

# Prekoncepce mentálního postižení: tři pohledy žáků základních škol<sup>1</sup>

Jakub Pivarč

## Abstrakt

Studie se zabývá kvalitativním výzkumem prekonceptí intaktních žáků o mentálním postižení. Na základě rozboru vinět a prostřednictvím hloubkových rozhovorů, které zahrnují Leventhalův pětidimenzionální model porozumění postižení, jsou u třech žáků ve věkové kohortě 10–15 let charakterizovány a analyzovány jejich prekoncepce. Výsledky poukazují na vývojové tendence v dětském myšlení o mentálním postižení. Naproti tomu rigidní a vesměs negativní postoje v souvislosti s integrací vrstevníků s mentálním postižením do hlavního proudu vzdělávání byly registrovány u všech zkoumaných žáků neohledně na jejich věk. Studie nastínila, že prekoncepce intaktních žáků o mentálním postižení by neměly být opomíjeny, ale měly by se stát východiskem pro zkvalitnění procesu integrace žáků s mentálním postižením do běžných základních škol.

**Klíčová slova:** žákovské prekoncepce, mentální postižení, kvalitativní výzkum

---

<sup>1</sup> Tento příspěvek vznikl za plné podpory grantového projektu GAUK č. 242213 „Prekoncepce a miskoncepce vybraných sociálně patologických jevů u žáků základních škol“. Autor příspěvku děkuje GAUK za poskytnutou finanční podporu a svému mateřskému pracovišti, tj.: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky, M. D. Rettigové 4, Praha 116 39.

## Preconceptions About Intellectual Disability: Views Of Three Primary School Pupils

### Abstract

This study is a qualitative research project that investigates healthy pupils' preconceptions about intellectual disability. Based on label analysis and in-depth interviews that involve Leventhal's five-dimensional model on understanding disability, there were three pupils chosen aged between 10 and 15 years in order to characterise and analyse their preconceptions. The findings show developmental tendencies in a child's concept of intellectual disability. On the other hand, the rigid and generally negative attitude toward the integration of their intellectually disabled peers into the mainstream education was observed in all the pupils regardless of their age. The study suggests the preconceptions not to be overlooked, but they should act as a starting point to support the process of integration of intellectually disabled pupils into a shared primary school environment.

**Key words:** Pupil's preconceptions, intellectual disability, qualitative research

### Úvod a současný stav řešené problematiky

Vývoj přístupu k lidem s mentálním postižením v dějinách evropského myšlení byl poznamenán mnoha změnami. Po polistopadových událostech je v ČR reflektována společenská priorita, která se snaží odčinit křivdy zakořeněné ve vzdělávacím systému v období totalitního režimu. Jde zejména o ideu výchovy a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (kam patří i žáci s mentálním postižením) a jejich integraci do hlavního proudu vzdělávání. Edukativní péče o osoby s mentálním postižením se obzvláště v zemích bývalého východního bloku (Česká republika, Slovensko, Polsko, Maďarsko, Bulharsko, Rumunsko) snaží v současné době reflektovat aktuální humanistické paradigma a snaží se přiblížit vyspělejším evropským i mimoevropským státům. Na úrovni jednotlivých států tak sledujeme dynamicky se rozvíjející proces inkluze, kdy se jednotlivé země na této cestě nacházejí v různých fázích (Watkins, 2007).

V procesu integrace žáků s mentálním postižením (zejména s lehkým) do běžných základních škol sehrává důležitou roli celá řada faktorů. Důležitým faktorem – ale ve své podstatě výzkumně opomíjeným – je diagnostika a výzkum prekonceptů intaktních žáků o mentálním postižení. Mylné informace a předsudky intaktních žáků o mentálním postižení pak mohou výrazně ovlivnit přístup ke spolužákům s tímto postižením (Siperstein a kol., 2007; Laws, Kelly, 2005; Diamond a kol., 1997). Předpokladem pro utváření relevantních postojů, vzorců chování a překonání nevhodných společenských

konvencí je proto správné porozumění tomuto fenoménu (srov. Dyson, 2005). Znalost prekonceptů intaktních žáků o mentálním postižení dává prostor ke zlepšení výchovně vzdělávacích činností a celkově k vytváření hodnotnějších podmínek v rámci integrace žáků s mentálním postižením do hlavního proudu vzdělávání. Je úlohou učitele, aby uměl prekoncepte a miskoncepce intaktních žáků diagnostikovat a pracovat s nimi. Dnes se už téměř všeobecně přijímá názor, že dítě si o světě vytváří vlastní, tzv. naivní představy nebo prekoncepce (Held, 2001), tedy soubor specifických poznatků a představ, či interpretační modely, které vznikají na základě působení řady vlivů. Obsahové struktury poznání v podobě myšlenkových trsů a představ utváří idiosynkratické, unikátní poznatkové schéma, které je akcentované individuální emocionální komponentou. Dětské, resp. žákovské prekoncepce se ve své podstatě mohou (a mnohdy tomu tak bývá) lišit od interpretačních rámců dospělých osob (ať už jde např. o učitele, rodiče, odborníky). Z hlediska současného stavu vědeckého poznání (ne však z pohledu žáka) mohou být žákovské interpretační rámce považovány jako mylné. V takovém případě hovoříme o žákovské miskoncepti. Tímto termínem je označována mentální reprezentace konceptu, která současně nekoresponduje s vědeckou teorií (Skelly, Hall, 1993). Právě z tohoto důvodu mají žákovské prekoncepce (miskoncepce) klíčový význam obzvláště pro pedagogiku (jak z hlediska teoreticko-empirického, kdy jsou předmětem výzkumů, tak z hlediska praktického, kdy žáci se svými interpretačními rámci, subjektivními teoriemi, přichází do školního prostředí). Žákovské prekoncepce přispívají k pochopení různých rovin obsahových struktur žákovského poznání, jeho epistemologické povaze a charakteru. Analyzovat tyto struktury je možné tehdy, pokud se vztahují na konkrétní obsahy, procesy, zákonitosti, fenomény atp.

Výzkum a explicitní popis žákovských prekonceptů o mentálním postižení není v kontextu české výzkumné činnosti dostatečně zpracován a dosud realizován. Ve své podstatě žádá z tuzemských výzkumných studií nepřináší pohled na prekoncepce žáků jako na tzv. multidimenzionální entity. Prekoncepce totiž nezahrnují pouze jednu „znalostní“ dimenzi, jak by se mohlo na první pohled zdát. Na žákovskou prekoncepti je třeba nahlížet jako na multidimenzionální entitu (Škoda, Doulik, 2011), která je nejčastěji determinována složkou kognitivní (vyjadřuje žákovské subjektivní chápání, znalost jevu, jeho představy o zkoumaném tématu, apod.) a složkou afektivní (reprezentující postoj, vztah a žákův přisuzovaný význam danému fenoménu) (Gavora, 1992). V rámci výzkumných aktivit je evidován především zájem badatelů o kvantitativní výzkum sociálních postojů (složky afektivní) intaktních žáků k vrstevníkům s mentálním i jiným postižením. V ČR jde např. o práci Bazalové (2004), Kinclové a Kudláčka (2012). Ze zahraničních autorů je možné zmínit např. studii Georgiadiho a kolektivu (2012) nebo Manettiho, Schneidera a Sipersteina (2001). Práce zabývající se mylnými pojetími intaktních žáků o mentálním postižení je možné v zahraniční literatuře zaznamenat v rámci výzkumu, který provedl např. Magiati, Dockrell a Logotheti (2002). Z našich autorů se této problematiky částečně dotýká např. Regec a kol. (2012), kde uvádí určitý výčet miskonceptů laické společnosti a jejich představ o jedincích s různým druhem postižení.

V tomto pojednání se koncepce výzkumu opírá o kvalitativní metodologii. Ta umožňuje podrobně charakterizovat žákovské obsahové struktury poznání daného tématu s akcentem na individuální chápání a interpretaci fenoménu mentálního postižení, což je předmětem a hlavním cílem prezentovaného výzkumu. Výzkumný problém řešený v této studii vychází z výše uvedeného cíle a je formulován následovně: *Jaké jsou prekoncepce žáků základních škol o mentálním postižení?* Výzkumný problém je vymezen široce a v deskriptivní rovině, přesto je relevantní v rámci zvolené metodologie výzkumu. Na základě jeho předmětného zkoumání/ řešení přispějí výsledky práce k srozumitelnějšímu popisu procesů a dalších extensí výkladů žákovského poznání zkoumaného tématu.

## 1 Metodologie výzkumu

Charakter výzkumného problému vyžaduje aplikaci kvalitativních procedur a metod. V případě tohoto šetření se výzkumná strategie inspiroje designem mnoho případové studie. Tento design umožňuje charakterizovat, analyzovat a komparovat žákovské prekoncepce mentálního postižení z hlediska řady sledovaných proměnných (v našem případě jde zejména o věk žáků). Vzhledem k formulovanému cíli a problému výzkumu je možné tento design, ve srovnání s jinými (např. etnografie, kvalitativní evaluace ad.), považovat za nejvhodnější, protože umožňuje plastickým způsobem popsat žákovské prekoncepce a hledat odpovědi na otázky „jak“ či „proč“ dochází k utváření specifického pojetí skutečnosti, a to za předpokladu, že výzkumník nemá takřka žádnou možnost ovlivnit jevy, které stojí v popředí jeho zájmu zkoumání.

Výzkum probíhal od dubna 2013 do února 2014. Výzkumný vzorek tvořili žáci ze dvou základních škol ze stejného okresního města ve Středočeském kraji v České republice. Jednalo se o žáky ve věkovém rozmezí 10–15 let (žáci 5., 7. a 9. ročníků). Do výzkumu byli záměrně zařazeni žáci z běžné základní školy avšak různého věku, pohlaví a s různou osobní, rodinnou a sociální anamnézou, neboť tyto faktory se mohou promítnout a podílet na variabilitě žákovských prekonceptů. Výzkumu se účastnilo celkem 14 žáků (6 chlapců a 8 dívek). Vzhledem k rozsahové normě tohoto příspěvku budou dále podrobněji popsány a interpretovány tři nejzajímavější případy žákovských prekonceptů mentálního postižení.

Hlavní výzkumnou metodou bylo hloubkové interview. Z hlediska stupně strukturovanosti se jednalo o polostandardizovaná dotazování. Rozhovory se žáky byly orientovány na jejich představy, resp. na verbální vyjádření jejich asociací v souvislosti s pojmem „mentální postižení“. Pro výzkum kognitivní dimenze žákovských prekonceptů mentálního postižení byl využit Leventhalův model<sup>2</sup> (In Petrie, Weinman, 1997) zaměř-

<sup>2</sup> Leventhal a jeho kolegové se v rámci vlastních výzkumů zabývali subjektivními představami dospělých pacientů o jejich nemoci. Tyto laické představy pacientů potom tvoří základ pro jejich teorii zahrnující pět dimenzí subjektivního pojetí nemoci.

řený na komplexnost porozumění zkoumaného fenoménu. Koncepce tohoto modelu poskytuje pět základních aspektů porozumění mentálnímu postižení: (1) charakteristika příznaků; (2) příčiny, důvody proč mentální postižení vzniká; (3) časová dimenze postižení (tj. kdy vzniká, jak dlouho trvá); (4) důsledky postižení; (5) léčitelnost. Těchto pět dimenzí Leventhalova modelu tvořilo kostru otázek v rámci polostrukturovaného dotazování. Výzkum afektivní dimenze žákovských prekonceptí mentálního postižení byl doplněn analýzou vinět. Žákům byly prezentovány celkem tři viněty (krátký text /cca 80 slov/ na samostatných kartách)). Každá z vinět představovala konkrétní příběh ředitele školy, v jehož gesci bylo rozhodnutí o možnosti přijetí žáka s mentálním postižením do třídy běžné základní školy. První viněta reprezentovala pozitivní postoj ředitele školy (žáka s mentálním postižením bez výhrad přijímá), druhá negativní postoj (žáka s postižením odmítá) a poslední indiferentní postoj (neumí se rozhodnout). Úkolem žáků bylo, aby se ztotožnili s jedním z příběhů a svůj výběr dále komentovali. Cílem analýzy vinět tedy bylo, aby žáci projektovali vlastní přesvědčení a postoj skrze situaci, které čelil ředitel základní školy.

Rozhovory s žáky byly prováděny vždy individuálně v prostředí jejich školy. Průměrná délka rozhovoru se pohybovala v časovém rozmezí 20–30 minut. Roli výzkumníka ve vztahu k účastníkům výzkumu je možné označit jako tzv. „cizince“ (Šedová, 2007). Data z provedeného výzkumu byla následně transkribována do podoby textového materiálu, který byl podroben obsahové analýze. Tato analýza umožnila identifikovat úroveň (komplexnost) žákovských prekonceptí mentálního postižení.

K realizaci výzkumu, jehož účastníky byli nezletilí žáci, bylo nutné získat písemný (aktivní) souhlas zákonných zástupců žáků a souhlas ředitele školy. Žákům i jejich rodičům byl vysvětlen cíl výzkumu, jakožto i jeho etické aspekty (tj. zajištění anonymity; dobrovolná účast; možnost kdykoliv od výzkumu odstoupit atd.).

## 2 Výsledky

Platnost výsledků výzkumu není možné zobecňovat na celou populaci dětí a mládeže, nýbrž je nutné je posuzovat výlučně v rámci zkoumaného vzorku. Prekoncepce Kateřiny, Jana a Petry jsou nejprve stručně popsány zvlášť. Následně jsou v sekci Diskuse prekoncepce žáků interpretovány a komparovány. Nastíněny jsou i jednotlivé faktory vzhledem k jejich možnému uplatnění při utváření a genezi prekonceptí intaktních žáků o mentálním postižení.

### **Kateřina, 10 let (žákyně 5. ročníku ZŠ)**

Asociace Kateřiny v souvislosti s prezentovaným pojmem „mentální postižení“ ukazuje, že chápání tohoto pojmu a jeho obsahová nasycenost je tvořena převážně na základě její osobní zkušenosti. Kateřina navštěvuje běžnou základní školu, stejně jako Jan i Petra,

kde není integrován žádný žák s mentálním postižením. V těsné blízkosti její školy se ovšem nachází základní škola praktická a tak se Kateřina s některými žáky s „mentálním postižením“ občas setká, jak uvedla. Kateřina si pod tímto pojmem vybavuje onemocnění, resp. blíže neurčené postižení: „Úplně přesně nevím, co to je, ale asi to bude nějaký onemocnění, prostě postižení“. Otázky v rámci rozhovoru byly následně koncipovány podle Leventhalova modelu. Kateřina byla dále dotazována na (1) charakteristiku příznaků osoby s mentálním postižením: „Je to člověk, kterej má často vysunutou hlavu dopředu. Je menší a má hůl, může taky chodit se psem, nebo jezdí na vozičku“. (2) Za hlavní příčinu vzniku mentálního postižení je podle Kateřiny možné považovat vrozené vady: „To je tak, že se s tím člověk už narodí, má třeba ruce ohnutý dozadu, nemůže je narovnat. Prostě se blbě narodí. Většinou jsou tak postižení kluci, protože jich je víc, než holek“. (3) Časovou dimenzi postižení (tj. kdy postižení vzniká a jak dlouho trvá) a (5) léčitelnost Kateřina spojila a uvedla: „S tím se tak narodí. Někdo se z toho může dostat, protože pomůže operace (dokážou mu narovnat ty kosti třeba)“. (4) Důsledky postižení chápe Kateřina takto: „Nemůžou bydlet osamocně, protože by třeba nedokázali uvařit (nedosáhli by na kuchyňskou linku). Musí s nimi bydlet člověk, který jim v tom pomůže. Asi si taky musej častěji kupovat tlustší brejle, aby pak i víc neoslepli.“

Postoj Kateřiny k integraci žáka s mentálním postižením do běžné třídy základní školy byl charakterizován přes analýzu prezentované viněty. Kateřina, bez hlubšího rozmyšlení, podpořila zamítavý postoj ředitele základní školy a rodičům mentálně postiženého žáka by uvedla následující zdůvodnění: „Když bude to vaše dítě v tý jiný škole, líp se s tím dokáže vyrovnat, protože v tý normální škole by se mu vysmívali. Prostě je mi to trochu líto, protože to dítě za to nemůže, ... Myslím, že by možná neměl vůbec chodit do školy, měl by spíš ležet a léčit se s tím ...“.

### Jan 13 let (žák 7. ročníku ZŠ)

Jan si pod pojmem mentální postižení představuje osoby, a to jak děti, tak dospělé, kterým „moc nepracuje mozek (mají mozkovou poruchu). Jsou třeba o tři roky pozadu než my. Ve třídě taky často slyším, jak si kluci nadávají a říkají, ty mentále nebo postižáku!“.

Tělesná konstituce osob s mentálním postižením není podle Jana oproti intaktní populaci něčím zvláštní: „nemyslím si, že by se v tomhle smyslu nějak extra lišily od nás“. To spíš tím, že se mohou chovat nevypočitatelně, když jim to tak úplně dobře nemyslí. Třeba když jdou po ulici tak můžou začít dělat nějaký nezákonný věci, ale prostě nevěděj, že se to třeba nesmí“.

Charakteristika příznaků (1) viz výš, kterou uvedl Jan, vyplývá z (2) příčin mentálního postižení: „to jejich chování může bejt kvůli tý mozkový poruše, protože ty geny můžou bejt v hlavě infikovaný“. Co se týče doby vzniku mentálního postižení (3), nedokázal Jan určit konkrétní období. Velmi zajímavá je však jeho odpověď na to, jak dlouho trvá toto postižení: „to je asi u těch lidí různý, trvá to tak dlouho, dokud mají záchvat“. V této souvislosti bylo Janovi položeno ještě několik dalších doplňujících otázek. Janovo interpretační schéma „časové dimenze postižení“ odkazuje k epizodickým udá-

lostem, které jsou podle dotazovaného manifestovány v chování osoby s mentálním postižením (viz „začne dělat nějaký nezákonný věci“). Jan se domnívá, že (4) důsledky mentálního postižení mohou ovlivnit život osoby s tímto postižením, a to spíše negativně (např. tak, že se jen těžko uplatní v zaměstnání; nebude moc založit rodinu). Jan si je však vědom, že lidé s mentálním postižením mohou mít ve společnosti i určité výhody: „*mají nárok na peníze od státu*“. Jan argumentoval v souvislosti s (5) léčitelností mentálního postižení následovně: „*nedá se to vyléčit, protože jak jsou ty geny v mozku infikovaný, tak to je na furt*“.

Ze třech prezentovaných vinět se i Jan ztotožnil s nesouhlasným postojem ředitele základní školy a přijetí žáka s mentálním postižením do kolektivu intaktních žáků by nepodpořil. „*V normální škole by to mentálně postižený nemohl zvládnout. Já si myslím, že je dobře, že chodí do jiné školy. Víc si tam rozumí s ostatními, může se seznámit hlavně s dětma stejně postiženými. Kdyby ho ředitel přijal a chodil k nám do třídy, myslím, že by se mohlo třeba i něco stát, když bychom měli hodinu. Nevíte, co se mentálně postiženému honí hlavou. Docela bych se i bál, aby se mi něco nestalo, kdyby někdo s mentálním postižením chodil se mnou do třídy*“.

### Petra 15 let (žákyně 9. ročníku ZŠ)

Pod pojmem „mentální postižení“ si Petra vybavuje následující: „*To jsou lidi, co nemají věci, jako my. Jsou zaostalý (např. nevnímají tak jako my, neumí úplně dobře mluvit, učí se pomalejš, neumí se rozhodnout), jsou jiný než my*“. Podle Petry je velmi obtížné (1) charakterizovat osobu s mentálním postižením, zejména z hlediska tělesné konstituce postavy: „*Těžko se to dá poznat a říct, jak vypadá, protože je víc druhů postižení, každé může být postiženej jinak a taky vypadat jinak*“. Konkrétněji ovšem dokázala Petra charakterizovat jedince s mentálním postižením po stránce povahové a uvedla toto: „*určitě mají dobrý vlastnosti, většinou jsou strašně hodní*“. Za hlavní (2) příčiny vzniku mentálního postižení považuje Petra nedostatečně vyvinutý plod v těle matky. UVědomuje si také, že člověk může mentální postižení získat i v průběhu života: „*někdo může mít autonehodu (je třeba v kómatu nebo umělým spánku) a může pak z toho být mentálně postiženej*“. Podle Petry může mentální postižení postihnout kohokoliv. Genderové hledisko podle ní nehraje roli, týká se tedy jak chlapců, tak i dívek v přibližně stejném poměrném zastoupení. Podle Petry může mentální postižení (3) vzniknout v době narození, ale nejedná se o postižení trvalé. (4) Důsledky postižení vnímá Petra zejména ze samotné perspektivy osoby s mentálním postižením a její neschopnosti žít samostatným životem: „*Většinou se o mentálně postižený starají v ústavech, protože tam mají dobrou péči (starají se o ně vychovatelky)*“. Petra se také domnívá, že se jedná o stav reverzibilní – podle ní je mentální postižení (5) vyléčitelné: „*když bude chodit ten člověk k doktorům, může se z toho dostat*“.

Stejně jako Kateřina a Jan i Petra zvolila tu vinětu, která charakterizovala negativní postoj ředitele školy v souvislosti s přijetím žáka do běžné základní školy. Při hlubší analýze této viněty a odpovědi Petry vyplývá, že je v podstatě nutné vzdělávat žáky

s (mentálním) postižením v jiném než mainstreamovém proudu. Podle Petry je správné, že chodí do jiné školy, protože to žákům s postižením umožňuje navazovat přátelství se stejně handicapovanými vrstevníky a v normální škole by nezvládli požadavky a nároky kladené ze strany školy a učitelů. „*Určitě bych rodičům dala doporučení, kam by jejich dítě mohlo chodit. Pro tu školu (pozn. autora: do které chodí Petra) by to nebylo prospěšný. Možná, že by se někdo ve škole našel, kdo by dítěti s mentálním postižením pomohl, ale to by byla určitě malá část žáků. Já bych asi nepomáhala, nevím, jak by na mě ostatní koukali*“.

### 3 Diskuse

V souladu s výzkumy Dyson (2005) či Diamond a kol. (1997) se ve studii ukázalo, že prekoncepce intaktních žáků o mentálním postižení se vyvíjí s věkem. Interpretační rámce žáků se s narůstajícím věkem stávají preciznější, diferencovanější a značí sofistikovanější porozumění mentálnímu postižení. Prekoncepce mentálního postižení ovlivňuje schopnost žáka kognitivně zpracovat informace z okolního prostředí a ty následně začlenit do svého poznatkového systému a používat je. Ve vztahu k žakovským prekonceptům je tato schopnost podmíněna ontogenetickým vývojem intelektu (zráním myšlenkových procesů). Starší žáci (Petra a Jan) jsou schopni zacházet s vnitřními reprezentacemi komplexněji. Vývojový posun v myšlení je zřetelný zejména ve schopnosti uvažovat již plně na abstraktní úrovni.

Například prekoncepce Kateřiny reflektuje v obecné rovině nikoliv interpretační schéma mentálního postižení, jako spíš postižení tělesné a zrakové. Kateřina zjevně nerozumí pojmu „mentální“ a proto své interpretační rámce asociovala a vztahovala k postižení zrakovému a tělesnému. Je možné se domnívat, že její pojetí je ovlivněno vlastní zkušeností s určitou nemocí, kterou sama mohla prodělat nebo také tím, že ve svém okolí se setkává s osobou se zrakovým či tělesným postižením. Tyto zkušenosti mohou následně ovlivňovat její interpretace postižení. Jan i Petra naopak poskytli sofistikovanější a rozmanitější interpretace pojmu „mentální postižení“, které odkazují k nedostatečně vyvinutému intelektu. Samotný pojem mentální postižení, jak je z výsledků patrné, bývá také asociován s určitými negativními konotacemi. Variabilitu žakovských prekonceptů je možné zaznamenat dále v souvislosti s charakteristikou či příčinami mentálního postižení. Co se týče příčin vzniku mentálního postižení, je zřejmé, že Petra, na rozdíl od Jana, uvažuje o příčinách jak prenatalních, tak i postnatalních. Všichni účastníci výzkumu se naopak shodují v doméně reprezentující důsledky mentálního postižení. Tato rovina je nahlížena především z perspektivy vztahu a závislosti osoby s mentálním postižením na vnějším okolí. Žáci vnímají určitý asymetrický a závislostní vztah mezi intaktní populací a jedinci s mentálním postižením.

Kognitivní dimenze žakovských prekonceptů je zatížena také řadou miskonceptů a generalizacemi (např. ... v *normální škole by to mentálně postižený nemohl zvládnout*;

*měl by spíš ležet a léčit se s tím; může se z toho dostat, ...*). Tyto a další mylné a neúplné informace intaktních žáků o mentálním postižení významně ovlivňují i afektivní dimenzi prekonceptí. Je možné konstatovat, že na základě uvedených názorů mohou u dětské intaktní populace vznikat rigidní, negativní postoje stereotypy, což výsledky tohoto výzkumu naznačují. Vzhledem k povaze výsledků tohoto výzkumu a velikosti výzkumného vzorku je velmi obtížné komparovat prezentované nálezy s výsledky jiných studií. Např. ale Laws a Kelly (2005) ve své studii zjistili, že žáci ve věkové kategorii 9–12 let z běžných základních škol, kteří mají o mentálním postižení více informací, mají také pozitivnější postoje k lidem s tímto postižením, než žáci, jejichž znalosti jsou na nižší úrovni. Výzkumné nálezy v této práci ukázaly, že žáci různé věkové úrovně mají shodný, negativní postoj k integraci žáka s mentálním postižením do běžné základní školy. To je možné přičíst jednak neúplným informacím, které žáci o mentálním postižení mají, ale především širším vlivům, které mohou pramenit z historické tradice separovaného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a také minimální interakci intaktních dětí/žáků s jedinci s postižením (např. ve volnočasových aktivitách). A právě mimoškolní aktivity jsou velmi důležitým faktorem, který pomáhá pozitivně ovlivňovat postoje intaktních vrstevníků k jedincům s mentálním postižením (Dyson, 2005) a stejně tak porozumění tomuto postižení (Magiati, Dockrell a Logotheti, 2002).

Jisté omezení této studie vychází z podstaty provedeného výzkumu, resp. z elementární analýzy a deskripce žákovských prekonceptí na nereprezentativním výzkumném vzorku. Podnětem pro další výzkum může být ověření některých zjištění této studie na vzorku náhodně vybraných respondentů z běžných základních škol, a to v povaze transverzální, kvantitativně orientované výzkumné studie analyzující i další proměnné, jež mohou mít podíl na utváření a genezi prekonceptí intaktní dětské populace k osobám s mentálním postižením (tj. nejen z hlediska věku, ale genderové diference, zkušeností žáků s osobami s mentálním postižením, ad.). Další výzkum může být také zacílen na analýzu práce učitele s prekonceptmi žáků, možnostmi jejich ovlivňování a na strategie modifikování nesprávných obsahových struktur žákovy poznání.

## Závěr

V této studii byly charakterizovány a analyzovány prekoncepce intaktních žáků o mentálním postižení. V rámci kvalitativně orientovaného výzkumu se polostandardizované dotazování ukázalo jako užitečný výzkumný nástroj. To zahrnovalo Leventhalův pěti-dimenzionální model výzkumu žákovských prekonceptí s doplněným rozбором prezentovaných vinět. Výsledky nastínily, že u zkoumaných žáků se s postupujícím věkem jejich interpretační rámce kvalitativně liší. Tyto změny jsou determinovány ontogenetickým vývojem intelektu, vlivem osobních zkušeností a pochopitelně jsou zapříčiněny i vlivy širšími (např. podnětností rodinného či školního prostředí; interakcí s jedinci

s postižením a kvalitou takového vztahu atd.). U žáků byla rovněž registrována řada nepřesných a neúplných informací o mentálním postižení. Z tohoto hlediska mohou být miskoncepce intaktních žáků vnímány jako překážky, které mohou bránit hodnotnějšímu porozumění procesu integrace vrstevníků s mentálním postižením do hlavního proudu vzdělávání. Záporné postoje intaktních žáků tak mohou prohlubovat segregační tendence a stigmatizovat žáky s mentálním postižením, což ve svém důsledku negativně ovlivňuje kvalitu života osob s mentálním postižením v různých jejich doménách.

## Literatura

- BAZALOVÁ, B. (2004). Problematika integrace osob s postižením v současné době. *Speciální pedagogika*, roč. 14, č. 2, s. 89–93.
- DIAMOND, K., HESTENES, L., CARPENTER, E., INNES, F. (1997). Relationships Between Enrollment in an Inclusive Class and Preschool Children's Ideas about People with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 17, no. 4, pp. 520–536. ISSN 1538-4845.
- DYSON, L. (2005). Kindergarten Children's Understanding of and Attitudes Toward People With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 25, no. 2, pp. 95–105.
- GAVORA, P. (1992). Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika*. roč. 42, č. 1, s. 95–102.
- GEORGIADI, M., KALYVA, E., KOURKOUTAS, E., TSAKIRIS, V. (2012). Young Children's Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, vol. 25, no. 6, pp. 531–541.
- HELD, L. (2001). Příroda – děti – vedecké vzdelávanie. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika/ Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál.
- KINCLOVÁ, E., KUDLÁČEK, M. (2012). Postoje žáků k integrované tělesné výchově. *Aplikované pohybové aktivity v teorii a praxi*. vol. 3, no. 1, s. 60–64.
- LAWES, G., KELLY, E. (2005). The Attitudes and Friendship Intentions of Children in United Kingdom Mainstream Schools towards Peers with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 52, no. 2, pp. 79–99.
- LEVENTHAL, H. et al. (1997). Illness Representations: Theoretical Foundations. In PETRIE, K., WEINMAN, J. *Perceptions of health and illness: current research and applications*. Australia: Harwood Academic Publishers. pp. 19–45.
- MAGIATI, I., DOCKRELL, J., LOGOTHETI, A. (2002). Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context, and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 23, no. 4, pp. 409–430.
- MANETTI, M., SCHNEIDER, B., SIPERSTEIN, G. (2001). Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample. *International Journal of Behavioral Development*, vol. 25, no. 3, pp. 279–286.
- REGEC, V. et al. (2012). *Komunikace a lidé se specifickými potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- SIPERSTEIN, G., PARKER, R., BARDON, J., WIDAMAN, K. (2007). A National Study of Youth Attitudes Toward the Inclusion of Students With Intellectual Disabilities. *Exceptional Children*, vol. 73, no. 4, pp. 435–455.
- SKELLY, K., HALL, D. (1993). *The Development and Validation of a Categorization of Sources of Misconceptions in Chemistry*. The Proceedings of the Third International Seminar on Misconceptions

- and Educational Strategies in Science and Mathematics. Ithaca, New York, 1993. August 1–4. p. 40.
- ŠEĎOVÁ, K. (2007). Proces kvalitativního výzkumu a jeho plánování. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007. s. 51–82.
- ŠKODA, J., DOULÍK, P. (2011). *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.
- WATKINS, A. et al. (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key issues for policy and practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

**Kontakt:**

Mgr. Jakub Pivarč  
Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární pedagogiky  
M. D. Rettigové 4  
116 39 Praha 1  
E-mail: jakubpivarč@seznam.cz