

ŽÁCI S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V INKLUZIVNÍM VDĚLÁVÁNÍ

Miroslava BARTOŇOVÁ

Anotace: *V posledních deseti letech je patrný trend inkluze žáků se SVP, žáků s lehkým mentálním postižením do škol hlavního vzdělávacího proudu. Specifikou přístupů v edukaci žáků s LMP je osvojení si klíčových kompetencí, příprava žáka s lehkým mentálním postižením (LMP) na konkrétní každodenní život. Cílem výzkumného šetření bylo popsat faktory a podpůrná opatření, ovlivňující proces integrace/inkluze žáků s lehkým mentálním postižením v základních školách v Brně městě a Výškově. Bylo využito kvalitativních hloubkových rozhovorů vycházejících z fenomenologického paradigmatu a polostrukturované rozhovory metodologicky inspirované přístupem zakotvené teorie (Strauss, A., Corbinová, J 1999). Na základě výsledků výzkumu se nám potvrdilo, že základem vyučování je dodržování podpůrných opatření: funkce asistenta pedagoga, individuální vzdělávací plán, plán osobního rozvoje, individuální přístup, speciální metody a formy práce.*

Klíčová slova: *vzdělávání, inkluze, podpůrná opatření, pedagog, žák s lehkým mentálním postižením, kvalitativní výzkum, učební strategie, školní prostředí*

Úvod

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) ve školách hlavního vzdělávacího proudu patří mezi nejdůležitější úkoly a výzvy do budoucna vzdělávací politiky u nás i v mezinárodním kontextu. Inkluzivní vzdělávání vychází z právních ustanovení OSN, UNESCO, Deklarace v Salamance (1994). Otázkou stále zůstává, co nazýváme hodnotami inkluze a individuality. Částečnou odpovědí mohou být některé klíčové aspekty vzdělávání. Prvním aspektem je správná diagnostika, stanovení, zda se jedná o speciální vzdělávací potřeby nebo ne. Dále postavení kurikula, a to, na kolik specializovat kurikula běžného vzdělávacího programu.

Inkluzivním vzděláváním se rozumí vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci a inkluzí se rozumí uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování a studium všem dětem, žákům a studentům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem vůči jejich aktuálním vzdělávacím potřebám, přičemž nezáleží na druhu „speciálních“ potřeb ani na výsledcích porovnání výkonů žáků (www.msmt.cz). V posledních deseti letech je patrný trend

inkluzi žáků se SVP, kteří předtím navštěvovali speciální školu. Inkluzi žáků s potížemi v učení (LMP) se zabývali v USA. Některé zahraniční výzkumy provedené v letech 2002-2003 poukazují na pokles žáků s potížemi v učení (LMP) v segregovaném speciálním vzdělávání a to z 54 % na 43 % (Norwich, B., Kelly, N. 2005).

Mentální postižení představuje značné omezení ve funkčnosti jedince. Je charakterizována významným snížením intelektových schopností, existujících souběžně s omezeními ve dvou či více oblastech dovedností, jako jsou komunikace, sebeobsluha, život v rodině, sebeovládání, zdraví a bezpečnost, vzdělávání, volný čas a práce. Aktivní utváření osobnosti žáka s mentálním postižením závisí na tom, jak fungují podpůrné systémy, jaké je prostředí podněcující pedagogickou kreativitu, zkušenost jedince, osobní faktor (tj. jaké jsou kulturní souvislosti se strategiemi nebo vzory chování) a jakými kompetencemi žák disponuje. Cílem vyučování je vytvořit takové vyučovací prostředí, které je potřebné pro život, vede k co největší samostatnosti a soběstačnosti. K tomu je třeba diferencované a didaktické zpracování obsahu vzdělání. Vyučovací metody, které jsou neefektivnější u žáků škol hlavního vzdělávacího proudu, jsou současně i vyučovacími metodami využívanými u žáků s lehkým mentálním postižením. Učitelé obou těchto skupin žáků využívají taková opatření, aby co nejvíce usnadnili edukaci žákům s lehkým mentálním postižením, modifikují jednotlivé metody vzhledem k individualitě jedince.

Specifikou přístupů v edukaci žáků s LMP je osvojení si klíčových kompetencí, příprava žáka s lehkým mentálním postižením (LMP) na konkrétní každodenní život. Strategie směřují k dovednostem umět přijímat nebo sdělovat informace pomocí symbolické nebo nesymbolické komunikace (komunikační kompetence), učit ho prožívat svoje silné stránky a hranice, být si vědom svých zájmů, umět poznat a přijmout vlastní potřebu podpory (osobní kompetence). Důležitou strategií je schopnost vést ho k prohlubování si poznatků a dovedností v určitých oblastech (věcné kompetence), osvojit si strategie k učení a zvládnout formy organizace práce (metodické kompetence). Plánování inkluzivního vyučování ve třídě nebo ve škole předpokládá vzít v úvahu individuální dodatečná podpůrná opatření daných žáků. To znamená, že individuální model nemůže existovat bez sociálního modelu, stejně jako sociální model musí reflektovat na individuální podmínky. Není možné stanovit individuální potřeby a opatření pro daného žáka pokud nevezmeme v úvahu, jak bude schopna společnost reagovat na odlišnost žáka (Henley, M., Ramsey, R., Algozzine, F.).

Analýzu a zhodnocení použitých postupů ve vyučování, schopnost jejich deskripce a opětovného využití můžeme považovat za klíčové dovednosti inkluzivního pedagoga.

Pedagog v inkluzivní škole už není tím, kdo řídí vyučování, stává se více facilitátorem žákovu učení a vývoje, průvodcem, rádcem, partnerem ve vzájemném dialogu a diskusi. Zaměřuje se na hledání nových vyučovacích metod, jejich ověřování a hodnocení. V inkluzivní škole se uplatňují *vnitřně individualizované učební postupy* a sledují se *individualizované vyučovací cíle*. Frontální výuka ustupuje do pozadí a převládá *kooperace, diferenciacce ve vzdělávání* (Hájková, V., Strnadová, I. 2010).

Pokud má inkluze probíhat tak, jak probíhá posledních dvacet let, představuje skupina žáků s potížemi v učení (žák s LMP) pro inkluzi těžkou zkoušku. Mapování

situace ve vzdělávání žáků s LMP v podmínkách inkluze v základním školství byla předmětem i našeho výzkumu.

Popis výzkumné metody a výzkumu

Výzkumné šetření bylo provedeno na základě metod kvalitativního výzkumu. Cílem výzkumu bylo popsat faktory a podpůrná opatření, ovlivňující proces integrace/inkluze žáků s lehkým mentálním postižením v základních školách v brněnském a vyškovském regionu. Byla zjišťována míra využití jednotlivých opatření ze strany pedagogů. Podstatnou součástí výzkumu byla také kombinace a konfrontace hledisek jednotlivých aktérů. V dané situaci se jednalo zejména o pedagogy, žáky a jejich rodiče.

Pro naplnění cíle a vzhledem k povaze následně specifikovaných výzkumných otázek jsme zvolili kombinaci dvou kvalitativních technik. Bylo využito kvalitativních *hloubkových rozhovorů* vycházejících z fenomenologického paradigmatu a *polostrukturované rozhovory* metodologicky inspirované přístupem *zakotvené teorie* (Strauss, A., Corbinová, J 1999). V rámci kvalitativní analýzy jsme si stanovili výzkumné otázky, postupovali jsme od nejobecnějších velmi širokých otázek až k úzce specifickým otázkám. Nejobecnější výzkumné otázky (a také cíle výzkumu) jsme rozlišili do několika obecnějších okruhů:

- 1) *Jaký je význam postižení v konotacích vyučujících a žáků*
- 2) *Jaké jsou individuální potřeby žáka s LMP*
- 3) *Jaké přístupy a kompetence uplatňují učitelé směrem k žákům s lehkým mentálním postižením*
- 4) *Konfrontace pohledů vyučujících, žáků a rodičů*

Z principu výzkumu byl kladen důraz na shromáždění co nejširší palety přístupů k inkluzivnímu vzdělávání, jejich kategorizaci a uvedení do kontextu s ostatními výpověďmi zainteresovaných. Zajímala nás schopnost spolupráce, uplatnění speciálních přístupů v edukaci, zajištění podmínek, forma hodnocení a využití asistenta pedagoga ve výuce. Potenciál fenomenologické části výzkumu byl využit ke konfrontaci hledisek tří skupin dotazovaných aktérů. V rámci ní jsme zjišťovali, kde dochází k podobnému a rozdílnému vnímání. Jak vnímají různí aktéři situaci žáka, jaká jsou problematická místa a místa se skrytým potenciálem.

Vzorek pro výzkum zahrnoval dotazované ze tří zainteresovaných skupin: **pedagogové, rodiče, žáci s LMP**. Klíčovou skupinou byli samotní žáci s LMP, vedle nich však tvoří vzájemný vztah vyučující integrujících škol města Brna, Vyškova a rodiče příslušných žáků. Vzorek pro výzkum byl tedy v zájmu odpovědi na všechny výzkumné otázky. Tato rozmanitost je velmi důležitá pro *triangulaci výsledků*. Triangulace zaručuje rozmanitost pohledů na zkoumané otázky, nezávisí na žádném filozofickém přístupu. Ukazuje různorodost pohledů a vliv situace na výpovědích (Šafaříček, R., Šed'ová, K. 2007). Největší důraz však byl kladen na rozhovory s vyučujícími.

Nástrojem sběru a utváření dat pro kvalitativní hloubkové rozhovory se zástupci cílových populací byly *scénáře rozhovorů*. Obsah rozhovoru byl ve velké míře určován samotným respondentem. Rozhovory byly zaznamenány nahrávány pomocí audiovizuální techniky a poté přepsány a analyzovány. Délka rozhovoru byla v rozmezí 45–60 minut. Prostřednictvím *otevřeného kódování* jsme identifikovali základní pojmy analy-

zovaných rozhovorů, vytvořili si základní klíčové kategorie. Každá kategorie v podstatě představovala dílčí téma, které bylo předmětem rozhovoru.

Bylo realizováno 9 rozhovorů s učiteli (byli to všichni učitelé, kteří souhlasili vstoupit do šetření a ve své třídě pracují s integrovaným žákem s LMP), 2 rozhovory s žáky a LMP, a 1 rozhovor s rodiči. V kapitole budeme prezentovat pouze výsledky výzkumu realizovaného s učiteli integrovaných žáků s LMP ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Kvalitativní analýza probíhala v paradigmatu *zakotvené teorie*. Na jejím základě jsme pomocí *otevřeného kódování* hledali základní *kategorie výzkumu*. Následně navazovala technika *axiálního kódování*, které dává do souvislosti jednotlivé kategorie a subkategorie a působí jako pomůcka pro třídění dat (Šafaříček, R., Šedřová, K. 2007).

Mezi **základní kategorie** patřil *systémový rámec vzdělávání (1)*, kategorie *pohled na žáka (2)*, kategorie *role aktérů (3)*, kategorie *konkrétní přístupy k výuce (4)*.

V rámci **první kategorie (1)** jsme se zaměřili na systém vzdělávání žáků s LMP. Některé školy, které participovaly na výzkumu, měly vytvořený samostatný školní vzdělávací program dle RVP ZV - příloha upravující vzdělávání žáků s LMP (to v případě většího počtu integrovaných žáků na škole). Další možností pak bylo vytvoření individuálně vzdělávacího plánu, který vycházel z RVP ZV - příloha LMP. V těchto případech měli žáci ještě zpracovány plány osobního rozvoje. Individuálně vzdělávací plán obsahuje zásady pro pedagogická rozhodnutí. Taková rozhodnutí musejí mít jasné zadání úkolů pro žáky, učitele i pro rodiče a musejí být srozumitelné. IVP by měl být zpracován tak, aby ulehčil učitelům vyučování a především plánování vyučování, ne naopak (např. jsou formulovány konkrétní podpůrné cíle). Při jeho tvorbě spolupracoval učitel, SPC, které dohlíželo nad správností a rodič, který svým podpisem ztvrdzoval plnění svých úkolů vzhledem k dítěti.

Druhá kategorie (2) zahrnovala pohled na hodnocení úrovně žáka, jeho speciální potřeby, zjišťovala míru schopnosti zapojit se (integrovat) do kolektivu třídy a školy. Intelkt byl informanty (pedagogy) vnímán jako základní charakteristika nutná pro zvládnání docházky. Rozlišováno je, zda „na to žák má“, nebo „nemá“. Snížený intelekt staví žáka do inferiorní pozice ve všech aspektech, ačkoliv IQ je jen jedním z mnoha faktorů duševní činnosti. Učitelé používali hierarchizaci a téměř vždy očekávali, že takový žák bude horší než ostatní a pokud žák s LMP v něčem přesahoval zbytek kolektivu, brali to učitelé často jako překvapení.

U integrovaných žáků s LMP byly nejčastěji zmiňovány problémy s obecnějšími operacemi – zobecňování, přiřazení do kategorií, vštípení do paměti. Tento aspekt souvisí také s častými ztrátami pozornosti a paměťový deficit, který ovlivňuje úspěšnost učení zejména. Z klasických psychologických výzkumů plyne, že náhodné řetězce symbolů bez vzájemné souvislosti jsou pro zapamatování mnohem problematictější, než obsahy, v nichž lze postřehnout vnitřní logiku a na základě tohoto systému je také z paměti vybavit. Pro žáky se sníženým intelektem je dle informantů problematické zvládnutí i některého učiva, které ostatní žáci chápou a vidí v něm systém. Často je pro ně nelogickým sledem informací, proto je proces učení méně efektivní. Z dalších aspektů postižení se u žáků vyskytovaly vady řeči, zejména při vyslovování složitějších výrazů, samozřejmě omezenější slovní zásoba, ale její rozsah často souvisel i s nepodnětným sociálním prostředím, ve kterém někteří žáci žijí.

Jednou z *dalších kategorií* (3) byla specifika přístupů v edukaci. V souvislosti s nižší schopností zobecňovat a propojovat různé obsahy byla nejčastěji zmiňována nutnost názorného výkladu učiva. Učitelé zmiňovali opatření, která jsou nezbytná pro udržení pozornosti, vzhledem k tomu, že ta je u žáků s LMP velmi roztržštěná a zvláště při delším výkladu se ztrácí, což učitelé znemožňují smysluplně rozlišovat jednotlivé konvenční fáze výuky. Dále byl kladen důraz na názornost a manipulaci, které se objevují v různých obměnách ve všech rozhovorech. Naplnění této specifické potřeby bylo dáno snahou učitelů překonat deficity v oblasti obecnějších logických operací, kdy neschopnost vložit řád do věci žáků s mentálním postižením je nahrazována fyzickou manipulací a propojováním. Využití těchto technik má opodstatnění hlavně pro nácvik operací, které nelze logicky propojit (počítání a násobilka) a vyžadují mechanické zapamatování. Otázkou je, jak deficit překonat u složitějších logických obsahů např. z oblasti přírodovědné a vlastivědné. Vedle názornosti a častých změn ve výuce potřebují žáci s LMP také konkrétnější a jasnější instrukce než ostatní. Je třeba opora vyučujícího, také pro ujištění, zda žák dělá správný úkol, zda úkol dělá správně. Zapojení do kolektivu není u žádného z žáků zmiňováno jako problém. Ostatní žáci byli zpravidla seznámeni s problematikou postižení integrovaného žáka a jejich vztah k němu byl spíše ochranný než konfliktní. Podstatné také je, že žáci s LMP, o nichž se ve výzkumu mluvilo, neměli žádné problémy s chováním. Byli spíše klidnější, někdy až pomalí či apatičtí. Jelikož žáci s LMP nebyli pro ostatní konkurencí, často se dostávali do pozice chráněného a operovaného ze strany spolužáků.

Na druhou stranu někteří učitelé zpochybňují smysl integrace. I když vztahy v kolektivu nejsou problémem, výrazná odlišnost při snaze o integraci (hlavně v případě druhého stupně) spíše brzdí osobní rozvoj žáka. Je-li žák výrazně pod průměrem třídy, zažívá soustavněji pocity odlišnosti a nedostatečnosti, které by v kolektivu děti na podobné úrovni neměl.

Dilema zapojení do běžné třídy

Na jedné straně je motivace zapojit žáka do kolektivu, umožnit mu srovnání s ostatními a sebepojetí, které se odvozuje od běžného kolektivu. Na druhé straně je pro žáka často zkušenost z integrace do běžné třídy problematická, protože vidí svoji odlišnost. Potíže obvykle nejsou zmiňovány ve vztahu k přijetí žáka kolektivem, naopak ve všech rozhovorech je zdůrazňován výrazně pozitivní přístup k žákovi. Na druhé straně však v rozhovorech latentně leží fenomén žáka s LMP jako zpestření a rozptýlení školního prostředí pro ostatní žáky. Ačkoliv je jejich postoj kladný, integrovaný žák je v roli objektu pomoci a péče.

Dilema spolupráce s rodiči

Ačkoliv je ve většině rozhovorů spolupráce s rodiči hodnocena kladně a bezproblémově, často je také zmiňován latentní rozpor v představách rodičů a školy o nárocích, které dítě může zvládnout. Na jedné straně stojí škola, učitelé popř. SPC se zkušenostmi z různých integrací, na druhé straně stojí rodiče, kteří disponují de-

tailní znalostí dítěte a jsou nejvíce motivováni je podporovat. Rozpor je patrný, když učitelé mluví o tom, že rodiče odmítají zařadit dítě do jiného typu školy, ačkoliv sami učitelé vidí integraci v běžné ZŠ samoučelně.

Druhý aspekt spolupráce je dán sociální úrovní samotných rodičů. Zatím to z rozhovorů vypadá, že by bylo možné rozlišit dva typy, které se vyhraňují výrazněji ve zpětné vazbě dynamiky zvládnání LMP v rodině. Prvním typem jsou sociálně slabí rodiče, druhým typem rodiče mobilizovaní, obvykle z vyšších vzdělanostních úrovní. U první skupiny je prostředí nepřítel podnětné, žák není rozvíjen a zájem o spolupráci není vysoký. Druhou skupinu rodičů naopak LMP jejich dítěte mobilizuje a stávají se „odbornými rodiči“ kteří péči o dítě výrazně integrují do svého životního plánu. Obě skupiny se však neliší v tom, že chtějí, aby jejich dítě participovalo na nejvyšší možné úrovni vzdělávání (jaká úroveň je pro dítě prospěšná může však být předmětem rozporu s ostatními aktéry).

Následná *podkategorie* (3) se týkala oblasti spolupráce s ostatními učiteli, spolupráce se SPC a jinými zařízeními. Spolupráce mezi učiteli byla efektivnější na 1. stupni, na druhém stupni spíše převládala spolupráce s asistentem než mezi učiteli navzájem. Spolupráce se SPC byla realizována ve třech oblastech: vyjednávání u nároku na asistenta, konzultační a školicí činnost a poradenství v konkrétních případech. První dvě oblasti byly specifikovány jako bezproblémové. Spolupráce u konkrétních případů a zejména účast zástupců SPC ve výuce probíhala pouze okrajově, někdy jinou formou, než by si učitelé představovali. Ne všichni žáci, o kterých byla v rozhovorech řeč, měli doporučeného asistenta pedagoga. Jeho role byla zmiňována hlavně v souvislosti s vyrovnáváním tempa a nároků výuky v běžné škole. Integrace je mnohdy možná jen s využitím asistenta, který se žákovi věnuje tehdy, když se výrazně odchyluje od tempa běžné výuky. Někdy je to asistent, který přebírá hlavní roli nejen v komunikaci s žákem, ale také v plánování jeho rozvoje a odhadu jeho schopností.

Poslední kategorie (4) sledovala specifiky ve vzdělávání, uplatňování podpůrných opatření. Obecná organizace výuky je ovlivněna využitím asistence. Učitel si v tomto případě může dovolit mírně přesahovat tempo žáka s LMP, protože ví, že s asistentem se žák neztratí v toku informací.

Dilema organizace výuky

Žáci s LMP jsou velmi často rigidnější v přístupu ke změnám, trvá jim déle, než se přizpůsobí a na něco si zvyknou. Paradoxně právě tito žáci prochází při integraci zvýšenou zátěží v tom, že navštěvují část předmětů mimo svoji třídu. Jsou postaveni před nutnost střídat kolektivy, což by byla zátěžová situace i pro žáky bez LMP. Na druhé straně je v tom i malé pozitivum, si zvykají na změny, které budou muset zvládat v průběhu celého života.

Učitelé zdůrazňovali nutnost důsledněji kontrolovat plnění úkolů a systematizaci běžných činností. Obecné směřování výuky souvisí se specifickými potřebami, které byly učiteli zmiňovány v předchozích pasážích rozhovorů. Náзорnost a manipulace vyžadovala často nestandardní pomůcky, které zatím nebyly běžně dostupné, a učitelé

improvizovali v kombinacích či výrobě vlastních pomůcek, pracovali jak s pomůckami (učebnicemi) ZŠ praktické, tak běžné základní školy. V rámci výuky kladli učitelé veliký důraz na diferenciaci a kooperaci (práci ve skupině) ve vyučování, dále využívali alternativní přístupy a prvky terapií (arteterapie, muzikoterapie).

Důležitou součástí edukačního procesu je hodnocení. U hodnocení učitelé často zmiňují rozpačitost, jak integrované žáky hodnotit. Slovní hodnocení je užito jen u části z nich a známkování evokuje stejný význam stupnice jako u ostatních žáků, což je však vnímáno rozporuplně. Výkony byly hodnoceny dle úrovně znalostí obsahu vzdělání základní školy praktické. Rodiče si slovní hodnocení často nepřáli a upřednostňovali známkování.

Dilema hodnocení

Žáci s LMP jsou hodnoceni jiným způsobem, než ostatní žáci ve třídě, přesto však na stejné stupnici. To vyvolává otázky či pochybnosti ostatních žáků, s kterými se musí učitel individuálním způsobem vyrovnávat. Na jednu stranu je zmiňována důležitost stejné škály pro hodnocení žáka s LMP a ostatních (samotní žáci s LMP to často vyžadují), na druhé straně je ostatním žákům obvykle zřejmé, že se známkuje podle jiných kritérií.

Závěr

Mentální postižení je spojeno s omezením intelektových nebo kognitivních funkcí, které mohou ztížit získávání a osvojování nových poznatků. Žáci s LMP mají různé potřeby učení a různé možnosti. Cíle vyučování se u žáků s LMP orientují na zajištění, rozšíření a změnu existujících kompetencí žáka. Jsou individualizovány a diferencovány tak, aby je motivovaly, vycházely z jejich zájmů a rozšiřovaly poznatky a vědomosti, chování a jednání. Měli by je motivovat tak, aby si byli vědomi sami sebe, svých silných stránek.

Společné učení postižených a nepostižených žáků je společným úkolem všech škol, je zakotveno v školních dokumentech. Musíme si uvědomit, že společné vyučování není opačným pólem nebo strukturální alternativou k existenci speciálních škol, nýbrž integrální součástí školního profilu. Spočívá ve vytváření takových učebních situací, které zohledňují individuální učební možnosti a potřeby učení všech zúčastněných žáků a zasazují je do společného učebního procesu. Toto vyučování je možné v týmu učitelů. Tým by se měl domlouvat, plánovat, provádět a reflektovat společné vyučování ve stálé výměně v závislosti na konkrétních tématech a učebních cílech příslušných vzdělávacích oblastí.

Na základě výsledků výzkumu se nám potvrdilo, že základem vyučování je dodržování podpůrných opatření: *funkce asistenta pedagoga, individuální vzdělávací plán, plán osobního rozvoje, individuální přístup, speciální metody a formy práce*. Učitelé musí disponovat schopnostmi, aby žákovi rozuměli: např. vnímat sebe a druhé, poznat silné a slabé stránky a umět s nimi zacházet, prokázat vlastní hodnocení a hodnocení druhých, vytvářet komunikační situace s různými partnery a umět je reflektovat

a vyvíjet společně vytvořené dohody a prosadit je. Podmínkou úspěchu je kooperativně spolupracovat.

Důležitým faktorem jsou i rodiče. Rodiče pozorují vývoj, schopnosti a vzdělávací potřeby svých dětí zpravidla z jiných úhlů pohledu než učitelé. Mnozí rodiče jsou v situaci domácí výchovy vystaveny velké zátěži. Vzájemné informování o hodnocení, naslouchání, empatie, chápající postoj, realistický pohled na to, co se dělá, akceptace hranic a odůvodněné kritiky jsou kompetence, které jsou pro spolupráci rodičů a učitelů nedocenitelné.

V současné době však dosud není k dispozici dostatek zkušenosti k metodice a didaktice pro společné vyučování. Proto je třeba, aby práce na společném vyučování byla zvláštním způsobem podporována poradenstvím, reflexí a dalším vzděláním.

Literatura

- BARTOŇOVÁ, M.; BAZALOVÁ, B.; PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie: Texty k distančnímu vzdělání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-144-7.
- BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. *Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007, 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.
- BARTOŇOVÁ, M. a PIPEKOVÁ, J. Rodina s dítětem se zdravotním postižením. In PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HENLEY, M.; RAMSEY, R.; ALGOZZINE, F. *Characteristics and Strategies for teaching students with mild disabilities (Charakteristiky a strategie pro výuku studentů s lehkým zdravotním postižením)*. Boston: Allyn and Bacon, 2002. ISBN 0-205-34069-5.
- NORWICH, B.; KELLY, N. *Learning Difficulties and the Future of Inclusion*. RoutledgeFalmer: Abingdon, 2005. 197 s. ISBN 0-415-31975-7.
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- ŠAFARÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 2007 ISBN 978-80-7367-313-0.

PUPILS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES IN INCLUSION EDUCATION

Abstract: This article presents a qualitative research aimed at the inclusion of pupils with mild mental disabilities. The aim of the research was to describe factors and support measures affecting the process of integration / inclusion of pupils with mild intellectual disabilities in primary schools in the city of Brno and Vyskov.

Key words: education, inclusion, support measures, teacher, pupil with mild

intellectual disabilities, qualitative research, depth interview, learning strategies, school environment