



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická

Inkluze žáků s lehkým mentálním postižením z pohledu učitelů základních škol

Bakalářská práce

Studijní program: B7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506R029 – Speciální pedagogika pro vychovatele
Autor práce: **Jana Šulitková**
Vedoucí práce: PhDr. René Brož





TECHNICAL UNIVERSITY OF LIBEREC
Faculty of Science, Humanities
and Education



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

Bachelor thesis

Study programme: B7506 – Special Education
Study branch: 7506R029 – Special Education for Educators
Author: **Jana Šulitková**
Supervisor: PhDr. René Brož



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana Šulitková**
Osobní číslo: **P15000690**
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika pro vychovatele**
Název tématu: **Inkluze žáků s lehkým mentálním postižením z pohledu učitelů základních škol**
Zadávací katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce: Teoretické seznámení s problematikou inkluze žáků s lehkým mentálním postižením do základních škol. Zjistit názor učitelů základních škol na tuto problematiku, jaká je jejich informovanost o konceptu inkluze a osobní zkušenost v oblasti vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

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

FRAINOK, P. 2008. Vzdělávání osob s mentálním postižením. Inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením. 3. vyd. Ostrava: OU. ISBN 978-80-7368-622-2.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., 2010. Inkluzivní vzdělávání. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.

JANKŮ, K., 2013.

Kapitoly z integrativní speciální pedagogiky. 2. vyd. Ostrava. [online]. Dostupné z: http://projekty.osu.cz/karp/opory/aktualizovane/12_Kapitoly_z_integrativni_spec_peda

LECHTA, V. et al., 2010. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.


Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. René Brož


Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **3. dubna 2017**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2018**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan




Ing. Zuzana Palouňková, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 3. dubna 2017

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 30.4.2018

Podpis: 

Poděkování:

Děkuji panu PhDr. René Brožovi za odborné vedení, trpělivý, vstřícný přístup a cenné rady při psaní mé bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří se účastnili výzkumného šetření.

Motto:

„Vzdělávatelní jsou všichni lidé, které dovedeme vzdělávat.“

Asociace speciálních pedagogů

Anotace

Bakalářská práce se zabývá problematikou inkluze a inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v současné základní škole.

Teoretická část obsahuje základní pojmy týkající se inkluze, legislativu, historický vývoj postojů společnosti k jedincům s mentálním postižením, základní informace o žácích s lehkým mentálním postižením a možnosti jejich vzdělávání v současné době.

Praktickou část tvoří výzkumné šetření, jeho metody, průběh a vyhodnocení. Cílem práce je zjistit, zda mají pedagogové k dané problematice pozitivní či spíše negativní postoj, jaká je jejich informovanost a osobní zkušenosti v oblasti vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Klíčová slova: inkluze, inkluzivní vzdělávání, mentální postižení, žák s lehkým mentálním postižením

Anotation

This bachelor thesis is dealing with the problematics of inclusion and inclusive education of pupils with mild mental disability in the current elementary school.

Theoretical part of thesis contains basic terms pertaining to inclusion, legislation, historical evolution of society's attitude towards people with mental disability, basic information about pupils with mild mental disability and their options for education in the current age.

Practical part is made of research, it's methods, progress and evaluation. The goal of this thesis is to determine if teachers have positive or negative attitude towards given problematic, how informed they are and their personal experience in the field of education of pupils with mild mental disability.

Key words: inclusion, inclusive education, mental disability, pupils with mild mental disability

Obsah

Seznam tabulek.....	12
Úvod.....	13
1 Vymezení základních pojmů.....	15
1.1 Integrace.....	15
1.2 Inkluze	15
1.2.1 Rozdíl mezi inkluzí a integrací	16
1.3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	16
2 Inkluzivní vzdělávání	17
2.1 Historické ohlédnutí – od represe k inkluzi	17
2.1.1 Represivní postoj	17
2.1.2 Charitativní postoj.....	17
2.1.3 Humanistický postoj	18
2.1.4 Rehabilitační postoj	19
2.1.5 Preventivně-integrační postoj	20
2.1.6 Inkluzivní postoj	20
2.2 Legislativa.....	21
2.2.1 Mezinárodní úroveň.....	21
2.2.2 Dokumenty České republiky	22
2.3 Specifika inkluzivního vzdělávání v ČR.....	25
2.4 Faktory ovlivňující úspěšnost inkluze	26
3 Žák s lehkým mentálním postižením.....	28
3.1 Mentální postižení, mentální retardace	28
3.2 Psychické zvláštnosti žáků s mentálním postižením	30
3.3 Možnosti vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.....	31
3.3.1 Podpůrná opatření	32
Praktická část	37
4 Výzkumné šetření.....	37
4.1 Cíl práce a formulace výzkumných otázek	37
4.2 Metodologie výzkumného šetření.....	38
4.2.1 Charakteristika dotazníku	38

4.2.2	Charakteristika místa výzkumu	38
4.2.3	Charakteristika výzkumného vzorku.....	39
4.3	Průběh a zhodnocení výzkumu	39
4.4	Shrnutí výzkumného šetření	51
4.5	Vyhodnocení hypotéz	52
Závěr.....		58
Seznam použitých zdrojů informací		60
Seznam příloh		62

Seznam tabulek

Tabulka 1. Klasifikace mentální retardace	28
Tabulka 2: Pohlaví respondentů.....	39
Tabulka 3: Délka praxe respondentů.....	39
Tabulka 4: stupeň školy, kde respondent učí	40
Tabulka 5: Co znamená pojem inkluze	40
Tabulka 6: Informovanost o inkluzi	41
Tabulka 7: Míra informovanosti	41
Tabulka 8: Získání informací	42
Tabulka 9: Účast na vzdělávání o inkluzi žáků s LMP	42
Tabulka 10: Osobní zkušenost se vzděláváním žáků s LMP	43
Tabulka 11: Vhodná forma vzdělávání pro žáky s LMP	43
Tabulka 12: Souhlas s inkluzí žáků s LMP.....	44
Tabulka 13: Výhody vzdělávání žáků s LMP v ZŠ	44
Tabulka 14: Nevýhody vzdělávání žáků s LMP v ZŠ	45
Tabulka 15: Podmínky pro inkluzi žáků s LMP	46
Tabulka 16: Vhodnost podmínek pro inkluzi žáka s LMP na škole respondenta.....	46
Tabulka 17: Možnosti ZŠ pro zajištění vhodných podmínek	47
Tabulka 18: Školní poradenské pracoviště	48
Tabulka 19: Co obnáší vzdělávání žáků s LMP	49
Tabulka 20: Ochota pedagogů vzdělávat žáky s LMP	50
Tabulka 21.....	52
Tabulka 22.....	53
Tabulka 23.....	53
Tabulka 24.....	53
Tabulka 25.....	54
Tabulka 26.....	54
Tabulka 27.....	55
Tabulka 28.....	55
Tabulka 29.....	56
Tabulka 30.....	56

Úvod

Tak, jako každý z žáků, je i žák s lehkým mentálním postižením aktivním subjektem edukačního procesu. Až do nedávna měla edukace těchto žáků převážně segregační charakter – vzdělávání žáků probíhalo především na základních školách praktických. S postupným vývojem pedagogických myšlenek se tito žáci začali do hlavního vzdělávacího proudu zařazovat prostřednictvím integrace, avšak tato možnost vzdělávání nebyla v naší společnosti příliš rozšířená a populární.

Velký zvrat ve vzdělávání žáků, nejen s mentálním postižením, přináší koncept inkluzivního vzdělávání, který přinesl nejen rozsáhlé legislativní změny, ale především vyrovnání práva vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu pro žáky s postižením. Hlavní myšlenkou inkluze je možnost, vzdělávat žáky s různým typem postižení v hlavním vzdělávacím proudu paralelně se „zdravými“ žáky, přičemž obě skupiny žáků jsou touto formou vzdělávání vzájemně obohacovány. Zároveň je ale potřeba brát v úvahu specifika jednotlivých druhů postižení a vytvářet takové vzdělávací prostředí a podmínky umožňující co nejvíce bezproblémovou a úspěšnou edukaci těchto žáků.

Inkluze žáků s lehkým mentálním postižením je jedním z aktuálních témat v našem školství. Úspěšné vzdělávání těchto žáků je ovlivňováno mnoha faktory a přináší s sebou velké nároky především na pedagogy. A právě to, je hlavní myšlenkou této bakalářské práce.

Práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část, založená na studiu odborné literatury, se zabývá základními pojmy souvisejícími s inkluzí a inkluzivním vzděláváním, legislativním vymezením konceptu, historickým vývojem myšlenek a přístupů ke vzdělávání žáků s mentálním postižením, vymezením základních pojmů v oblasti mentálního postižení, specifiky těchto žáků a možnostmi jejich vzdělávání a podpory v současné době.

V praktické části jsou uvedeny cíle a metody výzkumného šetření a zhodnocení výzkumu, který proběhl na několika základních školách, v okrese Trutnov, formou dotazníkového šetření. Cílem praktické části práce bylo zjistit, zda mají pedagogové na

danou problematiku pozitivní či spíše negativní názor, jaká je jejich informovanost a osobní zkušenosti v oblasti vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

1 Vymezení základních pojmů

1.1 Integrace

Integrační trend se netýká pouze vzdělávání dětí, ale celkového přístupu společnosti k životu lidí s postižením. (Janků 2013)

Integraci lze pojímat z mnoha hledisek - znamená sjednocování postojů, hodnot, chování a směřování aktivit různého druhu, ovlivňuje interpersonální vztahy i vztahy skupinové, ovlivňuje identitu jednotlivce i skupiny. „Integrace lidí s handicapem pomáhá překonávat různé problémy společnosti, protože při vzájemném vztahu lidí s postižením, a bez postižení, se obě skupiny zároveň různě obohacují“ (Janků 2013, s. 60).

Ve smyslu společného života jakékoliv minoritní a majoritní společnosti je integrace již dnes v každé demokratické společnosti podložena mnoha právními normami a v mnoha společenských oblastech je integrace již samozřejmou záležitostí. (Janků 2013)

Výchovně vzdělávací systém umožňuje prostřednictvím integrace dětem s postižením, i dětem ostatním učit se jeden od druhého, získávat nové zkušenosti, pěstovat nové názory a vychovávat tak i své blízké. Společným učením se děti nenuceným způsobem naučí nazírat na odlišnosti, potřeby a zvláštnosti ostatních. (Janků 2013)

„Světová zdravotnická organizace (WHO, 1976) definuje integraci jako sociální rehabilitaci, schopnost příslušné osoby podílet se objektivně na společenských vztazích. Integrace je tedy stav, kdy se jedinec s postižením vyrovnal se svou vadou, žije a spolupracuje s lidmi nepostiženými, prokazuje výkony a vytváří hodnoty, které společnost intaktních uznává jako rovnocenné, společensky významné a potřebné“ (Pipeková, In: Janků 2013, s. 61).

1.2 Inkluze

Pojem inkluze se objevil na konci 20. století a jeho prvotní použití je spojováno s Deklarací, která vznikla jako výsledek konference UNESCO v Salamance roku 1994.

Této konferenci se účastnilo 92 zemí a 25 mezinárodních organizací s cílem sjednotit rámcové podmínky pro edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. I přes kritiku učitelů a praktiků se inkluzivní výchova prosadila jako nový směr. Aktuální koncept inkluze souvisí také s tzv. *mainstreamingem*. Tento termín pochází z angloamerické kultury a dá se přeložit jako zařazování všech žáků do hlavního vyučovacího proudu (Janků 2013).

Inkluze má za úkol vytvořit takové prostředí, které oceňuje a vítá odlišnost. Jedním z pravidel je, že účast dětí se speciálními potřebami v běžné třídě obohacuje obě zúčastněné strany (Lang, Berberichová 1998).

1.2.1 Rozdíl mezi inkluzí a integrací

Na rozdíl od integrace a integračních trendů, kdy zkoumáme zejména dítě se speciální potřebou a jeho předpoklady pro začlenění do běžné školy, je inkluze zaměřena na změny týkající se pedagogického, organizačního a kulturního zázemí školy.

„V současnosti tedy inkluzi ve školství chápeme jako novou kvalitu přístupu k dětem se speciálními potřebami. Heslem inkluze a inkluzivní výchovy je: „Je normální být jiný“, ve smyslu zřízení školy pro všechny“ (Janků 2013, s. 74).

Podle Lechty (2010) jde v rámci edukačního inkluzivního konceptu o to, že skupinu dětí se speciálními potřebami a bez speciálních potřeb nedělíme na dvě skupiny, ale vytvoříme jednu heterogenní skupinu dětí a žáků, kteří mají různé individuální potřeby. Velmi zjednodušeně bychom mohli říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte s postižením škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí všem dětem.

1.3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) jsou považováni žáci s tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním postižením, žáci s poruchami autistického spektra (PAS), s narušenou komunikační schopností, souběžným postižením více

vadami a se specifickými poruchami učení nebo chování, žáci se zdravotním znevýhodněním a žáci se sociálním znevýhodněním. Patří sem ale také okruh žáků mimořádně nadaných (Bartoňová, Vítková et al. 2010).

2 Inkluzivní vzdělávání

2.1 Historické ohlédnutí – od represe k inkluzi

V každém lidském společenství se již od prvopočátku objevovali lidé s nějakým handicapem, ať už se jednalo o postižení vrozené či získané následkem úrazu, závažné nemoci apod. I přes to, že v některých obdobích bylo postižení přijímáno velmi negativně, můžeme se od nepaměti setkat s péčí o tyto postižené jedince. Potřeba léčit nemoci, napravovat vady je tedy stejně stará jako nemoci a postižení. Péče o jedince s postižením se v průběhu dějin měnila v závislosti na postoji společnosti k těmto jedincům a v závislosti na vývoji medicíny a dalších věd. Lidská společnost prošla dlouhým vývojem od prvopočáteční primitivní péče o nemocné až po dnešní vyspělou péči (Slowík 2007).

2.1.1 Represivní postoj

Represivní postoj byl typický pro ta historická období, ve kterých byla existence člověka vázána na tělesnou zdatnost, sílu, obratnost. Jedná se především o období starověku, avšak v některých částech světa tento přístup trval až do 11. století. Lidé s postižením byli chápáni jako přítěž pro společnost, byli považováni za neschopné a zatěžující bytosti bez perspektivy pro budoucí život. Zprvopočátku byli novorozenci s postižením likvidováni (shazováni ze skály, házení do moře aj.), v pozdějších dobách byli postižení jedinci využíváni jako otroci pro práci (Janků 2013).

2.1.2 Charitativní postoj

Charitativní postoj byl silně ovlivněn křesťanstvím. Jedná se o období středověku a základní normou zde byl vztah člověka k člověku „Miluj bližního svého,

jako sebe sama“. V této vývojové etapě se objevuje výchova a vzdělávání osob s postižením, které organizovala výlučně křesťanská církev. Vznikala první zařízení pro lidi s postižením při kláštorech a nemocnicích, první útulky, dobročinné spolky, charitativní instituce. Všechna tato zařízení však poskytovala pouze uspokojení základních životních potřeb, uspokojování vyšších potřeb lidí s postižením zde nebylo záměrem a vznikalo pouze náhodně (Janků 2013).

Ke konci středověku začaly vznikat první organizované spolky lidí s postižením (např. Bratrstvo tělesně postižených, slepých a jiných lidí), začaly se zřizovat naleznice a útulky pro nemocné a opuštěné, domy pro blázny (dnešní psychiatrické léčebny). Charitativní období předznamenalo počátek institucionální péče o lidi s postižením (Janků 2013).

2.1.3 Humanistický postoj

Humanistický přístup, který je charakteristický pro období renesance, osvícenství a novověku, je typický zvýšeným zájmem o člověka, o lidskou důstojnost (Janků 2013).

Středověké myšlení se s přechodem do novověku změnilo především díky rozvoji vědeckého poznání a změně chápání světa. Středem poznávání se stává sám člověk.

Rozvoj medicíny umožnil programovou péči o handicapované osoby se specializací v přístupu k jedincům s různými typy postižení, v tomto důsledku byly ve velké míře zakládány instituce zaměřené na pomoc a péči o různě postižené osoby (např. školy, ústavy) (Slowík 2007).

V období humanismu vznikaly také myšlenky a úsilí o zakotvení práv a svobod člověka do ústavy, a to ve formě obecných lidských práv.

Jedním z nejvýznamnějších a nejpodstatnějších myslitelů této doby byl pedagog a filosof Jan Ámos Komenský (1592-1670), který byl zastáncem rozvíjení schopností všech dětí, nikoho nevyjímaje. Svými velmi pokrokovými myšlenkami v oblasti výchovně-vzdělávacího procesu je považován za tvůrce moderní pedagogiky (Janků 2013).

Z hlediska péče o jedince s mentálním postižením byl významnou osobou Karel Slavoj Amerling, který roku 1871 v Praze založil první ústav pro lidi s mentálním postižením, který nesl název Ernestinum. Další důležitá jména v péči o mentálně postižené v tomto období jsou Philip Pinel (jako první popsal idiocii, věnoval se dělení psychických onemocnění dle stupňů), Jean Etiéne Dominik Esquirol (rozlišil a popsal vrozenou a získanou slabomyslnost) (Janků 2013).

Velkým mezníkem v oblasti vzdělávání byl rok 1774, kdy Marie Terezie zavedla povinnou školní docházku a součástí školního řádu byl zákaz vylučování méně nadaných dětí z výuky a zákaz jejich fyzického trestání. Avšak druhá polovina 19. století přinesla vydání zákona o školách obecných (1869), jehož novela (1883) umožnila osvobodit od školní docházky děti s mentálním a tělesným postižením. Tato možnost osvobození od školní docházky přetrvala a byla využívána dalších 100 let. Institucionální péče přešla z rukou duchovních do rukou lékařů a empiriků. Zakládaly se školy, ústavy a prvotně se začíná zlepšovat kvalita života členů společnosti se speciálními potřebami (Janků 2013).

2.1.4 Rehabilitační postoj

Na přelomu 19. a 20. století přichází období rehabilitační. Pro toto období je charakteristický rozvoj mnoha vědních disciplín jako např. psychologie, sociologie a pedagogiky (Slowík 2007).

Dochází k velkému rozmachu péče a služeb o postižené, jsou prosazována práva a svobody osob s postižením, zvyšuje se možnost jejich uplatnění ve společnosti. Historicky velmi zásadními v péči o postižené jedince byly sjezdy v letech 1909-1913 iniciované profesorem Čádou. Tyto sjezdy byly zaměřeny na „péči o slabomyslné školství pomocné“. Děti s mentálním postižením byly v této době označovány jako „dětí úchylné“ a vycházel i odborný časopis „Úchylná mládež“ (byl předchůdcem dnešního časopisu „speciální pedagogika“). V tomto období se začala vyvíjet disciplína, která dnes nese název speciální pedagogika (název disciplíny prošel mnoha změnami až po dnešní speciální pedagogiku). (Janků 2013).

Ve druhé polovině 20. století společnost cíleně lidi s postižením výrazně segregovala, péče o tyto jedince byla především institucionální. Rehabilitační přístup u nás převažoval až do 80. let 20. století (Slowík 2007).

2.1.5 Preventivně-integrační postoj

Preventivně-integrační přístup se ve vyspělých zemích prvotně začal formovat již v období po 2. světové válce (u nás až v 90. letech 20. století), kdy byl kladen důraz na prevenci vzniku postižení, včetně snahy předcházet riziku narození dítěte s vrozenou vadou či poruchou. Začínají se hledat cesty k maximální možné integraci znevýhodněných osob do většinové společnosti (Slowík 2007).

Toto období je považováno za období aplikace Listiny základních práv a svobod, formulování požadavků a práv osob s postižením, snaha o nezávislost a společné soužití lidí s postižením i bez postižení (Janků 2013).

V 60. letech vznikla Evropská liga společnosti mentálně handicapovaných, která měla za úkol hájit zájmy mentálně postižených lidí, zabezpečit jim dostatečnou péči v oblasti bytové, vzdělávací, přípravy na povolání, zaměstnávání a sociálních služeb. Roku 1971 byla OSN vydána Deklarace práv mentálně postižených osob. Z hlediska vzdělávání byl průlomový rok 1981, kdy se konala světová konference ve španělské Malaze. Sunbergova deklaráce, která zde byla přijata, prohlašuje, že každá osoba s handicapem musí mít přístup ke vzdělání, profesní přípravě, kultuře a informacím, a to v rámci světového systému celoživotního vzdělávání. Tato deklaráce znamenala významný krok směrem k inkluzi (Bartoňová et al. 2007).

2.1.6 Inkluzivní postoj

Inkluzivní přístup lze charakterizovat přirozeným začleňováním handicapovaných osob do běžné společnosti resp. jejich nevyčleňováním z běžné populace (Slowík 2007).

„Toto stádium představuje kontinuální přechod z předchozího stádia a jedná se zvláště o další rozvoj kvality vzdělávání v rámci běžného školství, a o naplnění inkluzivní teze, že je normální být jiný. Jinakost se zde objevuje ne jako negativní

specifikum, ale jako normální originální vlastnost každé lidské bytosti.“ (Janků 2013, s. 19)

Ve výchově a vzdělávání, v pracovním i společenském životě postižených lidí by neměly být preferovány žádné speciální prostředky, ale spíše běžné postupy (v závislosti na možnostech konkrétního jedince a konkrétní situaci) (Slowík 2007).

2.2 Legislativa

Inkluze byla, a je, ve všech státech, které se rozhodly ji praktikovat, podpořena rozsáhlými kurikulárními změnami a reformou školství. „Inkluzivní vzdělávání se v posledních letech stalo nedílnou součástí pedagogického slovníku a z úrovně mezinárodních deklarací a národní legislativy se postupně zabydluje v každodenní školní praxi“ (Bartoňová, Vítková et al. 2010, s. 16).

Z těchto slov je jasné, že tento trend je doprovázen mnohými legislativními opatřeními, jak na úrovni národní tak i mezinárodní.

2.2.1 Mezinárodní úroveň

K mezinárodním dokumentům, které ovlivnily celosvětový trend v péči o mentálně postižené osoby, patří Všeobecná deklarace lidských práv (1948), Deklarace o právech dítěte (1959), Deklarace práv mentálně postižených osob (1971), Úmluva o právech dítěte (1990). Všechny tyto dokumenty zavazují státy, které je ratifikovaly k tomu, aby zajistily potřebnou péči o děti ve všech oblastech (zdravotní, hygienická, vyživovací apod.) a aby zajistily možnosti jejich maximálního rovnoprávného rozvoje po stránce duševní i tělesné bez jakékoliv diskriminace (Bůžek, Michalík, In: Lechta et al. 2010).

O inkluzivním vzdělávání se poprvé na mezinárodní úrovni jasně hovoří v roce 1994 v *Prohlášení ze Salamanky* a v *Akčním rámci pro speciální vzdělávání*. Tyto dokumenty vymezují opatření pro realizaci inkluzivního vzdělávání (Bartoňová, Vítková et al. 2010).

Nejnovějším mezinárodním dokumentem ratifikovaným v České republice roku 2009 je *Prohlášení OSN o právech osob s postižením* (2006). Tento dokument, mimo

jiné, přiznává osobám s postižením právo na inkluzivní vzdělávání na primárním i sekundárním stupni (Bartoňová, Vítková et al. 2010).

Další mezinárodní dokumenty (Lechta et al. 2010):

- WHO: International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps – ICIDH. Geneva, World Health Organization, 1980.
- WHO: International Classification of Impairments, Activities and Participation – ICIDH-2. Geneva, World Health Organization, 2001.
- WHO: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, desátá revize (MKN-10), tabelární část, aktualizovaná druhá verze k 1. 1. 2009.
- WHO: Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (MKF), Praha: Grada 2009.

2.2.2 Dokumenty České republiky

Česká republika i nadále patří mezi země, které vyčleňují vysoké procento žáků z hlavního vzdělávacího proudu škol do specializovaných a speciálních institucí (Hájková, Strnadová 2010). Hlavním cílem naší vzdělávací politiky tak zůstává zajištění rovného přístupu všech osob ke vzdělávacím příležitostem a s ním související, poměrně radikální zavedení nutných opatření k ukončení segregace vzdělávací praxe.

Mezinárodní smýšlení se odráží i v koncepci české vzdělávací politiky, v její legislativě a závazných dokumentech. K radikálnímu posunu v inkluzivním vzdělávání v ČR došlo vydáním školského zákona č. 561/2004 Sb., ve znění zákona č. 49/2009 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, který klade důraz na vzdělávání všech žáků, tj. i žáků s postižením. Podle tohoto zákona jsou za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) považováni žáci s tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním postižením, žáci s poruchami autistického spektra (PAS), s narušenou komunikační schopností, souběžným postižením více vadami a se specifickými poruchami učení nebo

chování, žáci se zdravotním znevýhodněním a žáci se sociálním znevýhodněním. Patří sem ale také okruh žáků mimořádně nadaných.

Další zásadní změnu v inkluzivním vzdělávání pak přinesl zákon č. 82/2015 Sb. Jednalo se o novelu školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů), která uvedenými ustanoveními v § 16-19 vytvořila základní předpoklady pro naplňování principů inkluzivního vzdělávání ve vzdělávacím systému ČR. Je zde definován žák se speciálními vzdělávacími potřebami, uveden systém podpůrných opatření nezbytných pro zajištění maximálně dosažitelného plnohodnotného vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu pro všechny žáky (Lechta 2016).

Děti, žáci, studenti se speciálními vzdělávacími potřebami se v ČR v běžných školách vzdělávají od roku 1989, ale s významným legislativním akcentem až od 1. 1. 2005 právě díky již zmíněnému zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (Bartoňová, Vítková et al. 2010).

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením

Úmluva byla schválena Valným shromážděním OSN v prosinci roku 2006. V ČR byla úmluva ratifikována v září 2009 (zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů – „antidiskriminační zákon“) (Lechta 2016).

Nejdůležitějšími body úmluvy je zajištění přístupu osob se zdravotním postižením k fyzickému, ekonomickému, sociálnímu a kulturnímu prostředí, ke vzdělání, rehabilitaci, k informacím a ke komunikaci. Úmluva je založena na principu rovnosti a snaží se zjistit rovný přístup k právům a svobodám pro osoby se zdravotním postižením (Bartoňová, Vítková et al. 2010).

Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením

První plán byl zpracován na období 2010-2014, obsahuje několik kapitol

navazujících na jednotlivé články Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením (Bartoňová, Vítková et al.2010).

V současné době je vládou tento plán přijatý na období 2015-2020. Po celou dobu až do ukončení platnosti plánu je průběžně vyhodnocováno jeho plnění v praxi (Vláda ČR 2016).

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV) byl schválen Vládou České republiky v roce 2010. Cílem je zajištění rovného přístupu a rovných příležitostí všech osob ke vzdělání, součástí je i zavedení nezbytných opatření k ukončení segregáční praxe v českém školství a k prevenci diskriminačních jevů (Bartoňová, Vítková et al. 2010).

V současnosti je platný Akční plán inkluzivního vzdělávání (APIV) pro období 2016-2018, který navazuje na Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Dokument obsahuje, mimo již zmíněnou rovnost v přístupu ke vzdělání a prevenci diskriminace, navržené legislativní změny v novele školského zákona. Jedná se především o zavedení podpůrných opatření pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, zavedení evidence a statistiky žáků vzdělávaných v rámci inkluze, sjednocení a zpřesnění diagnostiky žáků a s tím související nabídka adekvátní podpory v rámci vzdělávacího systému (MŠMT 2016).

Další dokumenty (Lechta 2016, s, 454-455) :

- Bílá kniha. Národní program vzdělávání v České republice. Ústav pro informace ve vzdělávání. Tauris 2001.
- OECD Zprávy o národní politice ve vzdělávání – Česká republika. Praha: ÚIV 1996.
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. Praha: ÚIV 2008.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: ÚIV 2004.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: NÚV, 2015.

- Vyhláška MŠMT č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání na konzervatoři.
- Vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.
- Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb.
- Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
- Vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
- Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
- Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění novely zákona č. 82/2015 Sb.
- Zelená kniha. Migrace a mobilita: úkoly a příležitosti vzdělávacích systémů EU (2008).

2.3 Specifika inkluzivního vzdělávání v ČR

Obsah inkluzivního vzdělávání a jeho podmínky na jednotlivých stupních a typech škol jsou dány již zmíněným zákonem č. 561/2004 Sb., Vyhláškou MŠMT č. 72/2005 Sb., Vyhláškou č. 147/2011 Sb., Vyhláškou č. 27/2016 Sb. a příslušnými rámcovými vzdělávacími programy. Jelikož je tato práce zaměřena na vzdělávání žáků na základní škole, budu se dále zabývat pouze základním vzděláváním.

Povinná školní docházka v ČR je určena všem dětem, které dosáhnou před

zahájením školního roku věku 6ti let, pokud jim není povolen odklad. Odklad je doporučován PPP či SPC, v posledních letech rodiče využívají možnost odkladu školní docházky ve velké míře. Povinná školní docházka je v ČR od roku 1995 stanovena v rozsahu 9 let a žáci ji plní v ZŠ, nebo ve víceletých gymnáziích. Počet žáků je stanoven v minimálním počtu 17 a maximálním počtu 30 žáků na jednu třídu (vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb.), přičemž v takové třídě může být individuálně integrováno max. 5 žáků se zdravotním postižením. Třída zřízená pro žáky se zdravotním postižením má minimálně 7 a maximálně 14 žáků s SVP (se specifickými vzdělávacími potřebami). Třída pro žáky s těžkým zdravotním postižením má nejméně 4 a nejvíce 6 žáků (Lechta 2010).

Veškeré podmínky inkluzivního vzdělávání žáků s SVP jsou dány výše zmíněnou legislativou a příslušným RVP ZV (rámcový vzdělávací program základního vzdělávání). Při realizaci RVP ZV jsou zohledňovány možnosti žáků s SVP, využívá se vnitřní diference, vytváří se sociální klima (motivace, spolupráce, aktivizující metody výuky), zdůrazňuje se spolupráce s rodiči (Bartoňová, Vítková et al. 2010).

RVP ZV vymezuje vzdělávací obsah, specifikuje úroveň klíčových kompetencí, zařazuje průřezová témata, umožňuje modifikaci pro žáky s SVP. RVP ZV je normativním východiskem pro tvorbu ŠVP ZV (školní vzdělávací program základního vzdělávání) pro všechny typy škol, které vzdělávají žáky s SVP (Lechta 2010).

Žákům s lehkým mentálním postižením (LMP) je určena příloha RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP. V této příloze je respektováno snížení rozumových schopností žáků, jejich fyzické i pracovní možnosti a předpoklady, jsou zde vymezeny podmínky pro vzdělávání a je specifikována úroveň klíčových kompetencí na konci základního vzdělávání (Bartoňová, Vítková et al. 2010).

2.4 Faktory ovlivňující úspěšnost inkluze

Je zcela přirozené, že se na úspěšnosti konceptu inkluzivního vzdělávání podílí mnoho faktorů. Michalík (2002) si ve své publikaci klade otázku, zda je vůbec možné tak složitý proces změřit, vyhodnotit a stanovit kritéria „úspěšnosti“. I přes tuto zásadní otázku uvádí, dle sebe, několik zásadních a důležitých faktorů, bez kterých by realizace

inkluzivního vzdělávání nebyla možná.

- **Rodiče a škola** – rodiče mají výsadní právo v péči o dítě, to je zakotveno i právními normami např. čl. 5 Úmluvy o právech dítěte (respektování práv, odpovědnosti a povinností rodičů atd.). Škola by měla respektovat tato výsadní práva rodičů, avšak spolupráce rodiny a školy je velmi důležitou součástí výchovně vzdělávacího procesu, proto je tato spolupráce zahrnuta i v RVP ZV.
- **Škola přijímající dítě s postižením** – škola, která přijímá dítě s postižením, by měla splňovat určité minimální požadavky např. náležitosti správního řízení, odstranění stavebně-technických bariér, poskytování speciálních pomůcek, výchovná atmosféra ve škole. Úspěšnost inkluze a školní úspěšnost integrovaného žáka je zásadně ovlivněna i úrovní pedagogického sboru.
- **Učitelé** – v současné době je často diskutovanou otázkou vzdělání učitele, který má ve třídě žáka s postižením. V praxi je drtivá většina učitelů bez speciálně pedagogického vzdělání, objevují se i učitelé, kteří mají výrazně protiinkluzivní/protiintegrační postoj. Role učitele dítěte s postižením je velmi důležitá a měla by být řádně oceněna a vyzdvihnuta.
- **Poradenství a diagnostika** - jedná se o náležitosti upravované v rámci psychologie a speciální pedagogiky. Vedle volby vhodné metody diagnostiky jde i o respektování určitých standardů diagnostiky (seznámení s cíli diagnostiky, přátelské prostředí, individuální zpráva z vyšetření, seznámení rodičů s výsledky, vysvětlení závěrů, možnost odvolání či přezkoumání vyšetření apod.), doporučení dalších institucí.
- **Prostředky speciálně pedagogické podpory** – mezi tyto prostředky patří: podpůrný učitel (jedná se o přítomnost druhého učitele ve třídě s integrovaným žákem s postižením), asistent (osobní či asistent pedagoga), rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky (osobní pomůcky žáka, zapůjčení pomůcek z SPC, nákup pomůcek z příspěvku na zdravotní postižení), úprava vzdělávacích podmínek (úpravy učebních plánů a osnov, netradiční způsoby výuky, individuální práce a přístup).

3 Žák s lehkým mentálním postižením

3.1 Mentální postižení, mentální retardace

Mentální retardace je dle WHO (2006) definována jako „stav zastaveného či neúplného vývoje, který je zvláště charakterizován narušením dovedností projevujících se během vývojového období, postihující všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez, nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami. Stupeň mentální retardace se obvykle měří standardizovanými testy inteligence.“ (MKN-10)

Mentální retardace (MR) je stav vrozený a trvalý, přetrvávající i v dospělosti. V populaci se objevují přibližně 3% lidí s mentálním postižením, přičemž nejčastěji se vyskytuje lehký stupeň mentální retardace, který tvoří zhruba 70% ze všech lidí s mentálním postižením (Juklová, Skorunková 2009).

V současné době se MR klasifikuje dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí zpracovanou Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě. Zde je mentální retardace zařazena do kapitoly F – duševní poruchy, pod písmeny F70 - F79. Jak uvádí Bartoňová (2007), rozlišuje se zde 6 kategorií MR:

Tabulka 1. Klasifikace mentální retardace

F70	Lehká mentální retardace	IQ 50-69, mentální věk se pohybuje v rozmezí 9-12 let, obtíže při školní výuce, v dospělosti relativně samostatní, schopni práce a účasti na společenském životě.
F71	Středně těžká mentální retardace	IQ 35-49, mentální věk v rozmezí 6-9 let, zřetelné opoždění v dětství, v dospělosti schopni fungovat s podporou
F72	Těžká mentální retardace	IQ 20-34, mentální věk v rozmezí 3-6 let, stav vyžaduje trvalou potřebu podpory

F73	Hluboká mentální retardace	IQ nižší než 20, mentální věk pod 3 roky, absolutní nesamostatnost, potřeba nepřetržité péče.
F78	Jiná mentální retardace	MR nelze přesně určit pro přidružená postižení (tělesná, smyslová, autismus aj.)
F79	Nespecifikovaná mentální retardace	jedná se o mentální postižení, ale pro nedostatek znaků nelze jedince zařadit do konkrétního stupně.

Pojem mentální retardace či mentální postižení jsou v současné české psychopedii užívána jako synonyma, avšak dle Dlouhé (2013) se termín mentální postižení pojímá jako pojem širší než mentální retardace, neboť se do něj zařazují osoby s IQ nižším než 85, což má své uplatnění především v české školní praxi, na rozdíl od mentální retardace s IQ pod 70.

Termín lehké mentální postižení v sobě tedy zahrnuje nejen pásmo lehké mentální retardace, ale také pásmo tzv. lehkého intelektového podprůměru a hraniční pásmo intelektu.

Lehký intelektový podprůměr označuje žáky s IQ pod 85. Tito žáci za podmínek tzv. normální školní nároky vcelku zvládají. Stojí je to však velkou námahu, jsou neustále přetěžováni. Z tohoto důvodu se lze u těchto dětí setkat často s neurotickými projevy, „únikem do nemoci“ i s poruchami chování (Dlouhá at al. 2013).

Hraniční pásmo, dříve označováno jako mírná mentální retardace zahrnuje jedince, kteří dosahují IQ mezi 70 a 80. Školní prospěch těchto dětí bývá velmi slabý, v dospělosti jdou schopni vykonávat méně náročná povolání, často postrádají kritický úsudek, bývají silně sugestibilní.

Lehká mentální retardace zahrnuje osoby s IQ 50-69. První výraznější projevy lze vysledovat mezi 3-6 rokem, kdy je patrný zpomalený psychomotorický vývoj ve všech oblastech, hlavní obtíže se po té manifestují v období školní docházky (Franiok 2008).

3.2 Psychické zvláštnosti žáků s mentálním postižením

Žák s MP, stejně jako kterýkoliv jiný žák, je aktivním subjektem edukace. Osvojuje si poznatky, rozvíjí své schopnosti a osobnost pod vedením učitele. Aby však vzdělávání žáků s mentálním postižením bylo úspěšné, je potřeba znát určitá specifika charakteristická pro tyto jedince a tato specifika při práci s nimi zohledňovat.

Každý jedinec s mentálním postižením je individuální subjekt s charakteristickými osobními rysy. Přesto však můžeme u velké části z nich pozorovat určité společné znaky, jejichž individuální modifikace závisí na druhu, hloubce a rozsahu mentálního postižení (Dlouhá et al. 2013).

Franiok (2008) mezi nejvýraznější společné znaky uvádí: zpomalenou chápavost, jednoduchost a konkrétnost úsudků, sníženou schopnost až neschopnost komparace a vyvozování logických vztahů, sníženou mechanickou a zejména logickou paměť, nedostatečnou slovní zásobu a neobratnost při vyjadřování, roztěkanou pozornost, poruchu vizuomotoriky a pohybové koordinace, impulzivitu, hyperaktivitu či celkovou zpomalenost, citovou vzrušivost, sugestibilitu a rigiditu chování, nedostatky v osobní identifikaci, opožděný psychosexuální vývoj, nerovnováhu aspirace a výkonu, zvýšenou potřebu uspokojení a bezpečí, poruchy v interpersonálních vztazích a v komunikaci, sníženou přizpůsobivost k sociálním požadavkům okolí.

Lechta (2016) za nejvýraznější zvláštnost osobnosti dětí s mentálním postižením považuje neadekvátní a nekritické sebehodnocení, které je ovlivněno způsobem uvažování a omezenou možností pochopení a reálného zhodnocení vlastních kompetencí. Děti s mentálním postižením nekriticky přijímají názor jiných lidí, včetně názorů na ně samotné. Velmi silná je u těchto dětí také potřeba citové jistoty a bezpečí.

I přes tyto společné znaky musí pedagog při procesu edukace vycházet vždy z konkrétní úrovně dosaženého psychického vývoje jednotlivce. V procesu osvojování si poznatků u žáků s mentálním postižením je nutné cílevědomé, systematické rozvíjení poznávacích funkcí, především paměti a pozornosti, odstraňovat nedostatky a poruchy v poznávacích procesech a rozvíjet motivaci žáků. Při rozvoji dovedností musí být brán zřetel omezené motorické možnosti jedince a v procesu osvojování a upevňování

návyků postupovat vždy od zvládnutí elementárních návyků na vyšší (intelektové) návyky (Lechta 2010).

3.3 Možnosti vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

Nástup dítěte do školy bývá pro rodiče i děti velkou událostí a současně i velkou změnou, která od dítěte vyžaduje schopnost adaptace. Musí se naučit zvládat dlouhodobé odloučení od rodiny, přijmout autoritu učitele, soustředit se na výuku a v neposlední řadě integrovat se do skupiny spolužáků. Dítě s normálním vývojem se snaží být aktivní, spolupracuje s druhými, chce poznávat okolní svět. Žáci s lehkým mentálním postižením (pokud se nekombinuje s dalšími přidruženými vadami) mohou být právě až po nástupu do školy diagnostikováni tímto postižením v souvislosti se školním selháváním. (Bartoňová et al. 2007)

Škola má být pro žáky s mentálním postižením místem, ve kterém je propast mezi učením a životem co nejmenší. Celý pobyt ve škole by měl propojovat učení s praxí a tomu odpovídá požadavek považovat za vyučování vše, co se odehrává ve škole (Bartoňová et al. 2007).

Základní vzdělávání žáků s mentálním postižením navazuje na rodinnou a předškolní výchovu a vzdělávání. V současné době existují dvě možnosti základního vzdělávání žáků s LMP:

- První možností je speciální vzdělávání zajištěné formou integrace/inkluze v běžné základní škole. Integrace může mít podobu integrace individuální nebo skupinové (speciální třída běžné školy nebo studijní skupina v rámci běžné třídy) a na integraci do spádové školy má právo každé dítě bez rozdílu postižení (§ 36 školského zákona).
- Druhou formou je zařazení žáka do speciální školy, které je však možné pouze na základě doporučení poradenského školského zařízení a se souhlasem zákonného zástupce žáka. Žákům s LMP byla až do nedávna určena *základní škola praktická* (v minulosti zvláštní škola), v současné době jsou již tyto školy zrušeny a přejmenovány na *základní školy*. Do (bývalé) základní školy praktické

nesmí být zařazen žák z důvodu sociálního znevýhodnění, poruchy chování či špatného prospěchu na běžné ZŠ, z důvodu specifických poruch učení nebo odlišného mateřského jazyka. ZŠ praktická je rozdělena do dvou stupňů – 1. stupeň 1. – 5. ročník, 2. stupeň 6. – 9. ročník. Struktura předmětů je zde stejná jako na běžné ZŠ, odlišná je hodinová dotace a obsah. ŠVP na těchto školách vycházel z RVP pro ZV a z přílohy upravující vzdělávání žáku s LMP, nyní jsou však, žáci s lehkým mentálním postižením, vzdělávání podle nově upraveného RVP pro ZV.

Tato forma vzdělávání je do dnešní doby stále nejvyužívanější.

I když obě uvedené formy vzdělávání jsou v praxi běžné, existuje ještě další způsob plnění povinné školní docházky, který je uveden v § 40-42 školského zákona a tím je tzv. individuální vzdělávání, nazývané často jako „domácí škola“. Při tomto způsobu plnění školní docházky není požadována pravidelná účast na vyučování ve škole a není primárně určeno dětem s postižením, avšak tuto možnost může ředitel školy na základě žádosti rodičů povolit. Vyučování dítěte probíhá v domácím prostředí a do školy žák dochází na přezkoušení každé pololetí. Tuto formu vyučování však lze realizovat pouze na 1. stupni ZŠ.

3.3.1 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou nezbytnou podporou pro pedagoga při práci se žákem, který vyžaduje (vzhledem ke specifickým vzdělávacím potřebám) v různé míře upravit průběh vzdělávání. Cílem veškerých úprav je vyrovnání podmínek ke vzdělávání žáka s SVP. Mezi tyto žáky patří děti s mírnými i závažnými obtížemi, odlišnými životními podmínkami a odlišným kulturním prostředím, žáci s nepříznivým aktuálním zdravotním stavem či zdravotním postižením. Podpůrná opatření (PO) definuje školský zákon a dle rozsahu a svého obsahu se rozdělují do 5 stupňů, přičemž se PO různých stupňů mohou kombinovat (MŠMT 2017).

Podpůrná opatření jsou zaměřena na poradenskou pomoc ve škole a školském poradenském zařízení, upravují organizaci, obsah, hodnocení, formy a metody

vzdělávání a školních služeb, zabezpečují výuku předmětů speciálně-pedagogické péče, umožňují prodloužení délky středního či vyššího odborného vzdělávání, používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných či náhradních komunikačních systémů. Dále vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu (IVP), využívání asistenta pedagoga, využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka do českého jazyka, přepisovatele pro neslyšící, vzdělávání v prostorách stavebně a technicky upravených (Lechta 2016).

3.3.1.1 Podpůrná opatření 1. Stupně

Slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka. Vyžadují se zde mírné úpravy školní výuky a domácí přípravy. Tento stupeň PO je plně v kompetenci školy. Pedagogičtí pracovníci jsou plně kompetentními a aktivními realizátory těchto opatření. Učitel identifikuje obtíže ve vzdělávání žáka a na základě vlastního diagnostického uvážení realizuje prvotní opatření a podporu.

Podpora v 1. stupni probíhá ve 2 fázích:

- 1) **Přímá podpora ve výuce** – je založena na individualizované pomoci učitele při výuce. Učitel sám, případně ve spolupráci s pedagogy školy navrhuje a realizuje podporu. Může konzultovat s výchovným poradcem, metodikem prevence, se školním psychologem apod.
- 2) **Plán pedagogické podpory** – vytváří se, pokud přímá pedagogická podpora ve výuce není dostačujícím podpůrným opatřením. Tento plán obsahuje stručné objasnění problémů žáka, vhodné metody pro práci s ním, organizaci vzdělávání žáka a jeho hodnocení. Plán pedagogické podpory by se měl vyhodnocovat každé tři měsíce, a pokud zvolené úpravy nevedou k očekávané změně po uplynutí této doby, jsou zákonní zástupci (či plnoletý žák) odesláni do PPP nebo SPC, kde je žák objednan k posouzení jeho vzdělávacích potřeb. Po vyšetření a vyhodnocení všech souvislostí školské poradenské zařízení vydává škole Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami obsahující závěry z vyšetření žáka a doporučovaná podpůrná opatření.

Příklady PO 1. stupně:

- respektování osobního tempa
- odlišné časové limity pro dokončení činnosti
- multisenzorický přístup
- motivace žáka
- pestré vyučování, střídání činností
- metody aktivního učení
- různé formy hodnocení žáka, podpora sebehodnocení žáka
- nabídka volnočasových aktivit
- individualizovaná pomoc učitele při výuce
- metodická podpora učitelů ze strany poradenských pracovníků školy

3.3.1.2 Podpůrná opatření 2. Stupně

Tento stupeň zahrnuje žáky s SVP mírnějšího charakteru, které lze obvykle kompenzovat využitím pomůcek, zařazením předmětu speciálně-pedagogické péče, úpravami v pedagogické práci. SVP žáka jsou obvykle ovlivněny aktuálním zdravotním stavem žáka, odlišným socio-kulturním prostředím, specifickými poruchami učení, nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, mírným zdravotním postižením (sluchovým, zrakovým, řečovým).

Příklady PO 2. stupně:

- Rozvoj poznávacích schopností a dovedností
- Posilování žádoucích dovedností a schopností
- Změny v organizaci výuky
- Úprava obsahu vzdělávání
- Úprava kritérií hodnocení
- Pedagogická intervence se žákem s SVP
- Speciálně - pedagogická péče (vyučovací předmět)

- Prodloužení délky vzdělávání (rozložení 1. ročníku do 2 let)

3.3.1.3 Podpůrná opatření 3. stupně

Do tohoto stupně bývají zařazováni žáci s těžkými specifickými poruchami učení, s těžšími vadami řeči a komunikačních dovedností, žáci s poruchami autistického spektra, žáci s LMP a s dalšími zdravotními postiženími (sluchové, zrakové, tělesné), která mají zásadní vliv na kvalitu, průběh a úspěšnost vzdělávání.

Příklady PO 3. stupně:

- úprava organizace výuky
- IVP
- úprava obsahu vzdělávání
- úprava očekávaných výstupů (pouze u žáků s LMP)
- personální podpora – asistent pedagoga, osobní asistent, školní speciální pedagog a psycholog
- speciálně pedagogická péče
- pedagogická intervence

3.3.1.4 Podpůrná opatření 4. stupně

PO jsou určena žákům se středně těžkým a těžkým MP, žákům s těžkými poruchami chování, žákům s těžkým sluchovým, zrakovým či tělesným postižením, žákům se závažnými poruchami řeči, ale také žákům mimořádně nadaným, kteří vyžadují výraznou individualizaci vzdělávání nad rámec běžného obsahu vzdělávání.

Příklady PO 4. stupně:

- Využívání alternativních forem komunikace při výuce
- IVP
- Personální podpora – AP, OA, tlumočnický jazyka, přepisovatel pro neslyšící, další pedagogický pracovník ve výuce, psycholog, speciální pedagog,
- Pedagogická intervence

- speciálně pedagogická péče
- metodická podpora pedagogů
- prodloužení délky vzdělávání
- kompenzační pomůcky

3.3.1.5 Podpůrná opatření 5. stupně

Tato podpora zahrnuje žáky s nejtěžším stupněm zdravotního postižení, žáky s vícenásobným (kombinovaným) postižením vyžadujících nejvyšší možnou podporu.

Příklady PO 5. stupně:

- speciálně pedagogická péče
- Využívání alternativních forem komunikace při výuce
- IVP
- Přítomnost dalšího pedagogického pracovníka po celou dobu výuky + další personální podpora
- Kompenzační pomůcky (COSIV 2017)

Z výše uvedených charakteristik žáků s mentálním postižením, z přehledu podpůrných opatření je zřejmé, že vzdělávání těchto žáků je odlišné a náročnější, než vzdělávání žáků intaktních.

Jak tuto problematiku vnímají sami pedagogové, se stalo předmětem zkoumání pro praktickou část práce.

Praktická část

4 Výzkumné šetření

4.1 Cíl práce a formulace výzkumných otázek

Teoretická část práce nám poskytla základní informace vztahující se k inkluzi a vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Cílem praktické části bakalářské práce tedy bylo zjistit, zda mají pedagogové na danou problematiku pozitivní či spíše negativní názor a jaká je jejich informovanost a osobní zkušenosti v oblasti vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Cíl praktické části práce byl využit pro formulaci výzkumných otázek, které měly za úkol pomoci určit směr výzkumného šetření a sestavení hypotéz.

Výzkumné otázky:

VO 1. Jaké jsou osobní zkušenosti učitelů základních škol, se vzděláváním žáků s lehkým mentálním postižením?

VO 2. Jaká je informovanost učitelů v oblasti vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením?

VO 3. Jaký názor mají učitelé základních škol na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením?

Formulace hypotéz:

H 1. Učitelé, kteří mají osobní zkušenost se vzděláváním žáka s lehkým mentálním postižením, vnímají inkluzi pozitivněji, než učitelé, kteří tuto zkušenost nemají.

H 2. Většina učitelů není dostatečně informována o problematice vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, a proto jsou inkluzi méně nakloněni než ti, kteří se

v problematice dostatečně orientují.

H 3. Celkový názor učitelů základních škol na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v základních školách je spíše negativní, vlivem nedostatečného zajištění podmínek pro realizaci inkluze v praxi.

4.2 Metodologie výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření byla zvolena kvantitativní metoda sběru dat ve formě dotazníku.

„Slovo dotazník se spojuje s dotazováním, s otázkami. Je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů“ (Gavora 2000).

Inspirací k vytvoření dotazníku byly rozhovory s mými kolegyněmi v práci a dále také výzkum diplomové práce Lenky Šmerákové (2013).

Otázky v dotazníku byly sestavovány postupně a upravovány na základě předvýzkumného šetření na několika učitelích základní školy na mém pracovišti.

4.2.1 Charakteristika dotazníku

Na začátku dotazníku je uvedena motivace výzkumu, následují tři položky, které poskytují faktografické údaje – pohlaví respondentů, délka praxe a stupeň školy, na kterém respondenti působí.

Dotazník dále obsahuje 16 otázek různého typu. Objevují se zde uzavřené, polouzavřené i otevřené otázky.

4.2.2 Charakteristika místa výzkumu

Výzkumné šetření proběhlo na osmi základních školách v okrese Trutnov. Jednalo se vždy o úplné základní školy ve větších městech. Tři z těchto škol měly poměrně bohaté zkušenosti s integrací/inkluzí žáků s různým typem postižení, zbylých pět škol mělo pouze malé zkušenosti se vzděláváním žáků s postižením. Zkušenosti se vzděláváním žáků s mentálním postižením pak měly z celkového počtu škol pouze dvě školy.

4.2.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Respondenty pro výzkumné šetření tvořili učitelé prvního i druhého stupně vybraných základních škol v okrese Trutnov.

Dotazník byl do škol rozeslán v elektronické formě a na každé škole bylo požádáno o vyplnění dotazníku deset pedagogů (vždy 5 na prvním a 5 na druhém stupni). Celkem tedy bylo do škol rozesláno 80 dotazníků.

Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo 62 pedagogů.

4.3 Průběh a zhodnocení výzkumu

Pohlaví respondentů:

Tabulka 2: Pohlaví respondentů

odpověď	počet	podíl v %
Žena	59	95,2
Muž	3	4,8

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 59 žen a 3 muži. Celkový počet účastníků výzkumu byl 62.

Délka praxe respondentů:

Tabulka 3: Délka praxe respondentů

odpověď	počet	podíl v %
méně než 5 let	8	12,9
5-10 let	11	17,7
11-20 let	23	37,1
nad 20 let	20	32,3

Odpověď na otázku byla rozdělena do 4 kategorií. Nejvíce zúčastněných respondentů, tj. 23, označilo třetí možnost, čili rozmezí praxe mezi 11-20 lety. Druhou nejpočetnější skupinu tvořili respondenti s praxí nad 20 let, kterých bylo 20. Možnost 5-10 let označilo 11 dotazovaných, délku praxe méně než 5 let mělo 8 respondentů.

Stupeň školy, na kterém respondent učí:

Tabulka 4: stupeň školy, kde respondent učí

odpověď	počet	podíl v %
1. stupeň	37	59,7
2. stupeň	25	40,3

Na výběr bylo ze dvou možností. Více respondentů označilo první možnost *1. stupeň ZŠ*, celkem 37, možnost *2. stupeň ZŠ* označilo 25 dotazovaných pedagogů.

Otázka č. 1

Co znamená pojem inkluze?

Tabulka 5: Co znamená pojem inkluze

odpověď	počet	podíl v %
vzdělávání žáků s SVP ve speciální třídě ZŠ	7	11,3
vzdělávání žáků s SVP v běžné třídě ZŠ	49	79,0
synonymum slova integrace	6	9,7

Odpověď na tuto otázku byla rozdělena do tří možností. Nejvíce respondentů označilo odpověď vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné třídě ZŠ, druhou nejčastější odpovědí byla možnost vzdělávání žáka se specifickými vzdělávacími potřebami ve speciální třídě ZŠ, nejméně respondentů označilo odpověď synonymum slova integrace. Z odpovědí je tedy patrné, že s pojmem inkluze je většina pedagogů seznámena.

Otázka č. 2

Jste informován/a o konceptu inkluze (změny ve vzdělávacím systému, legislativa, systém podpůrných opatření apod.)?

Tabulka 6: Informovanost o inkluzi

odpověď	počet	podíl v %
Ano	62	100
Ne	0	0,00

Zde všech 62 respondentů odpovědělo shodně, že ano. Na tuto otázku jsme v podstatě jinou odpověď neočekávali, neboť pojem inkluze je již několik let jedním z hlavních témat týkajících se vzdělávání nejen u nás, ale i ve světě.

Otázka č. 3

Myslíte si, že vaše informovanost je dostačující, pro praktickou realizaci inkluze?

Tabulka 7: Míra informovanosti

odpověď	počet	podíl v %
ano, další informace nejsou potřeba	4	6,5
spíše ano, ale uvítám i další informace a podporu	25	40,3
spíše ne	26	41,9
Ne	7	11,3

Většina dotazovaných se shodla na odpovědi „spíše ne“, celkem tuto odpověď označilo 26 respondentů. Druhou nejčastější možností byla odpověď „spíše ano, ale uvítám i další informace a podporu“, se kterou se ztotožnilo 25 respondentů, odpověď „ano, více informací není třeba“, označili 4 dotazovaní, poslední možnost „ne“ zvolilo 7 respondentů.

Z tabulky tedy vyplývá, že téměř 42% dotazovaných si myslí, že spíše nejsou o inkluzi dostatečně informováni, avšak skoro stejně početnou skupinu respondentů tvoří odpověď „spíše ano, ale uvítám i další informace a podporu“, kde tuto možnost zvolilo přes 40% dotázaných. Rozsah informovanosti pedagogů pro praktické využití tedy není zcela jednoznačný, ale z výše uvedených údajů vidíme, že celkem přes 53% pedagogů považuje své znalosti za nedostačující pro praktické využití.

Otázka č. 4

Kde, převážně, jste získal/a potřebné informace?

Tabulka 8: Zisk informací

odpověď	počet	podíl v %
vedení školy	16	25,8
školské poradenské zařízení	23	37,1
internetové stránky o inkluzi	12	19,4
Jinde	11	17,7

Tato otázka nabízela respondentům na výběr ze 4 odpovědí. Nejvíce respondentů, tj. 23 se shodlo na odpovědi od školského poradenského zřízení, 16 odpovídajících označilo možnost vedení školy, internetové stránky zabývající se inkluzí zvolilo 12 dotazovaných, možnost jinde doplnilo 9 lidí – 6 z nich napsalo odpověď studium speciální pedagogiky, zbývající tři uvedli samostudium (prostudování odborné literatury na dané téma).

Zde můžeme usoudit, že většina škol, na kterých dotazovaní učitelé působí, spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními a že tato zařízení nabízí osvětu v oblasti inkluze. Dále lze předpokládat, že ředitelé základních škol se sami účastnili vzdělávání na téma inkluze, aby po té informovali o tomto konceptu své podřízené.

Otázka č. 5

Účastnil/a jste se vzdělávání na téma inkluze a vzdělávání žáků s LMP?

Tabulka 9: Účast na vzdělávání o inkluzi žáků s LMP

Odpověď	počet	podíl v %
Ano	30	48,4
Ne	32	51,6

Z tabulky je patrné, že přes 48% dotazovaných se vzdělávání na téma inkluze žáků účastnilo, ale téměř 52% pedagogů vzděláváno v této oblasti nebylo.

Otázka č. 6

Máte osobní zkušenost se vzděláváním žáka s LMP?

Tabulka 10: Osobní zkušenost se vzděláváním žáků s LMP

Odpověď	počet	podíl v %
Ano	24	38,7
Ne	38	61,3

Z celkového počtu, 62 respondentů, jich 38 (61%) nemá osobní zkušenost se vzděláváním žáků s LMP.

Otázka č.7

Jaká je, podle Vás, vhodná forma vzdělávání pro žáky s LMP?

Tabulka 11: Vhodná forma vzdělávání pro žáky s LMP

Odpověď	počet	podíl v %
ZŠ speciální	36	58,1
speciální třída při ZŠ	16	25,8
ZŠ	5	8,1
Jiná	5	8,1

Tabulka nám ukazuje, že téměř 60% dotazovaných je přesvědčeno, že žáci s LMP by měli být vzděláváni v základní škole speciální. Tento výsledek byl vcelku překvapivý, neboť tento druh škol není primárně určen pro děti s LMP. Může se zde odrážet nedostatečná informovanost učitelů v oblasti vzdělávání žáků s mentálním postižením, nedostatečná orientace v terminologii - je možné, že si učitelé zaměňují základní školy praktické se základními školami speciálními.

Možnost „jiná“ zvolilo 5 respondentů - 4 z nich si myslí, že by měli být tito žáci vzděláváni v základní škole praktické. Zde je nutno dodat, že tyto školy byly zrušeny. Zbýlý jeden respondent odpověděl, že neví, jaká je vhodná forma vzdělávání pro žáky s LMP.

Otázka č. 8

Souhlasíte se vzděláváním žáků s LMP v základních školách?

Tabulka 12: Souhlas s inkluzí žáků s LMP

Odpověď	počet	podíl v %
Ano	6	9,7
spíše ano	5	8,1
spíše ne	33	53,2
Ne	18	29,0

Nejčastěji volenou odpovědí na tuto otázku byla možnost „spíše ne“, kterou označilo přes 53% dotazovaných, druhou nejčastější odpovědí bylo „ne“.

Z uvedené tabulky vyplývá, že převážná většina respondentů (82%) s inkluzí žáků s LMP spíše nesouhlasí, naopak **pro** vzdělávání těchto žáků v základních školách je pouhých necelých 10 % dotazovaných.

Otázka č. 9

Jaké výhody přináší vzdělávání žáků s LMP v základní škole?

Tabulka 13: Výhody vzdělávání žáků s LMP v ZŠ

Odpověď	Počet	podíl v %
Žádné	31	50,0
zapojení mezi intaktní spolužáky	18	29,0
větší možnosti ve vzdělávání žáků s LMP	6	9,7
rovnoprávnost ve vzdělání	9	14,5
nejpřirozenější forma vzdělávání	5	8,1
Jiné	3	4,8

Výše uvedená tabulka nám ukazuje, jaké výhody spatřují učitelé ve vzdělávání žáků s LMP v základních školách. Na tuto otázku bylo možné zvolit více odpovědí.

Celkový počet „výhod“ není nijak závratný, což potvrzuje i fakt, že rovných 50% respondentů v tomto vzdělávání nevidí žádné výhody. Mezi nejčastěji zvolené

výhody pak patří zapojení žáků s LMP mezi intaktní spolužáky, či rovnoprávnost ve vzdělání.

Možnost „jiné“ zvolili tři respondenti, přičemž se shodli na odpovědi „dostupnost školy pro žáka s LMP v místě bydliště.

Otázka č. 10

Jaké nevýhody přináší vzdělávání žáků s LMP v základní škole?

Tabulka 14: Nevýhody vzdělávání žáků s LMP v ZŠ

Odpověď	Počet	podíl v %
obava ze snížení kvality vzdělání pro intaktní děti	54	87,1
nedostatečná odborná připravenost pedagogů	39	62,9
odmítání post. žáka, šikana	28	45,2
větší nároky na přípravu učitelů	26	41,9
finanční náročnost	26	41,9
Jiné	4	6,5

I zde byla možnost označit více odpovědí. Při srovnání tabulky z předchozí otázky, je patrné, že učitelé v inkluzivním vzdělávání žáků s LMP spatřují mnohem více nevýhod.

Přes 87% dotazovaných považuje za největší nevýhodu obavu ze snížení kvality vzdělání pro intaktní děti. Téměř 63% odpovídajících si myslí, že jsou učitelé nedostatečně odborně připraveni pro práci s těmito žáky, 45% respondentů má strach z odmítání žáka intaktními spolužáky a z rizika vzniku šikany. Mezi jiné nevýhody bylo jmenováno: nižší kvalita rozvoje žáků s LMP pro nedostatek času na individuální práci s tímto žákem, méně kamarádů pro tohoto žáka, nedostatek sobě rovných vrstevníků.

Otázka č. 11

Jaké podmínky je třeba zajistit pro úspěšnou inkluzi žáka s LMP?

Tabulka 15: Podmínky pro inkluzi žáků s LMP

Odpověď	Počet	podíl v %
snížení počtu žáků ve třídě	44	71,0
asistent pedagoga	40	64,5
vypracování IVP	39	62,9
podpora školského poradenského zařízení	30	48,4
asistent žáka	19	30,6
Jiné	8	12,9

Tato otázka nabízela respondentům možnost více odpovědí.

Nejčastěji volenými odpověďmi bylo snížení počtu žáků ve třídě (71%), přítomnost asistenta pedagoga ve výuce (64,5%), vypracování IVP pro vzdělávání žáka s LMP (62,9%). Podporu školského poradenského zařízení pak označilo 48,4% dotazovaných, asistenta žáka 30,6% respondentů.

„Jiné“ podmínky uvedlo 8 zúčastněných (tj. 12,9%): 2 téměř shodné odpovědi byly „jasně formulované cíle pro tyto žáky, další 2 respondenti požadují přítomnost speciálního pedagoga ve třídě, 1 respondent uvedl odpověď „nevím“. Zcela nepochopitelné odpovědi byly od 2 respondentů, kdy uvedli odpověď na tuto otázku „zrušit inkluzi z důvodu nepřizpůsobivosti těchto žáků“ a jeden respondent uvedl odpověď „vzdělávat je ve speciálních školách“.

Otázka č. 12

Myslíte si, že jsou ve vaší škole vytvořeny vhodné podmínky pro vzdělávání žáků s LMP?

Tabulka 16: Vhodnost podmínek pro inkluzi žáka s LMP na škole respondenta

Odpověď	Počet	podíl v %
Ano	3	4,8
spíše ano	10	16,1
spíše ne	32	51,6
Ne	17	27,4

Tato otázka velmi úzce navazovala na předchozí otázku, kdy učitelé jmenovali,

jaké podmínky jsou potřeba zajistit pro vzdělávání žáků s LMP v základních školách. Z tabulky je patrné, že více než polovina dotazovaných je přesvědčena, že na jejich škole tyto podmínky spíše vytvořeny nejsou, dalších 27% zvolilo odpověď „ne“. Negativně tedy hodnotí podmínky pro vzdělávání žáků s LMP celkem 79% respondentů.

Naopak pro odpověď „spíše ano“ se vyjádřilo 16% zúčastněných a jen necelých 5 % odpovídajících zvolilo možnost „ano“.

Otázka č. 13

Myslíte si, že mají školy dostatečné možnosti pro zajištění speciálních pomůcek, materiálů a dalších opatření potřebných pro vzdělávání žáků s LMP?

Tabulka 17: Možnosti ZŠ pro zajištění vhodných podmínek

Odpověď	počet	podíl v %
Ano	5	8,1
spíše ano	10	16,1
spíše ne	26	41,9
Ne	21	33,9

Stejně, jako u předchozí otázky, je i zde patrné, že většina učitelů (téměř 76%) považuje možnosti škol pro vytvoření vhodných podmínek a zajištění potřebných pomůcek pro vzdělávání těchto žáků, za nedostatečné.

Otázka č. 14

Má vaše škola zřízené školní poradenské pracoviště?

Tabulka 18: Školní poradenské pracoviště

Odpověď	počet	podíl v %
Ano	30	48,4
Ne	32	51,6

Odpovědi na tuto otázku byly velmi vyrovnané. Téměř 52% dotazovaných zvolilo odpověď „ne“, zbylých 48% označilo možnost „ano“.

U odpovědi „ano“, byli respondenti požádáni o doplnění, kým je toto poradenství v jejich škole poskytováno. Velmi překvapivě u více než poloviny z těchto odpovědí byla uvedena pedagogicko-psychologická poradna či speciálně pedagogické centrum. Ostatní respondenti uvedli školního psychologa, speciálního pedagoga, výchovného poradce nebo metodika prevence sociálně patologických jevů. Z těchto odpovědí vyplývá, že mnoho učitelů považuje školní poradenské pracoviště za to samé, jako školské poradenské zařízení.

Odpovědi respondentů podle jednotlivých škol byly zpracovány do tabulky (viz příloha č. 2), z níž je patrné, že školní poradenské pracoviště je zřízeno pouze na dvou školách, zbylých šest škol školní poradenské pracoviště nemá (na třech školách označovali respondenti také odpověď „ano“, jednalo se o záměnu školního poradenského pracoviště a školského poradenského zařízení).

Otázka č. 15

Co, podle Vás, obnáší vzdělávání žáka s LMP?

Tabulka 19: Co obnáší vzdělávání žáků s LMP

Odpověď	počet	podíl v %
práce na víc pro učitele	56	90,3
snížení kvality výuky	49	79,0
psychickou zátěž	33	53,2
náročnost při výuce	24	38,7
zanedbávání intaktních žáků	16	25,8
další vzdělávání pedagogů (spec. Pedagogika)	15	24,2
málo času na individuální práci se žákem s LMP	14	22,6
práce bez viditelného úspěchu	12	19,4
používání nových metod, pomůcek	9	14,5
trpělivý přístup	7	11,3
Samostudium, školení	4	6,5
byrokracii a papírování navíc	3	4,8
úzká spolupráce s rodiči	2	3,2
změna klimatu ve třídě	1	1,6

Na tuto otázku měli dotazovaní stručně odpovědět vlastními slovy. Přes 90% respondentů se shodlo na tom, že vzdělávání těchto žáků přináší práci navíc pro učitele, téměř 80% dotazovaných se domnívá, že při tomto vzdělávání dojde ke snížení kvality výuky, třetí nejčastější odpovědí byla psychická zátěž (53% respondentů). Téměř 39% respondentů se domnívá, že inkluze žáků s LMP sebou přináší větší náročnost ve výuce. Mezi dalšími odpověďmi bylo zanedbávání intaktních žáků, další vzdělávání pedagogů v oblasti speciální pedagogiky, málo času na individuální práci se žákem s LMP, práce bez viditelného úspěchu.

Méně často se pak objevily odpovědi samostudium odborné literatury, účast na školeních, někteří učitelé se domnívají, že inkluze těchto žáků znamená další „papírování“ navíc a zbytečnou byrokracii, dále pak úzkou spolupráci s rodiči postiženého žáka, která není vždy na takové úrovni, jak by bylo třeba. Jeden respondent se domnívá, že vzdělávání takového žáka vede ke změně klimatu ve třídě, a to negativním směrem (posměch od intaktních spolužáků, vznik šikany ve třídě, nepřátelské vztahy vůči postiženému žákovi) a že by bylo potřeba toto změnit.

Otázka č. 16

Jste ochotný/á vzdělávat žáka s LMP?

Tabulka 20: Ochota pedagogů vzdělávat žáky s LMP

Odpověď	počet	podíl v %
Ano	7	11,3
spíše ano	15	24,2
spíše ne	36	58,1
Ne	4	6,5

Z tabulky je patrné, že přes 58% pedagogů spíše není ochotno vzdělávat tyto žáky, 6,5% pak označilo odpověď „ne“. Je tedy zřejmé, že většina (téměř 65 %) učitelů není ochotna vzdělávat žáky s LMP v základních školách, svou odpověď nejčastěji odůvodňovali nedostatečnou podporou a podmínkami pro vzdělávání těchto žáků v základních školách, nefunkčními podpůrnými opatřeními (především personální zabezpečení). Mezi další důvody bylo uváděno nedostatečné vzdělání pedagogů základních škol pro práci s těmito žáky, neefektivnost a nefunkčnost této formy vzdělávání v praxi či názor, že tito žáci nepatří do hlavního vzdělávacího proudu, ale do „zvláštních“ škol.

Naproti tomu, ochotu vzdělávat žáky s LMP, projevilo 11% dotazovaných a 24% je pak spíše ochotno. Respondenti ochotní vzdělávat žáky s LMP odůvodnili svou odpověď nejčastěji rovnoprávností ve vzdělání, či pozitivní zkušeností z praxe. Je však nutno uvést, že většina učitelů, kteří označili možnost „spíše ano“ odůvodnila svou odpověď slovy „protože musím“ či „nemám na vybranou“. Můžeme se tedy jen domnívat, zda by jejich odpověď byla „spíše ano“, pokud by si vzdělávání těchto žáků mohli učitelé sami „vybrat dobrovolně“.

Tabulka s odůvodněním odpovědí viz příloha č. 2.

4.4 Shrnutí výzkumného šetření

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že všichni zúčastnění učitelé jsou seznámeni s konceptem inkluze, avšak rozsah jejich informovanosti není zcela jednoznačný. I když nadpoloviční většina učitelů uvádí, že je o konceptu inkluzivního vzdělávání informována, mnoho z nich uvítá další informace a podporu v oblasti vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Hned v počátku výzkumu jsme zjistili, že ne všichni učitelé vědí, co znamená pojem inkluze. Oproti výzkumu z roku 2013 (Šmeráková) je však pojem inkluze zažitý již u většiny dotazovaných pedagogů. Určité nedostatky v jejich informovanosti dokazují i odpovědi na některé otázky, kdy je z odpovědí zřejmé, že se pedagogové nedostatečně orientují v současné terminologii např. zaměňování praktických a speciálních škol (viz tab. 11) či nerozlišování školského poradenského zařízení od školního poradenského pracoviště (viz tab. 18).

Dále je z výzkumu patrné, že většina učitelů nemá osobní zkušenosti se vzděláváním žáků s lehkým mentálním postižením a nebyli ve většině případů ani proškoleni pro vzdělávání těchto žáků. Tato skutečnost se odráží i v názoru pedagogů na formu vzdělávání těchto žáků, kdy pro ně za nejvhodnější typ školy považují základní školu speciální.

Fakt, že učitelé vnímají inkluzi žáků s lehkým mentálním postižením spíše negativně, dokazují odpovědi na otázky, kde dotazovaní vyjadřovali svůj souhlas či nesouhlas se vzděláváním těchto žáků v základních školách. Z šetření je také zřejmé, že učitelé vnímají ve vzdělávání žáků s LMP mnohem více nevýhod, než výhod. Výzkum z roku 2013 uvádí, že všichni učitelé radikálně odmítají přítomnost žáků s LMP ve třídě a výhody v tomto vzdělávání nevidí vůbec žádné. Oproti předchozím letům tedy začínají učitelé vnímat i více výhod v této formě vzdělávání a i jejich ochota vzdělávat tyto žáky je větší (tab. 20).

Dalším významným činitelem ovlivňujícím názor učitelů jsou podmínky a možnosti škol pro inkluzivní vzdělávání, kdy většina učitelů shledává tyto podmínky za nedostatečné a v praxi nefungující. Stejně jako v roce 2013 jsou i dnes učitelé

přesvědčení, že na většině škol nejsou vytvořeny podmínky pro zavedení inkluzivního vzdělávání a že učitelé nejsou odborně připraveni pro vzdělávání žáků s postižením. Tento fakt je velmi zajímavý, neboť v posledních letech došlo k velkým legislativním změnám pro podporu vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, do praxe byl zaveden systém podpůrných opatření, nadále jsou nabízeny semináře pro vzdělávání pedagogů v oblasti inkluze, a přesto se názor pedagogů v této oblasti výrazně nemění.

Pokud se zaměříme na rozdíly v ochotě vzdělávat žáky s LMP dle stupně školy, na kterém respondenti učí, více jsou této formě vzdělávání nakloněni učitelé prvního stupně. Nejpozitivněji vnímají inkluzi těchto žáků učitelé, kteří mají praxi kratší než pět let, z hlediska pohlaví jednoznačně převažují ženy – je nutno dodat, že výzkumného šetření se účastnili pouze 3 muži.

4.5 Vyhodnocení hypotéz

H 1. Učitelé, kteří mají osobní zkušenost se vzděláváním žáka s lehkým mentálním postižením, vnímají inkluzi pozitivněji, než učitelé, kteří tuto zkušenost nemají.

Tabulka 21

Učitelé s osobní zkušeností		
forma vzdělávání	počet	podíl v %
ZŠ speciální	16	66,6
speciální třída ZŠ	7	29,2
Základní škola	1	4,2
Jiná	0	0

Tabulka 22

Učitelé bez osobní zkušenosti		
forma vzdělávání	počet	podíl v %
ZŠ speciální	20	52,6
speciální třída ZŠ	9	23,7
Jiná	5	13,2
Základní škola	4	10,5

Tabulky č. 21 a 22 porovnávají názory, učitelů s osobní zkušeností a bez osobní zkušenosti se vzděláváním žáků s LMP, na otázku, jaká je vhodná forma vzdělávání pro žáky s LMP. Je zřetelné, že téměř 67% učitelů s osobní zkušeností považuje za nejvhodnější formu vzdělávání základní školu speciální, pouze 4% pedagogů by tyto žáky zařadilo do základní školy. Naproti tomu, učitelé bez osobní zkušenosti, jsou vzdělávání v základní škole nakloněni více a tuto možnost zvolilo 10,5 % dotazovaných.

Tabulka 23

Učitelé s osobní zkušeností		
souhlas s inkluzí	počet	podíl v %
Ano	2	8,3
spíše ano	1	4,2
spíše ne	9	37,5
Ne	12	50

Tabulka 24

Učitelé bez osobní zkušenosti		
souhlas s inkluzí	počet	podíl v %
Ano	4	10,5
spíše ano	4	10,5
spíše ne	24	63,2
Ne	6	15,8

Tabulky č. 23 a 24 ukazují souhlas/nesouhlas učitelů s inkluzí. Z tabulky č. 23 je patrné, že celých 50 % učitelů s osobní zkušeností s inkluzí nesouhlasí a dalších 37,5 %

označilo odpověď *spíše ne*. Negativní postoj tak zaujímá celých 87,5%. Učitelé bez osobní zkušenosti označovali nejčastěji možnost *spíše ne* (63%), avšak odpovědi *ano* a *spíše ano* označilo shodně přes 10% z těchto respondentů. Negativní postoj tak zaujímá o něco méně tzn. 79% respondentů.

Tabulka 25

Učitelé s osobní zkušeností		
ochota vzdělávat LMP	počet	podíl v %
Ano	3	12,5
spíše ano	2	8,3
spíše ne	17	70,9
Ne	2	8,3

Tabulka 26

Učitelé bez osobní zkušenosti		
ochota vzdělávat LMP	počet	podíl v %
Ano	4	11,1
spíše ano	11	30,6
spíše ne	19	52,8
Ne	2	5,5

Tabulky č. 25 a 26 prezentují odpovědi pedagogů na otázku, zda jsou ochotni vzdělávat žáka s LMP. Téměř 71% učitelů s osobní zkušeností zvolilo odpověď *spíše ne*. Učitelé bez osobní zkušenosti sice také nejčastěji volili odpověď *spíše ne* (52,8%), oproti učitelům s osobní zkušeností však přes 30% by spíše bylo ochotno tyto žáky vzdělávat.

Šetřením tedy bylo prokázáno, že učitelé, kteří mají osobní zkušenost se vzděláváním žáků s lehkým mentálním postižením, vnímají celkově inkluzi negativněji než učitelé bez této zkušenosti.

První hypotéza **nebyla potvrzena**.

H 2. Většina učitelů není dostatečně informována o problematice vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, a proto jsou inkluzi méně nakloněni než ti, kteří se v problematice dostatečně orientují.

Ačkoliv na otázku, zda jsou učitelé informováni o inkluzi (tab. 6) odpověděli všichni respondenti, že ano, hned v zápětí výzkum prokázal, že většina učitelů je o problematice vzdělávání žáků spíše nedostatečně informována (tab. 7) a nemají se vzděláváním těchto žáků zkušenosti (tab. 10).

Tabulka 27

učitelé dostatečně informovaní o inkluzi		
ochota vzdělávat LMP	počet	podíl v %
Ano	4	13,8
spíše ano	11	37,9
spíše ne	12	41,4
Ne	2	6,9

Tabulka 28

učitelé nedostatečně informovaní o inkluzi		
ochota vzdělávat LMP	počet	podíl v %
Ano	3	9,1
spíše ano	4	12,1
spíše ne	24	72,7
Ne	2	6,1

Tabulky číslo 27 a 28 nám ukazují, že učitelé, kteří jsou dostatečně informováni o inkluzi, jsou ochotnější vzdělávat žáky s LMP.

Tabulka 29

učitelé dostatečně informovaní o inkluzi		
výhody vzdělávání	počet	podíl v %
Žádné	11	37,9
zapojení mezi intaktní spol.	9	31
rovnoprávnost ve vzděl.	5	17,2
větší možnosti vzděl. LMP	6	20,7
nejpřiroz.forma vzděl.	5	17,2
Jiné	2	6,9

Tabulka 30

učitelé nedostatečně informovaní o inkluzi		
výhody vzdělávání	počet	podíl v %
Žádné	20	60,6
zapojení mezi intaktní spol.	9	27,3
rovnoprávnost ve vzdělání	4	12,1
Jiné	1	3

Z tabulek 29 a 30 je zřetelné, že učitelé, kteří jsou nedostatečně informováni o problematice vzdělávání žáků s LMP nespatřují v tomto typu vzdělávání mnoho výhod. Přes 60% z nich dokonce nevidí výhody vůbec žádné.

Více než polovina dotazovaných učitelů není o inkluzi žáků s LMP dostatečně informována a jejich názor je, oproti „informovaným“ kolegům, více negativní.

Druhá hypotéza **byla potvrzena.**

H 3. Celkový názor učitelů základních škol na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v základních školách je spíše negativní, vlivem nedostatečného zajištění podmínek pro realizaci inkluze v praxi.

Celkově je názor učitelů na inkluzi žáků s lehkým mentálním postižením spíše negativní, v dané formě vzdělávání spatřují více nevýhod a s inkluzí nesouhlasí.

Otázka č. 11 se zabývala podmínkami, které je potřeba zajistit pro úspěšnou inkluzi žáka s LMP (tab. 16), kde kromě nabídnutých možností, mohli učitelé doplnit další podmínky a mezi jednu z nejčastěji doplněných odpovědí patřila přítomnost speciálních pedagogů při výuce. Na tuto otázku úzce navazovaly další dvě otázky - zda jsou na škole pedagoga vytvořeny vhodné podmínky pro inkluzi žáka s LMP většina dotazovaných odpověděla, že *spíše ne* (tab. 16). Celkové možnosti škol pro realizaci inkluze v praxi byly též pedagogy většinou hodnoceny jako nedostatečné (tab. č. 17).

Ochota/neochota vzdělávat žáky s lehkým mentálním postižením pramenila především z již zmíněných podmínek pro vzdělávání těchto žáků, které většina pedagogů považuje za nedostatečné a jsou tudíž spíše neochotni tyto žáky vzdělávat (viz příloha č.2).

Hypotéza č. 3 byla potvrzena.

Závěr

Cílem teoretické části práce bylo seznámit čtenáře se základními pojmy souvisejícími se vzděláváním žáků s lehkým mentálním postižením, s teoretickými předpoklady pro vzdělávání těchto žáků na základních školách v rámci inkluze.

Cílem praktické části práce bylo zjistit, jaká je informovanost učitelů v okrese Trutnov o inkluzi, jaké jsou jejich osobní zkušenosti se vzděláváním žáků s mentálním postižením a zda jejich názor na tuto problematiku je spíše pozitivní, či negativní.

Informace byly od pedagogů získány prostřednictvím anonymního dotazníkového šetření, které proběhlo na několika základních školách v okrese Trutnov.

Z uvedeného šetření vyplynulo, že nadpoloviční většina zúčastněných učitelů není o inkluzi a problematice vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením dostatečně informována. Osobní zkušenosti se vzděláváním těchto žáků většina dotazovaných pedagogů v okrese Trutnov nemá.

Celkový názor učitelů na inkluzi žáků s lehkým mentálním postižením je spíše negativní, v dané formě vzdělávání spatřují více nevýhod než výhod. Přes 58% pedagogů spíše není ochotno tyto žáky vzdělávat, přičemž jako hlavní důvod uvádí nedostatečné zabezpečení podmínek pro vzdělávání těchto žáků v hlavním vzdělávacím proudu. Za tyto podmínky považují dostatek speciálních pomůcek, přítomnost asistenta pedagoga ve třídách, dostatečnou profesní způsobilost pro práci s těmito žáky.

Výzkumné šetření proběhlo cca šest měsíců po té, co bylo plošně zavedeno inkluzivní vzdělávání v praxi (září 2017). Z výsledků výzkumu je zřejmé, že vzdělávání žáků s mentálním postižením je i nadále mezi pedagogy vnímáno jako velmi problematické. Hlavními příčinami je nedostatečné personální zabezpečení vzdělávání žáků s postižením, nedostatečná odborná připravenost učitelů v oblasti speciální pedagogiky, nedostatečné materiální zabezpečení ve výuce, ale také osobní názor učitelů, kteří jsou mnohdy přesvědčeni, že vzdělávání těchto žáků nemá velký smysl.

Jedním z hlavních předpokladů ve změně přístupu k žákům s mentálním postižením je tedy větší informovanost učitelů o této problematice – vzdělávání

v oblasti speciální pedagogiky, širší nabídka školení a kurzů na toto téma, případně možnost získat osobní zkušenosti při práci se žáky s mentálním postižením pod vedením speciálního pedagoga apod. Dále je potřeba zajistit dostatečné finanční prostředky pro realizaci inkluzivního vzdělávání, tj. dostatek peněz na speciální učební pomůcky, personální zabezpečení (platy asistentů, speciálních pedagogů). Fungování inkluze v praxi, ale není pouze otázkou informovanosti učitelů a finančního zabezpečení. Prvotním předpokladem je celkový přístup společnosti k lidem s postižením. „Normální“ lidé vnímají jedince s mentálním postižením jako „divné“ a často je posuzují na základě neopodstatněných předsudků, které bohužel ve společnosti stále přetrvávají. Ani dnes není výjimkou názor, že by tito lidé měli žít odděleně ve specializovaných zařízeních a neobtěžovat společnost. Jak jsem zmínila výše, mnoho učitelů je dokonce přesvědčeno o nevzdělavatelnosti těchto jedinců. Je tak potřeba zaměřit se na celospolečenskou osvětu v této oblasti. České školství, ale i celá společnost má tedy před sebou ještě velmi dlouhou cestu, na které musí překonat mnoho překážek k cíli se jménem inkluze.

Na závěr si dovoluji upozornit na úvodní citát, který říká, že „vzdělavatelni jsou všichni lidé, které dovedeme vzdělávat.“ a trošku bych jej poupravila: „Vzdělavatelni jsou všichni lidé, které dovedeme, chceme a máme možnosti vzdělávat.“

Seznam použitých zdrojů informací

BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J., 2007. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-161-4.

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

BERBERICHOVÁ, CH., LANG, G., 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. 1. vyd. Prah: Portál. ISBN 80-7178-144-4.

DLOUHÁ, J. et al., 2013. *Úvod do psychopedie: učební text pro studenty bakalářských oborů speciální a sociální pedagogiky*. 2. dopl. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-333-8.

FRAINOK, P. 2008. *Vzdělávání osob s mentálním postižením. Inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením*. 3. vyd. Ostrava: OU. ISBN 978-80-7368-622-2.

GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.

JANKŮ, K., 2013. *Kapitoly z integrativní speciální pedagogiky*. 2. vyd. Ostrava. [online]. Dostupné z: http://projekty.osu.cz/karp/opory/aktualizovane/12_Kapitoly_z_integrativni_spec_pedagogiky_Opora.pdf

JUKLOVÁ, K., SKORUNKOVÁ, R., 2009. *Základy psychopatologie*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-815-4.

LECHTA, V., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

LECHTA, V. et al., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

MICHALÍK, J., 2002. *Škola pro všechny aneb: integrace je když...* 1. vyd. Vsetín: ZŠ Integra. ISBN 80-238-9885-X.

SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠMERÁKOVÁ, L. *Inkluze ve vzdělávání*. Brno, 2013. Bakalářská práce (Bc.). Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitní, Katedra sociální pedagogiky. [online]. Dostupné z: <http://docplayer.cz/1499298-inkluzve-ve-vzdelavani-lenka-smerakova.html>

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018 [online]. Praha: MŠMT 2016 [vid. 13. 9. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/akni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-na-obdobi-2016-2018>

MKN – 10 [online]. [vid. 1. 9. 2017]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

Podpůrná opatření [online]. Praha: MŠMT 2017 [vid. 5. 1. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni>

Podpůrná opatření – výčet, členění, příklady [online]. ČOSIV 2017 [vid. 6. 1. 2018]. Dostupné z: <http://cosiv.cz/cs/2017/03/01/podpurna-opatreni-vycet-cleneni-priklady/>

Zpráva o plnění opatření národního plánu vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015 – 2020 [online]. Praha: Úřad vlády České republiky, 2015 [vid. 13. 9. 2017]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/zprava-o-plneni-opatreni-narodniho-planu-vytvareni-rovných-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2015_2020-v-roce-2015-146553/

Seznam příloh

P 1: Dotazník pro výzkumné šetření

P 2: Školní poradenské pracoviště – doplnění otázky č. 14

P 3: Odůvodnění odpovědí na otázku č. 16

PŘÍLOHA P 1:

Dobrý den,

jmenuji se Jana Šulitková a jsem studentkou bakalářského oboru Speciální pedagogiky na Technické univerzitě v Liberci.

Součástí mé závěrečné práce, je dotazníkové šetření zabývající se problematikou inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v základních školách.

Prosím, věnujte 10 minut vyplnění dotazníku. Dotazník je anonymní a bude použit výhradně pro zpracování mé bakalářské práce.

Děkuji za Vaši ochotu a čas.

Pohlaví:

- muž
- žena

Délka praxe:

- méně než 5 let
- 5-10 let
- 11-20 let
- nad 20 let

Stupeň školy, na kterém učíte:

- 1. stupeň ZŠ
- 2. stupeň ZŠ

1. Co znamená pojem inkluze?

a) to samé, co integrace

- b) vzdělávání žáka se specifickými vzdělávacími potřebami ve speciální třídě ZŠ
- c) vzdělávání žáka se specifickými vzdělávacími potřebami v běžné třídě ZŠ

2. Jste informován/a o konceptu inkluze (změny ve vzdělávacím procesu, legislativa, systém podpůrných opatření apod.)?

- a) ano
- b) ne

3. Myslíte si, že Vaše informovanost je dostačující pro praktickou realizaci konceptu inkluze?

- a) ano, další informace nejsou potřeba
- b) spíše ano, ale uvítám i další informace a podporu
- c) spíše ne
- d) ne

4. Kde jste získal/a potřebné informace o inkluzi?

- a) od vedení školy
- b) od školského poradenského zařízení (PPP, SPC apod.)
- c) z internetových stránek zabývajících se inkluzí
- d) jinde (doplňte):

5. Účastnil/a jste se vzdělávání na téma inkluze a vzdělávání žáků s LMP?

- a) ano
- b) ne

6. Máte osobní zkušenost se vzděláváním žáka s lehkým mentálním postižením (LMP)?

- a) ano
- b) ne

7. Jaká je vhodná forma vzdělávání pro žáky s LMP?

- a) vzdělávání v základní škole

- b) vzdělávání v základní škole speciální
- c) vzdělávání ve speciální třídě zřízené při ZŠ
- d) jiné (doplňte):

8. Souhlasíte se vzděláváním žáků s LMP do základních škol?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

9. Jaké výhody přináší vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v základní škole? (možno označit více odpovědí)

- a) zapojení dětí s lehkým mentálním postižením mezi intaktní spolužáky
- b) nejpřirozenější forma vzdělávání
- c) vyrovnání práv na vzdělávání se v hlavním vzdělávacím proudu
- d) větší možnosti v základním vzdělávání a lepší příprava pro další vzdělávání žáků s LMP
- e) žádné
- f) jiné (doplňte):

10. Jaké nevýhody přináší vzdělávání žáků s LMP v základní škole? (možno označit více odpovědí)

- a) náročnější příprava učitelů na vyučování
- b) obava ze snížení kvality vzdělání pro intaktní děti
- c) velká finanční náročnost
- d) odmítání žáka s postižením ostatními spolužáky, vznik šikany
- e) nedostatečná odborná připravenost pedagogů
- f) jiné (doplňte):

11. Jaké podmínky je potřeba zajistit pro úspěšnou inkluzi žáka s LMP? (možno označit více odpovědí)

- a) snížení počtu žáků ve třídě
- b) individuální vzdělávací plán

- c) přítomnost asistenta pedagoga při výuce
- d) podpora školského poradenského zařízení
- e) jiné (doplňte):

12. Myslíte si, že jsou ve vaší škole vytvořeny vhodné podmínky pro vzdělávání žáků s LMP?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

13. Myslíte si, že mají školy dostatečné možnosti pro zajištění speciálních pomůcek, materiálů a dalších opatření pro vzdělávání žáků s LMP?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

14. Má vaše škola zřízené školní poradenské pracoviště? (pokud zvolíte odpověď ano, uveďte prosím, kým je toto poradenství ve škole poskytováno)

- a) ano
- b) ne

15. Co podle Vás obnáší vzdělávání žáka s LMP? (stručně vypište)

16. Jste ochotný/á vzdělávat žáka s LMP? (Po zakroužkování odpovědi vysvětlete stručně svůj postoj)

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

PŘÍLOHA P 2:

školní poradenské pracoviště na školách respondentů			
škola	počet ano	počet ne	poskytování služeb (kým)
1.	6	1	metodik prevence, školní psycholog
2.	-	8	-
3.	8	1	PPP, SPC
4.	7	-	výchovný poradce, speciální pedagog
5.	6	2	PPP
6.	-	8	-
7.	-	7	-
8.	3	5	PPP

PŘÍLOHA P 3:

odůvodnění odpovědi otázky č. 16			
učitelé neochotní vzdělávat žáky s LMP	počet	učitelé ochotní vzdělávat žáky s LMP	počet
nedostatečné podmínky	40	protože musím	15
špatné fungování podpůrných opatření	36	nemám na vybranou	11
nefunkčnost inkluze v praxi	22	právo na vzdělání pro všechny	7
není to vhodná forma vzdělávání pro tyto žáky	17	osobní pozitivní zkušenost	4
nedostatečné vzdělání pedagogů	30		
nesouhlas s inkluzí (obnovení prakt. škol)	9		

