

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Komparace trendů ve vzdělávání žáků a studentů s mentálním postižením
ve vybraných zemích

The comparison of trends in the education of pupils and students with
mental disabilities in selected countries

Bc. Edita Bourriez

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jan Šiška, Ph.D.

Studijní program: NSPPG2

Studijní obor: Speciální pedagogika

2023

Odevzdáním této diplomové práce na téma: Komparace trendů ve vzdělávání žáků a studentů s mentálním postižením ve vybraných zemích potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 9. 7. 2023

.....

podpis

Poděkování

Děkuji touto cestou doc. PhDr. Janu Šiškoví, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce. Zejména za jeho laskavý přístup a inspirativní podněty. Děkuji všem informantům a osobám mě blízkým, které napomohly k realizaci výzkumu. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům za podporu, kterou mi během celého studia poskytovali.

ABSTRAKT

Diplomová práce popisuje vývoj trendů ve vzdělávání žáků s mentálním postižením ve vybraných zemích. Cílem diplomové práce je popsat a porovnat odlišnosti v rámci shodného trendu ve vzdělávání osob s mentálním postižením ve Španělsku, České republice, Francii a Québecu. V souladu s formulovaným cílem jsou formulovány výzkumné otázky.

První celek práce se věnuje trendům a přístupům k osobám s mentálním postižením v globálním kontextu a lidským právům v mezinárodních dokumentech. Následně je vymezeno mentální postižení a popsány některé psychologické aspekty osob s postižením ovlivňující edukační proces. Práce pokračuje popisem vývoje trendů ve vzdělávání osob s mentálním postižením v komparovaných zemích v kontextu legislativních a koncepčních dokumentů a zákonů, které se vztahují k tématu práce.

Výzkumná část práce se zaměřuje na analýzu textů a komparaci částí školských zákonů jednotlivých zemí. Komparace evoluce vzdělávacích trendů je provedena z časového hlediska. K hlubšímu pochopení dané problematiky jsou uskutečněny rozhovory s rodiči a pedagogy dětí s mentálním postižením. S ohledem na cílovou skupinu jsou v rámci kvalitativní strategie zvoleny polostrukturované rozhovory.

Výsledky práce vycházejí z analýzy rozhovorů s informanty a obsahové analýzy textů. Časový přehled odhalil délku úseku, kterým jednotlivé země při zavádění integračního a inkluzivního trendu prošly. Konkluzí srovnání časového průběhu je konstatování velké časové ztráty v případě Česka, které začalo upouštět od segregativního trendu ve vzdělávání osob s mentálním postižením až po roce 1989.

Aktuálním trendem je ve všech čtyřech komparovaných zemích trend inkluzivní. V jednotlivých zemích byly zjištěny shody a odlišnosti při praktické aplikaci inkluzivního vzdělávání osob s mentálním postižením. Byl zjištěn rozpor mezi přáními informantů formulovanými na základě jejich osobní zkušenosti a požadavků Úmluvy o právech osob s postižením, která tvoří kontext práce. Z názorů informantů vyplynulo, že vzdělávání ve speciálních školách je pro žáky s těžkým stupněm postižení přínosnější než v běžné škole. Účastníci rozhovorů poukázali na problémové jevy, se kterými se jako rodiče nebo učitelé dětí s mentálním postižením setkávají.

V závěrečné části práce je formulováno doporučení pro praxi, které částečně vychází z výsledků rozhovorů. Výsledky diplomové práce mohou být využity jako inspirace pro tvorbu inovací ve vzdělávání žáků a studentů s mentálním postižením v České republice.

KLÍČOVÁ SLOVA

žák/osoba s mentálním postižením, inkluzivní vzdělávání, integrace, legislativa

ABSTRACT

The diploma thesis describes the development of trends in the education of pupils with mental disabilities in selected countries. The aim of the thesis is to describe and compare the differences within the same trend in the education of people with mental disabilities in Spain, the Czech Republic, France and Quebec. Research questions are formulated in accordance with the formulated objective. The first unit of work is devoted to trends and approaches to persons with mental disabilities in the global context and human rights in international documents. Subsequently, mental disability is defined and some psychological aspects of persons with disabilities affecting the educational process are described. The work continues by describing the development of trends in the education of people with mental disabilities in the compared countries in the context of legislative and conceptual documents and laws that relate to the topic of work. The research part of the work focuses on the analysis of texts and the comparison of parts of school laws of individual countries. The comparison of the evolution of educational trends is made from a time point of view. To gain a deeper understanding of the issue, interviews are conducted with parents and teachers of children with mental disabilities. Considering the target group, semi-structured interviews are chosen as part of the qualitative strategy. The results of the work are based on the analysis of interviews with informants and content analysis of texts. The time overview revealed the length of the section that individual countries went through when implementing the integration and inclusive trend. The conclusion of the comparison of the course of time is the finding of a great loss of time in the case of the Czech Republic, which began to abandon the segregation trend in the education of persons with mental disabilities only after 1989. The current trend in all four compared countries is an inclusive trend. Similarities and differences in the practical application of inclusive education for people with mental disabilities were found in individual countries. A contradiction was found between the informants' wishes formulated on the basis of their personal experience and the requirements of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, which form the context of the work. From the opinions of the informants, it emerged that education in special schools is more beneficial for pupils with a severe degree of disability than in a regular school. The participants in the interviews pointed out problematic phenomena that they encounter as parents or teachers of children with mental disabilities. In the final part of the thesis, a recommendation for practice is formulated, which is partly based on the results of the interviews. The results of the thesis can be used as inspiration for the creation of innovations in the education of pupils and students with mental disabilities in the Czech Republic.

KEYWORDS

pupil/person with mental disabilities, inclusive education, integration, legislation

OBSAH

ÚVOD	9
1 TRENDY VE VZDĚLÁVÁNÍ OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	10
1.1 TRENDY A PŘÍSTUPY K OSOBÁM S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM A K JEJICH VZDĚLÁVÁNÍ MEZINÁRODNÍM KONTEXTU	10
1.1.1 <i>Nástup a začátek dvacátého století</i>	10
1.1.2 <i>Padesátá léta a medicínský model</i>	11
1.1.3 <i>Šedesátá léta, sociální model, adaptivní chování</i>	11
1.1.4 <i>Sedmdesátá a osmdesátá léta, princip normalizace</i>	13
1.1.5 <i>Aktuální paradigma</i>	14
1.2 LIDSKO PRÁVNÍ DOKUMENTY	15
1.2.1 <i>Lidská práva v mezinárodních dokumentech</i>	15
1.2.2 <i>Úmluvy a prohlášení týkající se osob s postižením a vzdělávání</i>	16
2 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ	20
2.1 TERMINOLOGIE.....	20
2.2 KLASIFIKACE.....	21
2.3 ČLOVĚK S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	24
2.4 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM OVLIVŇUJÍCÍ EDUKAČNÍ PROCES	25
3 VÝVOJ VZDĚLÁVACÍCH TRENDŮ V KOMPAREOVANÝCH ZEMÍCH	27
3.1 ŠPANĚLSKO	27
3.1.1 <i>Segregace a paralelní vzdělávání</i>	28
3.1.2 <i>Integrační trend, inkluzivní trend</i>	30
3.2 ČESKO	33
3.2.1 <i>Totalitní období, segregační trend</i>	33
3.2.2 <i>Změny po roce 1989</i>	36
3.2.3 <i>Období 90. let, počátky integrace</i>	37
3.2.4 <i>Implementace inkluzivních principů</i>	38
3.3 FRANCIE	42
3.3.1 <i>Vznik speciálních tříd v období segregace</i>	43
3.3.2 <i>Politika Handicapu</i>	45
3.3.3 <i>Individuální integrace ve školách</i>	46
3.3.4 <i>Integrační třídy a inkluzivní jednotky</i>	48
3.4 QUÉBEC	52
3.4.1 <i>Politický vývoj sociální integrace</i>	52
3.4.2 <i>Školská adaptační politika</i>	53

3.4.2	<i>Období pedagogické diferenciacce</i>	57
4	CÍL PRÁCE, METODOLOGIE VÝZKUMU	59
4.1	KVALITATIVNÍ STRATEGIE VÝZKUMU	60
4.2	KOMPARATIVNÍ DESIGN VÝZKUMU	62
4.3	POUŽITÉ VÝZKUMNÉ METODY	63
4.3.1	<i>Analýza dokumentů</i>	63
4.3.2	<i>Rohovory</i>	64
4.4	PROSTŘEDÍ A TECHNIKY SBĚRU DAT	65
4.4.1	<i>Výběr a charakteristika výzkumného vzorku</i>	66
4.4.2	<i>Popis sběru dat v komparovaných prostředích</i>	68
4.5	VYHODNOCOVÁNÍ DAT	70
4.6 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU	73
5	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	75
5.1	VÝSLEDKY OBSAHOVÉ ANALÝZY A ANALÝZY IPA	75
5.2	VÝSLEDKY ZKOUMÁNÍ PRŮBĚHU VZDĚLÁVACÍCH TRENDŮ Z HLEDISKA ČASU	87
6	DISKUSE VÝSLEDKŮ	96
	ZÁVĚR	101
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	102
	SEZNAM TABULEK	117
	SEZNAM PŘÍLOH	118

Úvod

Mentální postižení zůstává dodnes pro společnost málo známým fenoménem. Bývá zaměňováno s duševním onemocněním. Celospolečenské trendy by měly tvořit rámec umožňující dosažení co největší samostatnosti a kompetentnosti. V České republice neměly ještě donedávna některé děti, zejména s těžkým a hlubokým mentálním postižením přístup ke vzdělání, byly označovány za nevzdělavatelné. Až po listopadu 1989 se v závislosti na obměnách vzdělávacího systému začali postupně integrovat do běžných škol a byla jim dána příležitost se vzdělávat.

V průběhu života bývají lidé konfrontováni se situacemi, které by si jen těžko dovedli představit, tím méně naplánovat. Setkání s žáky s mentálním postižením, bylo pro mě takovýmto překvapením. Díky každodenní práci s nimi se mi postupně daří propojovat a lépe chápat jejich vnitřní svět, potřeby a přání. Vážím si této zkušenosti, která mě osobně rozvíjí a obohacuje.

Každodenní situace školního života mi umožnily nahlédnout heterogenitu a opravdovost této cílové skupiny. Osoby s mentálním postižením mají stejné potřeby jako ostatní, ale také limity, které je třeba brát v úvahu. Některé osoby s mentálním postižením mohou být při komunikaci pochopeny blízkými, ale ne vždy cizími lidmi. Závažnost a důsledky nepochopení dopadají na široké spektrum oblastí jejich života.

Inspirace ve vzdělávání osob s mentálním postižením byla důvodem, který mě vedl ke komparativnímu pojetí práce. Komparace přináší možnost konkrétněji si uvědomit pozitivní i negativní stránky stávající situace. Z komparativní metody vyplynul výběr zemí, jejichž trendy vzdělávání osob s intelektovým deficitem, budou zkoumány. Komparované země byly vybrány také v souvislosti s mým frankofonním cítěním a znalostí španělštiny. Bylo zvoleno porovnání České republiky s Francií a s další evropskou zemí Španělskem. Přidána byla ještě frankofonní provincie Québec, která sice vzešla z evropských kultur, ale geografická vzdálenost od Evropy a vliv americké kultury, se kterou tato kanadská provincie sousedí, nabízejí možnost diferentních poznatků.

1 Trendy ve vzdělávání osob s mentálním postižením

Vývoj trendů ve vzdělávání osob s mentálním postižením v globálním kontextu je v první kapitole popsán přibližně od období konce 19. století do současnosti. Dále jsou uvedeny zásadní deklarace a úmluvy definující lidská práva a další dokumenty a aktivity vztažené k právu na vzdělání osob s mentálním postižením.

1.1 Trendy a přístupy k osobám s mentálním postižením a k jejich vzdělávání mezinárodním kontextu

Kapitola je uvedena stručným vymezením pojmů: trend, tendence.

Trend: celkový, obecný sklon, směřování. Jde o pohyb dlouhodobého charakteru, základní tendenci, kterou je možné pozorovat a zkoumat během evoluce určitého fenoménu. Termín trend je synonymem **tendence**, avšak zatímco trend označuje exklusivně dlouhodobý pohyb, tendence může být charakterizována krátkodobým cyklickým vývojem (Bernard & Colli, 1981).

Období, na které se práce detailněji zaměřuje, bychom mohli aproximativně ohraničit roky 1960 až 2020, rozmezí zahrnující přibližně posledních sedmdesát let novodobých dějin. Mentální postižení je fenomén existující od počátků lidstva a během vývoje kultur se pohled na tento fenomén opakovaně proměňoval a vyvíjel (Greenspan, 2006). V rámci podkapitoly 1.1 bude popsán vývoj trendů ve vzdělávání osob s mentálním postižením v rámci euroamerické kultury od přelomu 18. a 19. století k aktuálnímu paradigmatu století jednadvacátého. Začneme událostmi, které ovlivnily vstup lidí s mentálním postižením do dvacátého století, a které předcházely periodě zahrnující hlavní výzkum práce.

1.1.1 Nástup a začátek dvacátého století

V roce 1880, Francis Galton, bratranec Charlese Darwina, vytvořil disciplínu, která měla za cíl pomoci člověku výběrem toho nejlepšího, co se v lidském potenciálu ukrývá. Eugenismus předpokládal, že inteligence, morálka a charakter jsou zděděné rysy a že kontrola dědičnosti by mohla vést k odstranění sociálních problémů, jako kriminalita nebo chudoba. Vědecká komunita rychle adaptovala eugenické myšlenky (Lambert, 1997) a na mentální postižení se

začalo pohlížet jako na výsledek přímého rodičovského přenosu asociované s chudobou a zločinem. Lidé s mentálním postižením se stali osobami, které představují pro většinovou společnost hrozbu (Harris, 2006).

V Evropě a v USA byla přijata opatření typu: kontrolované sňatky, nucená sterilizace, doživotní institucionalizace nebo kontrola migrace do Spojených států. Instituce a zařízení pro lidi s mentálním postižením nabyly charakteru uzavřených objektů, které mají za cíl chránit společnost před „devianty“. Vytratil se edukativní záměr a lidé s mentálním postižením žili v nedůstojných až dramatických podmínkách (Harris, 2006).

Test stanovující inteligenční kvocient vytvořený Binetem a Simonem na začátku 20. století se stal určujícím pro posuzování způsobu skolarizace dětí, v běžných nebo speciálních školách. Tento test se rychle stal nástrojem poskytujícím eugenistům kritéria k identifikaci mentálně nevyhovujících osob (Schroeder & Reese, 2007). S koncem druhé světové války Evropa poměrně rychle opustila eugenistické ideje krutě zasahující do života osob s mentálním postižením. Přestože dědičnost už nebyla brána jako jediný faktor způsobující mentální retardaci, zdůrazňovaly definice ze začátku 20. století permanentní a nevyléčitelný charakter mentálního postižení (Luckasson et al., 2002/2003). Vývoj vzdělávání a života osob s mentálním postižením začal ovlivňovat trend **institucionalizace**, naneštěstí mnohdy doživotní a začalo se progresivně rozvíjet **speciální školství**, důsledně separované od běžného vzdělávacího proudu (Harris, 2006).

1.1.2 Padesátá léta a medicínský model

V padesátých letech dvacátého století se začaly ve Spojených státech a v Evropě formovat asociace rodičů dětí s mentálním postižením, jejichž hlavním objektivem bylo zlepšení podmínek života v institucích/ústavech a vytvoření škol a služeb pro své děti. Odezvou na aktivity rodičovských asociací bylo rozšíření sítě speciálních škol a v některých zemích byly v běžných školách formovány pro žáky s mentálním postižením, kteří byli považováni za „vzdělávatelné“, **speciální třídy** (Lambert, 2002).

1.1.3 Šedesátá léta, sociální model, adaptivní chování

Zpochybnění medicínskému modelu přinesla léta šedesátá. Šestá definice AAMR Americké asociace pro mentální retardaci, publikovaná v roce 1961, iniciovala změnu ve způsobu,

jakým bylo do té doby chápáno mentální postižení. Definice popisovala mentální retardaci jako intelektuální fungování celkově pod normou, se začátkem ve vývojovém období, spojené s omezením **adaptivního chování** (Luckasson et al., 2002/2003). Tato definice již spojuje dvě kritéria, na jejichž společném základě může být mentální retardace diagnostikována, IQ nižší než 85, plus limitované projevy více aspektů adaptivního chování (Luckasson et al., 2002/2003). Jde o první introdukci konceptu adaptivního chování do definice mentální retardace s úmyslem zabránit, aby osoby, které nevykazují žádné limity, až na školní prostředí (školní neúspěch), byly diagnostikovány jako osoby vykazující mentální retardaci. Na druhé straně byla horní hranice pro stanovení mentálního postižení změněna ze 70 na 85 (Allemandou, 2001).

Také ustanovení pěti kategorií (od hraničního až po hluboký stupeň IQ) umožnilo nahlédnout mentální postižení jako dynamický proces a rozešlo se s vnímáním mentálního postižení jako trvalého, statického a nevyléčitelného stavu tím, že uznalo potenciál pokroku lidí s mentálním postižením, bez ohledu na závažnost jejich postižení (Harris, 2006). Medicínský, někdy také deficitní model začal být kritizován pro svůj redukující a stigmatizující dopad na vzdělávání a život osob s mentálním postižením. Odklon od medicínského modelu, do té doby bezvýhradně dominujícího podtrhl změnu v přístupu k osobám s mentálním postižením a trend začal směřovat k sociálního přístupu (Bleidick, 1999).

Sociální model vznikl jako část teoretického proudu iniciovaného sociology, kteří vnímali „abnormalitu“ jako sociální konstrukt. Sociální model sebou přináší změnu paradigmatu ve smyslu náhledu postižení všeobecně. Medicínský model vnímá postižení/handicap jako individuální charakteristiku, která vyžaduje cílenou intervenci na jednotlivce způsobem, který bude kompenzovat jeho deficit tak, aby jedinec mohl lépe fungovat ve společnosti (Ravaud, 1999). Naproti tomu model sociální vysvětluje postižení/handicap jako důsledek fyzických nebo sociokulturních překážek, které brání společenskému zapojení osob s postižením a výkonu jejich plného občanství (Ravaud, 1999). Změna perspektivy je významná.

Handicap/postižení je v sociálním modelu bráno jako otázka celé společnosti. Cílem intervence v tomto smyslu není jedlivec, ale společnost, okolí jedince. Intervence pak spočívá především v přijetí opatření v oblasti sociální činnosti s cílem dosáhnout změn

nezbytných k tomu, aby osoby se zdravotním postižením mohly plně participovat na všech aspektech života ve společnosti (Ravaud, 1999).

Paralelně s tímto pokrokem začalo docházet ke kritikám vedoucím k odsuzování velkých institucionálních zařízení ve Spojených státech a v Evropě. Objevily se početné raporty popisující porušování práv na osobách s mentálním postižením, násilí a porušování důstojnosti v institucionálních zařízeních (Freyhoff, Parker, Coue & Greig, 2004). Životní podmínky osob s mentálním postižením se začaly opět měnit.

1.1.4 Sedmdesátá a osmdesátá léta, princip normalizace

Definice mentálního postižení zformulovaná Americkou asociací mentálního postižení v 70. letech vychází ze základů definice z let šedesátých (Schalock et al., 2007). Jedno z diagnostických kritérií však bylo v roce 1973 změněno. Hodnota inteligenčního kvocientu musí být snížena ne o jednu, ale o dvě směrodatné odchytky pod průměrem, aby bylo mentální postižení diagnostikováno, $IQ < 70$ (Harris, 2006). Snížení této prahové hodnoty bylo motivováno zjištěním, že podstatná část osob s diagnózou mentálního postižení je lidmi, kteří ve skutečnosti nepotřebují využívat služby facilitující integraci a nezávislý život ve společnosti (Greenspan, 2006). S úpravou prahové hodnoty došlo k významnému snížení počtu osob diagnostikovaných jako osob prezentujících mentální postižení. Teoretická prevalence se tím snížila z 16 % na 3 % populace (Harris, 2006). V sedmdesátých letech byl vytvořen **princip normalizace**, který měl umožnit další zvýšení kvality života osob s mentálním postižením, tím, že budou moci profitovat z životních podmínek, které se co nejvíce přibližují podmínkám, které mají ostatní členové jejich komunity a kultury. Konkrétně se jedná o získání přístupu k běžnému způsobu života a životním zkušenostem spojeným s různými fázemi života (Tremblay, 2002).

Wolfensberger inspirovaný normalizační myšlenkou vytvořil **teorii valorizace sociálních rolí** (Ericsson, 2000). Teorie spojuje dvě hlavní strategie zajišťující snazší přístup k hodnotným sociálním rolím a hodnotným životním podmínkám. Následkem zlepšení dovedností a zvýšení kompetencí, může dojít ke zlepšení sociálního obrazu osob s mentálním postižením v očích intaktní společnosti (Wolfensberger, 1983 in Ericsson, 2000). Ruku v ruce s kritikou životních podmínek ve velkých zařízeních přispěly normalizace a valorizace k hnutí **deinstitucionalizace** ve skandinávských zemích, Spojených státech, Kanadě a Anglii. Osoby

s mentálním postižením mohly začít využívat formu péče komunitních služeb (Tremblay, 2002).

Přibližně od roku 1969, s konceptem normalizace začal pronikat do vzdělávání osob s postižením **integrační model**. Trend se šířil, uvádí Sánchez (2019) ze Severní Ameriky a Kanady do Evropy také vlivem UNESCO. Kontrastem k pozitivům, které koncept integrace a normalizace přinesl, všímá si Sánchez (2019), je následek zvýšeného zájmu o minoritní skupiny, který se prezentuje jistým způsobem diskriminace. V tomto období, v roce 1978, publikovala Mary Warnock tzv. Warnock report, jež byl jedním z impulsů pro změnu paradigmatu. Pojem „*special educational needs*“ speciálně vzdělávací potřeby se stal novým synonymem pro přístup k žákům s postižením. Důraz byl kladen na speciálně vzdělávací programy se zaměřením na konkrétní potřeby žáků (Sánchez, 2019).

Z uvedeného historického přehledu lze vysledovat, do jaké míry se měnil způsob přístupu většinové společnosti k lidem s mentálním postižením během časového úseku necelých dvou století. Všimněme si dynamiky a akcelerující evoluce popsaného období. Vyvíjela se nová diagnostická kritéria stanovující hranice pro zařazení člověka jako osoby s mentálním postižením, měnila se terminologie a měnil se náhled na edukaci a vzdělávání osob s postižením.

1.1.5 Aktuální paradigma

V období devadesátých let 20. stol. došlo k radikální modifikaci způsobu náhledu na mentální postižení a vzniklo nové paradigma (Schalock et al., 2007). Mentální postižení je nyní socio-kulturně determinovaným fenoménem, který se proměňuje podle myšlenkových proudů, potřeb a požadavků společnosti (Vehmas, 2004). S novým paradigmatem nastal skutečný epistemologický zlom ve způsobu konceptualizace intelektového deficitu. To mělo významný dopad nejen ve smyslu koncepčním, projevila se také změna v přístupu ve vzdělávání a v péči o osoby s mentálním postižením (Speck, 2005). Ve své deváté definici mentálního postižení z roku 1992, otevírá AAMR-L *American Association on Mental Retardation* nový pohled na pochopení mentálního postižení, striktně se rozcházející s medicínským modelem. Dosud bylo mentální postižení kvalifikováno jako absolutní charakteristická exprese, vztažená ke konkrétnímu jedinci, jehož role byla společností ignorována. V definici AAMR z roku 1992 je mentální postižení popsáno jako stav fungování vyplývající z interakcí mezi člověkem a

prostředím v němž se vyvíjí. Akcentován je **význam podpory**, která zlepšuje funkčnost interakce a zmenšuje rozdíl mezi schopnostmi osoby a požadavky prostředí (Odom et al., 2009).

V pojetí aktuálního paradigmatu, **handicap ani deficit člověka, nejsou** určujícími faktory při intervencích speciálního vzdělávání osob s mentálním ani jiným postižením. Na prvním místě stojí edukativní potřeby konkrétního žáka (Speck, 2005). Právě na **reformy ve vzdělávání** se nahlíží jako na klíčový atribut pro dosahování sociální inkluze a koheze ve společnosti. Sociální inkluze stává celosvětově majoritním politickým zaměřením celé řady států (Armstrong & Spandagou, 2010). V **inkluzivním trendu** spatřuje OSN (uvedeno v obecném komentáři z roku 2016) východisko k transformaci školství ve smyslu kooperace, komunikace a vzájemného respektu nejen v rámci lidstva, ale respektu k celé planetě. UNESCO (2016) definuje inkluzivní vzdělávání jako postavené na právu každého na kvalitní vzdělání, které bude odpovídat na jeho specifické potřeby a bude obohacující pro jeho existenci. Inkluzivní vzdělávání bude zaměřeno zejména na zranitelné a znevýhodněné skupiny a bude usilovat o rozvoj plného potenciálu každého jednotlivce. Konečným cílem inkluzivního kvalitního vzdělávání bude ukončení všech forem diskriminace a podpora sociální soudržnosti.

1.2 Lidsko právní dokumenty

V této podkapitole budou stručně představena fundamentální mezinárodní prohlášení a úmluvy týkající se lidských práv s akcentem na práva osob s mentální postižením. Termín **lidská práva** je relativně novým pojmem, se kterým se setkáváme v právním a politickém životě až po druhé světové válce (Pipeková, 2006). Lidská práva představují nejpodstatnější subjektivní práva a svobody. Jsou zaručena přijatými mezinárodními smlouvami o lidských právech a ústavními zákony. Jedná se o základní práva, poskytovaná státem, která člověku náleží jako práva nezadatelná, nepromlčitelná, nezczitelná a nezrušitelná. Lze je rozdělit na práva morální, zaručující lidskou důstojnost a práva zákonná (Večeřa, 2002).

1.2.1 Lidská práva v mezinárodních dokumentech

Hrůzy první světové války ukázaly potřebu vzniku organizace, která by garantovala mír a bezpečnost. V dubnu 1919 byl v Paříži podepsán **Pakt Společnosti národů**, organizace pro mezinárodní spolupráci, kde se členové zavázali ke vzájemné pomoci v případě napadení,

k omezení zbrojení a otevřené demokracii. Ustanovení týkající se lidských práv však byla formulována obecně, neměla závazný charakter ani žádný mechanismus kontroly (Pipeková, 2006). K významným počínům Společnosti národů patřilo v roce 1924 přijetí **Ženevské deklarace práv dítěte**, která poprvé definovala potřebu zvláštní záruky a péče a také právní ochrany dítěte před i po narození.

Reakcí na válečnou katastrofu byl vznik **Charty organizace spojených národů** v roce 1945 (Bůžek, Michalík, 2000). Organizace spojených národů – OSN iniciovala v roce 1946 vznik **Komise pro lidská práva**, orgánu pro podporu lidských práv. V roce 1948 byl v Paříži po dvouletých přípravách představen a Valným shromážděním OSN přijat historický mezinárodní dokument, **Všeobecná deklarace lidských práv a svobod**. Jedním ze zásadních bodů deklarace je právo každého jednotlivce na bezplatné vzdělání, je však spíše definováno ve smyslu bezplatného vzdělávání pro všechny a nezmiňuje exaktně osoby s postižením (Pančocha, 2010).

Valné shromáždění OSN vyhlásilo v roce 1959 **Deklaraci o právech dítěte**, kde je v článku 23 uvedeno, za jakých podmínek má dítě s fyzickým nebo s mentálním handicapem prožít plný život v podmínkách zajišťujících důstojnost. Na deklaraci navázala v roce 1990 **Úmluva o právech dítěte**. Úmluva zmiňuje ochranu dítěte do jeho 18 let bez ohledu na kontinent nebo kulturní prostředí. Na rozdíl od Deklarace je Úmluva koncipována jako dokument závazný pro státy, kterými bude podepsán (Pipeková, 2006).

1.2.2 Úmluvy a prohlášení týkající se osob s postižením a vzdělávání

V roce 1971 byla Organizací spojených národů přijata **Deklarace o právech osob s mentálním postižením**. V prvním článku je uvedena potřeba rovnosti a stejných práv pro osoby s mentálním postižením jako pro ostatní lidské bytosti, kterážto má být uplatňována v nejvyšší možné míře. Prohlášení zahrnuje právo na péči, vzdělávání, odborný výcvik, readaptaci a poradenství, které jim pomohou na maximum rozvíjet vlastní schopnosti. V deklaraci se prohlašuje, že osoby s mentálním postižením mají právo participovat v různých oblastech komunitního života a žít ve společnosti v podmínkách, které jsou co nejbližší běžnému životu (Pančocha, 2010). K širšímu rozpracování tematiky vzdělávání osob s postižením došlo v roce 1989, kdy OSN přijalo **Úmluvu o právech dítěte**, která exaktně formuluje vzdělávání žáků s postižením.

Rok 1981 byl vyhlášen Valným shromážděním OSN za Mezinárodní rok lidí s postižením. Stal se přelomovým z hlediska změny přístupu k osobám s postižením. Patrná je inklinace k přístupu založenému na respektování práv osob postižením. Konference činností a strategií ve vzdělávání, konaná v roce 1981 ve Španělsku v Malaze vydala Deklaraci pod názvem Sunbergova. Deklarace prohlašuje, že každé osobě s handicapem musí být umožněn přístup ke vzdělání, profesní přípravě, kultuře a informacím v rámci světového systému celoživotního vzdělávání. **Sunbergova deklarace** byla krokem k inkluzivnímu vzdělávání na mezinárodní úrovni (Pipeková, 2006).

Prohlášení ze Salamanky (1994), které bývá označováno za základní pilíř inkluzivního vzdělávání, deklaruje právo osob se zdravotním postižením na bezplatné vzdělávání ve všeobecné vzdělávací soustavě, v rámci povinného základního nebo středního vzdělávání v blízkosti svého bydliště. Jedná se o prvky, které se později objeví v níže zmíněné Úmluvě o právech osob s postižením z roku 2006.

Ke změně politiky handicapu došlo přijetím **Celosvětového akčního programu** OSN, který formuloval tři zásadní oblasti: prevenci, rehabilitaci a zrovnoprávnění příležitostí (Pipeková, 2006, Pančocha, 2010). V roce 1993, dne 28. října byla Valným shromážděním OSN schválena **Standartní pravidla pro vyrovnávání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením**. Ačkoliv se nejedná o mezinárodně platný právní dokument, znamenají přijatá usnesení morální závazek pro zúčastněné státy. Uvádí pravidla postupů, pomocí kterých mohou vlády nastavit opatření, umožňující osobám s postižením dosáhnout plné účasti a rovných životních podmínek (Švarcová, 2000, Vítková, 2001). Každý stát by měl uznávat principy rovného vzdělávání pro žáky/studenty s postižením, a to na všech stupních vzdělávání, společně s vrstevníky.

Madridská deklarace je dokument přijatý dne 23. března 2002 na Kongresu o osobách se zdravotním postižením v Madridu. Deklarace stanoví základní program opatření, které mají přispět k plnému uplatnění práv osob se zdravotním postižením, k vytvoření rovných příležitostí a přístupu ke společenským zdrojům. Známým se stal výrok, který vystihuje potřebu osob s postižením k naplnění plnohodnotného života: ***zákaz diskriminace + pozitivní akce = sociální inkluze.***

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, přijatá Valným shromážděním OSN 13. prosince 2006 formuluje ve čl. 24 právo osob se zdravotním postižením na vzdělání, které jsou smluvní státy povinny zajistit a respektovat. Podmínky, které státy při uskutečňování tohoto práva mají státy povinnost zajistit tak aby:

a) osoby se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy, a aby děti se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny z bezplatného a povinného základního vzdělávání nebo středního vzdělávání;

b) osoby se zdravotním postižením měly na rovnoprávném základě s ostatními přístup k začleňujícímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu vzdělávání a střednímu vzdělávání v místě, kde žijí;

c) byla jim poskytována přiměřená úprava podle individuálních potřeb;

d) osobám se zdravotním postižením byla v rámci všeobecné vzdělávací soustavy poskytována nezbytná podpora umožňující jejich účinné vzdělávání;

e) účinná opatření individualizované podpory byla realizována v prostředí, které v souladu s cílem plného začlenění maximalizuje vzdělávací pokroky a sociální rozvoj.

Ve **Strategii práv osob s postižením na období 2021–2030**, vytýčila OSN mety, které se odvíjí od tří základních práv lidí s postižením, nezávislost, rovnoprávnost, nediskriminace. Konkrétně se zaměřuje na:

- Integraci osob s postižením do všech domén a politik
- Zavedení opatření, která sníží dopad krizí, jako je Covid-19, na osoby se zdravotním postižením
- Zajištění lidem se zdravotním postižením přístupu ke zdravotní péči, zaměstnání, veřejné dopravě a bydlení
- Zajištění rozvoje a realizace pilotního projektu Evropského průkazu zdravotního postižení, který umožní vzájemné uznávání statusu zdravotního postižení mezi některými zeměmi EU

➤ Do procesu implementace zaangažovat osoby se zdravotním postižením, jejich rodiny a organizace

2 Mentální postižení

Druhá kapitola se věnuje doméně mentálního postižení včetně stručné charakteristiky osob s mentálním postižením z pohledu specifik, které se mohou promítat do edukačních procesů. Kapitulu otevírá terminologické shrnutí a zdůvodnění terminologie užití v této práci. Dále jsou popsány vybrané klasifikační systémy mentálního postižení. Závěr kapitoly přibližuje náhled na člověka s mentálním postižením z perspektivy psychologického aspektu osob s mentálním postižením promítající se do edukačního procesu.

2.1 Terminologie

V globálním kontextu přetrvává používání různých termínů odkazujících na mentální postižení. Až donedávna byl termín „mentální retardace“ (*mental retardation*) běžně používán Světovou zdravotnickou organizací – WHO¹. Užívala jej Americká psychiatrická asociace APA² a Americká asociace pro mentální retardaci AAMR³ (Schalock et al., 2021). K příčinám, které vedly k další změně terminologie přispěla dlouhodobá kritika vědeckého světa. Odborníci poukazovali na překonaný význam tohoto fenoménu, termín mentální retardace je striktně spojen s medicínským modelem, což vedlo k inherentní charakteristice osoby/člověka (Finlay & Lyons, 2005).

Dalším faktorem, argumentujícím pro opuštění od termínu „mentální retardace“ je jeho pejorativní a stigmatizující význam. Již pouhý termín mentální retardace je vnímán samotnými osobami, které jsou zahrnuty pod tuto diagnózu, jako negativní a urážlivý (Schalock et al., 2007).

Terminologie užívaná v práci

Ve třech ze čtyř zemí, které jsou do práce zahrnuty, je již několik let využíván běžně termín „deficit intelektu“ nebo „intelektový deficit“, korespondující s anglickým pojmem „*intellectual disability*“. V současnosti je ve Španělsku užívaným výrazem korespondujícím s anglickým „*intellectual disability*“ spojení „*discapacidad intelectual*“. V Québecu shodně

¹ WHO: *World Health Organization*

² APA: *American Psychiatric Association*

³ AAMR: *American Association on mental retardation*

s Francií je aktuálně užívaným odpovídajícím oficiálním termínem „*déficience intellectuelle*“. Aktuálně má termín „*déficience intellectuelle*“ privilegované místo také ve frankofonní literatuře (Tassé & Morin, 2003). Je také termínem, který využívá québecká federace Člověk na prvním místě – *Personne d'Abbord*⁴, která se zabývá aktivitami a právy osob s mentálním postižením.

Pro zachování jednotné terminologie, bude v práci užíváno spojení „**mentální postižení**“, které je dosud rozšířeno v České republice. Ačkoliv nemá status *terminus technicus*, je v českém prostředí pojmem široce užívaným v pedagogické i poradenské praxi, konstatuje Valenta in Valenta & kol. (2018) a poukazuje na školské legislativní dokumenty, které s termínem „mentální postižení“ operují. Podle Bartoňové & kol. (2007) zaujímá zmiňovaný termín centrální pozici ve speciální pedagogice a v edukaci osob s mentálním postižením v Česku. V případě autorských definic či vyjádření různých organizací bude především v medicínském kontextu zachován termín „**mentální retardace**“.

2.2 *Klasifikace*

Krejčířová in Valenta (2018) charakterizuje mentální retardaci jako závažné postižení vývoje rozumových schopností, s prenatální, perinatální nebo časně postnatální etiologií, vedoucí k významnému omezení v adaptivním fungování dítěte nebo dospělého s postižením v jeho sociálním prostředí. Vývojová porucha rozumových schopností se demonstruje především snížením řečových, pohybových, kognitivních a sociálních schopností a dovedností. Oslabena je adaptační složka osobnosti jedince. Příčiny vzniku jsou různé, může jich být více, etiologický původ nelze vždy přesně určit (Vágnerová, 2012, Bartoňová, 2019). Určení přesně dané příčiny považuje Bartoňová (2019) za obtížné z důvodu problematiky více specifických faktorů, které na sebe působí navzájem, prolínají se. Obecně platí, že tak jako neexistují „*dva jedinci s naprosto identickou symptomatologií, neexistují ani dvojníci se stejným počátkem intelektové subnormality. Proto je velmi problematické vytvářet adekvátní etiologické kategorie.*“ (Valenta in Valenta & kol., 2018, s. 63).

⁴ FÉDÉRATION DES MOUVEMENTS PERSONNE D'ABORD DU QUÉBEC | FMPDAQ,
(<http://www.personnedabord.com>; <http://www.fmpdaq.org>).

Mezinárodní klasifikace

Existuje řada definic, které popisují mentální postižení. Ke třem zásadním, mezinárodně užívaným klasifikacím mentálního postižení se řadí klasifikace organizací:

- Světová zdravotnická organizace – WHO
- Americká psychiatrická asociace – APA
- Americká asociace pro intelektová a vývojová postižení – AAIDD⁵ – dříve AAMR

Pro účely této práce postačí popis Světové zdravotnické organizace WHO, který bývá v českém prostředí často citován, respektive jeho 10. revize a pro doplnění je přidána klasifikace AAIDD.

1/ WHO – Světová zdravotnická organizace ve své Mezinárodní klasifikaci nemocí – MKN, jejíž 10. revize, je v současnosti (rok 2023) stále používána Českou republikou, definuje mentální retardaci takto: Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti a dovednosti. Mentální retardace se může vyskytnout současně s jinými somatickými, duševními nebo smyslovými poruchami, anebo bez nich. Adaptivní chování je vždy narušeno, ale při dostupné podpoře a v chráněném prostředí, nemusí být u jedinců s lehkou mentální retardací toto narušení nápadné (WHO, MKN-10, 2000).

Podle **10. revize mezinárodní klasifikace nemocí, MKN-10** je mentální retardace odstupňována podle hloubky postižení, prostřednictvím inteligenčního kvocientu-IQ do kategorií (F70 – F79). Přidáním další číslice oddělené tečkou lze z kódu vyčíst informace týkající se chování osoby s mentální retardací, avšak nelze přehlédnout souvislost s charakterem prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá a žije (Valenta in Valenta & kol., 2018).

F70 – lehká mentální retardace (IQ 50–69)

F71 – středně těžká mentální retardace (IQ 35–49)

F72 – těžká mentální retardace (IQ 20–34)

⁵ AAIDD – *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*

F73 – hluboká mentální retardace (IQ pod 20)

V případech těžkého kombinovaného postižení, u závažných poruch chování nebo při těžkých autistických projevech, kdy jsou intelektové schopnosti výrazně sníženy, bývá využívána kategorie:

F78 – jiná mentální retardace

F79 – nespecifikovaná mentální retardace

Stručný popis čtyř základních kategorií mentální retardace podle WHO, jak jej uvádějí Bartoňová, Vítková (2022):

Lehká mentální retardace: zpočátku (do 3 let) jen lehké opoždění, které se nápadně zvýrazní mezi 3. a 6. rokem (opožděný vývoj řeči, narušená komunikační schopnost, malá zvědavost, stereotyp ve hře apod.). S počátkem školní docházky se projevuje omezené logické myšlení, slabší paměť, omezená schopnost abstrakce, nedostatečná analýza syntéza, opožděný vývoj hrubé a jemné motoriky, afektivní labilita, impulzivnost, úzkostnost, zvýšená sugestibilita). Odpovídá věku 9 až 12 let u intaktních jedinců. Mnoho dospělých osob s lehkou mentální retardací v je v dospělém věku schopno práce a udržování sociálních vztahů.

Středně těžká mentální retardace: již v raném dětství se jedná o zřetelné vývojové postižení. Nemálo jedinců může dosáhnout jisté hranice nezávislosti a soběstačnosti. Přiměřeně komunikují a v edukačním procesu si osvojují dovednosti srovnatelné s věkem 6 až 9 let u běžné populace. I v dospělosti potřebují určitý stupeň podpory, jak v pracovním procesu, tak ve společnosti.

Těžká mentální retardace: jedná se o stav, kdy jedinec potřebuje trvalou podporu. Jedná se o stav srovnatelný s věkem 3 až 6 let u intaktních jedinců.

Hluboká mentální retardace: trvalá nesamostatnost. Potřebuje pomoci při pohybu, komunikaci, při sebeobsluze a hygienických návycích. Bývá přirovnáváno k věku 3 let a méně.

2/ AAIDD – Americká asociace pro intelektová a vývojová postižení v definici z roku 2010 také nahrazuje pojem mentální retardace výrazem *ID, intellectual disability*. „*ID – intelektová (rozumová) disabilita (termín nahrazující mentální retardaci) je charakterizována podstatnými onemocněními, jež se demonstrují v každodenních sociálních a praktických*

dovednostech, přičemž se stav objevuje do 18. roku věku.“ Vysvětlivkami v závorkách doplňuje definici Valenta in Valenta & kol. (2018). Diagnostika poruch intelektu je dána třemi kritérii:

- Intelektový výkon musí být nižší než dvě směrodatné odchylky střední hodnoty (<70-75).
- Časový faktor, kdy začátek vzniku mentálního postižení musí být datován před osmnáctým rokem jedince
- Velké omezení schopnosti adaptace nejméně ve dvou oblastech: komunikace, samostatná péče o sebe, bydlení doma, sociální schopnosti a dovednosti využívání veřejných zařízení, sebeurčení, zdraví a bezpečnost, funkční školní výkony (kulturní techniky), volný čas a práce.

Uvedené definice se shodují ve třech zásadních kritériích. Intelektový deficit, deficity adaptivních funkcí a časová hranice vzniku postižení.

2.3 Člověk s mentálním postižením

Svět jedince s mentálním postižením je jakoby rozdělen do sekcí bez souvislostí, kde často dochází k imaginárním spojením. Získané citové vjemy nevyužívá vždy adekvátně a získané informace zdlouhavě zapojuje do cílených vztahů. Neumí rozvíjet to co je mu dáno bez cizí pomoci, na kterou je tím odkázán, domnívají se Oy & Sagi (2001) in Pipeková (2006). Sama Pipeková (2006) považuje tento popis odpovídající pojetí 60. a 70. let za překážku, kterou je předem nastaveno omezení pro osobní vývoj člověka s mentálním postižením. Autorka upozorňuje na **mnoho společného ve vývoji** mentálně postižených a nepostižených lidí a vyzdvihuje přijetí myšlenky „*být kognitivně jiný.*“ Závislost na péči svého okolí je však u části osob s mentálním postižením nezpochybnitelná. Podle Petrové in Valenta & kol. (2018) vyplývá vznik sociální závislosti z nedostatečné schopnosti učit se na základě minulých zkušeností a z obtížného přizpůsobování se osob s mentálním postižením novým situacím a podmínkám života. Závislost často koreluje se stupněm mentálního postižení člověka.

Ať už je nebo není člověk s mentálním postižením do jisté míry závislý na dopomoci okolí, zůstává především člověkem – jedinečnou osobností, jejíž existence má svůj význam.

Pipeková (2006) hovoří o osobní dimenzi. Výše zmiňovaná závislost na péči okolí, projevy související s úrovní kognitivních schopností a potažmo emocí jsou primárním podkladem, v jehož důsledcích často hodnotí a přistupuje k člověku s mentálním postižením většinová společnost.

2.4 Psychologické aspekty osob s mentálním postižením ovlivňující edukační proces

Na adaptabilitě a sociabilitě se podílejí také mimointelektové faktory, mezi kterými Petrová in Valenta & kol. (2018) zmiňuje kvalitu emocionalitu, konkrétně míru autoregulace, která bývá u osob s mentálním postižením snížena. Dále emoční stabilitu, často nízkou se sklony ke strachu nebo úzkosti a kvalitu emočního ladění. Osoby s mentálním postižením mívají větší sklon k dráždivosti, mrzutosti či afektům. Vlivem nízké odolnosti vůči zátěži a stresu se mohou připojovat nezralé reakce, zkratkovité až agresivní. Petrová in Valenta & kol. (2018) dále uvádí vysokou míru unavitelnosti, vysokou míru rigidity a ulpívavosti, závislost na pozitivní zpětné vazbě a silnou potřebu citové jistoty – bezpečí.

S potřebou pomoci a dopomoci osobám s mentálním postižením je nutné kalkulovat také v edukačním procesu. Nejde jen o prosté časové opožďování duševního vývoje, ale o strukturální vývojové změny. Postižené dítě tedy **nelze automaticky přirovnávat** k mladšímu „normálnímu“ dítěti, neboť to není jenom otázka kvantitativní, ale dochází i ke změnám kvalitativním (Bartoňová, 2012, Pipeková, 2006).

Některé **obtíže při učení** jsou při učení osob s mentálním postižením společné, zároveň však nelze nezapomínat, že projevy a dopady mentálního postižení se mohou žák od žáka velmi lišit. Bartoňová, Vítková (2022) poukazují na potřebu diferenciaci a individualizaci a nutnost častého opakování, v edukačním procesu, s již výše zmiňovaným respektem pro heterogenitu. Každý žák je jiný a může mít odlišné vzdělávací strategie. Z toho vyplývá, že podmínky vzdělávání a potřeb žáků/studentů s mentálním postižením mohou být značně rozdílné.

Myšlenkové operace, organizace a plánování, úsudek, paměť a pozornost, řešení problémů, kognitivní styl a další intelektové poznávací funkce jsou ovlivněny hlavními znaky mentálního postižení, za které Vágnerová (2005) považuje omezený vývoj myšlení a řeči, omezenou schopnost učení a z toho vyplývající obtížnější adaptaci na podmínky běžného života a

požadavky okolí, stejně jako opožděný vývoj socializace. Do vzdělávacího procesu osob s mentálním postižením se výrazně promítají také deficity v oblasti motoriky a laterality, smyslové percepce, orientačních funkcí a sebeobsluhy. K inteligenci se pojí adaptivní funkce a způsob plnění sociálních požadavků.

S úrovní kognice přímo souvisí **emoce**, které zahrnují poznání, takže úměrně s postižením v těchto oblastech a omezením v sociálním poznání se u osob s mentálním postižením projevují významné odchylky v emoční oblasti. Opoždění kognitivního vývoje se u dětí s mentálním postižením projevuje omezenou přizpůsobivostí k prostředí, emočními poruchami, může se připojit také zvýšená úzkost, deprese, emoční labilita (Vágnerová, 2005, Krejčířová in Říčan & Krejčířová, 2006). Jedinci s mentálním postižením mají často sníženou frustrační toleranci, což může vést k panické, agresivní nebo únikové reakci, jimiž se se vzniklou situací, pro ně frustrující, vyrovnávají (Vágnerová, 2005). Děti/osoby s mentálním postižením jsou citlivé na emoční podněty, které vnímají z okolí a silně reagují na napětí nebo konflikty v rodině. Jejich reakce se mohou jevit jako nevhodné, nepřiměřené až nepřijatelné (Petrášová in Valenta & kol. 2018).

Dle výše uvedených příkladů vedou právě emoční projevy osob s mentálním postižením k možným komplikacím jak v edukačním procesu, tak k nepochopení podstaty projevů okolím, které nevidí příčiny vzniku, ale pouze následnou reakci.

3 Vývoj vzdělávacích trendů v komparovaných zemí

Třetí kapitola popisuje vývoj přístupů ke vzdělávání žáků s mentálním postižením v jednotlivých zemích zvolených pro komparaci v pořadí Španělsko, Česko, Francie, kanadská provincie Québec v časovém rozmezí od konce 19. stol. po současnost. Od trendu segregačního, přes integrační trend, který se formuje v trend inkluzivní. V textu není vždy explicitně uvedeno dítě/žák/osoba s mentálním postižením. V případech, kdy se jedná o opatření adresovaná osobám s postižením včetně postižení mentálního, je užíváno spojení osoba s postižením.

3.1 Španělsko

Přehled hlavních zákonů a nařízení týkajících se vzdělávání žáků s mentálním postižením:

- Školský zákon o financování reformy vzdělávání č. 14/1970, používán název *LGE, Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)*
- Zákon o sociální integraci osob s postižením – používán název – LISMI, *Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI)*
- Zákon o organizaci vzdělávacího systému, používán název – LOGSE, *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*
- Nařízení o psychopedagogické evaluaci, *La Orden 19 de septiembre 132 de 2002, sobre evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización*
- Dekret nařizující vzdělávací péči adresovanou žákům se speciálně vzdělávacími potřebami, *El Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado que presenta NEE asociadas a sus capacidades personales*
- Zákon o respektování diverzity jako edukativního principu ve školách, *La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2/2006 de 3 de mayo, estableció la atención a la diversidad como un principio educativo fundamental de la enseñanza básica, y la inclusión y la normalización (...)*

➤ Aktuální školský zákon 3/2020, kterým se modifikuje zákon z roku 2006. Používán název – LOMLOE, *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*

Zákon o veřejném vzdělávání z roku 1857⁶ považuje Rubio (2017) za první vlašťovku v edukaci dětí s postižením. Zmiňovaný zákon, známý pod názvem Moyanův zákon, umožňoval dětem s postižením jistou formu vzdělávání. Zákon nespécifikoval celoplošnou generalizaci ve vzdělávání dětí s postižením, ale nabízel pro děti hluchoněmé nebo slepé ve věku 6 až 9 let možnost vzdělávání v již existujících školách s režimem speciálního vzdělávání. Čl. 6 zmiňovaného zákona umožňuje úpravy podle vzdělávacích potřeb žáků. Děti s tělesným nebo mentálním postižením nejsou v Moyanově zákoně zmíněny (González Noriega, 2012). V roce 1910 vznikla Národní rada pro hluchoněmé, nevidomé a anormální⁷, (dobový termín pro osoby s mentálním postižením), která se později rozvětvila na tři sekce podle jednotlivých typů postižení, jejichž zájmy hájila. V Madridu a v Barceloně vznikají v roce 1917⁸ první speciální školy pro děti s mentálním postižením (Rubio, 2017).

3.1.1 Segregace a paralelní vzdělávání

Druhé, výrazně segregační období, které bývá popisováno jako „segregace ve vzdělávání“ bývá v mezinárodním měřítku obvykle vymezováno od konce 19. stol. až po 60. léta 20. století. Ve Španělsku tato perioda pokračovala až do konce 20. století, domnívá se González Noriega (2012) a dodává, že se jedná o období mnoha velkých a významných pokroků v oblasti vzdělávání osob s postižením, avšak speciální vzdělávání bylo konfigurováno pouze v segregačním kontextu, se vznikem škol navržených pouze pro osoby s postižením. Sánchez (2019) připomíná význam rodičovských asociací, které ve Španělsku začínají vznikat, aby hájily práva dětí a osob s postižením. Vlivem těchto rodičovských asociací se v období 60. a 80. let podařilo zvýšit počet speciálních tříd v běžných školách nejen pro děti nadané, ale také pro děti s lehčími i těžšími formami mentálního postižení.

V době segregačního trendu se začíná v Evropě diskutovat myšlenka práva na vzdělání pro všechny osoby s postižením nebo v obtížné situaci. Převládající medicínský a deficitní model

⁶ *La Ley de la Instrucción Pública de 1857, conocida como Ley Moyano*

⁷ *Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales*

⁸ *Decreto de 8 de agosto de 1917*

s důrazem na diagnózu a léčbu vedl v tomto období ve Španělsku k projektování speciálních vzdělávacích center a speciálních aul – tříd/učeben přizpůsobených dětem/žákům s postižením (Ortiz, 1995).

Idea práva na vzdělání osob s postižením byla ve Španělsku reflektována novým zákonem o vzdělávání v roce 1970⁹. **Zákon č. 14/1970**, který **definoval** a nastavil běžné a speciální **vzdělávání jako paralelní proces**. Úpravy se stále děly v duchu medicínsko – pedagogického modelu (González & Noriega, 2012). V kapitole 7. zákona 14/1970 se Ministerstvo vzdělávání a vědy¹⁰ zavazuje: *vytvořit systém lokalizující žáky s postižením, poskytnout jim diagnostiku a začít je vzdělávat podle jejich potřeb na všech stupních vzdělávacího systému. Pokud bude žák s postižením hlubokého stupně a rozsahu potřebovat, bude se vzdělávat ve speciálně pedagogických centrech. Žákům s postižením vzdělávajícím se v běžných školách budou uzpůsobeny programy a organizace vzdělávání. Bude nastavena spolupráce učitelů se specialisty (fyzioterapeuty, logopedy a dalšími) a také se specializovanými centry.*

Článek 51 zmíněného zákona se vyslovuje ke vzdělávání osob s postižením těžkého a hlubokého charakteru takto: *Vzdělávání deficitních a nepřizpůsobivých žáků, jejichž anomálie budou hluboké a rozsáhlé, bude uskutečňováno v zařízeních speciálního vzdělávání nebo ve speciálních třídách běžných škol v případech lehčího stupně postižení.*

Jako součást paralelního procesu je v zákoně č. 14/1970 kromě **spolupráce** sektorů vzdělávacího a zdravotního zmíněna nutnost zajištění dalšího vzdělávání pedagogů a zajištění dalšího potřebného personálu v běžných školách. A dále participace na sdílení programů jiných ministerstev, korporací a asociací, kteří nebo které jsou na péči o osoby s postižením zainteresováni (Rubio, 2017).

Rok 1975 dal vznik **Národnímu institutu speciálního vzdělávání**¹¹, který byl ustanoven jako institut nezávislý na Ministerstvu vzdělávání a vědy. Dekretem č. 1151/1975 z 23. května byly Institutem nově shrnuty organizační podmínky speciálního vzdělávání a upraveny podmínky paralelního vzdělávání žáků s postižením, s vymezením jasné separace od zdravotního modelu. O tři roky později, v roce 1978, vydal Národní institut Národní plán speciálního

⁹ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa

¹⁰ Ministerio de Educación y Ciencia

¹¹ Instituto Nacional de Educación Especial

vzdělávání, ve kterém byly zformulovány **doporučené principy**: standardizace a sektorizace služeb, vzdělávání formou integrace s přístupem individuální interakce (Dekret 1151/1975). Protože se jednalo o plán, dekret nebyl normativní povahy, ani nebyl závazný. Pouze doporučoval a navrhoval. Statutu normy došly navrhované principy v Zákoně o sociální integraci postižených¹² v roce 1982 (Ortiz, 1995).

3.1.2 Integrovaný trend, inkluzivní trend

Španělsko v souladu s Evropou vykročilo cestou integrace a normalizace. Nový přístup byl ošetřen výše zmíněným zákonem č. 13/1982, o sociální integraci postižených, který měl za cíl přiblížit se modelu, který integruje speciální vzdělávání v rámci všeobecného vzdělávacího systému. Zákon byl inspirován Deklarací práv osob s mentálním postižením a Deklarací práv osob s postižením, které shodně (kromě dalších práv) uvádějí právo osob s postižením na vzdělání (Díaz, 2010). V zákoně č. 13/1982 bylo legislativně ošetřeno právo na vzdělávání žáků s postižením prioritně v běžném školství, přístup k odborníkům v oblasti vzdělávání, nárok na multiprofesionální hodnocení. Vzdělávání ve speciálně vzdělávacích centrech bylo zákonem doporučeno pouze v případech, uvedených ve článku 23, třetí sekce, vzdělávání: *Speciální vzdělávání bude poskytováno dočasně nebo trvale osobám se zdravotním postižením, pro které je nemožné začlenit se do běžného vzdělávacího systému.* Ve článku 23 jsou osoby s postižením ještě nazývány termínem „*minusválidos*“, ve volném překladu méněcenní.

Za závěrečnou integrační reorganizaci lze z legislativního hlediska považovat zákon č. 8/1985, tzv. *Ley Orgánica*¹³ ze 3. července 1985, **základní zákon** regulující právo na vzdělání (Rubio, 2017). Ve svém prvním článku zveřejňuje zákon právo na bezplatné vzdělávání, které je pro všechny Španěle povinností. Vzdělávání má být zajištěno prostřednictvím „Adekvátního programování volných školních míst v odpovídajících územních oblastech“, se zaručenou efektivitou a možností volby výukového centra.

Všeobecný zákon z roku 1985 považuje Noriega (2012) za jakousi přípravu na inklusivnější přístup, který byl zpracován v roce 1990 do následného Všeobecného zákona, jímž se vzdělávání ve Španělsku řídilo až do roku 2006. Zákon z roku 1990 ustanovuje povinnost vzdělávání pro všechny do 16 let v jednotném vzdělávacím systému. Také **zavádí** poprvé do

¹² *Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos*

¹³ *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*

legislativy **termín žák se speciálně vzdělávacími potřebami**¹⁴, který je užíván i v následujících legislativních reformách. Ve čl.36 zmiňovaného zákona stojí: vzdělávací systém bude disponovat prostředky potřebnými k tomu, aby žáci se SVP mohli dosáhnout stanovených výstupů stejného charakteru jako ostatní žáci. Článek 37.4 se vyjadřuje k výjimkám, kdy vzdělávání v běžné škole nebylo vyhovující pro žáka se SVP. V těchto výjimečných případech bude žák vzděláván ve speciálním centru s tím, že bude periodicky revidována situace žáka, který může být opět zařazen do běžné školy. Tuto změnu v integraci komentuje Lorenzo (2009) jako cílevědomý přístup, který sází na školní integraci a normalizaci, na včasné odhalení potřeb a péči v konkrétních centrech, až když potřeby studentů nelze uspokojit v běžné škole.

Všeobecný zákon¹⁵ z roku 1995 dělí osoby se speciálně vzdělávacími potřebami do dvou skupin, osoby sociálně nebo kulturně znevýhodněné a osoby s tělesným psychickým nebo smyslovým postižením plus osoby manifestující těžké poruchy chování. Pro první skupinu se aplikuje edukace kompenzační a pro druhou skupinu, tedy i pro osoby s mentálním postižením **edukace speciální**.

Španělsko je svým zřízením konstituční monarchií s 19 autonomními regiony. Vzdělávání řídí Ministerstvo školství, ale svůj vliv mají také vlády jednotlivých regionů (Průcha, 2017). V roce 1981 se spojily některé autonomní regiony, aby vytvořily novou legislativu podporující vzdělávání osob s postižením. Ministerstvo vzdělávání vytvořilo vlastní koncepci a tím se situace ve vzdělávání osob s postižením stala v rámci Španělska velmi diverzifikovanou, což je komplikací nejen pro například tvorbu statistik, ale také pro aplikaci různých legislativních a administrativních opatření, upozorňuje Noriega (2012).

Verdugo & Aguilera (2012) vidí ve španělském systému mnoho významných kroků ve vzdělávání osob s mentálním postižením v inkluzivním trendu. Pozitivní změny po roce 2000, podle těchto autorů z různých důvodů potemněly a došlo k jakési institucionální, profesní i sociální apatii. Chybí impuls kontinuity. V souladu s globálním trendem inkluzivní společnosti je třeba orientovat se na jednotlivce tak aby mohl dosáhnout svého potenciálu s úspěchem, podle svých schopností. A kromě akademických vědomostí rozvíjet

¹⁴ *alumno con necesidades educativas especiales*

¹⁵ *Ley Orgánica 9, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*

interpersonální relace, emocionální stabilitu, sociální inkluzi a další dimenze kvalitního života všech žáků.

V roce 2009 komentuje Verdugo & al. stav ve školství ve Španělsku, konkrétně administrativní procedury, za nedostatečně spíše teoreticky nastavené pro inkluzivní vzdělávání. Oficiální stanoviska, že inkluzivní vzdělávání je ve školách již nastaveno, působí jako záměna pojmů inkluze a integrace. I když jsou inkluzivní/integrační nastavení zavedená již řadu let, vedle mnoha teoretických reflexí chybí dostatečné množství kvalitních analýz a objektivních dat, uvádí (Verdugo & al., 2009).

S rokem 2006 přichází **další rekatégorizace** týkající se žáků s postižením. *Ley Orgánica de la Educación –LOE*, Zákon o všeobecném vzdělávání z května 2006 nově ustanovuje, kteří žáci jsou definováni jako žáci se speciálními potřebami a edukativní podporou, mezi zmíněnými kategoriemi figurují také žáci s mentálním postižením. Objevuje se tendence garantizovat rovnoprávné příležitosti ke vzdělávání pro všechny, zdůrazňuje se přirozenost diverzity. Zákon z roku 2006 považuje Sánchez (2019) za skutečné legislativní nastavení inkluzivního vzdělávání vycházející z principu normalizace. **Vzdělávání žáků ve speciálních aulách nebo centrech**, stanovuje článek 74.1, LOE, může probíhat až do 21 roku věku. Přichází v úvahu pouze v případě, že podpůrná opatření v běžné škole nejsou pro daného žáka dostatečná.

Ve stejném roce, kdy byl přijat Zákon o všeobecném vzdělávání, je v globálním kontextu přijata Úmluva o právech osob s postižením, OSN. Španělsko ratifikovalo Úmluvu o právech osob s postižením v roce 2008 a v platnost vstoupila na španělském území v roce 2011. Na 24. článek Úmluvy, týkající se inkluzivního vzdělávání reaguje Španělsko zákonem č. 26/2011 podle Noriegy (2012) poněkud nevýrazně, co se samotného vzdělávání týče. Změny ve vzdělávání osob s mentálním postižením přicházejí se Zákonem o vzdělání z roku 2013 pro zlepšení kvality vzdělávání, *Ley de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa – LOMCE*. Nový zákon vychází z principů předcházejícího zákona LOE, 2006 a z doporučení OECD. Článkem 79 kromě dalšího zdůrazňuje, že identifikace, valorizace a intervence žáků se speciálně vzdělávacími potřebami se bude realizovat včasnou formou, tak jak ji umožní administrativní formality. V roce 2020 byl vyhlášen školský zákon, který reaguje na globální změny formulované světovou organizací Unesco a v souvislosti s inkluzivním vzděláváním.

3.2 Česko

Přehled nejdůležitějších zákonů a nařízení týkajících se vzdělávání žáků s mentálním postižením:

- Zákon č. 186/1960 Sb., *Zákon o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon)*
- Vyhl. č. 127/1997 Sb., *Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o speciálních školách a speciálních mateřských školách*, v jejím rámci také úprava činnosti speciálně pedagogických center
- Zákon 561/2004 Sb., *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*

3.2.1 Totalitní období, segregační trend

V první polovině 20. století lze zachytit snahu poskytovat osobám s postižením zaopatření charakteru sociálního, ale také edukativního. Speciální pedagogika ještě není definována jako vědní disciplína, avšak snaha o vzdělávání osob s postižením je patrná, konstatuje Mühlpachr (2001). Období druhé poloviny 20. století je bez výhrad ovlivněno tehdejším politickým systémem. V rozmezí čtyřiceti let, od roku 1948 do roku 1989 panuje na území Československa vláda jedné politické strany, která prostupuje všemi veřejnými sférami a ovlivňuje životy občanů. Ačkoliv se po skončení války Československo přihlásilo k Chartě k OSN, Charta vstoupila pro Československo v platnost 24. října roku 1945, v období totality nebyla práva deklarovaná Chartou zohledňována, připomíná Flegl (1998). Svobodná práva občanů nebyla respektována celkově, práva osob s mentálním postižením ještě méně. Jednou ze světlých vyjímeč, kterým se podařilo prorazit hloubku totalitních omezení, byl vznik **Svazu pro pomoc mentálně postiženým**, dále **SPMP** v roce 1969. Za zrodem sdružení stála iniciativa rodičů dětí s mentálním postižením. Po roce 1990 se stalo SPMP členem Mezinárodní ligy organizací pro mentálně postižené (Pipeková, 2006).

Druhá polovina 20. století je charakteristická rozvojem systému speciálního školství a ústavnictví. Segregace osob s mentálním postižením od intaktní populace je důsledná, obdobně jako segregace osob s různým druhem postižení navzájem. Segregují se však i jednotlivá společenská odvětví. Michalík (2008) upozorňuje, že školství, zdravotnictví a sociální sektor, na nichž je kvalita života osob s postižením závislá, vytvořily následkem postupného oddělování systém vnitřní uzavřenosti, kdy péči o člověka s postižením zajišťoval svými službami pouze jediný resort. Mezi resorty spolupráce obvykle neexistovala. Michalík, (2008) uvádí na s. 73 názorný příklad: „*Tak např. občan, který se stal „nevdělavatelným“ – v tehdejšímu pojetí – mohl počítat s výlučným umístěním v některém z ústavů sociální péče (resort sociálních věcí) a vzdělávací služby poskytované resortem školství mu zůstaly odeřeny*“. Vliv resortismu považuje Renotiérová (2005) za překážku ve snaze o transformaci speciálně pedagogické praxe na počátku 90. let 20. století. Na devastující vliv totalitního období v souvislosti s deinstitucionalizací a přístupem k osobám s mentálním postižením poukazuje také Šiška, (2021). Pozitivem, ke kterému dochází paralelně s rozvojem speciálního školství a systému ústavní péče, je posun v oblasti speciální pedagogiky, která se stává samostatným vědním oborem (Mühlpachr, 2001).

Zákon č. 95, o základní úpravě jednotného školství (školský zákon) z roku 1948, v souladu s ideou tehdejšího zřízení vyzdvihuje význam „jednotnosti“. Jednotná školská soustava, s jednotnými osnovami pro přípravu žáků s jednotnou výchovou. Vyjimku ze společných ustanovení tvořila část pátá, s názvem **školy pro mládež vyžadující zvláštní péči**. Žáci se sníženými schopnostmi se vzdělávají zvláštními prostředky, uvádí §59. V paragrafu 60 až §61 si Ministerstvo školství a osvěty vyhrazuje právo na určení, kdo povede v patrnosti děti vyžadující zvláštní péče, a úpravu řízení, podle něhož tyto děti budou do škol zařazovány. „*Školy se zřizují zejména pro mládež tělesně vadnou a s vadami smyslů a řeči, duševně a mravně vadnou, postiženou chorobami a umístěnou v léčebných ústavech a ozdravovnách*“. Zmiňovaný zákon přispěl k vývoji edukace a péče o osoby s mentálním postižením tím, že ustanovil školy pro mládež vyžadující zvláštní péči poprvé jako součást školského systému, v úrovni 1. a 2. stupně jednotné školy, zdůrazňuje Kasíková (2007).

Se školským zákonem 31/1953 Sb., **o školské soustavě a vzdělávání učitelů** přichází rozšíření edukace žáků s mentálním postižením na druhém cyklu škol. Zákon dal vznik zvláštním učňovským školám, které měly žáky připravit na budoucí výkon jednoduchých

manuálních povolání. Novější školský zákon z roku 1960 potvrzuje **existenci dualitního systému vzdělávání**. Vedle vzdělávání běžné mládeže lze vzdělávat mládež duševně, smyslově nebo tělesně vadnou, umístěnou v léčebných ústavech a ozdravovnách, kde se jí dostane povinného základního, popřípadě i středního vzdělání a přípravy pro povolání, a to zvláštními prostředky a metodami (§20, zákon 86/1960 Sb.)

Právo na vzdělání pro všechny děti s postižením tehdejší systém nezajišťoval. Děti s nejtěžšími stupni mentálního postižení a děti s kombinovanými vadami byly zpravidla ze vzdělávání vyloučeny. Možnost vyloučení ze vzdělávání zajišťovala legislativně zakotvená možnost „**osvobození od povinné školní docházky**“, definovaná zákonem č. 76/1978 Sb. Tato možnost, konstatuje Monatová (1981) byla často zneužívána. Veškerá rozhodovací pravomoc byla v kompetenci národního výboru. Michalík (2008) dodává, že v praxi bylo rozhodnutí mnohokrát na řediteli školy, který však zpravidla nedisponoval potřebnou erudicí v oboru postižení. Práva rodičů v rozhodování o vzdělání vlastního dítěte byla velmi omezená a situace se vlivem dalších legislativních úprav školských zákonů ještě dlouho nelepšila. Ojedinele se až do konce 70. let vyskytovaly případy vzdělávání konkrétního dítěte v běžné škole. Od takového „integrovaného“ žáka se však očekávalo splnění nároků běžné školy.

Následující školský zákon č. 29/1984 Sb. notifikoval širokou síť speciálních škol, které měly opětovně zajistit pomocí zvláštních výchovných vyučovacích metod, prostředků a forem výchovu a vzdělání žákům mentálně, smyslově nebo tělesně postižených, žákům s vadami řeči, žákům s více vadami, žákům obtížně vychovatelným, žákům nemocným a oslabeným, umístěným ve zdravotnických zařízeních (Zákon č. 29/1984 Sb.). Popírání rodičovských práv pokračovalo, neboť bylo stále možné rozhodnout o přeřazení dítěte z běžné školy do školy jiné, a to v některých případech i během klasifikačního období, zcela bez souhlasu zákonného zástupce, který byl o rozhodnutí pouze vyrozuměn (Michalík, 2001).

Právo na stejné vzdělávání pro všechny bylo soustavně porušováno. K silným negativům, patřilo omezování až zpřetrhání přirozených rodinných i širších sociálních vazeb dítěte se zdravotním postižením v jeho přirozeném prostředí. Michalík (2001) se zmiňuje o častém doporučení „odložení“ dítěte do některého z ústavů a předání do péče odborníků již brzy po narození. „Nevzdělavatelné“ děti se tak ocitaly v ústavní péči. Ani děti, kterým se dostalo možnosti vzdělání nezůstaly zcela v kruhu své rodiny, ale dojížděly domů pouze příležitostně

z internálních škol. Tím docházelo nejen k zpretrhání přirozených vazeb dítěte s okolím, ale také opačně ze strany okolí k dítěti. Důsledek nepřirozené segregace osob s postižením od intaktní společnosti se projevil podle Michalíka (2008) v nárůstu bariér, sociálních, ekonomických, psychologických a dalších, které v různé míře přetrvávají i po letech a desetiletích. Michalík in Valenta & kol. (2018) se na s. 72 vyjádřil ke stávajícímu přístupu v České republice takto: *„Jedná se o složitou a propletenou síť, sestávající ze silných a zakořeněných diskriminačních tradic v oblasti společenských zvyků a vztahů, architektonických, vzdělanostních a pracovních bariér, jakož i individuálních postojů a soudů o mentálním postižení a jeho nositelích“*.

3.2.2 Změny po roce 1989

Proces integrace, shledává Pipeková (2006), začal do vzdělávání osob s mentálním postižením pronikat až po roce 1991. Česká vláda začala postupně ratifikovat mezinárodní dokumenty, týkající se práv osob s postižením. Deklarace práv dítěte z roku 1959 byla v České republice přijata v roce 1989. K Úmluvě o právech dítěte z roku 1989 se Česká republika závazně přihlásila v roce 1993 (Marečková, Matiaško, 2010). Rok 1993, který je v mezinárodním kontextu rokem přijetí Standartních pravidel pro vyrovnávání příležitostí pro osoby s postižením, vyústil v České republice k vyhlášení **Národního plánu opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení**. Plán uvádí v kapitole šesté – Školství a příprava na povolání – konkrétní cíle, které se týkají problematiky dětí s těžkým postižením a jejich práva na vzdělávání (Svoboda, Morvayová, 2010).

Další iniciativou mířenou k podpoře občanů s postižením bylo v roce 1998 schválení **Národního plánu pro vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením**. Významným elementem přispívajícím k šíření informací o problematice zdravotního postižení mezi širokou veřejnost je **Vládní výbor pro zdravotně postižené občany**, který se stal koordinačním, iniciativním a poradním orgánem vlády České republiky pro problematiku podpory občanů se zdravotním postižením (Marečková, Matiaško, 2010). V roce 2009 ratifikovala Česká republika **Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením** (Marečková, Matiaško, 2010).

3.2.3 Období 90. let, počátky integrace

Po roce 1989 se začaly postupně prosazovat požadavky na změnu v českém vzdělávání. Rozsáhlé změny v resortu školství se týkaly také osob/žáků s mentálním postižením. Tehdejší diskuse o změnách v systému školství považuje Michalík (2001) za dlouhodobé, takže až do roku 2004 upravoval oblast základního a středního školství zákon z roku 1984. Nicméně mezi lety 1984 až 2004 vešlo v platnost, poukazuje Michalík (2001), několik novel napomáhajících proměnám v různých oblastech školství, včetně speciálního vzdělávání.

Nový postoj k problematice výchovy a vzdělávání dětí s postižením vyústil v roce 1990 k vypracování *nárysu koncepce výchovy a vzdělávání dětí se zdravotním postižením*. Ministerstvo školství ve zmiňovaném dokumentu představilo společné vzdělávání tak, aby ve všech možných případech bylo zabezpečeno společné vzdělávání a výchova dětí s postižením s dětmi intaktními v běžných školách. Speciální školství měli ke svému vzdělávání využívat žáci, pro které způsob vzdělávání v běžné škole nebyl vyhovující (Michalík, 2001). Legislativně byla v roce 1991 vyhláškou č. 291 potvrzena možnost (ne povinnost) přijetí dítěte s postižením do běžné školy. Vyhláška č. 291/1991 Sb. stanovila nově také eventualitu zřízení **speciální třídy při běžné škole** pro žáky sluchově, zrakově, tělesně nebo mentálně postižené a pro žáky s vadami řeči. Integrace jednotlivců v běžných třídách byla vyhrazena dětem se smyslovým nebo tělesným postižením či žákům s vadou řeči. Kromě speciálních tříd se mohly zřizovat „specializované třídy“ pro žáky se specifickými vývojovými poruchami učení. Děti s mentálním postižením byly vyhláškou č. 291 z individuální integrace vyloučeny. Michalík (2001) uvádí, že v praxi bylo přesto několik jednotlivců s mentálním postižením v běžných třídách integrováno, protože existovala možnost požádat MŠMT o stanovení tzv. „vyjímky“.

Michalík & kol. (2015) nahlíží zpětně tuto integrační úpravu za naprosto nedostatečnou. Zároveň s uvedenou vyhláškou 291/1991 Sb., platily v tomto období vyhlášky MŠMT ČR o speciálních školách (č. 399/1991 Sb. a č. 127/1997 Sb.). Vyhláška č. 127/1997 Sb., obsahovala úpravu, ve které předjímala, že všichni žáci se ve školách běžného proudu vzdělávat nemohou: „*Do speciálních mateřských škol a do speciálních škol se přednostně zařazují a přijímají postižené děti a žáci, pokud se nemohou s ohledem na své postižení vzdělávat v mateřských školách, základních školách a středních školách.*“ (Vyhl. č. 127/1997 Sb.). Na druhou stranu vyhláška č. 127/1997 Sb., upravovala činnost speciálně pedagogických

center, která byla podle Pipekové (2006) pro smysluplný proces žáků s postižením v hlavním vzdělávacím proudu velmi důležitá.

Na základě výše uvedeného lze konstatovat, že podpora žáků s postižením nebyla v devadesátých letech v České republice ani zdaleka dostatečná. Avšak i přes legislativní, personální či organizační obtíže se postupně zvyšoval počet žáků se zdravotním postižením, později začali přibývat i žáci sociálně znevýhodnění, kteří byli vzděláváni v hlavním vzdělávacím proudu. Pro srovnání je v tabulce č. 1 uvedena změna počtu individuálně integrovaných žáků v mateřských, základních a středních školách.

Tab. č. 1: Individuálně integrovaní žáci v MŠ, ZŠ a SŠ (srovnání 1995-2005) v Česku

Počet individuálně integrovaných žáků	1995	2005
Mentální postižení	325	950
Tělesné postižení	1385	1623
Zrakové postižení	660	581
Sluchové postižení	484	731
PAS	0	197
NKS	1745	1179
SPU	27445	45215
Celkem	27445	45215

Zdroj: Katalog podpůrných opatření UPOL

3.2.4 Implementace inkluzivních principů

Ve školství, podotýká Bartoňová & Vítková (2022), dochází k radikálnímu posunu k inkluzivnímu vzdělávání vydáním dlouho očekávaného **školského zákona č. 561/2004 Sb.**, který otevřel nové možnosti ve vzdělávání dětí a žáků s postižením. Odstavec 9 v §16 umožňuje zřizování škol pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením, popřípadě v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy. Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žáci se souběžným

postižením více vadami a žáci s autismem mají právo se vzdělávat v základní škole speciální, nejsou-li vzdělávání jinak. Příprava na vzdělávání dětem se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami nebo s autismem se mohla poskytovat v **přípravném stupni** základní školy speciální. Převládá stále spíše dvouproudý vzdělávací systém, především vzhledem k žákům s mentálním a vícečetným postižením a žákům s autismem, kteří podle zákona „mají právo“ na vzdělávání v základní škole speciální.

V roce 2005 bylo vzdělávání žáků se SVP podrobněji upraveno vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí žáků a studentů mimořádně nadaných. V této vyhlášce je poprvé užit termín „**vyrovnávací a podpůrná opatření**“ (Michalík & kol., 2015) a vzdělávání dětí/žáků a studentů se SVP je nazýváno **speciálním vzděláváním**. Jmenovaná vyhláška rozděluje v §3 integraci žáků se SVP, včetně žáků s mentálním postižením na **individuální**, která se uskutečňuje v běžné, případně ve speciální škole určené žákům s jiným druhem postižení nebo **skupinovou**. Skupinová integrace umožňovala vzdělávání žáků se SVP ve třídách, odděleních nebo skupinách zřízených při běžné škole nebo opět při škole speciální. Vyhláška 73/2005 Sb. v §8 umožňovala v rámci skupinové integrace **vzdělávání společně s ostatními žáky školy** a v rámci možností **zapojení do všech aktivit mimo vyučování**. Vyhláška č. 73 v §5 dále uváděla typy **speciálních škol**, samostatně zřízené pro vzdělávání žáků se SVP. Dětem/žákům a studentům s mentálním postižením byla destinovaná mateřská škola speciální, základní škola praktická, základní škola speciální, odborné učiliště a praktická škola. Ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., začal figurovat **individuální vzdělávací plán** – IVP, který se vypracovává v případě potřeby pro individuálně integrované žáky nebo pro žáky s hlubokým mentálním postižením případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy.

V Katalogu podpůrných opatření je vývoj v oblasti strategického řízení školství po roce 2007 autory charakterizován jako období **vzniku velkého množství dokumentů**, které se vzájemně překrývaly. Namísto systematické evaluace implementace kvalitních dokumentů, např. Bílá kniha, se vytvářely další nové dokumenty, které nahrazovaly předchozí. Možné příčiny spatřují Straková & kol. (2009) ve střetu různých zájmových skupin, které tímto prosazovaly své vize o budoucím vzdělávání nebo ve střetu různých zájmových skupin, které tímto prosazovaly své vize o budoucím vzdělávání nebo v nedostatečné znalosti potřebné ke koncipování kvalitních strategických dokumentů.

V roce 2009 byla Českou republikou **ratifikována Úmluva o právech osob se zdravotním postižením**. Ratifikací Úmluvy se Česká republika zavázala k zajištění inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy. Na základě rozsudku z roku 2007 vyneseného Evropským soudem pro lidská práva, zareagovalo MŠMT přípravou koncepce Národního plánu inkluzivního vzdělávání – **NAPIV**. Jednalo se o první český rámcový dokument, který se zaměřoval na zajištění rovného přístupu všech osob ke vzdělávání. Dokument měl za cíl zvýšení míry inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému. NAPIV však očekávání s ním spojená nenaplnil, potkal jej stejný osud jako řadu dalších strategických dokumentů. Ačkoliv byl vládou formálně schválen, k jeho realizování nedošlo (Felcmanová, 2010).

Princip rovného přístupu ke vzdělávání se výrazně nezlepšil ani s novým školským zákonem. Přestože školský zákon žáky se sociálním znevýhodněním od roku 2004 zahrnoval do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a umožňoval jim právo na vzdělávání včetně odpovídajícího obsahu, forem a metod, realizace v každodenní praxi postupovala jen velmi zdráhavě (Michalík & kol., 2015).

Novela zákona č. 82/2015 Sb. legislativně ukotvila pojem „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“. Pod tento zastřešující pojem jsou zahrnuti žáci s mentálním, zrakovým, sluchovým či tělesným postižením žáci s vývojovými poruchami, žáci dlouhodobě nemocní, žáci s poruchami učení, žáci nadaní, žáci se sociálním a jiným znevýhodněním, děti cizinců a další. Zákon 82/2015 Sb. definuje osobu se SVP jako takovou, která potřebuje k naplnění svých možností nebo k užívání svých práv poskytnutí podpurných opatření. Ekvivalentem pro žáky se SVP se tedy stávají **žáci s přiznanými podpurnými opatřeními**.

MŠMT v návaznosti na uvedenou novelu školského zákona začalo systematictěji a s vyšší intenzitou zavádět inkluzivní vzdělávání, jehož prostřednictvím měl být nastolen trend rovného přístupu ke vzdělávání všech žáků. Cílem procesu mělo být nastavení pozitivních podmínek pro uskutečnění vzdělávání většiny žáků v hlavním proudu (Bartoňová & Vítková, 2022). **Vyhláška č. 27/2016 Sb.**, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, konkrétněji specifikovala prostředky, které měly realizaci inkluzivního vzdělávání napomoci. K uvedeným zásadním podpurným opatřením umožněným vyhláškou se řadil individuální vzdělávací plán, podpora asistenta pedagoga, pedagogická intervence, ale

také možnost používat jiný komunikační systém než mluvenou řeč nebo využití tlumočnicka českého znakového jazyka či přepisovatele pro neslyšící. Vyhláškou byla umožněna přítomnost dalších osob při vzdělávání, například osobního asistenta. Žáci, pro které nebylo vzdělávání v běžné škole vyhovující, mohli být na základě vyjádření SPC a se souhlasem zákonných zástupců převedeni do základní školy speciální. Poradenské služby zajišťují nadále především speciálně pedagogická centra (Valenta & kol., 2018).

Název Základních škol speciálních byl s novelou nového zákona změněn na název **Školy zřízené podle §16**. MŠMT přikročilo k další změně ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a vydalo rozhodnutí o zrušení přílohy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Pro žáky s LMP byly stanoveny očekávané výstupy odpovídající svou náročností výstupům zrušené přílohy. Tímto krokem došlo v následujících letech k lehkému zvýšení počtu žáků s LMP vzdělávajících se v rámci běžných škol. Štech (2019) se domnívá, že přesunem žáků s LMP do běžného proudu se jejich počet v běžných školách zvýšil relativně zanedbatelně, avšak na učitelskou i širší veřejnost měl tento krok obrovský dopad. Přesun se stal emblémem odpůrců inkluze, kteří jej interpretovali jako důsledek štrasburského rozsudku, na jehož základě se více zaostřila pozornost na míru inkluzivity v českých školách.

Pilotními projekty uskutečňovanými v letech 2009 až 2015 nebylo v debatách s kritiky inkluze argumentováno, což vedlo k uvolnění prostoru pro „mediální experty“. Převážně protinkluzivní kampaň médií, spojená s obdobím tří ministrů školství v letech 2012 až 2014 se rozpoutala prakticky až v době, kdy byla inkluzivní novela školského zákona již schválena. Kritika „povinné inkluze po česku“ podle Štecha (2021) sice fakticky neodpovídá psané legislativě, ale od konce roku 2015 nachází podporu u široké veřejnosti, a také u politiků. K pravdivé skutečnosti, kterou byla a je nedostatečná příprava učitelů na nový způsob vzdělávání se přidala řada dalších, nepravdivých a nepodložených tvrzení, které v podstatě delegitimizovaly podstatu inkluzivní reformy a nastínily obraz „škodlivé a nepodařené“ inkluze, kterou je třeba zásadně revidovat, pokud nelze zrušit. K protiinkluzivnímu klimatu přispěla mediální amplifikace tématu inkluze, jejíž četnost stoupla více než čtyřikrát mezi léty

2015 a 2016¹⁶ (Velčovský, 2018). Po roce 2017 význam tématu silně poklesl, což podle Štecha (2021) svědčí o mediální personifikaci inkluzivního vzdělávání s politickým podtextem, kdy byly politiky a mediálními experty převyprávěny problémy inkluze, aniž by došlo ke skutečnému dialogu a poznatky pedagogického a psychologického výzkumu, vztahujícího se k dané problematice zůstaly zcela stranou.

Následující průběh let 2019 a 2020 označuje Štech (2021) za „tichou likvidaci inkluze“, protože následné revidované metodiky a vyhlášky (po roce 2017), korespondující s mediálně zvýrazňovanou (v mnoha případech oprávněnou) kritikou nevyhovujících podmínek pro účinné zvládnání náročných situací v edukaci žáků se SVP v běžných školách, inkluzivní vzdělávání postupně oklešťovaly. Rozdělení na dva tábory pro nebo protiinkluzivní přetrvává, diskuse však nejsou tak časté, spíše se hledají příklady dobré praxe, které dávají naději. Ve speciálních školách se nadále vzdělávají žáci s mentálním postižením, s kombinovaným postižením a žáci s PAS.

3.3 Francie

Přehled hlavních zákonů a nařízení týkajících se vzdělávání žáků s mentálním postižením:

- Zákon o zřizování tříd pro zlepšení opožděných dětí, *Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés*
- Zákon o příspěvku na speciální vzdělávání nezletilých s handicapem, *Loi n°63-775 du 31 juillet 1963 ALLOCATION D'EDUCATION SPECIALISEE DES MINEURS HANDICAPES (OU INFIRMES)*
- Rámcový zákon ve prospěch osob s handicapem, *Loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées*
- Zákon o autonomii sociálního a zdravotně-sociálního sektoru, *Loi 75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales*

¹⁶ Na základě studie korpusové lingvistiky, která pokrývala produkci hlavních českých deníků a časopisů za období 1998–2018. Studie uvádí mimořádnou vytrvalost v systematické protiinkluzivní kampani v Učitelských novinách.

- Oběžník o organizaci zkoušek pro kandidáty s mentálním, tělesným nebo smyslovým handicapem, *Circulaire n° 85-302 du 30 août 1985 - Organisation des examens et concours de l'enseignement scolaire ou supérieur pour les candidats en situation de handicap*
- Oběžník o školní integraci dětí a adolescentů s handicapem, *Intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés, Circulaire n° 91-302 du 18 novembre 1991*
- Oběžník č. 2009-087 ze dne 17. července ustanovující vznik integračních tříd CLIS, *Circulaire n° 2009-087 du 17-7-2009, Les classes d'intégration scolaire (CLIS)*
- Oběžník č. 2015-129 ze dne 21. srpna 2015 upravující vznik a organizaci inkluzivních jednotek ULIS, *Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré*
- Oběžník o zřízení speciálních tříd na úrovni středního vzdělávání, *Réforme du collège. Circulaire SEGPA n° 2015-176 du 28-10-2015*

3.3.1 Vznik speciálních tříd v období segregace

Konec 19. století sebou ve Francii přinesl zavedení povinného a bezplatného vzdělávání ve veřejných školách. Ve školním prostředí, upozorňuje Bastide (2011), se začali setkávat žáci z různého sociálního prostředí a dodává, že tato nová obligatorní diverzita poměrně rychle ukázala nemalé množství dětí, o kterých se začalo hovořit jako o nevzdělavatelých. Tedy nevzdělavatelých za stávajících podmínek. Zejména přítomnost dětí/žáků s mentálním postižením vedla k potřebě změny. Vznikl návrh, vytvořit pro žáky s lehčím druhem postižení speciální třídy ve veřejných školách a žákům s těžšími formami postižení umožnit vzdělávání ve zdravotnických zařízeních, kde je budou vyučovat zdravotní sestry (Bourneville, 1905). Bourneville byl zastáncem edukace spojené s léčebnou péčí, a i u případů dětí s hlubokým stupněm mentálního postižení prosazoval názor, že je lze do určité míry edukovat (Arveiller, 2009).

Byla ustanovena meziministerská komise složená z politiků a ze specialistů na anormální dětství „*l'enfance anormale*“, která měla za úkol naplnit znění zákona o povinném primárním vzdělávání z roku 1882¹⁷. K legislativní změně došlo v roce 1909 s vyhlášením zákona o

¹⁷ *Loi sur l'enseignement primaire obligatoire du 28 mars 1882*

speciálních třídách ve veřejných školách¹⁸. Tento zákon je všeobecně považován za základní text speciálního vzdělávání ve Francii připomíná Bastide (2011) a umožňoval zřizovat kromě speciálních tříd také speciální školy. Speciální třídy nazývané „třídy pro zlepšení“ „*classes de perfectionnement*“ byly zřizovány pro žáky obojího pohlaví od 6 do 13 let. Speciální školy pro žáky od 13 do 16 let, které zákon také umožňoval zřizovat, byly často internátního charakteru, zaměřené na preprofesní přípravu žáků. Zákon z 15. dubna 1909 nazývá žáky s mentálním postižením anormální a debilní. V zákoně bylo nově ustanoveno mimo jiné vzdělání učitelů ve speciálních třídách a školách, kromě běžného vzdělání měli být držiteli certifikátu vzdělavatele opožděných dětí¹⁹.

Právě v tomto období dali Binet a Simon vzniknout svým inteligenčním testům, na základě jejichž výsledků byli děti situováni do běžných škol nebo nově vznikajících speciálních škol a tříd. Podle zákona z 15. dubna 1909 rozhodnutí o vzdělávání žáků ve speciálních školách a třídách spadalo do kompetence příslušné lékařsko pedagogické komise. Arveiller (2009) se domnívá, že tento akt separace žáků „normálních a anormálních“ a ještě dalších žáků vyžadujících vzdělávání spojené se zdravotní péčí je základem speciálního vzdělávání ve Francii.

Když po druhé světové válce došlo ke změně výše hodnoty IQ, která byla hraniční pro lehké mentální postižení ze 70 na 85, začaly se speciální třídy a školy progresivně plnit a Bastide (2011) dodává, že se výrazně zvýšila intolerance běžné populace k žákům/osobám s postižením. Reakcí na vzniklou situaci je vznik Komise pro děti s deficitem²⁰, jejíž předseda Henri Wallon se zasloužil o vznik Charty dětí s deficitem, ve které hájí systematickou depistáž dětí s nějakým nedostatkem s následným doporučením na vzdělávání ve zdravotnicko pedagogickém institutu nebo ve speciální třídě či škole, podle závažnosti deficitu.

Vzdělávání dětí/žáků s postižením se po roce 1945 stalo předmětem politických a ekonomických projektů, což v roce 1949 vyústilo ve schválení zákona²¹, který měl dát

¹⁸ *Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés*

¹⁹ *Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés (CAEA)*

²⁰ *Commission de l'enfance déficiente*

²¹ *Loi Cordonnier du 5 août 1949*

legislativní rámec snaze zajistit osobám s postižením určitou podporu, například asistenci osobám s těžkým postižením a umožnit jim účast na občanském životě (Bastide, 2011).

Se zákonem č. 775 z roku 1963²² dochází k rozšíření povinnosti školní docházky pro děti s postižením a pro učitele, kteří chtějí vyučovat ve speciálních třídách/školách je vytvořen Certifikát o způsobilost vzdělávání dětí a adolescentů s postižením nebo nepřizpůsobivých²³. Vznikají organizace jako CMPP²⁴ – zdravotně psychopedagogická centra, SES – sekce speciálního vzdělávání²⁵ a GAPP²⁶ – skupiny psychopedagogické pomoci. Ve Francii se naplno se rozjíždí trend, který potrvá dalších několik desetiletí, kdy se rozvíjejí struktury speciálního vzdělávání ve snaze preventivně snižovat rizika školních neúspěchů u žáků, hodnotí zpětně situaci Bastide (2011).

3.3.2 Politika Handicapu

Pro osoby s postižením dochází v roce 1975 k administrativní a sociální změně s přijetím rámcového zákona ve prospěch osob s handicapem²⁷. Zákon z 30 června 1975 již neuznává termín debilní ani postižení jedinci. Novým legislativním terminologickým spojením se stává osoba s handicapem. Kromě práva na práci a finanční prostředky přiznává zákon osobám s handicapem také právo na integraci ve vzdělávání a integraci sociální. Do vzdělávacího procesu jsou zákonem zahrnuty osoby s jakýmkoliv druhem postižení, nejedná se však o povinné vzdělávání, ale obligatorní edukaci (Plaisance, Schneider, 2013). Zákon je inzerován slovy: národní povinnost (*obligation nationale*) ve smyslu zajištění maximální autonomie a rozvinutí kapacit osob s handicapem. Integrace, která se v zákoně objevuje, není jasně formulována, Francie však tímto zákonem odstartovala politiku handicapu s cílem zabránit exkluzi handicapovaných osob, podotýká Bastide (2011). První článek zákona formuluje potřebu prevence, vyhledávání a včasné pomoci a péče osobám s handicapem, potřebu

²² *Loi n°63-775 du 31 juillet 1963 ALLOCATION D'EDUCATION SPECIALISEE DES MINEURS HANDICAPES (OU INFIRMES)*

²³ *Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et des adolescents déficients ou inadaptés (CAEI)*

²⁴ *CMPP – Centre médico-psychopédagogique.*

²⁵ *SES – Section d'éducation spécialisée*

²⁶ *GAPP – Groupe d'aide psychopédagogique*

²⁷ *Loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées*

edukace, profesní formace, zaměstnání, finančních příjmů a garantuje v rámci sociální integrace přístup ke sportovním, kulturním a jiným akcím nezletilým i zletilým osobám s handicapem fyzickým, smyslovým či mentálním. V zákoně se objevuje také odstavec zabývající se bezbariérovou přístupností budov a zařízení. V témže roce byl přijat další důležitý zákon mající vliv na kvalitu života osob s postižením. Zákon č. 75-535²⁸, ukotvil autonomii sociálního a zdravotně-sociálního sektoru a definoval soubor sociálních dávek a služeb týkajících se vzdělávání, terapeutické, sociální a odborné podpory ohrožených osob (Priou, Démoustier, 2015).

3.3.3 Individuální integrace ve školách

Koncept integrace žáků s postižením do prostředí běžných škol nabyl závazné podoby s oběžníkem č. 82-2 a 82-048 z 29. ledna 1982²⁹. Prioritou se byla podle oběžníku individuální integrace žáka s postižením do běžných tříd a v opodstatněných případech měl být handicapovaný žák doprovázen osobou, která mu poskytne pedagogickou, psychologickou, lékařskou nebo jinou podporu. V případech žáků s postižením, které vyžadovalo trvalou podporu další osoby, byla doporučována skolarizace ve speciálních třídách, tedy forma kolektivní integrace Třetí možností byla integrace parciální, tedy částečně se žák vzdělával ve speciálním zařízení a částečně docházel do běžného školního prostředí. Zmiňovány jsou také mimoškolní aktivity jako důležitý prvek sociální integrace (Oběžník č. 82-2 a č. 82-048 z 29. ledna 1982). Tento nový koncept potvrzoval snahu o rozvoj trendu desinstitucionalizace, realita však byla, uvádí Priou, Démoustier (2015) častokrát jiná a mnoho žáků setrvalo ve speciálních školách nebo zdravotně sociálních institucích bez příležitosti navštěvovat běžnou školu. Integrace probíhala bez návazností programů a závažným ukazatelem byla skutečnost nepřijímání principů integrace u žáků z vyšších ročníků. Na rozdíl od mateřské školy nebo prvního stupně školy základní, kde byla integrované děti přijímány, bylo ve vyšších ročnících vzácné setkat se s dobrou integrační zkušeností. Jakákoliv touha po společné socializaci, která by odpovídala stejné věkové skupině, se stala s přibývajícím věkem umělou. Integrační politika se ukázala jako křehký proces ovlivněný jak administrativními rozmary, tak obavami aktérů školského systému (Priou, Démoustier, 2015).

²⁸ *Loi 75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales*

²⁹ *Circulaire n° 82-2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982*

V rámci integračních aktivit vydává Ministerstvo školství v roce 1985 oběžník č. 85-302³⁰, upravující právo žáků s mentálním, fyzickým nebo smyslovým handicapem prezentovat se na všech oficiálních zkouškách za zvýhodněných podmínek (doprovod třetí osoby, navýšená časová disponibilita, užití speciálních materiálů, ...)

V roce 1989 vychází nový zákon týkající se vzdělávání. Zákon č. 89-486 z 10. července 1989³¹ definoval poměrně rozsáhlou reformu ve stávajícím školství, zejména ve smyslu aktivní orientace žáků samých k budoucímu povolání, žáků s mentálním postižením nevyjímaje. V oběžníku č. 91-302 z 18. listopadu 1991³² o školní integraci dětí a adolescentů s handicapem je zmiňován význam diverzity žáků ve školním prostředí, jako možnosti vzájemných interakcí, při kterých mají všichni zúčastnění možnost se poznat a lépe chápat. Důraz je kladen na respekt a důstojné a bezpečné prostředí pro integrované žáky, pro které bude připraven individuální plán. Alternativními možnostmi integrace zůstává vzdělávání žáků ve speciálních zařízeních nebo distanční formou či prostřednictvím domácího vzdělávání s podporou pedagogické asistence. O alternativní orientaci žáků rozhodovala Departamentální komise speciálního vzdělávání.

Existovaly však také světlé výjimky. Bastide (2011) se zmiňuje o první vlašťovce v podobě žákyně s mozkovou obrnou, jejíž rodiče dosáhli individuální integrace v běžné třídě a zároveň byl zřízen první post osobního asistenta ve školství, který dal vzniku tzv. AIS³³ – asistentům školní integrace. Práci osobních asistentů vykonávali často dobrovolníci sociálních služeb. Tato doba dala vznik množství lokálních asociací bojujících za podporu situace rodin dětí s postižením, například Asociace pro dospělé a mladé osoby s handicapem³⁴, Místní asociace mozkového postižení³⁵. Samotní rodiče jsou více aktivní, když se snaží prosadit individuální integraci vlastního dítěte. Díky těmto lokálním aktivitám přibývá postupně pomáhajících pracovníků ve školství, kteří jsou financováni zčásti obcemi, zčásti rodiči dětí s postižením.

³⁰ *Circulaire n° 85-302 du 30 août 1985 - Organisation des examens publiés pour les candidats handicapés physiques, moteurs et sensoriels*

³¹ *Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989*

³² *Intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés, Circulaire n° 91-302 du 18 novembre 1991*

³³ *Auxiliaires d'intégration scolaire – AIS*

³⁴ *Association pour adultes et jeunes handicapés*

³⁵ *Association départementale des infirmes cérébraux*

Z těchto lokálních aktivit se v roce 1996 zformovala FNASEPH³⁶, Národní federace pro průvodcovství ve skolarizaci dětí prezentujících handicap.

Situace integrace osob s postižením ve školství byla v roce 1999 dokumentována zprávou IGEN-IGAS, Generální inspekce vzdělávání³⁷, která užívá termínu „integrace na zkoušku“ a specifikuje, že integrace ve skutečnosti není deklarovaným právem, ale tolerancí, která staví dítě a jeho rodiče do prekérní a znepokojivé situace. Reakcí na neuspokojivou situaci byl plán Handiscol, se kterým přišel ministr školství v témže roce. Plán, který měl zlepšit implementaci integrace ve dvaceti bodech shrnoval práva, povinnosti, možnosti a podporu žáků s handicapem ve vzdělávacím procesu. Plán Handiscol byl zároveň legislativně podpořen oběžníkem č. 99-188 z 19. listopadu 1999³⁸. Oběžník mimo jiné ustanovuje povinnost vytváření komisí složených ze zástupců školy a rodičů, zástupce departamentu sociálních a zdravotních věcí, z reprezentantů regionálních úřadů a asociací zastupujících osoby s handicapem, ze zástupců speciálně vzdělávacích zařízení a ze sekretariátu Departamentální komise speciálního vzdělávání. Komise Handiscol se měla scházet minimálně třikrát ročně.

Přes veškeré integrační snahy, konstatuje Plaisance a Schneider (2013), zůstávají zařízení speciálního vzdělávání stálou součástí edukačního procesu osob s mentálním postižením. Z toho důvodu je podporována kooperace a koordinace zúčastněných sektorů (školní, zdravotní, sociální) a začíná se používat termín „speciálně vzdělávací potřeby“ (*besoin éducatif particulier*).

3.3.4 Integrační třídy a inkluzivní jednotky

Následující změnou ve vzdělávání žáků s postižením byl vznik tříd CLIS³⁹. Třídy školní integrace začaly vznikat v roce 2009. Podrobné organizační náležitosti ošetřil oběžník č. 2009-087 ze dne 17. července 2009⁴⁰. Tyto třídy neumožňují úplnou individuální integraci, jsou zřizovány pro integraci skupinovou, maximálně pro 12 žáků. Vznikaly ve čtyřech kategoriích. CLIS1 – pro žáky s mentálním postižením, CLIS2 – pro žáky se sluchovým

³⁶ *Fédération nationale pour l'accompagnement scolaire des élèves présentant un handicap – FNASEPH*

³⁷ *Inspection générale de l'Éducation, un rapport IGEN-IGAS*

³⁸ *Circulaire N°99-188 du 19-11-1999*

³⁹ *Les classes d'intégration scolaire (CLIS)*

⁴⁰ *Circulaire n° 2009-087 du 17-7-2009*

postižením, CLIS3 – pro žáky se zrakovým postižením a CLIS4 – pro žáky s tělesným postižením a polyhandicapem. Ve třídách CLIS byl žákům zajištěn speciální pedagog a sdílený asistent pedagoga⁴¹. Pro přijetí žáka do třídy CLIS musel být splněn požadavek jisté kapacity žáka, která povede ke smysluplnosti takovéto formy vzdělávání. Orientaci žáka opět přezkoumávala a doporučovala departamentální komise speciálního vzdělávání, která vyhodnotila, zda orientovat žáka do třídy CLIS, do speciální vzdělávací domácí péče SESSAD⁴² nebo do zdravotně sociálního zařízení, které dítěti poskytne péči a rehabilitaci nezbytnou k dokončení školní docházky. Třídy CLIS zajišťovaly integrační poslání tím, že naplňovaly cíle samotné školy a umožňovaly zapojení integrovaných žáků do činnosti ostatních tříd školy i školy samotné (Oběžník č. 2009-087).

Ve zprávě ze září 2011 konstatoval Jean-Pierre Delaubier převládající počet tříd CLIS1 pro žáky s mentálním postižením, které ve školním roce 2010/2011 tvořily 94 % ze všech CLIS. Celkem se v tomto školním roce vzdělávalo 42 985 žáků ve 4 194 třídách.

Tab. č. 2: Žáci s postižením vzdělávání ve veřejných i privátních školách ve třídách CLIS ve Francii

Rok	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Efektivní počet	37 584	39 830	39 684	39 634	40 231	41 051	42 985

Zdroj: Zpráva č. 2011-104, Raport Delaubier

S postupným procesem převádění žáků ze tříd ke zlepšení do běžných tříd vznikla nutnost vytvoření pracovních příležitostí pro pedagogy z těchto zrušených tříd. Mnoho pracovních míst umožnil vznik tříd ULIS, kam byli nově orientováni žáci s těžším stupněm postižení (Delaubier, 2011). Ve zprávě je dále uvedena výrazná heterogenita mezi regiony spojená s demografickou situací, ale také s přáním rodičů, v jakém zařízení jejich dítě skolarizovat. Zpráva si také všímá velmi nízkého počtu žáků, kteří jsou zapsáni jak ve škole, kde se nachází jejich třída CLIS, tak zároveň ve škole blízké jejich bydlišti, tzv. „double inscription“, která je od roku 2005 legislativně umožněna. Ani skolarizace ve dvou různých

⁴¹ AVSco: Auxiliaires de vie scolaire collectif

⁴² Service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD)

zařízeních, tedy ve zdravotně sociálním IME a běžné škole není téměř využívána. Kladně je naopak hodnocen nárůst společných aktivit běžných tříd s třídami CLIS, tzv., „kolektivní integrace“. Stejně tak „individuální integrace“, při které byla sdílena v rámci běžné třídy například výtvarná nebo hudební výchova byla kladně hodnocena. Ve zmiňované Delaubierově zprávě z roku 2011 byly zajímavé postřehy speciálních pedagogů ze tříd CLIS, kteří konstatovali, že škola včetně jejich kolegů ještě není připravená na integraci žáků s postižením, tím méně pak na vzdělávání inkluzivní, a že je třeba kolegům dopřát čas. Ohledně relací s interventy se učitelé ze tříd CLIS vyjadřovali ve škále od nekomunikace po výbornou spolupráci. Zpráva konstatuje velmi malé množství interventů (logopedů, fyzioterapeutů) docházejících přímo do škol. Závěrem Delaubier (2011) připomíná nutnost návazného vzdělávání, protože třídy CLIS1, tedy **třídy žáků s mentálním postižením** (v tomto období se ve třídách CLIS vzdělávalo také množství žáků s PAS), jsou jen jednou etapou vzdělávání a jejich žáci na rozdíl od ostatních tříd CLIS, 2, 3 a 4, nemají přístup na lycea.

Zákon z 11. února roku 2005⁴³ pro rovnost práv a příležitostí se soustředí na osobnostní rozvoj a jmenuje každého žáka /studenta autorem svého osobnostního projektu. Bastide (2011) si všímá jemného přechodu z protektivního přístupu k inzerci získávání výhod kompenzací handicapu. Ve vzdělávání se tato nová politika projevila například možností získání školní asistence, předepsanou MDPH – lokálními úřady handicapu. Vývoj integrace směrem k inkluzi je zjevný, i když zatím není konkretizován. Integrace začíná být konsiderována jako technická a organizační reforma pokračování speciálního vzdělávání, protože žáci integrovaní do běžné školy nebo třídy mají spíše statut „návštěvníků“ (Plaisance a Schneider, 2013).

Globální politika OSN se vyvíjí inkluzivním směrem a **inkluzivní trend** se promítá mimo jiné do vzdělávání osob s mentálním postižením. Trend, který vnímá každou osobu jako přirozenou část komunity, se ve Francii odrazilo v citaci výše zmíněného zákona z 11. února 2005 – Pro rovnost práv a příležitostí, participaci a občanství osob s handicapem. V textu zákona se již nenachází odkaz na koncept speciálního vzdělávání. Není již deklarována národní povinnost k osobám s postižením, ale národní solidarita. Zákonem z 11. února 2005 je zdůrazněna nezbytnost vzdělávání osob se zdravotním postižením. Veřejné školství je nyní

⁴³ *La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances*

povinnou poskytovat i vyšší nebo profesní vzdělání dětem/adolescentům a dospělým osobám s prezencí handicapu nebo zdravotních poruch. Začíná se Francie přibližovat inkluzivním praktikám? Ptají se Plaisance & Schneider (2013), kteří pozorují v následných legislativních textech explicitní odkazy na inkluzivní vzdělávání. Konkrétně v zákoně z roku 2013 pro orientaci a programaci vedoucí k refundaci škol republiky⁴⁴.

Integrativní a později inkluzivní třídy CLIS se mají změnit v ULIS⁴⁵ – lokalizované jednotky inkluzivního vzdělávání, které budou k dispozici na základních školách, středních školách včetně lyceí a také v zařízeních pro žáky v situaci handicapu. Jejich hlavním účelem má být Činnost ULIS specifikuje oběžník z roku 2015, č. 129⁴⁶.

V oběžníku jsou stanovena kritéria vzdělání koordinátora jednotky ULIS. Koordinátorem je speciální pedagog. Koordinátor se může účastnit formací i jiných sektorů než vzdělávacího, např. terapeutických, reedukativních a dalších. Žáci ULIS jsou vzděláváni podle svého osobního plánu a mohou využívat adaptovaného transportu (přeprava do školy a zpět). V souladu s článkem L. 351-1-1 školského zákoníku a 2 a 3 článkem L. 312-1 zákoníku sociální péče a rodiny je spolupráce mezi školami a zařízeními a službami ve zdravotnictví a sociální oblasti organizována dohodami uzavřenými mezi těmito zařízeními a službami.

Jednotky ULIS jsou organizovány v šesti kategoriích. Pro žáky s mentálním postižením, s autismem, s motorickým, sluchovým nebo zrakovým postižením, pro žáky s polyhandicapem a pro žáky se specifickými poruchami učení.

Odpověď na otázku návaznosti na základní vzdělávání žáků s mentálním postižením je formulována v oběžníku č. 2015-176 z roku 2015⁴⁷. Dochází ke změně v organizaci vzdělávání žáků/studentů s postižením na úrovni středního vzdělávání vytvořením specializovaných tříd SEGPA v tzv. „collège“.

⁴⁴ *La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*

⁴⁵ *ULIS – les unités localisées pour l'inclusion scolaire*

⁴⁶ *Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015*

⁴⁷ *Circulaire SEGPA n° 2015-176 du 28-10-2015*

3.4 Québec

Přehled hlavních zákonů a nařízení týkajících se vzdělávání žáků s mentálním postižením:

- Zákon o pomoci veřejnosti, 1921, *Loi de l'assistance publique*
- Zákon o veřejném vzdělávání L.I.P., *Loi sur l'instruction publique*
- 1992 vyhlášena politika školské adaptace, *La mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire (1992): La réussite pour elles et eux aussi*
- V roce 1997 přidán čl. 235 do L.I.P., o organizaci žáků s postižením v běžných třídách
- Akční plán ministerstva vzdělávání, **Škola adaptovaná všem žákům**, 1999, *Une école adaptée à tous ses élèves*
- 2002, Program komplementace edukačních služeb, do L.I.P přidán čl. 224 ustanovující školské komise odpovědnými za sestavení programu pro každý jednotlivý servis a společné sdílení odpovědnosti všech zúčastněných
- Zákon E-20.1 zajišťující práva osob s handicapem v jejich školní, profesionální a sociální integraci, 2004, *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*
- Reformní program québeckých škol, 2006, *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire Ministère de l'éducation*
- Akční plán organizačních změn ve prospěch žáků s handicapem, žáků v ohrožení a žáků v obtížných podmínkách, *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*

3.4.1 Politický vývoj sociální integrace

Institucionalizované veřejné služby zaměřené na osoby s mentální postižením se v Québecu začínají objevovat ve 2. pol. 19. století, paralelně se sekularizací zdravotních a sociálních služeb (Gaudreau, 2002). Ke změně vedla kritika odsuzující podmínky života v sirotčincích a psychiatrických léčebnách. V zařízeních založených náboženskými komunitami, často řádovými sestrami, byly shledávány podmínky jako drsné a zbavující individuální osobní personality (Juhel, 2006). Počínaje lety 1970 a 1980, když bylo mentální postižení uznáno

jako stav odlišný od duševní nemoci, začala být vzdělávací intervence v Québecu upřednostňována před intervencí medicínskou (Gaudreau, 2002). V souladu s principem normalizace a valorizace sociálních rolí se zvýšila aktivita asociací hájících práva osob s mentálním postižením a přispěla k odstartování rozsáhlých změn zahrnujících nové koncepce v péči o osoby s postižením. Začal proces deinstitucionalizace spojený se sociální integrací. K jeho generalizaci došlo v letech 1980 a 1990 (Gaudreau, 2002). Ministerstvo zdraví a sociálních věcí v roce 2001 informovalo o skutečnosti, že pro většinu osob z ústavů se k roku 2001 podařilo zajistit bydlení v kruhu rodiny nebo v zařízení rodinného typu (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2001). Navíc v letech 1970 a 1980 začalo sílit přesvědčení, že lidé s mentálním postižením se mohou rozvíjet a naplňovat svůj plný potenciál, především prostřednictvím rané stimulace a s přihlédnutím k prostředí, které je obklopuje (Maertens, 2004). Tremblay et al. (2000) datuje do 80. let také zvýšenou snahu hnutí osob s mentálním postižením o uznání svých práv, které povedou k plnoprávnému občanství.

3.4.2 Školská adaptační politika

V průběhu 20. let 20. století se začínají objevovat služby speciálního vzdělávání. Québecká vláda vyhláší v roce 1921 **Zákon o pomoci veřejnosti**⁴⁸, který má zajistit vzdělávání žáků s handicapem, tedy žáků se zdravotním postižením a nepodporovaných studentů (Duval, Lessard, Tardif, 1997). Školská komise v Montrealu v roce 1931 vytvořila první speciální třídy pro žáky s handicapem. V roce 1935 stoupl počet tříd na 33, uvádí (CSSDM⁴⁹, 2022).

Sociální reformu v 60. letech 20. století spojují Gonçalves & Lessard (2014) s paralelně probíhající reformou školství ve prospěch vzdělávání žáků s mentálním postižením. Ačkoliv již ve 30. letech byly někteří žáci s postižením zapsáni ve speciálních třídách nebo speciálních školách (pod názvem vyjímeční, *exceptionnels*), ke skutečně progresivním změnám v dochází až v 60. letech, kdy v Québecu proběhla tzv. „Klidná revoluce“⁵⁰ (Horth, 1998). V proudu demokratizace vzdělávacího systému významně přibývalo množství žáků v obtížné situaci (ať už z hlediska zdravotního nebo sociálního). Významným dokumentem tohoto období byl „*Raport Parent*“, oficiální zpráva Královské komise pro výzkum a vzdělávání pro provincii

⁴⁸ *Loi de l'assistance publique*

⁴⁹ *CSSDM – Centre de services scolaire de Montréal*

⁵⁰ *La Révolution tranquille – období výrazných a rychlých změn v Québecu, hlavní představitel Jean Lesage*

Québec z roku 1964, který shrnul stávající situaci vzdělávání v Québecu⁵¹. Mimo jiné bylo navrženo povinné vzdělávání „odlišných žáků“. V roce 1969 vznikají Služby pro obtížné dětství. Školské komise „*Commissions scolaires*“ rozšiřují své kompetence o služby podporující žáky nacházející se a vyrůstající v obtížných podmínkách⁵².

V sedmdesátých letech začíná být zpochybňována účinnost existujících podpůrných programů pro osoby s postižením. Je kritizován segregáční aspekt a nedostatek autonomie, který sebou stávající programy přinášejí, především v dospělém věku. Navzdory limitům, které zasáhla kritika, otevřely stávající podpůrné programy cestu ke vzdělávání pro žáky/osoby se středně těžkým až těžkým mentálním postižením (Saint-Laurent, 1994). Gonçalves & Lessard (2014) připomínají, že toto období profesionálně-byrokratické regulace vyznačilo rámec školské adaptační politiky v Québecu s trváním až do 90. let, tak aby byl nabídnut rozsah služeb pro žáky/studenty v obtížné situaci od integrace do běžných tříd, až po speciální vzdělávání v odděleném kontextu.

V roce 1978 vznikl Úřad pro osoby s handicapem – QPHQ⁵³. Jeho ústava je zakotvena v zákoně o zajištění práv osob s handicapem⁵⁴ při výkonu jejich práv za účelem dosažení sociální, školní a pracovní integrace (CQLR, c. E-20.1). Tento úřad „Office“ hraje významnou roli ve školní, pracovní a sociální integraci osob s postižením. Má velké pravomoci a má odpovědnost za vytváření osobních plánů, které usnadňují osobám s postižením integraci do školního, pracovního a sociálního života. V témže roce, 1978, vychází zákon zajišťující práva osob s handicapem⁵⁵, který má zajistit integraci školní, pracovní a sociální (Horth, 1998).

V 80. letech se rozběhl proces integrace dětí s mentálním postižením do běžných škol. Větší aktivitu v integračních snahách projevovaly školy anglofonní (CELA, 2006). Od roku 1997, čl. 235 školského zákona posiluje harmonickou integraci žáků s postižením v běžných třídách, pokud evaluace žakových kapacit doloží, že je pro něj integrace prospěšná. A pokud nenarušuje práva ostatních žáků.

⁵¹ *La Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*

⁵² *Des élèves en difficulté*

⁵³ QPHQ: *l'Office des personnes handicapées du Québec*

⁵⁴ *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées*

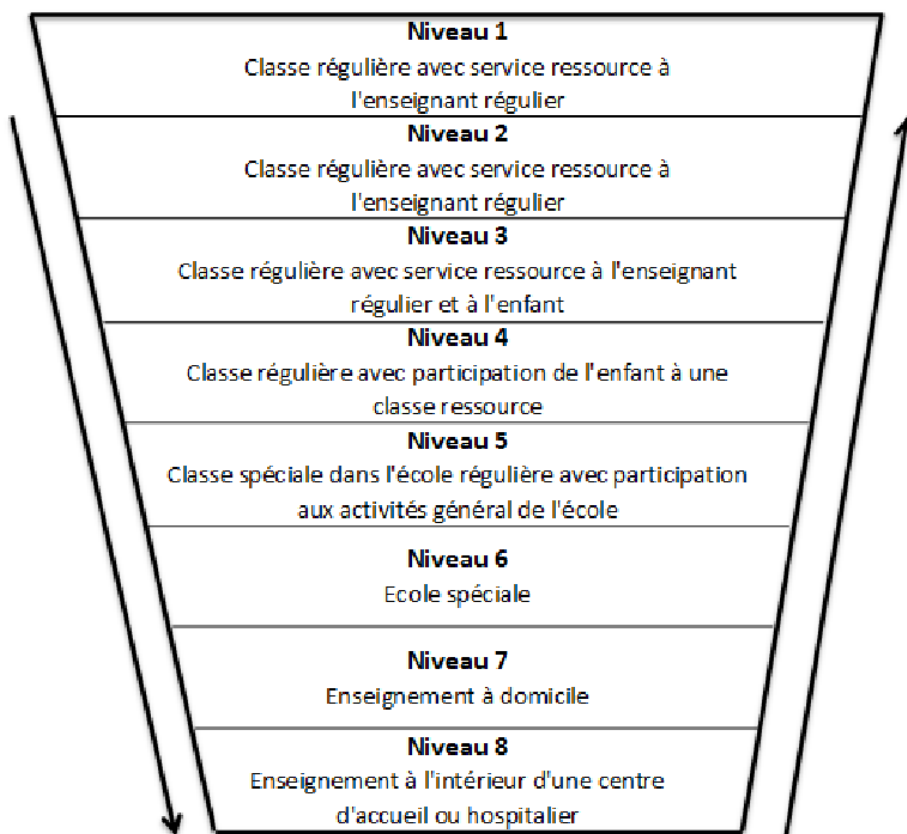
⁵⁵ *La Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées a été adoptée en 1978*

Navazujícím krokem ve vzdělávání žáků s handicapem, s obtížemi v adaptaci nebo v učení „EHDA“⁵⁶, kteří měli nyní právo se vzdělávat, bylo poskytnutí takové podpory, která by jim umožnila dosáhnout studijních úspěchů. Proto vznikl v roce 1999 Akční plán ministerstva vzdělávání, **Škola adaptovaná všem žákům**, ve kterém se Ministerstvo školství zavazuje poskytovat služby, které pomohou školní komunitě čelit výzvě úspěchu pro všechny. Mezi cíle patřilo zpřístupnit školu otevřít partnerům zajišťujícím mimoškolní edukaci a zajistit lepší koordinaci všech zúčastněných (spolupráce ministerstev školství, zdraví, soc. věcí). Zdůrazněná byla prevence a včasná integrace zaměřená především na žáky s postižením a v obtížné situaci.

Pro potřeby québeckého školství byl na základě výsledků raportu COPEX (Goupil, 2007), vytvořen integrovaný systém vzdělávacích opatření, tzv. Kaskádový systém, který reprezentuje organizaci různých modelů pro vzdělávání žáků EHDA.

Tab. č. 3: Integrovaný systém vzdělávacích opatření v Québecu (kaskádový systém)

⁵⁶ EHDA: *Des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*



Zdroj: Rapport Copex, tome 2, MEQ, 1976, p.594-595

System je rozdělen do osmi úrovní integrace a je užíván v případě, kdy běžné školní prostředí neodpovídá potřebám žáka, přičemž vzdělávání žáka v běžné třídě zůstává prioritou. Z tab. č. 3 je zřejmé, že systém je prostupný směrem dolů i nahoru. První stupeň odkazuje na zařazení žáka do běžné třídy, kde vyučuje běžný učitel. Druhá úroveň reprezentuje prostředí běžné třídy se standartním učitelem, avšak do třídy může docházet externí specialista (ortopedagog, ortofonista, psycholog). Žák vzdělávaný podle třetí úrovně může kromě standartního vyučujícího a externího specialisty profitovat v běžné třídě navíc z doprovodu speciálního pedagoga. První tři úrovně vzdělávání se realizují v běžné třídě. Čtvrtá úroveň umožňuje žáku vzdělávat se kromě své běžné třídy také ve třídě zdrojové, *une classe ressource*. Zdrojová třída umožňuje lépe odpovídat na žákovi potřeby. Na páté úrovni je žák vzdělávan v speciální třídě v prostředí běžné školy. Šestá úroveň představuje vzdělávání ve speciální škole. Sedmá úroveň

umožňuje domácí vzdělávání. Na úrovni osmé je žák vzděláván ve zdravotnickém nebo jiném specializovaném centru.

3.4.2 Období pedagogické diferenciac

Také Zákon o veřejném vzdělávání „*Loi sur l'instruction publique*“ reaguje na změny a nové impulzy, týkající se speciálního vzdělávání přizpůsobením organizace poskytovaných služeb. V roce 1988 byl vložen článek 108, který ukládá povinnost školským komisím upřesnit standardy pro organizaci služeb pro studenty se zdravotním postižením, nepřizpůsobivé nebo s poruchami učení.

V roce 1992 ministr školství vyhláší politiku školské adaptace⁵⁷, která má posílit pravděpodobnost úspěchu žáků s postižením (MEQ⁵⁸, 1992). Upozorňuje na potřebu integrace zejména žáků s mentálním postižením do běžných tříd. Dochází ke změnám v oblasti vzdělávacích plánů, které jsou přizpůsobovány žákům podle jejich osobních možností a potřeb. V zákoně o veřejném vzdělávání je ukotvena povinnost vytvořit každému žákovi v ohrožení osobní **plán intervence**. Objevují se kritické názory, že intervenční plány reagují více na administrativní standardy než na potřeby studentů a těch, kteří na ně dohlížejí (Horth, 1998). Navzdory kritice však povinnost intervenčních plánů pro žáky se specifickými potřebami EHDAA zůstává zachována.

V roce 1997 byl do Zákona o veřejném vzdělávání přidán čl. 235, který rozšiřuje činnost školských komisí, týkající se žáků s handicapem a žáků v jiných obtížných situacích, tak aby byla zajištěna bezproblémová integrace do třídy nebo skupiny a přístup k dalším školním aktivitám. Pro zajištění účinnější podpory a zabránění exkluze konstatuje ministr školství ve zprávě z roku 1997 potřebu asistentů ve školách (MEQ, 1997).

Přidáním čl. 209 do školského zákona se stává povinností školských komisí elaborovat **osobní plán intervence** pro žáky s postižením a povinná periodická evaluace plánu, kterou zajistí ředitel školy (čl. 96.14 školského zákona).

Akční plán ministerstva školství, Škola adaptovaná všem žákům, 1999, nastavuje novou vzdělávací politiku, zaměřenou na partnerství školy s rodiči, na zlepšení kooperace

⁵⁷ *La mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire (1992): La réussite pour elles et eux aussi*

⁵⁸ *Ministère de l'éducation du Québec*

ministerstev a institucí v souvislosti se vzděláváním žáků s postižením. Zaměřuje se na prevenci a včasnou integraci (Maertens, 2004). V roce 2002 vyzývá ministerstvo vzdělávání k opravdové spolupráci všech edukačních služeb. Podrobnosti shrnuje v Programu komplementárních vzdělávacích služeb. Ve školském zákoně podporuje požadavky ministerstva článek 224, který ukládá školským komisím sestavit program pro každý jednotlivý edukační servis a zajistí kooperaci jednotlivých složek vzdělávacích služeb.

Nový směr vytyčuje v roce 2006 Reformní program québeckých škol⁵⁹, který se zaměřuje na předškolní a primární vzdělávání. Umožňuje pedagogům kreativní přístup pedagogické diferenciaci. K zásadám definovaným pro školy patří diferenciaci, kolegiální-společenská a rozvoj žáka k samostatnosti (nepřijímat kompetence jako informace). V roce 2007 je vytváří ministerstvo školství nový organizační rámec⁶⁰, ve kterém je zdůrazněn individuální přístup a význam diagnostické evaluace. Jednotlivým postižením jsou přiřazeny kódy, je stanoven odborník, který evaluaci provede, jsou charakterizovány limity a popsány pravděpodobné projevy konkrétního postižení. Jsou také stanoveny oblasti a úkony, které budou finančně podpořeny při vzdělávání žáků s postižením.

Akční plán ministerstva školství na období 2020–2023 shrnuje dosažené výsledky a určuje směr prioritami, na které je třeba se zaměřit. Mezi ně patří například navýšení investic do vzdělávání osob s handicapem nebo rozšíření nabídky vzdělávacích programů pro žáky/osoby s těžkým a hlubokým mentálním postižením.

⁵⁹ *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire* Ministère de l'éducation

⁶⁰ *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*

4 Cíl práce, metodologie výzkumu

Kapitola čtvrtá se zaměřuje na metodologickou stránku výzkumu. Vymezuje výzkumný problém, vysvětluje záměr a smysl jeho zkoumání. Budou zde představena východiska daného výzkumu, zdůvodněna volba kvalitativní strategie, volba použitých technik sběru dat, jejich následné vyhodnocování a proces výběru informantů. Závěr kapitoly zmíní zohlednění etické stránky realizovaného výzkumu.

Diplomová práce se zabývá trendy ve vzdělávání žáků s mentálním postižením ve vybraných zemích. Hlavním důvodem pro volbu tématu byla a je zainteresovanost autora práce v oblasti vzdělávání žáků s mentálním postižením. Ze zájmu porozumět vývoji vzdělávání žáků s mentálním postižením nejen v Česku, ale i v dalších zemích, vyvstala potřeba důkladnější znalosti části novodobé historie vzdělávání žáků s mentálním postižením, protože právě z historie můžeme lépe pochopit přítomnost.

Výzkumným problémem, který vyplynul při rešerši, se stal nedostatek zdrojů, které by uceleně shrnovaly vzdělávání žáků s mentálním postižením v průběhu vytyčeného období. Daná tematika je velmi dobře zpracována erudovanými autory, jde však o dílčí periody samostatně zpracované nebo o historii dávno minulou.

Související příčinou zájmu o danou tematiku byla také příležitost nabytí nových informací v možnostech vzdělávání žáků s mentálním postižením. Odborník na komparativní pedagogiku Průcha (1999) se zmiňuje o možnosti objevovat ve vzdělávacích systémech jiných zemí inspirující vlastnosti, které by mohly být uplatněny i v českém prostředí. V souladu s touto ideou a pro získání odlišného náhledu bylo zvoleno porovnání se zeměmi, jejichž výběr není pro komparaci s českým prostředím příliš častý, a které mají déletrvající zkušenost s integračním a inkluzivním vzděláváním. Předpokládanou souvislostí při formulaci první otázky se stala právě zkušenost v časovém porovnání.

Třetím důvodem, který vedl autora k níže popsanému výzkumu, byl zájem o zkušenosti osob, které se s fenoménem mentálního postižení setkávají dnes a denně. Lidé, kterých se problematika vzdělávání žáků s mentálním postižením osobně dotýká a jejichž postřehy vycházejí z jejich osobního prožívání. Rodiče a pedagogové, kteří edukují své dítě nebo žáka s mentálním postižením, jsou natolik blízkými a významnými aktéry v životech osob

s mentálním postižením, že by jejich podněty měly rozhodně být brány v potaz a diskutovány. Otázka č. 2 vyplynula z kritických názorů na inkluzivní vzdělávání, se kterými se lze setkat v médiích nebo v běžném životě. Třetí otázka se zaměřila na vzdělávání mimo běžné školy. Také zde se mínění pedagogické i široké veřejnosti rozchází, a proto bylo téma konzultováno přímo s lidmi, kterých se osobně dotýká.

Cíl práce: *Popsat a porovnat shody a odlišnosti ve vzdělávání žáků s mentálním postižením v rámci shodného trendu.*

Výzkumná otázka č. 1: Jaký byl časový průběh implementace integračních a inkluzivních prvků ve vzdělávání žáků s mentálním postižením do legislativy jednotlivých zemí?

Výzkumná otázka č. 2: Jaké nedostatky vnímají v inkluzivně vzdělávacím trendu rodiče a pedagogové dětí s mentálním postižením? Co by podle jejich názoru mohlo pomoci zlepšit situaci?

Výzkumná otázka č. 3: Jaký názor mají aktéři výzkumu na vzdělávání dětí/žáků s mentálním postižením ve speciálních školách/zařízeních?

4.1 Kvalitativní strategie výzkumu

„Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledku se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 16). Tato obecná definice kvalitativního výzkumu poukazuje na širší možnosti výzkumníka při práci ve vybraném terénu. Kvalitativní výzkum je časově náročný, ale nabízí mnoho výhod oproti výzkumu kvantitativnímu (Horáková in Pavlásek, Nosková, 2013). Nestanovuje hypotézy, ale umožňuje sledovat širší záběr a zkoumat určitý jev do hloubky (Hendl, 2016, Švaříček, Šedřová, 2014).

Předpokládané parametry této diplomové práce vedly k volbě kvalitativní strategie výzkumu. Kvalitativní přístup mimo jiné umožňuje, téma zvolené na začátku výzkumu modifikovat a doplňovat v průběhu sběru a analyzování dat, shodují se (Hendl, 2016, Gavora, 2010). Hendl (2016) spatřuje hlavní výhody kvalitativního výzkumu v možnosti zkoumat procesy a fenomény v přirozeném prostředí, v reakci na místní situaci a podmínky, které skýtají možnost hledat příčinné souvislosti.

Při zvažování výhod a nevýhod kvalitativních a kvantitativních metod pro tuto diplomovou práci a při výběru adekvátní výzkumné metody, patřil k zásadním ukazatelům postřeh Horákové in Pavlásek, Nosková (2013, s. 98–99). „*Kvalitativní přístup nám pomůže získat o jevu detailní informace, které se kvantitativními metodami obtížně podchycují. Navíc se často setkáme s informacemi a postoji, které se v knihách nedozvíme, což vede k materiálové bohatosti pramenné základny.*“

Vzhledem ke komparativní povaze práce, porovnávající čtyři země, měly výše citované charakteristiky kladný vliv na volbu kvalitativní strategie výzkumu. Nebyly pominuty ani nevýhody kvalitativního výzkumu, k nimž se řadí kromě již zmiňované časové náročnosti také skutečnost, že získané výsledky nemusí být zobecnitelné, a že jsou snadněji ovlivnitelné osobností výzkumníka, jeho zkušenostmi (Gavora, 2010). Na straně druhé, kvalitativní výzkum je realizován prostřednictvím indukce, což předpokládá, že výzkumník musí být schopen vhledu a také jistého vcítění se do zkoumané problematiky. Protože kvalitativní výzkum nemá jasnou strukturu a kroky, mohou dva badatelé zkoumající týž problém, dospět k rozdílným závěrům. Měli by však být schopni obhájit a vysvětlit vlastní pohled na zkoumaný problém. Jinak řečeno, cenným není pouze výsledek, ale také výzkumníkova cesta (Hendl, 2005, Švaříček & Šedřová, 2007). Gavora (2010) doplňuje, že kvalitativní výzkum zkoumá spíše specifické situace, životní příběhy, názory a myšlenky, na rozdíl od kvantitativního výzkumu, pro který jsou charakteristické typické situace a není proto úplně možné vyhovět požadavku zajištění reliability.

Kvalitativní výzkum vychází také z **fenomenologické tradice**. S fenomenologickým pojetím korespondoval účel této diplomové práce. Cílem fenomenologie je objektivní poznání smyslu jevu, přičemž tyto jevy se zkoumají takové, jaké doopravdy jsou. Hendl (2016) popisuje tři funkce fenomenologické orientace: funkci kritickou, která problematizuje převládající směry a základní metodologické koncepty dané oblasti zkoumání, funkci heuristickou, která dává podněty k novým způsobům pohledu a evokuje alternativy převádějící tyto možnosti do praxe. Pro účel výzkumu se jevila nejvhodnější třetí, popisná funkce, která usiluje o hlubší pohled na důležité problémové situace z pohledu zainteresovaného subjektu. „*Fenomenologická sociologie chápe společnost jako jev, jenž je vytvářen a znovu neustále obnovován a rekonstruován v duchovní interakci jedinců, kteří sociálním faktům dávají význam a smysl.*“ (Hendl, 2016, s. 74).

4.2 Komparativní design výzkumu

Komparativní procedura (z lat. compare = srovnávat, stavět k sobě a procedere = postupovat, pokračovat) je propojením metody a cíle výzkumu, kde je veškerá výzkumná strategie podřízena zájmům komparace (Grew, 1994). Komparace této diplomové práce byla primárně nastavena na zjištění shod a rozdílů mezi jednotlivými zeměmi v rámci shodného trendu. Komparativní pojetí práce bylo zvoleno, protože umožňuje zmapovat a zanalyzovat dostupné informace, porovnat je a odkrýt poznatky, které se mohou stát možnou inspirací pro vzdělávání žáků s mentálním postižením, v rámci respektování mezinárodních úmluv a práv osob s postižením.

Nevýhodou při komparaci krátkého časového úseku nebo jednorázových dat je riziko dosažení objektivní výpovědi, upozorňuje Průcha (1999). V reakci na tuto připomínku byl zkoumán časový úsek předcházející současnému trendu, s počátkem v 60. letech 20. století. Celkově byl v práci popisován časový úsek vymezený aproximativně rokem 1960 až 2020. Dalším rizikem objektivity, které identifikuje Průcha (1999) při komparaci mezi více zeměmi je existence rozdílů uvnitř jednotlivých zemí, které mohou být meziregionálně velmi výrazné.

Podle Švaříčka a Šed'ové (2014) je design výzkumu určující pro způsob, jakým bude na výzkumný problém nahlíženo a jak se k němu bude přistupovat. Přispívá k volbě metody sběru dat a vymezení, jakým způsobem se následně budou data zpracovávat. Záměrem autora práce bylo provedení analýzy a následné komparace legislativních a odborných dokumentů vztahujících se ke stanovenému tématu, tedy k trendům vzdělávání osob s mentálním postižením a zjištění shod a rozdílů v rámci společného trendu. Dále pak realizace polostrukturovaných rozhovorů s osobami, kterých se téma vzdělávání osob s postižením osobně dotýká a jejich následná analýza. Během příprav a provádění výzkumu práce vyplynula potřeba specificky kombinovat různé metody. Šíp in Gulová & Šíp (2013) označuje smíšený design jako přirozenou cestu k využití toho nejlepšího, co oba typy výzkumů, kvalitativní a kvantitativní, mohou nabídnout. *„Jestliže úkolem vědy není „kopírovat“ „pravý svět“, ale vyřešit problém, pak vlastní charakter problému si vyžaduje speciální kombinaci kvalitativních a kvantitativních metod, přístupů a teorií“.* (Šíp in Gulová & Šíp, 2013, s. 29).

4.3 Použité výzkumné metody

Ze spektra základních metod používaných v kvalitativním výzkumu (metody pozorování, rozhovoru, analýzy dokumentů, které zmiňují Švaříček & Šed'ová, (2007), byla ve výzkumu použita **metoda analýzy dokumentů** a sekundárně **metoda rozhovoru**.

Sběrem dostupných dat, obsažených v odborné literatuře a relevantních zdrojích, v administrativních, legislativních a dalších dokumentech byla vytvořena platforma pro analýzu a následnou interpretaci dat.

4.3.1 Analýza dokumentů

Hendl (2005) za dokumenty považuje data pořízená a zpracovaná v minulosti i jinou osobou než výzkumníkem samotným, a to i za rozdílným účelem, než je vlastní šetření výzkumníka. Rozlišuje dokumenty úřední, osobní, archivované, či virtuální. Janouškova (1986) specifikace zahrnuje do pojmu dokument předmět, který byl vytvořen pro záznam a zachování informací. Může se jednat o dokumenty psané i tištěné, dokument nahraný na video či film nebo jiné zařízení. Analýza dokumentů představuje jednu z výzkumných metod založené na vyhledávání vhodných dokumentů, které chceme interpretovat a získat z nich informace. Metodu analýzy textu je možné kombinovat s dalšími metodami získávání dat včetně rozhovoru, uvádějí ve shodě (Hendl, 2005, Švaříček & Šed'ová, 2007). Pro účely diplomové práce byly analyzovány oficiální dokumenty, zákony a vyhlášky jednotlivých ministerstev školství. Bylo čerpáno ze statistických výzkumů oficiálních organizací a využito odborných zdrojů.

V práci jsou využity prvky tří **typů analýz**: analýzy obsahové, komparativní analýzy a interpretativní fenomenologické analýzy (IPA).

Cílem **obsahové analýzy** je popsat a vysvětlit obsahovou strukturu textu. Pro účely práce byla zvolena kvalitativní obsahová analýza (KOA), která využívá kvalit kvantitativní obsahové analýzy, např. předem připravený postup sběru a analýzy dat nebo použití kategorií jako jádra analýzy, ale zároveň směřuje k porozumění výpovědi v procesuálním vývoji a v kontextu (Klapko in Gulová & Šíp, 2013). KOA není neměnnou metodou, nemá obecně daný postup, zachovává však zásadu předem stanovených kroků analýzy. Klapko in Gulová & Šíp (2013) dělí KOA do tří fází:

1. Vytvoření kategorií, výběr zkoumaného materiálu a na základě kladených otázek stanovení směru analýzy
2. Rozložení analýzy na jednotlivé interpretační kroky, vydefinování jednotek analýzy. Jednotky se dělí na kódovací a kontextové a vyhodnocovací
3. Shrnutí, které může spočívat ve srovnání, explikaci a strukturaci.

Munduch (2016) označuje **komparativní analýzu** za metodu, která umožňuje pochopení, za jakých okolností a podmínek dochází k úspěchu nebo neúspěchu sledovaného fenoménu. Výkladový slovník Mezinárodního úřadu pro vzdělávání (IBE) definuje komparativní analýzu takto: „*Popis, klasifikace a analýza více než jednoho systému, skupiny apod. za účelem zjištění a zhodnocení podobností a rozdílů.*” (Glossaire des termes de technologie éducative, 1987, s. 29). Sekundárně zpracované dokumenty užívané v rámci kvalitativní analýzy se dělí s ohledem na: dostupnost veřejné a osobní, původ: primární a sekundární a formu: psané, vizuální, zvukové a kombinované (Munduch, 2016). Pro účely práce byla zohledněna hlediska: význam a rozsah analyzovaného dokumentu, jednotlivá obsahová hlediska a důležitost konkrétních témat souvisejících s výzkumem.

Interpretativní fenomenologická analýza – IPA, je vhodná ve výzkumech, kde je důležité porozumět významu zkušenosti osoby nebo skupin, protože rekonstruuje vlastní interpretaci respondenta. Je uplatnitelná také při zkoumání zkušeností například pedagogických pracovníků nebo pracovníků pomáhajících profesí nebo při zkoumání zkušeností, které popisují žáci nebo klienti v kontaktu s těmito pracovníky (Šuráňová in Gulová & Šíp, 2013). IPA se od klasické fenomenologické metody odlišuje reflexí, kterou výzkumník opakovaně provádí, aby nepřevládla nad zkušeností respondentů, neboť sám výzkumník je ve výzkumu nástrojem, který zkušenost respondentů zprostředkovává. Cílem reflexe není vyloučit z výzkumu vlastní výzkumníkovy zkušenosti, tyto jsou naopak nezbytnou součástí a předpokladem pro analytickou proceduru (Šuráňová in Gulová & Šíp, 2013).

4.3.2 Rohovory

Doplňující technikou sběru dat se staly rozhovory. V kombinaci s komparativní analýzou textu umožňují rozhovory dokreslení postojů, názorů a motivů osob, které se staly součástí výzkumu (Munduch, 2016). Optimálním pro účely práce se jevil **polostrukturovaný**

rozhovor, který umožňuje zachytit i minulé zkušenosti dotazovaných osob a je vhodný v případě, že nelze uskutečnit osobní pozorování (Hendl, 2016). Rozhovor je dobrým explorativním nástrojem, který je vhodné využít v situaci, kdy je třeba zmapovat a do hloubky prozkoumat výzkumné pole (Gavora, 2010, Švaříček & Šedřová, 2014).

Gavora (2010) specifikuje **roli výzkumníka** či tazatele při realizaci polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumník má více naslouchat a projevovat zájem o zkoumanou osobu, která je tím účastníkem rozhovoru, který by měl především hovořit. Výzkumník má mít snahu vžít se do vnímání světa zkoumaného jedince či skupiny. Otevřené otázky umožňují účastníkům polostrukturovaného rozhovoru ukázat svůj pohled na zkoumaný fenomén, aniž by je omezoval výběr předem připravených otázek (Švaříček, Šedřová, 2014). Během polostrukturovaného rozhovoru je možné průběžně ověřovat, zda respondent/informant otázce rozuměl. Výzkumník může alternativně navrhopvat možné souvislosti, tematizovat konkrétní podmínky v rámci okamžité situace a nabízet subjektivní názory dotazovaných účastníků výzkumu (Hendl, 2016).

Pro zvýšení **validity výzkumu** bylo využito triangulace dat zařazením informantů s rozdílným postavením ve smyslu vztahu k dítěti/žáku s mentálním postižením. Byly vedeny rozhovory se dvěma skupinami osob. S rodiči dítěte s mentálním postižením a s pedagogy, kteří mají zkušenost s edukací těchto žáků. V souladu s pravidly polostrukturovaného rozhovoru byly pro účely výzkumu připraveny otevřené otázky, koncipované spíše jako orientační body pro tazatele. Tyto návodné body se lišily v závislosti na tom, jestli byly určeny pro pedagogy nebo pro rodiče dítěte s mentálním postižením. Pořadí a způsob pokládání otázek se mohly v jednotlivých rozhovorech od sebe lišit, mohly být parafrázovány a dále vysvětlovány tak, aby jim informant skutečně porozuměl, některé otázky nemusely být zodpovězeny, přednější byl komfort dotazované osoby.

4.4 Prostředí a techniky sběru dat

Výzkumné soubory byly generovány v různých lokalitách. Miovský (2009) uvádí, že je vhodné pracovat s validovanými nástroji, jejichž vlastnosti již byly prozkoumány, ale dodává, že mezikulturní validitě nástrojů nebyla zatím věnována přílišná pozornost. Země, ve kterých byly vzdělávací trendy osob s mentálním postižením zkoumány v této práci: Španělsko, Česká

republika, Francie, kanadská provincie Québec. Všechny čtyři země byly vybrány záměrně. Mezi důvody, které vedly k výběru patřila: jazyková dostupnost, možnost kontaktů s osobami žijícími v těchto zemích, a také úmysl autora získat poznatky z jiného než anglofonního prostředí.

Doplnit teoretickou část práce o praktické informace, postřehy a názory informantů, bylo cílem polostrukturovaných rozhovorů. K získávání dat bylo využito principů metody sněhové koule „*Snowball*“. Výběr metodou Snowball, se užívá také k volnějšímu označení jakékoliv metody, jejímž prostřednictvím se soubor nepředvídaně rozvíjí. Při kvalitativním výzkumu bývá tradičně uplatňována badateli, kteří stojí před úkolem, překonat obtíže s přístupem do těžko dostupných populací (Miovský, 2003). Způsob výběru nabalováním považuje Reichel (2009) jako velmi vhodný v případě, že výzkumníkovi není znám výzkumný soubor. Pro účely této diplomové práce se tedy princip metody sněhové koule jevil jako adekvátní, nejen z důvodu neznalosti výzkumného vzorku, ale také vzhledem k poměrně rozsáhlým geografickým vzdálenostem mezi výzkumníkem a informanty.

4.4.1 Výběr a charakteristika výzkumného vzorku

„Nic takového jako náhodný výběrový soubor neexistuje. Existuje pouze náhodný výběr.“ (Miovský, 2003, s. 48). Oba způsoby získání výběrového souboru, náhodně nebo záměrně, sebou přinášejí důsledky, co se reprezentativnosti výzkumného souboru týká.

Obecná definice metody sněhové koule odkazuje na získávání nových případů na principu nominace dalších osob. Vlastní proces začíná podle Miovského (2003) u jedince, který odpovídá vybranému kritériu. Je s ním provedeno interview, během kterého je tento jedinec požádán, aby doporučil další osoby, které zná, a které zároveň splňují příslušná výběrová kritéria. Tyto vybrané osoby projdou stejným procesem, tedy rozhovorem s následnou žádostí o vytipování a kontaktování dalších jedinců (Miovský, 2003).

Pro potřeby zvolené kvalitativní strategie výzkumu bylo dosaženo výzkumného vzorku v počtu osmi informantů. Jde o počet vyhovující také požadavkům interpretativní fenomenologické analýzy – IPA, kde je doporučovaným výzkumným vzorkem počet čtyř až deseti osob (Smith, Flowers & Larkin, 2009 in Gulová & Šíp, 2013).

Cílová skupina informantů byla rozdělena na dvě podskupiny, v jejichž objektivu se nacházelo společné ohnisko – dítě či žák s mentálním postižením. Osobní zkušenost s dítětem s mentálním postižením byla fundamentálním kritériem pro výběr informantů. Tímto byla zajištěna možnost náhledu z více stran, z pozice pedagoga a z pozice rodiče. V zájmu větší přehlednosti byly pro jednotlivé informanty vytvořeny identifikační kódy, skládající se z názvu země, lokality, v níž se rozhovor uskutečnil a s rozlišením osoby (pedagog/rodič, matka/otec). Pedagogům a dětem byla pro lepší orientaci v textu přidělena fiktivní jména, která tvoří poslední část kódu.

Tab. č. 4: Účastníci výzkumu – pedagogové

	Datum rozhovoru	Kvalifikace pedagoga	Kde získal pedagog zkušenost	Osobní zkušenost se žákem
Španělsko Yolanda ES-GC-P-YO	28/03/2023	Učitelka primární běžné školy	Centrum pro osoby s MP	Klienti centra pro osoby s MP, 4 roky až 50 let
Česko Zita CZ-JH-P-ZI	06/04/2023	Učitelka 1. stupně, speciální pedagožka	Běžná ZŠ, 1. a 2. stupeň	Žáci 1. a 2. stupně
Francie Mélanie FR-NPC-P-ME	03/03/2023	Koordinátorka ULIS, speciální pedagožka	ULIS při běžné primární škole	Žáci primární školy
Québec Solange QUE-MO-P-SO	14/03/2023	Učitelka sekundární běžné školy	Běžná třída	Žákyně sekundárního vzdělávání

Zdroj: vlastní

Tab. č. 5: Účastníci výzkumu – rodiče

Země	Datum rozhovoru	Rodič	Dítě	Kde se dítě vzdělává
Španělsko	25/05/2023	ES-GC-RO-AN	Antonio	Zkušenost s prim. a sek. vzděláváním v běžné škole
Česko	22/04/2023	CZ-JH-RM-TO	Tobiáš	Žák 1. stupně, běžná ZŠ
Francie	02/05/2023	FR-NPC-RM-EM	Emin	Zkušenost s běžnou třídou a s ULIS v běžné prim. škole
Québec	06/04/2023	QUE-MO-RM-LO	Louise	Spec. třída v běžné škole

Zdroj: vlastní

4.4.2 Popis sběru dat v komparovaných prostředích

Primárně určete cílovou skupinu a poté zvolte vhodnou metodu výběru jednotlivých respondentů, zdůrazňuje Miovský (2003) a dodává, že vybírat lze z celé populace nebo určité skupiny lidí, záleží na konkrétní výzkumné otázce. Samotný výběr má však být současně **co nejvíce náhodný**, aby nebylo možné výsledek ovlivnit a znehodnotit tak získaná data. Randomizaci, především v nulté fázi vyzdvihuje také Hendricks et al. (1992). Připomíná také rozhodující význam organizace práce v terénu a spolupráci členů výzkumného týmu.

V počáteční, nulté fázi, byly výzkumníkem osloveny osoby, které žijí v daných zemích a mají aktuálně vazbu na prostředí, které souviselo s daným výzkumem. Z nich byly vybrány klíčové osoby, **důvěrníci**, které v konkrétní zemi byly ochotny účastnit se na výzkumu. Nominační techniku „sítě tazatelů“, používanou v nulté fázi, popisuje Miovský (2003) jako model, kdy jsou tazatelé rekrutováni s ohledem na dobré vazby na existující síť, v nichž se může vyskytovat požadovaný vzorek. Důvěrníkům byla vysvětlena problematika výzkumu.

V jednotlivých oblastech započali důvěrníci na základě výzkumníkových kritérií kontaktovat potenciaální informanty ze svého okolí, tzv. jádrový (výchozí) výběrový soubor, vycházející z nulté vlny (Reichel, 2009). Primárním kritériem byla zkušenost se vzděláváním žáka s mentálním postižením v případě pedagogů. V případě rodičů dítěte s mentálním postižením byla kritériem zkušenost se skolarizací v některém vzdělávacím zařízení. Důvěrníci se setkávali s různými obtížemi, především s nedůvěrou, s nezájmem. Někteří vhodní kandidáti splňující základní kritéria přijali pozvání a na domluvenou schůzku nepřišli. Důvěrníci tedy hledali nové potenciaální informanty.

Všichni důvěrníci byli řádně proškoleni. K průběžným konzultacím a výměně informací byly využívány různé komunikační technologie. Byly podrobně rozebírány jednotlivé kroky a podle okolností docházelo k úpravám například orientačních bodů v rozhovorech. *„Dobrý následný rozbor činnosti může vést k včasné identifikaci problémů a umožnit tak zařazení dalšího školení nebo realizaci jiných vhodných opatření“*. (Miovský, 2003, s. 82). Důvěrníci uskutečňující rozhovory byli instruováni, jak vytvořit optimální podmínky vhodné pro realizaci rozhovoru. Bylo vycházeno z prvků, které doporučuje Gavora (2010), tedy vést rozhovor spíše neformálně v prostředí, kde se zkoumaná osoba cítí dobře, pokud možno v příjemné a uvolněné atmosféře.

Se všemi klíčovými osobami, důvěrníky, byl výzkumník v intenzivním kontaktu. Bylo nezbytné konzultovat postupný vývoj událostí a důvěrníci se stali nezbytnou součástí výzkumu také při následné komunikaci se získaným vzorkem. Kvalita shromažďování dat se odvíjí od relevance kladených otázek, připomíná Miovský (2003) a upozorňuje na další prvek, a to na důležitost vztahu, který existuje nebo vzniká mezi tazatelem a dotazovaným. Bez vzájemné důvěry nelze očekávat reliabilní data. Získaným **informantům** byly nejprve zaslány podklady týkající se výzkumu a podmínek jejich případné účasti. Po uskutečnění rozhovoru zápisky následně důvěrníci přeposílali výzkumníkovi. Při zpracovávání zasláných materiálů probíhaly telefonické konzultace mezi výzkumníkem a důvěrníkem, během kterých byly doplňovány a zpřesňovány obdržené informace, zejména kontext, za jakých okolností a jakým způsobem se rozhovor odvíjel.

4.5 Vyhodnocování dat

Fáze sběru dat, fáze analýzy dat a jejich interpretace se v kvalitativní výzkumné strategii nedá jasně ohraničit, jednotlivé fáze se překrývají. Požadavkem kvalitativního výzkumu na badatele je neustálá reflexe (Švaříček & Šed'ová, 2007). Analyzování textů započalo již v počáteční fázi výzkumu a probíhalo souběžně s dalšími výzkunými aktivitami. V kapitole 4.5 budou spíše v teoretické rovině popsány způsoby analýzy dat, které byly pro účely výzkumu použity v rámci kvalitativní výzkumné strategie.

Obsahová analýza

Jednou z metod používaných k analyzování dat, a to nejen produktů, ale také za účelem interpretace kvalitativních dat, je obsahová analýza. Jak již bylo zmíněno v podkapitole 4.3.1, obsah dokumentů je zkoumán pomocí předem vytvořených kritérií, která jsou stručným vyjádřením předmětu stěžejního pro analýzu. (Surynek & Kašparová, 2001). Počátek výzkumu spočíval především ve studiu odborných zdrojů, legislativních a strategických dokumentů, s cílem je poznat, seznámit se a vytipovat zdroje, ze kterých bude výzkum vycházet a dokumenty, které budou analyzovány. Postupnou syntézou byl získán základ pro analytický rámec. Během analyzování dokumentů byl výběr zaměřen na pojmy a informace, které měly v daném kontextu potencionální hodnotu. Analýza dokumentů byla zaměřena na vyhledání a následné zpracování údajů, které tematicky souvisely s předem stanoveným cílem práce. V souladu s podmínkou reprezentativnosti byly vydefinovány a vymezeny textové soubory. Způsob aplikace, určení kódovacích analytických jednotek a kódovacích kategorií je podrobně popsán v kapitole 5 při interpretaci výsledků.

Komparativní analýza

Ve společenskovedním výzkumu je komparativní analýza považována za jeden ze základních přístupů. Umožňuje analyzovat i menší množství případů a umožňuje pochopení a porozumění souvislostí a podmínek, za nichž dochází k neúspěchu či úspěchu sledovaného tématu Munduch (2016). Význam možnosti srovnávání zdůrazňuje Průcha (1999), protože umožňuje jednotlivým zemím využívat poznatků a zkušeností jiných vzdělávacích systémů. Riziko komparace v mezinárodním srovnávání spatřuje Průcha (1999) v často opomíjeném principu nedostatečného výběru parametrů. Pro dosažení objektivity je třeba operovat s komplexem

ukazatelů, které reflektují vlastnosti těchto systémů. Komparace má podle Krejčího (2012) obsahovat zobecnění zákonitostí (popis), vysvětlení, nebo interpretaci rozdílů. Komparativní analýza výzkumu vycházela z primární a sekundární analýzy dokumentů. Odpovědi informantů byly prvotně zpracovány metodou interpretativní fenomenologické analýzy (IPA), způsob zpracování bude popsán níže. Výsledky obsahové analýzy realizované pro účely výzkumu byly v souladu s cílem práce (popsat podobnosti a rozdíly v rámci inkluzivního trendu) zřehledněny v tabulce a následně komparovány společně s názory účastníků výzkumu. V odpovědi na výzkumnou otázku č. 1 byly komparovány jednotlivé etapy průběhu implementace integračních a inkluzivních prvků ve vzdělávání žáků s mentálním postižením do legislativy jednotlivých zemí.

Polostrukturované rozhovory

Získávání dat pomocí rozhovoru rozfázovali Švaříček a Šed'ová (2014) do: výběru metody, přípravy rozhovoru, dále na vlastní dotazování, přepis a reflexi rozhovoru, identifikovat potřeby a kladné i negativní zkušenosti rodin jejichž dítě s mentálním postižením se vzdělává v současném inkluzivním proudu a porovnat s názorem pedagogů, kteří mají zkušenost se vzděláváním žáků s mentálním postižením. V tomto duchu byla koncipována osnova aproximativních bodů a otázek pro pedagogy a pro rodiče. Polostrukturovaný rozhovor byl zvolen, protože umožňuje zachytit současné i minulé zkušenosti dotazovaných osob a umožňuje hlubší pochopení zkoumané problematiky.

Rozhovory byly podle zaslaných zápisků doslovně přepsány bez stylistické úpravy do spisovného jazyka. Jednalo se o tři různé řeči, španělštinu, francouzštinu a češtinu, ve kterých byly zachyceny výpovědi informantů. Výsledná interpretace výsledků byla vyhotovena v jazyce českém. V souladu s metodou fenomenologické interpretativní analýzy – IPA, byla jednotlivá data roztríděna podle vybraných fenoménů, kterým byly přiřazeny kódy. Kódováním se rozumí operace, díky kterým se údaje rozebírají, konceptualizují a skládají novým způsobem (Švaříček, Šed'ová, 2014). Při čtení a opakovaném čtení byly vzniklé kódy roztríděny, rozděleny a přeskupeny do definovaných kategorií metodou tužka a papír. Pro větší přehlednost byly jednotlivé kategorie barevně rozlišeny. Odpovědi na otázky osobního charakteru, nebyly pro zpracování výsledků použity. Tyto otázky byly zařazeny pro nastolení vhodné atmosféry a podpoření důvěry při rozhovoru. Analytické činnosti předcházela

autoreflexe výzkumníkoví činnosti s daným tématem, která je ve výzkumu fenomenologického pojetí považována za důležitou. Důvodem je uvědomění si vlastní motivace pro zvolené výzkumné téma a později osobní interpretativní role autora výzkumu (Řiháček a kol., 2013)

Fenomenologická analýza – IPA

IPA byla zvolena s cílem porozumět zkušenostem účastníků výzkumu a identifikovat faktory, které jsou z jejich pohledu důležité pro smysluplé a rozvíjející vzdělávání jejich dětí/žáků. Informanti výzkumu jsou v pozici osob, kterých se téma práce úzce dotýká a jako aktéři v první linii jsou jejich odpovědi důležité pro pochopení problematiky vzdělávání osob s mentálním postižením. Se zásadami fenomenologické interpretativní analýzy byly analyzovány odpovědi pedagogů i rodičů dětí/žáků s mentálním postižením a následně byly jejich názory porovnávány v kontextu čtyř zemí. Smith, Flowers, & Larkin (2009) in Gulová & Šíp (2013) rozlišují sedm fází procesu analýzy IPA: 1) reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu, 2) čtení a opakované čtení, 3) počáteční poznámky a komentáře, 4) rozvíjení vznikajících témat, 5) hledání souvislostí napříč tématy, 6) analýza dalšího případu a 7) hledání vzorců napříč případy.

V průběhu fáze čtení a opakovaného čtení byly opakovaně pročitány rozhovory realizované s informanty. Tak jak postupně přicházely, byly překládány a přepisovány do českého jazyka. Na základě přečtených informací se začal rozvíjet dialog mezi výzkumníkem a kódovanými daty. Zvažován byl význam výroků s ohledem na prostředí a postupně začala interpretace dat. Počala vystupovat struktura vzorců a vztahů mezi jednotlivými tématy. V případě nedostatku informací či nejasností byli kontaktováni důvěrníci s prosbou, mohou-li rekontaktovat účastníka výzkumu a doplnit chybějící. Ve většině případů to již nebylo možné. Veškeré vjemy, kontexty a procesy byly zaznamenány. Po dokončení interpretace a analýzy jednotlivých případů začal výzkumník v souladu se sedmi fázemi IPA hledat vzorce a témata napříč všemi výpověďmi.

Interpretativní fenomenologická analýza probíhala v úzkém sepjetí s komparativní analýzou, tak, jak je popsáno výše. V praktické rovině provádění komparace bylo nejprve provedeno srovnání na úrovni jednotlivých států. Data byla podrobena kvalitativnímu kódování s

využitím doslovných citací. Účelem komparace bylo zachycení určitých zákonitostí, jejich vysvětlení v interpretaci rozdílů a podobností.

Tab. č. 6: Časový přehled výzkumu

2022–duben až srpen	Přípravná fáze Rešerše, orientace v problematice
2022–září, říjen	Definování cíle práce Kontaktování známých osob – důvěrníků
2022–listopad, prosinec	Volba metodologických postupů
2023–leden, únor	Analyzování textů, tvorba nabídky aproximativních bodů pro polostrukturované rozhovory s účastníky výzkumu
2023–březen až květen	Realizace rozhovorů, komunikace s důvěrníky a účastníky výzkumu
2023–květen, červen	Analýza, zpracování dat, komparace, formulace výsledků

Zdroj: vlastní

4.6 Etické aspekty výzkumu

Výzkumník by neměl zveřejňovat názory osob, jejichž bezpečnost a anonymitu nedokáže zaručit, uvádí Švaříček (2007). Určitá míra ohrožení se však může objevit při realizaci každého výzkumného šetření oponuje Baláž (2011) a není snadné určit, nakolik je ohrožení akceptovatelné pro účastníky výzkumu. Z přepisů rozhovorů byly odstraněny veškeré citlivé údaje a osobnostní znaky, které byly pro informanty důležité. Účastníci výzkumu byli předem seznámeni s účelem výzkumu, s jeho obsahem a formou v jazyce jim srozumitelným. Důvěrníci předali účastníkům informace o prováděném výzkumu s dostatečným předstihem. Před samotnými rozhovory byli účastníci požádáni o podpis informovaného souhlasu, který obsahoval také kontakt na výzkumníka, v případě dotazů a nejasností. Veškeré informace o ochraně osobních a citlivých údajů byly ještě důkladně konzultovány před podpisem informovaného souhlasu (viz příloha č. 1), včetně možnosti svobodně odstoupit z účasti na

výzkumu v jeho průběhu, bez udání důvodu. Data odstoupivších informantů byla odstraněna ihned, data ostatních participantů budou odstraněna do dvou měsíců po obhajobě výzkumu.

Rozhovory nebyly na přání účastníků výzkumu nahrávány. Pravděpodobnou příčinou nesouhlasu s nahráváním se u rodičů dětí s mentálním postižením jeví obava ze zachycení hlasové stopy, nahrávající jejich osobní myšlenky, pocity a názory, týkající se jejich vlastního dítěte, pro další osobu (výzkumníka), kterou osobně neznali. Informanti však souhlasili se zápisem, který si během hovoru důvěrník/výzkumník pořizoval. Veškerá interview se odehrávala v rodném jazyce informantů. Účastníkům, kteří projeví zájem, byly přislíbeny výsledky komparace, které jim budou poskytnuty v souladu se zásadou o zpřístupnění práce účastníkům výzkumu, kterou zmiňuje Dohnalová (2011) ve svém desateru zásad výzkumníka.

5 Interpretace výsledků

5.1 Výsledky obsahové analýzy a analýzy IPA

Podle Úmluvy o právech osob s postižením jsou státy, které jsou smluvní stranou Úmluvy povinny zajistit účinné zapojení osob se zdravotním postižením do života ve svobodné společnosti v co nejvyšší míře. Dále začleňování osob s postižením do vzdělávacího systému na všech úrovních tak aby byl umožněn plný rozvoj jejich lidského potenciálu a rozvinutí smyslu pro vlastní důstojnost a sebeuvědomění. Osobám s postižením má být zajištěn přístup k celoživotnímu vzdělávání. Mezi principy, které vytyčují cestu realizace a státy jsou povinny je zajistit, patří: nediskriminace, rovné příležitosti, umožnění rozvoje osobnosti, stejně jako posilování úcty k lidským právům, základním svobodám a lidské diverzity.

Vybranými textovými jednotkami pro obsahovou analýzu se stala Úmluva OSN o právech osob s postižením a školské zákony jednotlivých zemí v aktuálním znění k roku 2023.

- Úmluva o právech osob s postižením, 2006
- Španělsko – *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*
- Česko – *Školský zákon 561/2004, Sb.*
- Francie – *Code de l'éducation: Livre Ier: Principes généraux de l'éducation*
- Québec – *Loi sur l'instruction publique*

Jako **kódovací (analytické) jednotky** byly pro účely výzkumu vybrány strukturní komponenty jednotlivých školských zákonů, jednotlivé články či paragrafy samostatně se vyskytující v kapitolách nebo preambulích, které se vztahovaly ke vzdělávání žáků s postižením a daly se jednoznačně určit podle názvu. Pro obsahovou analýzu byly zvoleny školské zákony v aktuálním znění, k roku 2023. Jednotlivé zákony jsou stylisovány velmi diferentně, proto je množství jednotek různé. Každá jednotka obsahuje také rozdílné množství textového materiálu. Osoby s mentálním postižením jsou v analyzovaných dokumentech zahrnovány do skupiny žáků se zdravotním postižením nebo žáků se speciálními potřebami. Vybrané jednotky:

Úmluva: čl.4 Obecné závazky, čl.7 Děti se zdravotním postižením, čl.24 Vzdělávání

Španělsko: Preambule, čl.1, 1.kapitola, (čl.73 Ambit, čl.75 Inkluze ve vzdělávání, sociální a pracovní⁶¹)

Česko: Obecná ustanovení, §2 Zásady a cíle vzdělávání, §16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných, §42 Vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením, §48 Vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem, §48a Přípravný stupeň základní školy speciální

Francie: Obecná ustanovení, (čl. L111-1, L111-2), kap. druhá – Pokyny pro děti a adolescenty v situaci handicapu nebo prezentujících chronické nebo dlouhodobé onemocnění⁶², (čl. L112-1, čl. L112-2, čl. L112-2-1, čl. L112-4, čl. L112-4-1, čl. L112-5), oddíl pátý, Vzdělávání dětí a adolescentů v situaci handicapu nebo prezentujících chronické nebo dlouhotrvající onemocnění⁶³ (čl. L351-1 a čl. L351-2)

Québec: Sekce I., kap.1., (odst. 1, 2, 3, 3.1, 3.2 a odst. 7)., čl.234 a čl.235 definující podmínky integrace v rámci společného vzdělávání, Sekce II. Povinnost školní docházky (odst.15)

Následně byly určeny **kódovací kategorie**. Byly voleny kategorie všeobecně zaměřené, jako nediskriminace, egalita-rovnoprávnost nebo evaluace figurující v Úmluvě o právech osob s postižením. Jako další byly vybrány kategorie konkrétněji zaměřené na vzdělávání osob s mentálním postižením, jako například vzdělávání v běžné třídě, žáci se středním a těžkým mentálním postižením. Výčet kategorií neobsahuje všechny požadavky Úmluvy, kategorie byly vybírány tak, aby částečně korespondovaly s tématy, ke kterým se v rozhovorech vyjadřovali informanti. Kategorie volené v souvislosti s Úmluvou odpovídají základním právům a potřebám osob s mentálním postižením v životě ve společnosti. Kódovacím klíčem se stal protikladný vztah minimální nebo maximální výskyt jevu. Pro následnou interpretaci výsledků byla užitá forma shrnutí, srovnání a explikace.

⁶¹ *Artículo 75. Inclusión educativa, social y laboral*

⁶² *Chapitre II: Dispositions particulières aux enfants et adolescents en situation de handicap ou présentant une maladie chronique ou de longue durée*

⁶³ *Titre V: Les enseignements pour les enfants et adolescents en situation de handicap ou présentant une maladie chronique ou de longue durée*

Tab. č. 7: Výsledky obsahové analýzy dokumentů

Kategorie	Úmluva	ES	CZ	FR	QUÉ	Min. výskyt	Max. výskyt
Inkluze, společné vzdělávání	2	6	0	7	2	CZ	FR
Integrace	0	0	1	0	6	ES, FR	QUÉ
Vzděl. v jiných zařízeních (spec. školy, zdravotně-sociál. zařízení, ...)	0	1	9	6	4	ES	CZ
Odbornost pracovníků ve školství	4	1	0	4	1	CZ	FR
Žáci se středním a těžkým MP	0	0	5	0	0	ES, FR, QUÉ	CZ
Žáci/osoby se SVP, s handicapem	24	9	9	15	8	CZ	FR
Seberozvoj/naplnění možností	5	5	5	4	0	QUÉ	ES, CZ
Evaluace	0	2	2	5	4	ES, CZ	FR
Právo, egalita	22	12	8	9	4	QUÉ	ES
Nediskriminace	6	4	1	1	0	QUÉ	ES
Individualita, osobnostní plány	2	6	5	14	4	QUÉ	FR
Život ve společnosti, občanství	2	2	2	5	1	QUÉ	FR
Finance (investice, bezplatnost povinného vzdělávání)	2	2	3	3	4	ES	QUÉ
Podpůrné služby, opatření	9	7	20	8	4	QUÉ	CZ
Rodiče – partneři, (spolupráce, souhlas)	2	1	5	11	3	ES	FR

Zdroj: vlastní

Analyzované jednotky jsou jen nepatrnou částí školských zákonů jednotlivých zemí. Je nutné zdůraznit, že s některými zkoumanými kategoriemi se lze setkat i v dalších částech školských zákonů, jejich obsah se však zaměřuje k jiným tématům školství (např. zřizovatelé škol, vymezení organizace a školských komisí...), které se přímo nevyjadřují ke vzdělávání žáků

s handicapem/s mentálním postižením. Tématu nediskriminace, rovných příležitostí pro všechny nebo vzdělávání pracovníků ve školství a dalších koncernovaných specialistů se věnují jiné legislativní celky, oběžníky, zákony či vyhlášky konkrétně upravující danou problematiku.

Nediskriminace, socializace

Na téma nediskriminace ve školním prostředí byl ve Francii projednáván v roce 1958 návrh zákona č. 4658 zabývajícího se obtěžováním/šikanou ve školách⁶⁴. Téma je ve Francii stále aktuální a zákon č. 299 z roku 2022⁶⁵ nastavuje nová pravidla s jasným vymezením zpřísněných restrikcí, které postihnou viníka. Podle studií a průzkumů se téma šikany zdaleka netýká jen Francie, je to všudypřítomný fenomén, který má na vzdělávání a život osob s mentálním postižením silný dopad. Studie realizovaná Moisésem, Gonzálesovou a Gonzálem (2020)⁶⁶ reagovala na kritiku OSN, upozorňující ve zprávě z roku 2018 na rozšířený výskyt diskriminace osob se zdravotním postižením ve španělských školách. 75,8 % dotazovaných (872 respondentů) zažilo obtěžování/šikanu ve školním prostředí. Autoři studie konstatují stálou přítomnost labelingu a segregace v běžných školách, při „společném“ vzdělávání, v přístupu k osobám s mentálním postižením a frustraci těchto osob, které v takto nepříznivých podmínkách nemohou rozvíjet svůj potenciál. Procento osob se zdravotním postižením, které mají podle průzkumu společnosti In IUSTITIA (zahájeném v květnu 2021) zkušenost s ohrožováním/šikanou, je v Česku obdobné jako ve Španělsku, přibližně 73 %. Québecká legislativa ukládá zákonem od roku 2011 všem školám povinnost mít zpracovaný akční plán boje proti školnímu násilí⁶⁷ (Boutin, G., Forget, S., 2011). Téma nediskriminace se v analýze nejčastěji objevilo ve Španělsku. Z výše uvedených informací vyplývá, že problematika nediskriminace se dotýká situace ve španělských, českých, stejně tak jako ve francouzských nebo québeckých školách.

Toto ohrožení se promítá i do odpovědí informantů, kteří mají obavu o své děti nebo žáky, a to zejména při změně kolektivu nebo při přechodu na vyšší stupeň, ve věku, kdy se kognitivní

⁶⁴ *Proposition de loi n°4658 visant à combattre le harcèlement scolaire*

⁶⁵ *LOI n° 2022-299 du 2 mars 2022 visant à combattre le harcèlement scolaire*

⁶⁶ *Studie realizovaná na univerzitě v Malaze ve Španělsku*

⁶⁷ *Programmes québécois de lutte contre la violence scolaire: description, apports et limites*

rozdílnost projevů silněji. Téma nediskriminace souvisí s otázkou pro účastníky výzkumu – **postavení dítěte ve třídě.**

Učitelka Zita (CZ): „*Když se znají odmala, je to z důvodu socializace lepší, ale postižený se stejně dostává do pozice někoho, kdo potřebuje pomoc. Měla jsem chlapečka s dětským autismem od první třídy, kdy si děti teprve utvářejí postoj k postižení. Byla to pro ně norma, znaly se už od školky. Kdyby propadl do jiné třídy, ostatní by ho nepřijali. Jako jednu dívku s mentálním postižením, která měla těžkou zrakovou vadu. Propadla a nová třída ji vůbec nepřijala, nikdo se s ní nebavil. Nakonec šla do speciální školy. Na prvním stupni je situace lepší než na druhém. Když učitel neumí zacházet s postižením, stává se žák s postižením přítěží pro kolektiv i pro vyučujícího, tím je ovlivněno sebevědomí a zvládání situací postiženého žáka.*“

Shodou okolností se výzkumníkovi podařilo v České prostředí zkontaktovat učitelku i matku stejného žáka. Matka Tobiáše (CZ) vnímá postavení svého syna ve třídě v souladu s výpovědí paní učitelky jako velmi dobré: *Ve škole se mu líbí, má tam jednoho kamaráda, se kterým je už od školky. Do stejné školy chodí i jeho bratr. Ostatní děti se k němu chovají hezky. Ve škole je spokojený, zná to tam, včetně pana školníka.*

Otec Antonia (ES): *Do školy chodil rád, ale je jisté, že vztahy se spolužáky nenavázal. Ve škole jej doprovázel speciální profesor (orientador), který mu vysvětloval látku jiným způsobem. Lépe by mu bylo ve speciálním centru, ale v době, kdy začal Antonio chodit do školy, bylo na ostrově jen jedno centrum, 90 km vzdálené, proto jsme řekli ne. Co mu nejvíce chybělo byla speciální třída, jaké existují dnes (aulas inclusivas), kde by měl spolužáky, se kterými by si rozuměl. My rodiče víme, jaké to je, když jsou tyhle děti v normální třídě. Je to taková náplast, jsou prostě stranou. Naštěstí bydlíme na malé vsi a všichni ho znají od malička, a když byl větší, chodil do školy sám s dalšími dětmi.*“

Vzdělávání ve speciálních školách/třídách a dalších zařízeních

Fortier-Moreau (2021) konstatuje přesun žáků s postižením v běžných školách z běžných do speciálních tříd, které umožňují více kohezní složení žáků. Také upozorňuje na přirozenou kompetitivitu intaktní populace, která se promítá v prostředí běžné třídy a žákům s mentálním postižením nebo jiným znevýhodněním nesvědčí, staví je do pozadí. Dlouholetou tradici speciálních tříd při běžných školách má Francie. Původní třídy pro zlepšení výsledků „classes

de perfectionnement“ pro žáky obojího pohlaví (z velké většiny pro žáky s LMP a hraniční žáky) od 6 do 13 let, začaly vznikat v roce 1909. Tyto třídy se později transformovaly na třídy integrační a v roce 2009 začaly vznikat inkluzivní třídy CLIS, ze kterých vzešly aktuální inkluzivní jednotky ULIS (podrobněji popsáno v podkapitole 2.3.1).

Konkluzí Antoniova otce na téma nediskriminace byl názor, že by synovi bylo lépe ve speciálně vzdělávacím zařízení nebo ve speciální třídě. K tématu speciálního školství se vyjádřilo všech osm informantů shodně ve smyslu, že speciální školy nebo jiná zařízení jsou důležité, především pro děti/žáky s těžkým stupněm mentálního nebo jiného postižení.

(FR) Aminova matka: *Zdravotně sociální zařízení (IME) jsou dobrá pro některé děti, to je jisté. Tady ve Francii jsou dlouhé čekací listiny na umístění dítěte do IME. Trvá to i několik let. I když je to náročné, preferujeme, aby se náš syn vzdělával v běžné škole.*

Učitelka Yolanda (ES): *Speciální centra jsou důležitá pro těžká a hluboká postižení, protože jsou děti, které je nemožné adaptovat v běžných školách. Jen se tím opožďuje jejich rozvoj“.*

Odpovědi informantů působí v rozporu s požadavkem Úmluvy o právech osob s postižením na právo každého člověka s postižením, vzdělávat se v běžné škole v místě svého bydliště. Výstižně se vyjádřila učitelka Solange (QUÉ): *„Pro některé děti je adekvátnější specializovaná škola. Lépe odpovídá na jejich potřeby, prostředí, které je tam obklopuje, je pro ně více vyhovující, protože tyhle děti jsou jiné, nemá smysl si nalhávat, že ne. Je třeba dát čas rodičům přijmout jinakost jejich dítěte a nechat okolí akceptovat tu diferenci. Stejně tak je vhodnou odpovědí na potřeby dalších dětí specializovaná třída.“*

Žáci/osoby se SVP, s handicapem

Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením

Výskyt spojení osoby s postižením lze charakterizovat v jednotlivých zemích jako poměrně vyrovnaný. Jen text analyzovaný ve francouzském školském zákoně jej zmiňuje častěji. Naproti tomu termín žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením je explicitně opakovaně zmíněn pouze v českém školském zákoně. U ostatních analyzovaných celků se nevyskytuje.

Odbornost pracovníků ve školství

Přesvědčení, že vzdělávání ve speciálních zařízeních je pro některé děti vhodnější je u rodičů i učitelů účastnících se výzkumu podpořeno argumentem nedostatečné speciálně-pedagogické erudovanosti pedagogických pracovníků v běžných školách. Přítomnost speciálního pedagoga nebo učitele se speciálně pedagogickou zkušeností je pro většinu informantů zásadní. Koordinátorka ULIS Mélanie (FR) předává svou vlastní zkušenost: „*Jsem speciální pedagog a má práce se skládá ze dvou částí, učím děti s mentálním postižením a částečně se účastním vyučování u kolegů v běžných třídách, kteří nemají speciálně pedagogické vzdělání. Pomáhá jim to v efektivnějším přístupu k žákům s handicapem v jejich třídách, společně nacházíme optimálnější podmínky jejich skolarizace.*“

(FR) Aminova matka: *Náš syn je od mateřské školy v běžném školství. Každý začátek školního roku je bitva. První vyhranou etapou je získání asistence na celý den. Je důležité, aby našeho syna vzdělával speciální pedagog a pokud možno stejný. Amin je tenhle školní rok v ULIS, Tam jsou na rozdíl od běžných tříd specializovaní pracovníci*“.

Matka Louise (QUÉ): „*Solange má kapacitu učit se, je jen třeba najít jak. Teď je ve speciální třídě, a i když ztratí pozornost, není to překážkou jako dřív, protože je tu specialista, který ví, jak s ní pracovat.*“

V profesním kontextu si všímá nedostatku odborníků-interventů, typu ortofonista, fyzioterapeut, docházejících do škol nebo pracujících přímo ve škole Fortier-Moreau (2021). Domnívá se, že pokud bude diagnostika jediným prostředkem, jak získat podpůrná opatření ve školském prostředí, zůstanou procesy podpory zdlouhavé a nepružné. Odpovídajícím řešením je podle Fortier-Moreau (2021) investice do prevence a intervence.

Inkluze/společné vzdělávání, integrace

Inkluzivní vzdělávání se v analyzovaných částech dokumentů vyskytují nejčastěji v textu francouzského a španělského školského zákona. Ve školském zákoně českém s nulovou frekvencí, v jednom případě se objevuje pojem integrace. Québecký školský zákon využívá v porovnání s termínem inkluze častěji termínu integrace, a to v souvislosti s integrací školní, sociální a pracovní. Office, guvernamentální organizace osob s handicapem v Québecu nejvyšší úrovně, zdůvodňuje zachování termínu integrace v legislativě v tom smyslu, že termín integrace je zaužíván i v dalších kontextech a není zatím nutnost jej měnit. **Lidé**

s postižením se mohou stát nedílnou součástí quebecké společnosti **i v kontextu integrace**, pro kterou může být inkluze inspirující. I když termín inkluze stále více proniká do odborných konferencí a debat, zůstává vnímána spíše jako preventivní design. Navíc jde ve frankofonním prostředí o termín běžný (Bélanger, 2006).

Účastníci výzkumu se k inkluzivnímu vzdělávání vyjadřovali na základě svých rodičovských nebo pedagogických zkušeností částečně kriticky. Upozorňovali na nedostatky a navrhovali konkrétní oblasti, které by mohly situaci osob s mentálním postižením ve vzdělávání zlepšit. Větší investice do vzdělávání, lepší ohodnocení asistentů, výraznější investice do pomůcek a aktivit, více speciálních pedagogů ve třídách, větší erudovanost učitelů v doméně vzdělávání žáků s postižením, více speciálních tříd. Někteří informanti prezentovali naopak pozitivní zkušenost.

Učitelka Yolanda (ES): „*Více personálu a lépe placeného. Větší investice do aktivit pro děti.*“

Matka Tadeáše (CZ) projevila jako jediná spokojenost se školou, která jí vychází vstříc. Naproti tomu učitelka Zita (CZ) učící v téže škole vnímá situaci více kriticky: „*Myšlenka inkluzivního vzdělávání je zajímavá, ale zatím to není dobře připravené. Ideální by byly speciální třídy. Chybí finance, učitel by měl dostat tolik peněz na pomůcky, kolik potřebuje. Také by měli lépe platit asistenty.*“

Matka Amina (FR): „*V běžných školách chybí specializovaní odborníci. Proč nemají učitelé speciálně pedagogickou formaci? Vidím, jaké můj syn dělá pokroky, když ho vzdělává odborník.*“

Učitelka Solange (QUÉ): „*Mám ve své třídě už 3 roky integrovanou žákyni, která, i když z důvodu svého postižení sleduje diferentní program, je velmi hrdá na to, že je v běžné třídě. Úkoly, kterými je pověřená, vykonává velmi svědomitě a při skupinové práci vidím vzájemné obohacení, ostatní kvůli ní nemluví vulgárně jakoby se zjemní. Považuji tuto integraci za velmi zdařilou.*“

Téma financí a bezplatného vzdělávání se promítlo do kritiky informantů a do jejich návrhů na zlepšení situace dětí s mentálním postižením ve společném vzdělávání. Nejvýraznější zastoupení mají finance v québeckém školském zákoně. V québeckém systému se výše finančních příspěvků na vzdělávání i jiné poskytované služby odvíjí podle rezidence. Jiná taxa je stanovena pro québecké rezidenty, jiná pro nerezidenty. Ta se ještě dále liší podle původu,

přišel-li nerezident do Québecu z frankofonní země (Francie, Švýcarsko, Belgie) nebo z nefrankofonního prostředí. Z těchto důvodů je téma financí a bezplatného vzdělávání v Québecu čteněji zastoupené.

Seberozvoj/ naplnění možností, individualita V analyzovaných textech všech komparovaných států je výskyt pojmu individuality, pod který byly přiřazeny také individuální plány daleko vyšší než ve zkoumané části Úmluvy. Zejména Francie výrazně vyčnívá s četností pojmu individualita. Může se jevit zarážející, že se v analyzované části québeckého školského zákona setkáme s nulovým výskytem pojmu seberozvoj nebo naplnění možností, když u ostatních států je výskyt celkem vyrovnaný. Z odpovědí québecké učitelky Solange však jasně vyplývá, že se snaží o maximální rozvoj potenciálu své žákyně při výuce, o její uplatnění při každodenních povinnostech ve třídě, které dívce poskytují pocit užitečnosti a sebeúcty. Kontrastně vyznívá zkušenost učitelky Zity (CZ): *„Vysoké školy by měly produkovat učitele, kteří chtějí učit, chtějí být s dětmi, ne nad dětmi. Doučovala jsem na druhém stupni. Jednou jsem byla při rozdávání písemek z matematiky. Slyšela jsem jenom, za pět, za pět, nóo, nic jiného jsem od vás nečekala. Je to o přístupu, ta učitelka je úplně demotivovala, ničila“*. Ačkoliv je v analyzované části textu českého školského zákona výskyt zkoumaných termínů častější, osobní zážitek pedagožky odkazuje na zcela jinou zkušenost.

Evaluace S naplňováním možností a seberozvojem úzce souvisí analyzovaná kategorie evaluace, která není zmíněna ve zkoumané části úmluvy, zato je frekventovaným tématem především ve Francii a v Québecu. Koordinátorka ULIS Mélanie (FR): *„Na začátku každého školního roku se zabývám evaluací svých žáků. Pozorujeme dítě v běžné třídě, kde je zapsáno třeba týden. Důkladná evaluace nám umožní nastavení účinných opatření. Pracuji s pozitivní evaluací, to je velmi důležité, protože pouhé vyslovení slova evaluace má na některé děti paralyzující účinek. V ULIS dělám evaluaci každý týden, děti už jsou zvyklé a individuálně přicházejí k mému stolu a společně rozebíráme, co je bavilo, co se jim dařilo etc.“*

S evaluací úzce souvisí téma diagnostiky. Ve všech čtyřech komparovaných zemích umožňuje stávající legislativa nastavení a financování podpůrných opatření až po stanovení diagnózy příslušnými lékaři a odborníky, kteří jsou exaktně stanoveni. Hrozí riziko, že při redukci žáka na osobu s diagnózou určité vady nebo postižení určitého stupně, přehlédne pedagog žákovy reálné potřeby. Následkem může být stav, který vede žáka ke konformitě se situací, tedy

s nízkým očekáváním, s naučenou bezmocností, se kterou žije a učí se v intencích toho, co se od osoby s postižením obecně očekává (Thomazet, 2012). Spojením žáka a jeho speciálně pedagogických potřeb dochází navíc k „labelingu“, tzv. nálepkování. Žáci zůstanou seřazeni podle kritéria handicapu, protože míra stanovené podpory – podpůrných opatření zůstává vázána na provedenou diagnostiku (Štech, 2021).

V Québecu jsou podle matky Louise (QUÉ) natolik dlouhé čekací listiny na diagnostické vyšetření, že někteří rodiče dávají přednost stanovení diagnózy v privátním zařízení, které je poměrně finančně náročné: *„Tohle přehnané vyžadování diagnostiky je paradoxní, protože vezme spoustu času a peníze na zaplacení v soukromém sektoru každý nemá. Ale je to jediná možnost, která otevírá dveře interventům (ortopedagog, odborník na dyslexii, motoriku a další ve veřejných školách“.*

Podpůrné služby/opatření/Rodiče partneři Úmluva o právech osob s postižením klade důraz na podporu těchto osob ve školním prostředí. S výraznou převahou je spojení podpůrná opatření zmiňováno v analyzované části textu českého školského zákona. Podpůrná opatření jsou pravděpodobně konkrétně a často specifikována z důvodu, že šlo o převratnou změnu v dosavadním vzdělávacím systému českého školství, který po dobu několika desetiletí zůstával neměnným a zcela orientovaným na segregáčnický způsob vzdělávání. Svůj k svému, nazývá tento přístup Štech (2021).

Role rodičů jako partnerů ve vzdělávání dětí a žáků s postižením zvláště je akcentována všemi pedagožkami vzdělávajícími žáky s mentálním postižením. Ze strany rodičů-informantů je ve většině případů zmiňována spokojenost s komunikací ze strany školy. V analyzované části školského zákona je spolupráce s rodiči nejčastěji zmiňována francouzským školským zákonem. Český školský zákon interpretuje spolupráci s rodiči většinou jako formu informovaného souhlasu. Ačkoliv Québec vyšel v obsahové analýze jako předposlední porovnávaný subjekt, tradice rodičovských asociací, a především rodičovských komisí zastoupených ve školách i při školských komisích je silná.

Právo, egalita/ Život ve společnosti, občanství Termíny práva a rovných příležitostí jsou čteně zmiňovány v analyzovaném textu školského zákona Španělska. Vzletnost kastilštiny a preambule podepsaná králem Filipem VI. jako by k tomu přímo vybízela. Téma občanství silně prosvítá francouzským školským zákonem, kde se prolíná s francouzským

nacionalismem a revolučními tradicemi. Nejmenší četnost se objevila v analyzovaném textu québeckého školského zákona. Styl québecké legislativy je spíše strohý, praktický, není tak vzletný jako styl legislativy španělské nebo francouzské. V aktuálním plánu vypracovaném Montrealskou školskou komisí pro období let 2018–2023⁶⁸ se projevuje snaha o dosažení kompetencí 21. století všech vzdělávajících se žáků/studentů/osob. Plán se týká max. rozvoje kompetencí, na které odkazuje Unesco, OCDE nebo EU: komunikace, kritické myšlení, kreativita, kolaborace a užívání technologií. Ekoobčan zítřka. Jedním z pěti hlavních bodů plánu je **zmenšování rozdílů mezi intaktními osobami a osobami s postižením.**

Respekt je při přijímání diverzity nezbytným vybavením pedagoga, který vzdělává osoby s mentálním postižením. K hodnotám nezbytným pro smysluplnou interakci s osobami s mentálním postižením se podle informantů-pedagogů řadí:

(ES) velké srdce, aby se cítily bezpečně a velká trpělivost

(CZ) respekt, partnerství, využívat principy diferenciacce a individualizace

(FR) bezpečné a flexibilní prostředí, dát jim čas a opakovat, aby našly sebevědomí

(QUÉ) mít důvěru v žáka jako v sebe sama, to je základní. Dát jim dostatek času porozumět a realizovat, opakovat, aby našly sebedůvěru

Přehled shod a rozdílů v jednotlivých zemích v rámci inkluzivního trendu

Tab. č. 8: Podobnosti a rozdíly v rámci jednoho trendu. Zdroj: vlastní

	ES	CZ	FR	QUÉ
Prioritní vzdělávání v běžné třídě	ano	ano	ano	ano
Vzdělávání ve speciálních třídách	Inkluzivní auly	Spec. třídy	Inkluzivní jednotky	Spec. třídy
Vzdělávání ve spec. školách/zařízeních	ano	ano	ano	ano
Podpůrná opatření poskytovaná na základě diagnózy	ano	ano	ano	ano

⁶⁸ *Plan d'engagement vers la réussite 2018-2023 de la CSDM*

Povinnost individuálních plánů pro žáka	ano	není	ano	ano
Rodiče jako partneři školy	ano	ano	ano	ano
Kritika naplňování Úmluvy OSN	ano	ano	ano	ano

V tabulce č. 8 se na první pohled vyskytuje mnoho shod. Při pohledu „za“ lze však v rámci jednotlivých zemí zaznamenat několik rozdílů. Prioritní vzdělávání osob s mentálním postižením v běžných třídách je shodně s Úmluvou o právech osob s postižením deklarován ve všech čtyřech zemích. Žákům s postižením je nabízena možnost vzdělávání ve speciálních třídách, také ve všech komparovaných zemích. Zde se objevuje rozdíl, který z tabulky nevyplývá. Ve francouzském, španělském i québeckém školském systému jsou speciální třídy využívány běžně. V Česku je tento způsob vzdělávání méně využíván. Speciální školy a další zařízení existují a jsou využívána ve všech zemích. Jak již bylo zmíněno při interpretaci výsledků IPA výše, informanti v naprosté většině považují tento způsob vzdělávání za prospěšný pro žáky se závažnějším stupněm postižení, ačkoliv jde o segregaci praktiku, kterou Úmluva nepřipouští. Rozdíl, který není z tab. č. 8 na pohled zřejmý, se projevuje v zařízeních, ve kterých se osoby s mentálním a jiným postižením mohou vzdělávat. Ve Francii existují jak speciální školy, tak zdravotně – sociální instituty (IME), ve kterých je žákům s těžkým stupněm postižení zajišťována také logopedická, fyzioterapeutická a jiná péče. Koncept propojení, pedagogické, sociální a zdravotnické péče je běžným přístupem v edukaci osob s mentálním postižením, zejména pokud je kombinací mentálního a somatického postižení ve Francii a Québecu. V České republice je tato celostní péče, založená na principu ucelené rehabilitace, jejíž význam vyzdvihuje Jankovský (2006) zatím omezeně v nabídce neziskových organizací, které tato centra provozují. Propojením péče přirozeně dochází k větší propojenosti sektorů, školského a sociálního.

Jediným viditelným rozdílem, který vystupuje z výsledků tab. č. 7, je vyhláškou č. 248/2019 Sb., zrušená povinnost vypracování individuálního vzdělávacího plánu – IVP, postačujícím může být vymezení v doporučení SPC. V posledním z vybraných ukazatelů také panuje shoda. Rodiče jsou jako partneři školy zdůrazňováni ve všech zemích. Je otázkou nakolik mají v daných zemích skutečný podíl na vývoji vzdělávání osob s mentálním postižením. Je pravděpodobné, že jiná situace bude v Québecu, kde panuje silná tradice rodičovských

asociací a jiná v České republice, kde rodič jako partner školy začíná vystupovat v několika posledních desetiletích.

5.2 Výsledky zkoumání průběhu vzdělávacích trendů z hlediska času

Z časového hlediska jsou etapy vzdělávání žáků s mentálním postižením v rozmezí, kterým se zabývá práce, rozděleny shodně s globálním vývojem na tři základní trendy:

Segregační: budování speciálních škol a center, založené především na medicínském konceptu a podpořené nezbytností diagnózy

Integrační: integrování žáků s postižením do běžných škol, provázeno normalizačním modelem, spojené s hodnotami jako adaptace, autonomie, sociální integrace, rozvoj osobních kapacit

Inkluzivní: žáci se speciálně vzdělávacími potřebami jsou přirozenou součástí školy pro všechny. Vychází z lidských práv, proklamované hodnoty jsou tolerance, diverzita, příležitosti pro každého, sociální inkluze, inkluzivní společnost

Trendy prošly přirozeným vývojem, každý následující vychází ze zkušeností trendu předcházejícího, nejsou od sebe striktně separované a při vývoji v jednotlivých zemích docházelo k časovým odlišnostem a k prolínání trendů navzájem. Barevné rozlišení usnadňuje orientaci.

Tab. č. 9: Časový přehled vývoje integračního a inkluzivního trendu ve Španělsku

Rok	Trend	Opatření	Terminologie
1917	Segregace	Vznik prvních speciálních škol pro děti s mentálním postižením v Madridu	Děti anormální
1970	Segregace Integrace	Nový zákon o vzdělávání definoval a nastavil běžné a speciální vzdělávání jako paralelní proces. Umožnil integraci žáků s MP do škol, speciální třídy i pro žáky s LMP	Deficitní žáci
1975	Segregace	Dekret o standardizaci a sektorizaci služeb, vzdělávání formou integrace s přístupem	Méněcenní

	Integrace	individuální interakce – nebyl závazný	<i>Minusválidos</i>
1982	Integrace	Zákon o sociální integraci postižených (LISMI) – právo na vzdělávání žáků s postižením prioritně v běžném školství, přístup k odborníkům v oblasti vzdělávání	Méněcenní
1985	Integrace	Zákon regulující právo na bezplatné vzdělání – integrace žáků s postižením prioritně do běžného školství	Integranti
1990	Integrace	Zákon o organizaci vzdělávacího systému (LOGSE) – nediskriminace a rovnost příležitostí, posílení integrace, respekt, garantuje prostředky pro rozvoj žáků se SVP	Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami (SVP)
1995	Inkluze	Zákon dělí žáky se SVP do dvou skupin ustanovuje edukaci kompenzační a edukaci speciální (tato se týká žáků s mentálním postižením)	Žáci se SVP
2002	Inkluze	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nařízení o psychopedagogické evaluaci a zprávě pro školu ➤ Dekret o organizaci zvýšené vzdělávací pozornosti mířící k žákům se SVP 	Žáci se SVP
2006	Inkluze	Zákon o vzdělávání (LOE) diverzita jako základní edukativní princip, inkluzivní vzdělávání	Žáci se SVP
2013	Inkluze	Zákon o vzdělávání (LOMCE) zaměřuje se na včasnou identifikaci, valorizaci a intervenci žáků se SVP, tak jak ji umožní administrativní formality	Žáci se SVP
2020	Inkluze	Zákon o vzdělávání (LOMLOE) posiluje principy Úmluvy o právech osob s postižením, posiluje inkluzivitu	Žáci se SVP

Tab. č. 10: Časový přehled vývoje integračního a inkluzivního trendu v České republice

Rok	Trend	Opatření	Terminologie
1948	Segregace	Zákon ustavující školy pro mládež vyžadující zvláštní péči poprvé jako součást školského systému na 1. i 2. stupni	Mládež duševně vadná
1953	Segregace	Školský zákon umožňující rozšíření edukace žáků s mentálním postižením na druhém cyklu škol – zvláštní učňovské školy	Mládež vyžadující zvláštní péči
1960	Segregace	Zákonem potvrzená existence dualitního systému vzdělávání. Žákům s postižením se dostane vzdělání i v ozdravovnách a léčebných ústavech. Ne všem, někteří žáci jsou od roku 1974 osvobozeni od školní docházky.	Mládež duševně vadná
1984	Segregace	Školský zákon rozvíjející síť speciálních a zvláštních škol	Žáci s mentálním postižením
1991	Integrace	Vyhláška umožňující zřizování speciálních tříd při běžné pro žáky s MP. Individuální integrace pro žáky s MP zatím ne.	Žáci s mentálním postižením
1997	Integrace	Vyhláška upravující činnost speciálně pedagogických center	Žáci s mentálním postižením
2004	Integrace	Školský zákon, pro žáky s mentálním postižením lze zřizovat školy, v běžné škole zřizovat třídy	Žáci se SVP Žáci s postižením
2005	Integrace	Vyhláška zavádějící IVP, podpůrná opatření. Umožňuje individuální integraci žáků s MP. Podrobně	Žáci se SVP Žáci

		definuje druhy speciálních škol	s postižením
2016	Inkluze	Vyhláška zavádějící inkluzivní vzdělávání Zrušení přílohy RVP pro vzdělávání žáků s LMP	Žáci se SVP

Tab. č. 11: Časový přehled vývoje integračního a inkluzivního trendu ve Francii

Rok	Trend	Opatření	Terminologie
1882	Segregace	Zákon o povinném primárním vzdělávání (včetně žáků s lehčím postižením, LMP)	Žáci anormální a debilní
1909	Segregace Integrace	Zákon o speciálních třídách ve veřejných školách (často pro žáky s LMP nebo hraniční). Zákon umožňoval také zřizování spec. škol	Žáci anormální a debilní, opožděné děti
1963	Segregace Integrace	Zákon o rozšíření povinnosti školní docházky pro děti s postižením, stanoví také vzdělání učitelů, kteří je vyučují	Žáci s handicapem
1975	Integrace	Rámcový zákon ve prospěch osob s handicapem, uzákoňuje obligatorní edukaci pro osoby s postižením. Zákon odstartoval politiku handicapu a opatření proti exkluzi jako národní povinnost	Osoby s handicapem
1882	Integrace	Koncept integrace žáků s postižením do běžných škol, prioritně individuální formou.	Žáci s handicapem
1985	Integrace	Oběžník upravující právo žáků s mentálním, fyzickým nebo smyslovým handicapem prezentovat se na všech oficiálních zkouškách za zvýhodněných podmínek	Žáci s handicapem
1989	Integrace	Zákon zdůrazňující význam aktivní orientace žáků samých k budoucímu uplatnění, včetně žáků s mentálním postižením. Orientaci má napomoci	Žáci s handicapem

		individuální plán žáka	
1991	Integrace	Oběžník o školní integraci dětí a adolescentů s handicapem je zmiňován význam diverzity žáků ve školním prostředí, jako možnosti vzájemných interakcí, při kterých mají všichni zúčastnění možnost se poznat a lépe chápat	Žáci a adolescenti s handicapem
1999	Integrace	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Plán Handiscol ministerstva školství pro posílení politiky handicapu. ➤ Podepsána konvence o přítomnosti asistentů ve školách. Podporována kooperace sektorů: školského, zdravotního, sociálního. Začíná se používat termín speciálně vzdělávací potřeby. 	Žáci s handicapem
2005	Integrace	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Zákon pro rovnost práv a příležitostí, participaci a občanství osob s handicapem ➤ Zákon o orientaci a programu pro budoucnost školy, zavádí inkluzivní prvky do vzdělávání. ➤ Dekret o kooperaci školy a IME v případě zápisu žáka s postižením do obou vzdělávacích zařízení 	Osoby s handicapem
2009	Integrace	Vznik tříd školní integrace CLIS v rámci běžných škol. Žáci s mentálním postižením se vzdělávají ve třídách CLIS 1	Žáci s handicapem
2013	Inkluze	Zákon o orientaci a programaci vedoucí k refundaci škol republiky posiluje inkluzivní vzdělávání	Žáci s handicapem
2015	Inkluze	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vznik inkluzivních jednotek ULIS v rámci běžných škol ➤ Oběžník o zřízení speciálních tříd SEGPA pro žáky s postižením, reaguje na potřebu návaznosti ve 	Žáci s handicapem

		vzdělávání osob s MP na středních školách	
--	--	---	--

Tab. č. 12: Časový přehled vývoje integračního a inkluzivního trendu v Québecu

Rok	Trend	Opatření	Terminologie
1921	Segregace	Zákon o sociální pomoci zmiňující vzdělávání žáků se zdravotním postižením a nepodporovaných studentů	Osoby s handicapem
1931	Segregace Integrace	Zřizování speciálních tříd pro žáky s postižením včetně MP v Montréalu	Vyjímeční žáci
1969	Segregace Integrace	Školské komise rozšiřují své kompetence o služby podporující žáky nacházející se a vyrůstající v obtížných podmínkách	Žáci nacházející se v obtížných podmínkách
1978	Integrace	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Zákon zajišťující práva osob s postižením zajišťující školní, pracovní a sociální integraci ➤ Vznik Úřadu pro osoby s handicapem – Office 	Žáci/osoby s handicapem
1997	Integrace	Do školského zákona zakomponován článek o posílení harmonické integrace	Žáci s handicapem
1988	Integrace	Zpřesnění standardů pro organizaci služeb pro žáky s handicapem	Žáci s handicapem
1992	Integrace	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Začíná období politiky školské adaptace, prioritní je integrace zejména žáků s mentálním postižením do běžných škol ➤ Povinnost vypracovat žákům s handicapem plán intervence 	Žáci s handicapem
1997	Integrace	Do školského zákona přidán článek o	Žáci s handicapem

		podmínkách integrace a rozšíření činnosti školských komisí v oblasti integrace žáků s handicapem	
1999	Integrace	Akční plán na zlepšení kooperace ministerstev a institucí v souvislosti se vzděláváním žáků s postižením	Žáci s handicapem
2004	Inkluze Integrace	Nový zákon o zajištění práv osob s handicapem v integraci školní, sociální a pracovní	Žáci s handicapem
2006	Inkluze Integrace	Reformní program škol, umožňuje pedagogickou diferenciaci	Žáci s handicapem
2007	Inkluze Integrace	Nový organizační rámec, význam diagnostické evaluace, důraz na individuální přístup	Žáci s handicapem

Zdroj: vlastní

Tab. č. 13: Počátky integračního a inkluzivního trendu v jednotlivých zemích

	ES	CZ	FR	QUÉ
Integrace	1970-1995	1991-2016	1909-2013	1931-2004
Trvání integrace	25 let	25 let	104 let	73 let
Poč. inkluze	1995	2016	2013	2004

Zdroj: vlastní

K časovému přehledu jednotlivých zemí je v posledním sloupci připojen také terminologický vývoj. Žáci/osoby s mentálním postižením, pokud nejsou explicitně zmíněni, jsou zahrnuti v kategorii, uvedené v přehledu. Francie a Québec používá již dlouhodobě spojení žáci/osoby s handicapem. Česká a španělská legislativa se ustálila na spojení žák se speciálně vzdělávacími potřebami.

Závěrečný časový přehled (tab. č.13) vymezuje období, po které v jednotlivých zemích probíhal integrační trend a kdy se připojil trend inkluzivní. Konference v Salamance v roce 1994, jako by oslovila Španěle tím, že se konala právě na jejich území. Inkluzivní trend se začal

prosazovat ve Španělsku záhy po vydání Deklarace ze Salamanky. Zástupci České republiky ji podepsali již v roce 1994, inkluzivní vzdělávání se však v Česku začalo zavádět až v roce 2016. Fracie se dlouho držela své integrační tradice, stejně tak jako Québec, který s termínem integrace nadále pracuje ve své legislativě. Proces integračního období ve Španělsku ani v České republice neměl dlouhého trvání. Nabízí se otázka, jak moc byla důležitá zkušenost získaná během integračního vzdělávání do nastavování principů vzdělávání inkluzivního?

Vývoj inkluzivního trendu, který v komparovaných zemích stále probíhá prochází různými fázemi. Období inkluzivního nadšení vystřídáné protiinkluzivním smýšlením, tzv. „Inkluze po česku“ (Štech, 2021) nebylo ojedinělé. V prostředí Québecu také proběhlo období, které následovalo po prvotním nadšení devadesátých let, kdy se ozývalo „integrace za každou cenu“, „divoká integrace“ (Gonçalves, Lessard, 2013). Ve výše zmiňované Delaubierově zprávě z roku 2011 byly zachyceny postřehy speciálních pedagogů ze tříd CLIS, kteří se shodli, že škola včetně jejich kolegů ještě není připravená na integraci žáků s postižením, tím méně pak na vzdělávání inkluzivní, a že je třeba kolegům dopřát čas. Verdugo & Aguilera (2012) konstatovali totéž ve Španělsku, když po roce 2000 opadlo první nadšení a došlo k jakési institucionální, profesní i sociální apatii, protože nových požadavků bylo příliš. Implementace nových principů bývá obvykle doprovázena těžkostmi. Jde o vývojový proces, během kterého je nutné evaluovat a následně reagovat na zjištěné výsledky.

Ze zpráv výboru OSN za práva osob s postižením

Podle informací ze zpráv OSN mají všechny nedostatky v naplňování čl. Úmluvy o právech osob s postižením.

➤ Ve zprávě z roku 2018 upozorňuje prezidentka Výboru OSN za práva osob s postižením na soustavné porušování práv dětí a studentů s postižením ve **Španělsku**. Paralelní vzdělávací systém vytvořený pro ty studenty se zdravotním postižením, kteří nezapadají do běžných škol, se stává paralelními trajektoriemi školního života, zaměstnání a osobního života (bydlení), což vede k rozdílným podmínkám a nerovnostem (ONU, 2018).

➤ V roce 2021 je Výborem při OSN kritizován zákon o rovných příležitostech ve **Francii**, a dále medicínský přístup francouzské politiky v oblasti zdravotního postižení prostřednictvím diskriminačních politik a postupů, jako je prenatální genetický screening poškození plodu, včetně Downova syndromu a autismu. Zpráva varuje před vytvářením

inkluzivních jednotek ULIS pro děti se zdravotním postižením v běžných školách, protože takové jednotky mohou vést k odmítání a diskriminaci dětí se zdravotním postižením. (ONU, 2021).

➤ V roce 2017 Výbor OSN ve své zprávě vyzval **Česko**, obdobně jako Francii k ukončení praxe sterilizace osob se zdravotním postižením bez získání jejich předchozího souhlasu. V oblasti edukace doporučuje zlepšit přístupnost do škol (bezbariérovost) a konstatuje, že děti se zdravotním postižením zůstávají převážně v ústavech. Bylo doporučeno, aby Česká republika zlepšila dostupnost škol na všech úrovních vzdělávání pro všechny a plně podporovala inkluzivní vzdělávání zahrnující také děti se zdravotním postižením a veškerou další nezbytnou odbornou pomoc. A dále, aby inkluzivní vzdělávání a povinnost poskytnutí přiměřené pomoci bylo inkorporováno do školského zákona (OSN, 2017).

➤ Zpráva OSN z roku 2017 adresovaná **Kanadě** konstatuje mnohé pokroky, ale také přetrvávající nedostatky např. v zaměstnávání osob s postižením nebo v nerovnosti příležitostí ve vzdělávání, které později osoby s postižením v zaměstnání defavorizují (ONU, 2017).

Z předložených stručných výňatků ze zpráv Výboru OSN za práva osob s postižením vyplývá, že ani jedna ze zemí, ať prošla jakýmkoliv vývojem, v různých časových délkách, není podle šetření komise OSN zcela zatím schopná, zajistit a naplnit práva osob s mentálním postižením.

6 Diskuse výsledků

V kapitole Diskuse výsledků budou shrnuty výsledky výzkumu a bude prezentováno vyjádření k naplnění stanoveného cíle, popsány možnosti a limity uskutečněného výzkumu.

V diplomové práci byl zkoumán vývoj trendů ve vzdělávání osob s mentálním postižením ve čtyřech zemích (Španělsko, Česko, Francie, Québec). Na počátku byla stanovená východiska, ze kterých bylo možno později provést komparativní analýzu. Výzkum se zaměřil porovnání vývoje trendů ve stanoveném časovém období, posledních sedmdesáti let (počínaje 60. lety) novodobé historie. Vzhledem k šířce rozsahu fenoménu vzdělávání osob s mentálním postižením bylo výzkumné pole zúženo na vzdělávání žáků s mentálním postižením během povinné školní docházky, tedy na úrovni základní školy. Výzkum měl za cíl *popsat a porovnat shody a odlišnosti v rámci jednoho vybraného trendu*. Pro tuto část výzkumu byl zvolen aktuální inkluzivní trend, všem komparovaným zemím společný.

Práce vycházela z fenomenologické tradice a byla koncipována v komparativním výzkumném designu. Metodologické postupy byly vybrány v souladu s kvalitativní výzkumnou strategií, o kterou se práce opírá. Důležitým nástrojem ve zkoumání vybraných dokumentů se stala obsahová analýza a zkoumány byly školské zákony jednotlivých zemí v kontextu Úmluvy o právech osob s postižením. Užítými metodologickými nástroji se stala interpretativní fenomenologická analýza, obsahová a komparativní analýza. Studium literatury a legislativních a dalších odborných a oficiálních textů se prolínalo všemi etapami výzkumu. Pro obohacení práce a důkladnější pochopení zkoumané problematiky se staly součástí výzkumu také polostrukturované rozhovory s osobami, kterých se téma práce bytostně dotýká. S rodiči dětí s mentálním postižením a s pedagogy, kteří mají zkušenost se vzděláváním žáků s mentálním postižením ve všech komparovaných zemích.

Zkoumané odlišnosti a rozdíly při implementování inkluzivního trendu byly popsány a analyzovány. Byly doplněny o informace účastníků výzkumu a komparovány mezi jednotlivými zeměmi. Tím byl naplněn hlavní cíl práce.

Výzkumné otázky

Výzkumná otázka č.1: *Jaký byl časový průběh implementace integračních a inkluzivních prvků ve vzdělávání žáků s mentálním postižením do legislativy jednotlivých zemí?*

Důležitým ukazatelem se při interpretaci minulosti, která vede k pochopení současnosti stal čas. Práce předložila popis vývoje trendů v jednotlivých zemích, se záměrem lépe se zorientovat v současném vzdělávacím trendu a ve specifikách jednotlivých zemí. Výsledky obsahové analýzy byly prezentovány v posloupnosti s časovým vývojem. V odpovědi na první výzkumnou otázku byla zpřehledněna období, po která jednotlivé země aplikovaly do svých legislativ integrační a inkluzivní prvky při vzdělávání žáků s mentálním postižením.

Výzkumná otázka č. 2: *Jaké nedostatky vnímají v inkluzivně vzdělávacím trendu rodiče a pedagogové dětí s mentálním postižením? Co by podle jejich názoru mohlo pomoci zlepšit situaci?*

Druhá výzkumná otázka vycházela z potřeby porovnat data získaná z oficiálních textů a zákonů s osobními zkušenostmi informantů. Na druhou výzkumnou otázku, jaké nedostatky vnímají v rámci inkluzivně vzdělávacím trendu a co by mohlo pomoci zlepšit situaci odpovídali všichni informanti. Z jejich odpovědí vyplynula potřeba změn nefunkčních nastavení, a také větších investic, které by změny umožnily.

Výzkumná otázka č. 3: *Jaký názor mají aktéři výzkumu na vzdělávání dětí/žáků s mentálním postižením ve speciálních školách/zařízeních?*

Třetí otázka vzešla z potřeby, dozvědět se, jaký názor mají účastníci výzkumu, pedagogové i rodiče na vzdělávání osob s mentálním postižením mimo běžný proud. Jedná se o citlivé téma, často kritizované a stále otevřené. Ačkoliv Úmluva o právech osob s postižením požaduje společné vzdělávání, všechny komparované země si udržují provoz speciálních škol nebo center, kde poskytují vzdělávání dětem především se závažnějšími formami postižení. Na otázku reagovali informanti jednotně. Možnost vzdělávání žáků s těžším stupněm postižení mimo běžný proud se jeví rodičům i pedagogům ze všech komparovaných zemí často jako vhodnější řešení.

Z odpovědí informantů vyplynulo, že i přes množství rozdílů legislativního nebo implementačního charakteru v komparovaných zemích, mají lidé, kteří jsou každodenně

konfrontování s realitou vzdělávání osob s mentálním postižením, ať už jako jejich rodiče nebo učitelé, podobné zkušenosti. Trápí je podobné starosti a mají velký zájem na tom, aby se situace zlepšila. Na základě postřehů a zkušeností informantů všech čtyř komparovaných zemí byla níže formulována některá doporučení pro praxi.

Limity této diplomové práce vyplývají z odlišností komparovaných prostředí, jednotlivé země staví na jiných tradicích, převládá v nich jiná politická a ekonomická situace. Vzdělávání osob s mentálním postižením je širokou doménou, proto byla práce limitována na období povinného vzdělávání. K limitům práce patří také odlišnost mezi regiony, o které se zmiňuje Průcha (1999). Výběr informantů byl náhodný, ale omezený na jeden region v každé zemi. Přínos pro obor speciální pedagogiky v doméně vzdělávání žáků s mentálním postižením spatřuji v přehledu popsaných jevů a v popisu odlišností a shod v rámci převažujícího inkluzivního trendu, který je všem komparovaným zemím společný. Inkluzivní trend se jako každý trend vyznačuje klady i zápory. Je přínosné poznat, s jakými těžkostmi se setkávali při zavádění inkluzivního trendu v souvislosti se vzděláváním žáků s mentálním postižením v jiných zemích. Na základě zkušeností jiných zemí se lze poučit, jak ve vzdělávání žáků s mentálním postižením postupovaly, co mohlo být pravděpodobnou příčinou úspěchů nebo chyb. Na základě analyzovaného citlivě nastavovat vlastní pravidla a opatření.

Doporučení pro vzdělávání ve speciálních třídách se neslučuje s principem inkluzivity a může vést k možné stigmatizaci, upozorňuje Pokorná (2010). Ale i v prostředí běžné třídy se objevují segregační postoje, vedoucí až k šikaně. Vyjádření některých informantů vyznívá kladně pro existenci speciálních tříd. Je jim umožněna větší homogenita složení žáků ve třídě, jak je využíváno ve Francii a Québecu. V případě heterogenního složení tříd je třeba výraznějších změn ve vyučovacím procesu i v organizaci školy (Bartoňová, Vítková, 2013). V québeckém školství je legislativně vymezeno, že **integrace žáků** s postižením v běžných třídách **je možná v případě**, pokud evaluace žakových kapacit doloží, že je pro něj integrace prospěšná. A pokud nenarušuje a neohrožuje práva ostatních žáků.

Vše má své pro a proti. Na jedné straně stojí doložitelné a verifikovatelné údaje statistik a výzkumů. Realita prožívaná jednotlivci však může být odlišná, nemající mnoho společného se skutečným inkluzivním prostředím. S bezpečným a podnětným prostředím pro všechny zúčastněné. Fenomenologický pohled, v jehož duchu byla práce tvořena, umožnil poukázat na

věci, které jsou ZA. Za číselnými hodnotami statistik, za výročními zprávami a za názory odborníků. Záslouhou účastníků výzkumu se otevřela možnost nahlédnout a pochopit zkoumané jevy z jiné perspektivy.

Mezi zeměmi vázanými stejnou Úmluvou o právech osob s postižením byly zjištěny shody i odlišnosti jak v analyzovaných textech, tak ve způsobu, jakým jednotlivé země přistupují ke vzdělávání osob s mentálním postižením během povinné školní docházky. Průcha (1999) upozorňuje na silící unifikační trend ve vzdělávání na jedné straně. Na straně druhé přetrvávají odlišnosti v pojetí vzdělávání, a to včetně států a zemí, které si jsou podobné sociálními či ekonomickými parametry. Svůj vliv nezapřou kulturní a historické a náboženské tradice, které ovlivňují vzdělávací systémy a určují jejich specifika a individuální rysy. Historie revoluční Francie a demokratického Québecu se odlišují od kulturně-historického kontextu Španělska, v jehož konstituční monarchii se projevuje nesporný vliv katolicismu (Průcha, 2017). Nédélec-Trohel (2015) se vyjadřují k zemím východní Evropy ve smyslu, že prioritním je vybudovat a pochopit principy demokracie, poté inkluzivní. Česká republika se zdá být stále ještě ovlivněna dědictvím hodnot totalitního režimu, což se odráží nejen při deinstitucionalizačním procesu (Šiška, 2021), ale také ve vztahu k osobám s postižením. Valenta (2018) nazývá postoj většinové společnosti k lidem s mentálním postižením tragikomickým přístupem. Školství a vzdělávání zrcadlí společnost a nezbývá než věřit, že postupné zavádění inkluzivních idejí se odrazí také ve vzdělávání a životě osob s mentálním postižením.

Principy OSN formulované ve strategii 20-30 vytyčují cestu jednotlivých strategických plánů, které si upravují smluvní země tak, aby mohly naplnit povinnost dostát svým závazkům, jak nejlépe dovedou. Nelze nalézt univerzální řešení, každá země musí vycházet ze svých specifík. K rozvoji vlastního potenciálu a k naplnění svých potřeb potřebují lidé s mentálním postižením podporu a otevřenost většinové společnosti. Vzdělávání je podle OSN jedním z hlavních nástrojů, které mohou přispět k většímu pochopení a absorpci inkluzivních principů většinovou společností, v tom spočívá jeho význam. Návazně se pak může promítat do dalších oblastí, do sociálního a pracovního života.

Doporučení pro praxi

Doporučení jsou formulována se zaměřením na Českou republiku, která má na své pouti k inkluzivnímu vzdělávání, stejně tak jako ostatní komparované země, před sebou ještě dlouhou cestu.

Vzdělávání žáků s jakýmkoliv postižením nebo jinými specifiky vyžaduje nejen znalost domény postižení, ale také speciálně pedagogických přístupů. Proto je nutné zajistit dostatek **speciálních pedagogů** ve školách. Vymežit jejich pracovní pozici tak, aby byla jasná a dostatečně pevná, a to i ve vztahu s kolegy z učitelského sboru, někteří ještě nemusí být na přítomnost dalšího dospělého ve třídě zvyklí. Část pracovní doby speciálního pedagoga by měla být určena konzultacím s kolegy o konkrétních žácích.

V souvislosti s dostatečnou **erudovaností** běžných **učitelů** by měly být akreditovány programy, které je lépe vybaví na práci se žáky s mentálním nebo jiným typem postižení ve školách.

Vzdělávání v běžných třídách vyžaduje přítomnost **asistentů pedagoga**, kteří jsou oporou pro učitele a průvodci pro žáky s postižením. Kvalitní asistent pedagoga je vzácný, protože nízké ohodnocení není atraktivní, a navíc je jeho pozice poměrně nejistá. Asistenti by měli být lépe ohodnoceni a jejich vzdělání by mělo být vymezeno konkrétnějšími kritérii než doposud.

V zájmu zefektivnění výuky žáků s mentálním postižením a v případě, že běžná třída neodpovídá na jejich potřeby (stagnují nebo jsou upozaděni) by se mělo na některé předměty využívat **speciálních tříd**.

Měla by být zavedena **diagnostická evaluace**, kterou by v rámci škol prováděli speciální pedagogové, kteří ve škole pracují žáky znají. Pravidelně a s četnou frekvencí. Měla by být zavedena pravidelná setkání učitele a speciálního pedagoga, kteří by výsledky evaluací pravidelně konzultovali a stanovovali další postupy.

Měli by být častěji prováděny výzkumy ve vzdělávání. Diskutovat o problematických tématech, reagovat na ně, zapojovat do diskusí také osoby/asociace, kterých se téma týká.

ZÁVĚR

Diplomová práce s názvem „Komparace trendů ve vzdělávání žáků a studentů s mentální postižením ve vybraných zemích“, měla za cíl prozkoumat a porovnat vývoj trendů ve stanoveném období ve čtyřech zemích (Španělsko, Česko, Francie, Québec). Pohlédnout na vývoj jednotlivých trendů z časového hlediska a pochopit vliv minulých zkušeností na současné vzdělávání osob s mentálním postižením v jednotlivých zemích. Hlavním cílem práce bylo popsat a porovnat shody a odlišnosti ve vzdělávání žáků s mentálním postižením v rámci jednoho trendu v období povinné školní docházky. Práce vycházela z fenomenologické tradice a byla koncipována v komparativním výzkumném designu.

Klíčové téma diplomové práce bylo následující: přiblížit vzdělávání žáků s mentálním postižením z více úhlů pohledu. Z hlediska legislativního rámce v kontextu Úmluvy o právech osob s postižením a z pohledu lidí, pro které je edukace osob s mentálním postižením denní realitou, z pohledu rodičů a pedagogů. Zajímalo mě, jaké jsou jejich osobní zkušenosti se vzděláváním dítěte/žáka s mentálním postižením v rámci současného inkluzivního trendu v různém prostředí zemí, ve kterých žijí.

Z odpovědí informantů vystupoval zájem o kvalitní vzdělávání svých dětí/žáků, zaznívala nespokojenost s některými stávajícími nastaveními a bylo formulováno množství nápadů na konkrétní změny. Témata rezonující v rozhovorech směřovala k formulovaným výzkumným otázkám. Jak vnímají informanti inkluzi ve školství, co by změnili a jaký mají názor na vzdělávání ve speciálních školách? Výsledky rozhovorů byly komparovány zároveň s výsledky obsahové analýzy legislativních a jiných dokumentů.

Výzkum přinesl potvrzení vlivu minulých vzdělávacích trendů na současné, tak jako nová paradigmatata přicházejí, když předešlá nevyhovují, ale zároveň jsou jednotlivé země ovlivněny svou předchozí cestou. Zajímavý byl rozpor, který se objevil u požadavku na společné vzdělávání pro všechny, formulovaném Úmluvou o právech osob s postižením a samotnými rodiči a pedagogy dětí s postižením. Věřím, že zjištění i doporučení pro praxi se stane podnětem pro větší respekt k rodičům a pedagogům dětí s mentálním postižením a především, že jejich názory se stanou běžnou součástí výzkumných šetření.

Seznam použitých zdrojů

ALLEMANDOU, B. 2001. Histoire du handicap. Enjeux scientifiques, enjeux politiques. Bordeaux: *Les études hospitalières*. ISBN 2-912359-44-9.

ARMSTRONG, A. CH., ARMSTRONG, D. & SPANDAGOU, I. 2010. Inclusive education. *International policy & practice*. London: SAGE https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01177_2.x.

ARVEILLER, J. 2009. La loi de 1909 et la définition de l'instituteur spécialisé. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 2009/1 (Vol. 42), p. 119-142. DOI: 10.3917/lse.421.0119. Dostupné z: [La loi de 1909 et la définition de l'instituteur spécialisé | Cairn.info](#)

BALÁŽ, R. 2011. Nejen o etických souvislostech výzkumu. *Sociální práce*. 11(1). 25-27. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2020/11/2011-1.pdf>

BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. 2007. *Psychopedie*. Brno: Paido. 2. Vyd. ISBN 978-80-7315-161-4.

BARTOŇOVÁ, M., BYTEŠNÍKOVÁ, I. 2012. *Předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6044-9.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. 2019. *Mentální postižení a PAS 2*. Opava: Slezská univerzita. ISBN 978-80-7510-361-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie. 2022. *Edukace a intervence žáků s těžkým a souběžným postižením více vadami se zřetelem na didaktické aspekty. Teorie, výzkum, praxe*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7603-347-4.

BASTIDE, F. 2011. *La scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire*. Vie sociale et traitements 2011/3 (n°111). pages 34 à 41. Éditions Érès. ISBN 9782749214573. Dostupné z: https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2011-3-page-34.htm?try_download=1

BÉLANGER, M. et al. 2006. Les approches adaptatives et inclusives visant l'intégration scolaire, professionnelle et sociale des personnes handicapées. Office des personnes

handicapées du Québec. Dostupné z:
https://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/centre_documentaire/Memoires_et_avis/1199_Approches_adaptatives_et_inclusives.pdf

BERNARD, Y., COLLI, J. C. 1981. *Dictionnaire économique et financier*. Paris: Éditions du Seuil. Vyd. 3. DL 09-09-1981-25382.

BLEIDICK, U. 1999. *Behinderung als pädagogische Aufgabe*. Stuttgart: W. Kohlhammer. Softcover. ISBN 10: 3170160931

BOURNEVILLE, D. M. 1905. *Traitement médico-pédagogique des différentes formes de l'idiotie*. Paris, Félix Alcan, 1905.

BOUTIN, G., FORGET, S. 2011. Programmes québécois de lutte contre la violence scolaire: description, apports et limites. Sociétés et Jeunesses en Difficulté. Dostupné z:
scholar.archive.org/work/ilkzpfkhvrd3bfmrxrje4awrxga

BŮŽEK, A., MICHALÍK, J. 2000. *Informatorium nejen o právech dítěte se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělávání*. Olomouc: UP. ISBN 80-244-0054-5.

CZSO, Český statistický úřad. Základní vzdělávání. 2009. Dostupné z:
<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+%C5%BE%C3%A1k%C5%AF+se+svp%2C+z%C3%A1kladn%C3%AD+%C5%A1koly+a+%C5%A1koly+speci%C3%A1ln%C3%AD%2C+statistika>

CELA: Commission de l'éducation en langue anglaise, 2006. *Adaptation scolaire, Inclusion et intégration en classe*. Dostupné z: [Adaptation scolaire: Inclusion et intégration en classe \(gouv.qc.ca\)](#)

Centre de services scolaire de Montréal. 2018-2023. *Plan d'engagement vers la réussite*. Dostupné z: [PEVR-CSSDM2018-2023-CA202202.pdf](#)

DÍAZ, E. 2010. Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 115-135.

DELAUBIER, J.-P. 2011. Rapport n° 2011-104 à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. Dostupné z: [Rapport-n-2011-104-IGEN-les-classes-pour-l-inclusion-scolaire-CLIS-en 2010 \(education.gouv.fr\)](http://www.education.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_n-2011-104_IGEN_les_classes_pour_l_inclusion_scolaire_CLIS_en_2010.pdf)

DOHNALOVÁ, Z. 2011. Výzkumníkovo desatero etického chování. Sociální práce. 11(1), 22-24. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/online-clanky/vyzkumnikovo-desatero-etickeho-chovani/>

DOMAN, G. 1997. *Jak pečovat o postižené dítě*. Praha: Votobia. ISBN 80-7198-390-X.

DUVAL, L., LESSARD, C. et TARDIF, M. 1997. Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire. *Recherches sociographiques*, XXXVIII, 2, 1977. p. 303-334.

ERICSSON, K. 2002. *From institutional to community participation: ideas and realities concerning support to persons with intellectual disability*. Uppsala: Uppsala Universitet

FELCMANOVÁ, L. 2010. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. In KVĚTOŇOVÁ, L.; PROUZOVÁ, R. (eds.). *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: PedF UK. ISBN 978-80-7290-472-3.

FLEGL, V. 1998. *Významné mezinárodní dokumenty k ochraně lidských práv*. Praha: C. H. Beck. ISBN 80-7179-204-7.

FINLAY, W. M. L. & LYONS, E. 2005. Rejecting the label: a social constructionist analysis. *Mental Retardation*, 43, p. 120-34. [http://dx.doi.org/10.1352/0047-6765\(2005\)43%3C120:RTLASC%3E2.0.CO;2](http://dx.doi.org/10.1352/0047-6765(2005)43%3C120:RTLASC%3E2.0.CO;2)

FORTIER MOREAU, G., 2021. Enjeux de l'inclusion des EHDAA en classe ordinaire. *Nouveaux Cahiers du Socialisme*. N° 26. p. 48–55. Dostupné z: [Enjeux de l'inclusion des EHDAA en classe ordinaire | Nouveaux Cahiers du socialisme](#)

FREYHOFF, G., PARKER, C., COUE, N. & GREIG, M. (Éds.) 2004. *Included in society: results and recommendations of the european research initiative on community-based residential alternatives to disabled people*. Brussels: Inclusion Europe

GAUDREAU, J. 2002. Histoire des débuts de la pédagogie spéciale: du savoir-faire au savoir. Document inédit, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal, QC. 1-41.

GAVORA, Petr. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

Glossaire des termes de technologie éducative. 1987. IBEdata. UNESCO. Dostupné z: [Glossary of educational technology terms : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](#)

GONCALVES, G., LESSARD, C. 2014. L'Évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec: politiques, savoir légitimes et enjeux actuels. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 36(4), 327. Retrieved from <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1352>.

GONZÁLES NORIEGA, M. 2012. *La legislación educativa y los alumnos con discapacidad: necesidad de actualización*. Anuario de la Facultad de Derecho, Universidad de Alcalá. Vol. V, p. 81-105. Dostupné z: [00-Principio.qxd \(uah.es\)](#)

GREENSPAN, S. 2006 Functional concepts in mental retardation: finding the natural essence of an artificial category. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 14(4), 205-224.

GREW, R. 1994. *Comparative Studies in Society and History*. Cambridge. Volume Information, 36, no. 4. <http://www.jstor.org/stable/179163>.

GULOVÁ, Lenka, ŠÍP, Radim, (eds.), 2013. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4368-4.

HARRIS, J. C. 2006. *Intellectual Disability: Understanding Its Development, Causes, Classification, Evaluation, and Treatment*. New York: Oxford University Press.

HENDL, Jan. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9

HENDL, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

HENDRICKS, V. M., BLANKEN, P., ADRIAANS, N. F. P. *Snowball Sampling*. 1992. A pilot study on cocaine use. (Rotterdam, IVO).

HORTH, R. 1998. *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. Document inédit. Récupéré à <http://xxi.ac-reims.fr/ec-jmoulin-chaumont/clis/file/monde/quebec.pdf>

InIUSTICIA. Informační portál pro osoby se zdravotním postižením. 2021. Dostupné z: [S násilím má zkušenost 73 procent lidí se zdravotním postižením, říkají předběžné výsledky výzkumu! Výzkum pokračuje | Helpnet](#)

INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. 2010. *Rapport n° 2011-104. Les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) en 2010*. Dostupné z: [Rapport-n-2011-104-IGEN-les-classes-pour-l-inclusion-scolaire-CLIS-en-2010 \(vie-publique.fr\)](#)

JANKOVSKÝ, J. 2006. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. Praha: Triton. 2. vyd. ISBN 80-7254-730-5.

JUHEL, J.-C. 2006. *La déficience intellectuelle connaître, comprendre, intervenir*. Revue de Psychoéducation. Québec: Les Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.7202/1097206ar>.

KASÍKOVÁ, H. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1734-4.

KREJČÍ, J. 2012. Mezinárodní komparace jako základní sociologická metoda [online]. Socioweb. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php@disp=teorie&shw=450&lst=105.html>.

LAMBERT, J.-L. 1997. *La nouvelle tentation eugénique*. Lausanne: Édition des Sentiers. Catalogue Général. ISBN 2-88438-001-9.

LAMBERT, J.-L. 2002. *La déficience intellectuelle. Actualités et défis*. Fribourg: Éditions Universitaires Fribourg Suisse. Catalogue général. ISBN 2-8271-0946-8.

LINDEROVÁ, Ivica, SCHOLZ, Petr, MUNDUCH, Michal. 2016. *Úvod do metodiky výzkumu*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická.

LORENZO, J. A. 2009. *Perspectiva legal de la Educación Especial en España (1970-2007). Hacia la plena integración educativa y social de las personas con discapacidad*. En El largo

camino hacia una educación inclusiva: XV coloquio de Historia de Educación. Pamplona, p. 495–509. Dostupné z: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962732>

LUCKASSON, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., ... Tassé, M. J. (2003). *Retard mental: définition, classification et systèmes de soutien* (D. Morin, trad.). Eastman, Québec: Behaviora. (Original publié en 2002)

MOISÉS, M. O., GONZÁLESOVÁ, A. B., GONZÁLES, C. P. 2020. Historias de vida de personas con discapacidad intelectual. Entre el acoso y exclusión en la escuela como moduladores de la identidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), enero-junio 2020, 60-84. ISSN 2445-4109.

MAREČKOVÁ, J., MATIAŠKO, M. 2010. *Člověk s duševním postižením a jeho právní jednání*. Praha: Linde. ISBN 978-80-720-1801-7.

MAERTENS, F. 2004. Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (Éds), *La Pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 21-34). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec

Ministr de l'éducation, du loisir et du sport. 2017. *Pour une école riche de tous ses élèves*. Dépôt légal: Bibliothèque et Archives nationales du Québec. ISBN 978-2-550-79445-5. Dostupné z: [Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire \(gouv.qc.ca\)](#)

MEQ, Ministère de l'éducation du Québec, Gouvernement du Québec. 1976. L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec - Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), Québec: Ministère de l'Éducation.

MEQ, Ministère de l'éducation du Québec. 1997. *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec

MICHALÍK, J. 2001. *Obecné podmínky školské integrace v České republice*. In

MICHALÍK, J. 2008. *Smluvní vztahy v sociálních službách*. Praha: Výzkumné centrum integrace zdravotně postižených – sekce vzdělávání. ISBN 80-903658-1-7

MICHALÍK, J., MONČEK, J., FELCMANOVÁ, L., BASLEROVÁ, P. 2015. Katalog podpůrných opatření UPOL. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/1-soucasna->

[situace-ve-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami/1-2-vyvoj-legislativniho-reseni-problematiky-od-90-let-minuleho-stoleti/](#)

MIOVSKÝ, M, ed. 2003. *Příručka k provádění výběru metodou sněhové koule, Snowball Sampling*. Praha: Úřad vlády ČR. ISBN 80-86734-08-8.

MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. 2006.

MONATOVÁ, L. 1981. *Základy speciální pedagogiky I*. Brno: UJEP.

MŮHLPACHR, P. 2001. *Vývoj ústavní péče. Filosoficko-historický pohled*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-2512-3.

NAPIV. 2009. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. Dostupné z: www.inkluze.upol.cz

NÉDÉLEC-TROHEL, I., NUMA-BOCAGE, L. et al., 2015. Conceptions, pratiques et formations inclusives dans l'espace francophone (France, Suisse, Belgique, Québec). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2015/2 (N° 70-71), p. 19-23. DOI: 10.3917/nras.070.0019. Dostupné z: <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2015-2-page-19.htm>

ODOM, S. L., HORNER, R. H., SNELL, M. E. & BLANCHER, J. 2009. The construct of developmental disabilities. In S. L. Odom, R. H. Horner & M. E. Snell (Éds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 1-55). New York: The Guilford Press

OHCHR. 2017. *Rapport du Canada*. Dostupné z: [Le Comité des droits des personnes handicapées examine le rapport du Canada | OHCHR](#)

ONU. 2006. *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Dostupné z: [Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées \(CIDPH\) - Humanrights.ch](#)

ONU. 2017. *Compilation concernant la Tchèque*. Rapport du Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. Dostupné z: [A/HRC/WG.6/28/CZE/2 \(un.org\)](#)

ONU. 2018. *Noticias ONU*. Dostupné z: [España viola el derecho a la educación de los niños con discapacidad | Noticias ONU \(un.org\)](#)

ONU. 2021. Dostupné z: [L'ONU appelle la France à revoir les droits des personnes handicapées \(unric.org\)](#)

OSN. Strategie pro udržitelný rozvoj. Dostupné z: [Agenda OSN pro udržitelný rozvoj 2030, Cíle udržitelného rozvoje - SDGs \(2015\) | Databáze strategií - portál pro strategické řízení \(databaze-strategie.cz\)](#)

ORTIZ, C. 1995. *Las personas con necesidades educativas especiales*. En M. A. Verdugo, *Personas con Discapacidad: perspectivas habilitadoras y rehabilitadoras*. Madrid. Siglo XXI Editores.

PANČOCHA, Karel. 2010. *Životní dráha jedince v inkluzivním prostředí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5340-3.

PAVLÁSEK, Michal, NOSKOVÁ, Jana, *Když výzkum, tak kvalitativní*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6480-5.

PIPEKOVÁ, Jarmila. 2006. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-40-3.

PLAISSANCE, E. & SCHNEIDER, C. 2009. Inclusion: le concept et le terrain. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 5 (hors-série), 25-34.

POKORNÁ, V., 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál. 240 s. ISBN 978-80-76-367-773-2.

PRIOU, J., DEMOUSTIER, S. 2015. Définition des institutions sociales et médico-sociales. *Institutions et organisation de l'action sociale et médico-sociale*. sous la direction de PRIOU Johan, DEMOUSTIER Séverine. Paris, Dunod, p. 1-4. Dostupné z: [1. Définition des institutions sociales et médico-sociales | Cairn.info](#)

PRŮCHA, J. 1999. *Vzdělávání a školství ve světě: základní mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-290-4.

PRŮCHA, J. 2017. *Vzdělávací systémy v zahraničí. Encyklopedický přehled školství v 30 zemích Evropy, v Japonsku, Kanadě, USA*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-845-2.

RAVAUD, J.-F. 1999. Modèle individuel, modèle médical, modèle social: la question du sujet. *Handicap: Revue de sciences humaines et sociales*, 81, p. 64-75. fffal-02264281f.

Dostupné z: [Modèle individuel, modèle médical, modèle social: la question du sujet \(hal.science\)](#)

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 2009. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.

RENOTIÉROVÁ, M. 2005. *Základy speciální pedagogiky I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1083-4.

RUBIO, J., G. 2017. *Evolución legislativa de la educación inclusiva en España*. Revista de Educación Inclusiva. Vol. 10, Número 1. P. 251–264. ISSN 1889-4208. Dostupné z: [Evolución legislativa de la educación inclusiva en España | García Rubio | Revista de Educación Inclusiva \(revistaeducacioninclusiva.es\)](#)

ŘÍČAN, Pavel, KREJČÍŘOVÁ, Dana, a kol., 2006. *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 4. Praha: Grada. ISBN 978-80247-1049-5.

ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., & HYTYCH, R. 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita

SÁNCHEZ, P. A. 2019. *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones. Depósito Legal. MU 71–2019.

SAINT-LAURENT, L. 1994. *L'éducation intégrée à la communauté en déficience intellectuelle*. Montréal: Les Éditions Logiques. [\(PDF\) Saint-Laurent, L. \(1994\). L'éducation intégrée à la communauté en déficience intellectuelle. Montréal : Les Éditions Logiques | Pauline Beaupré - Academia.edu](#)

SHALOCK, R. L., LUCKASSON, R. & SHOGREN, K. A. 2007. *The renaming of “mental retardation”: understanding the change to the term „intellectual disability”*. Intellectual and Developmental Disabilities, 45(2), 116-124.

SCHALOCK, R. L., LUCKASSON, R., & TASSÉ, M. J. 2021. *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports (12th Edition)*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. ISBN: 978-0-9983983-6-5.

- SCHROEDER, S. R. & REESE, R. M. 2007. Historical overview of assessment in intellectual disability. In J. L. Matson (Éd.), *International review of research in mental retardation* (pp. 1-25). Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- SPECK, O. 2005. Menschen mit geistiger Behinderung: ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. München: E. Reinhardt. ISBN 978-3-497-02832-0.
- STRAKOVÁ, J. & kol. 2009. *Vzdělávací politika a mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání v ČR*. Orbis scholae, 3/2009, s. 103-118. Praha: Karolinum.
- SURYNEK, A., & KAŠPAROVÁ, E. 2001. Základy sociologického výzkumu. Praha: Management Press.
- ŠIŠKA, J. - BEADLE-BROWN, J. at al. *The Development, Conceptualisation and Implementation of Quality in Disability Support Services*. Karolinum 2021
- ŠTECH, S. 2019. Analýza společného zdělávání v zrcadle dat. Dostupné z <http://stanslavstech.cz/?p=204>
- ŠTECH, S., 2021. Výzkum, experti a politici – podivuhodný život ideje inkluzivního vzdělávání v ČR. *Pedagogika*, roč. 71, č. 3, 2021, s. 403–420 <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika>
- ŠVARCOVÁ, I. 2000. Mentální retardace. Praha: Portál. ISBN 80-7178-506-7.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry. Praha: Portál. ISBN 80-2620-64-44.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vydání druhé. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- THOMAZET, S. 2012. Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. Le français aujourd'hui, (177), 11-17. <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-11.htm>
- TREMBLAY, M. 2002. De l'exclusion à la participation démocratique des« personnes présentant une déficience intellectuelle ». In J.-P. Gagnier & R. Lachapelle (Éds.), *Pratiques émergentes en déficience intellectuelle. Participation plurielle et nouveaux rapports* (pp. 17-38). Québec: Presses universitaires du Québec

- UNITED NATIONS. 2016. Committee on the Rights of Persons with Disabilities. General comment No. 4 (2016). Article 24: Right to inclusive education. Dostupné z: [CRPD-C-GC-4.doc \(live.com\)](#)
- UNESCO. 1994) Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Paris: UNESCO. Dostupné z: [Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux - UNESCO Digital Library](#)
- VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: UK. 2. Vyd. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VALENTA, Milan, MICHALÍK, Jan, LEČBYCH, Martin & kol. 2018. *Mentální postižení*. Vydání druhé. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.
- VEHMAS, S. & TAYLOR, S. J. 2004. Ethical Analysis of the Concept of Disability. *Mental Retardation*, 42(3), 209-222.
- VEČEŘA, M. 2002. *Lidská práva jako přirozenoprávní nebo hodnotový koncept?* In GOŇCOVÁ, M. *Lidská práva v evropském kontextu: sborník z konference*. Brno. ISBN 80-210-3034-8.
- VELČOVSKÝ, V. 2018. *Jak se píše o inkluzi? Společné vzdělávání pohledem korpusové lingvistiky*. FF UK. DOI: 10.5507/epd.2020.019
- VERDUGO, M. A., SCHALOCK, R. L., THOMPSON, J. y GUILLEN, V. 2013. Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. En M. A. Verdugo y R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión*. Manual para la docencia (pp. 89-110). Amarú: Salamanca.
- VÍTKOVÁ, M. 2001. *Podpora vzdělávání dětí a žáků s těžkým a zdravotním mentálním postižením. I. Základní informace. Speciálně pedagogická diagnostika*. Praha: IPPP.
- WHO. MKN-10. 2000. Dostupné z: [10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí \(MKN-10\) - ÚZIS ČR \(uzis.cz\)](#)

LEGISLATIVNÍ ZDROJE

ŠPANĚLSKO

DECRETO 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. Dostupné z: [DECRETO 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. \(juntadeandalucia.es\)](#)

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). Dostupné z: [BOE-A-1970-852 Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.](#)

Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial. Dostupné z: [BOE-A-1975-11325 Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial.](#)

Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. Dostupné z: [DECRETO 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. \(juntadeandalucia.es\)](#)

Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. Dostupné z: [BOE-A-1982-9983 Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos.](#)

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Dostupné z: [BOE-A-1990-24172 Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.](#)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Dostupné z: [BOE-A-2006-7899 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.](#)

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Dostupné z: [BOE-A-2020-17264 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.](#)

ORDEN de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización. Dostupné z: [ORDEN de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización. \(juntadeandalucia.es\)](#)

ČESKO

Vyhláška č. 127/1997 Sb., Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Dostupné z: [127/1997 Sb. Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o speciálních školách a speciálních mateřských... \(zakonyprolidi.cz\)](#)

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Dostupné z: [73/2005 Sb. Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a stu... \(zakonyprolidi.cz\)](#)

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dostupné z: [27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných \(zakonyprolidi.cz\)](#)

Zákon č. 95/1948 Sb. o základní úpravě jednotného školství (školský zákon). Dostupné z: [95/1948 Sb. Zákon o základní úpravě jednotného školství \(školský zákon\) \(zakonyprolidi.cz\)](#)

Zákon č. 186/1960 Sb., *Zákon o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon)*. Dostupné z: [186/1960 Sb. Zákon o soustavě výchovy a vzdělávání \(školský zákon\) \(zakonyprolidi.cz\)](#)

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné z: [561/2004 Sb. Školský zákon \(zakonyprolidi.cz\)](#)

FRANCIE

Circulaire n° 83-082, 83-4 et 3/83/S du 29 janvier 1983, Mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement. Dostupné z: [Circulaire n° 83-082 : Les aides à l'intégration scolaire \(dcalin.fr\)](#)

Circulaire n° 2009-87. Actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS). Dostupné z: [Circulaire n° 2009-087 : Actualisation de l'organisation des CLIS \(dcalin.fr\)](#)

Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015. Dostupné z: [Unités localisées pour l'inclusion scolaire \(Ulis\), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse](#)

Circulaire n° 2015-176 du 28-10-2015 Sections d'enseignement général et professionnel adapté. Dostupné z: [Sections d'enseignement général et professionnel adapté | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse](#)

Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés. Dostupné z: [Loi du 15 avril 1909 : Création des classes de perfectionnement \(dcalin.fr\)](#)

Loi n°63-775 du 31 juillet 1963 ALLOCATION D'EDUCATION SPECIALISEE DES MINEURS HANDICAPES (OU INFIRMES). Dostupné z: [Loi n°63-775 du 31 juillet 1963 ALLOCATION D'EDUCATION SPECIALISEE DES MINEURS HANDICAPES \(OU INFIRMES\) - Légifrance \(legifrance.gouv.fr\)](#)

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées. Dostupné z: [Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées - Légifrance \(legifrance.gouv.fr\)](#)

Loi n° 75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales. Dostupné z: [Loi n° 75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales. - Légifrance \(legifrance.gouv.fr\)](#)

Loi n° 2022-299 du 2 mars 2022 visant à combattre le harcèlement scolaire (1). NOR: MENX2133450L. Dostupné z: [LOI n° 2022-299 du 2 mars 2022 visant à combattre le harcèlement scolaire \(1\) - Légifrance \(legifrance.gouv.fr\)](#)

Proposition de loi n°4658 visant à combattre le harcèlement scolaire. N° 4658. Assemblée nationale. Constitution du 4 Octobre 1958. Quinzème législature. Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 5 novembre 2021. Dostupné z: [Proposition de loi n°4658 visant à combattre le harcèlement scolaire \(assemblee-nationale.fr\)](#)

Loi n° 2022-299 du 2 mars 2022 visant à combattre le harcèlement scolaire. \Dostupné z: [LOI n° 2022-299 du 2 mars 2022 visant à combattre le harcèlement scolaire \(1\) - Légifrance \(legifrance.gouv.fr\)](#)

QUÉBEC

Loi de l'assistance publique, 1921. Dostupné z: [La Loi de l'assistance publique \(1921\) - Société Nationale de l'Estrie \(sneestrie.quebec\)](#)

Loi sur l'instruction publique. [Éditeur officiel du Québec \(gouv.qc.ca\)](#)

Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale, E-20.1. 2004. Dostupné z: <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/E-20.1>

POLITIQUE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE. 1999. Une école adaptée à tous ses élèves. Ministère de l'Éducation, 1999-99-0798. ISBN 2-550-35226-2. Dostupné z: [Une école adaptée à tous ses élèves \(gouv.qc.ca\)](#)

Programme de formation de l'école québécoise. 2006. Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec. ISBN 2-550-46697-7. Dostupné z: [Programme de formation de l'école québécoise - Version approuvée \(gouv.qc.ca\)](#)

L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). 2007. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007-07-00523. ISBN 2-550-48001-5 (PDF). Dostupné z: [19-7065.pdf \(gouv.qc.ca\)](#)

Centre de services scolaire de Montréal. 2018-2023. *Plan d'engagement vers la réussite*. Dostupné z: [PEVR-CSSDM2018-2023-CA202202.pdf](#)

Seznam tabulek

Tabulka č.1: Počty individuálně integrovaných žáků v MŠ, ZŠ a SŠ (1995-2005) v Česku

Tabulka č.2: Žáci s postižením vzdělávání ve veřejných i privátních školách ve třídách CLIS ve Francii

Tabulka č.3: Integrovaný systém vzdělávacích opatření v Québecu (kaskádový systém)

Tabulka č.4: Účastníci výzkumu – pedagogové

Tabulka č.5: Účastníci výzkumu – rodiče

Tabulka č.6: Časový přehled výzkumu

Tabulka č.7: Výsledky obsahové analýzy dokumentů

Tabulka č.8: Podobnosti a rozdíly v rámci jednoho trendu

Tabulka č.9: Časový přehled vývoje integračního a inkluzivního trendu ve Španělsku

Tabulka č.10: Časový přehled vývoje integračního a inkluzivního trendu v Česku

Tabulka č.11: Časový přehled vývoje integračního a inkluzivního trendu ve Francii

Tabulka č.12: Časový přehled vývoje integračního a inkluzivního trendu v Québecu

Tabulka č.13: Počátky integračního a inkluzivního trendu v jednotlivých zemích

Seznam příloh

Příloha č. 1: Souhlas s účastí, prohlášení o mlčenlivosti

Příloha č. 2: Aproximativní body, otázky k rozhovorům

Příloha č. 1

Formulaire d'engagement à la confidentialité

Titre de la recherche: Étude de la comparaison de trends dans l'éducation des élèves ayant ne déficience intellectuelle dans quatre pays

Chercheuse responsable : Edita Bourriez, étudiante en master en pédagogie spéciale, Université Charles de Prague

Il m'a été expliqué que les objectifs de la recherche sont :

- Décrire et comparer des tendances dans chaque pays
- Documenter des expériences de parent/enseignant des enfants ayant une déficience intellectuelle

Les connaissances issues de cette recherche sont importantes pour améliorer l'éducation des élèves/enfants avec déficience intellectuelle.

Par la signature d'un formulaire des consentement écrit, un représentant de l'équipe de recherche s'engage auprès des participants à assurer la confidentialité des données recueillies.

En signant ce formulaire, je reconnais avoir pris connaissance du formulaire de consentement écrit signé avec les participants et je m'engage :

à assurer la confidentialité des données recueillies, soit à ne pas divulguer l'identité des participants ou toute autre donnée permettant d'identifier un participant.

à assurer la sécurité physique et informatique des données recueillies

à ne pas conserver de copie des documents contenant des données confidentielles

Je, soussigné _____ m'engage à assurer la confidentialité des données auxquelles j'aurai accès.

Accompagnateur de l'élève

Date : _____

Chercheur responsable _____

Date : _____

Příloha č. 2

Orientační body k rozhovoru s rodičem

Los puntos aproximativos para una entrevista con los pádres

- 1) Můžete mi říct něco o svém dítěti? Jaké je, co má rádo, co ho baví, ...
¿Me puede Usted hablar de su niña? Cómo está, que le gusta hacer, que le encanta,
- 2) Jaký typ školy navštěvuje (primaria, eso...), ve které je třídě?
¿ Qué cóle visita, qué clase?
- 3) Líbí se mu ve škole? Má tam přátele?
¿ Le gusta al cóle? ¿Tiene amiguitos?
- 4) Co si myslíte o speciálních školách?
¿ Qué piensa Usted de los centros especiales? Para quién conviene?
- 5) Jak vypadá školní den Vašeho dítěte?
¿ Cómo está un día en colégio du Vuesto niño? Va al comedor, a la guarderia,...
- 6) Rozumíte si s třídní učitelkou? Jak spolu komunikujete? Voláte si, scházíte se ve škole? Píšete si vzkazy do deníku? Spolupracujete i jinak?
¿ Cómo está Vuestra relacion con la maestra, de qué manera se desarrolla communication entre Vosotros; Teneis otras relaciones ?
- 7) Vyhovuje Vašemu dítěti škola, do které chodí? Co si myslíte o inkluzivním vzdělávání? Je něco, co chcete změnit?
¿El colegio que visita vuestra niña es algo bueno para ella? Qué piensa Usted de la educacion inclusiva? Hay algo que quería cambiar? Porqué?
- 8) Je ještě něco, co chcete zmínit? *¿ Hay algo más que Usted quire decir?*

¡Muchas gracias por Vuestro tiempo!