

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2012

Mgr. Jindřiška Brabcová

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

**Inkluze žáků s mentálním postižením z pohledu učitelů
základních škol**

**Inclusion of Pupils with Mental Disability
from the Point of View Primary School Teachers**

Bakalářská práce

2012

Autor bakalářské práce: Mgr. Jindřiška Brabcová

Vedoucí práce: Mgr. Marie Mlčková, Ph.D.

Studijní obor: Speciální pedagogika

Forma studia: Kombinovaná

Dávám souhlas, aby tato práce byla trvale uložena v databázi Theses.

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací a že práce nebyla využita k získání jiného či stejného titulu.

V Plzni 21. listopadu 2012

.....

Mgr. Jindřiška Brabcová

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Marii Mlčkové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícný a ochotný přístup a za cenné metodické rady, které mi poskytla při konzultování bakalářské práce.

Dále bych také ráda poděkovala všem respondentům, kteří mi pomohli při výzkumném šetření.

Anotace

Inkluze žáků s mentálním postižením z pohledu učitelů základních škol

Bakalářská práce se zabývá tématem inkluze a integrace žáků s mentálním postižením do běžných základních škol. Cílem práce je zjistit, jaký mají pedagogové na tuto problematiku názor, v čem spatřují klady takového typu vzdělávání a zároveň které aspekty považují za nejvíce problematické.

Teoretická část je věnována vymezení základních terminologických pojmů dané problematiky, dále se též věnuje realizaci inkluzivního vzdělávání v České republice a ve vybraných evropských zemích. V praktické části jsou uvedeny cíle, metody a vyhodnocení výzkumu, který byl prováděn na několika základních školách dotazníkovou metodou.

Klíčová slova: inkluze, inkluzivní vzdělávání, integrace, žák s lehkým mentálním postižením, žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Annotation

Inclusion of Pupils with Mental Disability from the Point of View Primary School Teachers

This bachelor's thesis is dealing with the topic of inclusion and integration pupils with mild intellectual disabilities into common elementary schools. The goal of this thesis is to find out teacher's opinion, positives and negatives on this topic and which aspects they consider the most problematic.

Theoretical part is dedicated to basic terms and also this part is dealing with realization of inclusive education in the Czech Republic and some chosen European countries. In the practical part there are presented goals of this thesis, methods and evaluation of research which was performed on some elementary schools with questionnaire.

Key words: inclusion, inclusive education, integration, pupil with mild intellectual disabilities, pupil with special educational needs

Obsah

Úvod.....	8
1 Inkluze žáků s mentální retardací	9
1.1 Vymezení pojmu inkluze.....	9
1.2 Inkluzivní vzdělávání v mezinárodních dokumentech	12
1.3 Realizace inkluzivní edukace v České republice	12
1.3.1 Inkluze a integrace v české legislativě.....	12
1.3.2 Inkluzivní vzdělávání.....	14
1.3.3 Specifika inkluzivního/integrativního vzdělávání v ČR.....	15
1.4 Inkluzivní vzdělávání ve vybraných evropských zemích	19
1.4.1 Vzdělávání ve Finsku	20
1.4.2 Vzdělávání ve Švédsku	21
1.4.3 Vzdělávání ve Velké Británii	22
1.5 Inkluzivní vzdělávání dětí a žáků s lehkým mentálním postižením	24
2 Inkluze žáků s mentálním postižením z pohledu učitelů základních škol	26
2.1 Cíle výzkumného šetření a jeho metodologie	26
2.1 Analýza získaných údajů a interpretace	32
2.2 Shrnutí výsledků výzkumného šetření.....	58
2.2.1 Vyhodnocení předpokladů	60
Závěr	63
Seznam odborné literatury.....	65
Seznam grafů.....	68
Seznam tabulek.....	69

Úvod

Pro svou bakalářskou práci jsem si zvolila téma *Inkluze žáků s lehkým mentálním postižením z pohledu učitelů základních škol*. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu je v posledních letech jednou z priorit edukační politiky nejen v České republice, ale též v zahraničí. Bylo dokázáno, že žákům se speciálními vzdělávacími potřebami tato forma edukace prospívá nejen v oblasti vzdělávání, ale také v oblasti sociálního chování (Booth, In Hájková, V.; Strnadová, I., 2010).

Děti, žáci a studenti s mentálním postižením tvoří jednu z kategorií žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a tudíž jim také stejně jako všem ostatním náleží právo vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu. Tito žáci jsou však stále vzdělávání zejména v základních školách praktických, někdy je jim umožněna výuka v běžných školách, ale spíše ve speciálních třídách. Se vzděláváním těchto žáků v běžné třídě se setkáváme méně často, avšak na druhou stranu je třeba říci, že počet žáků s tímto typem postižení se již začíná dle výzkumů zvyšovat.

Sama vyučuji žáky s lehkým mentálním postižením ve speciální třídě v běžné základní škole. Během studia mne fenomén inkluze zaujal, proto jsem se rozhodla zjistit, jaký postoj zaujímají v současné době mí kolegové k inkluzi žáků s lehkým mentálním postižením a zda jsou inkluzi nakloněni či nikoli, což bylo hlavním cílem této práce. Účelem bylo také zjistit, jaké spatřují v tomto typu vzdělávání klady a zápory a dále ještě zmapovat, jaké podmínky jsou těmto žákům v běžných třídách při vzdělávání vytvořeny.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, přičemž první část obsahuje teoretická východiska, druhá část je pak věnována výzkumnému šetření. V teoretické části jsou vymezeny nejdůležitější termíny týkající se dané problematiky, jsou zde též uvedeny dokumenty, v nichž je inkluzivní vzdělávání zakotveno. Dále se tato část práce zabývá realizací inkluzivního vzdělávání u nás i ve vybraných evropských zemích. V praktické části jsou uvedeny cíle a metodologie výzkumného šetření, analýza získaných údajů a jejich interpretace.

1 Inkluze žáků s mentální retardací

1.1 Vymezení pojmu inkluze

Termín inkluze je v současné době poměrně frekventovaný, a to nejen v oblasti vzdělávání, ale také ve společnosti. Významový obsah tohoto termínu však není zcela jednoznačný, v odborné literatuře je možné se setkat s několika jeho vymezeními.

Pojem inkluze pochází z anglického „inclusion“, což znamená zahrnutí a v širším pojetí příslušnost k celku. (Bloemers, In Květoňová, L.; Prouzová, R., 2010). Zahrnutí či začlenění odpovídá však také anglickému slovu „intergation“, tedy českému termínu integrace. Chceme-li tedy vymežit pojem inkluze, je nutné se také zmínit o integraci, která je s inkluzí velmi často spojována.

Pojem integrace je starší, ve světě se začal objevovat již od 60. let 20. století, zatímco pojem inkluze až v 80. letech (Vaňurová, H., In Bartoňová, M.; Vítková M., et al., 2009). V České republice se oba termíny začaly prosazovat přibližně ještě o desítku let později. Kolem těchto pojmů jsou velké diskuze a vymezení definic těchto pojmů jsou také nejednotné.

V literatuře se setkáváme s několika možnými vymezeními termínů **inkluze a integrace** (Tannenbergerová M. a kol., 2010): buď jsou pojmy chápány v podstatě jako synonyma, nebo je **inkluze** brána jako jakási **lepší varianta** integrace, či je **inkluze** brána jako naprosto **odlišný přístup**, který předpokládá zařazení všech dětí do běžné školy, z principu nerozděluje děti se speciálně vzdělávacími potřebami a bez nich (s tímto vymezením se lze v literatuře seznámit nejčastěji).

Pro Vítkovou (2008), autorku několika publikací zabývajících se tímto tématem, **znamena inkluze integraci všech žáků do běžné školy**, jež je v důsledcích spojena se zřeknutím se jakékoli formy etiketování žáků a s **rozpuštěním speciálních zařízení a speciální pedagogiky**. V tomto případě se jedná o tzv. „úplnou inkluzi“, která se však podle autorky dosud **neujala** a uvedené **termíny jsou prý v současnosti chápány spíše totožně**.

Miles dle Vaňurové (In Bartoňová, M.; Vítková M., et al., 2009) rozlišuje uvedené pojmy na základě chápání postižení a jeho dopadu na proces vzdělávání. **Integrované vzdělávání vychází z medicínského modelu postižení**, kdy postižení je bráno jako tragédie, se kterou je nutné se vyrovnat a začlenit se do společnosti, jejíž pravidla jsou nastavena pro potřeby intaktních jedinců (Magrab, P., tamtéž). Naproti tomu **inkluzivní vzdělávání vychází ze sociálního modelu postižení**, u nějž není středem zájmu samotné postižení, nýbrž analýza způsobů, kterými sociální prostředí, v němž jedinec s postižením žije, brání jejich plnému začlenění.

Tomu v podstatě odpovídají také názory Punčochy (In Bartoňová, M.; Vítková M., et al., 2010), který uvádí, že rozdíly mezi integrací a inkluzí tkví v tom, že zatímco integrace usiluje především o reformu systému, inkluze v sobě zahrnuje více aspektů. Zaměříme-li se na oblast vzdělávání, integrace zde znamená zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) do školy hlavního vzdělávacího proudu, ale současně je očekáváno, že se jedinec přizpůsobí prostředí, naopak **inkluze je zaměřena na potřeby všech vzdělávaných a na celkovou změnu školy**, kde se předpokládá, že rozdílnost jednotlivých lidí je zcela normální.

Ve srovnání s integrací není pro inkluzi předmětem snahy zúčastněných pouze umístění dítěte s postižením do běžné školy, ale především přizpůsobení školy potřebám dítěte. Inkluze zdůrazňuje kvalitu vzdělávání ve prospěch pro všechny participující strany. **Inkluze narozdíl od integrace** (kde je účast ve vzdělávání něčím podmíněná), **představuje dle Floriana právo všech dětí na plné účasti ve vzdělávání**. (In Kveťoňová L., Prouzová R., 2010). Aby však inkluzivní vzdělávání bylo v tomto smyslu opravdu funkční, je třeba zajistit mnoho podmínek, což zatím asi není zcela možné. Podle Ainscowa a Césara (2006) zatím spíše dochází k tomu, že se pouze forma speciálního vzdělávání přesunula do škol hlavního vzdělávacího proudu – bez úpravy organizace vyučování, osnov či metod vyučování. Podobně jako výše uvedení autoři chápe inkluzi a integraci Kocurová (2002, s. 17), jež rozdíly mezi těmito pojmy vymezuje v přehledné tabulce:

INTEGRACE	INKLUZE
zaměření na potřeby jedince s postižením	zaměření na potřeby všech vzdělávaných
expertízy specialistů	expertízy běžných učitelů
speciální intervence	dobrá výuka pro všechny
prospěch pro integrovaného žáka	prospěch pro všechny žáky
dílčí změna prostředí	celková změna školy
zaměření na vzdělávaného žáka s postižením	zaměření na skupinu a školu
speciální programy pro žáka s postižením	celková strategie učitele
hodnocení žáka expertem	hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

Termín integrace je však současné době chápán také v širším slova smyslu, např. dle Hájkové, V. a Strnadové I. (2010, s. 13) se jedná o „*hnutí za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevydělující kultuře*“ (v tomto případě by mohlo být inkusivní vzdělávání základní charakteristikou takové společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu. (Feuser, G., In Květoňová L., Prouzová R., 2010)

Jak již bylo řečeno, je možné se setkat i s opačným výkladem těchto pojmů, které bychom zde na závěr této kapitoly uvedli. Např. v zahraničí, konkrétně **v Itálii je inkluze považována za předstupeň integrace** (vyjadřuje akt umístění jedince s postižením do společnosti, školy, či kolektivu třídy). Integrace je naopak chápána za její nadstavbu, založenou na společném fungování a kooperaci intaktních jedinců a osob s postižením. (Peutelschmiedová a kol., 2006). Rozdílné chápání inkluze a integrace je možné najít též v publikaci J. Slowíka (2007,s. 32), který spojuje integraci se speciálním školstvím: „*Zatímco integrační přístup spoléhá především na sít speciálních škol ..., inkuzivní vzdělávání upřednostňuje zařazování žáků a studentů se SVP do běžných škol...*“

Ze všech výše uvedených definic je patrné, že i přes to, že existují určité shody mezi jednotlivými autory, nejsou dosud názory na tuto problematiku plně sjednoceny.

Vzhledem k možnosti nazírat na tyto pojmy na základě různých aspektů je to snad téměř nemožné. V této práci se přikláníme k názoru, že inkluze překračuje hranice formálního vzdělávání, je filosofickým principem ovlivňujícím fungování společnosti a její hodnoty. Jejím cílem je vytvořit společnost, která dokáže vnímat odlišnost a vytvořit podmínky pro plnohodnotnou a kvalitní participaci na vzdělávání a životě všechny jejích členů – bez ohledu na postižení či rozsah speciálních potřeb. Jedná se tedy o ideální stav, ke kterému společnost zatím (i díky integraci) směřuje.

1.2 Inkluzivní vzdělávání v mezinárodních dokumentech

Právo na bezplatné a dostupné základní vzdělávání bylo již v roce 1948 zakotveno ve **Všeobecné deklaraci lidských práv**. Toto právo bylo dále rozšiřováno a upravováno dalšími úmluvami a prohlášeními. Na základě **Úmluvy o právech dítěte** (1989) je v současné době jasně formulováno právo na kvalitní vzdělání pro všechny, bez ohledu na tělesnou a duševní způsobilost žáků/studentů. Dále je též zdůrazňováno budování inkluzivního vzdělávání a využití podpůrných prostředků (**prohlášení ze Salamanky a Akční rámec pro speciální vzdělávání**, 1994). Posledním dokumentem zaměřeným na vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami je **Prohlášení OSN o právech osob s postižením** (2006), které potvrzuje inkluzivní vzdělávání každého jedince. (Podle něj nesmí být nikdo vyloučen z žádného stupně vzdělání na základě postižení a každý má právo vzdělávat se v místě svého bydliště.) K tomuto prohlášení se Česká republika zavázala v září 2009.

1.3 Realizace inkluzivní edukace v České republice

1.3.1 Inkluze a integrace v české legislativě

Důraz na zvýšení inkluzivního charakteru českého školství je uváděn již po více než uplynulé desetiletí ve většině deklarativních aktů (norem), které byly v ČR přijímány. Jedná se např. o **Národní plán podpory a vyrovnání příležitostí** přijímaný v gesci Vládního výboru pro zdravotně postižené, Střednědobou koncepci přístupu státu ke zdravotně postižením, Usnesení vlády ČR č. 605 z r. 2004, **Národní program rozvoje vzdělávací soustavy v ČR** (tzv. **Bílou knihu**, 2001), **Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením** na období 2006-2009, **Národní plán**

vytvoření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením (na období 2010-2014) a zejména **Národní akční plán inkluzivního vzdělávání** (NAPIV, 2010), jehož součástí je zavedení nezbytných opatření k ukončení segregační praxe v českém školství a současně k prevenci diskriminačních jevů (viz níže).

1.3.1.1 Národní akční plán inkluzivního vzdělávání

Dokument byl vytvořen MŠMT ve spolupráci s předními odborníky zabývajícími se problematikou inkluzivního vzdělávání. Jedná se o první rámcový dokument zaměřený na zajištění rovného přístupu všech osob ke vzdělávání, který obsahuje nutná opatření ke zvýšení inkluzivního přístupu v českém školství.

NAPIV byl přijat vládou ČR v březnu 2010 usnesením č. 206. Dle Felzmanové (In Květoňová L.; Prouzová R., 2010) sleduje tři hlavní cíle, a to: 1) zvýšit míru inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému, 2) působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a 3) přispět ke zvýšení sociální koheze české společnosti.

V současné době probíhá tzv. **přípravná fáze** tohoto plánu, jejímž cílem je za účasti zástupců všech dotčených resortů, zástupců akademické obce, odborníků z praxe a dalších vytvořit konkrétní návrhy strategií a opatření směřujících k podpoře inkluzivního vzdělávání. Po této přípravné fázi by v roce 2013 měla následovat **fáze realizační**, ve které by měla být navržená opatření realizována, přičemž je dle Vítkové (In Květoňová L.; Prouzová R., 2010) třeba: počítat s finanční podporou hlavního vzdělávacího proudu **k zabezpečení inkluzivního vzdělávání po stránce materiální, personální a organizační**; počítat se **změnou přípravy učitelů a speciálních pedagogů pro inkluzivní vzdělávání žáků s SVP ve školách hlavního vzdělávacího proudu** a pokračovat **v objektivních výzkumech inkluzivního vzdělávání žáků se SVP ve školách hlavního vzdělávacího proudu**.

Aby byly výše uvedené cíle naplněny, je **NAPIV rozčleněn do osmi kategorií podle konkrétních úkolů**, kterým je třeba se věnovat: oblast koordinace a řízení, oblast strategicko-legislativní, oblast neprimárního vzdělávání, oblast primárního a sekundárního vzdělávání, oblast terciálního vzdělávání, oblast diagnostiky a poradenství, oblast výzkumu, standardizace a evaluace, oblast vzdělávání

pedagogických pracovníků. Ke každé z kategorií je také přiřazena expertní skupina složená z předních odborníků na danou problematiku, již budou připravovat konkrétní návrhy opatření. Doufejme, že vytyčené cíle, změny a úkoly budou v budoucnu opravdu realizovány a budou ku prospěchu všem dětem, žákům a studentům, kteří se vzdělávají v českých školách.

1.3.2 Inkluzivní vzdělávání

Koncepce českého vzdělávacího systému vychází z již výše zmíněných právních ustanovení OSN, UNESCO, Deklarace v Salamance (1994) a přizpůsobuje se požadavkům evropské společnosti. Edukační proces žáků s postižením přestává být doménou speciálního školství a v souvislosti s integračními a posléze i s inkluzivními trendy ve vzdělávání se postupně stává záležitostí běžných typů škol a školských zařízení. Charakteristika změn v přístupech k výchově a vzdělání lidí s postižením byla zpracována mj. v projektu UNESCO „Škola pro všechny“. V rovině praktické u nás můžeme tyto změny pozorovat teprve v několika posledních letech.

Základním východiskem je nerozlišování dětí a žáků na hendikepované a nehendikepované a změna v zaměření na dítě či žáka v celé šíři jeho osobnosti a sociálních vztahů, nikoli se zřetelem pouze na jeho postižení. Dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon č. 561/2004 Sb.) se současné školství v ČR snaží v duchu inkluze poskytnout všem žákům stejné podmínky a šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistit jim právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů.

V souvislosti s integrativní či inkluzivní edukací se ve školském zákonu č. 561/2004 Sb. ve znění zákona č. 49/2009 Sb. objevuje termín: **žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)**. Jedná se zde o **žáky se zdravotním postižením**, o **žáky se zdravotním znevýhodněním** a o **žáky se sociálním znevýhodněním**. (Tyto skupiny jsou pak dále specifikovány v uvedeném zákonu). Patří sem však také **žáci mimořádně nadaní**.

Děti, žáci a studenti se SVP jsou v České republice vzdělávání ve školách v hlavním vzdělávacím proudu již od roku 1989, s výrazným akcentem od 1. ledna

2005. Současně jsou v legislativě respektována také práva žáků s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami, pro něž jsou vytvořeny speciální vzdělávací programy realizované ve speciálních školách, v nichž pracují erudovaní speciální pedagogové.

I přesto, že **Česká republika stále patří k zemím, které vyčleňují až příliš vysoké procento dětí, žáků a studentů z hlavního vzdělávacího proudu do specializovaných a speciálních institucí** (Hájková V., Strnadová, I., 2010), situace se postupně zlepšuje. Podle Vítkové (2010) došlo v ČR během posledních dvou desetiletí k významným změnám ve vzdělávání výše zmíněných žáků se SVP, což se projevuje snahou integrovat co největší počet těchto žáků do běžných škol a školských zařízení a vytvořit model integrativního/inkluzivního vzdělávání. Tento fakt podporuje i **zpráva České školní inspekce** (dle MŠMT, 2012), která konstatuje, že **počet žáků v praktických školách se v posledních dvou letech snížil o 8,6 %** (šetření se týkalo jen praktických škol, je tedy reálné, že procento žáků se SVP bude ještě vyšší).

1.3.3 Specifika inkluzivního/integrativního vzdělávání v ČR

Podmínky i obsah pro inkluzivní/integrativní edukaci dětí a žáků se SVP na jednotlivých stupních škol je stanovena již výše zmíněným zákonem č. 561/2004, dále vyhláškami MŠMT č. 72/2005 Sb., vyhláškou MŠMT 73/2005 Sb. a příslušnými RVP. S ohledem na téma naší práce se v této kapitole zaměříme pouze na základní vzdělávání.

V ČR začíná povinná školní docházka počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne 6. roku věku, pakliže mu není povolen odklad (§ 36, odst. 3, školský zákon č. 561/ 2004 Sb., jeho novela 49/2009 Sb., návazná vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb., *o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*). Možnosti odkladu nyní rodiče využívají stále více (Vítková, in Lechta, 2010), odklad probíhá na základě doporučení lékaře a PPP nebo SPC. Povinná docházka v ČR je 9letá, žáci ji plní v ZŠ (případně na víceletých gymnáziích). Školy mají nejméně 17 žáků ve třídě, přičemž nejvíce jich může být 30 (vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb.) **Do běžné třídy lze individuálně integrovat nejvíce pět žáků**

se zdravotním postižením. Podmínky inkluzivního vzdělávání žáků se SVP v ZŠ jsou stanoveny příslušnou legislativou, RVP ZV. Žáci se SVP se také mohou vzdělávat ve speciálních třídách ZŠ, přičemž dle Vítkové (in Lechta, 2010) tuto možnost využívá 1,1 % žáků se zdravotním postižením - **početnou skupinu tvoří žáci s SPU a s mentálním postižením** (ti jsou vzděláváni dle RVP ZV, přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP).

1.3.3.1 Individuální vzdělávací plán v České republice

Integrace či inkluze žáka se SVP je nutně spjata s individuálně vzdělávacím plánem. Jedná se o dokument, který povoluje žákovi ředitel, a to na základě doporučení školského poradenského pracoviště. Legislativně je IVP upraven na základě vyhlášky 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky 147/2011 Sb. je určen pro žáka individuálně či skupinově integrovaného a pro žáka speciální školy. IVP by mělo být týmové – podílet by se na něm měli třídní učitel, rodiče integrovaného žáka a další odborníci včetně asistenta pedagoga. IVP vychází z ŠVP příslušné školy, závěrů speciálněpedagogického vyšetření a z vyjádření zákonného zástupce žáka. Je součástí dokumentace žáka. Pojetí IVP v zahraničí je velmi podobné (Chaloupková, 2011).

IVP se vypracovává před nástupem žáka do školy, není uzavřeným dokumentem a může být v případně potřeby během školního roku doplňován či upravován. Plnění a dodržování postupů stanovených v IVP je dvakrát ročně sledováno školským poradenským zařízením, které také poskytuje všem účastníkům poradenskou podporu.

Již z názvu IVP vyplývá, že by měl být zpracován na každého žáka individuálně, tedy přesně podle jeho potřeb. Vystává zde však otázka, zda je ve školské praxi tento přístup vždy dodržován a zda neexistují školy, kde je zpracování IVP chápáno jako nadbytečný administrativní výkon, který je třeba vykonat jen pro to, aby vše odpovídalo daným normám.

1.3.3.2 Hodnocení žáků se SVP v ČR

Hodnocení výsledků žáka se SVP je pro pedagoga obtížnější, neboť musí být zohledněny druh, stupeň i míra jeho zdravotního postižení. Hodnotit je možné jednak klasifikačním stupněm, slovním hodnocením, a nebo kombinací obou způsobů.

O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel se souhlasem školské rady. Pravidla hodnocení jsou součástí školského řádu a obsahují různé zásady hodnocení (např. zásady pro použití slovního hodnocení nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace, způsob hodnocení žáků se SVP atd. (viz vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb.)

Slovní hodnocení je alternativní formou hodnocení, jež pedagog volí na základě svého uvážení a používá je i jako formu závěrečného hodnocení. Zahrnuje posouzení výsledků žáka v jejich vývoji, ohodnocení píle a jeho přístupu ke vzdělávání, naznačení jeho dalšího vývoje. Obsah slovního hodnocení by měl být zaměřen na pozitivní motivaci žáka, avšak na druhou stranu by měl být také objektivní. Dále by ve slovním hodnocení měla být zahrnuta doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat. Základem slovního hodnocení je míra splnění stanovených požadavků z hlediska plnění učebního plánu a jak se změnilo jeho znalosti, dovednosti a schopnosti během vyučování.

1.3.3.3 Příprava pedagogů na inkluzivní vzdělávání

Se zavedením inkluze ve vzdělávání se nutně mění postavení učitelů i speciálních pedagogů na školách a také charakter jejich činností při edukačním procesu. Aby byli pedagogové na tuto skutečnost připraveni, musela se změnit také koncepce učiva na pedagogických fakultách. *„Vzdělávání učitelů pro inkluzivní praxi samo o sobě musí být chápáno a realizováno výhradně jako interdisciplinární, kooperativní a inkluzivní, ..., aby budoucím pedagogům poskytovalo bezprostřední osobní zkušenost s těmito modalitami vzdělávací praxe“* (Hájková, V; Strnadová, I., 2010, s. 106).

Příprava budoucích i stávajících pedagogů na inkluzivní vzdělávání je pro vysoké školy a jiné subjekty zajišťující pedagogické vzdělávání velkou výzvou. Např. na Pedagogické akademii v Linci byl v rámci mezinárodního projektu EUMIE vyvinut postgraduální program „Master in Inclusive Education“, který mj. absolventům umožňuje chápat a kriticky posuzovat aktuální problémy inkluze (Hájková, V; Strnadová, I., 2010).

V České republice se rozšířila příprava pedagogů všech stupňů škol o základní poznatky ze speciální pedagogiky. Do jejich studia je začleněn předmět speciální

pedagogika (většinou v délce 1-2 semestry), kde studenti získají přehled o všech druzích postižení a jejich projevu a o principu inkluzivního vzdělávání. Dále byla také rozšířena možnost studia oboru Speciální pedagogiky, který je možno studovat na více vysokých školách (Praha, Olomouc, Hradec Králové, Liberec). V Brně byl navíc otevřen obor Speciální pedagogika se zaměřením na inkluzivní vzdělávání. (Vítková, In Lechta, 2010). Pro všechny učitele (a nejen ty) existuje samozřejmě také nabídka doplňujícího a rozšiřujícího studia speciální pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání dle zákona č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících*.

Problematika inkluzivního vzdělávání je také sledována na vědeckém poli. V letech 2009-2011 řešila katedra Speciální pedagogiky Pedagogické fakulty UK v Praze výzkumný projekt *„Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání“*, katedra speciální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně pak má na starosti výzkum *„Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání“*. Získané poznatky pak mohou pomoci např. při úpravě kurikula pregraduální a postgraduální přípravy učitelů.

1.3.3.4 Pedagogicko-psychologické poradenské služby v ČR

Na základě společenského vývoje posledního desetiletí se mění také požadavky, které jsou kladeny na pedagogicko-psychologické poradenské služby. Jelikož obsah poradenských činností se mění, systém poradenských institucí i význam poradenských služeb vzrůstá.

Pedagogicko-psychologické poradenské služby poskytují podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů žáků, dětí, studentů; zjišťují a řeší problémy psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu, v prevenci sociálně-patologických jevů, při volbě povolání a profesní orientaci. V neposlední řadě také pomáhají učitelům, např. formou konzultací, poskytování rad či podávání informací.

Dle vyhlášky 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních* jsou v České republice tyto služby zajišťovány jednak školskými pracovišti, jednak specializovanými poradenskými zařízeními. Poradenské služby

ve škole poskytují výchovní poradci, školní metodici prevence, ale v poslední době také školní psycholog a školní speciální pedagog. Mezi specializovaná poradenská zařízení se pak řadí pedagogicko-psychologické poradny (PPP), speciálně pedagogická centra (SPC) a střediska výchovné péče (SVP).

V **PPP** je prováděna komplexní psychologická, speciálně-pedagogická a sociální diagnostika, která slouží např. ke zjištění příčin poruch učení, poruch chování či dalších problémů ve vývoji osobnosti. **SPC** poskytují poradenskou činnost pro děti a mládež s postižením, zajišťují systematickou speciálněpedagogickou, psychologickou a psychoterapeutickou práci. **Služby SPC jsou ve velké míře zaměřeny právě na podporu integrovaných dětí a žáků se zdravotním postižením v běžných školách a školských zařízeních.** **SVP** jsou v síti pedagogicko-psychologických poradenských služeb zařazeny až od roku 1997. Úzce spolupracují se školami, středisky sociální prevence, PPP, SPC a jinými odbornými institucemi. Poskytují dětem a mládeži okamžitou pomoc, radu, nebo systematickou péči při projevech prvních výchovných problémů.

1.4 Inkluzivní vzdělávání ve vybraných evropských zemích

Jak již bylo zmíněno, současnou tendencí v evropských zemích je integrovat co nejvíce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu (mainstreaming). Podle Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání (In Bazalová, 2006) mohou být země rozděleny do tří kategorií dle praxe při integraci:

- 1) **země usilující o integraci téměř všech žáků**, je zde podpora v podobě široké škály služeb zaměřených na školy hlavního vzdělávacího proudu. Mezi tyto země patří např. **Itálie, Švédsko, Norsko, Kypr, Řecko, Španělsko, Portugalsko.**
- 2) **země s multidisciplinárním přístupem k integraci.** Existuje zde nabídka služeb oběma systémům a kromě **České republiky** a jejích **sousedních států** se do této kategorie řadí i země: **Velká Británie, Nizozemsko, Irsko, Lucembursko, Francie, Dánsko, Slovinsko...**

- 3) **země s oddělenými vzdělávacími systémy.** Žáci se SVP jsou umístěni obvykle ve speciálních školách či třídách, žáci intaktní jsou vzděláváni zvláště v hlavním vzdělávacím proudu. Jedná se např. o **Belgii a Švýcarsko.**

V této kapitole se seznámíme s realizací inkluzivního vzdělávání jen ve vybraných zemích, a to konkrétně ve Finsku, Švédsku, a ve Velké Británii.

1.4.1 Vzdělávání ve Finsku

Finsko patří mezi vzory v oblasti integrovaného vzdělávání dětí a žáků se speciálními potřebami. Jedná se o jednu z mála zemí Evropy, kde je integrován vysoký počet těchto osob (Škutová, In Peutelschmiedová, 2006). Snaha o integraci žáků se SVP zde probíhala již od 70. let 20. stol., důležitým faktorem v jejím prosazování byla však legislativní reforma z r. 1983, podle níž nesmělo být žádné dítě osvobozeno od školní docházky. **Od roku 1997 byly v běžných školách vzdělávány také děti s těžkým mentálním postižením.** (Potměšil, In Bazalová, 2006, s. 79). Decentralizace ve Finsku probíhá od 90. let, během jedenácti let se počet speciálních škol snížil o 31 %, naopak značně vzrostl počet učitelů specialistů (Specialist teacher – pracuje v běžných školách s žáky s poruchami učení či chování) a speciálních pedagogů (Special class teacher – pracuje s žáky ve speciálních třídách). (Bazalová, 2006)

Naprostá většina dětí a žáků se SVP je vzdělávána v běžných školách, do speciální školy může být dítě přeřazeno až poté, kdy dítě není schopno zvládnout výuku v běžné třídě či se této třídě neumí jinak přizpůsobit. Speciální školy jsou dle Škutové (In Peutelschmiedová, 2006) téměř všechny přidruženy k běžným školám, jejich působiště je ve stejné či nedaleké budově. Přeřazení do speciální třídy či školy musí však předcházet zdravotní a psychologická zpráva, či být vytvořena tzv. sociální zpráva o stavu žáka.

Vzdělání, učebnice i pomůcky, materiály i další pomůcky pro výuku jsou bezplatné, žáci se SVP mají dále právo na bezplatné využívání služeb, které jim pomohou podílet se na výuce (např. tlumočení, doprava do/ze školy, asistent pro školní aktivity aj.)

Také studium speciální pedagogiky se v mnoha bodech liší od kateder speciální pedagogiky v ČR (Bazalová, 2006). Některé obory jsou vypuštěny, jelikož jsou v praxi nevyužitelné – např. somatopedie, protože většina dětí s postižením pohybového aparátu je vzdělávána v hlavním vzdělávacím proudu. Praxe studentů je povinná a probíhá pod dohledem učitele dané třídy a vedoucího katedry speciální pedagogiky, jež studenta hodnotí, což je v České republice z hlediska vysokého počtu studujících zcela nemožné.

1.4.2 Vzdělávání ve Švédsku

Základním principem švédského školství od narození až po zapojení do pracovního procesu je „**škola pro všechny**“ – rovný přístup ke vzdělávání pro všechny. I zde tedy platí trend vzdělávat všechny žáky v hlavním vzdělávacím proudu, pokud to není možné, je třeba jasně zdůvodnit proč.

Většina žáků je vzdělávána v běžných školách, děti s mentálním postižením, závažným tělesným postižením či autismem plní povinnou školní docházku v Särskola, což je základní škola pro žáky s výukovými potížemi. O přijetí dítěte do této školy rozhoduje škola, dítě nelze přijmout bez souhlasu rodiče či opatrovníka. Pokud rodiče nesouhlasí, navštěvuje jejich dítě běžnou ZŠ, dokud rodiče nebudou schopni fakt o zařazení dítěte do ZŠ pro žáky s výukovými obtížemi přijmout. Základní školy pro žáky s výukovými obtížemi jsou v mnoha případech sloučeny s běžnými ZŠ, žáci studují přibližně stejné předměty, ale obsah i rozsah je přizpůsoben schopnostem a potřebám každého žáka. Särskola má také k dispozici více asistentů a učitelů a je zde méně žáků ve třídách. (Šarátková, In Peutelschmiedová, 2006)

Na podporu inkluze a integrace existují ve Švédsku tzv. **Resource centra,** která nabízejí pomoc jak školám, tak učitelům. Dále zde **Národní agentura pro speciální vzdělávání také nabízí adaptaci učebních materiálů pro žáky se SVP.** Díky tzv. **Education Art** je dětem nabízena péče od 1 – 12 let, pokud jejich rodiče studují či pracují. Když děti nastoupí do povinného vzdělávání, plní tato zařízení funkci center volného času. Dětem se SVP je služba nabízena vždy - bez ohledu na to, zda rodiče pracují či studují. Tyto děti by zde měly obdržet péči dle svých potřeb.

Co se týče povinné školní docházky, **speciálněpedagogická podpora může dle značné volnosti organizace vzdělávání žáků se SVP nabývat různých podob** (Bazalová, 2006, s. 84):

- Žáci se SVP mají písemný **individuální plán rozvoje** tvořený žákem, rodiči a profesionály.
- Učitelé takového žáka konzultují práci se **speciálním pedagogem**.
- Speciální pedagog či asistent pomáhá učiteli nebo s žákem pracuje v celé skupině.
- Žáci mají **adaptované učební materiály**.
- Žák **opouští skupinu na určitý čas** za účelem individuální práce se speciálním pedagogem.
- **Třídní asistent** pracuje s žákem nebo pracuje ve třídě, kde je zařazen.
- Žák se SVP pracuje **ve skupině s žáky s podobnými potřebami** v rámci jedné organizace.
- Učitelé takového žáka jsou podporováni **Resource centry**.
- Resource centra mohou být podporována poradcem z Národní agentury pro speciální vzdělávání.

Učitelé žáků se SVP ve Švédsku musí absolvovat studijní program pro učitele na univerzitě nebo na vysoké škole. Uchazeč o místo učitele, který tento požadavek nesplňuje, může být ve školství zaměstnán maximálně po doby délky jednoho roku. Od roku 2001 všichni učitelé od základních až po vyšší střední školy studují společný pedagogický základ a teprve potom se specializují na jednotlivé předmětové oblasti (Šarátková, In Peutelschmiedová, 2006).

1.4.3 Vzdělávání ve Velké Británii

Vzdělávání ve Velké Británii je poněkud odlišné v každé z jejích částí – v Anglii, Walesu, Severním Irsku a Skotsku. Tyto části však spojuje, že ve Velké Británii musí mít všichni budoucí učitelé alespoň základy speciální pedagogiky, musí být schopni rozeznat, ohodnotit a splnit speciální vzdělávací potřeby žáka ve třídách hlavního vzdělávacího proudu (Bazalová, 2006).

Inkluzivní přístup ve vzdělávání žáků se SVP je dán školským zákonem (Education Act, 1996), ve kterém je požadováno vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Tento zákon definuje žáka se SVP jako „*žáka s problémy v učení, které vyžadují speciální podpůrná opatření.*“ (Vítková, In Bartoňová, M.; Vítková, M., 2010, s. 49) K těmto žákům patří žáci, kteří mají podstatně větší problémy v učení než intaktní spolužáci, mají zdravotní postižení, které jim brání používat vzdělávací příležitosti poskytované žákům stejného věku ve školách hlavního vzdělávacího proudu; žáci s problémy v učení se výrazně odlišují od žáků, již pocházejí z jiného sociokulturního prostředí a jejich primární jazyk není shodný s vyučovacím jazykem. Z toho plyne, že ve **Velké Británii nejsou (na rozdíl od ČR) žáci z jiného sociokulturního prostředí považováni za žáky se SVP.**

Základní listina, kde je integrované vzdělávání velmi podrobně popsáno, je Praktický kodex (The Code of Practise), který je v platnosti od 1. ledna 2002. Jím se řídí regionální školská zařízení, školské úřady, školy i pomáhající profese, včetně zdravotnické a sociální péče. Dokument zajišťuje větší právo dětí se SVP na vzdělávání v běžné škole, ukládá školským autoritám, aby zajistily rodinám postiženého dítěte dostatečné množství informací a přístup k poradenství, popisuje, jak by mělo vypadat zapojení rodičů do procesu integrace apod. (Horáková, In Peutelschmiedová, 2006).

Ve Velké Británii je většina žáků s postižením vzdělávána ve školách hlavního proudu, jen 1 % ze všech žáků je dle Bazalové (2006) vzděláváno segregovaně. Méně než 40 % diagnostikovaných žáků je vzděláváno ve speciálních školách či třídách pro žáky s poruchami chování nebo na nezávislých školách. Stejně jako ve zmíněném Švédsku či Finsku i zde mnoho speciálních škol spolupracuje se školami hlavního proudu, jejichž třídy může žák navštěvovat. Existuje zde úplná i částečná integrace žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu. Pokud je žák integrován, má dotyčná škola k dispozici asistenty. Hlavní zodpovědnost za edukaci žáka se SVP má však stále třídní učitel, kterému napomáhá podpůrný učitel či zmíněný asistent. Ve škole je pak také přítomen SENCo., což je jeden z členů pedagogického sboru, jež plní funkci koordinátora speciálních potřeb studentů.

1.4.4 Srovnání vzdělávání ve vybraných evropských zemích

Srovnáme-li vzdělávání v jednotlivých zemích se vzděláváním v ČR, všechny uvedené země (včetně České republiky) se snaží o maximální začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu – inkluzivní vzdělávání mají tyto země zakotveny v legislativě.

Ve všech zemích stále existují speciální školy, které vyhovují některým žákům více než ty běžné. Rozdíl je však ve spolupráci běžných škol s těmi speciálními - ve Finsku, Švédsku i Velké Británii je tato spolupráce mnohem větší - především proto, že jsou si fyzicky blízko, v některých případech jsou oba typy škol pod stejným vedením, což je zcela jiná realita než v ČR. V České republice také stále není zajištěn dostatečný počet asistentů pedagoga, aby mohli být vzdělávání v běžných školách opravdu všichni, kteří si to přejí. Jak je však již výše uvedeno, počet žáků se SVP integrovaných v běžných třídách v ČR stále roste, doufejme tedy, že tato tendence bude neustále pokračovat a v budoucnu už bude inkluzivní vzdělávání zcela běžnou záležitostí, nad kterou se nikdo nebude pozastavovat.

1.5 Inkluzivní vzdělávání dětí a žáků s lehkým mentálním postižením

Žáci s mentální retardací spadají do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich edukace je legislativně zakotvena v již výše uvedeném školském zákonu č. 561/2004 Sb. a ve vyhláškách MŠMT č. 72/2005 Sb. a č. 73/2005 Sb. Tito žáci mají tedy právo být vzdělávání v běžné škole stejně jako žáci s jakýmkoliv jiným zdravotním postižením. Bohužel se však zdá, že převládá názor laické veřejnosti, že právě tato skupina by měla být vzdělávána raději v oblasti speciálního školství.

Žáci s LMR jsou v současné době vzdělávání v **ZŠ praktických** (počet těchto dětí se snížil o 8, 6 % - viz výše), nebo jsou **skupinově integrováni v běžných ZŠ** v tzv. speciálních třídách, či jsou **individuálně integrováni v běžné třídě ZŠ**.

Individuální integrace v běžné třídě ZŠ se nejvíce blíží inkluzivnímu vzdělávání, na druhou stranu je však mnohem náročnější pro danou školu, rodiče, žáka i pedagoga, jelikož jedinci s mentálním postižením vykazují jisté psychologické zvláštnosti (ve vnímání, paměti, myšlení a v emočních i volních projevech – viz Kozáková (2005),

Vágnerová (2008) či Müller (2001). I přesto by se těmto dětem měla dát šance vzdělávat se v kolektivu intaktních spolužáků a poskytnout jim k tomu vhodné podmínky, jelikož již existují výzkumy, které dokazují, že žáci se SVP, kteří jsou vzděláváni v běžných školách, mají z inkluzivního vzdělávacího prostředí větší prospěch v oblasti vzdělávání i sociálního chování než žáci se SVP vzdělávaní ve školách speciálních. (Booth, In Hájková, V.; Strnadová, I., 2010)

Jak se k problematice vzdělávání žáků s mentální retardací v běžné ZŠ staví učitelé základních škol, se stalo předmětem našeho zkoumání, jež je mj. popsáno v následující kapitole.

2 Inkluze žáků s mentálním postižením z pohledu učitelů základních škol

2.1 Cíle výzkumného šetření a jeho metodologie

Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem této práce bylo **zjistit, jaký mají pedagogové na danou problematiku názor, zda zaujímají k inkluzi pozitivní či spíše negativní postoj.** Dílčím cílem bylo zjistit, **v čem spatřují klady takového typu vzdělávání a zároveň které aspekty považují za nejvíce problematické.**

Dalším účelem bylo také **zmapovat, jak se učitelé v této problematice orientují, zda jsou o ní dostatečně informováni a jakým způsobem je v současné době realizována výuka žáků s mentálním postižením v běžných školách.**

PŘEDPOKLÁDÁME:

P1: Pedagogové s inkluzí žáka s lehkým mentálním postižením spíše nesouhlasí, než souhlasí.

P2: Pedagogové, kteří již mají nějakou zkušenost s výukou žáků s lehkým mentálním postižením, jsou inkluzi více nakloněni než ti, již takovou zkušenost nemají.

P3: Pedagogové nejsou o inkluzi dostatečně informováni.

Metodologie výzkumu

Pro výzkumné šetření byl zvolen kvantitativní výzkum. Pro získání vhodných dat bylo využito nestandardizovaného anonymního dotazníku (viz dále).

Zpracování dotazníku předcházely rozhovory se třemi pedagogy, kteří mají zkušenosti s výukou žáků s mentálním postižením v běžné škole. Dva pedagogové měli zkušenost s vyučováním žáka s LMP v běžné třídě, jedna učitelka vyučovala žáky s LMP ve speciální třídě v běžné škole. Jednalo se o polostrukturované rozhovory, z nichž pak vyplynuly otázky použité v dotazníku.

Vytvořený dotazník byl nejprve ověřován na několika vybraných učitelích, kteří poskytli zpětnou vazbu k jednotlivým otázkám. Na základě toho pak byly ještě některé

otázky upravovány či doplňovány. Konečná podoba dotazníku byla poté předána respondentům, zjištěné údaje byly nejprve analyzovány a poté kvantitativně zpracovány.

Charakteristika dotazníku

Dotazník obsahuje jedenadvacet otázek, z toho šestnáct jich je uzavřených, jedna polouzavřená a čtyři otevřené, přičemž u několika uzavřených otázek byli respondenti požádáni o zdůvodnění své odpovědi. První dvě otázky byly zaměřeny na faktografická data (věk a délka praxe). Další tři otázky se týkaly informovanosti pedagogů o pojmech inkluze, integrace a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Následující otázky zjišťovaly názory pedagogů na problematiku inkluze žáků s lehkým mentálním postižením a některá fakta týkající se výuky těchto žáků ve školách, kde respondenti vyučují (př. možnost spolupráce s odbornou pomocí, přítomnost asistenta pedagoga aj.). Zjištěné odpovědi byly zpracovány přehledně do grafů.

DOTAZNÍK

Žena

Muž

1. Jak dlouho pracujete jako učitel(ka)?

2. Na kterém stupni základní školy učíte?

- a) na 1. stupni základní školy
- b) na 2. stupni základní školy

3. Myslíte si, že jste dostatečně informován(a) o inkluzi, integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a) ano, jsem dostatečně informován(a)
- b) spíše ano (něco o tom vím)
- c) spíše ne (uvítal(a) bych další informace, např. nějaké školení)
- d) ne – nikdo mi k tomu informace neposkytl

4. Kde byste v případě potřeby získával(a) informace o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami? (Můžete označit i více odpovědí).

- a) vedení školy
- b) Pedagogicko-psychologická poradna
- c) Speciálně pedagogické centrum
- d) internet

e) jinde (uved'te, PROSÍM)

5. Inkluze podle Vás znamená:

- a) to samé, co integrace
- b) vzdělávání žáka se speciálně vzdělávacími potřebami ve speciální třídě v běžné ZŠ
- c) vzdělávání žáka se speciálně vzdělávacími potřebami v běžné třídě ZŠ
- d) nevím

6. Jaké jsou dle Vašeho názoru nejčastější důvody vedoucí k inkluzi žáka s lehkou mentální retardací? (Můžete zakroužkovat i více než jednu odpověď).

- a) práva dětí vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu
- b) v blízkosti není ZŠ praktická
- c) inkluze snižuje stigmatizaci rodiny
- d) běžná ZŠ poskytuje žákům s lehkou mentální retardací větší možnosti ve vzdělávání
- e) inkluze je nejpřirozenější formou vzdělávání těchto žáků

7. V jakém typu školy by se podle Vás měl vzdělávat žák s LMR?

- a) v běžné ZŠ b) v ZŠ praktické c) v ZŠ speciální

Prosím zdůvodněte svou odpověď:

8. Pokud by žák s LMR navštěvoval běžnou ZŠ, kterou formu výuky byste spíše doporučila a z jakého důvodu?

- a) skupinovou integraci ve speciální třídě
- b) výuku v běžné třídě

Prosím vysvětlete svou odpověď:

9. Spolupracuje Vaše škola s některými z uvedených zařízení (z uvedených pracovníků)?

(Pedagogicko-psychologická poradna, Speciálně pedagogické centrum, Centrum pro podporu inkluzivního vzdělávání, školní speciální pedagog, školní psycholog)

- a) ano (podtrhněte, se kterými Vaše škola spolupracuje)
- b) ne

10. Vyučoval(a) jste již někdy žáka s mentálním postižením?

- a) ano (pak vynechejte otázku č. 12)

c) ne (přeskočte následující otázku 11)

11. Co pro Vás samotného (samotnou) znamená učit žáka s lehkým mentálním postižením v běžné třídě?

12. Byl(a) byste ochotna učit žáka s lehkým mentálním postižením, pokud by byly zajištěny všechny potřebné podmínky (př. asistent pedg., nižší počet žáků ve třídě, IVP)?

a) ano

b) ne (svou odpověď prosím vysvětlete)

13. Která opatření podle Vás vyžaduje vzdělávání žáků s LMR v běžné třídě?

a) menší počet žáků ve třídě

b) individuálně vzdělávací plán

c) zcela jiná organizace výuky

d) asistent pedagoga

e) žádné

f) jiné (uveďte prosím, jaké byste doporučila)

14. Je podle Vás vzdělávání žáků s LMR v běžné třídě ZŠ vhodnou formou vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací?

a) ne, jejich potřeby zajistí lépe ZŠ praktická

b) ano, vždy

c) ano, ale jen na 1. stupni

d) ano, ale jen pro některé jedince

15. Myslíte si, že je nutné mít v případě vzdělávání žáka s LMR v běžné třídě k dispozici asistenta pedagoga?

a) ano, na všechny předměty

b) ano, pouze na hlavní předměty

c) ne

16. Je ve Vaší škole vzděláván žák s mentální retardací:

a) ano, ve skupinové integraci

b) ano, v běžné třídě

c) ne (dále prosím vynechejte otázky č. 17, 18, 21)

17. Je-li ve Vaší škole vzděláván žák s LMR, má učitel k dispozici asistenta pedagoga?

a) ano, vždy

b) ano, jen v rámci hlavních předmětů

c) ano, pouze na několik málo hodin týdně

d) není k dispozici všem učitelům, kteří mají ve třídě žáka s lehkým mentálním postižením

e) ne (přeskočte následující otázku)

18. Pracuje asistent pedagoga s žákem ve stejné místnosti?

a) ano, vždy

b) ne vždy, někdy pracují odděleně v jiné místnosti

c) téměř nikdy

19. Jaký přínos by mohlo mít vzdělávání žáka s LMR v běžné třídě ZŠ (Prosím Vás, abyste tuto a následující otázku zodpověděl(a) na zadní stranu.)

a) pro žáka s lehkou mentální retardací

b) pro pedagoga

c) pro spolužáky

20. Jaké nevýhody by mohlo mít zařazení žáka s LMR retardací do běžné třídy ZŠ

a) pro žáka s lehkou mentální retardací

b) pro pedagoga

c) pro spolužáky

21. Myslíte si, že jsou ve Vaší škole vytvořeny předpoklady pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením dle jejich schopností?

a) ano

b) ne (svou odpověď prosím zdůvodněte)

Děkuji Vám za Váš čas!

J.Brabcová

Popis zkoumaného souboru

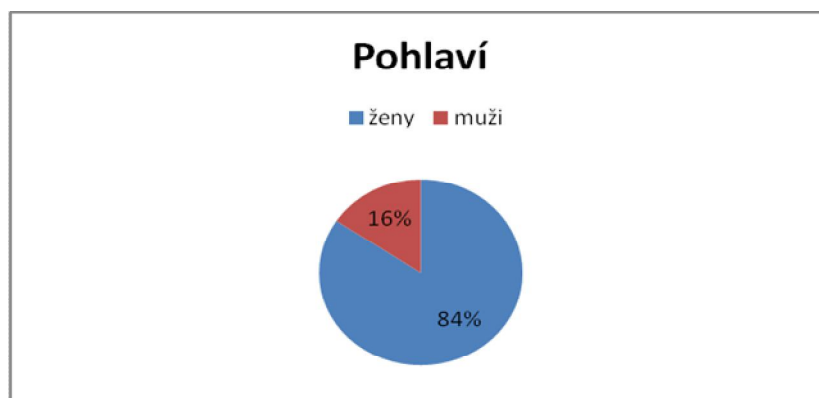
Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo 45 respondentů, učitelů ze čtyř základních škol v Plzeňském kraji. Jednalo se o dvě velké základní školy ve městě (v obou školách je vzděláváno přes pět set žáků), přičemž v jedné z nich jsou téměř deset let zavedeny speciální třídy pro žáky s lehkým mentálním postižením, ve druhé škole zkušenosti se žáky s mentální retardací příliš nemají. Zbývající dvě základní školy tvoří menší obecní školy, v nichž je vzděláváno přibližně dvě stě žáků. V obou těchto školách jsou již několik let vzděláváni žáci s mentální retardací v běžných třídách.

Dvěma základními školám byl dotazník zaslán elektronickou poštou, na dalších dvou základních školách mi bylo umožněno požádat o vyplnění dotazníku učitele osobně.

Vzhledem k nízkému počtu respondentů není zkoumaný soubor (vzorek) zcela reprezentativní, výsledky výzkumu proto nelze považovat za obecně platné.

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 38 žen, tj. 84% a 7 mužů, tj. 16 %, nízký počet mužů odpovídá i současné situaci ve školství vůbec.

Graf č. 1 Struktura respondentů dle pohlaví



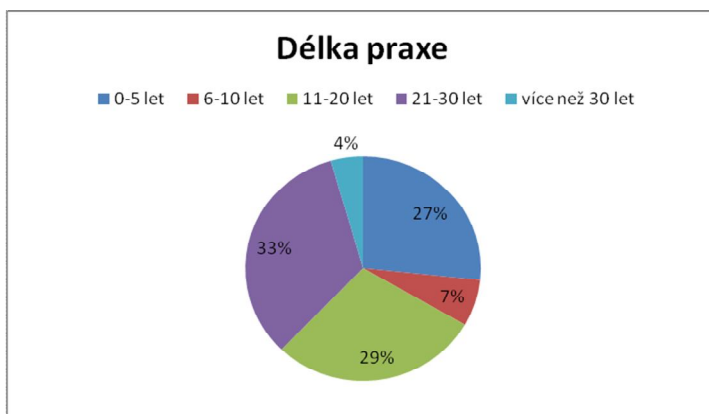
2.1 Analýza získaných údajů a interpretace

Otázka č. 1:

Jak dlouho pracujete jako učitel(ka)?

Pro snazší analýzu dat byly získané odpovědi rozděleny do pěti kategorií (viz graf č. 2). Nejvíce respondentů vykonává svou praxi v rozmezí 21 – 30 let (15, tj. 33 %), druhou nejpočetnější skupinu tvoří učitelé s praxí od 11 do 20 let (13, tj. 29 %), podobně jsou zastoupeni i pedagogové, kteří učí max. 5 let (12, tj. 27 %). Nižší počet respondentů pak tvoří učitelé s praxí 6 – 10 let (3, tj. 7 %) a nejméně jsou zastoupeni pedagogové, kteří učí více jak 30 let (2, tj. 4 %).

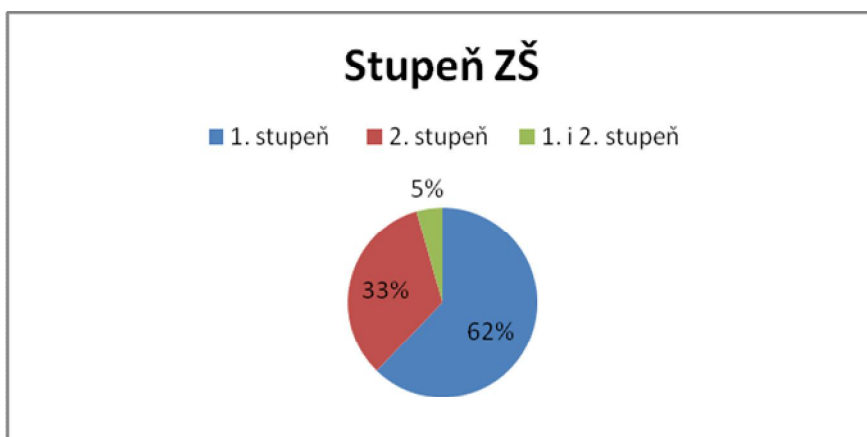
Graf č. 2 Struktura respondentů dle délky praxe



Otázka č. 2:

Na kterém stupni základní školy učíte?

Graf č. 3 Struktura respondentů dle pedagogických stupňů

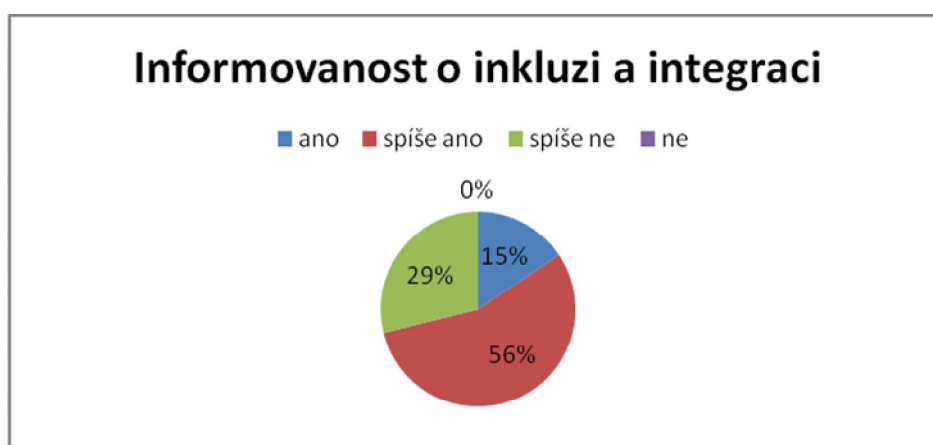


Z celkového počtu 45 respondentů jsou nejvíce zastoupeni učitelé 1. stupně ZŠ, kterých je 28 (62 %), 15 pedagogů (33 %) učí na 2. stupni ZŠ a nejmenší skupinu tvoří učitelé, již učí na 1. stupni i 2. stupni ZŠ zároveň.

Otázka č. 3:

Myslíte si, že jste dostatečně informovaní o inkluzi, integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Graf. č. 4 Informovanost o inkluzi, integraci a edukaci žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.



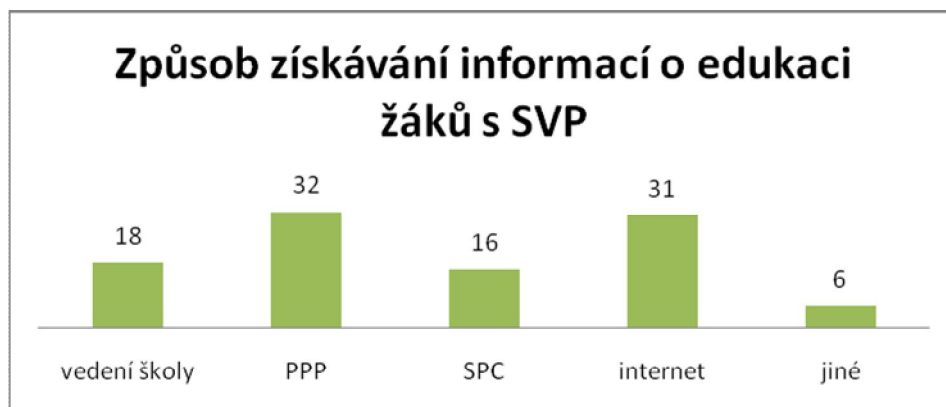
U této otázky uvedlo nejvíce respondentů (25, tj. 56 %) odpověď „spíše ano“. Těmto respondentům není daná problematika cizí a něco o ní již vědí. 29 %, tj. 13 respondentů se necítí být dostatečně informováni o inkluzi, integraci a edukaci žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a uvítali by nějaké další informace, např. formou školení, které by jim pomohly tuto problematiku osvětlit. 7 učitelů (15 %) si pak myslí, že jsou o integraci, inkluzi a vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami dostatečně informováni. Odpověď „ne“ nevolil ani jeden respondent, tudíž všichni respondenti mají o dané problematice alespoň nějaké povědomí, což je pozitivní zjištění.

Tato problematika je nyní aktuální, zaobírá se jí v poslední době i ministerstvo školství, proto si myslíme, že snad ani není možné, aby o ní některý z učitelů neslyšel. Je však otázkou, zda učitelé opravdu vědí, co dané termíny znamenají. Odpovědi na tuto otázku jsou subjektivní, každý si pod pojmem „dostatečně informovaný“ může představit něco jiného.

Otázka č. 4:

Kde byste v případě potřeby získával(a) informace o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Graf. č. 5 Způsoby získávání informací o vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami



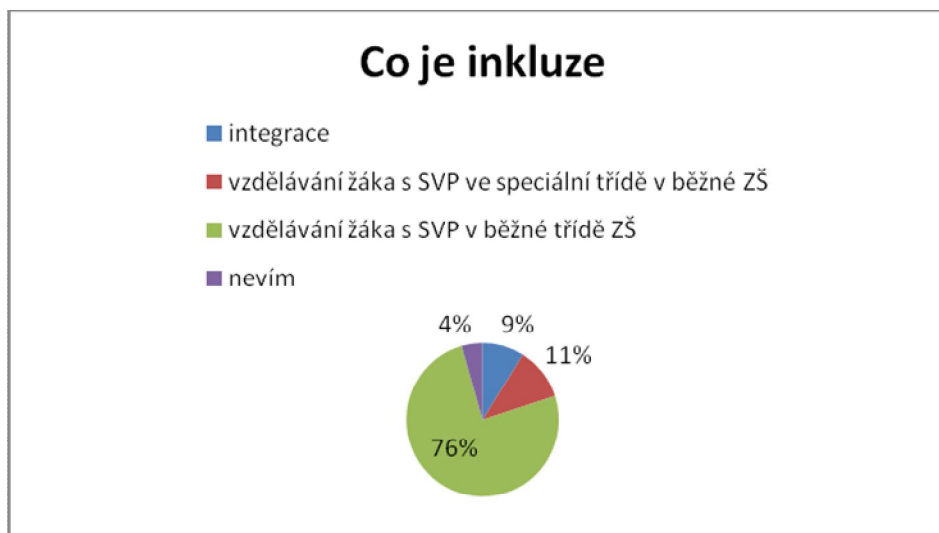
Na otázku č. 4 bylo možné označit i více než jednu odpověď, čehož většina respondentů využila. Nejvíce respondentů (31, tj. 69 %) by informace o edukaci dětí se speciálně vzdělávacími potřebami získávalo v **Pedagogicko-psychologické poradně a na internetu**. Většina respondentů označila právě tyto dvě možnosti zároveň. 18 pedagogů (40 %) by informace o dané problematice hledalo u vedení školy a 16 respondentů (36 %) by se obrátilo i na Speciálně pedagogické centrum, což je dle mého poměrně nízký počet v porovnání s PPP, protože SPC je v případě vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami velmi důležitým činitelem.

Respondenti měli také možnost doplnit své odpovědi, čehož využilo 10 (22 %) učitelů. Nejčastěji se pedagogové zmiňovali, že by se obrátili na své **zkušenější kolegy, na odborníky a na výchovné poradce**. 4 respondenti (9 %) dále uvedli, že informace o vzdělávání žáků se speciálními potřebami by získali **studiem vysoké školy** (obor Speciální pedagogika) a v literatuře. Dva pedagogové by se obrátili na **rodiče samotných žáků se speciálně vzdělávacími potřebami**.

Otázka č. 5:

Inkluze podle Vás znamená:

Graf. č. 6 Co znamená inkluze



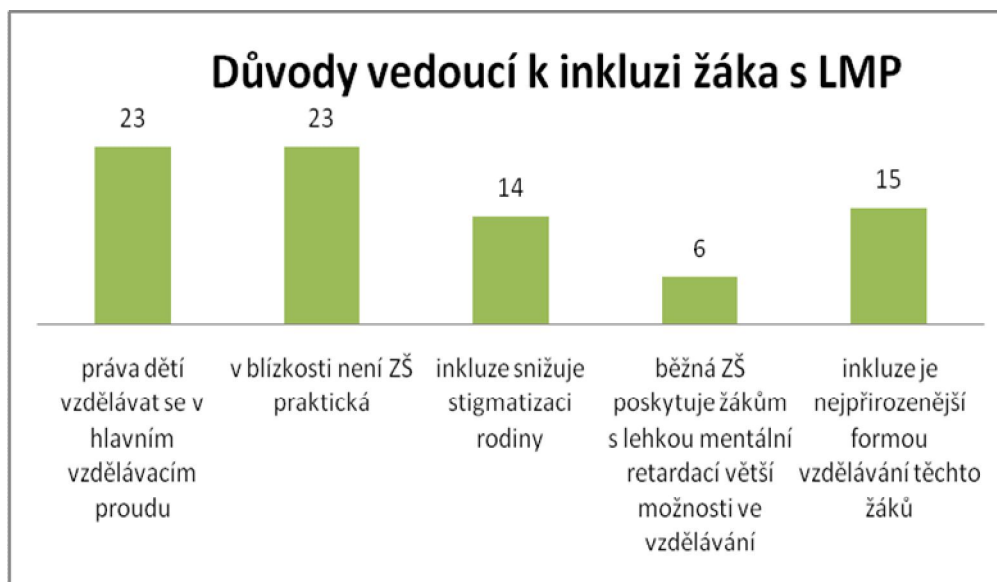
Celých **76 % (34) respondentů chápe inkluzi jako vzdělávání žáka se speciálně vzdělávacími potřebami v běžné třídě ZŠ**. Pro 5 (11 %) respondentů inkluze znamená vzdělávání žáka se speciálně vzdělávacími potřebami ve speciální třídě v běžné základní škole. 4 (9 %) respondenti ztotožňují inkluzi s integrací a 2 učitelé (4 %) odpověděli, že nevědí, co inkluze znamená.

I když většina označila inkluzi jako vzdělávání žáka se speciálně vzdělávacími potřebami v běžné třídě ZŠ, je vidět, že tento termín mají někteří lidé stále nejasný, což koresponduje i s tím, že termíny inkluze a integrace nejsou dosud plně sjednoceny ani v odborných publikacích.

Otázka č. 6:

Jaké jsou podle Vašeho názoru nejčastější důvody vedoucí k inkluzi žáka s lehkou mentální retardací?

Graf. č. 7 Důvody vedoucí k inkluzi žáka s LMP



Také otázka č. 6 nabízela možnost označit více odpovědí. Nejvíce respondentů (23), tj. (51 %) bylo toho názoru, že nejčastějším důvodem, který vede k integraci žáka s lehkým mentálním postižením, je **právo vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu**. I když je to počet nejvyšší, domnívali jsme se, že těchto odpovědí bude označeno více. Shodný počet respondentů pak zvolil možnost, že v blízkosti není ZŠ praktická. 15 pedagogů se přiklání k tomu, že inkluze je nejpřirozenější formou vzdělávání těchto žáků, což je 33 % všech dotázaných. Inkluzi jako snížení stigmatizace rodiny označilo 14 (31 %) respondentů. Překvapivě pro pouhých 6 (13 %) dotázaných **poskytuje běžná ZŠ žákům s LMR větší možnosti ve vzdělávání** – všechny tyto respondenty spojuje to, že učí na 1. stupni a mají osobní zkušenosti s výukou žáka s lehkou mentální retardací v běžné třídě.

Otázka č. 7: V jakém typu školy by se podle Vás měl vzdělávat žák s LMR?

Graf č. 8 Vhodný typ školy pro žáka s LMP



Respondenti si mohli vybrat ze tří možností, přičemž byli požádáni o zdůvodnění svých odpovědí. Nejvíce respondentů (16, tj. 37 %) uvedlo, že **žák s lehkým mentálním postižením by se měl vzdělávat v ZŠ praktické**. Zajímavý je ovšem vysoký počet odpovědí (14, tj. 33 %), že vhodný typ školy pro uvedené žáky je **ZŠ speciální**. Dle našeho názoru tito respondenti spíše neznají rozdíl mezi ZŠ speciální a ZŠ praktickou, snad z důvodu poměrně nového názvosloví těchto typů škol. **Nejméně respondentů (13, 30 %) by pak volilo vzdělávání těchto žáků v běžné základní škole**. 2 respondenti pak také označili obě varianty, tedy vzdělávání těchto žáků v běžné škole, anebo v ZŠ praktické, což by záleželo na místě bydliště (přiklání se samozřejmě ke škole bližší k místu bydliště). Více než dvě třetiny dotázaných jsou tedy toho názoru, že děti s lehkou mentální retardací by se měly vzdělávat ve speciálním školství a ne v hlavním vzdělávacím proudu.

Nejčastějšími uvedenými důvody, proč by se děti s LMP měly vzdělávat v ZŠ praktické či speciální, byly zejména **nižší počet žáků ve třídě, možnost individuálního přístupu a přítomnost odborníka** – speciálního pedagoga. Dále bylo zmíněno i to, že žáci **mají obdobné potíže, a tudíž zapadají do kolektivu**, mohou mít **pomalejší tempo** a snazší kurikulum, které zvládají (to by však mělo být zajištěno i v běžné třídě). Někteří pedagogové se zaměřili také na negativa spojená s výukou žáků s LMP v běžné ZŠ, uvedli, že tito žáci brzdí intaktní spolužáky a narušují výuku, za což se jim ostatní mohou posmívat.

Respondenti, kteří se přiklonili k edukaci žáků s LMP v běžné škole (v běžné třídě i ve třídě speciální) uváděli mezi hlavními důvody zvláště maximální **začlenění**

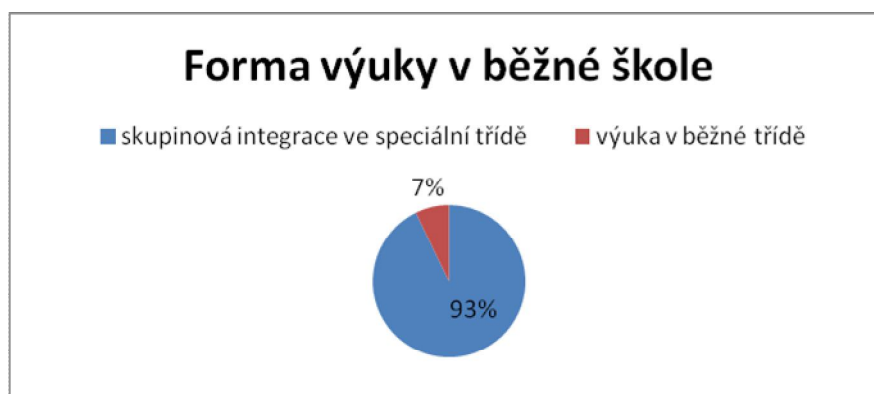
mezi ostatní žáky a to, že intaktní žáci se naučí žít i s jinými lidmi, než jsou sami, naučí se tolerovat a pomáhat. Někteří z dotázaných zmínili i podmínky, bez kterých by integrace či inkluze nefungovala: příslušný pedagog musí chtít takové dítě učit, nesmí být nucen, měl by být fundovaný a spolužáci musejí být tolerantní. Několik respondentů také uvedlo, že jsou pro inkluzi žáků s LMR, ale ne v této situaci, kdy chybějí asistenti pedagoga a učitelé nejsou zatím dostatečně vzděláni a připraveni na tento způsob práce.

Dle našeho názoru nemůže být učitel nikdy plně připraven na práci s těmito žáky, avšak pokud je pedagog přístupný a je inkluzi opravdu nakloněn, naučí se s žáky pracovat během své praxe. Velký problém však také spatřujeme v již zmíněné nepřítomnosti asistentů pedagogů, s čímž jsme se ve své praxi také několikrát setkali a v některých případech to byl bohužel jen problém administrativního charakteru.

Otázka č. 8:

Pokud by žák s LMR navštěvoval běžnou základní školu, kterou formu výuky byste spíše doporučil(a) a z jakého důvodu?

Graf č. 9 Forma výuka v běžné škole



Naprostá většina (42, tj. **93 %**) respondentů se přiklání k edukaci žáků s LMR **formou skupinové integrace** ve speciální třídě. Zdůvodnění je podobné jako v předchozí otázce ohledně ZŠ praktických: především **klidné pracovní klima ve třídě**, více času pedagoga na výuku - **individuální přístup**, **lepší pracovní podmínky**, **speciální pomůcky**, **erudovaný pracovník**. Navíc je zde pozitivum ve formě možnosti **setkávání se intaktními spolužáky**. Výsledek této otázky odpovídá výsledkům

výzkumu o skupinové integraci žáků s mentální retardací Bazalové a Ouředníčkové (2010), v němž by 100 % respondentů doporučilo skupinovou integraci dalším školám.

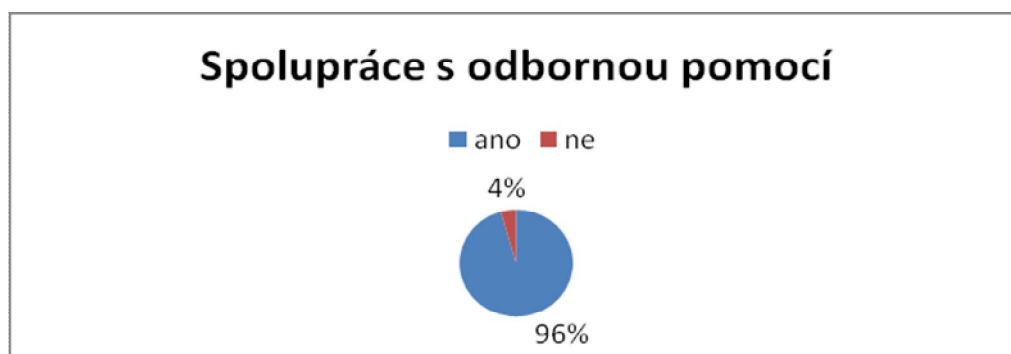
Co se týče skupinové integrace, záleží dle našeho názoru na počtu skupin ve třídě, jelikož se ve speciální třídě v běžné ZŠ setkáváme s tím, že jsou zde najednou vyučovány čtyři skupiny (i více), kdy téměř nemůže být zajištěno klidné pracovní klima a více času na výuku, jelikož pozornost pedagoga je rozdělena tak, že se nikomu z žáků nemůže věnovat naplno. Setkávání s intaktními spolužáky je jistě pozitivní, avšak jelikož se jedná o **speciální** třídu, jsou tito žáci stejně jistým způsobem vnímáni jako ti „jiní“ a bývají terčem posměchu.

Výuku v běžné třídě ZŠ by volili 3 dotázaní, tj. 7 %. Vysvětlení byla obdobná jako u otázky č. 7, tedy zapojení do běžného kolektivu, neodtržení od vrstevníků. Tito respondenti uvedli, že **nezbytné je však rodinné zázemí dotyčného žáka a spolupráce s PPP či SPC** a samozřejmě přítomnost asistenta pedagoga, což ovšem podle některých dotázaných není dnes bohužel zcela běžnou praxí.

Otázka č. 9:

Spolupracuje Vaše škola s některými z uvedených zařízení (z uvedených pracovníků)?

Graf č. 10 Spolupráce s odborníky

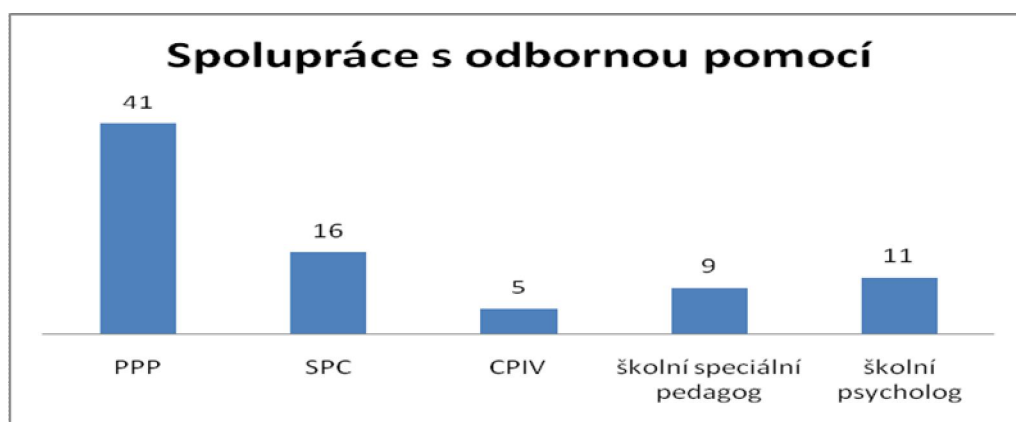


Na otázku, zda škola spolupracuje s některými z uvedených odborníků, 43 respondentů (96 %) uvedlo, že ano a 2 (4 %) respondenti odpověděli, že **s žádným z výše uvedených odborníků jejich škola nespolupracuje**. Tito dva respondenti však také v následujících otázkách uvedli, že je v jejich škole vzděláván žák s lehkou mentální retardací ve speciální třídě, tudíž se domníváme, že si pouze neuvědomují,

že jejich škola s odborníky spolupracuje, třeba s nimi jen sami nejsou v kontaktu. I když uvedení dva dotázaní mají pouhý rok praxi, myslíme si, že každý pedagogický pracovník by měl vědět, se kterými organizacemi škola pracuje, aby věděl, na koho se může v případě potřeby obrátit.

43 respondentů, již odpověděli, že jejich škola s danými odborníky spolupracuje, byli požádáni, aby podtrhli, s kterými z nich je škola v kontaktu. Samozřejmě i zde byla možnost označit více odpovědí.

Graf č. 11 Spolupráce s odbornými organizacemi a pracovníky



Nejvíce respondentů (41) uvedlo, že jejich škola spolupracuje s **Pedagogicko-psychologickou poradnou**. Další odpovědi měly již nižší četnost: 16 dotázaných označilo **Speciálně pedagogické centrum**, 11 respondentů uvedlo, že jejich škola využívá pomoci školního psychologa, 9 pedagogů podtrhlo možnost „školní speciální pedagog“ a podle pouhých 5 dotázaných spolupracuje škola s CPIV.

Po vyhodnocení otázky č. 9 si nejsme zcela jistí, zda výsledky této otázky mají výpovědní hodnotu. Dle našeho názoru by měl být ve skutečnosti jistě vyšší počet odpovědí ohledně spolupráce s SPC, jelikož tato organizace je pro žáka s LMR i pro jeho učitele klíčová (např. může pomoci při vyjednávání o nároku asistenta pedagoga). Domníváme se, že ne všichni respondenti vědí o tom, se kterými organizacemi škola přichází do styku, myslíme, že tyto informace 100% vědí jen ředitelé školy, výchovní poradci a třídní učitelé, již mají žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě.

Otázka č. 10:

Vyučoval(a) jste již někdy žáka s lehkým mentálním postižením?

Graf č. 12 Zastoupení pedagogů, kteří vyučovali žáky s LMP



Z výše uvedeného grafu vyplývá, že většina (30, tj. 67 %) oslovených respondentů již má zkušenosti se vzděláváním žáka s lehkým mentálním postižením, naopak 33 % (15) dotázaných se s těmito žáky během své pedagogické praxe profesně nesešlo, někteří z nich však mohou mít nějaké představy o vzdělávání žáků s LMR díky zkušenějším kolegům. Tito respondenti pak odpovídali až na otázku č. 12, kde se měli vyjádřit, zda by byli ochotni žáky s lehkou mentální retardací vzdělávat.

Otázka č. 11:

Co pro Vás samotného (samotnou) znamená učit žáka s lehkou mentální retardací v běžné třídě?

Graf č. 13: Co pro Vás znamená učit žáka s LMR



Na tuto otázku odpovídali pouze ti respondenti, kteří již někdy vyučovali žáka s lehkým mentálním postižením, tedy 30 pedagogů. Otázka byla otevřená a dotázaní měli možnost se zde rozepsat. Nejvíce respondentů (24, tj. 80 %) se zmínilo, že tato situace pro ně znamená o hodně **větší nároky na přípravu na hodinu** (didaktické, obsahové i časové). Učitelé zmiňovali, že musejí pečlivě vymýšlet zejména individuální práci, aby ji žák zvládl sám. Další velice častou odpovědí bylo, že vyučovat takového žáka v běžné třídě představuje **velkou**, někdy až nepřiměřenou **psychickou zátěž**, což uvedlo 17 (57 %) kantorů. *„Je to pro mne nepřiměřeně náročná práce, kterou nemohu nikdy zvládnout tak, jak bych chtěla. Je to zátěž nejen pro třídu, pro rodiče a spolužáky, ale také pro samotného postiženého.“* Někteří pedagogové (7, tzn. 23 %) pak inkluzi žáka s mentálním postižením pociťují tak, že **se nemohou dostatečně věnovat intaktním spolužákům**, zvláště pak těm nadaným či naopak slabším. 5 (17 %) respondentů naopak uvedlo, že mají **málo času na samotného žáka s postižením**.

Další odpovědi se vyskytly v dotazníku jen ojediněle. Některé se týkaly asistenta pedagoga. Např. několik respondentů se zmínilo, že mají pocit, že daného žáka vyučuje spíše **asistent pedagoga** než on sám *„Je to náročnější, protože tento žáka potřebuje vysvětlovat poznatky jednodušeji a podrobněji, ačkoli bylo ve třídě méně žáků, měla jsem pocit, že jsem se žákovi věnovala méně než ostatním, že vlastně asistentka učila individuálně žáka a já ostatní. I když s tímto žákem chodili ostatní do třídy dlouho, nebrali ho, cítili se dotčeně, že snáze získá dobré známky než oni.“*, dále zde byla zmínka, že **pracovat s asistentem je náročné**, že je nutné se s ním stále na něčem domlouvat. Pedagogové také uváděli, že inkluze takového žáka pro ně znamená **neplacené doučování navíc**, nebo **malotřídní formu** výuky. Vyskytla se i odpověď, že učitel si připadá být *„neustálým prostředníkem a urovnávačem konfliktů mezi žákem s postižením a intaktními spolužáky, protože ho neberou - prý kvůli výhodám a úlevám, např. co se týče hodnocení a rozsahu učiva.“*

Bohužel i my se přikláníme k tomu, že výuka žáků s mentální retardací s sebou nese spíše více práce a psychické zátěže, zejména když bychom měli vyučovat například čtyři různé ročníky, přičemž žáci ze dvou ročníků ještě nejsou vůbec samostatní (např. při čtení, jehož výuka je rozdělena do prvních tří ročníků).

I když převažovaly zejména negativní výroky, někteří dotázaní však spatřují ve vyučování žáka s LMR i pozitivní věci: např. **obohacení**, spolupráci s rodiči, možnost dalšího vzdělávání, **rozšíření si obzorů** a **radost i z malých dílčích úspěchů**: „*Je to pro mě vysílení i obohacení zároveň.*“. Respondentka, jež tuto větu uvedla, učila dva roky ve speciální třídě a prý ji tyto zkušenosti naučily být tolerantnější a klidnější než dříve. Také prý na spoustu věcí nazírá jinak a domnívá se, že umí lépe komunikovat s lidmi, dokáže jim naslouchat a respektovat je.

Otázka č. 12:

Byl(a) byste ochoten (ochotna) učit žáka s lehkým mentálním postižením, pokud by byly zajištěny všechny potřebné podmínky (př. asistent pedagoga, nižší počet žáků ve třídě, IVP)?

Graf č. 14 Ochota vzdělávat žáka s LMR



Z 15 respondentů, kteří zatím nemají zkušenost s výukou žáků s lehkou mentální retardací, jich celých 80 % (tj. 12) odpovědělo, že by byli ochotni učit tyto žáky, **pokud by byly zajištěny potřebné podmínky**, což je velmi pozitivní zjištění. Jeden pedagog však ke své odpovědi ještě dodal, že „*dobré podmínky však s ohledem na vývoj českého školství asi zajištěny nikdy nebudou...*“. Vzhledem k tomu, že je této problematice v poslední době věnováno více času, doufejme, že se respondent mýlí.

Zbylých 20 % respondentů (3) pak uvedlo, že nejsou ochotni vyučovat žáky s LMR ani v případě, že by podmínky pro vzdělávání zajištěny byly. Tito dotázaní byli požádáni, aby svou odpověď vysvětlili. Jeden respondent své rozhodnutí zdůvodnil nedostatkem praxe: „*Nemám ještě skoro žádnou praxi, netroufám si na takhle odpovědnou práci.*“ Další z dotázaných uvedl, že nemá „*vůbec žádnou trpělivost*“,

a poslední si myslí, že „není možné učit takového žáka s běžnou třídou zároveň, aby to mělo očekávané výsledky. Ve třídě by panovala nekázeň.“

V podstatě však z analýzy této otázky vyplývá, že naprostá většina učitelů nemá strach aktivně se podílet na inkluzi žáků s mentální retardací, i když jsou si jistě vědomi, jaká to s sebou nese úskalí.

Otázka č. 13:

Která opatření podle Vás vyžaduje vzdělávání žáků s LMR v běžné třídě?

Graf. č. 15 Opatření nutná k inkluzi žáka s LMR



Otázka č. 13 byla polouzavřená, oproti uvedeným možnostem dále nabízela tedy navíc možnost doplnit i svou odpověď, čehož využil pouze jeden dotázaný. Více než 88 % (40) respondentů se domnívá, že k tomu, aby mohla probíhat edukace žáka s LMR v běžné třídě, je nutné snížit počet žáků ve třídě a vyučovat tohoto žáka dle individuálního vzdělávacího plánu. 87 % (39) pedagogů pak pokládá za nezbytné, aby byl ve třídě přítomný asistent pedagoga. Z toho plyne, že pro 13 % učitelů není asistent pedagoga ve třídě až tak důležitý, což je překvapivé, protože si takto fungující výuku neumíme představit. Také v rámci výsledků výzkumu Bartoňové (2011) se potvrdilo, že základem vyučování žáků s LMR je dodržování podpůrných opatření: funkce asistenta pedagoga, individuálně vzdělávací plán, individuální přístup, plán osobního rozvoje a speciální metody a formy práce.

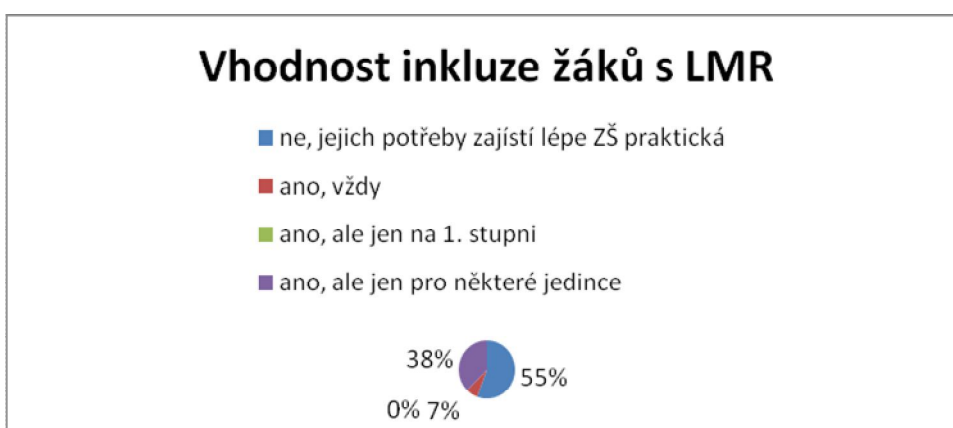
Pro 15 (33 %) respondentů vyžaduje inkluze žáka s LMR zcela jinou organizaci výuky a 1 pedagog považuje za nezbytné v této situaci informovat také rodiče intaktních spolužáků, kteří budou s žákem s lehkým mentálním postižením společně vyučováni, což je zajímavý postřeh. Nejsme si jisti, zda je tento postup běžnou praxí a je otázkou,

zda by měl být. Na jedné straně má žák s jakýmkoliv postižením stejné právo na vzdělávání jako ostatní a nikdo by se nad tím neměl nijak pozastavovat, na druhé straně by však přítomnost takového žáka v běžné třídě mohla ovlivnit také výuku intaktních žáků. Možná by měl učitel rodiče intaktních žáků o této skutečnosti informovat, avšak bez možnosti nějaké diskuze či námitek.

Otázka č. 14:

Je podle Vás vzdělávání žáků s LMR v běžné třídě ZŠ vhodnou formou vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením?

Graf č. 16 Vhodnost inkluze žáků s LMP



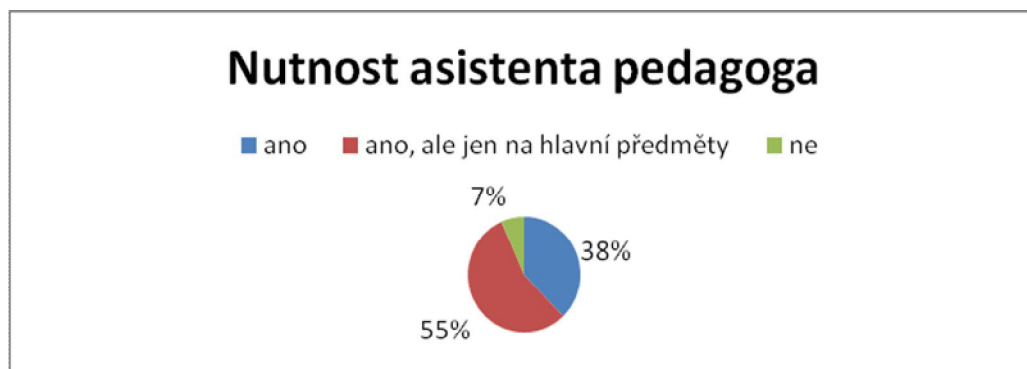
Z celkového počtu 45 respondentů se jich více než polovina - 25 (55 %) domnívá, že edukace v běžné základní škole není vhodnou variantou vzdělávání pro žáky s LMR a že jejich potřeby lépe zajistí ZŠ praktická. 17 dotázaných (38 %) pak uvádí, že běžná základní škola může zajistit žákům s LMP kvalitní vzdělání, ale pouze některým z nich. Možnost odpovědi, že inkluze žáků s LMP je vždy tou nejvhodnější formou edukace těchto žáků, zvolili jen 3 respondenti, tj. 7 %. (stejně jako v otázce č. 6 se jedná o respondenty s přímými zkušenostmi s výukou žáka s LMR v běžné třídě). Naopak názor, s kterým jsme se již jinde setkali, a to, že běžná základní škola je vhodná pro žáky s LMR jen na 1. stupni ZŠ, nezastává žádný z dotázaných.

Z odpovědí je patrné, že i přes současnou tendenci začleňovat tyto žáky do hlavního vzdělávacího proudu je stále poměrně velký počet učitelů nakloněn více možnosti vzdělávat žáky s LMR ve speciálním školství.

Otázka č. 15:

Myslíte si, že je nutné mít v případě vzdělávání žáka s LMR v běžné třídě k dispozici asistenta pedagoga?

Graf č. 17 Nutnost asistenta pedagoga k inkluzi žáka s LMR



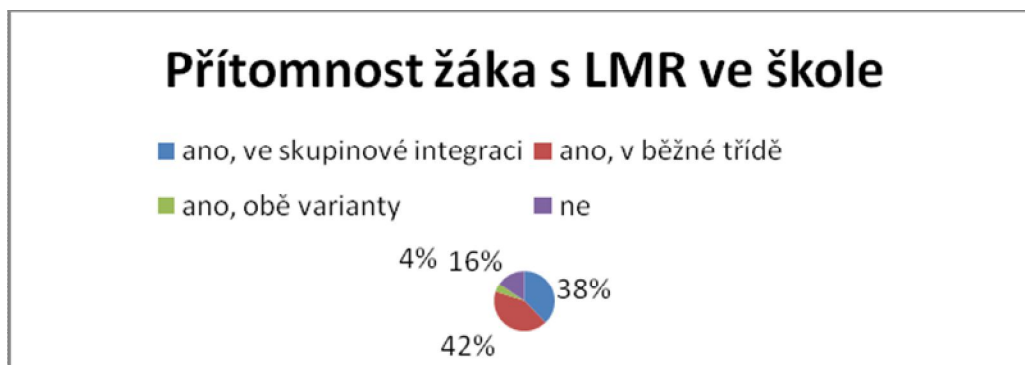
Nejvíce respondentů 25 (55 %) si myslí, že mít k dispozici asistenta pedagoga je v případě inkluze žáka s LMR nutné, ovšem jen na hlavní předměty. 17 (38 %) dotázaných pak tvrdí, že asistent pedagoga je v tomto případě nezbytný vždy. 3 pedagogové (7 %) naopak uvedli, že přítomnost asistenta pedagoga ve třídě s žákem s lehkým mentálním postižením není nutná, což je z našeho pohledu opravdu překvapující názor. (Jedná se o tři ženy s praxí ve školství více než 20 let, které vyučují či vyučovaly žáka s LMR v běžné třídě, z nichž jedna by pro vzdělávání žáků s LMR volila raději ZŠ praktickou či skupinovou integraci a zbylé dvě jsou pak zastánkyně inkluze.

Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě je dle našeho názoru nezbytná při hlavních předmětech typu český jazyk, matematika, vlastivěda, přírodověda, kdy může asistent pomoci žákovi lépe se v učivu orientovat. Domníváme se, že u výchovných předmětů (př. hudební, tělesné) není asistenta pedagoga potřeba, jelikož děti s mentálním postižením v těchto předmětech většinou nezaostávají, naopak jsou někdy v tomto ohledu velmi talentované.

Otázka č. 16:

Je ve Vaší škole vzděláván žák s mentální retardací?

Graf č. 18 Přítomnost žáka s LMR ve škole



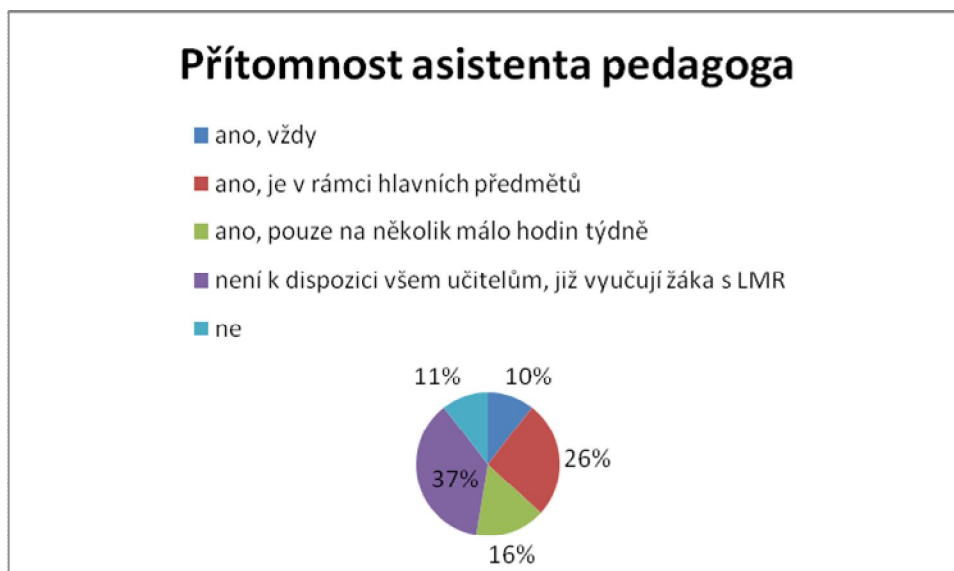
42 % (19) respondentů uvedlo, že v jejich škole je vzděláván žák s mentální retardací, a to v běžné třídě. Edukace formou skupinové integrace probíhá ve škole 38 % (17) dotázaných. Další 4 % (2) pedagogů navíc označilo více odpovědí, napsalo, že v jejich škole jsou vzděláváni žáci s LMR jak formou skupinové integrace, tak formou inkluze. 16 % dotázaných (7) nemají ve škole žádného žáka s LMR, z čehož vyplývá, že výzkumu se zúčastnilo 84 % respondentů, kteří mají s žáky s lehkým mentálním postižením alespoň nějaké zkušenosti.

Dle našeho názoru je výše zmíněný počet (84 %) je poměrně vysoký a vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením se pomalu začíná přesouvat do běžných základních škol, i když na druhou stranu je třeba zmínit, že zde byla snaha vybrat školy, v nichž jsou tito žáci vzděláváni.

Otázka č. 17:

Je-li ve Vaší škole vzděláván žák s LMR, má učitel k dispozici asistenta pedagoga?

Graf č. 19 Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě



Na tuto otázku odpovídali pouze pedagogové, v jejichž škole je vzděláván žák s LMR, celkem 38. Z důvodu zamezení zkreslení výsledků jsme tuto otázku byli nuceni vyhodnotit odděleně: zvláště skupinovou integraci a zvláště vzdělávání v běžné třídě.

Všech 17 respondentů, již v dotazníku označili, že v jejich škole je vyučován žák ve skupinové integraci, v této otázce uvedli, že učitel, který integraci ve škole vede, nemá k dispozici žádného asistenta pedagoga. Je pravda, že v těchto třídách je snížen počet žáků, ovšem z praxe víme, že zde probíhá výuka malotřídního typu, kde jsou vzděláváni žáci i ve čtyřech různých ročnících zároveň, proto se domníváme, že i ve skupinové integraci by měl asistent pedagoga své uplatnění.

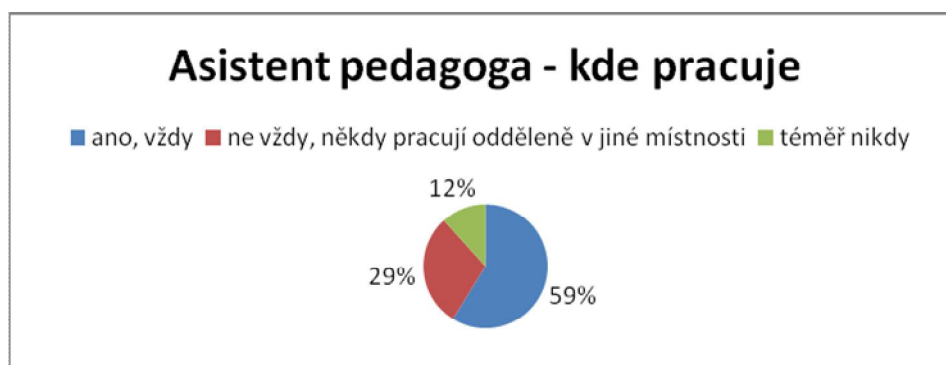
Výše umístěný graf se týká 19 učitelů, jež mají ve škole žáka, který je vzděláván v běžné třídě. Nejvíce (7, tj. 37 %) pedagogů odpovědělo, že asistent pedagoga není k dispozici všem učitelům, kteří mají žáka s LMR ve třídě, což je poměrně znepokojivé zjištění: „...máme jen 1 asistenta celkem pro 3 děti...“. 26 % respondentů (5) uvedlo, že asistenta pedagoga k dispozici mají, ale pouze na hlavní předměty. 16 % dotázaných (3) mohou využít služeb asistenta pedagoga pouze na několik málo hodin týdně. 10 % respondentů (2) má ve své škole zajištěnou přítomnost asistenta pedagoga po celou dobu vyučování. Stejný počet dotázaných však uvedlo, že i když je v jejich škole

vyučován žák s LMR, přítomnost asistenta pedagoga zde zajištěna není. To je dle našeho názoru v rozporu se vzděláváním dětí s lehkou mentální retardací a škodí to všem, již se edukace účastní, tedy učiteli, žákovi s postižením i intaktním spolužákům.

Otázka č. 18:

Pracuje asistent pedagoga s žákem ve stejné místnosti?

Graf č. 20 Pracuje asistent pedagoga s žákem ve stejné místnosti?



Na otázku č. 18 odpovídalo 17 respondentů, kteří mají ve škole k dispozici asistenta pedagoga. 59 % dotázaných (10) uvádí, že asistent pedagoga je po celou dobu výuky přítomen ve stejné místnosti jako pedagog, který zde učí. 29 % (5) respondentů pak označilo odpověď, že asistent pedagoga nepracuje v této místnosti vždy, ale že jsou momenty, kdy s žákem s postižením pracují odděleně v místnosti jiné. (S tímto typem asistence jsme se také setkali a domníváme se, že se to osvědčilo, jelikož žák měl někdy i zcela jiné osnovy a když např. intaktní žáci psali test, nevyrušovalo je vysvětlování apod.) Zbývajících 12 % (2) učitelů tvrdí, že pokud je asistent pedagoga přítomen, pracuje s žákem téměř výlučně mimo učebnu, kde probíhá výuka intaktních žáků, v tomto případě se však zdá, že asistent pedagoga nahrazuje spíše osobního asistenta.

Otázka č. 19:

Jaký přínos by mohlo mít vzdělávání žáka s LMR v běžné třídě ZŠ (pro samotné žáky s lehkou mentální retardací, pro pedagoga, pro spolužáky)

Graf č. 21 Výhody inkluze (pro žáka s LMR)



Tato otázka byla rozdělena na tři podotázky. Respondenti se měli nejprve vyjádřit k tomu, jaký přínos má podle nich inkluze žáka s LMR **přímo pro žáka samotného**. Aby se mohli dotázání více rozepsat, byli požádáni o vyplnění této a následující otázky na volnou zadní stranu.

Více než polovina respondentů (28, 62 %) spatřuje v takovém typu vzdělávání výhodu zejména v tom, že žák s postižením **se setkává se svými intaktními vrstevníky** a není tím vyloučen ze společnosti, nedochází k jeho izolaci. Je **začleněn do běžného kolektivu**, jehož se stává součástí: „...žák není odtržen od svých vrstevníků, je v normálním prostředí, má podporu spolužáků...“, „učí se mezilidským vztahům, vidí různé modely chování“, „po mých dřívějších zkušenostech s žákem s touto diagnózou, trvá delší dobu, než si kolektiv na tyto žáky zvykne. Pro ně je začlenění do kolektivu velkým přínosem, hlavně po psychické a duševní stránce...“

Za další výhodu považují pedagogové (7krát, tj. 16 %) také to, že žák s postižením je **více motivován k učení**: „...musí se více snažit, aby se ostatním vyrovnal“. Začleněný žák překonává stejné překážky jako ostatní, **zažívá s nimi úspěchy** a **necítí se být odlišný**, což zmínilo 5 (11 %) pedagogů (překvapivě všichni s praxí inkluze žáka s LMR): „žák s LMR se začleněním do běžné třídy vyhne izolaci,

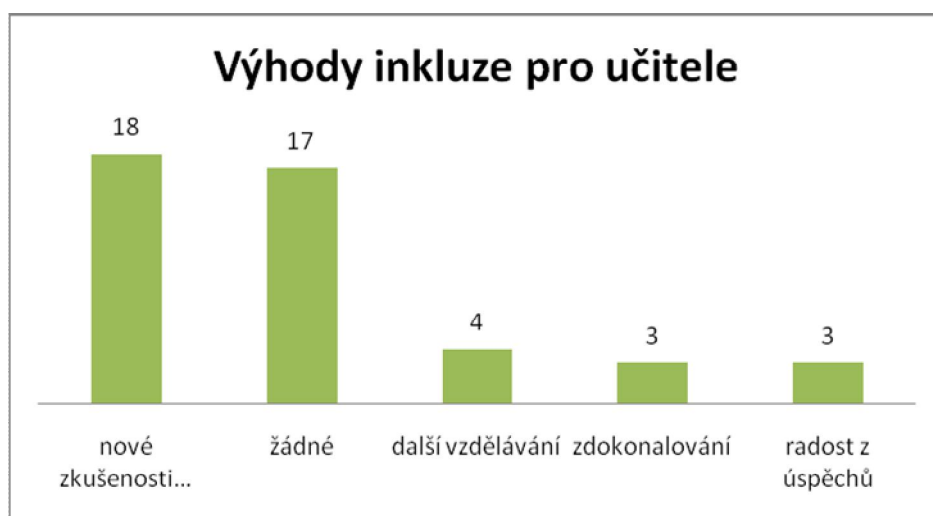
která může mít v budoucnosti za následek, že se dítě podceňuje a zařazuje se do „škatulky“ jiný než ostatní (horší, hloupější)...“

Také spatřujeme výhody inkluze zejména v neodtrhování těchto žáků od běžné reality, co se týče motivace k učení, nejsme si jistí, zda někdy spíše nedojde k demotivaci žáka s LMR právě z toho důvodu, že se musí neustále snažit mnohem více než ostatní, aby zvládl to, co jiní zvládají hladce.

4 respondenti (necelých 9 %) také zmínili, že **žák má přístup k více informacím**, rozvíjí se **rychleji**, než kdyby byl vzděláván v ZŠ praktické. S tím souvisí i názor dalších 2 respondentů (4 %), že **okolí** intaktních spolužáků **má na osobnost** takového **žáka pozitivní vliv**, což se podle Hájkové a Strnadové (2010) potvrdilo také ve výzkumu Bootha, který dokázal, že žáci se SVP, již se vzdělávají v běžných školách, mají z inkluzivního vzdělávacího prostředí větší prospěch v oblasti vzdělávání i sociálního chování než žáci se SVP vzdělávání ve speciálních školách. 4 respondenti (necelých 9 %) naopak uvedli, že na tomto typu vzdělávání **nevidí žádná pozitiva**. překvapivě 3 z těchto respondentů mají již zkušenosti s výukou žáků s LMR, 1 tuto zkušenost nemá, všichni se ve svých odpovědích také shodují v tom, že by pro tyto žáky volili vzdělávání v ZŠ praktické či speciální, či ve speciální třídě, jsou tedy zcela viditelně proti inkluzivnímu vzdělávání žáků s LMR.

Snažili jsme se zjistit, jaké výhody uváděli respondenti se zkušenostmi s výukou žáků s LMR a jaké výhody uváděli naopak respondenti bez těchto zkušeností. Nenalezli jsme téměř žádné podstatné rozdíly v odpovědích, pouze skupina se zkušenostmi s výukou žáků s LMP častěji uváděla zvýšenou motivaci u žáků s LMR a dále, že tyto žáci se necítí být nijak odlišní od intaktních žáků. To dokazuje, že začlenění do kolektivu proběhlo v těchto případech dobře, že žáci nejsou vystaveni šikaně a jsou pro ně vytvořeny dobré podmínky pro jejich edukaci.

Graf č. 22 Výhody inkluze (pro pedagoga)



Druhá podotázka se týkala výhod vyplývajících z inkluze žáka s LMR pro pedagogy. Zde již odpovědi tak optimistické nebyly. 17 (42,5 %) respondentů si myslí, že **vyučovat žáka s LMR v běžné třídě nemá** pro pedagoga žádné **přednosti**: *„bez asistenta pedagoga je to pro pedagoga nezvladatelná situace, s ním i bez něj je to vždy práce navíc...“*

Na druhou stranu 18 (40 %) dotázaných uvedlo, že pro vyučující tento typ edukace znamená **získání nových zkušeností, nových znalostí, rozšíření obzorů**: *„učitel si rozšíří zkušenosti a učí se novým postupům při práci s dětmi“, „rozšíří si vědomosti, které může využít i při vzdělávání slabších žáků“* s čímž souvisí i možnost dalšího vzdělávání, které zmínili 4 respondenti (9 %). 3 dotázaní (necelých 7 %) si dále myslí, že díky inkluzi žáka s LMR si učitelé **zdokonalují** své vlastnosti (jsou tolerantnější, empatičtí): *„tolerance k minoritní skupině, naučí se malotřídní způsob výuky, zdokonaluje se“*, a lépe **poznávají samy sebe**. Stejný počet respondentů se zmínil, že jim tato práce přináší **radost i z malého pokroku** v učivu: *„je třeba dělat náročnější přípravy, ale pak se dostaví radost z přijetí ostatními spolužáky z každého pokroku...“*

Zde opět nezbývá než souhlasit, práce s těmito dětmi je vyčerpávající, ale stojí za to vidět, že nakonec je ta snaha opravdu k něčemu a výsledky se dostávají, i když v některých případech skutečně až po několika letech.

Graf č. 23 Výhody vyplývající z inkluze (pro spolužáky)



Ve třetí podotázce se respondenti měli vyjádřit ke **kladům**, které nabízí **vzdělávání v žáků s LMR v běžné třídě intaktním spolužákům**. 11 (24 %) dotázaných je přesvědčeno o tom, že tento způsob výuky **nemá pro spolužáky žádné výhody**.

Více respondentů (24, tj. 53 %) však uvedlo, že inkluze žáků s LMR je pro spolužáky obohacující, a to ve smyslu, že se setkávají s žáky s postižením, učí se být **tolerantní** a ohleduplní, vidí problémy jiných, postižené berou „normálně“, neposmívají se jim a nelitují je.: *„seznámení s člověkem, kterého by jinak možná přehlíželi a nevyhledávali, vedení k toleranci a vnímání odlišnosti bez předsudků“*. Tito žáci poznávají opravdovou realitu, zlepšují si své komunikační a sociální dovednosti a zdokonalují svou osobnost, tj. pomáhají slabším, jsou samostatní a zodpovědní, což uvedlo dalších 10 respondentů (22 %): *„...poznají hendikepované žáky, naučí se s nimi vycházet a komunikovat, respektovat je a pomáhat jim“*. S tímto názorem se ztotožňujeme, domníváme se, že až na nějaké výjimky jsou intaktní žáci vzdělávání s žákem s LMR citlivější k problematice lidí s postižením obecně.

Otázka č. 20:

Jaké nevýhody by mohlo mít zařazení žáků s LMR do běžné třídy ZŠ?

Stejně jako předcházející otázka byla i tato rozdělena do tří podkategorií: nevýhody pro žáky s LMR, pro vyučující a pro spolužáky. Nejprve byly zanalyzovány odpovědi týkající se žáků s lehkým mentálním postižením.

Graf č. 24 Nevýhody inkluze (pro žáky s LMR)



Největší počet respondentů (15) se domnívá, že žák s mentálním postižením v běžné třídě **nezvládá učivo, je neúspěšný** a nevyrovná se svým spolužákům. To může u žáka s LMR vyvolat pocit méněcennosti a zklamání: „*má hodně učiva, na které nestačí, neprospívá a připadá si neschopný...*“ 12 dotázaných pak spatřuje další nevýhodu tohoto vzdělávání v tom, že není **možné věnovat se tomuto žákovi tak, aby byly brány ohledy na jeho specifické potřeby**. Žák nemá k dispozici dostatek potřebné péče, ani speciálních pomůcek: „*horší vybavenost pomůcek, zanedbávání žáka kvůli ostatním*“, „*je na něj méně času...*“. (speciální pomůcky a jiné prostředky jsou podle našeho názoru jeden z největších problémů v běžných základních školách, kde nejsou vždy zajištěny všechny podmínky, které by měl mít žák s postižením k dispozici).

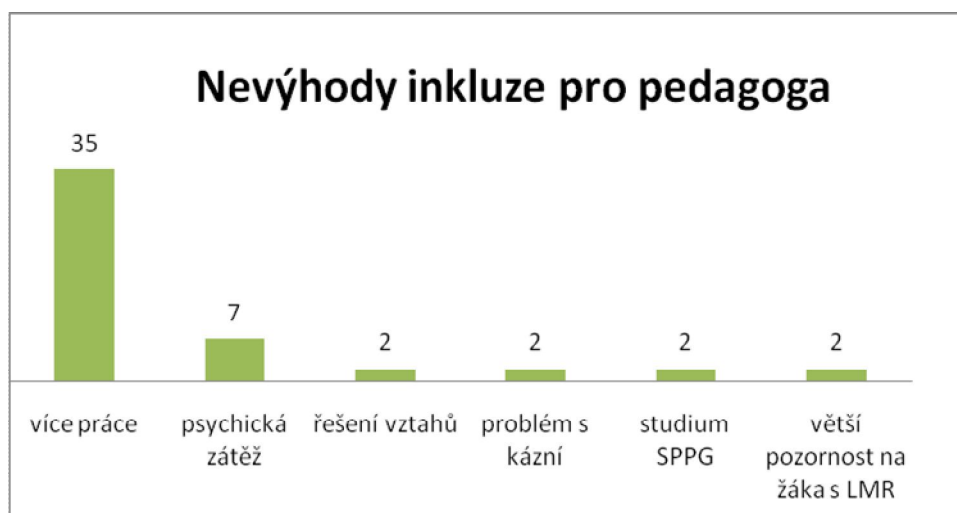
9 učitelů navíc uvedlo, že **žák s LMR v běžné třídě trpí stresem a je frustrován**, což bylo nejčastěji dávano do souvislosti s netolerantním pedagogem, nebo s žákovými možnými horšími výsledky.

Jiné odpovědi se vyskytovaly již méně často: 5 respondentů se zmínilo o tom, že tento žák je častěji **šikanován**: „*spolužáci ho neberou, posmívají se mu...*“ a 3 uvedli, že je také větší **potíž se zařazením do kolektivu**: „*podle stupně a druhu postižení si i přes snahu pedagoga a spolužáků nenajde k ostatním cestu...*“ 1 respondent spatřuje nevýhodu v tom, že žák s LMR **nemá vytvořené podmínky na práci** (zejména klid) a 1 dotázaný si myslí, že **inkluze je pro žáka s LMR výhodná** a neplynou z ní

žádná negativa (jedná se o respondentku, jež uvedla, že je pro ni vzdělávání žáka s LMR obohacující (viz otázka č. 11)).

Zajímavé je, že téměř každý respondent uvedl pouze jednu nevýhodu inkluze pro žáka s LMR, kdežto v otázce č. 19a) uváděli učitelé výhod i více. Jak již bylo zmíněno výše, respondenti se zkušenostmi s inkluzí žáka s LMR uváděli, že žáci se dle jejich názoru necítí být odlišní a jsou více motivováni k učení, což se vylučuje s šikanou, s vyřazením z kolektivu či s nezajištěním dostatečné péče. I když možná učitelé mají pocit, že žákovi s LMR nemohou v běžné třídě zajistit zcela výborné podmínky, je třeba se ptát, zda nejsou uvedené výhody (žák je vzděláván v běžné škole, má stejná práva) pro žákův vývoj důležitější než to, že žák nemá k dispozici všechny pomůcky.

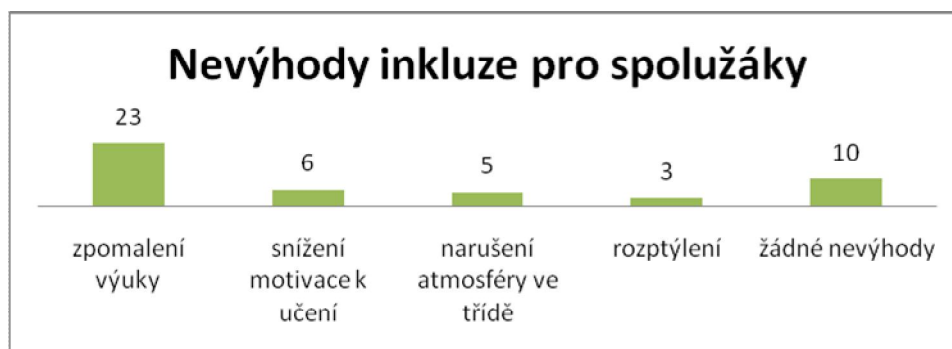
Graf č. 25 Nevýhody inkluze (pro pedagoga)



Ve druhé podotázce se respondenti vyjadřovali k nevýhodám, jež přináší inkluze žáků s LMR vyučujícím. Přirozeně nejvíce dotázaných (35, tj. 78 %) uvedlo, že tento způsob edukace znamená pro pedagoga především **mnohem více práce**, zejména se to týká **plánování hodiny** a **přípravy** na ni, což zmínilo 7 respondentů (15 %), dále jde také o náročnější vedení hodiny: „*musím mít stále na paměti, co bude kdo v dané chvíli dělat, aby nikdo nevyrušoval...*“ Pro 11 (24 %) učitelů znamená inkluze **psychickou zátěž**, např. kvůli pomalejšímu tempu výuky a narušování zaběhlého způsobu vyučování: „*Není možné zvládat kvalitně vyučovat průměrné, podprůměrné i nadané žáky zároveň, natož navíc žáka s postižením...*“. Nevýhodu spatřují někteří i v tom, že se

musí tomuto dítěti více věnovat (2, tj. 4 %) a že musí **neustále řešit vztahy mezi žáky** (2, 4 %). Stejný počet dotázaných také uvedl, že mají kvůli žákovi s LMR **problém s kázní**. Jiní 2 respondenti se shodli, že nevýhodou inkluze je také **nutnost studovat speciální pedagogiku**, což však někteří chápou jako pozitivum (viz předchozí otázka).

Graf č. 26 Nevýhody inkluze (pro pedagoga)



Nevýhody inkluze jsou ve třetí podotázce chápány z hlediska spolužáků. 23 (51 %) respondentů je toho mínění, že přítomnost žáka s LMR v běžné třídě narušuje výuku, způsobuje její zpomalení. **Učitel se spolužákům dostatečně nevěnuje**, probírá s nimi jen základní učivo, takže jsou ochuzeni o rozšiřující informace, navíc mají nutně více samostatné práce: *„je to pro ně zátěž, mají více úkolů, aby se učitel mohl věnovat žákovi s postižením“* Obavu, že žáci s SVP připraví učitele o čas, který by měl věnovat žákům bez postižení, uvádí jako důvod obavy učitelů z inkluzivního vzdělávání také Jordan et. al. (dle Hájková, V.; Strnadová, I., 2010)

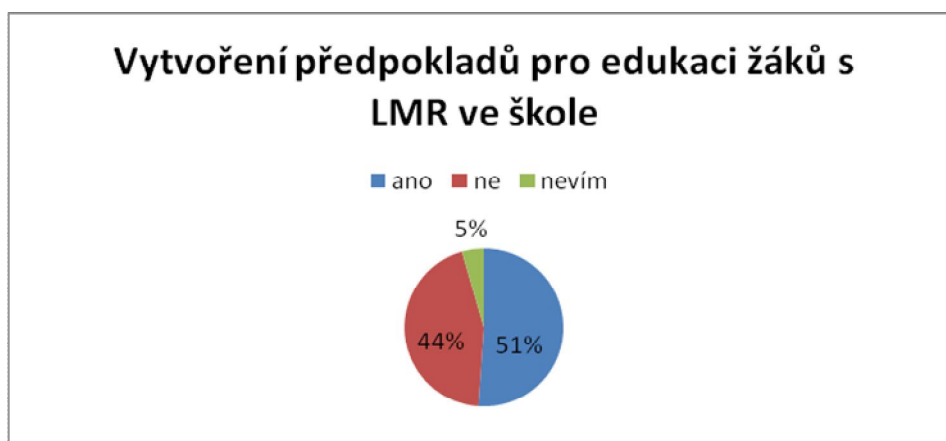
6 (13 %) respondentů si myslí, že inkluze žáka s LMR způsobuje **snížování motivace k učení** spolužáků: *„děti se pak méně snaží, stačí jim málo, protože jsou vždycky lepší než žák s LMR...“*. 5 dotázaných (11%) se pak domnívá, že žák s LMR **narušuje pozitivní klima** třídy: *„může se stát, že tohoto žáka nebudou mít rádi, např. když budou mít pocit, že je brzdi ve třídních soutěžích“* a 3 respondenti (7 %) uvádějí, že žáci jsou prý také **více rozptýlení** a nemají klid na práci, protože je výuka žáka s LMR vyrušuje. V odpovědích se také vyskytl názor, že někteří spolužáci mohou chápat přítomnost žáka s postižením jako nevýhodu z důvodu nutnosti brát na něj neustálý ohled.

I přesto, že dotázaní přišli na mnoho negativ, která inkluze přináší, 10 (22 %) učitelů je toho názoru, že **inkluze přináší intaktním žákům pouze výhody**.

Otázka č. 21:

Myslíte si, že jsou ve Vaší škole vytvořeny předpoklady pro vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací dle jejich schopností?

Graf č. 27 Vytvoření předpokladů pro edukaci žáků s LMR ve škole



Z celkového počtu 45 respondentů se jich 51 % (23) domnívá, že v jejich škole jsou zajištěny podmínky pro edukaci žáků s lehkým mentálním postižením. 44 % (20) pedagogů si však myslí, že v jejich škole nejsou dosud vytvořeny všechny předpoklady k tomu, aby zde mohl být vzděláván žák s lehkou mentální retardací. 2 dotázaní pak napsali, že odpověď na danou nevědí a nejsou schopni to sami posoudit či zhodnotit.

Ti, kteří se domnívají, že jejich škola nemá vytvořeny předpoklady pro edukaci těchto žáků, byli požádáni, zda by svou odpověď nemohli zdůvodnit. Nejčastěji (10krát) tyto respondenti uvedli, že jejich škola nemůže zajistit dostatečně kvalitní vzdělání těmto dětem kvůli **nízkému počtu asistentů pedagoga**. Jak je patrné z grafu č. 19, někteří kantoři nemají k dispozici asistenta vůbec, nebo jen na několik málo hodin týdně, což není zajisté dostačující. Tato situace je známá a domníváme se, že se nízký počet asistentů bohužel netýká jen dětí s postižením mentálním, ale také dětí s jinými typy postižení, které jsou pak někdy zbytečně nuceny být vzdělávány ve speciálních školách.

Pedagogové (4) také zmiňovali, že v jejich škole dobře **nefunguje spolupráce se speciálními pedagogy, asistenty pedagoga a pedagogy**, kteří žáky s postižením

vyučují. Někteří respondenti (3) si dále myslí, že jejich **škola není dostatečně vybavena potřebnými pomůckami** a učebními materiály, jež jsou pro tyto žáky určené: *„Bylo by lépe propojit spolupráci učitele a asistenta pedagoga, byla by potřeba pomoc speciálního pedagoga, který by učitelům radil, jak s žákem pracovat. Dále není dostatečné vybavení škol pomůckami, které by mohly těmto žákům zjednodušit výuku“*.

Zcela překvapující byla pro mne informace, že existuje možnost, že **žák s LMP je vzděláván v běžné třídě podle RVP pro ZŠ**, avšak **ne podle jeho přílohy pro LMP**, což uvedli 2 učitelé: *„máme asistenty i menší počet žáků ve třídě, ale tito žáci se učí dle RVP pro ZŠ, na který nemohou stačit (např. můj žák ve 4. třídě neumí dobře číst, nerozumí čtenému a musí se učit angličtinu, vlastivědu, přírodovědu, tudíž předměty, kde bez čtení a znalosti čj neobstojí)...“*. I když je v tomto případě jistě zpracovaný IVP, opravdu si neumíme představit, jak může výuka probíhat. Domníváme se, že žák s lehkým mentálním postižením, kterému není umožněno vzdělávat se dle RVP ZŠ, přílohy pro LMP, nemá zajištěné vhodné podmínky pro edukaci.

Dotázaní se pozastavovali také nad **nedostatkem financí, přetěžováním učitelů výukou zbytečných předmětů**, jako je např. rodinná výchova, která je vyučována na úkor důležitých předmětů: český jazyk a matematika. Jeden respondent také uvedl, že problém spočívá v **neochotě učitelů se dále vzdělávat**, což snad neplatí pro všechny pedagogy...

2.2 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Cílem této práce bylo analyzovat názory pedagogů základních škol na inkluzi žáků s lehkým mentálním postižením. Na základě získaných dat bylo zjištěno, že většina oslovených (67 %) učitelů má přímé zkušenosti s výukou žáků s lehkým mentálním postižením a další pedagogové se s těmito žáky setkávají alespoň ve škole (viz graf č. 18), takže jakousi představu o edukaci těchto žáků také mají. Alespoň z grafu č. 4 je patrné, že 71 % dotázaných se domnívá, že o inkluzi, integraci a o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou informováni.

Respondenti jsou spíše toho názoru, že žáci s lehkým mentálním postižením by neměli být vzděláváni v běžné základní škole, a pokud ano, tak raději ve speciální třídě (graf č. 8 a 9). Dotázaní tuto volbu vysvětlovali nejčastěji tím, že v běžné třídě

není možné zajistit vhodné podmínky pro edukaci těchto žáků, ať se jedná o nižší počet dětí ve třídě, speciální pomůcky či odbornost vyučujícího. Naše zjištění se tedy shoduje se sdělením Jordana (in Hájková V., Strnadová, I., 2010) který uvádí, že jeden z nejčastějších důvodů, proč se učitelé inklusivního vzdělávání obávají, je přesvědčení, že výuka žáků se SVP vyžaduje od pedagogů speciální dovednosti.

Zajímavý byl fakt, že celých 33 % respondentů by zařadilo žáka s lehkým mentálním postižením do základní školy speciální, což svědčí o tom, že ve školství stále ještě nedošlo k upevnění nového názvosloví těchto typů škol. Většina pedagogů není nakloněna výuce žáků s LMR v běžné třídě, což je patrné i z jimi uvedených nevýhod toho typu vzdělávání – grafy č. 24, 25 a 26. Přesto 80 % z těch, kteří s těmito žáky zkušenosti nemají, uvedli, že by byli ochotni je vzdělávat, což je optimistické zjištění.

Z výzkumného šetření dále vyplývá, že školy, v nichž dotázaní vyučují, spolupracují s odbornými pracovníky, zejména s Pedagogicko-psychologickou poradnou (graf č. 11), překvapivě již ne tak často se Speciálně pedagogickým centrem, i když ve většině škol zapojených do šetření je vzděláván žák s LMR. Jak již bylo zmíněno, domníváme se, že ne všichni učitelé jsou si vědomi, se kterými odborníky je jejich škola vlastně ve styku.

Ze získaných údajů také vyplynulo, že 93 % pedagogů pokládá přítomnost asistenta pedagoga v rámci inkluze žáka s LMR za nutnou (graf č. 17). I přesto však stále dochází tomu, že poměrně velký počet učitelů, již vyučují žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, nemá k dispozici asistenta pedagoga (viz graf č. 19). Pokud je přítomnost asistenta pedagoga zajištěna, tak jen na několik málo hodin týdně, což není ve většině případů dostačující. Neustálá přítomnost asistenta pedagoga je zajištěna jen 10 % dotázaným učitelům. Co se týče asistenta pedagoga, ze získaných údajů (graf č. 20) je možné také vyčíst, že pokud je asistent pedagoga k dispozici, pracuje nejčastěji se žákem s LMR ve stejné místnosti jako ostatní žáci (59 %), méně často (29 %) pak někdy pracují odděleně v jiné učebně.

I když je z analýzy dotazníků patrné, že ne vždy a všude jsou zajištěny vhodné či vyhovující podmínky pro edukaci žáků s lehkým mentálním postižením v běžné škole (chybí asistent pedagoga, žák není vzděláván dle přílohy pro LMP, ...), je polovina

(51 %) respondentů je přesvědčena, že v jejich škole jsou zajištěny předpoklady pro vzdělávání žáků s LMR. Po podrobnějším zkoumání bylo zjištěno, že většina respondentů, která si myslí, že jejich škola má zajištěny podmínky pro vzdělávání těchto žáků, je ze školy, kde jsou tito žáci vyučováni ve speciálních třídách, další respondenti s tímto názorem byli ti, kteří vyučují žáky s LMR v běžných třídách a mají k dispozici asistenta pedagoga.

2.2.1 Vyhodnocení předpokladů

Ad první předpoklad

Pedagogové s inkluzí žáka s lehkým mentálním postižením spíše nesouhlasí, než souhlasí.

Ze 45 respondentů se jich téměř polovina (45 %) domnívá, že žáci s LMR by měli být vzdělávání v ZŠ praktické a třetina (30 %) dotázaných si dokonce myslí, že pro tohoto žáka je nejvhodnější ZŠ speciální. Z toho plyne, že dvě třetiny (67 %) učitelů by nevolilo pro žáka s LMR vzdělávání v běžné základní škole (graf č. 8). Proti souhlasu s inkluzí svědčí i fakt, že v otázce č. 8 (graf č. 9) by 93 % pedagogů preferovalo skupinovou integraci ve speciální třídě před výukou v běžné třídě. Většina respondentů se také domnívá, že potřeby žáků s LMR zajistí nejlépe ZŠ praktická (graf č. 16).

Z výsledků je zřejmé, že většina pedagogů ze zkoumaného souboru je přesvědčena o tom, že výuka žáků s LMR v běžné třídě není vhodnou formou vzdělávání pro tyto žáky. První předpoklad se tedy ukázal být správným pro zkoumaný soubor.

Ad Druhý předpoklad

Pedagogové, kteří již mají nějakou zkušenost s výukou žáků s lehkým mentálním postižením, jsou inkluzi více nakloněni než ti, již takovou zkušenost nemají.

Tab. č. 1 Vhodný typ školy pro žáka s LMP, otázka č. 7

Učitelé se zkušenostmi s výukou žáků s LMR považují za vhodné vzdělávat je v			Učitelé bez zkušeností s výukou žáků s LMR považují za vhodné vzdělávat je v	
v běžné škole	8	27 %	5	33 %
v ZŠ praktické	14	47 %	2	13 %
v ZŠ speciální	7	23 %	7	47 %
běžná ZŠ / ZŠ praktická	1	3 %	1	7 %

Tab. č. 2: Forma výuky v běžné škole, otázka č. 8

Učitelé se zkušenostmi s výukou žáků s LMR považují za vhodnou formu			Učitelé bez zkušeností s výukou žáků s LMR považují za vhodnou formu	
skupinovou integraci ve speciální třídě	27	90 %	15	100 %
Výuku v běžné třídě	3	10 %	0	0 %

Tab. č. 3: Vhodnost inkluze žáků s LMP, otázka č. 14

Učitelé se zkušenostmi s výukou žáků s LMR k inkluzi			Učitelé bez zkušeností s výukou žáků s LMR k inkluzi	
lépe ZŠ praktická	16	53 %	9	60 %
ano, vždy	2	7 %	1	7 %
ano, na 1. stupni	0	0 %	0	0 %
ano, pro některé žáky	12	40 %	5	33 %

Z výše uvedených tabulek vyplývá, že jen 27 % učitelů se zkušenostmi s výukou žáků s LMR se domnívá, že pro výuku těchto žáků je vhodná běžná ZŠ, přičemž stejný názor zastává 33 % učitelů, již zatím zkušenosti s výukou žáků s LMR nemají (tab. č. 1). V otázce nebylo uvedeno, zda by byl žák v běžné ZŠ vzděláván v běžné či speciální třídě, proto je možné, že někteří respondenti mohli mít při odpovídání na mysli vzdělávání v běžné ZŠ, ale ve speciální třídě. Překvapivým zjištěním je, že i učitelé, kteří vyučují žáka s LMR, zaměňují ZŠ praktickou se ZŠ speciální (23 % těchto učitelů si myslí, že žák s LMR by se měl vzdělávat v ZŠ speciální).

Pokud by se žák s LMR vzdělával v běžné škole (tab. č. 2), 90 % učitelů s uvedenými zkušenostmi se přiklání k tomu, aby byl žák integrován do speciální třídy, a pouze 10 % z nich je pro inkluzi. Učitelé bez zkušeností by volili jednoznačně integraci žáka do speciální třídy.

Více než polovina pedagogů (53 %), již vyučují či někdy vyučovali žáka s LMR, si myslí, že potřeby těchto žáků nejlépe zajistí ZŠ praktická, stejný názor sdílí 60 % učitelů, kteří tyto žáky nevyučovali. **Na základě zjištěných údajů se nepodařilo druhý předpoklad doložit.**

Ad Třetí předpoklad:

Pedagogové nejsou o inkluzi dostatečně informováni.

32 (71 %) respondentů uvádí, že jsou o problematice inkluze, integrace a vzdělávání žáků se speciálními potřebami informováni (graf č. 4). 13 respondentů (tj. 29 %) si myslí, že nejsou zcela dostatečně informováni a uvítali by nějaké další informace. Žádný z dotázaných však neuvádí, že o této problematice neví nic. V případě potřeby by respondenti získávali informace o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zejména u pracovníků Pedagogicko-psychologické poradny a na internetu. I když je integrace a inkluze velmi často zaměňována (v dotazníku ztotožnilo tyto pojmy 9 % dotázaných, 4 % respondentů neví, co inkluze znamená), 76 % učitelů chápe inkluzi jako vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné třídě. **Výsledky předpokladu odporují**, učitelé zkoumaného vzorku hodnotili svou informovanost převážně jako dostatečnou.

Závěr

Tato práce se zabývá inkluzivním vzděláváním žáků s lehkou mentální retardací. Cílem práce bylo zjistit, jaký mají pedagogové na tuto problematiku názor, jaké v inkluzi žáků s LMR spatřují nedostatky a v čem vidí její pozitiva. Dílčím účelem práce bylo také zmapovat současný stav realizace inkluzivního vzdělávání těchto žáků v několika základních školách Plzeňského kraje. Vymezené cíle byly dle našeho názoru naplněny, ovšem zjištěné výsledky této práce nemohou vzhledem k nízkému počtu respondentů nabýt obecnější platnosti.

Výzkumným šetřením bylo mj. zjištěno, že postoj pedagogů k inkluzi žáků s lehkou mentální retardací je zatím spíše negativní. (Naše výsledky se tak shodují s výsledky Procházkové, která provedla šetření na obdobné téma ve své diplomové práci v roce 2011, naopak se rozcházejí s výsledky Doležalové (2011), jež došla ve své diplomové práci k opačnému zjištění).

Učitelé z našeho vzorku by žáky s tímto typem postižením zařadili na ZŠ praktickou či do speciální třídy v běžné ZŠ. Většina pedagogů (nezávisle na zkušenosti s výukou žáků s LMR) tedy není přesvědčena, že tito žáci patří do hlavního vzdělávacího proudu, myslí si, že jim ve specializovaném školství bude poskytnuta lepší péče. Negativa inkluzivního vzdělávání žáků s LMR spatřují pedagogové zejména v riziku nezařazení se dítěte do kolektivu, následné možné šikany a v nedostatečném zajištění vhodných podmínek.

Domníváme se, že právě skutečnost, že na našich školách stále nejsou zajištěny zcela vhodné podmínky pro inkluzi těchto žáků, je důvodem, proč jsou učitelé proti inkluzi. Jak z výzkumného šetření vyplývá, realizace inkluze v českých školách není stále ideální – chybí asistenti pedagoga, není k dispozici dostatek speciálních pedagogů, žáci nejsou vyučováni dle příslušného vzdělávacího programu, ve třídách není snížen počet žáků a další. Téměř vždy je to spojeno s nedostatkem financí. Jelikož je inkluzivnímu vzdělávání věnováno stále více pozornosti jak na úrovni mezinárodní, tak i národní (např. NAPIV), snad budou tyto nedostatky časem odstraněny. Bylo by však jistě přínosné zaměřit se na tento problém dále v jiném rozsáhlejší a podrobnějším výzkumu.

Dalším důvodem, proč mohou být učitelé proti inkluzi, je, že pedagogové nejspíše také stále nevěří, že by byli kompetentní vyučovat tyto žáky. Domníváme se, že skupina žáků s mentální retardací je stále chápána odlišně od žáků s kterýmkoliv jiným postižením – je možné, že by výsledky zabývající se žáky s jiným typem postižení dopadly zcela jinak. Setkali jsme se s předsudky, např. že tito žáci vždy narušují výuku, že mají automaticky poruchu chování, či že se nikdy nemohou naučit dobře číst a psát.

I když se v poslední době o inkluzi stále mluví a píše, pro žáka s LMR je dle našeho mínění chápána spíše jako jakýsi nadstandard než jako něco, co by mělo být zcela běžné. Doufejme, že se tato situace bude jistě postupem času měnit, že inkluze žáků s lehkou mentální retardací bude běžnou záležitostí v každé škole, což závisí na více faktorech, zejména na neustálé osvětě a informovanosti nejen pedagogických pracovníků, ale též široké veřejnosti.

Seznam odborné literatury

AINSCOW, M.; CÉSAR, M. *Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda*. European Journal of Psychology of Education – ESPE. Sep 2006. s.231 – 238.

BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 409 s. ISBN 978-802-1053-830.

BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III: Education of pupils with special educational needs III*. 1. vyd. Editor Karel Pančocha. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 443 s. ISBN 978-807-3151-898.

BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV: Education of pupils with special educational needs IV*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-807-3152-017.

BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V: Education of pupils with special educational needs V*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-802-1057-098.

BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vyd. Brno: Masarykova universita, 2006, 188 s. ISBN 80-210-3971-X.

HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 216 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4730-707.

CHALOUPKOVÁ, S. *Analýza školních vzdělávacích programů a vyučovacího procesu na základních školách praktických v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 232 s. ISBN 978-802-1056-466

KOCUROVÁ, M. a kol. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: ZČU 2002. 209 s. ISBN 80-7082-844-7

KOZÁKOVÁ, Z. *Psychopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, 74 s. ISBN 80-244-0991-7.

MÜLLER, O. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0207-6.

PANČOCHA, K. a kol. *Perspektivy výzkumu inkluzivního vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 196 s. ISBN 978-802-1056-633.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Reflexe speciální pedagogiky v kontextu opatření Evropské unie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 134 s. ISBN 80-244-1444-9.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-333.

Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání. Editor Lea Květoňová-Švecová, Regina Prouzová-Květoňová. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, 155 s. ISBN 978-807-2904-723.

TANNENBERGEROVÁ, M.; KRAHULOVÁ, K. *Jak se stát férovou školou II.: inkluzivní vzdělávání v praxi*. Brno: Liga lidských práv, c2010, 55 s. Manuály. ISBN 978-80-87414-02-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004, 870 s. ISBN 80-7178-802-3

Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Vyd. 1. Editor Viktor Lechta. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

Životní dráha jedince v inkluzivním prostředí. 1. vyd. Editor Karel Pančocha. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 185 s. ISBN 978-802-1053-403.

Elektronické zdroje:

DOLEŽALOVÁ, H. *Názory pedagogů na školní integraci žáků s mentálním postižením* [online]. Brno, 2011 [cit. 2012-10-25]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/199848/pedf_m/Diplomova_prace-Integrace_LMP.pdf?info=1;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dn%C3%A1zory%20pedagog%C5%AF%20na%20ment%C3%A1ln%C3%AD%20retardaci%20agenda:th%26start%3D1. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

PROCHÁZKOVÁ, Z. *Přístupy pedagogů k integraci žáků s mentálním postižením do běžné základní školy* [online]. Brno, 2011 [cit. 2012-10-25]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/209751/pedf_m?info=1;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DP%C5%99%C3%ADstupy%20pedagog%C5%AF%26start%3D1. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online], 17. 2. 2005, [cit. 12.10.2012], Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1?highlightWords=vyhl%C3%A1ka+72%2F2005>

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online], 17. 2. 2005, [cit.

12.10.2012], Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1?highlightWords=vyhl%C3%A1%C5%A1ka+%C4%8D.+73%2F2005>

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online], 1.9.2011, [cit. 12.10.2011], Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb?highlightWords=147%2F2011>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online], 2.9.2008, [cit. 12.10.2011], Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. [online], 5.3. 2009, [cit. 12.10.2011], Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-49-2009-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb?highlightWords=29%2F2009+Sb>.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [online], 2.9.2008, [cit. 12.10.2011], Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich?highlightWords=563%2F2004>

Počet žáků v praktických školách klesá. *Ministerstvo školství ČR* [online]. © 2006-2012 [cit. 2012-10-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/pro-novinare/pocet-zaku-v-praktickyh-skolach-klesa?highlightWords=147%2F2011>

Seznam grafů

Graf č. 1 Struktura respondentů dle pohlaví.....	31
Graf č. 2 Struktura respondentů dle délky praxe	32
Graf č. 3 Struktura respondentů dle pedagogických stupňů.....	32
Graf č. 4 Informovanost o inkluzi, integraci a edukaci žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.	33
Graf č. 5 Způsoby získávání informací o vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.....	34
Graf č. 6 Co znamená inkluze	35
Graf č. 7 Důvody vedoucí k inkluzi žáka s LMP.....	36
Graf č. 8 Vhodný typ školy pro žáka s LMP	37
Graf č. 9 Forma výuka v běžné škole.....	38
Graf č. 10 Spolupráce s odborníky.....	39
Graf č. 11 Spolupráce s odbornými organizacemi a pracovníky	40
Graf č. 12 Zastoupení pedagogů, kteří vyučovali žáky s MP	41
Graf č. 13 Co pro Vás znamená učit žáka s LMR.....	41
Graf č. 14 Ochota vzdělávat žáka s LMR.....	44
Graf č. 15 Opatření nutná k inkluzi žáka s LMR.....	44
Graf č. 16 Vhodnost inkluze žáků s LMP	45
Graf č. 17 Nutnost asistenta pedagoga k inkluzi žáka s LMR.....	46
Graf č. 18 Přítomnost žáka s LMR ve škole.....	47
Graf č. 19 Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě.....	48
Graf č. 20 Pracuje asistent pedagoga s žákem ve stejné místnosti?.....	49
Graf č. 21 Výhody inkluze (pro žáka s LMR)	50
Graf č. 22 Výhody inkluze (pro pedagoga)	52
Graf č. 23 Výhody vyplývající z inkluze (pro spolužáky)	53
Graf č. 24 Nevýhody inkluze (pro žáky s LMR)	54
Graf č. 25 Nevýhody inkluze (pro pedagoga).....	55
Graf č. 26 Nevýhody inkluze (pro spolužáky).....	56
Graf č. 27 Vytvoření předpokladů pro edukaci žáků s LMR ve škole.....	57

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Vhodný typ školy pro žáka s LMP, otázka č. 7	61
Tabulka č. 2 Forma výuky v běžné škole, otázka č. 8.....	61
Tabulka č. 3 Vhodnost inkluze žáků s LMP, otázka č. 14	61