

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Začlenění žáků s lehkým mentálním postižením do kolektivu ve školách  
hlavního vzdělávacího proudu

Integration of pupils with mild intellectual disabilities into the collective at  
mainstream schools

Johana Pourová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika (B SPPG 2)

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Začlenění žáků s lehkým mentálním postižením do kolektivu ve školách hlavního vzdělávacího proudu* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 4. 2024

Ráda bych poděkovala vedoucímu bakalářské práce panu doc. PhDr. Zbyňku Němcovi, Ph.D. za jeho odborné vedení, trpělivý a vstřícný přístup a řadu cenných rad při zpracování bakalářské práce.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se věnuje sociální stránce inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Teoretická část se zabývá základními pojmy z dané oblasti. Popisuje mentální postižení, věnuje se etiologii, terminologii a klasifikaci mentálního postižení, s důrazem na specifika lehkého mentálního postižení. Dále se zabývá legislativou týkající se osob s mentálním postižením, vychází převážně z vybraných mezinárodních dokumentů a zmiňuje možnosti vzdělávání žáků s mentálním postižením. V neposlední řadě je v práci přiblížena problematika inkluzivního vzdělávání, s důrazem na inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Praktická část je kvantitativně zaměřena a zkoumá sociální začleňování inkluzivně vzdělávaných žáků s lehkým mentálním postižením na prvním a druhém stupni základních škol. Výzkumné šetření je realizováno pomocí metody dotazníku. Výzkumný vzorek tvořili učitelé základních škol hlavního vzdělávacího proudu na území Prahy a Středočeského kraje. Součástí práce je rozbor a zhodnocení výsledků výzkumného šetření, na základě kterých jsou následně formulována doporučení pro praxi.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

inkluzivní vzdělávání; mentální postižení; žák s lehkým mentálním postižením; kolektiv; základní škola

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis focuses on the social aspect of inclusive education of pupils with mild mental disabilities in mainstream schools. The theoretical part deals with the basic concepts of the field. It describes intellectual disability, discusses the etiology, terminology and classification of intellectual disability, with an emphasis on the specifics of mild intellectual disability. It also deals with the legislation concerning persons with intellectual disabilities, based mainly on selected international documents, and mentions the possibilities of education of pupils with intellectual disabilities. Last but not least, the paper presents the issue of inclusive education, with an emphasis on inclusive education of pupils with mild intellectual disabilities.

The practical part is quantitatively oriented and examines the social inclusion of inclusive education of pupils with mild mental disabilities at the first and second level of primary schools. The research investigation is carried out using the questionnaire method. The research sample consisted of teachers of mainstream primary schools in Prague and the Central Bohemia Region. The work includes analysis and evaluation of the results of the research investigation, on the basis of which recommendations for practice are formulated.

## **KEYWORDS**

inclusive education; intellectual disability; pupil with mild intellectual disability;  
collective; primary school

## Obsah

|  |    |
|--|----|
| Úvod .....   | 7  |
| 1 Mentální postižení .....   | 9  |
| 1.1 Vymezení pojmu a etiologie postižení .....                       | 9  |
| 1.2 Klasifikace mentálního postižení.....                            | 13 |
| 1.3 Lehké mentální postižení.....                                    | 15 |
| 2 Legislativa a práva osob s mentálním postižením .....              | 16 |
| 3 Vzdělávání žáků s mentálním postižením .....                       | 20 |
| 3.1 Legislativní ukotvení .....                                      | 20 |
| 3.2 Základní vzdělávání žáků s mentálním postižením .....            | 23 |
| 4 Inkluzivní vzdělávání .....  | 27 |
| 4.1 Vymezení pojmu .....   | 27 |
| 4.2 Žák s lehkým mentálním postižením v inkluzivním vzdělávání ..... | 28 |
| 4.3 Podpůrná opatření.....   | 31 |
| 5 Metodologie výzkumu.....   | 34 |
| 5.1 Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky .....                  | 34 |
| 5.2 Metody výzkumu a výzkumný soubor .....                           | 34 |
| 6 Prezentace a vyhodnocení výzkumného šetření .....                  | 41 |
| 7 Shrnutí výsledků a doporučení pro praxi.....                       | 65 |
| Závěr.....   | 70 |
| Seznam zkratk.....   | 72 |
| Seznam použitých informačních zdrojů .....                           | 73 |
| Seznam příloh.....   | 78 |

|                    |    |
|--------------------|----|
| Seznam grafů ..... | 79 |
| Přílohy .....      | 81 |

## Úvod

Společné vzdělávání s sebou přináší řadu benefitů. Kromě zajištění rovných příležitostí ve vzdělávání a cílení na individuální přístup k žákům, je značným přínosem různorodost školního kolektivu. Vzdělávací systém po dlouhou dobu žáky, kteří byli nějakým způsobem „odlišní“, segregoval a vzdělával odděleně. Tím pádem byli žáci vzděláváni v poměrně homogenním prostředí a neměli tak možnost se dobře připravit na život v rozmanité společnosti. Je všeobecně známo, že každý člověk je jiný a má své specifické potřeby. Ale pokud jedinec žije obklopen pouze lidmi se stejnými, nebo podobnými potřebami, je téměř jisté, že kdokoliv, kdo tato kritéria nesplňuje, bude vnímán do jisté míry rezervovaně, ne-li negativně. Proto je společné vzdělávání žáků tak nesmírně důležité. Školní prostředí by mělo být místem, kde se děti s různými potřebami mohou navzájem setkávat a přirozenou cestou se tak učit, že rozdílnost je nedílnou součástí života a to, že se někdo nějakým způsobem odlišuje, je věc naprosto běžná a přirozená.

Teoretická část práce je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola se věnuje mentálnímu postižení, definice pojmu a klasifikace vychází z ICD – 11 a české aktualizované verze MKN- 10. Druhá kapitola zmiňuje vybrané mezinárodní dokumenty, které byly a stále jsou zásadní pro utváření rovných životních podmínek pro všechny, včetně osob s mentálním postižením. Na to navazuje kapitola třetí věnovaná vzdělávání žáků s mentálním postižením, s důrazem na inkluzivní vzdělávání. Nejprve se zaměřuje na právní hledisko této problematiky, opírá se o mezinárodní dokumenty, jako je Jomtienská deklarace a Prohlášení ze Salamanky a následně se věnuje právní úpravě inkluzivního vzdělávání v České republice, kde vychází primárně ze zákona č. 561/2004 Sb. (školního zákona) a vyhlášky č. 27/2016 Sb. Kapitola se dále zaměřuje na základní vzdělávání žáků s mentálním postižením, kde jsou popsány možnosti plnění povinné školní docházky dle stupně mentálního postižení žáka a poslední kapitola teoretické části se již plně věnuje inkluzivnímu vzdělávání. V rámci této části je objasněn pojem inkluze v kontextu sociálním i pedagogickým. Kapitola se dále věnuje inkluzivnímu vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, zmiňuje specifika vzdělávání těchto žáků a faktory, které mají vliv na kvalitu inkluze. Vzhledem k tématu práce je pozornost věnována sociálnímu začlenění žáků, jakožto



jednomu z faktorů a součástí této kapitoly je i souhrn podpůrných opatření, která jsou pro inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením zásadní.

V praktické části jsou uvedeny a vyhodnoceny výsledky z kvantitativního výzkumného šetření. Sběr dat probíhal pomocí metody dotazníku a do výzkumu se zapojili učitelé základních škol z Prahy a Středočeského kraje. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jakým způsobem dotazovaní učitelé vnímají problematiku sociálního začleňování žáků s lehkým mentálním postižením do třídního kolektivu, jaké faktory mají na začleňování největší vliv a jak tento proces podle jejich názoru vypadá v praxi. V závěru práce jsou uvedena doporučení pro praxi, která vychází ze získaných poznatků.

## 1 Mentální postižení

První část práce se věnuje vymezení základních pojmů, které souvisí se zapojením žáků s lehkým mentálním postižením do inkluzivního vzdělávání. Nejprve se kapitola zabývá termínem mentální postižení, jeho definicí a terminologií. Dále je popsána etiologie mentálního postižení a legislativa vztahující se k osobám s mentálním postižením. Následuje klasifikace, zde jsou stručně popsány jednotlivé kategorie a podrobněji se kapitola věnuje kategorii lehké mentální postižení, především charakteristice osob s lehkým mentálním postižením.

### 1.1 Vymezení pojmu a etiologie postižení

Při definování pojmu mentální postižení vycházíme primárně z Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů – MKN (v originálním znění International Classification of Diseases and Related Health Problems– ICD), dokumentu vydaného Světovou zdravotnickou organizací (WHO). V nejnovější verzi klasifikace ICD- 11, která nabyla platnosti dne 1.1. 2022, nalezneme pojem mentální postižení pod označením poruchy vývoje intelektu 6A00 v kategorii neurovývojové poruchy, které se řadí do skupiny duševní, behaviorální nebo neurovývojové poruchy s číselným označením 06.

Mentální postižení je v originálním znění definované následovně:

*„Disorders of intellectual development are a group of etiologically diverse conditions originating during the developmental period characterised by significantly below average intellectual functioning and adaptive behaviour that are approximately two or more standard deviations below the mean (approximately less than the 2.3rd percentile), based on appropriately normed, individually administered standardized tests” (ICD-11).*

Volně přeloženo se jedná o skupinu stavů vznikajících během vývojového období, které mají různorodou etiologii a vyznačují se výrazně podprůměrnými intelektuálními funkcemi a adaptivním chováním. V těchto oblastech dosahuje jedinec pomocí vhodně normovaných a individuálně zadávaných standardizovaných testů hodnot, které se pohybují přibližně dvě nebo více směrodatných odchylek pod průměrem (přibližně méně než 2,3 percentilu).

Americká asociace pro intelektová a vývojová postižení (AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) pojem mentální postižení definuje obdobně, avšak ještě upřesňuje, že se jedná o stav, který vzniká před 22. rokem života.

*„Intellectual disability is a condition characterized by significant limitations in both intellectual functioning and adaptive behavior that originates before the age of 22”* (AAIDD, online, cit. 2024-03-26).

Pro lepší porozumění je vhodné uvést několik dalších definic, které pojem mentální postižení vymezují.

*„Mentální retardaci lze vymezit jako vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince”* (Valenta, 2018, s. 34).

*„Mentální retardace (MR, dříve byl užíván i termín oligofrenie nebo slabomyslnost) je závažné postižení vývoje rozumových schopností prenatální, perinatální nebo časně postnatální etiologie, které vede k významnému omezení v adaptivním fungování postiženého dítěte či dospělého v jeho sociálním prostředí. Základním diagnostickým kritériem je selhání v komplexním inteligenčním testu, tedy výkon nižší než 2 standartní odchylky pod průměrem”* (Říčan a Krejčířová et al., 2006, s. 195).

*„Mentální retardace je stav charakterizovaný celkovým snížením intelektových schopností (schopnosti myslet, učit se, přizpůsobovat se svému okolí), k němuž dochází v průběhu vývoje jedince”* (Pipeková, 2006, s. 269).

Z výše uvedených definic vyplývá, že mentální postižení je charakterizováno především snížením intelektových schopností a omezením v oblasti adaptivního chování jedince. *„Intelektové funkce (označované také jako inteligence) odkazují na obecnou mentální kapacitu, kam patří schopnost učit se, logické myšlení, řešení problémů etc.”* (Valenta, 2018, s. 38). Adaptivní chování lze chápat jako soubor určitých dovedností potřebných k fungování v každodenním životě (AAIDD, online, cit. 2024-03-26). Jednotlivé dovednosti zahrnované do konceptu adaptivního chování se dělí do třech základních skupin. Jedná se o schopnosti pojmové, jako je například řeč a počítání, schopnosti sociální, kam řadíme

mezilidské dovednosti či řešení sociálních sporů, a praktické, které zahrnují širokou škálu každodenních aktivit od sebeobsluhy až po používání nových technologií (Valenta et al., 2018).

Identifikace mentálního postižení je složitý proces, který zahrnuje spolupráci více odborníků. Při diagnostice mentálního postižení se vychází z komplexního posouzení jedince. Základní parametry, které se u jedince hodnotí, jsou kognitivní funkce a adaptivní chování. „*Samozřejmostí je podrobná anamnéza zaměřená na biologické a psychosociální (sociální prostředí a vztahy) faktory a informace o dosavadním vývojevém tempu*” (Valenta et al., 2018, s. 47). Kognitivní funkce lze hodnotit pomocí standardizovaných testů inteligence. Při posuzování hloubky mentálního postižení se však klade důraz nejen na samotné IQ, ale i na adaptivní funkce jedince. Schopnost jedince zvládat každodenní úkoly a životní situace je jedním z klíčových faktorů při určování závažnosti poruchy vývoje intelektu (APA, online, cit. 2024-03-26).

### **Vývoj terminologie**

Termín mentální postižení prošel v průběhu let významnými změnami, které odrážejí vyvíjející se pohled společnosti na osoby se zdravotním postižením. V minulosti byli lidé s mentálním postižením označováni různými termíny, z nichž mnohé byly hanlivé a posilovaly negativní stereotypy. Běžně se užívaly výrazy jako „*slabomyslný*“, „*dementní*“, „*blbec*“ a „*imbecil*“ (Černá, 2015). Tyto a další podobné výrazy vyzdvihovaly především nedostatky osob s mentálním postižením a soustředily se na jejich slabé stránky, což přispívalo k vyčlenění osob s mentálním postižením z většinové společnosti.

Postupem času se odborná společnost začala problematikou stigmatizující terminologie zabývat. Klád se větší důraz na zohlednění osobnosti jedince s postižením, tak aby se na člověka s postižením primárně nahlíželo jako na lidskou bytost, a ne jako na postiženého. Tento přístup, který vyzdvihuje osobnost jedince a podporuje lidskou důstojnost a respekt, je v terminologii známý jako „*person first language*” (APA, online, cit. 2024-03-26). Jako vhodný příklad *person first language* je možné uvést hojně užívané označení osoba s mentálním postižením, které narozdíl od označení mentálně postižená osoba dává důraz na jedince jako takového a upozaduje jeho zdravotní znevýhodnění. Na první pohled drobná změna ve slovosledu má v tomto ohledu markantní vliv na vnímání osob s postižením.

Označení osoba s mentálním postižením totiž „vyjadřuje skutečnost, že mentálně postižení jsou především lidské bytosti, osoby, osobnosti, individuality a teprve potom, na druhém místě, mají postižení” (Černá, 2015, s. 76). V praxi se samozřejmě i nadále můžeme setkat i se zastaralejšími výrazy, od kterých se snažíme kvůli jejich pejorativnímu nádechu upustit. Používají se označení jako mentálně retardovaný či mentální retardace. S ohledem na současné trendy se však doporučuje užívat výše zmiňovaná označení vycházející z person first language. Americká asociace pro intelektová a vývojová postižení AAIDD dokonce i označení mentální postižení považuje za zastaralé a přichází s novým termínem *intellectual disability*, který se dá volně přeložit jako postižení intelektu (Valenta et al., 2018, s. 32).

### **Etiologie MP**

Etiologie se obecně zabývá zkoumáním příčin nebo původu určité nemoci, stavu nebo jevu. Zahrnuje rozpoznání a pochopení faktorů, které přispívají či přímo ovlivňují rozvoj určitého stavu. V medicíně jsou poznatky z etiologie nezbytné nejen pro diagnostiku a následnou léčbu, zásadní roli mají i při prevenci přidružených zdravotních problémů. Příkladem mohou být osoby s Downovým syndromem, kterým se kvůli zvýšenému riziku autoimunitního onemocnění štítné žlázy doporučuje pravidelně podstupovat screening, který by nemoc mohl odhalit (WHO, online, cit. 2024-03-26).

Ke vzniku mentálního postižení může u jedince dojít vlivem mnoha různých faktorů nebo jejich kombinací. Kategorizace příčiny vzniku mentálního postižení se v odborné literatuře liší dle autora. Dle Valenty je můžeme dělit na vnější, známé také pod názvem exogenní a vnitřní neboli endogenní. Pokud bychom chtěli faktory dělit dle časového hlediska, rozlišujeme „faktory prenatální (působící před porodem), perinatální (působící během porodu a krátký čas po něm) a postnatální (působící v průběhu života)” (Valenta et al., 2018, s. 63).

Endogenní faktory se dle Franioka (2005) objevují v případech výskytu anomálií ve stavbě či funkci genetického aparátu. Na základě těchto příčin dochází ke genovému či chromozomálnímu postižení. Oproti tomu exogenní faktory jsou faktory, které na jedince působí zvenčí.

Pokud se ale vrátíme k etiologii odvíjející se od doby vzniku mentálního postižení, můžeme vycházet z klasifikace od AAIDD z roku 2002, kterou uvádí Černá (2015) ve své publikaci.

Faktory jsou zde rozdělené na prenatální, perinatální a postnatální. Do příčin prenatálních se řadí chromozomální abernace, metabolické a výživové poruchy, infekce matky, podmínky prostředí, čímž je myšleno například užívání návykových látek, a také faktory neznámé, kam patří hydrocefalus, anencefalie a další. U první skupiny faktorů Černá (2015) poukazuje na skutečnost, že tato klasifikace má jisté nedokonalosti, protože označení „prenatální“ zde vyjadřuje i geneticky podmíněné faktory. Mezi faktory perinatální se řadí nízká porodní hmotnost či nezralost a neonatální komplikace, jako je hypoxie, úraz během porodu nebo neobvyklá délka porodu. Do postnatálních faktorů ovlivňujících vznik mentálního postižení patří infekce, intoxikace či otravy, dále faktory prostředí, jako nevhodné zacházení s dítětem a deprivace, onemocnění mozku, jako neurofibromatóza a tuberkulózní skleróza (Černá, 2015).

## **1.2 Klasifikace mentálního postižení**

Při klasifikaci mentálního postižení dle hloubky postižení primárně vycházíme z Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů (MKN), z její nejnovější verze (ICD-11) platné od roku 2022. Mentální postižení, v klasifikaci označené jako „disorders of intellectual development“ (*poruchy vývoje intelektu*), je zde rozděleno následovně:

6A00.0 Disorder of intellectual development, mild (*lehké*)

6A00.1 Disorder of intellectual development, moderate (*středně těžké*)

6A00.2 Disorder of intellectual development, severe (*těžké*)

6A00.3 Disorder of intellectual development, profound (*hluboké*)

6A00.4 Disorder of intellectual development, provisional (*jiné*)

6A00.Z Disorders of intellectual development, unspecified (*blíže neurčené*)

S velmi podobnou klasifikací se setkáme i ve starší verzi MKN (MKN-10). V současné aktualizované verzi překladu MKN-10, která vstoupila v platnost v lednu 2023, je klasifikace mentálního postižení uvedena takto:

F70 Lehká mentální retardace – IQ v pásmu mezi 50 až 69

F71 Střední mentální retardace – IQ v pásmu mezi 35 až 49

F72 Těžká mentální retardace – IQ v pásmu mezi 20 až 34

F73 Hluboká mentální retardace – IQ do 20

F78 Jiná mentální retardace

F79 Neurčená mentální retardace

Při diagnostice mentálního postižení se podle MKN-10 kromě stupně postižení dosud určovala i míra poruchy chování. Rozsah poruchy chování se označuje číslicí umístěnou na čtvrtém místě kódu za tečkou:

0 Žádná nebo minimální porucha chování

1 Významná porucha chování, vyžadující pozornost anebo léčbu

8 Jiné poruchy chování

9 Bez zmínky o poruchách chování

V odborné literatuře je možné se setkat i s klasifikací osob s mentálním postižením podle chování. Osoba s mentálním postižením může být označena za typ eretický, který popisuje jedince hyperaktivního s proměnlivým chováním a sklony k neklidu, nebo za typ torpidní, který naopak označuje osoby hypoaktivní, apatické se sníženým zájem o vnější podněty. Jestli bude osoba s mentálním postižením považována za typ eretický či torpidní, do značné míry závisí na prostředí, v kterém jedinec vyrůstá a které ho formuje (Valenta et al., 2018). Jak popisuje Černá (2015, s. 84): „původní obraz postižení může být pozitivně i negativně vlivem podnětného či nepodnětného sociálního prostředí a životních zkušeností.”

### 1.3 Lehké mentální postižení

Lehké mentální postižení (dále jen LMP), dříve též známé pod názvem lehká slabomyslnost, oligofrenie a lehká mentální subnormalita, je nejlehčím stupněm mentálního postižení (MKN-10, 2023). LMP je charakterizováno výrazně podprůměrnými intelektuálními funkcemi, které se pohybují přibližně dvě až tři směrodatné odchylky pod průměrem, a sníženými schopnostmi adaptivního chování. Osoby s LMP dosahují ve standardizovaných testech v rozmezí 50 až 69 IQ, což podle MKN-10 „u dospělých odpovídá mentálnímu věku 9 až 12 let“ (MKN-10, 2023).

Při charakteristice osob s LMP je dle Bartoňové (2013, s. 29) „*nutné vzít v úvahu faktory, které člení osoby s mentálním postižením do různých skupin. Za takové faktory lze považovat klasifikační systémy duševních poruch, etiologii mentálního postižení či období, kdy k mentálnímu postižení došlo.*“ Osoby s LMP tvoří různorodou skupinu, která se nedá jednotně popsat, avšak lze uvést alespoň některé společné znaky. Obecně lze o osobách s poruchou vývoje intelektu říct, že jejich úroveň duševní vyspělosti neodpovídá té fyzické (Bartoňová, 2013). Většina osob s LMP dosáhne v dospělosti relativně samostatného života, zpravidla lze u těchto osob očekávat úplnou nezávislost v osobní péči, péči o domácnost, velké procento také získá zaměstnání a úspěšně udržuje sociální vztahy (MKN-10, 2023). V oblasti sociální jsou osoby s LMP schopné účelně komunikovat, navazovat a budovat mezilidské vztahy. Dle Americké psychologické asociace (APA) mají osoby s LMP dobré komunikační dovednosti a v oblasti akademické většinou dosahují znalostí, které odpovídají úrovni 6. ročníku základní školy (APA Dictionary, online, cit. 2024-03-26).

Celkový vývoj osob s LMP bývá oproti normě pomalejší. Přibližně do 6 roku života se děti s LMP výrazně neliší od svých intaktních vrstevníků. Lehká porucha vývoje intelektu se u dětí viditelně projeví až v období školního věku, kdy se ukáže oslabení v kognitivní oblasti, dle Černé „*především v oblasti myšlení a paměti*“ (2015, s. 152). Je opožděný vývoj řeči, dítě má omezenou slovní zásobu, tudíž je oslabena schopnost komunikace a jsou znatelné odchylky ve vnímání a uvažování (Černá et al., 2015).



## 2 Legislativa a práva osob s mentálním postižením

Všechny současné právní dokumenty, které zastřešují práva osob s mentálním postižením, mají za cíl dlouhodobě zvyšovat životní úroveň těchto osob, usilují o rovnoprávnost a snaží se naplňovat jejich potřeby, ať už základní či specifické pro danou skupinu.

Při řešení problematiky práv osob s mentálním postižením je třeba vycházet z dokumentů, které jsou určeny nejen osobám se zdravotním postižením, ale všem lidem bez rozdílu. Takovým dokumentem je **Všeobecná deklarace lidských práv**, která byla přijata v roce 1948 Valným shromážděním OSN. Ve Všeobecné deklaraci lidských práv byly poprvé formulovány práva a svobody platné pro všechny osoby bez výjimky. Cílem deklarace bylo prosazení práv a svobod jednotlivců a rovnocenného přístupu, což je zřejmé hned z článku 1 – „*Všichni lidé rodí se svobodní a sobě rovní co do důstojnosti a práv*“ (OSN, 1948, článek 1). Všeobecná deklarace lidských práv tímto hájí a chrání práva všech osob ve společnosti a stala se tak klíčovým dokumentem při formování dalších mezinárodních dokumentů, které se již konkrétně zabývají právy osob se zdravotním postižením.

### **Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod (1953)**

Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod, nebo také Evropská úmluva o ochraně lidských práv, je regionální smlouvou, která byla přijata Radou Evropy a vstoupila v platnost v roce 1953. Pro osoby se zdravotním postižením je důležitá především proto, že zakazuje diskriminaci jakéhokoliv typu, tedy i na základě zdravotního postižení a chrání právo na život, které zahrnuje zajištění odpovídající péče a ochrany pro osoby se zdravotním postižením. Dále zaručuje právo na svobodu a bezpečnost, což je pro osoby s mentálním postižením klíčové z důvodu zvýšeného rizika možného zneužívání a špatného zacházení. V Úmluvě o ochraně lidských práv a základních svobod je také zmíněno právo na respektování soukromého a rodinného života a právo na vzdělání, které zdůrazňuje, že možnost vzdělávání nesmí být nikomu odepřena (Rada Evropy, 1953).

### **Deklarace OSN o právech lidí s mentálním postižením (1971)**

*„V rámci mezinárodních dokumentů, přestože se nejedná o součást obecně závazného právního řádu, hraje významnou roli zmíněná Deklarace práv mentálně postižených osob vyhlášená 20. prosince 1971“* (Valenta a Müller, 2013, s. 38). Valné shromáždění touto

deklarací vyzývá národní a mezinárodní organizace, aby zajistily, že osoby s mentálním postižením budou mít stejná práva jako ostatní (v nejvyšší možné míře). Dále, aby chránily právo na zdravotní péči, právo na ekonomické zabezpečení a slušnou životní úroveň, právo na život v rodině a právo na kvalifikovaného opatrovníka. V neposlední řadě vybízí k ochraně osob s mentálním postižením před jakýmkoliv vykořisťováním, zneužíváním nebo ponižujícím zacházením a v případě omezení nebo zbavení způsobilosti k právním úkonům z důvodu postižení, vyzývá k pravidelným revizím a k možnosti odvolání (OSN, 1971).

### **Úmluva o právech dítěte (1989)**

Úmluva o právech dítěte, přijata Valným shromážděním v New Yorku v roce 1989 a na našem území platná od roku 1991, je právně závazný dokument zajišťující blaho, rozvoj a práva všech dětí, včetně dětí se zdravotním postižením. Zdůrazňuje přirozenou důstojnost a rovnost všech dětí bez ohledu na jejich zdravotní stav (viz článek 23).

*„Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají, že duševně nebo tělesně postižené dítě má požívat plného a řádného života v podmínkách zabezpečujících důstojnost, podporujících sebedůvěru a umožňujících aktivní účast dítěte ve společnosti“* (OSN, 1989, článek 23).

Úmluva o právech dítěte vyzývá k inkluzivnímu vzdělávání, které zohledňuje specifické potřeby dětí, a zmiňuje *„právo dítěte na dosažení nejvyšše dosažitelné úrovně zdravotního stavu a na využívání léčebných a rehabilitačních zařízení“* (OSN, 1989, článek 24). Dále se zabývá právem dětí na rodinný život a opatřeními na ochranu před nedbalým zacházením, vykořisťováním, zneužíváním a jakoukoli formou násilí (OSN, 1989).

Dle Franioka (2005) měly zmíněné dokumenty, Deklarace o právech dítěte z roku 1959 a Úmluva o právech dítěte z roku 1989, výrazný vliv na celosvětový trend v péči o osoby s mentálním postižením.

### **Standardní pravidla OSN pro vyrovnání příležitostí pro osoby s postižením (1993)**

Standardní pravidla pro vyrovnávání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením byla schválena na Valném shromáždění OSN v roce 1993. Dokument se skládá z 22 pravidel, které obsahují doporučení z různých oblastí života osob se zdravotním postižením a slouží

k dosažení rovných podmínek, plnému sociálnímu začlenění a celkově ke zlepšení kvality života osob se zdravotním postižením (OSN, 1993).

### **Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením (2006)**

Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením (dále jen Úmluva OSN) společně s Opčním protokolem vstoupila v platnost v květnu roku 2006. Česká republika oba dokumenty podepsala v den, kdy byly otevřeny k podpisu, a stala se tak jedním z prvních signatářů. Úmluva OSN pro Českou republiku následně vstoupila v platnost v září 2009. Úmluva OSN vychází z Deklarace práv zdravotně postižených osob z roku 1975 a obsahuje základní lidská práva a svobody. Nejpodstatnější myšlenkou je rovnoprávnost všech lidí.

*„Úmluva je založena na obecných zásadách, kterými jsou především:*

*respekt k lidské důstojnosti a nezávislosti,*

*zákaz diskriminace,*

*plné zapojení do společnosti,*

*rovnost příležitostí,*

*přístupnost,*

*rovnost žen a mužů,*

*respekt k vyvíjejícím se schopnostem dětí a jejich právu na zachování identity”*

(MPSV, online, cit. 2024-03-26).

V rámci České republiky jsou práva osob s mentálním postižením, stejně jako práva všech osob, zakotvena v **Listině základních práv a svobod** schválené roku 1992. Mezi práva, která se dotýkají především osob s mentálním postižením, patří právo na rovné zacházení a důstojnost, právo na bezplatné vzdělání a zastřešující právo na to mít práva (viz článek 5) - *„Každý je způsobilý mít práva”* (Česká národní rada, 1992).

Rovný přístup k osobám s mentálním postižením je vymezen v **antidiskriminačním zákoně** z roku 2009 (Zákon č. 198/2009 Sb.), který zakazuje diskriminaci ve všech oblastech života, a to diskriminaci přímou i nepřímou *„z důvodu rasy, etnického původu, národnosti, pohlaví, sexuální orientace, věku, zdravotního postižení, náboženského vyznání, víry či světového názoru”* (Zákon č. 198/2009 Sb., § 2).

## **Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021–2025**

Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021–2025 (dále jen Národní plán) je „základním strategickým dokumentem, který určuje směřování vládní politiky ČR v oblasti vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením“ (Úřad vlády ČR, 2020, s. 5). Národní plán vychází z Úmluvy OSN o právech osob se zdravotním postižením a jeho cílem je celkové zlepšení kvality života osob se zdravotním postižením, čehož se snaží dosáhnout pomocí plnění dílčích úkonů v daném období.

### **3 Vzdělávání žáků s mentálním postižením**

Žáci s mentálním postižením tvoří různorodou skupinu, která k naplnění svých vzdělávacích potřeb a dosáhnutí svého maximálního možného rozvoje vyžaduje jistou podporu ve formě vhodně zvolených metod a prostředků. V této kapitole bude téma vzdělávání žáků s mentálním postižením přiblíženo. První část kapitoly se věnuje legislativnímu ukotvení vzdělávání žáků s mentálním postižením. Jsou zde zmíněny mezinárodní dokumenty, které jsou pro danou problematiku zásadní a na ně dále navazuje právní úprava inkluzivního vzdělávání v České republice. Kapitola se následně věnuje oblasti základního vzdělávání žáků s mentálním postižením a popisuje jednotlivé možnosti plnění povinné školní docházky, které se odvíjí od hloubky mentálního postižení žáka.

#### **3.1 Legislativní ukotvení**

##### **Vybrané mezinárodní dokumenty**

Právní úprava inkluzivního vzdělávání v České republice, jak ji známe dnes, se odvíjí od několika mezinárodních dokumentů, které hrály zásadní roli při jejím formování. Mezi nejdůležitější, i když právně nezávazné dokumenty ve spojitosti s problematikou společného vzdělávání, patří Všeobecná deklarace lidských práv z roku 1948 a na ni navazující Světová deklarace vzdělání pro všechny z roku 1990. Oba tyto dokumenty prosazují právo na vzdělání pro všechny nehledě na rozdílnosti. Světová deklarace vzdělání pro všechny, též známá jako Jomtienská deklarace, tuto myšlenku ještě rozvádí a zdůrazňuje nedostatky současného vzdělávacího systému. Nejvíce poukazuje na již zmíněnou dostupnost a kvalitu poskytovaného vzdělávání. V článku 1: Uspokojení základních vzdělávacích potřeb stojí:

*„Každý člověk – děti, mladí i dospělí – bude mít prospěch z možností, které nabízí vzdělání a které budou vytvořené uspokojením základních vzdělávacích potřeb”* (Jomtienská deklarace, 1990, článek 1).

Česká legislativa inkluzivního vzdělávání dále vychází z Úmluvy o právech dítěte, která u nás vstoupila v platnost roku 1991, a Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením platné od roku 2009 (MŠMT, online, cit. 2024-03-26). Jedním z nejdůležitějších dokumentů

z oblasti společného vzdělávání je Prohlášení ze Salamanky, v plném znění Prohlášení ze Salamanky a Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o mezinárodní dokument, který prosazuje inkluzivní vzdělávání všech osob se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Oba dokumenty byly přijaty na Světové konferenci o vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami, kterou uspořádala Organizace OSN pro vědu, kulturu a vzdělávání (UNESCO) ve spolupráci se španělskou vládou v roce 1994.

Základní myšlenkou Akčního rámce je, že „*školy hlavního proudu by měly přijímat všechny děti, a to bez ohledu na to, jak jsou na tom tělesně, inteligenčně, sociálně, emočně, ve vztahu k jazyku či čemukoli dalšímu. Tento přístup má zahrnovat jak děti s postižením, tak ty s výjimečným nadáním*” (UNESCO, 1994, s. 11). Mělo by tedy dojít k úpravám vzdělávacího systému, které budou zohledňovat všechny specifické potřeby žáků tak, aby se samotní žáci nemuseli přizpůsobovat prostředí, ale prostředí bylo přizpůsobeno jim.

### **Právní rámec inkluzivního vzdělávání v ČR**

„*Ústředním cílem vzdělávací politiky našeho státu je zajištění rovného přístupu všech osob ke vzdělávání*“ (Bartoňová, 2013, s. 21). Samotné právo na vzdělání pro každého vychází již ze zmiňované Všeobecné deklarace lidských práv, toto právo bylo následně zakotveno v Listině základních práv a svobod vydané Českou národní radou s účinností od roku 1992.

Přestože česká vláda přijala řadu mezinárodních dokumentů na podporu inkluzivního vzdělávání a soustavně projevovala zájem o řešení této problematiky, praktická pomoc poskytovaná školám a učitelům při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) byla po dlouhou dobu nedostatečná. Jistý posun v tomto ohledu přinesla vyhláška č. 291/1991 Sb., o základní škole, díky které bylo žákům se zdravotním postižením umožněno vzdělávat se ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Michalík et al., 2015).

Dle přesného znění vyhlášky: „*Ředitel školy může zřizovat speciální třídy pro žáky se sluchovým postižením, žáky se zrakovým postižením, žáky s tělesným postižením, žáky s mentálním postižením, žáky s vadami řeči a žáky s lékařskou diagnózou autismus*” (Vyhláška č. 291/1991 Sb., § 5).

Základní právní normou, která aktuálně upravuje vzdělávání žáků se SVP, mezi které řadíme i žáky s mentálním postižením, je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Školský zákon zdůrazňuje důležitost rovných vzdělávacích příležitostí a usiluje o zlepšení kvality vzdělávání pro žáky s ohledem na jejich individuální potřeby. V oblasti společného vzdělávání je nejdůležitější § 16 školského zákona, který se věnuje právě vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a dětí, žáků a studentů nadaných. Žák se SVP je dle daného paragrafu „*osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*” (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16).

S ohledem na vzdělávání žáků s mentálním postižením je tento paragraf zásadní nejen proto, že definuje podpůrná opatření, ale umožňuje zakládání i tzv. *paragrafových* škol, tříd, oddělení anebo skupin, které jsou žákům se zdravotním postižením určeny. Podle § 16 odst. 9 školského zákona je možné zakládat tyto školy, třídy nebo skupiny pro žáky s „*mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16).

Podmínkou zařazení žáka do školy, třídy či skupiny či oddělení zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona je písemná žádost žáka nebo jeho zákonného zástupce, v případě nezletilosti žáka a doporučení školského poradenského zařízení. Celý tento proces také musí být v souladu se zájmem žáka (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16).

Zásadní roli v oblasti vzdělávání žáků se SVP hraje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Vyhláška č. 72/2005 Sb. definuje činnost školských poradenských zařízení v návaznosti na ustanovení daná v § 16 školského zákona. Zatímco vyhláška č. 27/2016 Sb. se podrobně věnuje samotné problematice vzdělávání žáků se SVP, která zahrnuje zařazování žáků se SVP do škol, tříd nebo studijních skupin zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, organizaci vzdělávání žáků se SVP a společně se školským zákonem definuje podpůrná opatření poskytovaná žákům se SVP v různých stupních.

### **3.2 Základní vzdělávání žáků s mentálním postižením**

*„Žáci s mentálním postižením mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, a na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní“* (Pipeková a Vítková, 2017, s. 106).

To, jakým způsobem a kde bude žák s mentálním postižením plnit povinnou školní docházku, se primárně odvíjí od stupně jeho postižení. Ke každému žákovi je ale potřeba přistupovat individuálně, takže stupeň postižení, ačkoliv je nejdůležitějším, není jediným faktorem, který ovlivňuje vzdělávání daného žáka. Dalšími faktory mohou být přidružené smyslové vady, úroveň sociálních dovedností žáka, ale i přístup rodičů či zákonných zástupců.

#### **Základní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením**

Žáci s LMP mohou v rámci inkluzivního vzdělávání navštěvovat školy hlavního vzdělávacího proudu nebo se vzdělávat ve škole, třídě, oddělení či skupině zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona. Primárně by měl být žák s LMP vzděláván v běžné základní škole, a to nejlépe v tzv. spádové škole, tedy škole, která je situovaná v blízkosti jeho trvalého bydliště. Každý žák má ze zákona právo plnit povinnou školní docházku na území nebo v blízkosti obce, kde bydlí, pokud jeho zákonný zástupce nerozhodne jinak (Zákon č. 561/2004 Sb., § 35).

K úspěšnému inkluzivnímu vzdělávání žáků s LMP je potřeba jistá speciálně pedagogická podpora. Tato podpora je poskytována v rámci podpůrných opatření různého stupně, které se odvíjí od potřeb jednotlivců. Podpůrná opatření mají za cíl pomoci překonat bariéry ve vzdělávání vzniklé na základě odlišných životních podmínek, kultury nebo zdravotního stavu a dosáhnout tak rovných podmínek pro všechny žáky (Michalík et al., 2015). Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů dle úrovně podpory a zaměřují se na několik různých oblastí. V souvislosti s inkluzivním vzděláváním žáků s LMP je dle Viktorina (2021, s. 66) v praxi nejvíce potřebná speciálně pedagogická podpora v oblasti *„modifikace vyučovacích forem a metod, intervence a práce s kolektivem třídy.“* V souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb. jsou žákům s LMP vzdělávaných ve škole hlavního vzdělávacího proudu zpravidla poskytována podpůrná opatření 3. stupně. Zásadní je pro tuto skupinu žáků zejména podpora asistenta pedagoga a zajištění předmětů speciálně pedagogické péče. Je



možné také upravit očekávané výstupy žáků s LMP, tak aby odpovídaly jejich individuálním potřebám a schopnostem. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), z kterého vychází školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) a v případě žáků s LMP také individuální vzdělávací plán, ještě upřesňuje, že tyto „výstupy *minimální doporučené úrovně*“ lze využít v rámci podpůrných opatření 3. stupně právě a pouze u žáků s LMP (MŠMT, online, cit. 2024-03-26).

V případě, kdy podpůrná opatření nedostačují k uspokojení vzdělávacích potřeb žáka s LMP vzdělávaného ve škole hlavního vzdělávacího proudu, je možné žáka na základě doporučení školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ) zařadit do školy, třídy či skupiny zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona. Přeražení je možné uskutečnit pouze po písemné žádosti podané žákem, nebo jeho zákonným zástupcem, pokud je žák ještě nezletilý. Avšak v obou případech je podstatné, aby toto rozhodnutí bylo v souladu se zájmem žáka (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16). V rámci jedné třídy, oddělení a studijní skupiny zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona, jsou vzdělávání primárně žáci se stejným typem znevýhodnění, případně i žáci s jiným druhem postižení, ale jejich počet je omezen. Těchto žáků s odlišným znevýhodněním může být ve třídě maximálně jedna čtvrtina z celkového počtu žáků. Výjimkou jsou třídy, oddělení a skupiny, které vznikly za účelem vzdělávání žáků s mentálním postižením, zde mohou být vzdělávání žáci pouze s poruchou vývoje intelektu (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 19).

Každá škola se řídí dle vlastního školního vzdělávacího programu (ŠVP), který vychází z rámcového vzdělávacího programu (RVP) platného v daném období. V případě škol zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona se vychází z RVP pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠS) a v případě škol hlavního vzdělávacího proudu z RVP pro základní vzdělávání (RVP ZV) (MŠMT, online, cit. 2024-03-26). Povinnou školní docházku na základní škole lze plnit nejvýše do 17 let, ve výjimečných případech do 18 let. Žáci s LMP, kteří se řadí mezi žáky se SVP, mohou pokračovat v základním vzdělávání až do svých 20 let a u žáků vzdělávaných podle RVP pro obor vzdělávání základní škola speciální je tato hranice posunuta až na 26 let (Zákon č. 561/2004 Sb., § 55).

### **Základní vzdělávání žáků se středně těžkým až těžkým mentálním postižením**

Základní vzdělávání žáků, kteří se pohybují v pásmu středně těžké až těžké mentální postižení, probíhá ve speciálních školách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona (MŠMT, online, cit. 2024-03-26). Tyto školy mohou navštěvovat i žáci s poruchou autistického spektra a kombinovaným postižením. Základní škola speciální se od běžné základní školy liší v mnoha ohledech, hlavní rozdíly jsou patrné zejména v obsahu výuky a organizační formě vzdělávání. Cílem základní školy speciální je nejvyšší možný rozvoj žáků v různých oblastech, příprava na budoucí vzdělávání a pracovní uplatnění s ohledem na jejich individuální potřeby a schopnosti. Obsah výuky, jak již bylo zmíněno, vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání základní škola speciální (dále jen RVP ZŠS) a zohledňuje úroveň schopností žáků s těžšími formami postižení. RVP ZŠS je rozdělen do dvou dílů, první se zabývá vzděláváním žáků se středně těžkým mentálním postižením a díl druhý vzděláváním žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Do druhého dílu jsou zařazeni i žáci s hlubokým mentálním postižením (MŠMT, 2008).

Výuka žáků s těžším stupněm mentálního postižení je zaměřena především na získání kompetencí v oblasti komunikativní, sociální, personální a pracovní. Rozvoj sociálních dovedností je nepostradatelnou součástí výuky žáků s mentálním postižením. Komunikace ať už v jakékoliv formě, schopnost spolupracovat, navazovat vztahy a mnohé další sociální kompetence jsou zásadní dovednosti potřebné v každodenním životě. Všechny žáky nehledě na jejich speciální vzdělávací potřeby je třeba v této oblasti vzdělávat, aby sami dokázali úspěšně zvládat situace ve svém osobním a posléze i pracovním životě. U žáků s mentálním postižením je rozvoj v této oblasti o to důležitější z důvodu snížených adaptivních schopností. Pipeková et al. (2006, s. 289) uvádí, že zvládnutí sociálních dovedností „zejména u žáků s těžším stupněm mentálního postižení je důležitější než zvládnutí základů trivia.“

Kromě rozvoje sociálních dovedností je cílem základní školy speciální žáky se středně těžkým až těžkým mentálním postižením naučit, jak hájit svá práva a znát své povinnosti, jak pečovat a chránit sebe samého a jak se lze řešit problémy. Dále se u žáků rozvíjí respekt k ostatním, motivace k učení a empatie. Součástí studia je samozřejmě i nabytí kompetencí k učení, jako jsou základy čtení, psaní a počítání.

Studium základní školy speciální trvá deset let a dělí se na dva stupně; 1. až 6. ročník se řadí do prvního stupně a 7. až 10. ročník tvoří stupeň druhý. Dokončením vzdělávacího programu na základní škole speciální získají žáci *základy vzdělání* (RVP ZŠS, 2008).

### **Jiný způsob plnění povinné školní docházky**

Základní vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením lze podle § 40 školského zákona realizovat tzv. jiným způsobem plnění školní docházky. Tím se rozumí způsob, který zohledňuje fyzickou i psychickou úroveň žáka a přizpůsobuje se jeho možnostem. Žák s hlubokým mentálním postižením může takto plnit povinnou školní docházku, aniž by musel pravidelně docházet do školy. Zajištění individuálního vzdělávání žáka s hlubokým mentálním postižením má v tomto případě na starost krajský úřad podle místa trvalého bydliště, který následně pověří určitou speciální školu či speciálně pedagogické centrum, aby žákovi zajistili metodickou a pedagogickou podporu (RVP ZŠS, 2008).

## 4 Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání, nebo také společné vzdělávání, je jedním z nejvíce diskutovaných témat v oblasti pedagogiky během posledních několika let. Jedná se o koncept podporující společné vzdělávání žáků bez ohledu na jejich speciální vzdělávací potřeby. Tento koncept usiluje o rovné podmínky ve vzdělávání a podporuje rozmanitost. Úvodem budou představeny pojmy jako inkluze, integrace a inkluzivní vzdělávání. Dále se bude kapitola věnovat inkluzivnímu vzdělávání žáků s LMP v běžné základní škole a podpůrným opatřením, která jsou žákům poskytována.

### 4.1 Vymezení pojmu

Inkluze je pojem, který je poslední dobou hojně užívaný jak mezi odborníky, tak mezi širokou veřejností. I přes jeho časté zmiňování a prosazování v pedagogickém kontextu jeho význam není tak jednoznačný, jak by se na první pohled mohlo zdát. Jedná se o komplexní označení, které lze chápat několika způsoby. Z filozofického pohledu můžeme inkluzi dle Slowíka (2022, s. 14) vnímat jako „*model sociálního soužití (koexistence)*“, jehož základní myšlenkou je, že pokud jedinec patří do nějaké sociální skupiny, musí být v dané skupině vítán, respektován a přijímán stejně jako všichni ostatní členové bez ohledu na jeho rozdílnosti. Pokud nějaký z těchto aspektů není splněn, například jedinec je ve skupině tolerován, ale nejedná se s ním jako se stejně rovným, nelze daného jedince považovat za součást skupiny.

Tak jak Slowík popisuje inkluzi, jiní autoři mohou chápat integraci. Oba tyto pojmy jsou totiž navzájem velmi propojené a významově podobné. Samotné slovo integrace má latinský původ a dalo by se přeložit jako „*znovuvytvoření celku*“ (Bartoňová, 2013, s. 12). Integraci lze tedy chápat jako snahu začlenit do skupiny jedince, kteří byli již dříve z nějakého důvodu vyčleněni. Oproti tomu inkluze představuje samotné začlenění, které by mělo nastat přirozeně, bez cíleného zaměření na vyčleněné jedince (Slowík, 2022). Integraci je možné rozdělit na dva typy podle toho, na jakou skupinu a oblast se zaměřuje. V případě, kdy se integrace zabývá začleněním osob se zdravotním postižením v určité oblasti života, jedná se o integraci dílčí. Kdyby se jednalo o celkové začlenění těchto osob do společnosti, mluvíme o

integraci širší (Müller et al., 2001, s. 10). Při snaze rozlišit termín integrace a inkluze by se dalo velmi zjednodušeně říci, že u integrace záleží především na snaze skupiny, která je začleňována, a u inkluze se klade důraz spíše na přizpůsobení prostředí, tak aby na prvním místě nevznikalo vyloučení vůbec. Lechta tento rozdíl popisuje v pedagogickém kontextu tak, „že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem“ (Lechta, 2010, s. 29).

Pokud se zaměříme na inkluzi ve školním prostředí, cílem inkluzivního vzdělávání je takové školní prostředí, ve kterém je heterogenita žáků bez podmínek přijímána a je považována za normu. V tomto optimálním prostředí by mělo docházet ke společnému rozvoji všech žáků s intelektuálními, fyzickými, kulturními či sociálními odlišnostmi, ale zároveň s ohledem na individuální potřeby každého z nich (Pivarč, 2015). Podle Lechty (2010) by žáci neměli být ve vzdělávání rozdělováni a „nálepkováni“ na základě svých specifických potřeb. V rámci inkluzivního vzdělávání by se na žáky mělo nahlížet jako na celek, který je složený z žáků s různými individuálními potřebami.

## **4.2 Žák s lehkým mentálním postižením v inkluzivním vzdělávání**

Žáci s mentálním postižením tvoří jednu z nejpočetnějších skupin žáků se zdravotním postižením v českém vzdělávání, avšak jen malé procento z nich je inkluzivně vzděláváno ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Přístup k těmto žákům úzce souvisí s tím, jakým způsobem společnost vnímá osoby s mentálním postižením celkově. A vzhledem k tomu, že právě osoby s mentálním postižením nejsou veřejností přijímány tak, jako osoby s jiným typem postižení, i v oblasti vzdělávání existuje jisté stigma ohledně žáků s mentálním postižením (Pivarč, 2015). Stejně jako ostatní žáci mají i žáci s LMP právo na „vzdělávání, jehož formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, a na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní“ (Pipeková a Vítková, 2017, s. 106). Podmínkou úspěšného inkluzivního vzdělávání žáků s LMP je bezesporu respektující přístup ze strany pedagogů, nepedagogických pracovníků, rodiny i ostatních žáků. Samozřejmostí je také individuální přístup a zohlednění specifických potřeb žáka, které se mohou během vzdělávání měnit a vyvíjet, a vzdělávací proces by měl být této skutečnosti přizpůsoben (Černá, 2015).

Vzdělávání žáků s LMP ve škole hlavního vzdělávacího proudu má svá specifika, kdy asi nejdůležitější jsou ta, která vyplývají právě z mentálního postižení. Porucha vývoje intelektu se u žáka výrazně projevuje v oblasti učení. Pro žáka s LMP je osvojení nových poznatků mnohem náročnější a pomalejší než pro jeho intaktní spolužáky. Učení je pro tyto žáky náročné především kvůli poškozené schopnosti myšlení a oslabení paměti. Kvalita myšlení úzce souvisí s inteligencí a u žáků s LMP je tím pádem výrazně oslabena, což se projevuje ve všech myšlenkových operacích. „*Nejzávažnější nedostatky se objevují v pojmotvorném procesu, což představuje pro edukaci největší překážku*“ (Lechta, 2010, s. 256). Žáci s LMP mají narušený celý paměťový proces od zakódování nové informace, přes uchování až po její vybavení. V případě osvojování nové látky je z tohoto důvodu a také kvůli typicky krátkodobé paměti žáků s LMP potřeba větší počet opakování (Lechta, 2010). Myšlení je u žáků s LMP podle Vítkové et al. (2004) charakterizováno jednoduchými a konkrétními myšlenkovými procesy, které se váží na určité objekty či situace. Schopnost abstraktního myšlení je omezená. Žáci s LMP mohou mít také sklony ke stereotypnímu myšlení a objevují se u nich obtíže při adaptaci na nové podněty. Proces učení u žáků s LMP může být také ztížen krátkodobou a nestálou pozorností a zpomaleným vývojem řeči (Vítková, 2004).

Kvalita inkluzivního vzdělávání žáků s LMP závisí i na řadě vnějších faktorů. Lechta (2010) uvádí tři nejdůležitější oblasti, které jsou při snaze o úspěšnou individuální inkluzi žáka s LMP do školy hlavního vzdělávacího proudu zásadní. Řadí sem rodinu, školu a vyučovací formy. V procesu vzdělávání všech žáků, kdy žáci s LMP nejsou výjimkou, hraje rodina klíčovou roli. Podle Vágnerové (2001, s. 17) je rodina „*prostředím, které by pro dítě mělo být citovým zázemím, zdrojem jistoty a bezpečí.*“ Kromě zajištění těchto základních potřeb by také rodina měla žákovi poskytovat podporu ve vzdělávání a zajistit vhodné zázemí, které je pro úspěšné zvládnutí školních nároků nezbytné. Rodina by měla žákovi poskytovat potřebnou pomoc, avšak Černá (2005, s. 157) upozorňuje na to, že je zároveň nutné žáka vést k samostatnosti. Rodiče dětí s mentálním postižením mají totiž často tendence k hyperprotektivní výchově, která v řadě případů mívá negativní dopad na rozvoj jejich potomků. Děti, o které rodiče nadměrně pečují, se zpravidla nemají šanci naučit samostatnosti, což se následně stává velkým problémem ve školním prostředí. Pro úspěšné inkluzivní vzdělávání žáka s LMP by měla rodina podle Lechty (2010) projevovat zájem o vzdělávání, poskytovat škole potřebné informace a poznatky o žákovi a podílet se na tvorbě

a realizaci individuálního vzdělávacího plánu. Spolupráce rodiny a školy je v tomto ohledu zásadní a pokud je úspěšná může velmi pozitivně ovlivnit rozvoj žáka.

Dalším podstatným faktorem v inkluzivním vzdělávání žáků s LMP je bezpochyby škola. Základní škola, ve které bude žák s LMP vzděláván, by dle Lechty (2010) měla být schopná poskytnout žákovi dostatečnou podporu v oblasti vzdělávání. Především je zmíněna důležitost připravenosti učitele na vzdělávání žáka s LMP. Učitel by měl mít dostatečné znalosti v oblasti vzdělávání žáků s SVP, především tedy žáků s LMP. Vždy by měl volit individuální přístup a „*ovládat speciálněpedagogické didaktické, kompenzační a reedukační metody potřebné k tomu, aby žáka naučil osvojit si potřebné vědomosti, dovednosti a návyky*“ (Lechta, 2010, s. 261). V neposlední řadě by měl být učitel dle Bartoňové (2013) schopen spolupracovat s dalšími pedagogy i nepedagogickými pracovníky.

Třetí oblastí, na kterou je potřeba se ve spojitosti s inkluzivním vzděláváním žáků s LMP zaměřit, je forma vyučování. Důležitá je organizace výuky, volba vhodných metod, využití správných didaktických pomůcek, způsob hodnocení a přiměřený rozsah a obsah učiva (Lechta, 2010).

### **Sociální začlenění žáků s LMP v inkluzivním vzděláváním**

„*Naprostou klíčovou podmínkou pro úspěšný průběh integračních snah je bezproblémové přijetí postiženého dítěte spolužáky*“ (Vítková, 2004, s. 15). Sociální začlenění žáka s LMP je zásadním předpokladem úspěšného společného vzdělávání. Školní prostředí je místem, kde probíhá sekundární socializace. Dítě ve škole získává novou sociální roli, dostává se do nové sociální skupiny, kde platí určitá pravidla a povinnosti a přichází do kontaktu s poměrně velkým okruhem nových lidí. To vše vede k rozvoji jeho sociálních dovedností a osobnostních vlastností (Vágnerová, 2001). Jakým způsobem bude probíhat sociální začlenění žáka s LMP, stejně jako u ostatních žáků záleží na mnoha okolnostech. Primárně se však úspěšnost zapojení odvíjí od sociálních dovedností žáka. Žák s LMP je v tomto ohledu do značné míry znevýhodněn kvůli svému postižení. Mentální postižení se vyznačuje sníženou schopností adaptivního chování, které zahrnuje i sociální dovednosti. Podle Vítkové (2004) při začleňování žáků se SVP do kolektivu velmi záleží na schopnosti komunikace. Žáci, kteří jsou schopni navázat kontakt a bez problémů komunikovat se svými vrstevníky, mají větší šanci na úspěšné fungování v rámci kolektivu. Komunikační

schopnosti i samotná řeč, jejíž vývoj je opožděn, nepatří u žáků s LMP mezi nejsilnější stránky a tím pádem pro ně může být socializace náročnější. Na sociální začlenění žáka s LMP mohou mít vliv také předsudky o osobách s mentálním postižením, které jsou ve společnosti stále zakotvené. Osoby s mentálním postižením jsou sice společností již bez problémů přijímány, avšak není jasné, do jak míry je intaktní veřejnost považuje za rovnocenné (Štech, 2018). A vzhledem k tomu, že se inkluze v oblasti vzdělávání do značné míry odvíjí od inkluze sociální, je zřejmé, že se tyto stereotypní názory mohou promítat i do školního prostředí (Pivarč, 2015).

### **4.3 Podpůrná opatření**

Podle §16 školského zákona jsou podpůrná opatření definována jako „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta*“ (Zákon č. 564/2004 Sb., § 16). Podpůrná opatření jsou poskytována žákům, kteří by bez této podpory sami nemohli naplňovat své vzdělávací potřeby a uplatňovat svá práva. Hlavním cílem poskytování podpůrných opatření je zajistit rovné podmínky ve vzdělávání, a to pro všechny žáky neohledě na jejich odlišnosti. Podle školského zákona o žácích, kteří využívají podpůrná opatření mluvíme, jako o žácích se SVP.

Podpůrná opatření jsou upravena zákonem č. 564/2004 Sb. (školským zákonem) a vyhláškou č. 27/2016 Sb. a rozdělují se do pěti stupňů podle rozsahu potřebné podpory žáka ve vzdělávání. Žák se SVP může v jednu chvíli současně užívat kombinace různých opatření dle potřeby, ale konkrétní druh opatření je možné poskytovat pouze v rámci jednoho stupně.

#### **Stupně podpůrných opatření (PO)**

První stupeň, coby nejlehčí stupeň podpory, je poskytován žákům, kteří mají lehké potíže ve vzdělávání. PO prvního stupně lze využít jako prevenci před školním neúspěchem. Využití podpůrných opatření na tomto stupni může zabránit rozvoji problémů a tím předejít i poskytování vyššího stupně podpůrných opatření, „*která jsou náročnější personálně, finančně nebo vyžadují vyšší učitelovu invenci*“ (Michalík et al., 2015, s. 46). Rozpoznání toho, že žák potřebuje podporu v oblasti vzdělávání, má v tomto případě na starost učitel.



Při identifikaci potřeby podpory vychází učitel především z poznatků získaných pozorováním žáka a rozбором jeho prací. Při posuzování vzdělávacích potřeb žáka je také nutné zohlednit jeho sociální zázemí a zdravotní stav.

PO, které jsou žákům se SVP poskytovány v rámci prvního stupně, spočívají například „v úpravě zasedacího pořádku, délky vyučovací jednotky, přestávek mezi hodinami, v plánování a organizaci využití času stráveného ve škole mimo vyučování a ve stanovení odlišných časových limitů pro práci žáka“ (Michalík et al., 2015, s. 40-41). Podporu v rámci prvního stupně může škola realizovat sama bez doporučení školského poradenského zařízení. V rámci těchto opatření může být pro žáka vytvořen plán pedagogické podpory (dále jen PLPP), ve kterém jsou popsány obtíže žáka a možnosti řešení. PLPP definuje cíle a metody podpory žáka se SVP a je k dispozici všem pedagogickým pracovníkům, kteří se na vzdělávání žáka podílejí (MŠMT, online, cit. 2024-03-26). V případě, že se po třech měsících neprokáže účinnost PLPP, škola žákovi se SVP doporučí návštěvu školského poradenského zařízení. Zde se posoudí speciální vzdělávací potřeby žáka a následně se doporučí PO vhodného stupně, buď samostatně nebo v kombinaci, s ohledem na konkrétní potřeby žáka (Valenta, 2018). Co se týká žáků s LMP, podpůrná opatření prvního stupně jsou těmto žákům poskytována zejména ve chvíli, kdy ještě neproběhlo řádné vyšetření ve školském poradenském zařízení. Většinou se tedy jedná o období prvního až druhého ročníku základní školy, kdy se projevují jisté nedostatky ve výuce, ale vzhledem k chybějícímu doporučení ŠPZ je žákovi poskytována podpora pouze v rámci 1.stupně PO.

Na základě doporučení školského poradenského zařízení lze realizovat opatření druhého až pátého stupně. Při vzdělávání žáka s podpůrnými opatřeními druhého stupně se klade důraz na společné vzdělávání s možností vytvoření skupin žáků s podobnými potřebami pro určité aktivity. Jako podpůrný nástroj lze využít individuální vzdělávací plán (dále jen IVP), který zahrnuje metody a formy výuky přizpůsobené individuálním potřebám žáka (Valenta, 2018). Součástí PO druhého stupně jsou rozšířené formy hodnocení, které reflektují požadavky individuálního přístupu k žákům (Michalík et al., 2015).

Poskytování PO třetího a vyššího stupně již do značné míry zasahuje do organizace vzdělávání ve třídě, ve které se žák se SVP nachází. Ve většině případů se v tomto stupni podpory vychází z IVP žáka, využívají se speciální výukové materiály společně s těmi

běžnými a kompenzační a reedukační pomůcky. Součástí podpory je sdílený asistent pedagoga, který může dle doporučení působit 10 až 30 hodin týdně. Také sem patří úprava obsahů vzdělávání, která u žáků s LMP může vést k redukci učiva a úpravě očekávaných výstupů, a to až na úroveň tzv. minimálních výstupů, jak již bylo v práci zmíněno. PO třetího stupně jsou dle Valenty (2018) určena především žákům s LMP, žákům s PAS, s těžšími formami specifických poruch učení, s tělesným postižením a dalšími znevýhodněními.

PO čtvrtého stupně jsou ve většině případů doporučena žákům se závažnější formou zdravotního postižení, tedy i žákům se středně těžkým až těžkým mentálním postižením. Opatření v tomto stupni zahrnují podporu vzdělávání pomocí asistenta pedagoga a druhého pedagogického pracovníka, který se může podílet na vzdělávání žáků se SVP ve speciální třídě. PO pátého stupně jsou určena žákům s nejvyšší potřebou podpory ve vzdělávání, tedy žákům „s nejtěžšími stupni zdravotního postižení včetně postižení mentálního a souběžným postižením více vadami“ (Valenta, 2018, s. 130). Vzdělávání žáků s PO pátého stupně vyžaduje výrazné úpravy pracovního prostředí, využití alternativních výukových materiálů, kompenzačních a rehabilitačních pomůcek a samozřejmě je podpora dalších pedagogických pracovníků.

Podpora v tomto rozsahu, tedy PO čtvrtého a pátého stupně, je žákům s LMP doporučována zpravidla jen v případě, že je jejich mentální postižení kombinované ještě s jiným druhem postižení.

## **5 Metodologie výzkumu**

Výzkumná část bakalářské práce je zaměřena na inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (LMP) ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Především se zaměřuje na sociální stránku inkluzivního vzdělávání, tedy na sociální vztahy jak mezi žáky samotnými, tak mezi žáky a učiteli. Zkoumá, jak vypadá proces začleňování žáků s LMP do třídního kolektivu v běžné základní škole z pohledu učitelů.

### **5.1 Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky**

Výzkum se zaměřuje nejen na samotné postoje učitelů k inkluzi, ale i na metody, které jsou při procesu začleňování uplatňovány. Pozornost je věnována faktorům, které mohou mít na začleňování žáků s LMP určitý vliv. U jednotlivých faktorů se určuje jejich vliv a důležitost. Cílem práce je zjistit, jak vypadá proces začleňování žáků s LMP do kolektivu základních škol v praxi, a to v základních školách na území Středočeského kraje a Prahy. Získaná data jsou následně vyhodnocena a pomocí poznatků z výzkumu je formulováno doporučení pro praxi. Před zahájením výzkumu byly stanoveny následující výzkumné otázky.:

Hlavní výzkumná otázka:

Jakým způsobem jsou žáci s lehkým mentálním postižením začleňováni do kolektivu ve školách hlavního vzdělávacího proudu?

Dílní výzkumné otázky:

Jaké metody a postupy používají učitelé pro podporu začleňování žáků s lehkým mentálním postižením do kolektivu?

Jaké faktory ovlivňují sociální začlenění žáků s lehkým mentálním postižením do kolektivu?

### **5.2 Metody výzkumu a výzkumný soubor**

Získávání dat probíhalo pomocí kvantitativní metody. Ve výzkumném šetření kvantitativního charakteru lze využít různé techniky a metody, které jsou podle Chrásky a Kočvarové (2014) souborně nazývány též jako empirické metody sběru dat. V bakalářské

práci byla využita metoda dotazníku, který byl vytvořen pomocí online platformy (Google formuláře). Dotazník se skládal z 22 otázek, které byly z velké části uzavřené. U více než poloviny otázek respondenti vybírali z předem formulovaných odpovědí, kdy u každé otázky bylo na výběr ze třech a více odpovědí. Další část otázek byla sestavena jako posuzovací škála, u které měl respondent možnost vyjádřit svůj názor na pětibodovém škálovém systému. Nejmenší zastoupení měly v dotazníku otázky otevřené, které byly zároveň nepovinné. Dotazník je přiložen k bakalářské práci jako příloha číslo 1.

Výzkumná metoda ve formě dotazníku byla zvolena z několika důvodů. Hlavním z nich byl počet respondentů. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak probíhá začleňování žáků s lehkým mentálním postižením do třídního kolektivu z pohledu učitelů základních škol v Praze a Středočeském kraji. Hlavním aspektem výzkumu, který má kvantitativní charakter, je velký vzorek respondentů. Aby toho mohlo být docíleno, bylo potřeba oslovit velké množství základních škol, k čemuž byl online dotazník shledán jako ideální metoda. Výhodou dotazníkového šetření je jeho jednoduchost a flexibilita při vyplňování. Vyplnění dotazníku není časově náročné a respondenti se mohou výzkumu zúčastnit v podstatě kdykoliv na jakémkoliv místě pomocí mobilního telefonu či počítače. Další předností této metody je snadná administrace, která může probíhat například přes e-mail.

Tato kvantitativní metoda sběru dat má ale i své nevýhody. Podle Vojtíška (2012) je jednou z nich nízká návratnost, která následně může ovlivnit kvalitu a věrohodnost výsledků celého výzkumu. Při sběru dat pomocí online platformy může vznikat riziko nízké návratnosti, například z důvodu chybné kontaktní adresy respondenta nebo automatického zařazení zprávy s dotazníkem do zpráv hromadných neboli spamu. Další rezervou této metody je i anonymita šetření. V případech, kdy respondenti nesdělují své osobní údaje, vzrůstá tendence ke zkreslování odpovědí. V odpovědích se poté nemusí promítnout to, *“jací respondenti (pedagogická realita) skutečně jsou, ale jen to, jak sami sebe (resp. pedagogickou realitu) vidí, nebo chtějí, aby byli viděni (resp. pedagogická realita viděna)”* (Chráska a Kočvarová, 2014, s. 26).

## **Výzkumný soubor**

Dohromady bylo s prosbou o vyplnění dotazníku osloveno 387 náhodně vybraných základních škol hlavního vzdělávacího proudu z Prahy a Středočeského kraje. Osloveno bylo přesně 160 pražských základních škol a 227 základních škol ze Středočeského kraje. Online dotazníky byly respondentům zasílány pomocí e-mailu. Kontaktní adresa byla většinou adresa ředitele nebo zástupce ředitele školy, která byla ověřena z webových stránek daných základních škol. Z celkového počtu odeslaných dotazníků se přibližně 3 % nepodařilo doručit z důvodu chybné či neaktuální emailové adresy školy.

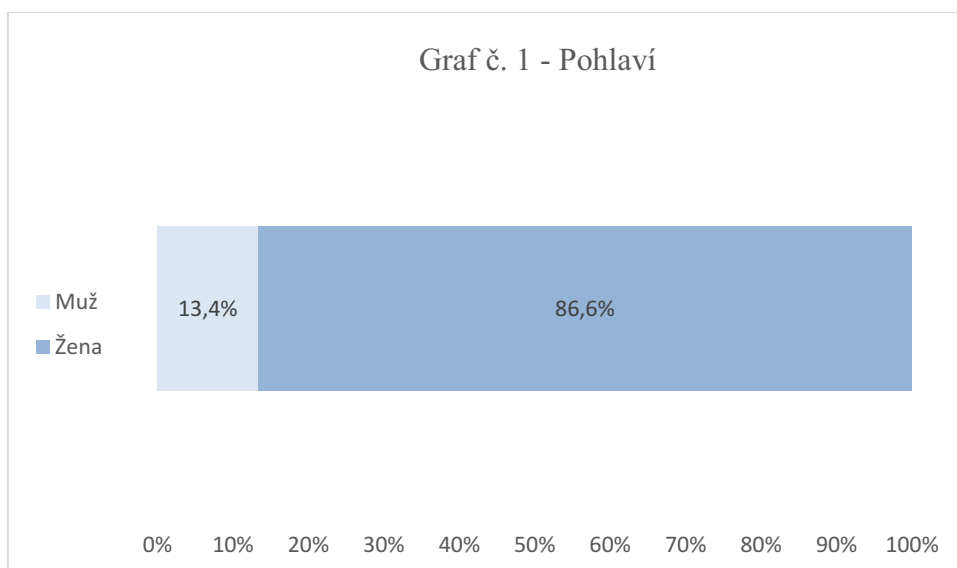
Několik dalších škol se výzkumného šetření nezúčastnilo z důvodu nedostatku zkušeností s vyučováním žáků s LMP. Vzhledem k tomu, že náplní výzkumu bylo zjistit aktuální situaci začleňování žáků s LMP do kolektivu, předpokladem pro vyplnění dotazníku byla zkušenost právě s těmito žáky v inkluzivním vzdělávání. Zástupci těchto škol odpověděli, že se vzděláváním žáků s LMP nemá jejich škola žádné zkušenosti, nebo zkušenosti má, ale pouze z předešlých let a výzkumu se proto nechce zúčastnit.

Dvě základní školy se výzkumného šetření také odmítly zúčastnit, ne však z důvodu nedostatku zkušeností, ale kvůli odlišnému názoru na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP. Obě tyto školy reagovaly na prosbu o vyplnění dotazníku velmi negativně.

V zaslané e-mailové zprávě byli respondenti stručně seznámeni s výzkumem bakalářské práce. Dále s tím, komu je dotazník určený, tedy učitelům a učitelkám základních škol hlavního vzdělávacího proudu, a zmíněno bylo i to, k jakým účelům budou získaná data využita. Součástí zprávy byla garance anonymity a prosba kontaktní osoby o sdílení zprávy s učiteli na dané škole.

První čtyři otázky dotazníku se věnovaly základním údajům o respondentovi – pohlaví, věk, délka praxe a stupeň základní školy, na kterém působí. Navazující otázky se již týkaly zkoumané problematiky, tedy vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Otázky mapují aktuální situaci na základních školách ve spojitosti se vzděláváním žáků s LMP, zjišťují zkušenosti jednotlivých učitelů v této oblasti a dále se již věnují jednotlivým faktorům, které mohou mít na začleňování žáka s LMP určitý vliv. V následující části jsou prezentovány jednotlivé otázky z dotazníku společně s výsledky šetření

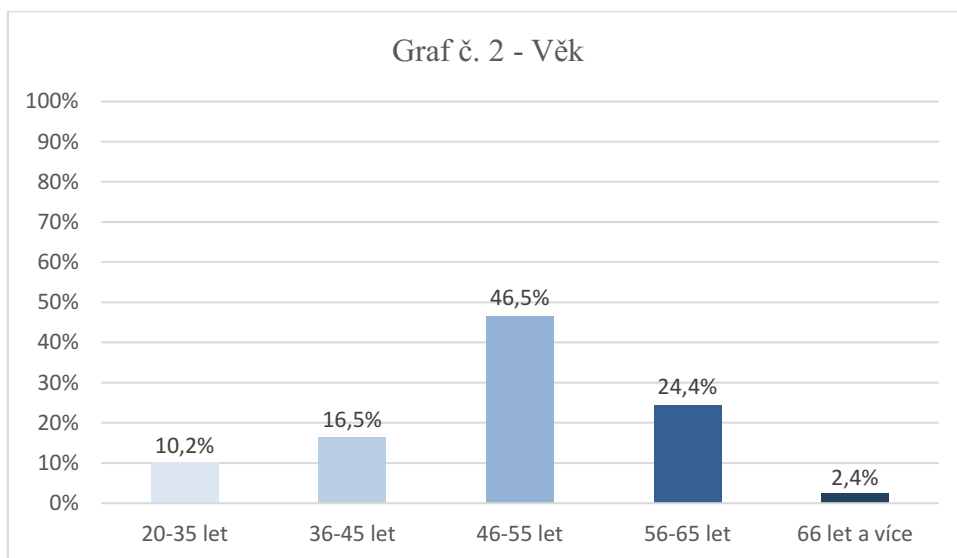
## 1) Jaké je Vaše pohlaví?



Zdroj: vlastní zpracování

Výzkumu se zúčastnilo dohromady 127 respondentů, z toho 110 žen a 17 mužů.

## 2) Jaký je Váš věk?

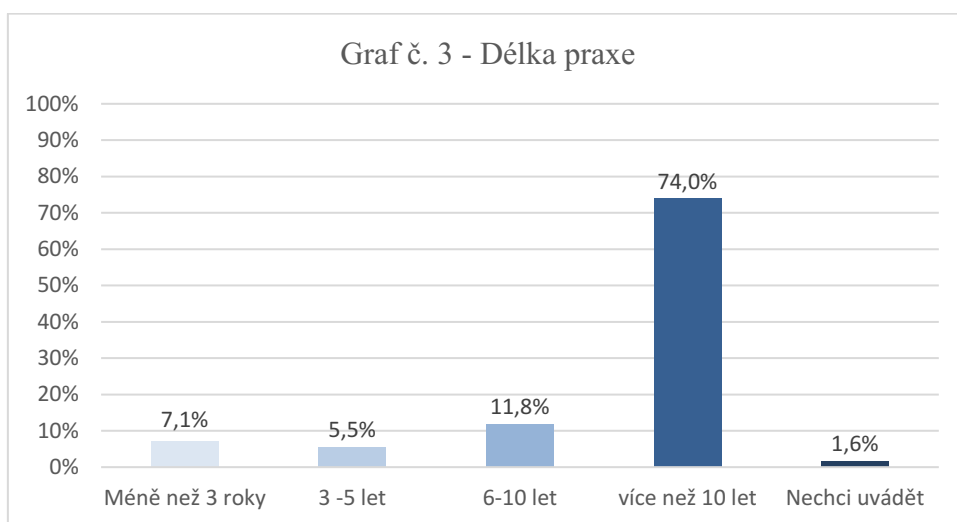


Zdroj: vlastní zpracování

Věk respondentů byl různý. Největší zastoupení měli respondenti ve věku 46-55 let, učitelé a učitelů v tomto věku bylo dohromady 59. Další početnou skupinou byli respondenti ve věku 56-65 let, těch bylo 31.

Také se výzkumu zúčastnilo 21 respondentů ve věku 36-45 let, 13 respondentů ve věku do 35 let a zbylá část respondentů se skládala z učitelek a učitelů starších 66 let.

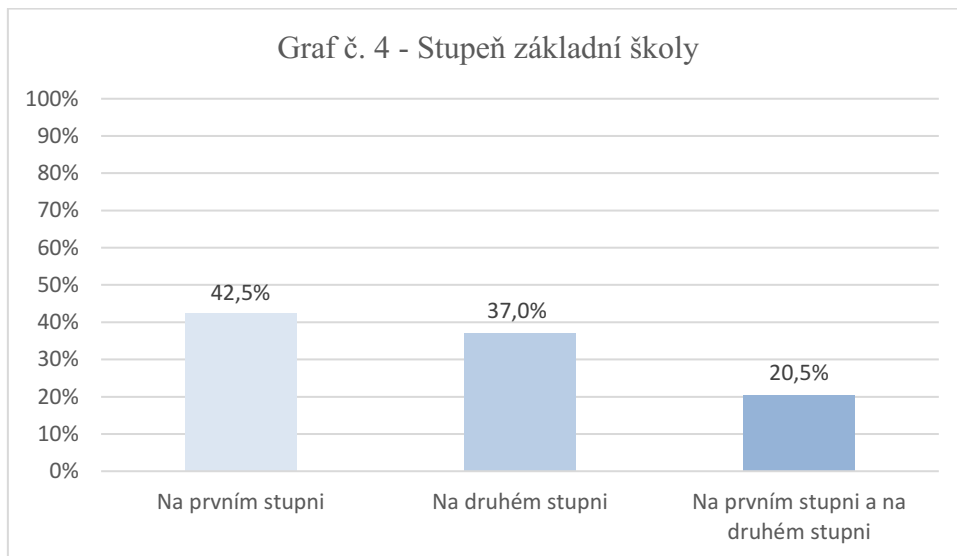
### 3) Jak dlouho se věnujete profesi učitele na základní škole?



Zdroj: vlastní zpracování

Velká část respondentů, přesně 94 učitelů ze 127, uvedla, že délka jejich praxe na základní škole činí více než deset let. Zbýlá čtvrtina respondentů se věnuje profesi učitele na základní škole méně než deset let. Respondentů, kteří vyučují na základní škole 6-10 let, bylo 15, méně, než tři roky se věnuje učitelství 9 respondentů, dalších 7 respondentů uvedlo, že délka jejich praxe se pohybuje mezi 3-5 lety a zbylí 2 respondenti nechtěli tuto informaci uvádět.

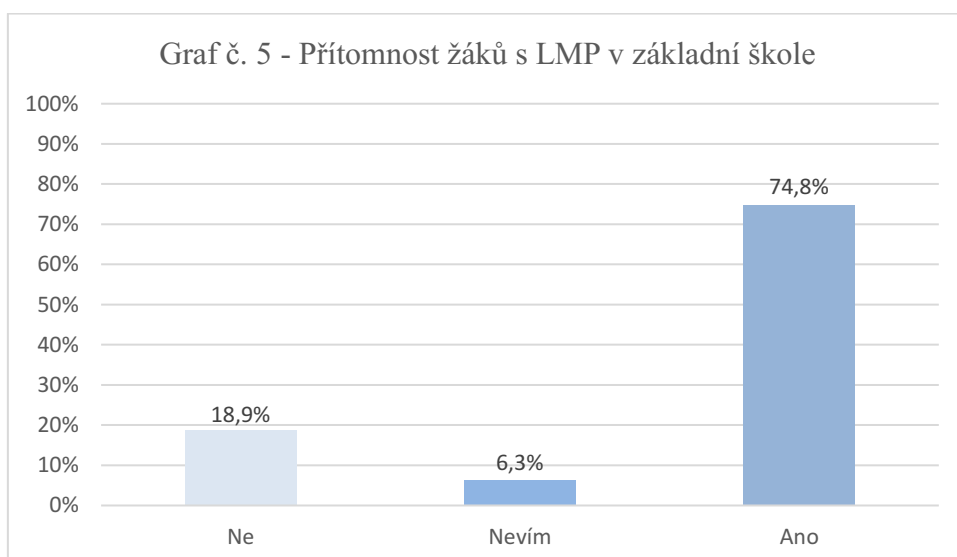
#### 4) Na jakém stupni základní školy vyučujete?



Zdroj: vlastní zpracování

Mimo základní charakteristiky respondentů, jako je pohlaví, věk a délka praxe, bylo podstatné zjistit, na jakém stupni základní školy učitelé vyučují. Šetření se zúčastnilo 55 učitelů, kteří působí na prvním stupni, 47 učitelů z druhého stupně a 25 učitelů, kteří vyučují na prvním i druhém stupni základní školy.

#### 5) Jsou ve vaší škole v současnosti vzdělávání i žáci s lehkým mentálním postižením v rámci inkluze?

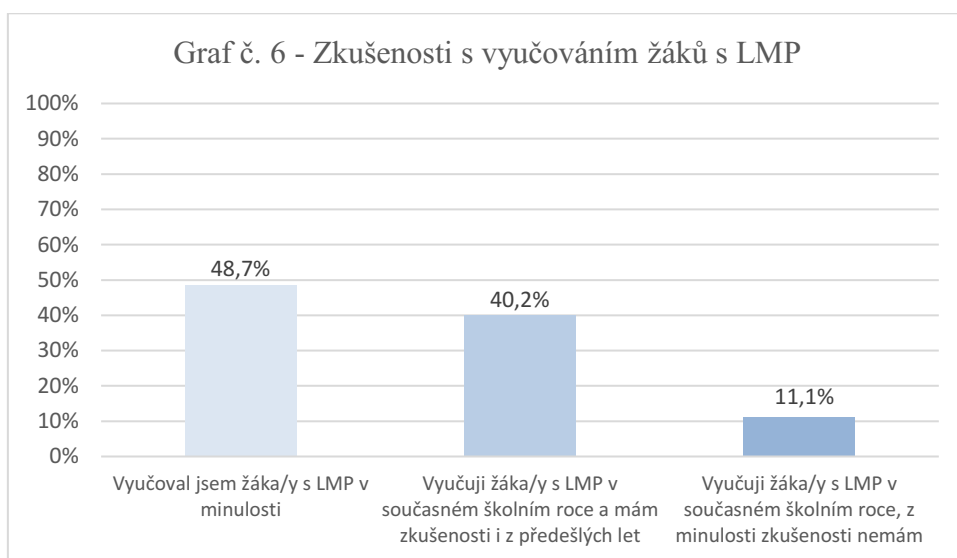


Zdroj: vlastní zpracování



U otázky, která se týkala aktuální situace vzdělávání žáků s LMP v běžných základních školách, 95 respondentů uvedlo, že jejich škola v současnosti vzdělává žáky s LMP. Dalších 24 učitelů uvedlo, že v tomto školním roce u nich žáci s LMP vzdělávání nejsou, a 8 respondentů uvedlo, že neví.

## 6) Jaké máte zkušenosti s vyučováním žáka/ů s lehkým mentálním postižením na základní škole?



Zdroj: vlastní zpracování

Přibližně polovina dotazovaných učitelů, přesně 62, má zkušenosti s vyučováním žáků s LMP pouze z předešlých let. Dalších 40 respondentů uvedlo, že má zkušenosti z předešlých let a zároveň v současnosti žáka s LMP vyučuje. Zbýlých 14 respondentů naopak nemá žádné zkušenosti z minulosti, ale v současném školním roce žáka s LMP vyučují.

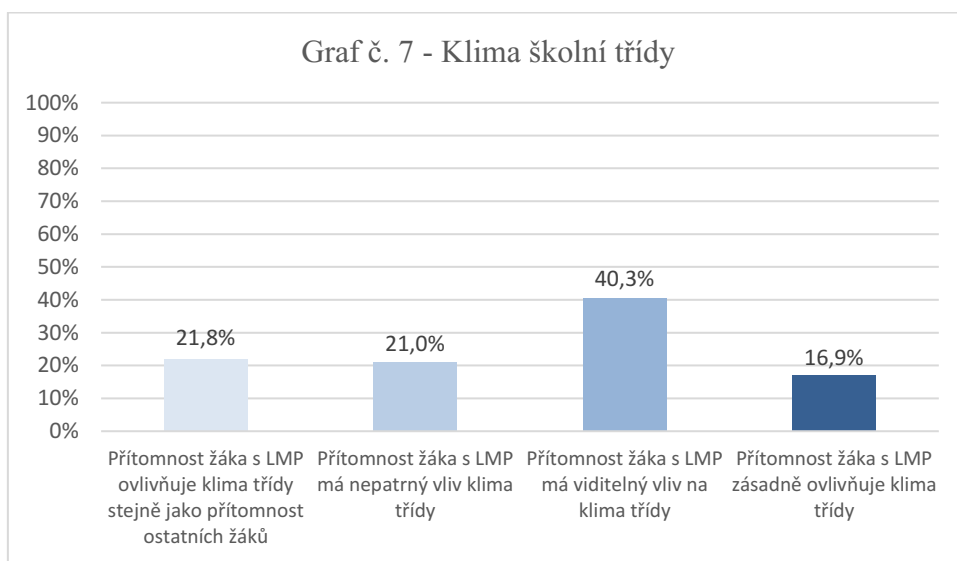
## 6 Prezentace a vyhodnocení výzkumného šetření

Od oslovených základních škol se podařilo získat dohromady 127 vyplněných dotazníků. Vzhledem k anonymitě šetření nelze určit, kolik bylo zúčastněných škol, známe pouze přesný počet respondentů.

### Prezentace výzkumného šetření

Dotazník zkoumal názor učitelů základních škol na začleňování žáků s LMP do třídního kolektivu. Zaměřoval se na jednotlivé faktory, které mohou tento proces ovlivnit, a zjišťoval, jaké metody jsou při tomto procesu uplatňovány. Cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem aktuálně začleňování žáků s LMP v inkluzivním vzdělávání probíhá a co by se případně dalo na základě získaných poznatků v praxi zlepšit.

### 7) Do jaké míry, z Vašeho pohledu, přítomnost žáka s lehkým mentálním postižením ve třídě ZŠ ovlivňuje klima třídy?

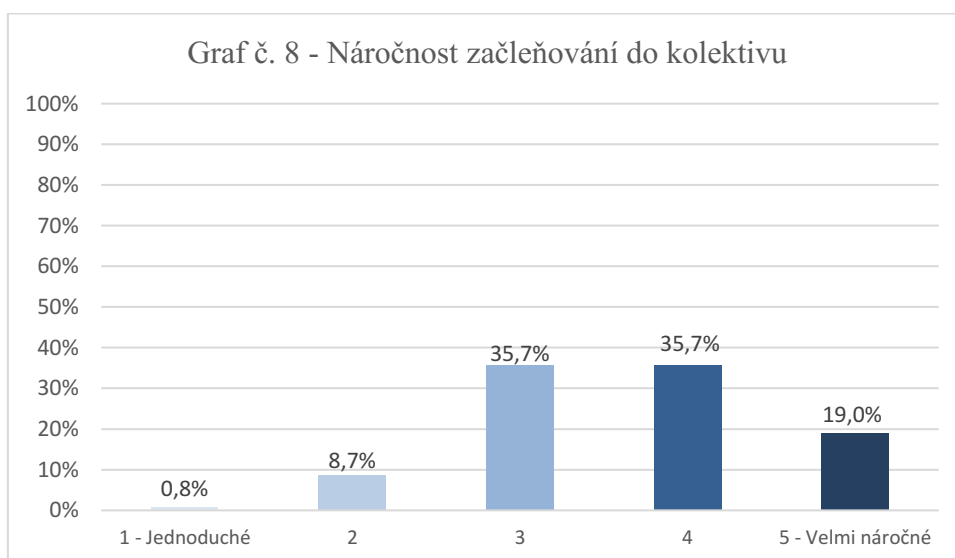


Zdroj: vlastní zpracování

U otázky, která zkoumala, jestli má přítomnost žáka s LMP vliv na klima třídy, se více než polovina všech respondentů přiklání k tomu, že přítomnost žáka s LMP ve třídě nějakým způsobem klima třídy ovlivňuje. Největší část respondentů (54) uvedla, že přítomnost žáka s LMP má viditelný vliv na klima třídy. Dalších 27 respondentů si myslí, že jde jen o

nepatrný vliv na klima třídy a o jednoho respondenta více, tedy 28 učitelů, se domnívá, že přítomnost žáka s LMP ovlivňuje klima třídy ve stejné míře, jako přítomnost ostatních žáků. Zbylých 21 respondentů se domnívá, že přítomnost žáka s LMP má na klima třídy zásadní vliv.

### 8) Jak se domníváte, že je pro žáka s lehkým mentálním postižením těžké se začlenit do třídního kolektivu?

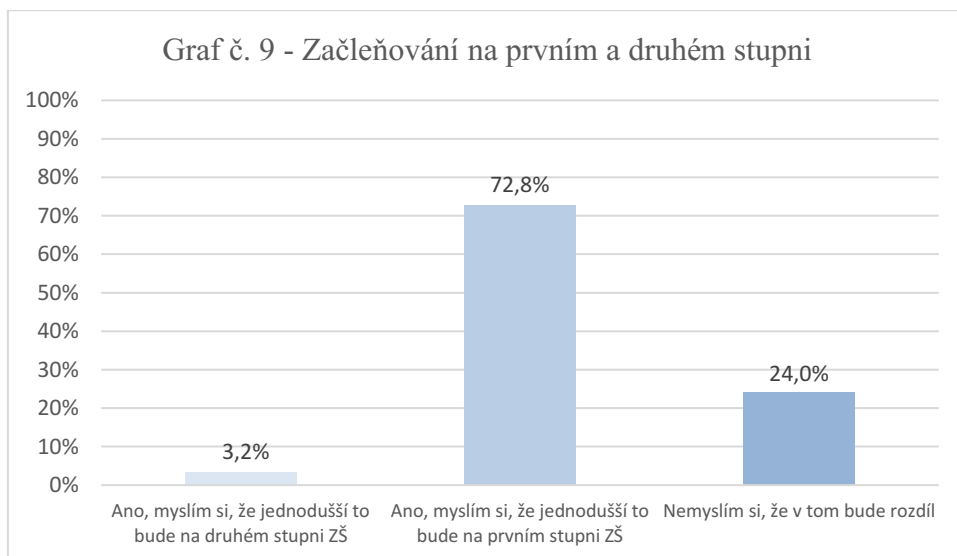


Zdroj: vlastní zpracování

U této otázky měli respondenti zvolit bod na stupnici podle toho, jak náročné je podle jejich názoru začlenění žáka s LMP do kolektivu v základní škole hlavního vzdělávacího proudu, kdy bod 1 značil „jednoduché“ a bod 5 „velmi náročné“. Dohromady 45 respondentů si myslí, že začleňování žáka s LMP do třídního kolektivu je náročné. Stejný počet respondentů shledává začleňování žáků s LMP jako středně obtížné – dalo by se říct, že tato část respondentů nevidí výrazný rozdíl mezi začleňování žáků s LMP a začleňování žáků intaktních. Dalších 24 respondentů se domnívá, že začleňování do třídního kolektivu je pro žáka s LMP velmi náročné, 12 učitelů se přiklání k názoru, že začleňování je pro žáka zvladatelné a pouze jeden respondent si myslí, že začleňování je pro žáka s LMP doslova jednoduché.

Celkově je z výsledků zřejmé, že většina dotazovaných se přiklání k názoru, že pro žáka s LMP je zapojení do třídního kolektivu náročnější než pro ostatní žáky.

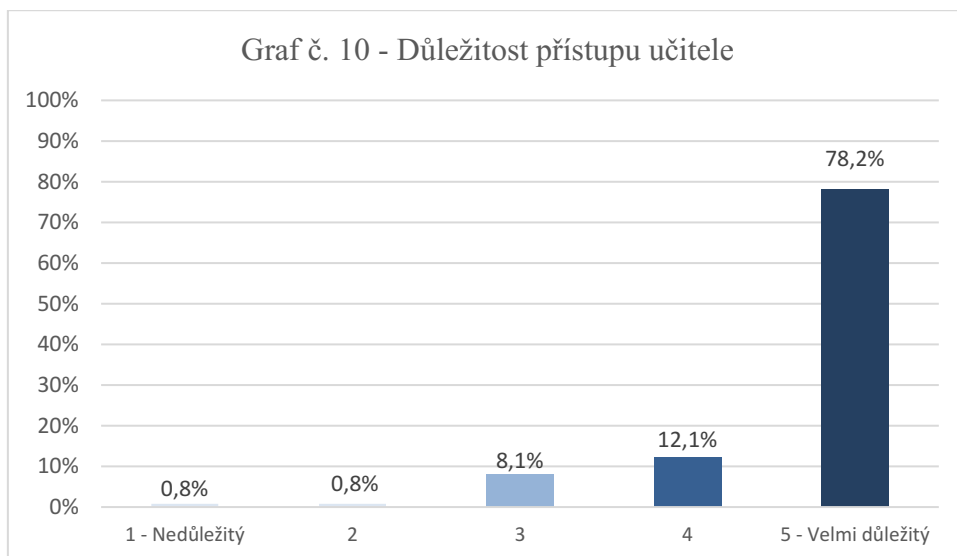
### 9) Máte pocit, že bude začleňování žáka s lehkým mentálním postižením do kolektivu různě náročné na prvním a druhém stupni?



Zdroj: vlastní zpracování

Navazující otázka zkoumala rozdíl mezi začleňováním žáků s LMP na prvním a druhém stupni základní školy. Většina respondentů, přesně 92, se domnívá, že na prvním stupni bude začleňování do třídního kolektivu jednodušší než na druhém stupni. Oproti tomu 31 respondentů si myslí, že začleňování bude na prvním stupni náročnější. Pouze 4 respondenti jsou přesvědčeni o tom, že náročnost začleňování bude na prvním a druhém stupni základní školy stejná. Podle Walterové (2011) je přechod z prvního na druhý stupeň základní školy období, kdy žák prochází nejrůznějšími změnami, které mohou výrazně změnit jeho pohled nejen na sebe sama, ale také na své okolí. Je proto pochopitelné, že se tak velké procento respondentů přiklání k názoru, že by pro žáka s LMP bylo jednodušší zapojit se do kolektivu na prvním stupni, kde se žáci ještě tolik nezaobírají rozdílností každého z nich a odlišnosti přijímají bez větších problémů.

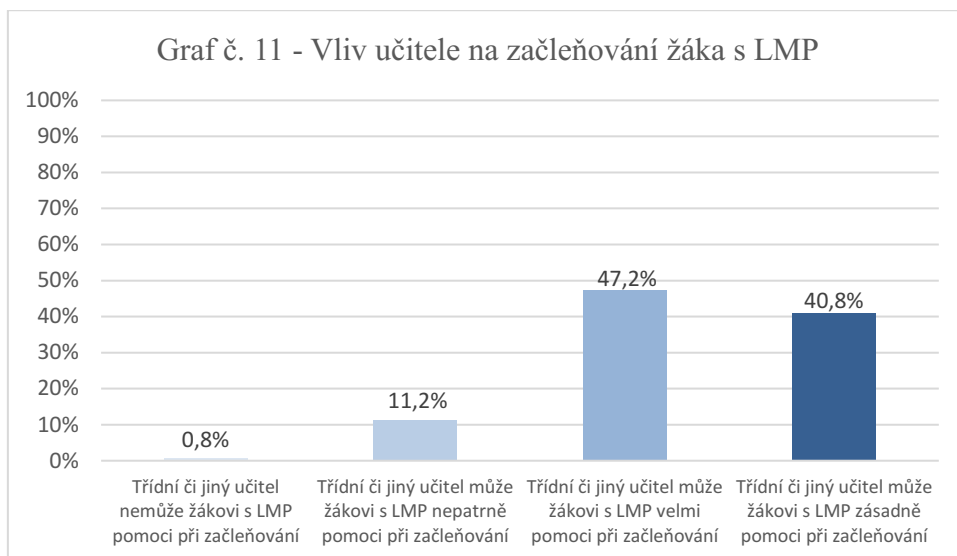
**10) Jak důležitý je podle Vás přístup učitele při začleňování žáka s lehkým mentálním postižením do třídního kolektivu?**



Zdroj: vlastní zpracování

Proces začleňování může být ovlivněn mnoha faktory, které v různých mírách působí na začleňování žáka s LMP. Jeden z těchto faktorů je i přístup učitele. Tato otázka zkoumala, jak důležitý je právě přístup učitele při začleňování žáka s LMP do kolektivu. Z grafu je patrné, že největší část respondentů (97) shledává přístup učitele jako velmi důležitý faktor při začleňování, 15 respondentů považuje tento faktor za důležitý a 10 respondentů jej označilo jako průměrně důležitý. Zbylí respondenti se přiklání k názoru, že přístup učitele nemá zásadní vliv na začleňování žáka nebo je doslova nedůležitý.

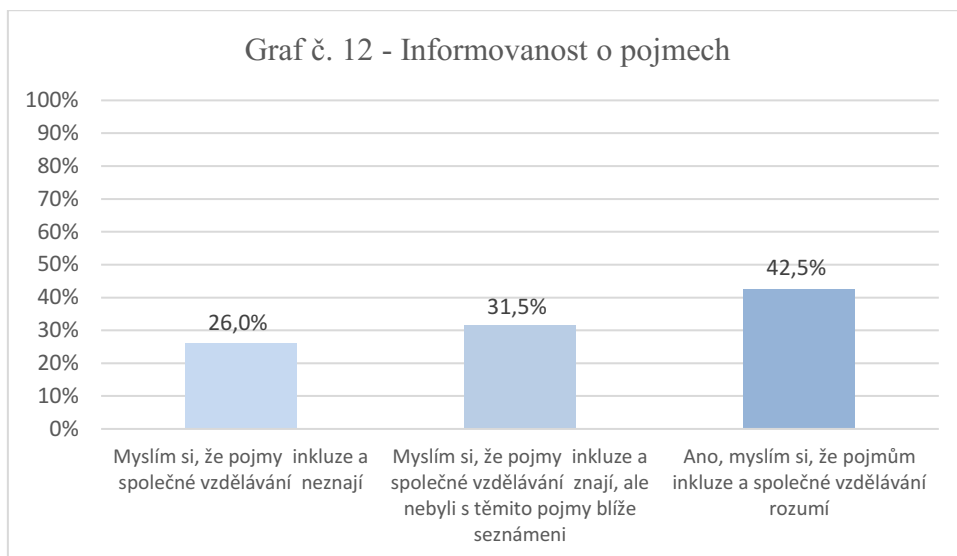
**11) Do jaké míry si myslíte, že může třídní či jiný učitel pomoci žákovi s lehkým mentálním postižením zapojit se do kolektivu?**



Zdroj: vlastní zpracování

U předešlé otázky bylo zjištěno, že přístup učitele je v procesu začleňování žáka s LMP do kolektivu velmi důležitý. Navazující otázka se ptá, jestli může učitel přímo ovlivnit tento proces, tedy pomoci žákovi s LMP zapojit se do kolektivu v inkluzivním vzdělávání. Většina respondentů se shodla na tom, že třídní či jiný učitel může žákovi s LMP pomoci při začleňování do třídního kolektivu ve značné míře. Respondentů, kteří si myslí, že učitel může žákovi s LMP v tomto ohledu velmi pomoci, bylo 60, dalších 52 respondentů si myslí, že učitel může žákovi při začleňování pomoci zásadně, a 14 respondentů se shodlo na tom, že učitel v tomto ohledu žákovi s LMP může pomoci, ale jen nepatrně. Našel se pouze jeden respondent, který se domnívá, že v této oblasti třídní ani jiný učitel žákovi s LMP pomoci nemůže.

## 12) Máte pocit, že jsou žáci z vaší školy dostatečně informovaní o pojmu inkluze a rozumí konceptu společného vzdělávání?

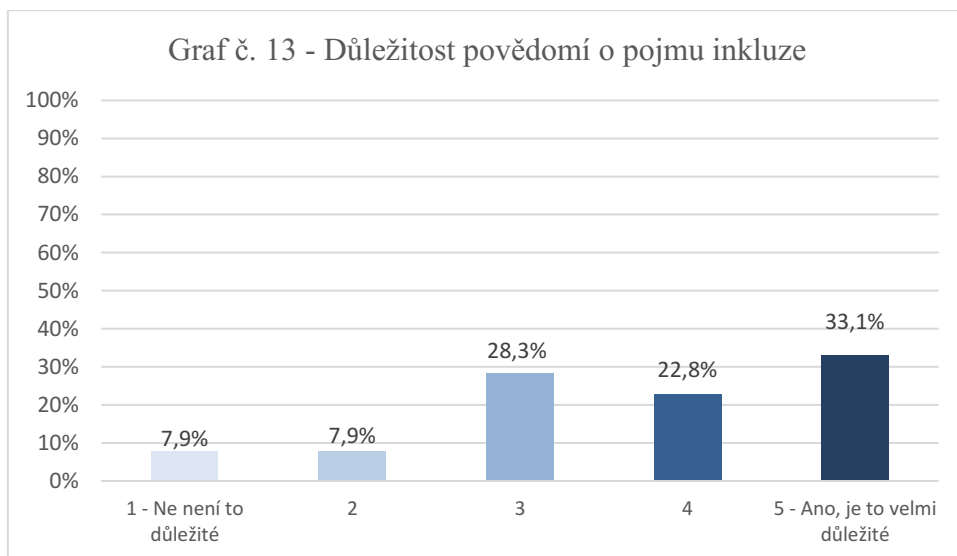


Zdroj: vlastní zpracování

Vzhledem k problematice, kterou se bakalářská práce zabývá, bylo vhodné zařadit do dotazníku i několik otázek týkající se informovanosti žáků běžných základních škol o pojmech souvisejících s inkluzivním vzděláváním. První otázka se vztahovala k pojmu inkluze a společné vzdělávání. Odpovědi respondentů byly různorodé. Nejpočetnější skupina, 54 respondentů, je přesvědčena o tom, že žáci z jejich základních škol tyto pojmy znají a dobře jim rozumí. Dalších 40 učitelů si myslí, že jejich žáci pojmy inkluze a společné vzdělávání znají, ale nebyli s nimi nijak blíže seznámeni v rámci vyučování. A 33 respondentů si myslí, že žáci z jejich základní školy tyto pojmy neznají vůbec.

Poměrně velké procento učitelů se domnívá, že žáci pojmy inkluze a společné vzdělávání buď vůbec neznají, nebo znají, ale nemůžeme si u nich být jisti, že rozumí jejich významu, vzhledem k tomu, že se s těmito pojmy nesetkali ve škole. Na první pohled se nedá říct, že jsou tyto výsledky uspokojivé, avšak musíme brát v potaz skutečnost, že se jedná pouze o názory učitelů, ne o skutečná fakta.

### 13) Je podle Vás důležité, aby byli žáci základních škol blíže seznámeni s pojmem inkluze?

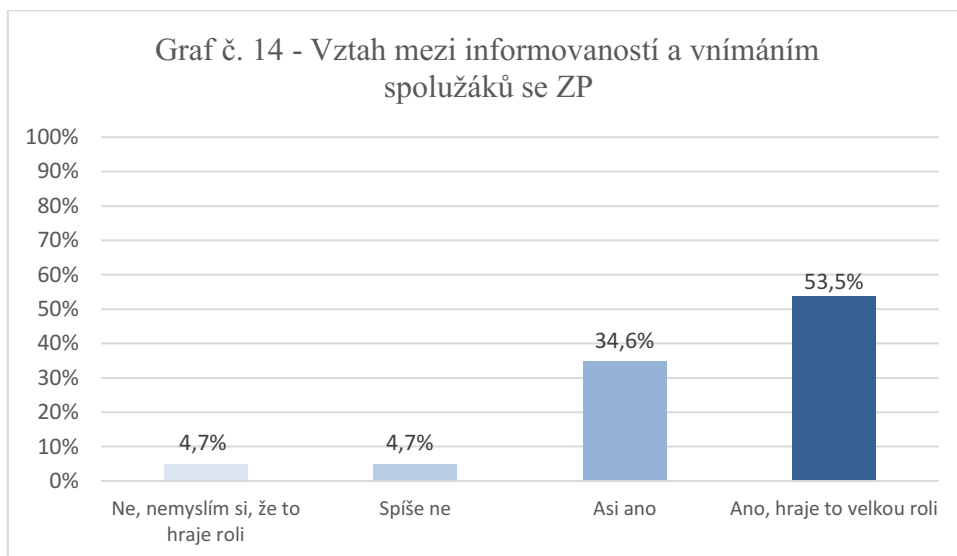


Zdroj: vlastní zpracování

Předchozí otázka mapovala aktuální znalosti v ohledu inkluzivního vzdělávání žáků základních škol. Tato otázka se soustředí na názor učitelů na probírání tématu inkluze se žáky základních škol. Učitelé měli opět možnost vybírat svou odpověď na pětibodové škále. A jak je zřejmé z grafu, názory jednotlivých učitelů byly velmi rozdílné. Největší část, 42 respondentů, souhlasila s tím, že je velmi důležité, aby žáci základních škol byli seznámeni s pojmem inkluze. Dalších 36 respondentů si myslí, že znalost žáků v tomto ohledu je vhodná a 29 respondentů shledává tyto znalosti u žáků za důležité. Deset respondentů se domnívá, že není zásadní, aby žáci základních škol byli seznámeni s pojmem inkluze, a stejný počet respondentů to shledává doslova za nedůležité.



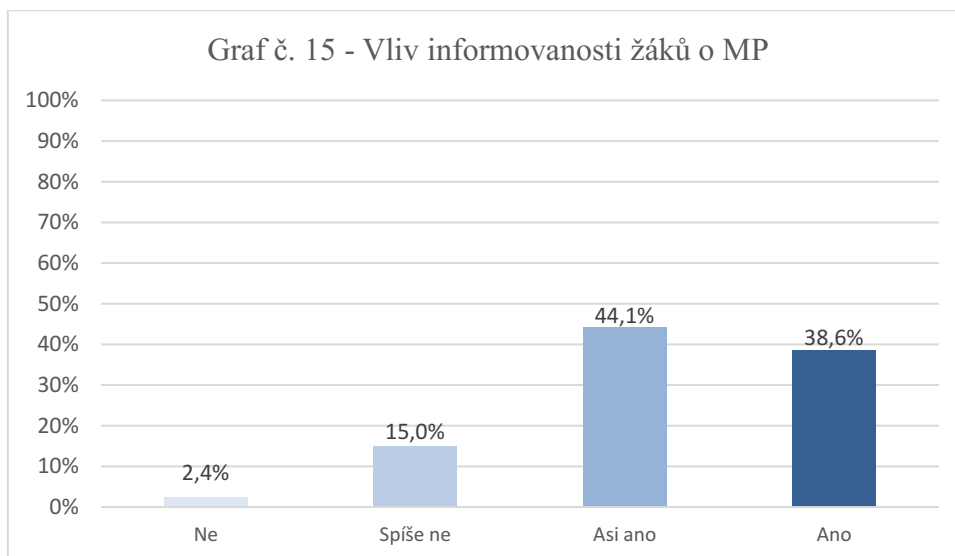
**14) Myslíte si, že uvědomělost žáků v tomto ohledu hraje roli ve vnímání jejich spolužáků se zdravotním postižením?**



Zdroj: vlastní zpracování

Navazující otázka se týká vztahu mezi informovaností žáků v ohledu inkluzivního vzdělávání a jejich vnímání spolužáků se zdravotním postižením. Více než polovina všech respondentů (68) souhlasí s tím, že povědomí žáků o problematice inkluzivního vzdělávání hraje velkou roli ve vnímání žáků se zdravotním postižením. Dalších 44 učitelů se přiklání k názoru, že spojitost mezi informovaností žáků v tomto ohledu a vnímání spolužáků se zdravotním postižením pravděpodobně je, ale není jistá. Menší procento, přesně 9 respondentů, spíše nesouhlasí a zbylých 6 respondentů si myslí, že uvědomělost žáků v tomto ohledu nemá vliv na jejich vnímání spolužáků se zdravotním postižením. Žádný z respondentů se k otázce nevyjádřil tak, že neví.

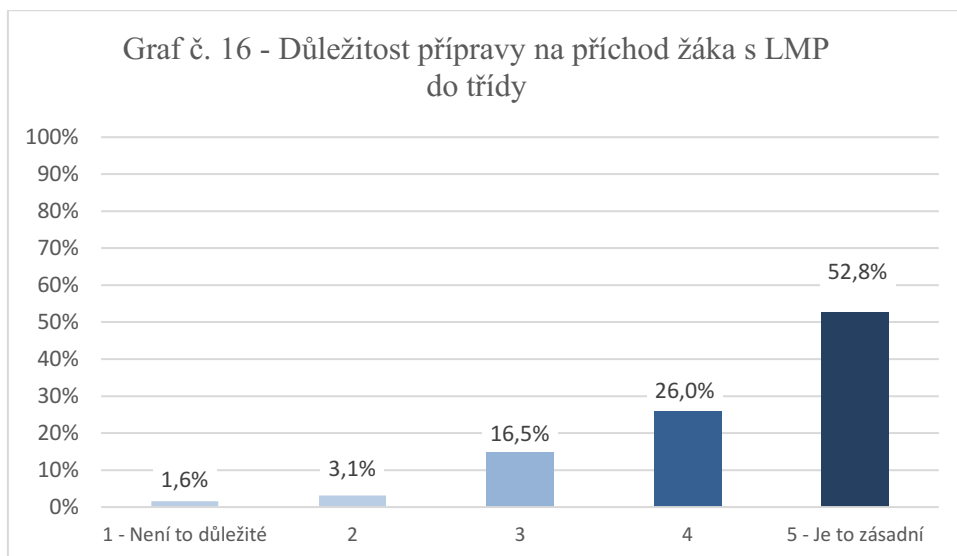
**15) Máte pocit, že dostatečná informovanost žáků o mentálním postižení by mohla mít pozitivní vliv na sociální začleňování žáků s mentálním postižením?**



Zdroj: vlastní zpracování

Na základě odpovědí u předchozí otázky se dá říct, že existuje jistá spojitost mezi povědomí žáků o problematice inkluzivního vzdělávání a tím, jak tito žáci vnímají své spolužáky se zdravotním postižením. Tato otázka zkoumá, jestli by zmíněná informovanost žáků v této oblasti a v oblasti mentálního postižení mohla pozitivně ovlivnit začleňování žáků s LMP do kolektivu. Z grafu je zřejmé, že většina respondentů se přiklání k odpovědím „ano”, nebo „asi ano”. Respondentů, kteří zvolili odpověď „ano”, bylo 49 a respondentů, kteří zvolili odpověď „asi ano”, bylo 56. Dalších 19 respondentů si myslí, že informovanost žáků spíše nebude mít pozitivní vliv na začleňování žáků s LMP. Zbylí tři respondenti zvolili odpověď „ne”, tedy nemyslí si, že by dostatečná informovanost žáků základních škol o mentálním postižení mohla nějakým způsobem pozitivně ovlivnit začleňování žáků s LMP do třídního kolektivu.

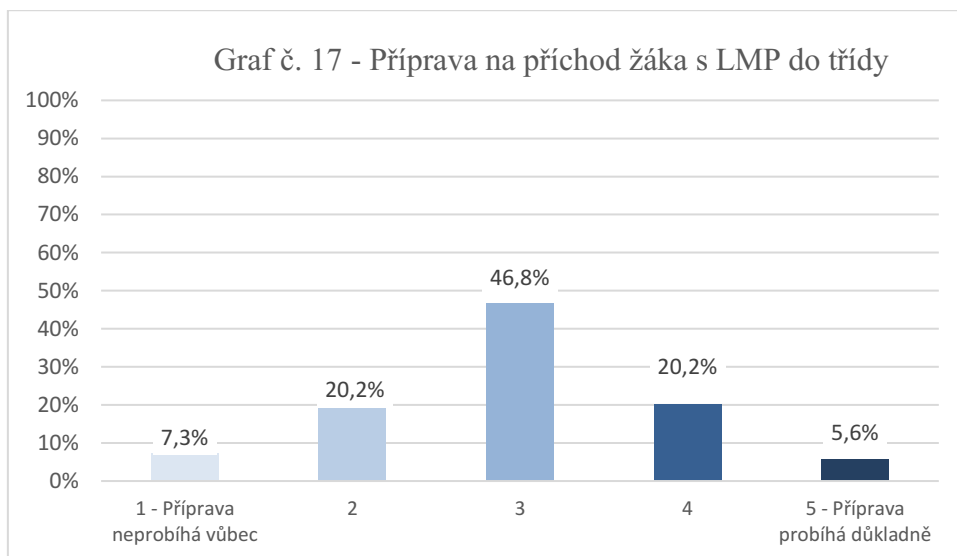
**16) Jak moc je podle Vás důležité předem připravit žáky na příchod spolužáka s mentálním postižením do třídy?**



Zdroj: vlastní zpracování

Tato otázka se zaměřila na důležitost přípravy na příchod žáka s LMP do třídního kolektivu. Více než polovina všech respondentů (67) vnímá přípravu žáků jako zásadní věc. Dalších 33 respondentů si myslí, že příprava žáků v této situaci je důležitá, a 21 respondentů si myslí, že je vhodná. Méně početnější část respondentů (4) nevidí přípravu jako důležitou věc a dva respondenti si myslí, že připravovat třídní kolektiv na příchod žáka s LMP není důležité.

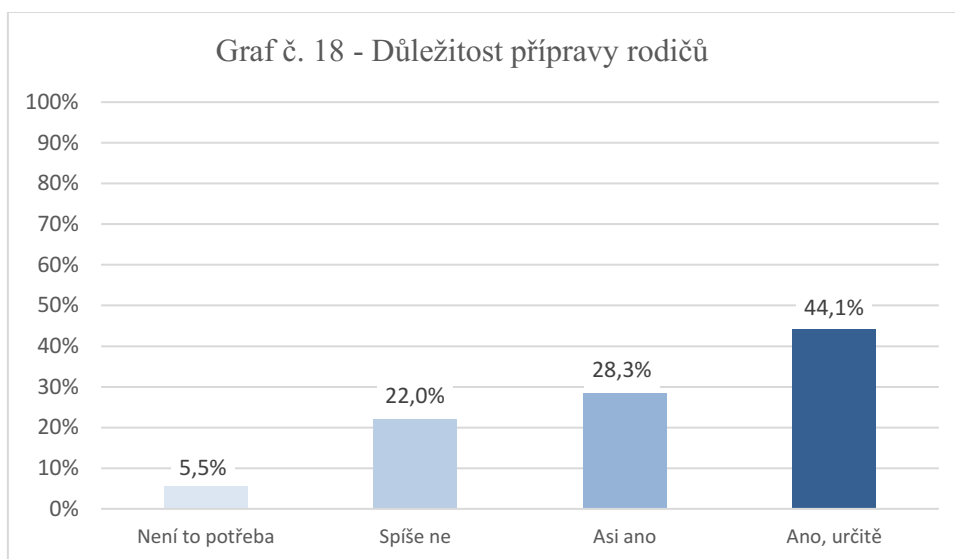
**17) A do jaké míry, podle Vašeho názoru, probíhá příprava kolektivu třídy na příchod žáka s lehkým mentálním postižením v praxi?**



Zdroj: vlastní zpracování

Navazující otázka zjišťuje aktuální situaci z pohledu učitelů, tedy jak vypadá příprava třídy na příchod žáka s LMP v praxi. Největší procento dotazovaných učitelů (59) si myslí, že v praxi probíhá běžná příprava. Dalších 26 respondentů se domnívá, že příprava žáků probíhá ve velké míře a stejný počet respondentů si myslí, že příprava v praxi probíhá naopak v malé míře. Pouze 7 respondentů je přesvědčeno o tom, že příprava žáků na příchod spolužáka s LMP probíhá ve školách důkladně a posledních 9 respondentů si myslí, že příprava neprobíhá vůbec.

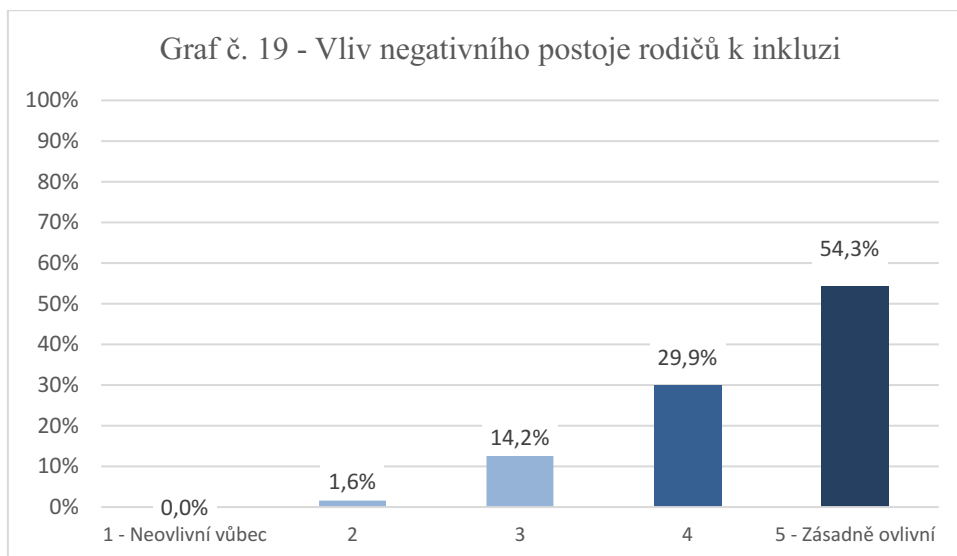
## 18) Myslíte si, že je nutné předem připravit i rodiče žáků?



Zdroj: vlastní zpracování

K přípravě třídního kolektivu na příchod žáka s LMP se pojí i příprava rodičů samotných žáků. Tato otázka zjišťovala názor učitelů právě na důležitost přípravy rodičů na příchod žáka s LMP do třídy. Většina respondentů se přiklání k názoru, že je příprava rodičů potřebná. Přesně 56 respondentů vnímá přípravu rodičů jako nutnost a 36 respondentů přípravu považuje spíše za důležitou. Na druhou stranu 18 respondentů si myslí, že příprava rodičů spíše nutná není, a 2 respondenti se shodli na názoru, že připravovat rodiče na příchod žáka s LMP do třídy není potřeba. Každý rodič může mít na inkluzivní vzdělávání odlišný názor, a to z jakéhokoli důvodu. V případě, kdy se jedná o inkluzivní vzdělávání žáků s LMP, je často postoj rodičů ovlivněn předsudky o osobách s mentálním postižením, které vznikají z nedostatečné informovanosti. Právě vhodná příprava a komunikace ze strany školy by mohla v tomto ohledu pomoci rodičům pochopit specifika žáků s mentálním postižením a poznat přínosy, které z inkluzivního vzdělávání pro jejich děti plynou.

**19) Do jaké míry může podle Vás negativní postoj rodičů k inkluzi ovlivnit žákovo vnímání spolužáka s mentálním postižením?**



Zdroj: vlastní zpracování

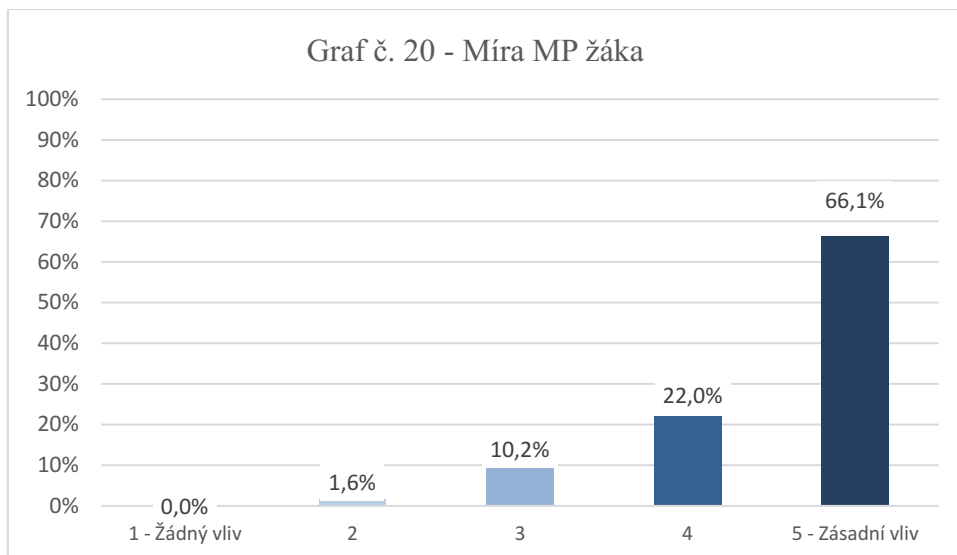
Tato otázka se zaměřila na to, do jaké míry může být žákovo vnímání ovlivněno postojem jeho rodičů k dané problematice. Zmíněnou problematikou je v tomto případě inkluzivní vzdělávání. Nejvíce respondentů (69) se shodlo na tom, že negativní postoj rodičů k inkluzivnímu vzdělávání může zásadně ovlivnit žákovo vnímání spolužáka s LMP. Dalších 38 respondentů si myslí, že postoj rodičů žáka výrazně ovlivní, a 18 respondentů si myslí, že negativní postoj rodičů viditelně ovlivní žákovo vnímání. Zbylí dva respondenti se domnívají, že postoj rodičů může žáka ovlivnit jen v malé míře.

**20) U následujících otázek prosím vyznačte na stupnicích, jak velký vliv mají podle Vás jednotlivé faktory na začlenění žáka s lehkým mentálním postižením do kolektivu.**

Tato otázka byla rozdělena na sedm částí a každá z nich zkoumala míru vlivu určitého faktoru na začleňování žáka s LMP do třídního kolektivu. Respondenti měli na výběr odpovědi z pětibodové stupnice, kde vždy bod 1 značil „žádný vliv“ a bod 5 „zásadní vliv“. Mezi zkoumané faktory patřila míra mentálního postižení žáka, přístup třídního učitele, přístup ostatních učitelů a školních pracovníků, přístup rodičů žáka s mentálním postižením

a ostatních rodičů žáků ze třídy, přítomnost dalšího žaka se zdravotním postižením ve třídě a atmosféra třídy.

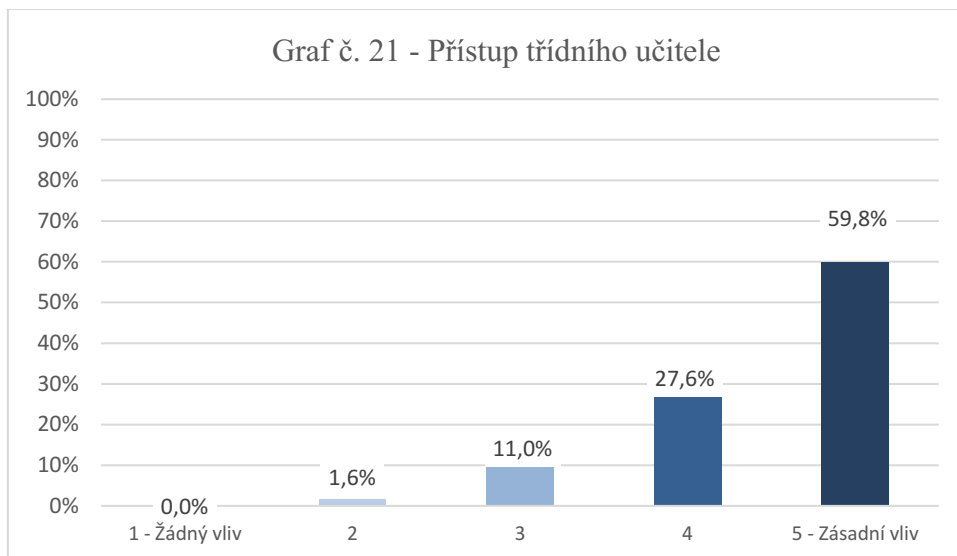
### F1: Míra mentálního postižení žaka



Zdroj: vlastní zpracování

Počet respondentů, podle kterých má míra mentálního postižení žaka zásadní vliv na jeho začlenění do kolektivu, je 84. Dalších 28 respondentů uvedlo, že míra mentálního postižení žaka má značný vliv na jeho začlenění do kolektivu, 13 respondentů si myslí, že míra mentálního postižení má viditelný vliv na jeho sociální začlenění a dva respondenti se shodli na tom, že míra mentálního postižení žaka má zanedbatelný vliv na jeho začlenění do třídního kolektivu.

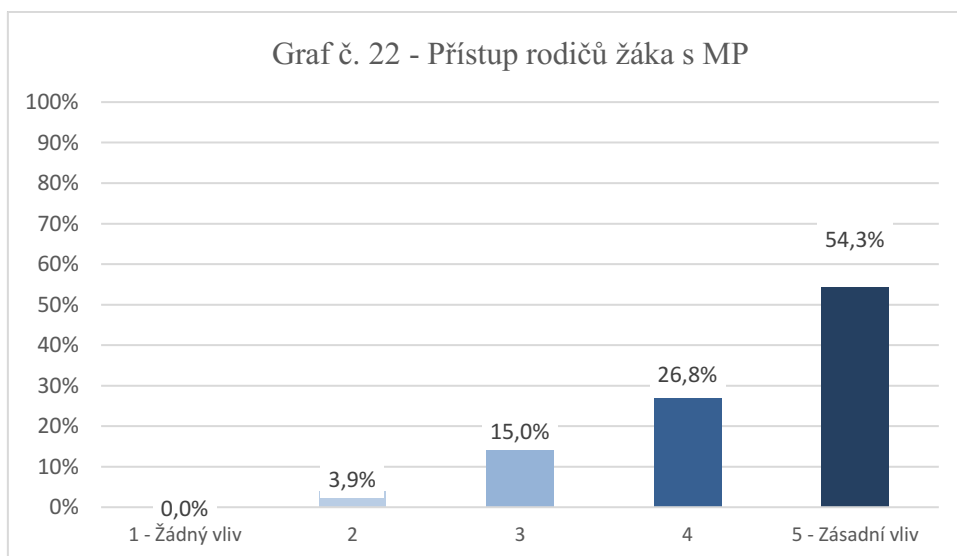
## F2: Přístup třídního učitele



Zdroj: vlastní zpracování

Přístup třídního učitele má podle 76 oslovených pedagogů zásadní vliv na začleňování žáka s LMP do kolektivu. Dalších 35 respondentů si myslí, že přístup třídního učitele má na začleňování žáka s LMP značný vliv, 14 respondentů uvádí, že přístup třídního učitele má viditelný vliv na sociální začleňování žáka s LMP, a dva respondenti věří, že tento faktor má pouze zanedbatelný vliv na začleňování žáka s LMP do kolektivu.

## F3: Přístup rodičů žáka s mentálním postižením

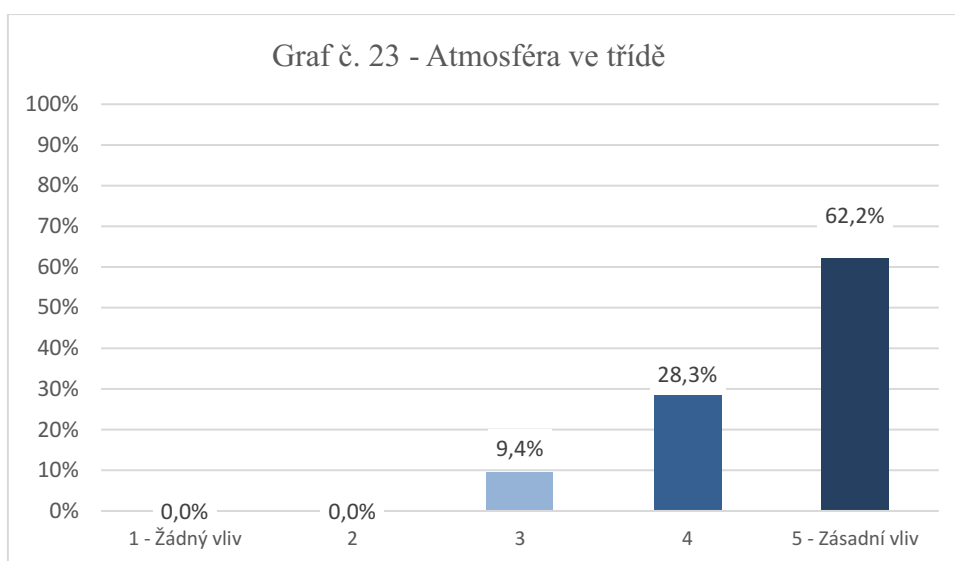


Zdroj: vlastní zpracování



Přístup rodičů žáka s LMP má podle více než poloviny respondentů (69) zásadní vliv na žákovo začleňování do kolektivu. Přibližně čtvrtina dotazovaných (34) si myslí, že přístup rodičů má v tomto ohledu značný vliv, 19 respondentů se domnívá, že přístup rodičů má na začleňování žáka s LMP viditelný vliv, a 5 respondentů uvedlo, že přístup rodičů žáka s LMP má na jeho sociální začleňování pouze zanedbatelný vliv.

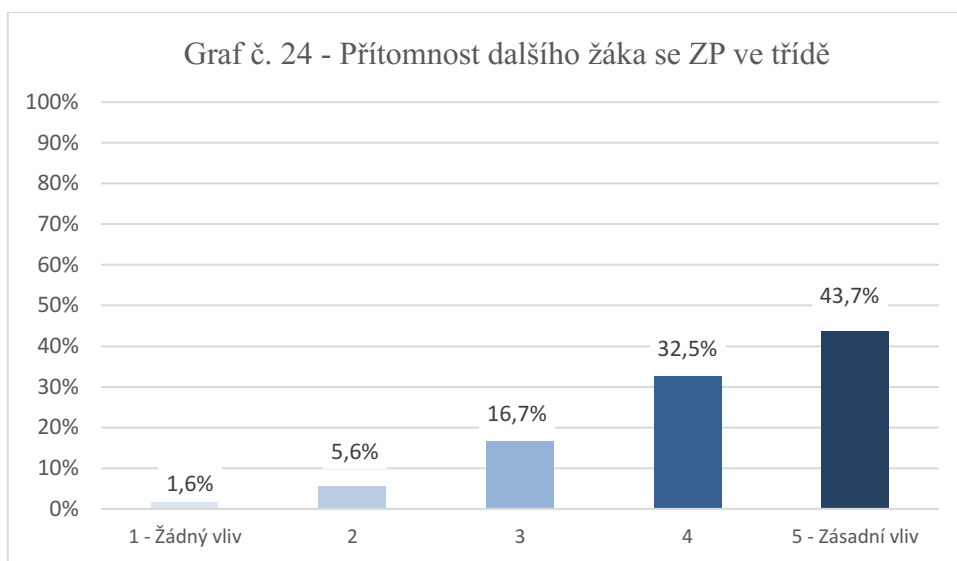
#### F4: Atmosféra ve třídě



Zdroj: vlastní zpracování

Atmosféra ve třídě má podle 79 oslovených pedagogů zásadní vliv na začleňování žáka s LMP. Dalších 36 respondentů uvedlo, že atmosféra třídy má na začleňování žáka s LMP značný vliv, a 12 respondentů se domnívá, že tento faktor má na začleňování žáka s LMP viditelný vliv.

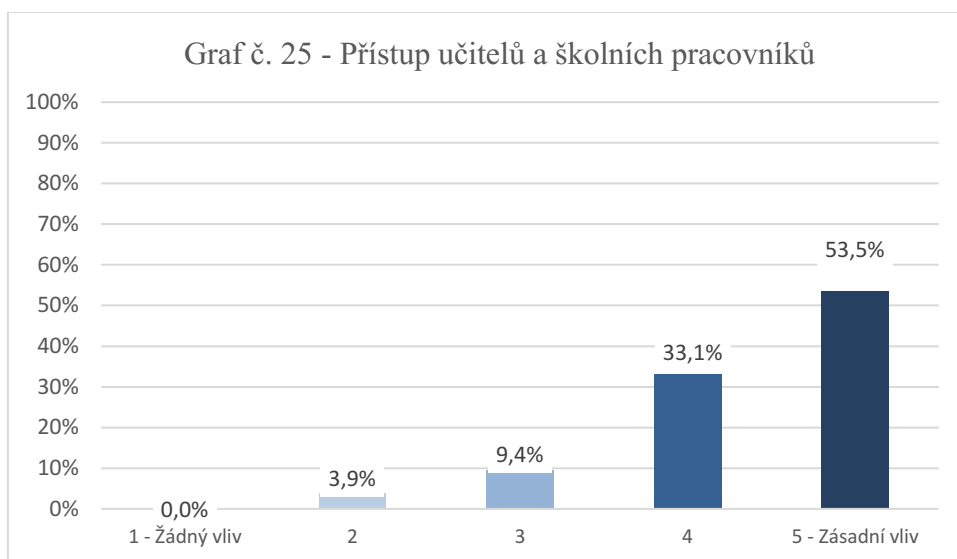
## F5: Přítomnost dalšího žáka se zdravotním postižením ve třídě



Zdroj: vlastní zpracování

Přítomnost dalšího žáka se zdravotním postižením ve třídě má podle 56 respondentů zásadní vliv na sociální začleňování žáka s LMP. Dalších 41 respondentů si myslí, že tento faktor má na začleňování žáka značný vliv, a 21 respondentů se domnívá, že přítomnost dalšího žáka se zdravotním postižením má na začleňování žáka s LMP viditelný vliv. Dle sedmi respondentů má přítomnost dalšího žáka se zdravotním postižením zanedbatelný vliv na začleňování žáka s LMP do kolektivu a dva respondenti se domnívají, že tento faktor nijak neovlivňuje začleňování žáka s LMP do třídního kolektivu.

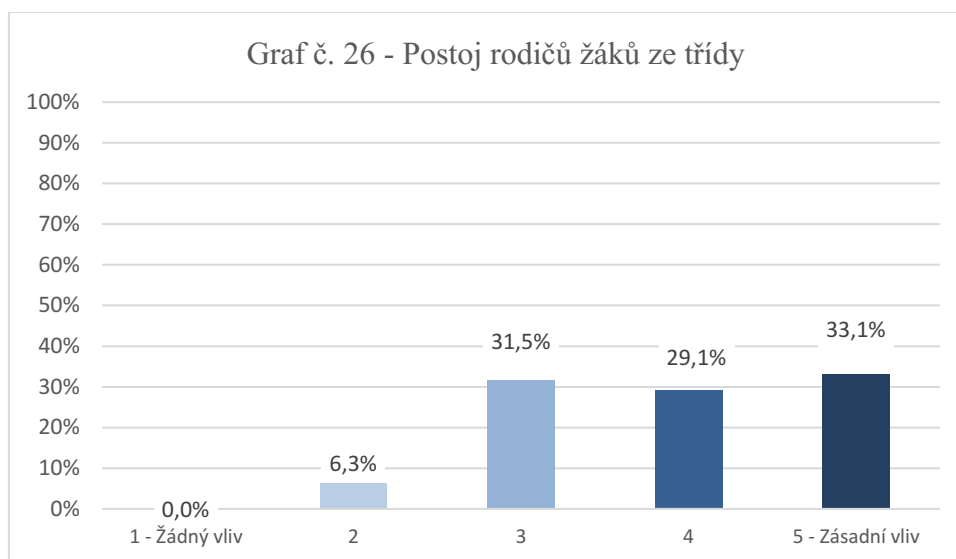
## F6: Přístup ostatních učitelů a dalších školních pracovníků



Zdroj: vlastní zpracování

Přístup učitelů a školních pracovníků má dle 68 oslovených pedagogů zásadní vliv na sociální začleňování žáka s LMP. Dalších 42 pedagogů se domnívá, že přístup učitelů a školních pracovníků má na začleňování žáka s LMP do kolektivu značný vliv, 12 respondentů si myslí, že tento faktor má viditelný vliv, a 5 respondentů uvedlo, že přístup učitelů a školních pracovníků má na začleňování žáka s LMP do třídního kolektivu zanedbatelný vliv.

## F7: Postoj ostatních rodičů žáků ze třídy



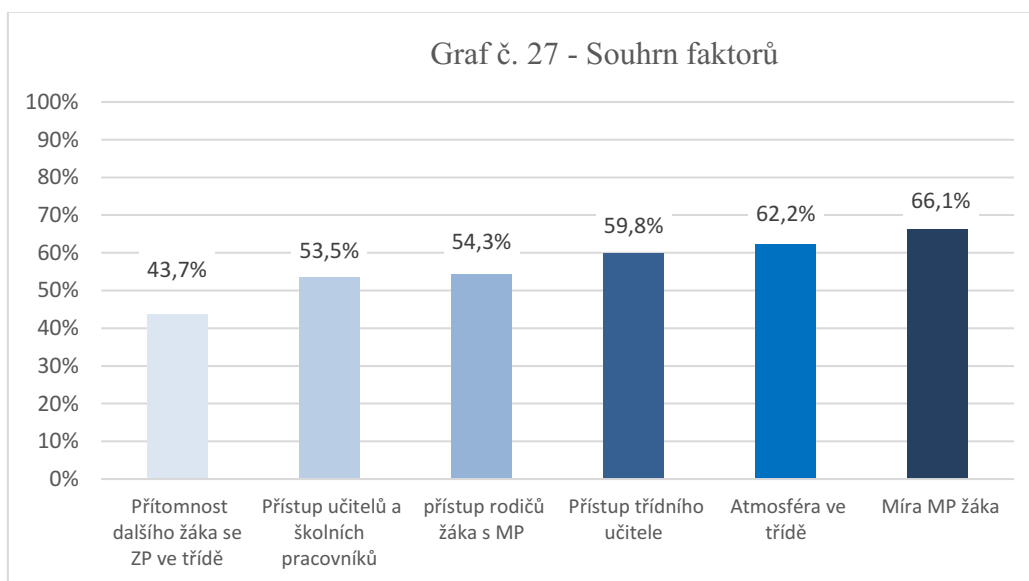
Zdroj: vlastní zpracování

Postoj ostatních rodičů žáků ze třídy má podle 42 respondentů zásadní vliv na začleňování žáka s LMP do kolektivu. Respondentů, kteří se domnívají, že postoj ostatních rodičů má značný vliv na začleňování žáka s LMP, bylo 37 a těch, kteří si myslí, že postoj ostatních rodičů na to má viditelný vliv, bylo 40. Zbýlých 8 respondentů uvedlo, že postoj ostatních rodičů žáků ze třídy má na začleňování žáka s LMP zanedbatelný vliv.

Na první pohled je zřejmé, že výsledky jednotlivých faktorů jsou velmi podobné. Skoro u všech faktorů má nejvyšší hodnotu odpověď „zásadní vliv“. Jedinou výjimkou je faktor F7 (Postoj ostatních rodičů žáků ze třídy), u kterého nejvíce respondentů zvolilo odpověď „viditelný vliv“. Naopak nejnižší hodnotu má u všech faktorů odpověď „žádný vliv“, ve většině případů tuto odpověď nezvolil ani jeden respondent, pouze u faktoru F5 (Přítomnost dalšího žáka se zdravotním postižením ve třídě) takto odpověděli dva respondenti. Celkově se dá říct, že se respondenti přiklání k tomu, že jednotlivé faktory mají spíše vyšší míru vlivu na začleňování žáka LMP do třídního kolektivu.

Pro větší přehlednost byl sestrojen následující graf, který porovnává, jaké faktory jsou podle respondentů nejzásadnější v procesu začleňování žáka s LMP. V grafu byly porovnány hodnoty odpovědí z jednotlivých grafů a výsledkem je přehled o tom, kolik respondentů, u jakého faktoru zvolilo odpověď „zásadní vliv“. Faktor F1 (Míra mentálního postižení žáka) byl respondenty vyhodnocen jako nejzásadnější faktor v procesu začleňování žáka s LMP

do kolektivu v běžné základní škole. Dalším zásadním faktorem je podle respondentů faktor F4 (Atmosféra ve třídě) a F2 (Přístup třídního učitele). Následuje F3 (Přístup rodičů žáka s mentálním postižením) a F6 (Přístup učitelů a dalších školních pracovníků). Již s nižším procentem je faktor F5 (Přítomnost dalšího žáka se zdravotním postižením ve třídě) a na poslední příčce se nachází faktor F7 (Postoj ostatních rodičů žáků ze třídy).



Zdroj: vlastní zpracování

## 21) Napadají Vás i jiné faktory, které mohou začleňování do kolektivu ovlivnit? Pokud ano, prosím vypište jaké.

U této otázky byli respondenti vyzváni ke stručnému vyjádření. Otázka nebyla povinná a odpovědělo na ni 48 respondentů z celkového počtu 127. Odpovědi byly velmi různorodé a lišila se i jejich struktura. Většina odpovědí byla složena z jednoho, nebo několika slov, které označovaly faktory ovlivňující začleňování žáků s LMP do kolektivu. Nejvíce se v odpovědích objevovalo slovo asistence či asistent. Respondenti shledávají asistenta pedagoga jako jeden z nejdůležitějších prvků inkluzivního vzdělávání žáka s LMP. V odpovědích byla zdůrazněna především spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem. Pokud je tato spolupráce funkční a efektivní, může žákovi s LMP velmi pomoci při navazování vztahů se spolužáky a celkovém zapojení se do třídy. V opačném případě může

mít tato spolupráce negativní dopad na fungování třídy jako celku, a tím pádem i na začleňování žáka s LMP.

Velkou roli hrají v tomto případě i zkušenosti pedagogických pracovníků, což byl druhý respondenty nejvíce zmiňovaný faktor. Důležité je podle respondentů nejen to, jak dlouho pedagog působí v oboru, ale také s jakými žáky se během své praxe měl možnost setkat. Z odpovědí bylo zřejmé, že pedagog, který má zkušenosti s žáky v inkluzivním vzdělávání z předešlých let, je schopen lépe vyhodnotit potřeby těchto žáků a dokáže vhodně pracovat s kolektivem třídy, díky čemuž předchází vyčlenění žáků z kolektivu.

Dalším faktorem, který může do jisté míry začleňování ovlivnit, jsou spolužáci. Podle respondentů velmi záleží na složení třídy. Vliv může mít počet žáků ve třídě, pohlaví a věk žáků, sociální prostředí, kultura a vzdělání rodičů. Také se v odpovědích objevil názor, že záleží na tom, jak dlouho se žáci navzájem znají. Je rozdíl mezi kolektivem, který se zná od mateřské školy, a kolektivem, který vznikl až při nástupu na základní školu. Žáci, kteří se znají již od mateřské školy, mohou mít výhodu v tom, že mezi sebou mají již vytvořený vztah a jsou na sebe částečně zvyklí, narozdíl od žáků, kteří se poprvé poznají až při nástupu do první třídy. Sociální začleňování žáka s LMP může být také ovlivněno tím, jestli jsou ve třídě vzdělávání i jiní žáci se SVP. Respondenti se domnívají, že pokud se ve třídě vzdělává najednou více žáků se SVP, je pro tyto žáky mnohem jednodušší se zapojit do kolektivu a navázat přátelské vztahy se spolužáky.

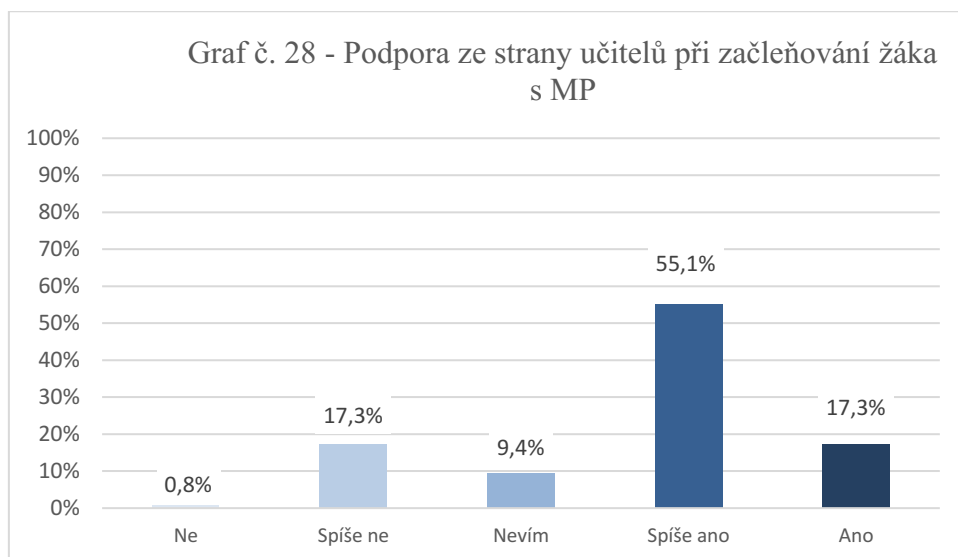
Velký vliv na začleňování žáka s LMP do kolektivu má podle respondentů charakter samotného žáka. Jako u každého jiného žáka, i u žáků s LMP záleží na povahových rysech, sociálních dovednostech a emočním nastavení. Jak uvádí Lechta (2010), u všech žáků bychom měli nejprve vnímat jejich osobnost a až poté věnovat pozornost specifickým potřebám, protože samotné znevýhodnění není jejich primárním znakem.

Dalším zmiňovaným faktorem je také nastavení školy. Dle respondentů záleží na oblasti, ve které se základní škola nachází, a s tím související složení obyvatelstva v dané lokalitě. Část respondentů ve svých odpovědích poukázala na důležitost celkového povědomí společnosti o inkluzivním vzdělávání a specifika s ním spojená, jež významně ovlivňují postoj k žákům s LMP.

V neposlední řadě je podle respondentů důležité, jakým způsobem přistupují k této problematice nejen rodiče samotného žáka s LMP, ale i rodiče ostatních žáků.

V odpovědích se vyskytly i dva názory, které inkluzivní vzdělávání žáků s LMP nepodporují. Tyto dvě odpovědi nebyly přímou reakcí na zadanou otázku, avšak je vhodné je v této práci zmínit. Z první odpovědi vyplývá, že daný respondent souhlasí s inkluzivním vzděláváním, avšak ne se vzděláváním žáků s LMP ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Zastává názor, že těmto žákům by se více dařilo ve třídě či škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Druhý respondent s inkluzivním vzděláváním nesouhlasí z důvodu nedostatečné přípravy učitelů na vzdělávání žáků s LMP v běžné škole. Ve své odpovědi také zmiňuje vliv nedostatku financí ve školství, což je podle jeho názoru jeden z hlavních důvodů, proč inkluze na našem území nefunguje. V závěru své odpovědi podotýká, že rodiče žáků se SVP mají většinou velmi vysoká, v některých případech až nereálná očekávání od pedagogů, kteří jejich děti vzdělávají, což může být častým důvodem sporu mezi rodiči a školou.

## 22) Podílejí se podle Vás učitelé aktivně na začleňování žáka/ů s mentálním postižením do kolektivu?



Zdroj: vlastní zpracování

Poslední otázka dotazníků zjišťovala, zda se učitelé v praxi aktivně podílejí na začleňování žáků s LMP do kolektivu. Více než polovina všech dotazovaných (70) si myslí, že v praxi

se učitelé na začleňování žáků s LMP do třídy spíše podílejí. Respondentů, kteří se domnívají, že se učitelé v praxi na začleňování určitě podílejí, je 22 a stejný počet respondentů má opačný názor a myslí si, že učitelé se na začleňování spíše nepodílejí. Dvanáct respondentů uvedlo, že neví a jeden respondent se domnívá, že se učitelé na začleňování žáků s LMP v praxi nepodílejí.

Druhá část otázky byla zaměřena na respondenty, kteří se domnívají, že se učitelé základních škol nějakým způsobem podílejí na začleňování žáků s LMP.

Tato část zněla:

### **Pokud ano, pomocí jakých nástrojů a metod podpora ze strany učitelů probíhá?**

Respondenti měli za úkol uvést jaké nástroje a metody mohou učitelé uplatnit při snaze zapojit žáka s LMP do kolektivu. Odpovědi byly opět dobrovolné a z celkového počtu 127 se k otázce vyjádřilo 62 respondentů. V odpovědích respondenti dávali největší důraz na individuální přístup ze strany pedagogů. Učitel, asistent pedagoga a další pedagogičtí pracovníci by měli respektovat specifika jednotlivých žáků a pokusit se přizpůsobit jejich potřebám. Zároveň by se měli podle respondentů snažit k žákovi s LMP přistupovat stejně jako k ostatním žákům a na třídu nahlížet jako na celek. Je zřejmé, že žák s LMP potřebuje ve vzdělávání jistou podporu, podporu v podobě asistenta pedagoga, upravených učebních materiálů, speciálních pomůcek atd., avšak tyto úpravy by neměly žáka charakterizovat. Učitel by měl podle respondentů umět pracovat s kolektivem, věnovat se osobnostnímu rozvoji žáků a zaměřit se na jejich sociální dovednosti. V odpovědích často zmiňovaným doporučením bylo zavedení třídnických hodin, které by mohly sloužit právě k utužování vztahů ve třídě a řešení případných konfliktů. Respondenti se v odpovědích věnovali i jednotlivým aktivitám na rozvoj empatie a tolerance. Zmíněno bylo i několik her zaměřených na skupinovou práci a prohlubování sociálních vztahů. Dále se respondenti domnívají, že podpora začleňování žáka s LMP do kolektivu může probíhat pomocí společných akcí, jako jsou například třídní výlety, školy v přírodě a jiné jednodenní či vícedenní kurzy. V neposlední řadě byla zmíněna důležitost prevence šikany, na které by se měli podílet všichni pedagogičtí pracovníci a případně i další odborníci, kteří zajišťují preventivní programy ve školách. Stejně jako u předešlé otázky se i zde objevilo několik odpovědí, ve kterých respondenti projeví svůj nesouhlas s inkluzivním vzděláváním žáků



s LMP. Dvě z těchto reakcí byly pouze negativním vyjádřením na inkluzivní vzdělávání jako takovém. Jednalo se o vyjádření, která nebyla podpořena žádným argumentem. Další dvě odpovědi byly již rozsáhlejší a obsahovaly subjektivní názor respondentů na danou problematiku. Respondenti zmínili výhody i nevýhody inkluzivního vzdělávání žáků s LMP, avšak bylo zřejmé, že oba respondenti se přiklání spíše k názoru, že žáci LMP by se měli vzdělávat v tzv. speciálních školách. V jedné odpovědi bylo zmíněno, že přínos má inkluzivní vzdělávání především pro žáky intaktní. Žáci s LMP podle názoru respondenta nemají potřebu se socializovat, protože sociálnímu chování ve většině případů nerozumí. V druhé reakci respondent vysvětloval, že inkluzivní vzdělávání je vhodné pro všechny žáky se zdravotním postižením, kromě mentálního. A uvedl i několik důvodů, proč by tomu tak mělo být. Zmínil například nedostatečnou přípravu škol na žáky s mentálním postižením, nesouhlas rodičů s inkluzivním vzděláváním žáků s LMP, „brždění“ ostatních žáků atd.

## 7 Shrnutí výsledků a doporučení pro praxi

Cílem praktické části bylo zjistit, jak vypadá proces začleňování žáků s LMP do třídního kolektivu na prvním a druhém stupni běžné základní školy. Pro sběr dat byl sestaven online dotazník složený převážně z uzavřených otázek. Dotazník byl následně respondentům zaslán pomocí emailu a ze všech oslovených základních škol se podařilo získat více než sto vyplněných dotazníků. Několik škol na email reagovalo odpovědí, že se výzkumného šetření nebude účastnit buď z důvodu nedostatku zkušeností se vzděláváním žáků s LMP nebo z důvodu odlišného názoru na inkluzivní vzdělávání. Tyto negativní reakce na inkluzivní vzdělávání se samy o sobě dají považovat za odpovědi, protože jednoznačně vyjadřují postoj respondenta k dané problematice. A jelikož celý výzkum vychází z názoru učitelů na proces začleňování žáka s LMP, i tyto odpovědi jsou nedílnou součástí výsledků výzkumu a měly by se proto zohlednit. Důležitým faktorem kvantitativního výzkumu je rozmanitost respondentů, čehož se v práci podařilo částečně docílit. Výzkumný vzorek se skládal z učitelek a učitelů základních škol různých věkových kategorií, s různou délkou praxe a jinými zkušenostmi. Také se můžeme domnívat, že respondenti pocházeli z několika odlišných lokalit na území Prahy a Středočeského kraje, i když se tato skutečnost nedá ověřit z důvodu anonymity dotazníků. Výzkumný vzorek byl s ohledem na počet oslovených škol a na typ distribuce dotazníků poměrně velký. A i přesto, že očekávaný počet vyplněných dotazníků byl před zahájením výzkumu o něco vyšší, dosažené množství je velmi uspokojivé a splňuje kritéria kvantitativního výzkumu. Za zmínku také stojí skutečnost, že necelá polovina respondentů odpověděla v dotazníku i na otevřené otázky, které nebyly povinné. Z odpovědí je zřejmé, že se respondenti nad danými otázkami opravdu zamysleli a ve většině případů jsou jejich reakce velmi podnětné a přínosné.

Před zahájením výzkumu byly stanoveny tři výzkumné otázky. V rámci shrnutí a zhodnocení výzkumného šetření bude na každou z těchto otázek odpovězeno pomocí dat získaných z dotazníkového šetření.

Hlavní výzkumná otázka: **Jakým způsobem jsou žáci s lehkým mentálním postižením začleňováni do kolektivu ve škole hlavního vzdělávacího proudu?**

Způsobu, jakým jsou žáci s LMP začleňováni do třídního kolektivu, se věnovalo hned několik otázek z dotazníku. Pokud se zaměříme na aktuální situaci v základních školách, většina respondentů se domnívá, že se učitelé na začleňování žáků s mentálním postižením aktivně podílejí. Třídní učitel přímo ovlivňuje klima třídy, a proto v procesu začleňování žáka s LMP hraje jednu z hlavních rolí. Učitel by měl žáky vést k osobnostnímu rozvoji a v ideálním případě by měl být pro třídu jakýmsi vzorem. To, jakým způsobem bude žák s LMP přijatý do kolektivu, ve velké míře záleží na přístupu třídního či jiného učitele k danému žákovi. Respondenti se ve většině shodli na tom, že učitel může jistým způsobem žákovi s LMP pomoci s navázáním vztahů se spolužáky. Dokonce necelá polovina oslovených pedagogů uvedla, že učitel může žákovi s LMP zásadně pomoci v tomto ohledu. Na druhou stranu, ve výsledcích šetření se objevil i názor, že pomoc ze strany pedagoga je sice vhodná, ale musí probíhat v přiměřené míře, aby nevedla k opačnému výsledku. Učitel by se měl snažit pracovat se třídou jako s celkem, protože pouze tak je možné docílit přirozeného stmelování kolektivu.

S otázkou, jak probíhá začleňování žáků s LMP do třídního kolektivu, se pojí také potřeba přípravy. Ve výsledcích šetření většina respondentů uvádí, že příprava žáků a rodičů na příchod žáka s LMP do třídy je důležitá, avšak v praxi se jí nevěnuje dostatek pozornosti. Příprava pravděpodobně v základních školách probíhá, ale jen v běžné míře anebo vůbec. Dostatečná informovanost žáků i rodičů by byla v tomto ohledu vhodná, protože by podle většiny oslovených pedagogů mohla mít pozitivní vliv na začlenění žáka s LMP do kolektivu. Žáci v mnoha případech neví, jaká specifika jsou s mentálním postižením spojena a často podléhají stereotypním názorům. V případě, kdy by žáci byli s problematikou mentálního postižení obeznámeni, věděli, co mohou od svého spolužáka s LMP očekávat a jak se k němu chovat, je jisté, že situace by byla pro obě strany jednodušší. Více než polovina pedagogů ve výzkumu uvedla, že by bylo vhodné danou problematiku přiblížit i rodičům daných žáků. Protože právě od rodičů žáci nejčastěji přebírají určité postoje, na základě, kterých si následně utvářejí vlastní názory.

Dílejší výzkumné otázky:

**Jaké metody a postupy používají učitelé pro podporu začlenění žáků s lehkým mentálním postižením do kolektivu?**

Podpora žáků s LMP při navazování sociálních vztahů s kolektivem je různorodá. Ze strany učitelů a dalších pedagogických pracovníků se většinou jedná o podporu pomocí již vyzkoušených postupů a metod, které se mohou různě kombinovat a upravovat podle individuálních potřeb žáka. Největší důraz byl respondenty kladen právě na individuální přístup, ať už ze strany třídního učitele, asistenta pedagoga či jiného pedagogického pracovníka. Individuální přístup by měl být při práci s žáky s mentálním postižením v inkluzivním vzdělávání samozřejmostí ve všech oblastech. Z odpovědí respondentů vyplývá, že pokud chce učitel žákovi pomoci při začleňování do kolektivu, nejprve musí žáka sám dobře poznat. Učitel by si měl nejprve zjistit, jaké jsou žákovy silné a slabé stránky, co patří mezi jeho záliby, jaké jsou jeho potřeby a případně i z jakého sociálního prostředí pochází. Tyto informace učitel může následně uplatnit při volbě a aplikaci vhodných aktivit a celkově při práci s třídním kolektivem. V odpovědích často zmiňovaným doporučením bylo využití třídnických hodin pro utužování vztahů ve třídě. Třídnické hodiny mohou být využity jako čas pro sdílení a řešení případných konfliktů mezi spolužáky. Zároveň tyto hodiny nemusí být věnované pouze negativním jevům, které se ve třídě mohou objevit, ale i aktivitám a hrám, které směřují k osobnostnímu rozvoji žáků a prohloubení vztahů mezi nimi. Učitel během hodin může využít různé dramaterapeutické aktivity, díky kterým se žáci více poznají a pravděpodobně tím prohloubí i své vztahy. V odpovědích byla také zmíněna důležitost každodenních, na první pohled běžných a rutinních aktivit ve vztahu k začleňování žáka s LMP, jako je například mazání tabule, zalévání květin nebo služba na chodbě. Učitelé mívají tendenci tyto aktivity zadávat pouze žákům, které oni sami shledávají zodpovědnými a schopnými, a vynechávají žáky, o kterých si to nemyslí. Což tito žáci mohou nést špatně. Proto je nutné i při těchto aktivitách dbát na zapojení všech žáků, pokud je to možné. V neposlední řadě je při začleňování žáků s LMP do kolektivu důležitá prevence možných nežádoucích jevů (např. šikany). Cílem této prevence může být vytvoření bezpečného a příjemného prostředí, kde se žáci a učitelé budou cítit dobře a vzájemně se respektovat, čehož se dá docílit pomocí již výše zmíněných opatření.

## **Jaké faktory ovlivňují sociální začlenění žáků s lehkým mentálním postižením do kolektivu?**

Proces začleňování žáků s LMP do kolektivu může být ovlivněn mnoha různými faktory v různé míře. Z výzkumného šetření vyplývá, že jedním z nejdůležitějších faktorů je míra mentálního postižení daného žáka. Tento faktor byl respondenty vyhodnocen jako zásadní při sociálním začleňování. Žáka s LMP však nemůžeme vnímat jen podle míry postižení. Každý žák má jedinečnou osobnost, jiným způsobem se projevuje a má odlišné potřeby. Jak zmiňuje několik respondentů v otevřených odpovědích, toto jsou okolnosti, na které se často při práci se žáky se SVP zapomíná. Při začleňování do kolektivu se také musí brát ohled na sociální dovednosti žáka a jeho potřebu se socializovat. Je vhodné, aby se učitel či jiný pedagogický pracovník nejprve seznámil s individuálními potřebami žáka a následně je respektoval.

Značný vliv na začleňování žáka s LMP může mít podle respondentů i atmosféra třídy. Pokud mají žáci ve třídě vřelé a nekonfliktní vztahy, můžeme očekávat, že začlenění žáka s LMP bude probíhat bez větších problémů. Atmosféra třídy se odvíjí od složení žáků, záleží, o jakou věkovou kategorii se jedná, jaký je ve třídě poměr dívek a chlapců a z jakého kulturního a sociálního prostředí žáci pocházejí. S ohledem na věk žáků mnoho respondentů vidí rozdíl v náročnosti začleňování žáků na prvním a druhém stupni základní školy. Je obecně známo, že v mladším věku děti přijímají nové podněty přirozeně a bez předsudků, takže je pochopitelné, že většina respondentů shledává začleňování žáků s LMP do kolektivu jednodušší právě na prvním stupni.

Z výzkumu vyplývá, že velký vliv má na proces začleňování žáků s LMP informovanost o inkluzivním vzdělávání a o mentálním postižení. U otázek, které se týkaly této problematiky se většina respondentů shodla na tom, že obecné povědomí o specifických vzdělávání žáků s mentálním postižením by mohlo pozitivně ovlivnit začlenění žáků s LMP do třídního kolektivu. Větší informovanost rodičů, žáků a širší společnosti v tomto ohledu by měla příznivý dopad nejen na sociální stránku inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením, ale i žáků s jiným znevýhodněním. A celkově by mohla pozitivně ovlivnit vnímání osob s mentálním postižením v naší společnosti. Ve spojitosti s informovaností rodičů a žáků o inkluzivním vzdělávání, respondenti shledávají důležité, aby byli žáci

v tomto ohledu více rozvíjeni. Podle odpovědí žáci z oslovených škol pojmy inkluze a společné vzdělávání spíše znají, avšak není jasné, jak dobře jim rozumí. Bez pochyb by bylo vhodné této problematice věnovat větší pozornost v rámci vzdělávání žáků z běžných základních škol. Ideálním řešením by bylo, aby se ve školách hlavního vzdělávacího proudu vzdělávalo více žáků s LMP, díky čemuž by povědomí o této problematice vznikalo přirozeným způsobem. Avšak v praxi se málokdy setkáme s větším počtem žáků s LMP vzdělávaných v běžné základní škole, a proto je potřeba toto povědomí šířit záměrně. S ohledem na téma bakalářské práce se zde hovoří převážně o nedostatečné informovanosti společnosti o inkluzivním vzdělávání žáků s mentálním postižením, avšak je potřeba šířit povědomí nejen o žácích s mentálním postižením, ale také o vzdělávání všech žáků se SVP.

V neposlední řadě je důležité zmínit důležitost asistenta pedagoga. Role asistenta pedagoga nebyla sama o sobě zmíněna ve výčtu faktorů v dotazníku, avšak mnoho respondentů ji uvedlo ve své otevřené odpovědi. Asistent pedagoga má ve vzdělávání žáků s LMP ve školách hlavního vzdělávacího proudu klíčovou roli. Dalo by se říct, že je nepostradatelnou součástí inkluzivního vzdělávání, a právě díky této skutečnosti nebyla role asistenta pedagoga považována za faktor, jehož důležitost by se musela ověřovat výzkumem. Respondenti vnímají přístup asistenta jako zásadní při procesu začleňování žáků s LMP do třídního kolektivu. Stejně jako v kterékoliv jiné lidské činnosti se vše odvíjí od osobnosti, charakterových rysů, a především motivace a nadšení daného jedince do práce. Dle respondentů sám asistent pedagoga může velmi ovlivnit dění ve třídě a atmosféru, která mezi spolužáky panuje, avšak mnohem větší vliv může mít spojení asistenta pedagoga s učitelem. Vztah mezi těmito dvěma pedagogickými pracovníky zásadně ovlivňuje klima třídy, i když to na první pohled nemusí být zcela zřetelné. V odpovědích se také objevil názor, že pokud tato spolupráce nefunguje, může to mít dokonce negativní dopad na žáky. Je tedy vhodné, aby byli v praxi učitelé i asistenti připravováni a vzděláváni nejen v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků se SVP, ale také v oblasti mezilidských vztahů. Nežádoucím jevům lze jednoduše předcházet pomocí prevence a u této problematiky tomu není jinak. V rámci udržení dobré atmosféry ve školách by bylo vhodné pracovníkům nabídnout možnost osobnostního rozvoje. Dále se více zaměřit na sociální vztahy a pokusit se vytvořit vhodné a příjemné pracovní prostředí.

## **Závěr**

Bakalářská práce se zabývala problematikou sociálního začleňování žáků s lehkým mentálním postižením do kolektivu ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Inkluzivní vzdělávání je tématem, které v posledních několika letech rezonuje společností a upoutává zájem nejen odborníků, ale i široké veřejnosti. Jednotlivé stránky inkluzivního vzdělávání si získávají odlišnou míru pozornosti a některé z nich nejsou zdaleka tak diskutované, jak by si možná zasloužily. A zrovna téma sociálního začleňování žáků s lehkým mentálním postižením v inkluzivním vzdělávání patří mezi ně. Cílem této práce bylo čtenářům přiblížit problematiku sociálního začleňování žáků s lehkým mentálním postižením do kolektivu v základních školách hlavního vzdělávacího proudu a pomocí výzkumného šetření zjistit, jak tento proces probíhá v praxi.

Součástí praktické části bylo stanovení několika výzkumných otázek. Hlavní výzkumná otázka se věnovala aktuální situaci začleňování žáků s lehkým mentálním postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Navazující dílčí otázky zkoumaly již jednotlivé metody a postupy, které jsou v praxi využívány a faktory, které mohou mít na sociální začleňování žáků s lehkým mentálním postižením nějaký vliv. Dle názoru autorky se na všechny zmíněné otázky podařilo odpovědět a pomocí získaných poznatků z výzkumu také formulovat několik možných doporučení do pedagogické praxe.

Výzkumné šetření bylo uskutečněno pomocí metody dotazníku. V rámci výzkumu byli osloveni učitelé běžných základní škol z Prahy a Středočeského kraje a celkem se výzkumu zúčastnilo 127 respondentů, což je vzhledem k tématu výzkumu a typu distribuce dotazníků poměrně uspokojivý vzorek.

Z výsledků výzkumného šetření vyšlo najevo, že úspěšnost sociálního začlenění žáků s lehkým mentálním postižením se odvíjí od celkové atmosféry školy, kterou tvoří primárně žáci a pedagogičtí pracovníci. Z výzkumu vyplývá, že na vytvoření vhodného a přívětivého prostředí pro inkluzi ve třídě se z velké části podílí třídní učitel a asistent pedagoga. Atmosféra třídy, která je ve spojitosti s řešenou problematikou velmi důležitá, do značné míry závisí právě na přístupu třídního učitele, asistenta pedagoga a na jejich vzájemné spolupráci. Pro usnadnění sociálního začlenění žáků s lehkým mentálním postižením je dále potřebná práce s kolektivem třídy. Žáky, i jejich rodiče, je vhodné předem dostatečně

informovat, seznámit s principy inkluzivního vzdělávání a představit jim možná specifika žáků s lehkým mentálním postižením. Příprava a prevence vzniku nežádoucích jevů je klíčovou součástí úspěšného inkluzivního vzdělávání, a to jak u žáků, tak i samotných pedagogů. Zásadní je v obou ohledech dostatečná informovanost, vhodná komunikace a speciálně pedagogická podpora.



## **Seznam zkratek**

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

APA – American Psychological Association

ICD – International statistical Classification of Diseases and related health problems

IVP – Individuální vzdělávací plán

LMP – Lehké mentální postižení

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů

MP – Mentální postižení

MR – Mentální retardace

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OSN – Organizace spojených národů

PAS – Poruchy autistického spektra

PLPP – Plán pedagogické podpory

PO – Podpůrná opatření

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZŠŠ – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

UNESCO – Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu

ZP – Zdravotní postižení

ZŠ – Základní škola

## Seznam použitých informačních zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava. (2013). *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6560-4.

ČERNÁ, Marie. (2015). *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 2., vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3071-7.

FRANIOK, Petr. (2005). *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7368-150-1.

CHRÁSKA, Miroslav, KOČVAROVÁ, Ilona. (2014). *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7454-420-0.

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

MÜLLER, Oldřich et al. (2001). *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0231-9.

PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.). (2006). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.

PIPEKOVÁ, Jarmila, VÍTKOVÁ, Marie et al. (2017). *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7689-1.

ŘÍČAN, Pavel, KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol. (2006). *Dětská klinická psychologie*. 4., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-10495.

SLOWÍK, Josef. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3010-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.

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

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. (2018). *Mentální postižení. 2., přepracované a aktualizované vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.

VALENTA, Milan, MÜLLER, Oldřich. (2013). *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-187-6.

VIKTORIN, Jan. (2021). *Inkluzivní vzdělávání a speciálněpedagogická podpora žáků s lehkým mentálním postižením*. Opava: Fakulta veřejných politik Slezské univerzity. ISBN 978-80-7510-489-2.

VÍTKOVÁ, Marie. (2004). *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. 2., rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.

WALTEROVÁ, Eliška. (2011). *Dva světy základní školy?: úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2043-5.

### **Online zdroje**

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. [online]. Silver Spring, 2024 [cit. 2024-03-26]. Dostupné z: <https://www.aaid.org/>

American Psychological Association. APA Dictionary of Psychology. [online] Washington, D.C., 2024 [cit. 2024-03-26]. Dostupné z: <https://dictionary.apa.org/>

American Psychological Association. APA Style. [online] Washington, D.C., 2024 [cit. 2024-03-26]. Dostupné z: <https://apastyle.apa.org/>

MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína a FELCMANOVÁ, Lenka. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [cit. 2024-03-26]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf>

MŠMT (2008) *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*. [online]. [cit.2024-03-26]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-specialni-vzdelavani/>

MŠMT (2023) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. [cit.2024-03-26]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

PIVARČ, Jakub. (2015). Psychosociální bariéry v kontextu inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením. *Paidagogos*. [online] roč. 2015, č. 2, s. 88-106. [cit.2024-03-26]. Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/issues/2015/2/article.php?id=5>

ŠTECH, Stanislav. (2018) Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládnání „rozmanitosti“ v praxi. *Pedagogická orientace*. [online]. roč. 28, č. 2, s. 382–398. [cit.2024-03-26]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10343/pdf>

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR (2023) *Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize*. [online]. [cit.2024-03-26]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>

VOJTÍŠEK, Petr. (2012). *Výzkumné metody: Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní. [online]. [cit.2024-03-26]. Dostupné z: [https://skoly.praha.eu/files/=84121/SkriptaV%C3%BDzkumn%C3%A9\\_metody.pdf](https://skoly.praha.eu/files/=84121/SkriptaV%C3%BDzkumn%C3%A9_metody.pdf)

World Health Organization. (2022) *International Classification of Diseases 11th Revision*. [online]. [cit.2024-03-26]. Dostupné z: <https://icd.who.int/en>

## Legislativa

Česká národní rada (1991) *Listina základních práv a svobod*. [online]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

OSN (1948) *Všeobecná deklaráce lidských práv*. [online]. Dostupné z: [https://osn.cz/wp-content/uploads/2022/05/UDHR\\_2016\\_CZ\\_web.pdf](https://osn.cz/wp-content/uploads/2022/05/UDHR_2016_CZ_web.pdf)

OSN (1971) *Deklarace o právech lidí s mentálním postiženým*. [online]. Dostupné z: <https://www.helpnet.cz/aktualne/deklarace-osn-o-pravech-lidi-s-mentalnim-postizenim>

OSN (1989) *Úmluva o právech dítěte*. [online]. Dostupné z: <https://osn.cz/wp-content/uploads/2022/08/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

OSN (1993) *Standardní pravidla pro vyrovnání příležitostí pro osoby s postižením*. [online]. Dostupné z: <https://www.helpnet.cz/aktualne/standardni-pravidla-pro-vyrovnvani-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim>

OSN (2008) *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*. [online]. Dostupné z: [https://osn.cz/wp-content/uploads/2022/08/Umluva\\_o\\_pravech\\_osob\\_se\\_ZP.pdf](https://osn.cz/wp-content/uploads/2022/08/Umluva_o_pravech_osob_se_ZP.pdf)

Rada Evropy (1953) *Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod*. [online]. Dostupné z: [https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/convention\\_ces](https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/convention_ces)

*Světová deklaráce vzdělání pro všechny tzv. Jomtienská deklaráce* (1990). [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/37971>

UNESCO (1994) *Prohlášení ze Salamanky a Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami*. [online]. Dostupné z: <https://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky-1.pdf>

Úřad vlády ČR (2020) *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021–2025*. [online]. Dostupné z: <https://vlada.gov.cz/assets/ppov/vvozp/dokumenty/Narodni-plan-2021-2025.pdf>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č. 291/1991 Sb., o základní škole. Zrušeno ke dni 25.01.2005. In: [Zákony pro lidi.cz](http://www.zakonyprolidi.cz) [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-291>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: [Zákony pro lidi.cz](http://www.zakonyprolidi.cz) [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon). In: [Zákony pro lidi.cz](http://www.zakonyprolidi.cz) [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-198>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: [Zákony pro lidi.cz](http://www.zakonyprolidi.cz) [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Dotazník

## **Seznam grafů**

Graf č. 1 – Pohlaví

Graf č. 2 – Věk

Graf č. 3 – Délka praxe

Graf č. 4 – Stupeň základní školy

Graf č. 5 – Přítomnost žáků s LMP v základní škole

Graf č. 6 – Zkušenosti s vyučováním žáků s LMP

Graf č. 7 – Klima školní třídy

Graf č. 8 – Náročnost začleňování do kolektivu

Graf č. 9 – Začleňování na prvním a druhém stupni

Graf č. 10 – Důležitost přístupu učitele

Graf č. 11 – Vliv učitele na začleňování žáka s LMP

Graf č. 12 – Informovanost o pojmech

Graf č. 13 – Důležitost povědomí o pojmu inkluze

Graf č. 14 – Vztah mezi informovaností a vnímáním spolužáků se ZP

Graf č. 15 – Vliv informovanosti žáků o MP

Graf č. 16 – Důležitost přípravy na příchod žáka s LMP do třídy

Graf č. 17 – Příprava na příchod žáka s LMP do třídy

Graf č. 18 – Důležitost přípravy rodičů

Graf č. 19 – Vliv negativního postoje rodičů k inkluzi

Graf č. 20 – Míra MP žáka

Graf č. 21 – Přístup třídního učitele

Graf č. 22 – Přístup rodičů žáka s MP

Graf č. 23 – Atmosféra ve třídě



Graf č. 24 – Přítomnost dalšího žáka se ZP ve třídě

Graf č. 25- Přístup učitelů a školních pracovníků

Graf č. 26 – Postoj rodičů žáků ze třídy

Graf č. 27 – Souhrn faktorů

Graf č. 28 – Podpora ze strany učitelů při začleňování žáka s MP

## **Přílohy**

### **Příloha 1- Dotazník**

#### Dotazník k bakalářské práci

Dobrý den,

jmenuji se Johana Pourová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Obracím se na Vás s žádostí o vyplnění krátkého dotazníku k mé bakalářské práci na téma "Začlenění žáků s lehkým mentálním postižením do kolektivu ve školách hlavního vzdělávacího proudu". Dotazník je určen po učitelky a učitele běžných základních škol, kteří mají zkušenosti se vzděláváním žáka či žáků s lehkým mentálním postižením.

Odpovědi jsou zcela anonymní a budou využity pouze pro účely zpracování mé bakalářské práce.

Předem děkuji za Váš čas.

1) Jaké je Vaše pohlaví?

Žena

Muž

Jiné

2) Jaký je Váš věk?

20-35 let

36-45 let

46-55 let

56-65 let

66 a více

Nechci uvádět

3) Jak dlouho se věnujete profesi učitele na základní škole?

Méně než 3 roky

3-5 let

6-10 let

Více než 10 let

Nechci uvádět

4) Na jakém stupni základní školy vyučujete?

Na prvním stupni

Na druhém stupni

5) Jsou ve vaší škole v současnosti vzděláváni i žáci s lehkým mentálním postižením v rámci inkluze?

Ano

Ne

Nevím

6) Jaké máte zkušenosti s vyučováním žáka/ů s lehkým mentálním postižením na základní škole?

Vyučoval jsem žáka/y s LMP v minulosti

Vyučuji žáka/y s LMP v současném školním roce, z minulosti zkušenosti nemám

Vyučuji žáka/y s LMP v současném školním roce a mám s tím zkušenosti i z předešlých let

7) Do jaké míry, z Vašeho pohledu, přítomnost žáka s lehkým mentálním postižením ve třídě ZŠ ovlivňuje klima třídy?

Přítomnost žáka s LMP zásadně ovlivňuje klima třídy

Přítomnost žáka s LMP má viditelný vliv na klima třídy

Přítomnost žáka s LMP má nepatrný vliv klima třídy

Přítomnost žáka s LMP ovlivňuje klima třídy stejně jako přítomnost ostatních žáků

8) Jak se domníváte, že je pro žáka s lehkým mentálním postižením těžké se začlenit do třídního kolektivu?

(Prosím vyznačte na stupnici)

Jednoduché

Velmi náročné

1    2    3    4    5

9) Máte pocit, že bude začleňování žáka s lehkým mentálním postižením do kolektivu různě náročné na prvním a druhém stupni?

Ano, myslím si, že jednodušší to bude na prvním stupni ZŠ

Ano, myslím si, že jednodušší to bude na druhém stupni ZŠ

Nemyslím si, že v tom bude rozdíl

10) Jak důležitý je podle Vás přístup učitele při začleňování žáka s lehkým mentálním postižením do třídního kolektivu?

(Prosím vyznačte na stupnici)

Nedůležitý

Velmi důležitý

1    2    3    4    5

11) Do jaké míry si myslíte, že může třídní či jiný učitel pomoci žákovi s lehkým mentálním postižením zapojit se do kolektivu?

Třídní či jiný učitel může žákovi s LMP zásadně pomoci při začleňování

Třídní či jiný učitel může žákovi s LMP velmi pomoci při začleňování

Třídní či jiný učitel může žákovi s LMP nepatrně pomoci při začleňování

Třídní či jiný učitel nemůže žákovi s LMP pomoci při začleňování

12) Máte pocit, že jsou žáci z vaší školy dostatečně informovaní o pojmu inkluze a rozumí konceptu společného vzdělávání?

Ano, myslím si, že pojmům inkluze a společné vzdělávání rozumí

Myslím si, že pojmy inkluze a společné vzdělávání znají, ale nebyli s těmito pojmy blíže seznámeni

Myslím si, že pojmy inkluze a společné vzdělávání neznají

13) Je podle Vás důležité, aby byli žáci základních škol blíže seznámeni s pojmem inkluze?

(Prosím vyznačte na stupnici)

Ne, není to důležité

Ano, je to velmi důležité

1

2

3

4

5

14) Myslíte si, že uvědomělost žáků v tomto ohledu hraje roli ve vnímání jejich spolužáků se zdravotním postižením?

Ano, hraje to velkou roli

Asi ano

Spíše ne

Ne, nemyslím si, že to hraje roli

Nevím

15) Máte pocit, že dostatečná informovanost žáků o mentálním postižení by mohla mít pozitivní vliv na sociální začleňování žáků s mentálním postižením?

- Ano
- Asi ano
- Spíše ne
- Ne

16) Jak moc je podle Vás důležité předem připravit žáky na příchod spolužáka s mentálním postižením do třídy?

(Prosím vyznačte na stupnici)

|                  |   |   |   |   |               |
|------------------|---|---|---|---|---------------|
| Není to důležité |   |   |   |   | Je to zásadní |
| 1                | 2 | 3 | 4 | 5 |               |

17) A do jaké míry, podle Vašeho názoru, probíhá příprava kolektivu třídy na příchod žáka s lehkým mentálním postižením v praxi?

(Prosím vyznačte na stupnici)

|                          |   |   |   |   |                           |
|--------------------------|---|---|---|---|---------------------------|
| Příprava neprobíhá vůbec |   |   |   |   | Příprava probíhá důkladně |
| 1                        | 2 | 3 | 4 | 5 |                           |

18) Myslíte si, že je nutné předem připravit i rodiče žáků?

- Ano, určitě
- Asi ano
- Spíše ne
- Není to potřeba

19) Do jaké míry může podle Vás negativní postoj rodičů k inkluzi ovlivnit žákovo vnímání spolužáka s mentálním postižením?

(Prosím vyznačte na stupnici)

|                 |   |   |   |   |                 |
|-----------------|---|---|---|---|-----------------|
| Neovlivní vůbec |   |   |   |   | Zásadně ovlivní |
|                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5               |

20) U následujících otázek prosím vyznačte na stupnicích, jak velký vliv mají podle Vás jednotlivé faktory na začlenění žáka s lehkým mentálním postižením do kolektivu.

F1: Míra mentálního postižení žáka

|            |   |   |   |   |              |
|------------|---|---|---|---|--------------|
| Žádný vliv |   |   |   |   | Zásadní vliv |
|            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5            |

F2: Přístup třídního učitele

|            |   |   |   |   |              |
|------------|---|---|---|---|--------------|
| Žádný vliv |   |   |   |   | Zásadní vliv |
|            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5            |

F3: Přístup rodičů žáka s mentálním postižením

|            |   |   |   |   |              |
|------------|---|---|---|---|--------------|
| Žádný vliv |   |   |   |   | Zásadní vliv |
|            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5            |

F4: Atmosféra ve třídě

|            |   |   |   |   |              |
|------------|---|---|---|---|--------------|
| Žádný vliv |   |   |   |   | Zásadní vliv |
|            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5            |

F5: Přítomnost dalšího žáka se zdravotním postižením ve třídě

Žádný vliv

Zásadní vliv

1 2 3 4 5

F6: Přístup ostatních učitelů a dalších školních pracovníků

Žádný vliv

Zásadní vliv

1 2 3 4 5

F7: Postoj ostatních rodičů žáků ze třídy

Žádný vliv

Zásadní vliv

1 2 3 4 5

21) Napadají Vás i jiné faktory, které mohou začleňování do kolektivu ovlivnit? Pokud ano, prosím vypište jaké.

22) Podílejí se podle Vás učitelé aktivně na začleňování žáka/ů s mentálním postižením do kolektivu?

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

Nevím

Pokud ano, pomocí jakých nástrojů a metod podpora ze strany učitelů probíhá? (Prosím stručně popište)