

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

Inkluzivní vzdělávání žáků s mentální retardací

Bakalářská práce

Autor: Michaela Suchá
Studijní program: B 7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Vedoucí práce: PhDr. Lenka Neubauerová
Oponent práce: PhDr. Javorská Miroslava, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor:	Michaela Suchá
Studium:	P15P0666
Studijní program:	B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Název bakalářské práce:	Inkluzivní vzdělávání žáků s mentální retardací
Název bakalářské práce AJ:	Inclusive education of children with mental retardation

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce se zabývá problematikou zavádění inkluze na základních školách běžného typu. Teoretická část věnuje pozornost především pojmům integrace, inkluze, mentální retardace - etiologie, kategorie, specifika vzdělávání, odlišnosti ve vývoji. Dále vzdělávání, školní prostředí a ukotvení této problematiky v zákonech. Cílem práce je zachytit podstatu inkluzivního přístupu ve škole, obecné formulace základních východisek a možná rizika, na základě rozboru rozdílných stanovisek jednotlivých poznatků z odborné praxe - učitelů, asistentů, dalších odborníků, ale i rodičů, atd. Dále se zaměřuje i na sociální vztahy ve třídním kolektivu a důsledky vyplývající z přítomnosti asistenta. Pro zjišťování informací budou využity výzkumné metody - polostrukturovaný rozhovor, dotazník (s uzavřenými i otevřenými otázkami) a zúčastněné pozorování ve vybraných školách.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6. Sbírka zákonů Česká republika. Břeclav: Moraviapress. ISSN 1211-1244. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7. TANNENBERGEROVÁ, Monika. Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

Garantující pracoviště:	Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	PhDr. Lenka Neubauerová
Oponent:	PhDr. Miroslava Javorská, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	12.12.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením PhDr. Lenky Neubauerové samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 19. 03. 2018

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Sucha'.

Poděkování

Děkuji vedoucí práce, paní PhDr. Lence Neubauerové, za odborné vedení a poskytnutí cenných rad a informací při tvorbě mé bakalářské práce. Dále děkuji všem osobám, které si udělali čas na vyplnění výzkumných dotazníků a těm, kteří mi byli ochotni poskytnout cenné materiály pro můj výzkum.

Anotace

SUCHÁ, Michaela. Inkluzivní vzdělávání žáků s mentální retardací. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 98 s. Bakalářská práce.

Práce se zabývá problematikou zavádění inkluze na základních školách běžného typu. Teoretická část věnuje pozornost především pojmům integrace, inkluze, mentální retardace – etiologie, kategorie, specifika vzdělávání, odlišnosti ve vývoji. Dále vzdělávání, školní prostředí a ukotvení této problematiky v zákonech.

Cílem práce je zachytit podstatu inkluzivního přístupu ve škole, obecné formulace základních východisek a možná rizika, na základě rozboru rozdílných stanovisek jednotlivých poznatků z odborné praxe - učitelů, asistentů, dalších odborníků, ale i rodičů, atd. Dále se zaměřuje i na sociální vztahy ve třídním kolektivu a důsledky vyplývající z přítomnosti asistenta. Pro zjišťování informací budou využity výzkumné metody - polostrukturovaný rozhovor, dotazník (s uzavřenými i otevřenými otázkami) a zúčastněné pozorování ve vybraných školách.

Klíčová slova: inkluze, vzdělávání, mentální retardace, názory společnosti.

Annotation

SUCHÁ, Michaela. Inkluzivní vzdělávání žáků s mentální retardací. Hradec Králové: Faculty of Education at University Hradec Králové, 2018. 98 pp. Bachelor Thesis.

The work is dealing with problematics of implementation inclusion in common type elementary schools. Teoretical part of paying primarily attention to notions of integration, inclusion, mental retardation-ethnicology, category, specifics of education, dissimilarity in development. Further off education, school environment and anchoring these problematics in the law.

The objective of work is to capture the essence of inclusionive approach in school, general formulations of basic way-outs and possible risks, based on the analysis of unlike aspects of the individual knowledge from professional practice - teachers assistants, other experts, but also parents, etc. Further focus also on social relationships in class colective and consequences resulting from the presence of assistant. For the discovery of information following research methods will be used - semi-structured conversation, questionnaire (with enclosed and open questions) and participating observations in selected schools.

Keywords: inclusion, education, mental retardation, public opinion.

OBSAH

ÚVOD.....	10
1 DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI VERSUS INTAKTNÍ DÍTĚ.....	12
2 MENTÁLNÍ RETARDACE.....	14
2.1 Pojmy mentální postižení a mentální retardace	15
2.2 Přístupy k definování mentální retardace:	15
2.3 Znaky mentální retardace.....	15
2.4 Klasifikace mentální retardace.....	16
2.4.1 Lehká mentální retardace.....	17
2.4.2 Středně těžká mentální retardace	18
2.4.3 Těžká mentální retardace.....	18
2.4.4 Hluboká mentální retardace.....	18
2.4.5 Pseudooligofrenie	19
2.4.6 Demence	19
2.5 Etiologie.....	20
2.6 Diagnostika	21
2.7 Odlišnosti ve vývoji	21
2.8 Možnosti rozvoje jednotlivých narušených schopností	24
2.9 Vzdělávání žáků s mentálním postižením.....	26
2.9.1 Integrované vzdělávání.....	27
2.9.2 Specifika vzdělávání.....	27
3 INTEGRACE A INKLUZE	29
3.1 Integrace.....	29
3.1.1 Možnosti integrovaného vzdělávání.....	29
3.2 Inkluze	30
3.2.1 Historie	31

3.2.2	Přístupy k inkluzivnímu vzdělávání v zahraničí	32
3.2.3	Pohledy na inkluzi	35
3.2.4	Inkluzivní přístup ve škole	35
3.2.5	Aplikační modely inkluzivního prostředí	37
3.2.6	Klíčové hráči inkluze	39
3.2.7	Obavy, překážky a rizika spojené s inkluzí	45
3.2.8	Pozitiva inkluze	47
3.3	Porovnání integrace a inkluze	48
4	LEGISLATIVA UPRAVUJÍCÍ INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	51
4.1	Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).....	51
4.1.1	Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných.....	52
4.1.2	Individuální vzdělávací plán.....	53
4.2	Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.....	54
4.3	Vyhláška č. 270/2017 Sb.	55
4.4	Vyhláška č. 416/2017 Sb.	55
4.5	Nový školský zákon č. 178/2016 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.....	56
4.5.1	Zákon upravuje ve školském zákoně 561/2004 Sb. § 41 Individuální vzdělávání žáka	56
4.5.2	Další změny školského zákona 561/2004 Sb. vyplývají z tohoto zákona	56
5	NÁZORY VEŘEJNOSTI NA INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	57
5.1	Názory široké veřejnosti na inkluzivní vzdělávání žáků s mentální retardací.	57
5.2	Názory školních pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání žáků s mentální retardací	70

5.3	Porovnání názorů na inkluzi široké veřejnosti a školních pedagogických pracovníků	82
6	KONKRÉTNÍ PŘÍPADY Z PRAXE	86
6.1	Chlapec s lehkou mentální retardací inkludovaný v 5. třídě.....	87
6.2	Chlapec s kognitivními předpoklady ve středním pásmu podprůměru inkludovaný ve 2. třídě	89
7	ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	92
	ZÁVĚR.....	94
	ZDROJE	96
	Seznam literatury	96
	Legislativní dokumenty	99
	SEZNAM TABULEK	100
	SEZNAM PŘÍLOH	102

ÚVOD

Problematika inkluzivního vzdělávání je v dnešním školním prostředí velmi řešeným tématem. V posledních pár letech došlo v České republice i na celém světě k mnoha změnám v této oblasti. Inkluzivní proces je v neustálém vývinu. Ve společnosti se převážně mluví o začleňování tělesně postižených osob, u kterých je značný předpoklad funkčního začlenění po úpravě prostředí a poskytnutí optimálních pomůcek a podpory. Naopak ohledně vzdělávání mentálně postižených žáků v běžných školách je mnohem více otazníků a jejich začlenění a přizpůsobení celkovému vyučovacímu procesu je mnohem obtížnější.

Pro výzkum v této oblasti jsem se rozhodla, protože mě zajímal obecný přístup a názor společnosti na rychle se vyvíjející inkluzi jedinců s lehkým mentálním postižením. Hlavním podnětem pro vznik této práce bylo zrušení přílohy rámcového vzdělávacího programu, který se zaměřoval na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Důsledkem toho začalo docházet k celoplošnému zavádění inkluze těchto jedinců.

V úvodní části je pozornost věnována především cílové skupině, tedy jedincům s mentálním postižením. Lze zde najít vysvětlení a specifika tohoto postižení, příčiny vzniku, v čem je vývoj těchto žáků odlišný, jak můžeme dopomoci k jejich maximálnímu rozvoji a jaká jsou specifika jejich vzdělávání.

Další část se již zaměřuje na integraci a inkluzi. Na inkluzivní vzdělávání je v této kapitole nahlíženo z historického hlediska a z globálního hlediska, tedy jak inkluzivní vzdělávání funguje v jiných zemích. Nadále jsou zde popsány inkluzivní přístupy ve školství, jaké jsou důležité aspekty, překážky, pozitiva a ukotvení v legislativě.

Hlavním cílem práce je zjistit, jak se společnost staví k problematice inkluze, jak ji vnímá, v čem vidí její klady a zápory. Součástí výzkumu je i porovnání názorů rozdílných cílových skupin, především široké veřejnosti a pedagogických pracovníků, kterých se problematika přímo dotýká.

Předpokládám, že celkový postoj společnosti bude spíše negativní. Největším faktorem, který bude mít vliv na odpovědi, bude podle mého názoru věk a u odborníků

i délka praxe. Očekávám, že starší lidé budou na tuto problematiku pohlížet s větší kritikou. Naopak si myslím, že mladí lidé budou k inkluzi přistupovat s otevřenějšími názory a budou ji vnímat jako výzvu. I otázka rodičovství bude mít podle mě na názory vliv. Především takový, že rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami budou více nakloněni k inkluzivnímu myšlení, jelikož budou proti separaci vlastních dětí.

Pro názornější dokreslení problematiky obsahuje tato práce dva příklady z praxe. Na nich je možné si ukázat, v jakých principech spočívá úspěšnost inkluzivního vzdělávání jedinců s lehkým mentálním postižením.

1 DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI VERSUS INTAKTNÍ DÍTĚ

Hned na začátku je potřeba si vymezit koho přímo se inkluze týká. Tento fenomén ovlivňuje všechny účastníky edukačního procesu, jako například ředitele, pedagogy a rodiče, ale největší vliv má především na děti. Žáky můžeme dělit na děti „postižené“ a děti „normální“. Již toto rozdělení je v našem případě nehumánní a kontraproduktivní, proto si vysvětlíme cílovou skupinu trochu jinak.

Za „normální“ skupinu dětí nemůžeme považovat nikoho, jelikož do edukačního procesu přicházejí děti s odlišnými znaky. Každé dítě má jiné socializační zkušenosti, učební předpoklady, zájmy a potřeby. Tudíž v inkluzivní pedagogice, kdy se zaměřujeme právě na dané odlišnosti všech dětí, nemůžeme stanovit žádné normy.

Označení „zdravý“ je zase nekorektní, jelikož i člověk s postižením může být zdravý (například neslyšící člověk se necítí být nemocným).

Označení „nepostižený“ by nám z formální logiky mohlo vyhovovat. Naopak z etického hlediska tento termín nemůžeme použít, jelikož svým způsobem jsme všichni postižení (například „nepostižený jedinec“ se jeví ve skupině lidí s určitým postižením jako postižený, jelikož nechápe jejich charakteristické prožívání, které vyplývá z jejich odlišnosti). Jako nejvhodnější označení této skupiny se nám tedy jeví termín „intaktní“, což symbolizuje normální, zdravou a nepostiženou společnost vzhledem k určité problematice. Tudíž označuje majoritní skupinu. I když tento pojem také není dokonalý, pro naše využití má nejméně záporných stránek.

U označení skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami máme mnohem větší volnost. Můžeme použít například termín „postižení“ jako označení relativně trvalého, nenapravitelného stavu jedince v oblasti kognitivního, komunikačního, motorického nebo emočně-volního vývoje (například mentální, somatické nebo sensorické postižení).

Dále můžeme využít i označení „ohrožený“, které vzniká na základě působení mnoha faktorů, ale stav nepovažujeme za trvalý. V případě odstranění nežádoucích vlivů může dojít k nápravě. Označení se používá především v rámci prevence, jelikož se u dítěte nevyskytuje žádné narušení či postižení, ale existuje u něho zjevné nebo skryté riziko jeho vzniku.

„Narušení“ tedy v našem případě označuje jedince, u kterého již došlo k negativní změně dosavadního vývoje v konkrétní oblasti, ale tento stav není ireparabilní. Například dítě s narušenou komunikační schopností.

V současnosti se dále využívají termíny jako žák se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami, žák se speciálně-pedagogickými potřebami, žák se speciálně-vzdělávacími potřebami, znevýhodněný žák, žák se zdravotním znevýhodněním a tak dále (Lechta, 2009).

2 MENTÁLNÍ RETARDACE

Při definování mentální retardace musíme brát na vědomí hned několik faktorů. Je důležité si uvědomit, zda je diagnostika objektivní. Jestli počítáme s kulturní a jazykovou odlišností jedince, s komunikačními faktory a s chováním (Bartoňová, 2016).

Mentální retardace (F70 – F79) je již od roku 1992 podle MKN (Mezinárodní klasifikace nemocí) definována takto: „*Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti.*“ (MKN, 2009, str. 236).

AAMR (Americká asociace pro mentální retardaci) definuje mentální retardaci jako postižení charakterizované významnými omezeními v intelektovém fungování a adaptivním chování, která se vyznačuje ve společenských, koncepčních a praktických adaptivních dovednostech. Postižení vzniká před dosažením 18 let.

AAMR rozlišuje 3 typy inteligence:

- **Pojmová inteligence:** určuje se pomocí IQ testů
- **Praktická inteligence:** schopnost podporovat a udržovat sama sebe jako nezávislou osobu vykonávající běžné aktivity každodenního života
- **Sociální inteligence:** schopnost porozumět očekávanému chování ze strany společnosti a vhodně posuzovat, jak se chovat ve společenských situacích a interakci

K mentální retardaci se mohou přidružit další duševní, tělesné a smyslové poruchy, nebo může být přítomna bez nich.

Současná společnost považuje za mentálně postiženého člověka toho, jehož inteligenční kvocient je nižší než stanovená norma. Normální hodnota inteligenčního kvocientu je 85–115. Pokud se hodnota dostane pod 70, lze o jedinci hovořit jako o mentálně postiženém (Vančová, 2014).

2.1 Pojmy mentální postižení a mentální retardace

Oba tyto termíny se často používají jako synonyma. Termín mentální retardace vystihuje opožděnost mentálního a rozumového vývoje. Označení retardace je naší společností považováno za hanlivé, tudíž je vhodnější v běžné mluvě používat pojem mentální postižení. Ovšem pokud se o jedinci bavíme s odborníky, měli bychom označovat jedince podle MKN jako mentálně retardovaného, jelikož v tomto případě mentální postižení označuje širší okruh, kam spadá například i demence. Pokud už se bavíme o konkrétním jedinci, nebo o celé skupině, s postižením, ne pouze o jeho handicapu, je vhodné a nanejvýš etické užívat označení jako osoba, jedinec, žák, dítě s mentálním postižením (Bazalová, 2014).

2.2 Přístupy k definování mentální retardace:

Z biologického hlediska se jedná o postižení v důsledku závažného trvalého organického nebo funkčního poškození mozku.

Z psychologického hlediska se jedná o primární snížení úrovně rozumových schopností měřitelných standardizovanými IQ testy.

Ze sociálního hlediska se jedná o postižení projevující se dezorientací ve světě a ve společnosti, která ztěžuje zvládání vlastní sociální role bez cizí pomoci.

Z pedagogického hlediska se jedná o sníženou schopnost učit se a využívat speciálních vzdělávacích metod a postupů.

Z právního hlediska se jedná o sníženou způsobilost k právnímu jednání (J. Hučík, 2010).

2.3 Znaky mentální retardace

Jako každé postižení má i mentální retardace svá specifika. Zde si uvedeme ty nejzákladnější.

Jedná se o stav, který omezuje duševní vývin. Může jít o celkově opožděný duševní vývoj nebo o nerovnoměrný vývoj s relativně zachovalou úrovní vývinu určitých oblastí a psychických funkcí.

Tento stav je stálý. Díky tomu můžeme odlišit mentální retardaci od opoždění psychického vývinu, k němuž může dojít vlivem působení negativní příčiny

(například nepodnětností prostředí). V tomto případě můžeme očekávat, že se opoždění časem úplně odstraní. Naopak v případě mentální retardace lze očekávat pouhé zlepšení stavu, nikoliv jeho úplné vymizení.

Současný stav se může změnit. Vlivem výchovy, správné nebo nesprávné, se může stav jedince zlepšit nebo naopak zhoršit.

Postižení je ovlivněno strukturálními vývojovými změnami. Nejedná se tedy o časové opoždění vývoje, tudíž není vhodné přirovnávat vývoj jedince ke zdravému dítěti mladšího věku.

Postižení je vrozené, nebo časně získané. Mentální retardace by se měla projevit do dosažení věkové hranice dvou let. Jakmile se postižení začne objevovat v pozdějším věku, jedná se už o demenci.

U takto postižených osob se vyskytují **typické symptomy:**

- Nízká úroveň inteligence;
- nepřiměřené sociální chování a poruchy adaptace;
- společenská nesamostatnost a vysoká míra závislosti na okolí;
- percepčně-motorické poruchy;
- biologicko-somatické poruchy;
- poruchy myšlení;
- poruchy komunikačních schopností;
- poruchy chování;
- poruchy učení.

Tyto příznaky tvoří celistvý systém, který by byl vždy přítomný u každého mentálně postiženého jedince. Závisí to na druhu a rozsahu poškození (Vančová, 2014).

2.4 Klasifikace mentální retardace

Základním kritériem pro určování stupně mentální retardace je velikost inteligenčního kvocientu. V současné době se u nás ke klasifikaci stupně mentálního postižení používá desátá revize mezinárodní statistické klasifikace nemocí (Řehulka, 2014).

2.4.1 Lehká mentální retardace

U lehké mentální retardace se inteligenční kvocient (dále jen IQ) pohybuje v rozsahu od 69 do 50, což odpovídá mentálnímu věku devíti až dvanáctiletého dítěte (J. Hučík, 2010). Velkou roli sehrává dědičnost a deprivace. Uvádí se, že tyto děti jsou znevýhodněné dvakrát, jelikož zdělili nedostatečné vlohy včetně výšky IQ a zároveň je často postihuje i ohrožení vývoje způsobený nepodněným prostředím.

Ve věku od narození do tří let můžeme u dítěte pozorovat pouze lehké opoždění psychomotorického vývoje a až později od tří do šesti let nápadnější projevy postižení, jako například opožděný vývoj řeči, malou slovní zásobu, vady řeči, chudost řeči po obsahové stránce, nedostatečnou zvědavost, stereotypnost ve hře atd.

Nejčastěji jsou tyto děti diagnostikovány při zápisu nebo nástupu do školy. Důvodem bývá, že dítě nenavštěvuje předškolní zařízení a dále také to, že nejvýrazněji se problémy projeví až v období školní docházky. Ve škole má dítě problémy především se slabší pamětí, logickým a abstraktním myšlením, analýzou a syntézou, jemným i hrubým motorickým vývojem, pohybovou koordinací (především oko-ruka), sociálními vztahy, emocionální oblastí, impulzivností, pocitu úzkosti a vyšší sugestibilitou (Bazalová, 2014). Tyto specifické problémy se projevují spíše na praktické úrovni. Většina dětí si zvládne osvojit běžné návyky a jednoduché dovednosti. Učení probíhá spíše mechanicky a často se u nich vyskytují problémy se čtením a psaním. Mírně retardovaným můžeme pomoci především zaměřením výchovy a vzdělávání na rozvoj jejich dovedností a kompenzací nedostatků. Jedinci s lehkým mentálním postižením si osvojují mluvu opožděně, ale většina dosáhne schopnosti užívat řeč účelně v každodenním životě a vést konverzaci na slušné úrovni. Dále se u nich vyskytuje emocionální a sociální nezralost, a proto potřebují větší oporu v sociálně náročných situacích. Díky zvýšené sugestibilitě a menší kritičnosti mohou být lehce zneužiti. V sociokulturním kontextu, kde se neklade příliš vysoký důraz na teoretické znalosti a mentální úroveň, nemusí lehký stupeň mentální retardace představovat žádné problémy. Tito lidé jsou schopni žít ve společnosti buď samostatně, ve skupinách, nebo žijí pod určitým dohledem (Řehulka, 2014).

Hovoříme-li o inkluzi, jedná se především o tyto děti, tudíž pozdější kapitoly budou věnovány právě jim.

2.4.2 Středně těžká mentální retardace

U tohoto stupně se IQ pohybuje v rozsahu od 35 do 49. Vzniká především na základě poškození centrální nervové soustavy. Oproti lehké mentální retardaci ho nezpůsobuje dědičnost ani nepodnětné prostředí. Celkový vývoj bývá výrazně opožděn, tudíž k jeho diagnóze dochází v dřívějším věku. K tomuto postižení se často přidružují další vady a zdravotní komplikace, jako například dětská mozková obrna, epilepsie, autismus atd. Řeč bývá velmi jednoduchá, obsahově chudá a často se v ní objevují agramatismy. Nejen že vývoj jemné a hrubé motoriky bývá značně opožděn, ale často také dochází k trvalé neobratnosti, nekoordinovanosti pohybů a ke snížené schopnosti jemných úkonů. Schopnost samostatnosti a sebeobsluhy bývá pouze částečná a je potřeba opakovaného nácviku. U dětí se v naprosté většině vyskytuje emocionální labilita. Časté je i nepřiměřené afektivní chování a problémy s řešením různých situací. Tyto osoby bývají schopny pracovat pod dohledem nebo v chráněném prostředí.

2.4.3 Těžká mentální retardace

Intelligenční kvocient se u těchto osob pohybuje mezi 20 až 34 body. Etiologie postižení bývá velice různorodá. Psychomotorický vývoj je značně opožděn, objevuje se pohybová neobratnost a je zapotřebí dlouhého osvojování správné koordinace pohybů. Velmi nápadné jsou somatické vady a celkově příznaky poškození CNS. Ve většině případů se k mentální retardaci přidružují další postižení a zdravotní komplikace. Projevy tohoto postižení se vyskytují především v omezení psychických procesů, poruše pozornosti a rozvoj komunikačních dovedností bývá velmi omezen. Řeč obsahuje pouze jednoduchá slova nebo se nerozvine vůbec. Neverbální komunikace značně převládá nad verbální a schopnost porozumět ostatním je větší než schopnost vlastního vyjadřování. Dále se u těchto osob objevuje nestálost nálad a impulzivní chování. U dospělých jedinců je potřebná celoživotní podpora. Děti poznávají blízké osoby a po dlouhodobém nácviku si mohou osvojit i základní hygienické návyky a prvky sebeobsluhy. Vývoj každého dítěte a maximální úroveň rozvoje, kterého může dosáhnout, je velice individuální.

2.4.4 Hluboká mentální retardace

V nejzávažnějším stupni mentálního postižení dosahuje výška IQ maximálně 19. jedná se o velmi závažné celkové poškození organismu, kdy může dojít k jeho selhání

následkem přidružených vad srdce, plic či dalších orgánů. Často se také přidružuje poškození zraku a sluchu. Děti jsou imobilní, trpí stereotypními pohyby a jejich motorika je těžce postižena ve všech složkách. Vnímání reality je velice zkreslené, sebeobsluha je nedostatečná. I konzumace potravin většinou probíhá za dopomoci jiné osoby, která je krmí, nebo je dokonce zapotřebí využít ke krmení sondu. Tělesnou čistotu neudrží. Komunikace probíhá na primitivní úrovni prostřednictvím skřeků a grimas, nebo neprobíhá vůbec. Při dlouhodobém snažení můžeme u jedinců docílit toho, aby porozuměli jednoduchým požadavkům. Jedinci mají problém s poznáváním svého okolí. Oblast citového prožívání je celkově narušena a někdy se u jedinců objevuje i sebepoškozování. Celoživotní péče jiné osoby je nevyhnutelně nutná.

2.4.5 Pseudooligofrenie

Jedná se o sociálně podmíněné mentální postižení v hraničním pásmu. Též je používáno označení zdánlivá mentální retardace. Příčinou není poškození centrální nervové soustavy, ale špatný vliv vnějšího prostředí, které neposkytuje dostatečnou podnětnost a potřebnou stimulaci dítěti. Důsledkem toho může dítě trpět psychickou a sociální deprivací. Především se jedná o děti, které pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí, kterým může být zařízení i rodina. IQ může být oproti normě nižší o 10 až 20 bodů. Oligofrenie se stejně jako mentální retardace projevuje opožděným vývojem řeči, negativismem, infantilismem, převážně konkrétním mechanickým myšlením bez logického úsudku. Dále se mohou objevovat obtíže v pochopení a osvojení abstraktních pojmů, a proto vždy potřebují názorný příklad. Schopnost sociální adaptace a empatie bývá také narušena. Vývoj jemné i hrubé motoriky může probíhat normálně nebo lehce opožděně. Osvojení učiva těmto dětem trvá déle a je méně efektivní. Nejedná se o trvalý stav. Změnou prostředí a stimulací jeho smyslů může dojít ke značnému zlepšení.

2.4.6 Demence

Demencí se rozumí stav, který na rozdíl od mentální retardace vzniká až po druhém roce života rozpadem nebo zastavením normálního mentálního vývoje. V praxi se však mezi demencí a mentální retardací nedělají příliš velké rozdíly. Mezi nejčastější příčiny vzniku tohoto postižení patří především nemoc, úraz mozku, nádory a intoxikace. Demence má na rozdíl od mentální retardace progresivní charakter, kdy dochází k postupnému zhoršování symptomů. Složky osobnosti nejsou postihnuty

najednou, ale postupně a některé nemusí být zasaženy vůbec. Nejčastějšími projevy jsou poruchy krátkodobé paměti, narušení komunikace, úsudku a paměti, snížená schopnost abstraktního myšlení a volných schopností, poruchy emotivity, narušení orientace a celkové dezorientace v prostoru (jedinci se nakonec nemusí orientovat ani ve vlastním bytě, stále něco hledají a neukládají věci zpět na své místo).

Existuje mnoho typů demence, které dělíme na demence atroficko-degenerativní (primárně degenerativní, například Alzheimerova choroba), ischemicko-vaskulární (která vzniká následkem mozkového infarktu, nebo opakovanými cévními mozkovými příhodami) a symptomatická (vzniká jako druhořadá nemoc při výskytu jiného dominantního postižení, například alkoholová, metabolická nebo poúrazová demence) (Bazalová,2014).

2.5 Etiologie

Etiologie je velice různorodá a často velmi komplikovaná, kdy příčiny postižení jsou kombinované nebo zůstávají neobjasněné. Pro zjištění příčin se nejčastěji užívá dělení podle doby vzniku postižení, ke kterému může dojít v prenatálním období (před narozením dítěte), v perinatálním období (během porodu a bezprostředně po něm) a v postnatálním období (po porodu do dvou let).

V prenatálním období může dojít k mentálnímu postižení především hereditární zátěží, což znamená, že dítě zdědí poruchu, která se v rodině již vyskytla, nebo se projeví následkem předání genetické výbavy od rodiče s nižším IQ. Další příčinou může být infekční onemocnění matky v době těhotenství. Jedná se především o nemoci jako rubeola, herpes, syfilis, toxoplazmóza, listerióza. Velmi závažným negativním způsobem může plod ovlivnit působení záření, úraz matky, předčasný porod, špatná výživa související s konzumací potravin s listeriem, požívání alkoholu, drog, určitých léčiv a kouření.

V perinatálním období může dojít ke vzniku postižení poraněním hlavy při komplikovaných porodech (například za pomoci zvonu nebo kleští) a při nedostatku kyslíku (například při příliš dlouhém porodu, nebo při obmotání krku pupeční šňůrou).

V postnatálním období hrají velkou roli infekční onemocnění novorozence, které mohou vést například až k zánětu mozkových blan. Mezi další nejčastější příčiny v tomto období patří špatná výživa dítěte a úrazy (Valenta, Müller, 2012).

Příčiny dále můžeme dělit na biologické, chemické, fyzikální, enviromentální a sociální. Postižení také můžeme dělit podle typu poruchy na metabolické poruchy (například porucha látkové přeměny bílkovin, porucha látkové výměny) nebo chromozomální aberace (například Downův syndrom). Podle původu dělíme etiologii na endogenní (vnitřní) příčiny, které ovlivňují hereditární (dědičné) faktory a na exogenní (vnější), jako například chemické a fyzikální.

2.6 Diagnostika

Při diagnostice mentálního postižení nemůžeme vycházet pouze z hodnoty IQ, ale musíme se zaměřit i na další faktory a na celou osobnost jedince.

Psychologická diagnostika bývá nejčastěji zaměřena na posouzení kognitivních funkcí, rozumových schopností, jemné a hrubé motoriky, pracovního tempa, spolupráci hemisfér, výkonnostní kapacity, koncentrace, emoční sféry, volních vlastností, sociální komunikace, samostatnosti, orientační schopnosti a smyslové percepce.

Speciálně pedagogická diagnostika vzniká za účelem doporučení vhodných intervenčních opatření jak ve vzdělávání, tak v rodině. Bývá při ní posuzován psychomotorický vývoj, schopnost komunikace a řeči, sociální dovednosti, vizuopercepce, grafomotorika, vědomostní a dovednostní úroveň vzhledem věku dítěte a k jeho zařazení do vzdělávacího zařízení. Dále se hodnotí spolupráce s rodinou a zákonnými zástupci, spolupráce rodiny ne školou nebo s výchovným zařízením, způsob výchovného vedení dítěte v rodině a předpoklady pro případnou integraci žáka do běžné školy. Mezi další složky osobnosti dítěte, které jsou zkoumány, patří temperament, motivace, vnímání sebe samého, sebepojetí, sebehodnocení, prožitky, zkušenosti, zájmy a tak dále (Bazalová, 2014).

2.7 Odlišnosti ve vývoji

Osoby s mentální retardací tvoří heterogenní skupinu. Ta se vyznačuje celou řadou odlišností. V důsledku poškození neuropsychického vývoje postihují jedince

změny ve všech kognitivních funkcích, v adaptibilitě. Zjevné projevy můžeme pozorovat i v motorice (Bartoňová, 2016).

V důsledku nedostatků v analýze a syntéze, v indukci a generalizaci, analogii, porovnávání atd. se dítě spíše učí všemu nazpaměť (třeba i jak jednat v určitých sociálních situacích), než aby tomu samo porozumělo.

Vnímání a senzorická percepce se vyznačuje především nečinností, pomalým tempem, sníženou rozlišovací schopností, rigiditou, poruchami celistvosti, výběrovostí a rozsahu vnímání a stereotypností. V této oblasti je nejméně poškozeno hmatové, čichové a sluchové vnímání.

Zrakové vnímání je zpomalené díky delšímu časovému intervalu při rozpoznávání podnětu. Dobu vnímání může prodlužovat složitost sledovaného objektu, jeho umístění v neobvyklém prostředí, jiná poloha nebo rozmanité pozadí. Často dochází k záměně podobných předmětů, což je způsobeno neschopností vnímat detaily (například si spletou hodinky s kompasem). Dalším problémem v této oblasti je rozlišení figury a pozadí, kdy jedinci potřebují, aby se figura výrazně lišila od pozadí.

Hmatové vnímání je nejméně ovlivněnou oblastí a nejvíce se podobá vnímání intaktní populace. Z výzkumů vyplývá, že rozdíl mezi postiženými a normálními žáky je především v časových charakteristikách. Mentálně postižený potřebuje více času na rozpoznání předmětu, ale pokud se jedná o jím dobře známou a používanou věc, dojde k jeho identifikaci. Potíže nastávají při rozpoznávání obtížnějších, méně specifických a známých předmětů, kdy jedinec potřebuje ještě více času, nebo k rozpoznání nedojde vůbec. Spolu s věkem se diference zlepšuje. Z dalších výzkumů vyplynulo, že jedinci mají spíše problémy s pojmenováním předmětu než s jeho rozpoznáním (když dostali do rukou konkrétní předmět, měli více problémů s jeho identifikací, než když ho měli ohmatáním vybrat z více věcí).

Představy těchto osob jsou neucelené, spodobňované a uchovávají se v omezeném množství. Jelikož vznikají na základě narušených vjemů, bývají nevýrazné, chybné a zjednodušené. Fantazijní představy bývají neoriginální jednoduché a u některých jedinců nevznikají vůbec (Vančová, 2014).

Myšlení bývá ze všech poznávacích procesů nejvíce narušené a jeho úroveň je závislá na kvalitě a kvantitě ostatních poznávacích procesů (Hučík, 2010). Myšlení je velmi konkrétní, názorné nekritické, stereotypní a nedůsledné. Organizace myšlenkové činnosti bývá narušena. Abstraktní myšlení je značně problémové a o logickém nemůžeme hovořit vůbec (Vančová, 2014).

Pozornost může pro lidi s mentálním postižením znamenat určitý problém, a to především v jejím vzbuzení a udržení na požadovanou dominantu.

Učení těchto jedinců je specifické především v neschopnosti zorganizovat si fáze a cíle úkolu. První fáze učení, tzv. orientační fáze, bývá prodloužená v důsledku nevhodně zvolené strategie. V případě verbálního učení mají problémy s osvojováním abstraktních slov. Tento proces závisí nejen na individuálních vlastnostech dítěte, ale také na povaze učebního materiálu.

Při učení souvislého textu mají tyto děti tendence se učit spíše text nazpaměť, než aby porozuměly samotnému obsahu (Hučík, 2010).

Tvorba pojmů je zpomalená a často i chybná.

Řeč se vyvíjí opožděně a v omezené míře. Formální a obsahová stránka je narušená. U mentálně postižených lidí dochází k používání nevhodných a nesprávných slov. Rozdíl mezi aktivní a pasivní slovní zásobou je značně nepřiměřený. Opožděný vývoj řeči může být prvním ukazatelem postižení. Je důležité nejprve provést vyšetření sluchu a vyloučit sluchové vady.

Paměť je narušena na všech úrovních – vštěpování do paměti, zapamatování, udržení v paměti a znovu vybavení. Procesy jsou pomalé s častým výskytem chyb v ukládání a vybavování potřebných informací. Paměťové stopy se utvářejí pomaleji a slaběji. Ve většině případů dochází k jejich chybnému třídění, které probíhá bez logického propojení (Vančová, 2014). Valenta uvádí, že tyto děti si nové informace a dovednosti zapamatují až po několikanásobném opakování (Hučík, 2010).

Emocionální projevy jedinců se vyznačuje výraznou labilitou. City jsou převážně povrchní, nestálé a nebývají podloženy racionálním důvodem (Vančová, 2014). Pokud se člověk s mentálním postižením nenaučí zvládat zátěžové situace

adekvátním způsobem, může u něho dojít k poruchám citového vývoje či neurotickým a psychopatickým symptomům (Hučík, 2010).

Volní vlastnosti jsou nedostatečné. Dítě má problémy s vytyčením cílů a s určením způsobu a postupu, jak daného cíle dosáhnout. Jedinci jsou lehkou ovlivnitelní, jelikož nedokáží samostatně bez cizí pomoci rozpoznat co je správné nebo nesprávné, nebezpečné či bezpečné a důležité nebo zbytečné (Vančová, 2014). Zaměřují se především na bližší cíle, které jim přináší okamžité uspokojení. V případě, že po něčem zatouží, mají větší problémy s odepřením požadované věci.

Zájmy se u jedinců s mentálním postižením utvářejí povrchně. Vážou se k uspokojování biologických potřeb a jsou nestálé. Jedinci se často zajímají o činnosti, pro které nemají žádné předpoklady. Dochází u nich k jednoduššímu vytvoření tzv. nevhodných zájmů, jako například kouření a pití alkoholu.

Osobnost lidí s mentálním postižením se vyznačuje nepřiměřeným hodnocením a nízkou sugestibilitou. Vývoj vyšších citů je opožděný. Naopak potřeba bezpečí a jistoty bývá vyvinuta ve velké míře. V důsledku toho přetrvává vazba na matku do vyššího věku, čímž dochází i k narušení procesu socializace (Hučík, 2010).

2.8 Možnosti rozvoje jednotlivých narušených schopností

Při rozvoji jednotlivých oblastí je dobré mít na paměti to, že tyto děti potřebují stejně jako děti bez postižení prožívat úspěch a pocit, že jsou v něčem dobré. To platí především u dětí s lehkou mentální retardací, jelikož si svůj handicap často uvědomují a potřebují podporu a větší motivaci a také proto, že mnozí doma úspěch nebo pochvalu nezažijí. Požadavky na zvládnutí úkolu by měli odpovídat nejen jejich mentální úrovni, ale také jejich zvýšené unavitelnosti. Úkoly je třeba často opakovat. Rodiče by neměli podněcovat rozvoj dítěte tak, aby se co nejrychleji a v největší míře vyrovnalo vrstevníkům za každou cenu, což v případě mentálního postižení není ani možné. Velký důraz by měl být kladen především na vytváření sociálních návyků a posilování adaptace a samostatnosti.

Kognitivní funkce

Do této oblasti spadá myšlení, vnímání, paměť, pozornost, syntéza a analýza, logické uvažování, vědomosti a abstrakce. Myšlení můžeme rozvíjet například

seskupováním předmětů podle vlastností (například podle barvy, velikosti, užitku), hledáním opačných pojmů (teplý x studený, malý velký) a k nim přiřazovat vhodné předměty. V rozvoji vnímání můžeme využít například barevné zvýraznění předmětů, třídění předmětů, popisování předmětů (což rozvíjí i analýzu a syntézu), skládání puzzle, hraní pexesa. Paměť, pozornost a vnímání dobře rozvíjí i písničky, říkanky, básničky a pohádky. Důležité je předkládat dětem nabídku podnětů a informací řádně strukturovanou, v pomalejším tempu a opakovaně. Je potřeba respektovat délku jejich soustředěnosti.

Komunikace

Jedná se o jednu z nejdůležitějších složek, které je potřeba řešit co nejdříve. Neschopnost vyjádřit své pocity a potřeby je velmi frustrující a může vést k uzavření dítěte do sebe sama až k problémům v chování či sebepoškozování. Existuje mnoho způsobů alternativní a augmentativní komunikace, které mohou tyto problémy řešit. I když to může řešit problém komunikace v domácím a školním prostředí, od okolního světa zůstane dítě nadále izolované. V rámci verbální komunikace je důležité podporovat vokalizaci dítěte a poskytnout mu správný řečový vzor. Zapojit by se měl nejen rodič, ale celá rodina. Jakýkoliv projev vokalizace by měl být oceněn a podporován kdekoliv a kdykoliv. V případě že k rozvoji komunikace nedojde vůbec je vhodné co nejrychleji začít využívat takový systém alternativní a augmentativní komunikace, který bude dítěti nejvíce vyhovovat. Správnou motivací by mohlo být zpívání písniček, říkání básniček a předvádět různé říkanky s pohybovým doprovodem.

Motorika

V rámci rozvoje jemné a hrubé motoriky se můžeme zaměřit i na vizuomotoriku (koordinaci oko – ruka). Do této oblasti spadá procvičování již zmíněné vizuomotoriky, dále senzomotoriky (koordinace vjemu všemi smyslovými orgány a pohybu), grafomotoriky (jemné motoriky rukou potřebné pro psaní) a oromotoriky (motoriky mluvidel). Celkový motorický vývoj je u jedinců s mentálním postižením opožděn. V raném věku se doporučuje cvičit Vojtovu metodu, která podpoří správný vývoj hrubé motoriky. Jako další metodu můžeme u dítěte využít Bazální stimulaci, ve které je vhodné se zaměřit na podporu lezení. Díky podpoře hrubé motoriky se dítě může rozvíjet i v ostatních oblastech, jelikož díky pohybu získává spoustu informací ze svého

okolí. Rozvoj hrubé motoriky můžeme podpořit prostřednictvím nejrůznějších her a sportovních aktivit. Jemnou motoriku můžeme rozvíjet v rámci sebeobslužných činností (zapínání knoflíků, zavazování tkaniček atd.), rukodělných činností (modelování, navlékání korálek atd.), při hře se stavebnicemi, skládkami a dalšími nejrůznějšími hračkami. K rozvoji dochází i při běžných každodenních činnostech, jako například při odemykání, listování v knize, sbírání drobných předmětů atd.

Socializace a adaptace

U dětí s mentálním postižením se můžeme setkat s problémovým chováním v reakci na frustraci z neschopnosti se vyjádřit a neschopnosti dosáhnout svého či sdělit bolest či trápení. V rámci intervence je nejdůležitější najít správnou příčinu tohoto chování a pracovat především s ní. Pro zvládnutí těchto situací můžeme využít nejrůznější terapie, jako například behaviorální terapie, posilování žádoucího chování a nácvik sociálního chování.

Samostatnost a sebeobsluha

V této oblasti podporujeme nácvik hygienických činností, stravovacích návyků, pravidel stolování, oblékání a tak dále (Bazalová, 2014).

2.9 Vzdělávání žáků s mentálním postižením

Cílem základního vzdělávání je utváření a rozvíjení klíčových kompetencí a poskytnutí spolehlivého základu všeobecného vzdělání, které se orientují především na běžné situace ze života. Dále se při vzdělávání usiluje o to, aby si žáci osvojili strategie učení, byli motivováni k celoživotnímu učení, k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů. Škola žáky vede také k všestranné, účinné a otevřené komunikaci. Rozvíjí schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i cizí. Přípravuje žáky ke svobodnému a zodpovědnému projevu a aby byli schopni uplatňovat svá práva a plnit své povinnosti. Rozvíjí u dětí pozitivní citění, jednání a prožívání. Učí je aktivně rozvíjet a chránit fyzické i duševní zdraví. Vede žáky k ohleduplnosti a toleranci vůči jiným lidem, jejich kulturám a hodnotám. Pomáhá všem jedincům poznávat a rozvíjet a uplatňovat své schopnosti, dovednosti a vědomosti.

Žáci s mentálním postižením jsou s ohledem na jejich specifické vzdělávací potřeby zařazeni do režimu speciálního vzdělávání. O tomto zařazení rozhodují

poradenská pracoviště (pedagogicko-psychologické poradny a školská poradenská zařízení) na základě posouzení rozsahu a závažnosti speciálních vzdělávacích potřeb. Speciálně pedagogická diagnostika je východiskem pro veškerou práci s jedincem. Je nanejvýš důležité, aby pedagog spolupracoval s dalšími odborníky a rodiči a porozuměl specifickým vývojovým zvláštnostem žáka, na jejichž základech by měl usilovat o nejvhodnější optimalizaci výchovného procesu.

2.9.1 Integrované vzdělávání

U žáků s lehkým mentálním postižením se v dnešní době stále více prosazuje integrované vzdělávání v běžné základní škole podle individuálního vzdělávacího plánu. Předpokladem integrace je, aby projevy dítěte nenarušovaly práci učitele nebo pozornost žáků. Je důležité posoudit míru individuální podpory žáka ze strany učitele, asistenta, nebo jiných pracovníků a zvážit možná vyplývající omezení ostatních žáků ve třídě. Důležitým předpokladem pro funkční integraci je vysoká úroveň profesionálních dovedností pedagogů zejména v oblasti diagnostické, didaktické a komunikační. Učitel musí být schopen rozeznat individuální potřeby dětí a aplikovat vhodná podpůrná opatření, která jsou určena typem a stupněm postižení a jsou mimo rámec běžných pedagogických a organizačních opatření (Zezulková, 2014).

2.9.2 Specifika vzdělávání

Musíme vzít na vědomí, že i postižení jedinci mají svoje **základní potřeby**, na které bychom měli dbát nejen při výchově ale i ve vzdělávacím procesu. Mezi ty nejdůležitější patří:

- Potřeba stimulace – V tomto případě znamená dostatek stimulace různými podmínkami. Přísun podmínek nesmí být přehnaný ani nedostatečný.
- Potřeba učení – Jedinci potřebují v mezích svých schopností porozumět okolí.
- Potřeba bezpečí a citové jistoty.
- Potřeba seberealizace a sebe akceptace, které je vázáno především na reakci okolí.

Při edukaci těchto osob musíme počítat se spoustou **projevů** mentální retardace. Mezi nejzákladnější patří:

- Snížená schopnost až úplná neschopnost porovnávání a vyvozování logických vztahů;
- přelétavá pozornost;
- neobratnost ve vyjadřování a nedostatečná slovní zásoba;
- poruchy pohybová motoriky a vizuomotorické koordinace;
- impulzivnost, hyperaktivita nebo naopak celková zpomalenost;
- citová vzrušivost a labilita;
- značná rigidita (ztuhlost) a sugestibilita (ovlivnitelnost) v chování;
- nedostatky v identifikaci a pochopení vlastního „já“;
- opožděný psychosexuální vývoj;
- nerovnováha úsilí a výkonu;
- zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí;
- poruchy v interpersonálních vztazích a komunikaci;
- snížená schopnost adaptace (Vančová, 2014).

Efektivitu vzdělávání žáků s mentálním postižením lze naplnit pouze tehdy, pokud jsou vzdělávací cíle, obsahy a metody zaměřeny na individuální potřeby jedinců. Důležitou strategií je schopnost vést žáka k prohlubování poznatků a dovedností v určitých oblastech, a aby si žák osvojil strategie k učení a zvládnutí formy organizace práce. Všichni žáci postupují souběžně, pouze probíraná látka se liší mírou obtížnosti a formou podání. Učitel by měl během výuky využívat různé formy podání a vysvětlení látky tak, aby měl žák s postižením možnost se efektivně zapojit do edukačního procesu s ohledem na svoje možnosti (Bartoňová, 2016).

3 INTEGRACE A INKLUZE

V současné době sílí tendence prosazující integraci a inkluzi jedinců s postižením či zdravotním znevýhodněním do společnosti na celospolečenské úrovni. Současným úkolem společnosti je prosazovat rovnocenný přístup ke všem a vytvořit prostředí vzájemného porozumění a akceptace.

Mezi základní znaky školského zařízení prosazující integraci a inkluzi můžeme řadit především to, že všechny děti budou podněcovány úkoly, které budou odpovídat jejich stupni vývoje, a učitelé budou reagovat na specifické potřeby všech dětí a pomáhat jim překonávat potencionální bariéry při vzdělávání.

3.1 Integrace

V širším slova smyslu vnímáme integraci jako začleňování občanů s postižením či znevýhodněním do společnosti. V užším slova smyslu integrace řeší specifickou oblast života, čímž pak můžeme hovořit o integraci školské, pracovní, integraci v oblasti volnočasových aktivit, sportu atd.

Proces integrace můžeme rozdělit na dva základní směry, a to směr asimilační a adaptační. Asimilační směr je charakteristický ztotožněním minoritní skupiny s identitou majoritní, což znamená, že menšinová skupina (v našem případě jedinci s postižením) přijmou normy intaktní společnosti a tím dojde k jejich splynutí. Naopak adaptační směr je založený na vzájemném přizpůsobování se, kdy se integrace stává společným problémem obou skupin a řešení problému je založeno na partnerském vztahu (Bendová, 2014).

3.1.1 Možnosti integrovaného vzdělávání

- Edukace probíhající ve speciálních třídách, které jsou umístěny v prostorách běžné školy (výuka je uskutečňována pouze v těchto třídách);
- edukace probíhající v základní škole speciální, nebo ve speciálních třídách umístěných v běžné škole s návštěvou výuky vybraných předmětů v běžných třídách;
- edukace probíhající v běžné třídě s vyučováním vybraných předmětů individuální formou (výuku těchto předmětů zajišťuje speciální pedagog);

- edukace probíhající v běžné třídě za pomoci dalšího školního pedagoga (asistent pedagoga);
- edukace probíhající v běžné třídě za pomoci konzultací se speciálním pedagogem (který se nachází ve škole, nebo ve speciálně pedagogické poradně);
- edukace probíhající v běžné třídě s minimální až nulovou pomocí speciálního pedagoga (Vančová, 2014).

3.2 Inkluze

Pojem inkluze je odvozen z latinského inclusion, což znamená zahrnutí, zapojení nebo začlenění. Opakem je exkluze, která znamená vyčlenění, vyloučení nebo vyřazení. Dnešní inkluzivní škola oproti minulosti je popisována jako škola, která je prostorem pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí. Je vstřícná pro všechny děti a respektuje jejich odlišnosti, jak fyzické taky i náboženské, jazykové, etnické aj. Naopak jsou zdrojem inspirace pro kvalitnější vzdělávání všech.

Inkluzivní vzdělávání definuje mnoho autorů jako „Vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol“. Podstatou je jiný náhled na selhání dítěte v systému. Při neúspěchu žáka ve škole je potřeba hledat příčiny spíše v nedokonalosti výchovně vzdělávací soustavy, která dostatečně nerespektuje individuální potřeby dítěte než v samotném dítěti. Deklarace konference v Salamance vychází z přesvědčení, že každá škola by měla vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich intelektuální, fyzické, sociální nebo jiné odlišnosti. Školy s inkluzivní orientací jsou považovány za nejefektivnější v potlačování diskriminace a ve vytváření začleňující společnosti.

Inkluze je lidmi ve většině škol ztotožňována s otevřeností škol, které přijímají všechny žáky ze spádové oblasti i z širšího okolí, bez ohledu na jejich odlišnosti a postižení. Inkluze je v tomto ohledu vnímána jako schopnost a ochota školy úspěšně integrovat všechny žáky s různým handicapem (Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, 2016).

Berberichová a Lang definují inkluzi jako vytváření takového klimatu ve třídě, které vítá a oceňuje odlišnosti. Podle nich lze do škol začlenit i žáky s těžkým postižením. Dále například Pipeková a Slowík považují inkluzi za nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s určitou jinakostí mohou účastnit všech aktivit stejně jako lidé

bez handicapu. Pomoc a podpora jim je poskytována, pouze pokud je to nezbytně nutné (Vomáčková a kol. 2015).

Lechta dále definuje inkluzivní pedagogiku jako obor pedagogiky, jež se zabývá možnostmi optimální edukace dětí s postižením, narušením či ohrožením v podmínkách běžných škol a školských zařízeních (Lechta, 2010).

Ideologie inkluze je založena na hodnotách práva a humanismu ve školách. Vyžaduje změny v myšlení všech školních aktérů a celkově ve školské praxi.

Dyson zmiňuje dva základní diskurz, a to právní diskurz, který uvádí důvody inkluze (proč), a pragmatický, který se zaměřuje na proveditelnost inkluze (jak). Tyto dva diskurzy mohou být snadno postaveny proti sobě. V mnoha zemích stojí lidé na dvou odlišných protipólech. Jedna strana hovoří o překážkách a jiní naopak o výzvách a možnostech (Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, 2015).

3.2.1 Historie

Postoj společnosti k jedincům s postižením prošel v průběhu historie dlouhým vývojem. Přístup k těmto jedincům postupoval od likvidačních tendencí přes nejrůznější formy represivního přístupu až k dnešním inkluzivním myšlenkám.

Ve starověkém Řecku a Římě byl přístup k postiženým jedincům podobný. Výchovu a vzdělání chápali jako jednu z forem péče o duši a jako přípravu jedince na začlenění do společnosti. I tak odmítavý a represivní přístup k postiženým převažoval.

Židovská a křesťanská kultura se vyznačovala významnou náklonností k Bohu. Cílem výchovy bylo splynutí s bohem a dosažení věčného života. Díky pobožnosti registrujeme v tomto období akceptující přístupy k postiženým. I v dnešní době přináší křesťanství jisté formy sociálních programů zaměřené na jedince s nejrůznějším postižením.

Na přelomu středověku a novověku docházelo k novým objevům a sociálním změnám. Začaly vznikat nové obory jako psychologie, pedagogika a další vědní disciplíny. Objevovaly se i první specializované formy péče o postižené. Péče měla segreganční, ale i sociální charakter a probíhala ve specializovaných institucích.

Speciální pedagogika jako samostatná vědní disciplína vznikla na přelomu 19. a 20. století. Výchovu a vzdělávání ovlivnil především rozvoj vědy a techniky. Začalo vznikat sekularizované vzdělávání institucionálního charakteru. Značná část Evropy zastávala v průběhu 20. století segregáční trend ve speciální pedagogice. V průběhu 70. let se do popředí dostávají integrační tendence. Snahy o začlenění postižených do společnosti probíhají nejen na společenské úrovni, ale i v rámci edukace (Mühlpachr, 2014).

Počátky inkluze můžeme zařadit do 90. let 20. století. Termín inkluze se objevil koncem devadesátých let, kdy ho v roce 1998 poprvé použil Theunissen v USA při analýze speciální pedagogiky (Lechta, 2009).

Pojem inkluze a inkluzivní vzdělávání v pedagogické terminologii byl plně ukotven až v roce 1994 na velké konferenci v Salamance. Na smyslu těchto výrazů se shodlo celkem 92 zemí a 25 mezinárodních organizací, které vydaly akční rámcové podmínky pedagogiky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (Vomáčková a kol. 2015) Konečným prohlášením konference bylo, že princip inkluze spočívá ve vzdělávání všech dětí bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné odlišnosti. Školy s inkluzivní orientací považovala za nejefektivnější prostředek pro potlačení diskriminačních postojů, pro vznik vstřícných komunit a pro vytváření začleňující společnosti (Adamus, 2015).

Inkluze může být chápána jako pokračování školy jako dílny lidskosti podle Komenského, nebo pokračování Tolstého přístupu, kdy žák byl východiskem i cílem vzdělávacího procesu. Dále by mohlo jít i o navázání na Příhodovu koncepci jednotné, a přesto diferenciovaně pojaté školy. Ve své podstatě tedy nejde o nové téma, ale o téma již objevené, které v současnosti nabývá zcela nových kontextů a rozměrů (Mühlpachr, 2014).

3.2.2 Přístupy k inkluzivnímu vzdělávání v zahraničí

Všechny evropské země se postupně snaží prosadit nejrůznější opatření na podporu inkluzivního vzdělávání. U různých zemí můžeme pozorovat různý stupeň vývoje v cestě k inkluzi. Mezi země, u kterých probíhá inkluzivní vzdělávání na vyšším stupni, řadíme především USA, Velkou Británii, Itálii a Finsko. S ohledem na

výzkumné šetření, které bylo realizováno Evropskou agenturou pro rozvoj speciálního vzdělávání v roce 2003, si můžeme rozdělit jednotlivé země do tří skupin, a to země s jednokolejným školským systémem (například Švédsko), země s kombinovaným školským systémem (například Velká Británie) a země s duálním školským systémem (například Německo a Česká Republika).

Švédsko

Pomoc postiženým je ukotvena především ve švédském sociálním systému Wohlfahrtssystem. L. Aselmeier popsal základní myšlenku tohoto systému, která je zaměřena na poskytnutí stejných šancí všem svým občanům podle motto: „Sociální blaho pro všechny“. Na základě této myšlenky je dlouhodobá péče o osoby s postižením zákonně zakázána.

Jak je uvedeno výše, Švédsko patří k zemím se vzdělávací politikou založenou na jednokolejném školském systému. Cílem tohoto systému je, aby všichni žáci byli vyučováni v jedné škole za pomoci široké nabídky speciálně-pedagogické podpory a podpůrných služeb. Požadavek na podporu vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu se uskutečňuje pomocí zaměstnávání speciálních pedagogů a asistentů pedagoga, jejichž připravenost a financování mají na starost obce. Školský zákon a učební plán pověřuje školy, aby nesly odpovědnost za zajištění přiměřené pomoci a podpory všem žákům.

Žáci s těžším postižením, kteří nezvládají sledovat běžnou výuku, jsou vzděláváni ve speciálně-pedagogických skupinách, které jsou zřizovány při běžných školách. Žákům je umožněno speciální individuálně přizpůsobené vyučování i navštěvování jednotlivých hodin a předmětů v běžné třídě.

V případě, že vyučování v běžné škole není z důvodů postižení jedince možné, lze vyučovat žáky i v domácím prostředí.

Podstatnou součástí regulérní přípravy učitelů je i speciálně-pedagogická podpora. Studentům jsou k dispozici speciální prohlubující kurzy. V nástavbovém studiu jim je umožněno osvojení praktických kompetencí pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Velká Británie

Rovný přístup k lidem s postižením je ukotven v zákoně proti diskriminaci, který byl novelizován zákonem o speciálních vzdělávacích potřebách.

Kombinovaný školský systém, který Velká Británie ve vzdělávací politice upřednostňuje, funguje na různých přístupech k inkluzi a nabízí široký výběr služeb uvnitř dvou školských systémů. Vedle běžných a speciálních škol je jedincům s postižením poskytována různá speciálně-pedagogická podpora.

Jako druh praktického návodu k zavádění inkluze na všech školách byl vyvinut Index inkluze. Můžeme na něj nahlížet jako na milník pro budoucí inkluzivní politiku. Index klade velký důraz na možnost efektivního vzdělávání všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných školách.

Heterogenita se zde bere jako normalita. Potřeby každého žáka jsou prvořadé. Pokud inkluzivní vzdělávání na škole nefunguje, jsou škole k dispozici speciální podpůrné nabídky. V případě, že i za těchto podmínek nedojde k plné inkluzi jedince, je možné žáka vzdělávat individuálně, jelikož odbory pro vzdělávání a zaměstnávání argumentují tím, že individuální vzdělávání jedinců je důležitější než inkluzivní vzdělávání.

Studia učitelství rozvíjí i kompetence z oblasti speciálně-pedagogické podpory. Nadále se studenti mohou ve speciálně-pedagogické podpoře vzdělávat v rámci dobrovolného nastavbového studia. Na všech školách učitel funguje jako koordinátor pro speciálně-pedagogické potřeby a dohlíží na pokroky žáků. Kontroluje fungování podpůrných opatření a spolupracuje s úřady a rodiči.

Německo

Vzdělávání v Německu probíhá dvěma formami. Buď inkluzivní formou v běžných školách, nebo ve školách speciálních. Vzdělávací politikou se řadí k duálnímu školskému systému podobně jako Česká Republika, při čemž pomalu směřuje ke kombinovanému školskému systému, který je využíván ve Velké Británii.

Příprava učitelů a speciálních pedagogů probíhá odděleně, ale už jsou zjevné tendence směřující k rozšíření obsahu týkající se speciální pedagogiky (Vítková, 2016).

3.2.3 Pohledy na inkluzi

Podle filozoficko-etického pohledu by naše demokratické a svobodná společnost měla stát na spravedlivějším školském systému, který by měl být založen na principu inkluze. Otázka spravedlnosti provází lidstvo již od nepaměti, i když její chápání se v průběhu historie mohlo lišit. V současné společnosti by měla každá osoba mít nedotknutelné právo na svobodu a spravedlnost.

V rámci historicko-pedagogického pohledu můžeme nahlédnout na samý počátek inkluzivního myšlení. První, kdo chtěl prosadit vzdělávání všech ve všem a všestranně, byl Jan Amos Komenský. Ten se zasadil o další rozvoj pedagogického smýšlení, které vedlo k demokratizaci výchovy a vzdělávání u nás i v zahraničí. Proces demokratizace v oblasti školství postupně zohledňoval všechny skupiny dětí s ohledem na pohlaví, sociální postavení, rasu, kognitivní schopnosti atd. Teprve současná situace nám poskytuje podmínky pro všestranné vzdělávání všech dětí.

Z lidsko-právního pohledu není inkluzivní vzdělávání pouze naším mezinárodním právním závazkem, ale je to především způsob, jak poskytnout dětem práva, která jim náleží. Výbor Organizace spojených národů pro práva dítěte klade důraz na to, že při poskytování práva na vzdělání musí být respektováno právo nejlepšího zájmu každého individuálního jedince, což znamená, že v centru vzdělávání musí být vždy dítě. Cílem vzdělávání musí být aktivní snaha o rozvoj individuální osobnosti dítěte, jeho schopností a talentu s přihlédnutím k potřebám a možnostem konkrétního jedince. Právo na rovné vzdělávání je jedno z nejvýznamnějších sociálních práv každého člověka.

V rámci ekonomického pohledu je zvyšování prostupnosti a otevřenosti vzdělávacího systému také velmi prospěšné. Vzdělanost obyvatel, která se výrazně odvíjí od kvality vzdělávacího systému, je výrazným faktorem ovlivňujícím dlouhodobý hospodářský růst, který se promítá do zvyšování celkové kvality života země (Tannenbergerová, 2016).

3.2.4 Inkluzivní přístup ve škole

Inkluzivní vzdělávání by mělo vést k intelektuálnímu rozvoji handicapovaného žáka. Jedinec se naučí kooperaci, práci v týmu, komunikaci a dalším sociálním

dovednostem. Naopak i na intaktní žáky může mít přítomnost jedince s postižením pozitivní vliv. Žáci se naučí respektovat odlišnosti, toleranci a empatii. V této oblasti hraje nezastupitelnou roli kultura školy, atmosféra ve třídách a uchopení všech výchovných předmětů (Vomáčková a kol. 2015).

Podstatou správného přizpůsobení edukačního procesu je záměrná manipulace s proměnnými ve vyučovacím procesu. Jedná se především o úpravy v prostředí, obsahu, formách, metodách, výběru pomůcek, pomoci při vzdělávání a způsobu hodnocení (Žovinec, 2014).

V rámci určování kvality inkluzivního vzdělávání si zde uvedeme několik kritérií.

Kritérium sledování inkluzivní kultury školy spočívá především v otevřenosti svému okolí. Žáci by si zde měli navzájem pomáhat a pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci navzájem spolupracovat. Mezi učiteli a žáky by měla panovat vzájemná úcta a učitelé s rodiči by měli mít partnerský vztah. Do školních akcí a činností by se měla zapojovat celá komunita.

Druhé kritérium spočívá v podpoře inkluzivních hodnot. Všichni žáci mají být motivováni a podporováni k dosahování co největších úspěchů. Myšlenku inkluze sdílejí pedagogové, žáci rodiče i ostatní. Všichni žáci mají být oceňováni i za minimální pokroky. Pedagogové se snaží odstraňovat všechny překážky v učení a zapojovat žáky do veškerých činností. Škola se snaží o minimalizaci jakýkoliv forem diskriminace.

Další kritérium představuje vytváření školy pro všechny. Mělo by se pomáhat všem novým zaměstnancům i žákům v začlenění do kolektivu a ve zvykání si na nové prostředí a podmínky. Škola dbá na spravedlivé jmenování zaměstnanců do funkcí a kariérový postup. Škola by měla přijímat všechny děti v dané lokalitě v rámci spádovosti. Učební skupiny jsou sestaveny tak, aby byli zapojeni a doceněni všichni žáci.

Čtvrté kritérium, podpora heterogenity žáků, pojednává o všech formách podpory různorodosti. Podpora vzdělávacích potřeb žáků probíhá za účelem omezení

překážek v učení a za účelem zapojení všech žáků. Důraz je kladen na minimalizaci vyloučení dětí z činnosti, minimalizaci šikany a veškerých sociálních překážek.

Páté kritérium spočívá v organizaci učení, kdy je výuka plánovaná tak, aby z ní profitovali všichni žáci v největší možné míře. V hodinách jsou děti podporovány v tom, aby porozuměly odlišnostem, zapojily se do vlastního procesu učení a vzájemně spolupracovaly. Kázeň je založena na uvědomělosti a ohleduplnosti. Učitelé by měli plánovat výuku a hodnocení koordinovaně. Všichni žáci jsou podporováni v účasti na mimoškolních aktivitách.

Poslední kritérium pojednává o rozvíjení inkluzivní praxe mobilizací zdrojů, kde rozdílnost žáků je využívána jako zdroj pro výuku a učení a celkově se čerpají zdroje z celé komunity (Hájková, Strnadová, 2010).

3.2.5 Aplikační modely inkluzivního prostředí

Pro představu, jak by měla inkluze vypadat v praxi, si uvedeme dva vzorce inkluzivního přístupu, které jsou relativně jednoduché a akceptovatelné ve vztahu k české edukační realitě.

Inkluzivní vzorec podle Ainscowa

Mel Ainscow nazval svůj vzorec „Páky pro změnu“. Definoval v něm šest elementů, které musí být kompatibilní s politickým spektrem, praxí a kulturou v konkrétním regionu.

- Jedinec vždy začíná na jemu odpovídající a známé dovednostní i znalostní úrovni;
- na rozdílnosti nahlížíme jako na další příležitost k učení;
- zkoumáme bariéry v možné účasti různých aktérů (rodiče, učitelé, žáci a další);
- využíváme veškeré zdroje k podpoře vyučování;
- vytváříme řeč vlastní nové praxe (pojmenování);
- vytváříme podmínky, které podporují risk.

Dále byl vzorec rozpracován do dvou rovin. První rovinu představují akce s velkým vlivem, které podporují změny v celém systému vzdělávání. To zahrnuje především

řadu činností ředitele školy, jako sdílení přesné vize školy, hodnot školy a skupinové cíle, rozvíjet personál (individuálně podporovat a motivovat zaměstnance) a budovat dobré vztahy. To vše by mělo napomáhat k vytvoření komunitního rámce, který bude posilovat sounáležitost školy s danou lokalitou. Rodiče pak mají větší motivaci ke spolupráci a účasti na školních aktivitách. Druhá rovina zavádí samotné akce školy, které mají menší vliv. Pod tím si můžeme představit tvorbu strategických dokumentů, účast ředitele na konferencích, kurzy pro učitele atd.

Inkluzivní vzorec dle Knostera

Knoster definoval vzorec pro kompletní změnu, který může platit nejen ve škole, ale i v jakékoliv jiné organizaci. Tento vzorec obsahuje několik složek: vizi, znalosti, zkušenosti, motivaci, zdroje a akční plán. V následující tabulce je naznačen charakter změny, která nastane, když některá ze složek chybí.

Vize	Znalost	Zkušenost	Motivace	Zdroje	Plán	Změna
?	Znalost	Zkušenost	Motivace	Zdroje	Plán	Zmatek
Vize	?	Zkušenost	Motivace	Zdroje	Plán	Ignorance
Vize	Znalost	?	Motivace	Zdroje	Plán	Úzkost
Vize	Znalost	Zkušenost	?	Zdroje	Plán	Rezistence
Vize	Znalost	Zkušenost	Motivace	?	Plán	Frustrace
Vize	Znalost	Zkušenost	Motivace	Zdroje	?	Točení v kruhu

Tabulka 1: Složky inkluzivního vzorce dle Knostera

Z tabulky tedy vyplývá potřeba vytvořit vizi inkluze nejen s kolegy, ale i s danou komunitou, rozvíjet dovednosti a sebevědomí učitelů v dané oblasti, dostatečně motivovat všechny aktéry inkluze, reorganizovat a rozvíjet zdroje pro zvládání vyučování, plánovat a vytvářet strategie, které lidem představí inkluzivní školu v novém zajímavějším obraze.

Pokud se podaří zabezpečit všechny složky, lze očekávat pozitivní změnu bez (nebo pouze s minimálním počtem) negativních dopadů. Každá z uvedených komponent má svůj nepostradatelný význam a nelze ji kompenzovat kladením většího důrazu na jinou složku. Kromě nutnosti obstarat všechny složky zde hraje i velkou roli jejich harmonizace a synchronizace.

3.2.6 Klíčoví hráči inkluze

Učitel je v centru pozornosti při zajišťování kvality edukačního procesu a proto představuje jeden z vrcholů pedagogického čtyřúhelníku inkluze. Jeho význam spočívá především v jeho odborné pedagogicko-psychologické vybavenosti, v přístupu k odlišnostem jednotlivých žáků a v dovednosti zvolit vhodnou metodiku výuky, která by poskytla žákům vstřebání látky tím nejlepším způsobem. Zde bychom se měli zaměřit na kvalifikaci. V České Republice existuje skoro 40 fakult připravujících budoucí učitele a v jejich nabídce je kolem 670 učitelských studijních oborů. Problémem je roztržitost a nejednotnost požadavků na výstupní kompetence absolventů s učitelskou kvalifikací, a to především na pedagogicko-psychologickou a oborově didaktickou kompetenci, která je v inkluzi klíčová. Často se stává, že dojde k převaze složky oborově předmětové a pedagogicko-psychologická složka je naopak značně podceněna. V tomto případě pak dochází k tomu, že učitel sice dokonale ovládá fyziku, ale v konfrontaci se šikanou handicapovaného žáka je naprosto bezradný (Vomáčková a kol. 2015).

Pod učitele spadá organizační forma výuky, kdy řeší, jak nejefektivněji uspořádat proces výuky pro rozmanité společenství žáků v rámci jedné třídy. Organizační opatření by měla být v souladu s individuálními možnostmi a potřebami všech žáků. Tudiž na jednu stranu by měl být učitel schopen přizpůsobit výuku speciálním potřebám jedince, ale na straně druhé by měl zachovat heterogenní uspořádání třídy jako celku (Adamus, 2015).

U žáka a jeho rodiny jde především o sociální stránku a hodnotovou orientaci. Rodinné prostředí může působit progresivně, ale i regresivně. Význam rodiny pro školu roste i s tím, jak rodina přestává plnit své funkce. Často tak dochází k přesvědčení, že škola v některých výchovných situacích rodinu zastoupí, nebo dožene to, co rodina zanedbala (například vštěpování hodnot, sociální rozvoj atd.). Toto škola nedokáže sama, ale může dopomoci rodině ke správnému přístupu a ke správné výchově. Bohužel nespolupracuje-li rodina se školou, nebo se dokonce staví proti ní, stává se škola bezmocnou. Selhávání ve výchově se promítá nejen do spolupráce se školou, ale i do primární socializace dítěte a jeho přípravy pro školu. U dětí s určitou jinakostí nebo handicapem toto platí dvojnásob. Fungující rodinné společenství umožňuje vytvoření

pevných sociálních vazeb, které později na základě získané důvěry a prožívání emocionálně stabilních vztahů využije k dalšímu psychosociálnímu vývoji. Dále se zde utváří sebedůvěra, motivačně volní vlastnosti a postoje k sobě i okolí.

V posledních letech se významně zvýšil počet studií, které se věnují roli rodiny ve vztahu ke školním výsledkům. Zákonní zástupci bývají učitelé a ředitelé rozřazováni podle míry spolupráce se školou do několika skupin. První skupinu tvoří ti, kteří mají zájem a chuť spolupracovat (navštěvují třídní schůzky, účastní se školních akcí, pomáhají při organizaci atd.). Druhou skupinou jsou ti, kteří projevují zájem, ale jsou pasivní, tudíž z hlediska spolupůsobení působí neutrálně (sice navštěvují třídní schůzky, ale vzdělávací záměry školy znají jen povrchně). Další skupina chápe školu jako službu, po které vyžadují kvalitní práci, ale zájem o spolupráci nemají (svěřují své dítě škole, aby se o něj postarali, a o vzdělávací záměry školy se většinou nezajímají). Čtvrtá skupina má zájem jen ve chvíli, když nastane nějaký problém, což má negativní dopad (školu většinou navštěvují pouze kvůli stížnosti a vzdělávací záměry instituce neznají). Poslední skupina nemá žádný zájem a do školy vůbec nechodí (snad jen po oficiálním písemném pozvání od ředitele školy).

Komunikace mezi učitelem a žákem patří k důležitým nástrojům v edukačním procesu a hraje i velmi významnou roli při inkluzi. Na rozdíl od frontální výuky poskytuje prostor ke tříbení argumentace, vyvozování, porovnávání, dovozování, ověřování, aplikaci, ale také ke kultivaci projevu a celkovému rozvoji schopnosti komunikovat. Žák se může při dialogu otevřít novým vědomostem a zkušenostem a dozvídat se více o oblastech, které ho zajímají. I pro učitele je komunikace velkou výhodou, protože dostává zpětnou vazbu od žáků a tím pádem ví, čemu žáci nerozumí a co potřebuje dovysvětlit.

Ředitelé škol a jejich zřizovatelé jsou velmi důležitou složkou edukačního procesu. Jejich pracovní náplní je především starost o kvalitu a efektivitu vzdělávacího procesu (jako například úprava vzdělávacích programů a volba učebnic), finanční řízení školy, rozhodování v oblasti personalistiky, ekonomiky, práva, bezpečnosti a ochrany zdraví, stavební inženýrství, zdravotní administrativa, v neposlední řadě i přímé vyučování, aby neztratili kontakt s reálným vyučovacím procesem a mnoho dalšího. Ředitelé škol mají opravdu mnoho práce a nemají nejen dostatek času, ale ani potřebnou

podporu. Tudíž se nemůžeme divit, že při nastupující inkluzi nejsou dostatečně optimističtí. Problémem je i nedostatek finančních prostředků pro přijetí potřebného personálu (například asistenta pedagoga). Díky tomu se vyhovuje nařízením a škodí nejen žákům, ale i personálu.

Problémy mohou nastat i mezi ředitelem a zřizovatelem školy. Stává se, že někteří zřizovatelé překračují zákonný rámec a omezují pravomoci ředitele. Naopak i někteří ředitelé nejednají v souladu se závaznými předpisy. Vzájemný vztah těchto dvou subjektů může negativně ovlivnit hodnocení školy ředitelem, tudíž i zhoršení kvality jeho práce. Dále může docházet i k pokusům o zasahování zřizovatele do kompetencí ředitelů ve snaze převzít řízení školy. MŠMT postupně ztrácí svůj vliv na dění ve školním prostředí. Každý zřizovatel si může vyložit zákony a vyhlášky jinak a na základě toho prosazovat jiné preference. Může se stát i to, že zřizovatel dává nařízení mimo zákon. Pro ředitele pak vzniká složitá situace, jelikož se ocitá mezi tím, co po něm požaduje jeho nadřízený a mezi tím, co po něm žádá legislativa. I přes to, že ředitel jedná podle pokynů zřizovatele proti své vůli, stále nese plnou odpovědnost za případný neúspěch. Z toho vyplývá, že odpovědnost nekoresponduje s pravomocemi.

Postavení ředitelů regionálních škol není omezováno pouze vazbou na zřizovatele, rozsahem pracovních a vyučovacích povinností, ale také stavem právního prostředí, problematikou odvětvového řízení (což by mělo dávat možnost ke globálnějším řešení školní problematiky) a právní subjektivitou.

Mnoho ředitelů se shoduje na požadavku určitých pravomocí, které v současnosti postrádají. Patří sem například možnost nahlédnout do pedagogicko-psychologického posudku žáka a rozhodnout v jeho dikci. Rodič má plné právo zamezit přístup školy k těmto informacím, i když pro vhodný přístup k žákovi jsou nezbytné. Toto je typickým příkladem odpovědnosti bez náležitých pravomocí. Stejný případ vzniká i v omezování komunikace školy se SPC a PPP bez souhlasu rodičů. S nástupem inkluze také přichází nezbytné snížení počtů žáků ve třídách a nárok na asistenta pedagoga. V neposlední řadě jim chybí striktně nastavená pravidla pro průběh inkluze. Tyto pravidla by například měla obsahovat vymezení odpovědnosti za vzdělávací proces, kritéria povinností aktérů inkluze (rodič, žák, učitel, poradenské pracoviště) a tak dále (Vomáčková a kol. 2015).

V rámci inkluze je **role asistenta** velmi důležitá. V prostředí školy se můžeme setkat se třemi typy asistentů, a to s asistentem pedagoga, osobním asistentem a školním asistentem.

V případě asistenta pedagoga se jedná o zaměstnance školy nebo školského zařízení, který pracuje pod vedením učitele. Jeho činnost je definována ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Asistent pedagoga je do třídy zařazen v rámci podpůrných opatření při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Metodickou podporu by mu měli zajistit poradenští pracovníci školy, jako výchovný poradce, speciální pedagog, školní psycholog a poradenští pracovníci pedagogicko-psychologických poraden či speciálně-pedagogických center. O náplni práce a o zařazení do příslušné platové třídy (podle náročnosti činností a jejich odborné kvalifikace) rozhoduje ředitel školy.

Hlavní pracovní náplní asistenta pedagoga je:

- Pomoc při výchovně vzdělávací činnosti, při komunikaci se žáky a výchovnými zástupci;
- podpora žáků při přizpůsobování se školnímu prostředí;
- pomoc žákům nejen při výuce, ale také v přípravě na ni.

Práce osobního asistenta spadá pod sociální služby zajišťované v rámci Ministerstva práce a sociálních věcí a je ukotvena v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Tato služba je poskytována jedincům se sníženou soběstačností z důvodů chronického onemocnění nebo zdravotního postižení bez časového omezení v přirozeném sociálním prostředí osob a při činnostech, při kterých dotyčný pomoc potřebuje.

Školní asistent je zaměstnancem školy, ale není pedagogickým pracovníkem. Jeho role do značné míry vychází z pracovní náplně asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním, ale rozvíjí především koncept asistentské práce v oblasti komunikace mezi školou a rodiči. Do jeho pracovní náplně spadá poskytování základní nepedagogické podpory přímo v rodině, kde pomáhá při přípravě na vyučování

například s organizací času, práce a s úpravou pracovního prostředí. V rámci zprostředkování komunikace s komunitou například zajišťuje aktivity vedoucí k zajištění pravidelné školní docházky, porozumění rodinnému prostředí žáků a zajišťuje přenos informací mezi školou a rodinou. Dále pomáhá jedincům při rozvoji mimoškolních a volnočasových aktivit a poskytuje podporu učitelům v administrativní a organizační činnosti ve vyučování i mimo vyučování (Kendíková, 2017).

Vzdělávací obsah základní školy určuje rámcový vzdělávací program pro základní školy a je dále východiskem pro tvorbu školního vzdělávacího programu. Na základě školního vzdělávacího programu se dále vytváří individuální vzdělávací plán, který se používá v případě, kdy žák není schopen zvládat učivo optimálním způsobem a nezbytně potřebuje úpravy ve vzdělávacím procesu (Adamus, 2015).

Individuální vzdělávací plán vychází nejen ze školního vzdělávacího programu, ale i z opatření navržených školským poradenským zařízením. V případě nutnosti obsahuje i doporučení praktického lékaře či jiného odborníka. Obsahem individuálního vzdělávacího plánu jsou cíle vzdělávání žáka se speciální vzdělávací potřebou a časové i obsahové rozvržení učiva (Kratochvílová, Havel, Filová, 2011).

Individuální vzdělávací plány představují jakousi smlouvu mezi vedením školy, vyučujícím a rodiči dítěte. V případě potřeby může zahrnovat spolupráci s dalšími odborníky (Žovinec, 2013).

Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání odpovídající individuálním vzdělávacím potřebám dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Za takové dítě, žáka či studenta se považuje jedinec, který se při naplnění svých vzdělávacích možností neobejde bez podpůrných opatření (Adamus 2015).

Do konkrétního stupně podpůrných opatření je jedinec zařazen na základě speciálně-pedagogické a psychologické diagnostiky. Každému stupni podpory odpovídá určitý výčet podpůrných opatření.

Do prvního stupně jsou zařazeni žáci, kteří ve škole dlouhodobě podávají podprůměrné výkony (v dovednostech, znalostech, vědomostech a návycích). Dále jsou zde zařazeni jedinci s dočasným oslabením kognitivního výkonu, který nepřetrvává déle

jak šest měsíců, v důsledku nepříznivých vnitřních faktorů (úraz, dlouhodobá nemoc) a environmentálních faktorů (změna bydliště, nepříznivé změny v rodině).

Do druhého stupně podpůrných opatření jsou zařazeni žáci, jejichž kognitivní výkon odpovídá dolnímu pásmu podprůměru intelektových schopností. Díky tomu dítě dlouhodobě selhává ve všech vzdělávacích oblastech.

Třetí stupeň je pro žáky, jejichž výkon ve školských dovednostech, vědomostech a znalostech odpovídá lehké mentální retardaci, popřípadě se jedinec pohybuje v horním pásmu středně těžké mentální retardace.

Do čtvrtého stupně jsou zařazeny ty děti, jejichž výkon ve školských zařízeních odpovídá pásmu středně těžké mentální retardace.

Pátý stupeň zahrnuje podpůrná opatření po žáky v dolní hranici středně těžké mentální retardace a těžké, případně i hluboké mentální retardace (Valenta, 2015).

Podpůrná opatření spočívají především v:

- Poradenské pomoci;
- úpravě organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání, školských služeb, hodnocení, a také zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče včetně umožnění prodloužení délky vzdělávání;
- úpravě podmínek přijímání žáků ke studiu a jeho ukončování;
- využití speciálních kompenzačních a speciálních učebních pomůcek, speciálních učebnic a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů;
- úpravě očekávaných vzdělávacích výstupů;
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu;
- využití asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka;
- úpravě stavebních nebo technických podmínek.

3.2.7 Obavy, překážky a rizika spojené s inkluzí

Překážky zabraňující inkluzi nejčastěji vznikají na straně neinformovaných vedoucích pracovníků škol a školských zařízení. Jako nejčastější problémy se vyskytují nepřipravenost pedagogických pracovníků, nevhodně nastavené organizační podmínky a podobně (Adamus, 2015).

Největším problémem je, že **školy a školní pedagogové nejsou dostatečně připraveni na zavádění inkluzivního vzdělávání** žáků s různou mírou potřeb podpůrných opatření. Pedagogičtí a poradenská pracovníci nemají dostatečnou znalost v oblasti metod výuky umožňující diferenciaci a individualizaci, systémů hodnocení podporující kompetence k učení atd.

Inkluzi svazuje i **nedostatečné a nesystémové financování služeb** asistentů pedagoga, školních psychologů, speciálních pedagogů a dalších pracovníků a nedostatek finančních prostředků pro další vzdělávání současných pedagogických pracovníků. Z nedostatku pracovníků vyplývá další problém, a to přetíženost učitelů (zejména v menších školách musejí učitelé zastávat více funkcí jako například výchovný poradce, metodik prevence atd.).

Problém představuje i **nedostatečná komunikace a spolupráce škol s vnějším prostředím** (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2014).

V rámci **problematiky poradenského systému** si veřejnost stěžuje především na absenci kvalifikovaných školských poradenských pracovníků přímo ve školách. Co se týče pedagogicko-psychologických poraden a speciálně-pedagogických center, problémy vyplývají především z nejednotných diagnostických postupů neexistence standardů a jednotných metodik. V České Republice také chybí promyšleně vybudovaný systém prevence školní neúspěšnosti žáků. Ze statistických ročenek je patrné, že narůstá počet případů, kdy školská poradenská zařízení neustále řeší vzdělávací problémy žáků až ve chvíli, kdy je problém zřetelný. Naopak počet depistáží, které umožňují včasné podchycení problému a cílenou podporu již před nástupem do ZŠ, se snižuje (Šojdrová, Bařinková, Borkovcová, Dlouhý, 2014).

Ve školách je také potřeba **navýšit objem finančních prostředků**, které by umožnili další kroky směřující k podpoře inkluzivního přístupu. Školy často deklarují,

že kdyby měly přístup k dostatečným finančním zdrojům, mohly by podpůrná opatření zajistit ve větší potřebné míře, čemuž současná situace nedostačuje.

Další problém představuje **uspořádání vyučování vzhledem k odlišným úrovním dispozic žáků**. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují vytvořit prostředí, kde by byl větší prostor pro individuální práci bez omezování ostatních žáků. S touto problematikou se pojí i problém **vysokého počtu žáků ve třídách**. Při jejich snížení by opět vznikl větší prostor pro individualizaci výuky.

Při snaze uzpůsobit výuku jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami při nedostatku podpůrných opatření může docházet k **poklesu celkové úrovně vzdělávání** i u dětí intaktních (Vojtko ed., 2011).

Jako nejčastější **problémy spojené se zaměstnáváním asistentů pedagoga** uvádí pracovníci škol a členové vedení především:

- Nezkušenost se zařazováním pracovníků na pozici asistenta pedagoga, popřípadě se sestavováním pedagogického týmu v rámci jedné třídy;
- nejasně stanovená pracovní náplň asistenta pedagoga;
- nedostatečná kvalifikace adeptů na pozici asistenta pedagoga a díky tomu zaměstnávání nevhodných a nekvalifikovaných pracovníků;
- nebezpečí zneužití asistenčních služeb;
- nepropracovanost systému dalšího vzdělávání asistentů pedagoga;
- nízké finanční ohodnocení;
- nedostatek metodické podpory (Kendíková, 2017).

Problematikou **soužití skupin** se zabývala řada zahraničních odborníků (například Cairns, McClatchey, Helus, Pennicard, Hamilton a mnoho dalších), kteří zjišťovali postoj intaktních žáků k žákům s postižením. Bylo prokázáno, že jedinci vzdělávání v různorodém kolektivu mají lepší a příznivější vztah k osobám se znevýhodněním než žáci vzdělávání v heterogenní skupině. Díky těmto výsledkům se potvrdilo, že v inkluzivních školách se klade důraz na umění žít spolu, na obohacování druhých tím, jaký jsem a na přijímání obohacení druhými tím, jací jsou a především tím, jak jsou odlišní. Z dalších výzkumů vyplývá, že žáci z proinkluzivně nastavených škol mají přiměřenější nároky na jedince se znevýhodněním a jsou ochotni jim případně

poskytnout potřebnou podporu a pomoc, a to především na bázi emocionální, sociální a psychické. Dále žáci z inkluzivních škol vnímali handicapovaného jako osobnost, který potřebuje kamaráda a sám může být kamarádem, se kterým můžeme trávit volný čas. Naopak žáci z neinkluzivních škol se zaměřují spíše na dané postižení a na fyzickou pomoc (například pomoci mu s taškou, podat věc, která mu upadla atd.). V dalším výzkumu došlo k prokázání, že pouhé povědomí o postižení zlepšuje přístup intaktní populace k handicapovaným jedincům. Toto povědomí dětí je nutné co nejvíce podporovat, protože pokud si nebudou jedinci uvědomovat různorodost okolní populace a nezmění svůj postoj vůči jiným, tak nemůžeme očekávat pozitivní průběh inkluze i snížení již tak velkého výskytu šikany (Vomáčková a kol. 2015).

3.2.8 Pozitiva inkluze

Pokud jsou inkluzi poskytnuty vhodné podmínky, může být proces začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami velmi prospěšný nejen pro žáky, ale také pro pedagogy. Inkluzivní vzdělávání může přinést mnoho pozitiv. My si zde uvedeme ty nejdůležitější.

Rovný a spravedlivý přístup ke vzdělávání

Inkluze je vnímána jako prostředek k zajištění rovného a spravedlivého přístupu ve vzdělávání všech jedinců. Umožňuje volnost v rozhodování, v čem a kde se chtějí žáci vzdělávat. Toto je velmi důležité pro jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, jelikož jim inkluze umožňuje vzdělávání v místě bydliště. Rovné a spravedlivé přístupy ve vzdělávání akceptují právní aspekt lidských práv a apelují na otevřenost a přístupnost škol a školských zařízení v nejširším slova smyslu.

Naplňování individuálních potřeb

Individuální vzdělávání je spojováno s respektem k odlišnostem a individuálním specifickým potřebám každého jedince. Novější definice upouštějí od označení žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, jelikož díky tomu hrozí nebezpečí, že inkluzivní vzdělávání se bude zaměřovat pouze na tyto jedince. Na druhou stranu označení jedince se speciální vzdělávací potřebou jim umožňuje jednodušší cestu ke speciální podpoře. Tento rozpor může působit matoucím způsobem jak pro politiku, tak pro praxi. I když bychom měli klást důraz na všechny žáky stejně, stále se do popředí dostává zájem o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento přístup posiluje i současná školská

legislativa, jelikož podpůrná opatření a s nimi spojené financování je vázáno právě na tuto skupinu žáků. Celkový inkluzivní přístup tedy umožňuje naplnění individuálních potřeb právě za pomoci poskytnutí podpůrných opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Rozvoj lidských zdrojů

Důraz je kladen na maximální rozvoj potenciálu každého jedince, což úzce souvisí s očekávaným celospolečenským přínosem inkluzivního vzdělávání, jakožto rozvoj lidských zdrojů. Autoři zdůrazňující tento aspekt inkluzivního vzdělávání vycházejí z předpokladu, že každý žák má svůj specifický potenciál a je třeba ho poznat a rozvinout do maximální možné míry. Nejde pouze o naplňování individuální potřeb, ale důraz je kladen i na aspekt celospolečenského rozvoje. Má-li tedy být maximálně rozvinutý potenciál všech žáků, neměli bychom „ulevovat“ slabším žákům, ale naopak neslevovat z vysokých, pochopitelně jedinci přiměřených, nároků.

Sjednocení společnosti

Jedním z cílů inkluzivního vzdělávání je dosažení maximální účasti všech lidí na společenském dění. Cílem je tedy společnost založená na akceptaci, sounáležitosti, participaci, spolupráci a odpovědnosti. Účast na místním komunitním dění znamená i to, že všechny děti budou mít možnost stýkat se s dětmi ze sousedství a mít s nimi společné zážitky.

3.3 Porovnání integrace a inkluze

Se striktním rozlišením pojmů integrace a inkluze se setkáme především na úrovni odborných publikací. V praxi tyto pojmy poněkud splývají, jelikož péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, která probíhá v rámci inkluzivního vzdělávání, je realizována za pomoci podpůrných opatření, respektive je financována skrze integrační programy (Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, 2015).

Integrace zahrnuje existenci dvou skupin, „normálních“ a „těch druhých“. Běžný život se řídí podle většiny. Menšina tvoří pouze skupinu, která má místo ve skupině normálních. Ti s menšinou počítají, jsou k ní přátelští, ale plně ji nezačleňují do své společnosti.

V inkluzi je každý jedinec společností přijímán a má možnost se do ní plně zapojit. Rozdíly a odchylky od normy jsou skupinou brány jako obohacení a možnost k dalšímu učení. Inkluze je založena především na rovnocennosti jedinců. Rozmanitost a větší či menší odlišnosti se považují za normální.

Susanne Abrahamová vysvětluje rozdíl mezi integrací a inkluzí tak, že integrace stále ještě vnímá rozdíly a snaží se o opětovné sjednocení toho, co bylo dříve rozděleno. Naopak inkluze vychází z předpokladu, že všichni žáci se aktivně účastní vyučování podle svých možností.

Walter Krög zdůrazňuje, že integrací chápeme začlenění doposud vyloučené osoby a inkluze usiluje o uznání všech odlišností ve společnosti a snaží se vyhovět veškerým individuálním potřebám všech lidí (Anderliková, 2014).

Pojem integrace můžeme nahradit jinými slovy jako sjednocení, ucelení, splynutí nebo propojování. Ve vzdělávání jde především o propojení společných vzdělávacích možností a cílů intaktních dětí a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Pojem inkluze můžeme nahradit slovním spojením komplexní zahrnutí do celku. V tomto případě nemůžeme oddělovat nebo preferovat jakékoli jedince ve třídě z nejrůznějších důvodů (Podešva, Chalupová, 2011).

Integrace	Inkluze
Člověk je definován na základě existujícího či neexistujícího postižení.	Člověk je brán jako osobnost, která pouze v určitých situacích potřebuje pomoc.
Snažíme se o začlenění jedinců, kteří byli vyloučeni.	Uznáváme rozdílnost všech jedinců a očekáváme, že si jsou všichni této skutečnosti vědomi a počítají s tím.
Rozdělujeme jedince do skupin, které následně dáváme dohromady podle potřeb (například podle pohlaví, nadání, postižení, zájmů atd.) a podle toho vytváříme nabídku.	Hledáme možnosti, jak zapojit do daných aktivit všechny, při nichž si budou všichni pomáhat.
Nalzáme způsoby, jak ostatní připojit k majoritní společnosti.	Je založena na spoluúčasti každého jedince ve společnosti.

Žáci jsou integrováni do běžných škol.	Děti jsou přijímány do svých spádových škol.
Za vyučování je odpovědný učitel. Výuka integrovaných žáků je delegována na pomocné síly.	Za vyučování je odpovědný učitel. Asistenti pomáhají podle potřeb všem žákům.

Tabulka č. 2: Integrace versus inkluze (Anderliková, 2014)

Integrace	Inkluze
Zaměřujeme se na potřeby žáků s postižením.	Zaměřuje se na potřeby všech žáků.
Vycházíme z posudků expertů.	Vycházíme z posudků učitelů.
Edukace probíhá na základě speciální intervence.	Dobrá výuka je zprostředkována všem.
Spíše je prospěšná pro integrovaného žáky.	Má přínos pro všechny děti.
Vyžaduje částečnou změnu v prostředí.	Vyžaduje změny v celkovém prostředí školy.
Zaměřujeme se na integrované dítě.	Zaměřujeme se na celou třídu/skupinu.
Vzdělávání probíhá na základě speciálních programů podle žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.	Mění se celková strategie učitele.
Výkon žáka hodnotí expert.	Všechny děti jsou hodnoceny učitelem.

Tabulka č. 3: Integrace versus inkluze (Bendová, 2014)

4 LEGISLATIVA UPRAVUJÍCÍ INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V této kapitole se nachází základní výčet platných právních předpisů upravující inkluzivní vzdělávání jedinců s lehkou mentální retardací. Jedná se zejména o školský zákon, vyhlášku upravující vzdělávání těchto žáků a jejich novelizace.

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

Školský zákon vešel poprvé v platnost dne 24. září 2004. V současnosti vycházíme z novelizace, která je platná od 1. září 2017. Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a další vzdělávání ve školách a školských zařízeních. Stanovuje podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje. Vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanovuje působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.

Druhý paragraf se zaměřuje na zásady a cíle vzdělávání. V této části klade velký důraz na rovný přístup ke vzdělávání všech občanů, na zohledňování vzdělávacích potřeb, na vzájemnou úctu, respekt, svobodu atd. Za obecné cíle vzdělávání je zde považován především celkový rozvoj osobnosti člověka (rozvoj způsobilostí a hodnot), získávání všeobecného vzdělávání, pochopení a uplatňování zásad demokracie a základních lidských práv.

Třetí, čtvrtý a pátý paragraf se věnuje vzdělávacím programům, kde je popsán systém rámcového vzdělávacího programu a školských vzdělávacích programů.

Další paragrafy popisují vzdělávací soustavu, právní postavení škol a školských zařízeních, dlouhodobé záměry vzdělávání, výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy, hodnocení škol, školských zařízení a vzdělávací soustavy, vzdělávání příslušníků národnostních menšin, práva a povinnosti žáků, zákonných zástupců a pedagogických pracovníků, organizaci vzdělávání ve školách, formy vzdělávání, opatření pro bezpečnost a ochranu zdraví ve školách a školských zařízeních, spolupráci škol a školských poradenských zařízení atd.

4.1.1 Vzdelávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných

Pro naši problematiku inkluzivního vzdělávání žáků s mentální retardací je nejdůležitější paragraf 16 o podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a paragraf 18 o individuálním vzdělávacím plánu.

Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

První odstavce šestnáctého paragrafu o podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami vymezuje, kdo je dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami. Touto osobou chápe jedince, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění či užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrná opatření znamenají nezbytné úpravy ve vzdělávání odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka či studenta. Dále uvádí, že tyto děti mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou nebo školským zařízením.

Druhý odstavce vymezuje, v čem podpůrná opatření spočívají. Jedná se především o poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení, úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod hodnocení, podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání. Mezi podpůrná opatření jsou dále zahrnuty kompenzační pomůcky, speciální učebnice, úpravy očekávaných výstupů vzdělávání, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu a využití asistenta pedagoga či jiného pedagogického pracovníka.

Třetí odstavce vysvětluje rozdělení podpůrných opatření do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Čtvrtý a pátý odstavce uvádí podmínky jejich uplatnění. Šestý uvádí okolnosti ukončení poskytování podpůrných opatření.

Sedmý a osmý odstavce řeší problematiku náhradních komunikačních systémů u osob, které nemohou vnímat řeč běžnou formou. Devátý a desátý odstavce se věnuje problematice zřizování škol, tříd, oddělení a skupin pro děti s postižením, u kterých nepostačují dosavadní podpůrná opatření k naplňování jejich vzdělávacích možností a práv.

Jedenáctý odstavec pojednává o navýšení finančních prostředků poskytovaných na činnost školy ze státního rozpočtu z důvodu využití asistenta pedagoga.

Poradenská pomoc školského poradenského zařízení

První odstavec šestnáctého paragrafu písmene a) o poradenské pomoci školského poradenského zařízení uvádí, že poradenská pomoc dítěti, žákovi, studentovi či zákonnému zástupci žáka je poskytována na základě jeho žádosti nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci. Druhý odstavec poukazuje na možnost žádosti o pomoc školského poradenského zařízení na základě doporučení školy.

Následující dva odstavce se zaměřují na výslednou zprávu z diagnostiky školského poradenského zařízení. Zpráva obsahuje výsledky vyšetření a možnosti podpůrných opatření prvního až pátého stupně, které odpovídají zjištěným speciálním vzdělávacím potřebám a možnostem konkrétního dítěte včetně možných kombinací a variant podpůrných opatření a způsobu a pravidel jejich použití při vzdělávání. Poradenské zařízení je povinno tuto zprávu poskytnout zařízení, v němž probíhá vzdělávání žáka se speciální vzdělávací potřebou, a v případě, že vyšetření dítěte bylo nařízeno soudně, poskytne zprávu také příslušnému orgánu veřejné moci.

Pátý odstavec informuje o možnosti návrhu na projednání situace, kdy škola nebo školské zařízení nepostupuje v souladu s doporučením poradenského zařízení, za účasti pověřeného zaměstnance příslušného školského poradenského zařízení. Ředitel je povinen takové jednání svolat co nejdříve bez zbytečného odkladu.

4.1.2 Individuální vzdělávací plán

Osmnáctý paragraf o individuálním vzdělávacím plánu uvádí pouze to, že ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení umožnit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami na základě žádosti jeho zákonného zástupce vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.

4.2 Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Tato vyhláška upravuje vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání žáků nadaných a v platnost vstoupila dne 1. září 2016.

Hlava první (druhý paragraf) se věnuje podpůrným opatřením, kde definuje jejich stupně. Mezi podpůrná opatření prvního stupně zahrnuje minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Tato opatření nemají normovanou finanční náročnost. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně jsou poskytována žákovi, u kterého nepostačují opatření prvního stupně, na základě doporučení školského poradenského zařízení. Členění konkrétních podpůrných opatření do stupňů, pravidla jejich použití a normovaná finanční náročnost se nachází v příloze číslo 1 této vyhlášky.

Hlava druhá (třetí až devátý paragraf) popisuje individuální vzdělávací plán žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, a to především průběh jeho zpracování, obsah atd. Dále se zabývá problematikou asistenta pedagoga, který poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrných opatření.

Postupům v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření se hlouběji věnuje hlava třetí (v desátém až šestnáctém paragrafu), a to především jak má škola postupovat při poskytování podpůrných opatření prvního stupně, kdy plán pedagogické podpory zpracovává a průběžně vyhodnocuje a upravuje právě škola, a jak by měla postupovat při poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně. Dále uvádí postup před přiznáním podpůrných opatření druhého až pátého stupně, kdy nejprve ředitel školy musí určit školského pedagogického pracovníka, který bude odpovídat za spolupráci se školským poradenským zařízením a zajistí předání plánu dosavadní pedagogické podpory, pokud byl u žáka dříve zaveden, a postup následné spolupráce. Následující paragrafy pojednávají o zprávě a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření.

Čtvrtá hlava (sedmnáctý a osmnáctý paragraf) se věnuje organizaci vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními. Upravuje především maximální počet vzdělávaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a maximální počet pedagogických pracovníků v jedné třídě.

Devatenáctý až dvacátý šestý paragraf upravuje pravidla vzdělávání žáků druhého až pátého stupně podpůrných opatření, jejich zařazování do škol, tříd a oddělení nebo studijních skupin. Dále popisuje přezkoumání podmínek vzdělávání podle vzdělávacího programu základní školy speciální odpovídajícím speciálním vzdělávacím potřebám žáka, úpravy v počtech žáků atd.

4.3 Vyhláška č. 270/2017 Sb.

Touto vyhláškou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Vyhláška nabyla účinnosti dne 1. září 2017.

Vyhláška upravuje především přílohy přehledu podpůrných opatření, kde jednotlivě u všech stupňů podpůrných opatření podrobně popisuje jejich obecnou charakteristiku, podmínky k zajištění podpory, poradenskou pomoc, finanční náročnost, metody výuky, úpravu obsahu a výstupů vzdělávání, organizaci výuky, individuální vzdělávací plán, personální podporu (asistent pedagoga, školní psycholog, školní speciální pedagog, další pedagogičtí pracovníci), hodnocení, intervenci, úpravy podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, prodloužení délky vzdělávání a pomůcky.

Dále v přílohách poskytuje materiály pro vyplnění potřebných informací pro individuální vzdělávání, doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole a školském zařízení.

4.4 Vyhláška č. 416/2017 Sb.

Touto vyhláškou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. Ode dne nabytí účinnosti 1. ledna 2018.

Vyhláška se zaměřuje především na úpravy informací, týkající se asistenta pedagoga a další personální pomoci, jejich činnosti a zařazení do konkrétních platových tříd podle činnosti.

4.5 Nový školský zákon č. 178/2016 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Zákon vyšel v platnost dne 20. dubna 2016. Upravuje znění zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb. o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů.

4.5.1 Zákon upravuje ve školském zákoně 561/2004 Sb. § 41 Individuální vzdělávání žáka

Druhou větu v prvním odstavci, o možnosti individuálního vzdělávání žáka pouze na prvním stupni, ruší.

Ve třetím odstavci mění znění písmena c, kde upřesňuje nejnižší povinné vzdělání učitelů těchto žáků.

Dále do zákona vnáší nový 4. odstavec o tom, že za plnění podmínek uvedených v odstavci 3 po dobu individuálního vzdělávání odpovídá zákonný zástupce žáka.

V 8. odstavci upravuje pouze slovní znění úvodní věty.

Poslední odstavec tohoto paragrafu, který tento zákon upravuje, se týká odvolání proti rozhodnutí ředitele školy o ukončení individuálního vzdělávání. Nové znění upozorňuje, že odvolání nemá odkladný účinek.

4.5.2 Další změny školského zákona 561/2004 Sb. vyplývají z tohoto zákona

Změny se týkají § 47 a § 50, kde upravují či doplňují jejich znění.

Změny, které jsou uvedeny v tomto zákoně, upravují především starší znění školského zákona. V novém znění, které je platné od 1. září 2017, jsou už tyto změny uvedeny.

5 NÁZORY VEŘEJNOSTI NA INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Jelikož jsem výzkum pojala spíše z kvantitativního hlediska, rozhodla jsem se pro sběr informací prostřednictvím dotazníků, které se zaměřovali jak na širokou veřejnost, tak na odborníky pracující ve školských zařízeních, kterých se tato problematika přímo dotýká.

Pro každou cílovou skupinu byl vytvořen jeden dotazník. První dotazník byl pro nejširší veřejnost, který se věnoval inkluzivnímu vzdělávání v širším pojetí. Druhý byl věnován ředitelům, učitelům, asistentům a dalším zaměstnancům školských zařízení a věnoval pozornost nejen názorům ohledně inkluze, ale také konkrétním školám odpovídajících a jejich připravenosti na inkluzi.

Abych získala co nejvíce respondentů z nejrůznějšího prostředí, rozhodla jsem se pro sběr informací využít sociální síť Facebook. Dotazník jsem rozeslala nejen svým známým, ale využila jsem i skupiny, které se zaměřují na podobnou problematiku. Na nich se vyskytují lidé, kterým je inkluze blízká a mají ohledně ní ujasněné konkrétní představy. Mezi skupiny, které jsem požádala o pomoc, patřila například stránka Inkluze s rozumem, Inkluze v našem městě, Montessory nápady, Nejen výtvarné nápady pro paní učitelky a maminky, Jdi pracovat v pedagogických obrech, UHK PDF atd. Díky takto zvolené formě získávání odpovědí došlo k rozpoutání debat ohledně inkluze mentálně postižených. Hned v debatách bylo vidět, že i lidé, kteří nejsou přímo v kontaktu s touto oblastí, mají jasně vyhraněné názory a problematika jim není lhostejná.

5.1 Názory široké veřejnosti na inkluzivní vzdělávání žáků s mentální retardací

Teď už k samotným dotazníkům. Nejprve se zaměříme na dotazník pro širokou veřejnost, který obsahoval 18 otázek. Nejvíce bylo uzavřených otázek, kde měli respondenti na výběr z konkrétních možností. Těchto otázek bylo v celém dotazníku deset. Další čtyři otázky byly otevřené, kde dotazovaní mohli vyjádřit svůj názor vlastními slovy. Ve třech posuzovacích otázkách měli respondenti za úkol posoudit, o jak závažnou problematiku se jedná. V jedné otázce měli respondenti seřadit určité komponenty podle důležitosti.

První okruh otázek se zaměřoval na obecné informace o respondentech, jako například pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání a zda se jedná o jedince, kteří mají intaktní dítě či dítě s nějakou speciálně vzdělávací potřebou, nebo nemají žádné děti.

Druhý okruh byl zaměřen na pojmy integrace a inkluze, zda znají tyto pojmy i jejich význam.

Poslední okruh zachycoval názory na pozitiva inkluze, možné bariéry, které mohou nejvíce ovlivnit proces inkluze, jaký vliv může mít inkluze na intaktní populaci i na jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, jak hodnotí připravenost školského systémů na začleňování dětí s tímto druhem handicapu atd.

Bohužel vzhledem k tomu, že byl dotazník poměrně dlouhý, návratnost byla velmi nízká. Celých 61 % lidí, kteří dotazník otevřeli, mělo problémy s jeho dokončením. Myslím, že časová náročnost a rozsah dotazníku byl hlavním problémem. Jiným důvodem mohlo být nedostatečné porozumění problematice, ale to je pouze můj subjektivní názor.

Dotazník tedy vyplnilo pouze 49 % z dotazovaných, což činí 132 respondentů. Z toho bylo 19 mužů, což znamená 14 %, a 113 žen (86 %). Již z toho vyplývá, že k této problematice má blíže spíše ženská část populace.

Pohlaví	Počet respondentů	Zastoupení v procentech
Muž	19	14 %
Žena	113	86 %
Celkem	132	100 %

Tabulka č. 4: Pohlaví

Věkové rozhraní respondentů bylo velice široké od 18 let až po věk překračující 61 let. Nejvíce odpovídajících však patřilo do věkové kategorie 18-25 let, čímž tato skupina představovala 34,8 % dotazovaných, což znamená 46 osob. Druhá nejpočetnější věková skupina, lidé mezi 26 a 35 rokem, tvořila 28 % (37 respondent). Třetí podobně početnou skupinu ve věku od 36 do 45 let zastupovalo 19 % (25 respondentů). Dotazovaných ve věku 46 až 60 let vyplnilo dotazník 14,4 % (19 osob) a nejmenší a zároveň nejstarší skupinu respondentů starších 61 let zastoupilo 3,8 %, což znamená

pět osob. Tato otázka sloužila především pro posouzení názorů na inkluzi s ohledem na věkovou kategorii.

Věk	Počet respondentů	Zastoupení v procentech
18-25	46	34,8 %
26-35	37	28 %
36-45	25	19 %
46-60	19	14,4 %
61 a více	5	3,8 %
Celkem	132	100 %

Tabulka č. 5: Věk

Co se týče dosaženého vzdělání u respondentů, 54,5 % (což je 72 lidí) vystudovalo vysokou školu. Celých 32,6 % (43 respondentů) dosáhlo středoškolského vzdělání s maturitou. Středoškolského vzdělání bez maturity a vyššího odborného vzdělání dosáhlo stejně lidí a to po 7 dotazovaných (5,3 %). Pouze 3 respondenti (2,3 %) z dotazovaných měli pouze základní vzdělání. Tato otázka byla také položena z důvodu zkoumání, jestli dosažené vzdělání má vliv na názor ohledně inkluzivního vzdělávání.

Dosažené vzdělání	Počet respondentů	Zastoupení v procentech
Základní	3	2,3 %
Středoškolské bez maturity	7	5,3 %
Středoškolské s maturitou	43	32,6 %
Vyšší odborné	7	5,3 %
Vysokoškolské	72	54,5 %
Celkem	132	100 %

Tabulka č. 6: Dosažené vzdělání

Z další otázky ohledně toho, zda byli respondenti bezdětní či měli intaktní nebo postižené dítě vyplynulo, že necelá polovina, přesně 42,4 % (56 respondentů), byla bezdětná, což souviselo s druhou otázkou a nízkým věkem odpovídajících. Ze zbylé poloviny odpovídajících, kteří měli rodinu, pouze 12 rodičů (9 % z celkového počtu) mělo dítě se speciální vzdělávací potřebou. Díky další otázce jsme se dozvěděli, že mezi

děťmi se speciální vzdělávací potřebou byly především děti s poruchou pozornosti s hyperaktivitou, specifickými poruchami učení, poruchami autistického spektra a jedno dítě s epilepsií, která způsobovala (v kombinaci se silnými léky) další komplikace jako neschopnost verbálního projevu a značné zhoršení motorického vývoje.

Bezdětnost/Rodič	Počet respondentů	Zastoupení v procentech
Rodič „normálního“ dítěte	56	42,4 %
Rodič dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami	12	9 %
Ani jedna z uvedených možností	64	48,6 %
Celkem	132	100 %

Tabulka č. 7: Bezdětnost/rodič

První otázka z okruhu zaměřujícího se na znalost významu integrace a inkluze zjišťovala, zda respondenti vnímají tyto pojmy jako synonyma či nikoliv. Celkem 24 respondentů (18,2 %) uvedlo, že tyto dvě slova mají stejný význam. Rozdíl mezi pojmy integrace a inkluze chápalo 81,8 % dotazované populace, což je 108 osob. Žádná věková skupina se svými odpověďmi nějak výrazně neodchylovala od normy. Ani dosažené vzdělání nemělo na odpovědi žádný vliv.

Rozdílnost pojmů integrace a inkluze	Počet respondentů	Zastoupení v procentech
Rozdíl	108	81,8 %
Synonyma	24	18,2 %
Celkem	132	100 %

Tabulka č. 8: Rozdílnost pojmů integrace a inkluze

Další otázka byla otevřená, kde respondenti měli odpovědět vlastními slovy, co integrace a inkluze znamená. Při vyhodnocování jsem odpovědi rozdělila do tří skupin. První skupina zahrnovala odpovědi, kde dotazovaní správně definovali oba pojmy. Zde bylo poznat, že opravdu chápou, v čem se pojmy liší a jaká je skutečná podoba integrace a inkluze. Tuto skupinu tvořilo 38,7 % (51 dotazovaných).

Druhá skupina považovala oba pojmy, nebo alespoň výsledek inkluzivního a integračního procesu, za totožné a to, že se jedná o začlenění jedinců s postižením do společnosti. Do této skupiny jsem zařadila i jedince, kteří neuměli svoji odpověď přesně formulovat. Druhou skupinu tvořilo 34,2 % (45 dotazovaných).

Poslední skupinu tvořili ti, jejichž interpretace obou pojmů byla chybná. Většina z nich odpověděla, že při integraci se musí jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami přizpůsobit škole a při inkluzi se škola přizpůsobuje individuálním potřebám jedince s postižením či znevýhodněním. Mezi dalšími častými odpověďmi se objevoval názor, že integrace se zaměřuje na jinou cílovou skupinu než inkluze (především že inkluze se zaměřuje na jedince se specifickými poruchami učení a integrace na děti s nejrůznějším postižením, ať už tělesným, mentálním či smyslovým). Další velmi častou chybnou odpovědí bylo, že integrace představuje celospolečenský problém a inkluze se odehrává pouze v oblasti vzdělávání. Takto odpovídalo 27,3 % (36 dotazovaných). K mému překvapení se našlo poměrně mnoho jedinců, kteří se nesnažili popsat dané pojmy, ale ihned začali s kritikou celé problematiky.

Vzhledem k tomu, že jsem očekávala, že většina si nebude stoprocentně vědoma významu či rozdílu pojmů integrace a inkluze, přiřadila jsem k následující otázce doplňující vysvětlení obou pojmů:

*„V širším slova smyslu vnímáme **integraci** jako začleňování občanů s postižením či znevýhodněním do společnosti. V rámci vzdělávání může integrace probíhat ve speciálních třídách, které jsou umístěny v prostorách běžné školy, v normální třídě s vyučováním vybraných předmětů individuální formou (výuku těchto předmětů zajišťuje speciální pedagog) atp.*

***Inkluzivní vzdělávání** můžeme chápat jako další hlubší stupeň integrace, kdy je postižené dítě plně začleněno mezi "normální" děti, čímž dochází k úplnému splynutí obou skupin. Cílem je vytvoření takového prostředí, kde mají všechny děti stejné šance a možnosti. Vzdělávání se upravuje podle individuálních specifických potřeb (například pomocí využití asistenta, speciální pomůcek, úpravou vzdělávacího plánu atd.)“.*

Celých 79,5 % (105 respondentů) uvedlo, že toto vysvětlení jim pomohlo. Zbýlých 20,5 % (27 tázaných) již tyto dva pojmy znalo a jasně chápalo rozdíly. Stejně jako u otázky ohledně chápání integrace a inkluze jako synonym neměl na odpovědi velký vliv ani věk ani dosažené vzdělání.

Reakce na vysvětlení pojmů	Počet respondentů	Zastoupení v procentech
Pomohlo v lepším chápání problematiky	105	79,5 %
Nepomohlo	27	20,5 %
Celkem	132	100 %

Tabulka č. 9: Reakce na vysvětlení pojmů

Devátá otázka v dotazníku se zaměřovala na bariéry v procesu inkluzivního vzdělávání, respondenti měli na výběr z několika možností, u kterých posuzovali, zda se jedná o velmi závažnou, závažnou, méně závažnou, málo ovlivňující či zcela neovlivňující proměnnou. Závažnost problému posuzovali u nedostatku finančního a materiálního zajištění, neúplnosti legislativy a administrativy (v rámci celkové nepřipravenosti systému a malých pravomocí ředitelů a učitelů), u nedostatečné spolupráce s poradenskými zařízeními s dalšími institucemi a u absence spolupráce rodičů se školou personálních nedostatků (jako nedostatek asistentů a speciálních pedagogů). Nadále hodnotili problematiku profesních a osobnostních nedostatků učitelů, velkého počtu žáků ve třídách, poklesu úrovně vzdělání intaktních dětí a odlišnosti rozdílné úrovně dispozic žáků.

Z této otázky vyplynulo, že za nejzávažnější problém považují velký počet žáků ve třídách. U této otázky 84 respondentů (63,6 %) označilo odpověď velmi závažné, 26 lidí (19,7 %) označilo bariéru jako závažnou a 22 (16,7 %) jako méně závažnou. Žádný z respondentů si nemyslel, že by tento faktor neměl v inkluzivním vzdělávání žádný význam.

Když vezmeme v potaz počet označených odpovědí velmi závažné a závažné, můžeme zbylé bariéry seřadit právě podle závažnosti. Tudíž za druhý nejzávažnější problém dotazovaní označili nedostatečnost legislativní připravenosti, pak profesní

nepřipravenost učitelů, dále personální nedostatky a nedostatečné finanční a materiální zajištění. Jako méně závažné se jeví pokles úrovně vzdělání, spolupráce s poradenskými zařízeními, odlišná úroveň a za nejméně ovlivňující proměnou dotazovaná veřejnost považuje spolupráci rodiny se školou.

Bariéry v inkluzi	Počet respondentů (zastoupení v procentech)				
	Velmi závažné	Závažné	Méně závažné	Málo ovlivňující	Neovlivňující
Závažnost					
Nedostatečné finanční a materiální zajištění	74 (56%)	32 (24,2%)	21 (16%)	3 (2,3%)	2 (1,5%)
Legislativa a administrativa	71 (53,8%)	48 (36,4%)	8 (6%)	5 (3,8%)	0 (0%)
Nedostatečná spolupráce s poradenskými zařízeními	31 (23,5%)	55 (41,7%)	35 (26,5%)	7 (5,3%)	4 (3%)
Absence spolupráce rodiny se školou	38 (28,7%)	33 (25,2%)	39 (29,5%)	17 (12,8%)	5 (3,8%)
Personální nedostatky	66 (50%)	47 (35,5%)	16 (12%)	6 (4,5%)	0 (0%)
Profesní a osobnostní nedostatky	69 (53%)	48 (36,4%)	11 (8,3%)	0 (0%)	3 (2,3%)
Velký počet žáků ve třídách	84 (63 %)	26 (19,5%)	22 (16,5%)	0 (0%)	0 (0%)
Pokles úrovně vzdělávání intaktní populace	25 (19%)	41 (31%)	32 (24,2%)	9 (7%)	5 (3,8%)
Odlišná úroveň dispozic žáků	54 (41%)	29 (22%)	31 (23,5%)	14 (10,5%)	4 (3%)

Tabulka č. 10: Bariéry v inkluzi

V otázce zaměřující se na pozitiva inkluze se dotazovaní rozhodovali o tom, jestli inkluze naučí děti toleranci k odlišnostem, jestli dojde k omezení separace postižených dětí a zda se u dětí bude více rozvíjet empatie a sociální inteligence. Dále

zde byla ještě zahrnuta větší rozmanitost v prezentaci učiva, a zda se díky tomu zvětší ohled na individuální potřeby všech dětí. V rámci souhlasu a nesouhlasu měli respondenti na výběr z odpovědí rozhodně ano, spíše ano, spíše ne a rozhodně ne. Nejvíce souhlasili s tím, že se omezí separace postižených dětí, a že bude u intaktní populace docházet k rozvoji empatie a sociálního citění. U obou těchto otázek označilo kladné odpovědi 104 respondentů (po 78,7 %). Podobně dopadla i možnost se zvýšením tolerance, kdy tuto možnost hodnotilo kladně 102 respondentů (77,2 %). U možnosti, že se díky inkluzi bude brát větší ohled na individuální potřeby všech dětí, 70 dotazovaných (53 %) souhlasilo se zlepšením a naopak 62 respondentů (47 %) se přiklápělo k tomu, že tuto oblast inkluze nijak nepodpoří. Nejvíce negativně byla hodnocena varianta většího rozmanitosti v prezentaci učiva, kde 57,7 % (76 dotazovaných) označilo možnost spíše ne nebo rozhodně ne.

Pozitiva inkluze	Počet respondentů (zastoupení v procentech)			
	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Nárůst tolerance	46 (34,8%)	56 (42,4%)	23 (17,5%)	7 (5,3%)
Zamezení separace	55 (41,7%)	49 (37%)	21 (16%)	7 (5,3%)
Rozvoj empatie a sociální inteligence	47 (35,6%)	57 (43,1%)	23 (17,5%)	5 (3,8%)
Rozmanitost v prezentaci učiva	26 (19,5%)	30 (22,8%)	45 (34,2%)	31 (23,5%)
Ohled na individuální potřeby	34 (25,7%)	36 (27,3%)	37 (28%)	25 (19%)

Tabulka č. 11: Pozitiva inkluze

Další otázka byla otevřená. V té se mohli respondenti sami vyjádřit k tomu, jaká další pozitiva by mohla inkluze přinést. V 57, 5 % (76 respondentů) uváděli, že další pozitiva, či dokonce žádná, v inkluzi nevidí. Zbylých 42,5 % (56 respondentů)

nejčastěji uvádělo jako další pozitiva nárůst tolerance k odlišnostem a přirozené začleňování jedinců s postižením do společnosti a širší obeznamenost intaktní společnosti se specifiky jednotlivých postižení. Dále uváděli to, že si intaktní populace bude více vážit svého zdraví a inkluze bude celkovým přínosem pro všechny.

Úkolem další otázky bylo seřadit podle důležitosti konkrétní změny ve vzdělávacím procesu, které by napomohly k lépe fungující inkluzi. Na první místo nejvíce dotazovaní zařazovali navýšení dotací pro inkluzivní školy, které by pomohli v zajištění materiální a personální oblasti. Na druhém místě byla nejčastěji zařazována větší připravenost učitelů, především rozšíření osnov pro učitele na vysokých školách o speciálně-pedagogické vzdělání a zařazení povinných bezplatných kurzů pro učitele. Další místo obsadila potřeba snížení počtu žáků ve třídách, následující automatické přiřazování asistentů pedagoga ke třídám, ve kterých probíhá inkluze. Nadále se sestupně řadila podpora spolupráce rodiny a rozšíření poradenských služeb (jako například povinnost psychologa a speciálního pedagoga na každé škole). Poslední místo zaujalo navýšení pravomocí ředitelů a pedagogických pracovníků.

Reakce na další otázku, která se ptala na ovlivnění výběru školy rodiči zdravých dětí v souvislosti s inkluzí mentálně postižených dětí na dané škole (kde je na výběr z možností rozhodně ano, spíše ano, spíše ne a rozhodně ne), mě celkem překvapily, jelikož až 76,7 % (což znamená 101 respondentů) uvedlo, že tato skutečnost bude mít vliv. Zbylých 23,3 % (31 odpovídajících) zastávalo ten názor, že přítomnost mentálně postižených na školách nebude mít žádný vliv na výběr školy.

Ovlivnění výběru školy inkludovanými žáky	Počet respondentů	Zastoupení v procentech
Rozhodně ano	50	38 %
Spíše ano	51	38,7 %
Spíše ne	26	19,5 %
Rozhodně ne	5	3,8 %
Celkem	132	100 %

Tabulka č. 12: Ovlivnění výběru školy inkludovanými žáky

Další otázka se zaměřovala na porovnání vhodnosti podmínek pro vzdělávání dětí s mentální retardací. Respondenti se rozhodovali, zda bude mít postižené dítě lepší

podmínky na běžné základní škole, na základní škole speciální (dále jen ZŠS) či na obou školách stejně. Ve většině případů uvedli, že lepší podmínky budou na ZŠS. Nejjasněji takto odpovídali u poskytnutí speciálního přístupu, kde možnost speciální školy označilo celých 90 % (což činí 119 respondentů). Podobně jasně dopadla možnost pomalejšího tempa, kdy pro ZŠS bylo 88 %, neboli 116 respondentů) a větší volnost při sestavování a upravování rozvrhu podle potřeb žáky (kde pro ZŠS hlasovalo 81,1 %, tedy 107 odpovídajících). ZŠS převažovala i v případě zažití úspěchu, ale už ne tak jasně, kde získala necelých 58,3 % (tudíž takto odpovědělo 77 respondentů). U možnosti lepšího začlenění do kolektivu bylo 44,5 % (59 respondentů) pro speciální školy, 30,3 % (40 tázaných) pro běžné školy a 25,2 % (33 odpovídajících) pro rovné příležitosti na obou školách. Normální základní škole dávali přednost pouze v případě větší motivace při vzdělávání, kde běžnou základní školu označilo 43,2 % (57 respondentů), speciální školy 30,3 % (40 osob) a 26,5 % (35 dotazovaných) bylo pro rovné možnosti na obou školách.

ZŠ versus ZŠS	Počet respondentů (zastoupení v procentech)		
	Běžné ZŠ	ZŠ speciální	Vyrovnané možnosti na obou školách
Zažití úspěchu	23 (17,5%)	77 (58,3%)	32 (24,2%)
Možnost pomalejšího tempa	2 (1,5%)	116 (88%)	14 (10,5%)
Větší volnost při organizaci vyučování	6 (4,5%)	107 (81,1%)	19 (14,4%)
Větší motivace	57 (43,2%)	40 (30,3%)	35 (26,5%)
Lepší začlenění do kolektivu	40 (30,3%)	59 (44,5%)	33 (25,2%)
Specializovaný přístup	4 (3%)	119 (90%)	9 (7%)

Tabulka č. 13: ZŠ versus ZŠS

Názory ohledně vlivu na pospolitost skupiny zjišťovala otázka s možnostmi, jestli děti budou držet více při sobě bez ohledu na odlišnost, nebo se naopak zvýší riziko šikany a vyčleňování dětí z kolektivu. Nárůst šikany jako pravděpodobnější možnost označilo 66 % (87 respondentů), zatímco 34 % (45 dotazovaných) bylo pro to, že děti budou spíše držet více při sobě.

Vliv inkluze na pospolitost skupiny	Počet respondentů	Zastoupení v procentech
Zvýší se soudržnost	45	34 %
Dojde k nárůstu šikany	87	66 %
Celkem	132	100 %

Tabulka č. 14: Vliv inkluze na pospolitost skupiny

Další doplňující otázka se zaměřovala na to, zda společnost vnímá přítomnost asistenta ve třídě jako rušivý element nebo spíše jako přínos. Přítomnost asistentů byla vnímána negativně ve 23 % případů, kdy takto odpovědělo 30 dotazovaných. Zbýlých 77,3 % (102 respondentů) asistenta považuje za přínos pro celý třídní kolektiv.

Přítomnost asistenta	Počet respondentů	Zastoupení v procentech
Rušivý element	30	22,7 %
Přínos	102	77,3 %
Celkem	132	100 %

Tabulka č. 15: Přítomnost asistenta

Poslední povinná otázka dotazníku se týkala připravenosti škol na inkluzi. Ve většině případů respondenti hodnotili školský systém jako rozhodně nepřipravený. Pro tuto možnost hlasovalo celých 53,7 % (71 respondentů). Dalších 38,7 % (51 dotazovaných) si myslí, že školství je spíše nepřipraveno a pouhých 10 dotazovaných (7,6 %) uvedlo, že je vzdělávací systém spíše připraven. O 100 % připravenosti školství na inkluzi nebyl přesvědčen ani jeden respondent.

Připravenost školství na inkluzi	Počet respondentů	Zastoupení v procentech
Rozhodně ano	0	0 %
Spíše ano	10	7,6 %
Spíše ne	51	38,7 %

Rozhodně ne	71	53,7 %
Celkem	132	100 %

Tabulka č. 16: Připravenost školství na inkluzi

Na konci dotazníku ještě všichni měli možnost k vyjádření ohledně inkluzi vlastními slovy. Tuto možnost využilo 84,8 % (112 dotazovaných). Odpovědi jsem rozdělila do dvou kategorií. První kategorii tvořilo 84 respondentů, což znamená 75 % z celkového počtu lidí, kteří se k této otázce vyjádřili. Tato převažující skupina se stavěla k inkluzi velmi negativně. Zaměřovali se především na popis problémů, které se v inkluzivním procesu vyskytují. Nejčastěji poukazovali na celkovou nepřipravenost jak v rámci celé společnosti, tak v rámci školství (nepřipravenost učitelů, nedostatek financování, personální nedostatky, především potřeba asistentů pedagoga, vysoký počet žáků ve třídách, celkové snížení úrovně vzdělání intaktní populace atd.). Ze sociálního hlediska vyzdvihovali nepřipravenost a obavy ze strany rodičů (jak postižených, tak intaktních dětí) riziko nárůstu šikany a diskriminace. Někteří popisovali inkluzi jako selhání MŠMT, krok do tmy a považovali ji za totálně nevhodnou. Několik respondentů upozornilo i na současný problém přeplnění škol, natož aby se do škol ve větší míře začalo s umístováním jedinců s potřebou speciálního přístupu.

Pro inkluzi bylo pouhých 25 % (28 respondentů). Většina, i přes to, že inkluzi považovala za velmi dobrý nápad, popisovala svoje obavy a výhrady. Důraz kladli především na to, že současná doba není ještě na inkluzi připravena, ale po vhodné přípravě a zavedení vhodných opatření v budoucnu může velmi dobře fungovat. Bohužel v současnosti probíhá příprava na inkluzi i samotný proces inkluze najednou. Další výhrady byly ohledně rizik, které uváděla výše zmíněná skupina respondentů (zvýšení šikany, nárůst stresových situací jak pro děti, tak pro pedagogy, zhoršení kvality výuky atd.). Část odpovídajících uváděla i individuálnost v problematice, kdy někde může inkluze fungovat v plné míře především díky snaze a ochotě všech zúčastněných (učitelů, rodičů i dětí) a naopak v jiné škole to může působit jen samé potíže. Dalším popisovaným aspektem byl vhodnější přístup a větší možnosti pro rozvoj handicapovaného dítěte na speciální škole. V souvislosti s inkluzí poukazovali na možnost spolupráce běžných a speciálních škol, kde by se zachoval speciální přístup

k dětem a docházelo by i k začleňování dětí do intaktní populace. Dotazovaní vypisovali i nejrůznější potřebné úpravy v rámci inkluze. Jednalo se především o potřebu poskytnutí finančního i legislativního zázemí ze strany státu, navýšení počtu odborníků pracujících na běžných školách, potřebu informovanosti o specifických problémech inkludovaných dětí, odtabuizování tématu, kladení většího důrazu na spolupráci školy a rodiny a spolupráci se školskými poradenskými zařízeními.

5.2 Názory školních pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání žáků s mentální retardací

Druhý dotazník byl zaměřen na pracovníky základních škol, kterých se problematika inkluze přímo dotýká. Osloveni byli především učitelé asistenti, ředitelé a další pedagogičtí pracovníci. V tomto dotazníku se vyskytovaly stejné typy otázek, a to otázky uzavřené, otevřené, posuzovací a seřazovací. Navíc se zde vyskytovala jedna polouzavřená otázka. Dotazník obsahoval 28 otázek, které jsem opět rozdělila do tří okruhů. První okruh se zaměřoval především na informace o respondentech, jestli se jedná o muže či ženu, do jaké věkové kategorie spadá, jaké je jeho vzdělání a pracovní zařazení, jak dlouho dotyčný pracuje ve školství atd. Druhý okruh otázek byl zaměřen na získání informací o škole. Otázky se ptaly například na velikost vesnice či města, kde se škola nachází, počet žáků (jak intaktních, tak těch se speciálními vzdělávacími potřebami), poinkluzivní orientace školy a její připravenost na celkový proces inkluze. Poslední část dotazníku se naměřovala na názory ohledně inkluze, především na možný přínos, bariéry, globální připravenost atd.

Vzhledem k rozsáhlému počtu otázek, byla návratnost dotazníku velmi nízká. Ze všech dotazovaných dotazníků dokončilo pouze 42 %, což znamená 68 respondentů. Dotazník se dotkl pouze ženské populace, která tvořila 100 % respondentů.

Pohlaví	Počet respondentů	Zastoupení v procentech
Muž	0	0 %
Žena	68	100 %
Celkem	68	100 %

Tabulka č. 17: Pohlaví

Věková rozmanitost už byla větší. Největší počet dotazovaných tvořili jedinci ve věku od 46 do 60 let. Tuto skupinu tvořilo 32 respondentů, což činí 47 %. Osob ve věku 26-35 let odpovědělo 14, což je 20,6 %. 12 jedinců, což je 17,7 %, spadalo do věkového rozhraní od 36 do 45 let. Nejméně početnou skupinu ve věku od 18 do 25 let tvořilo 10 respondentů (14,7 %).

Věk	Počet respondentů	Zastoupení v procentech
18-25	10	14,7 %

26-35	14	20,6 %
36-45	12	17,7 %
46-60	32	47 %
61 a více	0	0 %
Celkem	68	100 %

Tabulka č. 18: Věk

Další otázka se zaměřovala na nejvyšší dosažené vzdělání. Většina školních zaměstnanců měla vysokoškolské vzdělání, a to v 88,2 % (60 respondentů). Zbýlých osm respondentů (11,8 %) vystudovalo střední školu s maturitou.

Dosažené vzdělání	Počet respondentů	Zastoupení v procentech
Základní	0	0 %
Středoškolské bez maturity	0	0 %
Středoškolské s maturitou	8	11,8 %
Vyšší odborné	0	0 %
Vysokoškolské	60	88,2 %
Celkem	68	100 %

Tabulka č. 19: Dosažené vzdělání

Informací o studiu se týkala i další výzkumná otevřená otázka, která byla zaměřena již na speciálně-pedagogické vzdělání, které mohou uplatňovat při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Celých 35 % (24 respondentů) uvedlo, že neabsolvovalo žádné další vzdělání, které by jim pomohlo při práci s těmito dětmi. Dalších 35 % si doplnilo potřebné vzdělání prostřednictvím vysokoškolského studia. Zbýlých 20 respondentů (30 %) uvedlo, že v rámci potřebného doplnění vzdělání absolvovali nejrůznější kurzy a školení.

Pátá otázka se zaměřovala na délku praxe ve školství. Nejpočetnější skupinu tvořili jedinci, kteří svoji současnou profesi vykonávali po dobu kratší než šest let, kde takto odpovědělo 22 respondentů (32,3 %). Druhu nejpočetnější skupinu tvořilo 20 lidí (29,4 %), kteří pracovali ve školství déle než 25 let. Zbýlých 26 respondentů rovnoměrně pokrylo zbylé možnosti délky praxí. Jednalo se o možnosti pěti až desetileté praxe (sedm respondentů), jedenácti až patnáctileté praxe (pět respondentů),

šestnácti až dvacetileté praxe (čtyři respondenti) a jednadvaceti až pětadvacetileté praxe (deset respondentů).

Délka praxe	Počet respondentů	Zastoupení v procentech
Do 5 let	22	32,3 %
5-10 let	7	10,3 %
11-15 let	5	7,4 %
16-20 let	4	5,9 %
21-25 let	10	14,7 %
26 let a více	20	29,4 %
Celkem	68	100 %

Tabulka č. 20: Délka praxe

V další otázce jsem se zaměřila na velikost obce, ve které se nachází škola konkrétních respondentů. Při odpovídání měli na výběr z možností vesnice (kde odpovědělo 16 respondentů, 23,6 %), město do 5 000 obyvatel (tuto možnost vybralo sedm respondentů, 10,3 %), město do 50 000 obyvatel (zde odpovědělo 17 respondentů, 25 %), město do 100 000 obyvatel (13 respondentů, 19,1 %) a město nad 100 000 obyvatel (taktéž 15 respondentů, 22%). Naštěstí všechny možnosti byly zastoupeny v poměrně rovnoměrném měříku. Díky tomu se objektivita odpovědí respondentů ještě zvýšila, jelikož mezi dotazovanými nebyly pouze pedagogové z vesnic a malých měst, kde by se mohli vyskytovat méně početné třídy, a tudíž by zde inkluze mohla probíhat s menšími komplikacemi, ale své zastoupení zde našli i školy z velkých měst, kde se s takovými výhodami zpravidla nesetkáváme.

Velikost obce	Počet respondentů	Zastoupení v procentech
Vesnice	16	23,6 %
Město do 5 000 obyvatel	7	10,3 %
Město do 50 000 obyvatel	17	25 %
Město do 100 000 obyvatel	13	19,1 %
Město nad 100 000 obyvatel	15	22 %
Celkem	68	100 %

Tabulka č. 21: Velikost obce, ve které se škol nachází

Na pracovní zařazení respondentů byla orientovaná sedmá otázka. Nejvíce respondentů (37 dotazovaných, 54,4 %) uvedlo, že pracují jako učitel. Naopak nejmenší počet zastoupení představovali tři ředitelé, což tvořilo pouhých 4,4 % z dotazovaných. Jako asistent pracovalo deset respondentů (14,7 %) a zbylých 18 respondentů (26,5 %) uváděli jako pracovní zařazení kombinaci pracovních úvazků. Nejčastější kombinace představovali profesi školního speciálního pedagoga a učitele, nebo profesi vychovatelky ve školní družině a asistentky pedagoga.

Pracovní zařazení	Počet respondentů	Zastoupení v procentech
Ředitel	3	4,4 %
Učitel	37	54,4 %
Asistent	10	14,7 %
Jiné	18	26,5 %
Celkem	68	100 %

Tabulka č. 22: Pracovní zařazení

Otázka zaměřující se na znalost významu integrace a inkluze zjišťovala, zda respondenti vnímají tyto pojmy jako synonyma či nikoliv. Celkem 27 respondentů (39,7 % dotazovaných) uvedlo, že tyto dvě slova mají stejný význam. Rozdíl mezi pojmy integrace a inkluze chápalo zbylých 41 respondentů (60,3 % dotazované populace).

Rozdílnost pojmů integrace a inkluze	Počet respondentů	Zastoupení v procentech
Rozdíl	41	60,3 %
Synonyma	27	39,7 %
Celkem	68	100 %

Tabulka č. 23: Rozdílnost pojmů integrace a inkluze

V následující otázce měli respondenti popsat pojmy integrace a inkluze vlastními slovy. Přesně polovina respondentů, tedy 34 lidí, uvedlo správné vysvětlení obou pojmů. Oba dva pojmy popsalo jako proces začlenění dítěte s postižením do společnosti nebo třídního kolektivu 32 % dotazovaných (22 osob). Zbylých 12 respondentů (tedy 18 %) uvedlo chybné vysvětlení obou pojmů. Tito lidé považovali především rozdíl mezi těmito pojmy především v tom, že integrace se týká pouze

některých žáků a inkluze je pro všechny děti s postižením. Jako další mylné přesvědčení zde bylo uváděno, že integrace označuje celospolečenské začleňování a inkluze je pouze školní záležitostí.

Desátá výzkumná otázka zjišťovala, zda pro pracovníky základních škol představuje inkluze spíše výzvu nebo problém. 61,8 % (26 respondentů) uvedlo, že inkluzi považuje spíše za výzvu. Pro zbylých 38,2 % (42 dotazovaných) představuje problém.

Inkluze jako výzva nebo problém	Počet respondentů	Zastoupení v procentech
Výzva	26	38,2 %
Problém	42	61,8 %
Celkem	68	100 %

Tabulka č. 24: Inkluze jako výzva nebo problém

V následující otázce měli respondenti uvést, zda svoji školu vnímají jako proinkluzivně orientovanou. Na výběr měli z možností rozhodně ano, spíše ano, spíše ne rozhodně ne. Nejistěji proinkluzivně orientovanou školu vnímalo pouhých 17,7 % (12 respondentů), tedy ti, kteří označili odpověď rozhodně ano. Odpověď spíše ano označilo 32 respondentů (47 %). Zbylých 24 respondentů (35,3 %) uvedlo, že svoji školu nevnímají proinkluzivně orientovanou.

Proinkluzivní orientace škol	Počet respondentů	Zastoupení v procentech
Rozhodně ano	12	17,7 %
Spíše ano	32	47 %
Spíše ne	17	25 %
Rozhodně ne	7	10,3 %
Celkem	68	100 %

Tabulka č. 25: Proinkluzivní orientace škol

Další výzkumná otázka byla otevřená. Zde měli respondenti uvést, jakým způsobem se jejich škola i oni sami snaží být proinkluzivní. Respondenti nejčastěji uváděli, že se snaží využít všechny dostupné prostředky, aby jejich škola byla inkluzi co nejvíce nakloněna. Jednalo se především o ty, které v danou chvíli byly nejvíce potřeba, jako například o úpravu průběhu vyučování, kladení důrazu na spolupráci s rodiči,

celkovou podporu soudržnosti třídního kolektivu, zaměstnávání asistentů pedagoga, snahu o spolupráci s poradenskými zařízeními, školení pedagogů ve speciálně-pedagogické oblasti atd. Bohužel 24 respondentů (35 %) uvedlo, že se nesnaží být proinkluzivní žádným způsobem.

Další výzkumná otázka byla podobně orientovaná a též otevřená. Ptala se na to, co by chtěli respondenti dále změnit, ale nemohou a co jim v tom brání. 22 respondentů (35,2 %) uvedlo, že by nadále nic měnit nechtěli a nejčastěji to odůvodnili tím, že jsou proti inkluzi. Ostatní nejčastěji uváděli, že by chtěli upravit legislativu tak, aby učitelé měli méně administrativních povinností a místo toho se mohli věnovat inkluzi z praktického hlediska. Jako další nejčastější přání zmiňovali možnost zaměstnání více asistentů a poskytnutí speciálních pomůcek. V tomto případě považovali za největší problém nedostatek financí. Mezi dalšími, méně častými odpověďmi, se objevovala přání ohledně větších možností v úpravě výuky (například zavedení oddělené výuky některých předmětů), spolupráce s rodinou, většího počtu inkludovaných dětí (kdy jim brání především vysoké počty dětí ve třídách) atd.

Další dvě otázky se zaměřovaly na počet vzdělávaných dětí na škole. Z jedné otázky jsme zjistili, že respondenti pracují na nejrůznějších školách s nejrůznějším počtem dětí. Ve škole s nejmenší návštěvností plní povinnou školní docházku 32 žáků. Naopak největší školu navštěvuje kolem 1 000 žáků. Co se týče počtu inkludovaných dětí (což zjišťovala druhá výzkumná otázka), povinnou školní docházku v jednotlivých školách plní od jednoho žáka až po 265 žáků. Tyto dvě otázky mi umožnily vypočítat, že na každých 11 intaktních žáků vychází jedno dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

Počet dětí na školách (v průměru)	Počet respondentů	Zastoupení v procentech
Intaktní žáci	386	91,7 %
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	35	8,3 %
Celkem	421	100 %

Tabulka č. 26: Počet dětí na školách

Úkolem další otázky bylo sestupně seřadit podle četnosti, s jakým druhem postižení se v rámci inkluzivního vzdělávání dostávají dotazovaní nejčastěji do

kontaktu. Na prvním místě byly děti se specifickými poruchami učení, na druhém jedinci se specifickými poruchami chování, na třetím děti s mentálním postižením, na čtvrtém děti s poruchami autistického spektra, na pátém jedinci se sociálním znevýhodněním (a v důsledku toho s opožděným kognitivním vývojem), na šestém děti tělesným postižením, na sedmém jedinci se sluchovým postižením a na osmém místě děti se zrakovým postižením. Poslední místo obsadili děti s kombinovaným či jiným postižením. Jednalo se především o vady řeči a kombinace výše uvedených postižení a znevýhodnění.

Další dvě otázky byly zaměřené na přítomnost asistenta ve třídách s inkludovanými dětmi. Z první otázky vyplynulo, že pouze v 7,4 % případů nebyl asistent ve třídě zařazen vůbec (tuto odpověď uvedlo pět respondentů). V 92,6 % případů (kdy takto odpovědělo 63 respondentů) byl ve třídě k dispozici asistent, a to především asistent pedagoga (což vyplulo z další výzkumné otázky, kde pouze dva respondenti uvedli, že byl žákovi poskytnut osobní asistent).

Dostupnost asistentů	Počet respondentů	Zastoupení v procentech
Ve třídě není asistent k dispozici	5	7,4 %
Ve třídě je asistent k dispozici	63	92,6 %
Celkem	68	100 %

Tabulka č. 27: Dostupnost asistentů

Stejného tématu se týkala i další otázka, která zjišťovala především to, zda dotazovaní vnímali roli asistenta jako rušivý element, nebo zda ho považovali za velký přínos pro celou třídu. K přínosu asistenta se přiklánělo 72,1 % (49 respondentů). Za rušivý element ho považovalo zbylých 19 respondentů (27,9 %).

Přítomnost asistenta	Počet respondentů	Zastoupení v procentech
Rušivý element	19	27,9 %
Přínos	49	72,1 %
Celkem	68	100 %

Tabulka č. 28: Přítomnost asistenta

Devátá otázka v dotazníku se zaměřovala na bariéry v procesu inkluzivního vzdělávání. Stejně jako respondenti v předchozím dotazníku měli dotazovaní na výběr z několika možností, u kterých posuzovali, zda se jedná o velmi závažnou, závažnou, méně závažnou, málo ovlivňující či zcela neovlivňující proměnnou. Závažnost

problému posuzovali u nedostatku finančního a materiálního zajištění, neúplnosti legislativy a administrativy (v rámci celkové nepřipravenosti systému a malých pravomocí ředitelů a učitelů), u nedostatečné spolupráce s poradenskými zařízeními s dalšími institucemi a u absence spolupráce rodičů se školou personálních nedostatků (jako nedostatek asistentů a speciálních pedagogů). Nadále hodnotili problematiku profesních a osobnostních nedostatků učitelů, velkého počtu žáků ve třídách, poklesu úrovně vzdělání intaktních dětí a odlišnosti rozdílné úrovně dispozic žáků.

Odpovědi jsem seřadila sestupně podle závažnosti stejně jako u předchozího dotazníku. Díky tomu jsme zjistili, že za nejzávažnější problém respondenti považovali nedostatečnou legislativní připravenost. Jako druhý nejzávažnější problém se umístil vysoký počet žáků ve třídách, dále profesní nedostatky pedagogů, personální nedostatky, pokles celkové úrovně vzdělávání intaktních dětí, nedostatečné finanční a materiální zajištění, odlišné potřeby žáků (odlišná úroveň dispozic) a nedostatečná spolupráce s rodinou. Za nejméně závažnou bariéru považovali nedostatečnou spolupráci s poradenskými zařízeními.

Bariéry v inkluzi	Počet respondentů (zastoupení v procentech)				
	Velmi závažné	Závažné	Méně závažné	Málo ovlivňující	Neovlivňující
Nedostatečné finanční a materiální zajištění	20 (29,4%)	25 (36,8%)	17 (25%)	3 (4,4%)	3 (4,4%)
Legislativa a administrativa	51 (75%)	11 (16,2%)	2 (2,9%)	3 (4,4%)	1 (1,5%)
Nedostatečná spolupráce s poradenskými zařízeními	9 (13,2%)	23 (33,8%)	21 (30,9%)	11 (16,2%)	4 (5,9%)
Absence spolupráce rodiny se školou	16 (23,6%)	25 (36,8%)	15 (22%)	10 (14,7%)	2 (2,9%)
Personální nedostatky	32 (47%)	19 (27,9%)	8 (11,8%)	6 (8,9%)	3 (4,4%)
Profesní a osobnostní	23	28 (41,2%)	13	4 (5,9%)	0 (0%)

nedostatky	(33,8%)		(19,1%)		
Velký počet žáků ve třídách	35 (51,5%)	18 (26,5%)	12 (17,6%)	3 (4,4%)	0 (0%)
Pokles úrovně vzdělávání intaktní populace	28 (41,2%)	19 (27,9%)	13 (19,1%)	6 (8,9%)	2 (2,9%)
Odlišná úroveň dispozic žáků	24 (35,2%)	21 (30,9%)	17 (25%)	6 (8,9%)	0 (0%)

Tabulka č. 29: Bariéry v inkluzi

Tuto otázku doplňovala další otázka, která byla otevřená a ptala se na další možné bariéry ve vzdělávání. V tomto případě 28 respondentů (41,2 %) uvedlo, že o dalších možných bariérách neví, že vše podstatné bylo uvedeno výše. Dalších 20 odpovídajících (29,4 %) zdůrazňovalo a opakovalo bariéry z předchozí otázky. Posledních 20 respondentů nejčastěji upozorňovalo na možnost nárůstu šikany, předsudků a negativního přístupu celé veřejnosti, nezažití pocitu úspěchu a neustálé srovnávání se zbytkem třídy a na celkovou nepřipravenost státu (legislativy, pedagogů, společnosti).

Naopak další otevřená výzkumná otázka byla zaměřená na pozitiva, která může inkluze přinést. Vzhledem k očekávaným znalostem ohledně inkluze jsem tuto otázku nechala otevřenou. Ve 35,2 % případů, což znamená 24 dotazovaných, uváděli, že neví o konkrétním přínosu, jelikož s inkluzivním vzděláváním žáků s mentálním postižením nesouhlasí. Zbýlých 44 respondentů (64,8 %) uvádělo především sjednocení a humanizaci společnosti, rozvoj sociální a emoční inteligence, rozvoj tolerance a naučení respektování odlišností. Mezi další odpovědi, které měli menší zastoupení, patřila například podpora samostatnosti, rozvoj učitelů, osvěta ohledně konkrétních postižení, vyšší motivace ke vzdělání pro děti se speciální vzdělávací potřebou, kdy se budou chtít vyrovnat svým vrstevníkům atd.

Opět stejně jako v dotazníku pro širokou veřejnost i odborníkům jsem položila otázku ohledně změn, které by mohly přispět k úspěšnějšímu procesu inkluze. Naopak od široké veřejnosti (která měla výzkumnou otázku uzavřenou s konkrétními možnostmi) měli možnost se vyjádřit vlastními slovy. Bohužel 18 respondentů (26,5 %)

uvedlo, že o žádných prospěšných změnách, které by mohly pomoci, neví, nebo je právě v tu chvíli nenapadají. Naopak 50 dotazovaných (73,5 %) vyjmenovalo celou řadu pozitiv. Nejčastěji uváděli, že by bylo nejlepší zrušit celoplošné povinné zavádění inkluze z důvodu zařazování do inkluze i těch žáků, u kterých je jasné, že v tomto konkrétním případě to přinese více utrpení než užitku. V souvislosti s touto myšlenkou přicházeli i s návrhem zrušení inkluze a opětovným zavedením až v době, kdy bude školství připraveno (například až budou mít učitelé dostatečné speciální vzdělání, bude dostatek financí atd.). Jako další velmi potřebnou změnu velmi často uváděli vyšší finanční investice do asistentů, učitelů a pomůcek. V menším měřítku se zde objevovali i odpovědi jako například potřeba změny školského systému, povinná školení jak pro asistenty, tak pro učitele, snížení počtu dětí ve třídách, potřeba více odborníků, reorganizace výuky, větší pravomoce učitelů atd.

Další otázka se zaměřovala na to, zda si respondenti myslí, že přítomnost dětí s lehkou mentální retardací na škole má vliv na výběr školy rodičů zdravých dětí. Na výběr bylo z možností rozhodně ano, spíše ano, spíše ne a rozhodně ne. Nejmenší počet dotazovaných (6 respondentů, což je 8,9 %) bylo naprosto přesvědčeno o tom, že vzdělávání inkudovaných dětí nebude mít na rozhodování vliv. Podobného názoru s menší jistotou bylo 23 respondentů (33,8 %). O jasném opaku bylo přesvědčeno 17 respondentů (22 %). Zbýlých 22 respondentů (32,3 %) se přiklápělo spíše k tomu, že přítomnost těchto žáků bude mít na výběr školy vliv.

Ovlivnění výběru školy inkudovanými žáky	Počet respondentů	Zastoupení v procentech
Rozhodně ano	17	25 %
Spíše ano	23	33,8 %
Spíše ne	22	32,3 %
Rozhodně ne	6	8,9 %
Celkem	68	100 %

Tabulka č. 30: Ovlivnění výběru školy inkudovanými žáky

Úkolem další otázky bylo porovnat, kde má dítě vhodnější podmínky (zda na běžné základní škole, základní škole speciální či na obou školách stejně) pro vzdělávání v rámci uvedených oblastí, jako zažití úspěchu, možnost pomalejšího tempa, větší

volnost při sestavování a upravování rozvrhu a výuky podle daných potřeb žáky, větší motivace pro vzdělání, lepší možnosti pro začlenění do kolektivu a specializovaný přístup. Pro ZŠSS bylo nejvíce lidí u možnosti poskytnutí speciálního přístupu, kdy takto hlasovalo 60 respondentů (88,2 %). Podobně dopadla i možnost větší volnosti při úpravách rozvrhu a výuky, kdy pro ZŠSS bylo 58 tázaných (85,3 %) a možnost zažití úspěchu, kde odpověď ZŠSS označilo 56 odpovídajících (82,3 %). Jedině v případě větší motivace se už více respondentů přiklání k rovným příležitostem na obou školách nebo k běžným základním školám. Bohužel i v tomto případě většina označila ZŠSS, a to v 51,5 %, kdy takto odpovědělo 35 respondentů.

ZŠ versus ZŠSS	Počet respondentů (zastoupení v procentech)		
	Běžné ZŠ	ZŠ speciální	Vyrovnané možnosti na obou školách
Zažití úspěchu	1 (1,5%)	56 (82,3%)	11 (16,2%)
Možnost pomalejšího tempa	0 (0%)	49 (72,1%)	19 (27,9%)
Větší volnost při organizaci vyučování	0 (0%)	58 (85,3%)	10 (14,7%)
Větší motivace	7 (10,3%)	35 (51,5%)	25 (36,7%)
Lepší začlenění do kolektivu	13 (19,1%)	47 (69,1%)	8 (11,8%)
Specializovaný přístup	0 (0%)	60 (88,2%)	8 (11,8%)

Tabulka č. 31: ZŠ versus ZŠSS

V další otázce prezentovali svůj názor na vliv inkluze na pospolitost skupiny. Většina (73,5 %, což je 50 respondentů) se přiklání k tomu, že se zvýší riziko šikany a vyčleňování „jiných“ dětí z kolektivu. Naopak 26,5 % (18 respondentů) uvedlo, že děti budou držet více při obě bez ohledu na odlišnosti.

Vliv inkluze na pospolitost skupiny	Počet respondentů	Zastoupení v procentech
Zvýší se soudržnost	18	26,5 %
Dojde k nárůstu šikany	50	73,5 %
Celkem	68	100 %

Tabulka č. 32: Vliv inkluze na pospolitost skupiny

V předposlední otázce měli dotazovaní posoudit, zda je náš současný vzdělávací systém dostatečně připravený na inkluzivní vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením. Pouze jeden respondent uvedl, že náš systém je na inkluzi připravený. Zbylých 67 respondentů považuje náš současný systém nepřipravený na zavádění celoplošné inkluze.

Připravenost školství na inkluzi	Počet respondentů	Zastoupení v procentech
Rozhodně ano	0	0 %
Spíše ano	1	1,5 %
Spíše ne	28	41,2 %
Rozhodně ne	39	57,3 %
Celkem	68	100 %

Tabulka č. 33: Připravenost školství na inkluzi

V poslední otázce měli respondenti možnost vyjádřit svůj postoj k inkluzi, kterou využilo 91,2 % dotazovaných (což je 62 respondentů). Většina svůj názor obhájila osobními zkušenostmi jak dobrými, tak i špatnými. Zásadně negativní postoj k inkluzi zastávalo 37 respondentů (60%), kteří ji označovali za špatné, nepromyšlené a uspěchané rozhodnutí, které sebou v současných podmínkách přináší převážně neštěstí jak pro děti, tak pro pedagogy. Nejvíce si stěžovali na to, že se s danými žáky učí pracovat takzvaně za pochodu pomocí metody pokus – omyl. Někteří i zdůrazňovali, že i přes veškerou snahu dítě s handicapem zůstává na okraji třídního kolektivu a neustále je srovnáváno s ostatními (i na základě vlastního porovnávání), což většina dětí vnímá jako demotivaci k dalšímu učení. Zbylých 40 % (25 respondentů) považuje inkluzi za velmi dobrý nápad, ale pouze v některých případech. Často uváděli, že inkluze je vhodná pouze pro některé děti, které jsou umístěny na základě posouzení všech specifík (kognitivní schopnosti, motivace, podpora rodiny atd.). Ne pro ty, které jsou zařazeni do

běžných škol na základě nové vyhlášky, kde se nejprve zkusí, zda na to dítě má nebo ne, a až po neustupujících obtížích je rozhodnuto o přemístění do základní školy speciální. Naštěstí mezi touto skupinou respondentů se nacházeli i ti, kteří měli s inkluzí velmi dobré zkušenosti, a byli plně odhodláni dělat vše pro to, aby fungovala.

5.3 Porovnání názorů na inkluzi široké veřejnosti a školních pedagogických pracovníků

Vzhledem k tomu, že jsem prováděla výzkumná šetření prostřednictvím dotazníků, které byly zaměřeny na dvě odlišné cílové skupiny, zajímalo mě, jestli jejich názory budou shodné, nebo se v některých oblastech budou výrazně lišit.

Dalšími porovnávanými velmi zajímavými faktory, u kterých jsem předpokládala, že sehrají v utváření názoru určitou roli, byly u široké veřejnosti především věk a to, zda se jedná o rodiče intaktního dítěte či dítěte se speciální vzdělávací potřebou nebo bezdětného dotazovaného. U odborných školských pracovníků jsem posuzovala rozdílnost odpovědí z hlediska věku a délky praxe.

Při porovnání jsem se zaměřovala především na 2 oblasti, a to konkrétně na znalost pojmů integrace a inkluze a chápání jejich významu a dílčí aspekty vyplývající z celoplošného zavádění inkluze, jako například jaký vliv bude mít inkluze na pospolitost skupiny, jak je vnímána role asistenta pedagoga, jaké jsou největší bariéry v inkluzivním procesu atd.

Nejprve se tedy zaměříme na znalost pojmů integrace a inkluze. V této oblasti byly položeny v obou výzkumných dotaznících dvě otázky. První z nich zjišťovala, zda respondenti rozlišují pojmy integrace a inkluze, nebo slova vnímají jako synonyma. Druhá výzkumná otázka, která byla pro obě cílové skupiny otevřená, zjišťovala, jestli dotazovaní plně chápou význam obou pojmů.

Co se týče rozlišování a chápání pojmů širokou veřejností s ohledem na věk, můžeme z výsledků usoudit, že na rozlišování obou pojmů nemá věk žádný vliv. Naopak u druhé otázky byly vidět značnější rozdíly. Čím byly respondenti starší, tím lépe chápali význam jednotlivých pojmů.

Faktor ohledně rodičovství v těchto výzkumných otázkách sehrál značnější roli. Nejvíce oba pojmy rozlišovali i chápali správně jejich význam ti, kteří ještě žádné děti

nemají. Naopak rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nedělali mezi pojmy takové rozdíly.

U odborníků porovnávání odpovědí z hlediska věku dopadlo podobně. U této cílové skupiny nejmladší část dotazovaných chápala pojmy rozdílně, ale u druhé otázky opět dopadla lépe starší generace. Stejně tomu tak bylo v případě porovnání vlivu délky praxe, kdy jedinců, kteří pracují ve školství více jak 26 let, chápalo oba pojmy značně lépe než ti, kteří pracují ve školství maximálně pět let.

Co se týče s porovnáním odpovědí na tyto dvě výzkumné otázky odborníků s širokou veřejností, odborníci více označovali integraci a inkluzi jako synonyma. Naopak široká veřejnost označovala tyto pojmy jako rozdílné, ale s konkrétním vysvětlením obou pojmů měli značné problémy.

V rámci porovnávání bariér se respondenti z různých věkových kategorií velice shodovali. I další porovnávané faktory neměly na odpovědi značný vliv.

Když se podíváme na pohled respondentů z obou dotazníků (tedy jak na názory odborníků, tak i laiků) můžeme si všimnout, že i zde se řazení bariér nelišilo zásadním způsobem, ale pouze v maličkostech, kdy se bariéry lišili maximálně o jedno místo. Například široká veřejnost nepovažovala za nejzávažnější problém legislativní ukotvení, ale vysoký počet žáků, ale legislativu zařadila hned na druhé místo. Naopak odborníci udělili první místo nejzávažnější bariéry právě legislativní problematice, ale vysoký počet žáků obsadil hned druhé místo.

Výzkumnou otázku ohledně pozitiv, které může inkluze přinést, bylo nejzajímavější porovnat napříč oběma dotazníky. I navzdory tomu že pro veřejnost byla otázka uzavřená s konkrétními možnostmi a odborníci odpovídali vlastními slovy v otevřené otázce, odborníci uváděli stejná pozitiva, která veřejnost považovala za nejdůležitější (a to konkrétně sjednocení společnosti, nárůst tolerance a respektu a rozvoj sociální a emocionální inteligence). Co se týče možnosti nárůstu rozmanitosti v prezentaci učiva, což u veřejnosti bylo hodnoceno spíše negativně, odborníci vůbec neuváděli. Tudíž můžeme říci, že v této otázce se obě skupiny shodli i navzdory rozdílnému položení otázky.

Ve výzkumné otázce, která se zaměřovala na to, zda si respondenti myslí, že přítomnost dětí s lehkou mentální retardací na škole ovlivní výběr školy rodičů zdravých dětí, bylo z odpovědí jasné, že čím byly respondenti starší, tím na ovlivnění názorů ohledně školy měli méně kritický náhled. Odpovědi všech rodičů i bezdětných respondentů byly naprosto stejné.

U odborníků nejmladší a nejméně zkušená skupina respondentů měla více vyvážené odpovědi u obou možností. Přítomnost inkludovaných jedinců ve škole považovala za ovlivňující 45,5 % respondentů. Naopak starší a zkušenější skupina výběr školy rodiči považovala inkluzí ještě více ovlivněný, a to až v 80 %.

Názor široké veřejnosti a odborníků se v tomto případě neshodoval. Veřejnost pokládala přítomnost mentálně postižených na konkrétních školách za velmi důležitý faktor při výběru školy rodiči (kdy pro ovlivnění bylo 76,7 %). Zatímco u odborníků pro ovlivnění názorů bylo 58,8 % a proti 41,2 %.

V otázce, kde měli respondenti v obou výzkumných dotaznících porovnat, kde má dítě vhodnější podmínky (zda na běžné základní škole, základní škole speciální či na obou školách stejně), si můžeme všimnout, že pedagogové si více uvědomovali potřebu speciálního přístupu dětí s postižením a na celý proces inkluze nahlíželi s větší kritičností než ne odborná veřejnost.

V další otázce, kde respondenti prezentovali svůj názor na vliv inkluze na pospolitost skupiny u široké veřejnosti, hrál věk především takovou roli, že čím byli respondenti mladší, tím více věřili v nárůst šikany. Stejně negativní názor měla skupina bezdětných respondentů oproti rodičům, kteří více věřili v soudržnost a pospolitost skupiny.

Odborníci v různé věkové kategorii a s odlišnou délkou praxe měli stejné názory. V případě porovnání odpovědí s širokou veřejností byly rozdíly v názorech o něco značnější. Veřejnost věřila v nárůst soudržnosti a pospolitosti kolektivu více než odborníci.

I v otázce ohledně přítomnosti asistenta ve vyučování byla nejmladší část dotazovaných nejvíce kritická, zatímco rodičovství opět nemělo na názory respondentů v podstatě žádný vliv.

Starší a zkušenější odborníci oproti mladším školským pracovníkům vnímali přítomnost asistenta ve třídě rušivěji.

Jak odborníci, tak veřejnost vnímala přítomnost asistenta ve škole velmi podobně, kdy odborníci vnímali asistenta jako přínos v 72,1 % a široká veřejnost v 77,3 %.

Co se týče poslední otázky v obou výzkumných šetřeních, kde se mohli všichni respondenti vyjádřit k inkluzi vlastními slovy, odborníci měli na inkluzi trochu pozitivnější názor. I přes výhrady se k inkluzi přiklánělo 40 % odborníků, zatímco u širší veřejnosti považovalo inkluzi za dobrý nápad pouze 25 %.

6 KONKRÉTNÍ PŘÍPADY Z PRAXE

Pro názornější dokreslení této problematiky jsem na základě pozorování a rozhovorů zpracovala dva konkrétní příklady inkluzivního vzdělávání. Jednalo se především o jeden vzorový příklad toho, jak by měla inkluze fungovat, a naopak o jeden případ, u kterého přes veškerou snahu pedagogů by bylo vhodnější vzdělávat žáka v základní škole speciální.

Pozorování probíhalo v konkrétních třídách, při kterém jsem se zaměřovala především na spolupráci asistenta s inkludovaným žákem a učitelem a na to, zda přítomnost asistenta nenarušuje přirozený vyučovací proces ostatních žáků. Dále jsem se pokoušela vyzkoumat celkové klima ve třídě a přístup všech žáků k dětem s asistentem.

Mnou vypořádané poznatky jsem si ověřila prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s asistentkami žáků a s jejich třídními učitelkami, které mě poskytly informace o diagnózách vybraných žáků, o celkovém průběhu jejich vzdělávání o rodinném zázemí atd.

Abych dostala veškeré informace, rozdělila jsem si otázky do tří oblastí. V rámci první oblasti jsem se zajímala o samotné vzdělání učitelek a asistentek, jestli absolvovaly nějaké kurzy či školení, nebo zda si potřebné znalosti doplňovaly v rámci samostudia. Dále se mé otázky zaměřovaly na délku praxe ve školství a dosavadní zkušenosti s inkluzí. Druhý okruh otázek zjišťoval už konkrétní informace o žákovi s postižením, jako například jeho diagnózu a specifické problémy ve výuce, v čem potřebuje podporu asistenta, jak vypadá jeho individuální vzdělávací plán, jaké je jeho rodinné zázemí a zda rodina spolupracuje s rodinou či nikoliv. V poslední oblasti jsem se zaměřovala na samotný proces inkluze. Jestli funguje spolupráce s poradnami, jak probíhalo přijetí žáka a jeho odlišností a jak si kolektiv zvykal na přítomnost asistentky. Zda došlo k informování třídy o důvodech přítomnosti asistenta a jiných individuálních opatřeních, co nejvíce pomohlo k začlenění a stmelení kolektivu a zda podpůrná opatření viditelně prospívají žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Některé informace mi poskytli i samotní žáci, a to především o vztazích s inkludovaným žákem a jaký mají názor na přítomnost asistenta.

6.1 Chlapec s lehkou mentální retardací inkludovaný v 5. třídě

Chlapec je vzděláván v běžné základní škole podle individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP) s dopomocí asistenta z důvodů přítomnosti výukových obtíží na základě snížených kognitivních schopností a vad řeči s přetrvávající vadnou výslovností. Dále se u dítěte vyskytuje neobratnost v jemné i hrubé motorice a sociálně – emoční nevyzrálост. Vzdělávání podle IVP probíhá v pouze v předmětech matematiky a českého jazyka, kde má se zvládním látky značné obtíže.

Výuka od první do třetí třídy probíhala bez výraznějších obtíží podle běžného školního vzdělávacího plánu. Potřebnou pomoc a podporu mu poskytovala paní učitelka. Vzhledem k přístupu paní učitelky, která pojala výuku velmi kreativně, kdy dbala na časté střídání činností z důvodů vyšší motivace všech žáků a pokoušela se podat látku pomocí nejrůznějších metod, již od první třídy neměl žák se zvládním učiva značné potíže.

Výraznější problémy nastaly až v průběhu čtvrté třídy, kdy se začala probírat obtížnější látka vyžadující logické a abstraktní myšlení. Jednalo se především o matematiku. Přes veškerou snahu nedocházelo ke značnému zlepšení. Tudíž paní učitelka navrhla vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Poradna vypracovala pro žáka IVP a doporučila využití asistenta pedagoga v hodinách matematiky a českého jazyka v rozsahu deseti hodin týdně. Vyučování v této podobě začalo být uskutečňováno od prvního dne pátého ročníku. Vždy v pololetí chlapec podstupuje přezkoumání v poradně, kde zjišťují, zda chlapec dosáhl stanovených cílů a jestli je vše v pořádku. Následně vypracovává další část IVP pro následující pololetí. Jediným problémem je, že zhotovený IVP je škole poskytnut většinou až měsíc po provedeném vyšetření.

Asistentskou pomoc chlapci poskytla paní vychovatelka, která má vystudovanou střední pedagogickou školu bez doplňujícího speciálně-pedagogického vzdělání. Odborné znalosti pro výkon asistentky získala prostřednictvím kolegyně, které jezdí na různá školení a získané informace a materiály poskytuje ostatním pedagogům, v rámci samostudia. Dříve se účastnila seminářů pod vedením primářky z Hamzovy dětské léčebny v Luži - Košumberk. Za nejlepší vzdělání však považuje svoji dlouholetou

praxi ve školství (38 let), kde se setkala například s dítětem s Aspergerovým syndromem.

Vhledem k tomu, že chlapec i celá třída znala současnou paní asistentku již z družiny, nenastaly žádné problémy s jejím přijetím do třídního kolektivu. Jelikož neměla paní asistentka žádné odborné znalosti ohledně chlapcovy diagnózy a jak s takovým jedincem pracovat, musela se učit takzvaně „za pochodu“. Velkou oporou jí byla především paní učitelka, která již konkrétní specifika daného žáka dobře znala. Co se týče ostatních dětí, tak i ti uvítaly přítomnost paní asistentky. Osobně mi přiznaly, že její přítomnost jim velice vyhovuje, jelikož od té doby se paní třídní učitelka může ve větší míře věnovat zbytku třídy a nemusí se zdržovat opakovaným vysvětlováním látky chlapci se sníženými kognitivními schopnostmi.

Pomoc paní asistentky spočívá především v opakování zadání v jednotlivých krocích, podpoře pozornosti a tvořivosti, poskytování návodů ohledně postupu (především ve chvílích, kdy se jedná o logické postupy, což jedinci činí značné obtíže), kontrole porozumění úkolům a dále mu poskytuje názorné ukázky probíraných jevů (například při opakování výpočtů obsahů a objemů mu k výkladu paní učitelky kreslí obrázky). V hodinách je mu poskytnuto více času na vypracování úkolů. Vzhledem k horší motorice jsou u něho respektovány drobné nepřesnosti při rýsování a snížená čitelnost písma. Paní učitelka se ve spolupráci s paní asistentkou snaží co nejvíce podpořit jeho mluvní projev a rozšířit slovní zásobu.

Ke zvládnutí učiva nejvíce přispěla i úžasná spolupráce s rodinou. Rodiče se věnují chlapci každý den, podporují ho ve všech zájmových aktivitách a jsou v častém kontaktu s paní třídní učitelkou. V případě, že je chlapec nemocný, dochází rodiče pravidelně do školy, aby jim paní učitelka předala materiály a úkoly k probírané látce. Po uzdravení a návratu chlapce do školy má veškeré úkoly splněné, probírané látce rozumí a bez větších obtíží okamžitě navazuje se zbytkem třídy na další látku.

Poslední věc, o čem bych se chtěla v tomto případě zmínit je celkové klima třídy. Vzhledem k tomu, že je chlapec součástí třídy již od prvního ročníku, není chlapec vyčleňován z kolektivu. Pro svoji osobnost a humor ho mají všichni rádi a jsou k němu velmi tolerantní. I paní asistentka se rychle stala přirozenou součástí třídní komunity (jak bylo již zmíněno, k hladkému přijetí dopomohlo především to, že všichni

již paní asistentku znali z družiny). Velikou zásluhu má i paní třídní učitelka, která má s celou třídou velmi krásný vztah a funguje jako velká opora pro každého z nich.

Tato třída mi přijde krásným příkladem toho, jak by měla inkluze vypadat. Vše funguje, jak má díky úžasné paní učitelce, skvělé paní asistentce, podporující rodině, snaživému chlapci a tolerantnímu dětskému kolektivu.

I navzdory tomu, že v této třídě probíhá inkluze na nejlepší úrovni, paní učitelka s celkovým procesem inkluze nesouhlasí z důvodů nedostatků financí, asistentů a absence speciálně-pedagogického vzdělání učitelů. Paní asistentka se k této problematice staví o něco pozitivněji. Upozorňovala především na to, že inkluze je velmi individuální záležitost a je vhodná především pro ty, u kterých je předpoklad, že budou fungovat všechny složky (jak školní, tak rodinná i osobnostní).

6.2 Chlapec s kognitivními předpoklady ve středním pásmu podprůměru inkludovaný ve 2. třídě

Chlapec plní povinnou školní docházku ve druhé třídě běžné základní školy podle IVP. Potřebnou podporu mu poskytuje asistentka pedagoga. Chlapec pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí. Výukové obtíže pramení především z opožděného vývoje kognitivních předpokladů, které se nachází ve středním pásmu podprůměru. Dále má chlapec výrazně opožděný motorický vývoj, což je znát i při jednodušších pohybových úkonech.

Školní docházku zahájil v osmi letech. Jelikož po prvním měsíci učivo nezvládal, byl navrácen zpět do mateřské školy. Podruhé nastoupil do první třídy v devíti letech, kterou opakoval.

Asistentskou pomoc v této třídě poskytuje od desíti let paní vychovatelka, která má vystudovanou vyšší odbornou školu se zaměřením na předškolní pedagogiku a bakalářské vzdělání ve speciální pedagogice. V rámci vykonávání asistentské profese je školou posílána na různá školení, která probíhají spíše formou seminářů. Školení asistenti popisují problematiku vzdělávání svěřených žáků a vedoucí školení jim radí vhodné postupy a metody. Další potřebné informace si doplňuje prostřednictvím samostudia. Za nejlepší vzdělání považuje praxi. Ve školství pracuje teprve třetím

rokem. Předchozí zaměstnání vykonávala v dětském domově jako vychovatelka po dobu 14 let.

Třídní učitelka má vysokoškolské vzdělání v oboru učitelství pro první stupeň základní školy. Žádné další doplňující speciálně pedagogické vzdělání nepodstoupila. Ve školství pracuje již 32 a se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nemá žádné zkušenosti. I přesto musela pro chlapce dopracovat IVP, který byl poskytnut poradenským zařízením. Diagnostika chlapce v pedagogicko-psychologické poradně proběhla až po doporučení školského zařízení.

Spolupráce třídní učitelky s asistentkou neprobíhá na příliš dobré úrovni. Paní učitelka celkový proces inkluze odmítá a zastává názor, že takovéto děti mají být vzdělávané ve speciálních školách, kde je jim poskytnuto vše, co potřebují. Největší problém vidí v tom, že přes veškerou snahu není schopna poskytnout chlapci pocit úspěchu, jelikož si chlapec velmi dobře uvědomuje, že oproti ostatním dětem (i když je podstatně starší) učivo sám nezvládá. Při testech, kdy paní učitelka nechce, aby asistentka žákovi pomáhala, má velmi špatné výsledky. S podporou paní asistentky učivo zvládá v pomalejším tempu. V matematice a při hodinách českého jazyka potřebuje pomoc ve všech činnostech, kdy je mu dopomáháno, aby si uvědomil, jaké pomůcky má používat, aby došel ke správnému výsledku.

Co se týče pospolitosti kolektivu, v prvních měsících se třída pokoušela zapojit chlapce mezi sebe. Ten bohužel jakýkoliv kontakt bral jako útok a reagoval agresivním chováním, díky čemuž se sám dostal na okraj kolektivu. V současné době už ostatní kolektiv přijímá, ale bohužel třída už o kontakt s ním ztratila zájem. Posměšky a hrubé chování (což vznikalo především v situacích, kdy bylo vidět, že určité věci nezvládá) reguluje paní učitelka s asistentkou od první chvíle, díky čemuž nikdy nedošlo k šikaně. Skupina tedy žáka toleruje, ale více se o něho nezajímá. Bohužel ani žák nemá snahu o začlenění.

Přijetí asistentky proběhlo ve třídním kolektivu velmi poklidně, jelikož děti paní asistentku znali jako vychovatelku ze školní družiny a jejich vztah byl přátelský. Paní učitelka měla s asistentkou nejprve problémy, jelikož jí její pomoc a vysvětlování chlapci rušilo. V současné době je za její přítomnost ráda, především za její pomoc s chlapcem i se zbytkem třídy.

Chlapec má ještě značné problémy se zdravotním stavem a pohybem. Je patrné, že v domácím prostředí nebyla nijak podporována jeho pohybová aktivita. Když pedagogové upozornili na potřebný rozvoj (například prostřednictvím procházek, výletů či nejrůznějšími sportovními aktivitami). Vzhledem k opravdu špatnému pohybovému stavu byla u něho doporučena i rehabilitace, kterou navštěvuje maximálně dvakrát do roka, jelikož se rodina neustále vymlouvá, že docházet na rehabilitace nemá čas a že je chlapec neustále nemocný.

Vzhledem k častým nemocem a špatnému rodinnému zázemí (kde se o něho stará pouze babička, jelikož rodiče nemají zájem o žádný kontakt s chlapcem) zaostává ve výuce chlapec ještě více. V době nemoci sice babička chodí pro zadání úkolů, které by měla s chlapcem probírat v domácím prostředí, ale chlapec se vrací do školy pouze s polovinou vyplněných úkolů. I při výuce, kde nestíhá cvičení dodělat celé, dostane zbytek dodělat za domácí úkol doma. Bohužel je vidět, že na úkolech nepracuje sám pouze s lehkou dopomocí, ale že je mu řešení úkolu celé nadiktováno. Díky tomu se snaží paní asistentka látku s chlapcem dohánět o přestávkách a paní učitelka při doučování, které probíhá jednou týdně.

7 ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem výzkumné části práce bylo zachytit názory veřejnosti na inkluzivní vzdělávání a porovnat je z hlediska variability dotazované skupiny. Pro dokreslení problematiky posloužili dva konkrétní příklady z praxe.

Prostřednictvím empirické metody, respektive dvou dotazníků, jsem zjišťovala názory populace ohledně inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením. První dotazník se zaměřoval na neodbornou širokou veřejnost, ve kterém svůj názor vyjádřilo 132 respondentů. Druhý dotazník se specializoval na pracovníky ve školství, kterých se tato problematika přímo dotýká. Ten vyplnilo pouze 68 dotazovaných. Díky velké rozmanitosti odpovídající skupiny (ať z hlediska věku, velikosti města či školy) je objektivnost odpovědí významnější. Bohužel i tak se jedná o menší průzkum s nízkým počtem respondentů.

Díky sběru informací prostřednictvím sociální sítě a využití nejrůznějších skupin, ke kterým mělo přístup mnoho uživatelů, zde měli všichni možnost vyjádření i mimo dotazník. Díky tomu bylo vidět, že spouště lidem (i těm, kteří neměli pro vyplnění dotazníku čas) není problematika lhostejná.

Z výsledků obou dotazníků bylo na první pohled jasné, že veřejnost, ať už odborně zkušená či nikoliv, měla na inkluzi převážně negativní názor. Co se týče chápání pojmů integrace a inkluze, většina chápala rozdílnost obou pojmů, ale při samotném vysvětlování už si tak jisti nebyli. Jelikož jsem předpokládala, že široká veřejnost nebude mít o problematice dostatečné znalosti, uvedla jsem v další části dotazníku potřebné vysvětlení obou pojmů, což většina respondentů uvítala. I při porovnání dalších výsledků jsem byla překvapena, jelikož mé hypotézy byly vyvráceny. Zatímco jsem předpokládala, že u obou dotazníků bude mladší generace současným myšlenkám více otevřena a pojmy jí budou bližší, bylo tomu přesně naopak. Tedy čím byli respondenti starší, tím na tuto problematiku nahlíželi s menší kritikou a více jí rozuměli.

Při porovnávání odpovědí u rodičů postižených dětí a respondentů, kteří ještě žádné děti nemají, jsem byla také velice překvapena. Naopak od mých očekávání,

problematice více rozuměla ta část populace, které se inkluzivní vzdělávání nejméně dotýká.

Z celkového výzkumu vyplynulo, že značná část populace má nedostatečné informace o inkluzivním vzdělávání. Tento fakt vyžaduje akutní změnu především v odborném prostředí. Dále se ukázaly nejzávažnější bariery inkluze, a to především legislativní a personální nepřipravenost, což ve vzdělávacím procesu hraje velmi důležitou roli.

Doplňující případové studie stejně tak, jako výsledky výzkumného šetření, poukazují na potřebné profesní a personální změny. U obou příkladů z praxe můžeme jasně říci, že při funkčním vzdělávání jedinců s postižením na běžných základních školách záleží především na rodině, její podpoře a spolupráci se školou, na učitelích, asistentech a na samotných žácích, jejich motivaci a celkovému přístupu k učivu. Všechny tyto významné aspekty vzdělávání potřebují mnohem větší podporu, než v současné době dostávají.

Z celého výzkumu je tedy jasné, že nejdůležitější hypotéza ohledně negativního přístupu společnosti k inkluzivnímu vzdělávání mentálně postižených byla potvrzena. Různorodost cílových skupin hrála roli pouze v některých oblastech (například ve znalosti pojmů integrace a inkluze), ale v zásadních otázkách (především ohledně pozitiv a bariér ve společném vzdělávání) se jednotlivé skupiny respondentů shodovali. Myšlenka společného vzdělávání bez segregace je sice krásná, ale bohužel by nejprve mělo dojít k přípravám než k samotnému procesu.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala problematikou inkluzivního vzdělávání žáků s mentální retardací, jež se stala hlavním tématem této práce z důvodu zájmu o obecný přístup a názor společnosti na vývoj zmíněného vzdělávání.

V úvodní části byla pozornost věnována především popisu cílové skupiny, tedy jedincům s mentálním postižením. Tato část se zabývala charakteristikou mentálního postižení, klasifikací, etiologií, odlišnostmi ve vývoji těchto jedinců a možnostmi rozvoje jednotlivých schopností včetně možností jejich vzdělávání. Dále práce pojednávala o problematice integrativního a inkluzivního vzdělávání. Větší pozornost byla věnována inkluzi, její historii, různým přístupům k inkluzivnímu vzdělávání v zahraničí, současným pohledům na inkluzi různých autorů, klíčovými hráči inkluze, překážkám, rizikům a pozitivům v rámci inkluzivního vzdělávání a legislativnímu ukotvení.

Ve výzkumné části jsem se zaměřila na získávání názorů široké veřejnosti. Odborníci ze školských zařízení i zbytek populace, které se tato problematika přímo nedotýká, měla k inkluzi spíše negativní přístup. Někteří, stejně jako já, považovali celkovou myšlenku vzdělávání společnosti jak celku bez segregace za velmi dobrý nápad, který všem přinese do života mnoho pozitivních zkušeností. Bohužel současná doba a celkový školský systém na tento krok není ještě připraveny. Důležitá je především příprava všech aspektů, které mohou napomoci k úspěšnému výsledku, než samotné spuštění tak náročného procesu a učení se takzvaně „za pochodu“ metodou pokus – omyl, což praktikuje většina pracovníků ve třídách.

Kdyby se jednalo pouze o začleňování jedinců s tělesným či smyslovým postižením, kde lze kompenzovat konkrétní znevýhodnění vhodnými pomůckami, nebyl by přístup veřejnosti a samotný proces tak negativní. Jedinci s mentálním postižením mají větší potřebu při přizpůsobování výuky. V jejich případě se nejedná pouze o kompenzační pomůcky, ale i o změny v organizační a metodické rovině. S tím si ne každý učitel umí vhodně poradit, jelikož musí brát ohledy jak na jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, tak na zbytek intaktních žáků.

Samotné označení inkluze podle mého názoru není zcela patřičné, jelikož je stále jedinec s mentálním postižením odlišován od ostatních dětí. Již samotné označení žák se speciální vzdělávací potřebou je stigmatizující. Podle mého názoru je vhodnější stále používat pojem integrace a inkluzi považovat pouze za cíl, ke kterému vede ještě dlouhá cesta.

Tento výzkum může posloužit pro další rozpracování a využití v praxi. Například upravená verze této práce může být dále využita jako podklad pro učitele, ze kterých by čerpali nová ponaučení, na jakých aspektech inkluze funguje a co je možné pro tyto žáky udělat lépe. Další možností pro následné rozpracování by mohla být tvorba informačních letáčků pro rodiče intaktních dětí i dětí s handicapem. Obsah by se zabýval například tím, v čem spočívají specifika daného jedince s postižením, na co mají své děti připravit, aby se zamezilo v šikaně, na čem sami mohou zapracovat atd.

Práci lze nadále rozšířit o rozhovory s dětmi, ve kterých by byl prezentován jejich pohled na společné vzdělávání s dětmi se specifickými potřebami v učení. Tyto získané poznatky je možné porovnat s názory dospělých.

Věřím, že toto je pouze zlomek možného rozpracování a celá práce přinese mnohem více užitku.

ZDROJE

Seznam literatury

1. Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10 : desátá revize : aktualizovaná druhá verze k 1.1.2009. 2., aktualiz. vyd. Praha: Bomton Agency, 2008-. ISBN 978-80-904259-0-3.
2. VOMÁČKOVÁ, Helena. 2015. Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-933-7.
3. BAZALOVÁ, Barbora. 2014. Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0693-4.
4. KALEJA, Martin a Taťána GÖBELOVÁ. 2014. Inkluzivní vzdělávání žáků mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-674-4.
5. ADAMUS, Petr. 2015. Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik. ISBN 978-80-7510-163-1.
6. LECHTA, Viktor, ed. 2010. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
7. KALEJA, Martin, ed. 2014. Inkluzivní dimenze primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-692-8.
8. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, Jiří HAVEL a Hana FILOVÁ. 2011. Analýza školních vzdělávacích programů jako prostředek kvalitativního rozvoje inkluze na 1. stupni ZŠ. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5779-1.
9. VALENTA, Milan. 2015. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4614-1.
10. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. 2016. Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-255-0.

11. KENDÍKOVÁ, Jitka. 2017. Asistent pedagoga. Radlická 2487/99, 150 00 Praha 5: Nakladatelství Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-7494-349-0.
12. Strategie sociálního začleňování 2014-2020. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2014. ISBN 978-80-7421-080-8.
13. LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. 2015. Řízení inkluze ve škole. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8037-9.
14. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. 2010. Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
15. ANDERLIK, Lore. 2014. Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.
16. TANNENBERGEROVÁ, Monika. 2016. Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.
17. ŽOVINEC, Erik. 2013. Kompendium zo školského špeciálnopedagogického poradenstva. Nitra: Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. ISBN 978-80-558-0468-2.
18. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. 2016. Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8140-6.
19. ŠOJDROVÁ, Michaela, Zonna BAŘINKOVÁ, Irena BORKOVCOVÁ a Radek DLOUHÝ. 2014. Rovný přístup ke vzdělávání v České Republice: situace a doporučení. Česká školní inspekce, Fráni Šrámka 37, Praha 5.
20. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. 2012. Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1.
21. PIPEKOVÁ, Jarmila, Marie VÍTKOVÁ a Miroslava BARTOŇOVÁ. 2014. Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení: From education to social inclusion of people with health disabilities with focus on intellectual disabilities. 2., upr. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7689-1.

22. Na cestě integrace a inkluze v ZŠ Integra Vsetín: sborník projektu a závěrečné konference projektu Příležitost pro všechny II. Vsetín: ZŠ Integra, c2011. ISBN 978-80-260-1336-5.
23. VOJTKO, Tibor, ed. 2011. Speciální pedagogika: teorie a praxe oboru v 21. století: příspěvky ke 100. výročí I. sjezdu pro péči o slabomyslné a školství pomocné v Praze 1909. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-132-7.

Legislativní dokumenty

24. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: Sbíрка zákonů. 24.9.2004. ISSN 1211-1244
25. Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: Sbíрка zákonů. 1.9.2016. ISSN 1211-1244
26. Vyhláška č. 270/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: Sbíрка zákonů. 1.9.2017. ISSN 1211-1244.
27. Vyhláška č. 416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. In: Sbíрка zákonů. 1.1.2018. ISSN 1211-1244
28. Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb. o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů. In: Sbíрка zákonů. 20.4.2016. ISSN 1211-124

SEZNAM TABULEK

- Tabulka 1: Složky inkluzivního vzorce dle Knostera
- Tabulka č. 2: Integrace versus inkluze (Anderliková, 2014)
- Tabulka č. 3: Integrace versus inkluze (Bendová, 2014)
- Tabulka č. 4: Pohlaví
- Tabulka č. 5: Věk
- Tabulka č. 6: Dosažené vzdělání
- Tabulka č. 7: Bezdětnost/rodič
- Tabulka č. 8: Rozdílnost pojmů integrace a inkluze
- Tabulka č. 9: Reakce na vysvětlení pojmů
- Tabulka č. 10: Bariéry v inkluzi
- Tabulka č. 11: Pozitiva inkluze
- Tabulka č. 12: Ovlivnění výběru školy inkludovanými žáky
- Tabulka č. 13: ZŠ versus ZŠS
- Tabulka č. 14: Vliv inkluze na pospolitost skupiny
- Tabulka č. 15: Přítomnost asistenta
- Tabulka č. 16: Přípravenost školství na inkluzi
- Tabulka č. 17: Pohlaví
- Tabulka č. 18: Věk
- Tabulka č. 19: Dosažené vzdělání
- Tabulka č. 20: Délka praxe
- Tabulka č. 21: Velikost obce, ve které se škol nachází
- Tabulka č. 22: Pracovní zařazení
- Tabulka č. 23: Rozdílnost pojmů integrace a inkluze
- Tabulka č. 24: Inkluze jako výzva nebo problém
- Tabulka č. 25: Proinkluzivní orientace škol
- Tabulka č. 26: Počet dětí na školách
- Tabulka č. 27: Dostupnost asistentů
- Tabulka č. 28: Přítomnost asistenta
- Tabulka č. 29: Bariéry v inkluzi
- Tabulka č. 30: Ovlivnění výběru školy inkludovanými žáky
- Tabulka č. 31: ZŠ versus ZŠS

Tabulka č. 32: Vliv inkluze na pospolitost skupiny

Tabulka č. 33: Přípravenost školství na inkluzi

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha 1 Dotazník zaměřený na názory široké veřejnosti na inkluzivní vzdělávání žáků s mentální retardací
- Příloha 2 Dotazník zaměřený na názory školních pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání žáků s mentální retardací