

#5

**PSYCHOSOCIÁLNÍ BARIÉRY V KONTEXTU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ
S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM****PSYCHOSOCIAL BARRIERS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION FOR
PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITY****Jakub Pivarč**

***Abstrakt:** V posledních pětadvaceti letech prochází české školství zřetelnou proměnou, dochází k paradigmatickým střetům, konceptuálním a strukturálním obměnám a též k přijetí nových cílů vzdělávání. K základním východiskům této transformace patří idea inkluze, která je v podmínkách našeho současného vzdělávání rozvíjena prozatím spíše v teoretické, než praktické rovině. Překážkou v praktické aplikaci inkluze mohou být negativní postoje intaktních žáků, jejich miskoncepce či nesprávné porozumění, které jako psychosociální bariéry mohou inkluzi významně ztěžovat, a to především u žáků s mentálním postižením. Z teoretické perspektivy je ve článku nastíněna podstata psychosociálních bariér na úrovni mezilidských vztahů v oblasti školního vzdělávání, důsledky těchto bariér a možné nástroje ke zlepšení vnímání vrstevníků s mentálním postižením.*

Klíčová slova: Inkluzivní vzdělávání, psychosociální bariéry, žákovské postoje, prekoncepce, miskoncepce.

***Abstract:** In the last 25 years the Czech education system has undergone a distinct transformation, there have been paradigmatic disagreements, conceptual and structural changes, and also new educational goals were adopted. The fundamental outcome of this transformation is the idea of inclusion which has been developed under our current conditions in education more on a theoretical rather than a practical level. An obstacle to inclusion application may be the negative attitudes of 'intact' pupils, their misconceptions or inadequate understanding which may significantly inhibit the inclusion process, particularly for pupils with an intellectual disability. From a theoretical perspective, the paper outlines the basis of psychosocial barriers on the grounds of interpersonal relationships within school education, the consequences of those barriers, and potential tools to improve pupils' perceptions of their peers with disability.*

Keywords: Inclusive education, psychosocial barriers, pupil's attitudes; preconception, misconception.

Úvod

Od dob sametové revoluce zaznamenáváme zvýšený zájem vládních garnitur o systematické překonávání bariér, které znesnadňují, nota bene dočista znemožňují osobám se zdravotním postižením plnohodnotně se začlenit do života v majoritní společnosti. Systém kvality péče o osoby se zdravotním postižením se v České republice v uplynulých dvou dekádách kvalitativně a

hodnotově proměnil. Je v souladu s principy a trendy humanismu, který navíc, na základě náboženské tradice naší země, vychází z křesťanských hodnot milosrdenství, lásky a nezištné pomoci potřebným.

Axiologické dimenze vyspělých demokratických států v období 21. století, včetně České republiky, reflektují společenské cíle proklamující hodnoty soudržnosti, svobody, spravedlivosti, rovnosti, morální zodpovědnosti, tolerance a zejména respektu k jinakosti a lidské heterogenitě. Tyto hodnoty jsou zdůrazňovány v celé řadě úmluv, zákonech, strategických koncepcích či materiálech, a to na mezinárodní, národní či municipální úrovni. Jejich základní funkcí je mimo jiné překonávání sociálně psychologických bariér (předsudky intaktní populace, stereotypy, nesprávné porozumění, xenofobie) vůči odlišnosti, tedy i vůči osobám se zdravotním postižením. Osoby se zdravotním postižením tvoří velmi různorodou a početnou skupinu obyvatel. Do této kategorie patří i osoby s mentálním postižením. Lidé s mentálním postižením mají velmi specifický status. Jednak představují jednu z nejpočetněji zastoupených skupin mezi zdravotně postiženými a jednak skupinu, která je intaktní populací vnímána podstatně více negativně, než skupina osob s jiným druhem postižení (srov. Scior, 2011). Jde také o skupinu, která je v podstatně větší míře ohrožena sociálním vyloučením, tedy exkluzí, segregací a marginalizací.

Přes dosud všechna známá fakta, jimiž vědecká a odborná komunita disponuje, toho o fenoménu mentálního postižení víme poměrně málo. Stejně tak není dostatečně zmapována oblast porozumění a představ samotné intaktní laické populace k tomuto celosvětově vyskytujícímu se jevu. Švarcová konstatuje, že představy „normálních“ lidí o mentálně postižených bývají často opředeny mnoha nejasnostmi, záhadami, předsudky a často i neopodstatněnými obavami. Z toho vyplývá rozpačitý, někdy dokonce nepřátelský postoj společnosti k lidem s mentálním postižením. Stále ještě se někteří lidé domnívají (dokonce i odborníci, jako např. někteří lékaři), že všichni postižení lidé by měli být „odklizeni“ do specializovaných zařízení, aby nebyli ostatním, kteří jsou dosud zdraví a „normální“, na očích (Švarcová, 2006, s. 13). Takový přístup „zdravé – normální“ populace k lidem s (mentálním) postižením výrazně ztěžuje (či dokonce zcela znemožňuje) jejich integraci, resp. inkluzi do společnosti. Znalost a proměna negativních postojů většinové společnosti je nutným předpokladem pro úspěšnou implementaci a nastolení trendů, které označujeme jako „inkluzivní“.

Inkluze a inkluzivní vzdělávání jako hodnotový koncept demokratické společnosti

Pojetí inkluze v širším společenském kontextu je možné vyjádřit v definici Farrella a Ainscowa (2002, s. 3): „*inkluzie je proces, ve kterém školy, komunity, místní samosprávy a vlády usilují o redukci bariér, které brání společenské participaci a vzdělávání pro všechny občany*“. Kvalita sociální inkluze je však do značné míry výsledkem procesu inkluze v oblasti vzdělávání. Každá vyspělá demokratická společnost by měla reflektovat již zmíněné hodnoty soudržnosti, svobody, spravedlivosti, rovnosti, morální zodpovědnosti, tolerance a zejména respektu k jinakosti a lidské heterogenitě, a to především již v samotné oblasti vzdělávání. Na úrovni institucionální by výše uvedené hodnoty měly být následovány školou, především institutem primární a nižší sekundární

školy. Základní vzdělávání totiž představuje v průběhu socializace tu životní etapu, kdy dochází k interakci, setkávání a sociálnímu kontaktu mezi značně heterogenní skupinou žáků, a to v jedné centrální společenské instituci mající jedinečné a nezastupitelné místo v životě každého člověka. O škole není možné uvažovat pouze v rovině zprostředkovatele vědění, ale jako o instituci, kde jsou předávány normy sociálního chování, hodnotové vzorce, kde jsou formovány postoje k druhým lidem a kde je možné využít přirozený prostor pro nácvik sociálních dovedností a morálního chování.

Pod vlivem společenských změn a priorit naší společnosti - zejména po roce 1989 - by měly být o to důrazněji prosazovány principy rovných příležitostí, proti diskriminačním postojům a přístupům ke kvalitnímu vzdělávání pro všechny žáky/studenty (tedy i pro osoby s postižením), a to v co nejméně restriktivním prostředí. České školství prochází transformací, dochází k paradigmatickým střetům, konceptuálním a strukturálním obměnám a též k přijetí nových cílů vzdělávání. K základním východiskům této transformace patří idea inkluzivního vzdělávání, která přímo odporuje vylučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do separátního systému školství (tj. do škol praktických či speciálních) a která, na rozdíl od integrace, představuje novou kvalitu v přístupu k jedincům s postižením, znevýhodněním apod. Ovšem, jak např. konstatuje Lechta, vzhledem k současnému stavu edukace dětí s postižením, narušením či ohrožením zde momentálně probíhá přechodné období mezi integrací a inkluzí, které nejlépe vystihuje dvojtvar integrace/inkluzie. Je však zjevné, že pokud jde o celkový trend, Česká i Slovenská republika se zavázaly k prosazení inkluzivní edukace dětí s postižením, narušením či ohrožením (Lechta, 2010, s. 34).

Pojmy inkluze a integrace, které spolu úzce souvisí a objevují se i v této práci, jsou v odborné literatuře stále často používány jako synonyma. Ztotožňovat je však není správné a zcela přínosné (jak z hlediska teoretického, tak i metodologického). Obsahová diferenciací diskutovaných pojmů je nezbytná, neboť oba koncepty mají vlastní svébytný epistemologický základ. Termín integrace se v pedagogice objevuje zvláště v 80. letech 20. století (Bloemers, Hájková, 2006, s. 240). V České republice je, stejně jako v dalších zejména západních zemích, používán především v souvislosti s pedagogikou speciálních potřeb. V integrativním pojetí vzdělávání jde především o faktické začlenění žáka se speciálními potřebami do kolektivu běžné školy/třídy (ať už formou tzv. individuální či skupinové integrace). Prostřednictvím speciálně pedagogických prostředků je kladen důraz a pozornost na edukační potřeby žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, který se od ostatních žáků něčím odlišuje, s cílem přiblížit se normálnímu stavu, resp. obvyklým výkonnostním kritériím stanovených kurikulem. Pozornost je spíše soustředěna na odlišnost žáka, na jeho postižení, deficity či nedostatky, které se odchyľují od normy (průměru), spíše než na úpravu prostředí a podmínek, jak to vyžaduje inkluzivní přístup.

S proměnou paradigmatu pedagogiky speciálních potřeb (viz integrativní pojetí edukace) směrem ke škole pro všechny, je proto spojován epistemologický fundament inkluzivního vzdělávání. Ten směřuje k hodnotnému cíli v oblasti školství a též je spojován s naplněním základních lidských práv na vzdělávání. Inkluzie a s ním samotný edukační směr se v pedagogice začíná objevovat jako reakce na integrativní pojetí vzdělávání v období 90. let 20. století. Pojmem inkluzivní vzdělávání vymezujeme takovou realitu života, která se odehrává v hlavním proudu vzdělávání běžné školy,

kde je jako norma akceptována (vítána) fyzická, intelektuální, emocionální, sociální, jazyková či kulturní heterogenita a kde dochází k optimálnímu rozvoji všech žáků bez rozdílu, a to vzhledem k jejich individuálním edukačním potřebám a potenciálu.

Inkluzivní vzdělávání se tedy týká všech žáků, tedy nejen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle dokumentu UNESCO je však důležité neopomíjet takové skupiny žáků, které mohou být vystavené riziku marginalizace či vyloučení. To představuje morální zodpovědnost za to, že tyto skupiny, které jsou statisticky nejvíce ohrožené, budou pečlivě monitorovány a tam, kde to bude možné, budou učiněny kroky, které zajistí jejich přítomnost, participaci a úspěch v rámci vzdělávacího systému (UNESCO, 2005, s. 16). Jednou z nejvíce statisticky ohrožených skupin v České republice, které se riziko marginalizace a exkluze týká, jsou žáci s mentálním postižením. Žáci s mentálním postižením představují jednu z nejpočetnějších skupin ze všech žáků se zdravotním postižením. Z dostupných statistických údajů a dat Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (Statistická ročenka školství 2013/2014) však také vyplývá, že jde o skupinu žáků, která je vzdělávána převážně mimo hlavní vzdělávací proud. Pouze 8 % žáků s mentálním postižením bylo ve školním roce 2013/2014 vzděláváno formou individuální integrace v běžných základních školách (dodejme, že jde o mírně vzrůstající trend, např. ve školním roce 2009/2010 to bylo pouhých 4,4 % žáků s mentálním postižením).

I když jsou známy příklady dobré praxe o inkluzivním vzdělávání v českých školách, nemůžeme hovořit o tom, že vzdělávací systém ČR je v současné době schopen adekvátně a koncepčně zajistit inkluzivní vzdělávání v celoplošném měřítku. Bariéry, se kterými je potřeba se vyrovnat (má-li být inkluze úspěšná), je možné registrovat na makrosociální, mezosociální a mikrosociální úrovni. V následujícím textu bude stručně věnována pozornost všem zmíněným aspektům. Důraz bude kladen na mikrosociální úroveň školní třídy (tedy na psychosociální bariéry ovlivňující proces inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením, neboť, jak je uvedeno výše, jde o skupinu žáků, která je jedna z nejpočetnějších a zároveň v oblasti vzdělávání nejvíce marginalizována).

Psychosociální bariéry a inkluzivní vzdělávání

V souvislosti s transformačním úsilím v podmínkách našeho současného vzdělávání je v procesu inkluze možné shledat řadu faktorů, které ovlivňují jeho úspěšnost. Souhrnně hovoříme o faktorech, které se uplatňují na úrovni *makrosociální*, tj. na nadnárodní a státní úrovni (např. legislativní rámec pro oblast vzdělávání, koncepce a strategie vzdělávací politiky); *mezosociální*, tj. na úrovni dané školy (např. kulturní a hodnotová dimenze školy, organizační předpoklady, personální, materiální či finanční zajištění) a konečně na úrovni *mikrosociální*, tj. na úrovni školní třídy (do této úrovně zahrnujeme psychosociální aspekty, tedy proměnné vztahující se k psychologickým a sociálním faktorům ovlivňující vztah mezi intaktní žakovskou populací a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami). Na jednotlivých úrovních, jež jsou vzájemně provázané, je možné shledat i určité bariéry, které mohou inkluzivní edukaci znesnadňovat.

Mezi aktuální a nejvýznamnější překážky na **makrosociální úrovni** je možné zařadit např. současné pojetí kurikula, které je orientováno na výkon a schopnosti žáků či aktuální podobu

zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon, zejména znění § 16). V daném ustanovení paragrafu totiž není např. blíže konkretizován postup pro naplnění vzdělávacích potřeb žáků s postižením a sociálním znevýhodněním. Navíc - de iure - podpora těchto žáků je vázána na zdravotní diagnózu, což v důsledku diskriminuje ty žáky, u kterých nebyla stanovena žádná zdravotní diagnóza, ale je zřejmé, že i oni potřebují v hlavním proudu vzdělávání zvýšenou podporu (např. žáci nacházející se v hraničním pásmu mentálního postižení).

Na **mezosociální úrovni** je možné uvažovat např. o bariérách *materiálních* (nedostatek adekvátních pomůcek pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami), *profesních* (absence speciálně pedagogického vzdělávání u učitelů na prvním i druhém stupni základní školy; nedostatečná kompetence pro spolupráci s dalšími odborníky - lékaři, psychology, speciálními pedagogy) či o bariérách *interpersonálních* (spolupráce s rodiči, a to jak žáků s postižením, tak s rodiči intaktních dětí; vzájemná kooperace mezi pedagogickými a nepedagogickými pracovníky) apod.

Přeměna školského systému směřující k inkluzi je vyžadována nejen na makrosociální a mezosociální úrovni, nýbrž i na **mikrosociální úrovni** školní třídy. Podle Šafa, Bayera a Sedláčkové (2008, s. 266) je mikrosociální úroveň nezastupitelná, protože kohezní společnost vyrůstá vždy z konkrétních modů chování a postojů, a nikoliv z abstraktních celospolečenských koncepcí. Rozhodujícím prostředím, v němž taková společnost vzniká, jsou konkrétní mezilidské vztahy (v lokálních komunitách či sociálních skupinách). Výzkum v oblasti inkluzivní pedagogiky je v současné době orientován zejména na otázky její praktické aplikace. V intencích takto koncipovaných výzkumů jsou proto zvažovány i další relevantní proměnné, které determinují úspěch integrace/inkluzie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zejména žáků s mentálním postižením do hlavního vzdělávacího proudu. Badatelská pozornost je orientována na identifikaci, analýzu a proměnu postojů, ale stejně tak i na překonání rigidních názorů, nesprávné porozumění a přesvědčení, a to u různých subjektů, jež proces inkluze přímo determinují a ovlivňují (tj. zejména učitelé, nepedagogický personál, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, rodiče ad.) (srov. např. Hájková, Strnadová, 2010). Mimoto, zcela zásadní opodstatnění má výzkumná činnost zaměřená na shora uvedené proměnné, a to u intaktních žáků. Řada výzkumů, především ze zahraniční provenience, totiž poukazuje na skutečnost (např. Laws, Kelly, 2005), že kvalita vztahu mezi intaktními žáky a žáky s postižením v běžné škole (což je signifikantní faktor úspěšné inkluze), je determinována mimo jiné množstvím relevantních informací, postoji či představami intaktních žáků o tom kterém postižení (souhrnně prekonceptem, tj. žakovským pojetím daného konceptu/fenoménu). Mylné představy (miskoncepce) a negativní postoje (předsudky či stereotypy) intaktních žáků nebo dostatečné neporozumění handicapu či obtížím, jež žáci s postižením mají, jsou významné bariéry, které ovlivní úspěch inkluze (Sherman, Sherman, 2013; Pivarč, 2015). Lechta (2010, s. 30) cituje Požára, který podotýká, že v souvislosti s konceptem inkluze je nutné připravit i intaktní lidi na život ve společnosti, kde byli, jsou a zjevně budou lidé s různými druhy postižení. Inkluzivní snahy v oblasti vzdělávání bychom měli vnímat jako nástroj, který pomáhá překonávat předsudky, diskriminační postoje a stereotypní vnímání jedinců, kteří se jakkoliv liší. Neschopnost porozumět a respektovat odlišnost je příčinou odmítnutí především těch žáků, kteří se

od ostatních zjevně odlišují (z hlediska somatického či psychického). Podle Vágnerové, Hadj-Moussové a Štecha (2001) intaktní populace jednoznačně diferencuje sociální význam jednotlivých postižení. Jak již bylo zmíněno, za jednu z nejvíce statisticky ohrožených skupin, které se ve vysoké míře týká riziko sociálního odmítnutí, marginalizace a následné segregace, je považována populace jedinců s mentálním a kombinovaným postižením. I pro samotnou pedagogickou praxi jsou tato rizika aktuální a je nutné se jimi zabývat, resp. předcházet jim. Diskutovanou otázkou v inkluzivním výzkumu by tedy mělo mimo jiné být, jaké jsou prekoncepce intaktních žáků a jak přijmou vrstevníky s mentálním postižením do svého kolektivu. Bude-li reflektována celospolečenská konvence, postoje a akceptace této skupiny lidí s postižením, je reálné, že v pedagogické praxi bychom se mohli setkat s tím, že intaktní žáci přijmou vrstevníky s mentálním postižením spíše negativně, než žáky s jiným druhem postižení (např. se smyslovým).

Důvodů, které mohou vést k sociálnímu odmítnutí žáků s mentálním postižením, může být celá řada (např. nedostatečně rozvinutá úroveň sociálních či komunikativních kompetencí, obtížná předvídatelnost v jejich chování a jednání, nízká adaptabilita, estetické hledisko - viditelné deformace, atp.). Mentální postižení představuje pro jeho nositele výrazné stigma a přisuzuje mu zpravidla velmi negativní sociální roli a status. To významně ovlivňuje osobnost jedince s postižením a formuje jeho identitu a sebepojetí (konceptem stigmatu ve vztahu k utváření identity se blíže zabývá např. práce Jahody a Markové, 2004). V prostředí běžné školy, kde je žák s mentálním postižením integrován a intaktní žáci jej nepřijmou, mohou pro takového žáka nabývat na významu další, sekundární problémy. Žák s mentálním postižením se může v extrémních případech stát obětí šikany anebo může zastávat roli agresora (což je ale méně typické). U takto sociálně odmítnutých žáků se však nejčastěji kumulují problémy v souvislosti s osvojením akademických znalostí a v souvislosti s běžnými požadavky a nároky kladené školní institucí (Tipton, Christensen, Blacher, 2013). Ve vyšší míře se taktéž vyskytují interpersonální konflikty s ostatními spolužáky, dostávají se pocity úzkosti, osamocení a izolace (McDougall et al., 2004). Výjimkou nejsou ani problémy psychosomatického charakteru.

Pouhá přítomnost (integrace) žáka s mentálním postižením v kolektivu běžné školní třídy ještě nezaručuje, že bude svými intaktními vrstevníky plnohodnotně akceptován. Významnou úlohu v budování přijatelné atmosféry mezi intaktními žáky a žáky s postižením má učitel. Jako stěžejní se jeví diagnostická činnost vrstevnických vztahů uvnitř dané školní třídy (např. pomocí sociometrie), ale také diagnostika prekonceptů intaktních žáků o mentálním postižení. Ta musí být ústřední a měla by být zaměřena především na analýzu představ, postojů a názorů intaktních žáků o mentálním postižení. Diagnostická činnost poskytuje učiteli aktuální a cenné informace a může mít rovněž signifikantní preventabilní charakter (Pivarč, 2012). Žákovská pojetí (prekoncepce) mentálního postižení mohou mít totiž podobu i zcela mylných představ (pak hovoříme o žákovské miskonceptci) (Pivarč, 2013). Pro pedagogickou praxi mají prekoncepce a miskoncepce zcela zásadní význam, nota bene determinují kvalitu a úspěch inkluze. Na základě diagnostické činnosti žákovských prekonceptů by měly být následně voleny vhodné výukové strategie, didaktické a organizační formy práce. Utváření společensky žádoucích vzorců chování, názorů, postojů a tedy následně kladných vztahů mezi intaktními žáky a žáky s (mentálním) postižením je rozvíjeno

především prostřednictvím kooperativních aktivit (obzvlášť na základě kooperativního učení a v souvislosti s využitím systému tzv. vrstevnických programů), spíše než na základě kompetitivních činností, které jsou typické zvláště pro tradiční model vzdělávání orientovaný na výkon žáků.

Ve shodě s Bartoňovou považujeme sociální interakci mezi intaktními žáky a žáky s mentálním postižením, která je navíc podpořena kooperativními aktivitami, za klíčový element inkluze. Je velmi důležité podporovat slučování jak v rámci třídy, tak i mimo ni. Stálý sociální kontakt mezi všemi žáky má pozitivní vliv na to, že žáci poznávají rozdíly mezi sebou a mezi lidmi obecně. Následkem toho se pak učí, jak zacházet s lidmi s postižením, a mohou se učit jeden od druhého. Pokud jsou žáci s postižením i žáci bez postižení v jedné třídě, je velká pravděpodobnost celkové sociální inkluze postiženého žáka do společnosti (Bartoňová In Bartoňová, Vítková et al., 2010, s. 245 - 246). Kooperace má mezi žáky své opodstatnění z toho hlediska, že zdůrazňuje kognitivní, ale hlavně afektivní a sociální cíle vzdělávání.

Pozitivní vliv kooperativních aktivit na akademické výsledky žáků s mentálním postižením, na posilování pozitivních vztahů s intaktními vrstevníky a na schopnost přizpůsobit se potřebám ostatních žáků byl dokumentován v celé řadě výzkumů (např. Jenkins et al., 2003). Sociální interakce s intaktními žáky pomáhá žákům s mentálním postižením rozvíjet komunikativní, ale především sociální kompetence, které mají podstatný vliv na vývoj dalších interpersonálních vztahů zejména v dospělosti (Tipton, Christensen, Blacher, 2013). Rozmanité interakce jsou v inkluzivně orientovaných podmínkách rozvíjeny především v heterogenních sociálních skupinách, kde v rámci kooperativních aktivit jsou manifestovány rozličné žákovské zkušenosti, potřeby, schopnosti, znalosti, dovednosti apod. V tomto procesu se recipročně projevuje touha a potřeba učení se od druhých, zejména od vyspělejších (intaktních) vrstevníků.

V podmínkách běžné školy, kde jsou přítomni žáci s postižením, jsou velmi často monitorovány i výkony (výsledky) intaktních žáků, a to převážně v akademické a sociální oblasti. Autoři Sharpe, York a Knight (1994) uvádějí, že inkluze žáků s postižením neindikuje pokles v akademických výkonech intaktních žáků, jak se mnozí (hlavně odpůrci inkluze) obávají. Výzkumně byly rovněž vyvráceny obavy učitelů, ale zejména rodičů intaktních žáků, kteří považují kooperaci jejich dětí s žáky s postižením za neprospěšnou a ohrožující akademické výsledky (Hunt et al., 1994). Studie si naopak všimají, že přítomnost žáků s postižením v kolektivu běžné školní třídy má pozitivní dopad na (inter)personální, sociální a občanské kompetence intaktních žáků (D'Alonzo, Giordano, Vanleeuwen, 1997), což je mimo jiné v souladu s požadavky inkluzivní edukace (v širším pojetí s hodnotovou preferencí vyspělých demokratických států). Vzhledem k současnému pojetí vzdělávání v České republice, kde je následován a rozvíjen inkluzivní trend, je nezbytné sledovat tedy nejen to, jaká je vzdělanostní úroveň intaktních žáků základních škol (z hlediska kognitivní vybavenosti a svébytnosti), ale také to, jak si intaktní žáci utváří a rozvíjí klíčové sociální a (inter)personální kompetence. Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, ale rovněž souhrn postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007). V současné společnosti by měli být intaktní žáci schopni utvářet kvalitní interpersonální vztahy a poskytnout podporu předně těm, kteří jsou limitováni z podstaty svého postižení (což u osob s mentálním

postižením platí obzvláště). To ovšem předpokládá, že prekoncepce intaktních žáků o mentálním postižení budou na patřičné úrovni a nebudou mít charakter závažných miskoncepce (jak v oblasti kognitivní, tak i afektivní), které budou limitovat osvojení těchto zcela zásadních klíčových kompetencí a v důsledku budou tvořit bariéru pro inkluzivní vzdělávání.

Závěr

Inkluzivní vzdělávání, ke kterému se naše školství v posledních letech přiklání (spíše však v teoretické rovině), vyjadřuje legitimní požadavky rozvíjející se v souladu s kvalitami postmodernistické české demokratické společnosti. Transformace v oblasti vzdělávání, které upouští od segregace a separace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol praktických a speciálních, souvisí s mnoha faktory (politickými, ekonomickými, společenskými). Aby bylo možné považovat inkluzivní vzdělávání jako záležitost skutečné funkční praxe (a ne jako hodnotový koncept), je nutné se vyrovnat s bariérami na makrosociální, mezosociální a mikrosociální úrovni, které výrazným způsobem mohou ovlivnit a predikovat úspěšnost tohoto transformačního úsilí. V podmínkách běžné školní třídy (tedy na mikrosociální úrovni) je zcela oprávněné zabývat se psychosociálními bariérami, které mohou narušovat inkluzivní snahy. Současné požadavky ve vzdělávání kladou vysoké nároky na žáky v oblasti kognitivní a výkonové. Důraz je však třeba klást na všestranný rozvoj žáků, především v oblasti interpersonální a osobnostní. Reformní snahy směřující k inkluzivnímu vzdělávání musí být nutně reflektovány v různých rovinách: například v proměně přístupu k pojetí lidské bytosti, a to směrem k pojetí holistickému; v aktualizaci postojů intaktních žáků či v osvětové činnosti zaměřující se na občanské a komunitní soužití s různě heterogenní populací. V souvislosti s paradigmatickou proměnou současného vzdělávání, s ohledem na aktuální trendy v oblasti výzkumu (inkluzivní) pedagogiky a psychologie proto nabývá na významu snaha o porozumění tomu, jaké jsou prekoncepce intaktních žáků (tedy jakými znalostmi disponují a jaké postoje mají žáci bez postižení) o vrstevnicích s různým druhem postižení. Úlohou školy (učitelů) pak je vhodně překonávat psychosociální bariéry u intaktních žáků. Ty bývají v podobě mylných představ žáků hluboce zakořeněny, následně utváří rigidní a vesměs nepřátelské postoje a stereotypy. Vedou často k diskriminačnímu jednání a chování k různým skupinám osob s postižením či znevýhodněním. Pakliže tyto miskoncepce žáků nejsou z různých důvodů modifikovány žádoucím směrem, mohou přetrvávat do dospělosti. Relevantní vzorce chování a samotný přístup intaktní populace k osobám se zdravotním postižením a znevýhodněním pak do jisté míry můžeme považovat jako určitý ukazatel úrovně demokratické a tolerantní society.

Poznámka

Tento příspěvek vznikl za plné podpory Grantové agentury Univerzity Karlovy v Praze (grantový projekt ev. č. 242213) „*Prekoncepce a miskoncepce vybraných sociálně patologických jevů u žáků základních škol*“. Autor příspěvku děkuje GAUK za poskytnutou finanční podporu a svému mateřskému pracovišti, tj.: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky & Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství.

Literatura

- [1] BARTOŇOVÁ, M. Některé aspekty inkluzivního vzdělávání v podmínkách primárního školství. In BARTOŇOVÁ, M. - VÍTKOVÁ, M. ET AL. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. S. 243-251. ISBN 978-80-210-5383-0.
- [2] BLOEMERS, W. - HÁJKOVÁ, V. *Richtung Inklusion in Europa*. Berlin: Frank, 2006. 300 s. ISBN 978-3-86596-029-0.
- [3] D'ALONZO, B. - GIORDANO, G. - VANLEEUEWEN, D. Perceptions by Teachers about the Benefits and Liabilities of Inclusion. *Preventing School Failure*. 1997, 42, 1. S. 4-11. ISSN 1045-988X.
- [4] FARRELL, P. - AINSCOW, M. (EDS.) *Making Special Education Inclusive: From Research to Practice*. London: David Fulton, 2002. 214 s. ISBN 18-534-6854-1.
- [5] HÁJKOVÁ, V. - STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. 216 s. ISBN 978-802-4730-707.
- [6] HUNT, P. ET AL. Achievement by All Students within the Context of Cooperative Learning Groups. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. 1994, 19, 4. S. 290-301. ISSN 0274-9483.
- [7] JAHODA, A. - MARKOVA, I. Coping with Social Stigma: People with Intellectual Disabilities Moving from Institutions and Family Home. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2004, 48, 8. S. 719-729. ISSN 1365-2788.
- [8] JENKINS, J. ET AL. How Cooperative Learning Works for Special Education and Remedial Students. *Exceptional Children*. 2003, 69, 3. S. 279-292. ISSN 0014-4029.
- [9] LAWS, G. - KELLY, E. The Attitudes and Friendship Intentions of Children in United Kingdom Mainstream Schools towards Peers with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2005, 52, 2. S. 79-99. ISSN 1034-912X.
- [10] LECHTA, V. ET AL. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [11] MCDUGALL, J. ET AL. High School-Aged Youths' Attitudes toward their Peers with Disabilities: The Role of School and Student Interpersonal Factors. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2004, 51, 3. S. 287-313. ISSN 1034-912X.
- [12] PIVARČ, J. - ŠKODA, J. - DOULÍK, P. *Analýza miskoncepčí alternativní religiozity u žáků vybraných gymnázií*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 2012. 206 s. ISBN

978-80-7414-520-9.

[13] PIVARČ, J. *Preconceptions and Misconceptions of Elementary School Pupils toward Intellectual Disabilities*. The European Conference on Educational Research: Creativity and Innovation in Educational Research, 2013, Istanbul, Turkey, 9-13 Sept.

[14] PIVARČ, J. Prekoncepce mentálního postižení: tři pohledy žáků základních škol. *e-Pedagogium*. 2015, 15, 1. S. 117-127. ISSN 1213-7758.

[15] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2013)*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 126 s.

[16] SCIOR, K. Public Awareness, Attitudes and Beliefs Regarding Intellectual Disability: A Systematic Review. *Research in Developmental Disabilities*. 2011, 32, 6. S. 2164-2182. ISSN 0891-4222.

[17] SHARPE, M. - YORK, J. - KNIGHT, J. Effects of Inclusion on the Academic Performance of Classmates without Disabilities. *Remedial & Special Education*. 1994, 15, 5. S. 281-287. ISSN 0741-9325.

[18] SHERMAN, J. - SHERMAN, S. Preventing Mobility Barriers to Inclusion for People with Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 2013, 10, 4. S. 271-276. ISSN 1741-1130.

[19] *Statistická ročenka školství 2009/2010 až 2013/2014 - výkonové ukazatele*. [online], [Citováno 2014-06-04] Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2014. Dostupné na [www: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>](http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp).

[20] ŠAFR, J. - BAYER, I. - SEDLÁČKOVÁ, M. Sociální koheze. Teorie, koncepty a analytická východiska. *Sociologický časopis/Czech sociological review*. 2008, 44, 2. S. 247-269. ISSN 0038-0288.

[21] ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace: Vzdělávání, výchova, sociální péče*. 3. vyd. Praha: Portál, 2006. 200 s. ISBN 80-7367-060-7.

[22] TIPTON, L. - CHRISTENSEN, L. - BLACHER, J. Friendship Quality in Adolescents with and without an Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2013, 26, 6. S. 522-532. ISSN 1360-2322.

[23] *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO, 2005. 40 s.

[24] VÁGNEROVÁ, M. - HADJ-MOUSSOVÁ, Z. - ŠTECH, S. *Psychologie handicapu*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 230 s. ISBN 80-7184-929-4.

Kontaktní informace / Contact informations

Mgr. Jakub Pivarč

Katedra primární pedagogiky & Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

Magdalény Rettigové 4

116 39 Praha 1

Česká republika

jakub.pivarc@pedf.cuni.cz