

2. Inkluze a integrace

Irena Kašparová a kolektiv



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Obsah

I. Úvod.....	3
Jak s metodikou pracovat	3
Část I.....	7
Integrace, inkluze a další formy soužití a spolupráce ..	7
Část II.	14
Integrace vs. inkluze.....	14
Část III.....	16
Odkud se berou myšlenky inkluze: Od historických souvislostí do současnosti	16
Část IV.....	24
Výhody inkluze.....	24
Část V.....	29
Antropologická perspektiva inkluze.....	29
Část VI.....	34
Proč prosazovat inkluzi už v předškolním vzdělávání?	34
Část VII.	36
Koho je třeba integrovat/inkludovat? Jednotlivé skupiny dětí se SVP/PNO.....	36
I. Děti s tělesným postižením	39
II. Děti s mentálním postižením.....	45
III. Děti se zrakovým a sluchovým postižením	50
IV. Děti s poruchami autistického spektra (PAS).....	56
V. Děti s ADD a ADHD	60

VI. Nadané děti	64
VII. Děti se sociálním a kulturním znevýhodněním...	69
Část VIII.	76
Podmínky a předpoklady úspěšné inkluze	76
Část IX. Pracovní listy	89
Část X. Zdroje a odkazy	90

I. Úvod

Jak s metodikou pracovat

Integrace a inkluze představují pojmy, se kterými jste se během své pedagogické praxe již jistě setkali. Požadavek na individuální přístup k dítěti a podporu jeho rozvoje v rámci jeho konkrétních potřeb a limitů se prolíná současnými evropskými i českými dokumenty o (nejen) předškolním vzdělávání. Teoreticky to znamená, že v rámci ministerstvem podporovaného inkluzivního přístupu ve vzdělávání má každé dítě svoje zvláštní vzdělávací potřeby, které má škola vnímat, chápat a pokud možno rovněž uspokojovat.

Inkluzivní myšlenky však mají mnohem širší hodnotovou základnu. Netýkají se jen vzdělávání ve školách, ale míří na celou společnost. Vyzývají k uvědomění, že odlišnosti nepřinášejí jen problémy a těžkosti. Naopak – že je můžeme proměnit ve výhody, pokud se s nimi naučíme pracovat a přijímat je s otevřeností a samozřejmostí, bez předchozích stigma a stereotypů.

Z předchozího textu vyplývá, že inkluze je především způsob myšlení a hodnotové nastavení osobnosti člověka, spíše než metodická příručka nebo materiální vybavení školy či školky. Zavedení těchto myšlenek ve společnosti začíná u přijetí těchto hodnot společností, nikoliv pouze politiky; v kontextu této metodiky pak přijetí samotným učitelem a rodinou dítěte. Skrze jejich působení a spolupráci mají inkluzivní hodnoty možnost proniknout hlouběji do společenského myšlení přes vzdělávání,

začínajíc u toho nejranějšího, tedy předškolního. Předchozí výzkumy ukazují, že na rovině etické a filozofické je veřejnost s inkluzí srozuměna a víceméně souzní s její základní představou. Na druhou stranu její aplikace v praxi se v českém prostředí stále potýká s obavami, neľibostí a neľasnostmi, ať už prameníciemi jen z nedostatku informací, nebo z osobních zkušeností s inkluzí v nedostatečně připraveném prostředí.

Tato metodika si klade za cíľ prostřednictvím informací, argumentů a návodů představit inkluzi z různých úhlů pohľedu, poukázat na její význam a důľežitost pro budoucí život v globálním světě, složeném z odlišných kultur a sociálních prostředí. Pokud se nám podaří vás pro inkluzi nadchnout, budeme rádi. V opačném případě můžete tento text brát jako odrazový můstek pro další kritické zkoumání inkľuze a její aplikaci v praxi. Mateřská škola je první strukturované a hierarchizované prostředí, které dítě ve svém životě zakouší a zkoumá samostatně, bez přítomnosti své rodiny. Dovednosti, zkušenosti, stereotypy i způsoby myšlení, které si zde osvojí, jej provázejí následně celý život, protože tvoří základy, či podhoubí, jeho způsobů učení a přijímání a zpracovávání informací. Z toho důvodu je mateřská škola ideálním místem, kde se dítě může naučit, že každý, bez ohľedu na svoje rozdílnosti, může být právoplatnou a zcela přirozenou součástí kolektivu. Může si vybudovat sebevědomí a být oceněno ostatními bez ohľedu na to, že je samo jině. Že být jiný je normální, protože každý jsme jiný.

Inkluzivní vzdělávání, jak bude v tomto textu opakovaně zdůrazněno, není rychle dosažitelný cíl, ale spíše dlouhodobý proces, který klade nároky na vytrvalou snahu a silná přesvědčení všech zúčastněných. Právě vy jako pedagogové se můžete na tomto procesu bezprostředně a velmi účinně podílet a udělat z mateřských škol místo, kde se pokládají základy inkluzivní společnosti.

V první třech částech této práce se budeme věnovat tomu, co vlastně pojmy integrace a potažmo inkluze znamenají, jak se od sebe liší, kde se nachází v kontextu historie českého vzdělávání. Ve čtvrté části vyjmenujeme hlavní výhody a pozitiva inkluzivního vzdělávání. V páté části se prostřednictvím konceptů sociální antropologie pokusíme objasnit, kde a jak se v nás bere strach z odlišností a často ve skutečnosti iracionální tendence vyčleňování lidí, kteří z nějakých důvodů nezapadají do našich předem nastavených škatulek. V šesté části si uvedeme argumenty, proč je právě období předškolního vzdělávání tím nejvhodnějším pro úspěšnou aplikaci inkluzivního vzdělávání a v sedmé části si již uvedeme jednotlivé skupiny dětí, které bychom v rámci vzdělávání měli podpořit uplatňováním zvláštních přístupů. V osmé části konkrétně nastíníme všechny důležité aktéry, kteří hrají roli ve splnění předpokladů úspěšné školní inkluze. Poté následuje sekce věnovaná pracovním listům, ve kterých najdete trochu inspirace, jak inkluzi realizovat v praxi. Zdaleka se nejedná o vyčerpávající návody. Spíše o ochutnávku toho, co je možné a jak je ve stávajícím systému velkých tříd a unifikovaného vyučování s inkluzí

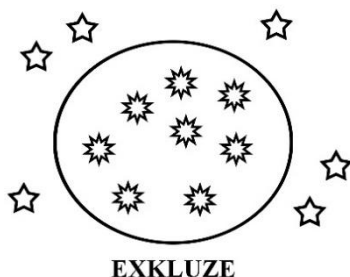
také třeba i začít. V poslední části uvádíme všechny zdroje, které jsme při tvorbě tohoto textu použili. Můžete v nich najít inspiraci pro vlastní rozšiřující četbu a kritickou diskusi. Přejeme vám vše dobré, radost z objevování nového a věříme, že vám tento text ve vaší práci bude alespoň trochu nápomocen.

Barbora Kubová a Irena Kašparová

Část I.

Integrace, inkluze a další formy soužití a spolupráce

Pojmy exkluze, segregace, kooperace, integrace a inkluze se týkají forem lidského soužití. Můžeme jimi označovat situaci ve společnosti obecně, ale také vzdělávací přístupy.



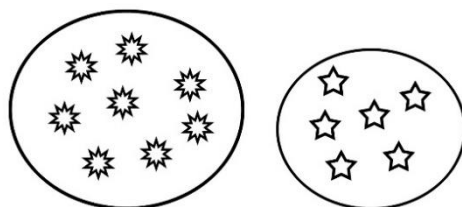
1

Exkluze znamená odsouvání určitých osob nebo skupin lidí na úplný okraj společnosti z důvodů, které sami vyloučení nemohou nijak ovlivnit – například kvůli etnické příslušnosti, náboženskému vyznání, nebo postižení. Zatímco dříve byla exkluze považovaná za nástroj udržení soudržnosti, dnes už víme, že vyloučení určitých skupin lidí s sebou nese ekonomická i společenská rizika pro celou společnost. Exkluze znemožňuje podílet se na běžných aktivitách, na které by měli mít podle evropských hodnot všichni lidé právo.² Převedeno do oblasti vzdělávání, děti, které nesplňují předem daná kritéria, jsou

¹ Obrázek převzat a upraven z: Anderlik, 2014, s. 37

² Mareš a Sirovátka 2008

v rámci exkluze ze vzdělávacího procesu úplně vyloučeny a je jim tedy odepřeno právo na základní vzdělání. Vyloučený nechápe a nepřijímá hodnoty společnosti, trpí existenčními problémy, pocitu bezcennosti a odtržení a podle toho také jedná.³ Školní docházka realizovaná ve vzdělávací instituci je dnes pro české děti povinná, až na výjimky dětí s hlubokým mentálním postižením, nebo děti vzdělávané individuálně v domácím prostředí.⁴ Otázkou v současnosti zůstává, jestli dítě navštěvuje školu, která mu přináší ty nejlepší možné šance pro jeho rozvoj.



SEGREGACE

5

Na principech segregace byl postaven jednotný systém vzdělávání v Československu před rokem 1989. Děti striktně diagnostikoval a rozděloval na ty „normální“, které navštěvovaly běžné školy, a ostatní podle typu jejich postižení rozděloval do speciálních, často internátních škol, mimo pohled běžné populace.⁶ Tento selektivní

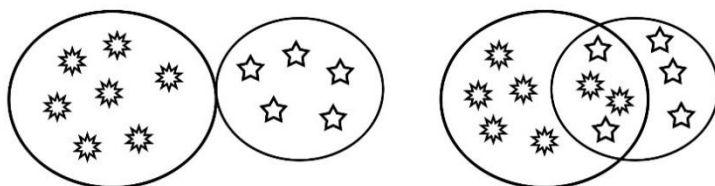
³ Lechta 2016, Anderlik 2014

⁴ Školský zákon

⁵ Obrázek převzat a upraven z: Anderlik, 2014, s. 37

⁶ Lechta 2016

přístup vychází z názoru, že nejlepší podmínky pro vzdělávání jsou ve skupině co nejvíce podobných dětí. I dnes najdeme jeho zastánce, kteří tvrdí, že děti s různými druhy postižení a poruch se budou nejlépe cítit „mezi svými“. Oddělené vzdělávání může mít svoje výhody, je to např. péče speciálních pedagogů a zdravotníků, terapeutické programy, zajištění všech materiálních potřeb dětí a nižší počet dětí ve třídě, který umožňuje se věnovat každému individuálně. Nesmíme ale zapomínat na to, že striktním rozdělením dětí a odsunutím některých do speciálních nebo praktických škol, přípravných zařízení nebo stacionářů, problémy se sociálním vyčleněním nezmizí, jen se na čas odsunou do ústraní.⁷



KOOOPERACE

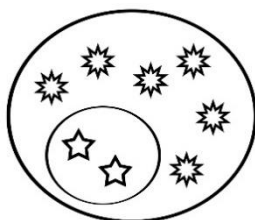
8

Kooperace, kterou v oblasti školství můžeme nazvat také kontaktní formou vzdělávání, je určitým kompromisem segregované formy vzdělávání. Stále existují dva druhy tříd – běžné a speciální – děti z obou z nich ale žijí buď přímo pod jednou střechou, nebo v blízkosti. Běžný denní

⁷ Anderlik 2014, Pacholík a kol. 2015

⁸ Obrázek převzat a upraven z: Anderlik 2014, s. 37

režim probíhá v oddělených místnostech nebo budovách, ale některé vzdělávací a sociální aktivity děti absolvují společně. V některých případech se také mohou ve třídách jen občas navštěvovat, setkávat se při běžných činnostech, jako je hygiena nebo jídlo, nebo při společné venkovní hře. Kontaktní soužití může mít v mateřských školách mnoho podob, které závisí na rozhodnutí konkrétních škol a jejich vedení. Klade poměrně velké nároky na spolupráci a komunikaci pedagogů. Zároveň může tato forma přispět k tomu, že se jedna ze skupin dětí může cítit ostrčená.⁹



INTEGRACE

10

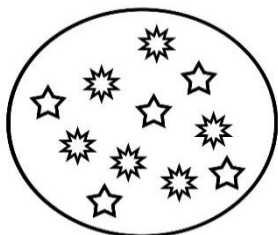
Integrace předpokládá dělení na děti intaktní, tedy z běžné populace, a děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami diagnostikují odborní zaměstnanci poradenských zařízení. Ti rozhodnou, zda a za jakých podpůrných podmínek je pro ně vhodné začlenit se neboli integrovat do běžné třídy mateřské školy.¹¹ Malý počet „těch druhých“ je pak

⁹ Anderlik 2014, Pacholík a kol. 2015

¹⁰ Obrázek převzat a upraven z: Anderlik 2014, s. 37

¹¹ Pacholík a kol. 2015

včleněn do početnější skupiny těch „normálních“, kterým se musí přizpůsobit. Integruje se často jeden žák nebo malá skupina, kterým může pomáhat asistent. S touto menšinou se počítá, je tolerována, ale není plnohodnotně začleněna do kolektivu. Úskalí integrace spočívá v tom, že místo adaptace na společné soužití a uznání individuálních schopností a zranitelností se mohou ještě více zvýrazňovat rozdíly mezi dětmi a potvrzovat bariéry mezi skupinami.¹² Setkáváme se i s tím, že pokud je integrace v běžné třídě vyhodnocena pedagogy či rodiči jako neúspěšná, dítě je přerazeno do speciálního zařízení. To vede k tomu, že se v něm prohlubuje představa nezládnutí situace v běžném světě, tedy představa podrázenosti a méněcennosti.¹³



INKLUZE

14

Inkluze ve vzdělávání rozvíjí myšlenku integrace o novém rozměru – je totiž založena na filozofii, že každé dítě, bez ohledu na svůj případný fyzický nebo sociální handicap,

¹² Anderlik 2014

¹³ Lechta 2016

¹⁴ Obrázek převzat a upraven z: Anderlik 2014, s. 37

má právo navštěvovat běžnou mateřskou školu v místě svého bydliště.¹⁵ Znamená aktivní soužití a vzájemné učení v rozmanitém kolektivu dětí, kde se respektuje jedinečnost a silné i slabé stránky každého jednotlivce. Pokud je inkluzivní vzdělávání úspěšné, vytváří podmínky pro růst, vývoj, učení a zažívání úspěchu pro všechny zúčastněné. Zároveň se zde vytváří sociální citění a pocit sounáležitosti s kolektivem. Děti postupně nabývají zkušenosti s reálným lidským světem, který je typický psychickou, fyzickou a hodnotovou rozmanitostí jednotlivců, kde vládne svoboda a zodpovědnost, solidarita a slušnost v podmínkách soužití a spolupráce s jinými, jedinečnými a svobodnými osobnostmi.¹⁶ Rozmanitost kolektivu v inkluzivní škole může v určitém ohledu práci pedagoga i ulehčit, odpadá totiž potřeba dosáhnout se všemi dětmi stejného cíle. Inkluze není jednorázová, je to dlouhodobý proces, který počítá i se zapojením a silným přesvědčením mnoha aktérů. Za dokončený ho můžeme považovat až tehdy, když je různorodost považována za normální a inkluzivní přístup se tak stává samozřejmostí.¹⁷

Nezaměňujme však inkluzi s asimilací!

Asimilace je postupné začleňování jedné skupiny do druhé tak, že se kulturní znaky menšiny ztrácejí a kulturní znaky většiny osvojují. Tento termín byl a je

¹⁵ Ferdanová 2014

¹⁶ Pacholík a kol. 2015

¹⁷ Lechta 2016

v českém kontextu tradičně používán například ve spojení s Romy a romskými dětmi, které se komunistický režim snažil zbavit jejich původní kultury, jím považované za méněcennou a zpátečnickou. Asimilace se zbavuje problémů spojených se sociálním vyčleněním tím, že se snaží kulturní odlišnosti úplně zahladit a popřít. Z historie víme, že pokusy o násilné asimilace byly jen málokdy úspěšné.¹⁸ Myšlenka inkluzivního vzdělávání naproti tomu nepředstírá, že jsme – nebo bychom mohli být – všichni úplně stejní, právě naopak: každý jsme podle ní jiný, každý máme svoje individuální vlastnosti a potřeby a každý můžeme svým malým podílem přispět k fungujícímu rozmanitému společnému soužití.

¹⁸ Brouček 1991

Část II.

Integrace vs. inkluze

V následující tabulce uvádíme, jak se v praxi zorientovat v rozdílech mezi integrací a inkluzí.¹⁹

INTEGRACE	INKLUZE
Člověk buďto má nebo nemá odlišnost/odchylku od normy. Integrace se soustředí na osoby odlišné.	Každý člověk je jiný, odlišnost je přirozená. Inkluze se soustředí na všechny osoby stejně.
Kolektiv dělí na děti s/bez postižení, děti s/bez speciálních vzdělávacích potřeb.	Skupina žáků je heterogenní a nedělitelná, každý v ní má svoje individuální potřeby.
Chce začlenit jedince, kteří byli dosud vyčleněni.	Uznává rozdílnost všech zúčastněných a očekává od skupiny, že je si této skutečnosti vědomá a počítá s ní.
Rozděluje do skupin a podle toho vytváří nabídku pro jinověčné, postižené, nadané, pro odpovídající normám apod.	Hledá možnosti, jak zapojit všechny – společná práce na určitém stupni, jedni pomáhají druhým, aktivní přihlížení, pozorování, možnosti různě se zapojit.
Způsob, jak se připojit do společenství a „vnořit“ se do vlastní skupiny.	Předpokládá spoluúčast a spoluutváření každého jednotlivce ve společenství.
Učitel zodpovídá za vyučování, s integrovanými žáky pomáhají asistenti.	Asistenti pomáhají podle potřeby všem žákům.
Do třídy je přijato jedno nebo více integrovaných dětí.	Děti jsou začleňovány do škol podle svého bydliště – do tzv. spádových škol.

¹⁹ Tabulka převzata a upravena z: Anderlik 2014, s. 45-47

INTEGRACE	INKLUZE
Dítě nechodí do spádové školy, ale do takové, která byla schopná a ochotná jej integrovat. To jej může vyloučit z komunity dětí v jeho místě bydliště.	Spádovost – všichni bydlí ve stejné oblasti, mimoškolní kontakty dětí i rodičů jsou možné, rozvíjí se komunitní ráz lokality, vztahy mezi lidmi jsou více osobní, protože se znají.

V tabulce níže se zaměřujeme na rozdíly v cíli, systému a uznávání speciálních vzdělávacích potřeb.²⁰

	INTEGRACE	INKLUZE
Na koho cílí?	Především na děti s postižením a znevýhodněné děti, děti „jiné“, dělí na „my“ a „oni“.	Na všechny děti bez ohledu na fyzické, intelektuální, sociální, emocionální, etnické, jazykové a jiné podmínky a předpoklady, akceptuje rozmanitost.
Jaký je systém vzdělávání?	Duální systém – speciální školy a školy běžné existují paralelně a děti jsou do nich rozdělovány.	Jednotný systém, kde je každá běžná škola připravena přijmout všechny děti, je „škola pro všechny“ bez rozdílu.
Kdo má speciální vzdělávací potřeby?	Jedna skupina žáků je má, druhá je nemá. Dělení na „my“ a „oni“.	Každý je má. Rozmanitost je přirozená podmínka vzdělávání, a to je její velká výhoda.
Kdo se přizpůsobuje komu?	Děti se připravují na začlenění do běžných škol – přizpůsobují se škole.	Škola se za účelem respektování lidské rozmanitosti přizpůsobuje všem žákům.

²⁰ Tabulka převzata a upravena z: Lechta, 2016, s. 37-38

Část III.

Odkud se berou myšlenky inkluze: Od historických souvislostí do současnosti

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

J. A. Komenský, Vševýchova

Integrační a inkluzivní myšlenky nejsou z historického hlediska úplně něčím naprosto novým. Jde spíš o znovobjevené téma, kterým se zabýval v 17. století už učitel národů Komenský. Rozvíjení a uplatňování těchto myšlenek v praxi ale historicky záleželo na celkovém sociálním a ekonomickém nastavení společnosti, tedy na tom, jestli je dostatek prostředků na péči o lidi s postižením a jestli existuje ochota tyto lidi akceptovat. Přístupy k lidem s postižením v historii sahají od jejich fyzické likvidace až po jejich bezvýhradné přijetí. K výrazným změnám došlo hlavně v 18. století vlivem průmyslové revoluce, kdy prosperující ekonomika a technické vynálezy umožnily nové způsoby a formy vzdělávání. Současně svou roli sehrály i osvícenecké myšlenky, díky kterým se lidé začali zajímat o humanismus a péči o druhé.²¹

²¹ Lechta 2016

Máme-li se zaměřit na historický vývoj myšlenky inkluzivního vzdělávání, musíme se vrátit k počátku zavedení povinné školní docházky. Otázka nasměrovaná na to, kdy a proč začalo být běžné svěřovat naše děti do péče školek a škol, nás zavede až k tomu, jak jsme v průběhu historie vnímali dětství obecně. Dnes považujeme děti za určitým způsobem nesamostatné a na nás dospělých závislé a věříme, že cílený dohled, výchovu a vzdělávání ve školách jaksi přirozeně potřebují. Označení *přirozeně* zde ale není na místě – tento přístup je totiž spíše historicky a sociálně podmíněný konstrukt – tedy představa, která se z určitých dějinných a společenských důvodů v naší společnosti zažila.²²

Francouzský historik Philip Ariès jako názorný důkaz zmiňuje postavení dětí ve středověku. Kvůli vysoké dětské úmrtnosti se na malé děti nesoustředila zvláštní pozornost a období dětství nebylo v rámci lidského života nijak důležité. Děti byly považované za „zmenšené dospělé“ (důkazem jsou např. středověká zobrazení dětí ve výtvarném umění). Běžně se účastnily všech denních činností dospělých, vlivem blízkého prostorového soužití (spaní v jedné posteli, místnosti) znaly tělesné taje a chování dospělých a co nejdříve začínaly manuálně pracovat.²³

Hranice mezi dětstvím a dospělostí se začaly jasněji vymezovat od 17. století s poklesem dětské úmrtnosti

²² Kašparová, Klvaňová 2016

²³ Ariès 1962

a dobou osvícenství, která přinesla pokroky v přírodních vědách a myšlenku kolektivního vzdělávacího systému. Zažil se nový pohled na děti jako na nepopsané tabule, které je potřeba vychovávat a kultivovat vhodným dospělým, k tomu vyškoleným, člověkem. S příchodem škol šlo ruku v ruce i oddělení prostoru, kde trávili čas děti a dospělí. Podle mediálního teoretika Neila Postmana svou roli sehrál i vynález knihtisku spojený s nárůstem gramotnosti. Dospělost a „hotovost“ člověka se začala spojit s jeho schopností číst a psát. Dospělí tak dostali nástroj k tomu, jak mít nad ještě ne gramotnými dětmi kontrolu a zodpovědnost a určovat, které informace jim kdy zprostředkují, čímž dodnes mohou oddalovat jejich dospělost. S nastupující industrializací pak od 19. století stále víc sílila potřeba nové poznatky předávat širokému okruhu lidí a obecné a povinné školství se rozvíjelo.²⁴

Princip založený na dvou základních prvcích: učitel (subjekt), který formoval dítě (objekt), se stal základem dnešního vzdělávacího systému a veřejných politik zaměřených na uspokojování potřeb dětí v institucích. Současný vzdělávací systém evropských zemí, včetně České republiky, se dívá na děti jako na „nehotové“, za které je potřeba rozhodovat, usměrňovat je a plnit je informacemi.²⁵

Povinná školní docházka pro děti ve věku od 6 do 12 let byla v českých zemích přijata poprvé jako součást

²⁴ Postman in Kašparová, Klvaňová 2016

²⁵ Kudláčová 2010 a Kašparová, Klvaňová 2016

tereziánských reforem v roce 1774.²⁶ Od narození do 6 let byly děti vychovávány doma. Současný pojem *mateřská škola* vznikl právě díky pojmenování tohoto působení jako „výchovy v mateřském klíně“, kterou popsal Komenský ve svém *Informatoriu školy mateřské*, kde radil, jak v prostředí rodiny nejlépe rozvíjet děti po stránce rozumové, mravní, tělesné, pracovní i náboženské, a varuje i před jeho přetěžováním. Komenský i tady prosazuje vzdělávání všech, ve všem a všestranně. Zdůrazňuje, že všichni lidé jsou si před Bohem rovni, mají mít tedy stejné právo na vzdělání.²⁷

Od 19. století se s rozvojem průmyslu zvyšoval počet matek, které byly zaměstnány v továrnách, a výchova předškolních dětí se z „mateřského klína“ začíná stále častěji přesouvat do tzv. dětinců, pěstoven, opatroven či dětských zahrad. Tato zařízení zpočátku plnila jen funkci základního hlídání a péče o děti v nepřítomnosti jejich zaměstnaných rodičů, ale později zavedla některá z nich i propracované plány předškolní výchovy a systematicky připravovala děti na budoucí školní vyučování. Při práci se zde sice používaly názorné pomůcky, ale stále převládaly verbální metody výuky a učení nazpaměť. To se snažili změnit představitelé hnutí pedagogického reformismu, které se u nás začalo rozmáhat od začátku 20. století. Přišli s myšlenkou pedocentrismu, pro který je dítě středem výchovy a její cíle se musí podřídít jeho

²⁶ Jůva 2005

²⁷ Pavlovská, Syslová, Šmahelová 2012

individuálním zájmům a potřebám. Pedocentrismus šel ruku v ruce s růstem hodnoty dítěte ve společnosti a vycházel z myšlenek přirozené výchovy. Z pedocentrismu vycházejí také alternativní proudy ve vzdělávání, např. Montessori nebo Waldorf, jejichž principy vám přiblíží třetí část této metodiky.²⁸

V roce 1945 byla v poválečném Československu vypracovaná koncepce předškolní výchovy jako součást státního vzdělávacího systému. O tři roky později vznikl v souladu se zákonem o jednotné škole Pracovní program pro mateřské školy, kde se výchovné cíle odklonily od pedocentrických myšlenek, které předtím prosadilo reformní období, směrem k požadavkům socialistické společnosti. Tehdejší osnovy vyžadovaly celostátně ustálený režim dne, spontánní hru nahradila „hra tvořivá“, hromadné činnosti byly upřednostňovány před individuálním přístupem. V období normalizace v 70. letech považovaly programy pro předškolní výchovu mateřské školy i jesle, které byly uznány jako státní předškolní zařízení v roce 1960, za místa, kde je možné už na nejmenší děti ideologicky působit a vychovávat z nich unifikované občany, se stejným vzděláním a myšlením, jako má jejich soused. Hra v mateřské škole byla téměř vytěsněna plně organizovanými činnostmi, přidaly se požadavky na matematické a literární základy. Vzdělávání v totalitním režimu se blížilo přímé manipulaci a pro děti představovalo i nepřiměřenou zátěž, protože se nerespektovaly jejich

²⁸ Pavlovská, Syslová, Šmahelová 2012

individuální potřeby, musely pracovat v určeném tempu a byl kladen velký důraz na hodnocení výkonů.²⁹

Už od začátku fungovala povinná školní docházka se standardizovanými vzdělávacími programy a cíli nejen jako kontrola nad obsahem vzdělávání a prostředek správné ideologické socializace, ale mimo to plnila i funkci selektivní. Oddělila od sebe vynikající, průměrné a nevyhovující žáky. Ti, kteří nebyli z fyzických, mentálních nebo sociálních důvodů schopni dosáhnout žádoucích výsledků, byli odsunuti pryč ze škol hlavního vzdělávacího proudu.³⁰ Už od 18. století vznikaly v Evropě instituce pro péči o slepé, hluché nebo slabomyslné lidi a asi o století později se součástí těchto zařízení začaly stávat i školy. V českých zemích byla první taková otevřena v roce 1913. Vedlejším produktem této segregace ve vzdělávání bylo společenské vyloučení odlišných osob, které způsobila a na kterém se přímo podílela.³¹ V našem prostředí fungovala tato forma vzdělávání ve speciálních, velmi často internátních školách, zaměřených na konkrétní hendikepy žáků, až do roku 1989. Je potřeba dodat, že tato segregovaná výchova podle tehdejších programů počítala s pozdějším integrováním lidí s postižením do většinové společnosti, tomu však měla předcházet právě jejich prvotní výchova a kultivace odděleně od ostatních.³² Inkluze odlišných osob do většinové společnosti

²⁹ Tamtéž

³⁰ Kašparová, Klvaňová 2016

³¹ Kollárová in Lechta 2016

³² Lechta 2016

však v dobách socialistického režimu nikdy skutečně neproběhla.

Základy současných integračních a inkluzivních myšlenek a snah můžeme celosvětově datovat do druhé poloviny 20. století, kdy příznivá ekonomická situace a stále nové technické výdobytky otevřely nové způsoby, jak rozšířit vzdělávací potenciál lidí s postižením. Celkově se začal ujímat trend snahy vytvořit životní podmínky pro postižené tak, aby vedli normální život co nejvíce podobný tomu, který vede většinová společnost. Přibližně od 80. let 20. století se v západní evropské společnosti začalo integrované vzdělávání prosazovat jako systémové řešení.³³

Důležitým milníkem byla známá Deklarace ze Salamanky z roku 1994, která byla výstupem konference UNESCO, a podepsalo ji přes 300 účastníků z 92 zemí a 25 mezinárodních organizací. Deklarace požadovala budování inkluzivních spádových škol a přinesla celospolečenskou diskusi o inkluzivním vzdělávání. Projekt inkluze se v České republice váže na Úmluvu OSN o právech lidí s postižením, která u nás byla ratifikována v roce 2010 a mimo jiné požaduje zabezpečení inkluzivního vzdělávání na všech úrovních. V současnosti se společnost potýká s globálními společenskými změnami, které do našeho každodenního života a tím pádem i do konceptu inkluze stále více zasahují (např. nárůst migrace). Došlo k vystřízlivění souvisejícímu se zbrklým prosazováním

³³ Lechta 2016

inkluzi bez dostatečné přípravy, které probíhalo hlavně na nátlak politických sil, pro které se inkluze stala přitažlivým předvolebním heslem. Dnes už víme, že projekt inkluzivního vzdělávání je dvousečný – na jedné straně sice nemůžeme zpochybnit jeho humanistické a demokratické poslání, na straně druhé stojí nebezpečí, že v případě neuvážené aplikace může ublížit právě těm, kterým chtělo pomoci.³⁴

Je už jasné, že zavedení inkluzivního vzdělávání je dlouhodobý celospolečenský proces, který je u nás stále ještě v počátečních stádiích. Je součástí sedmnácti globálních cílů, kterých by podle OSN mělo lidstvo do roku 2030 dosáhnout.³⁵ O jeho prosazení se v českém vzdělávacím prostředí stará Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.³⁶ Aktuální stav v praxi bychom nejčastěji mohli popsat jako integraci/inkluzi – tedy cestu od integrace k inkluzi, kdy metaforicky můžeme říct, že inkluze je cílem a integrace cestou, jak jej postupně dosáhnout.³⁷ Jak již však bylo popsáno výše, integrace nemusí nutně obsahovat ideologické změny v tom rozsahu, které jsou nutné pro dosažení inkluzivní společnosti a vzdělávání. Otázkou proto zůstává, zda je tato cesta k inkluzi tou správnou.

³⁴ Tamtéž

³⁵ Tamtéž

³⁶ Pacholík a kol. 2015

³⁷ Lechta 2016

Část IV.

Výhody inkluze

Inkluze ve vzdělávání je dlouhodobý proces, který má při úspěšném zavedení množství výhod pro všechny zúčastněné strany. V čem spočívají ty nejvýznamnější?

Je prevencí diskriminace, sociální exkluze a štěpení společnosti.

V inkluzivní škole se vzdělávají nejen žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, ale zároveň také celá stávající i budoucí populace ve vztahu k nim, a to jak z praktického hlediska, kdy se děti učí si navzájem pomáhat a podporovat se, tak i z hlediska symbolického, kde jde o přijetí každého člověka s jeho odlišnostmi.³⁸ Postupným inkluzivním procesem se ve škole vytváří prostor, kde se respektuje různorodost, pěstuje spolupráce a tolerance.³⁹ V kontextu celé společnosti pak inkluzivní vzdělávání vede k sociální soudržnosti, protože se děti díky přímému kontaktu naučí komunikovat a akceptovat navzájem svoje rozdílnosti bez nejistoty, předsudků a nepřátelství. Ty pak dokážou respektovat i v budoucnosti, což je základem spravedlivé a nediskriminační společnosti, která nikoho nevyklučuje na svůj okraj a všem bez rozdílu

³⁸ Slepíčková 2010

³⁹ Pitnerová 2010

umožňuje plnohodnotnou a kvalitní účast na společenském životě.⁴⁰

Z dlouhodobého hlediska má ekonomické výhody.

V ekonomickém kontextu inkluzivní vzdělávání vyžaduje nemalé vstupní náklady na prostorovou, materiální i personální organizaci, ve výsledku je ale levnější než finančně náročný provoz různých paralelních systémů vzdělávání. Při duálním režimu vzdělávání je totiž nutné následně vynaložit další finanční prostředky do nápravy toho, co oddělený vzdělávací systém způsobil – tedy že stigmatizoval a vyloučil určité jedince, které musí později obtížně (a často neúspěšně) zpět integrovat do společnosti, aby se mohli podílet na trhu práce. Zaměstnavatelé se také kvůli obavám, předsudkům a nedostatku předchozích zkušeností brání osoby s mentálním, tělesným, nebo socio-kulturním znevýhodněním zaměstnat. Inkluzivní vzdělávání zvyšuje zaměstnatelnost a podporuje ekonomiku například tím, že stát ušetří na sociálních dávkách, které by hendikep vyloučených osob kompenzovaly. Rovný přístup ke kvalitnímu vzdělání vede k úspěšnému uplatnění na trhu práce, které pak nadále podporuje přijetí ve společnosti.⁴¹

⁴⁰ Vaňurová 2009

⁴¹ Ferdanová 2014 a Svozil, Foist 2016

Uspokojuje, motivuje a umožňuje zažít úspěch všem bez rozdílu.

Ocenění snahy a pokroku u všech dětí bez rozdílu, bez trvání na srovnávání v rychlosti a výsledcích je jedním z hnacích motorů motivace dětí k učení.⁴² Výsledky výzkumů ukazují, že všem žákům se v inkluzivní třídě daří lépe jak po stránce kognitivní, tak i sociální – inkluze redukuje obavy, podporuje přátelství, respekt a porozumění.⁴³ Podle mezinárodních výzkumů PISA mají proinkluzivní školské systémy, jako jsou ve Velké Británii, Itálii a Finsku, lepší výsledky ve čtenářské i přírodovědné gramotnosti, než mají děti ve vzdělávacích systémech, které upřednostňují segregované vzdělání. Obecné obavy, že žáci se speciálními potřebami budou zpomalovat a zhoršovat úspěchy ostatních dětí, můžeme také vyvrátit. Podle konkrétních výsledků studií se ukazuje, že inkluze má na jejich studijní výsledky neutrální až pozitivní efekt. Nebyl například nalezen žádný podstatný rozdíl v dosahování školních cílů u žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb v inkluzivních a neinkluzivních třídách. Výzkumy na druhou stranu potvrdily daleko větší úspěšnost a progres žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Správně vytvořené inkluzivní prostředí na školách nemá negativní vliv na žáky průměrné či nadprůměrné, avšak

⁴² Svozil, Foist 2016

⁴³ Pipeková, Vítková 2014

naopak má silný přínos pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami oproti školství speciálnímu.⁴⁴

Rozmanité prostředí podporuje socializaci ve světě takovém, jaký je.

Heterogenní prostředí napodobuje rodinu, kde spolu žijí sourozenci bez ohledu na jejich věk, vědomosti a nadání a umožňuje tak lepší rozvoj sociálních dovedností. Rozmanitost ve třídě znamená spolupráci dětí s různými mentálními, tělesnými, kulturními, jazykovými předpoklady, a rozdíly v zájmech a nadáních. Tím jednoznačně obohacuje výsledky vzdělávání a adaptuje děti na život v dnešní společnosti.⁴⁵ V současném globalizovaném světě je zbytečné upozorňovat na etnické, sociální a jakékoliv jiné odlišnosti. Inkluzivní vzdělávání všech dětí bez rozdílu představuje přirozenou možnost k osvojení si života v tomto světě.⁴⁶

Inkluzivní vzdělávání je lidské a etické.

Inkluzivní hnutí vychází ze základních lidských práv současné evropské společnosti a respektování nenarušitelné osobní důstojnosti každého člověka. Být redukován a hodnocen jen na základě svých individuálních vlastností, které jsou většinově vnímány jako nedostatky, postižení nebo chyby, se může blížit neetickému nahlížení

⁴⁴ Vomáčková 2015

⁴⁵ Lechta 2016

⁴⁶ Svozil, Foist 2016, s. 8

na člověka jako na věc, která má nějaký kaz, spíše než na lidskou bytost se zcela jedinečnými vlastnostmi.⁴⁷

⁴⁷ Lechta 2016

Část V.

Antropologická perspektiva inkluze

Anomálie Mary Douglas a stigma Ervinga Goffmana

Rozdělování lidí na ty „normální“ a ty „odlišné“ a vytváření kategorií „my“ a „oni“ je jedním ze základních rysů lidského společenského chování. Na jakých principech ale vlastně funguje rozlišování mezi lidmi a věcmi, které vnímáme jako „vlastní“ nebo „cizí“, a jak se s odlišnostmi kolem nás vyrovnáváme? Vysvětlení nám může přinést sociální antropologie, která zkoumá člověka jako součást široké společnosti a kultury, ve které je socializován. Jednou z nejvýznamnějších je teorie britské antropoložky Mary Douglas. Podle ní si jako lidé neustále vytváříme určité vzorce vnímání a významů, ať už na základě naší vlastní nebo kolektivně uznávané zkušenosti. Máme v sobě zabudovaný filtrovací mechanismus: pokud je pro nás něco nejednoznačné, matoucí, cizí, pokud to nezapadá do našeho předem vytvořeného systému a škatulek, ať už jde o myšlenku, věc, nebo člověka, stavíme se k tomu s nedůvěrou, přehlížením, nebo odmítáním. Tyto odchylky od normálu – anomálie – totiž zpochybňují zažitý řád, který pomyslně i fakticky řídí chování člověka ve společnosti.⁴⁸

⁴⁸ Bowie 2008

Douglas popsala pět základních negativních reakcí na anomálie a způsoby vyrovnávání se s nimi:

Anomálii předefinujeme jako 'nelidskost', mimo žebříček stávajících charakteristik lidstva a následně s ní i takto nakládáme.	Příkladem je pohlížení na skupiny občanů/jiné kultury, které nedodržují západní normy a pravidla chování (např. lidská práva), jako na 'barbarské', nelidské, což následně umožňuje jednat s nimi, jako by to nebyli lidé.
Anomálii fyzicky odstraníme.	V antickém Řecku byla běžná fyzická likvidace postižených dětí, podobně se k těmto dětem stavěla např. nacistická ideologie. Jinou formou odstranění anomálie je doporučení potratu ženám, které nosí dítě prenatalně diagnostikované jako 'jiné' (např. s Downovým syndromem).
Přímému setkání s anomálií se vyhneme tím, že ji přesuneme do speciálně vymezených míst/prostor.	Budování psychiatrických léčeben, sanatorií a speciálních škol, (ale i třeba domovů důchodců), často navíc na prostorech odlehklých místech (za městem, v odlehklých parcích apod.) a umísťování 'jiných' mimo viditelnost většinové společnosti.
Nositelé anomálie prohlásíme za nebezpečné a stigmatizujeme ⁴⁹ je.	Strach z neznámého nás vede k často iracionálnímu přesvědčení, že odlišní lidé jsou nebezpeční. Příkladem je například odmítání výstavby chráněných bydlení s argumentem nárůstu kriminality v oblasti nebo rasová nenávisť (např. k Romům, migrantům obecně atd.)
Anomálii 'povzneseme' obřadem nebo rituálem a tím jí udělíme místo v našem řádu.	V souvislosti s integrací je to např. ceremoniál udělování občanství cizincům, který nachází obdobu v různých variacích rituálu přijímání do kolektivu (včetně toho dětského školkového).

⁴⁹ Význam tohoto pojmu si upřesníme níže v této kapitole textu.

Kromě výše zmíněných pěti reakcí, které se mohou vzájemně překrývat, se můžeme s anomáliemi vyrovnávat i v pozitivnějším duchu. Na základě setkávání s anomáliemi můžeme náš vlastní řád věcí přeorganizovat a posunout hranice toho, co považujeme za normální. Tento proces pozitivního předefinování mohou doprovázet bouřlivé reakce, nebo může naopak proběhnout pozvolna a klidně. Změnou veřejného mínění nebo třeba změnou zákonů se hranice našeho vnímání překreslí jako odpověď na změny společnosti jako celku.⁵⁰ Stejně jako byly například v minulosti anomálií ženy vystupující ve veřejném prostoru, nebo homosexuálové, kteří jsou dnes už většinovou společností z velké části akceptováni, podobný vývoj můžeme prostřednictvím inkluzivního přístupu ve vzdělávání podpořit i v případě dětí a lidí s mentálním nebo tělesným postižením, s poruchami pozornosti, autismem či odlišným kulturním nebo etnickým původem. Příkladem předefinování je například tzv. 'zlobivé dítě,' které po vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně dostane nálepku ADHD dítě, což je vnímáno jako diagnóza/kondice, která není způsobena ničím 'vinou', podobně jako je 'zlobivost' vnímána jako např. nedostatečná výchova či pozornost ze strany rodiny. Přístup k rodině i dítěti se tímto předefinováním změní, jakkoliv se nezměnilo jeho skutečné chování. S lidskou rozmanitostí se budeme setkávat i nadále, a to spíš ve větším nežli menším měřítku, přijetí všech lidí jako právoplatných členů společnosti, pochopení jejich individuality

⁵⁰ Bowie 2008

a posunutí našich hranic normality je jedinou humánní cestou, jak se s lidskými anomáliemi popasovat.

V posunutí našeho vnímání toho, co je pro nás normální, nám brání mechanismus stigmatizace, který popsal americký sociolog a sociální psycholog Erving Goffman. Podle Goffmana vlastně odlišnosti neexistují jako nějaké nezávislé kvality samy o sobě pouze na biologické bázi, ale jen ve společnosti, ve které se člověk neustále zúčastňuje různých mezilidských vztahů a jednání. V rámci těchto interakcí ostatní lidé působí na nás a my působíme na ně, jsme neustále v kontaktu s jednotlivci, skupinami lidí nebo celou společností. V rámci konkrétní společnosti a konkrétních lidí následně hodnotíme a porovnáváme (my i druzí), co je normální a v pořádku, a co je naopak nenormální a odchýlné. Stigmatizace vzniká právě na základě tendencí a potřeb lidí neustále ostatní hodnotit, přisuzovat jim vlastnosti, a zařazovat si je do určitých předem připravených škatulek. Podle těchto našich očekávání, která jsme si často zafixovali na iracionálních základech, se pak k lidem chováme. Tak se stane, že si například určité tělesné nebo vzhledové znaky, kterých si všímáme na první pohled, spojíme s určitými očekáváními a předsudky. Oběťmi stigmatizace jsou například Romové nebo právě lidé na první pohled hendikepovaní. Když se s takovým člověkem setkáme, už předem očekáváme, že jeho chování bude odpovídat obrázku, který jsme si o něm už předem udělali. Zapomínáme při tom na individuální vlastnosti toho člověka a na to, že náš

předem negativní postoj ovlivňuje celou interakci.⁵¹ Typickým projevem předsudků je naše tendence zobecňovat – Romové nechtějí pracovat, lidé s mentálním postižením jsou jako děti apod.

Výzkumy však ukazují, že je v moci člověka tato očekávání odstranit, změnit a tím proměnit i život celé společnosti. Neochota měnit postoje může souviset s nedostatkem informací, s pohodlností, stereotypním životním stylem nebo může být výrazem emoční blokády. Vše, co je jiné, je vnímáno jako ohrožující, proto lidé tíhnou k ulpívání na navykklých postupech a postojích.⁵²

Společenskou adaptaci člověka s postižením často nekomplikuje tolik orgánové postižení nebo jeho následné dysfunkce, jako jeho stigmatizace. Negativní účinky se tak kumulují a násobí: postižení ztěžuje procesy učení, přizpůsobení, začlenění mezi ostatní, stigma způsobuje pocit diskriminace, což všechno vlastně znamená menší možnosti seberealizace.⁵³

⁵¹ Zászkaliczky in Lechta 2016

⁵² Bartoňová, Vítková, Bočková 2015

⁵³ Lechta 2016

Část VI.

Proč prosazovat inkluzi už v předškolním vzdělávání?

Období raného dětství je doba, která má zásadní vliv na vývoj osobnosti dítěte. Je to nejsenzitivnější období, kdy si dítě formuje základní postoje k sobě samému, k okolnímu světu a k tomu, jaké má ve společnosti místo. Podněcují a fixují se vzorce chování, dítě citlivě vnímá prožité události, a to jak v pozitivním, tak i negativním smyslu. Nástup do mateřské školy je významná změna, která do života dítěte, které dosud fungovalo zejména v prostředí rodiny, přináší nové sociální zkušenosti. Přichází do kontaktu s kolektivem, buduje si mezilidské vztahy jako přátelství a partnerství, zažívá konkurenci, snaží se o ocenění, získávání pozornosti, učí se zodpovědnosti za sebe i druhé. Na základě všech těchto zkušeností a zážitků si pak dítě už v tomto věku pokládá a buduje vědomé základy svých budoucích vlastností. Tráví zde navíc pravidelně dost času, je to tedy ideální místo, kde je možné cíleně podpořit další pozitivní vývoj dítěte.⁵⁴

Předškolní vzdělávání tedy poskytuje to nejpřirozenější a nejefektivnější prostředí pro inkluzivní výchovu a vzdělávání. Děti jsou v tomto věku nejotevřenější k vzhledovým i kulturním odlišnostem. Nejmladší děti asi do tří let věku si podle některých odborníků odlišnosti vůbec neuvědomují, ty starší je sice vnímají, ale berou je jako naprostou samozřejmou a přirozenou součást života

⁵⁴ Kachlík, Červenka, Vojtová 2016 a Kofátková 2014

a na rozdíl od nás dospělých jsou při navazování vztahů zcela spontánní a prosté jakýchkoliv předsudků. S těmi se ale setkávají v rodině i ve svém okolí a starší děti je mohou vnímat jako holou pravdu. Zaměření se na odstraňování předsudků prostřednictvím bezprostředního kontaktu s lidskou odlišností v rámci mateřské školy otvírá cestu k přijetí rozmanitosti jako obohacujícího, a ne obtěžujícího nebo negativního aspektu života.⁵⁵

Jak už jsme zmínili výše, dítě je v předškolním věku velmi vnímavé na reakce vůči sobě samému a uvědomuje si sebe sama jako součást kolektivu. Ve vývoji sebepojetí hraje významnou roli hodnocení a přístupy k dítěti ze strany okolí, které formují jeho budoucí osobnost a povahu. Je tedy důležité přijímat dítě s láskou, porozuměním a otevřeností ke všem jeho individuálním vlastnostem.⁵⁶ Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvořit dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že budou za všech okolností maximálně podporovány individuální vývojové možnosti dítěte a bude mu umožněno dosáhnout takové úrovně osobního rozvoje, jaká je pro ně individuálně dosažitelná.⁵⁷

⁵⁵ Kořátková 2014

⁵⁶ Tamtéž

⁵⁷ RVP PV, s. 7

Část VII.

Koho je třeba integrovat/inkludovat? Jednotlivé skupiny dětí se SVP/PNO

Podle myšlenky inkluze bychom děti neměli dělit na ty, které mají speciální vzdělávací potřeby (SVP), a ty, které je nemají – každé dítě má svoje individuální potřeby, s čímž beze zbytku souhlasíme. Pro účely tohoto textu se ale k rozdělení dětí s odkazem na platnou legislativu podle jejich speciálních potřeb musíme uchýlit. Ne snad proto, že bychom chtěli tyto děti kategorizovat a rozdělovat do uzavřených škatulek, ale spíše proto, abychom zvýšili informovanost pedagogů o tom, s jakými výzvami se mohou ve své praxi setkat, jaké specifické přístupy mohou používat a tím právě naopak dopomoci odstranění častých předsudků a otevřít cestu k inkluzivnímu přemýšlení, které s rozmanitostí počítá a vítá ji. V následující části této metodiky se proto pokusíme charakterizovat konkrétní skupiny dětí, které mohou být kvůli svým SVP ohroženy exkluzí. V úvodu přiblížíme, jak zákon definuje jejich právo na podpůrné prostředky.

Podle § 16, odst. 1 Školského zákona je dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami takové, které k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrná opatření jsou nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají jeho zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám, a děti na jejich

bezplatné poskytnutí ze strany školy mají nárok. Podpůrná opatření spočívají v:

- poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení
- úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb
- úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání
- použití kompenzačních a učebních pomůcek, využívání alternativních komunikačních systémů
- úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu
- využití asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka aj.⁵⁸

Podle svojí finanční a organizační náročnosti se podpůrná opatření dělí do pěti stupňů – první stupeň podpůrných opatření uplatňuje škola i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením tohoto zařízení.⁵⁹

Někteří autoři však pojem *speciální vzdělávací potřeby* kritizují. V rámci inkluzivního vzdělávání má totiž speciální potřeby vlastně každé dítě. Lechta proto navrhuje

⁵⁸ Školský zákon

⁵⁹ Školský zákon

používat zkratku PNO, která znamená *dítě s postižením, narušením nebo ohrožením*. Zatímco tradičně byl kladen důraz zejména na defekty a nedostatečnosti – tedy postižení a narušení, zde přibývá i pojem ohrožení:

- Postižení – je relativně trvalý a neměnný stav jedince v rozumové, komunikační, motorické nebo psychické oblasti, který se vyznačuje obtížemi při učení a sociálním chování.
- Narušení – na rozdíl od postižení není trvalý stav a je možné jej změnit.
- Ohrožení – je dlouhodobě nepříznivé působení různých fyzikálních, biologických, chemických, psychických či sociálních faktorů, které v případě nepříznivých okolností mohou způsobit narušení.⁶⁰

Podle Lechty se děti, které jsou pouze ohrožené a které experti z různých oborů nediagnostikovali jako postižené či narušené, vyskytují na školách mnohem častěji než první dvě skupiny. Ohrožené děti mohou být děti nadané, u kterých nejsou adekvátně uspokojeny jejich potřeby, děti ze znevýhodňujícího sociálního prostředí, levoruké děti násilím přeučované na pravoruké, děti s nesprávně aplikovanou dvojjazyčnou výchovou, děti imigrantů s adaptačními problémy, šikanované děti apod.⁶¹

⁶⁰ Lechta 2016

⁶¹ Tamtéž

I. Děti s tělesným postižením

Zatímco některé odlišnosti odhalíme až při bližším kontaktu s člověkem, tělesná postižení patří k těm, která jsou patrná na první pohled a život dítěte tak ovlivňují zásadním způsobem. Náročnost a úspěšnost inkluze záleží na individuálních faktorech – svou roli hraje typ a závažnost postižení, ale samozřejmě také připravenost školy a pedagogů. Bez uplatňování specifických přístupů a metod se zde pedagog neobejde.⁶²

Děti s tělesným postižením tvoří velmi rozmanitou skupinu, jejímž společným znakem je omezení pohybových schopností. Tělesné postižení prostupuje celou jejich osobností. Velmi důležité je zde to, jestli je jejich postižení vrozené, nebo získané. Vrozené tělesné postižení ovlivňuje celkový psychický i motorický vývoj dítěte už od narození. Kvůli pohybovému omezení si dítě není schopno zabezpečit pro svůj vývoj podněty, které by potřebovalo a chtělo. Často je odkázané jen na podněty, které mu zprostředkují pečující osoby, a není schopno poznávat okolní svět v plném rozsahu, projevuje se u něho tzv. podnětová deprivace. Často se děti opožďují i ve vývoji řeči a trpí jejími poruchami. Kromě pohybu tedy vážně i komunikace – dítě nedokáže přesně své potřeby vyjádřit druhým a zprostředkovat si tak jejich dosažení. Naučí se vystačit si s tím, co je mu nabízeno. Kvůli pohybovému omezení také tyto děti nemají vybudovanou představu o vlastním těle, o jeho hranicích – nemohou si osahat, jak

⁶² Pacholík a kol. 2015

dlouhé jsou jejich nohy a ruce, někteří se nikdy nepostaví a nemohou tak vnímat svou výšku. To vede nejen k narušení vnímání sebe sama, ale i ke zkreslení okolních podnětů a lidí. Narušený vývoj jemné motoriky brání dětem věnovat se hře, která je pro jejich všestranný rozvoj osobnosti nejdůležitější.

U tělesného postižení získaného z důvodu nemoci nebo úrazu hraje zásadní roli to, v jakém věku k němu došlo. Dá se říci, že pokud k němu dojde v batolecím nebo předškolním věku, tedy v době, kdy je dítě běžně závislé na péči druhých a teprve se učí různým dovednostem a vyvíjí se jeho osobnost, přijímá postižení a s ním spojená omezení lépe než děti, které již zažily pocit samostatnosti a vlivem úrazu jsou nuceny přijmout svou opětovnou závislost.⁶³

Bez ohledu na to, zda se jedná o vrozené nebo získané tělesné postižení, k nimž mohou být navíc přidružena i postižení mentální, je důležité se k těmto dětem, které budou celý život více či méně odkázány na pomoc druhých, chovat s důstojností a uznáním, což se výrazně podílí na tvorbě jejich sebepojetí a sebevědomí.⁶⁴ Dítě bychom neměli vnímat jen z hlediska jeho omezení, deficitů, negativních stránek postižení ani považovat jeho stav za statický a neměnný. Vždy je tu možnost změny, posunu,

⁶³ Mazánková 2018

⁶⁴ Tamtéž

a proto je třeba stále pružně reagovat a přizpůsobovat se aktuálnímu stavu individuálního dítěte.⁶⁵

Materiální, personální a organizační podmínky, které škola při realizaci inkluzivního vzdělávání dítěte s tělesným postižením musí zajistit, jsou:

- bezbariérový přístup a prostředí
- upravený nábytek, lehátko, klekátko, stojan se stolkem
- technické vybavení pro pohyb dítěte po škole
- kompenzační pomůcky
- pomůcky kreslení a rozvoj manuálních dovedností
- provádění uvolňovacích cvičení a pomůcky pro relaxaci
- zapojení speciálního pedagoga, asistenta pedagoga nebo osobního asistenta dítěte
- úzká spolupráce s rodinou, která se o své dítě zajímá a stará
- spolupráce s lékaři, psychology, logopedy a dalšími odborníky⁶⁶

K tělesným postižením, se kterými se v praxi můžete setkat nejčastěji, patří mozková obrna (dříve nazývána dětská mozková obrna, zkratka DMO). Je to dlouhodobé postižení hybnosti, které vzniká poškozením mozku dítěte v období před narozením, při porodu, nebo krátce po

⁶⁵ Pacholík a kol. 2015

⁶⁶ Pacholík a kol. 2015 a Kollárová in Lechta 2016

narození. Tyto děti trpí omezením pohyblivosti, nerovnoměrným vývojem, omezením jemné motoriky, zvýšenou nesoustředěností, zhoršeným vnímáním a omezenou představivostí. Další typické projevy jsou těkavost, impulzivní reakce, výkyvy nálad, opožděný vývoj řeči a epileptické záchvaty. Nejde pouze o postižení hybnosti, ale dochází i k mentálnímu narušení, oslabení inteligence a poruchám učení.⁶⁷

Společnost má ve vztahu k tělesně postiženým tendence generalizovat – přehlížet osobní specifika a individuální odlišnosti a rezignovat tak na snahy o využití jejich potenciálu, který se u jednotlivých dětí výrazně liší. Prakticky se to projevuje například tak, že hovoříme s asistentem, rodiči, ale ne se samotným dítětem. Jako by nebylo přítomno, jako by nebylo schopno vnímat a reagovat na slovní podněty a vzájemnou interakci. To, že tyto děti často vnímáme jako nedostatečné, a jejich stav jako neměnný a trvalý, negativně ovlivňuje možnosti pedagogického působení. Tělesné odchylky se tak stávají sociálním znevýhodněním, se kterým souvisí přisouzená sociální role. Tělesně postiženého člověka nevidíme jako viníka svého stavu a zároveň tedy nepředpokládáme, že by byl svůj stav schopen nějak změnit. Okolí ho sice toleruje, ale jen těžko mu jsou přisouzena stejná práva, jaká mají ostatní.⁶⁸

⁶⁷ Pacholík a kol. 2015

⁶⁸ Tamtéž

Začlenění do kolektivu dětí bývá z příčiny omezených možností spontánní hry náročnější. Praktická omezení, například to, že dítě na vozíku nemůže sedět společně s dětmi na koberci, mohou postupně vést k sociálnímu vyčleňování z kolektivu. Dítě se navíc může se svým stavem (postupem času, jak si ho uvědomuje čím dál víc a začíná se srovnávat, vidí, co všechno nemůže) vyrovnávat agresí, izolací, negativismem. Tyto reakce ještě nadále prohlubují propast mezi dítětem a jeho okolím. Omezení sociálního kontaktu pak jako řetězová reakce vede ke zpomalení socializačního procesu a upnutí dítěte na rodiče.⁶⁹ Možností, jak prožívání odlišností zmírnit, je možnost variace na obou stranách. Hendikepované dítě můžeme občas přenést/přeložit na koberec, aby mohlo sdílet stejný prostor s ostatními dětmi, a ostatním dětem můžeme umožnit, aby seděly podle své volby např. na židličkách či pořídit invalidní vozík, do kterého by měly možnost si sednout a pohyb v něm si zkusit podle libosti. Obdobně umožnit všem dětem manipulovat a pracovat s kompenzačními pomůckami, dovolit jim jiný druh pohybu (např. ležení na koberci, ježdění vozíkem po zahradě apod.).

V rámci inkluzivního vzdělávání vyžadují běžné denní aktivity v mateřské škole ze strany pedagoga určitý řád a specifické přístupy. Jejich společným cílem je, aby bylo co nejméně negativně ovlivňováno a narušeno sebepojetí dítěte, pro které jsou z psychologického hlediska často

⁶⁹ Pacholík a kol. 2015

horší přidružená sociální omezení, než samotné jeho postižení tělesné:

- sledujeme a usměrňujeme reakce okolí na dítě a reakce samotného dítěte
- vnímáme dítě jako přirozenou součást kolektivu bez zdůrazňování odlišností – ale s respektem k individuálním potřebám
- dítě vnímáme jako schopné vlastního vývoje, není předurčeno svým postižením
- klademe důraz na schopnosti, ne na limity
- dítěti pomáháme, do pomoci začleňujeme i ostatní děti, ale dáváme prostor i pro jeho vlastní snahy, které vedou k pokrokům⁷⁰

Jak už jsme zmínili na začátku této části textu, k tělesnému postižení se často přidružuje mentální postižení, kromě toho také vady řeči, zrakové či sluchové postižení či jiné nemoci. Individuální přístup a respektování diagnózy dítěte jsou proto nezbytné. Stejně jako u ostatních dětí se i u těch s tělesným postižením zaměřujeme na stejné cíle: osvojení systému vědomostí, rozvíjení dovedností, návyků, schopností a zájmů a formování pozitivních osobních vlastností. Odlišnosti vznikají jen v přizpůsobení cílů, obsahu a metodických postupů. Pokud proces inkluzivního vzdělávání dítěte s tělesným postižením začne již v běžné mateřské škole, můžeme včas identifikovat jeho potřeby a přizpůsobit program výuky tak, aby se připravilo na vstup do běžné základní školy.⁷¹

⁷⁰ Tamtéž

⁷¹ Kollárová in Lechta 2016

II. Děti s mentálním postižením

Mentální postižení způsobují vývojové poruchy mozku, které vznikají v období před narozením, během porodu, nebo po narození až do dvou let věku dítěte. Ovlivňuje jedince ve všech složkách jeho osobnosti – duševní, tělesné i společenské. Charakteristickým znakem je snížení rozumových schopností. Ať už vrozený, nebo získaný na základě poškození mozku, je to nejčastěji stav nevratný, který přináší omezení ve všech životních oblastech člověka.

Mentální postižení i v dnešní době vyvolává nejbouřlivější reakce v souvislosti s integrací/inkluzí těchto dětí do běžných škol. Je doprovázeno obavami pedagogů, které často pramení z nedostatečné informovanosti a zažitých předsudků. Fakt, že se jedná o postižení víceméně trvalé, neznamena, že s člověkem se nedá pracovat a musíme jej vnímat staticky jen skrze jeho postižení a upírat mu možnost zapojení se do kolektivu, jehož přijetí si zaslouží stejně jako všechny ostatní děti.⁷²

Běžně rozlišujeme několik stupňů mentálního postižení (v mezinárodním kontextu se používá spíše termín intelektuální postižení, *intellectual disability*), které charakterizuje většinou rozsah hodnoty IQ. Lehký stupeň se projevuje zpomaleným a opožděným psychomotorickým vývojem, opožděným vývojem řeči, omezenými komunikačními schopnostmi, problémy s motorikou,

⁷² Mazánková 2018

neobratností, omezenými sociálními dovednostmi, labilitou, impulzivností. U středního stupně jsou všechny zmíněné charakteristiky přítomné v intenzivnější míře, navíc je z důvodu většího omezení jemné motoriky narušena i schopnost sebeobsluhy. U těžkého stupně dochází ke kombinacím s různými tělesnými a smyslovými vadami, neschopností sebeobsluhy, řeči a celkově schopnost komunikace je velmi omezená nebo se nerozvíjí, závislost na druhých je takřka úplná. U nejtěžší formy – hluboké mentální retardace – je závislost na druhých úplná, pohyby jsou většinou jen automatizované, sebeobsluha neprobíhá, řeč se nevyvíjí a přítomny jsou i významné smyslové poruchy.⁷³

Nejrozšířenější formou mentálního postižení, se kterou se v praxi můžete potkat, je Downův syndrom, genetická anomálie chromozomů, který se projevuje u dětí na první pohled typickými rysy v obličeji a tělesnými proporcemi. Děti s DS trpí výrazně sníženým svalovým napětím (tzv. hypotonii) a intelektově se většinou nachází v pásmu středně těžkého mentálního postižení. Povahově bývají přátelské, bezprostřední a rády navazují mezilidské kontakty. Můžeme se setkat také s diagnózou demence, u které jde o přerušení normálního mentálního vývoje, které vzniká nejčastěji na základě nemoci, úrazu, infekce mozku nebo nádorových onemocnění. Je specifická tím,

⁷³ Hučík in Lechta 2016

že nepostihuje všechny složky osobnosti zároveň, ale postupně.⁷⁴

U dětí s mentálním postižením bude vždy omezena schopnost se učit, ale vhodnými metodami a přístupy můžou i ony dosáhnout velkých pokroků. Důležité je zajištění všech materiálních a technických podmínek podle potřeb dítěte. Předpoklady jejich úspěšné inkluze jsou následující:

- informovanost a trpělivost pedagoga
- názornost a konkrétnost v požadavcích, nepoužívání abstraktních pojmů, ironie, nadsázky
- rozfázování činností na jednoduché dílčí kroky
- střídání soustředění s odpočinkem a pohybovou aktivitou
- používání alternativních způsobů komunikace
- respektování individuálního tempa dítěte, přiměřený počet podnětů, časté opakování
- zapojení všech smyslů a emocí, možnost si vše vyzkoušet a osahat
- použití kompenzačních pomůcek dle potřeby
- rozvoj jemné i hrubé motoriky při pracovních činnostech a hře
- odpovídající formy hodnocení, orientace na kladné stránky a dovednosti dítěte
- úzká spolupráce s rodiči

⁷⁴ Mazánková 2018

- zapojení asistentů, speciálně-pedagogická podpora a spolupráce s lékaři, logopedy aj.⁷⁵

V komunikaci s těmito dětmi musíme respektovat jejich nižší úroveň řeči, omezenou slovní zásobu a potíže s artikulací. Často také mohou opakovat to, co slyší, aniž by chápaly obsah svých sdělení a používají svoje naučené slovní stereotypy i v neodpovídajících situacích, což může způsobovat nedorozumění.⁷⁶ Některé děti s mentálním postižením komunikují pouze neverbálně, prostřednictvím gest, změn mimiky, svalovým napětím, haptikou, smíchem nebo křikem či fyzickým dovedením druhého člověka na určité místo. Při přímé komunikaci s těmito dětmi můžeme používat neverbální komunikační strategie: oční kontakt, posturiku (směřování těla k dítěti), proxemiku (udržování určité vzdálenosti od dítěte, přiblížení/oddálení v situacích, které to vyžadují), využívání motivačních gest (zdvižený palec, zatleskání), používat piktogramy nebo přímo na věci ukazovat. Využít můžeme také systémy alternativní komunikace, jako je VOKS (výměnný obrázkový komunikační systém) nebo jazykový program makaton.⁷⁷

Cílem výchovy a vzdělávání dětí s mentálním postižením není dosáhnout maximálních výsledků, ale připravit je na co nej kvalitnější prožití života, který je po skončení vzdělávání čeká. Mezi konkrétní cíle, o které by se pedagogové

⁷⁵ Mazánková 2018 a Hučík in Lechta 2016

⁷⁶ Hučík in Lechta 2016

⁷⁷ Kopečný 2018

ve spolupráci s ostatními aktéry inkluzivního vzdělávání měli snažit, patří:

- rozvoj psychomotorické, sociální a emocionální stránky osobnosti dítěte
- rozvoj komunikačních dovedností
- naplnění potřeby sociálního kontaktu a hry s vrstevníky
- umožnění seberealizace prostřednictvím her a dalších aktivit
- rozvoj samostatnosti, posílení sebedůvěry a sebevědomí
- vytváření základních sociálních kompetencí a jejich využití v reálném životě⁷⁸

S mentálním postižením se často pojí i jiné druhy postižení, zejména smyslové, PAS nebo ADHD (o těch bude úžeji pojednáno níže). V případě kombinovaných postižení platí více než kdy jindy, že je třeba individuální a promyšlený přístup, který je výsledkem spolupráce s odborníky a lékaři. V rámci svobodné volby by měli rodiče mít možnost se rozhodnout, zda svoje dítě s mentálním postižením integrují/inkludují do běžné školy, nebo školy praktické či speciální. Doporučení ke vzdělávání ve škole určitého typu předkládá pedagogicko-psychologická poradna a rozhodnutí o přijetí je na samotném řediteli či ředitelce školy. Mentální postižení zásadním způsobem ovlivňuje nejen vývoj dítěte, ale také život celé rodiny. Uvážené svěření dítěte do běžné mateřské školy

⁷⁸ Hučík in Lechta 2016

podporující inkluzi může být pro takové dítě cestou k pokrokům a pro jeho rodinu psychickou podporou a úlevou,⁷⁹ ale i přítěží a stresem, pokud je škola zvolena nevhodně.

Na konec této kapitoly zmíníme specifickou diagnózu pseudooligofrenie, se kterou se u dětí v předškolním věku také můžete setkat. Dítě se zdánlivě jeví jako mentálně postižené a projevuje některé z výše popsanych znaků, ve skutečnosti ale nejde o primární poškození mozku. Na vině je vnější prostředí, které dítěti nezajistilo základní podněty potřebné pro jeho rozvoj. Když se dítěti dlouhodobě nedostává stimulace potřebné k jeho správnému vývoji, objevují se u něho znaky opožděného psychomotorického vývoje, opožděný vývoj řeči i myšlení. Starší děti se chovají stále tak, jak jsme tomu zvyklí u mnohem mladších (infantilismus), bývají apatické, bojácné, často pláčou. Tento stav není neměnný a trvalý, pokud se promění prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, a jsou mu nabídnuty správné podněty pro jeho vývoj a podporu, může dojít ke zlepšení jeho stavu.⁸⁰

III. Děti se zrakovým a sluchovým postižením

Zrakem běžně zpracováváme až 80 % všech informací a sluch je pro člověka hned druhým nejdůležitějším smyslem. Je tedy jasné, že pokud dojde k narušení některého z těchto smyslů, znamená to pro dítě značné omezení v komunikaci, získávání informací a podílení se na

⁷⁹ Tamtéž

⁸⁰ Mazánková 2018

společenském životě, což má silný vliv na celkový vývoj dítěte. Děti se zrakovým či sluchovým postižením ztrácejí schopnost orientace v prostoru a mohou trvale žít s pocity strachu, nejistoty a ohrožení. V rámci vzdělávání je tedy potřeba zvolit specifické přístupy a formy komunikace, které odpovídají diagnóze a individuálním potřebám konkrétního dítěte. Základní předností vzdělávání těchto dětí v běžných školách je dodržení jedné z nejdůležitějších podmínek normálního zdravého vývoje dítěte: možnosti vyrůstat jako součást běžného sociálního prostředí. Společně s technickými pokroky se dnes kvalita života dětí se smyslovými vadami stále zvyšuje a otevírá se cesta vzdělávání těchto dětí v běžných školách.⁸¹

Děti se zrakovým postižením

Při umístění dětí do běžné školy hraje důležitou roli stupeň zrakového postižení dítěte, zda je porucha vrozená nebo získaná, v jakém věku se projevila a jestli má progresivní tendence. Celkově se na škále pohybujeme od dětí lehce slabozrakých, krátkozrakých a dalekozrakých, jejichž porucha se dá snadno korigovat, přes těžce slabozraké a ty, jejichž poruchy mají zhoršující se charakter, až po děti, které se pohybují v pásmu zbytků zraku až po praktickou nebo úplnou slepotu. Situaci dítěte můžou navíc doplňovat další přidružená postižení.⁸²

⁸¹ Mazánková 2018 a Šimko, Šimko in Lechta 2016

⁸² Šimko, Šimko in Lechta 2016

Pro možné zavedení inkluzivního způsobu vzdělávání u dětí se zrakovým postižením je důležité zejména vytvoření vhodných personálních i materiálních podmínek a specifických přístupů:

- spolupráce se speciálním pedagogem a tyflopedem
- rozvíjení zrakových funkcí, jako je orientace na ploše, vnímání barev
- rozvíjení sluchového vnímání – rozeznání a lokalizace zvuků
- rozvíjení hmatových dovedností – nácvik jemné motoriky, práce s reliéfními obrázky, rozeznávání materiálů a teploty, určování tvarů, porovnávání hmotnosti
- rozvíjení čichu a chuti
- umožnění orientace v prostoru třídy – věci umísťujeme na stejná místa
- nácvik sebeobsluhy, mobility, paměti, rozšiřování slovní zásoby
- využívání kompenzačních pomůcek, důraz na využívání brýlí/okluze a motivace dítěte k jejich nošení
- zahajování komunikace s dítětem jemným dotykem např. na rameno⁸³

Podobně jako u inkluze dětí s tělesným postižením, i v případě smyslového postižení by mělo být umožněno všem dětem se speciálními pomůckami pracovat – tedy

⁸³ Šimko, Šimko in Lechta 2016

nerozdělovat je na naše a jeho, pro zdravé děti a pro nemocné děti, ale umožnit všem dětem zkoušet a vyzkoušet všechny pomůcky, které jsou ve škole k dispozici. Tím se děti bez postižení přirozenou cestou setkávají s kompenzačními pomůckami, rozumí jejich přínosu a využití a budují si představitivost a fantazii, která pro ně bude přínosem v dospělém životě, kdy se s postižením různého typu budou i nadále setkávat a zároveň s ním budou mít reálné, tělesné, zažité zkušenosti.

Děti se sluchovým postižením

Jako ztrátu/poruchu sluchu chápeme určitou objektivně měřitelnou sluchovou nedostatečnost, sluchovým postižením pak rozumíme sociální důsledky ztráty sluchu, které vyžadují různá pedagogická opatření. Ztráta sluchu způsobuje problémy při osvojování mluveného jazyka, čímž dochází k vytvoření komunikační bariéry mezi jednotlivcem a majoritní společností a tato bariéra se promítá i do psychiky dítěte, jeho možnosti získat vyšší vzdělání a tím i sociální status, ale také životního partnera z většinové společnosti.⁸⁴

Stejně jako u dětí se zrakovým postižením, i u těch s postižením sluchovým platí, že v našem celkovém přístupu musíme zohlednit závažnost postižení a dobu jeho vzniku. U nedoslýchavých dětí můžeme předpokládat, že s použitím vhodných kompenzačních pomůcek, jako je kochleární implantát nebo naslouchátko, dokážou, byť

⁸⁴ Mazánková 2018 a Tarciová, Schmidtová in Lechta 2016

s určitými omezeními, vnímat mluvenou řeč sluchovou cestou. Neslyšící děti, jejichž sluchová funkce je těžce narušena, se potýkají s těžšími důsledky postižení, a musí využívat specifické komunikační formy. Děti, které ohluchly až po ukončení procesu osvojování řeči, mají při použití vhodných pomůcek většinou velkou pravděpodobnost opětovné řečové komunikační kompetence.⁸⁵

Důležité je vzhledem ke komunikaci s těmito dětmi uvědomit si rozdíly mezi slyšením a porozuměním. Prostřednictvím technických pomůcek je většina dětí schopna své zbytky sluchu využívat, slyší zvuky, řeč, rozlišují směr, odkud zvuk přichází, identifikují, kdo nebo co zvuk vydává. To, že dítě slyší mluvené slovo, ale ještě neznamena, že mu v plném rozsahu rozumí. Věty a jejich obsah může identifikovat jen částečně, zbytek si domýšlí na základě kontextu, prostředí, kde se nachází. Dochází pak k nedorozuměním na obou stranách. Schopnost slyšet a rozumět ovlivňuje i mnoho vnějších i vnitřních proměnlivých faktorů, jako je hlučnost prostředí, téma komunikace, počet zúčastněných lidí apod.⁸⁶

Možnosti inkluzivního vzdělávání dětí se sluchovým postižením začínají u informovanosti pedagogů a jejich osvojení si specifických přístupů, mezi které patří:

- zajištění materiálních podmínek: využití kompenzačních pomůcek, naslouchátek, kochleárních

⁸⁵ Tamtéž

⁸⁶ Tarciová, Schmidtová in Lechta 2016

implantátů, využívání dataprojektoru, meotaru, počítače, tabletu, pomůcky na zesílení zvuku

- využití intonace, melodie a rytmu řeči, zesílení intenzity hlasu, motivace ke koncentrování se na poslech a odezírání, nabídnutí vizuálních opěrných bodů
- osvojení a používání náhradních komunikačních forem: znakový jazyk, kontaktní znakování, neverbální komunikace (gestika, mimika, posturika, haptika, oční kontakt), jazykový program makaton aj.
- využití asistenta pedagoga, osobního asistenta nebo tlumočnicka znakového jazyka⁸⁷

Opět je velmi důležité, aby všechny děti bez ohledu na postižení měly možnost pracovat a seznámit se s kompenzačními pomůckami. Pracovní listy, které jsou součástí této metodiky, ukazují, jak využít práci s těmito pomůckami při řízené činnosti nebo při volné hře dětí. Právě prostřednictvím jejich dostupnosti a možnosti s nimi pracovat ztrácejí 'zvláštní pomůcky pro hendikepované' svou exotičnost a stávají se přirozenou a normální součástí materiálního vybavení školy, potažmo širší společnosti a společenského prostoru.

Na závěr bychom rádi zmínili, že u dětí se sluchovým postižením je důležitá včasná diagnostika a poskytnutí potřebných řešení. V praxi se setkáváme s tím, že děti s neobjevenou sluchovou vadou byly kvůli svému chování

⁸⁷ Mazánková 2018 a Tarcsiová, Schmidtová in Lechta 2016

mylně považovány za autistické nebo trpící mentálním postižením. Po diagnostikování sluchového postižení se stav těchto dětí často rychle upraví a zlepší.⁸⁸

IV. Děti s poruchami autistického spektra (PAS)

Poruchy autistického spektra (PAS) nazýváme někdy poruchy pervazivní – znamená to, že prostupují všemi složkami osobnosti dítěte. Jako u ostatních dětí, i zde platí, že ty s diagnostikovanou PAS se od sebe velmi liší a každé dítě je individuální. Zpravidla je ale charakterizují specifiky ve třech základních oblastech života, tzv. triáda příznaků, kterou jsme graficky znázornili v obrázku níže.⁸⁹



90

Kvůli problémům ve společenské interakci může být pro děti s PAS život nepochopitelným chaosem bez pravidel a logiky, na který se nejsou schopni adaptovat. Často nerozumí smyslu a významu komunikace, nechápou gesta,

⁸⁸ Mazánková 2018

⁸⁹ Tamtéž

⁹⁰ Obrázek převzat a upraven z: Thorová 2006, s. 58

nemluví, nenavazují oční kontakt. V oblasti představitosti se často projevuje velká omezenost repertoáru a stereotypy, dítě si pro hru volí až bizarní předměty, se kterými si hraje zcela specifickým způsobem, odlišným od ostatních dětí. Společným jmenovatelem všech životních oblastí je neschopnost přijímat a snášet změny – na ty může dítě reagovat pro nás neadekvátně, agresivně vůči sobě samému i ostatním. Výše zmíněné charakteristiky se u dětí s PAS mohou a nemusí vyskytovat současně a mohou se v různé míře kombinovat.⁹¹

V následující tabulce jsme stručně zaznamenali nejčastější problémy, se kterými se v praxi s dětmi PAS můžete potýkat, společně s jejich možným řešením⁹²:

Jaký je problém?	Co může pomoci?
Problémy s pochopením světa, neschopnost se zorientovat v denním režimu, stres z nečekaných situací.	Nastolení pravidelného denního režimu a řádu a důsledné dodržování pravidel přináší pocit klidu a bezpečí.
Nedostatek motivace k činnosti.	Přesné vysvětlení významu a přínosu dané činnosti a jasně daná a konkrétní odměna.
Problémová verbální i neverbální komunikace.	Zaznamenání denního režimu a poskytování nových informací vizuální formou, učení se prostřednictvím hmatu – manipulace s předměty.

Nejzávažnějšími problémy, které PAS provázejí, jsou ty spojené se sociálními vztahy. Nedostatky v sociální

⁹¹ Mazánková 2018

⁹² Tamtéž

oblasti pak ovlivňují rozvoj, chování i učení takového dítěte. Sociální chování a situace, které se nikdy přesně neopakují, vyžadují značnou flexibilitu a abstraktní pohled, se kterým se nepružný styl přemýšlení dětí s PAS není schopný vyrovnat. Co mohou být hlavní činitelé potíží v rámci mezilidské interakce a kolektivu, a tedy i výzvy, se kterými se jako pedagog budete setkávat?

- Nejeví zájem o komunikaci, ta buď chybí, nebo je využívána jen k uspokojování vlastních potřeb.
- Neví, jak se zapojit do hry s vrstevníky, upřednostňují samotářství, projevuje se negativismus.
- Mají jen omezenou schopnost empatie – neumí sdílet radost, poskytovat útěchu, podělit se, poprosit o něco, nevímají reakce ostatních dětí, kazí jim hru.
- Nedodržují intimní vzdálenost, dotýkají se cizích lidí, kladou nevhodné otázky, chovají se obtěžujícím způsobem, nebo se naopak úplně vyhýbají dotyku a fyzickému kontaktu.
- Jsou konzervativní, strojení, odtažití, napodobují výrazy a prvky chování dospělých bez smyslu pro přiměřenost, dělají dojem falešné sociální zralosti, nemají smysl pro humor.⁹³

Při přípravě kolektivu na příchod žáka s PAS se doporučuje vysvětlovat zvláštnosti konkrétního dítěte, ne autismu obecně, zdůraznit, že se dítě nechová neobvykle záměrně a že všechno, co dělá, má své důvody. Dítě s PAS

⁹³ Adamus 2012

může mít často nějaký zvláštní zájem, ve kterém vyniká – vhodné je umožnit mu svoje zájmy projevit a použít je také jako prostředek k interakci a zapojení se do kolektivu dětí.⁹⁴

Vstřícnost, trpělivost a tolerance jsou pro práci s těmito dětmi nezbytné. Další nutností je vhodná organizace školního prostředí a třídy tak, aby dávalo dítěti smysl a pocit jistoty, volit klidný nekolísavý tón řeči a pamatovat, že dítě může být přehnaně senzitivní na některé sluchové podněty, výšky tónů apod. Na každou změnu, přesun, návštěvu ve třídě atd. je třeba dítě předem – nejlépe vizuálně – připravit. Děti s PAS také často nezobecňují naučené – nesmí nás tudíž překvapit, že to, co dítě zná a umí doma, neumí ve škole, co umí s jedním pedagogem, neumí s druhým a celkově jeho dovednosti a znalosti mohou být jen dočasné a je třeba je v přirozených situacích stále opakovat. Celkově je nutné vhodně nastavit systém komunikace, motivace a odměn. Ve školní praxi se také setkáváme s dětmi s PAS kombinovaným s mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým či jiným postižením, tehdy je na místě vysoce individualizovaný přístup a spolupráce s rodiči a odborníky.⁹⁵

Mateřská škola u dětí s PAS je součástí včasné intervence, kterou dále rozvíjí a rozšiřuje. Ta začíná u dětí v počáteční péči a diagnostice lékařskými specialisty, neurologem, dětským psychiatrem aj., následně pokračuje

⁹⁴ Šedibová, Vladová in Lechta 2016

⁹⁵ Tamtéž

u pedagogů (speciálních pedagogů, asistentů) v mateřské škole. Pokud dítěti s PAS zajistíme od malička strukturované a předvídatelné prostředí, které mu umožní porozumět světu, orientovat se v prostoru, čase i vztazích, a budeme klást důraz na nácvik funkční komunikace a sociálního chování, vytvoříme půdu pro efektivní zvládnutí průběžných problémů, které mohou dítě v dalším životě potkávat. Jak se shoduje většina autorů, nejdůležitější složkou ve výchovném a vzdělávacím procesu zůstává po celý život rodinná péče a úzká vzájemná spolupráce se školou i se všemi dalšími odborníky. Pomoc a podporu můžeme hledat také u neziskových organizací.⁹⁶

Na závěr je třeba zmínit také úskalí inkluzivního vzdělávání v tomto případě – kvůli rozdílným sociálním charakteristikám dětí s PAS je možné, že pro ně bude výchova a vzdělávání ve skupině, jakož i nutnost snášet kolektiv nevhodná a nepříjemná a že jim může poskytovat více negativních podnětů pro agresivní a problémové reakce. Opět je nutné vyhodnocení rodičů a zúčastněných odborníků, hledání nových cest, např. ABA terapie apod.⁹⁷

V. Děti s ADD a ADHD

Většina dětí do tří let věku je neustále v pohybu, „chvíli neposedí“ a nevydrží déle u jedné činnosti. Souvisí to s dětskou potřebou stále něco poznávat, neschopností déle udržet pozornost a nedostatečnou motorickou koordinací. Každé dítě je individuální, a tak doba, kdy se dítě

⁹⁶ Tamtéž

⁹⁷ Šedibová, Vladová in Lechta 2016

uklidní, může přijít po třetím roce nebo i později. U dětí, které trpí syndromem deficitu pozornosti (ADD) nebo syndromem deficitu pozornosti spojeným s hyperaktivitou (ADHD), ale toto chování není rysem povahy a temperamentu, ale pojí se s drobnými odchylkami nervové soustavy a pozměněnou mozkovou aktivitou. Pro oba syndromy byl dříve používán termín LMD (lehká mozková dysfunkce).⁹⁸

U těchto dětí se objevují odchylky v kognitivních funkcích, které se různě prolínají a kombinují. Mají potřebu se neustále pohybovat, jsou velmi živé, neklidné, bez zábran, pohybově neobratné (častější úrazy), nemohou se soustředit na hru, jsou impulzivní a mívají nepřiměřené afektivní výbuchy, řeč se u nich vyvíjí později, vyruší je i sebemenší podněty, nereagují na oslovení, mluví a pohybují se bez ohledu na situaci. Běžné zklidňující metody přitom na ně nepůsobí. Dítě s těmito syndromy nemusí trpět všemi výše uvedenými příznaky. Ty se mohou projevovat v různé intenzitě a postupným zráním centrální nervové soustavy se i minimalizovat.⁹⁹

Důležité je si uvědomit, že děti tyto svoje aktivity nemohou nijak tlumit a ovládat. Dříve byly často považovány za zlobivé, hloupé a nevychované, což bylo spojeno s viněním rodičů, psychickým tlakem na ně, dávání najevo, že nezvládli výchovu svého dítěte, a podobně. Právě toto obviňování a také to, že pro tyto děti a rodiče nebyla

⁹⁸ Mazánková 2018 a Kořátková 2014

⁹⁹ Tamtéž

dostupná žádná podpora, způsobilo, že si s nimi učitelé nevěděli rady, rodiče byli frustrovaní a dítě mělo špatné výsledky. Dnes umíme tyto syndromy nejen diagnostikovat, ale hlavně je díky vhodným přístupům a metodám dokážeme zvládat a umožnit tak dítěti zažít pochopení, pokroky, úspěch a sounáležitost.¹⁰⁰

Jak s takovými dětmi pracovat? Důležitým základem je oprostit se od předsudků a vytvořit v mateřské škole přátelské prostředí. Ve spolupráci s rodiči nastavit pevný, opakující se řád, a důsledně, ale vlídně trvat na jeho dodržování. Ukázat dítěti, co se od něj očekává, kde jsou hranice, za které by nemělo jít. Orientujeme se i na sebelepší úspěchy a pokroky, které oceňujeme a chválíme, a tím dítě motivujeme k dalšímu snažení. Rodičům zase oceněné pokroky dítěte přináší psychickou podporu.¹⁰¹

Základní doporučení pro inkluzivní vzdělávání dětí s ADD a ADHD jsou:

- Důslednost a stručné a jasné instrukce.
- Střídání aktivit náročných na soustředění s aktivitami odpočinkovými a pohybovými.
- Zajistit jednodušší vybavení třídy namísto rozptylujících přehnaně barevně vyzdobených tříd s vystavenými hračkami všude kolem a relaxační místnost/kout pro uklidnění

¹⁰⁰ Mazánková 2018

¹⁰¹ Tamtéž

- Trpělivost – důležité je zachovat klid, udržovat oční kontakt a nikdy na dítě nekřičet. Nervozita učitele se přenáší na dítě a jeho neklid se prohlubuje.
- Dítě nikdy netrestáme zákazem činností, které dobře ovládá.
- Hry zaměřené na soutěživost a rychlost jen zvyšují impulzivnost dítěte a nejsou vhodné.¹⁰²

V kolektivu může být impulzivita těchto dětí, jejich nečekané chování a neklid vnímána jako rušivý element. Ostatním dětem často skáčou do řeči, narušují hru, půjčují si věci bez požádání, nejsou schopny počkat, až na ně dojde řada apod.¹⁰³ Stejně jako všichni ostatní ale dítě kvalitní sociální vztahy a pocit sounáležitosti s vrstevníky nutně potřebuje, společně s rodiči a odborníky je tedy potřeba domluvit se na zklidňujících postupech a cvičeních. Vnitřní klid, který by měl být cítit z rodičů i vzdělavatelů, je pro dítě oporou. Opakované neúspěchy a odmítání silně ovlivňují jeho další psychický vývoj. Je nutné správně uchopit a pracovat se silnými stránkami takových dětí a umět je do kolektivu vhodně zapojit. Rodiče mohou hledat podporu ve speciálně pedagogických centrech a také čerpat zkušenosti od ostatních rodičů dětí s ADD/ADHD, nebo vyhledat pomoc neziskových organizací.¹⁰⁴

¹⁰² Mazánková 2018 a Kořátková 2014 a Andreáška in Lechta 2016

¹⁰³ Andreáška in Lechta 2016

¹⁰⁴ Kořátková 2014

V rámci rozmanitosti chování dětí není vždy jednoduché tyto syndromy diagnostikovat, ne každé neposedné dítě je hyperaktivní. Navíc se mohou jejich projevy, jak jsme již uváděli výše, postupným vývojem nervové soustavy časem zmírňovat. Neměli bychom však diagnózu podceňovat s odůvodněním, že dítě „z toho vyroste“ – tyto poruchy jsou spojeny s vážnými kognitivními a sociálními obtížemi a bez včasné diagnózy a upraveného přístupu se problémy dětí mohou jen umocnit a zesílit (viz obviňování dítěte ze zlobení a rodičů z podcenění výchovy a následná frustrace). Pro diagnostiku je důležitá spolupráce rodičů, lékařů, pedagogů a speciálních pedagogů. Cílem diagnostiky je určení oblasti výkonů a činností, v nichž by se dítě mohlo zlepšit.¹⁰⁵

VI. Nadané děti

V předchozích částech metodiky jste se většinou mohli dočíst o dětech, jejichž rozvoj za ostatními vrstevníky spíš zaostával. Ale i děti z úplně opačné strany spektra, tedy ty, které naopak díky svému nadprůměrnému nadání ostatní v lecčems předbíhají, jsou také na seznamu těch, kterým jejich odlišnost může přinášet problémy. Už v mateřské škole se stejně jako umělecké nebo sportovní nadání začíná projevovat i nadání intelektové. Pro rozvoj tohoto potenciálu do budoucna je předškolní období klíčové a mateřská škola je povinná těmto dětem, stejně jako všem ostatním, zajistit plné využití jejich potenciálu

¹⁰⁵ Andreánska in Lechta 2016

a rozvoj a stimulaci jejich nadání, aby je pak mohly v dalším studiu uplatnit.¹⁰⁶

Jak se v praxi projevuje nadané dítě? Mezi obecné charakteristiky, na které bychom měli nahlížet spíše orientačně, patří: rychlejší tempo intelektuálního i psychomotorického vývoje už od kojeneckého věku, brzká schopnost mluvit a bohatá slovní zásoba, dřívejší zájem o písmena, číslice, symboly a obecně projevy abstraktního myšlení, silná zvědavost, schopnost dlouho udržet pozornost, originalita a kreativita myšlenek a nápadů, představitivost, dobrá paměť, brzký rozvoj empatie, emoční intenzita a citlivost, perfekcionismus, sklon ovládat kooperativní hry, brzké vnímání vlastní jedinečnosti, osobitý smysl pro humor, a frustrace nad vlastními limity.¹⁰⁷

Většinu výše zmíněných vlastností a schopností bychom subjektivně zhodnotili jako pozitivní. V následující tabulce ale zmiňujeme i možné problematické přijímání těchto dětí v kolektivu.¹⁰⁸

Rychle a kvalitně se učí a mají hluboké znalosti.	Netrpělivost, nervozita při pomalejším tempu ostatních. Při řízené činnosti se nudí a ruší ostatní děti, nepracují a uchylují se do snění.
Mají schopnost abstraktního myšlení a nacházení nových souvislostí.	Odmítají zadané úkoly, vyžadují zdůvodnění toho, proč se věci mají udělat určitým způsobem, hledají nesrovnalosti, polemizují s ostatními a neradi spolupracují.

¹⁰⁶ Pacholík a kol. 2015

¹⁰⁷ Tamtéž

¹⁰⁸ Tabulka převzata a upravena z: Pacholík a kol. 2015, s. 127

Jsou kreativní.	Neuznávají předem stanovená pravidla, komplikují si zadané úkoly, neuznávají zaběhlé třídní návyky a rutinní aktivitu.
Mají vyspělé myšlení.	Raději komunikují s učiteli a dospělými než s vrstevníky, kteří je nechápou.
Jsou energické a vytrvalé.	Neochota přerušit započatou aktivitu, hyperaktivita a přemíra energie (možná kombinace s ADD, ADHD).
Jejich vnímavost a citlivost je zesílená.	Berou i dobře míněné poznámky jako kritiku na sebe sama, na kterou mohou reagovat přehnaně citlivě pláčem, nemohou se soustředit při pracovním šumu ve třídě, citlivost vede k úzkostlivosti a strachu.
Jsou to perfekcionisté.	Netolerují nedokonalosti své i ostatních, jsou panovační, neuznávají autoritu, nesnesou kritiku, mají prudké reakce na neúspěch.
Mají rozvinutou slovní zásobu, vyspěle vyjadřování a smysl pro humor.	Nejsou pochopeni svými vrstevníky, ovládají kolektivní diskuze a nepustí nikoho ke slovu.

Trvalou hrozbou pro nadané děti je jejich možný nerovnoměrný vývoj – ten se může týkat vztahu mezi rozvinutou oblastí myšlení a méně rozvinutou oblastí fyzickou, motorickou nebo sociálně-emocionální – to může vést k problémům a nedorozuměním nejen v rámci kolektivu. V praxi to může znamenat, že nadané předškolní děti často plynule čtou, ale se základními dovednostmi, jako je zavázání tkaničky od bot, si neví rady. Nebo svoje originální a hluboké myšlenky nedokáží přetransformovat do srozumitelné slovní podoby – hrozí zde nebezpečí

jejich diagnostiky jako podprůměrných. Nebo díky rozvinutému myšlení dokáží pochopit mnohé situace a souvislosti, ale vzhledem ke své emočně-sociální úrovni se s nimi nedokáží vyrovnat.¹⁰⁹

Jaké výchovně-vzdělávací přístupy k nadaným dětem se obecně doporučují?

- Stimulujte potenciál dítěte s ohledem na jeho přirozenou zvědavost a vnitřní motivaci novými podněty a informacemi, po kterých dítě touží a které jej uspokojí.
- Zjistěte, jaké má dítě zájmy, a podporujte je, na jejich základě stavějte obohacující aktivity.
- Je třeba pozměnit nejen obsah, ale i metody a formy poskytování informací a řešení úkolů, a to směrem k využití kritického a kreativního myšlení těchto dětí a jejich schopností nalézat nová řešení.
- Přistupujte k nim demokraticky – s direktivním jednáním a vynucenou autoritou zde nepočítejte. Vysvětľujte smysl činností, akceptujte různé argumenty.
- Poskytněte dítěti i sociální podněty – rovnocenné a podobně zaměřené komunikační partnery například v zájmových kroužcích, ale v běžném chodu školy jej neselektujte od ostatních.
- Specifické rysy nadaných dětí a jejich projevy vnímejte pozitivně a kompenzujte jejich problémové

¹⁰⁹ Pacholík a kol. 2015

stránky – třeba psychomotorické dovednosti a sociální stránky osobnosti.¹¹⁰

Hlavním úskalím práce s nadanými dětmi je nepodílet se – a to třeba i v dobrém úmyslu – na prohlubování jejich vyčlenění. Mohli bychom si myslet, že označení nadané dítě je vlastně pochvala, přesto se nálepkovat tímto označením nedoporučuje. Může to totiž ublížit samotnému dítěti, ke kterému se pak jeho okolí chová jinak, rodiče i učitelé mohou vyvíjet tlak a klást zvýšená očekávání, která se nemusí slučovat s úrovní jeho nadání, a navíc v něm mohou probudit strach ze selhání. V praktické komunikaci doporučujeme citlivé zacházení s touto zdánlivě nevinnou nálepkou.¹¹¹

V rámci inkluzivního vzdělávání navštěvují nadané děti běžné mateřské školy, stejně jako všechny děti ostatní. Důležité je v praxi se zamyslet nad nabídkou individuálních instrukcí. Nadané dítě by nemělo mít předem určeno jiné, náročnější úkoly, ale mělo by mít možnost si náročnější/kreativnější variantu úkolu a jejího řešení (např. s knihou či tabletem) vybrat, mít možnost postupovat dál se svou zvědavostí bez omezení. Zároveň se náročnější cíl může pokusit zvládnout i dítě, které neprojevuje znaky nadání, do té míry, jak jen je schopno úkol zvládnout. Tímto způsobem se navíc eliminuje nežádoucí nálepkování nadaných dětí na minimum. V tomto směru pak

¹¹⁰ Tamtéž

¹¹¹ Pacholík a kol. 2015

můžeme mluvit o rozvoji nadání dětí, nikoli o rozvoji nadaných dětí – což je zcela v souladu s myšlenkou inkluze.¹¹²

VII. Děti se sociálním a kulturním znevýhodněním

Jaké děti můžeme v kontextu českého školství zařadit do této kategorie?

- děti z rodinného prostředí s nedostatečnou podporou a podněty ke vzdělávání
- děti z rodin s nízkým sociálním postavením a z dětských domovů
- děti z rodin azylantů nebo imigrantů s jiným mateřským jazykem¹¹³

Uvědomujeme si, že toto dělení je pouze modelové a v mnohém zavádějící. Dítě s jiným mateřským jazykem může poté, co si češtinu osvojí, zcela a bez problémů splynout s většinovou populací dětí ve škole, bez potřeby další speciální pozornosti. V praxi však bývá častější, pravděpodobně z důvodů neznalosti či nedostatečných možností, které by dětem zajistily přímo ve škole adekvátní jazykovou průpravu, k těmto dětem přistupovat se stejnou pozorností, která je věnována dětem ze sociálně-znevýhodněného prostředí.

Tradičně se v českém prostředí už dlouhou dobu setkáváme s dětmi romskými, které mohou trpět sociálním, ekonomickým, a dokonce i jazykovým znevýhodněním

¹¹² Tamtéž

¹¹³ Tamtéž

(a následně třeba chybnou diagnostikou mentálního postižení). Novějšími výzvami pro pedagogy je celosvětová situace nakloněná globalizaci, celospolečenské změny vedoucí k tomu, že se v mateřských školách mohou stále více vyskytovat děti s jiným mateřským jazykem, než je čeština. Největším problémem těchto dětí je buďto úplná jazyková bariéra, nebo malá slovní zásoba, což způsobuje komunikační problémy v kolektivu ostatních vrstevníků i komunikaci s učitelem. Dalšími jsou odlišné kulturní prostředí, ze kterého přichází, které může být naprosto odlišné od toho, se kterým se setkává v mateřské škole, kde fungují pravidla a zažitá vzorce chování, které jsou pro ně mnohdy úplně cizí. Hodnoty českých mateřských škol jsou přirozeným odrazem hodnot většinové společnosti a dítě pocházející z jiného kulturního prostředí jim nemusí vůbec rozumět. Tyto děti často neznají základní pojmy, mohou trpět poruchami pozornosti, nezvládnutou sebeobsluhou, v prostředí rodiny se jim nedostává dostatku podnětů, rodiče se školou nekomunikují, děti školu nenavštěvují pravidelně apod. Celkově je zde kvůli těmto překážkám zpomalen proces učení, zrání a socializace dítěte.¹¹⁴

U těchto dětí je pravidelná docházka do mateřské školy zvláště důležitá – hraje totiž naprosto klíčovou roli pro další úspěch dítěte na české základní škole. V prostředí mateřské školy je možné v dětech budovat víru v přirozenost odlišnosti, jsou schopny přijímat rozdíly jako

¹¹⁴ Pacholík a kol. 2015 a Pipeková, Vítková 2014

samozřejmost a dostávají jedinečnou možnost osvojit si jazykové a sociální dovednosti při hře s jinými dětmi. Materská škola poskytuje naprosto jedinečné a příznivé prostředí pro inkluzi těchto žáků. V ostatních dětech zároveň předchází do budoucna rozvoji xenofobních postojů.¹¹⁵ Zároveň však není možné zastírat, že zvláště starší děti již ve svém životě vnímají nejen vliv školy, ale i rodiny. Pokud se jim v rodině dostává jiných informací (např. ohledně migrace, Romů, dětí s postižením apod.), využívají prostředí školy k tomu, aby otestovaly jejich vzájemný rozpor a přichýlily se k jednomu nebo druhému stanovisku. Na rozdíl od rodiny totiž škola poskytuje nejen ideovou zkušenost s odlišností, podobně jako je tomu v rodině, ale především praktickou zkušenost s odlišností. Je pravděpodobné, že tato prvotní žitá zkušenost má na budoucí život dítěte a jeho přístupu k tomuto tématu zásadní a často i rozhodující vliv.

Velká část úspěchu přijetí dítěte a přijetí odlišnosti obecně spočívá tedy v přístupu pedagogů, kteří musí zvládnout komunikaci s dítětem i jeho kulturní odlišnost, a hlavně vést vrstevníky dětí k pozitivnímu přístupu a postoji k těmto dětem a provést je vzájemnou komunikací. Opět zde hrají roli stereotypy, se kterými mohou děti přicházet do kontaktu ve svojí rodině a okolí. Co je pro inkluzivní vzdělávání dětí se sociálním a kulturním znevýhodněním v praxi důležité?

¹¹⁵ Pacholík a kol. 2015

- Umístění dětí do heterogenních kolektivů, kde se učí vzájemným kontaktem a prožitky.
- Skupinová práce, podpora dětí v akceptaci odlišností.
- Využívání alternativní komunikace – výtvarného obrázkového ztvárnění apod. při osvojování si pravidel ve škole, denního režimu atd., aby děti věděly, co se děje – např. společná výroba slovníku, která je nastíněna v pracovních listech této metodiky
- Přístup prostý stereotypů, snaha o navázání spolupráce s rodiči.
- Multikulturní/interkulturní gramotnost a přístup pedagogů (i dětí).
- Oceňovat dětskou vzájemnou pomoc a trpělivost a motivovat ji.¹¹⁶

Komunikace a dorozumění s pedagogem i vrstevníky je zde základem úspěchu. Ulehčují ji obrázkové slovníky, piktogramy, pantomima, dramatické předvedení, písničky a říkanky, gesta (pozor na význam gest v jiné kultuře). Důležité je umožnit dítěti být pozorovatelem, učit se nápodobou, časté pojmenovávání věcí a činností vedoucí k porozumění, nabízet dítěti možnosti, jak se zapojit do her a aktivit a poskytnout mu dostatek času a prostoru pro samostatné zapojení – zkrátka jej individuálně podporovat podle jeho potřeb, stejně jako děti ostatní. Výhodou může být, že některé děti jsou schopny se naučit

¹¹⁶ Pacholík a kol. 2015

opakováním po ostatních, v praxi se také osvědčilo nalezení „nejlepšího kamaráda“, tedy průvodce, který je schopen dítě provést kulturními odlišnostmi či komunikačními bariérami a pomoci mu se zapojením do kolektivu. I ten těží z přítomnosti těchto dětí, které mohou ostatní naučit slovíčka ze svého mateřského jazyka a podnítit v nich zájem o učení se cizích jazyků či zájem o odlišnost obecně.¹¹⁷

Náhradním řešením výchovy dětí se socio-kulturním znevýhodněním může být externí výuka, ke které by měl pedagog po domluvě s rodiči přistoupit až po důkladném vyhodnocení situace a pokroků konkrétních dětí. Z praxe se však ukazuje, že v předškolním věku je nejvýhodnější a nejpřirozenější cestou učení nápodobou a komunikací v kolektivu dětí. Není výjimkou, když do mateřské školy přichází dítě z české rodiny, které mluví jen velmi málo, nebo vůbec nemluví, a přesto jej škola dokáže začlenit do svého chodu a aktivit. Způsoby práce s dětmi z odlišného jazykového prostředí pak nemusí být ničím úplně novým a odlišným, co by mělo vzbuzovat obavy pedagogů či rodičů.¹¹⁸

Multikulturní nebo interkulturní výchova?

Součástí osobnostního a sociálního rozvoje dítěte je přirozené přijímání odlišností mezi lidmi. Pro soužití současné i budoucí bychom jako pedagogové měli hledat možnosti,

¹¹⁷ Tamtéž

¹¹⁸ Tamtéž

jak působit na porozumění mezi lidmi bez ohledu na vnější znaky jejich vzhledu, jejich jazyk, zemi původu, náboženské vyznání apod. Je důležité si uvědomit, že naše kulturní zvyklosti nám nejsou nijak přirozené, nenarodili jsme se s nimi, ale postupně jsme si je jako členové té či oné společnosti prostřednictvím rodiny, školy a dalšího okolí osvojili. Vnímání odlišností mezi kulturami v nás vyvolávají srovnávání, která provází nedorozumění a snaha některé kulturní projevy potlačit. Měli bychom se snažit najít způsob, jak k jednotlivým kulturám najít cestu, poznat je, naučit se soužití, především proto, že uzavírání se mezi vlastní zdi a hranice jako ochrana před odlišností nefunguje a nejeví se tak ani do budoucnosti. V rámci tohoto poznávání můžeme rozlišit dva přístupy.

Multikulturalita označuje situace společné existence různých skupin, které se vyskytují v podstatě uzavřeně jedna vedle druhé, interkulturalita znamená dynamickou vzájemnou výměnu kulturních znaků, doprovázenou oboustranným přijímáním, porozumění odlišnostem a hledání vzájemnosti postavené na základních lidských principech. V rámci multikulturní výchovy především zprostředkováváme informace o konkrétní kultuře. Přitom mohou více vyplouvat na povrch odlišnosti a rozdíly a podporuje se vytváření opozice „my“ vs. „oni“. Interkulturní výchova vychází ze společného základu „my“, kdy se více zaměřujeme na spojování společnými znaky, vzájemným obohacováním a kultivací vztahů, rozvíjením všech zúčastněných. Jak už ze čtení těchto řádků můžeme

vytvořit, inkluzivní tendence ve třídě podpoříme spíše druhým zmíněným přístupem.¹¹⁹

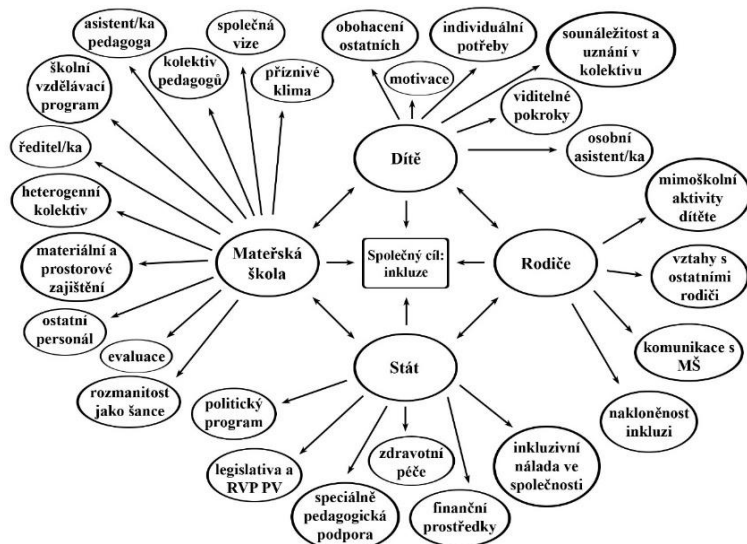
V rámci RVP PV je vhodné se zaměřit na vzdělávací oblasti a celky Dítě a svět a Dítě a ten druhý, kde pracujeme nejen s fakty, ale i s příběhy o jiných kulturách. Můžeme připravit projekt o celém světě a dětem zdůrazňovat, že i přes vnější, jazykové a kulturní rozdíly jsme vlastně stejní a všichni si zasloužíme ocenit – a to jak verbálně, tak i svým chováním jít příkladem. Můžeme dát rodičům z jiných kultur možnost, aby přiblížili svou kulturu, oblečení, hračky, jídlo – nesmíme ale dopustit, aby se kvůli exoticky působícímu tradičnímu oděvu nebo jídlu spíše podpořilo rozdělení dětí na „my“ a „oni“. Na závěr je třeba upozornit, že děti cizinců a děti ze znevýhodňujícího sociálního prostředí netvoří homogenní skupinu a ke všem musíme přistupovat individuálně, s přihlédnutím obzvláště k jejich rodinnému zázemí a s pochopením jejich kulturních hodnot.¹²⁰

¹¹⁹ Kořátková 2014

¹²⁰ Tamtéž

Část VIII.

Podmínky a předpoklady úspěšné inkluze



Už jsme upozornili v nejedné části této metodiky, že inkluzivní vzdělávání je komplexní proces, nikoliv jednorázový akt, kterého bychom mohli dosáhnout nějakými rychlými, jednoduchými a předem přesně nalinkovanými postupy. V praktické realizaci však naráží na řadu překážek, od těch legislativních, finančních, personálních a organizačních až po odmítání a stereotyp v myšlení lidí. Inkluzivní vzdělávání musí být zaváděno zodpovědně, uvážlivě a reflektovat při tom prostředí škol a individuální možnosti všech zúčastněných.¹²¹

¹²¹ Lechta 2016

Jak napovídá obrázkové schéma výše, jeho úspěšné zavedení do praxe závisí na souhře mnoha faktorů, které se odvíjí od čtyř klíčových aktérů inkluzivního vzdělávání: mateřské školy, dítěte, rodičů a státu, v němž inkluzi realizujeme. Inkluze může být úspěšná jedině tehdy, pokud mají všichni z těchto aktérů stejný cíl a usilují o jeho dosažení. To však ve světě reálném, na rozdíl od toho ideálního, není jednoduché. V praxi se můžeme setkat s množstvím překážek, s protichůdnými tlaky, přijetím na straně jedné, odmítáním na straně druhé. Mateřská škola a její pedagogové se tak často ocitají v situaci, kdy se snaží skloubit to, co je v danou chvíli neslučitelné.

DÍTĚ – v našem výchovném snažení není objekt, který opracováváme a ohýbáme podle obrazu svého, ale subjekt přicházející do mateřské školy se svými individuálními potřebami, které musíme respektovat a brát v úvahu všechny jeho zájmy, touhy, a vnitřní motivace. K tomu, aby se dítě celkově rozvíjelo a zažívalo pokroky a úspěchy podle svých možností, potřebuje důvěryhodné vedení s vhodnými pravidly, dostatkem podnětů pro svou hru i aktivity a záměrně připravenou nabídku činností.¹²² O tom je blíže pojednáno v Metodice 1 této trilogie, věnované individualizaci, jakož i v Metodice 3, věnované Novým vzdělávacím metodám. Spíše než měnit nebo léčit potřebují v rámci mateřské školy děti cítit přijetí a zažívat úspěchy – je proto nutné se oprostit od myšlení zaměřeného na nedostatečnosti, defekty, poruchy. Zvláště u dětí

¹²² Kořátková 2014, s. 157-158

s trvalým mentálním nebo tělesným postižením mohou mít pedagogové tendence jejich postižení vnímat jako něco, co je tou nejzásadnější a definující věcí v životě. Můžou se dostavit pochybnosti, jestli je vůbec možné u takových dětí dosáhnout nějakých pokroků. Trvalost postižení sice nezměníme, ale podle moderních výzkumů se teze o statickosti vývoje mozku dávno vyvrátily. Je celkově prospěšné vnímat postižení jako proces a ne jako stav. Funkce mozku lze značnou měrou působení prostředí modifikovat – mozek je plastický a připravený se měnit. Na odlišnosti jako na nedostatky je potřeba myslet až v případě, kdy používané postupy nefungují a je potřeba něco změnit, upravit.¹²³

RODIČE – jsou hned vedle dítěte nejdůležitější složkou inkluzivní výchovy. Znájí svoje děti nejlépe a mají zájem na tom, aby se nadále co nejlépe rozvíjelo. Právě pevná přesvědčení o tom, že ví, co je pro jejich dítě nejlepší, přináší do vzájemných vztahů často rozpor. Zatímco na jedné straně někteří rodiče na inkluzi tlačí, protože chtějí, aby i jejich dítě se SVP s otevřeností přijala běžná spádová škola, což jim umožní nástup do práce, ušetří komplikace s dopravou a dojížděním a poskytne psychickou podporu a úlevu, na druhé straně stojí negativní postoje těch rodičů, kteří mají strach, že inkluzivní vzdělávání se podepíše na výkonu jejich dětí, protože některé děti budou brzdit celkový růst kolektivu. Dále se ještě můžeme setkat s rodiči, se kterými komunikace a spolupráce vázne např.

¹²³ Anderlik 2014, Hornáková in Lechta 2016, Lechta 2016

ze sociálních či kulturních důvodů. Za takových podmínek je velmi obtížné úspěšně realizovat inkluzi. Rodiče je třeba brát jako rovnocenné partnery, nikoliv jako pomocníky, které můžeme direktivně zaúkolovat s tím, aby s dítětem doma něco trénovali. Spíše se dohodneme na spolupráci, dáme jim najevo, že mohou také leccos v mateřské škole změnit a ovlivnit, že má cenu s ní spolupracovat. Můžeme organizovat setkávání a společné akce, podporovat komunitní ráz, kde na sobě svým členům vzájemně záleží. Důležitá je osvěta o pozitivních přínosech inkluze, vysvětlit, že výkon není vše, zdůraznit důležitost budování vztahů pro budoucnost dětí, odstraňovat předsudky.¹²⁴

Současná neoliberální společnost, která je orientovaná na soutěživost a výkon, může mít také negativní dopady na oceňování rozmanitosti, rovnost příležitostí a inkluzivní směřování.¹²⁵ Podle jiných mají vliv i negativní postoje společnosti, které ovlivnily principy 40 let trvající vlády autoritativního socialistického režimu.¹²⁶ Podle výzkumů vnímá mnoho rodičů segregovaný vzdělávací systém jako nejlepší pro rozvoj znalostí a dovedností každého dítěte, nejvíce obav mají z dětí s mentálním postižením a poruchami chování. Zůstává paradoxem, že neefektivnější pro změnu jejich postojů se ukazuje přímý kontakt s lidmi s postižením a jejich větší začlenění do

¹²⁴ Lechta 2016

¹²⁵ Pipeková, Vítková 2014

¹²⁶ Svozil, Foist 2016

společnosti, tedy právě to, co tito lidé odmítají.¹²⁷ Z pozice pedagoga máme jedinečnou možnost toto změnit nebo ovlivnit – zkusme opět stavět na podobnostech spíše než na odlišnostech a rodičům vysvětlit, že všichni mají společnou zkušenost rodičovství dětí předškolního věku, které potřebují kromě jejich lásky i přijetí okolí.

STÁT – prostřednictvím své vzdělávací politiky a legislativy by měl stát zastřešovat a poskytovat podhoubí pro možnost fungování inkluzivního vzdělávání. Podle některých autorů mezi zásadní překážky společného inkluzivního vzdělávání patří přetrvávající nesystémová řešení ze strany státu, úsporná opatření ve školství, která neumožňují zabezpečení optimálních materiálních, personálních a organizačních podmínek ve školách.¹²⁸ Český stát na jedné straně postuluje prostřednictvím ratifikování mezinárodních smluv, RVP PV to, že se k inkluzi přiklání. Na druhé straně ale prakticky stále požaduje po jednotlivých dětech stejné výkony a celkovou unifikaci kolektivu, neposkytuje programově vyšší platové ohodnocení pedagogům v souvislosti s náročností zvládání různorodého kolektivu, možnosti snížení počtu žáků ve třídě jako úlevy pro pedagogy a systémovou síť podpory a spolupráce se speciálně pedagogickými poradnami atd. Školy nejsou k rozhodnutí se pro inkluzivní cestu dostatečně motivovány, přijetí dítěte se SVP znamená dnes stále ještě spíše přetíženost a bezradnost pedagogů,

¹²⁷ Pančocha, Slepíčková in Bartoňová, Vítková a kol. 2015

¹²⁸ Pacholík a kol. 2015

nedostatek finančních prostředků na materiální úpravy prostoru a zajištění potřebných podpůrných opatření a kromě toho samozřejmě náročné byrokratické záležitosti. Jako ředitelé či pedagogové mateřských škol ale nemusíme jen čekat na změny a nařízení shora. Můžeme sami změny iniciovat a lobbovat za ně. Pomoc a podporu nám můžou poskytnout třeba neziskové organizace, například projekt Férová škola fungující pod Ligou lidských práv.¹²⁹

Jak být efektivní inkluzivní učitel/ka?

V první řadě nestačí jen myšlenku inkluze přijmout za vlastní a považovat ji za vhodnou, ale také ji skrze kvalitní pedagogické znalosti, schopnosti a kompetence převést do praxe. A to s nemalou dávkou sebereflexe. Jako učitel/ka máte velkou moc v rámci kolektivu aktivně napomáhat přijetí všech dětí s jejich individuálními specifiky, odstranit bariéry a uspokojit potřebu sounáležitosti, porozumění, lásky a plnohodnotnosti, kterou mají všechny děti.¹³⁰

V rámci inkluzivní výchovy a vzdělávání učitel nezaujímá pozici toho hlavního a nejvyššího představitele, absolutní autority, ale spíše je průvodcem a poradcem dětí.¹³¹ Více pozoruje, než vychovává a učí. Naučme se z odlišností citlivě zdůrazňovat to pozitivní, společně

¹²⁹ Více informací najdete na <http://www.ferovaskola.cz/>

¹³⁰ Kachlík, Červenka, Vojtová 2016

¹³¹ Pipeková, Vítková 2014

s novými příchozími dětmi přetvářet a modifikovat pravidla a řád třídy. Dovolme dětem si upravovat prostředí školy, vybírat si činnost podle sebe, minimalizujme kolektivní organizované programy, upřednostňujme přirozený volný pohyb. Blíže se této přípravě sebe i okolí věnuje Metodika 1 – Individualizace a Metodika 3 – Nové vzdělávací metody, kterou v této souvislosti doporučujeme.

Efektivní inkluzivní pedagog vyplňuje mezery ve svém vzdělání – semináři, školeními pro učitele, spoluprací s odborníky, neustále aktualizuje svoje znalosti a aktuální potřeby – dovzdělává se, používá metody podle výsledků speciálně pedagogické, psychologické a lékařské diagnostiky, aplikuje kompenzační pomůcky a alternativní komunikační systémy, spolupracuje s odborníky a rodiči.¹³²

S ostatními pedagogy i všemi dospělými v mateřské škole vytvořte tým, kde si budete navzájem vyměňovat svoje zkušenosti, sdílet úspěchy i obavy a podporovat se. Pokud v kolektivu pedagogů vládne pozitivní naladění a přátelská atmosféra, nezaměřujeme se na to, na co nestačíme, ale hledáme nové možnosti, je to správný předpoklad pro vytvoření inkluzivního klimatu.¹³³

Jako učitel používejte v komunikaci s dětmi nedirektivní přístupy. Jejich základní myšlenkou je, že každý člověk naplňuje svoje předem dané možnosti a je tvůrcem sebe

¹³² Lechta 2016

¹³³ Kořátková 2014

sama. Trojice hlavních nedirektivních přístupů je akceptace, empatie a autenticita. Akceptace znamená přijetí dítěte s porozuměním a bezpodmínečně, bez předsudků a odmítání odlišností, tolerance neklidu a nejistoty dítěte, přijímání a snaha o pochopení reakcí nejen dětí, ale i spolupracovníků a rodičů. Vzájemné pochopení a přijetí všech zúčastněných je základem pro celkové pozitivní klima. Empatie znamená vcítění se do prožitků druhého, prostřednictvím celkového i detailního vnímání jeho stavu a rozpoložení. Větší roli tu hraje aktuální prožívání – více jsou vnímány emoce – spěch, neklid, radost, obavy, spokojenost, dobrá nálada. V komunikaci s dětmi i rodiči se jako učitelka dokážete vyslovit k viděným a vnímaným prožitkům s pochopením a empaticky sdělit, co jste vycítila z jejich chování. Vcítění se do prožitku druhého značí porozumění stavu, ve kterém se aktuálně nachází a jeho přijetí takového, jaké v té chvíli je. Autenticitu můžeme přeložit jako přirozenost, opravdovost, pravdivost. V přístupu k dětem i rodičům by se měl učitel projevovat jako nic nepředstírající, na nic si nehrající – například neberete na sebe roli jediného experta na správnou výchovu apod. Chováte-li se lidsky přirozeně, jste v rovnováze se sebou i s okolím, jste pro okolí čitelná/ý ve svých projevech a chování, což dává větší prostor porozumění. Tyto nedirektivní osobnostně orientované přístupy je ale nutné naplňovat současně – teprve tehdy přináší do vztahů

přehlednost, pravdivost a citlivost k druhému, což vzbuzuje vzájemnou důvěru a buduje kvalitní vztahy.¹³⁴

V neposlední řadě lobujeme touto metodikou za dostatečnou podporu psychohygieny všech pedagogů, s ideálním řešením pravidelného delšího pracovního volna po určitém období stráveném prací s dětmi, tzv. sabbaticalu. Možná další řešení jsou uvedena v Metodice 1 – Individualizace.

Co znamená příznivé inkluzivní klima a jak se tvoří?

Jako příznivé inkluzivní klima označujeme kvalitní mezilidské vztahy na půdě mateřské školy a celkově pozitivní prostředí, které je základem pro úspěšnou realizaci inkluze. Příznivé klima je silnou motivací pro pracovní nasazení a prosazování společné vize inkluzivního vzdělávání. Kromě mezilidských vztahů má na kvalitu klimatu vliv také jistota ekonomického zajištění a nepředimenzování počtu dětí ve třídě. Klima třídy a školy vnímají samy děti velmi intenzivně a učí se v něm, jak spolu dospělí mimo svět rodiny komunikují, řeší nastalé situace apod.¹³⁵

V pozitivním školním klimatu předpokládáme pedagogy, kteří:

- mají zájem o své povolání a přináší jim spokojenost

¹³⁴ Tamtéž

¹³⁵ Tamtéž

- s laskavostí a porozuměním jednají s druhými
- mají ochotu spolupracovat a komunikovat s vedením, rodiči, odborníky
- vzájemně se respektují a uznávají práci druhých
- objektivně a spravedlivě hodnotí
- respektují pravidla nutná k výkonu práce
- přijímají dětské vnímání světa jako inspirujícího
- naslouchají dětem, sdílí s nimi emoce, dovedou je pochválit a motivovat
- dokážou přirozeně pomáhat i při nestandardních situacích
- mají schopnost sebereflexe (průběžně zpětně vyhodnocovat svoji práci a na základě toho volit další pracovní témata a metody, což vede k profesní sebedůvěře)
- dovedou budovat kvalitní vztahy s rodiči a motivovat je k zapojení do chodu školy¹³⁶

Jak můžete pozitivní klima posílit?

- přirozeně komunikovat – přiměřeně sdělovat i naslouchat
- oceňovat snahu druhých
- být transparentní a otevřený pro hledání společné dohody
- oprostít se od předsudků a nezveličovat odlišnosti, nebát se jich
- umět otevřeně mluvit o problémech a brát v úvahu odlišná řešení

¹³⁶ Kořátková 2014

- být loajální se svou školou
- přijímat ostatní učitele i rodiče jako dobré, i když mají jiné názory, než jsou ty vaše
- podílet se na vytvoření a fungování komunity dětí, učitelů a rodičů v místě mateřské školy¹³⁷

Co pozitivnímu klimatu škodí?

- nedostatek času, dovednosti a ochoty komunikovat s ostatními
- neustálý kritický přístup k druhým
- neochota nebo obava říct vlastní názor
- převaha emocí při řešení pracovních požadavků
- málo společného času a prostoru pro setkávání a konstruktivní rozhovory
- demotivace k práci, pocity vyhoření pedagogů
- dlouho neřešené problémy
- stres a jeho důsledky¹³⁸

Proč prosazovat (věkově) heterogenní kolektiv a jak si s ním poradit?

Pro zachování inkluzivního prostředí se osvědčily věkově heterogenní skupiny, které umožňují snadněji akceptovat rozdílnost žáků. Šířeji o tomto tématu pojednává Metodika 1 – Individualizace, kterou v této souvislosti doporučujeme. V různorodé třídě neexistuje přímé srovnání výkonů, přímá konkurence, každý je uznáván takový,

¹³⁷ Kořátková 2014

¹³⁸ Tamtéž

jaký je.¹³⁹ Heterogenní třídy lépe zrcadlí společnost jako takovou, děti se v ní mohou mnohostranně rozvíjet – mladší děti se dotahují na starší, napodobují je, inspirují se vyzrálejší hrou, motivují je k poznávání. Starší děti vnímají svoji důležitost, prožívají uznání mladších, nejisté starší děti snáz nacházejí partnery mezi mladšími a necítí se osamělé, rozvíjí se vzájemná tolerance, starší hledají způsoby, jak mladším něco vysvětlit, cítí za mladší zodpovědnost, zlepšuje se komunikace.¹⁴⁰

Učitelé se často bojí výzvy heterogenity. Rozmanitosti, které jim společný způsob vzdělávání přináší, berou spíše jako přetížení a přehlíží nové možnosti z nich pramenící. Na rozmanitost se můžeme dívat jako na pedagogickou šanci.¹⁴¹ Každé dítě přichází do mateřské školy jako individuální osobnost s určitými schopnostmi, dovednostmi a zájmy. Takových individuálních jedinců máme celou třídu – každý má jiné spektrum schopností a potřeb, a to musíme zohlednit při práci se třídou, která se bude lišit od té, kterou bychom dělali ve skupině homogenní, ve které by všichni mohli dělat stejné činnosti, stejně rychle, se stejnými výsledky.¹⁴² Společné řízené činnosti nahraďte těmi volnějšími, pracujte s tím, co si děti samy spontánně zvolí. Pozorujte spíše individuální pokrok každého dítěte, které zaznamenávejte nikoliv ve vztahu k ostatním

¹³⁹ Pipeková, Vítková 2014

¹⁴⁰ Anderlik 2014

¹⁴¹ Tamtéž

¹⁴² Tamtéž

dětem, ale jen k tomu, zda konkrétní dítě samo vykonalo nějaký posun od svých dřívějších dovedností. Dítě oceňujte a chvalte, ale zároveň jej učte ocenit sebe sama a nečekat na ocenění druhých.

Jsme na konci teoretické části Metodiky 2. V následující sekci můžete vyhledat příklady Inkluzivního vzdělávání v praxi, a to prostřednictvím ochutnávky Pracovních listů, které se na téma Inkluze zaměřují.

Část IX. Pracovní listy

Pracovní listy najdete na samostatných A4 listech v kapsáři Metodiky. Jsou označeny červeným pruhem v záhlaví.

Část X. Zdroje a odkazy

1. ADAMUS, Petr. *Analýza přípravy dětí s pas na přechod z mateřské školy do základního vzdělávání se zaměřením na metodu strukturovaného učení*. 2012. PhD Thesis. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
2. ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. V Praze: Stanislav Juhaňák - Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
3. ARIÈS, Philippe. *Centuries of childhood: a social history of family life*. New York: Vintage Books, c1962. ISBN 0-394-70286-7.
4. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8093-5.
5. BOWIE, Fiona. *Antropologie náboženství*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-378-9.
6. BROUČEK, Stanislav, et al. Základní pojmy etnické teorie. *Český lid*, 1991, 237-257.
7. FERDANOVÁ, Jitka. *Výukové strategie podporující inkluzi ve vzdělávání: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2014. Vedoucí diplomové práce Mgr. Lenka Hloušková, Ph.D.
8. JŮVA, Vladimír. „Historické konsekvence základní školy.“ Pp. 29-40 in Josef MAŇÁK, Tomáš JANÍK (eds.). *Orientace české základní školy: sborník z pracovního semináře konaného dne 20. října 2005 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005.
9. KACHLÍK, Petr, Karel ČERVENKA a Věra VOJTOVÁ. *Inkluze jako cesta k předcházení rozvoji problémů*

- v chování*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8509-1.
10. KAŠPAROVÁ, Irena, Radka KLVAŇOVÁ. Dítě a dětství: proměnlivá konceptualizace pojmů a její vazby na vzdělávání. *Sociológia-Slovak Sociological Review*, 2016, 48.4: 377-398.
 11. KOPEČNÝ, Petr. *Reflexe speciálních vzdělávacích potřeb v edukačním procesu*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-9206-8.
 12. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4435-3.
 13. KUDLÁČOVÁ, Blanka in LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 9788073676797.
 14. LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
 15. MAREŠ, Petr, Tomáš SIROVÁTKA. „Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluzie) – koncepty, diskurz, agenda.“ 2008. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 44 (2): 271-294.
 16. MAZÁNKOVÁ, Martina. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1365-9.
 17. PACHOLÍK, Viktor, Milena LIPNICKÁ, Eva MACHŮ, Alicja LEIX a Martina NEDĚLOVÁ. *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-566-5.

18. PAVLOVSKÁ, Marie; SYSLOVÁ, Zora; ŠMAHELOVÁ, Bohumíra. *Dějiny předškolní pedagogiky*. Masarykova univerzita, 2012.
19. PIPEKOVÁ, Jarmila a Marie VÍTKOVÁ. *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7530-6.
20. PITNEROVÁ, Pavla. *Žáci se sluchovým postižením ve škole*. In Bartoňová M. a M. Vítková *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 153–164.
21. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Účinný od 1.1. 2018 [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>.
22. SLEPIČKOVÁ, Lenka. Sociální exkluze, sociální inkluze a vzdělávání. In Bartoňová M. a M. Vítková. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 33-42.
23. SVOZIL, Břetislav a Vladimír FOIST. *Strategický management inkluzivní školy*. Brno: Liga lidských práv, 2016. ISBN 978-80-87414-29-3.
24. THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. 456 s. ISBN 80-7367–091-7.
25. VAĐUROVÁ, Helena. Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání. In BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Education of pupils with*

- special educational needs*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009, 443 s. ISBN 978-80-7315-189-8.
26. VOMÁČKOVÁ, Helena. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Pedagogická fakulta Univerzity JE Purkyně v Ústí nad Labem, 2015.
27. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a o změně a doplnění některých zákonů [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>.

Třídičná metodika pro mateřské školy
Montessori školy Andílek a Asociace Montessori ČR
Výstupy projektu Komplexní program rozvoje inkluzivního vzdělávání
v MŠ jsou spolufinancovány Evropskou unií



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

