

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2016

Katarína Stejskalová

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Komparace edukace dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením v České republice a USA

Comparison of the education of children with severe and profound mental disabilities in the Czech Republic and the USA

Katarína Stejskalová

Vedoucí práce: PhDr. Pavlína Šumníková, Ph.D.
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: B7506

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Komparace edukace dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením v České republice a USA vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 11. 3. 2016

.....

podpis

Děkuji PhDr. Pavlíně Šumníkové, Ph.D. za cenné rady při zpracování této bakalářské práce. Zároveň děkuji svým nejbližším za trpělivost a podporu, které se mi od nich v průběhu studia dostává.

ANOTACE

Bakalářská práce popisuje vzdělávání dětí s těžkým a hlubokým mentálním v České republice a Spojených státech amerických. V důsledku různorodosti těchto zemí nesrovnává jejich vzdělávací soustavy jako celky, pouze jejich dílčí komponenty, jako je přístup dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením ke vzdělávání, místo vzdělávání těchto dětí, charakter vzdělávacího obsahu a individuálního vzdělávacího plánu. Cílem bakalářské práce je nalezení případných rozdílů, které by mohly sloužit jako inspirace pro zkvalitnění českého vzdělávacího systému.

KLÍČOVÁ SLOVA

těžké a hluboké mentální postižení
speciální školství v České republice
speciální školství ve Spojených státech amerických
vzdělávací obsah
individuální vzdělávací plán

ANNOTATION

The Bachelor's thesis describes the education of children with severe and profound intellectual disabilities in the Czech Republic and in the United States. Due to diversity of these countries the educational systems are not compared as a whole, only their subcomponents, such as access of children with severe and profound intellectual disabilities to education, place of education of these children, educational content and individual education plan. The aim of this thesis is to find any differences that could serve as inspiration for the improvement of the Czech educational system.

KEYWORDS

severe and profound intellectual disability
special education in the Czech Republic
special education in the United States
educational content
individual education plan

Obsah

1 Úvod	7
2 Těžké a hluboké mentální postižení	8
2.1 Definice mentálního postižení	8
2.2 Definice těžkého a hlubokého mentálního postižení	10
2.3 Specifika edukace dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením	12
2.3.1 Cíle edukace	14
2.3.2 Zásady podpory při výuce	14
2.3.3 Specifické formy edukace	16
2.3.4 Osobnost speciálního pedagoga	16
3 Edukace dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením v ČR	17
3.1 Legislativní rámec pro vzdělávání osob s těžkým a hlubokým mentálním postižením v ČR	17
3.1.1 Východiska legislativního rámce	17
3.1.2 Školský zákon	19
3.1.3 Vyhláška upravující vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami..	22
3.1.4 Speciálně pedagogická centra	23
3.2 Vzdělávání dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením na ZŠ speciální	26
3.2.1 RVP pro žáky s těžkým a hlubokým mentálním postižením	27
3.2.2 Přípravný stupeň základní školy speciální	30
3.3 Vzdělávání dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením v praktické škole jednoleté	30
3.4 Individuální vzdělávací plán	31
4 Edukace dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením v USA	33
4.1 Školský zákon pro jedince se zdravotním postižením – IDEA	34
4.1.1 Hlavní principy IDEA	36

4.1.2 Vynutitelnost IDEA.....	37
4.1.3 Individuální vzdělávací program.....	38
4.1.4 Počty žáků vzdělávajících se v rámci IDEA.....	40
4.2 Vzdělávání dětí s významným kognitivním postižením v USA.....	40
4.2.1 Místo výuky žáků s významným kognitivním postižením.....	41
4.2.2 Přístup studentů s významným kognitivním postižením ke všeobecnému vzdělávacímu programu.....	42
4.2.3 Příprava studentů s významným kognitivním postižením k získání dovedností potřebných pro nezávislý život.....	44
5 Komparace edukace dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením v ČR a USA.....	46
5.1 Přístup ke vzdělávání.....	46
5.2 Místo vzdělávání	47
5.3 Obsah vzdělávání	49
5.4 Individuální vzdělávací plán.....	50
6 Závěr.....	52
Seznam použitých informačních zdrojů.....	54
Seznam použitých zkratk.....	57

1 Úvod

V současném vyspělém světě lze pozorovat posun v pohledu na vzdělávání směrem k uznání vzdělatelnosti lidí i s těmi nejtěžšími formami postižení. Všeobecně panuje názor, že každý člověk je svébytnou bytostí s vlastními lidskými potřebami a vývojovými potencialitami, které je možné rozvíjet, přičemž i sebemenší pokrok ve vývoji člověka vede ke zvýšení kvality jeho života.

Česká republika a Spojené státy americké se řadí mezi vyspělé země, které právo na vzdělání poskytují všem občanům bez ohledu na závažnost postižení, tedy i osobám s těžkým a hlubokým mentálním postižením (Zákon č. 561/2004 Sb., Individuals with Disabilities Education Act, 2004). Nicméně lze očekávat odchylky v edukaci těchto lidí v důsledku vzájemné odlišnosti daných zemí v mnoha oblastech. Cílem bakalářské práce je srovnání vzdělávání dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením v ČR a v USA a nalezení případných rozdílů, které by mohly sloužit jako inspirace pro zkvalitnění českého vzdělávacího systému.

Úvodní část bakalářské práce se zabývá vymezením těžkého a hlubokého mentálního postižení (z pohledu Světové zdravotnické organizace a dalších dvou významných institucí působících v USA) a specifiky edukace takto postižených osob.

Další kapitola popisuje vzdělávání mentálně postižených dětí v ČR. Důraz je kladen zejména na legislativní rámec upravující tuto oblast a na edukaci v základních školách speciálních obecně, které navštěvuje většina těžce mentálně postižených dětí.

Kapitola věnovaná speciálnímu vzdělávání dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením v USA se zaměřuje především na federální zákon upravující speciální vzdělávání. Další část této kapitoly se věnuje přístupu žáků s významným kognitivním postižením k hlavnímu vzdělávacímu proudu jak ve smyslu míry společného vzdělávání s nepostiženými jedinci, tak ve smyslu přístupu ke všeobecnému kurikulu.

V důsledku nesourodosti obou zemí v mnoha oblastech nepůjde o komparaci jejich speciálních vzdělávacích soustav jako celků, ale pouze jednotlivých vybraných komponent z oblasti vzdělávání dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením.

2 Těžké a hluboké mentální postižení

2.1 Definice mentálního postižení

Existuje mnoho definic mentálního postižení. Například Švarcová (2011) definuje toto postižení jako trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku poškození mozku nebo nedostatečné funkce centrální nervové soustavy. Mentální postižení není nemoc, je to trvalý stav způsobený neodstranitelnou nedostatečností nebo poškozením mozku. Za mentálně postižené (retardované) považuje takové jedince (děti, mládež i dospělé), u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám adaptačních schopností. Hloubka a míra postižení jednotlivých funkcí je u nich individuálně odlišná. Podle vývojového období, v němž k mentálnímu postižení dochází, se rozlišuje oligofrenie, která představuje opoždění duševního vývoje v období prenatalním, perinatálním nebo časně postnatálním a demence, jež se chápe jako důsledek poškození mozku různého druhu již v průběhu života jedince, zpravidla po dovršení druhého roku věku. Za mentálně postižené se nepovažují osoby, u nichž došlo k zaostávání vývoje rozumových schopností z jiných důvodů, než je poškození mozku a jejichž psychické procesy probíhají normálním způsobem. Porucha adaptačních schopností se projevuje zřetelnými problémy v přizpůsobení se nárokům běžného života na odpovídající vývojové úrovni. Adaptačními schopnostmi se rozumí schopnost člověka jednat samostatně na úrovni svého věku v rámci daných kulturních norem a plnit běžné požadavky, které jsou na něho kladeny.

Pro srovnání lze uvést definice mentálního postižení třech významných institucí: Světové zdravotnické organizace (*World Health Organization - WHO*), Americké psychiatrické společnosti (*The American Psychiatric Association - APA*) a Americké asociace pro intelektová a vývojová onemocnění (*The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD*):

- **Světová zdravotnická organizace (WHO) – definice podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10, resp. ICD – 10) z roku 1992:**

Mentální retardace (*mental retardation*) je stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zejména narušením schopností projevujících se v průběhu vývoje a podílejících se na celkové úrovni inteligence. Jedná se především o poznávací, řečové, motorické a sociální dovednosti. Mentální retardace se může vyskytnout s jakoukoliv jinou duševní, tělesnou či smyslovou poruchou anebo bez ní.

Stupeň mentálního postižení je obvykle určen podle standardizovaných testů inteligence. Ty mohou být doplněny o hodnocení sociální adaptace v daném prostředí.

Rozumové schopnosti a sociální adaptace se mohou v průběhu času měnit, přičemž je možné zlepšení v důsledku podpory a rehabilitace.

(WHO, 2015)

- **Americká psychiatrická společnost (APA) – definice podle Diagnostického a statistického manuálu pro duševní poruchy (DSM – 5) z roku 2013:**

Mentální postižení (*intellectual disability*) zahrnuje zhoršení (*impairment*) všeobecných rozumových schopností, které ovlivňují adaptační schopnosti ve třech hlavních oblastech:

1. Pojmová oblast (*the conceptual domain*) obsahuje dovednosti v jazykové sféře, čtení, psaní, matematice, uvažování, vědomostí a paměti;
2. Sociální oblast (*the social domain*) se týká empatie, sociálního uvažování, mezilidských komunikačních dovedností, schopnosti vytvářet a udržet si přátelství apod.;
3. Praktická sféra (*the practical domain*) se orientuje na sebeřízení v oblastech jako osobní péče, zaměstnání, vzdělávání apod.;

Jednotlivé symptomy se musely projevit již v průběhu vývoje jedince. Postižení je trvalé a často se vyskytuje spolu s dalšími mentálními poruchami jako deprese, ADHD, porucha autistického spektra apod.

Pro diagnózu je důraz kladen na kombinaci využití standardizovaných IQ testů a hodnocení adaptačních schopností.

(APA, 2013)

- **Americká asociace pro intelektová a vývojová postižení (AAIDD) – definice podle posledního 11. manuálu z roku 2010:**

Mentální postižení (*intellectual disability*) je postižení charakterizováno výrazným omezením rozumových a adaptačních schopností, které se týkají každodenních sociálních a praktických dovedností. Rozumové schopnosti (inteligence) se týkají duševních schopností jako učení, uvažování, řešení problémů, apod. Jedním ze způsobů měření inteligence jsou IQ testy. Adaptační schopnosti jsou pojmové, sociální a praktické dovednosti, kterým se lidé učí a využívají je v každodenním životě:

1. Pojmové dovednosti (*conceptual skills*) zahrnují jazyk a literaturu, peníze, čas, matematiku a sebeřízení;

2. Sociální dovednosti (*social skills*) se týkají mezilidských dovedností, sociální odpovědnosti, sebeúcty, důvěřivosti, ostražitosti, řešení sociálních problémů a schopnost dodržovat pravidla / zákony;
3. Mezi praktické dovednosti (*practical skills*) patří aktivity každodenního života (osobní péče), profesní dovednosti, zdravotní péče, cestování, bezpečnost, použití peněz, používání telefonu;

Postižení bylo evidentní již před 18. rokem života.

Současně jsou stanoveny další předpoklady pro aplikaci definice:

- snížení aktuální funkčnosti musí být posuzováno v souvislosti s prostředím komunity typické pro daný věk a kulturu jedince;
- bere v úvahu kulturní a jazykovou rozmanitost a také rozdíly v komunikaci, vnímání, pohybových možnostech a v chování;
- u každého jedince se vedle chování vyskytují i jeho silné stránky;
- zjišťování limitů má jít ruku v ruce s vypracováním systému cílené podpory;
- s vhodnou individuální podporou dojde k celkovému zlepšení kvality života člověka s intelektovým postižením.

(AAIDD, 2010)

2.2 Definice těžkého a hlubokého mentálního postižení

Každý mentálně postižený je svébytný subjekt s charakteristickými osobnostními rysy. Přesto se u většiny z nich projevují určité typické znaky, jejichž individuální modifikace závisí na hloubce postižení a na tom, zda jsou výrazněji postiženy jen některé složky psychiky, nebo zda jsou postiženy rovnoměrně. Mezi jednotlivými kategoriemi existují plynulé přechody a v jednotlivých kategoriích jsou i poměrně výrazné interindividuální rozdíly v jednotlivých schopnostech.

V České republice se pro klasifikaci mentálního postižení využívá klasifikace nemocí podle WHO, ve které je stanoveno, že míra postižení se zjistí standardizovanými IQ testy, které můžou být doplněny o hodnocení sociální adaptace na dané prostředí. Výsledek tohoto hodnocení potom udává přibližný stupeň mentálního postižení. Postižení dělí na lehké, středně těžké, těžké a hluboké. Švarcová (2011) charakterizuje těžké a hluboké mentální postižení (resp. mentální retardaci) následovně:

- **Těžké mentální postižení (IQ je v rozmezí 20-35):**

Tato kategorie zahrnuje přibližně 5% osob s mentálním postižením. Jsou u nich výrazně sníženy rozumové schopnosti. Žáci školní trivium zpravidla nezvládají, ale jsou schopni osvojit si mnoho užitečných dovedností. Většina jedinců z této kategorie trpí značným stupněm poruchy motoriky nebo jinými přidruženými vadami, které prokazují přítomnost klinicky významného poškození či vadného vývoje centrálního nervového systému. Jejich mentální věk se nachází v pásmu 18 měsíců až 3,5 roku.

Možnosti výchovy a vzdělávání jsou výrazně omezené, ale včasná a systematická rehabilitační, výchovná a vzdělávací péče může významně přispět k rozvoji jejich motoriky, rozumových schopností, komunikačních dovedností, jejich samostatnosti a k celkovému zlepšení jejich života.

- **Hluboké mentální postižení (IQ je nižší než 20):**

Těžké mentální postižení je klasifikováno přibližně u 1% mentálně postižené populace. Jsou těžce omezeni ve schopnosti porozumět řeči, požadavkům či instrukcím a v nejlepším případě jsou schopni pouze rudimentální neverbální komunikace (úsměv, radost ze společnosti, pláč). Většina osob z této kategorie je imobilní nebo výrazně omezena v pohybu. Postižení bývají inkontinentní, mají nepatrnou nebo žádnou schopnost pečovat o své základní potřeby a vyžadují stálou pomoc a stálý dohled. Běžné jsou těžké neurologické nebo jiné tělesné nedostatky postihující hybnost, epilepsie a poškození zrakového a sluchového vnímání. Velmi časté jsou nejtěžší formy pervazivních vývojových poruch, zejména atypický autismus. IQ nelze přesně změřit, mentální věk je nižší než 18 měsíců.

Možnosti výchovy a vzdělávání jsou velmi omezené, ale existují metodické postupy pro rozvoj motoriky, komunikačních dovedností a dalších projevů. Lze u nich dosáhnout nejzákladnějších zrakově prostorových orientačních dovedností a postižený jedinec se může podílet na praktických sebeobslužných úkonech.

Odhaduje se, že v populaci žije přibližně 0,1 - 0,2 % lidí s těžkým a hlubokým mentálním postižením (Švarcová, 2011).

Kategorie mentálního postižení lze stanovit i na základě jiných hlavních kritérií, než které používá WHO (IQ). APA například pro stanovení míry mentálního postižení klade důraz na adaptační fungování, přičemž vážnost postižení je hodnocena ve třech oblastech – pojmových, sociálních a praktických dovednostech. Postižení dělí, podobně jako v případě klasifikace

WHO, na lehké (*mild*), středně těžké (*moderate*), těžké (*severe*) a hluboké (*profound*). U těžkého mentálního postižení (*severe mental disability*) existují pouze nejzákladnější komunikační dovednosti, při sebeobsluze je potřebná každodenní asistence. Mnoho lidí v této kategorii vyžaduje stálý dohled. V případě hlubokého mentálního postižení (*profound mental disability*) je postižený člověk závislý na druhých ve všech aspektech péče a vyžaduje podporu 24 hodin denně. Komunikační dovednosti jsou značně omezené. U těchto lidí se obvykle vyskytují i jiná smyslová či tělesná omezení.

Zatímco APA stanovuje stupeň postižení na základě omezení, AAIDD používá k vyjádření stupně závažnosti postižení zejména míru podpory, kterou daná osoba potřebuje pro dobré fungování v jejím přirozeném prostředí. K tomu využívá tzv. škálu míry podpory (*Supports intensity scales*). AAIDD hodnotí kromě omezení i silné stránky a schopnosti. Rozlišuje „přerušovanou podporu“ (*intermittent support*), „omezenou podporu“ (*limited support*), „rozsáhlou podporu“ (*extensive support*) a „pervazivní (všepronikající) podporu“ (*pervasive support*). Těžkému mentálnímu postižení odpovídá „rozsáhlá podpora“. Tito lidé mají některé základní komunikační dovednosti a vykonávají některé sebeobslužné úkony. Nicméně i přesto vyžadují stálou péči a dozor. Celoživotní podpora se týká téměř všech aspektů života postiženého jedince. Hluboké mentální postižení je spojováno s „pervazivní podporou“, kdy je stálý dohled nezbytný k zajištění zdraví a bezpečnosti. Celoživotní podpora a péče se týká téměř všech aspektů života postiženého jedince.

2.3 Specifika edukace dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením

Jedince s těžkým a hlubokým mentálním postižením řadíme do okruhu osob s těžkým postižením. Těžké postižení představuje komplex omezení člověka jako celku ve všech jeho prožitkových sférách a výrazových možnostech. Podstatně omezeny a změněny jsou schopnosti emocionální, kognitivní a tělesné, ale také sociální a komunikační. Přiřazení k tzv. hlavnímu symptomu ve smyslu klasického postižení, jako je postižení tělesné, mentální nebo smyslové, není možné, neboť tím by se na jedné straně ignoroval charakter komplexnosti postižení, na druhé straně celistvost individua. U jedince s těžkým postižením se jedná o postižení celistvosti člověka v jeho životních výkonech, které je tak těžké, že ve většině oblastech se stěží dosahuje toho, co v našem mezilidském styku v širokém slova smyslu lze považovat ještě za normu. Těžké postižení představuje pro všechny zúčastněné partnery omezení, ztěžuje základní kontakt mezi dvěma lidmi (Vítková, 2003).

Podle Vítkové je společným znakem lidí s těžkým mentálním postižením poškození centrálních nervových funkcí, a jedná se tedy o podstatné narušení nebo ztrátu koordinujících centrálních systémů, které řídí a realizují vnímání, pohyb a jejich zpracování. Všichni postižení vykazují stejný problém – orientovat (vyznat) se ve svém prostředí a zmocnit se ho vlastními prostředky, změnit ho, a tím si vybudovat vlastní kognitivní struktury.

Těžké postižení jde ruku v ruce s aktuálním ohrožením vitality života. Životně důležité funkce se neustále ocitají v krizi. Týká se to zejména těchto funkcí (Vítková, 2003):

- onemocnění dýchacích cest a jiné infekce,
- progresivní tělesná změna (svalový tonus, deformace páteře) vede k tomu, že vnitřní orgány se přemísťují a jsou omezeny ve svém vnitřním rozpínání (dýchací kapacita plic, ledviny, játra, trávicí ústrojí); tyto následné jevy se přidávají později jako chronická onemocnění k primárnímu poškození,
- záchvatová onemocnění při těžkém poškození mozku přispívají k tomu, že se mnoho těchto jedinců ocitá v trvalém nebezpečí života,
- život na „okraji bytí“ je stále spojen s nejistotou a vzrušením, s bolestí a s medicínskými intervencemi.

Okolí těžce postiženého člověka je také postiženo. Strach a nejistotu střídá naděje a očekávání. Je potřeba přizpůsobovat se aktuálnímu zdravotnímu stavu. Pro člověka s těžkým postižením je obtížné dosáhnout uspokojení základních životních potřeb (potřeba zamezení hladu, žízně a bolesti; potřeba podnětů, změny a pohybu; potřeba jistoty, stability; potřeba vazby, být někým přijat; potřeba uznání a sebeúcty; potřeba nezávislosti, sebeurčení a samostatnosti). Postižení na jedné straně umocňuje stav těchto potřeb, na druhé straně zabraňuje jejich uspokojení. Vítková (2003) navíc zdůrazňuje, že pro všechny těžce postižené jsou společné specifické potřeby pro vlastní vývoj a interakci s jinými lidmi:

- potřebují tělesnou blízkost, aby mohli získat přímou zkušenost,
- potřebují pedagoga/terapeuta, který jim přiblíží jejich prostředí co nejjednodušším způsobem,
- potřebují pedagoga/terapeuta, který jim umožní pohyb a změnu polohy,
- potřebují každého, který jim rozumí i bez řeči a spolehlivě se o ně stará a pečuje o ně.

2.3.1 Cíle edukace

Hranice vzdělatelnosti se posunuje směrem ke vzdělávání dětí se stále závažnějšími formami postižení. Každý člověk se může rozvíjet, zlepšovat kvalitu svého života. Při edukaci těžce postižených osob je potřeba brát do úvahy určité specifika, které činí toto vzdělávání odlišné od vzdělávání intaktní populace, resp. populace s menší mírou mentálního postižení. Jedinci s těžkým zdravotním postižením se učí poněkud odlišně. Svoje dovednosti získávají především v oblasti sebeobsluhy, komunikace a sociálních rolí. V obecné rovině jde o optimální rozvoj osobnosti s respektováním individuálních zvláštností a rozvoj speciálních výchovně vzdělávacích potřeb vyplývajících z postižení (Švarcová, 2011).

U žáků s těžkým postižením je třeba uplatňovat speciálně pedagogické postupy a alternativní metody výuky. Tyto metody nacházejí uplatnění zejména při rozvoji rozumových schopností, orientačních dovedností, zlepšování sociální komunikace, rozvoji sebeobsluhy a dalších dovedností potřebných k úspěšné integraci do společnosti.

Vítková (2003) člení výukové a výchovné cíle do pěti oblastí:

- schopnost poznat svoji osobu prostřednictvím svého těla,
- schopnost nechat se zaopatřit, a tím přispět k zajištění existenčních potřeb,
- schopnost přijímat vztahy k okolí a orientovat se v nich,
- schopnost žít v kolektivu,
- schopnost spoluvytvářet materiální svět.

Určující pro výběr obsahu vyučování je výchozí výuková pozice jednotlivého žáka. Všechna podpůrná opatření by měla sloužit k vývoji celé osobnosti a ne pouze k tréninku jednotlivých funkcí. Výukové a výchovné cíle bývají prakticky zaměřené.

2.3.2 Zásady podpory při výuce

Při realizaci vyučování pro žáky s těžkým a hlubokým mentálním postižením je třeba dbát na některé důležité pedagogické zásady (Vítková, 2003, Valenta, Müller, 2013, Opatřilová, 2013).

Požadavky na uspořádání vyučování:

Žáci s těžkým zdravotním postižením potřebují více času a více příležitostí k získávání a procvičování dovedností. Požadavky na uspořádání vyučování mohou být velice různorodé a jsou závislé na povaze kombinace postižení, mentálního věku žáků a jejich individuálních

schopností. Vítková (2003) shrnuje požadavky na uspořádání těžce postižených dětí následovně:

- realizace vyučování, ve kterém je středem pozornosti žák a jeho životní situace,
- jednání vztažené k činnosti, které směřuje k individuálním výukovým cílům,
- uspořádání vyučování jako otevřený, variabilní proces,
- zajištění atmosféry jistoty a bezpečí jako základ pro vytváření vztahů,
- zajištění zážitkové sféry, abychom dosáhli orientovanosti a náklonnosti těžce postiženého dítěte k osobám a věcem.

Použití přiměřených forem výuky:

Metody, formy výuky a jejich přiměřenost jsou ovlivněné konkrétní pedagogickou situací. Je vhodné navozovat přiměřené problémové situace, upřednostňuje se forma před obsahem, zařadují se aktivizující výukové postupy, vytváří se situace z oblasti zážitkové sféry. Vítková shrnuje přiměřené formy výuky následovně:

- vyučování obsahuje všechny pedagogické situace, mj. také ošetrovatelskou péči a speciálně pedagogická výuková opatření,
- vyučování se nerealizuje jenom ve třídě, ale jeho součástí je také učení v blízkém i vzdálenějším okolí,
- vyučování probíhá zpravidla ve skupině, a to v situacích jako je pozdrav, rozloučení, snídane, nebo při hře volně či záměrně řízené,
- vyučování může probíhat také jako individuální výuka,
- při individuální práci se žák učí (v rámci vyučování ve třídě) věnovat se plnění nějakého úkolu nebo příkazu, např. aby si uchoval nějaký dojem nebo se dočkal nějakého výsledku,
- denní fázová cvičení, která se zachovávají po delší dobu stejná, ať co do obsahu či formy, přispívají k podpoře žáka. Zde se například nacvičují reakce a dovednosti nebo se odstraňují nefunkční vzorce chování.

Pro žáky s těžkým a hlubokým mentálním postižením je typická zvýšená únava a podrážděnost. Proto musí režim dne vykazovat pravidelné střídání výuky a odpočinku, které odpovídá možnostem zátěže žáka. Švarcová (2011) upozorňuje na nedostatečnou koncentraci pozornosti a volných vlastností žáků s mentálním postižením, kteří zpravidla neprojevují spontánní zájem o získávání nových poznatků a většinou nejsou schopni soustředěně sledovat průběh vyučování. Proto je nutné tyto žáky vhodně motivovat a vést je k určité odpovědnosti za jejich výsledky. Vyžaduje to nejen velkou trpělivost učitelů, ale především jejich značnou

pedagogickou tvořivost v přístupu k jednotlivým žákům a umění najít pro každého z nich takové činitele, které vzbudí jeho zájem o učení.

2.3.3 Specifické formy edukace

Ve vzdělávání dětí s těžkým postižením hrají významnou roli speciálněpedagogické terapeutické metody. Jedná se o systém zaměřený na neinvazivní, převážně nedirektivní ovlivňování osob s postižením a jejich prostředí, za účelem odstranění patologických, disharmonických nebo dysfunkčních jevů, s cílem harmonizace jejich osobnosti. Výsledkem je komplexní rozvoj jedince s postižením. Tyto metody lze dělit do třech skupin:

- **edukační specifické metody**, kam patří např. metoda bazální stimulace, snoezelen, alternativní a augmentativní systémy komunikace;
- **hraniční metody**, kam se řadí např. ergoterapie, animoterapie, muzikoterapie, arteterapie; základním znakem je spolupráce s dalšími odborníky zabývajícími se těmito aktivitami;
- **rehabilitační (fyzioterapeutické) metody**, které doplňují edukaci těžko postižených dětí a které se zaměřují na zachování a obnovení optimální funkce pohybového systému; patří sem např. Vojtova metoda reflexní lokomoce, Bobath koncept, Petöho terapie;

2.3.4 Osobnost speciálního pedagoga

Při práci s jedinci s těžkým postižením se kladou vysoké nároky na každého pracovníka, který do edukačního procesu vstupuje. Jedním z nich je speciální pedagog. Opatřilová (2013) uvádí výčet základních předpokladů a požadavků pro práci speciálního pedagoga. Měl by být:

- profesionálně zdatný, vybavený teoretickými vědomostmi;
- trpělivý, protože spěch a nervozita se lehce přenášejí na druhého;
- emocionálně vyrovnaný, aby nepřenášel svoje osobní problémy na pracoviště a aby neprojevoval nepřiměřené reakce na projevy postižených jedinců;
- tolerantní nejen ke klientům, ale i ke svým spolupracovníkům na profesionální bázi;
- za cílem jdoucí odborník, který se nevzdává při potížích a hledá nová alternativní řešení;
- kreativní, aby v procesu edukace vynalézal taková řešení, která budou nejen správná a nová, ale i přitažlivá, zábavná a pro klienta především přínosná;
- humanisticky orientovaný, tzn. směřující k hledání lidské identity a současně směřující k přirozené a nenásilné výchově;
- empatický, aby dokázal vnímat pocity a prožitky svých klientů a snažil se jim porozumět;
- komunikativní ve vztahu k rodině klienta, ke kolegům ad.

3 Edukace dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením v ČR

3.1 Legislativní rámec pro vzdělávání osob s těžkým a hlubokým mentálním postižením v ČR

3.1.1 Východiska legislativního rámce

Vzdělávání dětí s postižením je ovlivněno obecným přístupem státu ke vzdělání. V České republice prochází vzdělávání osob s postižením dlouhodobě procesem transformace. Demokratické změny se po listopadu v roce 1989 promítly i do českého speciálního školství. Cílem se stalo vytvoření humánní a demokratické školy, která by zajišťovala každému občanovi uplatnění práva na rozvoj svých individuálních předpokladů. Humanizace edukace se vztahuje nejen k cílům, ale i k prostředkům a metodám výchovy. V souvislosti s humanizačními trendy v této oblasti péče vznikají nové možnosti edukace u dětí, u nichž mnohé byly donedávna označovány za nevzdělatelné a které byly osvobožovány od povinné školní docházky (Švarcová, 2011, Valenta, Müller, 2013).

Registrován je postupný odklon od akcentu na postižení, ústup od medicínského pojetí, a začíná se upřednostňovat princip individuality každého jedince s respektováním zdravotních, sociálních a kulturních odlišností občanů. Speciální pedagogika se pokouší přibližovat filozofickému pojetí „člověka s jinakostí“. Člověk je považován za nejvyšší hodnotu – s vlastní osobitostí, jedinečnou schopností, individuální krásou a posvátností života, která není ovlivněna postižením, etnickým původem či sociálním postavením. V praxi to znamená upřednostnit integrované vzdělávání všem dětem, pro které je tato forma přínosem, speciální vzdělávání nabídnout potom dětem s těžším či kombinovaným postižením, jejichž kvalita života je podmíněna vytvořením nezbytných podpůrných a ochranných podmínek (Valenta, Müller, 2013).

Klíčovým strategickým dokumentem, který zformuloval myšlenková východiska a obecné záměry v rozvoji vzdělávací soustavy po roce 2000, je **Národního program rozvoje vzdělávání v České republice - tzv. Bílá kniha**. Její vydání v roce 2001 bylo vyvrcholením kurikulární reformy zahájené v 2. polovině 90. let minulého století. Cestou k naplnění cílů formulovaných v Bílé knize je osvojování klíčových kompetencí (dovednosti žáků potřebné pro praktický život). **S formulací nových cílů ve vzdělávání je spojena i změna kurikula spočívající ve vzniku rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP) a v legislativním ukotvení povinnosti vytvářet na základě těchto programů školní**

vzdělávací programy (dále jen ŠVP) reflektující specifika, preference a potřeby jednotlivých škol (Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. a kol., 2015).

Ve vztahu ke vzdělávání osob se zdravotním postižením hraje významnou roli **Úmluva o právech osob se zdravotním postižením**, přijata Valným shromážděním OSN v roce 2006 a v ČR ratifikována v roce 2009. Tento dokument je považován za nejvýznamnější lidsko-právní dokument pro osoby se zdravotním postižením. Nezakládá nová práva, pouze ukládá důsledné plnění již existujících lidských práv a svobod pro osoby se zdravotním postižením. Oblasti vzdělávání se věnuje paragraf 24, který kromě jiného říká, že osoby se zdravotním postižením nesmí být z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy a z bezplatného a povinného základního vzdělávání nebo středního vzdělávání. Úmluva taky říká, že tyto osoby musí mít přístup k inkluzivnímu vzdělávání v místě, kde žijí, přičemž jim bude poskytována nezbytná podpora umožňující jejich účinné vzdělávání.

Skutečnost, že ČR ratifikovala Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením, se promítla i do formulace opatření v **Národním plánu vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 až 2014** a v navazujícím **Národním plánu podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015 až 2020**. Tyto Národní plány zdůrazňují právo každého dítěte na vzdělávání ve škole hlavního vzdělávacího proudu v místě, kde žije. Naplnění práva na vzdělávání v místě bydliště žáka musí být vždy doprovázeno i vytvořením adekvátních podmínek, které naplní jeho speciální vzdělávací potřeby. Situace si vyžádala novelu školského zákona, která znamená nový způsob poskytování podpory žákům se zdravotním postižením, novou kategorizaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na hloubce postižení a vznik „Katalogu podpůrných opatření“ (Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. a kol., 2015).

Dalším důležitým dokumentem ovlivňující směřování vzdělávání a navazující na Bílou knihu je **Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020**. Strategie se kromě jiného zaměřuje na zvyšování schopnosti vzdělávacího systému realizovat účinnou prevenci a kompenzaci zdravotních, sociálních, kulturních a jiných znevýhodnění žáků tak, aby dosahované výsledky byly co nejméně ovlivněny faktory, které jedinec nemůže ovlivnit. Specificky se strategie zaměřuje na snížení podílu dětí, žáků a studentů, kteří nedosahují ani základní úrovně očekávaných výsledků vzdělávání, a vytvoření podmínek pro maximální rozvoj vzdělávacího potenciálu všech žáků v každé škole.

3.1.2 Školský zákon

Od roku 2005 upravuje vztahy ve školství Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále jen školský zákon).

Podle školského zákona je vzdělání v ČR založeno na zásadách:

- rovného přístupu každého občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu, a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana;
- zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce;
- vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání;
- bezplatného základního a středního vzdělávání státních občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí;
- svobodného šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání;
- zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod;
- hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy;
- možnosti každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělání;

Zákon přinesl nový pojem „speciální vzdělávací potřeby“ (dále jen SVP). Paragraf 16 školského zákona stanoví, že SVP mají děti, žáci a studenti se:

- zdravotním postižením (s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami, autismem a s vývojovými poruchami učení nebo chování);
- zdravotním znevýhodněním (se zdravotním oslabením, dlouhodobě nemocní, s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání);

- sociálním znevýhodněním (rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu);

Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zjišťuje školské poradenské zařízení.

Děti, žáci a studenti se SVP mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se SVP se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění.

Vyžaduje-li to povaha zdravotního postižení, zřizují se pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením školy, popřípadě v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy. **Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žáci se souběžným postižením více vadami a žáci s autismem mají právo se vzdělávat v základní škole speciální, nejsou-li vzdělávání jinak. Příprava na vzdělávání dětí se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami nebo s autismem se může poskytovat v přípravném stupni základní školy speciální.**

Integrované vzdělávání je zabezpečeno povinností spádové školy přijmout žáka se zdravotním postižením, pokud zákonný zástupce nezvolí jinou školu.

Posun k lepšímu (oproti situaci před rokem 2005) zaznamenalo řešení povinné školní docházky u dětí s těžšími formami mentálního postižení. Zákon opustil dříve užívaný termín „osvobození od povinné školní docházky“ a zavedl institut „jiného způsobu plnění povinné školní docházky“. Paragraf 42 školského zákona uvádí, že **dítěti s hlubokým mentálním postižením stanoví krajský úřad místně příslušný podle místa trvalého pobytu dítěte se souhlasem zákonného zástupce dítěte takový způsob vzdělávání, který odpovídá duševním a fyzickým možnostem dítěte, a to na základě doporučujícího posouzení odborného lékaře a školského poradenského zařízení.** Krajský úřad určí speciální školu nebo speciálně pedagogické centrum, které bude zajišťovat metodickou a pedagogickou pomoc při vzdělávání. Fakticky je tato pomoc zajišťována pravidelnými návštěvami pracovníků těchto institucí v místě bydliště.

Novela školského zákona

Poslední novela školského zákona, vyhlášena pod č. 82/2015 Sb., přináší několik důležitých změn v oblasti vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Aktuální podpora dětem se SVP je vázána na zdravotní diagnózu a je dostupná jen těm, které mají vážnější postižení. Dne 1. 9. 2016 vstoupí v platnost novelizované znění paragrafu 16 školského zákona. Nová úprava stanovuje pět stupňů podpory a umožní pomáhat i dětem s menšími problémy, které jsou s takovou podporou schopné chodit i do běžné školy. To umožní zajistit zvýšenou podporu každému dítěti, které ji z objektivních důvodů potřebuje.

Novelizovaný zákon považuje za dítě, žáka a studenta se SVP osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se SVP mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

Podpůrná opatření spočívají v:

- poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití asistenta pedagoga,
- využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo

- poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

Výše uvedená podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti, přičemž lze tyto stupně kombinovat. Podpůrná opatření vyššího stupně lze použít, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům poskytování dosavadních podpůrných opatření by podpůrná opatření nižšího stupně nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností dítěte, žáka nebo studenta a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Přehled možných prostředků podpory ve vzdělávání přináší tzv. „katalog podpůrných opatření“. Jeho základním cílem je poskytnout pedagogickým pracovníkům ucelený manuál dostupné podpory dětem, žákům a studentům se SVP.

Tato část novely školského zákona ukazuje na upouštění od medicínského modelu v souvislosti se vzděláváním žáků se SVP, a upřednostňuje se přístup, jehož cílem je stanovení konkrétních forem a způsobů podpory žáků (Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. a kol., 2015).

3.1.3 Vyhláška upravující vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů (ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. a vyhlášky č. 103/2014 Sb.) specifikuje *podpůrná opatření* při vzdělávání žáků se zdravotním postižením, kterými se rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka. Současně vyhláška stanovuje *vyrovnávací opatření* při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním.

Vyhláška dále popisuje **skupinu žáků s těžkým zdravotním postižením, kteří při vzdělávání vyžadují nejvyšší míru podpůrných opatření**. Jedná se o žáky s těžkým zrakovým postižením, s těžkým sluchovým postižením, s těžkým tělesným postižením, s těžkou poruchou dorozumívacích schopností, hluchoslepí, se souběžným postižením více

vadami, s autismem, s těžkým tělesným nebo středně těžkým, **těžkým či hlubokým mentálním postižením.**

Speciální vzdělávání je zajišťováno:

- formou individuální integrace (v běžné škole nebo ve speciální škole pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení);
- formou skupinová integrace (ve třídě, oddělení, skupině pro žáky se zdravotním postižením na běžné škole nebo ve škole pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení);
- v základní škole speciální;
- v rámci jiného způsobu plnění povinné školní docházky, který je stanoven zákonem (individuální vzdělávání, vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením).

3.1.4 Speciálně pedagogická centra

Podle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů (ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. a vyhlášky č. 103/2014 Sb.) jsou tyto služby poskytovány bezplatně dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením na jejich žádost. Podmínkou poskytnutí poradenské služby je písemný souhlas žáka, v případě nezletilého žáka písemný souhlas jeho zákonného zástupce.

Účelem poradenských služeb je podle této vyhlášky:

- vytváření podmínek pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj žáků a naplňování jejich vzdělávacích potřeb;
- prevence a řešení výukových a výchovných obtíží a sociálně patologických jevů;
- podpora integrace žáků se zdravotním postižením;
- vhodná volba vzdělávací cesty a následného profesního uplatnění;
- vytváření podmínek pro práci se žáky z národnostních či etnických minorit;
- vytváření podmínek pro žáky mimořádně nadané;
- rozvíjení speciálně pedagogických a psychologických znalostí a profesních dovedností pedagogů na školách;
- zmírňování důsledků zdravotního postižení a prevence jeho vzniku;

Poradenská činnost se realizuje:

- v pedagogicko-psychologických poradnách (PPP);
- ve speciálně pedagogických centrech (SPC);

- ve školách (výchovný poradce, školní metodik prevence, popř. školní psycholog či školní speciální pedagog);

SPC se na rozdíl od PPP, které mají velice široký okruh klientů, specializují na komplexní péči o děti a mládež s jedním určitým druhem postižení. SPC poskytuje poradenské služby žákům se zdravotním postižením nebo znevýhodněním integrovaným ve školách a školských zařízeních, žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním ve školách, třídách, odděleních nebo studijních skupinách s upravenými vzdělávacími programy, **žákům se zdravotním postižením v základních školách speciálních a dětem s hlubokým mentálním postižením**. Hlavním úkolem SPC je pravidelná a dlouhodobá práce s postiženým dítětem od nejranějšího věku až do ukončení školní docházky a s jeho rodiči, která se provádí buď ambulantně v centru, nebo ve školách a školských zařízeních, případně v rodinách a v zařízeních pečujících o děti a žáky se zdravotním postižením. SPC pro mentálně postižené děti jsou školská zařízení, zpravidla zřizovaná jako součást speciálních mateřských nebo speciálních škol. V těchto centrech zpravidla působí speciální pedagog s psychopedickým zaměřením, psycholog, sociální pracovník, případně se na činnostech centra podílejí další odborníci, např. logoped, pediatr, či rehabilitační pracovník.

Příloha vyhlášky č. 72/2005 Sb. dělí standardní činnosti SPC na ty, které jsou společné pro všechny centra, a na speciální činnosti typické pro centra zaměřena na určitý typ postižení:

- společné činnosti:
 - vyhledávání žáků se zdravotním postižením;
 - komplexní diagnostika žáka (speciálně pedagogická a psychologická);
 - tvorba plánu péče o žáka (strategie komplexní podpory žáka, pedagogicko-psychologické vedení apod.);
 - přímá práce se žákem;
 - včasná intervence;
 - konzultace pro zákonné zástupce, pedagogické pracovníky, školy a školská zařízení;
 - sociálně právní poradenství;
 - krizová intervence;
 - metodická činnost pro zákonné zástupce, pedagogy (podpora při tvorbě IVP);
 - kariérové poradenství pro žáky se zdravotním postižením;
 - všestranná podpora optimálního psychomotorického a sociálního vývoje žáků se zdravotním postižením v duchu tzv. ucelené rehabilitace (využívání prostředků

- pedagogicko-psychologických, léčebných, sociálních a pracovních), tj. zajištění komplexní péče zaměřené nejen na žáka s postižením, ale na celou jeho rodinu;
- zpracování návrhů k zařazení do režimu vzdělávání žáků se SVP;
 - zpracování návrhů IVP;
 - tvorba, návrhy a nabídka speciálních pomůcek podle individuálních potřeb žáků;
- speciální činnosti – centrum poskytující služby žákům s mentálním postižením:
 - metodika cvičení pro děti raného věku, Strassmeier, Portage, vývojový screening;
 - smyslová výchova dětí předškolního věku s mentálním postižením;
 - rozvoj hrubé a jemné motoriky, nácvik sebeobsluhy a sociálních vztahů;
 - rozvoj estetického vnímání;
 - hudební, pohybové a výtvarné činnosti;
 - příprava na zařazení do výchovně vzdělávacího procesu;
 - rozvoj grafomotoriky, systematický rozvoj slovní zásoby a dílčích výukových funkcí;
 - logopedická péče se zaměřením na alternativní a augmentativní komunikaci, piktogramy, znak do řeči, komunikační tabulky, sociální čtení a počty;
 - netradiční formy výuky;
 - nácvik prvního čtení a čtení hůlkového písma;
 - psaní hůlkovým písmem, využití počítače;
 - využití arteterapie a muzikoterapie;

3.2 Vzdělávání dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením na ZŠ speciální

Vzdělávání žáků s mentálním postižením středního až těžkého stupně je natolik náročnou a složitou činností, že vyžaduje nejen odborné speciálně pedagogické vzdělání učitelů a dalších pracovníků školy, ale také vhodně upravené podmínky: nízký počet žáků ve třídě, školní třídy přizpůsobené jejich potřebám, speciální učební pomůcky, nestresující školní prostředí, přizpůsobený časový rozvrh apod. Tyto děti mají ze zákona právo vzdělávat se ve speciálních školách, ve kterých lze těmto specifickým požadavkům na průběh vzdělávání vyhovět.

Na základě analýzy dat z tzv. školské matrice ke dni 30. 9. 2014 se v českém základním školství vzdělávalo přibližně 76 000 dětí se zdravotním postižením, z toho bylo 538 dětí s těžkým mentálním postižením a 54 dětí s hlubokým mentálním postižením, což je dohromady 592 dětí. Z tohoto počtu bylo až 95,6% (566 dětí) vzděláváno na základních školách speciálních (Felcmanová, Klusáček, Hrstka, 2014).

Zařazení žáka se SVP do základní školy speciální provádí ředitel školy na základě doporučení školského poradenského zařízení, popř. praktického lékaře, vždy však s nezbytným souhlasem zákonného zástupce žáka. Vzdělání ve speciálních základních školách je desetileté, a žáci v nich plní devítiletou povinnou školní docházku. Žáci s těžkým a hlubokým mentálním postižením se můžou, v případě souhlasu ředitele a zřizovatele, vzdělávat na základní škole do dovršení 26 let (v ostatních případech umožňuje zákon základní vzdělávání pouze do dovršení věku 17 let). Desetiletá docházka je rozdělena do dvou stupňů, na 1. - 6. ročník a 7. – 10. ročník. Žák splní povinnou školní docházku uplynutím období školního vyučování ve školním roce, v němž dokončí poslední rok povinné školní docházky. Ukončením povinné školní docházky získává žák základy vzdělání.

Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku. O odkladu rozhoduje ředitel školy na základě písemné žádosti zákonného zástupce dítěte a doporučení školského poradenského zařízení.

Cílem speciální základní školy je rozvíjet psychické i fyzické schopnosti a předpoklady žáků a vybavit je takovými vědomostmi, dovednostmi a návyky, které jim umožní, aby se v maximální možné míře zapojili do společenského života. Důležité je také připravit žáky speciálních škol k dalšímu vzdělávání. Absolventi speciálních škol mohou pokračovat ve svém vzdělávání v praktické škole, a získat tak kvalifikaci k vykonávání jednoduchých pracovních činností.

Obsah vzdělávání na základní škole speciální upravuje **Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠS)**, který:

- navazuje na RVP upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením;
- respektuje opoždění psychomotorického vývoje žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, jejich fyzické a pracovní možnosti a předpoklady;
- vymezuje podmínky pro sociální vzdělávání žáků s různým stupněm mentálního postižení;
- umožňuje využití podpůrných opatření zohledňujících ŠVP žáků;
- umožňuje upravit vyučovací hodiny podle potřeb žáků;
- stanovuje cíle vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením, těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami;
- vymezuje vzdělávací oblasti – očekávané výstupy a učivo na úrovni, kterou by žáci v průběhu základního vzdělávání měli osvojit;
- zařazuje jako součást vzdělávání průřezová témata;
- podporuje přípravu na společenské uplatnění, popřípadě na výkon jednoduchých pracovních činností;
- stanovuje základní vzdělávací úroveň, kterou škola musí respektovat ve svém školním vzdělávacím programu (ŠVP).

RVP ZŠS je otevřený dokument, který může být upravován podle potřeb a zkušeností s realizací ŠVP i podle měnících se potřeb žáků;

RVP ZŠS se skládá ze dvou dílů:

- Díl I.: Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením;
- Díl II.: Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a postižením více vadami;

3.2.1 RVP pro žáky s těžkým a hlubokým mentálním postižením

Žákům s nejtěžšími formami mentálního postižení je určena nejvyšší míra podpůrných opatření. Vzdělávání těchto žáků spočívá v komplexním speciálně pedagogickém působení na tělesný a duševní vývoj žáků s plným respektováním jejich potřeb a možností. Vyučování je organizováno jako otevřený a variabilní proces, z něhož vyplývají specifické zvláštnosti užívaných metod a forem. U většiny žáků se nepočítá ani s osvojením trivia. Prostředkem vzdělávání není psané slovo a v některých případech ani mluvená řeč. Učitelé pracují

s různými formami alternativní a augmentativní komunikace a hledají cesty, jak pro každého ze žáků najít vhodnou formu dorozumění.

K organizačnímu zabezpečení patří vhodné prostorové materiální vybavení - třída a místnost pro relaxaci a individuální práci se žákem, vhodný nábytek, kompenzační pomůcky potřebné pro rozvíjení hybnosti žáků.

Očekávané výstupy tohoto vzdělávacího programu jsou formulovány tak, aby se k nim žáci co nejvíce přiblížili, přičemž nelze předem předpokládat, že jich všichni dosáhnou. Proto **mají očekávané výstupy podmíněnou formulaci a vyjadřují záměr pedagogického působení. Vzdělávací požadavky je potřeba operativně přizpůsobovat individuálním schopnostem a možnostem žáků.** Jednotlivé školy si na základě rámcového vzdělávacího programu vytvářejí školní vzdělávací programy, které musí tyto skutečnosti plně respektovat.

Žáci s hlubokým mentálním postižením, kterým bylo stanoveno plnění školní docházky jiným způsobem, jsou vzděláváni podle individuálního vzdělávacího plánu v souladu s tímto RVP.

Cíle vzdělávání žáků s těžkým a hlubokým mentálním postižením podle II. dílu RVP ZŠS:

- Osvojení základních hygienických návyků a činností týkajících se sebeobsluhy;
- Rozvoj pohyblivosti žáků a dosažení co nejvyšší možné míry jejich samostatnosti a orientace ve vztazích k okolí;
- Rozvoj komunikačních dovedností s využíváním systému alternativní a augmentativní komunikace;
- Rozvoj schopnosti spolupracovat s blízkými osobami a vykonávat jednotlivé úkony;
- Vést žáky k rozvíjení pozitivních vztahů ke spolužákům a k začlenění do kolektivu;
- Připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako samostatné osobnosti;
- Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city;
- Rozvíjet žakovu pozornost, vnímavost a poznání.

Klíčové kompetence

Vzdělávání žáků s těžkým a hlubokým mentálním postižením je vedeno snahou o jejich vybavení souborem elementárních klíčových kompetencí (dovedností) na úrovni, která je pro ně dosažitelná. Utváření klíčových kompetencí tvoří základ dalšího rozvoje žáků a jejich integrace do společnosti. RVP vytyčuje stejné kompetence jako pro všechny ostatní žáky, ale jejich obsah je mnohem jednodušší. Vzhledem k vážnému poškození kognitivních funkcí u těchto žáků je důraz kladen především na následující klíčové kompetence:

- **Kompetence komunikativní** – na konci základního vzdělání žák:
 - poznává známé osoby a dorozumívá se s nimi verbálními nebo nonverbálními formami komunikace,
 - reaguje na své jméno,
 - reaguje na jednoduché pokyny, vyjadřuje souhlas či nesouhlas,
 - vyjadřuje své potřeby, pocity a nálady různým způsobem verbálními i neverbálními prostředky,
 - dokáže pozdravit a reagovat na pozdrav vhodným způsobem;
- **Kompetence sociální a personální** – na konci základního vzdělání žák:
 - uvědomuje si svoji osobu prostřednictvím svého těla,
 - zná členy své rodiny a osoby ze svého nejbližšího okolí,
 - rozlišuje osoby různého pohlaví,
 - navazuje kontakt a adekvátně se dorozumívá s okolím,
 - spolupracuje se svými učiteli a spolužáky, chová se zdrženlivě k neznámým osobám.
- **Kompetence pracovní** – na konci základního vzdělání žák:
 - zvládá nejjednodušší úkony sebeobsluhy a základy osobní hygieny,
 - poznává a používá předměty denní potřeby,
 - rozlišuje předměty různé velikosti a tvarů, uchopuje je a účelně s nimi manipuluje,
 - využívá jednoduché pracovní techniky při práci s různými materiály,
 - podílí se na jednoduchých praktických činnostech.

Vzdělávací oblasti

Vzdělávací obsah směřuje k získání základních kompetencí a je rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí:

- **Člověk a komunikace** (Rozumová výchova, Řečová výchova);
- **Člověk a jeho svět** (Smyslová výchova);
- **Umění a kultura** (Hudební výchova, Výtvarná výchova);
- **Člověk a zdraví** (Pohybová výchova, Zdravotní tělesná výchova nebo Rehabilitační tělesná výchova);
- **Člověk a svět práce** (Pracovní výchova).

Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou koncipovány tak, aby respektovaly výrazné opožďení psychomotorického vývoje žáků a svými konkrétními cíli a vzdělávacím obsahem

podporovaly především rozvoj komunikačních a pohybových dovedností zejména v oblasti motoriky, sebeobsluhy, jednoduchých pracovních aktivit a zájmů, a rozvíjely tak v co největší možné míře jejich osobnost.

3.2.2 Přípravný stupeň základní školy speciální

Přípravný stupeň ZŠ speciální poskytuje přípravu na vzdělávání dětem s těžkým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Do přípravného stupně jsou žáci přijímáni na jeden až tři roky, maximálně do věku osmi let. Přípravný stupeň se nezapočítává do povinné školní docházky, proto je možné dobu vyučování zkrátit a přizpůsobit individuálním potřebám žáka. Přípravný stupeň si klade za cíl umožnit školní vzdělávání těm žákům s mentálním postižením, kteří by nebyli schopni školského vzdělávání, ale u nichž jsou patrné určité předpoklady rozvoje rozumových schopností, které by jim perspektivně mohly umožnit absolvovat základní školu speciální.

I přípravný stupeň musí mít svůj školní vzdělávací program. V praxi to řeší ZŠ speciální rozšířením ŠVP vytvořeného podle RVP ZŠS o část zohledňující toto školské zařízení formou přílohy nebo dodatku.

3.3 Vzdělávání dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením v praktické škole jednoleté

Profesní příprava žáků s mentálním postižením je realizována v středních odborných učilištích, odborných učilištích, nebo praktických školách (jednoletých či dvouletých). Na základní vzdělávání v základní škole speciální podle RVP ZŠS Díl II. navazuje střední vzdělávání v praktické škole jednoleté podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání praktická škola jednoletá (dále jen RVP PRŠ1). Praktická škola jednoletá rozšiřuje teoretické vědomosti i praktické dovednosti, které žáci získali v průběhu povinné školní docházky. Cílem vzdělávání je především zvýšení kvality života absolventů, kterým se v rámci jejich schopností nabízí možnost uplatnit se na chráněném pracovním místě a při jednoduchých pomocných pracích v různých profesních oblastech. Délka vzdělávacího programu je jeden rok, ve výjimečných případech může ředitel školy délku vzdělávání prodloužit až o dva školní roky.

3.4 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) je dokument, který modifikuje cíle a obsahy vzdělávání stanovené ŠVP, má přesně definovanou strukturu a může být použit pouze pro kategorie žáků stanovené školským zákonem (žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. žáci zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním). Zákon stanovuje, že ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se SVP na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se SPV na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. IVP se stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy.

IVP vychází ze ŠVP příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. IVP je součástí dokumentace žáka.

IVP obsahuje:

- údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění,
- údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria,
- vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah,
- seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek,
- jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
- předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního

rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu,

- závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.

IVP je vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby. Za jeho zpracování odpovídá ředitel školy. IVP se vypracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem. Ředitel školy seznámí s individuálním vzdělávacím plánem zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem.

Školské poradenské zařízení sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v individuálním vzdělávacím plánu a poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu. V případě nedodržování stanovených opatření informuje o této skutečnosti ředitele školy.

4 Edukace dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením v USA

Vzdělávací systém v USA upravuje *Every Student Succeeds Act* (dále jen **ESSA**), který vstoupil v platnost v prosinci 2015, a který nahrazuje svého předchůdce – *No Child Left Behind Act* (dále jen **NCLBA**) z roku 2002. Oba tyto zákony jsou novelou federálního zákona upravujícího školství *The Elementary and Secondary Education Act* (dále **ESEA**) z roku 1965.

Veřejné školství je bezplatné a všeobecně dostupné. Vzdelávací normy a standardní zkušební požadavky jsou plně v kompetenci vlád jednotlivých států v rámci tzv. **státních vzdělávacích agentur** (*State Educational Agencies – SEA*). Vzdelávací systémy a organizace jejich řízení se tak liší stát od státu. Neexistují ani jednotné vyučovací osnovy (tzv. *national curriculum*). Školní osnovy odpovídající studijním standardům státu, rozpočet a politiku řídí **lokální vzdělávací agentura** (*Local Educational Agencies - LEA*) s působností pro školní obvody (*school districts*).

V USA je školní docházka povinná a ve většině států trvá dvanáct let (tzv. **K-12 level**), tj. má dvanáct stupňů (*grades*). Vzdelávací povinnost lze plnit školní docházkou do veřejných škol, do akreditovaných soukromých škol (ty mohou tvořit svoje vlastní školní osnovy), anebo prostřednictvím domácího vzdělávání.

Povinná školní docházka je rozdělena do tří stupňů:

- *elementary (primary) school* - od *Kindergarten* (přípravka pro pětileté děti) do páté, resp. někde šesté třídy, event. osmé třídy; (v tomto případě následuje hned studium na *high/secondary school*);
- *middle school/junior high school* - od šesté (resp. sedmé v případě *junior high school*) do osmé třídy;
- *high/secondary school* - od deváté do dvanácté třídy.

Od počátku 90. let prochází školský systém rozsáhlou **kurikulární reformou**, která má zajistit růst znalostí amerických studentů. Na základě této reformy každoročně probíhá hodnocení studentů skupiny K-12 v matematice a anglickém jazyce v rámci celého území USA podle standardů, které stanoví jednotlivé státy. Až do prosince 2015 bylo cílem sjednotit tyto standardy pro celé území USA a federální vláda podporovala státy v přijetí tzv. *Common Core State Standards* prostřednictvím různých pobídek (od přijetí ESSA jsou tyto pobídky zakázány). V současné době musí mít každý stát stanovené podnětné studijní standardy,

příčemž zavedení *Common Core State Standards* je dobrovolné. Na základě výsledků testování musí státy podpořit školy s nejhorsími výkony.

4.1 Školský zákon pro jedince se zdravotním postižením – IDEA

Na federální úrovni upravuje speciální školství **Školský zákon pro jedince se zdravotním postižením** (*The Individuals with Disabilities Education Act – IDEA*). Před tím, než tento nejvýznamnější zákon USA zabývající se speciálním vzděláváním vstoupil v roce 1975 v platnost, účastnilo se veřejného vzdělávání pouze 1 z 5 postižených dětí. Do té doby některé státy explicitně vylučovaly děti s určitým typem postižení z veřejného typu škol. Jednalo se zejména o děti nevidomé, neslyšící, či mentálně postižené. Mnoho těchto dětí žilo ve státních institucích s minimální, resp. žádnou speciálně pedagogickou podporou. Po tom, co v roce 1954 nejvyšší soud prohlásil segregované vzdělávání bílých a černých studentů za neústavní, začalo se formovat hnutí za občanská práva, přičemž oblast vzdělání byla jeho nejdůležitějším aspektem. Vzdělání se brzy dostalo i do popředí politických programů. V roce 1971 stát Washington schválil první zákon týkající se speciálního vzdělávání v USA s názvem Vzdělání pro všechny (*Education for All*), který umožňoval studentům s postižením rovný přístup k veřejnému vzdělávání. Rámec tohoto zákona byl použit k tvorbě Školského zákona pro jedince se zdravotním postižením, který je platný na celém území Spojených států.

Školský zákon pro jedince se zdravotním postižením (dále jen IDEA) poskytuje oprávněným žákům a jejich rodičům jak procesní, tak hmotné práva, mezi které patří:

- právo na veřejně financované speciálně-vzdělávací programy;
- právo na vzdělávání „šité na míru“ speciálním potřebám oprávněných studentů a poskytované v souladu s jejich individuálními vzdělávacími programy;
- právo na vzdělávání s intaktními dětmi v co nejvíce možném rozsahu;
- a právo na vzdělání, jež má smysluplný vzdělávací přínos.

IDEA byl poprvé schválen v roce 1975 pod původním názvem Školský zákon pro všechny hendikepované děti (*The Education for All Handicapped Children Act – EAHCA*) a od té doby byl mnohokrát novelizován. Původně bylo jeho hlavním cílem zpřístupnění veřejného vzdělávání studentům s postižením. V tomto ohledu byl zákon úspěšný. Po novelizaci zákona v roce 1997 se důraz klade na ujištění, že speciální vzdělávací programy mají smysluplný vzdělávací přínos. Tento přínos se má dosahovat tak, že školské týmy (*school-based teams*):

- vedou smysluplné a vhodné hodnocení,

- staví individuální vzdělávací plány studentů na základech výzkumu vrstevníků,
- vytvářejí měřitelné roční cíle pro každou oblast potřeb studenta,
- a monitorují pokrok studenta vzhledem k cílům.

(Kauffman, Hallahan, 2011, s. 59)

IDEA je obsáhlý zákon, který poskytuje finance na pomoc státům v jejich snaze vzdělávat studenty s postižením a stanovuje, jak budou tito studenti vzděláváni. Tento zákon chápe termín „speciální vzdělávání“ jako speciálně navrženou výuku, která je bezplatná, vede k uspokojení individuálních potřeb dítěte s postižením a zahrnuje výuku ve třídách, doma, v nemocnicích a jiných zařízeních. Student je podle IDEA oprávněnou osobou, jestliže spadá minimálně do jednoho ze 13 typů postižení: autismus, hluchoslepota, hluchota, emoční poruchy, sluchové postižení, mentální postižení, kombinované postižení, ortopedické postižení, další zdravotní postižení, specifické poruchy učení, narušená komunikační schopnost, traumatické poškození mozku a poškození zraku včetně slepoty.

IDEA je rozdělen do pěti částí A, B, C, D a E. Část A obsahuje obecná ustanovení a definuje význam jednotlivých termínů použitých v zákoně. Část B je pro speciální pedagogy nejdůležitější, protože zajišťuje, že všichni studenti s postižením od 3 do 21 let mají právo na bezplatné vhodné veřejné vzdělávání (*Free Appropriate Public Education – FAPE*). Tato část vedle mechanismu financování popisuje i principy speciálního vzdělávání, které musí jednotlivé státy dodržovat. Část C upravuje poskytování financí oprávněným státům pro ranou intervenci dětem s postižením od 0 do 2 let. Část D obsahuje ustanovení důležité pro rozvoj speciálního vzdělávání a souvisejících služeb prostřednictvím aktivit jednotlivých států. Je zde upraveno financování řady aktivit pro zdokonalení služeb pro děti s postižením, včetně technické podpory, školení rodičů a rozvoje zaměstnanců. Poslední část E vytvořila Národní centrum pro výzkum speciálního vzdělávání (*the National Center for Special Education Research*).

IDEA stanovuje kritéria, na základě kterých jsou státy oprávněny k čerpání federálních zdrojů. Jednotlivé státy musí Ministerstvu školství prokázat, že v nich fungují takové politiky a předpisy, které vedou ke splnění těchto kritérií. Federální zdroje nepokrývají celkové náklady speciálního vzdělávání a tvoří přibližně 17% těchto výdajů.

4.1.1 Hlavní principy IDEA

Mezi hlavní principy IDEA patří:

- **„Nulové odmítnutí“ (*Zero reject*)**

Tento princip znamená, že všichni studenti oprávněni využívat služby spadající pod IDEA mají právo na bezplatné vhodné veřejné vzdělávání (FAPE), nepodmíněně a bez výjimky (toto právo se tedy uplatňuje i bez ohledu na závažnost postižení dítěte). Státy musí zajistit, že všichni studenti od 3 do 21 let (včetně těch, kteří navštěvují soukromé školy), kteří potřebují speciální vzdělávání, nebo je u nich podezření na potřebu speciálního vzdělávání, budou identifikováni, lokalizováni a hodnoceni.

- **Ochrana při hodnocení (*Protection in evaluation*)**

Před tím, než student poprvé využije speciální vzdělávání a související služby (podpůrné služby, které mohou být požadovány pro pomoc studentům s postižením, aby mohli mít prospěch ze speciálního vzdělávání, např. psychologické služby, logopedie, rehabilitace, sociální poradenství apod.), musí být plně a individuálně vyhodnocen školeným personálem v souladu s instrukcemi, které poskytl tvůrce testů. Testy a další hodnotící materiály musí být užity tak, že rasově ani kulturně dítě nediskriminují. Spravedlivé a přesné hodnocení je důležité pro zajištění vhodného vzdělávání. Jakmile hodnotící tým rozhodne, že student má právo na speciální vzdělávání, zvolí se tým, který vytvoří studentův **Individuální vzdělávací program (*Individual education program – IEP*)**.

- **Bezplatné vhodné veřejné vzdělávání (*Free Appropriate Public Education - FAPE*)**

Student, který má v rámci IDEA právo na speciální vzdělávání a související služby, má současně právo na bezplatné vhodné veřejné vzdělávání (dále jen FAPE). FAPE sestává ze speciálního vzdělávání a souvisejících služeb, které:

- jsou poskytovány na státní útraty a pod státním dohledem,
- splňují standardy Státní vzdělávací agentury (SEA),
- zahrnují předškolní, základní a střední vzdělávání,
- jsou poskytovány v souladu s IEP, který splňuje požadavky IDEA.

Klíčem k poskytování FAPE je individuální plánování. IEP je výsledkem spolupráce rodičů a školy, ve které byl vytvořen vzdělávací program dítěte.

- **Nejméně omezující prostředí (*Least restrictive environment - LRE*)**

IDEA požaduje, aby Lokální vzdělávací agentura (LEA) zabezpečila vzdělávání studentů s postižením v nejméně omezujícím prostředí (LRE), přičemž LRE je definován následovně:

- Děti s postižením musí být vzdělávány s dětmi bez postižení v běžných třídách v maximální míře, která je vhodná;
- Studenti s postižením mohou být vyloučeni z běžných tříd pouze v případě, že mohou jinde dosáhnout lepšího vzdělání pomocí doplňkových služeb a doplňkové pomoci. Znamená to, že i když má školní obvod možnost zařadit dítě s postižením do běžné třídy, přičemž toto zařazení není dostatečně vhodné pro jeho vzdělávání (v důsledku závažnosti postižení), může jej umístit do více „omezujícího“ zařízení (speciální třída, speciální škola, domácí vzdělávání, nebo vzdělávání ve zdravotnickém zařízení).

IDEA požaduje, aby školní obvody nabídly IEP týmu více možností pro umístění dítěte, když se pro něj určuje nejvíce vhodné prostředí pro vzdělávání. Když IEP tým stanoví, že dítě nelze úspěšně vzdělávat v běžném vzdělávacím prostředí, mohou školní úředníci uvažovat o dalších možnostech umístění. Podle Úřadu pro speciálně vzdělávací programy (viz níže) musí každý školní obvod zajistit kontinuum (návaznost) těchto alternativních umístění.

- **Procesní ochrana (*Procedural safeguards*)**

IDEA obsahuje rozsáhlý systém procesní ochrany, která má vést k tomu, aby oprávnění studenti s postižením získali FAPE. Hlavním cílem je zajistit, aby byli rodiče smysluplně zahrnuti do plánování speciálního vzdělávání jejich dítěte. Jestliže nastane neshoda mezi rodiči (zákonnými zástupci) a školou ohledně vzdělávání (např. v otázce umístění dítěte, jeho hodnocení, poskytování FAPE), mohou rodiče iniciovat nestranné soudní řízení, tzv. *an impartial due proces hearing*.

- **Rodičovská účast (*Parent participation*)**

Podle tohoto principu rodiče hrají významnou roli v edukaci jejich dětí, přičemž se klade důraz na partnerství mezi rodiči a školou. Rodiče se účastní počátečního hodnocení, jednotlivých schůzek ohledně Individuálního vzdělávacího plánu, rozhodování o místu vzdělávání (*placement*) apod.

4.1.2 Vynutitelnost IDEA

V rámci Ministerstva školství USA funguje tzv. **Úřad pro speciální vzdělávání a rehabilitační služby (*The Office of Special Education and Rehabilitative Services – OSERS*)**, pod kterým působí tzv. **Úřad pro speciálně vzdělávací programy (*The Office of Special Education Programs – OSEP*)**, který je zodpovědný za prosazování, monitorování a implementaci IDEA. Jednotlivé státy musí každoročně prokazovat dodržování nařízení IDEA

předkládáním státních plánů Ministerstvu školství. OSEP sleduje tyto plány a určuje, zda jsou v souladu s IDEA. Dále OSEP provádí audity programů státních vzdělávacích agentur (SEA) a lokálních vzdělávacích agentur (LEA). Ministerstvo školství má právo odebrat státu finanční zdroje poskytnuté v rámci IDEA, jestliže je v rozporu s pravidly a předpisy IDEA. V současné době se všech 50 členských států USA dobrovolně účastní IDEA.

4.1.3 Individuální vzdělávací program (An Individual Education Program – IEP)

Individuální vzdělávací program (dále jen IEP) je jádrem IDEA a jeho cílem je bezplatné vhodné veřejné vzdělávání (FAPE) dostupné každému dítěti s postižením. Za dostupnost FAPE jsou odpovědny lokální vzdělávací agentury (LEA), v jejichž školním obvodu má dítě bydliště. **Ze zákona musí mít každý student s postižením vytvořený IVP.**

Členové týmu IEP

Podle IDEA se tým IEP skládá z:

- rodičů dítěte,
- učitele běžného vzdělávání, jestliže se žák účastní (resp. se může účastnit) běžného vzdělávání,
- speciálního pedagoga dítěte,
- zástupce školního obvodu,
- osoby, která umí interpretovat výsledky hodnocení,
- další osoby, kterou rodič nebo školní obvod pozve,
- dítěte (podle potřeby).

Každá LEA musí dohlédnout na to, že tým IEP pravidelně přezkoumá IEP (minimálně jednou ročně), jestli byly dosaženy stanovené roční cíle.

Obsah IEP

IEP je písemný dokument, do jehož požadovaného obsahu patří:

- současná úroveň školních znalostí a funkčního výkonu,
- měřitelné roční cíle,
- popis způsobu měření pokroku v dosahování stanovených cílů,
- údaj o požadovaných speciálních službách (viz níže),
- vysvětlení případného rozsahu, v jakém se dítě nebude vzdělávat s nepostiženými vrstevníky v běžných třídách a v jiných aktivitách,

- informace o případných úpravách v hodnocení a v hodnotících standardech,
- datum, frekvence, lokace a trvání služeb a modifikací.

Speciální služby poskytované žákům s postižením

IDEA stanovuje, že studentovi s postižením mohou být poskytnuty následující speciální služby (konkrétní služby pro daného studenta jsou specifikované v jeho IEP):

- **speciální vzdělávání;**
- **související služby;** tyto služby zahrnují přepravu a takové rozvojové, nápravné a další podpůrné služby, které umožňují dítěti těžit ze speciálního vzdělávání (např. logopedie, fyzioterapie, pracovní terapie apod.);
- **modifikace;** modifikace znamená změnu obsahu vzdělávání;
- **přizpůsobení (*accommodations*);** přizpůsobení se týká způsobu učení dětí s postižením, ne vzdělávacího obsahu; úpravy se mohou týkat různých oblastí týkajících se vzdělávání (např. úprava formy prezentace informací či testování, úprava prostředí, poskytnutí více času na splnění úkolu apod.);
- **podpora personálu** (formou školení či rozšířením stávajícího personálu);
- **doplňková pomoc a služby;** tyto služby umožňují dítěti s postižením vzdělávat se se svými nepostiženými vrstevníky v běžných třídách; řadí se sem podpůrné technologie (*assistive technologies*), osobní asistent apod.;

Tranzitní plán

Jedním z cílů IDEA je připravit studenty s postižením na další vzdělávání, zaměstnání a nezávislý život. Proto zákon stanovuje, že před dosažením věku 16 let, musí být do IVP začleněn tzv. tranzitní plán (*transition plan*). Plán má vést k ulehčení přechodu ze školy do aktivit po škole. Je založený na silných stránkách studenta, jeho preferencích a zájmech, a zahrnuje možnosti rozvoje funkčních dovedností pro práci a komunitní život. Tranzitní plán musí obsahovat měřitelné cíle týkajícího se výcviku, vzdělávání, zaměstnání a dovedností pro nezávislý život. Služby potřebné k dosažení těchto cílů musí být také obsaženy v plánu.

Přechod studenta do jiného školního obvodu

V případě přestěhování studenta s postižením do jiného školního obvodu v rámci stejného státu mu musí nová LEA (po konzultaci s rodiči) zabezpečit FAPE (včetně služeb srovnatelných s těmi, které jsou popsány v jeho IEP) do té doby, než nová LEA přijme stávající IEP, nebo vytvoří nový IEP, který je ve shodě se zákonem. Podobně je tomu i v případě přestěhování žáka do jiného státu v rámci USA, kdy prostřednictvím spolupráce

mezi jednotlivými vzdělávacími agenturami stát zabezpečuje kontinuitu v podmínkách vzdělávání žáků s postižením.

4.1.4 Počty žáků vzdělávajících se v rámci IDEA

Na základě statistických údajů Ministerstva školství USA byly ve školním roce 2012/2013 v rámci IDEA poskytovány speciálně pedagogické služby 6,4 milionům dětí a mládeže ve věku od 3 do 21 let, což představuje 13% z celkového počtu žáků ve veřejných školách v USA. Největší skupinu představují děti se specifickou poruchou učení (35%), hned za ní jsou žáci s narušenou komunikační schopností (21%). Děti s autismem tvoří 8%, s mentálním postižením 7% a s kombinovaným postižením 2% z celkového počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (NCES, 2015).

V daném školním roce bylo přibližně 95% dětí ve věku 6 až 21 let se speciálními vzdělávacími potřebami vzděláváno v běžných veřejných školách, 3% dětí navštěvovalo speciální školy (veřejné nebo soukromé), 1% dětí rodiče umístili do soukromých běžných škol a zbylé 1% představují děti vzdělávající se ve zvláštních obytných zařízeních (*special residential facilities*), doma, v nemocnicích a v nápravných zařízeních. Děti s postižením, které navštěvují běžné školy, tráví určitou dobu jak v běžných třídách spolu s nepostiženými vrstevníky, tak i ve speciálních třídách / zařízeních v rámci těchto škol. Ve zkoumaném roce strávilo většinu školního dne (tj. 80% dne a více) v běžných třídách 61% z celkového počtu postižených dětí, přičemž se pouze 17% žáků s mentálním a 13% žáků s kombinovaným postižením vzdělávalo většinu školního dne v běžných třídách (NCES, 2015).

4.2 Vzdělávání dětí s významným kognitivním postižením v USA

Pro analýzu vzdělávání dětí s těžkým a hlubokým postižením je důležitý termín „významné kognitivní postižení“ (*significant cognitive disability*). Zákon nedefinuje studenty s tímto postižením explicitně, ale stanovuje, že do této skupiny spadá 1% všech studentů ve veřejných školách, kteří mají nejhorší studijní výkon (*students with the lowest performing*). Studenti s významným kognitivním postižením se vyskytují v těchto kategoriích postižení definovaných podle IDEA: mentální postižení, kombinované postižení, autismus a hluchoslepota (Kauffman, Hallahan, 2011, s. 544).

U žáků s těžkým a hlubokým mentálním postižením jsou výrazně omezeny rozumové schopnosti. Současně se odhaduje, že v populaci žije přibližně 0,1 - 0,2 % takto postižených

lidí (Švarcová, 2011). Proto lze předpokládat, že zmiňované 1% studentů s významným kognitivním postižením v sobě zahrnuje (vedle jiných kategorií postižení) všechny žáky s těžkým a hlubokým mentálním postižením.

4.2.1 Místo výuky žáků s významným kognitivním postižením

Ministerstvo školství USA uvádí, že v nejméně omezujícím zařízení (*the most restrictive settings*) podle FAPE, jako jsou speciální třídy či speciální školy, se vzdělávají zejména žáci s významným kognitivním postižením. Následující přehled ukazuje, kde byli žáci s mentálním postižením, kombinovaným postižením, autismem a hluchoslepotou ve školním roce 2012/2013 vzděláváni. Tyto skupiny v sobě zahrnují kategorii žáků s významným kognitivním postižením, do které spadají i žáci s těžkým a hlubokým mentálním postižením (viz výše). Žáci s jednotlivým typem postižení byli vzděláváni ve školním roce 2012/2013 následovně (NCES, 2015):

- žáci s mentálním postižením:
 - v běžných veřejných školách – 92,4% žáků (ale pouze 17% žáků trávilo většinu školního dne v běžných třídách),
 - ve speciálních školách – 6,2% žáků,
 - ve zvláštních obytných zařízeních – 0,4% žáků,
 - v soukromých běžných školách – 0,3% žáků,
 - doma / v nemocnicích – 0,5% žáků,
 - v nápravných zařízeních – 0,2% žáků;
- žáci s kombinovaným postižením:
 - v běžných veřejných školách – 75,6 % žáků (ale pouze 13% žáků trávilo většinu školního dne v běžných třídách),
 - ve speciálních školách – 19,2% žáků,
 - ve zvláštních obytných zařízeních – 1,7% žáků,
 - v soukromých běžných školách – 0,3% žáků,
 - doma / v nemocnicích – 3% žáků,
 - v nápravných zařízeních – 0,1% žáků;
- žáci s autismem:
 - v běžných veřejných školách – 90,9 % žáků (z toho 39% žáků trávilo většinu školního dne v běžných třídách),

- ve speciálních školách – 3% žáků,
 - ve zvláštních obytných zařízeních – 0,3% žáků,
 - v soukromých běžných školách – 1,1% žáků,
 - doma / v nemocnicích – 0,4% žáků,
 - v nápravných zařízeních – 0,3% žáků;
- žáci s hluchoslepotou:
 - v běžných veřejných školách – 70 % žáků (z toho 27% žáků trávilo většinu školního dne v běžných třídách),
 - ve speciálních školách – 18,1% žáků,
 - ve zvláštních obytných zařízeních – 8,4% žáků,
 - v soukromých běžných školách – 0,7% žáků,
 - doma / v nemocnicích – 2,8% žáků,
 - v nápravných zařízeních – 0% žáků;

Podle výzkumu, který si nechalo udělat Ministerstvo školství USA, bylo až 93% studentů s významným kognitivním postižením ve školním roce 2011/2012 vzděláváno ve speciálních třídách (*self-contained classrooms*), speciálních školách, zvláštních obytných zařízeních, doma, nebo v nemocnicích.

4.2.2 Přístup studentů s významným kognitivním postižením ke všeobecnému vzdělávacímu programu

V současnosti je kladen důraz na zdokonalování vzdělávání všech dětí (včetně dětí s postižením) a na inkluzivní vzdělávání s přístupem ke všeobecnému vzdělávacímu programu (*general curriculum*). **IDEA požaduje, aby všichni studenti s postižením byli vzděláváni podle všeobecného vzdělávacího programu a současně vykazovali adekvátní meziroční pokrok v určených oblastech vzdělávání**, přičemž se tento pokrok každoročně měří testováním znalostí studentů. ESSA určuje, které ročníky a které předměty státy plošně testují. Jednotlivé státy musí stanovit podnětné vzdělávací standardy (*challenging academic standards*), které popisují, co by měli studenti znát v každém předmětu v každém stupni vzdělávání (42 amerických států přijalo tzv. *Common Core State Standards*, jejichž přijetí, až do schválení ESSA v prosinci 2015, podporovalo Ministerstvo školství USA prostřednictvím pobídek).

IDEA stanovuje, že jednotlivé státy a školní obvody musí poskytnout studentům s postižením takové možnosti, aby se mohli testování účastnit. Tito studenti se mohou účastnit:

- klasického testování,
- testování s přizpůsobením (*accommodations*) – úpravy se mohou týkat materiálů a postupů, nikoliv obsahu testování,
- nebo náhradního hodnocení (*alternate assessment*).

Ministerstvo školství definuje náhradní hodnocení (*alternative assessment - AA*) jako hodnocení určené pro malé množství studentů s postižením, kteří se nemohou účastnit klasického státního testování ani při vhodných úpravách (*appropriate accommodations*).

Náhradní hodnocení založené na náhradních výkonnostních standardech (*alternate assessment based on alternate achievement standards – AA-AAS*) je určené pro studenty s významným kognitivním postižením, stanovených podle kritérií jednotlivých států.

AA-AAS se účastní zejména studenti s mentálním postižením, autismem a kombinovaným postižením. Tato skupina představuje méně než 1% všech studentů, nebo méně než 10% studentů s postižením. Zákonem stanovené 1% má za cíl vyhnout se nevhodnému zařazení žáků do hodnocení založeném na jiném očekávaném výkonu. Jednotlivé státy stanoví kritéria pro označení daného žáka jako žáka s významným kognitivním postižením. Jeho účast v AA-AAS pak závisí na rozhodnutí IEP týmu.

Každý stát musí mít vytvořen jeho vlastní AA-AAS, při současném zajištění jasného propojení s akademickým obsahem daného stupně vzdělávání. AA-AAS pokrývá užší rozsah akademického obsahu (např. obsahuje méně cílů v rámci každého standardu) a stanovuje jiná očekávání v oblastech anglického jazyka, matematiky a přírodních věd, než je tomu u klasického testování. AA-AAS nepokrývají funkční dovednosti potřebné pro každodenní život, které mohou být obsaženy v individuálních vzdělávacích plánech formou cílů.

Zahrnutí žáků s významným kognitivním postižením do celoplošného testování dovedností v předmětech s akademickým obsahem koreluje se změnou převládajícího přesvědčení, že takto postižení žáci se mohou vzdělávat v předmětech s akademickým obsahem, ne pouze ve funkčních dovednostech potřebných pro každodenní život. Výzkumy ukazují, že čím větší je přístup studentů s významným kognitivním postižením ke všeobecnému vzdělávacímu programu (větší čas strávený v běžných třídách a začlenění akademických cílů do IEP), tím vyšší je jejich úspěšnost v celostátním náhradním testování (Kauffman, Hallahan, 2011, s. 548).

IDEA stanovuje, že IEP studentů s postižením se vztahují ke všeobecnému vzdělávacímu programu v co nejvíc možné míře, ale také k dalším vzdělávacím potřebám, které nejsou součástí všeobecného kurikula. IDEA dále předpokládá, že všeobecné kurikulum je východiskem pro rozhodování o vzdělávacím programu žáka, přičemž IEP tým musí uvažovat o úpravách kurikula, doplňkové pomoci a službách, speciálních vzdělávacích postupech, které podporují pokrok a přístup ke všeobecnému vzdělávacímu programu. O tom, jaká část IEP odráží učební postupy vyplývající z všeobecného kurikula vs. z funkčních dovedností potřebných pro každodenní život, závisí na rozhodnutí IEP týmu, který musí vzít v úvahu věk, vzdělávací stupeň a závažnost postižení studenta (Kauffman, Hallahan, 2011, s. 552).

4.2.3 Příprava studentů s významným kognitivním postižením k získání dovedností potřebných pro nezávislý život

Podle IDEA by měly speciálně pedagogické služby připravit studenta na nezávislý život a zaměstnání. Tato příprava by měla povolit přístup ke všeobecnému kurikulu v co nejvíce vhodné míře a současně obsáhnout „další vzdělávací potřeby“ přesahující všeobecné kurikulum. Tyto další vzdělávací potřeby představují tzv. **funkční dovednosti** (*functional skills*), které jsou definovány jako dovednosti každodenně potřebné doma, ve škole a ve společnosti. Kromě názvu „funkční dovednosti“ se používá pojem „**životní dovednosti**“ (*life skills*) či „**dovednosti pro nezávislý život**“ (*independent living skills*) (Kauffman, Hallahan, 2011, s. 557).

Funkční dovednosti lze rozdělit do čtyřech oblastí: domácnost, volný čas, společnost a povolání. Toto dělení se využívá jako rámec pro tvorbu funkčního kurikula (*functional curriculum*):

- **Domácnost.** Dovednosti v této oblasti se dělí na dva typy:
 - schopnosti pečovat o sebe, kam se řadí chození na WC (*toileting*), stravování, oblékání a péče o zevnějšek; učení těchto dovedností podporuje čistotu, zdraví, akceptaci vrstevníků a pozitivní obraz sebe sama; tyto dovednosti si společnost vysoce cení a patří mezi nejdůležitější dovednosti, které se studenti s významným kognitivním postižením potřebují naučit,
 - dovednosti týkající života v domácnosti, jako je příprava jídla, úklid, bezpečnost, použití telefonu a poučení v sexuální oblasti.

- **Volný čas.** Této oblasti se věnuje malá pozornost v rámci škol, s výjimkou organizované hudební, výtvarné a tělesné výchovy. Děti s postižením se výrazně méně účastní společenských a volnočasových aktivit než jejich zdraví vrstevníci, navíc mají jedinci s postižením daleko více volného času a tráví více času po vyučování doma, tím pádem ve společenské izolaci. Vzdělávací cíle v této oblasti zahrnují podporu účasti ve volnočasových aktivitách, rozšíření repertoáru volnočasových dovedností jedince a pomoc při rozvoji vztahů s vrstevníky. Důležitá je znalost preferencí studenta s postižením.
- **Společnost.** Společenské dovednosti jsou dovednosti potřebné pro fungování ve společenství, ve kterém jedinec žije. Patří sem nákupy, stravování v restauracích, využívání služeb, cestování a veřejná bezpečnost. Společenské dovednosti podporují začlenění do společnosti a růst kvality života.
- **Povolání.** Tato oblast zahrnuje komunikační a mezilidské dovednosti, konkrétní pracovní dovednosti, všeobecné pracovní dovednosti a schopnost řešit problémy.

(Kauffman, Hallahan, 2011, s. 298).

Existuje několik funkčních dovedností, které se týkají všech výše zmíněných oblastí. Patří sem:

- **Sebeurčení.** V poslední době se sebeurčení pokládá za podstatný žádaný výstup studentů se závažnými kognitivními poruchami. Dovednosti spojené se sebeurčením zahrnují např. schopnosti rozhodovat se, řešit problémy, stanovení cílů a sebeřízení.
- **Bezpečnost.** Dovednosti v této oblasti zahrnují např. domácí a veřejnou bezpečnost, pracovní bezpečnost, prevenci zločinu, správnou medikaci apod.

Funkční dovednosti jsou důležitou součástí vzdělávacích programů studentů s těžkým a hlubokým mentálním postižením. Relativní důležitost těchto dovedností pro každé dítě závisí na jeho věku, jeho potřebách a preferencích rodiny. Ve speciální pedagogice řídí individuální potřeby studenta jeho vzdělávací program.

5 Komparace edukace dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením v ČR a USA

Komparace vzdělávání musí brát v úvahu rozdílnost vybraných zemí v mnoha oblastech. Jedná se zejména o oblast politickou (USA je prezidentská republika s federálním uspořádáním zahrnující 50 států a 1 federální distrikt, ČR je parlamentní republikou), právní (na rozdíl od českého právního systému založeném na kontinentálním evropském právu je právní systém USA založen na angloamerickém právu), demografickou (v USA žije přibližně 300 milionů lidí, v ČR je to pouze 10 milionů) a geografickou (rozloha USA je 9 631 214 km² a na rozdíl od ČR sousedí s oceány, rozloha ČR je pouze 78 866 km²). I když můžeme značné rozdíly vidět i v mnoha jiných oblastech (ekonomická, kulturní, jazyková atd.), mají tyto země mnoho společného. Americká kultura je založena hlavně na evropské kultuře (USA jsou národem imigrantů zejména z Evropy) a většina občanů USA jsou křesťané (podobně jako v Evropě). Obě země jsou členy OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj), která sdružuje ekonomicky nejrozvinutější státy na světě, které přijaly principy demokracie a tržní ekonomiky. Tyto země jsou také členy OSN (USA jsou navíc členem Rady bezpečnosti) a vojenského paktu NATO (Severoatlantická aliance).

V důsledku nesourodosti ČR a USA tato kapitola nesrovnává jejich speciální vzdělávací soustavy jako celky. Zaměřuje se pouze na komparaci dílčích komponent těchto soustav, které se týkají oblasti vzdělávání dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením: přístupu ke vzdělání, místa vzdělávání, obsahu vzdělávání a právní úpravy individuálního vzdělávacího plánu.

5.1 Přístup ke vzdělávání

V ČR i v USA došlo za poslední desítky let v posunu, pokud jde o oblast přístupu dětí s těžkým a hlubokým postižením ke vzdělávání. V ČR byl tento posun patrný přijetím školského zákona v roce 2004, k jehož zásadám se řadí kromě jiného rovný přístup všech občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu zdravotního stavu, zohledňování jejich vzdělávacích potřeb a bezplatné základní a střední vzdělávání ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí. Posun k lepšímu zaznamenal řešení povinné školní docházky u dětí s těžšími formami mentálního postižení. Zákon opustil dříve užívaný termín „osvobození od povinné školní docházky“ a zavedl institut „jiného způsobu plnění povinné školní docházky“. Znamená to, že

dítěti s hlubokým mentálním postižením může krajský úřad se souhlasem zákonného zástupce dítěte stanovit takový způsob vzdělávání, který odpovídá duševním a fyzickým možnostem dítěte, a to na základě doporučujícího posouzení odborného lékaře a školského poradenského zařízení.

V USA byl umožněn přístup ke vzdělání všem dětem, včetně dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením, již téměř o třicet let dříve, přijetím „Školského zákona pro všechny hendikepované děti“ (*The Education for All Handicapped Children Act – EAHCA*) v roce 1975, který byl od té doby mnohokrát novelizován (v současné době jej známe pod názvem *IDEA - The Individuals with Disabilities Education Act*). Do té doby se veřejného školství účastnilo pouze 1 z 5 postižených dětí, a některé státy explicitně vylučovaly děti s určitým typem postižení (včetně mentálního) z veřejného typu škol. Podle tohoto zákona má každé dítě s postižením právo na veřejné bezplatné vzdělávání, které je ušito na míru jeho vzdělávacím potřebám, tj. má právo na FAPE (*Free Appropriate Public Education*). Z výše uvedeného vyplývá, že **všechny děti s těžkým a hlubokým postižením v ČR i v USA mají právo na bezplatné veřejné vzdělávání, které je přizpůsobeno jejich vzdělávacím potřebám. Toto právo je možné v plné míře uplatňovat v USA od roku 1975, v ČR od roku 2004.**

Kromě práva na vzdělání lze srovnat i minimální délku vzdělávání, která je daná povinnou délkou školní docházky. **V ČR platí devítiletá povinná docházka**, kterou žáci ve speciálních školách plní deset let. **V USA je školní docházka také povinná a ve většině států trvá 12 let (*K-12 level*).**

5.2 Místo vzdělávání

Srovnání relativní četnosti místa edukace dětí s těžkým a hlubokým postižením v ČR a USA nám může ukázat, v jaké míře je uskutečněna jejich integrace v rámci vzdělávání. V ČR musí být umožněn rovný přístup ke vzdělání všem dětem, bez ohledu na míru postižení. Zároveň mají tyto děti právo na takové formy, metody a podmínky vzdělávání, které odpovídají jejich vzdělávacím potřebám. Zákon říká, že děti s postižením se mohou vzdělávat ve speciálních školách, speciálních třídách, odděleních či skupinách s upravenými vzdělávacími potřebami v rámci školy, vyžaduje-li to jejich zdravotní stav. V USA je vzdělávání postižených dětí v běžném školství spolu s jejich nepostiženými vrstevníky jedním z hlavních principů školského zákona pro jedince se zdravotním postižením IDEA. Tento princip s titulem

„Nejméně omezující prostředí“ (*Least restrictive enviroment*) říká, že dítě s postižením musí být vzděláváno s dětmi bez postižení v běžných třídách v maximální míře, která je vhodná. Ze vzdělávání v běžné třídě může být vyloučeno na základě rozhodnutí IEP týmu pouze v případě, že může jinde, pomocí doplňkových služeb, dosáhnout lepšího vzdělání. **Zákony obou zemí zdůrazňují rovný přístup ke vzdělávání všem dětem bez ohledu na míru postižení, při respektování individuálních vzdělávacích potřeb. Oba školské zákony umožňují vzdělávání mimo běžné vzdělávací prostředí, ale v USA může být toto právo využito POUZE v případě, kdy se prokáže nevhodnost vzdělávání dítěte v běžném prostředí v důsledku jeho postižení.**

K 30. září 2014 se v českém školství vzdělávalo 538 dětí s těžkým mentálním postižením a 54 dětí s hlubokým postižením, což je dohromady 592 dětí. Z tohoto počtu bylo až 95,6% (566 dětí) vzděláváno na základních školách speciálních. Zbylých 26 dětí (4,4% z celkového počtu dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením) bylo vzděláváno v běžných školách, z nichž pouze 3 děti se vzdělávaly v běžných třídách (se zvýšeným financováním – příplatek k normativu za zdravotní postižení) a 23 dětí navštěvovalo speciální třídu v rámci těchto škol. Z analýzy vyplývá, že ve speciálních školách nebo speciálních třídách (tj. v prostředí mimo hlavní vzdělávací proud) bylo vzděláváno až 99,5% dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením (589 dětí) a pouze 0,5% takto postižených dětí navštěvovalo běžnou třídu (Felcmanová, Klusáček, Hrstka, 2014).

V USA se statisticky nesleduje kategorie „těžké a hluboké mentální postižení“, ale pouze „významné kognitivní postižení“, které v sobě zahrnuje 1% dětí ve veřejných školách s nejnižším studijním výkonem, z čeho vyplývá, že sem spadá i skupina dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením. Podle výzkumu Ministerstva školství USA bylo ve školním roce 2011/2012 vzděláváno 93% dětí s významným kognitivním postižením ve speciálních třídách, speciálních školách, zvláštních obytných zařízeních, doma nebo v nemocnicích, tj. mimo hlavní vzdělávací proud. Protože těžké a hluboké mentální postižení je jednou z nejtěžších forem významného kognitivního postižení a současně děti takto postižené představují pouze malou část zkoumané kategorie, lze předpokládat, že procento dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením vzdělávajících se mimo hlavní proud bude daleko vyšší než zmiňovaných 93%.

Mimo hlavní proud vzdělávání se v ČR vzdělává přes 99% dětí s těžkým a hlubokým postižením, v USA podíl takto postižených dětí výrazně překračuje 93%. Toto relativně vysoké procento v obou zemích je pochopitelné z důvodu vysokých nároku na podporu

jejich vzdělávání, které je natolik náročnou a složitou činností, že vyžaduje nejen odborné speciálně pedagogické vzdělání učitelů a dalších pracovníků školy, ale také vhodně upravené podmínky: nízký počet žáků ve třídě, školní třídy přizpůsobené jejich potřebám, speciální učební pomůcky, nestresující školní prostředí, přizpůsobený časový rozvrh apod. Těmto specifickým požadavkům na průběh vzdělávání lze vyhovět ve speciálních školách a speciálních třídách v rámci běžných škol.

5.3 Obsah vzdělávání

V ČR upravuje vzdělávání dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠS), konkrétně jeho II. díl s názvem Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a postižením více vadami. Podle RVP ZŠS vytváří speciální školy vlastní školní vzdělávací programy, které odrážejí jejich specifika, preference a potřeby. Na základě RVP ZŠS se tvoří také individuální vzdělávací plány integrovaným dětem s těžkým a hlubokým mentálním postižením a dětem s hlubokým mentálním postižením s jiným způsobem plnění školní docházky. Očekávané výstupy mají podmíněnou formulaci a vyjadřují záměr pedagogického působení, a nelze předem předpokládat, že je všichni dosáhnou. V RVP ZŠS je uvedeno, že vzdělávací požadavky je potřeba operativně přizpůsobovat individuálním schopnostem a možnostem žáků, a tuto skutečnost musí školy při tvorbě svých ŠVP respektovat.

Cílem vzdělávání podle RVP ZŠS II. dílu je osvojování základních vědomostí, dovedností a návyků potřebných pro každodenní život, které umožní co největší míru soběstačnosti (tzv. funkční dovednosti). Jde zejména o osvojení základních hygienických návyků a činností týkajících se sebeobsluhy, rozvoj pohyblivosti žáků a dosažení co nejvyšší možné míry jejich samostatnosti a orientace ve vztazích k okolí, rozvoj komunikačních dovedností s využívání systému alternativní a augmentativní komunikace, rozvoj schopnosti spolupracovat s blízkými osobami a vykonávat jednotlivé úkony, rozvoj pozitivního vztahu ke spolužákům apod.

V USA je kladen důraz na přístup všech dětí (včetně dětí s postižením) ke všeobecnému vzdělávacímu programu, který je jednotný pro celé území jednotlivých států. IDEA navíc požaduje, aby všechny děti s postižením vykazovaly adekvátní pokrok v určených oblastech vzdělávání, přičemž se tento pokrok každoročně měří testováním studentů. Žáci s významným kognitivním postižením se mohou účastnit náhradního testování založeného na náhradních výkonnostních standardech (*alternate assessment based on alternate achievement standards* –

AA-AAS). AA-AAS, vytvořené jednotlivými státy, musí být jasně propojeny s akademickým obsahem daného stupně vzdělávání, přičemž pokrývají užší rozsah tohoto obsahu a stanovují jiná očekávání v testovaných oblastech. AA-AAS nepokrývají funkční dovednosti potřebné pro každodenní život. Pro vzdělávání dětí s postižením má klíčový význam jejich individuální vzdělávací program (IEP) a v něm uvedené požadované školní znalosti a funkční výkony. IDEA stanovuje, že IEP se vztahuje ke všeobecnému vzdělávacímu programu v co nejvíce možné míře, ale také k dalším vzdělávacím potřebám, které nejsou součástí všeobecného kurikula. O tom, jaká část IEP odráží učební postupy vyplývající z všeobecného kurikula vs. z funkčních dovedností potřebných pro každodenní život, závisí na rozhodnutí IEP týmu.

V ČR je obsah vzdělávání dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením určen rámcovým vzdělávacím programem. Důraz je kladen na funkční dovednosti potřebné pro každodenní život, ne na akademické dovednosti obsažené v kurikulu hlavního vzdělávacího proudu, přičemž je potřeba vzdělávací požadavky operativně přizpůsobovat individuálním schopnostem a možnostem žáků. Na základě RVP ZŠS speciální školy tvoří svoje ŠVP, vznikají IVP integrovaných dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením a dětí s hlubokým mentálním postižením s jiným způsobem plnění školní docházky. Děti s těžkým a hlubokým mentální postižením vzdělávají se v ZŠ speciálních NEMUSÍ mít IVP. **V USA naproti tomu MUSÍ mít každé dítě s postižením svůj individuální vzdělávací program, který určuje obsah jeho vzdělávání. Zákon striktně nenařizuje povinný vzdělávací obsah, pouze doporučuje jeho propojenost se všeobecným kurikulem v maximální možné míře (vedle funkčních dovedností). Propojenost IVP se všeobecným kurikulem má být posílena každoročním celoplošným testováním akademických dovedností žáků.**

5.4 Individuální vzdělávací plán

Rozdíl v pojetí IVP v ČR a IEP v USA je výrazný. V ČR je chápán jako závazný dokument pro zajištění základních vzdělávacích potřeb. IVP pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy. Vychází kromě jiného ze ŠVP příslušné školy (příp. z RVP) a je součástí dokumentace žáka. Neřeší kontinuitu přechodu na jinou školu, ani přípravu na budoucí zaměstnání.

Na rozdíl od ČR mají v USA VŠECHNY děti s postižením svůj individuální vzdělávací program (IEP). IEP je jádrem školského zákona pro děti s postižením a jeho cílem je bezplatné, vhodné a veřejné vzdělávání (FAPE) těchto dětí. Po novelizaci IDEA v roce 1997 se klade důraz na ujištění, že **IEP mají smysluplný vzdělávací přínos**, čehož se má dosáhnout smysluplným a relevantním hodnocením žáků, vytvářením **měřitelných ročních cílů** a monitorováním pokroku studenta vzhledem k těmto cílům. Lokální vzdělávací agentury musí dohlížet na to, že IEP tým pravidelně přezkoumá, jestli byly stanovené cíle dosaženy. Požadavek měřitelnosti cílů přinesl objektivizaci vzdělávacího přínosu. Podle české legislativy musí IEP žáka také obsahovat údaje o cílech vzdělávání, ale už nezmiňuje potřebu jejich měřitelnosti, v důsledku čehož klesá transparentnost vzdělávacího přínosu.

IEP není pouze součástí dokumentace žáka v určité škole, ale je také součástí žáka samotného, se kterým se může stěhovat i do jiných škol či států v rámci USA, a kterému má pomoci přiblížit se k zaměstnání a nezávislému životu. Na rozdíl od české verze individuálního vzdělávacího plánu musí být do každého IEP včleněn tzv. tranzitní plán před dosažením 16. roku žáka. Tento plán má vést k ulehčení přechodu ze školy do aktivit po škole. Je založený na silných stránkách studenta, jeho preferencích a zájmech, a zahrnuje možnosti rozvoje funkčních dovedností pro práci a komunitní život. Tranzitní plán musí obsahovat měřitelné cíle týkajícího se výcviku, vzdělávání, zaměstnání a dovedností pro nezávislý život. Služby potřebné k dosažení těchto cílů musí být také obsaženy v plánu. IDEA rovněž (na rozdíl od českých zákonů) detailně upravuje přechod žáka do jiného školního obvodu (v rámci stejného státu či do jiného státu v rámci USA). Plynulost tohoto přechodu a kontinuitu v podmínkách vzdělávání stanovených v IEP zabezpečují lokální a státní vzdělávací agentury a jejich vzájemná spolupráce.

6 Závěr

Úvodní část bakalářské práce se věnuje charakteristice těžkého a hlubokého mentálního postižení (z pohledu Světové zdravotnické organizace a dalších dvou významných institucí působících v USA) a specifiky edukace takto postižených osob, která činí toto vzdělávání odlišné od vzdělávání intaktní populace (resp. populace s menší mírou mentálního postižení), přičemž zde existují speciální požadavky na uspořádání vyučování, formy a metody výuky, či požadavky na osobnost speciálního pedagoga. Odlišný je i obsah výuky, který je zaměřený především na získávání dovedností v oblasti sebeobsluhy, komunikace a sociálních rolí. Všechny tyto odlišnosti je potřeba brát v úvahu při analýze odpovídajících vzdělávacích systémů obou zemí a jejich následné komparaci.

V další části této práce jsou popsány vzdělávací systémy v obou zemích, a to především z legislativního hlediska. Kapitola týkající se ČR se zabývá legislativou upravující speciální školství s důrazem na úpravu vzdělávání v základní škole speciální, kapitola týkající se USA je zaměřena zejména na federální školský zákon pro jedince se zdravotním postižením, který tvoří rámec tamního speciálního školství. V důsledku různorodosti obou zemí je namísto srovnání vzdělávacích soustav jako celků zvolena komparace dílčích komponent edukace: přístupu dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením ke vzdělávání, místa vzdělávání těchto dětí, charakteru vzdělávacího obsahu a individuálního vzdělávacího plánu.

ČR a USA poskytují právo na vzdělávání všem dětem, tj. i dětem s těžkým a hlubokým mentálním postižením, a to BEZPLATNĚ. Zákony obou zemí požadují, aby bylo toto vzdělávání přizpůsobeno vzdělávacím potřebám postižených dětí. Povinná školní docházka je v ČR kratší (v ČR trvá 9 let, resp. 10 let v speciální ZŠ, v USA ve většině států 12 let).

Mimo hlavní proud vzdělávání se v ČR vzdělává přes 99% dětí s těžkým a hlubokým postižením, v USA podíl takto postižených dětí výrazně překračuje 93%. Toto relativně vysoké procento v obou zemích je pochopitelné z důvodu vysokých nároku na podporu jejich vzdělávání, které je natolik náročnou a složitou činností, že vyžaduje nejen odborné speciálně pedagogické vzdělání učitelů a dalších pracovníků školy, ale také vhodně upravené podmínky. Oba školské zákony umožňují vzdělávání mimo běžné vzdělávací prostředí, ale v USA může být toto právo využito POUZE v případě, kdy se prokáže nevhodnost vzdělávání dítěte v běžném prostředí v důsledku jeho postižení (v ČR se nevhodnost vzdělávání v běžném proudu prokazovat nemusí).

V ČR je obsah vzdělávání dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením určen rámcovým vzdělávacím programem. Důraz je kladen na funkční dovednosti potřebné pro každodenní život, ne na akademické dovednosti obsažené v kurikulu hlavního vzdělávacího proudu, přičemž je potřeba vzdělávací požadavky operativně přizpůsobovat individuálním schopnostem a možnostem žáků. V USA naproti tomu MUSÍ mít každé dítě s postižením svůj individuální vzdělávací program, který určuje obsah jeho vzdělávání. Zákon striktně nenařizuje povinný vzdělávací obsah, pouze doporučuje jeho propojenost se všeobecným kurikulem v maximální možné míře (vedle funkčních dovedností). Propojenost IVP se všeobecným kurikulem má být posílena každoročním celoplošným testováním akademických dovedností žáků (v ČR celoplošné testování postižených žáků neprobíhá).

Velký rozdíl mezi vzděláváním postižených dětí je patrný v chápání individuálního vzdělávacího plánu, resp. programu (IVP, resp. IEP), kterému přikládá americká legislativa větší význam než je tomu u nás. Odpovídá tomu i detailnější propracovanost odpovídajícího zákona včetně uvedení donucovacích prostředků. Na rozdíl od ČR musí mít v USA každý žák s postižením vypracovaný svůj IEP. IEP provází žáka po celou dobu vzdělávání, a zaručuje mu kontinuitu v podmínkách vzdělávání v případě přestěhování do jiného školního obvodu, ale zejména mu má ulehčit přechod ze školy do aktivit po škole. Děje se tak prostřednictvím včlenění tzv. tranzitního programu do IEP před dovršením 16. roku žáka, který je založený na silných stránkách studenta, jeho preferencích a zájmech, a zahrnuje možnosti rozvoje funkčních dovedností pro práci a komunitní život. Tranzitní plán obsahuje měřitelné cíle týkajícího se výcviku, vzdělávání, zaměstnání a dovedností pro nezávislý život.

Vzdělávání dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením v ČR a USA je velice podobné, pokud jde o přístup dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením ke vzdělávání, místa vzdělávání těchto dětí a charakteru vzdělávacího obsahu. Výraznější rozdíl vidím v pojetí individuálního vzdělávacího plánu, který musí mít v USA vypracované každé dítě s postižením. Tento plán/program je v USA legislativně více propracován, snaží se o smysluplnost vzdělávání formou měřitelnosti cílů, zajišťuje kontinuitu vzdělávání žáků a pomáhá jim k ulehčení přechodu k aktivitám po ukončení školy formou tzv. tranzitního plánu. V tomto „rozšířeném“ pojetí individuálního vzdělávacího plánu spatřuji inspiraci pro zkvalitnění českého vzdělávacího systému.

Seznam použitých informačních zdrojů

- AAIDD. *Intellectual Disability. Definition, Classification and Systems of Supports*. Washington, DC: AAIDD, 2010. ISBN 978-1-935304-04-3
- APA. *Intellectual disability* [online], American Psychiatric Publishing, 2013 [cit. 3. 2. 2016]. Dostupné z: <http://www.dsm5.org/documents/intellectual%20disability%20fact%20sheet.pdf>
- Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8
- Every Student Succeeds Act. Information page* [online], 2015 [cit. 3. 2. 2016]. Dostupné z: <http://www.ed.gov/essa?src=policy>
- FELCMANOVÁ, L., KLUSÁČEK, J., HRSTKA, D. *Počty dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v základním školství v ČR 2014*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4737-7
- Individuals with Disabilities Education Act* [online], 2004 [cit. 3. 2. 2016]. Dostupné z: <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-108publ446/html/PLAW-108publ446.htm>
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., BUDÍKOVÁ, J., BARTOŠOVÁ, B., ŠAUEROVÁ, A. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Nakladatelství D + H, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7
- KAPRÁLEK, K., BĚLICKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-7367-824-1
- KAUFFMAN, J. M., HALLAHAN, D. P. *Handbook of Special Education*. New York and London: Routledge, 2011. ISBN 978-0-415-80071-6
- KLEINERT, H. et al. *Where Students with the Most Significant Cognitive Disability Are Taught: Implication of General Curriculum Access. The Survey* [online], NCSC [cit. 3. 2. 2016]. Dostupné z: <http://www.ncscpartners.org/Media/Default/PDFs/Resources/NCSC%20LRE%20Article%20Exceptional%20Children%20EC%201670%20APA.pdf>
- MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. a kol. *Katalog podpůrných opatření. Obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2
- MICHALOVÁ, Z. *Komparativní speciální pedagogika*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. ISBN 978-80-7372-893-9

Národním plánu vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 až 2014

Národním plánu podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015 až 2020

NCES: *Inclusion of students with disabilities. Fast Facts 2015* [online], U.S. Department of Education, 2015 [cit. 3. 2. 2016]. Dostupné z: <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=59>

NCES: *The Condition of Education 2015* [online], U.S. Department of Education, 2015 [cit. 3. 2. 2016]. Dostupné z: <http://nces.ed.gov/pubs2015/2015144.pdf>

OPATŘILOVÁ, D. *Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6221-4

OPATŘILOVÁ, D. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-3819-6

OŠLEJŠKOVÁ, H., VÍTKOVÁ, M. *Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6673-1

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. Praha: VÚP, 2008

REYNOLDS, T., ZUPANICK, C. E., DOMBECK, M. *Intellectual Disabilities and Severity Codes* [online], [cit. 3. 2. 2016]. Dostupné z: http://www.behavioralconnections.org/poc/view_doc.php?type=doc&id=10351&cn=208

SLOWIK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-1733-3
Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, s. r. o., 2011. ISBN 978-80-7367-889-0

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením

VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie. Teoretické základy a metodika*. Praha: Nakladatelství PARTA, s.r.o., 2013. ISBN 978-80-7320-187-6

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, spol. s r.o., 2003. ISBN 80-214-2359-5

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů

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

WHO. *Classification of diseases* [online], 2015 [cit. 3. 2. 2016]. Dostupné z:

<http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2015/en#>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

Seznam použitých zkratek

AA – alternative assessment

AA-AAS – alternate assessment based on alternate achievements standards

AAIDD – The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

APA – The American Psychiatric Association

ICD – International Classification of Diseases

DSM – Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders

EAHCA – The Education for All Handicapped Children Act

ESEA – The Elementary and Secondary Education Act

ESSA – Every Student Succeeds Act

FAPE – Free Appropriate Public Education

IDEA – The Individuals with Disabilities Education Act

IEP – Individual Education Program

IVP – individuální vzdělávací program

LEA – Local Educational Agency

LRE – Least Restrictive Environment

MKN – mezinárodní klasifikace nemocí

NCLBA – No Child Left Behind Act

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RVP – rámcový vzdělávací program

RVP PRŠ1 - rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání praktická škola jednoletá

RVP ZŠS – rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální

OSEP – The Office of Special Education Programs

OSERS – The Office of Special Education and Rehabilitative Services

SEA – State Educational Agency

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠVP – Školský vzdělávací program

WHO – World Health Organization