

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

**Postoje a zkušenosti pedagogů vybrané základní školy  
s inkluzí žáků s mentálním postižením**

Attitudes and Experience of Teachers of a Selected  
Elementary School with the Inclusion of Pupils with the  
Intellectual Disability

Bc. Drahomíra Zikánová, DiS.

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, PhD.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: N SPPG

Rok odevzdání: 2018

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Postoje a zkušenosti pedagogů vybrané základní školy s inkluzí žáků s 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.

V Praze 10. července 2018

.....

podpis

Velmi děkuji panu PhDr. Zbyňku Němcovi, Ph.D. za trpělivé a užitečné vedení diplomové práce.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá problematikou inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžných školách se zaostřením na postoje a zkušenosti pedagogů vybrané základní školy k této problematice. Teoretická část vymezuje pojem inkluze v kontextu českého vzdělávacího systému a legislativní opatření související s tímto tématem. Shrnuje pojem mentální postižení, popisuje, co je mentální postižení, s čím se potýká rodina dítěte s mentálním postižením a vymezuje specifika edukace žáka s mentálním postižením. Dále se zabývá speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a opatřeními pro vzdělávání žáků s tímto postižením, která jsou zakotvena ve školském zákoně a mají inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením podporovat. Výzkumná část analyzuje rozhovory s pedagogy vybrané základní školy ve Středočeském kraji, které byly v průběhu výzkumu nashromážděny formou polostrukturovaných rozhovorů, a popisuje, jak se vybraní pedagogové k této problematice staví. V závěrečné části jsou shrnuty a graficky zpracovány poznatky z kvalitativního výzkumu a doporučení pro další možné zkoumání i pedagogickou praxi.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

mentální postižení, inkluze, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, postoje učitelů, podpůrná opatření, společné vzdělávání

## **ABSTRACT**

The thesis deals with the issue of inclusive education of pupils with mild intellectual disabilities in Czech mainstream schools focusing on attitudes and experiences of teachers of a selected elementary school on this issue. The theoretical part defines the concept of inclusion in the context of the Czech educational system and legislative measures related to this topic. It summarizes the concept of intellectual disability, describes what an intellectual disability is, what families of a child with intellectual disabilities are facing, and defines the specifics of educating a pupil with an intellectual disability. It also deals with special educational needs and measures for the education of pupils with this disability, which are embedded in the education act and aim to support the inclusive education of pupils with mild intellectual disabilities. The empirical part of the thesis analyses the interviews with teachers of a selected elementary school in the Central Bohemian Region. While conducting the research, the semi-structured interviews were gathered and the attitudes of teachers towards the explored issues were described. The final part summarizes and graphically elaborates findings of the qualitative research and suggests recommendations for possible further research and teaching practice.

## **KEYWORDS**

intellectual disability, inclusion, pupils with special educational needs, teachers' attitudes, supportive measures, inclusive education

## Obsah

ÚVOD .....	- 8 -
1 Inkluze.....	- 9 -
1.1 Inkluze v kontextu vzdělávání.....	- 11 -
1.2 Legislativní opatření ve vztahu ke vzdělávání žáků se SVP .....	- 16 -
2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.....	- 19 -
2.1 Podpůrná opatření .....	- 19 -
2.1.1 Individuální vzdělávací plán a plán pedagogické podpory .....	- 21 -
3 Mentální postižení .....	- 23 -
3.1 Modely vymezující pohled na mentální postižení.....	- 25 -
3.1.1 Medicínský model .....	- 25 -
3.1.2 Popisný model .....	- 26 -
3.1.3 Model sociální péče.....	- 26 -
3.1.4 Inkluzivní model .....	- 27 -
3.2 Rodina dítěte s mentálním postižením .....	- 27 -
4 Žák s mentálním postižením ve škole .....	- 32 -
4.1 Zařazování dětí s lehkým mentálním postižením do běžného vzdělávacího proudu ...	- 34 -
4.1.1 Učitel v procesu přeměny běžné základní školy ve školu inkluzivní.....	- 41 -
5 Zkušenosti a postoje pedagogů s inkluzí žáků s mentálním postižením .....	- 43 -
5.1 Východiska výzkumu .....	- 43 -
5.2 Výzkumné prostředí vybrané školy.....	- 44 -
5.3 Metodologie výzkumného šetření .....	- 45 -
5.3.1 Design výzkumu.....	- 48 -
5.3.2 Výzkumné otázky a cíl výzkumu .....	- 49 -
5.3.3 Výzkumný vzorek .....	- 50 -
6 Realizace výzkumu .....	- 53 -
6.1 Metoda sběru dat .....	- 53 -
6.1.1 Rozhovory .....	- 53 -
6.2 Analýza a interpretace sebraných dat.....	- 54 -
6.2.1 Interpretace stěžejních výroků pedagogů .....	- 63 -
6.3 Diskuze.....	- 67 -
7 Doporučení pro praxi .....	- 69 -
8 Závěr .....	- 70 -

Literatura .....	- 72 -
Seznam zkratek .....	- 77 -
Seznam grafů.....	- 78 -
Seznam tabulek .....	- 79 -
Seznam příloh.....	- 80 -
PŘÍLOHY.....	- 81 -

## ÚVOD

Otázka inkluze v České republice je předmětem častých diskuzí nejen odborníků, ale také veřejnosti, rodičů i samotných osob, kterých se inkluze týká. Fenomén inkluze je nejen místně, ale i časově lokalizován, neboť jak vytváření inkluzivního prostředí, tak povědomí veřejnosti a obecně veřejné mínění je ovlivněno dobou, ve které se o inkluzi hovoří, ale zejména dobou, ve které se vytvářejí podmínky pro inkluzi (OSF, online 2018-05-12). V požadavku inkluze došlo v poslední době k převratným změnám také v českém školském systému. O těchto opatřeních bude pojednáno v kapitolách o českém školství a legislativě. Tyto změny jsou jak vítané, tak odmítané, proto je žádoucí se aspekty inkluze zabývat i ve výzkumných šetřeních.

Tato diplomová práce se věnuje aspektům společného vzdělávání zejména z pohledu samotných aktérů inkluzivního vzdělávání, tedy pedagogů. Ve výzkumné části pak pedagogů vybrané základní školy v menším městě středočeského regionu. Samotní pedagogové mají velký vliv na to, jakým způsobem začlenění osob s postižením probíhá a bude se normalizovat (De Boer, 2011). Na pedagogy je tak kladen poměrně velký tlak vyrovnat se s nově nastalými změnami. Jak s těmito nároky dokážou pracovat a jaké postoje v nich vyvolávají, je předmětem výzkumného šetření v závěru této práce. Tomuto šetření předchází teoretický vhled do problematiky inkluze žáků s mentálním postižením v obecné rovině. Cílem diplomové práce je seznámit s problematikou inkluze dětí s lehkým mentálním postižením v našem současném vzdělávacím systému a dále zjistit a popsat postoje a zkušenosti pedagogů se vzděláváním dětí s mentálním postižením ve vybrané městské škole středočeského regionu.



## 1 Inkluze

Pojem inkluze je často zaměňován za pojem integrace a někdy také i odbornou veřejností slučován v jedno (Marešová, 2017). Z praktického hlediska se integrace a inkluze může zdát být synonymem. Inkluze však je kvalitativně odlišná od integrace a znamená spíše společné žití různých jedinců, než začleňování lidí s postižením (Hájková, 2010). Podle Evropské asociace pro osoby s mentálním postižením a jejich rodiny (*The European Association of Persons with Intellectual Disabilities and their Families*) je inkluze „rozpoznání univerzální jedinečnosti v každém narozeném člověku“ (Inclusion Europe network, online cit. 2018-06-08). Dobře to ukazují například modely vzdělávání na finských školách. Úkolem těchto škol je vzdělávat všechny a na základě tohoto úkolu není nikdo vyloučen, ale co víc, nikoho ani nenapadne přemýšlet o tom, že by tomu tak mělo nebo mohlo být. Zde je zřejmý rozdíl mezi integrací a inkluzí (Kartous, 2015).

Podívejme se na pojem inkluze v jeho společenském smyslu slova. Jak souvisí s integrací a co je stěžejní sdělení tohoto pojmu? Inkluze bývá často označována jako vyšší stupeň integrace nebo cíl integrace. Inkluze znamená odklon od diagnostických kritérií. Tomu odpovídá výrok "každý člověk je individualita". Inkluze znamená nejen formální zahrnutí do společnosti, nýbrž také samozřejmé přijetí ze strany ostatních členů společnosti. Vyžaduje změnu postoje od rezignovaného „musíme je vzít mezi sebe“ k uvědomění a zvnitřnění si faktu, že každý člověk je nějak odlišný (Tannenbergerová, 2016), a že tedy není rozdíl mezi MY a ONI, ale že žádné MY a ONI neexistuje. Zde je zřejmé, že je téma inkluze velmi silným humanistickým nárokem a úkolem.

Inkluze může být chápána v několika různých pojmech:

- Inkluze je začlenění týkající se zdravotního postižení a zvláštních vzdělávacích potřeb jako odpověď na exkluzi (Šmelová, 2017).
- Inkluze jako možnost pro všechny postižené vyčleněním.
- Inkluze, jako podpora škol pro všechny, inkluze jako vzdělání pro všechny (Botha, online cit. 2017-10-21).
- Inkluze jako vyšší stupeň integrace (Bazalová, 2014).

Další definici inkluze představuje web [inclusion.com](http://inclusion.com):

- Inkluze je o plném životě a o tom naučit se spolu žít.

- Inkluze znamená rozmanitost a buduje komunitu.
- Inkluze je o našich "schopnostech" - o našich darech a o tom, jak je sdílet.
- Inkluze není otázkou "postižení".

(Inclusion network, online cit. 2018-06-13)

Na stránkách *Inclusion Europe* se dále uvádí, že napříč zeměmi jsou lidé s postižením zváni do společenského života, ale inkluze mění základní pojem o začleňování na otázku: Kdo je pozvaný? Kdo je ten, kdo zve? Všichni jsme se narodili „in“. A že není jen „in“ ale i „with“ (Inclusion Europe network, online cit. 2018-06-08). Inkluze není stav, ale proces, ve kterém je snahou nalézt optimální řešení vzdělávání všech dětí a přijímání bez překážek všech lidí do společnosti (Tannenbergerová, 2016). Jde tedy o přeměnu smýšlení člověka i celé společnosti vzhledem k osobám s postižením.

Existuje mnoho nástrojů zaměřených na začlenění osob se zdravotním postižením do společnosti. Počínaje školstvím, odstraňováním bariér ve veřejném prostoru a v neposlední řadě též podporou zaměstnávání lidí s postižením. V posledních desetiletích k těmto nástrojům významně patří též informační technologie, většina z nich však není přístupná osobám s mentálním postižením, což ještě stále vede k vyloučení těchto lidí z informační společnosti, jak zdůrazňuje například projekt „*Able to inclusion*“ Evropské asociace pro osoby s mentálním postižením a jejich rodiny (Inclusion Europe network, online cit. 2018-06-08). Informační technologie dnes tvoří jeden z nejdůležitějších a nejužívanějších nástrojů pro naplnění kvality života lidí s postižením (Pětioký, 2018). Mnoho lidí se zdravotním postižením má kvůli nedostatku dovedností v informačních technologiích omezený přístup k informacím. Právě projekt „*Able to inclusion*“ hledá na výzkumné úrovni možnosti, jak tyto informace zpřístupnit zejména lidem s mentálním postižením takovými metodami, jako je například elektronický převaděč textu do piktogramů nebo textu do mluveného slova nebo aplikace „*Simple text*“, která převádí texty do jednoduché mateřštiny, v případě výše zmíněného projektu angličtiny. (Inclusion Europe network, online cit. 2018-06-08). Již v úmluvě OSN o právech osob se zdravotním postižením z roku 2006 v čl. 9, odst 1. je formulováno:

*„S cílem umožnit osobám se zdravotním postižením žít nezávisle a plně se zapojit do všech oblastí života společnosti, přijmou státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, příslušná opatření k zajištění přístupu osob se zdravotním postižením ... mimo jiné k informačním,*

*komunikačním a dalším službám, včetně elektronických služeb a záchranných služeb“ (MPSV, online cit. 2018-05-04).*

Je tedy povinností české školy, společnosti, ale i samotných hendikepovaných, vynaložit maximální úsilí k začlenění také v této oblasti.

Další oddíl je věnovaný školní inkluzi, která je v našem českém prostředí velmi zpopularizována zejména kvůli mediálním sporům mezi zastánci a odpůrci školní inkluze. Inkluze se však týká celé společnosti, která postupně do inkluze vyrůstá. Proto je školní inkluze tak důležitá pro rozvoj té společenské.

### **1.1 Inkluze v kontextu vzdělávání.**

Konvence OSN o právech osob se zdravotním postižením (z 13. prosince 2006) a úmluva OSN o právech dítěte (z 20. listopadu 1989), hovoří o tom, že vzdělání nabízí každému dítěti nebo mladému člověku příležitost maximalizovat svůj potenciál v intelektuálním a sociálním rozvoji. Proto je velmi důležité věnovat nejen na vládní úrovni velkou pozornost vzdělávání mladé populace a umožnit vzdělávání všem (MPSV, online cit. 2018-05-04). To je jádro inkluze ve vzdělávání.

Ve výzkumu Univerzity Palackého v Olomouci (2015) se uvádí, že v počátcích popisovaného procesu se zpravidla hovořilo o „integraci“ či „školské integraci“ žáků se zdravotním postižením. V průběhu let se i v ČR začaly více užívat termíny převzaté ze zahraničních zdrojů. Na prvním místě se jednalo o termín „inkluzi“, který nahradil termín integrace nebo také „rovný přístup ke vzdělání“ a „speciální vzdělávací potřeby“ (*special educational needs*), jenž byl u nás legislativně zakotven v zákoně č. 561/2004 Sb., §16 (MŠMT, online cit. 2018-05-18), jako termín používaný pro žáky se zvýšenou potřebou podpory ve vzdělání. Je zajímavé také srovnání posunu během tří let, kdy se intenzivněji pracuje na inkluzivních změnách nejen ve vzdělávání. Text z výzkumu Univerzity Palackého (2015) hovoří o počátcích inkluzivního vzdělávání v České republice:

*„Dalším pojmem je termín „inkluzi“, který je stále více užíván v deklaratorních aktech, případně v odborné publikační produkci. V ČR nejsou dosud odpovídajícím způsobem „změřeny“ parametry tohoto vzdělávacího modelu. Není přesvědčivě definováno, v čem se má odlišovat od „proste integrace“, jaké jsou jeho znaky a parametry v rámci systému –*

jako celku, i jednotlivého vzdělávacího zařízení“ (cit. Kolektiv autorů, online cit. 2018-05-23).

Z citovaného je zřejmé, že přijetím legislativních změn k 1. 9. 2016, kdy vstoupila v účinnost novela č. 82/2015 Sb. školského zákona č. 561/2004 Sb. (MŠMT, online, 2018-05-18), došlo k jistému posunu od situace zmiňovaného výzkumu. Dnes už jsou podmínky pro inkluzivní vzdělávání zakotveny v zákoně a školy i pedagogická veřejnost jsou poměrně podrobně seznamovány s novými opatřeními a snaží se je postupně naplňovat. Ve výše zmíněném projektu Univerzity Palackého v Olomouci byly zkoumány postoje a očekávání pedagogů vzhledem ke změnám v legislativě. Přijetí zákona vyvolalo v části pedagogické, ale i laické veřejnosti očekávání brzkého masivního nárůstu počtů žáků se SVP v běžných školách, k čemuž zatím nijak významně nedochází a zdá se, že přerod základních škol na inkluzivní školy je pozvolnější, než se očekávalo. Je zřejmé, že tyto aspekty vzdělávání jsou a musí být předmětem mnoha dalších výzkumů.

Současná situace, která je poněkud odlišná od očekávání z roku 2015, bude podrobněji popsána v kapitole o legislativních opatřeních.

Jakým způsobem zajistit, aby inkluzivní vzdělávání probíhalo úspěšně, popisuje článek „Seven pillars of support for inclusive education“ (Sedm pilířů podpory inkluzivního vzdělávání) Toma Loremanna (online cit. 2018-06-11), viz tabulka 1:

**Tabulka 1: Sedm pilířů podpory inkluzivního vzdělávání**

7 pilířů podpory inkluzivního vzdělávání						
I. rozvíjení pozitivní zkušenosti	II. politika a vedení	III. školní a třídní klíma	IV. kurikulum a pedagogic- ké postupy	V. podpora komunity (obec, kraj)	VI. smysluplná reflexe (výzkumy, studie)	VII. výcvik a zdroje

Zdroj: Loreman, 2007 (online, cit. 2018-06-11)

První pilíř se týká zkušeností pedagogů. Postoj pedagoga má zásadní význam pro dosažení správného inkluzivního přístupu. Pozitivní zkušenost vytváří pozitivní postoj a prakticky

umožňuje úspěšné zařazení žáka se SVP. Druhým pilířem je legislativa, která má prostředky a moc změnit společenskou praxi. Třetím pilířem je školní a třídní klima, které je důležité udržovat v otevřeném a přijímajícím duchu. To je opět velký úkol pro pedagogy. O pedagogických postupech bude zmínka v kapitole č. 4 této diplomové práce. Jde o to zvolit nevhodnější prostředky a metody pro naplňování vzdělávacích potřeb všech žáků bez rozdílu. Pokud je inkluzivní škola podporována na komunitní úrovni, je naplněn další pilíř inkluzivního vzdělávání. Šestý pilíř se opírá o studie a výzkumy v oblasti společného vzdělávání. Sedmý pilíř jednoduše stojí na kvalitním proškolení pedagogické obce a informovanosti veřejnosti, k čemuž samozřejmě patří zdroje. Jak informační, tak finanční. Je důležité připomenout, že učitelé jsou považováni za klíčové osoby v realizaci inkluzivního vzdělávání. Jejich pozitivní postoje proto hrají významnou roli v úspěšné inkluzi ve vzdělávání (De Boer, online cit. 2018-06-04).

Téma postojů pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání je předmětem této diplomové práce, proto je namístě je popsat i v této kapitole. Podle Lazarové (in Bartoňová, 2016b) se dají rozdělit dle následujícího schématu:

**Tabulka 2: Vlivy na postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání**

<b><i>Rovina školy a školského systému</i></b>	
Sociální a legislativní tlak	Fyzické možnosti školy
<b><i>INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ</i></b>	
Individuální přesvědčení	Individuální zkušenosti
<b><i>Individuální rovina</i></b>	

Zdroj: Lazarová in Bartoňová, 2016b

V tabulce 2 jsou schematicky znázorněny roviny inkluzivního vzdělávání, které v konečném výsledku působí na postoje učitelů k tomuto aspektu vzdělávání. Učitelé jsou formováni vývojem společnosti a legislativou a zároveň konfrontováni s fyzickými možnostmi školy, jako je například možnost dostat požadavku bezbariérovosti, snížit počty žáků ve třídách, apod. Na postojích se zobrazují také individuální zkušenosti učitelů se vzděláváním dětí se zdravotním či jiným postižením a v neposlední řadě osobní filozofie nebo přesvědčení každého z učitelů.

Velmi často se taky ukazuje diferencovaný postoj mezi učiteli a vedením školy. Škola jako celek působí a její vedení se deklaruje, jako inkluzivní, zatímco její jednotliví pedagogové jsou mnohdy zásadně proti. Podle Pančochy (2016) je také rozdíl mezi postojem pedagoga,

který má zkušenost s určitými inkludovanými žáky a pedagogem, kterého tato zkušenost teprve čeká.

Současné školy se v procesu inkluze opírají, podle Salamanské deklarace (1994), o všeobecné principy, které správnou inkluzi umožňují. Ty lze shrnout do několika bodů:

- Princip humanizmu a demokracie
- Princip heterogenity – různost je přirozenou součástí společnosti
- Princip spolupráce – aktivní přístup všech s různými dispozicemi a talenty
- Princip regionalizace – komunitní prvek inkluzivního vzdělávání
- Princip otevřenosti a efektivity
- Princip individualizace
- Princip celistvosti – rozvoj se týká všech oblastí, nejen intelektové složky

(UNESCO, online cit. 2018-06-12)

Dodržování všeobecných principů samo však nestačí a vedle zákonem daných povinností musí ředitelé, potažmo učitelé řešit konkrétní individuální případy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a zvažovat, jak přizpůsobit podmínky vzdělávání těchto konkrétních žáků, aby vzdělávání pro ně mělo maximální užitek (Valenta, 2012).

Pojem inkluze je nadřazeným pojmem k inkluzivnímu vzdělávání, netýká se jen vzdělávacího procesu a inkluzivní proces by neměl být omezován jen na vzdělání. V tomto ohledu bychom měli chápat širší zasazení tohoto procesu do celé společnosti. U nás, ale i v mnohých jiných zemích je nebo by měla být školní inkluze, jistým odrazovým můstkem k inkluzi společenské, tedy jednotného světa pro všechny. Inkluzivní vzdělávání tedy významně podporuje sociální inkluzi, je jejím předpokladem a má zabraňovat vyloučení některých lidí ze společnosti (Pančocha in Bartoňová, 2008).

Samotnými pedagogy je, jak poznamenává Lazarová: „...inkluze obvykle chápána jako otevřenost škol přijímat všechny žáky ze spádové oblasti bez ohledu na jejich rizika či postižení, jinak řečeno: „Inkluze je chápána jako schopnost a ochota úspěšně integrovat žáky s jakýmkoliv druhem a mírou postižení.“ (Lazarová in Bartoňová, 2016b s. 18). V praxi pojem integrace a inkluze poněkud splývá a učitelé mezi těmito pojmy nedělají příliš rozdíl. Dlužno dodat, že ve prospěch inkluze. Tedy, většina škol, které inkluzi respektují a jsou „otevřenými školami“, se chová inkluzivně a mluví o integraci. V poslední době se do popředí dostává místo pojmu inkluzivní vzdělávání, pojem společné

vzdělávání. Ve směrnicích Národního ústavu pro vzdělávání je definováno společné vzdělávání jako vzdělávání dětí, žáků a studentů v rámci hlavního vzdělávacího proudu (NÚV, online cit. 2018-05-23).

Také se dá říct, že inkluzivita jednotlivých škol je do jisté míry dána prostředím, ve kterém se škola nachází. Například venkovské školy mají s inkluzí/integrací dlouholeté zkušenosti, protože jejich spádoví žáci s nějakým typem postižení neměli možnost navštěvovat školy speciální v jejich blízkém okolí. Tak se tyto školy stávaly inkluzivními školami jaksí přirozeně. Často se v této konotaci mluví o škole komunitní. Jinak je tomu se školami městskými, povětšinou v minulosti dostatečně obsazenými běžnou populací bez postižení a také s dosahem speciálních škol. V těchto běžných základních školách integrace v minulosti nebyla nutností. Tyto školy se však s účinností od 1. 9. 2016 mají přizpůsobit podmínkám zařazování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby se staly školami pro všechny, tedy inkluzivními. Výuka v inkluzivních školách má zajistit, aby každý žák mohl plně využít svůj potenciál v učení i komunikaci a spolupráci s ostatními (Tannenbergerová, 2016). Přidanou hodnotou je pak možnost pro intaktní spolužáky naučit se přijímat lidi s odlišným způsobem bytí.

V některých státech USA, severských zemí Evropy i jinde ve světě je vzdělávání žáků se SVP v běžných školách samozřejmým edukačním principem. Jedná se v něm o to, že každá škola má tytéž podmínky pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, jako by byla speciální. To znamená, že v běžných školách je prostředí v nejvyšší možné míře přizpůsobené těmto dětem s ohledem na vzdělávání dětí bez těchto potřeb. Vzdělávání všech je tudíž samozřejmostí, bez potřeby nějakých výjimek a podpůrných opatření. (Kartous, 2015)

Obecné nebo společné vzdělávání získalo v posledních letech význam na celém světě. Jak uvádí také například Al Hazmi (online cit. 2018-04-06) inkluzivní škola podporuje žáky s lehkým mentálním postižením, aby jim umožnila přístup k obecnému vzdělávání. Nejde tedy jen o to splnit požadavky Evropské unie nebo dostát moderním trendům ve vzdělání. Jde o humanizaci vzdělávání pro všechny, tak, aby bylo dostupné všem nejen místně, ale také obsahově.

Ve způsobu, jakým je prováděna školní inkluze u nás, je kladen důraz na to, že i dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba vzdělávat a běžné vzdělávání „ušít na míru“ jeho individuální potřebě podpory. K tomu slouží soubor podpůrných opatření, která musí

škola zajistit každému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami vzhledem ke druhu potřeb a výši potřeby podpory na základě vyšetření a rozhodnutí speciálně pedagogického centra nebo pedagogicko-psychologické poradny. To vše v souladu s rozhodnutím a souhlasem rodičů dítěte se SVP. Vzhledem ke společnému vzdělávání se nabízí také další otázka a to otázka jednotného hodnocení výsledků studia neboli výstupů vzdělávání. I když učitel má možnost využít v hodnocení slovní formy, ta má vždy být ekvivalentem známky a musí být na známku převeditelná. To má své odůvodnění například při změně školy, která hodnotí jiným způsobem (NÚV, online cit. 2018-05-23), zároveň to může vést k jisté míře „nespravedlnosti“. Proto je důležité zabývat se také systémem hodnocení na legislativní úrovni. Například výzkum Evy Šmelové a kol. (2017) dokládá z analýzy dotazníků na postoj k zařazení dítěte k inkluzivnímu vzdělávání, podaných zhruba osmi stům učitelů, že na druhém stupni ZŠ zaznívala právě problematika výstupů vzdělávání a hodnocení poměrně často.

Inkluze jako pojem a téma má v naší společnosti mnoho podob a její vymezení není jednoduché. Nejde o další stupeň integrace a zároveň nejde o nějaký neuskutečnitelný ideál. Je zřejmé, že změna ve společnosti začíná ve vzdělávání a výchově budoucích zodpovědných členů společnosti.

## **1.2 Legislativní opatření ve vztahu ke vzdělávání žáků se SVP**

Zařazení žáka ke vzdělávání se řídí zákonem č. 561/2004 Sb. ve znění novely č. 101/2017 Sb. Z tohoto zákona vyplývá, že škola má povinnost přijmout ke vzdělávání žáka ze své spádové oblasti už na základě jeho trvalého pobytu (§36, odst. 5), pokud rodič nezvolí pro vzdělávání svého dítěte jinou školu (MŠMT, online cit. 2018-05-18). Výslovně je v tomto zákoně zakomponováno vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením nebo těžkým kombinovaným postižením (§42). Podle tohoto paragrafu může krajský úřad stanovit takový způsob vzdělávání, který odpovídá duševním a fyzickým schopnostem dítěte. Je tedy možné po posouzení odborným lékařem stanovit jinou formu vzdělávání, např. úpravou vyučovací doby a frekvence docházení na vyučování. Je zde také možnost docházky učitele do domácnosti žáka. Zákonná úprava vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením se řídí, tak jako v jiných případech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vyhláškou č.27/2016 Sb. ve znění novely č. 416/2017 Sb. o



vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve které se definuje pět stupňů podpůrných opatření (PO) žáka. V prvním stupni potřeby PO je pro žáka vytvářen plán pedagogické podpory samotnými učiteli. Základním opatřením od druhého stupně potřeby podpory je individuální vzdělávací plán žáka se SVP, dále možnost zařadit do vyučovacího procesu asistenta pedagoga, který však v první řadě a především pomáhá, s organizací výuky a s podporou inkludovaného žáka, učiteli. O konkrétních podpůrných opatřeních vzhledem k žákovi s lehkým mentálním postižením bude pojednáno v kapitole č. 3. Dále pak důležitou roli má vyhláška č. 72/2005 Sb. v novelizovaném znění č. 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Podle této vyhlášky se stanovují podmínky pro posuzování žáka jako žáka se SVP ve školských poradenských zařízeních, která stanovují formu a také míru podpůrných opatření.

Další důležitý zákon je zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. ve znění novely č. 379/2015 Sb., který upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, tedy učitelů, vychovatelů, školních speciálních pedagogů, asistentů pedagoga a dalších. Podrobněji je popsán v kapitole 4.1.1.

### **Další dokumenty**

Velmi významné jsou také mezinárodní listiny a úmluvy. Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením (2007) například v článku 3 dokládá, že *„státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, zabezpečují dětem se zdravotním postižením, na rovnoprávném základě s ostatními dětmi, právo svobodně vyjadřovat své vlastní názory ve všech záležitostech, které se jich dotýkají, přičemž se jejich názorům musí věnovat náležitá pozornost odpovídající jejich věku a zralosti, a při realizaci tohoto práva jim poskytují pomoc přiměřenou jejich zdravotnímu postižení a věku“* (OSN, čl. 7, odst. 3). Proto je kladen důraz při posuzování žáka se SVP na jeho osobní participaci při tomto procesu. Znamená to, že tento akt není jen záležitost školy a rodičů, ale i samotného žáka přiměřeně ke stupni jeho psychosociálního vývoje. (MŠMT, online cit. 2018-05-13)

Významnou roli ve strategii vzdělávání žáků se zdravotním postižením v ČR hraje tzv. Bílá kniha neboli Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Jde o dokument, který *„formuluje vládní strategii v oblasti vzdělávání v podobě myšlenkových východisek, obecných záměrů a rozvojových programů směrodatných pro vývoj vzdělávací soustavy. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol. Zároveň je*

*otevřeným materiálem, který by měl být v pravidelných intervalech kriticky zkoumán a v souladu se změnami společenské situace revidován a obnovován.*“ (MŠMT, online cit. 2018-04-04) z ní vychází také akční plán inkluzivního vzdělávání (APIV) na období 2016 – 2018. Akční plán obsahuje opatření na podporu rovných příležitostí a spravedlivého přístupu ke vzdělávání. Dokument odráží legislativní změny v novele školského zákona. Pro léta 2016 až 2018 jde o zavedení podpůrných opatření pro děti, žáky a studenty se SVP, zavedení přesné evidence a statistiky žáků vzdělávaných v inkluzivním prostředí a o sjednocení diagnostiky tak, aby byla žákům s každým znevýhodněním či postižením nabídnuta přiměřená podpora v rámci vzdělávacího systému (MŠMT, online cit. 2018-05-13).

## 2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) je žák, který „*k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“ (MŠMT, zákon č.561/2004 Sb., §16).

System speciálního školství stále hraje významnou roli ve vzdělávání žáků s mentálním postižením v České republice. Přesto, jak je patrné z kapitoly o inkluzi v kontextu vzdělávání (kap. 1.1), vývoj směřující ke společnému vzdělávání vytvořil nutnost zabývat se speciálními vzdělávacími potřebami také v běžném školství. Tento směr, tedy ke společnému vzdělávání, by měl srovnávat šance dětí intaktních a dětí se SVP. V inkluzivním vzdělávání je každý žák považován za žáka, který má specifické vzdělávací potřeby. Z toho je nutno vycházet také při výukových strategiích a používat vhodné výukové prostředky. Jako příklad pro vhodné výukové strategie při společném vzdělávání nám mohou posloužit skandinávské školy s konceptem jednotného kurikula. Jednotné kurikulum je vytvářeno pro všechny děti v předškolním, základním a středoškolském vzdělávání bez rozlišování žáků s běžnými a specifickými potřebami. Případné doporučení ke speciálním vzdělávacím metodám řeší přímo škola, do které dítě se SVP spádově patří a navštěvuje ji (Kartous, 2015). Z běžných vzdělávacích potřeb jsou pak vyvozeny speciální vzdělávací potřeby jako měřítko pro individuální metody vzdělávání žáků s postižením. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou definováni ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. ve znění novely č. 416/2017 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, jako žáci, kterým je potřeba věnovat zvýšenou výchovně-vzdělávací péči. Vzdělávací potřeby a stupeň podpory se stanovují pro konkrétního žáka prostřednictvím vyšetření školního poradenského zařízení na základě pedagogicko-psychologické diagnostiky, přičemž žáci s lehkým mentálním postižením svým výkonem obvykle spadají do druhého stupně podpůrných opatření (Valenta, 2015).

### 2.1 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření (PO) znamenají nutné úpravy uspořádání obsahu, metod a forem hodnocení, podmínek vzdělávání a školských služeb, člení se do stupňů podle organizační a finanční náročnosti a odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným

životním podmínkám žáka. PO jsou vymezena v § 16 odst. 2 školského zákona č. 561/2004 Sb. (NÚV, online cit. 2018-05-23).

Podpůrná opatření jsou tedy soubory nástrojů a metod, které mají pomoci k normalizaci vzdělávání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Důležitý je fakt, že tato opatření mají zprostředkovat žákovi se SVP podporu pro dosažení a naplnění jeho vzdělávacích potřeb, ale jde také o prostředky, metody a nástroje, které slouží škole při budování podmínek pro společné vzdělávání (Bartoňová, 2016). K realizaci podpůrných opatření a metodickému vedení slouží katalog podpůrných opatření. Podpůrná opatření jsou založena na principech rovnosti a spravedlivém přístupu. Aby byla podpůrná opatření sestavena odborně a kvalitně, je při jejich sestavování použito mezinárodních klasifikačních norem a standardů, zejména MKF 10 (ÚZIS, online cit. 2018-04-16). Důležitý je také jednotný a ucelený přístup při tvorbě a realizaci podpůrných opatření podle katalogu, což je obzvláště výhodné při přestupu žáka se SVP do jiné školy, kde tak může plynule navázat na svůj dosavadní vzdělávací postup. Konečně je katalog podpůrných opatření také prostředkem k metodickému vedení při individuální a tvůrčí práci pedagoga (Michalík a kol., online cit. 2017-11-20).

Podpůrná opatření jsou poskytována žákům v prvním až pátém stupni potřeby podpory. V prvním stupni je uplatňuje škola nebo školní zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně jsou poskytována žákům, u kterých nepostačují k naplnění vzdělávacích potřeb opatření prvního stupně. Vyhláška č. 27/2016 Sb. v §2 definuje, za jakých podmínek lze poskytovat PO vyššího než prvního stupně. Ve vyhlášce je stanoveno, že opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Dále, že se poskytují samostatně nebo v kombinacích různých druhů a stupňů v souladu se zjištěnými speciálními vzdělávacími potřebami žáka, přičemž konkrétní druh podpůrného opatření lze poskytovat pouze v jednom ze stupňů podpory (MŠMT, online cit. 2018-05-13).

Pro žáky s lehkým mentálním postižením je vytvořena dílčí část tohoto katalogu zaměřená na žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu (Valenta, 2015).

### 2.1.1 Individuální vzdělávací plán a plán pedagogické podpory

Individuální vzdělávací plán patří mezi podpůrná opatření druhého a vyššího stupně podpory. Je to závazný dokument, který napomáhá k zajištění podpůrných opatření u žáka se SVP. Jeho obsah vychází ze školního vzdělávacího programu a umožňuje úpravy vzdělávacího obsahu podle možností žáka (MŠMT, online cit. 2018-05-20).

Škola v případě potřeby vytváří pro žáka se SVP individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) na základě doporučení školského poradenského zařízení. IVP zahrnuje identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka. Dále obsahuje údaje o formě, skladbě a stupni podpůrných opatření. V IVP jsou uváděny zejména tyto oblasti plánu vzdělávání, které korespondují s podpůrnými opatřeními podle stupně podpory:

**Tabulka 3: Oblasti individuálního plánu vzdělávání**

<b>1. Úpravy obsahu vzdělávání žáka</b>	Podle tohoto opatření jsou sníženy nároky na žáka dle jeho individuálních možností. Tyto úpravy zahrnují ponížení obsahu i rozsahu učiva.
<b>2. Časové a obsahové rozvržení vzdělávání</b>	Toto opatření znamená vymezení očekávaných výstupů a učiva na úrovni oborů vzdělávání.
<b>3. Úpravy metod a forem výuky a hodnocení žáka</b>	Pedagog flexibilně reaguje na aktuální potřeby žáka a podle toho by měl být schopen operativně použít metody a formu výuky.
<b>4. Úrovně pro úpravy očekávaných výstupů ze vzdělávání žáka</b>	Upravené očekávané výstupy jsou obvykle na nižší úrovni než běžné výstupy daného vzdělávacího oboru.

Zdroj: Michalík (online cit. 2017-11-21)

Vyhláška č.27/2016 výslovně neudává, jak konkrétní budou jednotlivé položky IVP. Záleží na tom, jaké další podpůrné opatření je doporučeno školským poradenským zařízením (ŠPZ) a jak je nastaven systém individualizace výuky.

Plán pedagogické podpory je podpůrné opatření pro první stupeň podpory. Je to závazný dokument napomáhající zajištění podpůrných opatření u žáka. Plán pedagogické podpory je sestavován školou. Postup školy při poskytování pedagogické podpory žákům SVP se řídí vyhláškou č. 27/2016 Sb. a její novelizovanou úpravou č. 416/2017 Sb.

Škola má také další nástroje pro vzdělávání žáků, kterými jsou výchovné a vzdělávací strategie. Ty v obecné rovině napomáhají žákům se SVP k úspěšnému zvládnutí školních

povinností. Výchovné a vzdělávací strategie jsou promyšleně volené a řazené postupy, kterými chce škola cíleně směřovat k naplňování klíčových kompetencí žáků (MŠMT, online cit. 2018-05-20).

Jedná-li se o žáka s lehkým mentálním postižením, bude nejspíše zařazen do kategorie žáků s potřebou podpory v druhém až třetím stupni. Ve vzdělávání žáka mohou být využity všechny běžné formy výuky, přičemž některé jsou vzhledem k žákovi s mentálním postižením vhodnější, jako je např. individuální výuka (Michalík, online cit. 2017-11-21).

S účinností od 1. září 2017 byl upraven Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Děti s lehkým mentálním postižením jsou dále vzdělávány na základě individuálního vzdělávacího plánu. Příloha rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV - LMP) byla zrušena a byla nahrazena tak, že do RVP ZV byly zakomponovány minimální očekávané výstupy pro žáky s lehkým mentálním postižením. Minimální očekávané výstupy představují upravené očekávané výstupy vzdělání na konci pátého a devátého ročníku (případně ve třetím ročníku), které jsou obvykle na nižší úrovni, aby odpovídaly individuálním možnostem a schopnostem žáka se SVP. Tyto jsou obsaženy v individuálním vzdělávacím plánu žáka (NÚV, online, cit. 2018-05-23).

Shrňme-li problematiku žáků se SVP v běžných školách, legislativní rámec vzdělávání dětí se SVP je dán zákonem č. 561/2004 Sb., tzv. „Školským zákonem“ v novelizovaném znění č. 101/2017 Sb. Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. ve znění č. 416/2017 Sb. jsou vymezeny podmínky vzdělávání těchto žáků na běžných základních školách. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou žáci, kteří k naplnění svých výchovně vzdělávacích postupů potřebují zvýšenou podporu. Tato je vymezena pěti stupni podle míry potřeby podpory, dále jsou vymezeny oblasti podpůrných opatření podle speciálně vzdělávacích potřeb dětí s určitým typem postižení. Podpůrná opatření jsou taková opatření, která vedou k podpoře vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi podpůrná opatření pro děti s lehkým mentálním postižením patří:

*„...úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče, prodloužení délky vzdělávání, úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga a další“ (NÚV, online cit. 2018-05-23).*

### 3 Mentální postižení

Mentální postižení je definováno jako postižení intelektových schopností, tedy neschopnost dosáhnout přiměřeného stupně intelektového vývoje. Tato definice vymezuje kvantitativní složku pojmu mentální postižení. Z hlediska etiologie je mentální postižení buď vrozené, nebo získané.

Americká asociace pro osoby s mentálním postižením (AAID) definuje:

*„Mentální postižení je snížená schopnost charakterizovaná výraznými omezeními v intelektových funkcích a také v adaptačním chování, což se projevuje v pojmových, sociálních a praktických adaptačních dovednostech. Toto postižení vzniká před dosažením věku osmnácti let“* (Šance dětem network, cit. 2018-06-20).

Podle mezinárodní klasifikace nemocí, je mentální postižení nebo mentální retardace:

*„Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti.“* (ÚZIS, online, cit. 2018-04-16).

Mentální postižení je trvalé a maximum možných nabytých intelektových schopností se pohybuje pod hranicí 70 % normálního intelektu, přestože úroveň intelektových dovedností je závislá na kvalitě stimulace, při níž je možné do jisté míry zvýšit skóre (Gardener, 1999). Klasifikace inteligence, podle které se měří mentální schopnosti a mentální postižení neboli mentální retardace, je znázorněna v následující tabulce:

**Tabulka 4: Klasifikace mentální retardace**

Kód MKN-10		IQ
F70	LEHKÁ MR	69-50
F71	STŘEDNĚ TĚŽKÁ MR	49-35
F72	TĚŽKÁ MR	34-20
F73	HLUBOKÁ MR	19 a méně
F78	JINÁ MR	
F79	NESPECIFIKOVANÁ MR	

Zdroj: WHO - MKN 10 (online, cit. 2018-04-16)

V pásmu lehkého mentálního postižení (IQ 69 – 50) jsou osoby obvykle schopny běžné komunikace, v raném období vývoje postižení nemusí být rozpoznáno (do 2-3 let věku). V dalším vývoji se projevuje pozdní nástup řeči, chudá slovní zásoba a může se projevit emoční labilita a poruchy chování. Jedinec většinou potřebuje více času ve zvládnání školních dovedností (Bazalová, 2014).

Osoby ve středním pásmu mentální retardace (IQ 49-35) mívají výrazně opožděný rozvoj porozumění a užívání řeči, omezenou zručnost, zejména jemnou motoriku, ale jsou schopny se naučit sebeobsluže, jednoduchým manuálním činnostem a zvládnou se pohybovat v běžném společenském prostoru (Černá, 2008).

Většina osob s těžkým mentálním postižením (IQ 34 – 20) má výrazné poruchy motoriky a jiné přidružené vady. Má velké potíže s porozuměním řeči a jejich řeč je jednoduchá nebo se nevytvoří vůbec. Tito jedinci také potřebují celoživotní poskytování péče.

Osoby s hlubokým nebo nespecifikovaným mentálním postižením (IQ 20-) bývají imobilní nebo mají velmi snížené pohybové schopnosti, nemají schopnost se o sebe postarat, jsou tedy odkázány na celoživotní zdravotní a sociální péči. Většinou mají další přidružená postižení (zraku, sluchu...) a jsou schopny pouze primitivního neverbálního dorozumívání (Švarcová – Slabinová, 2011).

V současné společnosti a také v literatuře je kladen důraz zejména na to, že jedinec s mentálním postižením je primárně osobnost s vlastními potřebami a schopnostmi a postižení je až druhořadá charakteristika. Avšak charakterizovat skupinu osob s mentálním postižením jako specifickou populaci je obtížné, protože tyto lidé se od sebe velmi liší a jde o vysoce heterogenní skupinu (Černá, 2008). Osoby s mentálním postižením jsou také specifickou skupinou mezi osobami se zdravotním postižením, protože jejich hendikep nespočívá primárně v tělesném nebo smyslovém postižení, ale ve snížení intelektu. Proto také bariéry pro tyto osoby tkví v jiných formách a odstraňování těchto bariér v jiných principech.

Dnes se často mluví také o heterogenitě jako charakteristice inkluzivních principů. Zdůrazňuje se modifikovatelnost v kognitivních předpokladech a mentálních schopnostech (Hájková, Strnadová, 2010). Tyto názory se opírají o praxi některých novodobých



psychologů. Například psycholog H. Gardener nebo R. Feuerstein, průkazně dokládali, že mentální schopnosti jsou různorodé (Gardener, 1999) a dají se rozšiřovat (Feuerstein)<sup>1</sup>.

### 3.1 Modely vymezující pohled na mentální postižení

V současném slovníku je stav snížených intelektových schopností člověka korektně označován jako mentální postižení. Někteří autoři se přiklánějí spíše k označení mentální retardace, přičemž užití termínu závisí na úhlu pohledu na postižení (Černá, 2008). Al Hazmi (online, cit. 2018-04-06) k tomu podotýká, že obě kategorie jsou termínem, který již bývá nahrazen termínem osoba se „sníženou schopností k učení“ (*limitation on learning*). Protože v našem odborném prostředí je termín mentální postižení stále aktuální, je namíste připomenout modely chápání tohoto pojmu.

#### 3.1.1 Medicínský model

Pohled na mentální zdraví a mentální postižení se během doby měnil a mění se i dnes. Tento model pohlíží na mentální postižení jako na nemoc, čili neuspokojivý stav člověka, který je nutné a/nebo možné změnit medikamentózní léčbou (Vítková, 2014). Nemocný je ten, kterého je třeba léčit, to je medicínské hledisko. V přístupu k osobě s mentálním postižením je tedy vyžadován vysoký stupeň odbornosti, zejména v oblasti medicíny, jedinec s postižením je považován za pacienta a skrze toto paradigma je s ním také jednáno (Černá, 2008). Ještě v sedmdesátých letech minulého století byl používán odborný termín „duševně nemocný, duševně chorý, choromyslný“ apod. Např. Vágnerová (2004) nemoc a odchylku klade vedle sebe, jako společenský hendikep. Uvádí tyto dva hendikepy ve stejné rovině.

Také Vítková (2014) podotýká, že v medicínském pohledu je nemoc a postižení totožné, neboť obojí je možné chápat, jako „*projev dysfunkční interakce mezi biologickými a psychickými funkcemi individua, přírodou a sociálním prostředím, v němž člověk žije*“ (Vítková in Pipeková, 2014, s. 79). Samozřejmě i v rámci mentálního postižení může docházet ke komorbiditě, neboli souběhu dvou a více nepříznivých stavů, takže úplně odhlédnout od medicínského modelu není možné.

---

<sup>1</sup> Feuersteinova teorie zvyšování kognitivní modifikovatelnosti metodou instrumentálního obohacování. Více např. <http://www.atc-feuerstein.cz/>

### 3.1.2 Popisný model

V popisném modelu se užívá pojmu mentální retardace, který popisuje stav funkcí intelektu. Tento model pouze popisuje přítomnost nějakého deficitu. Snaží se vysvětlit, o jakou odchylku jde, bez jakýchkoliv dalších výstupů a opatření. Mentální retardace, tedy zpomalení, jakožto opoždění mentálního vývoje je tedy jistým vymezením vůči normální činnosti centrální nervové soustavy. V důsledku zpomalení, zastavení či přerušení mentálního vývoje hovoří někteří autoři o mentální retardaci oproštěně od osoby nositele tohoto postižení (Bazalová, 2014). Mentální retardace nemusí z tohoto pohledu být vždy postižením v kontextu životní situace člověka.

### 3.1.3 Model sociální péče

Zde je kladen důraz na potřebu podpory člověka v určitých specifických oblastech života spojených s mentální retardací. Na člověka je v tomto modelu pohlíženo, jako na osobu se zdravotním postižením, která k dosažení maximální kvality života potřebuje speciální podporu, a má z tohoto pohledu nárok na sociální péči (Černá, 2008). Stupeň potřeby podpory, resp. závislosti, je posuzován na základě níže uvedené klasifikace.

Klasifikace zohledňuje 10 základních životních potřeb:

- mobilitu
- orientaci
- komunikaci
- stravování
- oblékání a obouvání
- tělesnou hygienu
- výkon fyziologické potřeby
- péči o zdraví
- osobní aktivity
- péči o domácnost

(zdroj: Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, §9 odst. 1).

Podle této klasifikace je vypočítán stupeň závislosti. Ten se posuzuje pro účely sociální správy, aby mohla být určena výše příspěvku na péči, který má alespoň částečně přispět člověku s postižením k zajišťování a udržování jeho základních životních potřeb.

### 3.1.4 Inkluzivní model

Osoby s mentálním postižením jsou v tomto pohledu přirozenou součástí společnosti v její diverzitě a heterogenitě. Jde o respektování vztahů na rovnoprávném základě všech zúčastněných stran (Botha, online cit. 2017-10-21). Tento nastupující model předpokládá změnu smýšlení celé společnosti a je velmi důležitý pro komunitu lidí s mentálním postižením, kteří jsou „... stále, přes všechny snahy a opatření, ohroženi extrémním vyloučením“, jak podotýká Weisel (online, cit. 018-06-25). Inkluzivní model může pomoci lidem s mentálním postižením k větší účasti na společenském komunitním životě, kde se pojem „postižení“ významně relativizuje (Vítková in Pipeková, 2014).

## 3.2 Rodina dítěte s mentálním postižením

Narození dítěte s postižením je pro rodinu vždy velkou zatěžkávací zkouškou. Místo očekávaného zdravého potomka s otevřenou budoucností zaujme dítě, které má budoucnost přinejmenším nejistou. Rodiče procházejí psychickými fázemi srovnávání se s postižením dítěte, kterými jsou podle Vágnerové (2014) tyto:

1. Fáze šoku nebo také popření. Přichází obvykle po zjištění postižení dítěte. V této fázi člověk mívá neadekvátní reakce buď reaktivní zrychlení (vztek, zlost, panika) anebo naopak zpomalení, kdy se člověk navenek jeví jako klidný, až apatický vůči této skutečnosti. Někdy se může rodina cítit jako při sledování filmu, že se jich nepříznivé události netýkají, že není možné, aby právě oni byli zasaženi touto realitou.
2. Další fází je hledání viníka, důvodu nebo příčiny, kdy může docházet až k přehnané potřebě pátrat po příčině. Rodiče dítěte s postižením brouzdají po internetu, aby získali informace, pátrají v rodinných anamnézách, žalují lékaře apod.
4. Fáze úniku do fantazie nebo také fáze „smlouvání“ (Vágnerová, 2004). Únik do fantazie, kdy si rodina dělá plané naděje, že se stav jejich potomka zlepší, že se uzdraví. V této fázi někdy vyhledávají různé druhy pomoci i alternativní, magické apod.
3. Dále mohou následovat reakce, jako je izolace rodiny od světa, hyperprotektivita vůči dítěti, stavění se do role „oběti“ nepřízně osudu, odmítání dítěte.

4. V ideálním případě je následující reakcí přijetí a vyrovnání se s postižením dítěte. Není vždy automatické, že se s touto situací rodiče vyrovnají. A stresové události přicházejí opakovaně: při nástupu dítěte ke školnímu vzdělávání, ve věku puberty, adolescence, kdy se zdravý člověk odpoutává od rodiny a zakládá svou vlastní, v průběhu života, kdy rodiče stárnou a zodpovědnost se někdy přesouvá na sourozence (Vágnerová, 2014).

Často rodiče používají nevědomé kopingové strategie. Mezi ty patří například chování, při kterém se rodiče začnou aktivně podílet na rozvoji výzkumu postižení svého dítěte nebo zakládají svépomocné skupiny, organizují spolky apod. (Vágnerová, 2004).

Pro zvládnutí těchto situací s minimálním dopadem na zdravý chod rodiny existují instituce, které mají napomoci rodinám i osobám s mentálním postižením samotným. Při včasné zachytu postižení jsou zde střediska rané péče, dále speciálně pedagogická centra pro děti a mládež a v dospělém věku sociální centra denních služeb, pracovních terapeutických díln, chráněná bydlení apod.

### **Raná péče**

Raná péče je služba rodinám, kterým se narodí dítě s postižením, a tato péče je poskytována až do sedmého roku věku dítěte. Je to terénní sociální služba, při které pracovník v ideálním případě podporuje a pracuje s rodiči již před narozením očekávaného dítěte s postižením (MPSV, online cit. 2018-06-25). Je velmi důležité, aby se dětem s postižením a jejich rodinám dostalo péče co nejdříve. Praxe je ovšem někdy jiná, vzhledem k různým okolnostem, zejména při lehčích a nejasných formách postižení (například porucha autistického spektra nebo lehčí formy mentálního postižení). Velmi užitečná je mezioborová spolupráce počínající v porodnici a pokračující zejména v sociálních odbornostech lékařů pediatriů, se kterými je rodina primárně v kontaktu a kteří by měli v případě podezření či potřeby vědět, jak dítěti i rodičům pomoci najít vhodné subjekty pro jejich podporu (Bazalová, 2014).

V další fázi vývoje dítěte s postižením významně vstupuje do hry školství. V současnosti školský zákon umožňuje dětem s postižením vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, což je v dnešním inkluzivním směřování školství upřednostňováno, i když speciální školství hraje významnou úlohu při vzdělávání jedinců s těžšími formami postižení (Bendová & Zíkl, 2011). Pro rodiče vyvstává další nelehký úkol. Každý rodič, tedy i rodič dítěte s postižením, chce, aby jeho dítě rostlo, prospívalo a bylo šťastné a on je zpravidla ten první, kdo musí rozhodnout, jak tyto kvality u dítěte s mentálním postižením naplnit,

zda za pomoci speciálního vzdělávání, či ve společném vzdělávání v běžných základních školách. K lepší orientaci a volbě pomáhá rodičům s umístěním dítěte do školy speciálně pedagogické centrum.

### **Speciálně pedagogické centrum**

Speciálně pedagogická centra (SPC) patří spolu s pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP) mezi školská poradenská zařízení.

SPC poskytuje poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. SPC dále:

- zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků uvedených v odstavci 1 a přihlíží přitom k lékařskému posouzení zdravotního stavu nebo posouzení jiným odborníkem, zpracovává odborné podklady pro nastavení podpůrných opatření pro tyto žáky a pro jejich zařazení nebo přeřazení do škol a školských zařízení a pro další vzdělávací opatření, vypracovává zprávy z vyšetření a doporučení ke vzdělávání žáků
- zajišťuje speciálně pedagogickou péči a speciálně pedagogické vzdělávání pro žáky uvedené v odstavci 1, kteří jsou vzděláváni ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 školského zákona, nebo kterým je stanoven jiný způsob plnění povinné školní docházky
- vydává zprávu a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka
- vydává zprávu a doporučení podle jiného právního předpisu pro zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona nebo zařazení či převedení do vzdělávacího programu odpovídajícího vzdělávacím potřebám žáka
- vykonává speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku a poskytuje poradenské služby se zaměřením na pomoc při řešení problémů ve vzdělávání, v psychickém a sociálním vývoji žáků uvedených v odstavci 1, na zjištění individuálních předpokladů a vytváření podmínek pro uplatňování a rozvíjení schopností, nadání a na začleňování do společnosti
- poskytuje pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům poradenství v oblasti vzdělávání žáků uvedených v odstavci 1

- poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům žáků.

(zdroj: MŠMT, Vyhláška č. 72/2005, §6, odst. 4 online, cit. 2018-05-13)

Na základě doporučení SPC se mohou rodiče rozhodnout, zda dítě bude navštěvovat běžnou základní školu ve spádové oblasti, či bude pro něj lépe navštěvovat školu speciální. Rozhodnutí rodičů je doporučením ze SPC nebo PPP pouze podpořeno, nikoliv určováno. SPC pracují se žáky zpravidla ve věku od 3 do 19 let. Dělí se podle zdravotního postižení klientů (NÚV network, online cit. 2018-05-23).

### **Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)**

Pedagogicko-psychologické poradny jsou, oproti speciálně pedagogickým centrům, zaměřené na podporu vzdělávání dětí s lehčími formami SVP.

Podle vyhlášky č. 72/2005Sb., §5 poskytují PPP služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků. PPP vykonává svou činnost ambulantně na pracovišti poradny (MŠMT, online 2018-05-13).

Obsahem poradenských služeb je činnost, která přispívá zejména k vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj žáků, pro rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu vzdělávání a k naplňování jejich vzdělávacích potřeb. Dalším úkolem PPP je, podobně jako u SPC, zjišťovat speciální vzdělávací potřeby žáka a doporučit vhodná podpůrná opatření. V neposlední řadě pedagogicko-psychologické poradny vytvářejí vhodné podmínky, formy a způsob inkluze žáků se zdravotním postižením. Pomáhají při volbě dalšího směřování žáků se SVP a podílejí se na rozvoji *„pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních“* (MŠMT, Vyhláška č. 72/2005, §5, online cit. 2018-05-13).

Podle novely č.197/2016Sb §2a, odst. 2, už nedostává výsledky z vyšetření o posuzovaném žákovi škola, ale pouze rodiče nebo zákonní zástupci. Škole jsou předány pouze závěry z vyšetření, které jsou podkladem pro doporučení ke vzdělávání.

Shrneme-li problematiku života rodiny s dítětem s mentálním postižením, je nutné zdůraznit, že rodina je vystavena velké psychické a někdy i fyzické zátěži. Podporu může hledat ve střediscích rané péče, která by měla rodiče při narození dítěte s postižením co

nejdříve zkontaktovat a nabídnout jim své služby, dále ve speciálně pedagogických centrech a pedagogicko-psychologické poradně, v dospělosti pak denních pobytových centrech, podporovaném zaměstnání a dalších institucích.

## 4 Žák s mentálním postižením ve škole

Náš školský systém ve vzdělávání dětí se SVP dostal značných změn ku prospěchu inkluze osob se zdravotním postižením. Novelou školského zákona č. 561/2004 Sb. (novela č. 82/2015 Sb. a č. 101/2017 Sb.) bylo zahrnuto vzdělávání žáků, dříve vyloučených, do běžného vzdělávacího proudu. Žáci s lehkým mentálním postižením mají v tomto novém systému zvláštní místo vzhledem k obtížnější definici jejich postižení než je tomu u žáků s jinými SVP (Van Asselt, online cit. 2018-06-25) a zejména vzhledem k tomu, že jejich postižení je intelektového charakteru. Intelekt je pro hodnocení vzdělání v našem školském systému zásadní.

Co se týče dítěte s mentálním postižením ve škole, učitel musí vědět pokud možno co nejvíce o specifických mentálního vývoje a chování dětí s tímto postižením. Žák s mentálním postižením hůře chápe i bazální informace, je potřeba častěji s ním opakovat a častěji jej nechat odpočívat, protože myšlení pro něj znamená obrovskou námahu.

Učitel, který se bude setkávat se žákem s mentálním postižením, by si měl uvědomit následující specifické zvláštnosti, které takového žáka provázejí.

### **Vnímání a myšlení**

Vnímání žáka s MP je zpomalené, často trvá déle přenos mezi počitkovými analyzátory (oko, ucho, ruka, kůže) a korovými centry, což se projevuje pomalejším zpracováním informací z analyzátorů. Ve zrakovém vnímání je narušena diskriminace figury a pozadí. Dítě tedy není schopno vnímat prezentovaný předmět s perspektivou a veškerými drobnými detaily. Pro akustický analyzátor je typické pomalejší dozrávání fonemického sluchu a obtížnější diferenciací hlásek (např. č, š). Tento hendikep často ovlivňuje schopnost naučit se psaní a čtení. Jak zdůrazňuje Bendová (2011), děti s mentálním postižením nedokážou plně sluchem rozlišit podobně znějící hlásky. Ve středním pásmu mentálního postižení je narušeno také časoprostorové vnímání. Nedokážou zpracovat kategorie, jako jsou „chvíli – dlouho“, „blízko – daleko“, „včera – nedávno – dávno“, „zítra – někdy“ apod.

Při vyšším stupni mentálního postižení je také snížena sensorická citlivost kůže (teplota, tlak, bolest) a vnímání vlastního tělesného schématu. Myšlení dítěte s mentálním postižením je zpravidla stereotypní, ulpívavé a zatíženo konkrétností. Takový žák chybuje



v myšlenkové analýze a syntéze. Chyby se projevují zejména v nesprávné interpretaci informací a neschopnosti poskládat z nich logický útvar. Pro myšlení dítěte s mentálním postižením je také typická nekritičnost a naivita. Dítě s MP je tak častěji ohroženo zneužitím (Vágnerová, 2014).

### **Paměť a pozornost**

Žák s mentálním postižením si nové poznatky osvojuje velmi pomalu a s podporou mnohočetného opakování (Bendová, 2011). Pokud nové poznatky nejsou používány, jsou poměrně brzy zapomenuty. Je potřeba tedy věnovat značný prostor opakování učiva i v delších časových rozstupech. Velmi často také tito žáci nejsou schopni rozlišit v informacích důležité a nedůležité prvky. Také pozornost bývá narušena, a to jak z hlediska schopnosti udržet pozornost, tak z hlediska množství vjemů, na které je osoba s mentálním postižením schopna se soustředit. Narušena je rovněž schopnost přiměřené koncentrace a rozlišování důležitých informací a vjemů od nedůležitých (Vágnerová, 2014).

### **Vůle a emoce**

Dítě s mentálním postižením ani ve starším věku není schopno počkat s uspokojováním svých potřeb. Hůře kontroluje své emoce, a to jak kladné, jako je například náklonnost, tak záporné, jako je vztek, s čímž souvisí nižší stupeň seberegulace a sociálně nevhodné prvky chování. Osoby s mentálním postižením mají také sklony k nekritické důvěřivosti. Často u nich chybí znaky tzv. vyšších citů, jako je svědomí, smysl pro povinnost a odpovědnost. Je pro ně typický nedostatek vůle, až úplné chybění volních vlastností, jako je cílevědomost, úsilí zlepšovat se a „někam to dotáhnout“, něco dokázat. Je tedy potřeba u těchto dětí volní vlastnosti rozvíjet a podporovat. Toho bývá někdy dosahováno vytvářením krátkodobých, atraktivních cílů (Slowik, 2007).

Také sebehodnocení osob s mentálním postižením bývá významně ovlivněno názory druhých, zejména blízkých osob, ke kterým mají navázaný citový vztah. Takové vztahy zpravidla navazují taktéž nekriticky, jen podle prvního dojmu, kterým na ně určitá osoba působí, jsou proto náchylní ke zneužití. Většina dětí s mentálním postižením není schopna odhadnout své reálné možnosti a podle toho se chovat (Bendová, 2011). Tento deficit, jako i výše jmenované, je projevem celkové nezralosti osobnosti člověka s mentálním postižením.

## 4.1 Zařazování dětí s lehkým mentálním postižením do běžného vzdělávacího proudu

Na to, jakým způsobem se podaří začlenit do třídního kolektivu žáka s mentálním postižením, působí mnoho činitelů, od klimatu třídy až po osobnostní charakteristiky žáka samotného. Klima třídního kolektivu je dáno množstvím rozhodujících faktorů. Kromě počtu dívek a chlapců ve třídě, sociálního rozvrstvení rodin žáků a skutečnosti, že žáci jsou jedním kolektivem od první třídy, významným způsobem na třídní kolektiv působí i přítomnost žáka se SVP. Pro žáka s hendikepou je velmi složité zařadit se do kolektivu, který není připraven na přijetí jinakosti. Zde se ukazuje velmi důležitá a zodpovědná funkce pedagogů. Žák s hendikepou se přirozeně těžko může srovnávat s intaktními spolužáky, a tak je velmi důležitá podpora také sociální a psychická, aby začlenění žáka bylo co nejpřirozenější a bylo prospěšné pro všechny (Valenta, 2015).

Žáci s lehkým mentálním postižením leckdy ve výuce zaostávají i přes podporu asistenta pedagoga. Někdy se pedagogové přiklánějí k jejich shovívavějšímu hodnocení, což může vést k nepochopení ze strany intaktních spolužáků a pocitu nespravedlnosti. Nepochopení žáků s mentálním postižením pak může vést k neúspěchu jejich včlenění do třídního kolektivu (Hájková, 2010).

Pedagog tedy má nepsanou povinnost připravit třídní kolektiv na příchod žáka s postižením (Valenta, 2015). Ovšem je dobré poukázat na skutečnost, že i sama příprava na příchod žáka s hendikepou jej činí zvláštním, jiným. Učitel by si měl být vědom toho, že i přes nejdůkladnější přípravu na příchod žáka s lehkým mentálním postižením, nemusí jeho integrace probíhat hladce. Jsou doporučovány postupy práce s třídou při třídnických hodinách, seznámením s různými hendikepami obecně, apod. Do vnímání, vědomí a pocitů člověka s mentálním postižením se však lze jen těžce „vcítit“. Je možné vyzkoušet si, jaké je žít s tělesným nebo smyslovým postižením. Na to existují i edukační pomůcky. Ale „vyzkoušet“ si mentální postižení jednoduše nejde. Tak i cesty k inkluzi těchto dětí se hledají, zdá se, obtížněji a jsou provázeny mnohými diskuzemi mezi zastánci a odpůrci.

Žáci s lehkým mentálním postižením nemají problémy jen s kognitivními procesy, ale často mají také sníženou schopnost sociability, adaptability a hůře se učí také společenským a kulturním normám. U člověka s mentálním postižením také nejde jen o časové opožďování psychického vývoje, ale o strukturální vývojové změny, tudíž žáka

s mentálním postižením nelze automaticky přirovnávat k věkově mladším intaktním dětem (Kozáková in Šmelová, 2017).

Současně s inkluzí žáků s mentálním postižením je třeba zdůraznit také podmínky, které je potřeba k tomuto procesu vytvořit. Tak jako u integrovaných žáků s tělesným a smyslovým postižením je třeba odstranit prostorové bariéry, musí být prostředí třídy a školy uzpůsobeno k potřebám žáka s mentálním postižením.

Další aspekt, který se zobrazuje i v názorech pedagogů jak běžných, tak speciálních škol, je fakt, že pokud je žák s mentálním postižením vzděláván ve speciální škole, bude se vzdělávat v kolektivu nejvýše 15 žáků a třídní učitel bude mít k dispozici jednoho až dva asistenty pedagoga. Bude-li vzděláván v základní škole běžného typu a inkludován do třídy intaktních dětí, bude jeho kolektiv čítat okolo 25 žáků. Přestože zde bude zajištěna podpora asistenta pedagoga, budou na žáka i učitele kladeny vyšší nároky nejen edukační, ale také pedagogické a psychické.

Jak již bylo řečeno, na třídním kolektivu leckdy závisí i školní úspěchy jednotlivých žáků. Je proto velmi důležité, aby třídní učitel, na kterého je kladena velká zodpovědnost, moudře pracoval s celým třídním kolektivem, v němž je začleněno dítě s LMP. Je potřeba zejména předcházet šikaně a sociálnímu vyloučení žáka z třídní skupiny (Bendová, 2011).

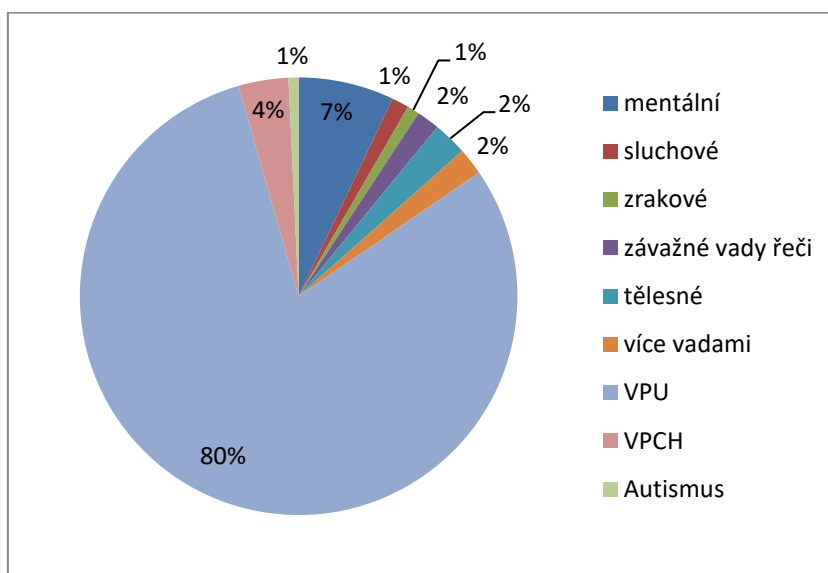
Dalším důležitým faktorem úspěšného začlenění žáka do třídního kolektivu je správná komunikace se žákem. U dětí s MP to platí obzvláště. Člověk s mentálním postižením má někdy potíže se rychle a přesně vyjadřovat a má problémy s rychlým a přesným zpracováním informací (Vágnerová, 2014). Tomu by měly být přizpůsobeny výukové metody a komunikační techniky pedagoga. V první řadě by měl pedagog v komunikaci s žákem s mentálním postižením respektovat jeho osobnost. Tedy tento žák nemá být chápán jako postižený, ale jako žák se zvýšenou potřebou podpory v určitých oblastech. Při komunikaci je třeba používat slovník intaktních dospělých. Žák s mentálním postižením má vlastní osobnost a potřebuje si vybudovat vlastní identitu a sebeúctu jako jakýkoliv jiný žák. Pedagog musí respektovat jeho pomalejší tempo řeči a trpělivě a empaticky případně v komunikaci dopomáhat. Dále je velmi důležité, aby pedagog látku vykládal jednoduše, ale zároveň jasně a zřetelně, například, aby se vyhýbal v mluvení abstraktním pojmům, dlouhým složitým souvětím apod. (Bendová, 2011). Tento respekt a trpělivost by měl učitel předávat i žákům třídního kolektivu. Některé děti jsou přirozeně empatické. Dost často se v třídním kolektivu najdou děti, které mají mladšího sourozence,

a tak jsou přirozeně vychovávány k trpělivosti z domova a toto umění přenáší i na kontakt s jejich spolužákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Jiní se tyto techniky musí teprve učit. Je možné se setkat i s negativní reakcí, celého třídního kolektivu.<sup>2</sup> Po celém světě je realizováno mnoho výzkumných studií za účelem nalezení způsobů, které mohou pomoci žákům s mentálním postižením zvýšit přístup ke všeobecnému vzdělávání (např. Al Hazmi, online cit. 2018-04-06). V českém školském prostředí jsou tyto výzkumy využívány pro optimální nastavení inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a předcházení výše zmíněným problémům.

Přestože poslední vývoj vyvolává vzrušené debaty, je nutné zmínit, že k zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol docházelo již v minulých letech, avšak bez významné finanční a legislativní podpory školy při vzdělávání těchto žáků. Proto je současný vývoj směrem k právnímu závazku inkluze více než žádoucí.

To, že praxe škol zařazovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného školství není ojedinělá ani nijak nová, ukazují následující data ze statistické ročenky českého školství ze školního roku 2007/2008.

**Graf 1: Zastoupení žáků podle druhu postižení v běžných školách v ČR 2007/2008**

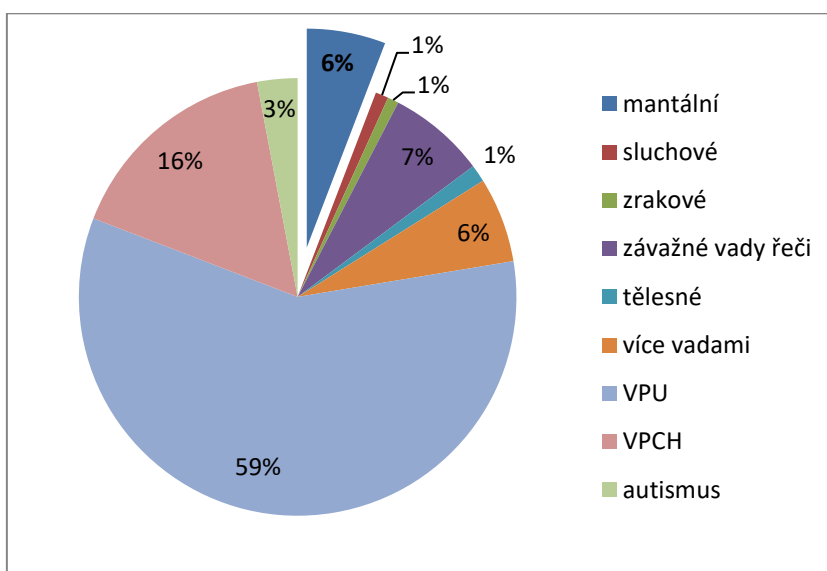


Zdroj: statistická ročenka MŠMT (online, cit. 2018-05-30)

<sup>2</sup> Intaktní spolužáci uvádějí, že úlevy, které mají jejich spolužáci se zvýšenou potřebou podpory, jsou nespravedlivé a nefér (rozhovory s žáky 9. třídy ZŠ).

V roce 2007/2008 čtyři pětiny všech integrovaných žáků v běžném základním školství tvořili žáci s vývojovými poruchami učení, žáci s poruchami chování 4 % a 16 % žáci se zdravotním postižením (Graf č. 1). Při srovnání školních roků 2007/2008 a 2017/2018 se ukazuje, že nový systém inkluzivního vzdělávání umožnil většímu rozvrstvení žáků s různým typem postižení v běžném vzdělávacím proudu. Ve školním roce 2017/18 se poměr ve prospěch žáků se zdravotním postižením vzdělávaných v běžných školách zvýšil na celou čtvrtinu (25 %) všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.<sup>3</sup> Ukazuje se, že trend začleňování žáků se zdravotním postižením do hlavního vzdělávacího proudu má vzestupnou tendenci.

**Graf 2: Zastoupení žáků podle druhu postižení v běžných školách v ČR 2017/2018**

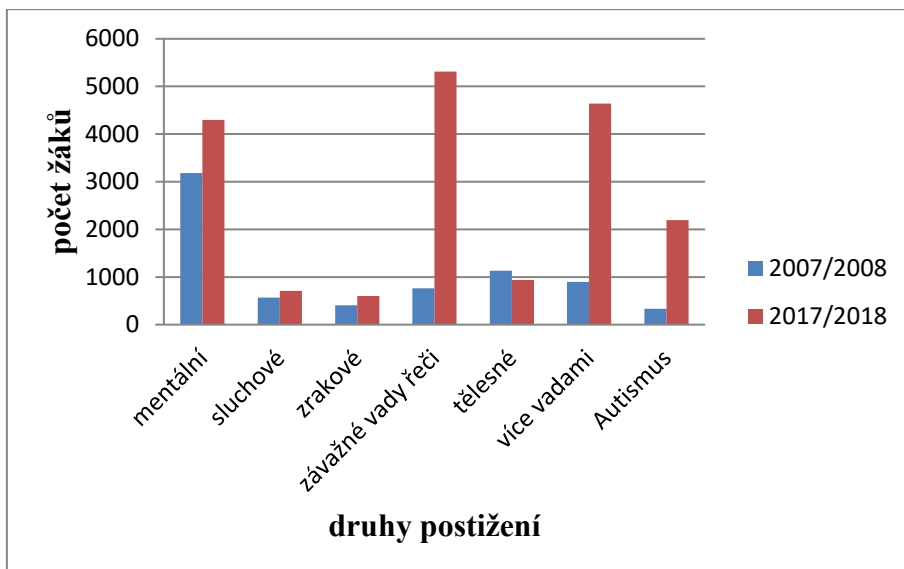


Zdroj: statistická ročenka MŠMT (online, cit. 2018-05-30)

V grafu č. 2 je zvýrazněn podíl dětí s mentálním postižením z celkového počtu žáků se SVP vzdělávaných v běžných školách v České republice ve školním roce 2017/2018, který činí zhruba 6 % ze všech těchto žáků. Z těchto dat vyplývá, že skupina žáků s lehkým mentálním postižením tvoří významnou část všech žáků se zdravotním postižením a ve školách běžného typu se s nimi podle statistiky setkáváme častěji než se žáky se sluchovým nebo zrakovým postižením.

<sup>3</sup> V porovnávání nejsou zahrnuti žáci nadaní a mimořádně nadaní.

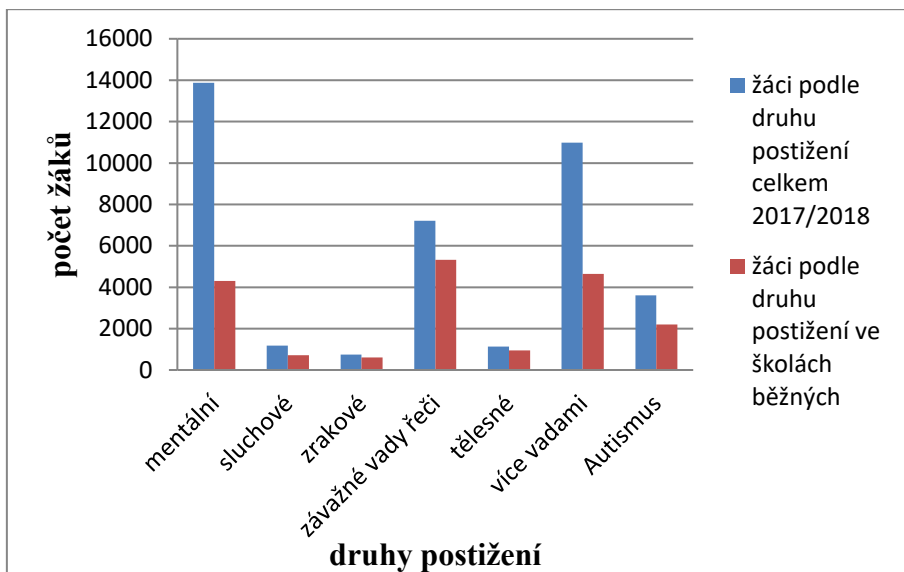
**Graf 3: Porovnání začlenění žáků se zdravotním postižením do škol běžného typu v ČR ve školním roce 2007/2008 a 2017/2018**



Zdroj: statistická ročenka MŠMT (online, cit. 2018-05-30)

Podle grafu č. 3 se počet žáků se zdravotním postižením ve školách běžného typu zvýšil podstatně u dětí s těžkými vadami řeči a s postižením více vadami. Také žáci s mentálním postižením a poruchou autistického spektra jsou v roce 2017/18 inkludováni v poměrně větším počtu, než v roce 2007/2008. Naopak u žáků se sluchovým, zrakovým nebo tělesným postižením se počet žáků prakticky nezvýšil. Dá se však předpokládat, že budou-li se zlepšovat podmínky pro vzdělávání těchto dětí v běžném školství, bude narůstat i počet žáků s těmito formami postižení v běžných školách.

**Graf 4: Porovnání počtu žáků se SVP ve školách běžného vzdělávacího proudu a školách pro žáky se SVP v ČR ve školním roce 2017/2018<sup>4</sup>**

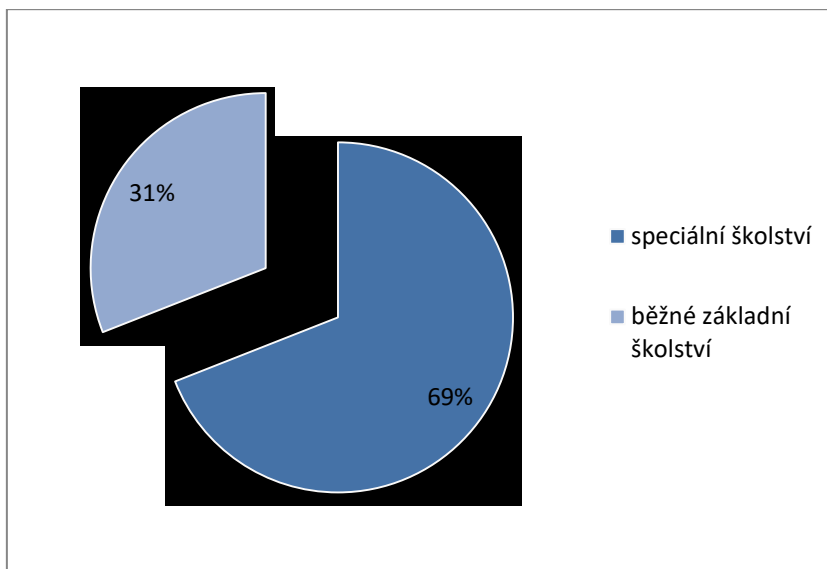


Zdroj: statistická ročenka MŠMT (online, cit. 2018-05-30)

Graf č. 4 poukazuje na poměr žáků se SVP vzdělávaných ve školním roce 2017/18 ve školách běžných a žáků se SVP vzdělávaných jiným způsobem. Z něj vyplývá, že největší podíl žáků ve speciálním školství tvoří žáci s mentálním postižením a s postižením více vadami. Přesto, jak ukazuje předchozí graf, se počet dětí s některým typem postižení v běžném školství během deseti let významně zvýšil.

<sup>4</sup> V grafu nejsou zahrnuti žáci s VPU, VPCH a mimořádně nadaní.

**Graf 5: Poměr žáků s mentálním postižením vzdělávaných ve speciálním nebo běžném školství v ČR ve školním roce 2017/2018**



Zdroj: statistická ročenka MŠMT (online, cit. 2018-05-30)

Graf č. 5 poukazuje na fakt, že i přes inkluzivní snahy společnosti a legislativní změny, zůstává významný podíl dětí s mentálním postižením vzdělávan v rámci speciálního školství. Z tohoto grafu vyplývá, že dvě třetiny dětí s mentálním postižením jsou stále vzdělávány ve speciálních školách. Je nutné podotknout, že v grafu není zohledněn stupeň závažnosti mentálního postižení a děti se středně těžkým, těžkým, hlubokým a nespecifikovaným mentálním postižením jsou prakticky výhradně vzdělávány ve školách speciálních nebo individuálně.

Je patrné, že inkluze žáků s lehkým mentálním postižením, jakož i jinými speciálními vzdělávacími potřebami, není v českém školním systému neznámým pojmem, ačkoliv je často samotnými pedagogy směřována s integrací v jedno. Integrace byla samozřejmým krokem na začátku milénia a představovala předstupeň a předpoklad inkluze. V České republice v současnosti mluvíme spíše o směřování k inkluzi a tento pojem je stále častěji nahrazován pojmem společné nebo sjednocené vzdělávání.



#### 4.1.1 Učitel v procesu přeměny běžné základní školy ve školu inkluzivní

Doposud byl popisován obecný přístup k inkluzi žáků s lehkým mentálním postižením. V této části bude pojednáno o konkrétních aktérech podílejících se na vzdělání žáka s LMP, kterými jsou samotní pedagogové. Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících je jím ten, kdo „*koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného*“ (MŠMT, zákon č.563/2004 Sb. §2, odst. 1). To znamená, že pedagogický pracovník je ten, kdo má v popisu práce pedagogicky působit na jemu svěřenou osobu. Zákon přesně definuje, kdo pedagogickým pracovníkem je, a tedy vykonává přímou pedagogickou činnost. Mimo zřejmé profese, jako je učitel nebo vychovatel, je tím, kdo tuto činnost může vykonávat, také speciální pedagog, psycholog, ale i například trenér ve sportovním oddíle (§2, odst. 2). Výše zmiňovaní se musí prokázat určitou odborností. Proto jsou kladeny požadavky, které profesně musí splňovat, aby mohli vykonávat určitou formu pedagogické činnosti.

Požadavky na pedagoga, který učí ve speciálním školství, jsou již v oboru vzdělávání odlišné od požadavků na učitele běžných základních škol. Do běžných škol jsou, v trendu inkluzivního vzdělávání, stále více zařazováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Požadavek na kvalifikaci učitele běžné základní školy však speciálně pedagogické vzdělání nezahrnuje. Proto jsou v rámci podpůrných opatření do škol k dětem se SVP přijímáni asistenti pedagoga v případě, že žák potřebuje např. individuální podporu v plnění výukových plánů nebo skupina intaktních žáků potřebuje pedagogické vedení v době, kdy se učitel individuálně věnuje žákovi se SVP. Řada škol zřizuje také funkci školního speciálního pedagoga nebo psychologa. Otázkou je, zda půlroční a někdy i kratší příprava asistenta pedagoga a jeden školní speciální pedagog dostatečně nahradí chybějící erudici učitelů běžných základních škol ve speciálně pedagogickém oboru. Ve výzkumném šetření této diplomové práce na tento deficit upozorňovali někteří z respondentů a tento fakt má patrně vliv i na zkušenosti a postoje těchto pedagogů se vzděláváním dětí s LMP.

Na učitele je kladen v ohledu znalosti potřeb inkludovaných dětí poměrně vysoký nárok na profesní i lidské schopnosti (Hájková, 2010). Zde je diskrepance mezi odbornou přípravou učitelů a skutečnými požadavky na ně. Dá se předpokládat, že se situace bude postupně měnit, ale je důležité uznat, že toto přechodové období může znamenat pro učitele

nepřiměřenou zátěž a také se může odrážet v jeho postojích, jak ostatně ukazují již zmíněné studie a průzkumy.

## 5 Zkušenosti a postoje pedagogů s inkluzí žáků s mentálním postižením

### 5.1 Východiska výzkumu

Specifickou skupinou při společném vzdělávání je skupina žáků s mentálním postižením. Jak bylo popsáno v teoretické části této práce, specifikum této skupiny je především v tom, že hendikep těchto žáků je intelektového charakteru, což při nabývání vědomostí a dovedností představuje potřebu zcela odlišného přístupu k samotnému vzdělávání těchto žáků (Al Hazmi, online cit. 2018-06-04). To může přinášet pedagogům jisté obtíže a právě na zjišťování postojů a zkušeností ke vzdělávání této žákovské skupiny je výzkumné šetření zaměřeno. Informace o tom, jaké postoje lze očekávat, byly čerpány z mnohých předešlých výzkumů prováděných v základních školách napříč Českou republikou. Například podle výzkumu nadace Open Society Fund (2018), který zjišťoval názory ředitelů a učitelů na dopady reformy vzdělávání (inkluzivní novely), se v prvním roce po zavedení inkluze do škol navýšilo financování podpory vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ředitelé běžných základních škol však mají nadále nedostatek asistentů pedagoga nebo speciálních pedagogů. Problém vidí učitelé také ve velkém počtu žáků ve třídách (OSF, online cit. 2018-05-23).

Východiskem je zároveň potřeba popsat situaci ve školách, které vzhledem k novelizaci školského zákona, musely upravit dosavadní systém vzdělávání, což v řadách medií, ale i odborných diskuzí vnímáno jako velká zátěž pro pedagogy. Cílem tedy bylo zjistit, jaká je situace v konkrétním školním pedagogickém kolektivu a jaké mají pedagogové postoje a osobní zkušenosti s inkluzí, se zaostřením na vzdělávání dětí, které mají postižení intelektu. Zkoumané téma zkušeností a postojů pedagogické veřejnosti k inkluzi není nové. Průzkum prováděla například Univerzita Palackého v Olomouci (2015) v projektu „*Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*“, část „*Analýza potřeb pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání*“, ve kterém jednou z oblastí zkoumání bylo právě názorové spektrum pedagogické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazníkového šetření se účastnily více než 4000 pedagogů z celé České republiky. Podle tohoto výzkumu 42 % pedagogické veřejnosti vnímá nový systém konceptu podpůrných opatření jako přínosný a 38 % jej za přínosný nepovažuje. Zároveň však pedagogičtí pracovníci očekávali větší pracovní vytížení až v 77 % dotázaných.

Také zahraniční výzkumy dokládají, že zařazování žáků s mentálním postižením do běžné školy není bez potíží. Například výzkum postojů učitelů k inkluzi dětí s mentálním postižením (De Boer in Clark et al., online cit. 2018-06-04) shrnul 26 mezinárodních studií. Z těchto studií vyplývá, že většina učitelů z běžných základních škol se staví k inkluzi neutrálně nebo negativně.

Důvodem výzkumného šetření této diplomové práce byla tedy potřeba hlubšího zkoumání daného problému na regionální úrovni. Data z těchto regionálních výzkumů mohou přispět k vytváření konceptu inkluzivního vzdělávání na úrovni MŠMT a také ovlivnit tvorbu legislativy ČR pro vzdělávání.

## 5.2 Výzkumné prostředí vybrané školy

Vybraná základní škola je jednou ze dvou základních škol v desetitisícovém městě ve středních Čechách. Tato základní škola čítá zhruba 700 žáků od 1. do 9. třídy. Pedagogický sbor měl ve školním roce 2016/17 celkem 36 učitelů a 11 asistentů pedagoga. Počet asistentů se ve školním roce 2017/2018 rozrostl o dalších 12. Asistenti pedagoga v této škole zastupují významnou skupinu. Jejich činnost řídí koordinátorka pro inkluzivní vzdělávání. Tato základní škola je spádovou školou s téměř sedmdesátiletou historií. Škola je rozdělena do dvou budov. Starší a menší budova slouží pro vyučování prvního stupně a družiny. Novější budova postavená v padesátých letech minulého století slouží pro výuku druhého stupně.

Žáci, kteří tuto školu navštěvují, jsou většinou z řad starousedlíků a dříve přistěhovalých občanů města, což jí dává také stabilnější žakovský základ se stabilními třídními kolektivy od začátku povinné školní docházky až k jejímu konci. Ředitelka školy je vzděláním speciální pedagog a vede ve škole logopedické nácviky. Kromě učitelů a asistentů zde působí školní speciální pedagog, školní psycholog a metodik prevence rizikového chování žáků.

### **Školní vzdělávací program**

Školní vzdělávací programy (ŠVP) jsou kurikulární dokumenty školní úrovně. Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání zpracovává podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání každý vzdělávatel, který poskytuje základní vzdělávání

(NÚV, 2018). Ve svém ŠVP vybraná škola výslovně nabízí možnost integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami již od roku 2008. Na škole působí též dětské zastupitelstvo.

### **Výchovné vzdělávací strategie**

Výchovné a vzdělávací strategie jsou promyšleně volené a řazené postupy, kterými chce škola cíleně směřovat k naplňování klíčových kompetencí žáků (NÚV, 2018).

Kromě frontálních výukových forem je zařazována skupinová práce, projektová výuka a projekty. Žáci se učí vzájemně komunikovat, spolupracovat a respektovat názor partnera ve skupině. Současně se učí vyhledávat a třídit informace, zvažovat jejich důležitost pro dané téma a následně obhajovat svůj názor. Škola zařazuje hojně žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a ve spolupráci s rodiči a odbornými pracovišti volí vzdělávací postupy a způsoby nápravy.

Při prvotních problémech v učení vypracuje třídní učitel ve spolupráci s ostatními vyučujícími podpůrný plán, jehož součástí je pomoc při domácím vedení v přípravě žáka. Pokud problémy přetrvávají, nastupuje ve spolupráci s výchovným poradcem a odborným zařízením odborná pomoc. Žáky ve druhém a vyšším stupni potřeby podpory vřazuje škola do třídy za pomoci asistenta pedagoga. Ostatní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří absolvovali odborné vyšetření, jsou v hodinách zohledňováni podle doporučení odborného pracoviště, jako je PPP nebo SPC. Jedná se např. o zkrácení rozsahu práce, používání vhodných forem, metod a hodnocení práce. Problém, který škola ještě nabyla schopná vyřešit, je bezbariérovost. Škola má pouze na jedné budově bezbariérový přístup, což omezuje docházku žáků s tělesným postižením.

### **5.3 Metodologie výzkumného šetření**

V této diplomové práci se chceme zaměřit na situaci inkluzivního vzdělávání v městské základní škole ve Středočeském kraji z pohledu pedagogů této školy. Vybráni byli pedagogové, kteří mají zkušenosti s žáky s lehkým mentálním postižením, i ti, kteří takové děti nevyučují. Vzhledem k rozdílným nárokům ve vzdělávání mezi prvním a druhým stupněm základní školy bylo dále záměrem zjistit, jak a jestli se liší postoje pedagogů vyučujících na prvním stupni základní školy od těch, kteří vyučují na stupni druhém. Proto

byli vybírání pedagogové jak prvního, tak druhého stupně. Ve výzkumné části DP šlo tedy o vyjádření postojů a zkušeností pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a porovnání postojů učitelů, kteří tuto zkušenost se vzděláváním dětí s lehkým mentálním postižením mají přímou, a těch, kteří přímou zkušenost nemají. Vlastní šetření bylo navrženo jako kvalitativní výzkum a pro zodpovězení výzkumných otázek byla použita forma individuálního polostrukturovaného interview.

Každý výzkum vyžaduje jistou dávku odborné přípravy. Proto jedním z prvních kroků bylo studium teoretických zdrojů k této problematice. Využívány byly studie, projekty a výzkumy se stejnou nebo obdobnou problematikou<sup>5</sup>, dále publikace zaměřené na kvalitativní výzkum a metodologii<sup>6</sup> a v neposlední řadě také dokumentace školy.

Byla zjišťována také důležitá etnografická data, jako jsou historie školy, školní prostředí a složení pedagogického sboru ve vybrané základní škole.

Vzhledem k vytíženosti pedagogů byl vytvořen časový harmonogram tak, aby co nejméně zasahoval do jejich vyučovacích hodin a zároveň je co nejméně ochuzoval o jejich volný čas a čas na přípravu na vyučování. Dotazování bylo domluveno v prostorách školy, a to pro první stupeň ve staré budově školy a pro pedagogy druhého stupně v nové. V původním plánu byly navrženy opakované návštěvy každého respondenta, ale po vstupní analýze se ukázalo, že by opakované pohovory pravděpodobně nepřinesly žádná nová zjištění (Gavora, 1996). Vše bylo na základě e-mailové korespondence a telefonicky domluveno s ředitelkou školy, která kompetence ke spolupráci a organizaci návštěv předala koordinátorce pro inkluzivní vzdělávání. Ta byla obeznámena s předmětem a cílem výzkumu a s ní potom byly koordinovány jednotlivé plánované kroky výzkumu. Byl také definován objekt, předmět výzkumu a způsob získávání dat.

---

<sup>5</sup> Např. Nadace OSF a společnost ČOSIV v projektu „Rok poté“, apod.

<sup>6</sup> Gavora 1996, Švaříček, Šedřová 2014, Miovský 2009

**Tabulka 5: Objekt, předmět a metoda sběru dat výzkumu**

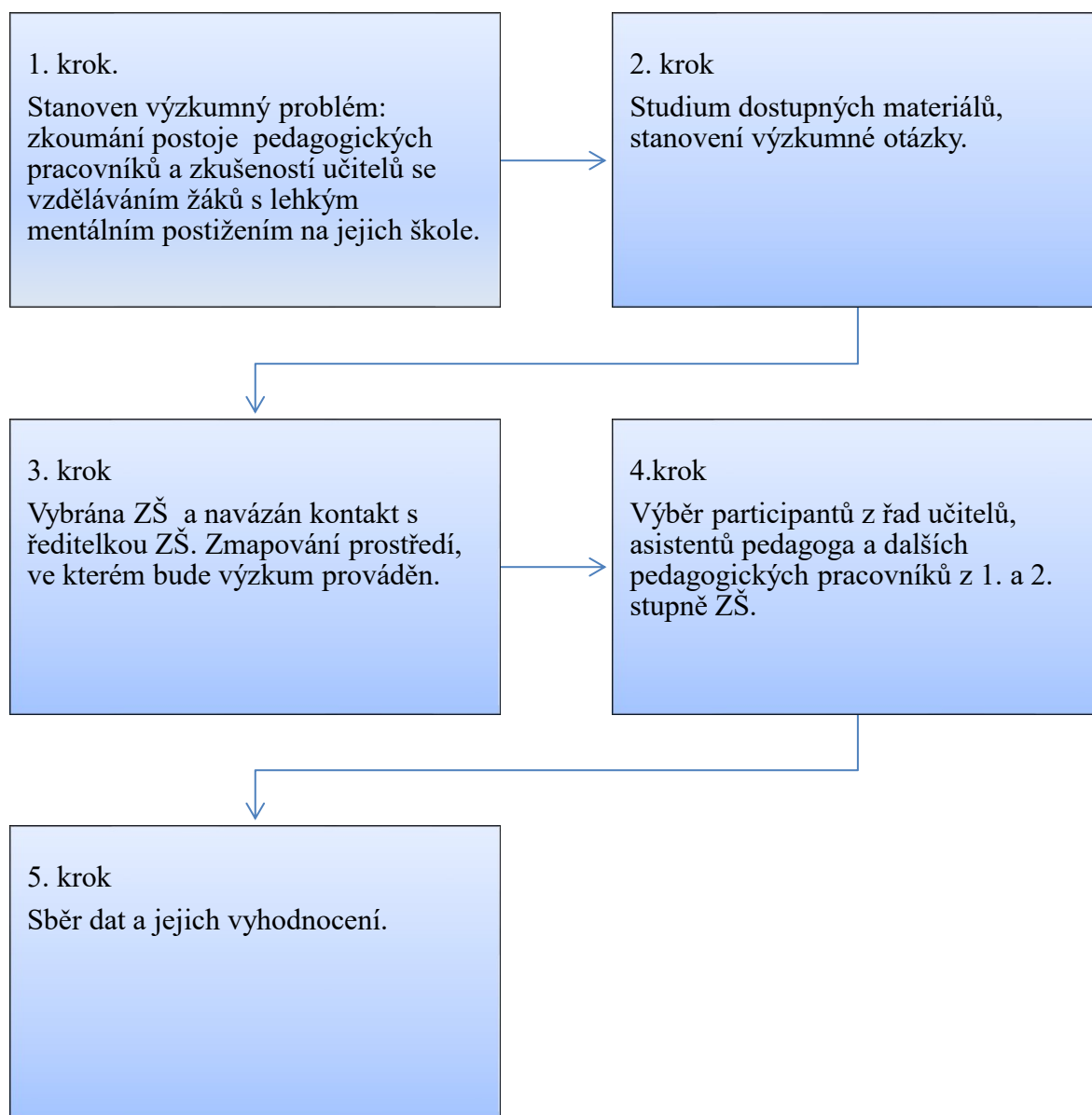
objekt výzkumu	předmět výzkumu	metoda sběru dat
<ul style="list-style-type: none"><li>• učitelé 1. stupně</li><li>• učitelé 2. stupně</li><li>• další pedagogičtí pracovníci vybrané základní školy ve Středočeském kraji</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• postoj učitelů ZŠ k inkluzi žáků s lehkým mentálním postižením</li><li>• zkušenosti učitelů se vzděláváním žáků s lehkým mentálním postižením</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• polostrukturované, individuální interview</li></ul>

Jak popisuje schematická tabulka, předmětem výzkumu byl postoj pedagogů k inkluzi žáků s lehkým mentálním postižením (LMP) a zkušenosti se vzděláváním těchto žáků. Objektem zkoumání jsou pedagogové jedné základní školy ve Středočeském kraji. Význam má názorová škála na otázku inkluze žáků s LMP. Metodou sběru dat je polostrukturované interview, které bylo prováděno s každým pedagogem individuálně.

### 5.3.1 Design výzkumu

Jednotlivé kroky plánování výzkumného šetření jsou popsány v následující tabulce:

**Tabulka 6: Jednotlivé kroky přípravy výzkumu**



Před začátkem samotného výzkumu byla zpracována analýza dostupnosti zkoumaného objektu, byla vybrána škola, která nejlépe odpovídala kritériím výzkumu (zkušenost školy se žáky s mentálním postižením). Dalším krokem bylo stanovení otázek a forma dotazování. Jako nejlépe zpracovatelná forma dotazování s nejkvalitnějšími daty se ukázalo být individuální polostrukturované interview s každým respondentem jednotlivě.



V dalším kroku byli vybráni respondenti a byl stanoven časový harmonogram jejich návštěv. Dále byl stanoven formát záznamu interview – bylo zvoleno nahrávání na diktafon a následný přepis.

Výsledky výzkumného šetření naplánovaného podle tohoto schématu tedy mají umožnit graficky znázornitelný postoj cílové skupiny respondentů. Důvodem výběru zvoleného výzkumného problému je potřeba vzhledu do názorového spektra pedagogů. Na jejich názorové spektrum mají určitý dopad změny ve školském systému, v jejichž rámci mají být žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání společně s intaktními žáky ve spádové škole, a škola má jejich vzdělávání zajistit formou podpůrných opatření (Školský zákon č. 561/2004 Sb., §16 v pozdějších zněních).

### 5.3.2 Výzkumné otázky a cíl výzkumu

Cíl výzkumu byl stanoven tak, aby zobrazoval pohled pedagogů městské základní školy na současné celospolečensky žhavé téma, jakým je v České republice inkluzivní vzdělávání všech dětí, včetně dětí s mentálním postižením.

Cílem výzkumu bylo zjistit a popsat postoje pedagogů ZŠ k inkluzi žáků s lehkým mentálním postižením, zkušenosti s touto problematikou a porovnat, zda a jak je postoj pedagogů ovlivňován vlastní zkušeností se vzděláváním těchto žáků.

Výzkumná otázka je základ každého výzkumného šetření a má být stanovena tak, aby zkonkretizovala výzkum, aby jeho výsledky byly v souladu se stanoveným výzkumným cílem/cíli (Švaříček & Šedřová, 2014).

Výzkumné otázky byly formulovány takto:

- 1. Jaký je postoj pedagogů vybrané základní školy k inkluzi žáků s mentálním postižením?**
- 2. Jaké jsou zkušenosti těchto pedagogů s inkluzí žáků s mentálním postižením?**
  - 2a. Jaký je vztah mezi postoji a zkušenostmi pedagogů této školy se vzděláváním žáků s mentálním postižením?**

### **3. Jaký je rozdíl mezi postoji pedagogů prvního a druhého stupně vybrané základní školy ke vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením?**

Výzkumná otázka č. 1 byla položena tak, aby bylo možné získat informace o vztahu respondentů k inkluzivnímu vzdělávání o jejich postoji k této problematice, a popř. jakými skutečnostmi jsou postoje ovlivňovány. Druhá výzkumná otázka směřovala na zkušenosti pedagogů s inkluzí žáků s lehkým mentálním postižením. Osobní zkušenost je jednou ze skutečností, které mohou ovlivňovat postoj pedagoga. Zda a jak může zkušenost ovlivnit postoj pedagoga, bylo stanoveno ve výzkumné podotázce 2a. Třetí výzkumná otázka se týkala dalších faktů, které mohou ovlivňovat postoj pedagoga k inkluzi žáků s LMP, a v ní bylo cílem srovnat postoje pedagogů prvního a druhého stupně vybrané základní školy.

Protože důraz výzkumné části diplomové práce je kladen na postoje pedagogů základní školy, velká část dotazování se skládala z otázek typu: „*myslíte si..., jak na vás působí..., jaký je váš postoj..., apod.*“ k problematice inkluze dětí s mentálním postižením. Druhá výzkumná otázka se týkala zkušeností, proto do interview byla také formulovaná otázka na zkušenosti pedagogů se vzděláváním dětí s mentálním postižením.

#### **5.3.3 Výzkumný vzorek**

Výzkum byl směřován na postoje a názory pedagogů z „venkova“. Škola byla proto vybrána na základě několika kritérií. Prvním hlavním kritériem bylo zajistit mimopražskou školu, nejlépe školu, která odpovídá prototypu městské školy ve městě s počtem obyvatelstva 10 – 15tis. lidí, tedy menšího města. Dalším kritériem byla praxe školy, tedy vedení školy s inkluzí žáků s mentálním postižením. Výzkumný vzorek v kvalitativním výzkumu má být konstruován s ohledem na výzkumný problém, byl tedy vytvářen záměrným výběrem podle výše zmíněných kritérií (Švaříček & Šedřová, 2014). Výzkumný vzorek pedagogů byl vybírán účelovým, kvótočním výběrem (Gavora, 1996), protože respondenti museli splňovat předem daná kritéria. Do výzkumu bylo původně metodou účelového výběru vybráno 14 participantů. Po prvních rozhovorech se však výzkumný vzorek rozšířil a celkový počet respondentů byl 18 pedagogů, z nichž 7 pedagogů nemělo přímou zkušenost s edukací žáka s mentálním postižením a 11 tuto zkušenost mělo, jak je vyjádřeno v následující tabulce:

**Tabulka 7: Zkušenost se vzděláváním dětí s lehkým mentálním postižením**

<b>Odpověď</b>	<b>Označení respondentů</b>	<b>Počet respondentů</b>
Mám zkušenost	T2, T3, T5, T6, T7, T9, T10, T12, T13, T15, T17	11
Nemám zkušenost	T1, T4, T8, T11, T14, T16, T18	7

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Z tabulky je zřejmé, že vlastní zkušenost s inkluzí dětí s lehkým mentálním postižením mají téměř dvě třetiny dotázaných pedagogů vybrané školy.

Výběr respondentů byl cílený a měl vytvořit prostor pro komparaci postojů pedagogů s přímou zkušeností s inkluzí dětí s mentálním postižením a těch, kteří nemají přímou zkušenost, nýbrž jejich postoje jsou utvářeny spíše předpoklady o inkluzivním vzdělávání dětí s mentálním postižením. Dále byli za účelem porovnání postojů k inkluzi dětí s LMP vybráni respondenti mezi pedagogy prvního a druhého stupně. Pedagogové bez zkušenosti s edukací těchto žáků neodpovídali na otázky týkající se zkušenosti, ty byly v rozhovoru vynechány.

Respondenti byli učitelé prvního a druhého stupně základní školy a další pedagogičtí pracovníci. Odpovídalo sedm učitelů prvního stupně a sedm učitelů druhého stupně. Dále odpovídaly dvě asistentky pedagoga a dvě vychovatelky školní družiny. Pro přehlednější kódování a analýzu byli respondenti očíslováni ve formátu **Tnum**. V analýze jsou uváděni pod tímto formátem. Někteří učitelé si nepřáli, aby bylo uváděno jejich jméno, proto byl zvolen anonymní formát, ve kterém jména vůbec nefigurují.

Následující tabulky shrnují demografická data respondentů:

**Tabulka 8: Délka praxe**

<b>Délka praxe</b>	<b>Označení respondentů</b>	<b>Počet respondentů</b>
Méně než jeden rok	T1, T2, T3, T7, T8, T11, T12,	7
Jeden rok až pět let	T6, T8, T18	3
Pět a více let	T4, T5, T9, T10, T13, T15, T16, T17	8

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Výzkumný vzorek obsahoval vyrovnané množství pedagogů, kteří v profesi začínají a těch, kteří ve školství pracují pět a více let a mají tedy se vzděláváním již nějaké zkušenosti.

**Tabulka 9: Druh praxe, aprobace**

<b>Druh praxe</b>	<b>Označení respondenta - aprobace</b>
Učitel/ka 1. stupeň ZŠ (1. st)	T2, T3, T4, T5, T6, T7, T10
Učitel/ka 2. Stupeň ZŠ + specifikace předmětu (2. st)	T12 český jazyk T13 matematika, fyzika, informatika, T14 přírodopis, chemie, T15 angličtina, T16 matematika T17 angličtina, T18 hudební výchova, tělocvik
Vychovatelka (V)	T9, T11
Asistentka pedagoga (AP)	T1, T8

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

V této tabulce je zaznamenán druh aprobace jednotlivých respondentů, přičemž učitelé vyučující na prvním stupni mají aprobaci učitelství 1. stupně, proto není odbornost specifikována. Záměrně byli vybíráni respondenti ve stejném počtu z 1. stupně a z 2. stupně, tedy 7 učitelů z každé skupiny. Pro výzkumnou triangulaci byly vybrány také dvě asistentky pedagoga a dvě vychovatelky ve školní družině, které do výzkumu přinesly pro srovnání poněkud jiný úhel pohledu a ve srovnávací analýze mezi prvním a druhým stupněm nejsou uváděny.

## 6 Realizace výzkumu

### 6.1 Metoda sběru dat

Výzkum probíhal v období druhé poloviny školního roku 2016/2017 a první poloviny školního roku 2017/2018. Výzkumné šetření bylo realizováno na základě dohody s ředitelkou základní školy a za pomoci koordinátorky pro inkluzi při výběru participantů. Prvním měřítkem byl výběr z řad prvostupňových pedagogů (1. až 5. třída) a stejný počet druhostupňových (6. až 9. třída). Druhým kritériem bylo najít alespoň porovnatelný vzorek těch pedagogů, kteří mají zkušenost se vzděláváním dětí s lehkým mentálním postižením, a těch, kteří tuto osobní zkušenost nemají. Délka praxe ani aprobace participantů nebyly kritériem pro výběr.

V rozhovorech s pedagogickými pracovníky byla použita forma polostrukturovaného interview a ve výsledné analýze zobecnění zkušeností konkrétního vzorku participantů. Pro rozhovory byl vytvořen soubor příkladových otázek, který je uveden v příloze č. 1. Otázky byly tazatelkou přeformulovávány podle potřeby, aby zapadaly do kontextu a byly srozumitelné.

Rozhovory byly naplánovány v dopoledních hodinách ve všedních dnech, zejména během velké přestávky v budově školy, povětšinou v kabinetech jednotlivých respondentů.

#### 6.1.1 Rozhovory

Rozhovory byly prováděny formou polostrukturovaného interview s jednotlivými pedagogy po předešlé domluvě nebo také ad hoc, při zjištění, že pedagog je vhodným respondentem, přestože se sám předem do výzkumu nepřihlásil nebo nebyl předem navržen (ve dvou případech). Přesvědčit pedagogy ke spolupráci zprvu nebylo vůbec jednoduché, proto byl v první fázi zvolen zkušební rozhovor s jednou asistentkou a jednou učitelkou prvního stupně (T1 a T3): na prvním stupni byla totiž ochota odpovídat na dotazy větší a nebyla tolik zatížena předsudky o předmětu výzkumu. Po následném rozšíření zprávy o působení tazatelky ve škole a zprostředkování informace o záměru výzkumu již byl výběr respondentů jednodušší.

Pedagogové byli obeznámeni s tím, že budou rozhovory nahrávány a byli požádáni, aby vyjádřili výslovný souhlas s nahráváním rozhovoru. Na úvod byli informováni o tom, čeho

se průzkum týká, a bylo zdůrazněno, že jde o jejich vlastní postoj, nikoliv o postoj školy nebo o všeobecné mínění o inkluzi. Informováni byli také o časovém rozhraní rozhovoru. Každý z respondentů odpovídal v časovém rozmezí 15-20 minut. Při rozhovoru nebyl nikdo další přítomen, rozhovor tedy probíhal vždy ve dvojici tazatel – respondent. Samotný polostrukturovaný rozhovor se skládal ze třech základních rámců:

1. Identifikační údaje, informace o délce a typu pedagogické praxe.
2. Zkušenost se vzděláváním žáka s lehkým mentálním postižením, ať už současná nebo minulá. Pokud pedagog tuto zkušenost nepožíval, bylo přistoupeno k další části rozhovoru a okruh otázek byl modifikován: „*zkuste si představit, kdyby...*“ a „*domníváte se, že...*“ apod.
3. Postoj pedagoga k inkluzi dětí s lehkým mentálním postižením. Zde šlo o dvě roviny: jednak o obecnou rovinu z hlediska legislativních opatření, tak o rovinu konkrétní - pedagogův osobní názor na inkluzi uvnitř jeho školy.

Definice postoje v dotazování je složitá, neboť lidé obecně své postoje vyjadřují opisem nějakého názoru. Někteří z dotazovaných pedagogů byli schopni a ochotni mluvit o svém vnitřním postoji k začleňování dětí s lehkým mentálním postižením, ale postoj většiny se zobrazoval spíše v jejich názoru, jak začleňování například prožívají jednotliví aktéři, jak probíhá na jejich škole nebo jaká vidí pozitiva či negativa. Všechny odpovědi byly shrnuty do postojů, protože i odpovědi, které spíše popisovaly situaci v třídním kolektivu, byly vyhodnoceny jako odraz postoje respondenta. V rámci otevřeného kódování byly označeny opakující se jevy a kolem těchto jevů byly seskupeny pojmy, které s postojem souvisely (např. „*myslím si...*“, „*můj názor je...*“, „*domnívám se...*“). Následně byly vytvořeny jednotlivé kategorie, které byly označeny jako: pozitivní postoj, spíše pozitivní postoj, spíše negativní postoj a negativní postoj.

## 6.2 Analýza a interpretace sebraných dat

V tomto výzkumném šetření svůj postoj nejčastěji pedagogové interpretovali popisem vlastních pedagogických zkušeností. Odpovědi z rozhovorů byly opatřeny kódy, ze kterých potom byly interpretovány postoje a zkušenosti do čtyř kategorií (viz Tab. 10, 11 a 12):

**Postoje:**

## **1. Pozitivní postoj.**

Do této kategorie byly zařazeny postoje respondentů, jejichž výpovědi na otázky: *Jaký je váš postoj k inkluzi? Vidíte nějaký přínos inkluze?* byly kladné. Naopak odpověď na nedostatky tito respondenti hledali hůře, a pokud, tak v rovině osobní, např. že u konkrétního dítěte nastaly nějaké potíže, které se daly vyřešit.

## **2. spíše pozitivní postoj**

Do této kategorie byly zařazeny odpovědi respondentů, kteří uváděli, že v principu je inkluze dobrá, ale nacházeli určité nedostatky, které by bylo potřeba odstranit, aby bylo možné jejich postoj označit za výhradně kladný.

## **3. spíše negativní postoj**

Zde byly soustředěny odpovědi respondentů, kteří i přes to, že našli některé pozitivní stránky inkluze, výslovně svůj postoj definovali jako negativní nebo výčet negativ významně převyšoval pozitiva.

## **4. negativní postoj**

Do kategorie negativních postojů byly zařazeny ty odpovědi, ve kterých respondenti výslovně deklarovali svůj nesouhlas s inkluzí žáků s mentálním postižením a nenacházeli v ní nic, co by někomu prospívalo.

## **Zkušenosti:**

### **1. pozitivní zkušenost**

Respondenti uváděli, že inkluze je prospěšná a respondenti nemají potíže se vzděláváním žáků s LMP.

### **2. spíše pozitivní zkušenost**

Respondenti uváděli, že i přes nějaké potíže se vzděláváním konkrétního žáka s LMP u něj inkluze probíhá dobře a oni jako pedagogové situaci zvládají.

### **3. spíše negativní zkušenost**

Zde pedagogové vyjádřili, že u konkrétního žáka byly problémy, které se např. nedaří zvládat.

### **4. negativní zkušenost**

Respondenti označili podle zkušenosti s konkrétním žákem situaci za nezvládnutou nebo nezvladatelnou. Přikláněli se k variantě vzdělávat jej ve speciálním školství.

### Výzkumná otázka č.1

Jaké jsou postoje pedagogů vybrané základní školy k inkluzi žáků s lehkým mentálním postižením?

**Tabulka 10: Postoj k inkluzi dětí s mentálním postižením ve vlastní základní škole**

	<b>pozitivní</b>	<b>spíše pozitivní</b>	<b>spíše negativní</b>	<b>negativní</b>
1. st	T4, T9	T5, T10, T3	T7,	T6
2. st	T12,		T14, T15, T17	T13, T16, T18
AP, V	T1	T2, T8, T11		
počet	4	6	4	4

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Ke vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením na jejich škole mají pozitivní postoj čtyři respondenti a spíše pozitivní postoj šest pedagogů, tj. 55 % dotazovaných, včetně asistentů a vychovatelů.

Respondent T2 má pozitivní postoj a uvádí, že společné vzdělávání je užitečné pro samotného žáka a že záleží na učiteli, jak bude žák přijat kolektivem dětí:

*„...Že některé věci prostě nechápe, ale bylo jim to vysvětleno a nebyl s tím problém. A myslím si, že i tady s tím problém není, že ty děti jsou schopné ho přijmout, ale je to všechno o učiteli. Když ten učitel dovolí, aby ta třída do těchhle dětí šla, a neutne se to v zárodku, tak ty děti do něj prostě půjdou, nikdy ten boj nevyhrajeme.“*

Respondent T4, jehož postoj byl vyhodnocen jako pozitivní, a T3, který má postoj pozitivní, ale má určité výhrady, shodně hovořili o tom, že děti se naučí respektovat ty „jiné“:

*„...Určitě to bylo pozitivum pro ty kamarády ve škole. Protože ti v tom viděli novou kamarádku, viděli, že je to trošku jiná kamarádka a museli se naučit s ní nějakým způsobem naučit vycházet“ (T3).*

Respondent T12 přínos vidí v tom, že nabývá nové pedagogické zkušenosti. Naopak respondent T16 má postoj negativní a udává, že myšlenka inkluze není špatná, ale špatné je, jak je u nás provedená:



*„Já si myslím, že to opravdu ten význam nemá, že to opravdu pro to dítě je spíš horší, že mu to spíš ublíží, než kdyby jelo nějakou jinou cestou nebo jinou formou.“ (T16)*

Respondent T18 neshledal nic pozitivního a má za to, že inkluze je nadměrnou zátěží pro pedagoga a žáky, a ani dítěti s LMP většinou neprospívá:

*„Měla jsem chlapce s mentálním postižením, který byl zároveň na vozíku, a bylo to neskutečné, já jsem nechápala, jak takové dítě vůbec může být ve škole... myslím si, že ani pořádně nevnímalo učivo, rušilo ostatní děti, měl osobní asistentku, která mu musela během hodiny odsávat hleny, v té třídě byl neustálý hluk, vůbec se tam nedalo soustředit na vyučování.“*

**Tabulka 11: Postoj k legislativním a dalším opatřením vzhledem k inkluzi dětí s LMP**

	<b>pozitivní</b>	<b>spíše pozitivní</b>	<b>spíše negativní</b>	<b>negativní</b>
1. st	T2, T4, T10	T5, T3	T7	T6
2. st		T12	T14, T15, T16, T17, T18	T13
AP, V	T11	T1, T9		T8
počet	4	5	6	3

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

K inkluzi tak, jak je definována administrativně a v legislativě, vyjádřili svůj postoj jako pozitivní 4 pedagogové a 5 respondentů má postoj spíše pozitivní, tedy 50 % dotázaných. Z toho 5 učitelů prvního stupně, 1 učitel druhého stupně, 2 vychovatelky a 1 asistentka. Naopak jako spíše negativní deklarovalo svůj postoj 5 pedagogů druhého stupně a čistě negativní postoj k inkluzi mají: jeden pedagog prvního stupně, jeden respondent druhého stupně a jedna asistentka pedagoga.

Např. respondentka T10 uvádí, že děti s LMP jsou stejné jako jiné děti a že je správné, že je legislativně zakotvena jejich podpora v běžném vzdělávání, nicméně přináší to pro ni větší administrativní zátěž:

*„já si myslím, že jsou to děti jako každé jiné, já si myslím, že jsem neměla ve třídě takové dítě, které by se výrazně lišilo od ostatních... Kdybychom tu energii, co dáváme do papíru, radši dávali do těch dětí, jenomže když přijde inspekce, pak ten papír chce vidět.“*

Respondent T9 uvádí, že inkluzi přijímá tak, jak je, ale zároveň chápe učitele druhého stupně, kteří k ní mají odmítavý postoj. Jak dokládá respondent T13, který míní, že inkluze je špatně nastavena a pro včleňování dětí s LMP by bylo potřeba zmenšit třídní kolektivy:

*„V podstatě tam by pomohlo jedině, že by třídy opravdu byly malé kolektivy, že by se třeba vzdělávalo v kolektivu do patnácti dětí, kde by bylo jedno, dvě s nějakými potřebami podpory, ale ne v kolektivu, kde je pětadvacet třicet lidí a kde z toho půlka dětí má ještě IVP.“*

## Výzkumná otázka č. 2

Jaké jsou zkušenosti se vzděláváním žáků s lehkým mentálním postižením?

**Tabulka 12: Zkušenosti pedagogů s inkluzí žáků s LMP**

	pozitivní	spíše pozitivní	spíše negativní	negativní
1. st	T10	T2, T5,	T3, T7,	T6
2. st			T12, T17	T13, T15,
AP, V	T9,			
počet	2	2	4	3

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Přímé zkušenosti s inkluzí žáků s lehkým mentálním postižením má ve vybrané škole 11 dotázaných. Dobrou zkušenost se vzděláváním žáka s LMP uvedl jeden učitel prvního stupně a jedna vychovatelka. Spíše pozitivní zkušenost měli dva učitelé druhého stupně. Spíše negativní zkušenost s inkludovaným žákem měli čtyři respondenti a svou zkušenost za vyloženě špatnou popsali tři pedagogové.

Opět, jako v předchozích analýzách, se ukázal rozdíl ve zkušenosti pedagogů prvního a druhého stupně.

Např. respondent T3, učitel prvního stupně, považuje svou zkušenost s inkluzí žáka s LMP za spíše negativní pro náročnost práce s dítětem, které si od počátku těžce zvykalo na systém vzdělávání a pravidla a uvádí, že se to zvládlo jen díky podpoře asistenta pedagoga:

*„Je to náročné, je to hodně náročné. Dítě přišlo do první třídy v září. Ta práce byla hodně náročná, protože si muselo hodně navyknout na systém vzdělávání.“*

Respondent T6 popisoval své zkušenosti s inkluzí žáka s LMP dosti negativně. Podotýkal, že u žáka byla též zanedbaná příprava na školu a míní, že tyto děti by v běžné základní škole vůbec neměly být, že by si vzdělávání daleko víc užil ve škole speciální, protože s intaktními žáky se nikdy nemohou vyrovnat.

Pedagog T7 rovněž sdílel spíše negativní zkušenost se dvěma předešlými respondenty a navíc připomenul, že přítomnost žáka s LMP ovlivňuje celý třídní kolektiv:

*„Já si myslím, že hodně to ovlivňuje v uvozovkách zdravé žáky, kdy tyhle v podstatě brzdi tu výuku a jsem zastáncem toho, že tyhle děti by mezi svými byly mnohem spokojenější.“*

Respondent T12 porovnává zkušenost se vzděláváním žáka s LMP a s ostatními formami postižení a udává, že zkušenost s tímto žákem byla doposud nejnáročnější.

### **Výzkumná otázka č. 2a**

Jaký je vztah mezi zkušenostmi se vzděláváním žáků s lehkým mentálním postižením a postoji k inkluzi?

Zjištěno bylo, že vlastní zkušenost se vzděláváním dítěte s mentálním postižením má 11 respondentů (viz tabulka č. 7) a zkušenost s inkluzí dítěte s LMP nehraje výrazně významnou roli v postoji pedagogů. Rozptyl mezi pozitivními a negativními postoji a zkušenostmi je rovnoměrný (viz tabulky č. 10-12) a přes spíše negativní zkušenosti pedagogů se vzděláváním žáků s LMP, celkově postoje pedagogů vybrané školy vyznívají spíše pozitivně směrem k inkluzi těchto žáků.

Například učitel T4, který má zkušenost se vzděláváním žáka s lehkým mentálním postižením, má k inkluzi pozitivní postoj a vyjádřil, že největším pozitivem je, že žáci s LMP mohou vnést do třídy něco nového. Děti jsou tam včleněné a jsou spokojené, že okolí je přijímá normálně:

*„Já si myslím, že největším pozitivem je, že to obohacuje, že můžou vnést do té třídy něco nového... Ty děti jsou tam včleněné, že jsou tam spokojené, že to okolí je přijímá normálně, tak si myslím, že to je to gró celé té inkluze, takže to je dobře.“*

Negativní postoj k inkluzi však měl respondent T14, učitel druhého stupně, který zkušenost s inkluzí žáka s LMP nemá. Uvedl, že si myslí, že vzdělávání

s intaktními dětmi může inkludovanému žákovi s LMP pomoci dosáhnout lepších výsledků možná na prvním stupni, ale na druhém stupni už v tom smysl nenachází:

*„Já si myslím, že možná na prvním stupni nebo v předškolním vzdělávání, že je to přínosné, ale na druhém stupni už je to spíš rušivý element, než aby to bylo přínosné i pro ty ostatní děti.“*

A již zmiňovaný respondent T3 má zkušenost spíše negativní, ale postoj spíše pozitivní (viz tabulky 10-12).

Bylo zjištěno, že na postoj pedagoga má vliv spíše osobnostní charakteristika žáka, než obecná zkušenost se vzděláváním žáků s lehkým mentálním postižením.

T12 a T17 svoji zkušenost a svůj postoj deklarují shodně a mluví o stejné žákyni, ale v jiném časovém horizontu, jako o dívce, která měla být spíše vzdělávaná ve speciální škole, protože v běžné škole byla nešťastná a ačkoliv byla včleněná, zůstala osamělá:

*„...bylo mi jí v podstatě líto, protože o přestávkách, přestávky trávil pořád sama a pořád jenom říkala, že se chce vrátit zpátky na speciální školu.“*

A naopak T5 mluví o žákovi, který se díky inkluzi mohl od první třídy vzdělávat s ostatními dětmi ze spádové oblasti, a obě strany si tak na sebe od začátku lépe zvykaly a jeho postoj je též spíše pozitivní – i přes zátěž, která vyplývala ze vzdělávání žáka s LMP.

### **Výzkumná otázka č. 3**

Jaký je rozdíl mezi postoji pedagogů prvního stupně a druhého stupně vybrané základní školy ke vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením?

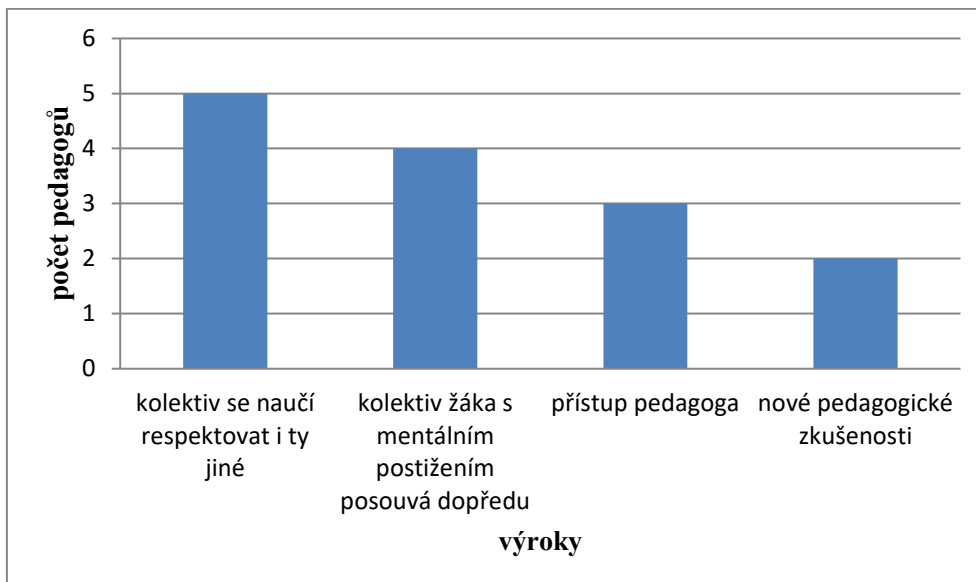
Pozitivní nebo spíše pozitivní postoj ke vzdělávání dětí s LMP má 5 učitelů prvního stupně, což je 71 % respondentů této kategorie a pouze jeden učitel druhého stupně má kladný postoj ke vzdělávání dětí s LMP na jejich škole (viz tabulka 10).

Pozitivní a spíše pozitivní postoj k inkluzi žáků s LMP měli tedy ve většině pedagogové prvního stupně, zatímco učitelé druhého stupně měli postoje spíše negativní (šest pedagogů ze sedmi, což je 85 % respondentů druhého stupně). Dále bylo zjištěno, že postoje jednotlivých pedagogů jsou významně dány tím, jaké jsou podmínky pro jejich práci.

### **Další zjištění**

Na základě získaných dat byla definována také další zajímavá zjištění týkající se pozitiv a negativ inkluze žáků s LMP. Ta jsou zde vyjádřena vzorovými výroky:

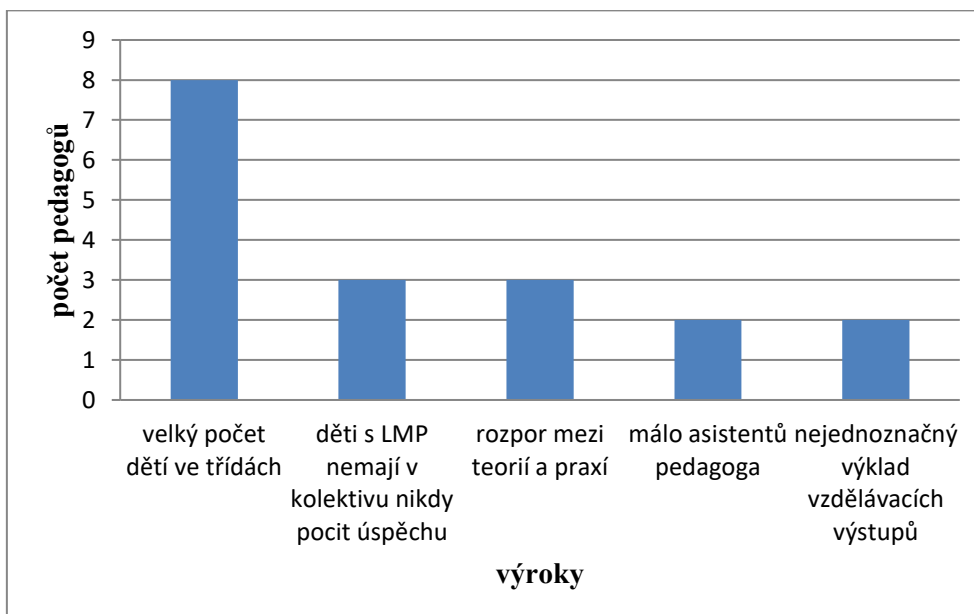
**Graf 6: Pozitiva inkluze žáků s LMP**



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Graf 6 shrnuje pozitivní názory dotazovaných na inkluzi žáků s LMP. Nejvíce pedagogů jako pozitivum inkluze žáků s lehkým mentálním postižením uvádí, že třídní kolektiv se naučí respektovat i ty, kteří se nějakým způsobem liší (5 respondentů). Dále pedagogové udávali, že přínos je v tom, že třídní kolektiv může posouvat žáka s LMP dopředu (4 respondenti). Tři z dotazovaných uváděli, že postoj vychází „zevnitř“, z nastavení samotného pedagoga a dva pedagogové vnímali jako hlavní přínos nové pedagogické zkušenosti. Ostatní pedagogové buď nedokázali odpovědět, nebo žádný přínos neshledali.

**Graf 7: Úskalí inkluze žáků s LMP**

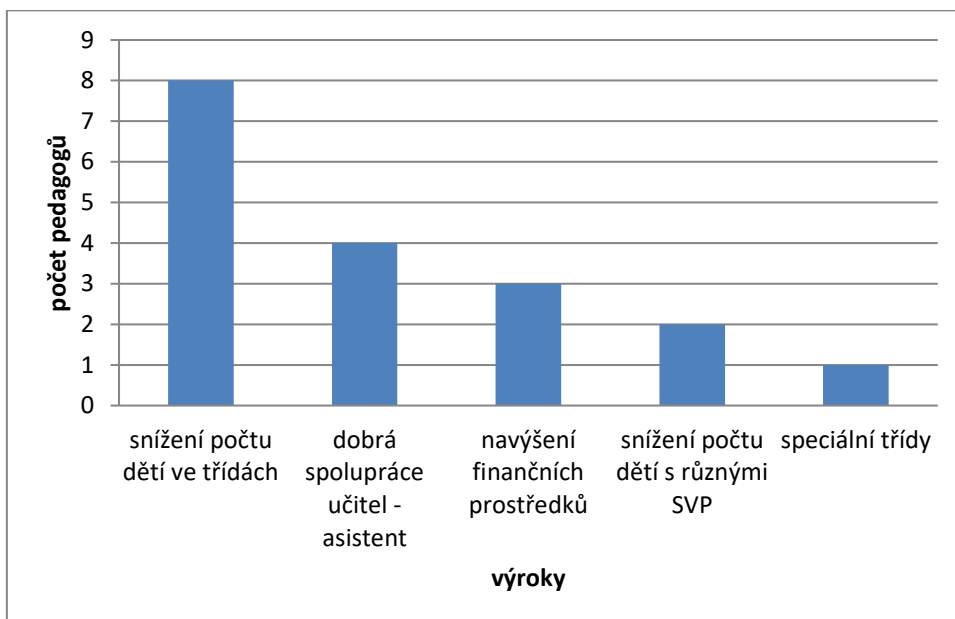


Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Názory týkající se negativ inkluze žáků s LMP byly poněkud diferencovanější (viz Graf 7). Jednoznačně však pedagogové jako největší problém uváděli velký počet dětí ve třídách (8 dotázaných). Tři pedagogové míní, že děti s LMP nemají v kolektivu nikdy pocít úspěchu. Mezi další úskalí podle respondentů patří: málo asistentů, špatný systém hodnocení (klasifikace) nebo také rozpor mezi teorií a praxí inkluzivního vzdělávání.

V rozhovorech zaznívaly též návrhy na podporu inkluzivního procesu ve vzdělání, jak popisuje graf č. 8:

**Graf 8: Návrhy pedagogů na podporu inkluzivního procesu**



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Nejvíce pedagogů opět v návrzích na zlepšení zmiňuje počet žáků ve třídách. Osm respondentů navrhovalo snížení počtu dětí. Dále zdůrazňovali, že pro jejich práci je důležitá dobrá spolupráce a dostatek asistentů pedagoga (4 učitelé). Tři z pedagogů také zmínili navýšení a lepší přerozdělování finančních prostředků na inkluzi.

### 6.2.1 Interpretace stěžejních výroků pedagogů

Cílem výzkumu je popis postojů a zkušeností učitelů běžné základní školy k inkluzi žáků s LMP, proto je zařazeno také několik výňatků z rozhovorů, které autenticky doplňují data výzkumného šetření. Tyto jednotlivé výroky jsou popisně interpretovány a mohou být užitečné i pro případné budoucí výzkumy zkušeností a postojů k inkluzi na našich školách. Vzhledem k anonymizaci dat jsou respondenti uvedeni pod číselným znakem.

*V: Také byste hodnotila pozitivně to, že tento chlapec může navštěvovat běžnou školu?*

*T4: Ano. Vzhledem k tomu, že jsou to prvňáci a že jsou na sebe navyklí hned od začátku, tak se mu snaží pomáhat samy děti, když on něco potřebuje, tak ony samy se nabídnou, anebo už jdou automaticky a udělají to za něj. Ze začátku třeba chvíli se posmívaly nebo*

*pošťuchovaly, ale potom se jim to všechno vysvětlilo a od té doby spolupracují. Jde to, ale záleží opravdu na tom, jak to vezme ten učitel.*

V tomto rozhovoru zaznívají hned dva postřehy, které vyjadřují, co může napomoci úspěšnému vzdělávání žáků s LMP s žáky intaktními. Prospěšné je, když si děti v třídním kolektivu na sebe zvykají již od první třídy, lépe tak naváží osobní vztahy. A druhá důležitá připomínka se týkala intervence učitele. Je vždy žádoucí, když je dětem v kolektivu vysvětlováno, proč má žák úlevy ve vzdělání, zároveň je ale důležité v tomto kontextu upozornit na přílišné zvýrazňování hendikepu začleněného žáka se SVP, což by mohlo vést ke stigmatizaci žáka se SVP. Názor, že záleží na postoji pedagoga, zazníval vícekrát. Pokud je postoj pedagoga k inkluzi kladný, bude pravděpodobně jednodušší i začlenění konkrétního žáka s mentálním postižením do třídního kolektivu.

*V: Vidíte nějaká pozitiva a negativa inkluze dětí s lehkým mentálním postižením do běžného vzdělávacího proudu?*

*T5: Problém byl. Učila jsem dívku, která k nám přišla z jiné školy. Bylo to náročné v tom, že k nám přišla na konci roku z úplně jiné školy, takže si musela zvykat jak ona, tak ten kolektiv, a pro nás to bylo velmi náročné. Takže ta pozitiva vidím v tom, že ti žáci ji přijali a posouvají dopředu, ale je to hrozná zátěž pro tu třídu, i pro toho učitele samotného.*

*V: A ta zátěž... v jakém smyslu?*

*T5: Učitel musí dělat jinou přípravu pro tohle dítě a ta jeho příprava nikdy není tak promyšlená, protože to dítě vždycky něčím překvapí, ať už kladně, že to všechno zvládlo a potřebuje víc práce, nebo naopak se zarazí na nějaké věci, která toho učitele ani nenapadne. Je to nějaká banalita a stráví na tom hodinu...*

Zde se zobrazuje poněkud opačný názor k zařazování dětí s mentálním postižením do běžného vzdělávání. Respondentka uvádí nepřiměřenou zátěž pro ni jako učitelku. To byl také jeden z mnoha podobných postojů dotazovaných pedagogů. Následně byli dotazováni, co by jim pomohlo ke snížení zátěže. Poměrně jednoznačně se shodli na tom, že by bylo dobré snížit počet žáků ve třídě a snížit také počet žáků s různým typem speciálních vzdělávacích potřeb. Už méně přemýšleli o případném dalším vlastním dozdělávání, ale i takové názory zaznívaly.

*V: Vidíte nějaká úskalí ve vzdělávání těchto dětí (LMP a PAS) v běžné škole?*



*T2: Myslím si, že tyto děti nemají problém být ve škole běžného typu, ale musí mít správné zázemí a jsem přesvědčená o tom, že asistenti pedagoga super, bez nich inkluze dělat nejde, ale myslím si, že jsou strašně málo proškolení, že skutečně kurz je dobrý, ale de facto vás to vůbec nic nenaučí, vůbec vám to neukáže, co máte dělat, když dítě vám jde do agrese, kdy jde do té obrovské nepohody, to je něco, čemu se tam nevěnujete minutu. Většina těch kurzů je vedená tak, že nevědí, co je strukturované učení, co je vizualizace a to by prostě měli běžně sypat z rukávu. A bez toho aniž by tohle ten asistent věděl, tu práci s těmito dětmi a s autisty prostě nejde dělat dobře. Protože on je opravdu velký rozdíl, jestli to dítě má ADHD, nebo když je tam dysgrafie, vývojová dysfázie, to už je prostě úplně někde jinde.*

*V: Myslíte si, že u dětí s mentálním, lehkým mentálním postižením může být ta situace podobná, jako u dětí s PAS?*

*T2: U dětí s LMP je práce daleko snazší. Tam většinou víte, že je to pochopeno, většinou jsou ty děti schopny pochopit to zadání, je tam ta sociální vazba, je to snadnější. Prostě mi přijde, že ti autisté jsou opravdu specifikum. Nejvíc mi přijde, že tam narážíme na nejzákladnější problém. Že všichni podceňují to, že ty jejich sociální vazby a to jejich pochopení zadání úkolů, pochopení běžných věcí kolem sebe, je úplně někde jinde. Takže já si myslím, že zlatá mentální retardace, protože s tou jde nějakým způsobem pracovat.*

Respondentka zde uvádí porovnání mezi dvěma typy postižení. Zajímavé je, že má osobní zkušenost jak s dětmi s PAS, tak se vzděláváním dětí s lehkým mentálním postižením a zároveň má srovnání z pohledu asistenta pedagoga i učitele. Absolvovala kurz asistenta pedagoga, půl roku pracovala jako asistentka a nyní studuje na pedagogické fakultě a aktuálně je učitelkou na 1. stupni. I tato respondentka uvádí, že to, jak bude probíhat inkluze žáka do běžné třídy, záleží na postoji pedagoga. Jako nedostatek uvádí malou míru proškolení asistentů pedagoga. S tímto názorem bylo možné se setkat v odpovědích několika respondentů.

*V: Ještě poslední otázka, jestli vy osobně se cítíte dostatečně proškolená, jestli máte dostatečný přísun informací a pomoci z hlediska vedení školy apod.?*

*T14: No já vystudovanou speciální pedagogiku nemám, takže s tím mám trošku problém, protože ten přístup musí být jiný u těchto dětí a myslím si, že je škoda ty děti přesouvat sem, protože ve speciálních školách jsou učitelé - specialisté, kteří vědí jak s dětmi pracovat, kteří mají k tomu i pomůcky, které já tady nemám, a v tomto já vidím také*

*problém..., že s nimi pracují normální pedagogové, kteří nejsou specialisté. Přijde mi to úplně stejné, jako kdybych s bolavým zubem šla k praktickému lékaři, protože je to také doktor.*

Tato respondentka považuje za největší nedostatek proškolení ve speciální pedagogice běžných učitelů, vidí to jako velkou překážku pro zařazování dětí se SVP do běžného vzdělávacího proudu a její názor je, že by pro tyto děti bylo lépe, kdyby zůstaly ve speciální škole. Tento postoj se vyskytl ve dvou rozhovorech.

### 6.3 Diskuze

Vzhledem k tomu, že výzkumné šetření má postihnout postojové spektrum výzkumného vzorku pedagogů jedné základní školy a jejich postoje jsou jistě konfrontovány s postoji společnosti, je důležité zmínit výsledky také jiných výzkumů a dát je do souvislosti s výzkumem naším.

Postoje pedagogů a zkušenosti s inkluzí se SVP také zkoumaly ve svých diplomových pracích například Lucie Kliegerová (2017) a Barbora Marešová (2017). Kliegerová (2017) uvádí, že k legislativním změnám se většina dotazovaných učitelů základní školy v okrese Trutnov staví negativně. Podle názorů učitelů nejsou školy dostatečně kompenzované po stránce finanční ani personální. Dále Kliegerová (2017) uvádí, že pedagogové viděli nejčastěji problém v nedostatku času na individuální práci s žákem se SVP. Ačkoliv v našem výzkumu měla většina učitelů k inkluzi pozitivní postoj, také poměrně často uváděli jako největší problém nedostatek času na individuální práci se žáky se SVP. Naopak finanční a personální zajištění inkluze ve škole pedagogové našeho výzkumu nevnímali jako zásadní. Ve výsledcích výzkumu Marešové (2017) se postoje pedagogů jeví jako nesouhlasné. Většina (83 %) pedagogů podle Marešové se současným pojetím inkluze nesouhlasila, a to zejména v otázce klasifikace žáků se SVP. V našem výzkumu též pedagogové uváděli hodnocení žáků ve společném vzdělávání za problematické, avšak nesouhlasných postojů bylo méně než postojů pozitivních. V našem výzkumu respondenti také upozorňovali na velkou pracovní zátěž pro učitele a nejasné metodické pokyny vzhledem k výstupům vzdělávání. Nadace Open Society Fund (OSF) ve svých výzkumných projektech hovoří o nedostacích legislativních změn vzhledem k inkluzi. Mezi nedostatky vyžadující zlepšení stavu uvádí ve své publikaci „Rok po té“ zejména velkou administrativní zátěž a nejasnou definici administrativních požadavků. Tuto skutečnost považuje za zatěžující polovina oslovených pedagogů (OSF, online cit. 2018-06-05).

Na dotaz: „*Jaká vidíte úskalí inkluze žáků s lehkým mentálním postižením?*“ pedagogové uváděli jako největší úskalí velký počet žáků ve třídách (7 učitelů tzn. cca 1/3 dotázaných). Ve výzkumu nadace OSF (2018) a České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV) se uvádí, že učitelé až ve dvou třetinách odpovědí jako problém uvádějí také velký počet žáků ve třídách. V našem výzkumu polovina učitelů uváděla, že podpora od vedení školy, zřizovatele či státu je dostatečná, což se potvrzuje i ve výzkumu OSF, kde

38% učitelů uvedlo, že změny v legislativě od 1. 9. 2016 jim umožnily lepší podporu žáků se SVP. Výzkum této společnosti však doložil, že zároveň 39 % učitelů změny legislativy jako přínosné nevnímá.

Pedagogové v interview uváděli, že záleží na přístupu učitele, jakým způsobem se podaří dítě do kolektivu začlenit. To potvrzuje i článek „*Seven pillars of support for inclusive education*“ (Loreman, 2007), kde jsou uváděny severoamerické výzkumy, které doložily korelaci mezi postoji pedagogů a úspěšností školní inkluze. Další výzkumnou otázkou této diplomové práce byl vztah mezi zkušeností se vzděláváním žáka s lehkým mentálním postižením a postojem pedagoga k inkluzi těchto dětí. Významná data pro srovnání přináší kvantitativní dotazníkové šetření Univerzity Palackého Olomouc (UPOL, online cit. 2018-05-23). Ze zhruba 4,5 tis. dotázaných pedagogů v kvantitativním dotazníkovém šetření k zařazování dětí s LMP do běžného základního vzdělávacího proudu uvádělo 44 % pedagogů, že vhodnější je speciální třída v běžné škole a 26 % pedagogů, že vhodnější je vzdělávání ve speciálních školách. Ve výzkumném šetření této diplomové práce se otázka možnosti vzdělávání ve speciální škole výslovně nevyskytovala, přesto tři pedagogové vyslovili názor, že pro děti s lehkým mentálním postižením může být v některých případech lepší vzdělávání ve speciální škole.

Podle výzkumu Univerzity Palackého nový systém PO považuje za spíše správný krok 34% pedagogů a 15 % jej za správný nepovažuje (UPOL, online cit. 2018-05-23). V našem výzkumném šetření se většina pedagogů ve shodě s tímto výzkumem vyjadřovala k systému podpůrných opatření kladně a zároveň si respondenti byli vědomi zvýšené pedagogické a administrativní zátěže, rovněž ve shodě s uváděným výzkumem. Z dotazníkového výzkumu Univerzity Palackého vyplývá, že 42 % dotázaných pedagogů se domnívá, že administrativní úkony spojené s inkluzí budou znamenat vyšší pracovní zátěž.

V našem výzkumném šetření zazníval názor, že ke snazší inkluzi žáků s LMP by bylo vhodné snížit počet žáků v jednotlivých třídách. Tento názor koresponduje s výsledky výzkumu UPOL, kde se pro úpravu počtu žáků ve třídách vyslovilo 63 % dotázaných pedagogů (UPOL, online cit. 2018-05-23).

## 7 Doporučení pro praxi

Protože téma inkluze, tak jak se o něm hovoří v posledních letech, je poměrně nové, stále je patrné, že jsme v naší vlasti na počátku a ve fázi eliminace nežádoucích jevů a posilování dobré praxe. Bylo by zajímavé tento výzkum s časovým odstupem opakovat, abychom zjistili, jak se inkluzivní vzdělávání mezi pedagogy „zabydlelo“. Bylo by vhodné, aby vzdělávací program budoucích učitelů na pedagogických fakultách zahrnoval ve větším rozsahu studium speciální pedagogiky. Pro učitele v inkluzivním vzdělávání jsou speciálně pedagogické vědomosti a dovednosti velmi potřebné.

Téma postojů pedagogů k inkluzi je dosud nevyčerpané a výsledky různých studií nejsou jednoznačné, proto je namístě ve výzkumných šetřeních dále pokračovat. Velmi potřebné jsou i longitudinální studie, které by odrážely vývoj postojů pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání. Získaná data mohou napomoci k vytváření legislativních kroků, které budou prospěšné jak pro pedagogy, tak pro samotné žáky s lehkým mentálním postižením, a budou tak napomáhat hladkému průběhu inkluze nejen ve školství. Jak již bylo zmíněno, učitelé musí počítat s tím, že se ve své profesi budou s žáky s LMP setkávat a již v přípravě na výkon povolání učitele na tuto skutečnost pamatovat. Dále by bylo přínosné zvýšit propojení jednotlivých aktérů výchovně vzdělávacího procesu, zejména zvýšit provázanost speciálně pedagogických pracovníků a učitelů pro předávání bohatých zkušeností speciálně pedagogické praxe. Příkladem mohou být trendy ze zahraničí, kde jsou speciální školy transformovány na speciálně pedagogická centra nebo centra pro vzdělávání učitelů a vývoj a distribuci učebních materiálů apod. (Provázková-Stolinská in Šmelová, 2017).

Konkrétní opatření na vybrané škole by se potom týkala zejména snížení počtu žáků ve třídách s inkludovanými dětmi s LMP. Pro druhý stupeň ZŠ, kde pedagogové vnímali složitější situaci se včleňováním dětí s LMP do běžného vzdělávání, by bylo namístě vytvořit například větší nabídku doučování a navýšit hodinovou dotaci stěžejních předmětů, aby byl pro tyto žáky vytvořen dostatečný prostor pro vstřebávání nových informací.

## 8 Závěr

V této diplomové práci jsme se pokusili shrnout aspekty vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách a ve výzkumném šetření popsat postoje pedagogů jedné základní školy ve Středočeském kraji k současné inkluzi ve vzdělání dětí s lehkým mentálním postižením. Záměrem práce bylo popsat, jak jednotlivé aspekty inkluze v české vzdělávací soustavě, tak postoje a zkušenosti pedagogů k inkluzi žáků s LMP na sledované základní škole.

Jak vyplývá i z jiných výzkumů, postoje učitelů mohou být významně ovlivňovány vedením školy, správnou motivací, časovým hlediskem nastartování inkluze, ale také ukázkou „dobré praxe“<sup>7</sup>. Ve výzkumech je patrné, že postoj školy nemusí vždy odrážet osobní zkušenosti pedagogů s inkluzí. Zvláště pokud je diverzita žáků školy vysoká, znamená inkluze pro učitele vysokou pracovní zátěž.

Výzkumné šetření se zabývalo postoji a zkušenostmi pedagogů vybrané základní školy ke vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Tato škola byla vybrána jako nejvhodnější vzhledem k požadavkům výzkumného šetření, to znamená vzhledem ke zkušenostem školy se vzděláváním žáků s LMP. Dotazovaní pedagogové byli vybráni kvótoвым výběrem se záměrem zhodnotit postoje a zkušenosti pedagogů se vzděláváním žáků s lehkým mentálním postižením, a to jak na prvním, tak na druhém stupni základní školy.

Výzkum probíhal v letech 2017 až 2018 a měl podchytit názorové spektrum pedagogů jedné základní školy k inkluzi neboli společnému vzdělávání intaktních žáků a žáků s lehkým mentálním postižením. Ve zkoumané škole se potvrdily již dříve sledované aspekty vzdělávání žáků s LMP v běžných školách, zejména potřeba nižšího počtu žáků ve třídě, nepřiměřená administrativní zátěž a potřeba většího počtu kvalifikovaných asistentů (OSF, online cit. 2018-06-05). Často byla zdůrazňována také potřeba větší odborné přípravy pedagogů a pomocných pedagogických pracovníků, tedy asistentů pedagoga. Doporučením pro zlepšování průběhu inkluze na školách je nejen zmenšování třídních kolektivů, ale také změna osobního postoje pedagoga ke vzdělávání všech dětí bez rozdílu.

---

<sup>7</sup> Dobrá praxe je metoda sdílení příběhů jednotlivých škol, kde mají s inkluzí dobré zkušenosti. Má nasměrovat ostatní školy správným směrem a zbavit jejich pedagogy předsudků a obav ze školní inkluze (MŠMT - společné vzdělávání).

Předem stanovené výzkumné otázky byly zodpovězeny a cíl výzkumu byl naplněn. Výsledky výzkumného šetření neprokázaly jednoznačně pozitivní nebo negativní postoj pedagogů vybrané základní školy k inkluzi žáků s lehkým mentálním postižením. Výsledky ale dokumentují rozdílné postoje pedagogů prvního a druhého stupně základní školy. Pozitivní postoje převažovaly na prvním stupni, zatímco na druhém stupni byly postoje spíše negativní. Výsledky výzkumného šetření mohou přispět k širšímu zkoumání postojů a zkušeností pedagogů s inkluzí žáků s LMP v českých školách.

## Literatura

### Publikace:

BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie (2008). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II.: Education of pupils with special educational needs II.* Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-170-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava; PIPEKOVÁ, Jarmila; VÍTKOVÁ, Marie (2016a). *Strategie ve vzdělávání žáků v základní škole speciální: texty k distančnímu vzdělávání.* Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-256-7.

BARTOŇOVÁ, Miloslava; VÍTKOVÁ, Marie (2016b). *Inkluze ve škole a společnosti jako interdisciplinární téma.* Brno: MuniPress. ISBN 978-80-210-8140-6.

BAZALOVÁ, Barbora (2014). *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0693-4.

BENDO VÁ, Petra; ZIKL, Pavel (2011). *Dítě s mentálním postižením ve škole.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3854-3.

ČERNÁ, Marie a kol. (2008). *Česká psychopedie, speciální pedagogika osob s mentálním postižením.* Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1565-3.

FINKOVÁ, Dita (2014). *Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením.* Olomouc: Universita Palackého. ISBN: 978-80-244-4303-4

GAVORA, Petr (1996). *Výzkumné metody pedagogice.* Brno: Paido. ISBN 80-85931-15-X.

GARDENER, Howard (1999). *Dimenze myšlení.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-279-3.

HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva (2010). *Inkluzivní vzdělávání.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7. (s. 57, 67)

JANDOUREK, Jan (2001). *Sociologický slovník.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-535-0.

KARTOUS, Bohumil (2015). *Skandinávské zkušenosti s inkluzivním vzděláváním.* Praha: EDUin. ISBN 978-80-260-9310-7.

LUKAS, Jan (2012). *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-82-8.

MIOVSKÝ, Michal (2009). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.

PANČOCHA, Karel (2016). *Sociální determinanty inkluzivního vzdělávání.* In Bartoňová, Vítková. Brno: MuniPress. ISBN 978-80-210-8140-6.

POL, Milan; LAZAROVÁ, Bohumíra (2011). *Dobrá škola: metoda pro stanovení priorit škol.* Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. ISBN 978-80-87063-37-8.



SLOWÍK, Jan (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3. (s. 117)

ŠÍŠKA, Jan (2006). *Mimořádná dospělost*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-2460-992-8.

ŠMELOVÁ, Eva, SOURALOVÁ, Eva a kol. (2017). *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: UPOL. ISBN 978-80-244-4911-1. (s. 83-84)

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva (2011). *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-889-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára a kol (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

TANNENBERGEROVÁ, Monika (2016). *Průvodce školní inkluzí*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.

VÁGNEROVÁ, Marie (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5. (s. 20, 45, 274, 300)

VÁGNEROVÁ, Marie; MOUSSOVÁ-HADJ, Zuzana; ŠTECH, Stanislav (2000). *Psychologie Handicapu*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7184-929-2.

VALENTA, Milan; MICHALÍK, Jan; LEČBYCH, Martin (2012). *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a právním kontextu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3829-1.

VALENTA, Milan a kol (2015). *Katalog podpůrných opatření Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Olomouc: UPOL. ISBN 978-80-244-4688-2.

## Elektronické zdroje:

AL HAZMI, Adnan Nasser; AHMAD Aznan Che. Universal Design for Learning to Support Access to the General Education Curriculum for Students with Intellectual Disabilities. *World Journal of Education* [online]. 8(2), 66-72 [cit. 4. 6. 2018]. ISSN 19250746. Dostupné z:

<http://www.sciedupress.com/journal/index.php/wje/article/view/13331/8237>

BOTHA, Johan, KOURKOUTAS, Elias. A Community of Practice as an Inclusive Model to Support Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties in School Contexts. *International Journal of Inclusive Education* [online]. 2016, 20(7), 784-799 [cit. 21. 10. 2017]. ISSN 13603116. Dostupné z:

<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1111448>

CLARKE, Laura S., Todd HAYDON, Anne BAUER a Anna C. EPPERLY. Inclusion of Students with an Intellectual Disability in the General Education Classroom with the Use of Response Cards. *Preventing School Failure* [online]. 2016, 60(1), 35-42 [cit. 4. 6. 2018] ISSN 1045988X. DOI: 10.1080/1045988X.2014.966801

ČOSIV, *Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání*, [online] 2018 [cit. 14. 6. 2018]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2018/04/04/msmt-hlavni-zavery-analyzy-implementace-spolecneho-vzdelavani-v-zakladnich-skolach/>

DE BOER, Anke, MINNAERT Alexander. Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education* [online]. 2011, 15(3), 331-353 [cit. 4. 6. 2018]. ISSN 13603116. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

GRUBEROVÁ, Nikol. *Problematika inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Diplomová práce, Praha: Univerzita Karlova [online] 2016 [cit. 17. 6. 2018]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zp/detail/161323>

INCLUSION EUROPE. *Able to include*. [online] 2017 [cit. 8. 6. 2018] Dostupné z: <http://able-to-include.com/the-project/>

KLIEGEROVÁ, Lucie. *Postoje učitelů ZŠ k legislativním změnám ve vzdělávání žáků se SVP*. Diplomová práce, Univerzita Karlova: Praha, [online] 2017 [cit. 17. 6. 2018] Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zp/detail/174400>

LOREMAN, Tim. Seven Pillars of Support for Inclusive Education: Moving from "Why?" to "How?". *International Journal of Whole Schooling* [online]. 2007, 3(2), 22-38 [cit. 11. 6. 2018]. ISSN 17102146. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847475.pdf>

MAREŠOVÁ, Barbora. *Postoje pedagogů k inkluzivnímu pojetí základního vzdělávání*. Diplomová práce, Univerzita Karlova: Praha [online] 2017 [cit. 17. 6. 2018]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zp/detail/177326>

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*. UPOL: Olomouc [online] 2015 [cit. 21. 11. 2017]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/uvod-4/>

MPSV. *Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením*. [online] 2007 [cit. 4. 5. 2018]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/cs/28419>

MPSV. *Zákon č.108/2006 Sb. O sociálních službách*. [online] 2006 [cit. 25. 6. 2018]. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/files/clanky/13640/Zakon\\_o\\_socialnich\\_sluzbach-stav\\_do\\_30.9.\\_2017.pdf](https://www.mpsv.cz/files/clanky/13640/Zakon_o_socialnich_sluzbach-stav_do_30.9._2017.pdf)

MŠMT. *Národní program vzdělávání ČR (Bílá kniha)* [online]. 2001+[cit. 4. 4. 2018]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/narodni-program-vzdelavani-cr-bila-kniha.html>

MŠMT. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018*. [Online] 2015 [cit. 13. 5. 2018]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/>

MŠMT. *Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání*. [online] 2017 [cit. 20. 5. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

MŠMT. *Statistická ročenka*. [online] [cit. 30. 5. 2018]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

MŠMT. *Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Ve znění novely č.416/2017 Sb. [online] 2016 [cit. 13. 5. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

MŠMT. *Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Ve znění novely č.197/2016 Sb. [online] 2005 [cit. 13. 5. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72/zneni-20160901>

MŠMT. *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Ve znění novely č.101/2017 Sb. [Online] 2004 [cit.18. 5. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

NUV. *Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami* [Online] [cit. 23. 5. 2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>.

OSF, Nadace. *Rok poté- dopady reformy společného vzdělávání,..* [Online] 2018 [cit. 5. 6. 2018]. Dostupné z: [http://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/ROK\\_POTE\\_-\\_dopady\\_reformy\\_spolecneho\\_vzdelavani\\_-\\_2018.pdf](http://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/ROK_POTE_-_dopady_reformy_spolecneho_vzdelavani_-_2018.pdf)

ŠANCE DĚTEM. *Definice mentálního postižení*. [network] [cit. 20. 6. 2018] dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-s-mentalnim-postizenim/klasifikace-mentalniho-postizeni-a-podpora-ditete.shtml>

UNESCO. *The Salamanca statement and framework for action*. [online]1994[cit. 12. 6. 2018]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/39240\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/39240_1_1/)

UPOL. *Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy. Zpráva z výzkumu*. Univerzita Palackého: Olomouc. [online] 2015 [cit. 23. 5. 2018]. Dostupné z: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-21.pdf>

ÚZIS. *MKN 10, mentální retardace (F70- F79)*. [online] [cit. 16. 4. 2018]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

VAN ASSELT, Danae; BUCHANAN Angus; PETERSON, Sunila. Enablers and barriers of social inclusion for young adults with intellectual disability: A multidimensional view. *Journal of Intellectual and Developmental Disability* [online]. 2014 [cit. 25. 6. 2018] DOI: 10.3109/13668250.2014.994170. ISSN 14699532.

WIESEL, Ilan a Christine BIGBY. Mainstream, Inclusionary, and Convivial Places: Locating Encounters Between People with and Without Intellectual Disabilities. *Geographical Review* [online]. 2016, **106**(2), 201-214 [cit. 25. 6. 2018]. DOI: 10.1111/j.1931-0846.2015.12153.x. ISSN 00167428. Dostupné z: <https://doi-org.ezproxy.is.cuni.cz/10.1111/j.1931-0846.2015.12153.x>

#### **Další zdroje:**

PĚTIOKÝ, Jakub. Rehabilitační ústav Kladruby: *Využití ICT a High-Tech zařízení pro rehabilitaci pacientů se získaným poškozením mozku a poraněním míchy*, konference INSPO, 7. dubna 2018.

## Seznam zkratek

AP – asistent pedagoga

IVP – individuální vzdělávací plán

LMP – lehké mentální postižení

MKF – mezinárodní klasifikace funkčních schopností

MKN – mezinárodní klasifikace nemocí

MP - mentální postižení

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

PAS – poruchy autistického spektra

PO – podpůrná opatření

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

SPCH – specifické poruchy chování

SPU – specifické poruchy učení

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠVP - školní vzdělávací program

Tnum – označení respondenta „Teacher“ + číslo

## Seznam grafů

Graf 1: Zastoupení žáků podle druhu postižení v běžných školách v ČR 2007/2008.....	- 36 -
Graf 2: Zastoupení žáků podle druhu postižení v běžných školách v ČR 2017/2018.....	- 37 -
Graf 3: Porovnání začlenění žáků se zdravotním postižením do škol běžného typu v ČR ve školním roce 2007/2008 a 2017/2018.....	- 38 -
Graf 4: Porovnání počtu žáků se SVP ve školách běžného vzdělávacího proudu a školách pro žáky se SVP v ČR ve školním roce 2017/2018 .....	- 39 -
Graf 5: Poměr žáků s mentálním postižením vzdělávaných ve speciálním nebo běžném školství v ČR ve školním roce 2017/2018.....	- 40 -
Graf 6: Pozitiva inkluze žáků s LMP .....	- 61 -
Graf 7: Úskalí inkluze žáků s LMP .....	- 62 -
Graf 8: Návrhy pedagogů na podporu inkluzivního procesu .....	- 63 -

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Sedm pilířů podpory inkluzivního vzdělávání .....	- 12 -
Tabulka 2: Vlivy na postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání .....	- 13 -
Tabulka 3: Oblasti individuálního plánu vzdělávání.....	- 21 -
Tabulka 4: Klasifikace mentální retardace .....	- 23 -
Tabulka 5: Objekt, předmět a metoda sběru dat výzkumu .....	- 47 -
Tabulka 6: Jednotlivé kroky přípravy výzkumu.....	- 48 -
Tabulka 7: Zkušenost se vzděláváním dětí s lehkým mentálním postižením.....	- 51 -
Tabulka 8: Délka praxe .....	- 51 -
Tabulka 9: Druh praxe, aprobace .....	- 52 -
Tabulka 10: Postoj k inkluzi dětí s mentálním postižením ve vlastní základní škole .....	- 56 -
Tabulka 11: Postoj k legislativním a dalším opatřením vzhledem k inkluzi dětí s LMP .....	- 57 -
Tabulka 12: Zkušenosti pedagogů s inkluzí žáků s LMP.....	- 58 -

## **Seznam příloh**

Příloha č.1 – Přehled otázek pro polostrukturované interview.

Příloha č. 2 – Přepisy ukázkových rozhovorů.



## PŘÍLOHY

### **Příloha č. 1: Přehled otázek pro polostrukturované interview**

1. Kolik let učíte a na jakém stupni?
2. Jaká je vaše aprobace/profesionální zařazení?
3. Jaký máte názor na legislativní opatření směřem k inkluzi žáků s mentálním postižením? Jak byste jí hodnotil/a?
4. Jaký je váš postoj ke vzdělávání žáků s mentálním postižením ve vaší škole?
5. Vidíte nějaká úskalí inkluze? Jaká?
6. Vidíte nějaký přínos? Jaký?
7. Máte přímou zkušenost s inkluzí žáka s mentálním postižením?
8. Pokud ano, jaká je vaše zkušenost s inkluzí žáka s lehkým mentálním postižením?
9. Pokud ano, jakým způsobem jste se připravovala na příchod žáka s mentálním postižením?
10. Máte pocit, že jste osobně dostatečně informován/a o opatřeních, vašich možnostech a povinnostech vzhledem k zařazování dětí se SVP, zejm. LMP do této školy?
11. Jak hodnotíte vztahy intaktních žáků k inkludovanému žákovi s lehkým mentálním postižením?
12. Máte pocit dostatečné podpory ze strany vedení školy a zřizovatele?
13. Mohl/a byste ještě doplnit nějakou myšlenkou, názorem? Co dalšího je třeba říci, zdůraznit?

## **Příloha č. 2: Přepisy ukázkových rozhovorů:**

### **T 5 – učitelka prvního stupně**

V: Jenom vám chci říct, že ten rozhovor bude nahrávaný, jestli souhlasíte?

T: Určitě.

V: Rozhovor se týká postojů a zkušeností pedagogů této školy s inkluzí dětí s mentálním postižením, takže jde cíleně o tyhle děti.

V: Chtěla jsem se zeptat, jak dlouho už jste učitelkou?

T: Sedmnáct let.

V: A jaká je vaše aprobace?

T: První stupeň.

V: Máte přímou zkušenost se vzděláváním žáka s mentálním postižením?

T: Ano.

V: Jaký je váš postoj ke vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením v běžné škole?  
Jaká jsou pozitiva, negativa?

T: Na konci loňského roku jsem učila dívku, která k nám přišla z jiné školy. A měla jsem ji na všechny předměty, takže ta pozitiva, určitě to bylo náročný v tom směru, že přišla na konci roku do nového kolektivu z jiné školy, takže si musela zvykat na úplně nové věci, pravidla, nový kolektiv, nového učitele, na všechno. Určitě to bylo pozitivum pro ty kamarády ve škole, protože ty v tom viděli novou kamarádku, viděli, že je to trošku jiná kamarádka a museli se naučit s ní nějakým způsobem vycházet.

Negativa: je to hrozná zátěž pro tu třídu a pro toho učitele samotného.

V: A v jakém ročníku to bylo?

T: Bylo to v první třídě.

V: A ta zátěž je v jakém smyslu?

T: Učitel si musí udělat jinou přípravu pro tohle dítě a ta jeho příprava není nikdy tak promyšlená, protože to dítě vždycky něčím překvapí, ať už kladně, že to všechno zvládla a potřebuje víc práce nebo naopak se zarazí, kterou toho učitele vůbec nenapadne, je to nějaká banalita a stráví na tom hodinu.

V: A máte pocit, že v rámci té inkluze jste měli dostatek informací třeba o těchhle dětech?

T: Já tomu rozumím, my když víme, že má takový dítě jakýkoliv s jakýmkoliv problémem přijít nám do školy tak se snažíme tu rodinu a nebo to prostředí, kde doposud bylo kontaktovat, snažíme se nějakým způsobem s takovým dítětem spřátelit vidět se dopředu říct si tak aby ten přestup byl snazší, tak aby byl ten přestup nějakým způsobem snazší Když je to dítě ze školky tak je to fajn, protože můžeme chodit do školky se dívat, jak to dítě funguje to dítě si zvyká na nás. Úplně toho času tam není tolik, protože to bývá většinou to dopoledne, kdy ten učitel učí, ale je takový pravidlo, že si to volno najdeme a je to lepší. Když je to dítě přesun z jiné školy, tak spíš kontaktujeme tu rodinu, tak chceme, aby se přišlo dítě podívat, aby ten první den byl takový opravdu jenom dívá je tu třeba na hodinku s těma rodiči a pak teprve se začleňuje do toho kolektivu.

V: Takže nemáte pocit, že by podpory z vedení byl nedostatek?

T: Snažíme se sbírat vždycky ty informace o tom daném dítěti.

V: Takže víte vždycky dopředu, že k vám někdo takový přijde?

T: Ne vždycky, ale když to víme, tak se snažíme připravit ten přesun.

V: Jakou máte zkušenost, jak se dítě vlastně začlenilo do kolektivu třídy?

T: Ze začátku to bylo těžké, těm dětem se to nelíbilo, protože to chování této dívky bylo opravdu jiné a dětem přišlo, že jim ubližuje, že se s nimi nekamarádí, že s nimi nemluví a v rámci nějakých hodin OSV, i v rámci jakýchkoliv jiných hodin, bylo nutný prostě nastavit nějaký pravidla a vysvětlit těm dětem, že to, co ta dívka dělá, tak je vlastně to, že když s nimi nekomunikuje slovy, že s nimi komunikuje jinak fyzicky a zase tu dívku nastavit, že teda nemůže těm dětem dát hned ránu, že sice je to fajn, že chce kontaktovat, ale že ne takhle, takže je to těžký, ale ve finále se to povedlo a ty děti berou tu dívku úplně v pohodě, jako svoji kamarádku.

V: A co rodiče?

T: Zatím jsem žádnou negativní reakci neslyšela a fakt je to o tom, že těm rodičům dáváme příležitost, aby mluvili. Představovaly se na třídních schůzkách paní asistentky, takže rodiče vědí, že tam je, a spíš to říkáme tak, že nás je víc odborníků na tu třídu jejich dětí a fakt se snažíme, aby ten přístup byl rozumný. Takže zatím jsem neslyšela negaci.

V: Takže i ve fungování asistenta vidíte přínos?

T: Obrovský přínos.

V: Teď kdybyste se zamyslela, jaký máte postoj k inkluzi jako takové, jestli vidíte nějaká úskalí, eventuálně jaká?

T: Úskalí jsou asi zrovna asistenti, kterých je nedostatek, když už člověk asistenta najde, tak nemá kurz, takže ty lidi, co jsem, jdou a že my jich tady potřebujeme hodně. Tak jdou bez kurzu a ten kurz si dodělávají, těch kurzů je málo, takže ty lidi, i když se sem hlásí, vědí, že tu práci chtějí dělat, takže tak ten kurz se otevírá v určitou dobu a je okamžitě plný. Takže i to je průšvih a asi ty peníze za ty asistenty. Myslím si, že kdyby to bylo lépe ohodnoceno, bude těch lidí víc, budou kvalifikovanější a ta práce bude mnohem snazší.

V: Váš postoj k inkluzi dětí s LMP je spíše kladný?

T: Jsem taková rozporuplná, ano vidím přínos, ale na druhou stranu ne vždycky a ne za každou cenu je potřeba každé dítě včlenit do toho normálního kolektivu těch dětí.

V: Takže smíšené pocity?

T: Ve většině si myslím, že to lze, je to náročný, ale ne vždycky.

V: A když jsem se ptala na ty úskalí, tak nějaký vyloženě přínos? Kdybyste si představila konkrétně inkluzi toho dítěte s tím mentálním postižením?

T: Přínos, tak rozhodně ty děti vidí, že mezi námi jsou lidé různí a naučí se tomu nějakému společenskému chování, to určitě.

V: A pro to dítě samotné?

T: To zase bere ty běžné normy od těch dětí, takže i tam to vidím, vlastně na obě strany.

V: A pro vás jako učitele?

T: Neskutečný zkušenosti, jsou to věci, se kterými se běžně nesetkáte. Takže ten přínos je tam také velký.

V: A chtěla jsem se zeptat, jestli máte ještě k tomu poznámku, kterou myslíte, že by bylo užitečný zmínit.

T: Určitě je to neskutečná zátěž na ty lidi, a když ten člověk bude chtít, ať už je to učitel nebo asistent, tak to fungovat bude, když se jakoby proto nenadchnu, aspoň maličko, tak můžu mít sebevíc asistentů ve třídě a sebevíc pomůcek a peněz, a fungovat to prostě nebude, musím pro to být aspoň trošku nakloněná.

V: Co myslíte, že by třeba pomohlo přesvědčit eventuelně naklonit...?

T: Já si myslím, že to je v těch lidech, že nepomůže nic, buďto se s tím ztotožním, anebo ne.

V: V současné chvíli máte dítě s mentálním postižením ve třídě?

T: V mé třídě ne. Mám poruchu autistického spektra a tělesně postižení.

V: A jaká je to třída?

T: Prvnáci, 1. A.

V: Děkuji vám za rozhovor.

## T 9 – vychovatelka v družině

V: Chtěla jsem se vás zeptat, jakou máte odbornost a jak dlouhou pedagogickou praxi?

T: Příští rok už to bude dvacet let, co dělám ve školství a moje nejvyšší dosažené vzdělání je vyšší odborná škola pedagogická.

V: A v jakém ročníku učíte?

T: Jsem družinářkou v prvním stupni, jinak jsem minulý rok vyzkoušela i asistenci druhý stupeň, takže vím, co je to asistence na druhém stupni.

V: Máte přímou zkušenost se vzděláváním s LMP?

T: Ano, lehká retardace tam byla..., nevím, jestli s vámi někdo mluvil. Měla jsem minulý rok autistu a tenhle rok mám vývojovou dysfázii.

V: Teď jestli byste mi mohla podrobněji popsat zkušenost s dítětem s LMP. Jaké přínosy nebo potíže?

T: Myslíte jako z hlediska mě nebo toho dítěte?

V: Z hlediska vás, eventuelně i toho dítěte.

T: Z mého hlediska. Pořád mě to nutí, abych se pořád někde dozvídala o těchhle postiženích u těch dětí, víc a víc informací sbírám, hledáme, navzájem všichni si pomáháme, hledáme nějaké pomůcky, aby nám ulehčily práci a ulehčily včleňování toho dítěte do toho kolektivu. Svým způsobem, co to dalo mně... Asi taky to, že si člověk uvědomuje, jaký měl štěstí, že má zdravý děti. Taková ta pokora k tomu životu, ohleduplnost a vstřícnost k těm rodičům, protože jim vůbec nezávidím. A musím říct, že tady v téhle škole je to tak všechno propojené, všichni tady spolu tak spolupracujeme. Nemám zatím důvod být nějaká nespokojená a myslím si, že ty děti jsou tu taky spokojené. Všichni okolo od výchovných poradců, učitelů, družinářek, všichni tady tak spolupracujeme, se snažíme, aby ty děti byly včleněny do kolektivu. Všichni tady spolupracujeme a snažíme se, takže já nemám pocit, že by tady byl někdo jiný, který by sem nepatřil, ale to možná proto, že jsem se nesetkala s tím, že by těch poruch ve třídě bylo víc vždycky byla jen jedna, nemám srovnání, když je těch poruch víc.

V: Děkuji. Takže váš postoj je spíše kladný?

T: Když je to dítě jedno ve třídě, umím si to představit, znám tuhle práci, ale neumím si představit, jak se o tom mluví ve veřejnoprávních, jako v televizi, když to člověk poslouchá ty debaty, kdyby jich bylo více. To si nedovedu představit tu práci. Kdyby každý potřeboval něco jinýho a bylo tam těch asistentek víc ve třídě, tak jako třeba sem tam nahlídnu a v hodině procházím v té třídě 1.A, kde je těch asistentek více. Neumím si to představit tu práci. Vždycky tam nahlédnu a přijde mi to už taková hrozně... nevím, nemám z toho dobrý pocit.

V: Znáte nebo vidíte jak se ostatní žáci, jestli je nějaký rozdíl, jak se ostatní žáci chovají k tomu dítěti s tou inkluzí?

T: Já jsem o tom tuhle přemýšlela, když se mě známí ptali, co dělám za práci, co to znamená asistence pedagoga, ta moje dopolední práce tady ve škole, co to obnáší, když lidem vysvětluju co vlastně dělám tak vlastně jsem zjistila že lidi, který jsou v mém věku neví vlastně, o co vůbec jde, a já si vlastně myslím, že ty děti, které už od první třídy a někdy už ve školce vidí, že tady něco jako asistent je, takže to budou brát jako úplně samozřejmou věc, že prostě jsme každý nějaký, že jako lidi mého věku nebo starší vlastně neví, a pořád se tomu diví a nedokážou být tak vstřícní jako ty děti, které jsou na to zvyklé. A uvědomila jsem si to hlavně u toho, když si pak děti v družině hrály jako na paní učitelku a školu. Je tam úplně samozřejmě už paní asistentka při té hře. Bylo překvapení, když jsem to zažila, minulý rok ne, ale tenhle rok mě to překvapilo, když já jsem si jako dítě hrála na učitelku, tak vůbec žádná asistentka nebyla a ani by mě to nenapadlo, a oni to berou jako samozřejmou věc, že tam ta asistentka je. Já jsem to tady sdělovala, mě by to v životě nenapadlo a oni to berou jako samozřejmou věc, a to si myslím, že to je dobře, a oni to berou tak, jako že to tak prostě je, že někdo tam potřebuje pomoc a nehledě k tomu, že asistentka funguje přece pro celou třídu, když ta paní učitelka je pro celou třídu, tak že to je pomoc i pro ni.

V: Dobrý postřeh. Teď když jste říkala nějaké ty přínosy toho, že se ty děti takhle setkávají. Viděla byste nějaký úskalí toho vzdělávání dětí s LMP?

T: Jestliže na to je pan třídní učitel připraven a seznámen s tou poruchou a spolupracuje s asistentkou s rodinou a s výchovným poradcem, tak já si myslím, že by vesměs úskalí žádná nemusela být, ale říkám je to můj pohled na to, jedno dítě a dost, ale podle mě víc dětí s více vývojovými poruchami, to už je podle mě prostě masakr. A s těmi lidmi, co mluvím, kteří mají ty stejné zkušenosti, mají stejnou práci a mají v té třídě víc dětí

s vývojovými poruchami, kdy musí pro každý to dítě dělat ty zadání trošku jinak, já si myslím, že to je strašný nátlak na třídní učitele a jediný, a co mě třeba ještě zaráží už kolik let tady ta asistence je, ale nejsou žádné metodiky, pomocné nějaké portály, kde by se člověk mohl něčemu přiučit a ještě když nedávno proběhla v médiích ta hláška stop asistentům už se prostě neberou, pedagogické poradny žádné asistence už nebudou vypisovat. Přijde mi to, na jednu stranu že se chtějí zrušit ty speciální školy, není zase ta druhá strana, nejsou na to prostory většinou v těch školách, není to takové uzpůsobené, ale myslím si, že by se měl ten stát, měla celkově ta společnost nad tím zamyslet. Jedno dítě to tak nenaruší, ale v té první A co tady je si myslím, že to prostě dobře není. Že ta učitelka nemá klid na práci a že i ty děti to narušuje a to dítě, které se cítí jako kdyby tam v bezpečí, že to je v pořádku.

V: Jak vnímáte obecné klima tady na škole?

T: Já si myslím, že my jsme ukázková škola, co se týče inkluze. Když se bavím s ostatními lidmi se spolužačkami bývalými, co jsem tu poslední školu... když jsem měla sice směr výchovy předškolní a mimoškolní výchova tak přeci jenom, i když jsem dělala ve školce, Teď už to bude pět let, co dělám na základní škole, že jsem měla pocit, že už bych to měla vyměnit. Paní ředitelka mně dala najevo, že chce, abych to takhle dělala, že jí tady vadit nebudu, že člověk je tady rád, že tady je to tak hezky provázaný, že opravdu se paní ředitelka i všichni ostatní snaží o to, aby těm dětem tady bylo dobře, a rodiče byli spokojení, tak jak to tady prostě je. A aby sem ty děti chodily rády. To si myslím, že to je to nejdůležitější.

V: Já vám mockrát děkuji za rozhovor.



### **T 13 – učitelka matematiky, druhý stupeň**

V: Zeptám se, jestli souhlasíte s tím, že si vás budu nahrávat?

T: Ano.

V: Chtěla jsem se vás zeptat, jak dlouho učíte a jaká je vaše aprobace, pracovní zařazení v rámci školy?

T: Učím matiku, fyziku, informatiku, učím sedmnáct osmnáct let.

V: V jakém ročníku učíte?

T: Jsem třídní sedmého ročníku, ale učím sedmičky, osmičky devítky.

V: Jaký je váš postoj k legislativním opatřením vzhledem k zavedení inkluze do škol?

T: No je to těžký. Jak to říct, spadlo to z nebe a najednou honem všechno přizpůsobit.

Myslím, že je to takový násilný a nepříjde mi to vůbec připravený, jakoby nějaký nařízení, který musíme splnit a nepřemýšlet o tom, jestli to je užitečný.

V: Máte přímou zkušenost s inkluzí žáka s lehkým mentálním postižením?

T: Mám, loni jsem měla inkludovanou dívčinu, která k nám v šestém ročníku přišla ze speciální školy. Pak se zase vrátila, protože v šestém ročníku byla v matematice na úrovni druhé, třetí třídy, v ostatních předmětech, fyzika, to taky nešlo, v českém jazyce byla taky na úrovni druhé třetí třídy... takže opakovala ročník a na angličtinu chodila ze třetí třídy. Ona byla sice mentálně zaostalá, ale emocionálně to bylo v pořádku, takže ona se cítila velmi trapně a nepříjemně. A i tady, když jsem jí dávala zadání pro druhý třetí ročník, tak jí to bylo velmi nepříjemný před spolužáky.

V: A myslíte si, že tam bylo i něco pozitivního v tom, že tady mohla studovat?

T: Já jsem žádný pozitiva nenašla. Dívčina si ve třídě kamarády nenašla, děti se s ní, ne jakože záměrně nebavily, ale oni neměli, o čem si s ní povídat ona by s nimi taky neměla o čem povídat. Bylo mi jí v podstatě líto, protože o přestávkách, přestávky trávila pořád sama a pořád jenom říkala, že se chce vrátit zpátky na speciální školu.

V: Obecně mohla byste říct, jaký máte postoj k inkluzi dětí s lehkým mentálním postižením?

T: Obecně k inkluzi, když má dítě nějaké fyzické postižení, já nevím, po obrně nebo něco, ale mentálně nezvládá, tak je to hrozně obtížný, ve chvíli, kdy máme ve třídě děti s IVP třeba čtyři, pět, šest dětí s IVP plus ještě tyhle děti inkludovaný, který potřebují úplně speciální práci, takže podle mého názoru to nejde kvalitně nějak dělat a učit děti zároveň inkludovaný a zároveň děti, který jsou v pořádku a normální, jako mluvím o dětech s mentální retardací, pokud je to dítě fyzicky postižený a mentálně to zvládá, tak není problém.

V: Čím si myslíte, že to bylo, že si ta dívenka nenašla kamarády?

T: Ona se stranila ona se sama stranila, protože sem tam došlo k nějakým úšklebkům, posměchu, i když si myslím, že děti jsou dobrý kolektiv ale jsou to děti, takže občas jí daly najevo, že je jako jinde a s tím jak ona byla emocionálně docela v pohodě, tak to vnímala, cítila, bylo jí to nepříjemný a vedlo to i k tomu, že hodně chyběla, že měla velký absence, že nechtěla chodit do školy, takže měla hodně zameškaných hodin, pravda je, že všechno měla omluvený od maminky, ale nechtěla prostě chodit do školy.

V: Znáte postoj rodičů k včlenění?

T: Vím jenom postoj maminky. Maminka chtěla, aby slečna studovala tady, ale když viděla, že dcera nechce studovat tady, tak potom maminka se teda rozhodla, že zpátky na tu speciální školu tedy půjde.

V: Mají se podle vás začleňovat děti s lehkým mentálním postižením, máte nějaký názor na to, eventuálně co by k tomu pomohlo, aby ty děti, dejme tomu i tahle dívčina se lépe začlenily?

T: Vůbec si neumím představit, co by pomohlo, v podstatě tam by pomohlo jedině, že by třídy opravdu byly malé kolektivy, že by se třeba vzdělávalo v kolektivu do patnácti dětí, kde by bylo jedno, dvě s nějakými potřebami podpory, ale na v kolektivu, kde je pětadvacet, třicet lidí a kde z toho půlka dětí má ještě IVP. Takže já si vůbec neumím představit, co by pomohlo, protože v tuhle chvíli třeba peníze vůbec nepomůžou, v podstatě ani paní asistentky nepomůžou, protože oni v tomhle věku už ty asistenty taky moc neberou. Jsou brány na hodiny mimo třídu, takže oni jsou v tuhle chvíli v podstatě zase vyčleněný z toho kolektivu.

V: Viděla byste i nějaká pozitiva inkluze dětí s lehkým mentálním postižením?

Jak říkám, je to nesmysl, ta holčina se vrátila do praktické a myslím, že jí je tam líp.

V: Ještě poslední otázka, jestli vy osobně se cítíte dostatečně proškolená, jestli máte pocit dostatečné pomoci a podpory vedení?

T: No, já vystudovanou speciální pedagogiku nemám, takže s tím mám trošku problém, protože ten přístup musí být jiný u těchhle dětí a myslím si, že je škoda ty děti přesouvat sem, protože ve speciálních školách jsou učitelé, specialisté, kteří vědí jak s dětma pracovat, kteří mají k tomu i pomůcky, který já tady nemám a v tomhle já vidím taky problém, že ty inkludovaný děti, že s nimi pracují normální pedagogové, kteří nejsou specialisté. Přijde mi to úplně stejné, jako kdybych s bolavým zubem šla k praktickému lékaři, protože je to taky doktor.

V: A nějaké možnosti do vzdělání?

T: To ano to jsou, ale je otázka, zda škola bude hromadně do vzdělávat učitele, když to stojí čas, peníze a škola na to nemá prostředky. Někdo musí za ty učitele suplovat, ty peníze to stojí, takže si neumím představit, že bychom šli hromadně studovat. Protože, když se studuje speciální pedagogika, tak je to speciální obor, který se studuje pět let, a já bych to měla dohnat nějakým kurzem, takže to v životě tím kurzem dohnat nemůžu, nehledě na to, že tady ještě chybí ta praxe, takže když mi tady dají děti s mentálním postižením, já si o tom něco přečtu, nastuduji, ale stejně s tím dítětem já neumím pracovat.

V: Děkuji za rozhovor.