

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2019-2020

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jméno a příjmení autora

Simona Vrabcová

Název práce

Integrace žáků s MP do běžných tříd na 17. ZŠ v Kladně

Praha 2020

Vedoucí bakalářské práce:

Doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2019-2020

BACHELOR THESIS

Name and surname

Simona Vrabcová

Title

**Integration of pupils with mental disabilities into mainstream
classes at the 17th elementary school in Kladno**

Prague 2020

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Simona Vrabcová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala za odborné vedení mé bakalářské práce a cenné rady Doc. PhDr. Miloslava Jůzla, Ph.D.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá současnou problematikou integrace / začleňováním dětí / žáků s mentálním postižením do běžných tříd Základních škol. Práce nahlíží na možnost současného vzdělávání těchto žáků, vzhledem k jejich druhu postižení a stupni postižení. Teoretická část se zabývá filosofickými a politickými východisky inkluze a sleduje její legislativní ukotvení v právním řádu České republiky. Teoretická část je také věnována problematice inkluze žáků s lehkým mentálním postižením v praxi běžných škol. Analyzuje úlohu speciálně pedagogických center, systém podpůrných opatření, profil inkluzivního učitele a problematiku třídního klimatu. Praktická část zahrnuje 4 kazuistiky zachycující vzdělávání žáků s mentálním postižením v běžné základní škole. Cílem bakalářské práce je pozorování a zmapování vztahů ve třídě, kde bylo dítě integrováno. Zjištění, jak se s dětmi pracuje a zda je integrace v jejich prospěch.

Klíčová slova

Inkluze, integrace, kazuistika, mentální postižení, sociální vývoj, sociální vztahy, vzdělávání, žák.

Annotation

Bachelor thesis contains current problematics with integration /integration for students with mental disabilities into ordinary classrooms in Primary school. This essay is looking into a possibility of current education pattern for this types of students despite to the type and level of disability. The theoretical part of this thesis is looking into philosophical and political basis of the inclusion and monitor the legislative anchorage in legal orders of Czech republic. The meaning of the theoretical part is also about inclusion of students with mild mental disability and their implementation in standard schools. It analyses the role of the special pedagogical centers, the supportive arrangements, the ideal profile of the teacher as well as the problematic of the classroom environment. The practical part of this thesis contain 4 case reports of the students with the mental disabilities in ordinary standards schools. The purpose of the bachelor thesis is monitoring and observing relationships between students in class where the kid was integrated. To detect the correct approach with these students and be able to find out if the integration was useful.

Keywords

Inclusion, integration, case interpretation, mental disability, social development, social relations, education, student.

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 INKLUZE JAKO VÝRAZ HUMANITY.....	12
1.1 Filozofické základy školní inkluze	12
1.2 Inkluze a lidská práva	14
1.3 Legislativní zakotvení školní inkluze v právním řádu české republiky.....	17
2 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ.....	20
2.1 Pojem mentální postižení.....	20
2.2 Charakteristika stupňů mentálního postižení.....	21
2.2.1 Stupně mentálního postižení	22
2.2.2 Downův syndrom.....	24
2.2.3 Poruchy autistického spektra	24
2.3 Psychologické zvláštnosti dětí s mentálním postižením.....	25
2.4 Podpora vývoje dětí s mentálním postižením.....	27
2.4.1 Podpora vývoje dítěte s mentálním postižením ze strany rodičů	30
2.4.2 Odborné intervence na podporu vývoje dítěte s mentálním postižením	31
3 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V BĚŽNÉ ŠKOLE	34
3.1 Inkluzivní kompetence učitele	35
3.2 Inkluzivní didaktika	36
3.3 Úloha speciálních pedagogických center při edukaci dítěte s mentálním postižením.....	38
3.4 Podpůrná opatření.....	39
3.4.1 Individuální vzdělávací plán	40
3.4.2 Asistent pedagoga	40
3.5 Klima inkluzivní školy a třídy	42
PRAKTICKÁ ČÁST	44
4 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V BĚŽNÉ ŠKOLE 44	
4.1 Kazuistika Honza.....	44
4.2 Kazuistika Fína	46

4.3	Kazuistika Tereza	46
4.4	Kazuistika Tomáš	48
4.5	Shrnutí.....	49
	ZÁVĚR	52
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	55
	SEZNAM ZKRATEK	58
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	59

ÚVOD

Vzdělávání dětí s mentálním postižením v běžných školách se v České republice uplatňuje teprve v posledních letech a prosazuje se poměrně pomalu. Určitým mezníkem, který umožnil realizaci inkluzivní pedagogiky v širším měřítku, byly legislativní změny, které vstoupily v platnost v roce 2016 a umožnily školám poskytnout dětem se speciálními vzdělávacími potřebami adekvátní podpůrná opatření. U žáků s mentálním postižením se jedná nejméně o druhý stupeň podpůrných opatření. Edukace žáků s mentálním postižením je vhodná u lehkých forem mentálního postižení a pouze pro některé žáky. V úvahu musí být brána nejen míra a typ postižení, ale i schopnost žáka přizpůsobit se třídnímu prostředí běžné školy. Dnes existuje určitý politický tlak, realizovat inkluzi a školy jsou posuzovány podle toho, kolik vzdělávají žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluzivní pedagogika je ale o něčem jiném. Je součástí celospolečenské inkluze, jejíž filosofický základ vychází z evropských hodnot rovnosti všech lidí a tudíž i lidí se zdravotním postižením (tělesným, smyslovým, mentálním). Smyslem inkluzivní školy není integrace žáků s postižením do běžné třídy, ale společné vzdělávání všech žáků intaktních i s postižením. „*Podstatou inkluzivního přístupu je akceptování individuálních potřeb každého dítěte, žáka a studenta, neustálý důraz na kvalitu pro všechny účastníky vzdělávacího procesu, zapojení všech a celkový prospěch všech*“ (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 9-10)

Při rozhodnutí o zařazení žáka s mentálním postižením do běžné třídy je rozhodující zájem dítěte a zvážení všech okolností. Škola sice zajistí podpůrná opatření doporučená speciálně pedagogickým centrem, ale klíčovým faktorem jsou kompetence pedagogů v oblasti inkluzivní pedagogiky. Na inkluzivního pedagoga máme daleko větší požadavky než na učitele v běžné třídě bez žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Kromě standardních pedagogických kompetencí musí zvládat metody a postupy speciální pedagogiky, musí mít rozvinutou emocionální inteligenci, se kterou souvisí schopnost budovat pozitivní třídní klima a především musí být osobně přesvědčen o smyslu a významu inkluze. Právě u jedinců s lehkým mentálním postižením může být společné vzdělávání významným přínosem, neboť přítomnost intaktních žáků a snaha se jim vyrovnat je pro ně silnou motivací. Skutečností je, že řada lidí s lehkým

mentálním postižením je pro společnost přínosem a v dospělosti dokážou podle svých sil a schopností pracovat a vést normální život. Z lidského hlediska je vzdělávání dítěte s mentálním postižením ve škole, která je nejbližší jeho bydliště, samozřejmostí. Rodičům odpadá povinnost dopravovat dítě do speciální školy, dítě ve škole najde kamarády, které zná z místa bydliště, kontakt rodičů (zákonných zástupců) se školou je jednodušší a může být tudíž častější. Přesto existují i určitá rizika a sebelepší didaktické postupy nejsou nic platné, když se žák necítí ve třídě dobře. Bohužel v řadě dnešních tříd existuje silná hierarchie a někteří žáci jsou vyčleňováni z kolektivu a nemusí to být ani žáci s postižením, stačí, že jsou z chudších rodin (sociální znevýhodnění). Jedinci s mentálním postižením patří ovšem k nejohroženějším. Před nebezpečím šikany nelze zavírat oči a školy musí realizovat adekvátní opatření k jejímu předcházení a důsledně vést žáky k prosociálnímu chování. Podstatou inkluzivní pedagogiky je, že jde o společné vzdělávání, která respektuje individuální vzdělávací potřeby každého žáka. Zároveň ale také ukazuje, že většina vzdělávacích potřeb je společná všem žákům a lze je naplnit prostřednictvím týmové práce.

Lidé s mentálním postižením se v některých projevech sice liší od příslušníků majoritní společnosti, ale většinu vlastností mají s nimi společnou. Společenská inkluze není o ničem jiném, než o tom, že všichni jsme lidé, máme stejná práva, mezi které patří i právo být členem společnosti, být s druhými. To, že někteří jedinci musí bojovat s určitým znevýhodněním, ať zdravotním nebo sociálním, zavazuje ostatní, aby jim napomáhali k realizaci jejich lidských práv.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V první kapitole teoretické části se zabýváme filosofickými a politickými východisky inkluze a sledujeme její legislativní ukotvení v právním řádu České republiky.

Druhá kapitola definuje pojem mentální postižení a analyzuje specifika jedinců s lehkým mentálním postižením.

Třetí kapitola práce je věnována problematice inkluze žáků s lehkým mentálním postižením v praxi běžných škol. Analyzuje úlohu speciálně pedagogických center, systém podpůrných opatření, profil inkluzivního učitele a problematiku třídního klimatu.

Čtvrtá kapitola (praktická část) zahrnuje 4 kazuistiky zachycující vzdělávání žáků s mentálním postižením v běžné základní škole. Vzhledem k ochraně osobních údajů jsou jména žáků se speciálními vzdělávacími potřebami změněna a názvy ani sídla škol nejsou uváděna. Na základě komparace čtyř příběhů dětí s mentálním postižením (v jednom případě se jedná o poruchu autistického spektra) jsou vymezeny základní podmínky pro úspěšnou inkluzi a jsou porovnány s poznatky uváděnými v odborné literatuře.

Cílem BP je pozorování a zmapování vztahů ve třídě, kde byly děti integrovány. Na základě vytvořených vazeb a vztahů ve třídě, pak vzniká integrace žáků s MP do kolektivu dané třídy, což samozřejmě ovlivňuje jeho sociální vývoj. A dále zjištění, jak se s dětmi pracuje a zda je integrace v jejich prospěch.

TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZE JAKO VÝRAZ HUMANITY

V české společnosti se inkluze většinou spojuje se vzděláváním, ale tento výklad pojmu není vyčerpávající. Inkluze je celospolečenská záležitost týkající se práva jedinců na účast v životě společnosti, tj. na realizaci jednoho ze základních lidských práv, být s ostatními. *„Právě na reformy ve vzdělávání se nahlíží jako na klíčový atribut pro dosahování sociální inkluze a koheze ve společnosti“* (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2010 in Zilcher, Svoboda, 2019, s. 60).

1.1 FILOZOFICKÉ ZÁKLADY ŠKOLNÍ INKLUZE

V rámci úvah z oblasti filosofie výchovy je dobrým zvykem operovat naším slavným myslitelem Janem Ámosem Komenským. Nevyhneme se tomu ani v naší práci a připomeneme, že Komenský jako jeden z prvních požadoval vzdělávání všech dětí bez rozdílu a to i dětí s omezenými kognitivními schopnostmi, když konstatoval: *„Nelze nalézt člověka takové tuposti myšlení, aby mu vzdělání nepřineslo vůbec žádného zlepšení“* (Velká didaktika, kapitola IV). Dále pak: *„Mimo to máme rádi v zahradách nejen takové stromy, které by nesly rané ovoce, nýbrž i prostřední a pozdní, protože všechno se svým časem vyplácí. Proč bychom tedy v zahradě vědomostí měli trpěti pouze hlavy jednoho druhu?“* (Velká didaktika, kapitola IV). Jinakost byla v období humanismu uznávána jako dobrá a žádoucí a péče o druhého bylo věcí etiky a morálky. Od dob Kanta se vědělo, co je dobré a morální. Přes hrůzné zkušenosti dvou světových válek významný český prvorepublikový pedagog Otokar Chlup v roce 1948, když stanovuje cíle výchovy, zdůrazňuje, že výchova se musí týkat všech jedinců, protože: *„Přes všechny rozpory individuální a kolektivní jest všem lidem jednotlivě i všemu lidstvu společný ideál dobra, ideál tak elementární, založený v přirozených tendencích ideálních i hmotných. To není abstraktní pojem dobra neurčitého, nevymezeného, pojem, který by mohl být předmětem filosofických rozporů, je to pojem zcela konkrétní, dobro všech lidí účastných prací na hmotné a mravní výstavbě dokonalé společnosti“* (Chlup, 1948, s. 45-46).

Nový pohled na výchovu a vzdělávání přinesla postmoderna. Podle Šlosiara (2007) postmoderní filosofie uskutečnila druhý antropocentrický obrat a otevřela novou realitu, ve které má každý jedinec právo se svobodně formovat podle vlastních kritérií, které si zvolil. Tím postmoderna dala lidem s postižením nové možnosti (Kudláčková, 2010, in Lechta (ed.), 2010, s. 65). Výraznou kritiku školského systému přinesl francouzský filosof Michel Foucault ve slavné práci *Dozerat' a trestat*. Moderní společnost popisuje jako společnost disciplíny, která se inspirovala reformou vězeňství ve Francii v 18. století. Disciplinární moc vychází ze tří principů.

- 1) Princip rozdělení jedinců v prostoru. V případě školy uzavřenost vůči okolí (v nejvyšší míře se vyskytuje v internátních školách), kontrola komunikace, účelné rozmístění lavic a hierarchizace žáků.
- 2) Princip transparency. V případě školy časová kontrola aktivit žáků přes rozvrh hodin, standardizované vykonávání úkonu a maximální využití času. Školní rok je pevně stanoven, stanoven je týdenní rozvrh hodin i začátek a konec hodiny (ohlašovaný zvoněním).
- 3) Princip těla. Ve škole je to např. způsob psaní. Po řadu let byli žáci nuceni psát pravou rukou (Foucault, 2002).

Dnešní školy inspirovány alternativním školstvím od těchto principů *částečně* ustupují. Učivo se strukturalizuje, upouští se od hodnocení prostřednictvím známek, učitel přestává být dozorcem, ale je mentorem a lídrem žáků. Současné vzdělávání jsou zaměřeny i na vývoj emocionální stránky žáka, respektují se individuální vzdělávací potřeby a možnosti jejich naplnění. Podle Ostatíkové se „většina dětí ráda učí, když je jejich vzdělávací program adekvátní jejich schopnostem, pokud adekvátně reflektuje jejich silné a slabé stránky (Ostatíková 2010, s. 106). Inkluzivní škola nemůže být založena na disciplíně a inkluzivní učitel nemůže být dozorcem. Naopak inkluzivní pedagog je průvodcem a podporovatelem procesu výchovy u každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami i bez nich. Termín speciální vzdělávací potřeby je zakotven v české legislativě, ale do určité míry je zavádějí protože určité individuální potřeby má každý žák. Zilcher a Svoboda v souvislosti s filosofickým konceptem inkluzivní pedagogiky přikládají mimořádný

význam úvahám židovského filosofa Lévinase¹ a to jak ve smyslu ontologickém, antropologickém i edukačním. Jedná se o složitý koncept vycházející z metafyzické náboženské zkušenosti. Podle něj „*setkat se tváří v tvář s bližním je také v posledku stát před tváří Nejvyššího, který v požadavku uznání druhého vyžaduje být uznán a přijat*“ (Lévinas. 1997c, s. 14). Lévinasovi se nejen segregace jedinců s postižením, ale i jejich integrace (předpoklad přijetí jedinců s postižením je přizpůsobení se většině) jeví jako neetická a nehodná 21. století. „*Právě snahu o jednotnost a stejnost (v tom se shoduje s Foucaultem) přirovnává Lévinas k sobectví a majetnictví, konkrétně, že snaha někoho změnit, redukovat, snažit se o jeho přizpůsobení znamená snahu ho vlastnit*“ (Svoboda, Zilcher, 2019, s. 57). Inkluzivní pedagogika překonala integraci a jinakost žáků považuje za normální. Učitel již nesleduje naplnění stejných vzdělávacích cílů, ale přizpůsobuje je vzdělávacím potřebám žáka.

1.2 INKLUZE A LIDSKÁ PRÁVA

Právo na vzdělání je jedním z lidských práv, které je dnes uznáváno ve všech civilizovaných zemích. Je zakotveno v mezinárodních dokumentech. Zásadní historický dokument, který vymezuje základní rovnost ve vzdělávání je Všeobecná deklarace lidských práv a svobod, přijatá na Valném shromáždění OSN v roce 1948. To, že nikomu nesmí být upíráno právo na vzdělání, se týká i mentálně postižených, včetně těžkých případů. Dnes jsou v rámci inkluzivní vzdělávací praxe vzdělávání i jedinci, kteří dříve byli v důsledku těžkého mentálního postižení „osvobozeni od školní docházky“. „*Takto chápaná inkluzivní praxe sleduje respektování práva každého dítěte na vzdělání, ať už v běžné nebo v speciální škole, v domácím či ústavním prostředí, ve zdravotnickém zařízení aj.*“ (Hájková,

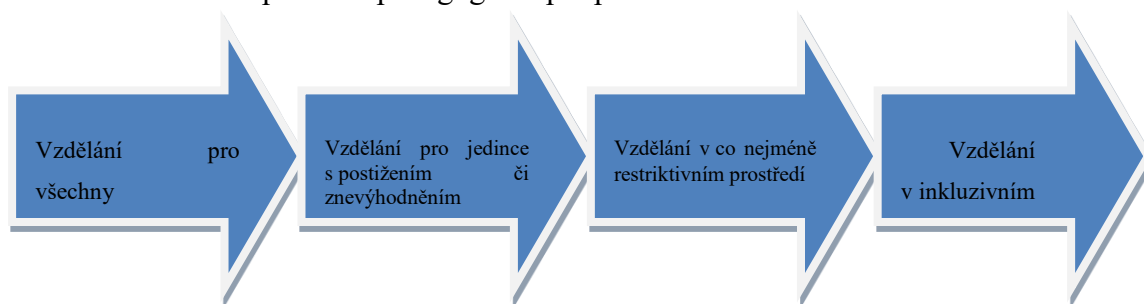
¹ Emmanuel Lévinas (1906-1995). Židovsko-francouzský filosof. Narodil se v Litvě, ale život prožil ve Francii. Kriticky navazuje na Husserla a Heideggera a celé jeho dílo nese významnou inspiraci židovstvím. V hlavních dílech Totalita a nekonečno a Jinak než být požaduje přehodnotit smysl existence z hlediska etických zásad a odpovědnosti za druhé (setkání s Tváří druhého). Mimo jiné ukazuje, že universálnost je v podstatě nebezpečnou hrou, která může vést k totalitě a popření druhého a požaduje rozhodovat ve prospěch jedince.

Strnadová, 2010, s. 7). Takto chápanou inkluzi dnes nikdo nezpochybňuje, ale spory ohledně inkluze, které probíhají v české společnosti, se týkají dalšího pojetí, dalo by se říci i prohloubení inkluze. „*Druhá koncepce směřuje k tomu, že všechny děti jedné oblasti navštěvují stejnou místní školu a jsou společně vzdělávány přiměřeně svým zájmům, schopnostem a nadání.*“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 7). Předpokládá to, že se tomu přizpůsobí jak školské systémy, tak jednotlivé školy a způsob vzdělávání umožní společně vzdělávat všechny žáky včetně žáků s mentálním postižením. Celosvětově se stal precedents americký zákon o právu všech dětí s postižením na integrované vzdělávání (Education for Handicapped Children Act), obecně známý pod zkratkou EHA z roku 1978. Americkým školám uložil povinnost dětem s postižením poskytnout zdarma odpovídající vzdělávání tak, aby jejich handicap byl redukován. Zákon operoval s termíny jako odpovídající (appropriate) a individuálně přizpůsobený (individually adapted). Vzdělávací program měl zajistit, aby žáci s postižením byli umístěni do co nejméně omezujícího prostředí a aby měli co největší kontakt se zdravými dětmi. V roce 1988 byl z iniciativy UNESCO zahájen projekt „Škola pro všechny“ (School for all), který se zabýval integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jako priority stanovil:

- zajištění povinné výuky pro všechny žáky v populaci,
- integraci postižených žáků do běžných škol,
- zdokonalení výcviku učitelů jako prostředku k dosažení prvních dvou priorit (Kurz integrace dětí se speciálními potřebami, 1997).

Prvním mezinárodním dokumentem, který řešil problematiku žáků s postižením, byla Úmluva o právech dítěte, přijatá OSN v New Yorku v roce 1989, k níž se přihlásila i Česká republika (1993). Následující rok (1990) se v Thajsku konala první světová konference „Vzdělávání pro všechny“. „*Tato konference vynaložila velké úsilí k zajištění masivního vzdělávání, což se stalo globální prioritou pro vzdělávací systémy a světové politiky na celém světě*“ (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2010 in Zilcher, Svoboda, 2019, s. 61). Stěžejním dokumentem se následně stalo Prohlášení ze Salamanky z roku 1994, které ratifikovalo 92 vlád, 25 mezinárodních organizací, včetně zástupců České republiky. V prohlášení se uvádí, že klasické školy v inkluzivním nastavení jsou nejefektivnější prostředky pro boj

s diskriminujícími postoji, pro budování inkluzivní společnosti a pro dosažení vzdělávání pro všechny (UNESCO, 1994). Podstatné je, že prohlášení vyzvalo legislativní změny, které mají podpořit inkluzivní vzdělávání. V západní Evropě, potažmo i v České republice jsou žáci s postižením definováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (Special Educational Needs) a je jim v běžných školách věnována speciálně pedagogická podpora.



Obr. 1 Schéma vývoje inkluzivní politiky

Zdroj: Pančocha, 2013 b, s. 51

V souvislosti s mentálním postižením musíme připomenout významný dokument a to **Deklaraci práv mentálně postižených osob OSN**, podle které má mentálně postižená osoba stejná práva jako ostatní občané, výslovně:

- Právo na řádnou léčebnou péči, výuku a výchovu, které umožní v maximální míře rozvinout její možnosti a schopnosti.
- Plné právo pracovat podle svých možností nebo se zabývat jinou užitečnou činností a žít se svojí rodinou.
- Pokud je nevyhnutelné umístění ve speciálním zařízení, musí podmínky v něm co nejvíce odpovídat podmínkám normálního života omezení nebo zbavení způsobilosti k právním úkonům musí být jasně určeno a pravidelně kontrolováno, zároveň musí být stanoven kvalifikovaný opatrovník.
- „Postižený má právo být chráněn před jakýmkoli vykořisťováním, zneužíváním nebo ponižujícím zacházením“. (OSN, 1971).

V Úmluvě o právech dítěte, kterou schválilo OSN v roce 1989, se problematice zdravotně postižených dětí věnuje článek č. 23, kde je v prvním odstavci uvedeno: „*Státy, které jsou smluvní stranou Úmluvy, uznávají, že duševně nebo tělesně postižené dítě má vést plný a slušný život v podmínkách zabezpečujících jeho důstojnost, podporujících jeho sebedůvěru a usnadňujících jeho účast na životě*

společnosti“. Druhý odstavce garantuje právo dítěte na zvláštní péči a právo na podporu pro pečující osoby. Třetí odstavce zmiňuje zabezpečení přístupu dítěte ke vzdělávání, profesionální přípravě, zdravotní péči, rehabilitační péči, přípravě pro zaměstnání a k zotavení, aby bylo dosaženo co nejúplnějšího zapojení do společnosti a rozvoje osobnosti, včetně kulturního a duchovního rozvoje (Flegl, 1998 in Pipeková, Vítková et. al, 2014, s. 72).

1.3 LEGISLATIVNÍ ZAKOTVENÍ ŠKOLNÍ INKLUZE V PRÁVNÍM ŘÁDU ČESKÉ REPUBLIKY

Významným opatřením na podporu inkluze je přijetí zákona č.198/2009 Sb. o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon).² „Z priorit stanovených ve Strategii vzdělávací politiky do roku 2020 a podrobněji definovaných opatření v Dlouhodobém záměru vzdělávací soustavy ČR na období 2015 -2020 vychází akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018, který se promítá do současné školské legislativy“ (Vítková, Lechta in Lechta (ed.), 2016, s. 206). **Novela školského zákona č. 82/2015 Sb.** vytvořila základní předpoklady pro realizaci inkluzivního vzdělávání v rámci vzdělávacího systému České republiky. Zavedla systém podpůrných opatření vycházejících z míry/hloubky postižení jejichž funkcí je zajistit žákům s postižením maximálně dosažitelné, plnohodnotné vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Novela zavedla pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami a definovala žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako žáka, jemuž se k naplnění jeho vzdělávacích možností musí poskytnout podpůrná opatření. Základem edukace je stanovení individuálních vzdělávacích cílů, na jejichž základě jsou stanoveny vzdělávací potřeby žáka a z nich vycházející nezbytná podpůrná opatření. Základní legislativní normou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a poruchami autistického spektra je **zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon ve znění pozdějších předpisů)**. Žáci

² Přijetí zákona předcházela ze strany České republiky ratifikace Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením, kterou schválilo OSN v roce 2006.

s lehkým mentálním postižením a s poruchami autistického spektra jsou považováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a při realizaci vzdělávání mají nárok na bezplatné poskytování podpůrných opatření. Podpůrná opatření spočívají v:

„a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,

b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,

c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,

d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,

e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,

f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,

g) využití asistenta pedagoga,

h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo

i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených“ (§ 16, odst. 2., písm. a- i školského zákona ve znění pozdějších předpisů).

Aplikaci podpůrných opatření v praxi vymezuje vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů a vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů. Rozhodujícím faktorem pro stanovení adekvátních podpůrných opatření je míra speciálních vzdělávacích potřeb (závislá na druhu a hloubce postižení).

Vyhláška č.72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů vymezuje typy školských poradenských zařízení takto:

- Pedagogicko-psychologická poradna.
- Speciálně pedagogické centrum.
- Školní poradenské pracoviště (výchovný poradce a školní metodik, spíše výjimečně školní speciální pedagog a školní psycholog).

Komplexní a pedagogickou diagnostiku dětí s mentálním postižením provádějí zpravidla speciálně pedagogická centra, která na jejím základě stanovují potřebná podpůrná opatření, přičemž vycházejí z:

- a) „charakteru obtíží žáka, které mají dopad na jeho vzdělávání,*
- b) speciálně- pedagogické, případně psychologické diagnostiky za účelem posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka,*
- c) informací o dosavadním průběhu vzdělávání žáka ve škole, zejména údajů uvedených ve školní matrice,*
- d) plánu pedagogické podpory,*
- e) údajů o spolupráci žáka se školským poradenským zařízením,*
- f) informací poskytnutých žákem nebo zákonným zástupcem žáka, podmínek školy, ve které se žák vzdělává nebo bude vzdělávat, a*
- g) posouzení zdravotního stavu poskytovatelem zdravotních služeb nebo posouzení podstatných skutečností ke stanovení podpůrných opatření jiným odborníkem, je-li to třeba“ (§ 11 odst. 4, bod a- h vyhlášky č. 27/2016 Sb. v platném znění).*

Rok 2016 znamenala průlom v oblasti inkluzivního vzdělávání. Rozhodujícím faktorem pro uplatňování inkluze v praxi bylo, že běžným školám vzdělávajícím děti s potřebou podpůrných opatření poskytla finanční prostředky potřebné na jejich realizaci (100%). Školám tak především umožnila zaměstnávat potřebné asistenty pedagoga, což byl významný přínos pro žáky s mentálním postižením. Novely vyhlášky (2017, 2018) sice počet pedagogických asistentů v jedné třídě limitovaly, přesto se jedná o jedno z nejdůležitějších opatření pro vzdělávání žáků s mentálním postižením v hlavním vzdělávacím proudu.

2 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

Mentální postižení je velmi široký pojem zahrnující jak velmi těžká postižení, při nichž jsou jedinci po celý život odkázáni na péči druhých, tak lehká postižení, která způsobují pouze změny ve způsobu myšlení a jedinci jsou při vhodné edukaci, schopni vést normální život. Vzdělávání jedinců s těžkým a středně těžkým postižením je realizováno ve speciálních školách nebo individuální formou bez povinnosti školní docházky. Naše práce se týká jedinců s lehkým mentálním postižením, pro které je dnes odborníci doporučují vzdělávání v běžné škole. Každý případ je ovšem nutno posoudit individuálně a při volbě způsobu edukace vycházet především ze zájmů dítěte s postižením.

2.1 POJEM MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

Pojem mentální postižení se medicínsky spojujeme s mentální retardací, která se odvíjí od činnosti mozku. Medicínsky se mentální retardace dělí do 6 stupňů (viz. Tab. 1).

„Mentální retardace je stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihující všechny složky inteligence, tj. poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez, nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami.

Stupeň mentální retardace se obvykle měří standardizovanými testy inteligence. Může to být ovšem nahrazeno škálami, které určují stupeň sociální adaptace v určitém prostředí. Taková měření určují jen přibližně stupeň mentální retardace. Diagnóza bude též záviset na všeobecných intelektových funkcích, jak je určí zkušený diagnostik.

Intelektuální schopnosti a sociální přizpůsobivost se mohou měnit v průběhu času a i snížené hodnoty se mohou zlepšovat cvičením a rehabilitací. Diagnóza má odpovídat současnému stavu duševních funkcí.“

Definice mentální retardace převzatá ze statistického manuálu MKN-10 (2013)

Stupeň postižení	Název diagnózy	IQ
1.	Lehká mentální retardace	69-50
2.	Středně těžká mentální retardace	49-35
3.	Těžká mentální retardace	34-20
4.	Hluboká mentální retardace	méně než 19
5.	Jiná mentální retardace	-
6.	Nespecifická mentální retardace	-

Tab. 1: Stupně mentální retardace (MKN- 10)

2.2 CHARAKTERISTIKA STUPŇŮ MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ

Způsob edukace dítěte s mentálním postižením se v první řadě má odvíjet od stupně jeho postižení, přičemž v úvahu musí být vzaty i další faktory jak psychologické, tak sociální povahy. Podle některých autorů lze vhodnými psychologickými a výchovnými postupy dosáhnout významného nárůstu IQ. Příčiny vzniku mentálního postižení jsou velmi různorodé a často zůstávají neobjasněné. Podle období vzniku postižení se standardně dělí:

- Vznik v období prenatálním (v těhotenství matky).
- Vznik v období perinatálním (během porodu a bezprostředně po něm).
- Vznik v období postnatálním (po porodu do dvou let věku dítěte).

V prenatálním období může postižení vzniknout jak dědičné (porucha se již v rodině vyskytla), dále v důsledku infekčního onemocnění matky (rubeola, herpes, syfilis, toxoplasmóza, listerióza atd., působením záření, úrazu matky, předčasného porodu, špatné výživy související a konzumací potravin s listeriem, s požíváním alkoholu, drog, léčiv nebo s kouřením).

V období perinatálním může postižení vzniknout jako následek nedostatku kyslíku nebo poranění hlavy plodu při komplikovaných těžkých porodech.

V období postnatálním mohou být příčinou genetické faktory, infekční onemocnění dítěte, špatná výživa, úrazy (Bazalová, 2014),

Podle jednoho z dalších kritérií lze příčiny dělit na biologické, chemické, fyzikální, environmentální a sociální.

Při volbě způsobu vzdělávání je nutno věnovat zvýšenou pozornost příčinám sociálním. V některých případech diagnostikovaného mentálního postižení se někdy jedná se o hraniční pásmo IQ, jehož nižší hodnota není podmíněna poškozením centrální nervové soustavy, ale je důsledkem toho, že se dítěti nedostává potřebných podnětů a tudíž trpí psychickou a sociální deprivací. Zpravidla se jedná se o děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, děti se syndromem CAN a děti se zdravotním postižením. Naměřené hodnoty IQ mívají obvykle o 10-20 bodů nižší hodnotu než je průměr, *„Projevy jsou mentálnímu postižení podobné: jde o opožděný vývoj řeči, myšlení bývá konkrétní, mechanické, logické myšlení je narušeno, objevují se potíže s abstraktními pojmy, snížená schopnost sociální adaptace, infantilismus, apatie, negativismus. Děti jsou vázány na konkrétní realitu, a proto potřebují názorný příklad. Hrubá motorika nebývá narušena, ale mohou se objevit, stejně jako u lehkého mentálního postižení, problémy s koordinací pohybů, jemná motorika bývá opožděna“* (Bazalová, 2014, s. 16 -17).

2.2.1 STUPNĚ MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ

Při volbě způsobu vzdělávání musíme brát v úvahu, o jaký stupeň postižení se jedná (lehké, střední, těžké) a podle toho stanovit cíle, jakých chceme prostřednictvím edukace dosáhnout.

Lehké mentální postižení (F70)

V případě lehkého mentálního postižení sehrává velkou roli dědičnost a deprivace. Nižší hodnota IQ se často setkává s nepodnětným prostředím, takže tyto děti jsou dvakrát znevýhodněné. U těchto dětí lze do tří let pozorovat mírné opoždění

psychomotorického vývoje a později (v předškolním věku) opožděný vývoj řeči, malou slovní zásobu, vady řeči, malou zvědavost, stereotypnost ve hře. Nejčastěji je lehké mentální postižení zjištěno při zápisu a později při nástupu do školy. Při adekvátním způsobu edukace jsou tito jedinci schopni se vyučit, pracovat, založit rodinu a vést normální život.

Střední mentální postižení (F71)

Střední mentální postižení je nejčastěji důsledkem poškození centrální nervové soustavy, přičemž IQ dosahuje hodnot 49-35 bodů. Výrazně je narušen jak vývoj řeči, tak vývoj myšlení. Často se přidružují další nemoci jako mozková obrna, epilepsie, autismus. Řeč těchto dětí je jednoduchá, slovník obsahově chudý, vyskytují se agramatismy. Dochází k poruchám hrubé a především jemné motoriky, děti jsou neobratné, neschopné jemných úkonů. Jejich samostatnost a sebeobsluha je omezená a vyznačují se silnou emocionální labilitou. Při odpovídající speciálně pedagogické podpoře se dá jejich stav zlepšit, zejména v oblasti samostatnosti a sebeobsluhy a jsou v dospělosti schopni pracovat pod dohledem, nejčastěji v chráněných dílnách.

Těžké mentální postižení (F72)

Při těžkém mentálním postižení (IQ 34-20) je výrazně opožděn psychomotorický vývoj, projevuje se značná pohybová neobratnost. Časté jsou další somatické vady a další postižení. Silně je narušena komunikace, řeč je velmi omezená, někdy se nevytvoří vůbec a nastupuje neverbální komunikace. Děti jsou značně afektivní, vyskytuje se u nich nestálost nálad, impulzivnost. Poznávají blízké osob, po dlouhodobém nácviu si mohou osvojit hygienické návyky a prvky sebeobsluhy, ale vyžadují celoživotní podporu a péči.

Hluboké mentální postižení (F73)

V případě hlubokého mentálního postižení (IQ pod 20) jde o celkové těžké poškození organismu, zpravidla spojené s vadami srdce, plic a dalších orgánů, časté je i poškození zraku a sluchu. Děti jsou imobilní, nejsou schopny sebeobsluhy, nepoznávají okolí, nedodrží hygienické návyky, komunikují pomocí artikulovaných hlasových projevů nebo vůbec. Při speciální pedagogické podpoře

mohou některé časem porozumět některým jednoduchým požadavkům. Vyžadují celoživotní péči.

2.2.2 DOWNŮV SYNDROM

Existuje celá řada syndromů, které se spojují s mentálním postižením, z nichž pro téma naší práce má největší význam tzv. Downův syndrom. „*Mezi znaky Downova syndromu patří typický vzhled: kulaté a ploché rysy tváře, tzv. bilaterální epikantus způsobující zešikmený vzhled očí, menší vzrůst, širší a mohutnější krk, volnější klouby, kratší ruce i prsty, někdy jediná rýha přes dlaň, hypotonie, srdeční vady, smyslové vady, kožní problémy, narušená komunikace, sklony k nadváze a nižší rozumové schopnosti*“ (Bazalová, 2014, s. 29). Tito lidé se vyznačují vysokou emocionální inteligencí, jsou usměvaví a společenší. Standardně se Downův syndrom spojuje s mentální retardací, ale není tomu tak ve všech případech a mezi lidmi s tímto postižením najdeme i řadu úspěšných jedinců. Právě u těchto dětí se osvědčuje vzdělávání v běžné škole, které v některých případech má výrazný vliv na zvýšení jejich IQ.

2.2.3 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Z medicínského hlediska se rozlišuje: Dětský autismus, Rettův syndrom, jiná dezintegrační porucha v dětství, Aspergerův syndrom, atypický autismus; jiná pervazivní vývojové poruchy, pervazivní vývojové poruchy nespecifikované, hyperaktivní vývojová porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (Thorová, 2006). V souvislosti s poruchami autistického spektra se hovoří o tzv. triádě, které postihuje tři oblasti narušení: komunikaci, sociální interakci a imaginaci. Běžné školy navštěvují zpravidla děti, kterým je diagnostikován Aspergerův syndrom, nebo jiný typ autismu, při kterém nedošlo k narušení intelektu. Tyto děti se v porovnání s intaktními spolužáky chovají zvláště a lze u nich pozorovat zejména:

- „*neschopnost (omezená schopnost) interakce s vrstevníky;*
- *nízký zájem navazovat kontakty s vrstevníky (často vyplývá z nejistoty a neschopnosti kontakt navazovat);*

- *neodpovídající interpretace sociálních podnětů;*
- *sociálně i emočně nepřiměřené chování;*
- *problémy s adaptabilitou;*
- *zvláštní projevy neverbální komunikace: omezené využívání gest, nejasná řeč těla, malá výpovědní hodnota výrazu tváře (strnulý pohled), neschopnost předávat informace očima, nedodržování fyzického odstupu aj. (Vosmík, Bělohávková, 2010, s. 19-20).*

Žáci s poruchami autistického spektra si oblíbí jedno téma, ve kterém mohou projevovat široké odborné znalosti, ale při hlubší analýze se ukáže, že nechápou širší souvislosti. Vytvoří si vlastní systém rituálů a trvají na jejich dodržování. Často mají oblíbené „*mobilní telefony, tlačítka, dinosaury, popelnice, seznamy, jízdní řády, čísla, vesmír*“ (Bazalová, 2017, s. 19). Mají velmi dobrou dlouhodobou paměť a v případě toho, co je zajímavé, jsou schopni kreativních řešení „*Nejedná se přitom o celoživotní zájem, nýbrž o relativně pomíjivé okolnosti. Ovšem v době, kdy se dítě danou tematikou zabývá, jí je naprosto pohlceno, věnuje jí veškerý volný čas a o ničem jiném prakticky nehovoří*“ (Attwood, 2005, s. 20). Na druhé straně to, co je nezajímavé, zpravidla ignorují, což klade značné nároky na pedagogické vedení.

2.3 PSYCHOLOGICKÉ ZVLÁŠTNOSTI DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

U dětí s mentálním postižením lze zaznamenat, že jejich smyslové poznání není úplné a to ovlivňuje způsob jejich myšlení. Rovněž řeč není u těchto dětí plně rozvinutá, často nechápou abstraktní pojmy, a proto je v řeči většinou nepoužívají. Pro děti s mentálním postižením je typická konkrétnost a názornost myšlení a setkáme se u nich s určitými nedostatky v myšlenkových operacích (v kompilaci, v analýze, v syntéze a především v abstrakci). Typická je pro ně nedůslednost; začnou úkol řešit správně, ale odchýlí se od správného řešení v důsledku náhodné chyby, odpoutání pozornosti nebo nějakého dojmu (Požár, in Lechta (ed.) 2016). Zároveň tyto děti postrádají kritický přístup a věci řeší unáhleně bez znalosti podmínek a možných postupů řešení, což si často nepřipouští a trvají na svém. Vývoj řeči je u

těchto dětí narušen a za intaktními jedinci zůstávají jak na kvantitativní, tak na kvalitativní úrovni. „*Krátce lze říci, že jde především o zpomalené tempo osvojování si všeho nového, o malou trvanlivost uchování naučeného a nepřesnosti v reprodukci naučeného*“ (Požár in Lechta (ed.), 2016, s. 107). V mechanické paměti se tyto děti přibližují normě, ale zaostávání se projevuje v oblasti logické paměti. „*Snad nejvýraznější zvláštností dětí s mentálním postižením je neadekvátní a nekritické sebehodnocení, které je ovlivněno je jejich způsobem uvažování a omezenou možností pochopit a reálně zhodnotit vlastní kompetence*“ (Požár in Lechta (ed.), 2016, s. 107). Jedinci s mentálním postižením jsou snadno ovlivnitelní, jejich sebehodnocení je utvářeno především emocionálně. Mají velmi silnou potřebu jistoty a bezpečí, okolní svět je pro ně někdy nesrozumitelný. Pro děti s mentálním postižením je typická silná intenzita emocí často neadekvátní situaci a silná citová otevřenost. Jejich emoce jsou často egocentrické, dochází u nich k prudkým změnám nálad, obtížně se u nich vytvářejí vyšší city v podobě svědomí, odpovědnosti či smyslu pro povinnost (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007 in Bendová, Zikl, 2011). Děti s mentálním postižením často postrádají vůli, nesnaží se něčeho dosáhnout, jsou málo iniciativní. „*Dosahování vytyčených cílů je u jedinců s mentálním postižením ovlivněno mimo jiné také nízkou schopností sebekontroly, zvýšenou impulzivností, citovou labilitou, agresivitou, či naopak úzkostností či pasivitou*“ (Bendová, Zikl, 2011, s. 22).

Specifické projevy v myšlení a chování nacházíme u dětí s poruchou autistického spektra a to i u těch, jejichž IQ odpovídá průměru či jej dokonce převyšuje. Standardně se, v souvislosti s jejich vývojovou poruchou, mluví o tzv. triádě zahrnující:

- 1) Problémy v oblasti sociální interakce a sociálního chování.
- 2) Problémy v oblasti komunikace.
- 3) Problémy v oblasti představitosti, zájmů a her.

„*Jednoznačně lze říci, že sociální intelekt je vždy vůči mentálním schopnostem člověka s poruchou autistického spektra v hlubokém deficitu*“ (Thorová, 2006 in Bendová, Zikl, 2011, s. 23). U dětí s poruchou autistického spektra se často nevytváří citová vazba k matce a ostatním členům rodiny, nenavazují a neudržují oční kontakt, úsměv pro ně nemá význam, neobjevují se u nich emocionální reakce, reagují věcně, nemají zájem o společnost vrstevníků. Odmítají změny, vyžadují rutinu, odmítají

zapojit se do hry a při výuce často odmítají spolupracovat. U většiny poruch autistického spektra dochází k narušení v oblasti komunikace, projevující se zejména opožděným vývojem řeči v těžkých případech její absencí.

V běžných základních školách se dnes setkáváme s dětmi, kterým je diagnostikováno Aspergerův syndrom (F84.5). Tyto děti nevykazují celkové zpoždění nebo retardaci řeči či zpoždění kognitivního vývoje. Mají IQ v mezích normy či vyšší, ale často se u nich projevuje určitá nemotornost (mají problémy v koordinaci pohybů). Svému okolí se tito jedinci jako „zvláštní“. Někteří jedinci odmítají respektovat pravidla společenského chování, říkají, co si myslí, bez ohledu na to, že druhé tím urážejí a že jim ubližují. Jedinci s Aspergerovým syndromem jsou silně egoističtí, sledují výhradně svoje zájmy, nestojí o kontakty s vrstevníky s výjimkou toho, když s nimi mají stejné zájmy. *„Zájmy dětí s Aspergerovým syndromem jsou ulpívavé a úzce vymezené. Často se zajímají o specifické oblasti, jako jsou dopravní prostředky, počítače a programování, vesmír, vodovodní potrubí, zeměpis a mapy, ale mají také encyklopedické zájmy, respektive osvojují si encyklopedické znalosti. V jejich zájmech lze ale vždy spatřovat určitý řád s prvky opakování“* (Bendová, Zikl, 2011, s. 27). Určitá specifika se u nich objevují v oblasti komunikace. Už v pěti letech mluví plynule, mají dobrou výslovnost a dobrou slovní zásobu, ale jejich řeč působí ve srovnání s vrstevníky poněkud atypicky. Recitují sice básničky, dlouhé úryvky z pohádek apod., ale jejich řeč je chudá na tóny, neužívají přízvuky, mluví monotónním hlasem, používají (opakují) výrazy dospělých bez ohledu na vhodnost v dané komunikační situaci. Dobře zpracovávají vizuálně prostorové informace, ale zachycení pomíjivých informací v podobě slov je pro ně obtížné.

Každý jedinec s poruchou autistického spektra je jedinečný a spíše převažují rozdíly než podobnosti. Edukace těchto dětí proto vyžaduje vysoce individuální přístup zohledňující specifika každého dítěte.

2.4 PODPORA VÝVOJE DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

V posledních letech se změnil pohled na možnosti uplatnění osob s mentálním postižením v majoritní společnosti. Nespornou zásluhu tom má humánní genetika a co se týče edukce osob s postižením Montessoriho pedagogika, která do určité míry

položila základy pro inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Určitým východiskem je, že jinak chápeme zdravotní postižení v medicíně a jinak v sociálních vědách.

„Medicínský model považuje postižení za problém jedné osoby způsobený nemocí, úrazem nebo jiným zdravotním stavem vyžadujícím lékařskou péči.

Sociální pohled považuje postižení hlavně za problém vyvolaný sociálními příčinami a zásadně za otázku plné integrace jednotlivců do společnosti. Postižení zde není chápáno jako vlastnost osoby, nýbrž jako komplexní souhrn podmínek, z nichž mnohé vyvěrají ze sociálního prostředí. Překonání postižení vyžaduje sociální jednání“ (Prof. Sabine Rutkovski humánní genetička Universita Ludvíka Maxmiliána v Mnichově in Anderliková, 2013, s. 28-29).

Sociální model přijímá rozmanitost lidských tělesných stavů a nekategorizuje je jako zdraví (žádoucí) a nemoc (nežádoucí). WHO dnes v rámci ICF sjednocuje oba modely a zdůrazňuje nutnost bio-psychosociálního přístupu. Usiluje o komplexní pohled na zdraví a schopnosti jedince na biologické, individuální a sociální úrovni. Postižení není dnes chápáno jako trvalý stav, ale jako stále se vyvíjející proces, který se zhoršuje, pokud jedinci s postižením narážejí na bariéry a postoje sociálního prostředí, které jim brání v plnohodnotném zapojení do společenského života. Výše citovaná autorka uvádí velmi inspirativní pohled na postižení z pozice defektu a z pozice dialogu.

Pohled z pohledu defektu	Pohled z pozice dialogu
mentální postižení jako stav-být postižený	mentální postižení jako proces – stát se postiženým
geneticky determinované dysfunkce orgánu	prostředí modifikuje vliv genů
práce s problémy dítěte	podpora rozvoje dítěte
dítě jako závislý pasivní objekt	dítě jako autonomní, aktivní subjekt
znalost toho, co je pro dítě nejlepší	otevřenost vůči situacím a zkušenostem

přípravený plán terapie	pozorování a individuální reakce
trénink praktických dovedností	podpora zájmů a schopností
výchova a podpora rozvoje mimo běžné sociální prostředí	výchova a podpora rozvoje uvnitř běžného sociálního prostředí

Tab. 2: Pohled z pozice defektu versus pohled z pozice dialogu, upraveno podle Bobana a Hinze, 1993 (Rutkowski in Andrlíková, 2014, s. 22)

Inkluzivní pedagogika má ve vztahu k dětem s mentálním postižením dva a zdůrazňujeme, že stejně závažné úkoly:

- zajistit vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením, kteří byli dříve z edukačního procesu vyloučeni;
- umožnit, aby děti z jedné územní oblasti navštěvovaly stejnou místní školu a společně se vzdělávaly (intaktní žáci i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami), (Hájková, Strnadová, 2011).

V současnosti je v České republice inkluzivní vzdělávání politickým tématem a požaduje se, aby děti se speciálními potřebami byly vzdělávány v běžných školách, včetně dětí s mentálním postižením. Zkušenosti odborníků a praxe však ukazují, že v rámci současného českého školského systému, se jako nejefektivnější edukace žáků se středním, těžkým a hlubokým mentálním postižením se jeví edukace v základních školách speciálních (v některých těžkých případech spojených s dětským domovem), případně individuální vzdělávání. Totéž platí pro žáky s poruchou autistického spektra, které je spojené s mentální retardací. Česká speciální pedagogika je v celém světě proslulá svými vznikajícími výsledky a speciální školy disponují jak kompetentním personálem, ovládajícími metody speciální pedagogiky, tak potřebnými pomůckami, mají snížený počet žáků ve třídě atd. Současný zákon sice umožňuje rodičům (zákonným zástupcům), aby rozhodli o způsobu vzdělávání svého dítěte a ředitel školy je povinen přijmout každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale v jednotlivých případech je nutno vycházet z doporučení speciálně pedagogického centra a rozhodujícím hlediskem musí být zájem dítěte. Naopak

v případě dětí s lehkým mentálním postižením, dětí s Aspergerovým syndromem i dětí s Downovým syndromem může být (při zajištění adekvátních podpůrných opatření) vzdělávání v běžné škole významným přínosem. V dalším textu se budeme (v souladu se zaměřením praktické části práce) zabývat žáků s mentálním postižením vhodných pro inkluzivní vzdělávání.

2.4.1 PODPORA VÝVOJE DÍTĚTE S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM ZE STRANY RODIČŮ

Všechny děti (s postižením i bez postižení) potřebují zažít úspěch a pocítit, že jsou v něčem dobré a mohou se prosadit. „*To platí zejména v případech lehkého mentálního postižení, neboť tyto děti si svůj handicap uvědomují a také mnozí doma pochvalu nebo úspěch nezažijí*“ (Bazalová, 2014, s. 61). Rodiče by neměli svoje děti srovnávat s jejich intaktními vrstevníky, ale musí respektovat jejich mentální úroveň a snadnou unavitelnost. Důraz je nutno především klást na vytváření sociálních návyků a posilování samostatnosti. Podle Bazalové lze jednotlivé oblasti rozvíjet následovně:

„řeč a slovní zásoba (básničky, pohádky);

jemná motorika (modelování, zavazování tkaniček, hra s drobnými předměty);

grafomotorika (kresba, omalovánky, správné držení tužky, grafomotorická cvičení);

sluchové vnímání (vytleskávání rytmu, rozklad slov, vnímání zvuků);

zrakové vnímání (barvy, třídění předmětů, puzzle, pexeso, skládačky);

prostorová orientace (vlevo, vpravo, vpředu, vzadu, vedle, nad, pod);

časová orientace (včera, dnes, zítra, ráno, v poledne, večer);

myšlení (seskupování předmětů podle vlastností, opačné pojmy);

početní představy (číselná řada, pojmy první poslední, více méně, stejně);

paměť, pozornost (říkadla, písničky, vyprávět příběhy);

společenské chování, základní dovednosti (pozdravit, poprosit, poděkovat, znát své jméno a bydliště, vyřídit drbnou záležitost);

samostatnost (oblékání, stolování, hygiena)“ (Bazalová, 2014, s. 62).

Výchova dítěte s mentálním postižením je mimořádně náročná a pro rodiče představuje permanentní stres. Rodiče potřebují psychickou pomoc a následně pomoc finanční, informační a emocionální. Někdy se stává, že jeden z rodičů nedokáže dítě s mentálním postižením akceptovat a z rodiny odejde. Nejčastěji se jedná o muže a veškerá péče poté připadá na matku. Pokud nenajde podporu v širší rodině, musí omezit své dosavadní kontakty a stýká se pouze s rodinami, které mají podobně postižené dítě, nebo se úplně izoluje. Určitou pomocí jsou intervence ze strany neziskových organizací, finanční příspěvek na péči a pomoc ze strany sociálních služeb.

2.4.2 ODBORNÉ INTERVENCE NA PODPORU VÝVOJE DÍTĚTE S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Předpokladem pro správnou volbu odborných intervencí je komplexní diagnostika dítěte, v případě mentálního postižení zahrnující stanovisko pediatra, neurologa, foniatra, genetika, psychiatra, psychologa, speciálního pedagoga, psychopeda a logopeda, sociálního pracovníka, rodičů a učitele. Komplexní diagnostiku je nutno provést co nejdříve a na základě prognózy vývoje zvolit způsob intervencí vedoucích k všestrannému rozvoji jedince s postižením, k jeho co největší samostatnosti a normálnímu životu v majoritní společnosti.

Na komplexní diagnostiku navazuje diferenciální diagnostika, jejímž cílem je odlišit mentální postižení od jiných poruch jako jsou poruchy řeči, smyslové vady, ADHD, ADD, poruchy autistického spektra, specifické poruchy učení, syndrom týraného dítěte CAN, sociální deprivace, duševní poruchy apod. (Bazalová, 2014). Diferenciální diagnostika se provádí v lékařských zařízeních, ve školských zařízeních (ve speciálních pedagogických centrech a v pedagogicko-psychologických poradnách) a ve specializovaných zařízeních v rezortu sociálním (neziskové organizace). Diferenciální diagnostika zahrnuje psychologické vyšetření a sociálně pedagogické vyšetření.

Psychologické vyšetření sleduje rozvoj kognitivních funkcí, rozumových schopností, jemné a hrubé motoriky, hemisférové koordinace mozku, pracovního tempa, kapacity výkonu, koncentrace, emoční sféry, volní složky, sociální komunikace, samostatnosti, orientační úrovně smyslové percepce (Bazalová, 2014).

Speciálně pedagogické vyšetření je zaměřeno na posouzení psychomotorického vývoje, řečových dovedností, sociálních dovedností, vizuopercepce, grafomotoriky, rozvoj vědomostí a dovedností vzhledem k věku dítěte. Posuzují se i další vlastnosti dítěte jako temperament, motivace, vnímání sebe samého, sebezpojetí, sebehodnocení, prožitky, zkušenosti, zájmy (Bazalová, 2014).

Cílem je doporučení vhodného způsobu vzdělávání, stanovení nezbytných podpůrných opatření a doporučení dalších vhodných intervenčních opatření. V současné době je jedním z hlavních úkolů speciálně pedagogických center stanovení podmínek pro inkluzivní vzdělávání žáka s mentálním postižením, kterým se budeme zabývat v samostatné kapitole práce. Existuje celá řada terapeutických intervencí určených dětem s mentálním postižením, s kombinovaným postižením a poruchami PAS. V českém prostředí nejsou plně využívány a závažným nedostatkem je, že si je rodiče musí zajišťovat a financovat zpravidla sami. Bazalová uvádí příklady intervencí využívaných ve školách a pobytových zařízeních jako: muzikoterapii (terapie hudbou) arteterapii (terapii uměním), ergoterapii (terapii prací), dramaterapii (terapii pomocí dramatického projevu), psychomotoriku (terapii pohybem), bazální stimulaci (nabízení stimulů), canisterapii (terapii s využitím psa), hiporehabilitaci (terapii s využitím koně), snoezelen (rozvoj v upravené speciální místnosti), míčkování (terapii pomocí míčků), brushing (stimulace pomocí kartáče), cvičení podle V. Sherborne (cvičení k aktivaci podobné psychomotorice, biblioterapii (využívání knihy jako prostředku působení), (Bazalová, 2014).

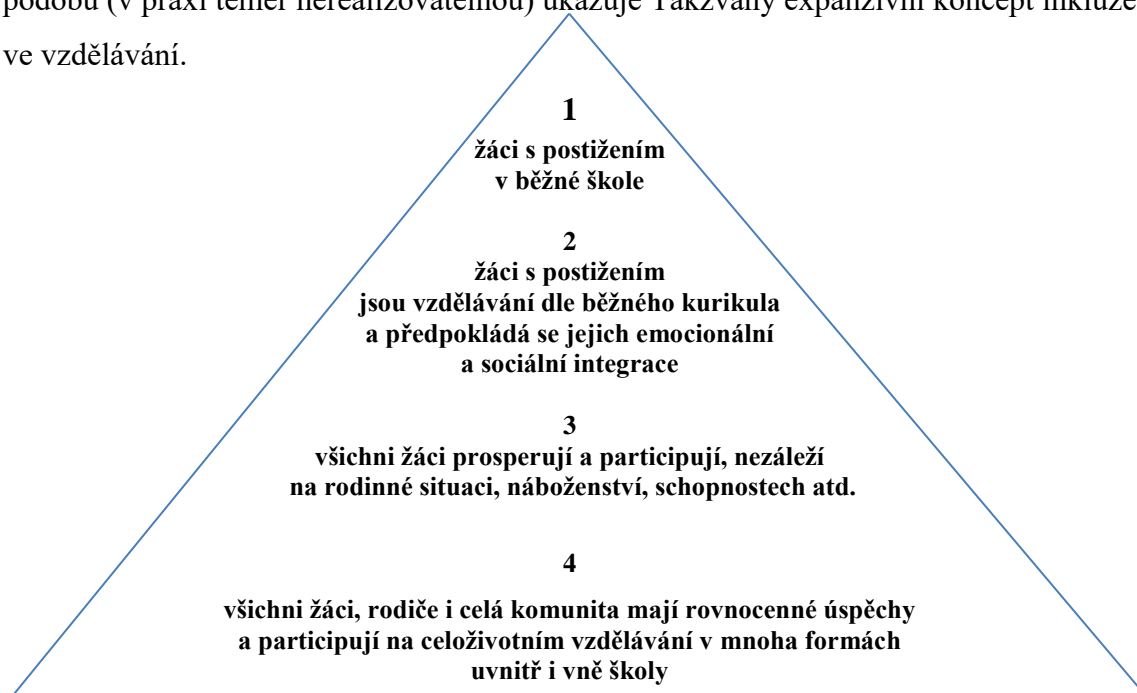
Úkolem inkluzivního vzdělávání by mělo být zajistit dětem s mentálním postižením stejnou speciálně pedagogickou podporu jako by se jim dostalo ve speciálních školách, včetně vhodných intervenčních opatření. V posledních letech sice narůstá počet žáků s lehkým mentálním postižením a poruchami PAS v běžných školách, ale stále převažují rodiče (zákonní zástupci), kteří pro svoje děti s postižením upřednostňují vzdělávání ve speciálních školách. Vzdělávání dětí s mentálním postižením zahrnuje předškolní období, plnění povinné školní docházky a střední a celoživotní vzdělávání. V naší práci se zabýváme vzděláváním dětí s lehkým mentálním postižením v běžné základní škole, tj. realizací povinné školní docházky. Tato docházka začíná v šesti

letech, odklad je možný nejvýše do věku osmi let, trvá do 17 let, v případě zdravotního postižení do 20 let.³

³ U žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem může být prodloužena (se souhlasem zřizovatele školy) až do 26 let (§36, 55 školského zákona)

3 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V BĚŽNÉ ŠKOLE

Současná školská legislativa upřednostňuje inkluzivní vzdělávání žáků s postižením v běžné škole včetně žáků s postižením mentálním. Je však nutno respektovat, že: „*Inkluzi nelze udělat změnou zákona, příkazem z ministerstva, ani rozhodnutím ředitele školy, že všichni žáci budou od nynížska chodit do spádové školy a to bez ohledu na míru jejich postižení*“ (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 30). Podle citovaných autorů sice legislativní změny, které proběhly v letech 2016 a 2017 vytvořily podmínky pro inkluzi, ale zvýšení finanční podpory, zjednodušení přijímání žáků s postižením do běžných škol, ani znesnadnění vylučování žáků s postižením do specializovaného segmentu vzdělávání, ještě neznamena skutečnou inkluzi. Ke skutečné inkluzi dochází tam, kde jsou společně vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami s intaktními žáky a všichni se ve škole, respektive v inkluzivní třídě, cítí dobře. Realizace inkluzivního vzdělávání klade mimořádné nároky na kompetence pedagogů a to jak v oblasti odborné, tak v oblasti lidské a je to především pedagog (v roli třídního učitele), kdo je odpovědný za klima ve třídě. Inkluzivní škola není hotový stav, ale proces, jehož ideální podobu (v praxi téměř nerealizovatelnou) ukazuje Takzvaný expanzivní koncept inkluze ve vzdělávání.



Obr. 2: Takzvaný expanzivní koncept inkluze ve vzdělávání

Zdroj: Topping & Malonay, 2005 in Zilcher, Svoboda, 2019, s. 29

(TABULKA VE ZPRACOVÁNÍ – TROJÚHELNÍK)

V inkluzivním vzdělávání jde především o uvádění inkluzivních hodnot do praxe. Jedná se o hodnoty jako je rovnost, soudržnost, komunita, respektování jinakosti, udržitelnost, sociální participace. Budování inkluzivní školy musí stavět na pěti základních podmínkách:

- *„Vytvořit vizi inkluzivního vzdělávání (inkluzivní školy) s kolegy i širší školní komunitou.*
- *Rozvíjet didaktické dovednosti a sebevědomí učitelů k tomu, být pedagogy pracujícími v inkluzivním prostředí a naplňující myšlenky inkluzivního přístupu.*
- *Vytvořit smysluplnou motivaci pro kolegy, aby byli ochotni ke změnám (či dokonce byli ochotni podstoupit určité riziko, které změny mohou přinést) a vydali se cestou inkluze.*
- *Reorganizovat a rozvíjet lidské a jiné zdroje pro zvládnutí vyučování všech žáků ze spádové oblasti.*
- *Plánovat a vytvářet strategie, které lidem představí školu v novém zajímavějším obraze“ (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 91).*

3.1 INKLUZIVNÍ KOMPETENCE UČITELE

Inkluzivní učitel musí být kvalitní osobnost nejen po profesní, ale i po lidské stránce. O konečných výsledcích inkluze nerozhodne rozsah podpůrných opatření, ale to jak pedagog přistupuje k žákům s potřebou podpůrných opatření (tj. jak je uvádí do praxe). *„Hlavní klíč k inkluzi je uvnitř hlavy každého učitele, protože startovní čára pro vzdělávání v inkluzivním prostředí je, když právě učitel přemýšlí o tom, jak vytvářet edukační realitu (O'Brien, 2001 in Zilcher, Svoboda, 2019, s. 136).* Jde o to, aby vyznával rovnost všech lidí, jinakost bral jako přirozenou součást života, před soutěživostí, dával přednost spolupráci, uměl se vžít do pocitů žáků s postižením i do pocitů intaktních žáků, byl kreativní, spravedlivý atd. Požadavků je velmi moc a podle nás je lze stručně shrnout takto: aby to byl dobrý člověk s příslušnými odbornými kompetencemi. Dovolíme si malou odbočku a připomeneme, že úspěšné inkluzivní pedagogy najdeme v dobách, kdy se o inkluzi ještě nemluvilo, ale v praxi se realizovala v rámci vesnických malotřídních škol. Místní školu navštěvovaly zpravidla všechny děti ze spádové oblasti, třídu tvořily děti několika ročníků a ti co nestačily, zůstávaly v nižší

třídě, kde absolvovaly povinnou školní docházku. Nebylo to sice řešení ideální, ale pro děti určitě lepší než kdyby byly odloučeny od rodiny a poslány do zvláštní internátní školy. V této souvislosti musíme připomenout, že děti s lehkým mentálním postižením jsou zpravidla velmi vázány na rodinu a odloučení je pro ně silně stresující, což by bylo nutné v případě, když speciální škola není v místě jejich bydliště. Doba ovšem pokročila a požadujeme, aby se dětem se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole dostalo stejné pedagogické podpory jako ve speciální škole, což klade nové nároky na kompetence inkluzivního pedagoga.

Dimenze	Oceňování jinakosti žáků: Odlišnosti žáků ve vzdělávání jsou uchopeny jako jejich přednost a zdroj pro další učení.
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • Mají aktivní znalost koncepce inkluzivního vzdělávání • Učitelé přijímají odlišnosti žáků.
Dimenze	Podpora všech žáků: Učitelé mají vysoké očekávání úspěchu u všech svých žáků.
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • Podněcují akademické, praktické, sociální a emocionální učení u všech svých žáků. • Vyučují efektivně i v heterogenních kolektivech.
Dimenze	Spolupracují: Týmová práce a kooperace jsou nezbytné kroky pro všechny učitele.
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • Pracují s rodiči a rodinami. • Pracují s širokým spektrem dalších pedagogických pracovníků.
Dimenze	Osobní profesní rozvoj: Učení je o znalostech a zkušenostech, přičemž učitelé nesou zodpovědnost za jejich celoživotní profesní rozvoj.
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • Učitelé jsou schopni reflektovat aktuální stav poznání. • Učitelé jsou schopni si aktualizovat svůj stav poznání nad rámec dovedností a znalostí, které byly získány v pregraduální přípravě.

Tab. 3: Popis dimenzí a kompetencí dle Profile of inclusive Teachers

Zdroj: European Agency for Development in Special Needs Education, 2012 in Zilcher, Svoboda. 2019, s. 138-139

3.2 INKLUZIVNÍ DIDAKTIKA

Efektivním vyučováním se vědecky zabývá didaktika jako jedna z pedagogických disciplín, která odpovídá na otázky:

- „koho vyučovat,
- co vyučovat,

- *jak vyučovat,*
- *za jakých podmínek má probíhat vyučování a učení,*
- *s jakým efektem vyučovat (vychovávat)*“ (Žovinec in Lechta (ed.) 2016, s. 137).

Anglo – američtí odborníci rozlišují dvě linie inkluzivního vyučování:

- 1) zvyšování povědomí a respektu ke kulturní diverzně (racially diverse classrooms);
- 2) společné vzdělávání osob s různým výkonem v učení (all students access the curriculum).

Při výuce intaktních žáků se vychází z určitých kurikulárních standardů, při edukaci žáků s postižením musíme vycházet z cílů, kterých chceme dosáhnout (podle individuálních možností žáka). V případě inkluzivního vzdělávání dětí s mentálním postižením se využívá kombinace vzdělávání s třídou a skupinou a individuální vedení.

Ve většině školních evropských systémů probíhá inkluzivní vyučování standardně takto:

- 1) Žák se zúčastní celého vyučování. Využívá se mírná adaptace metod, obsahu nebo hodnocení. Může se uplatnit používání pomůcek a pomocné technologie. Na této úrovni se respektuje individuální pracovní tempo a individualit kritérií hodnocení, Pokud je nutná terapie nebo jiná podpora logopedie, poradenského zařízení či psychoterapeuta, je zajišťována v malém rozsahu a obvykle mimo školu.
- 2) Žák se zúčastní většiny vyučování. Zapojuje se do většin aktivit (se stejnými nebo odlišnými cíli vyučování). Speciálně pedagogikou podporu a další podporu (intervenci) dostává mimo třídu méně než 20% školního dne. Žák může být individuálně nebo v malých skupinách vzděláván mimo třídu. Může jít o vzdělávání ve vybraném předmětu /předmětech (navýšení pracovní výchovy, matematiky), speciálních předmětech (angl. specific skills subjects, např. individuální logopedická péče, individuální logopedické cvičení, individuální tyflopedická péče, komunikační dovednosti) nebo pouze části problémového učiva, ve kterých speciální vzdělávací potřeby nedovolují postupovat běžným tempem a /nebo v běžných podmínkách. Může jít o intervenci před nebo po vyučování. Ve třídě může vyučovat jeden nebo více pedagogů, případně asistent pedagoga (Žovinec in Lechta (ed.), 2016).

Inkluzivní vyučování vyžaduje, aby pedagog efektivně využíval různé výukové strategie. Vedle tradiční frontální výuky se jedná např. o kooperativní učení, systém vrstevnické podpory, kognitivní a metakognitivní strategie, výcvik sociálních dovedností jako metodickou strategii, využívání počítačů a dalších technologií (Hájková, Strnadová, 2011).

3.3 ÚLOHA SPECIÁLNÍCH PEDAGOGICKÝCH CENTER PŘI EDUKACI DÍTĚTE S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje odbornou poradenskou podporu, kterou v případě žáků s lehkým mentálním postižením a žáků s poruchami autistického spektra zajišťují standardně speciální pedagogická centra. V současnosti je často uváděno, že: *„jedním ze základních úkolů speciálně pedagogického poradenství je posilovat inkluzivní školu ve smyslu podpory lidských práv, respektování různosti a rozmanitosti ve vzdělávání“* (Polakovičová, Komora, 2013 in Lechta (ed.) 2016). Poradenství se týká dvou oblastí a to:

- a) oblasti týkající se přímo žáka (poradit, naučit, překonat, zlepšit, být oporou, provázet);
- b) edukačního a sociálního prostředí žáka (pedagogové, rodiče, vrstevníci, komunita).

Dominantní činností speciálně pedagogických center je speciálně pedagogická diagnostika, na základě které je doporučen způsob edukace dítěte s mentálním postižením a v případě vzdělávání v běžné škole stanovení potřebných podpůrných opatření. Odborníci ze speciálních pedagogických center (psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník) spolupracují se školou při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu (nejčastější podpůrné opatření u dětí s lehkým mentálním postižením), sledují jeho plnění, navrhují potřebné intervence a uskutečňují metodicko-konzultační návštěvy ve školách. Podle realizovaných výzkumů je inkluze žáků s mentálním postižením a s poruchami PAS úspěšná tam, kde má škola k dispozici kvalitní poradenský systém a kde funguje spolupráce s rodiči. Současná speciální pedagogika se zaměřuje na tzv. dekategoriaci, tj. nezařazování žáků do kategorií na základě diagnózy určitého postižení, ale klade důraz na důsledné naplňování individuálních vzdělávacích potřeb (Strnadová, 2007). Centrem pozornosti není to, co

žák neumí a v jaké oblasti selhává, ale naopak v tom, v čem vyniká, na jakých schopnostech lze stavět při další intervenci. „Poradenští pracovníci věnující se mimo jiné diagnostice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami používají metody a nástroje pedagogiky, psychologie a speciální pedagogiky za účelem zjištění současné úrovně žáka a směru, jímž by se měla ubírat následní intervence“ (Květoňová, 1999 in Hájková, Strnadová, 2011, s. 152). Podle platné legislativy při stanovení podpůrných opatření poradenští pracovníci vycházejí z:

- a) „charakteru obtíží žáka, které mají dopad na jeho vzdělávání,
- b) speciálně- pedagogické, případně psychologické diagnostiky za účelem posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
- c) informací o dosavadním průběhu vzdělávání žáka ve škole, zejména údajů uvedených ve školní matrice,
- d) plánu pedagogické podpory,
- e) údajů o spolupráci žáka se školským poradenským zařízením,
- f) informací poskytnutých žákem nebo zákonným zástupcem žáka,
- g) podmínek školy, ve které se žák vzdělává nebo bude vzdělávat, a posouzení zdravotního stavu poskytovatelem zdravotních služeb nebo posouzení podstatných skutečností ke stanovení podpůrných opatření jiným odborníkem, je-li to třeba“ (§ 11 odst. vyhlášky č. 27/2016 Sb. v platném znění).

3.4 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra na běžné základní škole vyžaduje využití podpůrných opatření, pro jejichž stanovení jsou rozhodujícím kritériem aktuální vzdělávací potřeby žáka. Legislativní rámce pro podpůrná opatření vymezuje vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí se speciálními potřebami. Žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, dále vyhláška definuje, jako žáka s potřebou podpůrných opatření. Stanovení podpůrných opatření vyžaduje stanovení individuálních vzdělávacích cílů, navazující identifikaci vzdělávacích potřeb, odborná doporučení, realizaci podpůrných opatření (§ 10 a § 11 vyhlášky č. 27/2016 Sb. v platném znění). Podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti se opatření dělí do 5 stupňů. O konkrétních opatřeních nerozhoduje diagnóza dítěte, ale to jakou potřebuje podporu, aby se mohlo vzdělávat

v běžné třídě. U žáků s mentálním postižením se podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení speciálně pedagogického centra) a poskytnutí je informovaný souhlas rodičů (zákonných zástupců).

3.4.1 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Individuální vzdělávací plán je jedno z nejčastěji využívaných podpůrných opatření pro žáky s lehkým mentálním postižením a v případě žáků s PAS. Náležitosti individuálního vzdělávacího plánu jsou stanoveny v § 3 a 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v platném znění. Podle vyhlášky se využívá od druhého stupně podpůrných opatření a vyžaduje se doporučení speciálně pedagogického centra a písemná žádost rodičů dítěte. Při splnění těchto podmínek je ředitel školy povinen zajistit jeho zpracování a odpovídá za jeho realizaci. Vyhláška nekonkretizuje obsah vzdělávání, ten ale musí vycházet z požadavků na klíčové kompetence, které jsou cílem vzdělávání. Na vypracování IVP se podílí speciálně pedagogické centrum, rodiče žáka, ředitel školy, třídní učitel a asistent pedagoga (pokud je dalším podpůrným opatřením). Adaptace v obsahu vzdělávání se navrhuje v předmětech a úkonech, v nichž by se negativně odráželo žákovo postižení. Při inkluzivním vyučování nemá docházet k redukci standardního obsahu učiva, ale o jeho přizpůsobení individuálním specifickým vzdělávacím potřebám, Součástí individuálního vzdělávacího plánu žáků s lehkým mentálním postižením je úprava osnov předmětu (např. zaměření na základní učivo a vynechání rozšiřujícího učiva).

3.4.2 ASISTENT PEDAGOGA

Rozšířeným a podle řady pedagogů nezbytným podpůrným opatřením při inkluzi žáků s mentálním postižením a poruchami autistického spektra, je asistent pedagoga. Podle současné legislativy se činnosti asistenta pedagoga člení na činnosti orientované na podporu vzdělávání žáků a dále na pomocné činnosti, které jsou často pro více žáků. Základním úkolem asistenta pedagoga je pomoc žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami adaptovat se v prostředí třídy, pomoc při jeho interakci s ostatními žáky a pomoc pedagogovi při didaktické činnosti. Asistent pedagoga by měl mimo jiné napomoci žákovi s postižením se zapojením do třídního kolektivu, ale v praxi se spíše setkáváme s tím, že přispívá k určité separaci žáka. Hlavním úkolem asistenta

pedagoga však je podpořit inkluzi žáka s mentálním postižením v hlavním vzdělávacím proudu. Konkrétní činnosti asistenta pedagoga při edukaci žáka s mentálním postižením (dále MP) lze vymezit takto:

- individuální pomoc žákovi s MP při začleňování se a přizpůsobování školnímu prostředí;
- individuální pomoc žákovi v průběhu výuky při sdílení učební látky, při výkladu textu či obrazového materiálu;
- pomoc s doučováním a přípravou na vyučování, v odůvodněných případech i mimo vyučovací hodiny (ve školním klubu, v prostorách školy);
- pomoc učitelům při výchovné a vzdělávací činnosti;
- pomoc při vzájemné komunikaci se žáky a rodiči;
- realizace rutinních prací při výchově žáků, upevňování jejich společenského chování, pracovních, hygienických a dalších návyků;
- asistence při přechodu žáka do jiných odborných učeben, školního klubu, jídelny, školních dílen apod.;
- pomoc při tvorbě pomůcek a zaškolení v práci s pomůckami, které žák s mentálním postižením používá, formální úprava pracovních listů, učebních textů;
- neodkladnou pomoc při sebeobsluze a pohybu v průběhu vyučování;
- asistenci při přípravě a ukládání pomůcek na vyučování, zápisu textu, opakování a prohlubování učiva při práci, která vyžaduje vyšší koncentraci pozornosti a grafomotorickou zručnost, při přípravě a manipulaci s většími předměty a pomůckami;
- asistenci při dodržování bezpečnostních pravidel (Hanák, 2015, Hučík 2016 in Lechta (ed.) 2016).

Edukace dětí s mentálním postižením v běžné škole je mimořádně náročná a vyžaduje spolupráci všech zúčastněných – žáků, učitelů a dalších pedagogických pracovníků, odborných poradců a v neposlední řadě rodičů.

3.5 KLIMA INKLUZIVNÍ ŠKOLY A TŘÍDY

Společné vzdělávání dětí s mentálním postižením s intaktními žáky vyvolává řadu problémových situací, mezi nimiž dominuje to, jak žáka s postižením přijímají intaktní žáci. Pokud se žák s mentálním postižením nebude ve třídě cítit dobře, nemohou přinést sebelepší podpůrná opatření žádoucí efekt. Školní třída tvoří sociální skupinu, v níž probíhá řada interakcí a interpersonálních vztahů. Při vzdělávání dítěte s mentálním postižením v běžné třídě musíme brát v úvahu, že i pro ně platí: „*Dítě, které se může identifikovat se svou třídou, jehož „MY“ je prožíváno pozitivně, má zcela jinou pozici na startovní čáře ke školnímu výkonu než dítě, pro které je školní třída spíše „ONI“*“ (Řezáč, 1998, s. 207). Ve třídě se žák s mentálním postižením musí adaptovat na:

- materiální podmínky (např. povaha a rozměry pracovního místa),
- fyzikální podmínky (např. osvětlení, teplota),
- sociální podmínky (např. vztahy. žák-žák, žák- učitel, žák -třída, žák- norma apod.).

Na počátku povinné školní docházky se škola stává (vedle rodiny) významným nástrojem socializace a školní třída se stává pojítkem mezi dítětem a společností. Školní třída představuje vedle rodiny nejvýznamnější část sociálního prostředí, v rámci něhož reprezentuje společnost. Pro žáka s mentálním postižením je prostředím, kde se učí spolupracovat s jinými, ale také by se měl naučit prosadit své Já. Každá třída je jiná a má svoje vlastní klima. Robert Čapek definuje klima jako: „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků a emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako spoluvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí*“ (Čapek, 2010, s. 13). Klima je výrazem toho, jak jsou žáci ve třídě spokojeni, jestli si vzájemně rozumějí, jaká mezi nimi panuje soutěživost a konkurence a jaká je soudržnost třídy, přičemž nelze opominout roli učitele a jeho podíl na vytváření klimatu. Podle Průchy mezi učitelovy klíčové dovednosti patří to, aby dokázal vytvářet pozitivní klima ve třídě (Průcha, 2002 in Čapek 2010), což pro inkluzivního učitele platí dvojnásob.

Cílem učitele je vytváření pozitivního třídního klimatu. Znamená to dobré vzájemné vztahy, rovnou komunikaci, spolupráci, nestresující prostředí, spravedlivý způsob

hodnocení, převahu pozitiv. Učitel od žáků očekává zodpovědný přístup k plnění školních povinností a zodpovědné chování, žáci od něj očekávají empatické chování a dobrou zajímavou výuku. V případě žáka s mentálním postižením je důležité, aby intaktní žáky na jeho příchod připravil. Vysvětlil jim, proč je jiný, proč bude mít určité výhody a proč bude hodnocen podle jiných měřítek než intaktní žáci a požádal je o pomoc a spolupráci. Inkluzivní učitel musí znát zákonitosti společenských vztahů ve třídě a poznat, kdy je něco špatně. Zvláště nebezpečná je agrese, zaměřená na slabší jedince, která může probíhat formou zastrašování, psychického a fyzického napadání, v krajním případě i šikany, přičemž mentálně postižení jedinci se mohou stát snadným terčem.

Pro pozitivní třídní klima je důležité, aby učitel vytvářel situace, které každému žákovi umožňují adekvátní sebeprosazování. Cestou je využívání takových výukových metod, které mají podporující a pozitivní účinek a vedou k aktivitě a kreativitě žáků. Čapek tyto metody nazývá suportivními a přisuzuje jim vedle aktivity a kreativity charakteristiky další jako pozitivní přístup pedagoga, svobodu projevu žáků, individuální přístup, kooperaci, decentralizaci a zaměřenost na život a praxi (Čapek, 2010). Suportivní vyučování vytváří spirálu pozitivních vazeb: učitel dobře a zajímavě učí, žáky to baví a mají jej rádi, a proto kvalitně pracují, dobře se učí a ze školy hodně získají. Upevňuje se pozitivní klima ve třídě, realizované výzkumy prokázaly, souvislost mezi i kompetencemi učitele a pozitivními postoji intaktních žáků k žákům s mentálním postižením. Potvrdily, že osobnost učitele a jeho didaktické kompetence podporují nejen kognitivní rozvoj dětí, ale také kultivují jejich postoje a spoluvytvářejí pozitivní klima třídy (Zilcher, Svoboda, 2019).

PRAKTICKÁ ČÁST

Jedná se o kvalitativní výzkum s technikou analýzy výzvy.

4 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V BĚŽNÉ ŠKOLE

V rámci praktické části uvádíme 4 kazuistiky dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou za pomoci podpůrných opatření vzdělávány na prvním stupni běžné základní školy. Jedná se o:

dítě s lehkou mentální retardací – Honzu

dítě s nejasnou diagnózou, pravděpodobně ADHD - Fínu

dítě s Downovým syndromem- Terezu

dítě s Aspergerovým syndromem – Tomáše.

Jména dětí jsou změněna, škola ani žádné další údaje nejsou vzhledem k ochraně osobních údajů uváděny.

4.1 KAZUISTIKA HONZA

Honza navštěvuje druhý ročník Základní školy. Ve třídě se vzdělává 15 dětí, z nichž 14 je intaktních. Do školy Honza nastoupil po ročním odkladu povinné školní docházky v sedmi letech, stejně jako jeho další 4 intaktní spolužáci. Od tří let navštěvoval běžnou mateřskou školu a při nástupu do první třídy většinu spolužáků znal. Lehké mentální postižení mu bylo diagnostikováno v pěti letech v souvislosti se zápisem do první třídy. Spádové speciální pedagogické centrum rodičům doporučilo intervence zejména k rozvoji kognitivních schopností a jemné motoriky a doporučilo roční odklad povinné školní docházky a také to, aby Honzovi pořídili pejska, který bude jeho kamarádem a o kterého se bude muset sám starat. To se v praxi plně osvědčilo a u Honzy došlo k výraznému rozvoji sociálních kompetencí.

Honzovo postižení je důsledkem velmi těžkého porodu, kdy jeho mozek zůstal krátce bez kyslíku. Rodiče sice pozorovali určité opoždění vývoje, ale dětský lékař je ujišťoval, že Honza všechno dožene, což se potvrdilo. Před nástupem do školy však

rodiče znepokojilo, že Honza plete barvy, neumí správně držet tužku, dělá mu problém složit jednoduché puzzle, má malou slovní zásobu. Naopak bez problému se zúčastňoval dětských her a dobře vycházel se spolužáky v mateřské škole, kde ale projevoval určitou submisivitu (děti, zejména holčičky mu poroučely, co má dělat).

V době narození Honzy bylo matce 30 let a otci 32. Oba rodiče jsou zdraví, mají vysokoškolské vzdělání a Honzovi se plně věnují. Kladný vztah k Honzovi má i jeho o 11 let starší sestra, podporu má i v dědečkovi a babičce, kteří žijí v sousedství.

Před nástupem do první třídy prošel Honza opakovaným speciálně pedagogickým vyšetřením jeho IQ bylo stanoveno 65 a jako podpůrná opatření mu byl doporučen individuální vzdělávací plán a asistent pedagoga. Individuální vzdělávací plán byl zaměřen na rozvoj logického myšlení a paměti, na rozvoj slovní zásoby a jemné motoriky. Předpokládal strukturované učení, časté opakování, bylo doporučeno, aby byl hodnocen slovně. Podobně se postupovalo při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu ve druhém ročníku, s tím že bylo doporučeno širší využití počítače. Velmi pozitivním faktem je, že třídní učitelka má pozitivní vztah jak k Honzovi (zná jej ze sousedství), tak k inkluzivnímu vzdělávání. Podobně i asistentka pedagoga je rodinná známá a vzhledem k nízkému počtu žáků ve třídě působí spíše jako pomocnice učitelky při vzdělávání všech dětí než jako Honzova asistentka a zatím se zdá, že stále více věcí Honza zvládá sám bez její pomoci. Oběma ženám se podařilo ve třídě nastolit pozitivní klima a intaktní žáci nepovažují jinakost Honzy za nic mimořádného a je rovnoprávným členem třídního kolektivu.

V případě Honzy se sešla řada příznivých okolností. Na prvním místě je to skutečnost, že se jedná o třídu s menším počtem žáků. Vedení školy a především třídní učitelka mají kladný vztah k inkluzi a případné problémy se řeší pomocí asistenta pedagoga. Honza vykazuje určité pokroky, ale neumí jednat asertivně, přijímá názory druhých a ochotně se podřizuje. Přestože mnoho času tráví na internetu, má malý přehled o praktickém životě, všemu se diví (snadno mu lze něco namluvit), je neprůbojný a často napodobuje druhé. Na druhé straně je spolehlivý, svědomitý, pečlivý, ochotný pomáhat spolužákům. V dalším období bude nezbytné posilovat jeho sociální dovednosti, jeho sebevědomí a sebepojetí. Rodiče se obávají, zda Honza časem zvládne (především emocionálně) přestup na druhý stupeň.

4.2 KAZUISTIKA FÍNA

Fína navštěvuje třetí ročník základní školy. Ve třídě s 19 žáky je jediným žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Narodila se jako zdravé miminko, ale v raném dětství prodělala řadu onemocnění, které její matka dává do souvislosti s tím, že byla v sedmi měsících očkovaná v době, kdy byl její starší bratr nemocný. Podle informace matky v roce a půl nastoupila do soukromé mateřské školy, kde si nejraději hrála sama a ve třech letech do běžné mateřské školy. Zpočátku odmítala zapojení do společných činností, později kompetentní učitelka její postoje změnila (dokonce vystupovala na školní besídce). Během další docházky do mateřské školy nastaly problémy s jejím chováním, často odmítala komunikovat, což matka přičítá nekompetentním učitelkám. Přesto rodiče navštívili Pedagogicko psychologickou poradnu, kde u Fíny diagnostikovali lehké mentální postižení a doporučili odklad školní docházky. Bez ohledu na toto doporučení nastoupila Fínka v září do soukromé Základní školy. Školu nezvládala, začala mít tiky, odmítla do školy docházet. Teprve nyní rodiče pochopili, že se musí smířit s realitou a vyhledali pomoc speciálního pedagogického centra, které jí doporučilo přípravnou třídu běžné školy a poté individuální vzdělávací plán a asistenta pedagoga. Přípravnou třídu, první třídu, ale i druhou třídu zvládla bez větších problémů, zdá se, že je ve škole spokojená, ale když nechce něco dělat, nedělá to. Matka se vyjadřuje ve smyslu, že je živel a proto se některým lidem zdá drzá, velký tahoun, který si jde za svým. Zdá se, že její postižení je hlubší než si rodiče připouštějí, protože podle sdělení matky (mimo jiné) nemá pojem o čase, neví, co je ráno poledne večer, včera, dnes, zítra. Fínčin stav by zřejmě vyžadoval nové speciálně pedagogické vyšetření a zvážení vhodnosti inkluzivního vzdělávání.

4.3 KAZUISTIKA TEREZA

Terezka navštěvuje čtvrtý ročník základní školy. Ve třídě se vzdělává 23 žáků, z toho dva se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o žáka s tělesným postižením (vozičkáře) a Terezu, která má vrozený Downův syndrom spojený s lehkým mentálním postižením. Do prvního ročníku nastoupila Terezka v osmi letech po dvouletém odkladu povinné školní docházky.

Matce Terezy bylo narození dítěte s Downovým syndromem diagnostikováno již v těhotenství, ale ta protože je silně věřící nabízený potrat odmítla. Dnes říká a stejně i otec dítěte, že svého rozhodnutí naprosto nelituje a že vývoj Terezky předčil její očekávání. Terezka je jediným (vymodleným) dítětem, v době jejího narození bylo matce 38 a otci 39 let. Rodiče jsou zdraví, mají středoškolské vzdělání a matka až do nástupu Terezky zůstala v domácnosti a pečovala o Terezku. Kromě neobvyklého vzhledu probíhal vývoj Terezky celkem normálně včetně vývoje řeči, pouze měla problémy s výslovností. Na doporučení speciálně pedagogického centra se jí dostala intenzivní logopedické péče, takže při nástupu do školy byla její řeč srozumitelná a měla dostatečnou slovní zásobu. Velkou zásluhu na tom měli rodiče, kteří s ní neustále opakovali říkanky a básničky, zpívali písničky a různé jazykolamy podle doporučení logopedky.

Terezka je velmi přátelská a ve třídě si jí intaktní děti rychle oblíbily. Má velmi rozvinuté emocionální citění a jejím největším kamarádem se stal výše zmiňovaný vozičkář. Škola má několikaleté zkušenosti s uplatňováním inkluze, mimo jiné, je plně bezbariérová. Třídní učitelka má vzdělání u v oboru speciální pedagogiky a za pomoci jediného asistenta pedagoga zvládá výuku v inkluzivní třídě bez problémů. Vzdělávání Terezky probíhá podle individuálního vzdělávacího plánu, který klade důraz na opakování informací, zvýrazňování nejdůležitějších informací, využití osobního počítače atd. Velmi silným impulzem a motivací k učení je pro Terezku její kamarád vozičkář, který patří k nejlepším žákům a vůči Terezce působí jako mentor. Zajímavé je, že intaktní žáci oceňují Terezčinu pomoc vozičkáři a oba přijali za rovnocenné členy třídního kolektivu. Například nedávno oba vystupovali na vánoční besídce. Terezka je přátelská, vždy ochotná pomoci, pečlivá a svědomitá. Její prognóza je velmi dobrá, inkluzivní vzdělávání je pro ní bezesporu přínosem a jeví se, že v budoucnu by mohla absolvovat učební obor se zaměřením na sociální práci. Právě u dětí s Downovým syndromem se někdy ukáže, že stanovení stupně mentálního postižení je velmi problematické a podléhá vývoji, který lze pozitivně ovlivnit příslušnou edukací.

4.4 KAZUISTIKA TOMÁŠ

Tomáš navštěvuje pátý ročník Základní školy. Ve třídě je zastoupeno 26 žáků, z toho dva se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o dívku ze sociálně znevýhodněného prostředí (Romku) a Tomáše, u kterého byl diagnostikován Aspergerův syndrom. Jeho IQ výrazně převyšuje průměr, intenzivně se zajímá o počítače, pokouší se programovat. Do školy nastoupil v šesti letech, předtím navštěvoval soukromou mateřskou školu, kde byli rodiče poprvé upozorněni na neobvyklé projevy v jeho chování. Poté rodiče navštívili speciálně pedagogické centrum a několik dalších specialistů a v pěti letech mu byl potvrzen Aspergerův syndrom.

Tomášova rodina je velmi dobře finančně zajištěna, oba rodiče jsou lékaři (gynekoložka a ortoped) a Tomáš je jedináček. V době jeho narození bylo matce 28 a otci 26 let. Porod proběhl bez problémů a oba rodiče jsou zdraví. Chlapcovo podivinství začalo tím, že v mateřské školce neustále káral ostatní děti, aby uklízely po sobě hračky, rovnaly boty apod. Odmítal účast na společných hrách s odůvodněním, že takové hlouposti dělat nebude. Učitelky mu proto dovolily hrát hry na počítači. Doma udivoval rodiče svými matematickými znalostmi a nejrůznějšími, často podivnými informacemi.

Před nástupem do první třídy prošel opakovaným speciálně pedagogickým vyšetřením a jeho IQ bylo stanoveno na 130 a jako podpůrná opatření mu byl doporučen asistent pedagoga, jehož hlavním úkolem bylo pomoci Tomášovi přizpůsobit se prostředí školní třídy. Tomáš se vzdělává podle standardního rámcového vzdělávacího programu a v tomto směru nemá problémy. Dodnes ale není Tomáš schopen navazovat emoční sociální vztahy, ke spolužákům se chová jako k věcem. Někdy se vyjádří, že se „sockami se nebude bavit“ a zvláště nenávistně se vyjadřuje vůči spolužačce Romce. Nereaguje na oční kontakt, zřídka se usměje, odmítá každý fyzický kontakt. Nezapojuje se do společných her, ani do společné činnosti, někdy spolužáky pokárá. Určitou důvěru má k asistentce pedagoga, ale zdá se, že ji spíše považuje za svoji služku. Když nemá náladu, na otázky učitele neodpovídá a není výjimkou, že se zvedne a odejde z vyučování. Doma je nejraději sám ve svém pokoji, kde pracuje na počítači. Pokud někdo zapne vysavač nebo mixér, dostává panické záchvaty. Třídní

učitelka má hluboké znalosti ze speciální pedagogiky, zkušenosti s inkluzí žáků s mentálním postižením, ale Tomáše považuje za největší pedagogickou výzvu, se kterou se potkala. Pokusila se, zatím bez odezvy, zapojit Tomáše do života třídy a dává mu příležitost, aby ukázal své znalosti, Tomáš je zatím ve třídě sám a ona musí intaktním žákům stále znovu zdůvodňovat příčiny jeho podivného chování. Zároveň ale zdůrazňuje, že speciální škola by pro něj nebyla vhodným řešením a nezbývá, než respektovat jeho individuální vzdělávací potřeby a doufat, že s nástupem puberty se může situace změnit.

4.5 SHRNU TÍ

V předložených kazuistikách jsem se snažila ukázat přínos inkluzivního vzdělávání pro děti s lehkým mentálním postižením a poruchami autistického spektra. Každý příběh je jiný a dokládá, že specifické vzdělávací potřeby se u jednotlivých dětí s mentálním postižením liší a že vždy je nutno uplatňovat individuální přístup.

První příběh (kazuistika Honza) je příkladem toho, jak má inkluze vypadat. Úspěšná inkluze stojí na spolupráci rodičů, učitele, asistenta pedagoga, odborníků ze speciálního pedagogického centra a v neposlední řadě celé sousedské komunity. Honza je mezi svými, kteří ho berou takového jaký je, ve třídě má rovnoprávné postavení a to jej motivuje vyrovnat se intaktním spolužákům. Inspirujícím momentem může být i využití canisterapie, protože Honza svého pejska Maxe miluje a vzorně se o něj stará, což významně posílilo jeho sociální kompetence. Svoji roli sehrála včasná diagnostika a realizace vhodných intervencí. Nyní jde zejména o to, aby inkluze úspěšně pokračovala i při přechodu na druhý stupeň.

Druhý příběh (kazuistika Fína), je poněkud problematičtější. Rodiče si dlouho nechtěli připustit, že je Fína jiná a Fína (už v předškolním věku a na počátku školní docházky) zbytečně prošla několika vzdělávacími zařízeními, která nereagovala na její speciální vzdělávací potřeby. Příběh dokládá nezbytnost včasné diagnostiky, která může rodiče a především dítě, ušetřit trápení, jakož i nezbytnost opakovaných vyšetření ze strany speciálně pedagogických center. V tomto případě není jednoznačné, zda je inkluzivní vzdělávání pro Fínu nejlepším způsobem edukce a zda kromě podpůrných

opatření, kterých se jí v běžné škole dostává ve třetím stupni, nepotřebuje i další speciálně pedagogickou podporu a další intervence.

Třetí příběh (kazuistika Tereza) je dokladem, že každé dítě je potřeba posuzovat individuálně a měřítkem není postižení, ale specifické vzdělávací potřeby. Ještě před několika lety by odborníci nepřipustili, že dítě s Downovým syndromem lze úspěšně vzdělávat v běžné škole, nehledě, to že toto jedinci mohou žít normálním životem zapojit se do pracovního procesu. To co Terezce chybí v kognitivních schopnostech, bohatě nahrazuje její emoční inteligence a ochota pomáhat. Její vztah ke spolužákovi vozičkáři je příkladem pro intaktní žáky a s přispěním kompetentní třídní učitelky panuje ve třídě pozitivní inkluzivní klima, které je velkou životní zkušeností pro intaktní žáky.

Čtvrtý příběh (kazuistika Tomáš) ukazuje mimořádnou obtížnost inkluzivní edukace žáka s Aspergerovým syndromem. Tomáš vyšší IQ výrazně převyšuje průměr třídy a neexistuje proto žádný důvod aby nebyl vzděláván v běžné škole, ale jeho sociální kompetence jsou minimální a je ve třídě sám (což mu nijak nevadí). Pro třídní učitelku znamená velkou výzvu a sama prohlašuje, že s tak obtížným případem ještě nesešla, ale trvá na tom, že inkluzivní vzdělávání je pro něj jedinou správnou volbou. Největším problémem pro ni zůstává permanentně obhajovat jeho podivné chování před ostatními žáky.

Předložené kazuistiky ukázaly, že předpokladem úspěšného začlenění žáka s mentálním postižením do běžné třídy je včasná diagnostika a stanovení adekvátních podpůrných opatření. Ukázalo se, že lepší podmínky pro inkluzi jsou tam, kde je ve třídě menší počet žáků a kde má škola komunitní charakter. Zároveň se potvrdilo, že je nutno každý případ zvážit individuálně a nevycházet pouze z výše intelektu (jejíž měření je někdy problematické), ale ze schopnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami obstat v kolektivu intaktních dětí, případně, jak mu k tomu lze pomoci (u dětí s Aspergerovým syndromem). Ne pro všechny děti s mentálním postižením je inkluzivní vzdělávání nejlepším řešením a někdy je vhodné speciálně pedagogikou diagnostiku po určité době opakovat a na základě jejích výsledků znovu zvážit způsob vzdělávání. Klíčovou roli při realizaci inkluze hraje třídní učitel. Nejde pouze o jeho

kompetence z oblasti inkluzivní didaktiky, ale i o to, aby vyznával inkluzivní hodnoty a uměl ve třídě nastolit pozitivní třídní klima, ve kterém se budou dobře cítit všichni žáci.

4.6 ZÁVĚR

Legislativní změny, které vstoupily v platnost v roce 2016 a 2017, umožnily školám poskytnout dětem se speciálními vzdělávacími potřebami adekvátní podpůrná opatření a zvýšit počet žáků se zdravotním postižením, kteří jsou vzděláváni v hlavním vzdělávacím proudu včetně dětí s mentálním postižením. Platný školský zákon jednoznačně upřednostňuje inkluzivní vzdělávání a existuje určitý politický tlak, realizovat inkluzi za každou cenu, i když to odporuje zájmům dítěte. Inkluzivní pedagogika má ale jiné cíle než je vykazování počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách. Je pouze součástí sociální inkluze proklamující rovnost všech lidí včetně lidí se zdravotním postižením v duchu nejlepších tradic evropské kultury. Společenská inkluze není o ničem jiném, než o tom, že všichni jsme lidé, máme stejná práva, mezi něž patří i právo být členem společnosti, být s druhými. To, že někteří jedinci musí bojovat s určitým znevýhodněním, ať zdravotním nebo sociálním, zavazuje ostatní, aby jim napomáhali k realizaci jejich lidských práv. V tomto smyslu je školní inkluze základem inkluze společenské. Právo na vzdělání je jedním z lidských práv, které nesmí být nikomu upíráno ani mentálně postiženým. V tomto směru má Inkluzivní pedagogika dva stejně závažné úkoly:

- zajistit vzdělávání dětí s těžkým a hlubokým mentálním vzděláváním, které byly dříve z edukačního procesu vyloučeni (osvobozeny od povinné školní docházky);
- zajistit, aby všechny děti z jedné místní oblasti mohly společně navštěvovat jednu místní školu a byly vzdělávány přiměřeně svým zájmům, schopnostem a nadání.

Novela školského zákona č. 82/2015 Sb. vytvořila základní předpoklady pro realizaci inkluzivního vzdělávání v rámci vzdělávacího systému České republiky. Zavedla systém podpůrných opatření vycházejících z míry/hloubky postižení, jejichž funkcí je zajistit žákům s postižením maximálně dosažitelné, plnohodnotné vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Novela zavedla pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami a definovala žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako žáka, jemuž se k naplnění jeho vzdělávacích možností musí poskytnout podpůrná opatření. Základem edukace je stanovení individuálních vzdělávacích cílů, na jejichž základě jsou

stanoveny vzdělávací potřeby žáka a z nich vycházející nezbytná podpůrná opatření. Základní legislativní normou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a poruchami autistického spektra je zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon ve znění pozdějších předpisů). Žáci s lehkým mentálním postižením a s poruchami autistického spektra jsou považováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a při realizaci vzdělávání mají nárok na bezplatné poskytování podpůrných opatření. Aplikaci podpůrných opatření v praxi vymezuje vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů a vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů. Rozhodujícím faktorem pro stanovení adekvátních podpůrných opatření je míra speciálních vzdělávacích potřeb (závislá na druhu a hloubce postižení).

Vyhláška č.72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů vymezuje typy školských poradenských zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum, školní poradenské pracoviště (výchovný poradce a školní metodik, spíše výjimečně školní speciální pedagog a školní psycholog). Komplexní a speciálně pedagogickou diagnostiku dětí s mentálním postižením provádějí zpravidla speciálně pedagogická centra. Rok 2016 znamenal průlom v oblasti inkluzivního vzdělávání. Rozhodujícím faktorem pro uplatňování inkluze v praxi bylo, že běžným školám vzdělávajícím děti s potřebou podpůrných opatření vláda poskytla finanční prostředky potřebné na jejich realizaci (100%). Školám tak především umožnila zaměstnávat potřebné asistenty pedagoga, což byl významný přínos pro žáky s mentálním postižením. Novelu vyhlášky (2017, 2018) sice počet pedagogických asistentů v jedné třídě limitovaly, přesto se jedná o jedno z nejdůležitějších opatření pro vzdělávání žáků s mentálním postižením v hlavním vzdělávacím proudu. Mentální postižení je velmi široký pojem zahrnující jak velmi těžká postižení, při nichž jsou jedinci po celý život odkázáni na péči druhých, tak lehká postižení, která způsobují pouze změny ve způsobu myšlení a jedinci jsou, při vhodné edukaci, schopni vést normální život. Právě pro tuto skupinu dětí s mentálním postižením je vhodné inkluzivní vzdělávání v běžných školách. V posledních letech se změnil pohled na možnosti uplatnění osob s mentálním

postížením v majoritní společnosti a společnost chápe postižení jako proces, jehož průběh lze adekvátními opatřeními ovlivnit. Na prvním místě jde o prosazování hodnot jako je rovnost, soudržnost, komunita, respektování jinakosti, udržitelnost, sociální participace. Mimořádně důležitá úloha připadá osobnosti inkluzivního pedagoga a to nejen jeho didaktickým kompetencím, ale i tomu jaké klima dokáže ve třídě vytvořit. Sebelepší a seberozsáhlejší podpůrná opatření nebudou nic platná, když se žák nebude ve třídě cítit dobře.

V praktické části jsem uvedla 4 kazuistiky zaměřené na inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením (jedna z nich se týkala žáka s poruchou autistického spektra). Na základě konkrétních jsme došli ke stejným závěrům, jaké jsou uváděny v odborné literatuře a to, že:

- podmínkou úspěšné inkluze je včasná diagnostika a správné stanovení podpůrných opatření;
- inkluze se lépe realizuje ve třídách s nižším počtem žáků a ve školách komunitního charakteru;
- rozhodující slovo při volbě edukace dětí s mentálním postižením by měli mít odborníci ze speciálního pedagogického centra;
- klíčovým bodem inkluze je osobnost pedagoga a to nejen co se týče jeho didaktických kompetencí, ale především toho, jaké klima dokáže ve třídě vytvořit;
- každý případ se musí posuzovat individuálně;
- inkluzi musí podporovat rodiče a nesmí být narušeno vzdělávání intaktních žáků;

Vzdělávací inkluze je základem inkluze společenské, která je výrazem naší empatie, humanity a solidarity. Lidé s mentálním postižením jsou sice trochu jiní, ale ve většině vlastností se od nás neliší. Především jsme všichni LIDÉ!

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ANDERLIKOVÁ, Lore. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014, ISBN 978-80-7387-765-1.

ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Vyd. 2. Přeložil Dagmar BREJLOVÁ. Praha: Portál, 2012. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0193-9.

BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením, podpora jeho vývoje*, Praha: Portál, 2014, ISBN 978-80-262-0693-4.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

FOUCAULT, Michel. *Dozerat' a trestat*. Bratislava: Kalligram, 2002, ISBN 80-7149-663-4.

HÁJKOVÁ, Vanda. STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání*, Praha: GRADA, 2010, ISBN 978-80-247-3070-7.

CHLUP, Otokar. *Výchova v zrcadle pramenů: příručka k dějinám pedagogiky*. Vydání I. V Praze: Dědictví Komenského, 1948. Spisy Dědictví Komenského. KOLEKTIV AUTORŮ. *Kurs integrace dětí se speciálními potřebami. Příručka UNESCO pro vzdělávání učitelů*. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-206-8

KOMENSKÝ, Jan Amos, PATOČKA, Jan, (ed.) *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958.

KUDLÁČKOVÁ, Blanka. Antropologická východiska historických modelů přístupu k lidem s postižením. In. LECHTA, V. (ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-679-7, s. 56-73.

LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika – základní vymezení*. In: LECHTA, Viktor (ed.) LEVINAS, Emmanuel. *Být pro druhého: (dva rozhovory)*. Přeložil Jan SOKOL. Praha: Zvon, 1997. Logos (Zvon). ISBN 80-7113-217-9.

OSTATÍKOVÁ, Daniela: *Neurobiologické determinanty inkluzivní pedagogiky*. In: LECHTA, Viktor, (ed.) *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5, s. 111-124

PANČOCHA, Karel. *Postoje veřejnosti k sociální participaci osob s postižením*. Habilitační práce. Brno: Masarykova universita.

PIPEKOVÁ, Jarmila, Marie VÍTKOVÁ a Miroslava BARTOŇOVÁ. *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, 2014. ISBN 978-80-210-7689-1.

POŽÁR, Ladislav. *Sociálně-psychologická východiska inkluzivní pedagogiky*. In: LECHTA, Viktor (ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-679-7, s. 75-91.

RABOCH, Jiří, Michal HRDLIČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK, ed. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-687-2.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

ŽOVINEC, Erik. *Inkluzivní didaktika*. In: LECHTA, Viktor, (ed.) *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5, s. 142-157.

SEZNAM ZKRATEK

ADD - porucha pozornosti bez hyperaktivity (attention deficit disorder)

ADHD - porucha pozornosti s hyperaktivitou (attention deficit hyperactivity disorder)

CAN - syndrom CAN – hrubé formy zanedbání a týrání dítěte

ICF - International Classification of Functioning, Disability and Health

IQ - inteligenční kvocient

IVP - individuální vzdělávací plán

LMP - lehké mentální pojištění

MKN -10 - Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize

MP - mentální postižení

PAS - poruchy autistického spektra

SPC - speciální pedagogické centrum

WHO - Světová zdravotnická organizace (World Health Organization)

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1: Schéma vývoje inkluzivní politiky	16
Obrázek 2: Takzvaný expanzivní koncept inkluze ve vzdělání	35

Seznam tabulek

Tabulka 1: Stupně mentální retardace (MKN – 10)	21
Tabulka 2: Pohled z pozice defektu versus pohled z pozice dialogu, upraveno podle Bobana a Hinze, 1993	28
Tabulka 3: Popis dimenzí a kompetencí dle Profile of inklusive Teachers	36

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Simona Vrabcová

Obor: Speciální pedagogika - Vychovatelství

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Integrace žáků s MP do běžných tříd na 17. ZŠ v Kladně

Rok: 2020

Počet stran textu bez příloh: 54

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů českých použitých zdrojů: 19

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 0

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.