

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016

Bc. Nikol Gruberová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Problematika inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

The problematics of inclusive education of pupils with mild mental disability

Bc. Nikol Gruberová

Vedoucí práce: PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2016

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Problematika inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 1.4.2016

Bc. Nikol Gruberová

.....

podpis

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí práce PaedDr. Jaroslavě Zemkové, Ph.D. za metodické vedení, rady, věcné připomínky a trpělivý přístup v průběhu tvorby této diplomové práce.

Dále vedení Základní školy Tábořská za ochotu a pomoc při sběru potřebných dat.

## **Anotace**

Diplomová práce bude zaměřena na problematiku inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v základní škole.

Rozdělena bude do dvou částí, teoretické a praktické. V teoretické části budou vymezeny pojmy jako mentální postižení, inkluze, inkluzivní vzdělávání, inkluzivní škola a inkluzivní třída společně s dalšími pojmy, které jsou s touto problematikou propojeny. Teoretickou část bude uzavírat kapitola o vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v základní škole, kde budou přiblíženy podmínky, které jsou důležité pro úspěšné inkluzivní vzdělávání a problémy a přínosy, které může přinést inkluzivní vzdělávání.

Praktická část se bude zabývat analyzováním a popisem procesu inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na druhém stupni vybrané pražské základní školy. Pro zjištění potřebných dat budou využity metody kvalitativního, ale i kvantitativního výzkumu.

## **Klíčová slova**

inkluzivní vzdělávání, vzdělávání, lehké mentální postižení, základní škola, žák

## **Abstract**

This master thesis will concentrate on problems of inclusive education of pupils with mild retardation in primary school.

The thesis will be split into two parts, theoretical and practical. In the theoretical part, terms such as mental retardation, inclusion, inclusive education, inclusive school, and inclusive class will be defined, along with other terms which are interconnected with these issues. The theoretical part of the thesis will end with a chapter on education of pupils with mild mental retardation in primary school, elaborating on conditions which are important for successful inclusive education as well as problems and benefits which inclusive education may bring about.

The practical part will deal with analyse and description of the process of inclusive education of pupils with mild mental retardation in chosen secondary school in Prague. For gathering the necessary data, qualitative and quantitative methods of research will be used.

## **Key words**

inclusive education, education, mild mental retardation, basic school, pupil

## **Obsah**

<b>1 Úvod.....</b>	<b>10</b>
<b>2 Mentální postižení, mentální retardace.....</b>	<b>12</b>
2.1 Terminologické vymezení pojmů.....	12
2.2 Klasifikace mentálního postižení.....	14
2.3 Etiologie mentálního postižení.....	17
<b>3 Inkluzivní vzdělávání.....</b>	<b>19</b>
3.1 Základní vymezení pojmů.....	19
3.2 Legislativa a dokumenty související s inkluzivním vzděláváním.....	21
3.2.1 Katalog podpůrných opatření.....	23
3.3 Kurikulární dokumenty.....	24
3.4 Individuální vzdělávací plán.....	28
3.5 Aktéři inkluzivní edukace.....	30
<b>4 Inkluzivní škola.....</b>	<b>33</b>
4.1 Inkluzivní třída.....	34
<b>5 Žák s lehkým mentálním postižením v základní škole.....</b>	<b>36</b>
5.1 Charakteristika žáka s lehkým mentálním postižením.....	36
5.2 Specifika ve vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením.....	38
5.3 Podmínky inkluzivního vzdělávání.....	39
5.4 Problémy a překážky v realizaci inkluzivního vzdělávání.....	42
5.5 Přínosy inkluze.....	43
<b>6 Inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.....</b>	<b>46</b>
6.1 Cíl diplomové práce.....	46

6.2 Metodologie výzkumu.....	47
<b>7 Charakteristika místa šetření.....</b>	<b>49</b>
<b>8 Diagnostika vztahů ve třídě.....</b>	<b>53</b>
8.1 Charakteristika třídy.....	53
8.2 Přípravná fáze šetření.....	53
8.3 Průběh sociometrického šetření.....	54
8.4 Výsledky sociometrického šetření.....	54
8.5 Zhodnocení a interpretace získaných dat.....	60
<b>9 Pozorování inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.....</b>	<b>62</b>
9.1 Záznamy z pozorování.....	65
9.2 Zhodnocení pozorování.....	71
<b>10 Rozhovor se speciální pedagožkou.....</b>	<b>73</b>
10.1 Zhodnocení rozhovoru.....	76
<b>11 Dotazníkové šetření mezi pedagogy.....</b>	<b>77</b>
11.1 Hypotézy dotazníku.....	77
11.2 Přípravná fáze výzkumu.....	77
11.3 Výsledky dotazníku.....	78
11.4 Analýza získaných dat a jejich interpretace.....	98
<b>12 Zhodnocení praktické části.....</b>	<b>101</b>
<b>13 Závěr.....</b>	<b>107</b>
<b>14 Seznam použitých informačních zdrojů.....</b>	<b>108</b>
<b>15 Seznam příloh.....</b>	<b>115</b>
<b>16 Seznam tabulek.....</b>	<b>129</b>

<b>17 Seznam grafů.....</b>	<b>131</b>
-----------------------------	------------

## 1 Úvod

Inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu je v současnosti často diskutovaným tématem. Téměř v každé třídě můžeme najít žáka se specifickými poruchami učení a je spíše výjimkou, pokud tomu tak není. V běžné základní škole ale mohou být vzdělávání také žáci s různými druhy postižení, což je jev, který se vyskytuje stále častěji.

Rok 2016 přinese do vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami několik změn. Od 1.9. 2016 nabyde plné účinnosti novela školského zákona č. 82/2015 Sb., která zavede, mimo jiné, systém nárokových podpůrných opatření. Dále bude od 1.9.2016 zrušena příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Postupem času se tak budou všichni žáci s lehkým mentálním postižením vzdělávat dle Školního vzdělávacího programu v souladu s upraveným Rámcovým vzdělávacím plánem pro základní vzdělávání, resp. podle individuálního vzdělávacího plánu. Tyto a další změny zapříčiní významný pro-inkluzivní krok ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Proměna školského systému směrem k inkluzivnímu vzdělávání součástí Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018, který navazuje na plány předchozích období. V ideálním případě by tak mělo inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v blízké budoucnosti plnohodnotně fungovat na všech základních školách. Na některých školách se tyto změny již úspěšně zavedly a inkluzivní vzdělávání zde funguje už dnes. Stále je však mnoho škol, které se potýkají s problémy finančními, personálními atd., a je zapotřebí jim poskytnout odpovídající pomoc a podporu. Zavedení inkluze na školu je složitým procesem a nelze ho proto podcenit ani uspěchat.

Cílem diplomové práce bude shrnout všechny dostupné poznatky o inkluzivním vzdělávání a na jejich základě zmapovat a popsat inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na druhém stupni základní školy.

Teoretická část práce v rámci jednotlivých kapitol vymezuje poznatky o mentálním postižení, inkluzivním vzdělávání a specificích žáků s lehkým mentálním postižením. V kapitole čtyři jsou zmíněny podmínky, které musí být splněny pro úspěch celého

procesu. Dále jsou zde popsány přínosy, ale i problémy, které mohou nastat v průběhu zavádění inkluze do základní školy.

Praktická část se bude zabývat výzkumem na vybrané pražské základní škole, která se zúčastnila projektu se zaměřením na inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na druhém stupni. Zvoleny budou metody kvalitativního, ale i kvantitativního výzkumu.

K výběru tématu a napsání práce mě motivoval zájem o danou problematiku, protože bych ráda v budoucnosti pracovala jako školní speciální pedagožka.

## **2 Mentální retardace, mentální postižení**

Mnoho humanitních věd projde postupem času terminologickými změnami. Také psychopedie je nucena hledat stále nová označení pro určité jevy. Mnohoznačnost terminologie a etické problémy zde především vyplývají z charakteru mentálního postižení, které je předmětem této speciálně pedagogické disciplíny. Termíny se stávají po určité době společensky nevhodné pro své pejorativní zabarvení a jsou proto po čase vypouštěny z psychopedické terminologie (Valenta, Müller, 2007, s. 7-8). Tento trend se také dotýká pojmu mentální retardace (mental retardation).

### **2.1 Terminologické vymezení pojmů**

Odborný výraz mentální retardace (bývá překládáno jako zpoždění mentálního vývoje), je odvozen z latinského „mens“, 2. p. „mentis“ = mysl, rozum a „retardare“ = zdržet, zaostávat, opoždovat. Termín se začal více používat v roce 1959 po konferenci WHO v Miláně a postupně jím byly nahrazeny např. pojmy duševní abnormalita, úchylnost, slabomyslnost, mentální defekt aj. (Müller, 2006, s. 6). V současné době je díky humanizačním tendencím tento termín považován za společensky nepřístojný a je stále častěji nahrazován „měkčím“ termínem mentální postižení (mental disability) (Valenta, Michalík, Lečbych, 2012, s. 28). V anglicky mluvících zemích se častěji používá termín porucha intelektu (intellectual disability) nebo nový termín potíže v učení (learning disabilities) (Bazalová, 2014, s. 13).

I mezi odborníky panuje nejednotnost, jak chápat tyto pojmy.

Například Švarcová ve své publikaci uvádí, že termín mentální retardace působí více optimisticky než termín mentální postižení, které naznačuje neměnnost a trvalost stavu dítěte, nicméně v textu jsou dále užívány jako synonyma (Švarcová, 2011, s. 30). Valenta, Michalík, Lečbych (2012, s. 30) chápou pojem mentální postižení širěji a kromě mentální retardace do něj zahrnují i pásmo kognitivně-sociální disability, které znevýhodňuje žáka hlavně při vzdělávání na běžné škole a indikuje vyrovnávací či podpůrná opatření především edukativního charakteru.

V této práci budou pojmy mentální postižení a mentální retardace používány jako synonyma.

Je obtížné najít definici, která by vystihovala všechny aspekty mentální retardace tak, aby byla ucelená a komplexní. Pro příklad jsou zde uvedeny některé z nich.

Dle Valenty, Müllera (2007, s. 12) lze vymezit mentální retardaci jako:

*„duševní poruchu se sníženou inteligencí, demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií“.*

Jednu z nejužitečnějších definic poskytuje Dolejší (in Müller, 2006, s. 27), který definuje mentální retardaci jako

*„vývojovou poruchu integrace psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí, závislou na některých z těchto činitelů: na nedostatku genetických vloh; na porušeném stavu anatomicko-fyziologické struktury a funkce mozku a jeho zrání; na nedostatečném nasycování základních fyzických potřeb dítěte vlivem deprivace sensorické, emoční a kulturní; na deficitním učení; na zvláštnostech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech jedince po opakovaných stavech frustrace i stresu; na typologických zvláštnostech vývoje osobnosti.“*

V současné době je často užívaná aktualizovaná definice mentální retardace, kterou zveřejnila AAMR (American Association for Mental Retardation) v roce 2002:

*„Mentální retardace je snížená schopnost (=disability) charakterizovaná výraznými omezeními v intelektových funkcích a také v adaptačním chování, což se projevuje ve schopnosti myslet v abstraktních pojmech, v sociálních a praktických adaptačních dovednostech“* (Luckasson in Černá, 2015, s. 80).

AAMR přitom uvádí pět bodů, které by měly být brány v úvahu při aplikaci definice:

- Snížení aktuální funkčnosti jedince musí být hodnoceno v souvislosti se společenským prostředím, které jsou typické pro jeho věk a kulturu.
- Brát v potaz individuální rozdíly v komunikaci, vnímání, možnostech pohybu, chování a také odlišnosti dané kulturou a jazykem.

- Jedinec s postižením má vedle svého handicapu také silné stránky.
- Zjišťování omezení jedince by mělo vést k vypracování efektivnějšího systému podpůrných opatření.
- Pokud je systém podpory správně nastaven, mělo by dojít po určité době ke zlepšení kvality života jedince (v závislosti na stupni a typu postižení) (Petišková In Černá, 2015, 80).

Na závěr této kapitoly bych ještě zmínila často využívanou definici dle Vágnerové. Mentální retardace je podle této autorky:

*„vrozené postižení rozumových schopností, které se projevuje neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit. Jde o neschopnost dosáhnout přiměřeného stupně intelektového vývoje (méně než 70% normy), přestože postižený jedinec byl dostatečně stimulován.“*

Mezi hlavní znaky mentální retardace patří: nedostatečný rozvoj myšlení a řeči, omezená schopnost učení, obtížná adaptace na běžné životní podmínky. Mentální postižení je postižení vrozené, dítě se již od počátku svého života nevyvíjí dle standartního způsobu vývoje. Je trvalé, ale je zde možné určité zlepšení v závislosti na příčině a kvalitě stimulace jedince (Vágnerová, 2014, s. 273).

## **2.2 Klasifikace mentálního postižení**

Problematika definování mentální retardace s sebou také přináší složitost její klasifikace. Podle Kozákové (2005, s. 21-22) ji lze rozdělit na klasifikace:

- Nezávislé na stupni postižení
- Z historického hlediska
- Dle hloubky postižení (podle MKN-10, ICD-10)

Franiok (2002, s. 8) ještě přidává klasifikaci dle doby vzniku.

## **Klasifikace nezávislá na stupni postižení**

Odborníci rozlišují dva krajní typy:

- Typ eretický (nepokojný, dráždivý, instabilní) – charakterizuje ho neklid, prchlivost, rychle se střídající útlum a vzruch. Je citově nestálý, vykazuje rychlé změny emocí, nedokáže se soustředit a vydržet déle u jedné činnosti.
- Typ torpidní (apatický, netečný, strnulý) – charakterizuje ho těžkopádnost, zpomalené pohyby, pomalu střídající se útlum a vzruch. Je spíše tichý a klidný, mohou se vyskytnout stereotypní pohybové automatismy.
- Typ nevyhraněný – procesy útlumu a vzruchu jsou téměř v rovnováze, jeden převládá (Kozáková, 2005, s. 21).

## **Klasifikace z historického hlediska**

Již od minulého století bylo v psychiatrické praxi využito pro klasifikaci mentální retardace tři stupňů: debilita, imbecilita, idiotie. Nejednotnost ve vyžívání pojmů při praxi i teorii se snažila vyřešit WHO v rámci revize 8. Revize mezinárodní klasifikace nemocí, úrazů a příčin smrti v roce 1968. Mentální retardace byla rozdělena do tří skupin:

- Lehká (debilita)
- Střední (imbecilita)
- Těžká (idiotie)

Jako kritérium měřitelnosti pro jednotlivé kategorie bylo zvoleno IQ s hranicí „normality“ 85, což se ukázalo jako nevhodné. V roce 1979 proběhla další revize a byla stanovena hranice IQ 70 (lehká subnormalita – debilita, střední subnormalita – imbecilita, těžká subnormalita – idiotie prostá, hluboká) (Kozáková, 2005, s. 22).

## **Klasifikace dle hloubky postižení**

V naší republice je od 90. let používána ke klasifikaci hloubky mentální retardace 10. revize mezinárodní statistické klasifikace nemocí (MKN-10, ICD-10) vydaná WHO v roce 1992. Kritériem pro zařazení do některé z kategorií je hodnota inteligenčního kvocientu,

získaná ze standardizovaných inteligenčních a jiných výkonových psychologických testů, který vykazuje úroveň inteligence v poměru k ostatní populaci.

V MKN-10 (ICD-10) jsou rozlišeny stupně:

- F 70 - Lehká mentální retardace IQ 69-50
- F 71 – Středně těžká mentální retardace IQ 49-35
- F 72 – Těžká mentální retardace IQ 34-20
- F 73 – Hluboká mentální retardace IQ 19 a níže
- F 78 – Jiná mentální retardace Stanovení stupně mentální retardace je nesnadné pro přidružené senzorické, somatické postižení, poruchy chování, pro autismus.
- F 79 - Nespecifikovaná mentální retardace Mentální retardace je prokázána, není však dostatek informací pro zařazení osoby do některého z uvedených stupňů (Zvolský in Pipeková, 2010, s. 291).

### **Klasifikace dle doby vzniku**

Dle Franioka (2002, s. 8) tato klasifikace upřednostňuje hledisko času, doby vzniku mentálního postižení. Mentální postižení se tak rozděluje na:

- Oligofrenie – jde o mentální retardaci způsobenou organickým poškozením mozku do 2. roku dítěte. Vyznačuje se globálně sníženými rozumovými schopnostmi (Franiok, (2002, s. 8)
- Demence (někdy také označována jako získaná mentální retardace) – jde o proces zastavení, zvrácení nebo úpadku mentálních schopností po druhém roce života. Má progresivní charakter s postupným zhoršováním a prohlubováním příznaků.

Obvykle nepostihuje všechny složky osobnosti. Pro demenci s počátkem v dětství se užívá také pojem deteriorace intelektu (Pipeková, 2010, s. 290).

- Sociálně podmíněná mentální retardace (také zdánlivá mentální retardace, ve starší literatuře pseudooligofrenie) – je způsobena vlivy vnějšího prostředí, kdy se dítěti nedostalo potřebné stimulace vývoje v raných fázích života. Může mít souvislost se sociokulturně znevýhodněným prostředím nebo psychickou deprivací. Při změně prostředí a dostatku vhodných výchovných podnětů může dojít ke zlepšení. Nejedná se tedy o poškození centrální nervové soustavy a tak skutečnou mentální retardaci (Bazalová in Knotová, 2014, s. 103).

### **2.3 Etiologie mentálního postižení**

Po mnoho staletí si lidé kladou otázku, proč jsou někteří lidé jiní než ostatní. Postupem času, společně s vývojem vědy a techniky se pomalu začaly objasňovat příčiny určitých jevů a fenoménů. Etiologie mentální retardace je velmi různorodá a navzdory technologické vyspělosti stále mohou zůstat některé případy neobjasněny nebo být multifaktoriálního původu, kdy se objevuje několik příčin zároveň (Machová in Slowík, 2007, s. 112). Asi nejčastější rozdělení etiologie mentálního postižení je doby vzniku postižení na prenatalní, perinatální a postnatální:

- Prenatální – období vývoje plodu v matčině těle, před narozením dítěte
  - Hereditární faktory – řadíme sem geneticky podmíněné onemocnění, zejména metabolické jako např. fenylylketonurie, galaktosémie atd.
  - Specifické genetické poruchy – např. Downův syndrom, Klinefelterův syndrom
  - Infekční onemocnění matky v těhotenství – rubeola, syfilis, toxoplazmóza atd.
  - Intoxikace – požívání alkoholu, drog, léčiv, kouření, nevhodné léky.
  - Další exogenní faktory - působení záření, chemikálií, (Valenta, Michalík, Lečbych, 2012, 55-56)

- Špatná výživa - požívání potravin s listeriemí (Bazalová, 2014, s. 16).
- Perinatální – období porodu a bezprostředně po něm
  - Následek traumat – např. nedostatku kyslíku při asfyxii či hypoxii během porodu (Slowík, 2007, s. 112)
- Postnatální – období po porodu do dvou let věku dítěte
  - Zevní vlivy – např. záněty mozku, specifické infekce, nádorová onemocnění, vliv mohou mít i sociální faktory, zejm. deprivace (Valenta, Michalík, Lečbych, 2012, s. 61)
  - Nevhodná výživa novorozence (Bazalová, 2014, 16).

Dalším možným dělením je rozdělení příčin do skupin a to na: *biologické*, *chemické*, *fyzikální*, *environmentální*, *sociální*. Podle typu poruchy je možné rozdělit etiologii mentální retardace na *chromozomální* (Downův syndrom, Turnerův syndrom, atd.), *metabolické* (fenyktonurie, galaktosemie) nebo podle původu na *endogenní* (hereditární faktory) a *exogenní* (biologické, chemické, fyzikální, atd.) (Bazalová, 2014, 15-16).

### 3 Inkluzivní vzdělávání

Ve 20. a 21. století došlo ve vzdělávání k mnoha změnám. Rozvinuly se nové modely a formy vzdělávání, technologie používané ve výuce, obsah vzdělávání i samotné pojetí vzdělávání. Tyto změny s sebou přinesly i odlišné chápání ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Společnost se vyznačuje značnou heterogenitou a i handicap může být součástí člověka. Z tohoto důvodu bylo nutné vytvořit koncept vzdělávání, který by umožnil vzdělávat všechny děti pospolu a zároveň respektovat jednotlivé odlišnosti žáků.

#### 3.1 Základní vymezení pojmů

Mezi pojmy, které jsou v současnosti často užívány ve školství a společnosti na různých úrovních, jsou integrace a inkluze. Chápání těchto konceptů se liší dle zemí, kde jsou užívány. Pro přiblížení problematiky jsou některé z definic a vymezení tohoto pojmu přiblíženy níže.

Hornáková (2006, s. 2) uvádí, že pojem inkluze bývá chápán nejednotně a může být užít ve smyslu jako:

- synonymum pro integraci
- „vylepšená“ integrace
- pojem odlišný od integrace - jde zde především o změnu přístupu k dítěti, kdy jsou plně akceptovány jeho speciální potřeby

Dle Ainscowa (In Tarcsiová, 2012, s. 152) je problémem vymezení obsahu pojmu inkluze. Časem se vyvinulo šest různých způsobů uvažování, které byly v různé míře implementovány do projektů jednotlivých států:

- inkluze, která se týká žáků, kteří jsou zařazeni do kategorie žák, student se speciálními vzdělávacími potřebami
- inkluze jako reakce na exkluzi z důvodu nepřiměřeného chování
- inkluze ve vztahu ke všem skupinám ohroženým vyloučením

- inkluze jako budování školy pro všechny
- inkluze jako vzdělávání pro všechny
- inkluze jako přístup ke vzdělávání a společnosti

Hájková, Strnadová (2010, s. 12-13) vymezují inkluzi jako zahrnutí či příslušnost k celku (z angličtiny inclusion), kdy nejde pouze o optimalizovanou či rozšířenou integraci. Jde o pojetí, kdy všechny děti navštěvují školy hlavního vzdělávacího proudu, bez ohledu na stupeň handicapu. Zatímco integraci chápou jako:

*„současné mezinárodní hnutí za prosazování práv člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující se a nevydělující se kultuře.“*

V Německu, aby se tyto termíny odlišily, se stále více chápe asimilace jako synonymum integrace (Merz-Atalik in Lechta, 2010, s. 29).

Mittler (in Lechta, 2010, s. 29) zdůrazňuje, že změna z integrace na inkluzi není pouze módní záležitost. Integrace zahrnuje přípravu žáka na začlenění do běžné školy, kdy žák se přizpůsobuje škole a od školy se neočekává, že se musí změnit kvůli heterogenitě svých žáků. Naproti tomu inkluze zahrnuje změnu kurikula, hodnocení žáků, vytváření skupin a akceptuje různorodost žáků. Může jít o pohlaví, rasu, národnost, postižení aj.

Hornáková (2006, s. 3) definuje inkluzi jako společenství lidí, kteří jsou si rovni bez ohledu na to, zda mají postižení či ne, a to ve všech úrovních života. Odlišnost jednotlivce není na obtíž, ale přidává vzdělání pozitivní hodnotu. Tento koncept žádá, aby se děti nevzdělávaly izolovaně, ale aby se přístup školy změnil tak, aby přítomnost dítěte s postižením byla ku prospěchu všem. Jde o přijetí dítěte takového, jaké je.

Inkluze ve škole je dlouhotrvající a složitý proces, který vyžaduje mnoho změn. Nicméně dnes již existující inkluzivní školy jsou důkazem, že nejde o nereálné představy a že principy inkluzivního vzdělávání mohou fungovat.

### 3.2 Legislativa a dokumenty související s inkluzivním vzděláváním

Po roce 1989 proběhly v našem školství velké změny. Jednou z nich byla i skutečnost, že výchova a vzdělávání dětí a mladistvých s postižením přestává být pouze věcí speciálního školství a v souvislosti s integračními a inkluzivními trendy se stává záležitostí všech typů škol a školských zařízení. Právo všech dětí na vzdělávání je dáno Listinou práv a svobod, která je článkem 33 součástí ústavy České republiky (Vítková, 2004, s. 19)

Institucionální vzdělávání je v České republice vymezeno příslušnými normami, vyhláškami a dokumenty. K výrazným změnám v inkluzivní edukaci došlo po přijetí zákona č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů*. Nejnovější novelizace tohoto zákona proběhla pod č. 82/2015 Sb.

Tento zákon dává možnost vzdělávání osob se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním, upřednostňuje rovnost všech žáků, bere v úvahu individuální potřeby žáka a nabízí bezplatné základní a střední vzdělávání. Jsou zde vymezeny podmínky, práva, povinnosti osob ve vzdělávání, standartní cíle a obsah edukace, působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství (Bartoňová, 2014, s. 89).

Na tento zákon navazují příslušné vyhlášky. V současné době je ještě platná a účinná vyhláška 73/2005 Sb. *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*, která byla novelizována pod č. 147/2011 Sb. V této vyhlášce jsou vymezena podpůrná opatření, která jsou poskytována žákům se specifickými vzdělávacími potřebami ve vzdělávání na školách hlavního proudu. Těmito opatřeními se rozumí speciální metody, postupy, prostředky a formy vzdělávání, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály, předměty speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zřízení pozice asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo skupině popř. jiná organizační opatření, která zohledňují žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále upravuje např. náležitosti individuálního vzdělávacího plánu, počty žáků ve třídách, funkce asistenta pedagoga a další (MŠMT, © 2013 – 2015). Od 1.9. 2016 bude účinná

nová vyhláška č. 27/2016 Sb. *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* ze dne 21.1. 2016. Předchozí vyhlášky tak budou zrušeny.

Další vyhláška, vztahující se k problematice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je vyhláška 72/2005 Sb. *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních*, novelizována pod vyhláškou č. 116/2011 Sb. Ve vyhlášce je formulováno, komu jsou poradenské služby určeny, k čemu přispívá jejich obsah, typy školských poradenských zařízení a jejich standardní činnosti společné, popř. standardní činnosti speciální a standardní činnosti školy (standardní činnosti výchovného poradce, metodika prevence, školního speciálního pedagoga, školního psychologa) (MŠMT, © 2013 – 2015).

V roce 2010 začal v přípravné fázi běžet Národní plán inkluzivního vzdělávání. Cílem změn je posílit inkluzivní vzdělávání ve všech typech a stupních škol tak, aby se odlišnost stala sociálním standardem (Hájková, Strnadová, 2010, s. 90). Je tedy nezbytné podpořit a koordinovat činnosti, které povedou k rozvoji inkluze ve školách hlavního vzdělávacího proudu např. navrhnout změny směřující k posilování kompetencí pedagogů v realizaci inkluzivního vzdělávání, realizace výzkumných aktivit atd. S tím jsou spojeny i návrhy úprav závazných norem, které jsou v souvislosti se školskou problematikou a v závislosti na navržených podpůrných opatřeních.

Na tento dokument navazuje Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018, který se bude postupně realizovat dle plánovaných opatření. Tento plán přispívá k naplnění vize Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, který je zastřešujícím strategickým dokumentem v oblasti vzdělávání. Na tento plán navazují ještě další dokumenty, které zde nebudou podrobně vyjmenovávány kvůli rozsahu práce. Pro přiblížení se jedná např. o Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015-2020, Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na léta 2015-2020 (MŠMT, ©2015).

Z výše uvedeného je zřejmé, že ve školství probíhají a budoucnosti budou ještě probíhat velké změny. Novela školského zákona č. 82/2015 Sb. bude účinná v plném rozsahu od 1.9.2016. V platnost vejde, mimo jiné, i katalog podpůrných opatření.

### 3.2.1. Katalog podpůrných opatření

Katalog podpůrných opatření je výstupem z projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR (2013-2015). Má obecnou část, která je společná pro všechny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a část dílčí, která určena jednotlivým žákům dle druhu postižení nebo znevýhodnění. Jedná se o poruchy autistického spektra a vybraných psychických onemocnění, tělesného postižení a závažného onemocnění, mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu, zrakového postižení nebo oslabení zrakového vnímání, sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání, narušené komunikační schopnosti, sociálního znevýhodnění.

Právní úprava podpůrných opatření je vymezena v zákoně č. 82/2015 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Žáci budou rozděleni dle míry popř. hloubky postižení (v souvislosti s výsledky speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky) do pěti stupňů podpůrných opatření dle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Bude možné kombinovat různé druhy nebo stupně podpůrných opatření tak, aby byly zajištěny rovnoprávné vzdělávací možnosti pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (MŠMT, © 2013 – 2015).

V každém katalogu se nacházejí karty podpůrných opatření, které obsahují deset oblastí podpory. Jedná se o oblasti: organizace výuky; modifikace výukových metod a forem práce; intervence; pomůcky; úprava obsahu vzdělávání; hodnocení; příprava na výuku; podpora sociální a zdravotní; práce s třídním kolektivem; úprava prostředí. Tyto oblasti jsou dále děleny na jednotlivé podoblasti. Každá podoblast obsahuje: popis daného opatření; na které projevy žáka opatření reaguje; aplikace opatření a specifikace podmínek k jejímu zajištění; možná rizika opatření; ilustrační příklad; vymezení cílové skupiny; varianty opatření dle stupňů podpory; metodické zdroje, odkazy a odbornou literaturu k danému tématu (MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L., 2015). Jednotlivé katalogy podpůrných opatření jsou volně dostupné na internetu pro všechny pedagogické pracovníky.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami prošlo v průběhu let významnými změnami. A ty byly velmi náročné. Přece jen je důležité si uvědomit, že

reálné a fungující inkluzivní vzdělávání nebylo a není malým cílem. A je třeba na tomto procesu neustále pracovat.

### 3.3 Kurikulární dokumenty

Dle Průchy, Walterové a Mareše (2003, s. 110) může mít kurikulum tři základní významy. Kurikulem může být v užším smyslu „vzdělávací program, projekt, plán.“ Může jím však být i „průběh studia a jeho obsah“. V širším smyslu může být kurikulum chápáno jako „obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.“

Školní kurikulum je nezbytnou součástí vzdělávání každého jedince. V kurikulárních dokumentech je vymezen obsah vzdělávání, který zahrnuje učebnice, učivo, metodické a didaktické příručky a pomůcky pro učitele, didaktické texty pro žáky, standarty vzdělávání, vzdělávací programy, evaluační standarty (Skalková, 2007, s. 97).

To, jak bude kurikulum vypadat, ovlivňuje prostředí, klima školy, interakce mezi subjekty školy, metodické materiály a prostředky. Na současnou podobu kurikula mají také vliv evropské a mezinárodní vztahy v důsledku zvyšující se multikulturality společnosti (Bartoňová, 2013, s. 87).

Současné inkluzivní trendy navíc vyžadují diferenciaci kurikula v: obsahu, procesu, produktu, učebním prostředí a postupu učitele. Je to způsob, jak přiblížit vyučování žákům s ohledem na jejich speciálně vzdělávací potřeby a také možnost, jak uplatnit individuální přístup ve vyučování (Šimoník in Hájková, Strnadová, 2010, s. 124).

Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představuje v současné době platný Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy (RVP). Národní program vzdělávání (neboli Bílá kniha) rozvíjí cíle dané školským zákonem, vymezuje hlavní oblasti vzdělávání, obsahy a prostředky, které jsou nutné k naplnění těchto cílů. RVP vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání pro jednotlivé etapy vzdělávání (RVP ZV, 2007)

V souvislosti s problematikou této práce se dále zaměřím na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). RVP ZV podporuje autonomii škol

a pedagogů v souladu s nejnovějšími trendy vzdělávacích politik států Evropské unie, dává možnost volby různých přístupů, odlišných metod a forem výuky k základnímu vzdělávání žáků ve shodě s jejich individuálními vzdělávacími potřebami.

RVP ZV je závazný pro tvorbu školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání (ŠVP ZV). Škola má plnou pravomoc tvorby ŠVP ZV a je možností, jak se profilovat od jiných škol (Bartoňová, 2013, s. 92).

V průběhu povinné školní docházky by si měl žák vedle předmětových znalostí a dovedností osvojit také klíčové kompetence. Jsou to znalosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty, které bude moci využít nejen v dalším vzdělávání, ale také při zapojení do společnosti. Klíčové kompetence se liší dle vyspělosti žáků a ideálního stavu (vymezeného dle RVP ZV), kterému by se žáci měli přiblížit na konci školní docházky.

V RVP ZV jsou klíčové kompetence vymezeny takto (RVP ZV, 2007):

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

RVP ZV má dvě roviny cílů. Jedná se o obecně vzdělávací cíle a vzdělávací cíle jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů vzdělávacích oblastí (Bartoňová, 2013, s. 93).

Na naplnění obecných vzdělávacích cílů se podílí devět vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny buď jedním anebo více obsahově blízkými obory. V RVP ZV jsou formulovány oblasti a obory (RVP ZV, 2007):

- Jazyk a jazyková komunikace – český jazyk a literatura, cizí jazyk
- Matematika a její aplikace – matematika a její aplikace
- Informační a komunikační technologie – informační a komunikační technologie

- Člověk a jeho svět - člověk a jeho svět
- Člověka a společnost – dějepis, výchova k občanství
- Člověk a příroda – fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis
- Umění a kultura – hudební výchova, výtvarná výchova
- Člověk a zdraví – výchova ke zdraví, tělesná výchova
- Člověk a svět práce - člověk a svět práce

Součástí programu jsou také průřezová témata, která představují aktuální problémy současného světa. Procházejí vzdělávacími oblastmi a dávají možnost propojit obsahy vzdělávacích oborů. Škola musí zařadit do vzdělávání 1. a 2. stupně všechna průřezová témata, která jsou daná RVP ZV. Žáci nemusí absolvovat všechna průřezová témata najednou, mohou je absolvovat postupně prostřednictvím seminářů, kurzů, samostatných předmětů, popř. jako součást některých předmětů (RVP ZV, 2007).

Průřezovými tématy jsou (RVP ZV, 2007):

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

Součástí RVP ZV je i Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP), který je závazný pro tvorbu ŠVP na všech školách, kde se vzdělávají žáci s lehkým mentálním postižením (LMP). Žáci s LMP jsou vzděláváni v souladu se záměry a cíli RVP ZV za podmínek uplatňování speciálních forem, metod a přístupů, které odpovídají jejich vývojovým a osobnostním odlišnostem. Vzdělávání na 2. stupni je zaměřeno na získávání vědomostí, dovedností a návyků, které mohou žáci využít ve svém osobním životě i

profesním uplatnění. Je zde větší důraz na rozvoj sociálních a komunikačních schopností a praktických činností, než u intaktních dětí (RVP ZV-LMP, 2005).

RVP ZV-LMP je stejně jako RVP ZV rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, přičemž každá vzdělávací oblast má jeden nebo více vzdělávacích oborů. Rozdíly jsou zde ve formulaci očekávaných výstupů. Je to z toho důvodu, že není možné dopředu odhadnout nebo závazně říci, co žák s LMP zvládne v daném věku tak, aby byl daný výstup ověřitelný. Výstupy mají proto podmíněčnou formulaci a vyjadřují záměr pedagogického vlivu. Množství učiva v RVP ZV-LMP odpovídá sníženým rozumovým schopnostem žáků. Učební látka má strukturu tematických okruhů (činností) a je chápána jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů (RVP ZV-LMP, 2005).

Tato příloha bude zrušena k 1.9. 2016. Následovat budou dva roky přechodného období a od 1.9. 2018 by se mělo jednat již o dobíhající dokument. Od 1.9. 2020 by se měli všichni žáci s LMP vzdělávat podle ŠVP v souladu s upraveným RVP ZV, popř. podle IVP.

Učivo se stává závazným až na úrovni školního vzdělávacího programu (ŠVP). ŠVP obsahuje identifikační údaje školy – název školy a ŠVP, adresu školy, jméno ředitele, název zřizovatele školy, platnost dokumentu. Dále obsahuje charakteristiku školy, která má seznámit čtenáře se školou, jejími cíli a aktivitami, jejichž prostřednictvím chce těchto cílů dosáhnout. Obsahuje údaje o velikosti školy a jejím vybavení (materiální, prostorové, technické a hygienické), účasti školy v dlouhodobých a mezinárodních projektech a spolupráci s rodiči a jinými subjekty. V charakteristice ŠVP bychom měli najít také výchovné a vzdělávací strategie školy a zabezpečení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Další kapitola se týká učebního plánu, který obsahuje výčet povinných i volitelných předmětů s dotacemi pro jednotlivé ročníky. Následuje kapitola týkající se vymezení učebních osnov. Obsahuje název a charakteristiku vyučovacího předmětu, vzdělávací obsah vyučovacího předmětu, průřezová témata, která jsou popsána pomocí tematických okruhů. Poslední kapitola se týká hodnocení žáků, jejich způsobů a kritérií a evaluace školy (Zormanová, 2014, s. 79-82).

Zavedení ŠVP má i svá negativa. Často je vyčítána malá systémová podpora a příliš zatěžující a nadbytečná byrokracie, také menší přehlednost systému. Dle inspekce je také

negativním faktem, že školy chápou ŠVP jako pouhý papír, který bylo pouze potřeba vypracovat, avšak v praxi zůstávají v zaběhnutých stereotypch organizace školy a výuky (Zormanová, 2014, s. 83).

### **3.4 Individuální vzdělávací plán**

Na základě platné legislativy je možné děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávat ve školách hlavního vzdělávacího proudu dle individuálního vzdělávacího plánu (IVP).

Účelem IVP je respektování speciálních vzdělávacích potřeb žáka a poskytnutí možnosti vzdělávat se s ohledem na jeho individuální schopnosti a dovednosti.

Tvorba IVP se vytváří s ohledem na ŠVP dané školy, závěrů komplexní speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky, resp. doporučení praktického lékaře pro děti a dorost, odborného lékaře a vyjádření zákonného zástupce žáka, popř. samotného žáka (Zormanová, 2014, s. 89). Za zpracování a provádění IVP odpovídá ředitel školy. Na tvorbě se dále podílí třídní učitel, školské poradenské pracoviště, zákonný zástupce žáka, příp. i zletilý žák (Bartoňová, 2013, s. 94). Plán je v průběhu celé školní docházky kontrolován a upravován v souvislosti s hodnocením účinnosti stanovených opatření a výsledků, kterých žák dosáhl ve vzdělávání (Černá, 2015, s. 169).

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle IVP je stanoveno ve školském zákoně č. 82/2015 Sb. v §18 a ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., která nabyde účinnosti 1.9.2016. Do konce školního roku 2015/2016 je však v souvislosti s obsahem IVP stále v platnosti vyhláška č. 73/2005 Sb., která byla novelizována pod č. 147/2011 Sb. Pro srovnání zde bude uvedena současná a budoucí podoba IVP, platná od září 2016.

IVP obsahuje dle vyhlášky č. 73/2005 Sb., která byla novelizována pod č. 147/2011 Sb.:

- údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuálně speciálně pedagogické či psychologické péče a zdůvodnění její potřeby

- údaje o časovém a obsahovém rozvrhu učiva pro daného žáka, stanovených cílech výuky, volbě pedagogických postupů, způsobu hodnocení, způsobu zadávání a plnění úkolů
- vyjádření potřeby pedagogického nebo osobního asistenta
- seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka
- určení pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola kooperovat při zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka
- návrh na snížení počtu žáků ve třídě, kde se vzdělává tento žák
- předpokládanou potřebu navýšení financí nad rámec prostředků státního rozpočtu (poskytovaných dle zvláštního právního předpisu)
- závěry speciálně pedagogických a psychologických vyšetření (Zormanová, 2014, s. 89).

IVP obsahuje (dle vyhlášky č. 27/2016 Sb.):

- údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem
- identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících, kteří se podílejí na vzdělávání žáka
- úpravy obsahu vzdělávání žáka,
- časové a obsahové rozvržení vzdělávání,
- úpravy metod a forem výuky a hodnocení žáka,
- případné úpravy výstupů ze vzdělávání žáka.
- určení pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola kooperovat při zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka

### 3.5 Aktéři inkluzivní edukace

Úspěšnost inkluze závisí na velkém množství faktorů. Mezi významné determinanty, které se na procesu podílejí a ovlivňují ho, jsou osoby (a s nimi související instituce), které žáka s mentálním postižením podporují v jeho vzdělávání. Nezbytná je proto kooperace všech zúčastněných subjektů. Tato spolupráce je časově náročná, nicméně vysoce ceněná právě v inkluzivních školách (Bartoňová, Vítková, 2014, s. 40). V této práci není místo pro podrobné rozebrání všech osob a institucí, které se na procesu podílejí. Nicméně v souvislosti s danou problematikou zde budou uvedeny některé z nich:

**Rodina** - Rodina je první sociální skupinou, do které dítě přichází, a ve které jsou osoby spjaty biologickými, psychologickými a společenskými vazbami (Bartoňová, 2013, s. 35). Už samotný příchod dítěte s postižením do rodiny je významným mezníkem v životech všech členů rodiny. Další významnou změnou je vstup do školy. Dnes již mohou rodiče vybrat pro své dítě školské zařízení, které vyhovuje jeho speciálně-vzdělávacím potřebám, mají přístup k osobní dokumentaci a podkladům vypracovaným pro školské orgány. Důležité je, aby rodiče znali požadavky školy na dítě a nedocházelo tak k přetěžování dítěte, měli pozitivní postoj ke škole (a kooperaci s ní) a zájem o vzdělávání dítěte (Bartoňová, 2013, s. 46). Jejich vztah ke vzdělávání tak může významně ovlivnit průběh inkluzivního procesu.

**Spolužáci ve škole** - Intaktní žáci tvoří většinou ve třídě majoritní skupinu. Pro správné fungování inkluzivního procesu je důležité, aby bylo dítě s mentálním postižením svými spolužáky přijato a navázalo s nimi přátelské a partnerské vztahy (Lechta, 2010, s. 122). S kolektivem je ale třeba pracovat, protože samotná přítomnost žáka ve třídě nezaručuje jeho přijetí. Nepřijetí spolužáky může mít negativní vliv na žákovo sebepojetí a také ho připravit o možnost nabytí sociálních dovedností, potřebných pro zapojení do společnosti (Květoňová, Strnadová, Hájková, 2012, s. 96).

**Pedagogové a další zaměstnanci školy** - Významnou roli v inkluzivním vzdělávání zastává třídní učitel. Kromě znalostí z příslušných vědních disciplín patří mezi jeho úkoly v inkluzivním procesu: získávat a shromažďovat diagnostické informace o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, společně je v týmu spolupracovníků vyhodnocovat a následně je využít v edukaci; plánovat a realizovat inkluzivní výuku ve třídě; vypracovat

v týmu IVP pro každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, realizovat ho a v případě potřeby opravovat; usměrňovat život v žákovském kolektivu ve vyučování i mimo něj; koordinovat spolupráci s aktéry inkluzivního procesu; zodpovídat za dokumentaci o inkluzi. Dále by měl mít základní vědomosti ze speciální pedagogiky v oblasti prevence, diagnostiky, intervence speciálněpedagogického poradenství v psychopedii a zároveň úzce spolupracovat se speciálním pedagogem (Lechta, 2010, s. 122-123). Hájková, Strnadová (2010, s. 103-104) doplňují, že inkluzivní pedagog by měl mít zkušenosti z inkluzivně, ale i segregovaně orientované pedagogické praxe a též by měl být schopen sebereflexe, analýzy a autoevaluace vlastních edukačních postupů.

Každý žák se speciálními vzdělávacími potřebami je jedinečný a je tedy třeba přihlídnout k individuálním biologickým, psychologickým, sociálním zvláštnostem osobnosti a zvážit možnosti dítěte učit se.

Speciální pedagog (školní speciální pedagog) je důležitým aktérem v procesu inkluzivní edukace. Mezi jeho významné činnosti patří: individuální terapeutická a korekční činnost; poradenství po žáky (jak využívat kompenzační pomůcky atd.) a rodiče (řešení výchovných problémů, atd.), učitele a vychovatele (otázky metod edukace atd.); kooperace s žáky v procesu výuky i mimo něj atd. (Lechta, 2010, s. 122-123).

Neméně důležitou roli zastává ve vyučování asistent pedagoga. Jeho činnost je zaměřena na zdolávání překážek a potíží dítěte v učení, pomoc žákům při aklimatizaci na školní prostředí, podpora pedagogickým pracovníkům při výchovně-vzdělávací činnosti, pomoc při kooperaci se zákonnými zástupci dítěte (Hájová, Strnadová, 2010, s. 17).

Do inkluzivního procesu by se měli postupně zapojit všichni pracovníci školy. Ředitel školy a vedoucí pracovníci mají vytvořit personální, materiální a organizační podmínky. Techničtí, zdravotničtí a hospodářští pracovníci mohou podpořit žáky svým empatickým přístupem, ale i bezprostřední pomocí. Dalšími odbornými účastníky procesu jsou lékaři, výchovní či kariérní poradci, metodici prevence, sociální pracovníci a psychologové (školní psychologové) (Lechta, 2010, s. 124-125).

**Speciálně pedagogické centrum pro žáky s mentálním postižením** - Významným činitelem v inkluzivním procesu je speciálně pedagogické centrum. Je to školské

poradenské zařízení, jejichž klienty jsou žáci s mentálním postižením zpravidla od 3 let věku do ukončení vzdělávání. Právě se zaměstnanci speciálně pedagogického centra se pedagogové nejčastěji setkávají během inkluzivního procesu. Pracovníci většinou přímo pracují se svými klienty a jejich rodinami, provádějí diagnostiku i hospitace přímo na školách, poskytují didaktickou i metodickou podporu pedagogům, podílejí se na tvorbě IVP a dalších činnostech. Pokud je z nějaké příčiny intervence speciálně pedagogického centra pro rodinu s dítětem nedosažitelná, je možné legislativně užít služeb pedagogicko-psychologické poradny (Bendová, Zíkl, 2011, s. 76).

## 4 Inkluzivní škola

Problematické bývá už samotné vymezení toho, co dělá z běžné školy školu inkluzivní. Situaci také ztěžuje nejednotnost terminologie. Gajdoš, Baxová, Zima (2013, s. 5) uvádějí, že inkluzivní škola je institucí, která se otevřeně hlásí k myšlenkám společného vyučování všech žáků a kde principy inkluze jsou součástí kultury dané školy. Tyto principy by se následně měly odrazit v základních dokumentech školy.

Dle odborné literatury se inkluzivní škola se vyznačuje několika charakteristikami:

- Je bezbariérová.
- Podporuje spolupráci na více úrovních.
- Zaručuje rovnost šancí všech zúčastněných žáků – nejen mezi žáky intaktními s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také mezi dívkami a chlapci.
- Vychází vstříc speciálním potřebám všech zúčastněných žáků.
- Zodpovídá za finanční a organizační zajištění podpůrných opatření (Bartoňová, 2014, s. 19).
- Rozvíjí inkluzivní kulturu školy tak, aby byla vytvořena bezpečná, vstřícná a podnětná komunita školy. Do této komunity patří učitelé, žáci, rodiče, ale i další lidé nebo organizace, které jsou se školou ve spojení (Lukas, 2012, s. 6).
- Snaží se o organizaci a soužití žáků takovým způsobem, aby se každé dítě podílelo na pozitivním klimatu sounáležitosti tím, že obohatí svou jedinečností ty druhé a zároveň bude přijímat vlastní obohacení jinými osobami (Helus, 2015, s. 313-314).

V ideálním případě by měla inkluzivní škola zaměstnávat koordinátora inkluze, což je odborný pracovník, v jehož pravomoci je vedení inkluzivního procesu na dané škole. To znamená poskytování metodické podpory vyučujícím, supervize asistentům, zodpovědnost za vedení a koordinaci schůzek individuálního plánování, zajišťování externích pracovníků a spolupráce s nimi (Gajdoš, Baxová, Zima, 2013, s. 5).

Závěrem této kapitoly bych ráda zmínila nástroje, které mohou být užity k hodnocení pro- inkluzivity školy. V zahraničí se používá např. Ukazatel inkluze (Index for inclusion). V českém prostředí mohou být využity nástroje Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání nebo Hodnocení kvality inkluzivní školy (Adamus, 2015, s. 32).

## **4.1 Inkluzivní třída**

Školní třída je jedním z významných činitelů socializace, který provází dítě od dětství do dospělosti. Od závislosti na dospělých k autonomii, samostatnosti a odpovědnosti. Poskytuje a rozvíjí sociální zkušenosti, které jsou nezbytné pro soužití ve skupinách a společnostech. Školní třída je malá sociální skupina. Má daný počet jedinců, kteří se podílejí na činnostech vedoucích ke společným cílům. Tito jedinci jsou ve vzájemné dlouhodobé interakci a uvědomují si příslušnost k danému celku. Řídí se skupinovými pravidly, zaujímají různé role i pozice v kolektivu (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 24-25).

Školní třída s integrovaným žákem s postižením se nestane třídou inkluzivní ze dne na den a je potřeba pracovat nejen se žakovským kolektivem, ale všemi osobami, které se na procesu inkluzivního vzdělávání podílejí.

Každý jedinec má své vlastní zkušenosti, přesvědčení, přístupy a názory. Aby bylo vytvoření inkluzivní třídy úspěšné, je zapotřebí tyto jedinečnosti ocenit, přijmout individuální osobnost každého dítěte, které bude vycházet ze zájmu o druhé, vzájemné úcty a vědomí vzájemné závislosti. To, co si opravdu učitel myslí o výuce, jaké má zásady a hodnoty, to vše ovlivňuje způsob, jaký postoj zaujme k inkluzivní třídě (Lang, Berberichová, 1998, s. 32-33).

Inkluzivní třída se bude dobře rozvíjet na škole, kde bude brán ohled na základní lidské potřeby všech dětí. Tam, kde budou rozpoznávány a uspokojovány potřeby sociální, biologické, psychologické a intelektuální u všech žáků bez předsudků a zvýhodňování. Na škole, kde učitel i škola využijí všechny dostupné zdroje (lidské i materiální) a kde je uplatňována otevřenost, ohleduplnost a flexibilita. Inkluzivní třída je třídou, kde každý žák cítí, že patří právě sem a má pocit sounáležitosti se třídou, skupinou i jednotlivými spolužáky. (Lang, Berberichová, 1998, s. 34-37).

Vyučující by měl poskytovat prostor pro navazování a rozvoj kontaktů mezi žáky, podporovat tyto vztahy ve výuce i mimo ni. Dále dávat prostor k diskuzi a pro otázky, podporovat spolupráci, upozorňovat na význam vzájemné tolerance, podporovat vztahy prostřednictvím rodičů spolužáků. (Rytmus, 2006, s. 6)

Dalšími důležitými faktory, kterými se vyznačuje inkluzivní třída, jsou např. svoboda volby stylu učení, dostatek prostoru pro vlastní badatelskou práci, rozvoj sociálních dovedností, rozvoj otevřenosti k druhým, rozvoj úcty k druhým a vlastní sebeúcty, radost z vyučování, pocit bezpečí (Lang, Berberichová, 1998, s. 37-41).

## 5 Žák s lehkým mentálním postižením v základní škole

LMP vzniká nejčastěji v důsledku dědičnosti a působení rodinného prostředí, vyloučeny však nejsou ani další příčiny. Ve standardizovaných inteligenčních testech dosahují tito jedinci IQ v pásmu 50-69. Diagnóza se potvrzuje většinou až v předškolním nebo školním věku, kdy dítě začíná selhávat v zadaných úkolech (Müller, 2001, s. 18-19). Je proto důležité zaměřit výchovu a vzdělání na rozvoj dovedností a kompenzací nedostatků (Švarcová, 2011, s. 37).

### 5.1 Charakteristika žáka s lehkým mentálním postižením

U žáka s LMP se projevují určitá specifika, která jsou dána jeho postižením. Odlišnosti se projevují v:

**Myšlení** – Myšlení je u žáka s LMP většinou spíše konkrétní, nekritické, s nepřesnostmi a chybami v analýze a syntéze, neschopné vyšší abstrakce a generalizace. (Valenta, 2007, s. 37). Část žáků v horním pásmu se však může dopracovat až k určitému stupni abstrakce (Müller, 2001, s. 43). Velkým problémem je pro žáka těžkopádný proces tvoření pojmů a nepřesné usuzování. Tyto nedostatky zpětně ovlivňují vnímání, kvalitu představ, obrazotvornost a paměť, což následně ztěžuje proces edukace (Vašek in Lechta, 2010, s. 256).

**Jemná a hrubá motorika** – Jemná a hrubá motorika je u žáka s LMP lehce opožděna oproti vývojové normě. Někdy se objevují poruchy pohybové koordinace, které mohou během dospívání a dospělosti dosáhnout normy (Vítková, 2004, s. 298).

**Vnímání** – Vnímání je u žáka s LMP pomalejší a záleží přitom na složitosti objektu, jeho poloze, pozadí atd. Odlišit objekt od jeho pozadí může dítěti způsobovat problémy, a proto se automaticky zaměřuje na výraznější či méně obvyklé podněty. Vnímá zjednodušeně, postupně, na rozdíl od ostatních dětí, které vše vnímají naráz. Nedostatečně diferencuje počítky a vjemy, špatně si uvědomuje jednotlivé části předmětů, shody a rozdíly mezi předměty. Zároveň má problém s vnímáním prostoru, času a pohybu (Bajo, Vašek in Müller, 2001, s. 37-38).

**Řeč** – Žák s LMP dokáže využívat řeč v každodenním životě. Je schopen konverzovat, komunikovat a začlenit se do sociálního prostředí bez větších problémů, ačkoliv je rozvoj řeči opožděn oproti vývojové normě. Postupem času dosahuje určité úrovně abstrahování a zevšeobecňování, avšak problémy se schopností usuzovat stále přetrvávají (Bendová, Zikl, 2011, s. 12).

**Pozornost** – U žáka s LMP je problém vzbudit a zaměřit pozornost. Ta je nestálá a má nedostatky v zacílení, což může mít ve výsledku negativní vliv na školní výsledky (Müller, 2001, s. 40).

**Paměť** – Paměť je spíše mechanická a vyznačuje se pomalostí, nepevností, nepřesností paměťových stop, sníženou kvalitou logického zapamatování a malou schopností využití vědomostí v praxi (Müller, 2001, s. 39). Při získávání poznatků se může žák s LMP opírat o paměť, která se nazývá obrazová - názorná, ale také paměť sluchovou, hmatovou, čichovou a chuťovou (Černá, 2015, s. 152).

**Představivost** – U žáků s LMP je snížená schopnost produkce a množství představ. Jsou nejasné, neúplné. Kvůli nižší kvalitě procesu představivosti a omezených zdrojů představ je značně narušený také proces fantazie (Jakabčic, Požár, 1996, s. 136).

**Volní projevy** – U žáků s LMP je patrná zvýšená sugestibilita, citová a volní labilita, impulzivita, agresivita, úzkostnost a pasivita. Jedním ze znaků je dysbulie (poruchy vůle) nebo abulie (nerozhodnost, neschopnost započít činnost, ztráta či snížení volních činností) (Hartl, Hartlová in Valenta, 2007, s. 39).

**Emoce** - Edukaci dítěte s LMP může ztěžovat jeho citová nezralost, neadekvátní citové projevy vzhledem k podnětům, nízká sebekontrola (Bendová, Zikl, 2011, s. 12). Emocionální projevy jsou v úzké souvislosti s temperamentem dítěte. Některé z nich může být spíše zakřiknuté a plačtivé, jiné může být upovídané a sebevědomé (Vítková, 2004, s. 298).

Důsledky mentálního postižení se projevují v celé osobnosti žáka. Dítě je málo spontánní, má zpomalené jak psychické, tak biologické procesy. Rozdíl mezi možnostmi dítěte a požadavky společnosti při plnění určitých úkolů může mít za následek neúměrný tlak na dítě a přispívat tak k jeho frustraci. Důležité je proto pochopení, porozumění,

trpělivost, brát ohledy na dané odlišnosti, ukazovat cesty a korigovat jednání, kde je to jen trochu možné (Franiok, 2007, s. 21).

## **5.2 Specifika ve vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením**

Pro vzdělávání žáků s LMP neexistuje jednotný postup a je vždy potřeba dbát na individuální zvláštnosti a problémy dítěte. Vyučující musí mít vzdělání dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a musí být trpělivý, empatický, se schopností vcítit se do myšlenkových pochodů žáka, a také být dobře připraven z pedagogicko-psychologického hlediska. Dále je nezbytné, aby se vyučující dobře orientoval také v didaktice (Švarcová, 2011, s. 114).

Inkluzivní didaktika se vyznačuje začleněním všech žáků, soustřeďuje se na vývojovou úroveň žáka, jeho kompetence k jednání a myšlení, uznává jeho individualitu a odlišnost. Vyžaduje individualizaci společného kurikula a společného učení při zadání společných úkolů ve vyučování. Vychází z vědeckých poznatků, vývojové úrovně žáka a jeho možností v učení a jednání (Bartoňová, Vítková, 2013, s. 41).

Ve vzdělávání žáků s mentálním postižením jsou využívány následující zásady:

- zásada názornosti,
- zásada aktivity žáků ve výuce,
- zásada soustavnosti a trvalosti,
- zásada přiměřenosti učiva (Švarcová, 2011, s. 115).

Tyto zásady by měly být v co největší míře uplatňovány i při vzdělávání žáka s LMP v základní škole hlavního vzdělávacího proudu, nejen v praktické a speciální škole.

V tradičním pojetí je běžná vyučovací hodina dlouhá 45 minut. Pro žáka s LMP je tato doba příliš dlouhá, protože nedokáže udržet pozornost déle než několik minut. Dobrým řešením se jeví střídání různých činností, zařadit např. hry či rozvíčku do samotné hodiny (Švarcová, 2011, s. 116).

Při aktivitách, které se opakují každý den, je potřeba vést žáka s LMP ke zvládnutí samostatnosti, nezávislosti, rozvíjení schopnosti rozhodovat se pomocí formy otevřeného

učení a ke schopnosti učit se. Žák s LMP by měl mít oporu v pedagogovi při řešení konfliktů ve třídě a škole a při řešení změn, které se týkají vnímání vlastního těla. Dalším úkolem pedagoga je podpořit žáka s LMP v utváření vlastního sebehodnocení a uvědomění si svých silných a slabých stránek. V inkluzivním vyučování je důležité dát příležitost žákovi s LMP uspořádat si a plánovat učivo společně se svými spolužáky, s ohledem na individuální podpůrná opatření (Bartoňová, 2013, s. 122).

Složité úkoly by měly být rozloženy na menší úkoly, a pokud je to jen trochu možné, kombinovat verbální pokyny s praktickou ukázkou či obrázkem, popř. názornou demonstrací. Vyučující by se měl vždy ujistit, zda žák zadání rozumí (Černá, 2015, s. 166). Metoda intenzivní zpětné vazby je jednou ze speciálních výchovně-vzdělávacích metod, které zmiňuje Vašek (In Lechta, 2010, s. 262) ve vzdělávání žáků s mentálním postižením. Dalšími jsou: metoda vícenásobného opakování informace, metoda nadměrného zvýraznění informace, metoda zvýraznění informace instrukčními médii, metoda zapojení více kanálů do přijímání informací, metoda optimálního kódování, metoda individuálního přístupu a metoda pozitivního posilování.

Nezbytnou součástí vzdělávání žáka s LMP je vytváření možností pro kladné hodnocení, dostatek povzbuzení a pozitivní přístup. Ve třídě by měla panovat přátelská atmosféra vzájemného pochopení, podpory a pomoci, což umožní lepší začlenění žáka s LMP (Lechta, 2010, s. 263).

Hodnocení žáků s LMP může být buď slovní, nebo známkami. Způsob hodnocení musí být jednotný pro celou školu a všechny předměty (Švarcová, 2011, s. 116).

### **5.3 Podmínky inkluzivního vzdělávání**

Legislativní vymezení inkluzivního vzdělávání bylo již zmíněno v předchozích kapitolách. Vzdělávání dané RVP ZV musí být podpořeno odpovídajícími podmínkami pro všechny děti na dané škole.

Podmínky vzdělávání dané RVZ ZV:

- Prostorové a materiální – kmenové a speciální učebny, prostory pro ukládání pomůcek, prostory pro relaxaci a trávení volného času, prostory pro uložení oděvů

a obuvi, prostory pro zájmové činnosti žáků, kabinety vyučujících, prostory pro osobní hygienu žáků a učitelů, prostory pro společné stravování, učebnice, didaktické pomůcky, informační a komunikační technologie, další prostory (sklady, prostory pro tříděný odpad, atd.).

- Hygienické a bezpečné - vhodná struktura pracovního a odpočinkového režimu žáků a učitelů, vhodný režim vyučování s ohledem na hygienu a věk žáků, dodržování stravovacího a pitného režimu, ochrana žáků před úrazy, zdravé vybavení učeben, dodržování zákazu kouření, požívání alkoholu a jiných škodlivých látek, označení všech nebezpečných předmětů a využívaných prostorů, dostupnost prostředků první pomoci.
- Psychosociální podmínky – vytváření pohody prostředí, partnerského vztahu mezi učiteli a žáky, vzdělávání propojené se skutečným životem, přiměřenost věku a motivující hodnocení, naplnění všech potřeb žáků, ochrana žáků před sociálně patologickými jevy, spoluúčast žáků na vzdělávání a životě školy, příznivé sociální klima, respekt k potřebám jedince a jeho osobním problémům, včasná informovanost o dění ve škole i mimo ni.
- Personální podmínky – vyučující s daným vzděláním dle školského zákona, nabídka odborné pomoci žáků a jejich rodičům (asistent, psycholog, SPC, atd.), pedagogický sbor schopný týmové práce a spolupráce, řídicí pracovníci s odpovídajícími schopnostmi.
- Organizační podmínky – účast všech učitelů na tvorbě a realizaci ŠVP, základní pravidla režimu školy, optimální režim žáků v souladu s věkovými možnostmi a speciálními potřebami žáků, optimální režim žáků v souladu s jejich potřebami a jejich bezpečností.
- Podmínky spolupráce školy a rodičů žáků – funkční a aktualizovaný systém informací ke všem účastníkům vzdělávacího procesu, styk s rodiči žáků a jinou veřejností, vzdělávací strategie otevřená vůči rodičům, prostor pro vznik samosprávného orgánu rodičů, prostor pro setkávání rodičů s učiteli, poradní servis pro rodiče ve výchovných a vzdělávacích otázkách, možnost účasti rodičů ve výuce

a dalších akcích pořádaných školou, informace o žácích potřebné pro tvorbu IVP, vytváření společenských vztahů mezi školou a veřejností (RVP ZV, 2007).

Aby bylo inkluzivní vzdělávání efektivní a prospěšné i pro žáka s LMP, je potřeba vymezit další podmínky. Ty musí být splněny ze strany:

**Rodiny** - K úspěšné inkluzi je potřeba maximálního zapojení rodiny. Rodina by se měla úzce spolupracovat se školou; zprostředkovávat učitelům poznatky o dítěti, jeho změnách v chování a zdravotním stavu; podílet se na dopravě do školy a zpět; zapojit se do tvorby a realizace IVP (Lechta, 2010, s. 260-261).

**Školy** - Škola, do které má být začleněn žák s LMP by měla vytvořit organizační podmínky (snížení počtu žáků, zajištění asistenta pedagoga, přidělení dalšího pedagoga do třídy), podporovat vzdělávání učitelů (kurzy, odborné konzultace), podporovat spolupráci mezi pedagogy 1. a 2. stupně, podporovat práci pedagogů ze strany vedení, vytvořit příjemné prostředí (Bendová, Zikl, 2011, s. 53).

Rodičům by škola měla napomáhat v porozumění problematice speciálních vzdělávacích potřeb žáků dané školy (Hájková, 2005, s. 107). Mittler (In Požár, 2005, s. 101) zdůrazňuje, že bez speciálního pedagoga, který by poskytl žákům s postižením speciálně pedagogickou péči, není integrace (a tedy i inkluze) vůbec možná.

**Materiálního vybavení a úprava prostředí** - Materiální vybavení pomáhá zajistit v případě žáků s mentálním postižením speciálně pedagogické centrum. Jedná se především o rehabilitační, kompenzační nebo didaktické pomůcky. Dále je dobré na škole zajistit systém pro orientaci žáka a upravit prostředí tak, aby se předcházelo zbytečným úrazům (Bendová, Zikl, 2011, s. 55).

**Pedagoga** - Aby mohl pedagog úspěšně a prospěšně pracovat se žákem s LMP, je důležité, aby měl dostatečné znalosti z psychopedie; spolupracoval s dalšími odborníky, kteří se podílejí na vzdělávání žáka s LMP; aby využíval formy vyučování zaměřené na individuální schopnosti žáka a ovládal speciálně pedagogické didaktické, kompenzační a reedukační metody (Lechta, 2010, s. 261). Využívání těchto metod by mělo vést u žáka k vytvoření dovedností, návyků a získání vědomostí tak, aby byl schopen splnit nároky ŠVP (Knotová, 2014, s. 104).

Neméně důležité ze strany pedagoga je, aby respektoval zájmy, záliby a potřeby žáka a myslel na jeho „nedostatky“ jen v situaci, kdy by byl ohrožen vývoj dítěte nebo bylo potřeba změn (Anderliková, 2014, s. 69).

**Asistenta pedagoga** - Zastává důležitou roli v inkluzivním procesu. Aby byla inkluze úspěšná, musí být asistent patřičně zaškolen; dát žákovi prostor pro samostatnost a zodpovědnost za vlastní práci; pomáhat vyučujícímu i s dalšími žáky; být informován o mimoškolních aktivitách a terapiích svého žáka, aby mohli zařadit prvky z těchto oblastí do výuky. Asistent pedagoga by měl být trpělivý, vyrovnaný a nezatížený osobními problémy (Anderliková, 2014, s. 70-71).

**Rodiny, školy, dítěte** - Aby mohl být žák s LMP zařazen do školy běžného typu, je důležité, aby byl schopen splnit požadavky ŠVP dané školy; nenarušoval působení vyučujícího a pozornost ostatních žáků svým zdravotním stavem, chováním a nevhodnými projevy a nevyžadoval nadměrnou pomoc učitelů a ostatních zaměstnanců na úkor ostatních dětí (Lechta, 2010, s. 261). Zároveň je třeba pracovat s dítětem a rodinou tak, aby samotné dítě s postižením mělo zájem vzdělávat se v běžné škole (Jakabčič, Požár, 1996, s. 103-104).

## 5.4 Problémy a překážky v realizaci inkluzivního vzdělávání

Zavedení inkluzivní praxe do školy většinou nemá jednoduché a rychlé řešení. Jedná se o složitý proces a při jeho zavádění do školy se může vyskytnout mnoho problémů. Důležité je tyto problémy řešit, překonat a neodsouvat jejich důležitost. V konečných důsledcích mohou neřešené problémy skončit zklamáním všech zúčastněných a odchodem dítěte do praktické školy.

Příčiny problémů mohou být:

- Nepostačující informace a nedostatečné poučení osob, které působí přímo ve škole.
- K dosažení inkluze jsou stanoveny postupy s příliš vysokými cíli nebo postupy značně limitované.
- Moc rychlá nebo pomalá realizace změn.

- Nedostatečné zdroje k zabezpečení inkluze nebo jejich nepostačující využití.
- Do inkluzivního procesu nejsou zapojeny všechny důležité osoby dané školy.
- Omezená spolupráce mezi rodiči a školou.
- Izolované fungování školy od sítě inkluzivních škol.
- Nedostatečná motivace zaměstnanců školy k docílení vyšších cílů (Hájková, Strnadová, 2010, s. 38-39).
- Obavy rodičů (o bezpečnost dítěte s postižením, z postojů ostatních dětí vůči dítěti, z verbální či fyzické šikany, ze sociální izolace) (Hájová, Strnadová, 2010, s. 68).
- Osobnostní nastavení pedagoga, ulpívání na stereotypech ve výuce a řešení problémů, neochota ke změnám (NÚV, 2012, s. 24)
- Nedostatečné rozpracování ŠVP pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, problémy s hledáním vhodných evaluačních nástrojů (NÚV, 2012, s. 28)
- Nedostatek znalostí o mentálním postižení, neznalost speciálně pedagogických postupů a jejich využití.
- Nevhodný výchovný styl rodičů (protekcionistická, perfekcionistická výchova).
- Neznalost, nepochopení dítěte a vyhledávání jeho nedostatků ze strany pedagoga. (Bendová, Zíkl, 2011, s. 56-59).
- Komunikační, smyslové, pohybové a fyzické bariéry ze strany dítěte (UNICEF, 2011, s. 18).
- Nízké povědomí společnosti (netolerance rodičů zdravých dětí).
- Nejasné a dokonce až zlé předpisy (Konarska, 2012, s. 134).

## 5.5 Přínosy inkluze

V předchozí kapitole byly uvedeny problémy a překážky, které se mohou vyskytnout při realizaci inkluze. Inkluzivní vzdělávání sebou přináší také specifické výhody, které může nabídnout pouze inkluzivní škola popř. inkluzivní třída.

Všem žákům ve třídě přináší inkluze možnost:

- Podílet na edukaci druhých a zároveň se něčemu přiučit z darů a nadání ostatních.
- Podílet se na plnění fyzických, sociálních a citových potřeb druhých (Lang, Berberichová, 1998, s. 31).

### **Přínosy pro žáky s LMP**

- Rozvoj intaktních funkcí (např. výtvarné, pracovní či pohybové dovednosti či nadání).
- Prostředí bohaté pro podněty v komunikaci, stylech učení atd. (Lechta, 2010, s. 128-129).
- Kognitivní rozvoj (inkluzivní prostředí klade vysoké sociální i vzdělávací nároky, a tak přispívá k rozvoji dítěte, přičemž inkluze je zprostředkovatel tohoto rozvoje) (Lebeer, 2006, s. 22)
- Individuální přístup vyučujícího může pomoci objevit skryté schopnosti
- Možnost najít si přátele v běžném kolektivu (LLP, 2011, s. 10).

### **Přínosy pro intaktní žáky**

- Existence příležitostí pro kooperativní učení se všemi jeho pozitivními vlastnostmi (Lechta, 2010, s. 129)
- Respektování různorodosti - Přípravení se na skutečnost, že ve společnosti se vyskytují různí lidé a tedy i lidé s postižením (Lechta, 2010, s. 30).
- Rozvoj sociálního a občanského cítění, podpora schopností k řešení problémů (LLP, 2011, s. 8).

### **Přínosy pro rodiče**

- Pomáhá prostřednictvím různých akcí školy lépe poznat život a schopnosti svého dítěte s postižením.
- Díky spolupráci a otevřenosti vyučujících mají rodiče lepší přehled o výsledcích vzdělávání svého dítěte.

### **Přínosy pro školu a společnost**

- Podpora rozvoje empatie, tolerance a porozumění. Odbourávání xenofobních a rasistických postojů.
- Rozvoj odborných schopností pedagogů (LLP, 2011, s. 12-16).

## **6 Inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením**

Aby mohla inkluze efektivně fungovat a nezůstala pouze na teoretické rovině, musí být zajištěny určité podmínky. Každá škola má individuální možnosti k jejich zajištění a záleží jen na vedení školy, jak bude umět danou situaci řešit. Školy se prakticky neustále potýkají s nedostatkem financí, s chybějícími pedagogickými pracovníky, s nezkušeností pracovníků se žáky s LMP a jejich možnostmi. Žáci s LMP potřebují individuální přístup a ne se všemi umí vyučující pracovat, tak, jak by to bylo potřeba. Tyto a další problémy, které v průběhu zavádění inkluze do praxe a následně v jejím procesu vyvstanou, je potřeba řešit. Nelze je přehlížet, protože nezmizí samy od sebe, ani se samy nevyřeší.

V současnosti již existuje spousta fungujících inkluzivních škol, a tedy inkluzivní vzdělávání jako takové není pouze nereálnou teorií. V praktické části bude analyzována a popsána vybraná pražská škola, které se podařilo zavést koncept inkluzivního vzdělávání a úspěšně ho rozšířit i na druhý stupeň základní školy.

### **6.1 Cíl diplomové práce**

Hlavním cílem práce bylo analyzovat a popsat proces inkluzivního vzdělávání žáků s LMP na druhém stupni základní školy.

#### **Dílčí cíle práce**

- identifikace problémů, které se vyskytly při zavádění inkluzivního vzdělávání na druhý stupeň základní školy
- identifikace výhod a nevýhod, které přináší inkluzivní vzdělávání žákům s LMP
- analýza vztahů mezi intaktními žáky a žáky s LMP
- analýza speciálně pedagogické podpory žáků s LMP
- analýza názorů a postojů vyučujících k žákům s LMP

#### **Vzhledem ke zvoleným cílům byly položeny následující výzkumné otázky:**

- Jakým způsobem probíhá výuka žáků s LMP?
- Jaké problémy a překážky muselo vedení školy překonávat při zavádění inkluzivního vzdělávání na druhý stupeň?

- Jaké výhody a nevýhody přináší inkluzivní vzdělávání žáků s LMP na druhém stupni pro účastníky vzdělávacího procesu?
- Jaké jsou vztahy mezi žáky s LMP a ostatními žáky ve třídě?
- Jaká je úloha speciální pedagožky v procesu inkluzivního vzdělávání žáků s LMP?
- Jak se vnímají inkluzivní vzdělávání žáků s LMP pedagogové?

## 6.2 Metodologie výzkumu

Po stanovení cílů empirické části diplomové práce byl zvolen pro sběr dat kvalitativní i kvantitativní přístup.

Pro jednotlivé části byly zvoleny následující metody výzkumu:

### 1) Pozorování ve vyučovacích hodinách vybraných žáků sedmé/osmé třídy

Pozorování inkluzivního vzdělávání žáků s LMP bylo časově nejnáročnější výzkumnou metodou. Probíhalo v podobě zúčastněného pozorování ve vyučovacích hodinách žáků. Zúčastněné pozorování je takový druh pozorování, kdy pozorovatel sleduje vybrané jevy přímo v prostředí, kde se dějí. Jevy jsou badatelem spíše pozorovány, než aby byly iniciovány nebo aby se jich výzkumník přímo účastnil (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 144-145).

### 2) Nestrukturovaný rozhovor se školní psycholožkou

Rozhovor byl proveden před sociometrickým šetřením v osmé třídě. Důležitý zde byl především pohled na třídu ze strany odborníka, který s kolektivem již dříve pracoval.

Nestrukturovaný rozhovor se nejvíce podobá přirozené komunikaci. Formulace otázek a jejich posloupnost je určována tazatelem a směřují (stejně jako polostrukturovaný nebo strukturovaný rozhovor) k získání potřebných informací. Tazatel se tak může vrátit k nejasným nebo zajímavým bodům ve výpovědi respondenta (Chráska, 2007, s. 183).

### 3) Sociometrické šetření (prostřednictvím SORAD)

Tento dotazník (SORAD) byl použit ve třídě, kde jsou integrováni žáci s LMP.

Sociometrický ratingový dotazník vytvořil V. Hrabal v roce 1979 jako „metodu specifického hodnocení osobnosti z hlediska jejího začlenění do skupiny.“ Žák je

v dotazníku ohodnocen skupinou, které je součástí. Hodnocení, které žák získá, se zaměřuje na posouzení komplexních sociálních charakteristik jako je oblíbenost nebo vliv (Vágnerová, Klégrová, 2008, s. 508).

#### 4) Polostrukturovaný rozhovor se školní speciální pedagožkou

Velmi důležitým aktérem v procesu inkluzivního vzdělávání žáků s LMP je speciální pedagog (na této škole speciální pedagožka). Prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru byl získán další pohled na tuto problematiku. Polostrukturovaný rozhovor vychází z dopředu připraveného seznamu témat a otázek a jedná se typ hloubkového rozhovoru (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 160). Je kombinací nestrukturovaného a strukturovaného rozhovoru.

#### 5) Dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření bylo provedeno mezi pedagogy FZŠ Táborská.

Dotazník je jednou z nevíce frekventovaných metod získávání dat v pedagogickém výzkumu. Dle Gavory je to „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“ (Gavory in Chráska, 2007, s. 163). Jde o soustavu dopředu připravených a důkladně formulovaných otázek, na které dotazovaná osoba, neboli respondent písemně odpovídá (Chráska, 2007, s. 163).

Práce s jednotlivými výzkumnými metodami je popsána v příslušných kapitolách.

### **Časový harmonogram výzkumu**

Výzkum byl realizován v etapách:

- postupná strukturalizace práce a ujasňování jejího obsahu: listopad – prosinec 2014
- nashromáždění a studium odborné literatury: leden – červen 2015
- domluva s ředitelem školy za účelem získání dat do praktické části práce: duben 2015
- docházení na pozorování ve vyučování na FZŠ Táborská: květen 2015 – březen 2016

- příprava praktické části: květen 2015
- zpracování teoretické části práce: červenec – listopad 2015
- vlastní výzkum: červen 2015 – leden 2016
- vyhodnocování výzkumu: listopad – leden 2016
- dokončování a závěrečné úpravy diplomové práce: únor – březen 2016

## **7 Charakteristika místa šetření**

Data do praktické části této diplomové práce autorka získala na Základní škole Tábořská, která je zároveň fakultní školou pedagogické fakulty UK (FZŠ Tábořská). Sídlí v ulici Tábořská 45/421 v Praze 4 – Nuslích, zřizovatelem je městská část Praha 4.

V roce 2016 bude mít škola výročí 110 let svého založení. Jedná se o školu, která je otevřená všem dětem.

Všechna data a informace byly pořízeny se souhlasem vedení a pedagogického sboru.

### **Školní vzdělávací program**

ŠVP FZŠ Tábořská nese název „Škola porozumění“. Jde v něm především o porozumění dítěti, nárokům, které jsou na něj kladeny z okolního světa a okolního regionu, ve kterém se škola nachází. Filozofií tohoto ŠVP je orientace na žáka, respektování jeho potřeb a osobních limitů. Jeden z bodů ŠVP se přímo odkazuje na integraci žáků a porozumění inkluzivnímu vzdělávání. Mottem školy je: „... a aby chodily děti do školy rády a dobře je připravila pro život ...“(Výroční zpráva za školní rok 2014/2015, ©2016).

### **Pracovníci školy**

Na FZŠ Tábořská pracuje celkem 39 pedagogických pracovníků. Z tohoto počtu je 31 učitelů. Školní družina má 7 vychovatelek a 2 asistentky pedagoga. Téměř 1/3 učitelského sboru jsou muži (9), což je v základním školství poměrně výjimečný jev. Průměrný věk pedagogického sboru je 40 let.

## **Školní družina a kluby**

*Školní družina* – Vedle společného čtení, sportovních, výtvarných a relaxačních aktivit jsou do programu zařazovány také besedy, exkurze nebo projekty. Ze školních akcí to byly například: charitativní prodej kraslic; Jaro patří dětem, aneb šití panenek pro UNICEF; Naše město, Náš domov – tvorba prostorových map atd. Z mimoškolních akcí to byly například: výroba drobných dáreků pro redakci Nový prostor; návštěva hvězdárny - pozorování částečného zatmění Slunce; návštěva redakce Lidových novin atd.

*Klub volného času* - je organizován v rámci hospodářské činnosti školy. Poskytuje dětské kroužky, nabízí prostory k pronájmu pro sport, zájmy nebo vzdělávání, organizuje akreditované semináře pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. V rámci sledovaného roku bylo obsazeno v kroužcích 342 míst, někteří žáci byli zapsáni na více kroužcích.

*Klubičko* – je otevřený dětský klub pro děti od 5. do 9. třídy, které nejsou zapsány na žádný kroužek a poskytuje jim prostředí pro relaxaci a též možnost organizované činnosti pod vedením vychovatelů.

*Školní knihovna* – je otevřena pro výpůjčky knih 2x týdně o velké přestávce a děti zde samy mohou ovlivnit, co by v knihovně četly nejraději.

## **Akce školy**

FZŠ Tábořská každoročně pořádá pro své žáky mnoho akcí. Mezi ty pravidelné patří: vítání prvňáčků devátáky, branný den, den školy, mikulášský den, jarní slavnosti, týden sportů a turistiky, ples devátáků s ohňostrojem, loučení prvňáčků s devátáky a poslední zvonění. Mezi další akce patří např. obhajoby devátáckých „doktorandských“ prací, slavnosti čtení, vydávání školních novin a kalendářů, sběrová soutěž, matematická soutěž, cheerleaders a další.

## **Projekty na škole**

Škola se během let zapojila do projektů s různým zaměřením. Některé již byly ukončeny a další z nich běží dodnes. Jedná se např. o projekty: Ekoškola, Neničitel přírody – environmentální výchova, Škola podporující zdraví, Rodiče vítáni, e-Twinning,

Unplugged: Program primární prevence, Program celoživotního učení Comenius, PrePIn a další.

### **Školní poradenské pracoviště FZŠ Tábořská**

Odborný tým tvoří zástupce ředitele školy (školní metodik prevence), výchovná poradkyně, speciální pedagožka a školní psycholožka. Cílem pracovníků je diagnostikovat klima školy i jednotlivých tříd, působit preventivně proti sociálně patologickým jevům a případně realizovat nápravná opatření v této oblasti. Jsou zde poskytovány poradenské služby žákům, rodičům i pedagogickým pracovníkům školy a pracovníci se podílejí na řešeních výchovných problémů žáků a spolupracují se sociálními pracovníky a kurátorem Úřadu městské části Praha 4.

O integraci na 1. stupni se stará speciální pedagožka. Vyučuje speciální hodiny českého jazyka a cizího jazyka pro žáky s SPU, zajišťuje logopedické nápravy a nápravné metody Dobrého startu pro podporu grafomotoriky. Spolupracuje s rodiči žáků a asistentkou pedagoga. O integraci na 2. stupni se stará výchovná poradkyně, která zároveň zajišťuje oblast výchovného poradenství a profesního poradenství.

Ve školním roce 2015/2016 škola pokračuje v projektu PrePIn - „Prevence a podpora ve výchovně vzdělávacím procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako součást inkluzivního vzdělávání a rozvoj profesního a kariérového poradenství na ZŠ Tábořská“, který měl za cíl vytvořit podmínky pro úspěšné vzdělávání žáků s LMP a specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy (Výroční zpráva za školní rok 2014/2015, ©2016).

### **Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

V almanachu, který škola vydala ke svému 100. výročí, najdeme zmínky prvních snah o speciálně pedagogickou péči již ve 20. letech 20. století. V roce 1924 byly zřízeny dvě třídy pomocné školy a připojeny k místní škole. Ve školním roce 1937/1938 zde probíhal kurz pro žáky s vadnou mluvou za přítomnosti rodičů, kteří se tímto způsobem měli naučit pomoci svým dětem. Ve školním roce 1978/1979 se pedagogové této školy snažili věnovat také zaostávajícím žákům a žákům z nepodnětného prostředí za pomoci individuálního

přístupu, doučování, rozhovory s rodiči atd. Ve školním roce 1992/1993 zde byla zřízena třída 2.C - dyslektická třída (Pšcolka, 2006, s. 26).

V průběhu dalších let, společně s vývojem speciální pedagogiky jako oboru a rozvojem speciálně pedagogických metod, byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami postupně integrováni do běžných tříd a FZŠ Tábořská je v tomto konání velmi úspěšná. Ve školním roce 2014/2015 bylo integrováno celkem 30 žáků s tolerancí a 70 s doporučenou integrací. Zároveň zde byli vzděláváni žáci s LMP, od 2. do 7. ročníku jich bylo celkem 7. Žáci LMP jsou vzděláváni podle přílohy ŠVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP. Přípravné třídy zde nejsou zřizovány.

Dále se zde vzdělává 20 žáků, kteří mají trvalé místo bydliště mimo ČR a kteří mají možnost obrátit se na speciální pedagožku v případě potíží s jazykovou bariérou. Škola má zkušenosti s péčí o nadané žáky.

(Výroční zpráva za školní rok 2014/2015, ©2016).

## **8 Diagnostika vztahů ve třídě**

Jedním ze stanovených dílčích cílů této diplomové práce byla analýza vztahů mezi intaktními žáky a žáky s LMP. Pro účely této práce jim autorka zvolila jména Mírek a Jana.

### **8.1 Charakteristika třídy**

8. B je třída, která má 16 žáků. Z tohoto počtu je 8 dívek a 8 chlapců. Takto malý počet je z důvodu přítomnosti dvou žáků s LMP, které sem byly integrovány, z nichž žákyně má navíc ještě sluchové postižení, které je kompenzováno sluchadly. Chlapce budu pro účely této práce nazývat Mírek a dívku Jana. Ve třídě je ještě žák se specifickou poruchou učení, dyslexií.

Třída je oproti běžným třídám výjimečná nejen díky nízkému počtu žáků, ale také kvůli vysoké fluktuaci žáků. Jsou zde pouze 3 žáci, kteří spolu chodí od 1. třídy, ostatní se buď přistěhovali v průběhu let, nebo do této třídy propadli. Další žáci zase propadli o rok níž nebo se odstěhovali.

### **8.2 Přípravná fáze šetření**

Před samotným šetřením autorka navštívila školní psycholožku, aby s ní provedla nestrukturovaný rozhovor. Chtěla přiblížit situaci ve třídě z pohledu odborníka, psychologa, který již s kolektivem pracoval v dřívějších letech. Školní psycholožka je k dispozici dětem dle domluvy, sídlí v nejvyšším patře školy. Rozhovor byl proveden v listopadu 2015. Z rozhovoru se autorka dozvěděla následující informace:

- Před 4 lety zemřela dětem spolužačka a třídou tato ztráta tenkrát velmi otřásla.
- Před 3 lety byla provedena za účasti metodika prevence a externích lektorů preventivních programů 3x intervence z důvodu rasově motivovaných útoků ze strany Karla vůči Mirkovi. Karel vytvářel otevřené konflikty kvůli romskému původu Mirka. Při řešení situace s rodiči se ukázalo, že rodiče Karla zastávají tentýž názor a byli otevřeně proti tomu, aby Mírek chodil do třídy společně s jejich

synem. Situace se uklidnila až po intervenci externího lektora a po odchodu Karla ze třídy.

- Předsudky vůči žákům s LMP ze strany učitelů stále přetrvávají – v minulém školním roce proběhla besídka, kdy Jana a Martin vystupovali jako duo. Jana zpívala a Martin hrál na kytaru (bratr Jany, který vloni chodil do stejné třídy jako sestra, avšak v současné době již ze školy odešel). Někteří učitelé však toto vystoupení považovali za nevhodné, protože výstup nebyl perfektní.
- S každým dítětem, které přichází do školy v rámci integrace, se intenzivně pracuje.

Dále autorka získala od zákonných zástupců žáků informované souhlasy týkající se provedení sociometrie. Nesouhlasili pouze rodiče Lukáše, avšak ten se samotného testování nakonec nezúčastnil, proto to na průběh testování nemělo vliv. Celkem se testování zúčastnilo 15 žáků.

### **8.3 Průběh sociometrického šetření**

Během listopadu 2015 bylo autorce umožněno panem ředitelem, v rámci třídnické hodiny, provést diagnostiku vztahů ve třídě. Pro tyto účely byl využit sociometrický ratingový dotazník (SORAD).

Žákům bylo vysvětleno, jakým způsobem mají dotazník vyplnit. Poté, co začali vyplňovat, šla autorka za Janou a Mirkem a ujišťovala se, že danému zadání rozuměli, případně dovysvětlila nejasnosti. Znovu se několikrát zeptala ještě v průběhu šetření. Všem žákům stačila hodina na vyplnění.

### **8.4 Výsledky sociometrického šetření**

Pro zpracování a vyhodnocení dat z dotazníků autorka využila internetové stránky [www.sociometrie.cz](http://www.sociometrie.cz). Jedná se o nástroj, který byl vytvořen za účelem usnadnění procesu vyhodnocování SORAD a je určen pro všechny odborníky, kteří potřebují mapovat skupinovou strukturu a vztahy v kolektivu.

V tabulce jsou uvedeny výsledky na základě získaných údajů. Všechna původní jména žáků byla zachování anonymity změněna. Lukáš, zbarvený šedě, nebyl přítomen.

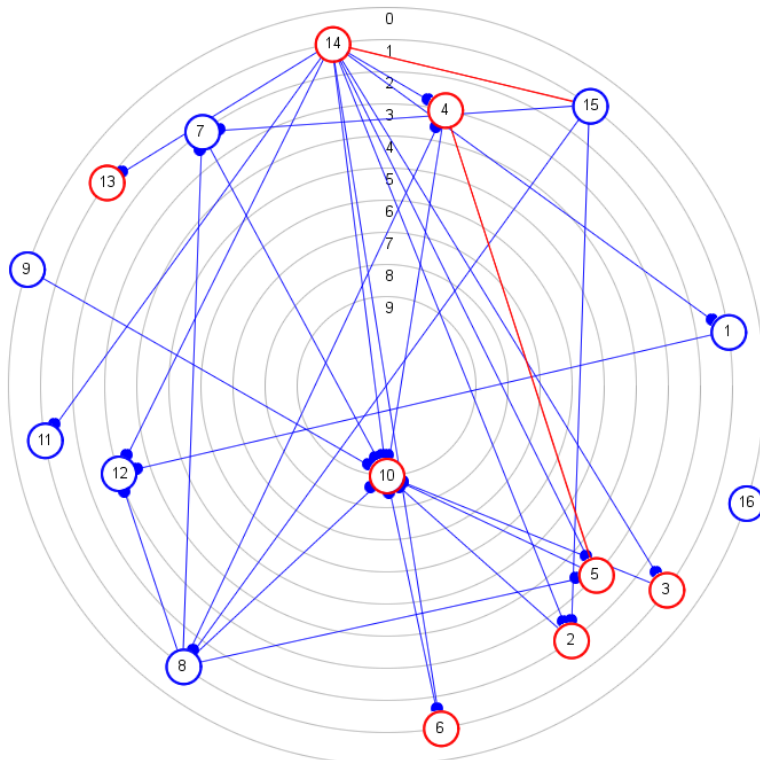
Tabulka č. 1 – Výsledky sociometrického šetření

Jméno a příjmení	Vliv		Obliba		Náklonost		Ovlivnitelnost		Celkové hodnocení	
<u>Pavel</u>	2.357	3/13	1.786	2/12	3.000	8/11	3.667	7/9	1.320	12/16
<u>Sylva</u>	3.571	9/13	2.643	6/12	3.067	9/11	3.400	5/9	1.351	14/16
<u>Kateřina</u>	3.643	10/13	2.714	7/12	3.067	9/11	3.333	4/9	1.342	13/16
<u>Lenka</u>	2.571	4/13	2.286	5/12	2.867	6/11	3.533	6/9	1.125	7/16
<u>Vilma</u>	2.857	6/13	2.929	8/12	2.933	7/11	3.400	5/9	0.976	2/16
<u>Viktorie</u>	3.286	8/13	3.000	9/12	3.067	9/11	3.533	6/9	1.095	6/16
<u>Leoš</u>	3.786	11/13	3.500	11/12	3.000	8/11	3.400	5/9	1.082	5/16
<u>Michal</u>	3.786	11/13	2.929	8/12	1.933	2/11	2.200	2/9	1.293	11/16
<u>Jan</u>	3.571	9/13	3.429	10/12	3.467	11/11	3.667	7/9	1.042	4/16
<u>Andrea</u>	1.500	1/13	1.714	1/12	2.200	3/11	3.667	7/9	0.875	1/16
<u>Teodor</u>	2.786	5/13	2.286	5/12	2.933	7/11	3.533	6/9	1.219	9/16
<u>Ondřej</u>	2.286	2/13	2.214	3/12	2.333	4/11	3.933	8/9	1.032	3/16
<u>Anna</u>	3.786	11/13	3.000	9/12	3.400	10/11	4.000	9/9	1.262	10/16
<u>Jana</u>	4.643	13/13	3.429	10/12	1.400	1/11	1.400	1/9	1.354	15/16
<u>Mirek</u>	4.500	12/13	3.857	12/12	2.533	5/11	2.267	3/9	1.167	8/16
<u>Lukáš</u>	3.267	7/13	2.267	4/12	-	-	-	-	1.441	16/16

V tabulce se zaměříme především na Janu a Mirka, žáky s LMP. Nejprve si rozebereme výsledky v jednotlivých sloupcích.

Index vlivu (sloupec vliv) označuje, jak žák reguluje dění ve skupině, jak se na něm podílí a zda-li se jeho názory a chováním řídí ostatní spolužáci. Z výše uvedených výsledků je zřejmé, že Jana a Mirek patří mezi nejméně vlivné jedince ve své třídě. Tuto skutečnost dokazují také orbitální sociogramy, které graficky znázorňují vztahy ve třídě. V prvním se jedná o pozitivní volby v kategorii vliv. Čím více pozitivních voleb člověk získá, tím je blíže ke středu. Červené spojnice znázorňují oboustranně pozitivní volbu, modré spojnice s půl kruhem na konci jednostrannou volbu. Čísla v kruzích označují jednotlivé žáky dle legendy vpravo.

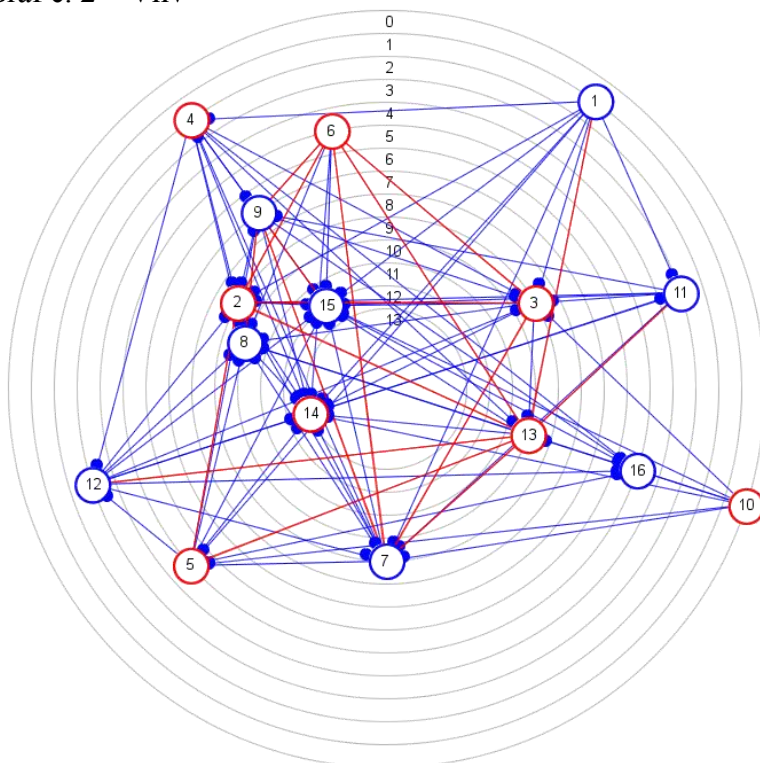
Graf č. 1 - Vliv +



1	<u>Pavel</u>
2	<u>Sylva</u>
3	<u>Kateřina</u>
4	<u>Lenka</u>
5	<u>Vilma</u>
6	<u>Viktorie</u>
7	<u>Leoř</u>
8	<u>Michal</u>
9	<u>Jan</u>
10	<u>Andrea</u>
11	<u>Teodor</u>
12	<u>Ondřej</u>
13	<u>Anna</u>
14	<u>Jana</u>
15	<u>Mirek</u>
16	<u>Lukáš</u>

Tato skutečnost je vidět i na grafu č. 2 – negativní volby vlivu

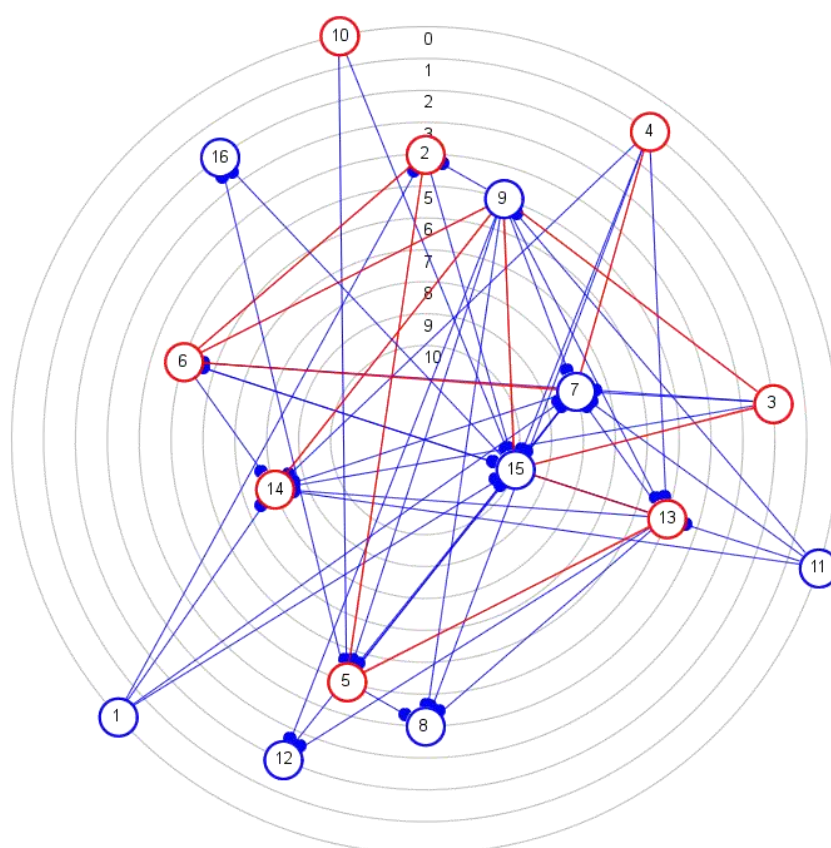
Graf č. 2 – Vliv –



1	<u>Pavel</u>
2	<u>Sylva</u>
3	<u>Kateřina</u>
4	<u>Lenka</u>
5	<u>Vilma</u>
6	<u>Viktorie</u>
7	<u>Leoř</u>
8	<u>Michal</u>
9	<u>Jan</u>
10	<u>Andrea</u>
11	<u>Teodor</u>
12	<u>Ondřej</u>
13	<u>Anna</u>
14	<u>Jana</u>
15	<u>Mirek</u>
16	<u>Lukáš</u>

Index oblíby (oblíba) vyjadřuje, do jaké míry je jedinec ve skupině oblíbený. Sympatie jsou ovlivněny preferencemi jednotlivých žáků. V tomto případě se Jana umístila trochu lépe než Mirek, který byl ohodnocen jako nejméně oblíbený žák ve třídě. Jedinci s nejvyšším počtem negativních voleb jsou umístěni v orbitálním sociogramu nejbliže středu. Jedinci s nejnižším počtem negativních se nachází nejdále od středu, na vnějších kruzích.

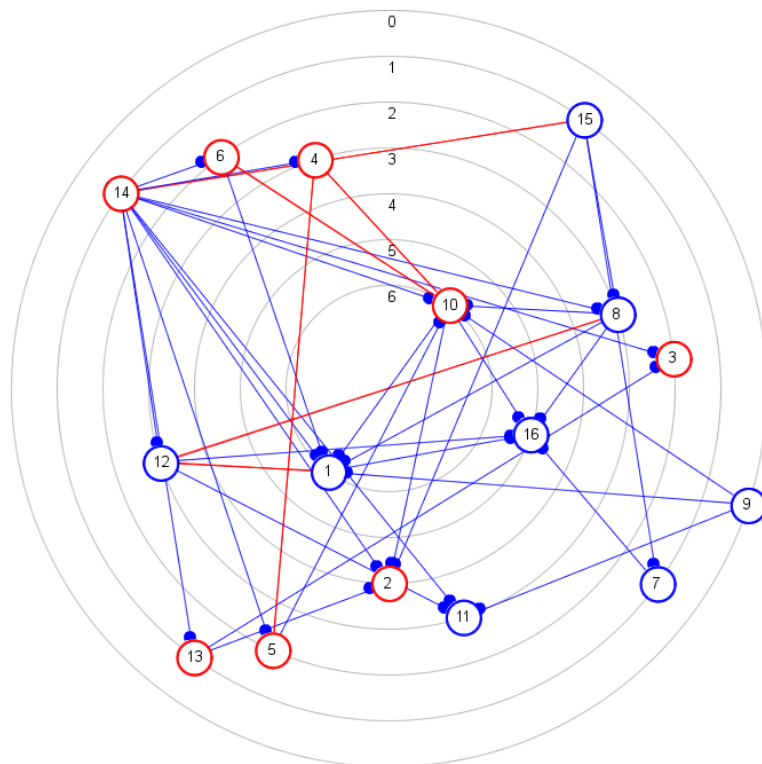
Graf č. 3 – Sympatie -



1	<u>Pavel</u>
2	<u>Sylva</u>
3	<u>Kateřina</u>
4	<u>Lenka</u>
5	<u>Vilma</u>
6	<u>Viktorie</u>
7	<u>Leoš</u>
8	<u>Michal</u>
9	<u>Jan</u>
10	<u>Andrea</u>
11	<u>Teodor</u>
12	<u>Ondřej</u>
13	<u>Anna</u>
14	<u>Jana</u>
15	<u>Mirek</u>
16	<u>Lukáš</u>

Pozitivní volby v oblasti oblíbenosti ukazuje graf č. 4

Graf č. 4 – Sympatie +



1	<u>Pavel</u>
2	<u>Sylva</u>
3	<u>Kateřina</u>
4	<u>Lenka</u>
5	<u>Vilma</u>
6	<u>Viktorie</u>
7	<u>Leoř</u>
8	<u>Michal</u>
9	<u>Jan</u>
10	<u>Andrea</u>
11	<u>Teodor</u>
12	<u>Ondřej</u>
13	<u>Anna</u>
14	<u>Jana</u>
15	<u>Mirek</u>
16	<u>Lukáš</u>

Index náklonnosti (sloupec náklonnost) vyjadřuje, do jaké míry dává jedinec pozitivní hodnocení ostatním členům skupiny. Čím je tento index vyšší, tím pozitivnější dává jedinec hodnocení. Nejpozitivnější hodnocení ve třídě rozdávala Jana, Mirek také patřil k pozitivněji hodnotícím jedincům.

Index ovlivnitelnosti (sloupec ovlivnitelnost) je ukazatelem subjektivní adaptovatelnosti jedince ve třídě. Je ovlivněn mírou konformity jedince se skupinou a též tím, jak je důležité pro žáka dodržovat skupinové normy. V této kategorii skončila Jana na prvním místě, tedy jako nejvíce ovlivnitelný jedinec. Mirek skončil jako třetí v pořadí.

V celkovém hodnocení skončila Jana na patnáctém místě, poslední byl Lukáš, který se testování neúčastnil. Mirek se umístil na osmém místě.

V následujících tabulkách jsou podrobně rozepsána hodnocení, která Jana a Mirek dostali od ostatních a které udělili svým spolužákům.

Tabulka č. 2 – Hodnocení, které Jana dostala

Jméno	Hodnocení
<u>Mirek</u>	je milá a kamarádí se
<u>Anna</u>	moc se s ní nebavím
<u>Ondřej</u>	neznám se s ní
<u>Teodor</u>	je super, je hodná, ale moc se spolu nebavíme
<u>Andrea</u>	je tichá, ale milá, nepřetvařuje se a je přirozená, takže mi nevadí
<u>Jan</u>	má s námi oddělenou výuku, moc ji neznám
<u>Michal</u>	nebavím se
<u>Leoš</u>	nebavím se
<u>Viktorie</u>	moc jí neznám, sice mi připadá sympatická, ale nemám jí moc ráda
<u>Vilma</u>	nemáme stejné zájmy, ale někdy si povídáme, a sedím vedle ní na pár hodin
<u>Lenka</u>	moc jí neznám, protože většinu hodin tráví v jiných třídách, ale nepůsobí na mě nijak zle
<u>Kateřina</u>	moc s ní nekomunikuju
<u>Sylva</u>	občas se s ní bavím
<u>Pavel</u>	moc je neznám

Tabulka č. 3 – Hodnocení, které Jana dala

Jméno	Hodnocení
<u>Mirek</u>	je hodný, pomáhá mi
<u>Lukáš</u>	nejsme kámoši, ale nic nedělá, je dobrý žák
<u>Anna</u>	umí se bavit, je dobrá hodná milá kámoška, taky legrační
<u>Ondřej</u>	je hodný, když něco potřebuji a zeptám se a odpovím mi slušně
<u>Teodor</u>	je hodná, slušně odpoví, moc milá
<u>Andrea</u>	je přátelský, slušný, milý, je dobrý žák
<u>Jan</u>	je moc milá holka, je legrační, moc jí chválím, je chytrá a hodná
<u>Michal</u>	s ním se nebavím
<u>Leoš</u>	je dobrý žák, ale moc se s ním nebavím
<u>Viktorie</u>	moc se nebavíme, mě přijde v pohodě
<u>Vilma</u>	je to dobrá kámoška, chytrá
<u>Lenka</u>	je OK, je přátelská
<u>Kateřina</u>	je to dobrá kámoška, vtipná
<u>Sylva</u>	jsem ráda, že sem přišla, je to s ní super, báječná kámoška
<u>Pavel</u>	mě přijde dobrý, nebavíme se, ale je v pořádku, je hodný

Tabulka č. 4 – Hodnocení, které Mirek dostal

Jméno	Hodnocení
<u>Jana</u>	je hodný, pomáhá mi
<u>Anna</u>	moc se s ním nebavím
<u>Ondřej</u>	neznám se s ním
<u>Teodor</u>	vůbec se s ním nebavím
<u>Andrea</u>	je mi nesympatický hlavně kvůli přístupu ke škole a ke spolužákům
<u>Jan</u>	má s námi oddělenou výuku, moc ho neznám
<u>Michal</u>	nebavím se
<u>Leoš</u>	nebavím se
<u>Viktorie</u>	nebavím se s ním, připadá mi nesympatický
<u>Vilma</u>	s tímto člověkem se nebavím
<u>Lenka</u>	moc ho neznám, protože většinu hodin tráví v jiných třídách
<u>Kateřina</u>	dělá ze sebe machra
<u>Sylva</u>	moc ho neznám
<u>Pavel</u>	moc je neznám

Tabulka č. 5 – Hodnocení, které Mirek dal

Jméno	Hodnocení
<u>Jana</u>	je milá a kamarádí se
<u>Lukáš</u>	není, neberu ho jako kamaráda
<u>Anna</u>	nebaví se se mnou, neberu ji jako kamarádku
<u>Ondřej</u>	je dobřej, někdy se kamarádí
<u>Teodor</u>	někdy se kamarádí
<u>Andrea</u>	je milá, někdy se kamarádí
<u>Jan</u>	vůbec nechci, aby byl můj kamarád
<u>Michal</u>	je dobřej, beru ho jako kamaráda
<u>Leoš</u>	je dobrý kamarád
<u>Viktorie</u>	někdy se mnou kamarádí
<u>Vilma</u>	nebaví se se mnou, nepovažuji jako kamarádku
<u>Lenka</u>	někdy se se mnou kamarádí
<u>Kateřina</u>	někdy se mnou kamarádí
<u>Pavel</u>	někdy se se mnou baví
<u>Sylva</u>	jo kamarádí se, je milá

## 8.5 Zhodnocení a interpretace získaných dat

Jak Jana, tak Mirek patří k nejméně vlivným a nejméně oblíbeným jedincům ve třídě. Zároveň jsou ovlivnitelnější než jiné děti, což je jedna z charakteristik jedinců s mentálním

postižením. Tento aspekt by mohl Janu a Mirka v případě třídních problémů snadno dostat do pozice obětních beránků či obětí různých situací. Jsou kvůli mentálnímu postižení zranitelnější a více ohroženi manipulacemi než děti svého věku. Je tedy potřeba s kolektivem neustále pracovat, aby k podobným situacím v budoucnosti nedocházelo.

Po provedeném šetření se autorka Jany a Mirka zeptala, jak se ve třídě cítí. Oba se ve třídě spokojení, nemají pocit, že by byli opomíjeni, či vylučováni z kolektivu. Nemají s nikým závažnější problém a stejně jako jiné děti mají své preference určitých jedinců. Tato skutečnost je patrná i ze slovních odpovědí Jany a Mirka ve výše uvedených tabulkách.

Žáci ve třídě Janu a Mirka neznají tak, jako se znají mezi sebou a oddělené hodiny mohou být zčásti i na škodu vzhledem k hloubce vzájemných vztahů mezi žáky s LMP a třídním kolektivem. Na prvním stupni jezdili žáci na školy v přírodě a v šesté třídě byli na adaptačním kurzu. Jana a Mirek se adaptačního kurzu neúčastnili a neměli tak příležitost blíže poznat své spolužáky. Situaci nepříspívají ani časté proměny třídního kolektivu. Vztahy tak zůstávají povrchní, jde o určitou formu třídní koexitence. A dle slov školní psycholožky si snad ani více nemohou přát.

## **9 Pozorování inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením**

V této kapitole bude přiblíženo pozorování integrovaných žáků s LMP. Oba žáci, Jana i Mirek, v současné době navštěvují osmou třídu. Oba mají vypracovaný IVP. Ve výuce je dbáno na zásady stanovené v IVP (maximální názornost, ověřit si, zda žák rozumí zadání atd.). Do hodin začala autorka chodit v květnu 2015, v době, kdy byli Jana i Mirek v sedmé třídě. Pozorování a dalším činností na škole předcházela domluva s ředitelem školy v dubnu 2015. Teprve po udělení souhlasu mohla provádět potřebná šetření pro získání dat.

Rozvrh Jany a Mirka je rozdělen na:

- hodiny se třídou, kdy pracují samostatně
- hodiny se třídou, kdy pracují za pomoci asistenta pedagoga
- speciální hodiny, které absolvují se speciálním pedagogem (speciální pedagožkou)
- hodiny, které absolvují s jinou třídou (ročníkem), aby splnili časovou dotaci daného předmětu

Předměty, které absolvují Jana a Mirek jsou v horním řádku rozvrhu. Dva předměty pod sebou proto znamenají, že zbytek třídy má odlišný předmět než Jana s Mirkem, případně že Jana s Mirkem jsou na daný předmět v jiné třídě (i ročníku). Žlutě podbarveny jsou předměty, které žáci absolvují se třídou nebo její částí. Předměty s pomlčkou a písmenem S (speciální) jsou hodiny, které jsou absolvovány samostatně se speciálním pedagogem, zatímco ostatní žáci mají jiný předmět.

Tabulka č. 6 - Rozvrh Jany a Mirka v osmé třídě

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Po	ČJ	HV	INF-5.B	M	ETOV	SP			
			AJ			Z			
Út	M	SP	VP/FG	VV6.B	VOZ		PŘ-S	SP-7.A	SP-7.A
		PŘ		D					
St	M	ČJ-S	M-S	TV8/9	TV8/9	CH			
		AJ	F	VOL	VOL				
Čt	AJ-4.B	ČJ	ČJ	TV	D	SP			
	D				PŘ		JAZYK		
Pá	TH	M	ČJ	Z-S	F				
				CH					

Zdroj: Osobní korespondence se speciální pedagožkou FZŠ Tábořská

Žáci s LMP a ostatní žáci ve třídě se vzdělávají dle rozdílných plánů, a proto bylo zapotřebí tyto plány vzájemně skloubit. Zároveň bylo potřeba dodržet časové dotace jednotlivých předmětů za týden a celkový počet odučených hodin za 2. stupeň. Časové dotace za jednotlivé ročníky jsou uvedeny v tabulce níže, přidané hodiny u vzdělávacího programu pro žáky s LMP jsou označeny zeleně.

Tabulka č. 7 - Počet hodin učebního plánu pro žáky s LMP a pro ostatní žáky dle předmětů

Vzdělávací obory	Žáci s LMP					Ostatní žáci				
	6	7	8	9	II.st	6	7	8	9	II.st.
<b>Český jazyk a literatura</b>	4+1	4+1	4+1,5	4+1	20,5	4	4	4	4	16
<b>Anglický jazyk / Německý jazyk</b>	1	1	1	1	4	3	3	3	3	12
<b>Matematika</b>	4+1	4+1	4+1	4+1	20	5	4	4	4	17
<b>Informatika</b>	1	0+1	0+1	0+1	4	0	0	0	0	0
<b>Prvouka</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Přírodověda</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Vlastivěda</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Dějepis</b>	1	1	1	1	4	2	2	2	2	8
<b>Výchova k občanství a zdraví</b>	1	1	1	1	4	1	1,5	1,5	1,5	5,5
<b>Etická a osobnostní výchova</b>	1	1	1	0,5	3,5	1	1	1	0,5	3,5
<b>Finanční gramotnost</b>	0	0	0,5	1	1,5	0	0	0	0	0
<b>Zeměpis</b>	1	1	1	1	4	2	2	2	2	8
<b>Fyzika</b>	1	1	1	1	4	1	2	2	1,5	6,5
<b>Chemie</b>	0	0	1	0	1	0	0	2	2	4
<b>Přírodopis</b>	1	1	1	1	4	2	2	2	1,5	7,5
<b>Hudební výchova</b>	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4
<b>Výtvarná výchova</b>	2	2	1	1	6	2	1,5	1	1	5,5
<b>Dramatická výchova</b>	0	0	0	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5	2
<b>Tělesná výchova</b>	2+1	2+1	2+1	2+1	12	2	2	2	2	8
<b>Svět práce</b>	5	5	5	5	20	1	1	0,5	0,5	3
<b>Volitelné předměty - např. Komunikační výchova</b>	1	1	1	1,5	4,5	2	3	3	3	11
<b>Celková časová dotace</b>	30	30	31	31	122	30	30	31,5	30,5	122

Zdroj: Metodika výuky žáků s lehkým mentálním postižením integrovaných ve třídách běžné základní školy

Na tento systém výuky nebylo možné přejít okamžitě. K prvním změnám došlo v sedmé třídě, ve školním roce 2014/2015, kdy ještě běžel projekt PrePIIn. Nyní, v osmé třídě se změny ustálily a zaběhly a žáci s LMP se vzdělávají podle výše uvedeného rozvrhu.

Níže jsou uvedeny záznamy z pozorování vyučovacích hodin, kterých se autorka zúčastnila. Cílem bylo zachytit samotný průběh vzdělávání žáků s LMP, metody práce,

kteřé jsou využívány a další zvláštnosti výuky. Pozorování byli Jana i Mirek současně, výjimku tvoří hodina tělesné výchovy, kterou mají odděleně dívky a chlapci.

Charakteristiky žáků byly vytvořeny z dostupných materiálů základních škol ve spolupráci s třídním učitelem a speciálním pedagogem a také ze samotného pozorování.

### **Charakteristika žákyně – Jana**

Jana je v pořadí druhé dítě ze tří sourozenců. Starší bratr Martin ještě loni chodil do stejné třídy jako Jana a Mirek, nicméně do osmé třídy již nenastoupil. Jana pochází ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí a má diagnostikované LMP a sluchové postižení (nosí sluchadlo). Problém nastává při zapomenutí sluchadla nebo při jeho opravě. Tehdy je zapotřebí dbát na zásady v komunikaci s osobami nedoslýchavými, protože jinak Jana nezvládá sledovat výuku. Do současné třídy propadla v šestém ročníku.

Jana je veselé povahy, stále se usmívá a je přátelská ke všem spolužákům. Má ráda hudbu a zpěv. Ráda nosí barevné a výrazné oblečení, má zálibu ve špercích.

### **Charakteristika žáka – Mirek**

Mirek je nejstarší z osmi sourozenců, přičemž matka je momentálně znovu těhotná. Je bratrancem Jany. Mirek má diagnostikované LMP a pochází stejně jako Jana ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí. Do současné třídy přišel ve čtvrtém ročníku.

Mirek má velmi malou slovní zásobu a někdy se nedokáže vyjádřit. Je prudší povahy, umí dát velmi najevo svou nelibost a vztek, pokud si v hodině s něčím neví rady. Často se proto obrací na Janu, která má lepší studijní výsledky, aby mu pomohla. Spolu tvoří nerozlučný tým nejen o hodinách, ale i přestávkách. Dle pedagogů to vypadá na dobré rodinné vazby. Má talent na pohybové aktivity.

## **9.1 Záznamy z pozorování**

Komunikační výchova – byla zařazena do rozvrhu pouze v sedmém ročníku, kdy ještě běžel projekt PrePIn. Výuku měla na starost speciální pedagožka. Předmět spadal do kategorie volitelných předmětů. V hodinách se pracovalo s metodou Instrumentálního

obohacení Reuvena Feuersteina, který lze stručně přiblížit jako “Učíme se učit se“. Žáci s LMP se učili např. orientovat na stránce, pracovat s pojmem řádek, sloupec, čtverec, trojúhelník, rovnoběžky, pravidlo atd. Šlo o seznámení se s různými strategiemi práce, přičemž žáci měli vlastními silami dojít právě k té nejvýhodnější a popsat, proč volili právě tuto taktiku. Cílem tohoto předmětu bylo především rozvinout u žáků s LMP dovednost volit v různých situacích nejvýhodnější řešení tak, aby byli schopní tuto dovednost využít i v běžných denních situacích.

Český jazyk – je rozdělen na hodiny komunikační a slohové výchovy, literární výchovy a jazykové výchovy. Část jazykové výchovy absolvují žáci samostatně v hodinách se speciálním pedagogem a učí se z učebnic pro praktickou školu (učivo je vymezeno v příloze ŠVP pro žáky s LMP pro daný ročník). Komunikační a slohovou výchovu a literární absolvují žáci se třídou, bez asistenta pedagoga. Vyučující má zároveň se svou aprobací vystudovanou speciální pedagogiku a ví, jak s Janou a Mirkem pracovat.

Pokud jsou Jana a Mirek na hodině českého jazyka se třídou, pracují dle svých schopností, zároveň jsou zapojeni do všech aktivit, které se na hodině dějí. V literatuře musí stejně jako všichni ostatní číst v knize a následně plnit cvičení ve dvojicích. Jana a Mirek pracují vždy se spolužákem, nikdy spolu. Časem se spolužáci naučili trpělivosti při práci s Janou a Mirkem nyní již respektují jejich možnosti.

V samostatných hodinách se speciálním pedagogem jsou často využívány webové stránky KamiNet, který speciální pedagožka sama vytvořila. Slouží k procvičování české gramatiky, ale i k opakování v dalších předmětech. Původně byly určeny hlavně pro žáky s SPU, nicméně jsou dobře využitelné i v práci se žáky s LMP. KamiNet se stále vyvíjí společně s učivem, které žáci potřebují procvičit. Ve výuce jsou využívány učebnice pro děti s SPU a příslušné učebnice českého jazyka pro praktické školy pro daný ročník. Na 2. stupni jsou zatím pouze tři žáci s LMP, a tak je zde prostor pro individuální přístup. Přítomna je i asistentka pedagoga. Tyto speciální hodiny jsou využívány nejen k probrání nové látky, ale také k intenzivnímu opakování látky z dalších hodin českého jazyka.

Ve výuce jsou využívány taháky a přehledy učiva, slovníky, pracovní sešity a pracovní listy. Důraz je kladen na schopnost umět si vyhledat informace a poradit si v situaci, kdy

něco nevím. Žáci se proto učí např. jak se slovníkem pracovat, jak v něm vyhledávat jednotlivé informace atd.

Matematika – je rozdělena na hodiny, které žáci tráví se třídou společně za účasti asistentky pedagoga a na hodiny pod vedením speciální pedagožky. Ve společných hodinách pracují žáci s učebnicemi pro praktickou školu společně s asistentkou pedagoga, zatímco simultánně probíhá výuka ostatních žáků.

Autorka měla možnost vidět hodinu, kdy asistentka pedagoga nedorazila a vyučující tak musela korigovat zároveň dva vzdělávací plány, které jsou odlišné rozsahem učiva. Nejprve učitelka zadala Janě a Mirkovi samostatnou práci, zatímco pracovala s ostatními žáky. Následně uložila cvičení k samostatnému vypracování ostatním žákům, aby se mohla věnovat žákům s LMP a vysvětlit jim případné nejasnosti. Toto „střídání“ probíhalo celou hodinu. Hodina bez přítomnosti asistentky se po čase znovu opakovala. Tentokrát byl přítomen na hodině pouze Mirek. Vyučující ho posadila dopředu mezi ostatní žáky, aby mohl pracovat společně se svými spolužáky. Probírány byly prostorové vztahy a tak se mohl Mirek zapojit stejně, jako ostatní. Pokud se vyučující zeptala na otázku, která přesahovala Mirkovy znalosti, řekla mu, že si může na chvíli odpočinout. Později se Mirek znovu zapojil do výuky.

V samostatných hodinách se speciální pedagožkou si žáci upevňují již získané znalosti. Ty je zapotřebí neustále procvičovat, protože mentální postižení žáků je spojeno s nižší vstřípivostí paměti a vyšší zapomětivostí. Procvičováno je např. sčítání i odčítání, z hlavy i písemně. Neustále je kladen důraz na využívání nejvýhodnější taktiky. Např. odčítání pod sebou je výhodnější než odčítání vedle sebe. Proto si žáci zapíší příklad pod sebe, znovu si zopakují, která čísla znamenají v příkladu tisíce, stovky, desítky, jednotky a ty si následně barevně zvýrazní. Tak je naplněno didaktické pravidlo názornosti, které je ve vzdělávání žáků s LMP nesmírně důležité.

Anglický jazyk - navštěvují žáci s LMP společně se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, u kterých rodiče požádali o reedukační hodiny místo absolvování druhého

cizího jazyka. Speciální pedagožka vyučuje dle dvou samostatných plánů (pro žáky s LMP a pro žáky s SPU). Žáci s LMP jsou mezi dětmi s SPU bez problému začleněni a vychází spolu dobře. Výuka probíhá pomocí her a různých cvičení a žáci sbírají svou aktivitou hvězdičky do sešitu. Za pět hvězdiček může žák získat jedničku za aktivitu. Hvězdičky jsou silným motivačním prvkem, protože žáci s LMP se vždy velmi snažili a svou radost ze získané jedničky dávali patřičně najevo. Učivo je spíše jednodušší, je zapotřebí ho stále opakovat. Žáci s LMP proto postupují v látce pomalu, aby si učivo patřičně osvojili a zafixovali.

Zeměpis – probíhá vždy samostatně v hodinách se speciální pedagožkou a asistentkou pedagoga. Zkoušení a testy bývají z otázek, které žáci dopředu znají. V některých případech si žáci otázky vymýšlejí dopředu sami a ty jsou následně využity v testu. Někdy si testy Jana s Mirkem navzájem opravují pod dohledem speciální pedagožky a asistentky pedagoga, jindy jsou jim opraveny speciálním pedagogem. Své odpovědi musí vždy řádně odůvodnit. Důraz je v tomto předmětu kladen především na komunikaci, na práci s atlasem a orientaci v něm, na prostorové vztahy. Žáci mohou atlas při testech volně užívat. Výklad látky je prokládán hrami se zaměřením na zeměpis, což žáky s LMP velmi baví. Jako další pomůcky jsou využívány notebooky, encyklopedie, mapy a další pomůcky.

Dějepis – je absolvován se speciální pedagožkou a asistentkou pedagoga. Na začátku hodiny hrají žáci deskovou hru, kde mají určené „otázkové políčko“. Pokud na něj stoupnou, dostanou otázku z probírané látky. Tu tak zároveň procvičují na test. Po hře následuje výklad učiva, často jsou v hodině využívány prezentace v PowerPointu pro větší názornost (obrázky, časové osy atd.). Čas od času je hodina proložena výukovým videem. Po výkladu látky následuje psaní výpisků z dané hodiny, občas také práce s pracovním sešitem. Někdy dostanou žáci s LMP dějepisnou křížovku a pokud ji vyluští, získají jedničku.

Přírodopis – probíhá odděleně od zbytku třídy se speciální pedagožkou. Přítomna je i asistentka pedagoga. Látka je vykládána za pomoci obrázků, knih, pracovních listů, anatomických plakátů, tvorů naložených v lihu (tasemnice) atd. Je zde snaha o maximální názornost. Občas je hodina zaměřena více prakticky. Provádějí se pokusy (většinou ve dvojicích) a žáci s LMP si mohou vše vyzkoušet.

Fyzika – je předmětem, který mají žáci s LMP se třídou a asistentkou pedagoga. Na začátku hodiny je žákům s LMP dán pracovní list nebo je zadáno cvičení v učebnici. Společně s asistentkou poté vypracovávají zadaný úkol. Ostatní žáci probírají látku s vyučujícím. Na konci hodiny je učitelem práce zkontrolována, případně jsou zodpovězeny otázky nebo nejasnosti. Někdy jdou žáci s LMP po zadání práce s asistentkou do jiné třídy, aby měli na vypracování větší klid. Pokud se učivo žáků s LMP a ostatních žáků prolne, jsou vyučováni spolu s ostatními dětmi, např. při úvodu do probírané látky. Většinou se však rozsah učiva dost liší, a proto se tak děje spíše výjimečně. Žáci s LMP jsou dále zapojeni do výuky ve chvíli, kdy je zařazena aktivita, kterou mohou absolvovat spolu s ostatními žáky např. výukové video.

Chemie – probíhá za přítomnosti asistentky pedagoga. Výuka probíhá obdobně jako u hodiny fyziky, jedná o stejného vyučujícího. Žáci s LMP pracují s pracovním listem nebo učebnicí. Jednou za čas jsou vyzkoušeni z probrané látky (cca jednou měsíčně). Problém nastává ve chvíli, kdy se vyučující zeptá na látku, která se probírala v předchozích letech (nebo i na začátku školního roku, postačí delší časový odstup). Žáci tápou, učivo si nepamatují.

Svět práce – je absolvován samostatně, ve speciálních hodinách s asistentkou pedagoga, kdy zde není přítomen žádný další vyučující anebo s kolektivem žáků 7.A. V 7.A je na hodinách světa práce přítomen vyučující i asistentka pedagoga. Náplní předmětu je práce s technickými materiály, provoz a úprava domácnosti, pěstitelské práce a chovatelství. Žáci s LMP se učí např. pracovat s různými materiály, dodržovat obecné zásady bezpečnosti a hygieny při práci i zásady bezpečnosti a ochrany při práci s nástroji a nářadím, ošetřovat květiny, ale i poskytnout první pomoc při úrazech nebo při styku s jedovatými rostlinami.

Finanční gramotnost – je předmětem, na který zůstávají žáci s LMP ve třídě se svými spolužáky. Asistentka pedagoga je zde také přítomna a pomáhá žákům s LMP spolupracovat se zbytkem třídy. Všichni žáci se podílí na stejných úkolech a hrách se zaměřením na finanční gramotnost. Jednou za čtrnáct dní se tento předmět střídá s předmětem volba povolání, kde se žáci učí např. vyplňovat přihlášku na střední školu, ale i nalézt směr, kterým by se chtěli po škole vydat. Mirek se rozhodl na škole zůstat do deváté třídy, avšak Jana by chtěla po osmé třídě odejít. Ráda by se stala kadeřnicí, a proto

jí vyučující průběžně zadává úkoly s touto tematikou a zjišťuje, zdali má k tomuto povolání předpoklady. Problémem je, že Jana nestojí o žádné další formální vzdělávání, tedy ani o učební obor.

Informatika – probíhá společně s částí třídy 5.B, bez asistentky pedagoga. Žáci s LMP zde plní stejné úkoly jako ostatní žáci a mají z nich totožné výstupy např. vytvoření prezentace v PowerPointu a její prezentace před třídou.

Etická a osobnostní výchova – absolvují žáci s LMP společně se svou třídou, bez asistentky pedagoga. Jana a Mirek pracují na stejných úkolech jako ostatní, zapojují se do skupinové práce, diskuzí nebo hraní scének. Mezi tematické okruhy tohoto předmětu patří např. mezilidské vztahy, rozvoj sebepoznání a sebepojetí, schopnost řešit problémy a konflikty, ale i etické otázky. Žáci s LMP se tak mají šanci v tomto předmětu rozvíjet nejen po stránce sociální, ale i osobnostní.

Výchova k občanství a zdraví – je předmět, který vyučuje ředitel školy a zároveň třídní učitel 8.B. Žáci s LMP ho absolvují se svými spolužáky, bez asistentky pedagoga. Všichni žáci se v tomto předmětu učí pracovat např. s rodinnými, pracovními i právními vztahy, se kterými se ve svém životě setkávají. Dále se seznamují s právy a povinnostmi každého občana a zamýšlejí se nad důsledky, které z nich vyplývají. Žáci s LMP v hodinách pracují stejně jako ostatní, jsou neméně často tázáni. Vyučující pouze častěji kontroluje zápisky, které si dělají.

Výtvarná výchova – probíhá ve výtvarném ateliéru v nejvyšším patře školy. Žáci s LMP na ní chodí s kolektivem třídy 6.B, asistentka pedagoga zde není potřeba. Jana a Mirek pracují na stejných úkolech jako ostatní žáci. Vyučující velmi chválila Janu za její výtvary, prý patří k nejlepším ve skupině.

Hudební výchova – mají žáci s LMP společně se svou třídou. Asistentka pedagoga zde není potřeba. Hodiny hudební výchovy probíhají v učebně, která zároveň slouží jako sál na různé školní akce. Na začátku vždy proběhne rozezpívání žáků, poté následuje výklad látky, doplněný hudební ukázkou. Jindy je výuka oživena např. nácvikem tance blues atd. Po výkladu jsou rozdány zpěvníky nebo texty písní, které odpovídají danému žánru nebo

probírané látce. Žáci s LMP zpívají a plní úkoly stejně jako ostatní. Jana si tento předmět užívá, zpěv jí velmi baví.

Tělesná výchova - probíhá bez asistentky pedagoga. Jana i Mirek si tento předmět plní se speciálním pedagogem a zároveň s devátým ročníkem, aby byla dodržena časová dotace na daný předmět.

*Jana* – Jana se v hodinách drží spíše stranou od zbývajících kolektivu. Často nosí nevhodnou, nepevnou obuv a ani oblečení není příliš vhodné na tělesnou výchovu. Pohybuje se pomalu a opatrně, patrně proto, aby si nepoškodila celkový dojem. Ve hrách a cvičeních tak zůstává poslední, daleko za ostatními dívkami. Pokud je nacvičována technika nějakého sportu ve dvojicích, často čeká, kdo na ní zbyde, případně končí ve dvojici s vyučujícím. Sama se ve výběru příliš neangažuje. Nijak zvlášť se v hodinách nesnaží.

*Mirek* – Mirek je v kolektivu dobře začleněn. V hodinách je spíše ve středu dění, nikdy nezůstává osamocen na okraji. Se spolužáky vtipkuje, je veselý a při výuce vypadá spokojeně. Má pohybový talent a většina sportů a cvičení mu nedělá problémy. Pohybově je na tom lépe než většina spolužáků. Vyučujícím je často vyzýván, aby např. v gymnastice, názorně předvedl cvik/y ostatním žákům. Reprezentuje školu na sportovních soutěžích.

## **9.2 Zhodnocení pozorování**

Inkluzivní vzdělávání žáků s LMP na FZŠ Tábořská v podobě, jak funguje dnes, je výsledkem dlouhodobého procesu. Změna byla nutná. Žáci s LMP selhávali ve výuce, do školy chodili neradi, jen zřídka zažívali pocit úspěchu. S pomocí projektu mohl být nastaven odlišný systém výuky. Některé hodiny probíhají odděleně od zbytku třídy a v těchto speciálních hodinách je přítomna speciální pedagožka a asistentka pedagoga. Jindy plní žáci s LMP předmět s jiným kolektivem anebo se svou třídou, pokud je to možné. Asistentka pedagoga je přítomna jen v některých předmětech. Podrobněji je pozorování shrnuto v závěrečné kapitole. Všechny změny však směřovaly k cíli pomoci žákům s LMP ve vzdělávání. Transformace zavedené výuky se významně projevila, nejen v hodnocení žáků. Žáci začali chodit do školy rádi, lépe se soustřeďují na výklad, pamatují

si z výuky více informací, než kdy dříve. Těmto žákům tedy přineslo inkluzivní vzdělávání mnoho pozitivního. Je však důležité si uvědomit, že inkluzivní vzdělávání nemusí být vhodné pro každé dítě, byť má „stejnou diagnózu“ a třeba posuzovat každý případ zvlášť. Volba vzdělávacího zařízení by měla být především v nejlepším zájmu dítěte.

## 10 Rozhovor se speciální pedagožkou

Důležitou úlohu v inkluzivním vzdělávání žáků s LMP zaujímá speciální pedagožka.

Speciální pedagožka na FZŠ Tábořská má vystudovanou speciální pedagogiku (psychopedie, logopedie) - obor učitelství pro 2. stupeň speciálních základních škol, základních škol (český jazyk) na UP v Olomouci. O několik let později získala ještě titul PhDr. na katedře speciální pedagogiky UK v Praze. Zúčastnila se mnoha kurzů, školení, specializovaných konferencí a seminářů nejen jako účastník, ale i jako přednášející.

Žáky s dyslexií a dalšími specifickými poruchami učení vyučuje již od roku 1998. Pro žáky píše knihy a vytváří pro ně a jejich učitele stránky KamiNet.

Rozhovor byl proveden v červnu 2015 o volné hodině mezi vyučovacími hodinami. Celý rozhovor byl zaznamenán a následně přepsán do písemné podoby.

Při rozhovoru byly položeny následující otázky:

- 1) Kde jste získávala informace o integraci (inkluzi) žáků s LMP?
- 2) Jaké se vyskytly problémy při zavádění inkluzivního vzdělávání žáků s LMP?
- 3) Měla jste nějaké obavy při zavádění inkluzivního vzdělávání žáků s LMP? Pokud ano, jaké?
- 4) Jaké se mohou vyskytnout problémy při vzdělávání žáků s LMP?
- 5) Jaké používáte metody a postupy ve vzdělávání žáků s LMP?
- 6) S kým jste spolupracovala při řešení otázky vzdělávání žáků s LMP?
- 7) Dle jakých kritérií byli vybíráni učitelé do projektu PrePIn?
- 8) Vnímáte díky projektu PrePIn ve škole nějaké změny? Pokud ano, jaké?
- 9) Jde zde něco, co byste chtěla dodat na závěr?

Odpovědi na otázky byly následující:

- 1) *„Čerpala jsem z odborné literatury, hodně jsem využila materiály z dob studií. Celý pedagogický sbor byl před začátkem projektu proškolen ohledně vzdělávání žáků s LMP. V poradně se pořádají pro speciální pedagogy setkání a byla zde žádost, aby se mluvilo o výstupech pro žáky s LMP. Nemohla jsem o tyto výstupy požádat běžné učitele, nemají pro to vzdělání. Výstupy však byly použity i pro jiné školy, takže zde byl velký přínos pedagogicko-psychologické poradny.“*
- 2) *„Problémů bylo spousty. Nejprve nebyly finance, protože peníze, které měly být poslány z úřadu pro Prahu 4, byly poslány do úplně jiné školy. Situaci řešila manažerka projektu s magistrátem, ale nakonec vše dobře dopadlo a peníze se vrátili naší škole. Dále byl problém s nákupem pomůcek. Byl proveden průzkum trhu a zjistilo se, že existuje třeba jen jeden dodavatel dané pomůcky. To byl problém, protože musejí být alespoň tři. I tato situace se nakonec vyřešila. Pak bylo potřeba nakoupit učebnice pro praktickou školu. Jenže těsně před začátkem školního roku nebyly dané učebnice ani v obchodech ani v nakladatelství. A tak jsme museli začít bez nich. A ještě další problém...Projekt PrePIN měl trvat původně dva roky. Žádali jsme o něj ještě před tím, než žáci nastoupili na druhý stupeň. Nejprve byla naše žádost zamítnuta. Po úpravách byl náš projekt schválen. Než se však vše vyřešilo a rozjelo, zbyl nám pouze rok. A museli jsme to stihnout.“*
- 3) *„Ano, měla jsem obavy z toho, jak se vyučující poperou s výukou žáků na 2. stupni. Tyto obavy se nepotvrdily a od té doby, co se žáci vzdělávají zvlášť, jsou úplně v klidu. Obavy mám spíše do budoucna. Jak to bude, až projekt skončí. Z organizace META jsme dostali asistentku pedagoga, která nám nyní pomáhá. Problém je, že bude z organizace placená pouze od května do října a pak už ne. A nevíme, jestli na ní zbydou peníze. Stejně tak nevíme, jestli zbydou peníze na udržení tohoto systému, který jsme tu vybudovali.“*
- 4) *„Problém je hlavně v časté nemocnosti žáků. Žákům s LMP trvá delší dobu zapamatovat si nové učivo. Kvůli nemocem jsou pak mnohem delší odstupy v opakování a fixaci látky a trvá vše mnohem déle. Problém je s dohnáním látky, ale to dá díky individuálnímu přístupu přizpůsobit. Pak je zde problém s nedostatkem*

známek, což může vést až k přezkoušení před komisí. Navíc mají žáci delší „rozjezd“ než začnou pracovat a pak je třeba několikrát opakovat pokyny. Musím se neustále ujišťovat, zda zadání rozuměli. Pokud jsem nepřítomna, vyučující dostanou podklady do hodin. Následně je třeba zkontrolovat, co žáci probrali. Kvůli časté zapomětlivosti si žáci musí vše zapisovat do diářů. I maličkosti.“

- 5) „Využívám postupu od jednoduché látky ke složitější. Snažím se o přemostění do života a o rozšiřování mentálního prostoru. Pak mám snahu naučit žáky systému a to ve všech předmětech. Žákům pomáhá i systematickosti učitele. Problém je, jak už jsem říkala, častější zapomnětlivost žáků. Proto je důležité častěji látku opakovat, aby došlo k její fixaci. Stále musím kontrolovat, co si žáci zapsali a zda si to vůbec zapsali. Ve výuce se snažím využívat reálné předměty, jako jsou atlasy nebo slovníky. Pro žáky s LMP je nezbytná haptická zkušenost a názornost ve výuce. Snažím se je motivovat, ocenit jejich pokroky, prezentovat význam vzdělání a vzdělávání se. V hodinách dávám prostor i pro týmovou práci.“
- 6) „Spolupracovala jsem hlavně s pedagogicko-psychologickou poradnou pro Prahu 1,2, a 4. Nikdy nebyl ve spolupráci problém, a čím jsem na škole déle, tím s ní mám lepší vztahy. Na škole působí psychologka na částečný úvazek, takže ta také pomohla k dobrým vztahům. Se speciálně pedagogickým centrem jsem nespolupracovala.“
- 7) „No vybrali...My jsme se potýkali s velkými personálními problémy. Nejdřív nám chyběl pouze jeden učitel a v červnu nám odešla další učitelka na mateřskou. A najednou nám chyběli učitelé na 1. stupni a učitelé z 2. stupně jsme to pokrývat nechtěli. Rozšířily se tedy úvazky a nakonec se to jakž takž zvládlo. No a snažili jsme se vybírat i tolerantní osoby, které nebudou mít problémy se žáky s LMP. Díky tomu byli také někteří učitelé vyloučeni. Ale vesměs máme jednoho učitele na matematiku, fyziku a informatiku, ten žáky zná, takže ví, co od nich očekávat. Problémem zůstávají výkonově zaměřeni učitelé“.
- 8) „Určitě se změnil přístup učitelů. Ti, kteří měli strach nebo obavy si po poznání žáků s LMP spolupráci pochvalují a už nemají problém. Problém bude zase příští

*rok, kdy se budou učitelé měnit a je zde možné, že se zase vyskytnou problémy. Především kvůli vysokým nárokům.“*

- 9) *„Žákům velmi pomohl k rozvoji sociálních dovedností fakt, že se jejich třídním učitelem stal pan ředitel. Pokud něco potřebují, dojdou si za panem ředitelem nebo panem zástupcem.“*

## **10.1 Zhodnocení rozhovoru**

Ze získaných informací je zřejmé, že realizace inkluzivního vzdělávání žáků s LMP na 2. stupni základní školy je velmi složitým a náročným procesem, jehož úspěšnost ovlivňuje mnoho faktorů. Nedostatek financí, personálu, vzdělání pedagogů, ale i samotné limity žáků s LMP. Tyto a další problémy však byly na FZŠ Táborská postupem času překonány. A to, co bylo na začátku pouhou myšlenkou, je v současné době již dobře fungující realitou. Obavy speciální pedagožky z nejisté budoucnosti se nepotvrdily. Škola našla dostatek peněz pro asistentku pedagoga i pro udržení zavedeného systému. A žáci s LMP jsou ve škole mnohem spokojenější než kdy dřív.

## **11 Dotazníkové šetření mezi pedagogy**

Pro hlubší porozumění procesu inkluzivního vzdělávání žáků s LMP byl proveden mezi pedagogy sběr dat prostřednictvím dotazníku. Dílčím cílem této diplomové práce bylo zjistit názory a postoje pedagogů na vzdělávání žáků s LMP.

### **11.1 Hypotézy dotazníku**

H1 – Více než  $\frac{1}{2}$  pedagogů má dostatek informací o inkluzivním vzdělávání.

H2 – Více než  $\frac{1}{2}$  pedagogů dokáže převést teoretické poznatky o inkluzivním vzdělávání do praxe.

H3 – Více než  $\frac{1}{2}$  bude ochotna pomoci kolegovi/kolegyni v otázkách inkluzivního vzdělávání žáků s LMP.

H4 – Dle názoru učitelů budou výhody inkluzivního vzdělávání žáků s LMP v běžné základní škole převažovat nad nevýhodami.

H5 – Více jak  $\frac{1}{2}$  pedagogů bude toho názoru, že speciálně pedagogická péče na škole je dostačující.

H6 – Projekt PrePIn bude mít pozitivní vliv na názor vyučujících týkající se vzdělávání žáků s LMP v základní škole hlavního vzdělávacího proudu.

### **11.2 Přípravná fáze výzkumu**

V rámci přípravné fáze výzkumu pro tuto část diplomové práce bylo potřeba provést předvýzkum, kterým byla testována validita a kvalita dotazníku. Dotazník autorka vytvořila v listopadu 2015 a ještě ten měsíc rozdala 3 pedagožkám, které učí na 1. stupních základních škol v Ústeckém kraji.

Všechny dotazníky byly vyplněny a zaslány zpět. S každou pedagožkou zvlášť autorka následně provedla rozhovor nad jednotlivými položkami dotazníku. Dotazník byl označen jako příliš časově náročný a z tohoto důvodu byl zkrácen. U dvou otázek byla pozměněna formulace, aby nedošlo ke zkreslení informací.

Dotazník měl po konečných úpravách celkem 20 otázek. U jedné otázky bylo možné zaškrtnout více odpovědí a čtyři otázky byly otevřené. Dotazník byl anonymní.

Po závěrečných úpravách dotazníku autorka vytvořila v aplikaci Formuláře na [www.google.cz](http://www.google.cz) dotazník v elektronické podobě. Odkaz byl zaslán e-mailem všem pedagogům FZŠ Tábořská na začátku prosince 2015. K e-mailu byl přiložen dotazník i v souboru Word jako další možnost vyplnění. Celkem bylo osloveno 31 učitelů.

### 11.3 Výsledky dotazníku

Sběr dat z dotazníků na fakultní základní škole probíhal až do ledna 2016. Získaná data byla interpretována v tabulkách a grafech s uvedením absolutní četnosti (počet respondentů) a relativní četnosti (% zastoupení). Procentuální zastoupení bylo zaokrouhлено na jedno desetinné místo.

Z celkového počtu 31 pedagogů jich vyplnilo dotazník pouze 13 pedagogů. 10 jich vyplnilo dotazník v internetovém formuláři, 2 dotazník vyplnili v souboru Word a 1 zaslal vypsání odpovědi v e-mailu. Návratnost dotazníku tedy činila 41,9 %.

Tabulka č. 8 – Návratnost dotazníků

	Počet dotazníků	Procenta
Vyplněné	13	41,9
Nevyplněné	18	58,1

Kvůli takto nízké návratnosti bude dotazníkové šetření bráno pouze jako podpůrné, odpovědím nelze přisuzovat vypovídací hodnotu.

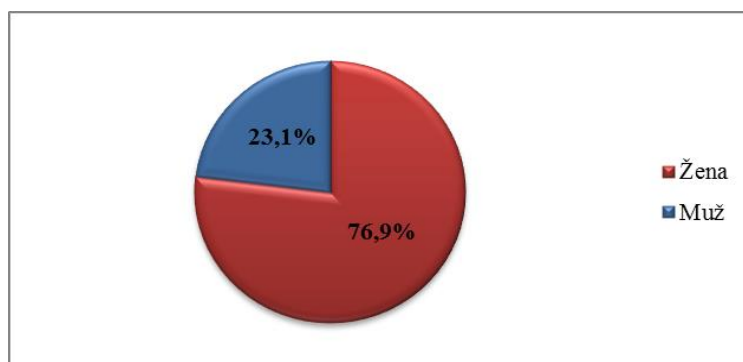
**Otázka č. 1** se týkala určení pohlaví respondentů.

Tabulka č. 9 – Rozdělení dotazníků dle pohlaví

	Počet dotazníků	Procenta
Muži	3	23,1
Ženy	10	76,9

Z 13 odpovědí se 3 respondenti klasifikovali jako muži (23,1 %) a 10 respondentů jako ženy (76,9 %).

Graf č. 5 – Procentuální zastoupení dle pohlaví



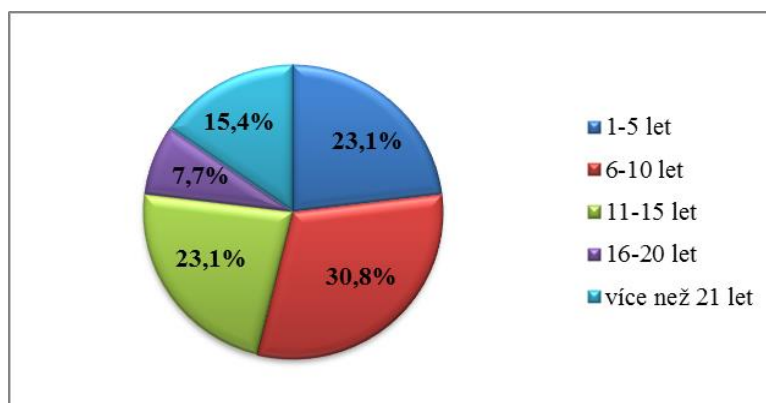
**Otázka č. 2** se zabývala délkou pedagogické praxe respondentů.

Tabulka č. 10 – Délka pedagogické praxe respondentů

	Počet dotazníků	Procenta
<b>1-5 let</b>	3	23,1
<b>6-10 let</b>	4	30,8
<b>11-15 let</b>	3	23,1
<b>16-20 let</b>	1	7,7
<b>více než 21 let</b>	2	15,4

Na tuto byly následující odpovědi: 3 respondenti uvedli, že jejich délka pedagogické praxe je v rozmezí 1-5 let (23,1 %), 4 respondenti mají praxi v rozmezí 6-10 let (30,8 %), 3 respondenti se pohybují v rozmezí 11-15 let (23,1 %). V kategorii 16-20 let byl pouze 1 respondent (7,7 %) a 2 respondenti mají praxi nad 21 let (15,4 %).

Graf č. 6 – Procentuální zastoupení dle délky pedagogické praxe



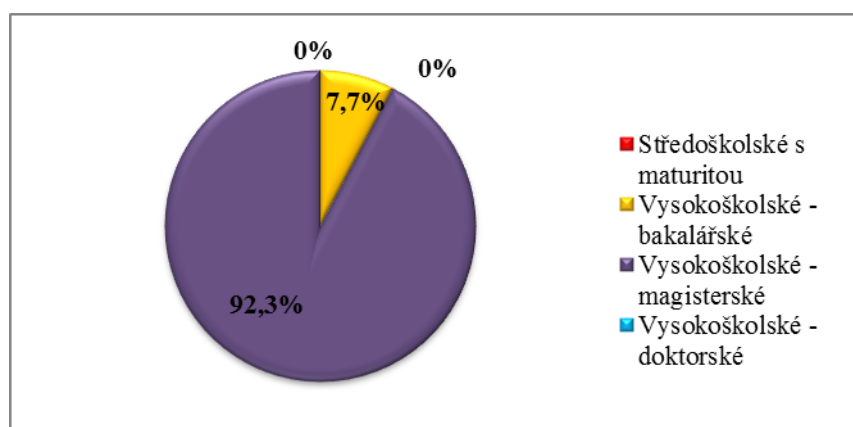
**Otázka č. 3** se zabývala nejvyšším dokončeným vzděláním pedagogů.

Tabulka č. 11 – Nejvyšší dokončené vzdělání pedagogů na FZŠ Táborská

	Počet dotazníků	Procenta
<b>Středoškolské s maturitou</b>	0	0
<b>Vysokoškolské - bakalářské</b>	1	7,7
<b>Vysokoškolské - magisterské</b>	12	92,3
<b>Vysokoškolské - doktorské</b>	0	0

Nejpočetněji bylo v této kategorii zastoupeno magisterské vysokoškolské vzdělání, bylo zde celkem 12 odpovědí (92 %). Pouze 1 respondent uvedl vysokoškolské vzdělání bakalářského typu (7,7 %). Ostatní kategorie nebyly v tomto šetření zastoupeny (v grafu jsou znázorněny jako 0%).

Graf č. 7 – Procentuální znázornění dle nejvyššího dokončeného vzdělání respondentů



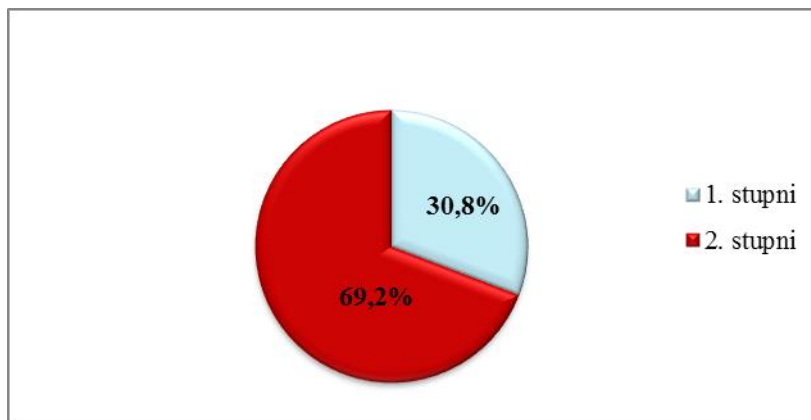
**Otázka č. 4** se zabývala zastoupením pedagogů 1. a 2. stupně v dotazníkovém šetření

Tabulka č. 12 – Rozdělení pedagogů dle stupňů, na kterých vyučují

	Počet dotazníků	Procenta
<b>1. stupni ZŠ</b>	4	30,8
<b>2. stupni ZŠ</b>	9	69,2

Tohoto dotazníkového šetření se zúčastnilo více pedagogů vyučujících na 2. stupni ZŠ, kterých bylo 9 (69,2 %). Pedagogové 1. stupně byli pouze 4 (30,8%).

Graf č. 8 – Procentuální zastoupení pedagogů dle stupně, na kterém vyučují



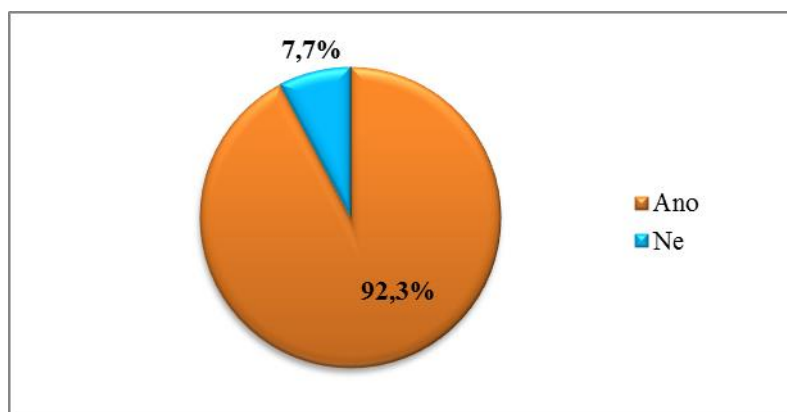
**Otázka č. 5** se týkala průběžného vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci doplňujícího vzdělávání.

Tabulka č. 13 – Průběžné vzdělávání pedagogů v rámci doplňujícího vzdělávání.

	Počet dotazníků	Procenta
Ano	12	92,3
Ne	1	7,7

Na tuto otázku odpověděl ne pouze 1 pedagog (7,7%), tedy že není průběžně vzděláván. Zbývajících 12 pedagogů (92,3%) odpovědělo, že ano, jsou průběžně vzděláváni v rámci doplňujícího vzdělávání.

Graf č. 9 – Procentuální zastoupení pedagogů v průběžném vzdělávání



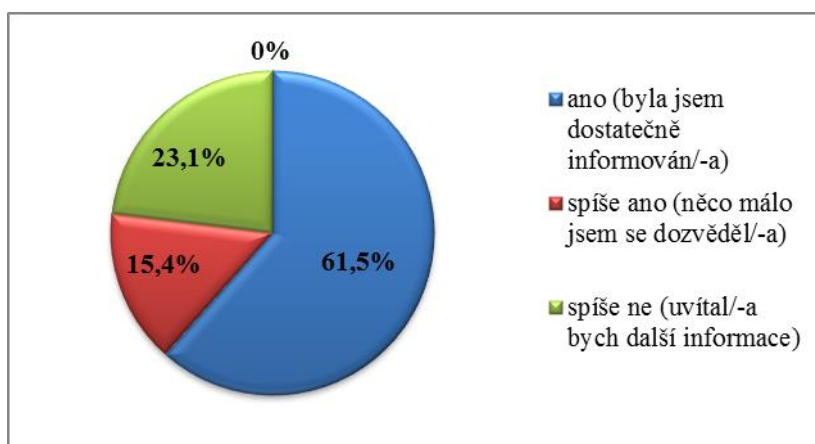
**Otázka č. 6** se zabývala informovaností pedagogů o inkluzivním vzdělávání, především subjektivním zhodnocením její dostatečnosti.

Tabulka č. 14 – Dostatek informací o inkluzivním vzdělávání

	Počet dotazníků	Procenta
<b>ano (byla jsem dostatečně informován/-a)</b>	8	61,5
<b>spíše ano (něco málo jsem se dozvěděl/-a)</b>	2	15,4
<b>spíše ne (uvítal/-a bych další informace)</b>	3	23,1
<b>ne (nikdo mi neposkytl informace)</b>	0	0

Na tuto otázku odpovědělo 8 pedagogů (61,5%), že ano, mají dostatek informací o inkluzivním vzdělávání. 2 z pedagogů (15,4%) se spíše přiklání k odpovědi ano, něco málo se již o inkluzivním vzdělávání dozvěděli. 3 odpovědi (23,1%) byly spíše záporné a pedagogové by rádi uvítali další informace. Odpověď ne, nikdo mi neposkytl žádné informace se nevyskytla ani v jednom případě.

Graf č. 10 – Grafické znázornění otázky dostatečné informovanosti pedagogů o inkluzivním vzdělávání



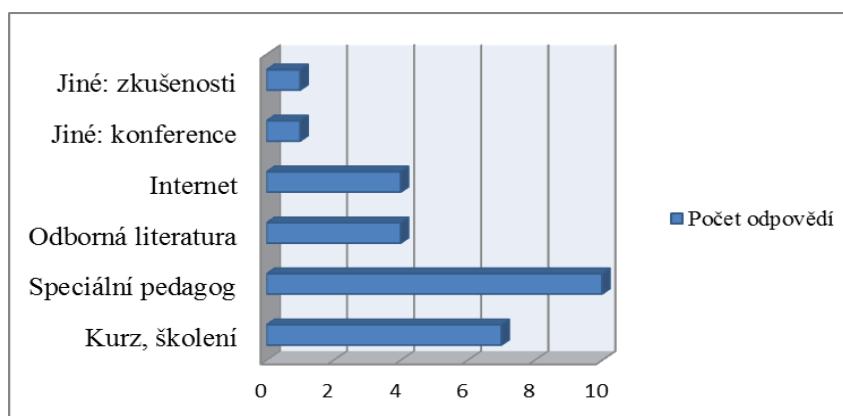
**Otázka č. 7** se týkala zdrojů informací o inkluzivním vzdělávání. Tato otázka byla polootevřená a respondenti mohli zaškrtnout více odpovědí. Hodnoty v tabulce proto nedávají celkový součet 100%. Pro větší grafickou přehlednost autorka zvolila pruhový graf. V tabulce jsou pod položkami jiné uvedeny vlastní odpovědi respondentů, které nebyly v možném výběru odpovědí.

Tabulka č. 15 - Zdroje informací o inkluzivním vzdělávání

	Počet odpovědí	Procenta
<b>Kurz, školení</b>	7	53,8
<b>Speciální pedagog</b>	10	76,9
<b>Odborná literatura</b>	4	30,8
<b>Internet</b>	4	30,8
<b>Jiné: konference</b>	1	7,7
<b>Jiné: zkušenosti</b>	1	7,7

Nejvíce odpovědí získala možnost speciální pedagog, celkem 10 (76,9%). Jako druhá nejvíce zastoupená odpověď byla kurz, školení, celkem 7 odpovědí (53,8%). Po 4 odpovědích získaly možnosti internet a odborná literatura (30,8%). Pod položku jiné mohli respondenti dopsat vlastní odpověď, která nebyla ve výběru možností. 1 odpověď (7,7%) tak získala položka zkušenosti a 1 získala odpověď konference (7,7%).

Graf č. 11 - Zdroje informací o inkluzivním vzdělávání



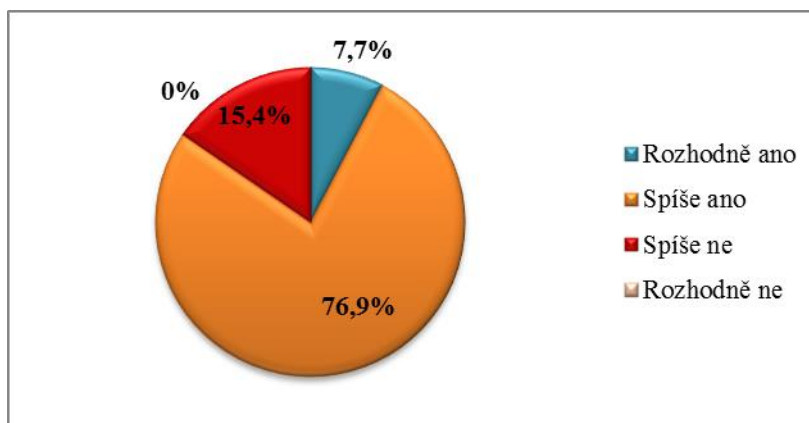
**Otázka č. 8** se zabývala dovednostmi pedagogů převést teoretické poznatky o inkluzivním vzdělávání do praxe.

Tabulka č. 16 - Dovednost pedagogů převést teoretické poznatky o inkluzivním vzdělávání do praxe

	Počet dotazníků	Procenta
<b>Rozhodně ano</b>	1	7,7
<b>Spíše ano</b>	10	76,9
<b>Spíše ne</b>	2	15,4
<b>Rozhodně ne</b>	0	0

Na tuto otázku odpověděl 1 respondent rozhodně ano (7,7%). Spíše ano zvolilo 10 respondentů (76,9%). K odpovědi spíše ne se přikláněli 2 respondenti (15,4%). Odpověď rozhodně ne nebyla v této otázce zastoupena a v grafu je označena jako 0%.

Graf č. 12 – Dovednost pedagogů převést teoretické poznatky o inkluzivním vzdělávání do praxe



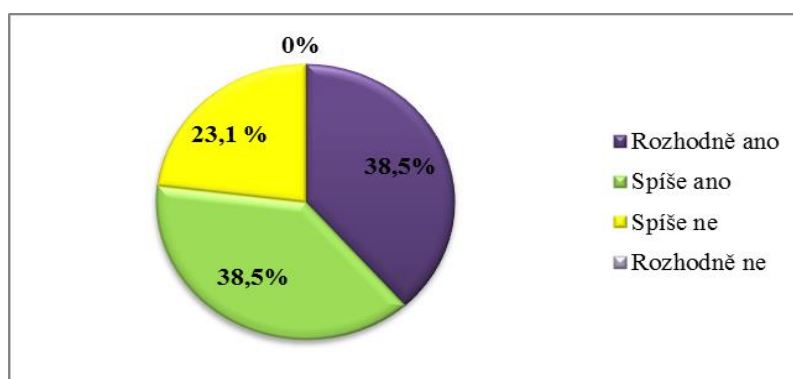
**Otázka č. 9** se zaměřila na ochotu pedagogů pomoci kolegyni/kolegovi v otázkách vzdělávání žáků s LMP.

Tabulka č. 17 – Ochota pomoci kolegovi/kolegyni v otázkách vzdělávání žáků s LMP

	Počet dotazníků	Procenta
<b>Rozhodně ano</b>	5	38,5
<b>Spíše ano</b>	5	38,5
<b>Spíše ne</b>	3	23,1
<b>Rozhodně ne</b>	0	0

5 pedagogů odpovědělo na tuto otázku rozhodně ano (38,5%) a dalších 5 spíše ano (38,5%). 3 pedagogové odpověděli spíše ne (23,1%). Odpověď rozhodně ne nezvolil žádný pedagog a v grafu je tato odpověď zaznamenána jako 0%.

Graf č. 13 – Ochota pomoci kolegovi/kolegyni v otázkách vzdělávání žáků s LMP



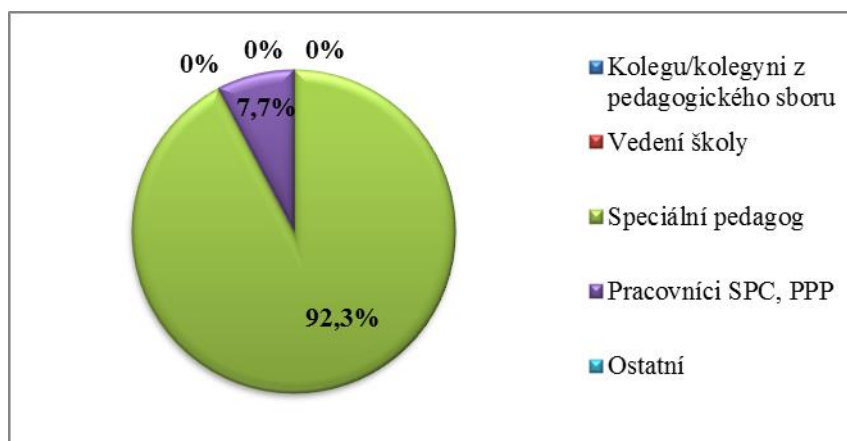
**Otázka č. 10** se snažila zjistit, na koho by se pedagogové obrátili při problémech se vzděláváním žáků s LMP.

Tabulka č. 18 – Na koho by se pedagogové obrátili při problémech se vzděláváním žáků s LMP

	Počet dotazníků	Procenta
<b>Kolegu/kolegyni z pedagogického sboru</b>	0	0
<b>Vedení školy</b>	0	0
<b>Speciální pedagog</b>	12	92,3
<b>Pracovníci SPC, PPP</b>	1	7,7
<b>Ostatní</b>	0	0

Pedagogové by se při problémech souvisejících se vzděláváním žáků s LMP obraceli nejčastěji na speciálního pedagoga a to celkem ve 12 případech (92,3%). Pouze v 1 případě (7,7%) by se pedagog obrátil raději na pracovníky SPC, PPP.

Graf č. 14 - Na koho by se pedagogové obrátili při problémech při vzdělávání žáků s LMP



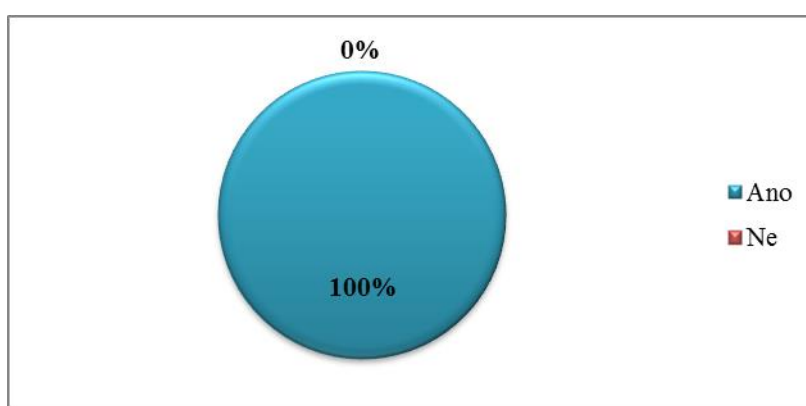
**Otázka č. 11** se zabývala faktem, zda-li dotazovaní pedagogové vyučují žáky s LMP.

Tabulka č. 19 – Vyučuji žáka s LMP

	Počet dotazníků	Procenta
<b>Ano</b>	13	100
<b>Ne</b>	0	0

Z výše uvedených dat je zřejmé, že všech 13 pedagogů vyučuje žáka (žáky) s LMP (100%).

Graf č. 15 – Vyučujete žáka s LMP



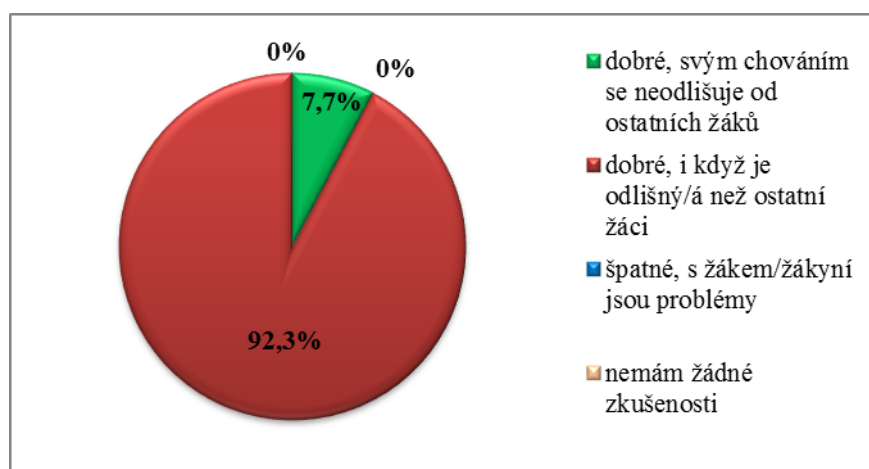
**Otázka č. 12** se zaměřila na zkušenosti pedagogů s žáky s LMP.

Tabulka č. 20 – Zkušenosti pedagogů s žáky s LMP

	Počet dotazníků	Procenta
<b>Dobré, svým chováním se neodlišuje od ostatních žáků</b>	1	7,7
<b>Dobré, i když je odlišný/á než ostatní žáci</b>	12	92,3
<b>Špatné, s žákem/žákyní jsou problémy</b>	0	0
<b>Nemám žádné zkušenosti</b>	0	0

Na tuto otázku odpověděl 1 pedagog (7,7%), že má dobré zkušenosti a žáci se svým chováním neodlišují od dalších žáků. Zbývajících 12 pedagogů (92,3%) má také dobré zkušenosti, i když vnímají odlišnosti mezi žáky s LMP a ostatních žáků. Možnosti týkající se špatných a žádných zkušeností nebyly zde zastoupeny a v grafu jsou označeny jako 0%.

Graf č. 16 – Zkušenosti pedagogů s žáky s LMP



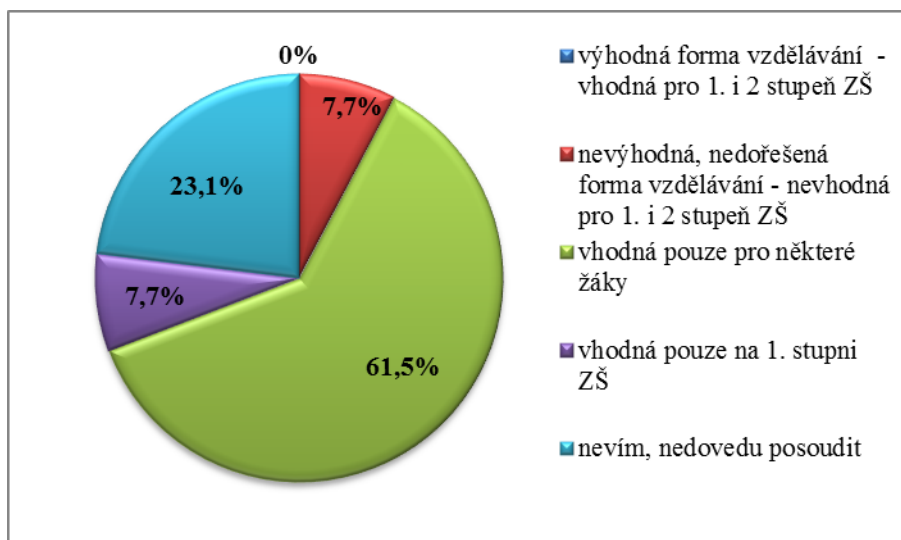
**Otázka č. 13** se zabývala názorem pedagogů na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP ve škole hlavního vzdělávacího proudu.

Tabulka č. 21 - Názory pedagogů na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP

	Počet dotazníků	Procenta
Výhodná forma vzdělávání - vhodná pro 1. i 2 stupeň ZŠ	0	0
Nevýhodná, nedořešená forma vzdělávání - nevhodná pro 1. i 2 stupeň ZŠ	1	7,7
Vhodná pouze pro některé žáky	8	61,5
Vhodná pouze na 1. stupni ZŠ	1	7,7
Nevím, nedovedu posoudit	3	23,1

Inkluzivní vzdělávání žáků s LMP zvolil jako nevýhodnou, nedořešenou formu vzdělávání 1 pedagog (7,7%). Jako vhodnou pouze pro některé žáky jí vnímá 8 pedagogů (61,5%). Vhodnou pouze pro žáky 1. stupně ji označil 1 pedagog (7,7%). Zbývající 3 pedagogové (23,1%) nedovedou inkluzivní vzdělávání žáků s LMP posoudit.

Graf č. 17 - Názory pedagogů na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP



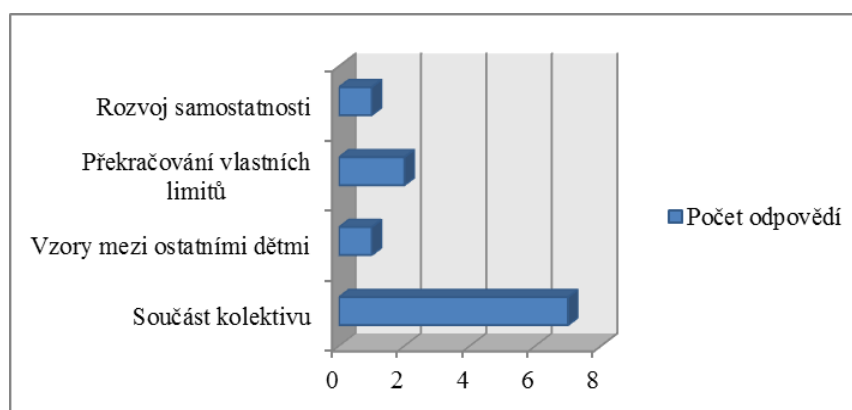
**Otázka č. 14** se zaměřila na názory pedagogů týkající se výhod inkluzivního vzdělávání žáků s LMP. Jednalo se o otázku otevřenou a učitelé zde měli rozepsat, v čem spatřují výhody inkluzivního vzdělávání pro žáka s LMP, pro samotného pedagoga a pro ostatní žáky. Odpovědi byly zaznamenány a rozděleny dle podobnosti v následujících tabulkách. K tabulkám byly vytvořeny příslušné grafy. Dohromady netvoří 100%, protože někteří pedagogové napsali více odpovědí a někteří na otázku neodpověděli vůbec.

Tabulka č. 22 – Výhody (přínosy) inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro žáky s LMP

	Počet odpovědí	Procenta
<b>Součást kolektivu</b>	7	53,8
<b>Vzory mezi ostatními dětmi</b>	1	7,7
<b>Překračování vlastních limitů</b>	2	15,4
<b>Rozvoj samostatnosti</b>	1	7,7

Nejčastější odpovědí na tuto otázku bylo, že děti jsou anebo se cítí být jeho součástí a to celkem v 7 případech (53,8%). Po 1 respondentovi byly zastoupeny možnosti rozvoj samostatnosti (7,7%) a získání vzorů mezi ostatními dětmi (7,7%). 2 pedagogové jsou toho názoru, že inkluze může vést k překračování vlastních limitů (15,4%).

Graf č. 18 - Výhody (přínosy) inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro žáky s LMP

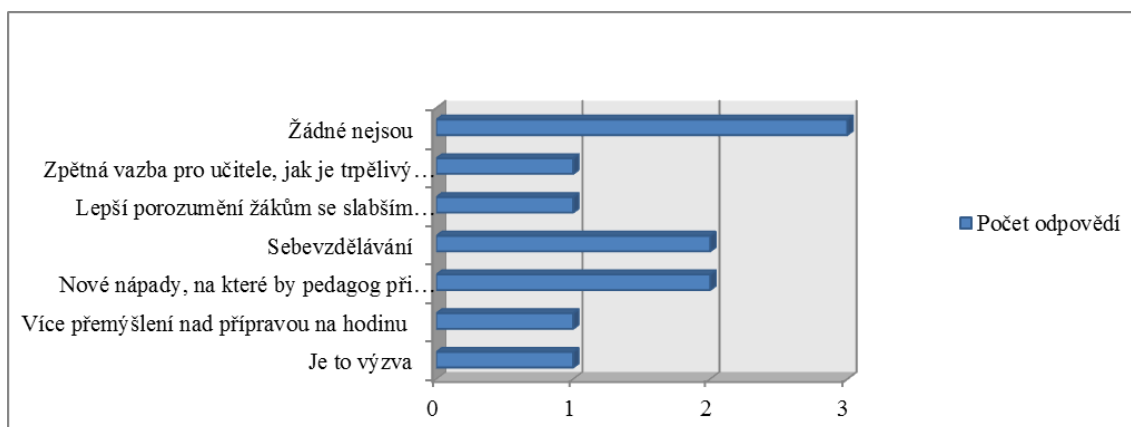


Tabulka č. 23 - Výhody (přínosy) inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro pedagogy

	Počet odpovědí	Procenta
<b>Je to výzva</b>	1	7,7
<b>Více přemýšlení nad přípravou na hodinu</b>	1	7,7
<b>Nové nápady, na které by pedagog při běžné přípravě nepřišel; rozvoj tvořivosti</b>	2	15,4
<b>Sebevzdělávání</b>	2	15,4
<b>Lepší porozumění žákům se slabším prospěchem</b>	1	7,7
<b>Zpětná vazba pro učitele, jak je trpělivý a jak dokáže vysvětlit i zdánlivě jasné problémy</b>	1	7,7
<b>Žádné nejsou</b>	3	23,1

Po 1 odpovědi (7,7%) byly v této kategorii zastoupeny odpovědi: je to výzva; více přemýšlení nad přípravou na hodinu, lepší porozumění žákům se slabším prospěchem a zpětná vazba pro učitele, jak je trpělivý a jak dokáže vysvětlit i zdánlivě jasné problémy. Po 2 odpovědích (15,4%) byly zastoupeny možnosti: nové nápady, na které by pedagog při běžné přípravě nepřišel, rozvoj tvořivosti; sebevzdělávání. Nejvíce zastoupenou odpovědí (23,1%) byla možnost, že inkluzivní vzdělávání žáků s LMP nepřináší žádné přínosy samotnému pedagogovi. Celkem zde byly 3 odpovědi.

Graf č. 19 - Výhody (přínosy) inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro pedagogy

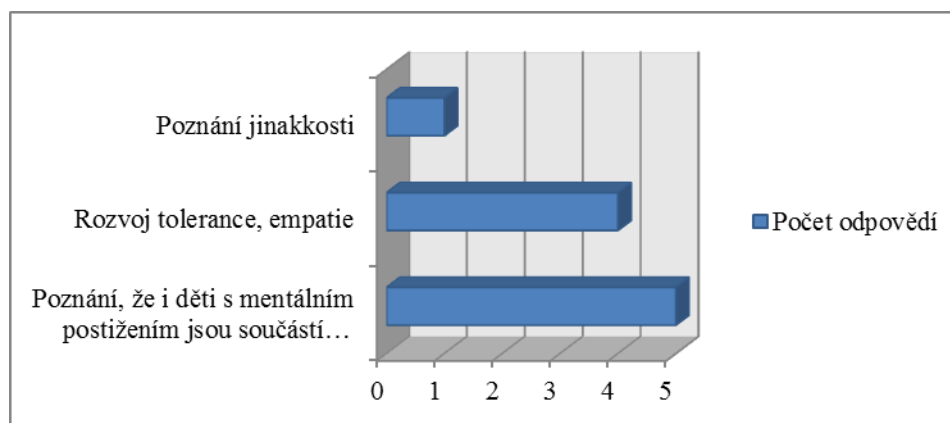


Tabulka č. 24 – Výhody (přínosy) inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro ostatní žáky

	Počet odpovědí	Procenta
<b>Poznání, že i děti s mentálním postižením jsou součástí společnosti</b>	5	38,5
<b>Rozvoj tolerance, empatie</b>	4	30,8
<b>Poznání jinakosti</b>	1	7,7

V tabulce č. 16 byly zaznamenány přínosy inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro ostatní žáky ve třídě, tedy spolužáky těchto dětí. 5 pedagogů (38,5%) odpovědělo, že žáci se díky tomu naučí poznání, že i děti s mentálním postižením jsou součástí společnosti. 4 učitelé (30,8%) si myslí, že inkluze přispívá k rozvoji tolerance a empatie. 1 pedagog (7,7%) vnímá výhody v poznání jinakosti jako takové.

Graf č. 20 - Výhody (přínosy) inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro ostatní žáky



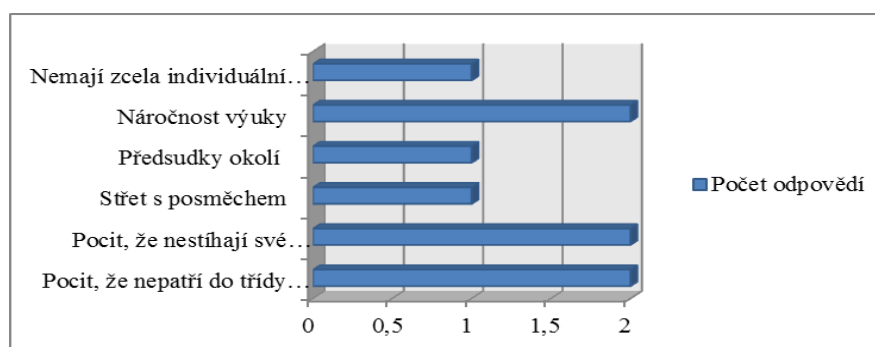
**Otázka č. 15** navazovala na předchozí otázku a sledovány zde byly především nevýhody inkluzivního vzdělávání žáků s LMP. Jednalo se také o otázku otevřenou a odpovědi zde byly též rozděleny do kategorií stejně jako v předchozí otázce.

Tabulka č. 25 – Nevýhody inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro žáky s LMP

	Počet odpovědí	Procenta
Pocit, že nepatří do třídy kvůli odlišnému vzdělávacímu programu	2	15,4
Pocit, že nestíhají své spolužáky	2	15,4
Střet s posměchem	1	7,7
Předsudky okolí	1	7,7
Náročnost výuky	2	15,4
Nemají zcela individuální výuku	1	7,7

2 pedagogové (15,4%) odpověděli, že žáci mohou získat pocit, že nepatří do kolektivu díky odlišnému vzdělávacímu programu (zde se jedná o přílohu ŠVP pro žáky s LMP). 2 pedagogové (15,4%) jsou toho názoru, že žáci s LMP mohou nabýt pocitu, že nestíhají své spolužáky, což může souviset právě s odlišným vzdělávacím programem (a tedy odlišným rozsahem učiva). 1 pedagog (7,7%) si myslí, že žáci se mohou setkat s posměchem (7,7%) a 1 respondent (7,7%) odpověděl, že by se mohli setkat s předsudky ve svém okolí. 2 respondenti (15,4%) odpověděli, že pro žáky s LMP může být inkluzivní vzdělávání v běžné škole náročnější než je např. v praktické škole. 1 pedagog (7,7%) vidí nevýhodu v tom, že žáci nemají zcela individuální výuku, kterou by dle jeho názoru potřebovali.

Graf č. 21 - Nevýhody inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro žáky s LMP

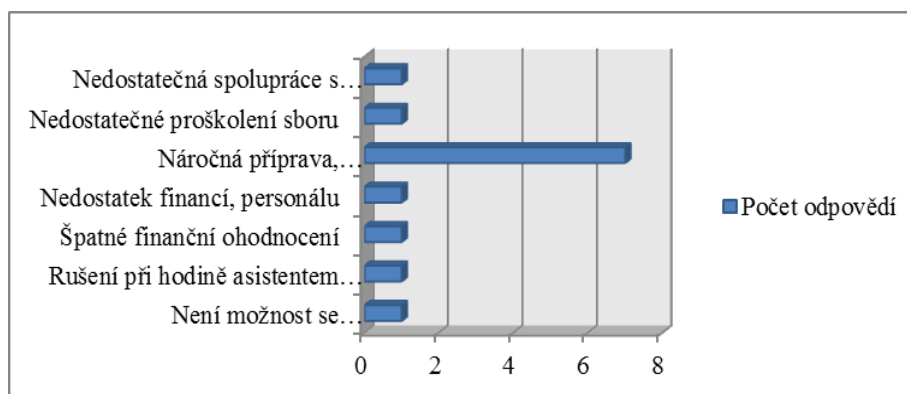


Tabulka č. 26 - Nevýhody inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro pedagogy

	Počet odpovědí	Procenta
Není možnost se individuálně žákům věnovat	1	7,7
Rušení při hodině asistentem pedagoga	1	7,7
Špatné finanční ohodnocení	1	7,7
Nedostatek financí, personálu	1	7,7
Náročná příprava, administrativa, vedení hodin	7	53,8
Nedostatečné proškolení sboru	1	7,7
Nedostatečná spolupráce s dalšími školami, které inkluzivně vzdělávají žáky s LMP	1	7,7

1 učitel (7,7%) vnímal jako nevýhodu nemožnost věnovat žákům individuálně kvůli velkému počtu žáků ve třídě. 1 pedagog (7,7%) odpověděl, je to práce asistenta pedagoga ve třídě, která je příliš rušivá. 1 pedagog (7,7%) vidí jako nevýhodu špatné finanční ohodnocení této práce (je možné, že tato odpověď směřovala k práci asistenta pedagoga, popř. že práce pedagoga, který má ve třídě integrované dítě je nedostatečně finančně oceněna). 1 pedagog (7,7%) vnímal negativně nedostatek financí obecně a nedostatek personálu. 7 učitelů (53,8%) vidí nevýhodu inkluzivního vzdělávání žáků s LMP v náročné přípravě na hodinu, administrativě a vedení hodin. 1 pedagog (7,7%) si myslí, že je to nedostatečné proškolení personálu a 1 pedagog vidí nedostatky ve spolupráci mezi školami, které již tyto žáky inkluzivně vzdělávají.

Graf č. 22 - Nevýhody inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro pedagogy

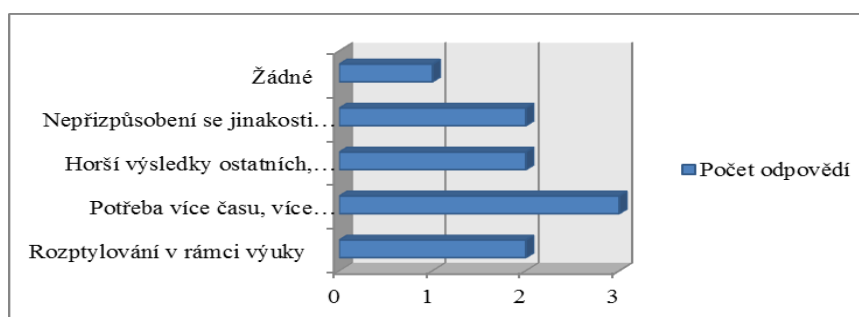


Tabulka č. 27 - Nevýhody inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro ostatní žáky

	Počet odpovědí	Procenta
<b>Rozptylování v rámci výuky</b>	2	15,4
<b>Potřeba více času, více pozornosti učitele pro žáky s LMP na úkor ostatních žáků</b>	3	23,1
<b>Horší výsledky ostatních, snížení úrovně</b>	2	15,4
<b>Nepřizpůsobení se jinakosti spolužáků</b>	2	15,4
<b>Žádné</b>	1	7,7

2 pedagogové (15,4%) vnímají jako nevýhodu rozptylování ostatních žáků ve výuce kvůli práci asistenta pedagoga a tedy nesoustředění žáků na probíranou látku. 2 pedagogové (15,4%) si myslí, že mít integrovaného žáka s LMP s sebou přináší nejen větší časovou zátěž, (především kvůli povaze samotného postižení - potřeba delší doby na vysvětlení učiva), ale i potřebu věnování více pozornosti pedagoga žákům s LMP na úkor ostatních žáků. 2 z učitelů (15,4%) jsou toho názoru, že přítomnost žáků s LMP povede ke zhoršení výsledků ostatních, snížení celkové úrovně výuky. 2 z respondentů vidí problém v nepřizpůsobení se odlišnosti, rozdílným schopnostem žáků s LMP. Jako příklad zde byla uvedena skupinová práce. Pouze 1 pedagog (7,7%) nevidí žádné nevýhody.

Graf č. 23 - Nevýhody inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro ostatní žáky



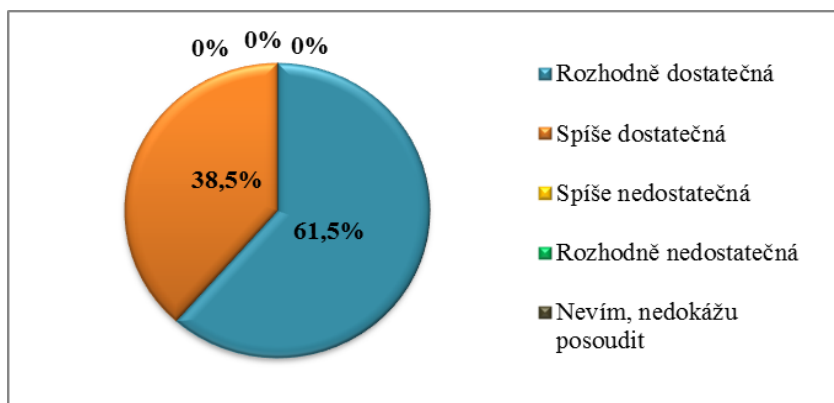
**Otázka č. 16** se ptala pedagogů na jejich názor ohledně úrovně speciálně pedagogické péče na jejich škole.

Tabulka č. 28 – Úroveň speciálně-pedagogické péče dle pedagogů

	Počet dotazníků	Procenta
<b>Rozhodně dostatečná</b>	8	61,5
<b>Spíše dostatečná</b>	5	38,5
<b>Spíše nedostatečná</b>	0	0
<b>Rozhodně nedostatečná</b>	0	0
<b>Nevím, nedokážu posoudit</b>	0	0

8 pedagogů (61,5%) si myslí, že úroveň speciálně-pedagogické péče je rozhodně dostatečná. 5 učitelů (38,5%) se přiklonilo k možnosti spíše dostatečná. Možnosti spíše nedostatečná, rozhodně nedostatečná a nevím, nedokážu posoudit, nebyly v této otázce zastoupeny (0%).

Graf č. 24 - Úroveň speciálně-pedagogické péče dle pedagogů



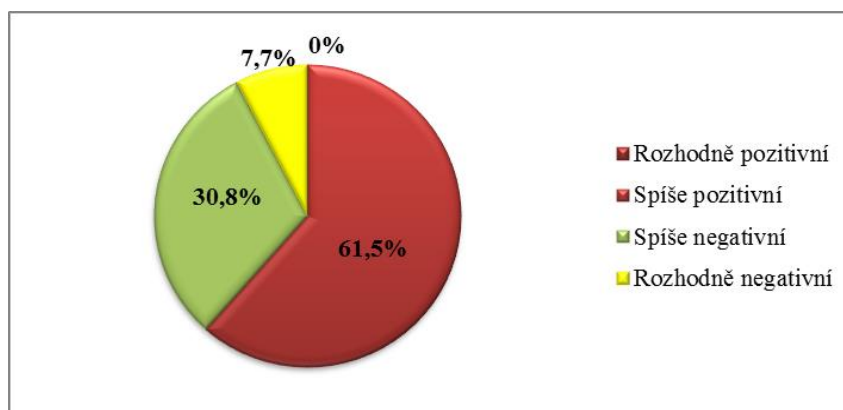
**Otázka č. 17** se zabývala názorem pedagogů na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP před započítáním projektu PrePIn, který probíhal od dubna 2014 do konce června 2015. V následující otázce (č. 18) měli pedagogové odůvodnit svoji volbu.

Tabulka č. 29 – Názor pedagogů na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP před započítáním projektu PrePIn

	Počet dotazníků	Procenta
<b>Rozhodně pozitivní</b>	0	0
<b>Spíše pozitivní</b>	8	61,5
<b>Spíše negativní</b>	4	30,8
<b>Rozhodně negativní</b>	1	7,7

Celkem 8 pedagogů (61,5%) mělo před započítáním projektu PrePIn spíše pozitivní názor na vzdělávání žáků s LMP. 4 pedagogové (30,8%) zvolilo možnost spíše negativní a 1 pedagog (7,7%) měl rozhodně negativní názor.

Graf č. 25 - Názor pedagogů na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP před započítím projektu PrePIn



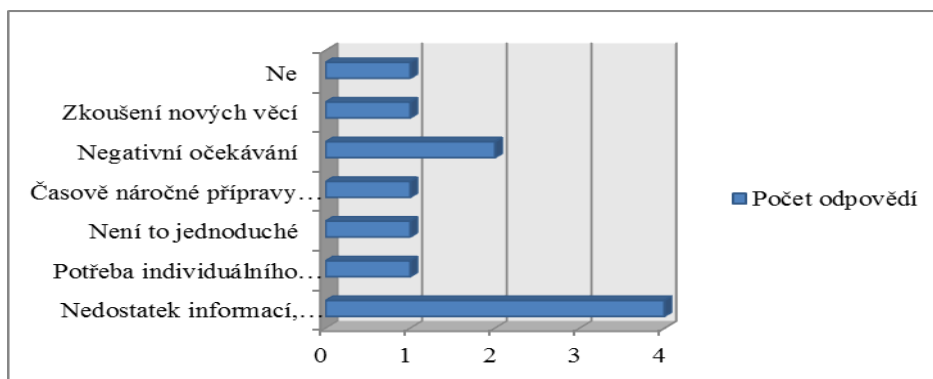
**Otázka č. 18** navazovala na předchozí otázku. V této otázce měli pedagogové odůvodnit svůj názor. Jednalo se o otázku otevřenou, a proto součet odpovědí v tabulce nedává dohromady 100%.

Tabulka č. 30 – Odůvodnění názorů pedagogů na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP před započítím projektu PrePIn

	Počet odpovědí	Procenta
<b>Nedostatek informací, nepřipravenost, neznalost</b>	4	30,8
<b>Potřeba individuálního posouzení dítěte</b>	1	7,7
<b>Není to jednoduché</b>	1	7,7
<b>Časově náročné přípravy do hodin</b>	1	7,7
<b>Negativní očekávání</b>	2	15,4
<b>Zkoušení nových věcí</b>	1	7,7
<b>Ne</b>	1	7,7

4 pedagogové (30,8%) zastávali negativní názor kvůli nedostatku informací, neznalosti práce se žáky s LMP. 1 pedagog (7,7%) považuje inkluzivní vzdělávání žáků s LMP za citlivou záležitost, kdy je potřeba posuzovat případ od případu. Dalším z názorů bylo, že situace není jednoduchá a tento názor zastával 1 pedagog (7,7%). Jiný pedagog (7,7%) upozorňoval především na časově náročné přípravy do hodin. 2 pedagogové měli negativní očekávání (15,4%). 1 pedagožka (7,7%) se přikláněla k inkluzi již před započítím projektu, protože ráda zkouší nové věci, nicméně s důkladnou přípravou. 1 pedagog (7,7%) se vyjádřil jednoznačně ne.

Graf č. 26 – Odůvodnění názorů pedagogů na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP před započítáním projektu PrePIn



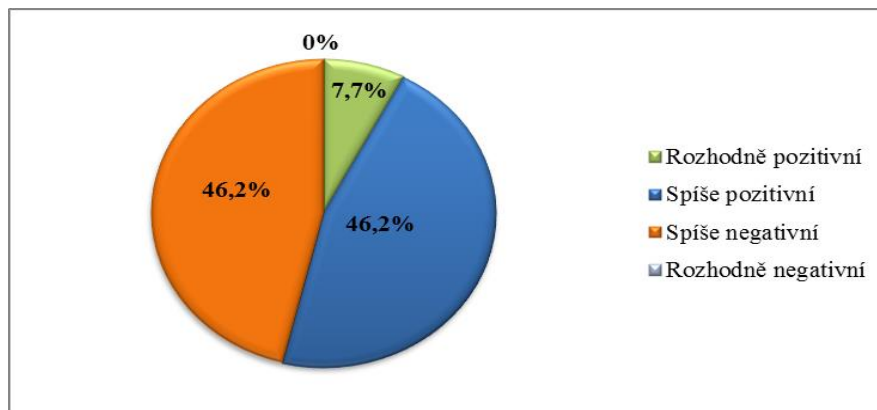
**Otázka č. 19** se zabývala názorem pedagogů na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP po ukončení projektu.

Tabulka č. 31 - Názor pedagogů na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP po proběhnutí projektu PrePIn

	Počet dotazníků	Procenta
<b>Rozhodně pozitivní</b>	1	7,7
<b>Spíše pozitivní</b>	6	46,2
<b>Spíše negativní</b>	6	46,2
<b>Rozhodně negativní</b>	0	0

Po proběhnutí projektu PrePIn měl 1 pedagog (7,7%) na inkluzi žáků s LMP rozhodně pozitivní názor, 6 názorů (46,2%) bylo spíše pozitivních a 6 (46,2%) spíše negativních.

Graf č. 27 - Názor pedagogů na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP po proběhnutí projektu PrePIn



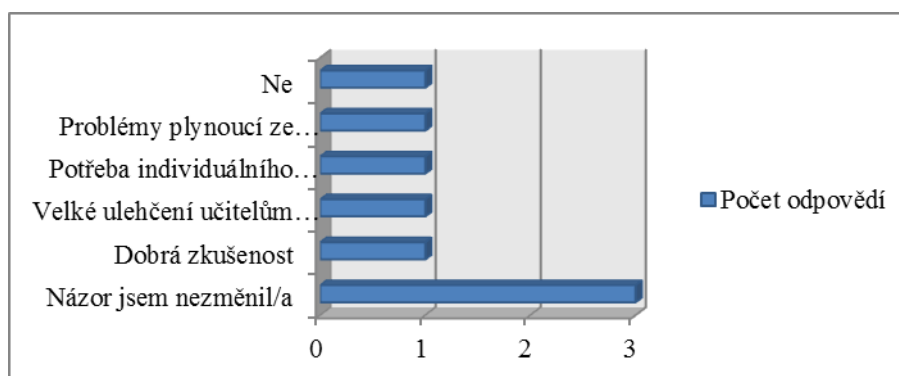
**Otázka č. 20** se vztahovala k otázce předchozí. Učitelé zde měli odůvodnit svůj názor, jednalo se tedy o otázku otevřenou.

Tabulka č. 32 – Odůvodnění názorů pedagogů na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP po skončení projektu PrePIn

	Počet odpovědí	Procenta
<b>Názor jsem nezměnil/a</b>	3	23,1
<b>Dobrá zkušenost</b>	1	7,7
<b>Velké ulehčení učitelům díky oddělení předmětů</b>	1	7,7
<b>Potřeba individuálního posouzení dítěte</b>	1	7,7
<b>Problémy plynoucí ze vzdělávacího systému - časté změny, nedostatečná podpora státu</b>	1	7,7
<b>Ne</b>	1	7,7

3 pedagogové (23,1%) na tuto otázku odpovědělo, že se jejich názor nezměnil ani po proběhnutí projektu. 1 pedagog (7,7%) považoval projekt za dobrou zkušenost pro učitele, která mu pomůže v dalším profesním rozvoji. 1 pedagog (7,7%) zmínil ulehčení práce pedagogům poté, co se žáci s LMP začali v některých předmětech vzdělávat zvlášť. 1 respondent (7,7%) opět zmiňoval potřebu individuální a citlivé posouzení případu dítěte. 1 pedagog (7,7%) odpověděl, že vše má své pro a proti, nicméně největší problémy plynou ze samotného vzdělávacího systému. Jednou je škole přislíbena pomoc, podruhé zase ne a nejvíce pak tyto změny dopadají na vzdělávání žáků s LMP. 1 pedagog se vyjádřil jasně proti (7,7%).

Graf č. 28 – Odůvodnění názorů pedagogů na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP po skončení projektu PrePIn



## 11.4 Analýza získaných dat a jejich interpretace

Vyhodnocení stanovených hypotéz bylo provedeno pouze na základě získaných dat, tj. byly použity informace od 13 pedagogů. Je možné, že při vyplnění dotazníků všemi pedagogy by byly výsledky odlišné.

### **H1 – Více než ½ pedagogů má dostatek informací o inkluzivním vzdělávání.**

Platnost hypotézy byla ověřována získanými odpověďmi na dotazníkovou otázku č. 6. Vzhledem k tomu, že na škole je celkem integrováno 7 dětí s LMP, je vysoce pravděpodobné, že všichni pedagogové budou dříve či později tyto žáky vyučovat. Je proto nezbytné, aby měli dostatek informací, jak s těmito žáky pracovat. Celkem 8 pedagogů (61,5%), odpovědělo, že mají dostatek informací o inkluzivním vzdělávání. Další 2 z pedagogů (15,4%) se přiklonili k názoru, že se již o inkluzivním vzdělávání něco dozvěděli. 3 učitelé (23,1%) by rádi uvítali další informace. Žádný pedagog nezvolil odpověď, že by neměl žádné informace. Platnost hypotézy byla potvrzena.

Pro doplnění autorku ještě zajímalo, odkud pedagogové čerpali tyto informace. Zdrojů se týkala 7. otázka, kde učitelé mohli zvolit více odpovědí. Nejvíce odpovědí získala možnost speciální pedagog, celkem 10 (76,9%). Jako druhá nejvíce zastoupená odpověď byla kurz, školení, celkem 7 odpovědí (53,8%). Po 4 odpovědích získaly možnosti internet a odborná literatura (30,8%). Pod položku jiné mohli respondenti dopsat vlastní odpověď, která nebyla ve výběru možností. 1 odpověď (7,7%) tak získala položka zkušenosti a 1 získala odpověď konference (7,7%). Z výše uvedeného je zřejmé, že učitelé se v otázkách inkluzivního vzdělávání obrací nejčastěji na školní speciální pedagožku (odborníka ve speciální pedagogice), a také byli k inkluzivnímu vzdělávání proškoleni na kurzu, nicméně nepodceňují ani samostudium.

### **H2 – Více než ½ pedagogů dokáže převést teoretické poznatky o inkluzivním vzdělávání do praxe.**

Prvotní informace, které pedagogové získají o inkluzivním vzdělávání žáků s LMP, jsou často z odborné literatury. Nicméně teorie a praxe se mnohdy naprosto liší. Důležitým faktorem pro úspěšné vzdělávání žáků s LMP je dovednost učitelů tyto informace

prakticky použít a modifikovat na případ daného dítěte. Jde o citlivou práci s možnostmi žáka a jeho limity. Celkem 11 učitelů (84,6%) se přiklonilo k tomu, že dokáží teoretické poznatky o inkluzi převést do praxe. Pouze 2 z pedagogů (15,4%) si myslí, že to spíše nedokáží. Platnost hypotézy se potvrdila.

### **H3 – Více než ½ bude ochotna pomoci kolegovi/kolegyni v otázkách inkluzivního vzdělávání žáků s LMP.**

Kooperace mezi pedagogickými pracovníky je nezbytným předpokladem úspěšného inkluzivního vzdělávání. Důležité je nejen studium teoretických informací, ale také předávání zkušeností a praktických tipů do výuky. Otázka č. 9 se proto zajímala, zda by byli učitelé ochotni pomoci kolegovi, pokud by se na ně obrátil v otázkách inkluzivního vzdělávání žáků s LMP. Na tuto otázku 5 pedagogů odpovědělo rozhodně ano (38,5%) a dalších 5 spíše ano (38,5%). 3 pedagogové odpověděli spíše ne (23,1%). Většina dotazovaných by tedy pomohla svému kolegovi/kolegyni. Odpověď rozhodně ne nezvolil žádný pedagog 0%. Sami pedagogové by se však raději obraceli na školní speciální pedagožku (92,3%) a v 1 případě na pracovníky PPP, SPC, tedy na odborníky v oblasti speciální pedagogiky. Hypotéza č. 3 se také potvrdila.

### **H4 – Dle názoru učitelů budou výhody inkluzivního vzdělávání žáků s LMP v běžné základní škole převažovat nad nevýhodami.**

V současné době jsou žáci s LMP stále častěji integrováni do škol hlavního vzdělávacího proudu. Proto autorku zajímalo, jak běžní pedagogové vnímají tento trend a jestli podle nich převažují spíše výhody nebo nevýhody.

V tomto dotazníku se vyskytlo celkem 32 odpovědí, které se týkaly výhod inkluzivního vzdělávání žáků s LMP a to pro pedagogy a pro ostatní žáky ve třídě. Data byla získána prostřednictvím otevřené otázky č. 14. Otázka č. 15 se následně ptala na nevýhody inkluze žáků s LMP. Záporných odpovědí bylo celkem 32.

Dle pedagogů na této základní škole má inkluzivní vzdělávání žáků s LMP své klady i zápory, nicméně početně nepřevažuje ani jedna z výše uvedených skupin. Platnost této hypotézy se nepotvrdila.

### **H5 – Více jak ½ pedagogů bude toho názoru, že speciálně pedagogická péče na škole je dostačující.**

Nezbytnou roli při integraci žáků s LMP hraje speciálně pedagogická péče. Právě speciální pedagog pomáhá běžným pedagogům se vzděláváním a případnými problémy a je důležitá jejich kooperace. Na otázku č. 18 odpovědělo 8 (61,5%) pedagogů, že speciálně pedagogická péče je na jejich škole rozhodně dostatečná a 5 (38,5%) pedagogů zvolilo možnost spíše dostatečná. Ostatní možnosti nezvolil žádný pedagog. Všichni pedagogové tedy považují speciálně pedagogickou péči za více či méně dostatečnou. Jedná se o důležité zjištění, protože škola integruje velké množství žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a je zapotřebí individuálního přístupu ke každému z nich. Hypotéza byla potvrzena.

### **H6 – Projekt PrePIn bude mít pozitivní vliv na názor vyučujících týkající se vzdělávání žáků s LMP v základní škole hlavního vzdělávacího proudu.**

Projekt PrePIn (Prevence-podpora-inkluze - Prevence a podpora ve výchovně vzdělávacím procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako součást inkluzivního vzdělávání a rozvoj profesního a kariérového poradenství na ZŠ Tábořská) je projekt, který probíhal na této škole od 1.4.2014 do 30.6.2015. Jeho cílem bylo vytvořit podmínky pro úspěšné vzdělávání žáků s LMP. Na počátku absolvovali pedagogové školení, kde se dozvěděli více informací z této problematiky. Postupem času byla do výuky zapojena asistentka pedagoga, žáci s LMP začali docházet na samostatnou výuku se speciální pedagožkou v rámci vybraných předmětů. Projekt přinesl mnoho změn, a proto autorku zajímalo, zda tyto změny ovlivnily názor učitelů na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP.

Před započítáním projektu mělo 8 pedagogů (61,5%) spíše pozitivní názor, 4 odpovědi byly spíše negativní (30,8%) a 1 pedagog (7,7%) měl rozhodně negativní názor. Po proběhnutí projektu PrePIn měl 1 pedagog (7,7%) na inkluzi žáků s LMP rozhodně pozitivní názor, 6 názorů (46,2%) bylo spíše pozitivních a 6 (46,2%) spíše negativních. Z výše uvedených dat je zřejmé, že po proběhnutí projektu došlo ke změně názoru u některých pedagogů a to jak pozitivně, tak negativně. K významnému posunu však

nedošlo a hypotéza se tak nepotvrdila. Je však důležité si uvědomit, že výzkumná skupina byla příliš malá, a výsledky tak nemusí mít vypovídající hodnotu.

## **12 Zhodnocení praktické části**

Hlavním cílem praktické části diplomové práce bylo zmapovat a popsat proces inkluzivního vzdělávání žáků s LMP na druhém stupni základní školy. Byly stanoveny dílčí cíle práce a položeny výzkumné otázky, na které byly hledány odpovědi prostřednictvím různých výzkumných metod. V této kapitole budou shrnuty výsledky šetření a informace, které autorka získala.

### Jakým způsobem probíhá výuka žáků s LMP?

Žáci s LMP jsou vzděláváni společně se třídou, s asistentkou pedagoga nebo bez ní, ve speciálních hodinách se speciální pedagožkou, za přítomnosti asistentky pedagoga a s kolektivy jiných tříd. Záleží přitom na předmětu, který má být vyučován. Některé předměty jsou absolvovány samostatně. Jedná se o předměty dějepis, zeměpis, přírodopis, část hodin matematiky a českého jazyka. Tyto předměty následně plní žáci s LMP samostatně, v hodinách se speciální pedagožkou. Předměty fyzika, chemie, finanční gramotnost a část hodin matematiky a českého jazyka jsou plněny se třídou za přítomnosti a pomoci asistentky pedagoga. Hodiny tělesné výchovy, výtvarné a hudební výchovy, etické a osobnostní výchovy, výchovy k občanství a zdraví, informatiky, reedukační hodiny anglického jazyka (cvičení z anglického jazyka) absolvují žáci se třídou nebo jiným kolektivem. Hodina tělesné výchovy, která je navíc oproti běžnému plánu, absolvují Jana a Mírek se speciální pedagožkou. Hodiny světa práce jsou absolvovány buď samostatně se speciální pedagožkou, nebo s kolektivy jiných tříd.

Tento systém výuky mohl být zaveden díky projektu PrePIn, ze kterého škola získala potřebné finance na zajištění výuky pro žáky s LMP. Byly nakoupeny učebnice, pomůcky, vypracovány metodiky pro vzdělávání žáků s LMP a SPU a na konci projektu zajištěna i asistentka pedagoga.

### Jaké problémy a překážky muselo vedení školy překonávat při zavádění inkluzivního vzdělávání na druhý stupeň?

Zavádění inkluzivního vzdělávání na druhý stupeň základní školy provázelo mnoho problémů. Jednalo se o problém finanční, kdy byly peníze zaslány jiné škole, následován problémy s nákupem pomůcek, kde nebyl dostatek dodavatelů. Problémy byly i s učebnicemi pro praktickou školu, které nebyly na začátku školního roku k sehnání. Další potíže vyvstaly s odchodem některých učitelů, kdy vznikl nedostatek personálních pracovníků. Obtíže působily i rozdíly v časových dotacích jednotlivých předmětů pro žáky s LMP, které vyplývají z RVP pro ZV LMP (v tomto případě byly upraveny v příloze ŠVP pro žáky s LMP) a běžné žáky, kteří jsou vzděláváni dle RVP ZV. Bylo třeba vymyslet, jak skloubit dva rozdílné vzdělávací plány. Tyto a další problémy bylo potřeba vyřešit v průběhu trvání samotného projektu, přičemž nakonec zbylo na vše mnohem méně času, než se původně předpokládalo. Nicméně všechny problémy se podařilo časem vyřešit.

### Jaké výhody a nevýhody přináší inkluzivní vzdělávání žáků s LMP na druhém stupni pro účastníky vzdělávacího procesu?

Obecně jsou tyto výhody a nevýhody inkluzivního vzdělávání popsány v teoretické části diplomové práce, kde bylo čerpáno z odborné literatury. V dotazníkovém šetření pro pedagogy byly zastoupeny otázky, které se týkají výhod a nevýhod inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro žáky s LMP, pro ostatní spolužáky a pro samotné učitele. Jedním z dílčích cílů bylo zjistit, jaké přínosy a nedostatky inkluze vnímají sami učitelé, kteří tyto žáky vyučují každý týden, ne-li každý den. Níže jsou shrnuty odpovědi, které autorka získala.

#### *Výhody (přínosy)*

Žákům s LMP poskytuje inkluzivní vzdělávání možnost být součástí běžného kolektivu dětí, nacházet mezi spolužáky přátele, ale i své vzory. Zároveň je mohou spolužáci rozvíjet v sociálních dovednostech, nutit je překračovat vlastní limity a podporovat je v postupném osamostatnění se.

Pro pedagogy přináší inkluzivní vzdělávání především výzvu a nezbytné další sebevzdělávání. Nutí je k rozvoji kreativity nad běžný rámec příprav na vyučování, musí

více přemýšlet nad strukturou hodiny. Rozvíjí empatii vůči samotným žákům s LMP, ale i ostatním žákům ve třídě a poskytuje zpětnou vazbu učiteli o jasnosti své vlastní výuky. Někteří z učitelů nevnímají žádné výhody inkluzivního vzdělávání pro pedagogy.

Spolužákům žáků s LMP přináší inkluzivní vzdělávání poznání, že i děti s mentálním a dalšími postiženími jsou součástí společnosti a mají právo na vzdělávání v běžné škole, pokud jim to jejich možnosti a schopnosti dovolí. Zároveň se setkávají s jinakostí jako takovou. Tedy že různí lidé mají odlišné životní styly, názory i přístupy k životu jako takovému, který je zde navíc podmíněn LMP (a v případě Jany i sluchovým postižením). Žáci se díky setkávání s žáky s LMP učí být tolerantnější a empatičtější vůči druhým.

### Nevýhody (nedostatky)

Pro žáky s LMP je nevýhodou v inkluzivním vzdělávání odlišný vzdělávací program, který odpovídá rozsahem učiva základní škole praktické (to je sporné, protože žáci s LMP by nezvládli rozsah učiva daný RVP ZV, právě kvůli limitům daným LMP). Tento rozdíl může mít za následek pocit, že ostatní spolužáky nestíhají a že je pro ně výuka příliš náročná. Jeden z pedagogů navíc upozorňoval na fakt, že žáci s LMP by potřebovali zcela individuální výuku, aby se tak lépe pracovalo s jejich možnostmi a schopnostmi.

Pro pedagogy jsou nevýhody inkluzivního vzdělávání především ve zvýšené náročnosti příprav na výuku, obtížnost hodin jako takových a administrace s nimi spojených. V hodinách kvůli této zátěži již nezbývá příliš prostoru pro individuální přístup, který žáci s LMP potřebují. A pokud mají k sobě žáci s LMP asistenta pedagoga, některé učitele může tato spolupráce vyrušovat. Dalšími faktory, které negativně ovlivňují inkluzivní vzdělávání žáků s LMP, jsou například nedostatek financí v celém procesu, nedostatek personálu, případně jeho špatné finanční ohodnocení. Jako další nedostatek vnímají pedagogové nedostatečné proškolení sboru a špatnou spolupráci se školami, které se inkluzí zabývají už delší dobu.

Jako nevýhody inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro ostatní žáky ve třídě vnímají učitelé rozptylování během výuky prací s asistentkou pedagoga, a tedy nesoustředění se žáků na probíranou látku. Žákům s LMP je dle učitelů potřeba věnovat více pozornosti, což je na úkor ostatních žáků. Potřebují delší čas na vysvětlení látky apod. Na tento aspekt, společně s rozptylováním ve výuce, může navazovat zhoršení výsledků ostatních žáků,

a tedy snížení celkové úrovně. Někteří pedagogové viděli jako problém v nepřizpůsobení se ostatních žáků odlišným schopnostem jejich spolužáků s LMP. Jeden učitel neviděl žádné nevýhody.

#### Jaké jsou vztahy mezi žáky s LMP a ostatními žáky ve třídě?

Ze sociometrického šetření bylo zjištěno, že žáci s LMP Jana a Mirek jsou nejméně vlivnými a nejméně oblíbenými žáky ve třídě. Ačkoliv jim částečně oddělená výuka prospívá ve školních výkonech, paradoxně jim škodí po stránce vzájemných vztahů ve třídě. Žáci Janu a Mirka moc neznají a oddělené hodiny jsou tak možná jednou z příčin, proč se se žáky s LMP příliš nebaví. Jana a Mirek se však ve třídě cítí dobře, nemají pocit, že by byli vylučováni z kolektivu. Pokud byla Jana hodnocena, jednalo se spíše o pozitivní hodnocení. Mirek byl hodnocen spíše negativně.

Z pozorování hodin a přilehlých přestávek vyplynulo, že Jana a Mirek tvoří nerozlučnou dvojici jak ve třídě, tak o přestávkách. Tehdy se k nim přidávají ještě další Mirkovi sourozenci a tvoří tak svoji vlastní skupinu. Sami se tak straní kolektivu třídy a nevyhledávají ho.

S kolektivem je třeba i nadále pracovat, navrhovala bych více společných aktivit nebo akcí mimo školu, aby žáci měli více možností poznat Janu a Mirka o něco blíže.

#### Jaká je úloha speciální pedagožky v procesu inkluzivního vzdělávání žáků s LMP?

Speciální pedagog je nepostradatelnou osobou při zavádění inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do základních škol. Je odbornou oporou nejen žákům s LMP, ale také jejich rodičům a dalším pedagogům, kteří tyto žáky vyučují. Učitelé se na této škole mohou na speciální pedagožku kdykoliv obrátit při problémech ve vzdělávání žáků s LMP. Funguje zde úzká vzájemná spolupráce.

Na FZŠ Táborská zastává speciální pedagožka také funkci učitelky, což nemusí být z různých důvodů možné na každé škole. Je to však nespornou výhodou, protože žáci s LMP tak mohou mít oddělené hodiny, kde je jim věnována speciální péče. Hodiny jsou vedené s jasnou strukturou, za přítomnosti asistentky pedagoga. Speciální pedagožka k žákům ve výuce přistupuje otevřeně, přátelsky a partnersky. Žáci s LMP se v hodinách

učí beze strachu z nevědomosti, nebojí se zeptat, pokud něco nevědí. Otázky jsou ve výuce velmi vítané. Nejde o to, podat co nejlepší výkony, ale o samotné poznání a překračování vlastních limitů žáků vyplývající z jejich postižení.

V projektu PrePIn měla speciální pedagožka, jako tvůrce a realizátorka, za úkol vytvořit metodiku výuky pro žáky s LMP. Zároveň musela společně s třídními učiteli vytvořit IVP žáků s LMP, kde by byly obsaženy výstupy ŠVP pro jednotlivé předměty. Tyto výstupy byly následně otestovány ve výuce a při nezvládnutí žáky s LMP přiměřeně upraveny. Dnes jsou již v konečné verzi součástí IVP. Je proto neoddiskutovatelné, že speciální pedagožka na této škole měla velký podíl na tvorbě a zaběhnutí celého systému vzdělávání žáků s LMP.

#### Jak se vnímají inkluzivní vzdělávání žáků s LMP pedagogové?

Dotazníkem, který byl zaslán učitelům FZŠ Tábořská byly zjišťovány jejich postoje a názory na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP.

Dotazníkového šetření se zúčastnili učitelé s různě dlouhou dobou pedagogické praxe, početně převažovali učitelé 2. stupně. Většina učitelů si myslí, že má dostačující informace o inkluzivním vzdělávání a s výjimkou jednoho učitele jsou všichni průběžně vzdělávání. Žáci s LMP jsou několika pedagogy vnímáni jako odlišní od ostatních žáků, s výjimkou jednoho pedagoga, který žádné rozdíly nevidí. Všichni z dotazovaných mají se žáky s LMP dobré zkušenosti. Inkluzivní vzdělávání bylo několika učiteli považováno za vhodné pouze pro některé žáky.

V dotaznících byla popsána spousta výhod i nevýhod inkluzivního vzdělávání tak, jak je vnímají běžní pedagogové. Nicméně výrazně nepřevažovala ani jedna skupina. Ani projekt PrePIn výrazně neovlivnil názory učitelů pozitivním směrem (tedy pro inkluzivní vzdělávání žáků s LMP).

Je zapotřebí zamyslet se, co je příčinou negativních postojů pedagogů na škole, která je obecně založena velmi pro-inkluzivně/pro-integračně. Hraje zde roli finanční ohodnocení, nedostatek asistentů, málo praktických informací přímo z praxe? Nebo se jedná pouze o obyčejné předsudky? Nenastává chyba již v samotné přípravě učitelů, tedy koncepci učitelských studií, kde je nedostatek hodin speciální pedagogiky?

Tyto otázky, které si nyní klademe, mohou být předmětem dalšího zkoumání. Nicméně z výsledků šetření nelze kvůli nízké návratnosti dotazníků vyvodit žádné závazné závěry.

## 13 Závěr

Cílem diplomové práce bylo analyzovat a popsat proces inkluzivního vzdělávání žáků s LMP na druhém stupni základní školy.

Aby bylo vzdělávání žáků s LMP úspěšné, bylo zapotřebí provést mnoho změn. I když se FZŠ Tábořská potýkala s problémy různého charakteru, časem byly všechny úspěšně vyřešeny a systém vzdělávání, který byl dříve pouze ideou, dnes již bez problémů funguje.

Diplomová práce byla rozdělena na část teoretickou a praktickou. První kapitola teoretické části se zabývala vymezením mentálního postižení dle různých definic, její klasifikací a etiologií. Druhá kapitola byla věnována inkluzivnímu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve třetí kapitole byla popsána inkluzivní škola a inkluzivní třída. V závěrečné kapitole byla popsána problematika žáka s LMP na běžné základní škole, podmínky, které jsou zapotřebí k jeho úspěšné inkluzi a přínosy a problémy, které může inkluzivní vzdělávání přinést.

V praktické části práce byly zaznamenány postupy, průběh a výsledky z provedených šetření v rámci jednotlivých kapitol. Bylo použito několik metod jak kvalitativního, tak kvantitativního výzkumu. Výzkumu se zúčastnili žáci s LMP, spolužáci žáků s LMP, školní psychologka, školní speciální pedagožka a část pedagogického sboru.

Práce autorku obohatila o teoretické i praktické poznatky z oblasti inkluzivního vzdělávání žáků s LMP. Doufá, že získané informace brzy využije přímo v praxi.

## 14 Seznam použitých informačních zdrojů

### Bibliografie

ADAMUS, P. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: Evalulační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. 1. vyd. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik 2015. ISBN 978-80-7510-163-1

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

BARTOŇOVÁ, M. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. dotisk 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita 2014. 224 s. ISBN 978-80-210-6560-4

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. 1. dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita 2013. ISBN 978-80-210-6678-6

BENDO VÁ, P., ZIKL, P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada 2011. 144 s. ISBN 978-80-247-3854-3

BAZALOVÁ, B. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál 2014. 184 s. ISBN 978-80-262-0693-4

ČERNÁ, M. a kol. *Psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 2. vyd. Praha: Karolinum 2015. 222 s. ISBN 978-80-246-3071-7

FRANIOK, P., KYSUČAN, J. *Psychopedie: Speciální pedagogika mentálně retardovaných*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta 2002. 57 s. ISBN 80-7042-247-5

FRANIOK, P. *Vzdělávání osob s mentálním postižením*. 2. opravené vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta 2007. 142 s. ISBN 80-7368-274-5

- GAJDOŠ, A., ZIMA, V., BAXOVÁ, P. *Model inkluzivního vzdělávání v ČR. Závěrečná zpráva z výzkumu.* Praha: Rytmus, o.s. 2013.
- GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., a kol. *Sociální dovednosti ve škole.* 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 248 s. ISBN 978-80-247-3472-9
- HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika.* 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR 2005. 124 s. ISBN 80-86856-05-4
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe.* 1.vyd. Praha: Grada 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7
- HELUS, Z., *Sociální psychologie pro pedagogy.* 2. přeprac. a rozšíř. vyd. Praha: Grada 2015. 400 s. ISBN 978-80-247-4674-6
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu.* 1. vyd. Praha: Grada 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4
- JAKABČIC, I., POŽÁR, L. *Všeobecná patopsychológia, Patopsychológia mentálne postihnutých.* 2. vyd. Bratislava: IRIS 1996. ISBN 80-88778-11-5
- KNOTOVÁ, D. *Školní poradenství.* 1. vyd. Praha: Grada 2014. 264 s. ISBN 978-80-247-4502-2
- KONARSKA, J. Integrácia-inklúzia, alebo špeciálne vzdelávanie? In *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie.* Bratislava: IRIS 2012. s. 128-133
- KOZÁKOVÁ, Z. *Psychopedie.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2005. ISBN 80-244-0991-7
- LANG, G., BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd.* 1. vyd. Praha: Portál 1998. 152 s. ISBN 80-7178-144-4
- LEBEER, J. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání.* 1. vyd. Praha: Portál 2006. 264 s. ISBN 80-7376-103-4

- LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, nerušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7
- LUKAS, J. *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání 2012. ISBN 978-80-87063-82-8
- KVĚTOŇOVÁ, L., STRNADOVÁ, I., HÁJKOVÁ, V. *Cesty k inkluzi*. 1. vyd. Praha: Karolinum 2012. ISBN 978-80-246-2086-2
- MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2001. ISBN 80-244-0207-6
- PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozšíř. vyd. Brno: Paido 2010. ISBN 978-80-7315-198-0
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál 2003. 324 s. ISBN 80-7178-772-8
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. rozšíř. a aktual. vyd. Praha: Grada 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 4. přeprac. vyd. Praha: Portál 2011. 224 s. ISBN 978-80-7367-889-0
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál 2014. 384 s. ISBN 978-80-262-0644-6
- TARCSIOVÁ, D. Aktuálne úlohy špeciálnej pedagogiky při podpore inkluzívnej edukácie. In *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS 2012. s. 150-160
- VÁGNEROVÁ, M. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Portál 2014. 816 s. ISBN 978-80-262-0696-5

VÁGNEROVÁ, M, KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Karolinum 2008. ISBN 978-80-246-1538-7

VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 3. rozšř. a uprav. vyd. Praha: Parta 2007. 392 s. ISBN 978-80-7320-099-2

VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. a kol. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. 1. vyd. Praha: Grada 2012. 352 s.  
ISBN 978-80-247-3829-1

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. 2. rozšřené a přeprac. vyd. Brno: Paido 2004. ISBN 80-7315-071-9

ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada 2014. 240 s. ISBN 978-80-247-4590-9

## Časopisy

HORŇÁKOVÁ, M. Inklúzia – nové slovo, nebo aj nový obsah? *Efeta*. roč. 16, 2006, č. 1. Martin: Osveta, s. 2-4, ISSN 1335-1397

## Elektronické zdroje

Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016-2018. In: *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020* [online]. Praha: MŠMT, ©2015 [cit. 2015-10-18]. Dostupné z:

[http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/apiv\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)

BALHAROVÁ, K. *Metodika výuky žáků s lehkým mentálním postižením integrovaných ve třídách běžné základní školy*. ZŠ Tábořská Praha [online]. 18.09.2015; [cit. 2015-11-24]. Osobní komunikace.

BALHAROVÁ, K. *Rozvrhy žáků s LMP* [online]. 18.09.2015; [cit. 2015-11-24]. Osobní komunikace.

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů zdravotního nebo sociálního znevýhodnění – obecná část* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 221 s. [cit. 2015-11-21]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>

PŠČOLKA, P. *Almanach FZŠ Tábořská* [online]. Dobříš: Moldau press, 2006 [cit. 201-01-30]. Dostupné z: <http://www.zstaborska.cz/o-skole/ma-historie/almanach/>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2007. 126 s. [cit. 2015-10-19]. Dostupné z:

[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* [online]. Praha: VÚP, 2006. 92 s. [cit. 2015-10-19]. Dostupné z:

<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/rvpzv-imp.pdf>

*Standarty inkluze* [online]. Praha: Rytmus, 2006. 6 s. ©2010 [cit. 2015-11-12]. Dostupné z: [http://www.inkluzie.cz/\\_upload/standarty-inkluzivniho-vzdelavani-rytmus.pdf](http://www.inkluzie.cz/_upload/standarty-inkluzivniho-vzdelavani-rytmus.pdf)

TANNENBERGEROVÁ, M., KRAHULOVÁ, K. Nejlepší škola je inkluzivní. *Liga lidských práv* [online]. ©2015 [cit. 2015-10-31]. Dostupné z: <http://llp.cz/publikace/druha-publikace/>

*The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education* [online]. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEECIS), 2011. 24 s. [cit. 2015-10-29]. Dostupné z: [http://www.unicef.org/ceecis/Background\\_NoteFINAL\(1\).pdf](http://www.unicef.org/ceecis/Background_NoteFINAL(1).pdf)

Vyhláška č. 72/2005 Sb., ze dne 9. února 2005, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. MŠMT, © 2013 – 2015 [cit. 2015-10-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>

Vyhláška č. 116/2011 Sb. ze dne 15. dubna 2011, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* [online]. MŠMT, © 2013 – 2015 [cit. 2015-10-20]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. ze dne 21. ledna 2016, kterou se ruší vyhlášky č. 73/2005 Sb. a č. 147/2011 Sb. *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online]. In: Sbíрка zákonů, [cit. 2016-03-15]. Dostupné z:

<http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/16-027.htm>

*Výroční zpráva za školní rok 2014/2015* [online]. Praha: FZŠ Tábořská, ©2016 [cit. 2016-01-31]. Dostupné z:

[http://www.zstaborska.cz/stranky/\\_o-skole/\\_vyrocni-zpravy/vyrocnizprava2014-15.pdf](http://www.zstaborska.cz/stranky/_o-skole/_vyrocni-zpravy/vyrocnizprava2014-15.pdf)

Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. In: Sbíрка zákonů [cit. 2015-10-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Zákon č. 82/2015 Sb. ze dne 19. března 2015, kterým se se bude měnit zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. In: Sbíрка zákonů [cit. 2015-10-25]. Dostupné z:

<http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/15-082.htm>

*Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání v ČR 2012* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. 79 s. [cit. 2015-10-29]. Dostupné z:

<http://www.cpiiv.cz/images/stories/CPIIV/Realizacni-tym/zosiv2012web.pdf>

Vyhláška č. 73/2005 Sb., ze dne 9. února 2005, *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* [online]. MŠMT, © 2013 – 2015 [cit. 2015-10-22]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

Vyhláška č. 147/2011 Sb., ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* [online]. MŠMT, © 2013 – 2015 [cit. 2015-10-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-005-sb>

## **15 Seznam příloh**

Příloha 1 – Podoba IVP dle vyhlášky 27/2016 Sb.

Příloha 2 – Ukázky výstupů ŠVP 8. ročníku pro žáky s LMP

Příloha 3 – Ukázky prací žáků s LMP

Příloha 4 – Fotografie z FZŠ Tábořská

Příloha 5 – Dotazník pro pedagogy FZŠ Tábořská

Příloha 6 – Sociometrický dotazník

## Příloha 1 - Podoba IVP dle vyhlášky 27/2016 Sb.

### Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka			
Datum narození			
Bydliště			
Škola			
Ročník		Školní rok	

ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP			
Kontaktní pracovník ŠPZ			
Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka			

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:	
Zdůvodnění:	

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	
--	--

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	
---	--

--	--

<b>Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)</b>	
<b>Metody výuky (pedagogické postupy)</b>	
<b>Úpravy obsahu vzdělávání</b>	
<b>Úprava očekávaných výstupů vzdělávání</b>	
<b>Organizace výuky</b>	
<b>Způsob zadávání a plnění úkolů</b>	
<b>Způsob ověřování vědomostí a dovedností</b>	
<b>Hodnocení žáka</b>	
<b>Pomůcky a učební materiály</b>	

<b>Podpůrná opatření jiného druhu</b>	
<b>Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)</b>	
<b>Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka</b>	
<b>Spolupráce se zákonnými zástupci žáka</b>	
<b>Dohoda mezi žákem a vyučujícím</b>	

<b>Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření (Je-li potřeba specifikovat)</b>	
<b>Název předmětu</b>	
<b>Název předmětu</b>	
<b>Název předmětu</b>	
<b>Název předmětu</b>	

<b>Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka</b>		<b>Jméno a příjmení</b>	<b>Podpis</b>
Třídní učitelka			
<b>Vyučující</b>	<b>Vyučovací předmět</b>		

Školní poradenský pracovník		
Pracovník školského poradenského zařízení		
Zákonný zástupce žáka		
Žák		

## **Příloha 2 – Ukázky výstupů ŠVP 8. ročníku pro žáky s LMP**

### **Anglický jazyk**

Žák by měl procvičovat osvojování základních výslovnostních návyků.

Žák by měl procvičovat ovládnutí fonetické podoby abecedy, aby podle zaznamenané výslovnosti dokázal slovo přečíst.

Žák by měl používat základní číslovky.

Žák by měl procvičovat orientaci ve slovníku.

Žák by měl procvičovat zvládnutí zdravení, přání, poděkování.

Žák by měl procvičovat porozumění obecně známým slovům a frázím.

Žák by měl procvičovat tvoření jednoduchých otázek a kladných i záporných odpovědí.

Žák by měl procvičovat vedení jednoduchých rozhovorů.

Žák by měl procvičovat čtení a překlad jednoduchých pojmů a názvů.

### **Český jazyk**

Ovládat koncepci a úpravu běžných písemností.

Umět reprodukovat text.

Napsat žádost podle předlohy.

Popsat prostředí, osoby.

Znát osobní zájmena.

Znát pravopis při shodě podmětu a přísudku.

Poznat a zeptat se na přídavná jména.

Rozlišovat spisovný a nespisovný jazyk.

Dokáže vyhledat potřebné informace v oblasti literatury.

Rozezná základní literární žánry.

Hledat a pokusit se najít hlavní myšlenku textu.

Pokusí se zařadit dílo a autora do období.

## **Přírodopis**

Žák by měl na základě pozorování odvodit projevy chování živočichů v přírodě.

Žák by měl popsat způsob života vybraných savců.

Na základě zkušeností by měl žák znát životní potřeby vybraných domácích živočichů při jejich chovu.

Žák se seznamuje se zásadami bezpečného chování ve styku se živočichy.

Žák by měl popsat vývoj a růst člověka.

Žák by měl vysvětlit, co je to oplození.

Žák by měl charakterizovat jednotlivé etapy ve vývoji člověka od narození do stáří.

Žák by měl popsat stavbu orgánů a orgánových soustav v lidském těle.

Žák by měl nastínit základní funkce orgánových soustav lidského těla.

Žák se seznamuje s příčinami a příznaky běžných lidských nemocí.

Žák by měl rozlišit příčiny a příznaky běžných lidských nemocí.

Žák by měl popsat, jaké jsou zásady prevence běžných lidských nemocí.

Žák se seznamuje se zásadami poskytování první pomoci při poranění.

## **Fyzika**

Popíše magnetické jevy. Zná druhy magnetů a jejich praktické využití.

Pracuje se siloměrem, rozezná, zda na těleso v konkrétní situaci působí síla.

Rozlišit hvězdu od planety na základě jejich vlastností.

Zná planety sluneční soustavy a jejich postavení vzhledem ke slunci.

Objasní pohyb měsíce kolem Země.

Osvojí si základní vědomosti o Zemi jako vesmírném tělese a jejím postavení ve vesmíru.

Objasní pohyb planety Země kolem Slunce.

### Příloha 3 - Ukázky prací žáků s LMP

Pracovní list : Matematika **PrePin**  
 PREVENČNÍ  
 PORADENSTVÍ  
 INKLUZIVNĚ

Doplň chybějící číslice  
 v zápisích písemného násobení a sčítání

Handwritten solutions for arithmetic problems:

$$\begin{array}{r} 107 \\ - 3 \\ \hline 104 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 471 \\ - 14 \\ \hline 457 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3011 \\ - 14 \\ \hline 2871 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 43 \\ - 10 \\ \hline 33 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 1215 \\ - 24 \\ \hline 1191 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3045 \\ - 14 \\ \hline 2931 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 456 \\ - 48 \\ \hline 408 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 804 \\ - 8 \\ \hline 796 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 12006 \\ - 14 \\ \hline 11992 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 86 \\ - 15 \\ \hline 71 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 400 \\ - 86 \\ \hline 314 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 490 \\ - 14 \\ \hline 476 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 26 \\ - 43 \\ \hline 17 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 808 \\ + 178 \\ \hline 986 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 26 \\ + 104 \\ \hline 130 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 508 \\ - 303 \\ \hline 205 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 704 \\ - 43 \\ \hline 661 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 1580 \\ - 290 \\ \hline 1290 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 220 \\ - 290 \\ \hline -70 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 17020 \\ - 3082 \\ \hline 13938 \end{array}$$

Handwritten notes: *308*, *23/20*, *187*

Pracovní list : Svět práce  
 - příprava pokrmů **PrePin**  
 PREVENČNÍ  
 PORADENSTVÍ  
 INKLUZIVNĚ

Recipe: **Medové perníčky**  
 Suroviny: doplnit šálek

**Bílková poleva**  
 Suroviny: doplnit šálek  
 60 dkg hladké mouky, 25 dkg moučkového cukru, 10 dkg másla, 4 vejce, 1 lžičku jedlé sody a 2 lžičky perníkového koflí. Vše smícháme v míse, které nově jsme přikládá na půl centimetrový plát. Vykrajujeme různé tvary. Pokud budeme tvořit adventní věnec, nejlépe okrajíme do ústa talíř a a vykrojíme vnitřek. Pečeme v předehřáté troubě na cca 180 stupňů dozlátova. Těsto po upečení povinně perníčky rozložit na vaječném a 1 lžičce mláčka. Perníčky zdobíme polevou - 15 dkg přeládaného moučkového cukru, 1 bílek a trochu citronové šťávy - vše smícháme vařečkou či metlou do hladké bílé hmoty. Jednotlivé perníčky zdobíme bílkovou polevou, nalepujeme na věnec. Ide vlastně fantazie, nezapomeneš na vhodné svíčky.

Hodnocení receptu, chuti perníčků, zdobení a vytváření adventního věnce:  
 Jak se vám podařilo? Jaké bylo to období?  
 Bylo to úplně jiné než to, jaké bylo?  
 Perníčky atd. g. h. a. k. d. e. f. g. h. i. j. k. l. m. n. o. p. q. r. s. t. u. v. w. x. y. z.

Two worksheets with geometric patterns for coloring or tracing. The patterns consist of various shapes like squares, triangles, and diamonds arranged in grids.

Two worksheets with English language exercises. The first worksheet includes a table with names and activities, and a list of questions. The second worksheet includes a list of questions and a table with names and activities.

Name	swim	play basketball	play tennis	skate	play football	climb	ski
Magdalena	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Vladimír	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Two worksheets with illustrations. The first worksheet shows a knight on a horse, and the second worksheet shows a robot. Both worksheets have text boxes for writing or drawing.

Two worksheets with illustrations. The first worksheet shows a fish, and the second worksheet shows a frog. Both worksheets have text boxes for writing or drawing.

Příloha 4 – Fotografie z FZŠ Táborská



## **Příloha 5 – Dotazník pro pedagogy FZŠ Táborská**

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

obracím se na Vás s prosbou o spolupráci ohledně vyplnění tohoto dotazníku, který mi pomůže s mojí diplomovou prací na téma Problematika inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Ujišťuji Vás, že dotazník je zcela anonymní a všechny poskytnuté informace budou využity pouze za účelem vypracování mé diplomové práce. Děkuji Vám za Váš čas a trpělivost.

Označte prosím u každé otázky pouze jednu odpověď (např. jinou barvou, kurzívou, podtržením). Výjimku tvoří otázka 7, kde je možné více odpovědí a otázky 14, 15, 18, 20, které jsou otevřené.

1. Pohlaví:

- a) žena
- b) muž

2. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

- a) 1-5 let
- b) 6-10 let
- c) 11-15 let
- d) 16-20 let
- e) více než 21 let

3. Jaké je Vaše nejvyšší dokončené vzdělání?

- a) středoškolské s maturitou
- b) vysokoškolské - bakalářské
- c) vysokoškolské – magisterské
- d) vysokoškolské – doktorské

4. Jste vyučující/-m na:

- a) 1. stupni
- b) 2. stupni

5. Jste průběžně vzděláván/-a v rámci doplňujícího vzdělávání pedagogických pracovníků?

- a) ano
- b) ne

6. Byl/-a jste dostatečně informován/-a o inkluzivním vzdělávání?

- a) ano (byla jsem dostatečně informován/-a)
- b) spíše ano (něco málo jsem se dozvěděl/-a)
- c) spíše ne (uvítal/-a bych další informace)
- d) ne (nikdo mi neposkytl informace)

7. Kde jste čerpal/-a informace o inkluzivním vzdělávání?  
a) kurz, školení  
b) speciální pedagog  
c) odborná literatura  
d) internet  
e) další zdroje – uveďte prosím jaké
8. Umíte získané teoretické poznatky o inkluzivním vzdělávání převést do praxe?  
a) rozhodně ano  
b) spíše ano  
c) spíše ne  
d) rozhodně ne
9. Pomohl/a byste kolegovi/kolegyni, pokud by se na Vás obrátil/a, při řešení otázek ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením?  
a) rozhodně ano  
b) spíše ano  
c) spíše ne  
d) rozhodně ne
10. Na koho byste se Vy obrátil/a při řešení problémů souvisejících se vzděláváním žáků s lehkým mentálním postižením?  
a) kolegu/kolegyni z pedagogického sboru  
b) vedení školy  
c) speciální pedagog  
d) pracovníci SPC, PPP  
e) další pracovníci – uveďte prosím jací
11. Vyučujete žáka nebo žákyni, kterým bylo diagnostikováno lehké mentální postižení?  
a) ano  
b) ne
12. Jaké jsou vaše zkušenosti s žákem/žákyní, který/á má lehké mentální postižení?  
a) dobré, svým chováním se neodlišuje od ostatních žáků  
b) dobré, i když je odlišný/á než ostatní žáci  
c) špatné, s žákem/žákyní jsou problémy  
d) nemám žádné zkušenosti
13. Inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je podle Vás:  
a) výhodná forma vzdělávání - vhodná pro 1. i 2 stupeň ZŠ  
b) nevýhodná, nedořešená forma vzdělávání - nevhodná pro 1. i 2 stupeň ZŠ  
c) vhodná pouze pro některé žáky  
d) vhodná pouze na 1. stupni ZŠ  
e) nevím, nedovedu posoudit

14. V čem spatřujete výhody inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením? Prosím rozepište:

- a) pro žáka s lehkou mentální retardací
- b) pro pedagoga
- c) pro spolužáky

15. V čem spatřujete nevýhody inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením? Prosím rozepište:

- a) pro žáka s lehkou mentální retardací
- b) pro pedagoga
- c) pro spolužáky

16. Jaký je Váš názor na úroveň speciálně-pedagogické péče pro žáky s lehkým mentálním postižením na Vaší škole?

- a) rozhodně dostatečná
- b) spíše dostatečná
- c) spíše nedostatečná
- d) rozhodně nedostatečná
- e) nevím, nedokážu posoudit

17. Na Vaší škole probíhá už více jak 1,5 roku projekt PrePIn<sup>1</sup>. Vzpomínáte si, jaký byl Váš názor na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžné ZŠ před započítím projektu?

- a) rozhodně pozitivní
- b) spíše pozitivní
- c) spíše negativní
- d) rozhodně negativní

18. Můžete prosím odůvodnit Vaši odpověď?

19. A jaký je Váš názor na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžné ZŠ v současné době?

- a) rozhodně pozitivní
- b) spíše pozitivní
- c) spíše negativní
- d) rozhodně negativní

20. Můžete prosím odůvodnit Vaši odpověď?

Děkuji Vám za Váš čas a spolupráci!

---

<sup>1</sup> Prevence-podpora-inkluze (PrePIn) - Prevence a podpora ve výchovně vzdělávacím procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako součást inkluzivního vzdělávání a rozvoj profesního a kariérového poradenství na ZŠ Táborská

## Příloha 6 – Sociometrický dotazník

### SO-RA-D

Tento dotazník zjišťuje, jaké vztahy jsou ve vaší třídě a jak se navzájem znáte. Budete postupně odpovídat na tři dotazy, začneme dotazem A.

**A.** Ke každému jménu spolužáka (kromě vlastního) napište ve vašem záznamovém listu jednu z číslic 1-5, a to do sloupce, který má nahoře označení **Vliv**.

Číslice budou znamenat toto:

- |          |                                  |
|----------|----------------------------------|
| <b>1</b> | velmi sympatický                 |
| <b>2</b> | sympatický                       |
| <b>3</b> | ani sympatický, ani nesympatický |
| <b>4</b> | spíše nesympatický               |
| <b>5</b> | nesympatický                     |

Vlivný je ten, jehož názory a chováním se řídí ostatní, jak se říká: ostatní „na něj dají“. V tomto dotazu záleží jen na tom, je-li žák vlivný, nezáleží na tom, je-li jeho vliv „dobrý“ nebo „špatný“. Při hodnocení se rozhodujte sami, nedívejte se k sousedovi. Jednak byste jej tím ovlivňovali, jednak byste se mohli sami dát ovlivnit, a tím by se znehodnotil výsledek. Každého spolužáka si představte, jak jedná. Nejste-li si u někoho jisti, porovnejte jej s jinými žáky, které znáte lépe a dejte mu takové hodnocení, jako tomu známému, který je mu svým vlivem nejvíc podobný. Pracujte bez zbytečného váhání, první názor bývá nejlepší; ovšem ne mechanicky, bez rozmyšlení; takové hodnocení je bezcenné.

**Nikoho (kromě sebe) nevynechávejte!**

S hodnocením budete hotovi asi za 5 minut.

**B.** Nyní budete hodnotit sympatičnost spolužáků podobným způsobem, jako jste hodnotili vliv. Sloupec pro záznam číslic označujících sympatičnost je nadepsán **Sympatie**.

Číslice budou znamenat toto:

Sympatický je ten, kdo je příjemný, s kým se rádi stýkáme. Každý člověk má rád trochu jiné lidi, vzájemné domlouvání se spolužáky nemá proto žádný smysl.

Pracujte podobně jako při hodnocení vlivu. **Dávejte pozor, aby číslice byla na téže řádce jako jméno hodnoceného!**

**Nikoho (kromě sebe) nevynechávejte!**

**C.** Nakonec se zamyslete nad tím, proč je vám který spolužák sympatický nebo nesympatický. Vysvětlení napište na volné místo do sloupce nadepsaného Zdůvodnění sympatií. Děvčata píší nejprve o děvčatech a pak teprve o chlapcích a chlapci nejprve o chlapcích a pak o děvčatech.

Máte příležitost ukázat, jak dovedete přemýšlet o lidech a o svých vztazích k nim.



## 15 Seznam tabulek

Tabulka č. 1 - Výsledky sociometrického šetření.....	55
Tabulka č. 2 - Hodnocení, které Jana dostala.....	59
Tabulka č. 3 - Hodnocení, které Jana dala.....	59
Tabulka č. 4 - Hodnocení, které Mirek dostal.....	60
Tabulka č. 5 - Hodnocení, které Mirek dal.....	60
Tabulka č. 6 - Rozvrh Jany a Mirka v osmé třídě.....	63
Tabulka č. 7 - Počet hodin učebního plánu pro žáky s LMP a pro ostatní žáky dle předmětů...64	
Tabulka č. 8 - návratnost dotazníků.....	78
Tabulka č. 9 - Rozdělení dotazníků dle pohlaví.....	78
Tabulka č. 10 - Délka pedagogické praxe respondentů.....	79
Tabulka č. 11 - Nejvyšší dokončené vzdělání pedagogů na FZŠ Tábořská.....	80
Tabulka č. 12 - Rozdělení pedagogů dle stupňů, na kterých vyučují.....	80
Tabulka č. 13 - Průběžné vzdělávání pedagogů v rámci doplňujícího vzdělávání.....	81
Tabulka č. 14 - Dostatek informací o inkluzivním vzdělávání.....	82
Tabulka č. 15 - Zdroje informací o inkluzivním vzdělávání.....	83
Tabulka č. 16 - Dovednost pedagogů převést teoretické poznatky o inkluzivním vzdělávání do praxe.....	83
Tabulka č. 17 - Ochota pomoci kolegovi/kolegyni v otázkách vzdělávání žáků s LMP....	84
Tabulka č. 18 - Na koho by se pedagogové obrátili při problémech se vzděláváním žáků s LMP.....	85
Tabulka č. 19 - Vyučuji žáka s LMP.....	86

Tabulka č. 20 - Zkušenosti pedagogů s žáky s LMP.....	86
Tabulka č. 21 - Názory pedagogů na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP.....	87
Tabulka č. 22 - Výhody (přínosy) inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro žáky s LMP..	88
Tabulka č. 23 - Výhody (přínosy) inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro pedagogy....	89
Tabulka č. 24 - Výhody (přínosy) inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro ostatní žáky..	90
Tabulka č. 25 - Nevýhody inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro žáky s LMP.....	91
Tabulka č. 26 - Nevýhody inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro pedagogy.....	92
Tabulka č. 27 - Nevýhody inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro ostatní žáky.....	93
Tabulka č. 28 - Úroveň speciálně-pedagogické péče dle pedagogů.....	93
Tabulka č. 29 - Názor pedagogů na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP před započítím projektu PrePIn.....	94
Tabulka č. 30 - Odůvodnění názorů pedagogů na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP před započítím projektu PrePIn.....	95
Tabulka č. 31 – Názor pedagogů na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP po proběhnutí projektu PrePIn.....	96
Tabulka č. 32 - Odůvodnění názorů pedagogů na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP po skončení projektu PrePIn.....	97

## 16 Seznam grafů

Graf č. 1 - Vliv +.....	56
Graf č. 2 – Vliv -.....	56
Graf č. 3 – Sympatie -.....	57
Graf č. 4 – Sympatie +.....	58
Graf č. 5 - Procentuální zastoupení dle pohlaví.....	79
Graf č. 6 - Procentuální zastoupení dle délky pedagogické praxe.....	79
Graf č. 7 - Procentuální znázornění dle nejvyššího dokončeného vzdělání respondent.....	80
Graf č. 8 - Procentuální zastoupení pedagogů dle stupně, na kterém vyučují.....	81
Graf č. 9 - Procentuální zastoupení pedagogů v průběžném vzdělávání.....	81
Graf č. 10 - Dostatečná informovanost pedagogů o inkluzivním vzdělávání.....	82
Graf č. 11 - Zdroje informací o inkluzivním vzdělávání.....	83
Graf č. 12 - Dovednost pedagogů převést teoretické poznatky o inkluzivním vzdělávání do praxe.....	84
Graf č. 13 - Ochota pomoci kolegovi/kolegyni v otázkách vzdělávání žáků s LMP.....	85
Graf č. 14 – Na koho by se pedagogové obrátili při problémech při vzdělávání žáků s LMP.....	85
Graf č. 15 – Vyučujete žáka s LMP.....	86
Graf č. 16 – Zkušenosti pedagogů s žáky s LMP.....	87
Graf č. 17 – Názory pedagogů na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP.....	88
Graf č. 18 – Výhody (přínosy) inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro žáky s LMP.....	89
Graf č. 19 – Výhody (přínosy) inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro pedagogy.....	90

Graf č. 20 - Výhody (přínosy) inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro ostatní žáky.....	90
Graf č. 21 – Nevýhody inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro žáky s LMP.....	91
Graf č. 22 – Nevýhody inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro pedagogy.....	92
Graf č. 23 – Nevýhody inkluzivního vzdělávání žáků s LMP pro ostatní žáky.....	93
Graf č. 24 – Úroveň speciálně-pedagogické péče dle pedagogů.....	94
Graf č. 25 – Názor pedagogů na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP před započítím projektu PrePIn.....	95
Graf č. 26 – Odůvodnění názorů pedagogů na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP před započítím projektu PrePIn.....	96
Graf č. 27 – Názor pedagogů na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP po proběhnutí projektu PrePIn.....	96
Graf č. 28 - Odůvodnění názorů pedagogů na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP po skončení projektu PrePIn.....	97