

INKLUZE

znamená nejen formální zahrnutí do společnosti nebo organizace, nýbrž také přijetí ze strany ostatních členů skupiny. Vyžaduje změnu postoje od rezignovaného „musíme je vzít mezi sebe“ k uvědomění si, že každý člověk je nějak odlišný. Inkluzivní přístup důsledně ruší představy o tom, že ve třídě máme děti „běžné“ a děti nějak výjimečné, odlišné, kterým je třeba věnovat jinou pozornost než těm „normálním“. V inkluzivních třídách, o jaké bychom měli usilovat, je každé dítě považováno za unikát a cítí se tak, ať je to dítě z majority, kterékoli minoritní skupiny, dítě s hendikepem nebo s výjimečným talentem.

1. Aby učitelka mohla v potřebné míře dostatečně odhalovat možnosti i potřeby každého svého žáka, musí mu porozumět. Pokud dobře zná zázemí žáků, jejich rodinnou výchovu, prostředí, hodnoty, a pokud rozumí i tomu, co se vymyká její osobní zkušenosti, může pochopitelně mnohem účinněji plánovat žákovo učení a rozvoj.
2. **Omezení nároků** bývá pro některé děti ve speciálních školách příliš velké, následně tak bojují s příliš nízkým očekáváním a ztrácejí motivaci. Výuka předmětů ve speciálních školách je obvykle na mnohem nižší úrovni než v běžných školách. Programy zaměřené na rozvoj samostatnosti a praktických činností jsou nadměrně podporovány v domněnce, že jsou cennější a užitečnější. Jedna z hypotéz zní: „Nezatěžujte se náročnými činnostmi, protože u těchto dětí není šance na další rozvoj.“ Tradiční metody testování inteligence tento předpoklad potvrzují a pomáhají vytvářet sebe-naplňující se proroctví: dětem, kterým byla testy „přisouzena“ nižší inteligence, jsou nabízeny programy nedostatečně je podněcující k vyššímu výkonu.
3. **Důraz kladený na testování:** Vyšetřování inteligence dominovalo pedagogicko-psychologickému poradenství 20. století. Bylo užíváno jako jedna z hlavních vyšetřovacích metod i při volbě budoucího povolání. V současné době je praktická i vědecká báze testování inteligence kritizována. Úzké vymezení všeobecné inteligence v podobě vrozeného faktoru je statistický artefakt, který vedl k vytvoření mýtu. Výsledky testů inteligence vypovídají jen málo o skutečném učebním potenciálu jedince.
4. **Děti s vývojovými obtížemi by neměly čelit výzvám:** Často slyšíme argument, že inkluzivní vzdělávání je pro děti příliš stresující: „Nezatěžujte se s nimi v běžném školství, protože je to příliš rozrušuje. Nechte je, ať jsou šťastné.“ Základním předpokladem tedy má být teze, že děti s vývojovými obtížemi potřebují volný prostor, aby mohly být šťastné, zatímco u ostatních se oproti štěstí klade důraz na výuku a vzdělávání. Život obsahuje obojí, štěstí i obtíže. Nesouvisí to s biologickým stavem. Každá výzva přináší určitý pozitivní stres, který je nezbytný pro nabuzení energie ke splnění úkolů. Existují lidé, kteří jsou šťastní, když mohou reagovat na výzvy, a existují lidé, kteří jsou velmi nešťastní, protože se od nich očekává málo, případně nic. Výzkum ukázal, že štěstí mladých lidí s obtížemi v jakékoli školní situaci závisí především na atmosféře přijetí vytvořené ve škole, a to jak v běžné, tak i

zvláštní. Hlavním hlediskem v inkluzivní škole je to, zda těžce postižené děti mohou mít z účasti na běžné školní práci nějaký užitek, nikoli to, zda je dítě schopno pracovat na stejné úrovni jako ostatní děti.

5. **Speciální školy plně neřeší problémy integrace:** Speciální školství bezesporu má mnoho výhod, přesto se v posledních letech stále častěji hovoří o jeho nedostacích. Speciální vzdělávání v oddělených školách nezřídka směřuje k nutnosti zavedení individuální celoživotní péče, která se pro řadu jedinců stává jakýmsi náhradním, neúplným životem. Žáci v běžných školách jsou při odděleném vyučování dětí se speciálními potřebami ochuzováni o zkušenost s jedinci, kteří jsou jiní než oni, neučí se neignorovat potřeby dětí s nejrůznějšími potížemi a navíc vůči nim mívají mnohé předsudky. Učí se myslet v termínech „my a oni“, jako by žili v oddělených světech. Situace, kdy k integraci sice dochází, avšak s časovou prodlevou, bývá pro všechny náročnější a jedinec se speciálními potřebami hůře vstupuje do role, v níž má být přijímaný jako rovnoprávný občan.
6. **Výhody speciálního školství:** Neexistuje žádný vědecký důkaz, že by výuka žáků v cíleně sestavovaných homogenních skupinách či v oddělených školách pro ně byla zásadně výhodnější. Od spolužáků se příliš učit nemohou, vždyť jak se můžete naučit mluvit ve třídě, v níž mají všichni problémy s mluvením? Jak se můžete naučit sociálnímu chování, když všichni žáci trpí autismem?
7. **Inkluze jako právo:** Obhájci lidských práv zastávají názor, že „inkluze je právo“. Organizace rodičů a jedinců s postižením uvádějí, že umístění dětí se speciálními potřebami do odděleného prostředí má deprivaci důsledky, protože nemají stejné příležitosti a nemohou se zařadit do běžného systému vzdělávání ani do takzvané normálního života. Výsledná úroveň znalostí získaná ve speciálních školách bývá nižší a neumožňuje žákům docílit ukončeného středoškolského vzdělání ani stejných příležitostí v životě.
8. **Sociální zařazení:** Má-li si člověk vytvořit pozitivní sebeobraz a identitu plnohodnotného člena společnosti, je důležité, aby jedinci, kteří se z jakéhokoli důvodu od většiny populace odlišují, nebyli izolováni, ale naopak začleněni do všech běžných institucí společnosti, tj. rodiny, školy, práce atd. Tím, že se prokáže, že společnost se snaží je přijmout, je zdůrazněno, že jsme si rovni.
9. **Schopnosti učitele:** Není důvod předpokládat, že učitelé v běžných školách nejsou schopni učit žáky s různě rozvinutými schopnostmi. Nepotřebují speciální vzdělání, aby mohli učit žáky s určitým druhem obtíží. Učitel však v tomto procesu potřebuje odpovídající pomoc ze strany kolegů, psychologů, asistentů pedagoga, speciálních pedagogů a školy jako celku.
10. **Žákovská odpovědnost:** Každý žák přebírá část zodpovědnosti za diagnostikování svých aktuálních schopností a potřeb, za přípravu individuálních učebních činností, za realizaci připravených činností a za hodnocení učebních výsledků.

11. **Kvalita inkluzivního školství:** Škola integrující děti se speciálními potřebami, která dokáže potřebám žáků vyjít vstříc, bude oceňovat rozdíly, a proto se bude více orientovat na proces učení. Z výsledků budou těžit všechny děti. Jestliže škola zjistí, že se žáci se speciálními potřebami cítí při vyučování a v sociální skupině dobře, zpravidla může konstatovat i skutečnost, že ve škole jsou spokojené i ostatní děti. Tak se škola stává místem, kde se cíleně pečuje o růst a rozvoj žáků, nikoli zdrojem trápení a nesnází.

POUŽITÁ LITERATURA:

Lebeer (ed.) a kol. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Portál, 2006.

Pasch, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Portál, 1998.

Košťálová, H. *Východiska pro plánování průřezového tématu (zkušenosti z projektu Varianty)*, Kritické listy č. 15.