	Uvědomí si odlišnosti, naučí se s nimi jednat	
Motivace k vyšším cílům, lepším výkonům	Třída je osobnostně pestrá	
Škola i kamarádské vazby nedaleko bydliště	Učí se poznávat hodnotu člověka nejen podle nadání	

Největší výhodu integrace spatřují oslovení pedagogové většinou v tom, že se žáci s postižením učí žít v běžné populaci dětí, vycházet s nimi a uvědomovat si tak, jak to chodí v běžném životě. Zdraví žáci podle nich svého integrovaného spolužáka motivují k lepším výkonům a rozvíjí jeho sociální vazby. Vyzdvihovány byly také pozitivní dopady na zdravé děti, které se díky integraci učí přijímat odlišnosti, zjišťují, že každý má své silné i slabé stránky, učí se vzájemné toleranci a pomoci.

2. Jaká negativa vidíte v zařazení žáků s mentální retardací do běžné ZŠ?

Pro učitele	Pro žáky	Jiná negativa
Zvýšené nároky na organizaci výuky	Postižený žák nemá kamarády stejné inteligence	Nedostačující podmínky v prostředí školy
Obtížnější zvládnutí třídního klimatu	Občasné vyčlenění z kolektivu	Nedostatek financí pro realizaci (pomůcky, asistent atd.)
Nedostatek času pro integrovaného žáka	Integrovaný žák občas brzdí práci kolektivu	Malá podpora ze strany systému
Nedostatek zkušeností s postiženými žáky		Nedostatek asistentů
		Přehnané administrativní nároky

Negativní stránku integrace respondenti spatřují především v přístupu orgánů, které pedagogům přehnanými administrativními požadavky práci ztěžují a v malé podpoře ze strany školského systému. Ta se dle respondentů projevuje především nedostatečným krytím finančních nákladů na asistenta, pomůcky a speciální zařízení, které žáci s mentální retardací potřebují. Dalšími uvedenými nedostatky jsou nepříliš ideální podmínky ve škole, málo zkušeností s postiženými dětmi, zvýšené nároky na pedagoga, ale i znevýhodněná pozice integrovaného žáka, který i přes toleranci dětí vždy zůstává trochu stranou. Dva z dotazovaných uvedli, že žádná negativa v integraci žáků s mentální retardací nespatřují.

O situaci českého školství vypovídají odpovědi respondentů týkající se realizační stránky věci. Dle těchto výpovědí žáky s lehkou mentální retardací lze integrovat, ovšem podmínky a zázemí jsou zatím nedostačující. Jedna z odpovědí: „*Překvapil mě přístup příslušných orgánů (MŠMT, Krajské úřady, obce...), financování škol, schvalování a financování pedagogických asistentů, přístup PPP a SPC. Místo, aby byl oceněn pozitivní přístup školy a snaha o integraci a inkluzi, škola musí o každého žáka doslova bojovat. energii, kterou učitel*

potřebuje věnovat dětem, ztrácí zbytečným bojem s úřady a vyplňováním stovek dokumentů. To vše samozřejmě považují za negativní stránku celé věci.“

V další otázce měli respondenti uvést, co je na integraci nejvíce překvapilo. Jedna z respondentek napsala, že integrace obohacuje všechny zúčastněné, protože ona sama v sobě bojí stereotypy a strach z neznámého. Další si chválí, že děti přijaly chlapce s mentálním postižením jako sobě rovného, což je fakt veskrze pozitivní. Většina dotazovaných uváděla překvapení pozitivního charakteru, jako je obohacení kolektivu a velkou motivaci integrovaného žáka. Respondenti neustále zdůrazňují fakt, že jednotlivé případy integrace jsou velmi individuální, a nelze je tedy při šetření paušalizovat.

Jako negativum je mnohými respondenty vnímáno nedostatečné finanční krytí asistentů. Pedagogové poukazují na skutečnost, že asistenti nejsou státem plně hrazeni, tudíž škola na ně musí uvolňovat peníze z jiných zdrojů, kde se jich poté nedostává. Navíc je nutné žádat o asistenta každý rok znovu, přičemž není jisté, zda jim bude přidělen stále stejný, ve třídě zavedený.

Mnozí respondenti uvedli, že integrace znamená velkou zátěž pro pedagoga, ovšem z vlastní praxe potvrzují, že integrovat žáky s mentálním postižením lze. Jako problematické vidí začlenění žáků s těžšími formami mentální retardace, a to především kvůli nedostatečným stávajícím podmínkám ve školství. Jak jeden z respondentů napsal, pokud se učitel postiženému dítěti věnuje a má zájem na jeho rozvoji, má jeho práce smysl. Potíž ovšem je, pokud o něj učitel zájem nemá a žáka odbývá. V takovém případě vidí respondent větší smysl v jeho umístění do speciální školy.

2.3. Pozorování

Šetření pozorováním probíhalo na základních školách praktických prostřednictvím zúčastněného pozorování. V praxi to vypadalo tak, že se autorka výzkumu zapojila do výuky jako asistent čtyř žáků s mentální retardací, kterým pomáhala s pochopením probírané látky a plněním úkolů.

Na základě pozorování lze konstatovat, že přítomnost asistenta je zvláště u některých žáků s mentálním postižením mnohdy opravdu zásadní. Samotný pedagog musí svou pozornost rozdělit mezi více žáků (většinou cca 8 - 10 v jedné třídě), kteří navíc často ani neprobírají

stejné učivo. Vzhledem k tomu, že žáci vyžadují zvýšenou pozornost, mnozí se dokonce pokouší usurpovat veškerou pozornost učitele jen pro sebe, jeví se pomoc asistenta jako nutná. V některých třídách má svého asistenta pedagog, v jiných přímo mnozí žáci, kteří v asistentově přítomnosti stráví celé dopoledne.

Z časté nezbytnosti asistentů ve speciálních školách lze usuzovat, že při integraci do běžných škol, kde je ve třídách mnohem více dětí, je jejich přítomnost ještě více žádoucí. Především na druhém stupni, kde se učivo stává náročnějším, se zdá, že pomoc asistenta je jednou z nejdůležitějších podmínek úspěšné integrace.

Přesto šetření přineslo i poznatek o tom, že ne pro každého žáka je integrace vhodná. Jako nevhodní adepti na integraci se projeví především žáci s hlubšími či kombinovanými poruchami, kteří obvykle vyžadují absolutní pozornost pedagoga, výuku svými projevy významně narušují a nesnesou širší kolektiv. Lze soudit, že těmto žákům naopak vyhovuje malotřídní školské zařízení.

Zajímavým poznatkem zúčastněného pozorování byla vzájemná blízkost učitele a žáků. Vzhledem k omezenosti intelektu mívají mentálně hendikepovaní žáci slabší schopnost rozlišit, jak je vhodné se k osobám určitého postavení chovat a k pedagogům tak často chovají vřelý a otevřený vztah. Den tak mnohdy začíná tím, že si pedagog a žáci sdělí novinky ze svého domova, prodiskutují sny z předešlé noci, postěžují si na rodinné příslušníky, někteří se s učiteli obejmou... Jak ovšem sami dotazovaní pedagogové vysvětlují, blízký vztah žáka a učitele je v těchto případech velmi často dán tím, že žáci ve speciálních školách nezřídka citově strádají kvůli nezájmu ze strany rodiny.

Tento typ šetření potvrdil, že pedagog, který pracuje s mentálně postiženými žáky, by měl oplývat vysokou dávkou empatie, pochopení, trpělivosti a lásky ke své práci.

2.4. Možná integrace podle zahraničních pedagogů

Jako případ inkluzivního vzdělávání, o kterém se autorka pokoušela zjistit více, je uveden systém vzdělávání ve Švédsku. Tamější školský systém je české veřejnosti většinou zastánců inkluze předestírán coby vzor. Z nutnosti dozvědět se o švédské praxi co nejvíce informací, pokud možno přímo od zdroje, oslovili jsme speciálního pedagoga na základní škole ve švédském městě Sundsvall, který nám místní školské poměry vysvětlil. Švédská integrace

není plošnou záležitostí, jak by se mohlo z uváděných informací zdát, ale funguje podle programů ředitelů jednotlivých škol. Náš respondent nám vysvětlil, že ředitel v podstatě může ve své škole zavést jakýkoli typ vzdělávání, přičemž požádá vládu o poskytnutí financí na činnost. Do financí se promítne i částka na asistenty pro hendikepované, na odpovídající pomůcky, úpravu školního prostředí a podobně. Inkluzivní vzdělání ve Švédsku tedy opravdu funguje, a to jednak díky aktivitě vedení škol, jednak díky velmi rozvinuté sociální politice, která může tamějšímu školskému systému poskytnout s Českou republikou nesrovnatelné množství peněz.

Další zemí, o jejímž inkluzivním vzdělání se v Česku často mluví, je Finsko. Finské speciální školství popsala na konferenci „Společné vzdělávání – právo, pedagogika, strategie a praxe“ konané 15. května 2012 v Evropském domě Susanna Rajala, pracovnice finské národní rady pro vzdělávání. Přestože o finské inkluzi mluvila pouze v superlativech, nebyla její přednáška až tak přínosná. Neseznámila účastníky s žádnými konkrétními opatřeními, hovořila v příliš abstraktní rovině. Přednášející používala fráze o podpoře vzdělání pro každého, participaci a podobně. Inkluzivní metody se prý ve Finsku setkaly s úspěchem, s podporou rodičů i všeobecně pobožných romských spoluobčanů. Přednášející se obecně orientovala na začleňování Romů, nikoli mentálně postižených dětí. Z přednášky vyplynulo, že v uplynulých deseti letech zvláštní školy ve Finsku takřka vymizely. Žádné přesné údaje nebo čísla, kterými by své tvrzení podpořila, však neznala. Jedinou hodnotnější informací byl fakt o důkladném školení a trénování pedagogů pro práci s dětmi a také informace o respektu, který pedagogové v této zemi požívají.

Ředitelka základní školy praktické, která byla jednou z respondentek, je velice aktivní v účasti na zahraničních konferencích s tématem vzdělávací politiky. Je znalá problematiky inkluzivního vzdělávání z osobní praxe. K otázce základního školství ve Finsku tudíž mohla sdělit následující informaci - finské školy sice bývají integrované v tom smyslu, že je navštěvují zdravé děti i děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ovšem učí se v oddělených třídách. Pod střechou jedné budovy tak může fungovat školství hlavního vzdělávacího proudu i školství speciální sice pohromadě, ale přitom odděleně. Od finských pedagogů měla i další, ne nepodstatnou informaci o tom, že mezi žáky z obou typů tříd vznikají často konflikty.

Ze zahraniční konference v Holandsku přivezla respondentka, speciální pedagožka, poznatek o dobře zavedené značce českého speciálního školství. Původně poznávací stáž české skupiny pedagogů se změnila ve vzdělávací pro kolegy holandské, kteří se chtěli inspirovat od

českých učitelů a jejich koncepce speciálního školství. Evropské země totiž údajně české speciální školství považují za natolik dobře fungující, že si jej berou za vzor. I to je zajímavá informace vzhledem k faktu, že zastánci inkluze často označují české speciální školství za diskriminující.

2.5. Individuální rozhovory se speciálními pedagogy

Polostrukturované rozhovory byly zaměřeny na následující témata: vlastní postoj k inkluzi, zkušenosti s metodickou pomocí poradenských zařízení, kvalita spolupráce rodičů se školou a otázka přístupu státních institucí k integraci.

Vlastní postoj k inkluzi

Při rozhovorech na téma osobního postoje k inkluzi respondenti často uváděli, že není prospěšná pro všechny žáky s mentálním postižením. Zdůraznili přitom, že obecně inkluzi spíše odmítají, ovšem uznávají, že pro některé žáky může být přínosem. Tím se potvrzuje hypotéza o nutnosti individuálního přístupu k žákům. Za zcela prospěšnou považuje inkluzi jeden respondent, zcela ji odmítá také jeden.

Zkušenosti s metodickou pomocí poradenských zařízení

Co se týká zkušeností s poradenskými zařízeními, z rozhovorů vyplynulo, že speciální pedagogové mají zkušenosti vesměs dobré. S poskytováním metodické pomoci ze strany poradenských zařízení a kvalitou této služby, jsou respondenti spokojeni. Většina z nich považuje tuto metodickou pomoc dokonce za výbornou.

Kvalita spolupráce rodičů se školou

Horší se zdají být zkušenosti s rodinami mentálně postižených žáků. Výsledky šetření na toto téma jsou ve speciálních školách o něco méně optimistické, než ve třídách s integrovanými žáky. Speciální pedagogové poukazují na nepřiliš kvalitní spolupráci rodičů a školy, více jak polovina dotazovaných mluvila o stavu této spolupráce jako o zcela neuspokojivém. Důvody tohoto problému spatřují pedagogové zejména v nízké sociokulturní úrovni rodičů a v jejich nezájmu o vzdělávání dětí. Jako velmi dobrou neoznačil spolupráci s rodiči žádný z respondentů.

Tento výsledek je částečně v rozporu s mnohými výpověďmi pedagogů z běžných základních škol. Ti v dotaznících často uváděli spolupráci s rodinou jako funkční. Tento jev může být způsoben tím, že rodiče, kteří dali své hendikepované dítě do běžné školy, mají větší zájem o jeho rozvoj a začlenění do společnosti, více se tedy zajímají o jeho pokroky, nežli je tomu u rodičů dětí ze speciálních škol.

Otázka přístupu státních institucí k integraci

Na základě medializování a rozkrývání problému ve speciálních pedagogích roste obava ze zrušení škol pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami tím nejjednodušším způsobem - stát tyto organizace zruší, děti přesune do běžných základních škol a zbytek problému nechá v kompetenci jejich vedení. Pedagogové poukazují na tlak „shora“, který od nich očekává nadstandardní výkony, aniž by jim v nadstavbové práci finančně či jiným způsobem pomohl. Jak je zmíněno v dalším odstavci, důvěru některých z nich ztratil i institut ombudsmana.

Respondenti přidali další zajímavou informaci - inkluzi do škol chodí propagovat velmi mladí lidé. Mnozí pedagogové se proto obávají, že se tohoto problému ujímají nezkušení lidé, kteří sami mnohdy nejsou pedagogy. Také poukazují na fakt, že tito lidé, kteří zastávají inkluzi a své argumenty staví na protidiskriminačním postoji, sami mnohdy jisté diskriminační kroky podnikají. Ty spočívají především v již zmíněné tendenci mapovat romské žáky, přičemž toto mapování spočívá pouze v počítání dětí s romským vzhledem. Respondenti z vlastních zkušeností usuzují, že prointegrační strana nemá žádný koncept či smysluplný postup, jakým chce svých cílů dosáhnout.

Zvláštním, zcela paradoxním krokem proti integraci (netýká se úplně mentální retardace) je iniciativa sčítání Romů na základních školách praktických a základních školách speciálních. Jak vyplývá z osobní zkušenosti respondentů, členové iniciativ a sdružení aktivně brojících proti diskriminaci menšin obcházejí tyto školy a selektují „černé od bílých“, aby vykázali počet romských žáků. Na respondovaných ZŠ praktických docházelo k paradoxním situacím, kdy sčítající dobrovolníci z kanceláře veřejného ochránce práv tak činili především na základě vzezření žáků. Jako nejbizarnější lze označit situaci, kdy Romem bylo shledáno jen jedno z dvojčat.

Právě se sčítáním romských žáků jsou spojené „zavádějící informace“ ze strany ombudsmana. Vedení jisté pardubické základní školy praktické odmítlo tuto z jeho pohledu diskriminační praktiku vykonat. Ombudsman se proti škole vymezil a označil ji za ojedinělou, vyšlo ovšem najevo, že takto se vymezil vůči vícero školám odmítajícím praktiky označování národnosti

děti podle vzhledu. Je pochopitelné, že takovéto jednání nevzbuzuje ve školách vůči inkluzi a nadřazeným institucím důvěru.

Další téma, které bylo s respondenty diskutováno, je otázka nejproblémovější oblasti integrace z pohledu pedagogů. Jako největší překážku integrace hodnotí pedagogové obvykle skutečnost, že pro ni nejsou dostatečně zajištěny materiální podmínky a financování. S otázkou financování je spojena i další obtíž, kterou respondenti zmiňovali, a sice fakt, že integrovaný žák potřebuje přítomnost speciálního pedagoga, případně alespoň asistenta, s jehož finančním ohodnocením mívají školy problémy.

Z rozhovorů tedy jasně vyplývá, že speciální pedagogové nepovažují za problém osobnost a návyky samotných žáků s mentální retardací, ale nedostatečnou připravenost systému.

Zastánci inkluze, kteří autorkou primárně sledovanou ZŠ praktickou občas navštíví z důvodu hospitace, bývají podle slov zdejších pedagožek velice překvapeni. Valná většina z nich dosud s mentálně retardovanými žáky neměla žádnou zkušenost, tudíž jejich výuku měla nastudovanou pouze teoreticky. Teprve při návštěvě školy zjistili, že speciální pedagog není pouze učitelem, ale musí být současně psychologem, rádcem, vychovatelem, mnohdy i rodičem. Jak je zmíněno výše, v každém případě musí svou práci dělat s láskou, přesvědčením a značnou mírou tolerance a empatie.

Z uvedených poznatků z šetření je zřejmé, že použití polostrukturovaných rozhovorů se vyplatilo v tom smyslu, že umožnily získat od respondentů mnohé zajímavé informace a zkušenosti, ke kterým bychom se prostřednictvím plně strukturovaných dotazníků nejspíš nedostali. Rozhovory s respondenty často spontánně odbočovaly od vytyčených témat a přinášely zcela nové poznatky.

2.5.1. Zajímavosti ze současné praxe

V následujících odstavcích jsou nastíněny mnohé zajímavé momenty a nastoleny otázky, které popsali jednak speciální pedagogové v individuálních rozhovorech, jednak vyšly najevo při poslechu nahrávky od tzv. kulatého stolu. Zde se sešli autoři Strategie boje proti sociálnímu vyloučení v letech 2011 – 2015 se svými oponenty v osobách speciálních pedagogů a rodičů dětí s mentálním postižením.

- Povinnost žáka doložit svou mentální retardaci v přihlášce na střední školu

Vyhláška znesnadnila mentálně postiženým výchozí pozici na pracovním trhu, neboť se nemohou hlásit na běžný obor pro zdravé žáky.

- Posunutí hranice lehké mentální retardace z IQ stupně 80 na stupeň 70

ZŠ praktickým ubyli žáci, kteří nyní nemusí zvládat běžné učivo příslušného ročníku.

- Agresivita při realizaci

Odpůrcům Strategie boje proti sociálnímu vyloučení v letech 2011 – 2015 vadí radikální popisy, které podle nich poukazují na neznalost problematiky.

- Otázka budoucnosti pedagogů ze speciálních škol

Najdou speciální pedagogové uplatnění ve školách běžného typu?

- Nedostatečná komunikace a informovanost mezi aktéry

Vázne komunikace s rodiči mentálně postižených dětí, se zřizovateli škol, tedy kraji, ale i s MŠMT.

- Koho integrovat?

Zastánci inkluze mluví o dětech se sociálním znevýhodněním, o Romech, ale ne o dětech mentálně retardovaných. Právě jejich začlenění vnímají respondenti z řad pedagogů jako největší problém.

2.5.2. Různorodost možností integrace

Integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu může být poměrně různorodým a pestrým procesem, který bude respektovat individuální

možnosti jednotlivých škol, jejich pedagogů a žáků. Jako jedna ze zajímavých možností realizování inkluze se jeví řešení nastíněné zástupkyní ředitele z jedné ZŠ praktické.

Tento krok by se dal označit nejspíš jako „opačná inkluze“. Stejně jako se ve speciálních školách najdou děti, které by při troše dobré vůle mohly být vzdělávány v běžných základních školách, do škol hlavního vzdělávacího proudu docházejí děti bez schopnosti zařadit se do jejich procesu. Jedná se převážně o děti s ADHD, které mnohdy doplatí na svoji poruchu, učitelé či rodiče je nezvládají, nevěnují se jim a žák nezřídkou končí v diagnostickém ústavu. „Opačnou inkluzí“ by se žák dostal do ZŠ praktické, kde by mu bylo umožněno vzdělávání podle RVP pro ZV.

Opačný postup inkluze pro takovéto případy již zavedli na mnoha základních školách praktických. Na některých z nich dokonce povolali kvalifikované pedagogy a vyučující i pro 2. stupeň. Vedení těchto škol umožňuje žákům z běžných základních škol, kteří ve škole nezvládají výuku, studovat podle individuálního plánu, ovšem vycházejícího z RVP pro ZV. Speciální pedagogové totiž mají kompetence učit podle osnov prvního stupně základní školy.

2.6. Fungující inkluzivní vzdělávání

Na důkaz toho, že školy s inkluzivním vzděláváním v České republice už fungují, jsou doloženy dva příklady škol, jejichž ředitelé vystoupili na výše zmíněné konferenci „Společné vzdělávání – právo, pedagogika, strategie a praxe“.

Obě školy jsou malotřídky, sdružují pod sebe žáky z okolních vesnic, z důvodu široké spádové oblasti integrují pochopitelně i děti s hendikepy. Funguje zde model typický pro mnoho vesnických škol - ředitel i učitelé se zapojují do veškerých činností. (Slovy ředitele malotřídky: *„Na škole působím také jako personalista, asistentka, poloviční školník, učitel, třídní učitel, vedoucí kroužků, ICT koordinátor, metodik prevence, správce webových stránek, o přestávkách se s kolegyněmi plynule měníme v dohled, svačínáře a ovocnáře, nacvičujeme s dětmi na všemožná vystoupení, pořádáme pro ně exkurze, besedy, kulturní akce, sportovní turnaje, projekty, výlety - všude přítom za ně neseme plnou zodpovědnost a o všem samozřejmě píšeme články do tisku kvůli dobrému PR školy.“*)

Obě školy fungují především pomocí grantů a dotací EU, protože jak sami ředitelé uvedli, stát jim na činnost dostatečné peníze neposkytuje. Ředitel ZŠ Poběžovice uvedl, že zatímco stát na školu dává ročně 1,5 milionu korun, oni z grantů za minulý rok získali navíc 7 milionů. I

za tím ovšem stojí tvrdá práce při shánění finančních dotací. Ostatní ředitelé ZŠ praktických však právě v otázce financování z nejrůznějších grantů nejsou jednotní. Někteří se pozastavují nad tím, zda po škole vůbec MŠMT může požadovat, aby peníze na provoz školy, výuku, pomůcky a asistenty sháněla sama, neboť financování základního vzdělání má být prioritní záležitostí státu. S tímto lze v zásadě souhlasit, ovšem vzhledem dosavadnímu k vývoji financování českého školství můžeme usuzovat, že ředitelé nemohou očekávat v dohledné době jeho výraznou změnu.

Forma inkluze na těchto školách probíhá klasickým způsobem výuky malotřídek. Děti se učí ve třídách všechny společně, hendikepované i zdravé. Obě školy disponují speciálními pedagogy, kteří se znevýhodněným dětem věnují. Modrá škola ve Svitavách funguje na principu samostatných prací nadanějších dětí (podobný model jako u Montessori škol) a se znevýhodněnými dětmi pracuje učitel intenzivněji. ZŠ Poběžovice sází na speciální pedagogy a asistenty, kteří si často skupinku dětí se speciálními vzdělávacími potřebami odvedou ze třídy do jiné místnosti, kde se věnují pouze jim. Coby asistenti se řediteli z Poběžovic osvědčili studenti, ředitelce ze Svitav pak rodiče znevýhodněných dětí.

K tomu všemu používají obě školy nejrůznější zajímavé metody výuky, které děti například od malička učí schopnosti diskutovat, pedagogové o prázdninách pořádají pro žáky tábory a podobně. Ředitelka Modré školy je toho názoru, že soutěžení vylučuje inkluzi, tudíž se na své škole snaží soutěž potířit.

Na těchto dvou příkladech je ukázáno, že inkluzivní vzdělávání funguje. Jsou to ovšem bohužel poměrně výjimečné případy chuti a lásky k práci, péle a spolupráce. Aby inkluze fungovala plošně, je nutné těmto vlastnostem naučit všechny pedagogy. Právě na způsoby motivace učitelů poukazuje ředitel školy hlavního vzdělávacího proudu v Kunraticích.

2.7. Vyhodnocení závěrů šetření

Hlavním cílem šetření bylo zaměřit se na způsoby, kterými je možné dosáhnout inkluzivního vzdělávání, dále zjistit postoje pedagogů k integraci žáků s mentálním postižením, pokusit se zmapovat výhody a nevýhody inkluzivního vzdělávání a v neposlední řadě seznámit se s výchozí pozicí a podmínkami českého školství. Nástin reálných a realizovatelných kroků vedoucích k inkluzi vyplynul z výše popsaných pozorování, rozhovorů s respondenty,

dotazníkového šetření, účasti na konferencích a seminářích, ale i studia problematiky. Zároveň je z dotazníku a rozhovorů patrný postoj speciálních a „běžných“ pedagogů k inkluzi, stejně tak jako seznámení se s pozitivy a negativy integrovaného vzdělávání.

Pokud jde o otázku vhodnosti či nevhodnosti inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením, docházíme k závěru, že jednoznačná odpověď na ni neexistuje. Každý člověk je individualita a každý žák má jiné potřeby a možnosti. Jsou žáci, u nichž se integrace mezi zdravé vrstevníky osvědčuje, ale jsou i tací, pro něž příliš vhodná není. Vhodnost integrovaného vzdělávání je tedy individuální záležitostí, kterou nelze paušálně hodnotit.

Z výsledků šetření vyplývají následující body:

1. Integrované vzdělávání je realizovatelné, ovšem za předpokladu, že pro ně budou vytvořeny vhodné podmínky.
2. Spolupráce jednotlivých aktérů na poli integrace je nedostatečná. Státní organizace zahrnují školy administrativou a naopak na ně neuvolňují dostatek financí potřebných nejen pro integraci.
3. Pedagogové odmítají plošnou inkluzi a prosazují zachování alternativy speciálních škol, jako možnosti pro žáky, u nichž se začlenění do běžné školy nejeví jako vhodné.
4. Pro fungující integraci se jeví jako nutná role asistenta pedagoga, případně asistenta žáka.
5. Výhodou integrace je, že může být velice přínosná jak pro integrovaného žáka, tak pro jeho zdravé spolužáky. Naopak nevýhoda spočívá v tom, že se integrovaný žák může ocitnout pod přílišným tlakem, případně může být spolužáky zavrhován.
6. Ve třídě s integrovaným žákem jsou na pedagoga kladeny zvýšené nároky.
7. Každý žák potřebuje individuální přístup a u žáků s mentálním postižením to platí především.
8. Jako ke každé práci, která má být odvedena kvalitně a přínosně, musí se i k výuce mentálně postižených dětí přistupovat s odhodláním, trpělivostí a láskou.

ZÁVĚR

Autorka se na základě studia literatury, výzkumu v českých speciálních školách a zúčastněného pozorování pokusila popsat osobnost dítěte s mentální retardací, analyzovat a zhodnotit současný postoj české společnosti k inkluzivnímu vzdělávání a nastínit klady a zápory integrace dětí s mentální retardací do běžných škol.

Integrované vzdělávání žáků s mentálním postižením je trendem současné doby. V rámci spolupráce a společně tráveného času ve školních lavicích se zdraví žáci a žáci s postižením vzájemně poznávají a učí se spolu vycházet, což je pro jejich budoucnost velkým přínosem. Z tohoto důvodu se zdá být žádoucí žáky s mentálním postižením integrovat mezi jejich zdravé vrstevníky. Přesto je při volbě vzdělávání nutný citlivý a individuální přístup, protože ne každému dítěti s mentální retardací tento způsob vzdělávání vyhovuje.

Řešení inkluzivního vzdělávání není nikterak snadnou záležitostí, ovšem není nerealizovatelné. Záleží na vstřícných a kvalifikovaných učitelích, kteří budou k dětem přistupovat individuálně a ke své práci zodpovědně. Záleží i na schopném vedení, které bude umět učitele motivovat a efektivně přerozdělovat finance. Je potřeba do tříd dosadit empatické asistenty pedagoga, pro mnohé děti i osobní asistenty. Velmi důležité je nehodnotit děti pouze na základě jejich změřeného IQ, ale i na základě jejich individuálních dispozic. Zcela zásadní je změna sociální politiky, aby se základní školy staly opět školami pro všechny děti a přestaly být místem, kam se mnohdy rodiče své děti bojí posílat. Patrně nejsložitější otázkou je financování. V době, kdy stát ze školství peníze prokazatelně ubírá, bude reformace inkluzivním směrem problematičtější. Z šetření vyplývá, že k tomu, aby zařazení žáků s mentální retardací do běžných škol fungovalo, chybí spíše finanční prostředky, než lidské zdroje.

Většina speciálních pedagogů je zastáncem toho, aby varianta speciálního školství zůstala zachována. Jak někteří z nich upozorňují, nelze předstírat, že v jedné třídě si budou všechny děti rovny. V každém kolektivu existuje hierarchie a dětské kolektivy nejsou výjimkou. Primárně záleží na úrovni sociální vyspělosti a empatie státu a rodiny. Teprve potom může v tomto směru působit na děti škola a pedagog.

Diferencovaná škola pro všechny děti bez ohledu na jejich mentální vývoj působí jako osvětová myšlenka. Vytvořit ve třídách takové prostředí, ve kterém bude pozitivní atmosféra, kde bude odlišnost ceněna, a kde budou vládnout spontánní a přátelské vztahy, je cílem nanejvýš ušlechtilým. Nejde o to, aby se všechny děti učily stejnou látku, jde o to, aby měly

všichni mentálně postižení žáci ze svého začlenění prospěch v podobě dobrého vzdělání a kontaktu s vrstevníky. Základní podmínka, kterou je potřeba splnit, je rovnocenný přístup k lidem s postižením. Slovy ředitele základní školy v Poběžovicích: „*Otevřít školu znamená především otevřít sama sebe.*“

O inkluzivním vzdělávání lze říci, že by se mělo nadále rozvíjet, ovšem s tím, že zůstane zachována alternativa. Své opodstatnění má totiž i vzdělávání ve speciálních školách, tudíž bychom měli zajistit, aby měli mentálně postižení žáci a jejich rodiče nadále možnost volby pro ně vhodnějšího způsobu vzdělávání.

České inkluzivní vzdělávání má před sebou dlouhou cestu. Je potřeba na poli inkluze udělat ještě mnoho změn, které vesměs vycházejí ze změny v přístupu zúčastněných aktérů k problematice. Teprve potom můžeme dosáhnout takového stavu školství, který bude ku prospěchu všech, tedy i ku prospěchu mentálně postižených žáků.

SUMMARY

Based on studying literature, research in Czech special schools and participant observation the author tried to describe the personality of a child with mental retardation, analyze and evaluate the current position of Czech society towards inclusive education and outline the pros and cons of integrating children with mental retardation into mainstream schools.

Integrating children with mental retardation into mainstream schools is a merit trend, nowadays. Healthy students and students with disabilities learn to know one another and to get along, through cooperation and shared time in the classroom. This is great for their future life. However, when choosing the type of education, sensitive and individual approach is needed. The inclusive type of education does not suit every child with mental retardation.

Inclusive education should continue to develop, but alternative should be retained. Education in special schools has the importance, too. For this reason we should ensure that mentally handicapped pupils and their parents can choose more suitable way of education for themselves.

There is a long way in front of Czech inclusive education. It is needed to do a lot of changes, especially in the attitudes towards the issue. Only then we are able to achieve such a state of education, which will bring the benefit to all, including the mentally handicapped pupils.

Použitá literatura:

- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M.: *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
- BAZALOVÁ, B.: *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3971-X.
- ČERNÁ, M. a kol.: *Česká psychopedie. Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.
- FRANIOK, P.: *Vzdělávání osob s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 80-7368-274-5
- KLÍMA, P.: *Integrace po česku*. Praha: Lidové noviny, 2013.
- KVAPILÍK, J., ČERNÁ, M.: *Zdravý způsob života mentálně postižených*. Praha: Avicenum, 1990. ISBN 80-201-0019-9.
- LANG, G., BERBERICHOVÁ, CH.: *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-71781-44-4.
- MICHALOVÁ, Z., PEŠATOVÁ, I., BERÁNKOVÁ, I., DRAŽILOVÁ, L., HAVLOVÁ, D.: *Přípravenost učitelů na inkluzivní vzdělávání v oblasti specifických poruch učení*, Praha: Časopis Speciální pedagogika, PedF UK, 2012.
- PIPEKOVÁ, J. a kol.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- PIPEKOVÁ, J.: *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD, spol. s r. o., 2006. ISBN 80-86633-40-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.
- ŠVARCOVÁ, I.: *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-506-7.
- TITZL, B.: *Nachází se česká speciální pedagogika na rozcestí?*, Praha: Časopis Speciální pedagogika, PedF UK, 2011.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- VALENTA, M., MÜLLER, O.: *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Praha: Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-099-2.
- VÍTKOVÁ, M.: *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

ZEZULKOVÁ, E.: *Komunikativní kompetence*, Praha: Časopis Speciální pedagogika, PedF UK, 2009.

Elektronické odkazy:

Strategie boje proti sociálnímu vyloučení v letech 2011-2015:

http://www.aspcr.cz/sites/default/files/strategie-2011-2015_2.pdf

Záznam debaty u „Kulatého stolu“ k dokumentu Strategie boje proti sociálnímu vyloučení v letech 2011-2015:

<http://www.eduin.cz/clanky/poslechnete-si-debatu-o-smysluplnosti-ruseni-zakladnich-skol-praktickych/>

Simonoff, Emily. Children With Psychiatric Disorders And Learning Disabilities: Their Needs Extend Beyond The Provisions In National Service Framework. *British Medical Journal* [online]. 2. 4. 2005. Vol. 330, No. 7494. Dostupné z:

<http://www.jstor.org/stable/25459296>

Downing, E. June., Eichinger, Joanne. Teaching Exceptional Children: Creating Learning Opportunities for Students with Severe Disabilities in Inclusive Classrooms. *Sage* [online]. 1. 8. 2003. Dostupné z: <http://tcx.sagepub.com/content/36/1/26.citation>

Ostatní podklady:

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, Praha, VÚP 2007

VYHLÁŠKA č. 73/2005 Sb., *O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.

ZÁKON č. 561/2004 Sb., *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, ve znění zákona č. 472/2011 Sb.