

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

**Diplomová práce**

Bc. Barbora Čiperová

Komparace vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací  
v České republice a Litevské republice

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Komparace žáků s lehkou mentální retardací v České republice a Litevské republice“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a zdroje, které jsem použila.

V Hradci Králové

.....

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Zdeňce Kozákové, DiS., Ph.D. za odborné vedení a za cenné připomínky ke zpracování mé diplomové práce. Zároveň chci poděkovat mé vyučující v době studijního pobytu v rámci programu Erasmus+ v Litevské republice Assoc. Linė Miltenienė za předmětné rady a zprostředkování důležitých materiálů k danému tématu. Poděkování také patří Ing. Jiřímu Cabalovi za konzultování statistických metod výzkumu.

Barbora Čiperová

# Obsah

Úvod .....	6
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>8</b>
<b>1 Žák s lehkou mentální retardací</b> .....	<b>9</b>
1.1 Mentální retardace.....	9
1.2 Lehká mentální retardace .....	10
1.3 Vývoj terminologie .....	11
1.4 Diagnostika žáka s lehkou mentální retardací .....	12
1.5 Specifika žáka s lehkou mentální retardací .....	13
1.5.1 Adaptabilita a sociabilita žáka s lehkou mentální retardací .....	14
<b>2 Vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací</b> .....	<b>16</b>
2.1 Speciální pedagog .....	16
2.2 Společné vzdělávání.....	17
2.2.1 Světové tendence v přístupu k lidem se zdravotním postižením .....	18
2.2.2 Inkluze a integrace .....	19
2.2.3 Individuální integrace.....	20
2.2.4 Skupinová integrace .....	21
2.2.5 Zásady společného vzdělávání .....	22
2.2.6 Inkluzivní pedagog.....	22
2.2.7 Provedené výzkumy .....	24
<b>3 Vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v České republice</b> .....	<b>26</b>
3.1 Školský zákon .....	28
3.2 Prováděcí vyhlášky ke školskému zákonu .....	31
3.3 Kurikulární dokumenty .....	36
3.3.1 Příloha Rámcového vzdělávacího programu upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením .....	36
3.3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání .....	37
3.3.3 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia .....	39
3.3.4 Rámcový vzdělávací program pro praktickou školu dvouletou .....	39
<b>4 Vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v Litevské republice</b> .....	<b>41</b>
4.1 Proces integrace a inkluze v historickém kontextu .....	41
4.2 Současná situace z hlediska zapojení rodičů do vzdělávání a práv účastníků vzdělávání .....	42
4.3 Systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Litevské republice .....	43
4.3.1 Skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	45
4.3.2 Systematická podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	45
4.3.3 Forma vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací .....	47
4.4 Důležité dokumenty .....	47
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>49</b>
<b>5 Metodologická východiska</b> .....	<b>50</b>
5.1 Cíle výzkumu .....	50

5.2	Typ výzkumu .....	51
5.3	Metody výzkumu .....	52
5.3.1	Konstrukce dotazníku.....	52
5.4	Charakteristika prostředí .....	53
5.4.1	Mateřská škola, Speciální základní škola a Praktická škola, Hradec Králové.....	53
5.4.2	Biskupské gymnázium Bohuslava Balbína a Základní škola a mateřská škola Jana Pavla II. Hradec Králové.....	54
5.4.3	Šiaulių specialiojo ugdymo centras.....	54
5.4.4	Šiaulių dainų progimnazija.....	55
<b>6</b>	<b>Výsledky výzkumu .....</b>	<b>56</b>
6.1	Popis výzkumného vzorku .....	56
6.2	Specifika vyhodnocování .....	56
6.3	Pohlaví, věk a doba praxe respondentů .....	57
6.4	Připomínky pedagogů ke vzdělávacímu systému žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v jejich státě .....	58
6.5	Preference společného vzdělávání.....	59
6.6	Integrované dítě v rámci chodu třídy .....	62
6.7	Obavy při práci s žáky s postižením/omezením .....	63
6.8	Jak žák s lehkou mentální retardací zvládá společné vzdělávání .....	64
6.9	Preference vzdělávání žáka s lehkou mentální retardací .....	66
6.10	Speciálněpedagogické vzdělání respondentů .....	67
6.11	Vyhodnocení hypotéz.....	67
<b>7</b>	<b>Diskuze .....</b>	<b>70</b>
	<b>Závěr .....</b>	<b>74</b>
	<b>Seznam použité literatury.....</b>	<b>76</b>

## Úvod

Otázka vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací je v poslední době v České republice velmi diskutované téma. V souvislosti s tím, že jsem absolvovala v letním semestru školního roku 2015/2016 studijní stáž v Litevské republice, rozhodla jsem se v dané otázce komparovat oba zmíněné státy. Diplomovou práci jsem tedy nazvala Komparace vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v České republice a Litevské republice.

Pobyt v rámci programu Erasmus+ se uskutečnil na Šiauliai University, kde probíhala výuka na „Faculty of Education Sciences and Social welfare“ v rámci speciální pedagogiky. Před pobytem jsem neměla moc velkou představu o tom, jak vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a konkrétně pak vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v Litevské republice probíhá. Zajímalo mě, zda tam existuje „separované“ vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací, jestli mají instituci podobnou naší Základní škole praktické.

Situace vzdělávání této skupiny žáků se samozřejmě prolíná s celkovým přístupem Litevské republiky ke vzdělávání. Během pobytu jsem se snažila zjistit co nejvíce informací k obecnému mapování tamějšího vzdělávacího procesu. Docházela jsem na individuální výuku předmětu „Management of Meeting Special Needs“ k Assoc. Linė Miltenienė, která mi poskytla nejvíce materiálů z oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Litevské republice. Pod záštitou stejné vyučující jsem pak absolvovala praxi na tamějším tzv. progymnázium tedy typově na tzv. běžné škole. V kontrastu s tím jsem docházela každý týden na praxi do speciální školy, abych měla možnost seznámit se s chodem obou zařízení. Speciálněpedagogickou praxi koordinovala Dr. Irena Kaffemaniene.

Informace o litevském speciálním a jiném vzdělávání jsem shromažďovala za pomoci Assoc Liny Miltenienė a dalších litevských vysokoškolských pedagogů a budu z nich tedy vycházet. Při zpracování kapitoly o vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v České republice se budu opírat zejména o legislativní a kurikulární dokumenty, které celý proces regulují.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části se budu zabývat nejprve stručným vymezením žáka s lehkou mentální retardací a možnostmi jeho vzdělávání. Dále se zaměřím na vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v České republice a Litevské republice. Cílem diplomové práce není detailně popsat systémy vzdělávání žáků

s lehkou mentální retardací v obou státech, ale uvést základní informace o systému vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v České republice a Litevské republice, zaměřit se na společné vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací a následně ho v praktické části komparovat podle názorů pedagogů.

Co se týče materiálů, budu využívat jak literární a elektronické zdroje, tak legislativní a kurikulární dokumenty. Dále využiji informace z přednášek, které mi budou oporou hlavně v kapitole o vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v Litevské republice.

# **TEORETICKÁ ČÁST**



# 1 Žák s lehkou mentální retardací

V první teoretické kapitole se budeme zabývat tím, kdo je žák s lehkou mentální retardací, protože na něj je cílena diplomová práce. Informace by měly sloužit jako základ pro další kapitoly teoretické části. Abychom určili formu vzdělávání žáka s lehkou mentální retardací, je nutné znát jeho osobnost z hlediska intelektu, znalostí, schopností, dovedností atd.

Žák s lehkou mentální retardací má určitá specifika. Charakterové vlastnosti a jiné možnosti konkrétních jedinců se samozřejmě mohou lišit, ale jejich základní rysy se dají rámcově vymezit. Podle toho vymezení jsou pak zpracovány edukativní přístupy, které jsou speciálními pedagogy aplikovány na již zmíněnou skupinu dětí.

Nejprve si vysvětleme pojem žák. Žákem je dle Pedagogického slovníku od autorů Průcha, Walterové a Mareše buď dle prvního vysvětlení „člověk v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk, žákem může být dítě, adolescent, dospělý“ nebo „dítě, které navštěvuje základní školu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 316)

## 1.1 Mentální retardace

Mentální retardaci vymežilo široké spektrum autorů. Terminologický speciálněpedagogický slovník UNESCO definoval mentální retardaci v roce 1977 a pak ji pozměnil v roce 1983. Definice z roku 1977 zní: „Pod heslem mentální retardace se rozumí celkové snížení intelektuálních schopností osobnosti postiženého, které vzniká v průběhu vývoje a je obvykle provázáno nižší schopností orientovat se v životě. Nedostatek adaptivního chování se projevuje ve zpomaleném, zaostávajícím vývoji, v ohraničených možnostech vzdělávání a nedostatečné sociální přizpůsobivosti přičemž, se uvedené příznaky mohou projevat samostatně nebo v různých kombinacích“ (Černá a kol., 2008, str. 79). Pozdější verze definice publikována v roce 1983 uvádí: „Pojem mentální retardace se vztahuje k podprůměrnému obecně intelektuálnímu fungování osoby, které se stává zřejmým v průběhu vývoje a je spojeno s poruchami adaptačního chování. Poruchy adaptace jsou zřejmé z pomalého tempa dospívání, ze snížené schopnosti učit se a z nedostatečné sociální přizpůsobivosti“ (Černá a kol., 2008, str. 79). Další definice pochází od autorů Valenty, Michalíka, Lečbycha a kolektivu z jejich publikace Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu: „Mentální retardace lze vymezit jako vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností

s prenatální, perinatální i časné postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince“ (Valenta, Michalík, Lečbych a kol, 2012, str. 31). Jedna z nejnovějších definic kolektivu autorů pod záštitou Valenty a Müllera pak zní: „Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií (Valenta, Müller, 2013, str. 12).

## 1.2 Lehká mentální retardace

Přestože se slovní spojení „lehké mentální postižení“ v praxi často používá, podle MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize, mezinárodní označení ICD-10 = International statistical classification of diseases and related health problems) je správným termínem lehká mentální retardace. Respektive lze používat i první pojem, tj. mentální postižení, ale ten zastřešuje i osoby s oslabením kognitivního výkonu (se sníženou inteligencí). Pojmosloví se neustále obměňuje. Kromě MKN-10 (ICD-10) nebo-li World Health Organization máme Diagnostic Manual of Mental Disorders (DSM-5) a International Classification of Functioning, Disability and Health (MKF/ICF). DSM-5 hovoří na rozdíl od MKN-10 o lehkém mentálním postižení, pojem lehká mentální retardace nezná. V ICF se pak používá také pojem mentální postižení, ale tuto klasifikaci mnoho odborníků (zejména lékařů) ignoruje. MKN-10 by měla v roce 2018 vystřídat MKN-11. V níž by se měly objevit pojmy porucha intelektu (intellectual disorder) a neurovývojová porucha intelektu (intellectual developmental disorder) (Valenta, 2017).

Müller pak přímo vymezil lehkou mentální retardaci takto: *Lehká mentální retardace nejčastěji vzniká v důsledku zděděné inteligence a v důsledku vlivů rodinného prostředí (příčiny mohou být pochopitelně i jiné – organická etiologie je zjišťována u narůstajícího počtu jedinců). Rodiče, kteří mají nízké intelektové vybavení, postižují své děti několikanásobně – dědičností, nepodnětnou výchovou, nestabilními rodinnými vztahy, špatnými bytovými podmínkami apod.)* (Müller, 2002, str. 19).

Lehká mentální retardace se spolu s ostatními stupni tohoto postižení (středně těžká mentální retardace, těžká mentální retardace, hluboká mentální retardace) řadí pod nadřazené označení F7 značící mentální retardaci. Písmeno F znamená nadřazenou skupinu, a to nemoci duševní a poruchy chování. Přesným označením pro lehkou mentální retardaci je F70. Za tečkou se vyskytuje vždy jeden ze dvou dodatkových kódů: „0“, značící žádné či minimálně

poškozené chování, nebo „1“ značící výrazně postižené chování. Dříve se místo termínu lehká mentální retardace používal již dnes pejorativní výraz debilita. Klientela zůstává ale stále stejná, tedy osoby s naměřeným IQ 50-69. Jejich mentální věk se přirovnává k nijak handicapovanému dítěti ve věku 9-12 let.

### 1.3 Vývoj terminologie

Z výše uvedeného textu vyplývá, že terminologie se ve speciální pedagogice neustále vyvíjí. Názvosloví je velmi komplikované. V průběhu let se již několikrát změnilo, a to z toho důvodu, že používané výrazy získaly ve společnosti časem pejorativní význam.

#### Mentální postižení

Jak už bylo zmíněno, termín mentální postižení sice není uznáván aktuální verzí MKN (MKN-10), ale vyskytuje se v jiných publikacích a do budoucna se s ním v MKN-11 počítá, takže lze říci, že je neustále brán v potaz. *„Mentální postižení je širší a zastřešující pojem zahrnující kromě mentální retardace i takové hraniční pásmo kognitivně-sociální disability, které znevýhodňuje klienta především při vzdělávání na běžném typu škol a indikuje vyrovnávací či podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru.“* (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012, str. 30). Autoři zmiňují pojmy hraniční pásmo, mentální subnormu a slaboduchost nicméně nejnovějším označením pro tuto skupinu jedinců je oslabení kognitivního výkonu, s kterým pracuje např. už publikace Psychopedie. Zařazují se sem jedinci s IQ 70 - 80. Výskyt lidí se sníženou inteligencí se udává mezi 5 a 16 % populace České republiky. Patří sem děti výchovně a sociálně zanedbané, infantilní s poruchami vědomí (epilepsií), s LMD (ADHD) či DMO, nemocné a fyzicky oslabené děti, neurotické děti, děti se smyslovými poruchami, se specifickou poruchou učení apod. (Valenta, Müller a kolektiv, 2013).

#### Demence

Když porucha inteligence zasáhne jedince až po druhém roce života, tudíž spadá pod sekundární postižení a nazýváme ji demencí. Jejím charakteristickým rysem je progres diagnózy, která se nejčastěji zhoršuje. Kvůli rozdílným vlivům působení demence se používá u dětí ještě jiný termín, a to deteriorace inteligence (Valenta, Müller, 2013).

Následující pojmy už se nepoužívají, ale uvedeme je kvůli historickému kontextu.

## **Oligofrenie**

Pojem oligofrenie je v podstatě předchůdcem pojmu mentální retardace. Vysvětlovala se jako slabomyslnost, na kterou se nahlíželo jako na specifickou formu encefalopatie a cerebropatii. Dále se uvádělo, že oligofrenie poškozuje celou osobnost s důrazem na rozumové schopnosti a rozvíjí se již od dětského věku. V průběhu let se stav jedince nijak zvlášť neměnil, ani nezlepšoval, ani nezhoršoval. Oligofrenie se dělila na primární a sekundární. Primární oligofrenií jsou dnes označovány osoby s lehkou mentální retardací. Sekundární oligofrenie byla pak způsobena orgánovým poškozením mozkové tkáně.

## **Pseudooligofrenie**

Dítě, které spadalo pod označení pseudooligofrenie se zdánlivě projevuje podobným, či dokonce stejným charakterem jako dítě s mentální retardací. Ve skutečnosti ale tito jedinci nenaplňují přesná kritéria pro toto označení. Působí tak proto, že pochází se sociálně nevyhovujícího prostředí, mají špatnou výchovu apod. Dnes podle MKN-10 bychom tyto jedince zařadili pod kód F79 neurčená mentální retardace. (Müller, 2002).

## **1.4 Diagnostika žáka s lehkou mentální retardací**

Diagnostiku nejen mentální retardace lze u dětí s přesností určit právě až v období prvních let školní docházky. Již dříve se samozřejmě může objevit podezření ohledně postižení u jejich rodičů, lékařů či pedagogických pracovníků, ale v tu dobu to nelze ještě s jistotou říct. Vývoj každého jedince probíhá jiným tempem. Ve škole by se ale měli děti tzv. srovnat a být na stejném vývojovém stupni. A to je čas, kdy se mohou domněnky z dřívější doby buď potvrdit, nebo vyvrátit.

Diagnostika se provádí z několika hledisek. Zaměřujeme se na psychickou zralost, pedagogickou zralost a na připravenost fyzickou s celkovým zdravotním stavem. Kysučan se v diagnostice žáka s mentální retardací zaměřuje na kvalitu vykonané práce, pracovní píli, dovednost organizovat práci, vnější vzhled výsledků, šetření náradí a materiálu, únavnost, psychomotorickou aktivitu, zručnost, přesnost, zodpovědnost, bezpečnost při práci, postoj k sobě samému, vztah ke spolužákům, vytrvalost, emocionální projevy k úspěchu x neúspěchu, pracovní zájmy – druh, dynamika, stálost a vztah k práci (Kysučan, 1990).

Mezi klinické diagnostické prostředky se řadí:

- anamnéza,
- pozorování,
- rozhovor,
- dotazník,
- analýza produktů činnosti (analýza písma, hry, kresby apod.).

Testovými diagnostickými metodami jsou:

- didaktické testy,
- sociometrické testy,
- psychodiagnostické metody (vývojové škály, testování inteligence, screeningové zkoušky, testy specifických funkcí a dovedností).

Diagnostické metody se volí vždy s ohledem na danou situaci. Diagnostikující osoba se snaží vybrat tu nejvhodnější metodu nebo metody kombinuje (Valenta, Müller, 2013).

## **1.5 Specifika žáka s lehkou mentální retardací**

Žák s lehkou mentální retardací se vyznačuje nedostatkem v oblasti kognitivní, zejména je narušeno jeho myšlení a paměť. Konkrétně žákům s lehkou mentální retardací chybí schopnost abstraktního uvažování, mají problémy s obecnými pojmy, nejsou schopni se rychle přizpůsobit nebo snadně improvizovat. Také se vyznačují zvýšenou sugestibilitou, takže jsou lehce ovlivnitelní a hůře racionálně uvažují. Problémy jim dělá také schopnost kritiky sebe i okolí, nesprávně hodnotí různé situace. Paměť mají hlavně mechanickou. Jejich silnou stránkou by měla být obrazová - názorná paměť bohužel ale bez podpory paměti sluchové, hmatové, čichové a chuťové.

Pro žáky s mentální retardací je velmi důležité, aby si osvojili tzv. adaptivní dovednosti. Černá mezi ně řadí:

- komunikaci s ostatními,
- sebeobsluhu,
- zdraví a bezpečnost,

- život v domácnosti,
- sociální dovednosti,
- čtení, psaní a základy matematických dovedností.

Žák s lehkou mentální retardací je schopen si ke konci svých -nácti let osvojit akademické dovednosti na úrovni šestého ročníku základní školy. Předměty z vyšší úrovně vzdělání mu již činí potíže. Potřebuje speciálněpedagogickou podporu, zejména pak na úrovni středoškolského vzdělávání (Černá, 2008, str. 152-153).

Mezi znaky žáka s lehkou mentální retardací dále patří částečné omezení nebo zpoždění neuropsychického vývoje, nižší nebo naopak vyšší nervová činnost, poruchy motoriky (hlavně jemná motorika a pohybová koordinace), poruchy psychiky, abstraktní myšlení namísto logického, opožděný vývoj řeči, chudá slovní zásoba a neschopnost ovládat pravidla formální stránky řeči, poruchy citů a vůle (afektivní labilita, popudlivost, impulzivnost, pasivita, úzkostnost, zvýšená sugestibilita). Jedinci jsou schopni se adekvátně začlenit do společnosti (Müller, 2002).

### **1.5.1 Adaptabilita a sociabilita žáka s lehkou mentální retardací**

Adaptabilita a sociabilita žáka s lehkou mentální retardací je klíčovou schopností, dle které následně můžeme adekvátně zvolit vzdělávací prostředí. Adaptabilita je „*schopnost jedince přizpůsobit se prostředí, a to přírodnímu i společenskému*“ (Valenta, Michalík, Lečbych, 2012, str. 249).

Pokud mluvíme o narušení adaptability a sociability, znamená to, že dítě není schopno i se znalostmi společenských zákonitostí tyto normy dodržovat. Nemělo by se zaměřovat dítě s poruchou chování, které i přes ony znalosti společenských zákonitostí normy porušuje s dítětem, které není sociabilní, tzn., že není přizpůsobivé okolí.

Kvůli nedostatečnému vývoji myšlení a řeči, omezené schopnosti učení a jiným specifickým žák s lehkou mentální retardací je dítě vystavenou obtížnější adaptaci na prostředí, kterému je vystaveno. „*U osob se symptomatickou poruchou řeči se nejčastěji jedná o mentální či kombinované postižení, které se do schopnosti navazovat plnohodnotný komunikační vztah se společenským okolím promítá velmi výrazně*“ (Hutyrová a kol., 2013, str. 19).

U takového dítěte je patrný opožděný vývoj socializace, což ale nevylučuje její možnost úspěchu. Často se objevují v procesu socializace tzv. sociální závislosti (na určitých sociálních

vazbách, respektive na blízkých osobách). Lehce mentálně retardovaní jedinci mají největší pravděpodobnost začlenění se do společnosti, protože z jejich intelektové ztráty ještě neplyne tolik omezení a mají sociální dovednosti relativně na dobré úrovni v porovnání s dalšími stupni mentální retardace (Valenta, Michalík, Lečbych, 2012).

## 2 Vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací

Vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací není o moc odlišnější než vzdělávání intaktních žáků. První stupeň mentální retardace skýtá spíš zpomalení kognitivních funkcí než jejich absenci. Vzdělávání žáků s tímto handicapem tedy vyžaduje podpůrná opatření, díky nimž by zmiňovaní žáci byli schopni dosáhnout kognitivního rozvoje ve stejné míře jako ostatní žáci. Mezi žádoucí úpravy vzdělávacího procesu patří: zpomalený proces výuky (neznamená to ale, že by se neplnily osnovy), snížení počtu žáků ve třídě, individuální přístup ke každému žákovi, opravdu velký důraz na opakování učiva, zásada učitele postupovat od lehčího k těžšímu a nezahlcovat žáky nadbytečnými informacemi, které by je mohly jen splést, určitá rituálnost atd. Cílem vzdělávání, výchovy a péče o osoby s postižením je mj. všude zmiňované co nejplnohodnotnější zařazení do společnosti a schopnost postarat se o sebe. Kysučanovými slovy: „*Mentálně retardované osoby na úrovni lehkého stupně mentální retardace jsou schopny dosáhnout socializačního stupně na úrovni adaptace. V jejich pracovním a sociálním zařazení jsou nutné určité ohledy na individuální vlastnosti, schopnosti a potřeby. Postižený je relativně samostatný*“ (Kysučan, 1990, str. 7). Dalšího a zároveň „cílového“ stupně, integrace, pak zpravidla dosáhnou hlavně žáci s omezením kognitivního výkonu (Kysučan, 1990).

V nejnovějším vydání uznávané publikace Psychopedie jsou uvedeny tyto didaktické zásady:

- zásada názornosti (použit při ukázce věci či jevu žákům co největší počet analyzátorů),
- zásada přiměřenosti (učitel musí nastavit přiměřenou náročnost učiva),
- zásada soustavnosti (systémovost učiva – postupně zvyšovat náročnost učiva),
- zásada trvalosti (neustálé opakování vědomostí a činností pro jejich zafixování a uchování v paměti).

Ve výuce by pedagogové měli dbát na naplňování všech těchto didaktických zásad. (Valenta, Müller, 2013).

### 2.1 Speciální pedagog

Mezi základní dělení vlastností speciálního pedagoga řadíme – stejně jako u všech pedagogů odbornost a osobnostní charakteristiky podporující dobré vykonávání profese. Zaměříme se ale na specifika, u speciálního pedagoga zvláště důležitá oproti jiným pedagogům.



Je třeba mít na vědomí adekvátní postoj k dítěti s postižením. „*Nesmí to být vztah založený na sentimentalitě, ale na racionální organizaci výchovné péče, který v dítěti vidí partnera.*“ (Kysučan, 1990, str. 74). U dětí s lehkou mentální retardací je nutné zaměřit se na sebedůvěru. Musíme si uvědomit, že skupina lidí s lehkou mentální retardací pravděpodobně velmi vnímá, že v ledasčem zaostává a zároveň jejich omezení není takové, aby nemohli dosáhnout toho, čeho dosáhne většina společnosti. Na to navazuje zásady přiměřenosti, která je ve speciálněpedagogickém procesu opravdu významná.

Speciální pedagog - psychoped by pak měl dbát na sociální stránku osobnosti každého žáka. Kysučan zmiňuje Závěrečnou zprávu z mezinárodního semináře proběhnuvšího v Hradci Králové „Učitelé a mentálně postižení“ z roku 1986, kde se objevují tři stěžejní oblasti, které by měl psychoped, ale i kterýkoli jiný speciální pedagog zvládat: práci s dětmi, spolupráci s rodiči a s rodinami a spolupráci s odborníky (Kysučan, 1990). Psychoped by měl umět najít tu nejvhodnější cestu, která žákovi zaručí vzdělanost a sebevědomí. Existují různé didaktiky, např. Metodika práce se žákem s mentálním postižením, ale každý žák je jiný, takže přístupy se mírně liší. Učitel je často vystavován situacím, kdy se musí od doporučených didaktických metod vzdálit a použít v dané situaci ten nejefektivnější přístup. Speciální pedagog by se měl snažit o to, aby handicap vyplývající z postižení byl co nejmenší. Psychoped ho při práci s žáky s lehkou mentální retardací může dokonce velmi znatelně omezit (Valenta, Petráš a kolektiv, 2012).

## **2.2 Společné vzdělávání**

Ve druhé kapitole se budeme zabývat pojmem společné vzdělávání nedávno ještě označované jako inkluzivní vzdělávání. Změna pojmu v legislativě přišla s novelou školského zákona č. 82/2015 a její vyhláškou č. 27/2016 Sb. účinnou od 1. 9. 2016. Tato novela má garantovat právo dětí na tzv. podpůrná opatření. Nárok na ně mají ti děti a žáci, kteří jsou ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí, zdravotně postižení a znevýhodnění a mimořádně nadaní. Označení inkluzivní vzdělávání se zrušilo zejména kvůli svému pejorativnímu zabarvení ve společnosti.

Společné vzdělávání je nicméně stále úzce spjato s výchozím pojmem inkluze. Ta bohužel u značné části nepoučené, ale i poučené populace rovněž nevyvolává nadšení. Inkluzivní přístup chápe člověka s postižením jako rovnocenného. Odlišnost má být vnímána jako něco zcela běžného, jinakost lidí je totiž přeci normální skutečností. Všichni by měli mít stejná práva, což

se týká samozřejmě i vzdělávání. Inkluze však zahrnuje mnoho dílčích systémů či pravidel, které se podporují navzájem a dohromady pak mají vytvořit výsledný efekt. Jedná se o širokou problematiku, která pracuje s myšlením celé společnosti. Pracovat se musí s mnoha předsudky a stereotypy společnosti v chování k lidem s postižením, takže to není vůbec jednoduché. Důležité je uvědomit si, že každý je nějakým způsobem jedinečný a tím pádem obohacující pro druhé.

V rámci humanistického, ale také právě inkluzivního přístupu např. mluvíme o osobách s postižením, nikoliv o postižených lidech. Zdůrazňujeme tak na prvním místě fakt, že jedinci jsou lidé, a až pak upozorňujeme na jejich vadu, poruchu či postižení. Jean Jacques Rousseau kdysi řekl: „*Je třeba být si trochu podobni, abychom si rozuměli, ale trochu rozdílní, abychom se milovali.*“ (Citáty slavných osobností, 2017). Ačkoliv byl citát zřejmě zacílen na zamilované dvojice, autorka si myslí, že se hodí i k tématu komunikace intaktních lidí s lidmi s postižením. Každý jedinec může obohatit jiného, protože nikdo není stejný, a díky rozdílnostem si navzájem ukazujeme nový pohled na svět.

Je ještě nutné poznamenat, že myšlenka společného vzdělávání má znamenat vyjádření rovnosti příležitostí všech vzdělávaných, nikoli předpoklad, že se ho musí účastnit všichni žáci s handicapem. Jedná se tedy o další možnost vedle vzdělávání na samostatně zřízených školách pro žáky se zdravotním postižením. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016)

### **2.2.1 Světové tendence v přístupu k lidem se zdravotním postižením**

Na Valném shromáždění organizace OSN dne 20. 12. 1993 byly schváleny tzv. Standardní pravidla pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením. Sice nemají platnost mezinárodního práva, tudíž nemají antidiskriminační povahu, nicméně byla brána jako zásadní pohnutka k dalším konkrétním činům v oblasti legislativy a následného zacházení s osobami se zdravotním postižením v konkrétních zemích. Dotýká se to různých oblastí života lidí s handicapem, mezi něž patří mj. právě jejich vzdělávání. Společnost v průběhu historie, ale i v současnosti proměňuje svůj pohled na lidi s postižením. Doby, kdy byly tyto lidé zabíjeni nebo zotročováni, sice pominuly, ale neustále je co zlepšovat. Ještě nefunguje úplně souznění intaktních a handicapovaných, respektive ne všech. Společné vzdělávání je dílčí složkou snah vedoucích k tolerantní společnosti. Společnosti, kde budeme opravdu všichni společně, a to jak fyzicky, tak i duchem. Každá země na světě je v pokroku jinak daleko, ale dalo by se říci, že všechny jsou na cestě.

## 2.2.2 Inkluze a integrace

Často se setkáváme s nesprávným zaměňováním slova inkluze slovem integrace. Inkluze je obsáhlý humanistický koncept či trend zaměřující se na sociální aspekty člověka s postižením. Ideálním cílem inkluzivních snah by byla absence sociálního handicapu těchto lidí. Pojmy inkluze a společné (inkluzivní) vzdělávání vymezilo mnoho autorů:

- Inkluzivní vzdělávání je širší pojem než formální vzdělávání. Zahrnuje domov, komunitu, non-formální a neformální systémy. Bere na vědomí, že všechny děti jsou vzdělávatelné. Umožňuje vzdělávací struktury, systémy a metodiky, které jsou nastaveny tak, aby vyhovovaly potřebám všech dětí. Uznává a respektuje rozdíly mezi dětmi; věk, pohlaví, etnického původu, jazyka, zdravotního postižení, HIV / status TB atp. Je to dynamický proces, který se neustále vyvíjí v závislosti na kultuře společnosti. Inkluzivní vzdělávání je součástí širší strategie podporující začlenění handicapovaných lidí do společnosti (Stubbs, 2008, str. 38, vlastní výklad – přesná citace v poznámkách).<sup>1</sup>
- *Definice dle UNESCO říká, že inkluze je hnutí přímo spojené se zlepšením v rámci vzdělávacího systému jako celku. Zařazení inkluzivního vzdělávání je viděno jako proces řešení a reakce na různorodost potřeb pro všechny studující. Děje se tak prostřednictvím zvyšování účasti všech žáků ve vzdělávání, kde se pak tedy objevují i různé kultury a komunity. Díky tomu se snižuje vyloučení těchto žáků z většinového vzdělávacího proudu. To zahrnuje změny a modifikace v obsahu výuky, nové přístupy, struktury a strategie se společnou vizí, která pokrývá všechny děti v příslušném věkovém rozpětí. Zahrnuje to také restrukturalizaci kultury, politiky a praxe reagovat na různorodost studentů v jejich lokalitě, učení a zapojení všech studentů v riziku vylučovacích tlaků (tj. nikoli pouze studentům se zdravotním postižením), právo*

---

<sup>1</sup> „The Agra seminar definition states that inclusive education:

- is broader than formal schooling: it includes the home, the community, non-formal and informal systems
- acknowledges that all children can learn
- enables education structures, systems and methodologies to meet the needs of all children
- acknowledges and respects differences in children; age, gender, ethnicity, language, disability, HIV/TB status, etc.
- is a dynamic process which is constantly evolving according to the culture and context is part of a wider strategy to promote an inclusive society.

*studentů na vzdělání v jejich místní komunitě, vidět rozmanitost jako bohatý zdroj, ne jako problém, vzájemnou podporu vztahů mezi školami a komunitami, vidět inkluzivní vzdělávání jako jeden z aspektů otevřené společnosti* (Stubbs, 2008, str. 39, vlastní výklad – přesná citace v poznámkách).<sup>2</sup>

Oproti tomu pojem integrace znamená již konkrétní začlenění někoho někam, v našem případě žáka s postižením do třídy běžného typu tzn. na běžné škole do běžné třídy. Ján Jesenský ji vymezuje takto: *„Je to dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací“* (Jesenský in Michalík, 2000, str. 11).

Neustále se pak v kontextu integrace mluví o tom, zda by žáci s různými typy postižení byli schopni zvládat tempo a prostředí intaktních spolužáků. Není na věc nahlíženo z jiného úhlu, co může udělat okolí. Michalík uvádí: *„Daleko více než dříve je dnes u integrace nutno poukázat na roli „druhé strany“, tzn. majoritní části společnosti. I ona musí nutně změnit celou řadu svých postojů, tradic a pravidel. Což vyplývá mj. i z původního významu slova integré – tedy scelení“* (Michalík, 2000, str. 11 – 12). Nejde o to dítě s postižením nějak „znormalizovat“, nýbrž mu pomocí podpůrných opatření poskytnout stejné možnosti jako mají ostatní.

Integraci v tomto edukativním směru můžeme pak rozdělit na skupinovou a individuální.

### **2.2.3 Individuální integrace**

Individuální integrací se myslí začlenění jednoho žáka s postižením mezi intaktní žáky do třídy na běžné škole. Úspěšnost tohoto řešení záleží na daném případě. Někdy bývá toto řešení vyloženě výhrou, jindy úplným fiaskem. Hrozí např. šikana handicapovaného žáka

---

<sup>2</sup> UNESCO definition: UNESCO's definitions of inclusion stem from the pioneering 1994 Salamanca Conference, and emphasise that inclusion is a movement, directly linked to improvements in the education system as a whole: "Inclusion is seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children.

ostatními spolužáky, zpomaluje se chod třídy atd. Za předpokladu, že vše bude fungovat, jak má, se třída učí většímu sociálnímu citění, empatii a toleranci (Michalík, 2000).

## **2.2.4 Skupinová integrace**

Skupinovou integraci představuje hlavně třída zřízená při běžné škole sdružující žáky s postižením. Dále pak můžeme takto označovat také třídu zřízenou při speciální škole, která je zaměřená na konkrétní typ postižení, poruchy či vady (např. třída pro žáky s autismem). Toto řešení je velmi žádoucí, jelikož předpokládáme dobrou dynamiku třídní skupiny a obecně snadnější práci ve skupině, protože žáci vyžadují stejné vzdělávací metody.

### **Výhody integrace**

Každý způsob vzdělávání má své výhody i nevýhody. Výhodami integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou:

- dostupnost školy v místě bydliště žáka,
- probírané učivo žáka se speciálními vzdělávacími potřebami odpovídá učivu intaktních spolužáků,
- intaktní spolužáci fungují motivačně,
- intaktní žáci poznávají, co to znamená mít postižení,
- konfrontace názoru žáka s postižením a jeho intaktních spolužáků,
- utvořená kamarádství s intaktními dětmi, takže je předpoklad pro navazování takových vztahů i v budoucnosti před upřednostňováním kontaktu s lidmi s postižením,
- žák se speciálními vzdělávacími potřebami je v kontaktu s běžným prostředím,
- školská integrace je předpokladem pro další úspěšné složky integrace, jako je např. pracovní či společenská integrace (Jeřábková a kol., 2013).

### **Nevýhody integrace**

Ze školské integrace naopak může plynout i plno nevýhod. Těmi pak mohou být:

- nedostatečná speciálněpedagogická péče,
- často nutná úprava školy,
- nároky kladené na pedagogické pracovníky (další vzdělávání apod.),

- neschopnost pedagoga adekvátně se vyrovnat se situací (např. problémy s otázkou nespravedlnosti vůči intaktním spolužákům při zadávaných úkolech),
- náročná organizace práce,
- integrovaný žák sice sedí ve třídě, ale není jí plně účastný,
- problémové postoje intaktních spolužáků k integrovanému žákovi

Při výběru konkrétního způsobu vzdělávání platí, že musíme dbát na individualitu každého jedince. Nelze spolehlivě říct, že je lepší speciální vzdělávání či to v hlavním vzdělávacím proudu. Nastíněné výhody a nevýhody jsou generalizovány, tudíž některé body zmíněných výhod a nevýhod nemusí platit pro každého. (Jeřábková a kol., 2013).

### **2.2.5 Zásady společného vzdělávání**

Inkluzivní škola přijímá všechny děti bez ohledu na jejich sociální situaci, náboženství, rodinné konstelace, zdravotní postižení, rasu, příslušnost k menšině a vychovává je individuálně dle jejich potřeb. Existence rozmanitosti je vnímána jako obohacení výuky a jedincova výhoda. Společné vzdělávání je založeno na přesvědčení, že všichni mají právo být vzdělávání ve skupině se svými vrstevníky. Učitelé, rodiče a ostatní zúčastněné osoby (např. asistenti pedagoga) by měli být ochotni spolupracovat na základně dobré informovanosti o konkrétních potřebách žáka. Měly by jim k tomu být poskytnuty přiměřené zdroje, čímž se myslí finanční podpora žákovi, škole, vhodné pomůcky doporučené speciálně pedagogickým centrem apod. (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 2016).

### **2.2.6 Inkluzivní pedagog**

Tzv. inkluzivní pedagog by měl mít jisté předpoklady. Těmi základními jsou odborné znalosti (zejména z oblastí: pedagogika, speciální pedagogika, sociální pedagogika, psychologie, pedagogika řízení, pedagogická diagnostika aj.), dovednosti, zkušenosti a měl by zastávat určité morální hodnoty a postoje ke své práci a obecně i v životě. Záleží také na potenciálu a osobních vlastnostech pedagoga. Inkluzivní pedagog by měl být empatický, adaptabilní, dynamický a sebekritický (Hájková, Strnadová, 2010). European Agency for Development Special Needs v roce 2011 definovala 4 rámce profilu inkluzivního učitele, a to: respektování diverzity žáků, podpora všech žáků, spolupráce a další osobní rozvoj. Velmi důležité právě je, aby inkluzivní pedagog věděl, kde si má hledat nejnovější informace z dané problematiky, účastnil se doplňujících vzdělávacích kurzů atd. Vymezení vlastností inkluzivního pedagoga vymezují tedy různí autoři různě, nicméně tyto výčty se v zásadě nijak

diametrálně neliší (Vitásková in Michalík a kolektiv, 2012). Společné vzdělávání, ale i inkluze obecně nemají žádnou dlouholetou tradici, na které by se dalo stavět, tudíž se neustále nějaké standardy v různých odborných kruzích diskutují a je nezbytné tyto diskuze sledovat. V neposlední řadě pak inkluzivní pedagog musí dobře a vhodně komunikovat se školou. Prostřednictvím něj se jedná např. o technickém zázemí pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, probíhá u nich poradenská činnost žáků, jejich rodičů nebo i ostatních pedagogů (Hájková, Strnadová, 2010).

Další autoři zase tvrdí, že inkluzivní pedagog by měl dobře znát slabiny, ale i přednosti inkludovaného žáka. Zjišťuje je během výuky pozorováním či poměřováním rozdílů v celé třídě. Děje se tak proto, aby pedagog mohl žáka co nejlépe pochopit a efektivně mu posléze přizpůsobit výukové strategie. Dbát by se také mělo na důkladnou motivaci. Co se týče pedagogů samotných, měla by mezi nimi a jejich nadřízenými fungovat supervize. Zprvč proto, aby bylo kde konzultovat problémy při výuce, a zadruhé kvůli duševní hygieně pedagogů (Brownell, Smith, Crockett, Griffin, 2012).

Slovní spojení „inkluzivní pedagog“ ale není v České republice žádným odborným termínem. Respektive není to nijak legislativně podloženo a vymezeno. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících se o něm nezmiňuje. Pro případné vymezení v zákoně se pak nabízí standardy typu, že např. dotyčný musí mít vysokoškolský titul v oboru speciální pedagogika či musí absolvovat nějaké speciální proškolení apod. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016).

Pojem inkluzivní pedagog a popis jeho profilu nabízí zahraniční zdroj European Agency for Development in Special Needs Education v rámci Vzdělávání učitelů k inkluzi, na které se podílelo spektrum zahraničních i našich autorů. Inkluzivní pedagog by měl podle publikace respektovat hodnoty diverzity žáků (odlišnost je brána jako klad pro všechny), podporovat všechny žáky (mít vysoké nároky na všechny, nevyčleňovat nikoho), spolupracovat (týmová práce zejména) a osobně se profesně rozvíjet (všichni se musíme neustále učit) (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

## **E-inkluze**

Autoři Kotíková, Kotrusová, Pleskačová a Stuchl uvedli na trh knihu E-inkluze, která se zabývá vzděláváním lidí v oblastech nových informačních a komunikačních technologií. Cílovou skupinu tvoří zejména starší lidé, ale klientela by mohla zahrnovat i lidi s postižením.

Reálnou skupinou vzdělavatelů by byli právě lidé s lehkou mentální retardací nebo s oslabením kognitivního výkonu. Tzv. e-inkluze může dobře sloužit jako prostředek sociální integrace. Moderní technologie se pořád vyvíjejí a v dnešním světě se bez nich prakticky nikdo neobejde. Staří nebo handicapovaní lidé jistě ocení pomoc při seznamování s jejich fungováním. Dalo by se říci, že tyto snahy můžeme označit jako inkluzivní (Kotíková, Kotrusová, Pleskačová, Stuchl, 2014).

### **2.2.7 Provedené výzkumy**

Co se týče problematiky společného vzdělávání, byly v zahraničí, ale i v České republice provedeny různé výzkumy. Uvedme si alespoň některé z nich.

#### **Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice**

V roce 2005 profesor Jan Michalík uveřejnil svůj výzkum ze školního roku 2002/2003 s názvem Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice. Pomocí výzkumu se zjišťovaly mj., názory rodičů dětí se zdravotním postižením, názory pedagogů a názory speciálně pedagogických center na školskou integraci na základních školách. Statistické údaje uvedly:

- celkový počet žáků na základních školách v České republice 1 079 261, z kterého 56 455 bylo označeno za žáky se zdravotním postižením v režimu tzv. individuální integrace;
- 11 420 žáků tehdy vzdělávaných ve speciálních a specializovaných třídách;
- z uvedených 56 455 představovalo ale 49 168 dětí skupinu se specifickými vývojovými poruchami učení;
- tzn., žáků se skutečným zdravotním postižením bylo cca 7 000.

Výzkum odhalil většinové názory již zmíněných skupin respondentů. Co se týče rodičů dětí se zdravotním postižením, tak více než polovina považovala integraci jako vhodnou. Nejvíce se jí zastávali rodiče žáků s mírným postižením. Tendence se pak mírnila u středního postižení a nejmenší pak byla u těžkého postižení. Tou nejmenší tendencí máme ale na mysli stejně více jak polovinu respondentů. Názory pedagogů na školskou integraci pak ukazují, že ji také většinově podporují. Pracovníci speciálněpedagogických center odpověděli, že integrace by byla přínosem, pokud by byla lépe podporována (Michalík, 2005).



## **Zahraniční výzkumy**

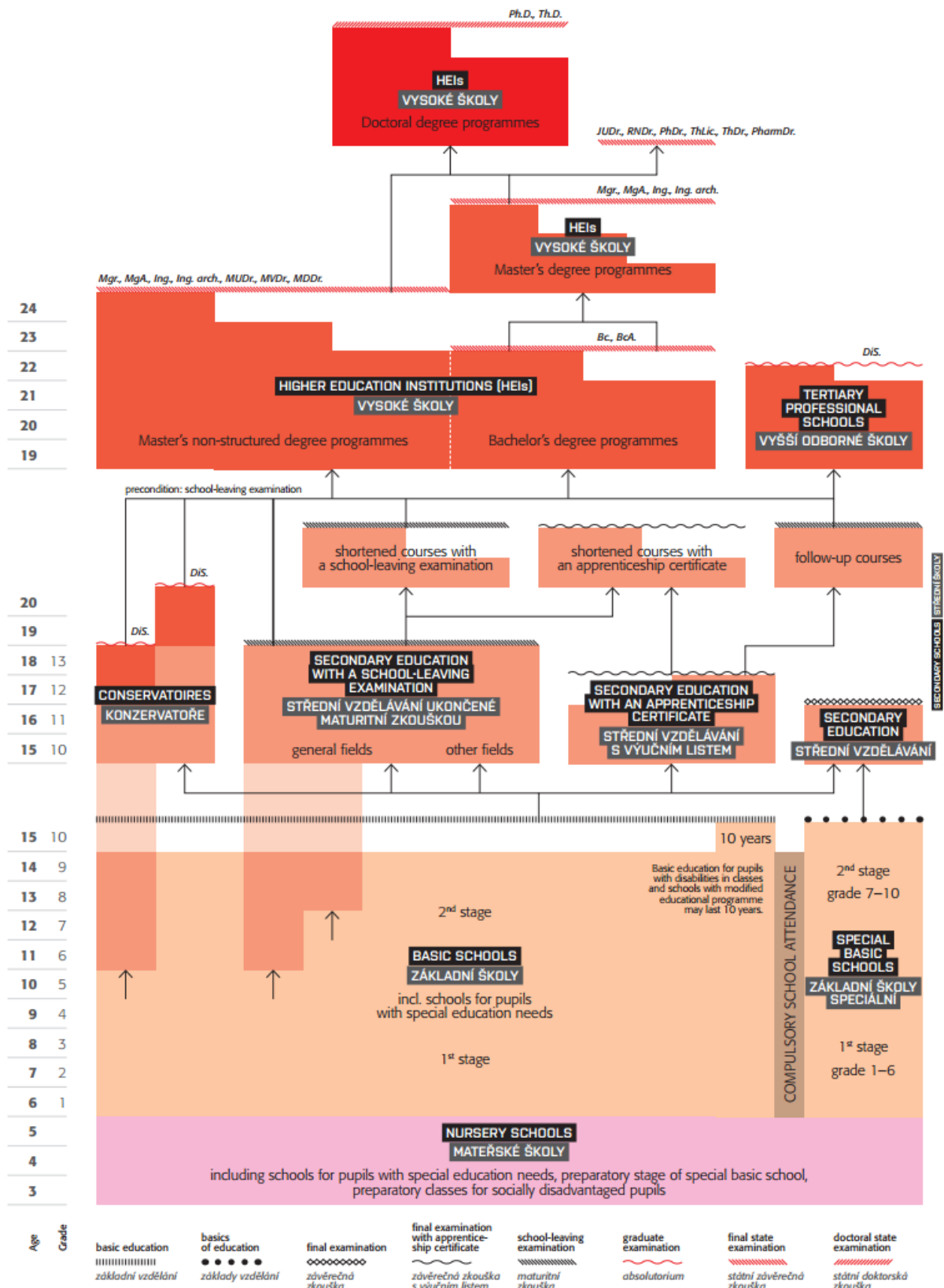
Žovinec v publikaci Pohledy na inkluzivní vzdělávání zdravotně postižených poukazuje na fakt, že ačkoliv byla již provedena řada výzkumů na téma společného/inkluzivního vzdělávání (např. od autorů: Lindsay, Duhaney, Marston, Markussen, Myklebust, Wang, Baker aj.) nemáme žádné konkrétní výsledky, které bychom mohli generalizovat. Zjistilo se, že neexistuje žádná nezávislá proměnná (typ a závažnost postižení, ročník, typ školy apod.), která by byla statisticky významná ve vztahu k efektivitě vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách. Výzkumy ale prokázaly pozitivní výsledky v kategoriích: performační efekt, efekt postojů a procesuální efekt nezávisle na kvalitě a kvantitě postižení (Žovinec in Michalík a kolektiv, 2012).

### **3 Vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v České republice**

Vzdělávání všech žáků, tedy i žáků s lehkou mentální retardací, je podmíněno legislativou České republiky, z které tato kapitola vychází. Hlavním právním dokumentem je školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který však byl několikrát novelizován. Další a klíčovou právní normou je prováděcí vyhláška školského zákona č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

#### **System vzdělávání v České republice**

Pro zorientování se ve vzdělávání všech žáků autorka přikládá schéma systému vzdělávání v České republice. V současné době žáci s lehkou mentální retardací spadají ve schématu do tzv. běžných škol, ale samozřejmě mohou být i integrováni na speciální škole.



Obrázek 1: Systém vzdělávání v České republice

(Dům zahraniční spolupráce – Systém vzdělávání v České republice, 2014, str. 7)

### 3.1 Školský zákon

Legislativa se neustále vyvíjí a stejně je to i s tou školskou. Pro pochopení současného stavu školské legislativy zmiňme právní dokumenty, které předcházely těm nynějším, s ohledem na vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací.

#### **Zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (účinný od 1. 9. 1984 do 31. 12. 2004)**

Zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol předcházel současnému zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a byl jím také tedy zrušen. Dále se bude v textu používat zkratka „školský zákon č. 29/1984 Sb.“.

Již tento zákon se zabývá problematikou vzdělávání žáků s postižením. Celá část čtvrtá pojednává o speciálních školách. Uvádí se zde, jakým způsobem bude zajištěno vzdělávání žáků s postižením. Speciální školy měly využívat zvláštní výchovné a vyučovací metody, prostředky a formy výchovy a vzdělávání žáků s různým typem postižení zahrnující i žáky „mentálně postižené“. Cílem byla pracovní socializace a schopnost života ve společnosti.

Speciálními školami dle zákona č. 29/1984 byly:

- speciální základní školy,
- speciální střední školy,
- zvláštní škola,
- odborné učiliště,
- praktická škola,
- pomocná škola.

Pro potřeby žáků s lehkou mentální retardací byla určena hlavně zvláštní škola. V § 31 se píše: „*Ve zvláštní škole se vzdělávají žáci s takovými rozumovými nedostatky, pro které se nemohou s úspěchem vzdělávat v základní škole, ani ve speciální základní škole*“ (Zákon č. 29/1984 Sb., část čtvrtá, § 31, odst. 1). Další odstavec pojednávající o zvláštní škole uvádí: „*Zvláštní škola má devět ročníků. Ministerstvo stanoví vyhláškou školy, které mají deset ročníků*“ (Zákon č. 29/1984 Sb., část čtvrtá, § 31, odst. 2).

školský zákon č. 29/1984 Sb. nebyl doplněn žádnou prováděcí vyhláškou, která by souvisela s vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, takže ani žáků s lehkou mentální retardací. Vzdělávání žáků s postižením bylo ale zmíněno již přímo v textu školského zákona, jak je uvedeno výše. (Zákon č. 29/1984 Sb.).

### **Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (účinný od 1. 1. 2005)**

Jak už bylo zmíněno, školský zákon č. 29/1984 Sb. byl zrušen novým a stále platným zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dále se bude v textu používat zkratka „školský zákon č. 561/2004 Sb.“

Tento právní předpis se velmi liší od předchozího a je neustále novelizován. Poslední novela tohoto školského zákona byla provedena zákonem č. 178/2016 Sb. ze dne 20. dubna 2016, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů (který zčásti nabyl účinnosti zčásti 1. 9. 2016 a zčásti 1. 1. 2017 a který v dalších částech nabyde postupně účinnosti 1. 9. 2017, 1. 9. 2018, 1. 9. 2020 a 1. 11. 2020).

V kontextu diplomové práce se zaměříme na část pojednávající o vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací.

Školský zákon č. 561/2004 Sb. zmiňuje pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Je nutné si nejprve vymezit tento pojem, jelikož se s ním v celém zákoně a v jeho prováděcích vyhláškách často setkáváme a týká se právě samozřejmě i žáků s lehkou mentální retardací.

V části nazvané Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných v § 16 Podpory vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami zákon říká, že „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“, což je nová definice v rámci poslední novely zákona. (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1).

„*Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte,*

žáka nebo studenta“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1). Podpůrná opatření jsou dle zákona nárokována bezplatně. Podpůrnými opatřeními jsou:

- poradenství školy a školského poradenského zařízení,
- úprava výukových a organizačních podmínek,
- úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- didaktické a kompenzační pomůcky, náhradní komunikační systémy,
- úprava očekávaných výstupů vzdělávání v kontextu rámcového vzdělávacího programu a akreditovaných vzdělávacích programů,
- možnost výuky dle individuálního vzdělávacího plánu,
- asistent pedagoga,
- další pedagogický pracovník nebo jiné pomáhající osoby (tlumočnick českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící, osoba poskytující podporu žákovi podle zvláštních právních předpisů),
- stavebně a technicky upravené, tzv. bezbariérové školy.

Podpůrná opatření zahrnují organizační, pedagogickou a finanční náročnost. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají nárok na takový stupeň podpůrného opatření, jakému odpovídají jeho potřeby a závažnost jeho postižení. Podpůrných opatření je pět s tím, že se stoupajícím číselným označením je podpora rozsáhlejší. První stupeň podpůrného opatření může poskytovat škola bez doporučení školského poradenského zařízení, ale u ostatních stupňů je doporučení podmínkou. Vždy ale předchází informovaný souhlas zletilého žáka či jeho zákonných zástupců. Konkrétní podpůrná opatření se mohou v rámci daného stupně školou měnit, pokud žákovi nevyhovují. Typ školy, kde by se měl žák vzdělávat, doporučuje školské poradenské zařízení.

Do zrušení přílohy rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání fungovaly tzv. základní školy praktické, v nichž se vzdělávali žáci s lehkou mentální retardací. Po legislativních změnách by se měl nastolit takový stav, že tato skupina žáků se bude vzdělávat hlavně v běžném vzdělávacím proudu, tzn. v běžných školách. Ale i tam lze pro tyto žáky zřídit oddělení, třídu či studijní skupinu (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16).

V odstavci § 16a školského zákona, který se věnuje poradenské pomoci školského poradenského zařízení, se pak píše o nutnosti vystavení zprávy a doporučení pro přiznání podpůrného opatření žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Doporučení by pak mělo

být poskytováno jak zletilému žákovi nebo jeho zákonným zástupcům, tak škole. Naopak zpráva je určena hlavně pro zletilého žáka či zákonné zástupce, a je tedy na nich, zda jí škole pro lepší orientaci v žákově diagnóze a následné pedagogické péči poskytnou. (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16a).

Následující § 16b školského zákona č. 561/2004 Sb. pojednává o revizi, což představuje další změnu zákona. Nyní má právo zletilý žák, zákonný zástupce, škola, školské zařízení, orgán veřejné moci či Česká školní inspekce do 30 dnů po obdržení zprávy ze školského poradenského zařízení požádat o revizi. Do 60 ti dnů je právnickou osobou vydána revizní zpráva, která může měnit zprávu a doporučení, které byly žákovi vystaveny. Do vydání revizní zprávy se postupuje podle původní zprávy a doporučení (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16b).

§ 18 školského zákona říká, že na žádost zletilého žáka či jeho zákonného zástupce se může i jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami vytvořit individuální vzdělávací plán (Zákon č. 561/2004 Sb., § 18)

Dále v § 19 školského zákona ministerstvo odkazuje na vyhlášku, která specifikuje podpůrná opatření či způsob jejich přidělení (Zákon č. 561/2004 Sb., § 19).

### **3.2 Prováděcí vyhlášky ke školskému zákonu**

Školský zákon č. 561/2004 Sb. sám o sobě se nedostatečně vyjadřuje ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a proto k němu byly vydány prováděcí vyhlášky, které již témata této edukace dál rozpracovávají. Nejdůležitější a nejnovější vyhláškou v této oblasti je vyhláška č. 27/2016 Sb., které však předcházela vyhláška č. 73/2005 Sb., a proto bude také zmíněna z hlediska vývoje právních norem.

#### **Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů**

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných byla zrušena vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných nicméně má pro nás historický význam. Dále se bude používat zkratka vyhláška č. 73/2005 Sb.

Vyhláška č. 73/2005 Sb. korespondovala se starým zněním školského zákona, tzn. před jeho novelizací, kde byla uvedena definice žáka se speciálními vzdělávacími potřebami:

*„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodnění“ (Zákon č. 561/2004 před novelizací, § 16, odst. 1).*

Vyhláška č. 73/2005 Sb. pojednávala o tzv. vyrovnávacích a podpůrných opatřeních pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami.

Za vyrovnávací opatření se pak považovaly:

- pedagogické, případně speciálněpedagogické metody,
- individuální podpora v rámci výuky a přípravy na výuku,
- poradenské služby školy a školských poradenských zařízení,
- individuální vzdělávací plán,
- asistent pedagoga.

Pozice asistenta pedagoga mohla být v minulosti zřízena až s povolením krajského úřadu. Vyhláška č. 73/2005 Sb. říká: „Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga obsahuje název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout, a náplň práce asistenta pedagoga“ (Vyhláška č. 73/2005 Sb., neplatná, § 7, odst. 2).

Co se týče speciálního vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací, je zmíněna mezi typy škol základní škola praktická (Vyhláška č. 73/2005 Sb., neplatná, § 5, bod f). § 3 také uváděl možnost různých forem integrace všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, takže i žáků s lehkou mentální retardací (Vyhláška č. 73/2005 Sb., neplatná).

### **Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (účinná od 1. 9. 2016 a zatím nebyla novelizována)**

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných je podstatným doplněním školského zákona. Jako první dokument svého druhu podrobně charakterizuje a vymezuje celkem 5 stupňů podpůrných opatření. Dále se v textu bude používat zkratka vyhláška č. 27/2016 Sb.



Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. jsou znovu zmíněny definice žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrných opatření, které byly již obsaženy ve školském zákoně. Pro vyhlášku č. 27/2016 Sb. jsou klíčová právě ona podpůrná opatření, respektive jejich specifikace. Nedá se s jistotou tvrdit, že „modelový“ žák s určitým typem postižení spadá pod konkrétní stupeň podpůrného opatření. Lze ale tvrdit, že pro typy různých postižení se většinou volí ten a ten stupeň podpůrného opatření. Důraz se ale klade na individualitu a potřeby každého vzdělávaného jedince. Výhodou je, že se podpůrná opatření různých stupňů dají kombinovat, což ale leckdy může být zároveň matoucí. Vždy by měl proto pro účel zorientování se v potřebách žáka existovat jeden dominantní stupeň podpůrného opatření doplněn žádoucími podpůrnými opatřeními z jiného či jiných stupňů. Dále se ve vyhlášce objevuje postup přiznání podpůrného opatření, který byl již vymezen v kapitole o školském zákoně, jelikož tam je to také vymezeno.

V souladu s tématem diplomové práce se nyní zaměříme na tu část vyhlášky, která se zabývá úpravou vzdělávání pro žáky s lehkou mentální retardací. Tito žáci spadají nejčastěji pod 3. stupeň podpůrného opatření. (Za předpokladu, že jde pouze o toto postižení.)

Do podpůrných opatření spadají tyto kategorie:

- metody výuky,
- úprava obsahu a výstupů vzdělávání,
- organizace výuky (ve škole či školském zařízení),
- individuální vzdělávací plán,
- personální podpora (ve škole či školském zařízení),
- hodnocení,
- intervence (ve škole či školském zařízení),
- úpravy podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- prodloužení délky vzdělávání,
- pomůcky.

Všechna podpůrná opatření jsou velmi detailně rozpracována, proto zde uvedeme jen nejdůležitější fakta. Přiznání podpůrných opatření 3. stupně je podmíněno doporučením ze školského poradenského zařízení, kterým je u žáků s lehkou mentální retardací zpravidla speciálněpedagogické centrum pro žáky s mentální retardací. Důležitou částí je vymezení normované finanční náročnosti, do které spadá:

- *úprava výstupů a obsahů vzdělávání,*
- *speciální učebnice a speciální učební pomůcky,*
- *kompensační pomůcky,*
- *3h/ týdně speciálně pedagogické intervence (předměty speciálně pedagogické péče), případně psychologická intervence,*
- *3h/ týdně pedagogické intervence (z toho 1h týdně na práci se třídou),*
- *služby asistenta pedagoga pro více žáků (sdíleného) podle charakteru speciálních vzdělávacích potřeb, maximálně pro 4 žáky na třídu,*
- *podpora výuky dalším pedagogickým pracovníkem v rozsahu 0,5 úvazku,*
- *podpora školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem v rozsahu 0,5 úvazku (služba pro žáka a školu),*
- *3h/ měsíc intenzivní metodické podpory školského poradenského zařízení pro školu nebo školské zařízení, po dobu prvních 6 měsíců (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Příloha č. 1, část A, Přehled podpůrných opatření).*

Co se týče obsahu výuky, je upraven v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. U 3. stupně podpůrného opatření se využívá na základě doporučení speciálněpedagogického centra individuální vzdělávací plán upravený na základě individualit jedince. Žákovi lze také posílit výuku v předmětech, ve kterých má obtíže, nebo naopak umožnit akceleraci vzdělávání tam, kde je to možné. Mezi předměty speciálně pedagogické péče je zahrnuta mj. např. bazální stimulace pro žáky s mentální retardací. Pedagogická intervence pak slouží k řešení problémů v průběhu osvojování učiva.

U hodnocení se často využívá slovní forma, formativní i sumativní hodnocení a klade se důraz na dovednost žákova sebehodnocení. Ředitel uzpůsobuje podmínky přijímacího řízení pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Značnou podporu výuky představují pomůcky. Vyhláška č. 27/2016 Sb. stanovuje v příloze č. 1 v části B konkrétní proplacené pomůcky pro žáky s lehkou mentální retardací, respektive pro žáky s mentální retardací zařazené do 3. stupně podpůrných opatření, mezi něž patří kompenzační pomůcky a speciální učebnice a pomůcky. Kompenzačními pomůckami jsou názorné didaktické pomůcky pro výuku čtení a psaní a matematiky, názorné didaktické manipulační pomůcky pro výuku naukových předmětů, demonstrační obrázky, didaktické pomůcky pro činnostní čtení. Mezi speciální učebnice a pomůcky se pak řadí speciální didaktické pomůcky pro rozvoj jemné motoriky a vizuomotorické koordinace, hrubé motoriky,

speciální učebnice pro výuku žáků s mentální retardací, názorné didaktické manipulační pomůcky pro rozvoj dílčích funkcí, pomůcky pro nácvik sebeosbluhy, bubny, Orffovy nástroje, perkuse, výukový software, multidotykový počítač (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

### **Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů**

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních proběhla nedávno novelizací. Poslední novela této vyhlášky byla provedena vyhláškou 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky, která nabyla účinnosti 1. 9. 2016 (Vyhláška č. 72/2005 Sb.). Dále se v textu bude používat zkratka vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění novelizace vyhláškou č. 197/2016 Sb. Konkrétně v rámci vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací úplně nesouvisí, ale doplňuje současný obnovený legislativní stav ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pro školská poradenská zařízení je nyní povinná podrobnější dokumentace. Jedná se o žádost o poradenskou službu, informovaný souhlas zletilého žáka či jeho zákonného zástupce, zpráva a doporučení. Školské poradenské zařízení má povinnost do 3 měsíců po obdržení žádosti o poradenskou službu provést diagnostiku žáka.

Školské poradenské zařízení poskytuje doporučení ve vzdělávání škole, kde se žák vzdělává, konkrétně řediteli, který jej pak předá příslušnému pedagogovi. Pro zajištění dostatečné poradenské opory žáka se speciálními vzdělávacími potřebami bývá na školách pověřena konkrétní osoba. Může se jednat o výchovného poradce, školního speciálního pedagoga, třídního učitele (Vyhláška č. 197/2016 Sb.).

O tom, kdo, je kvalifikovaným odborníkem pro vykonávání pedagogické práce se zmiňuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Na speciálních školách to bývají hlavně speciální pedagogové a na běžných školách pedagogové zaměřeni na výuku konkrétních předmětů. Na škole speciální i běžné mohou pracovat i asistenti pedagoga, o kterých se zákon také zmiňuje.

Dříve na základní škole praktické bylo běžnou praxí, že ve třídě o počtu 6 – 14 žáků vyučoval vždy pouze jeden speciální pedagog. Dnes za předpokladu toho, že žáci s lehkou

mentální retardací budou navštěvovat výhradně běžný typ školy, se dá předpokládat, že pro ně bude často zřizovány pozice asistenta pedagoga. (Zákon č. 563/2004 Sb.)

### **3.3 Kurikulární dokumenty**

Pro vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací jsou důležité i kurikulární dokumenty, z kterých by měla výuka vycházet. Týkají se hlavně otázky základního vzdělání, protože to je v České republice povinné pro všechny bez výjimky. V nedávné minulosti klíčovým kurikulárním dokumentem byla příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a dnes je to pouze Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy jsou nadřazeným dokumentem, na základě něhož se pak vypracovávají na všech školách ještě školní vzdělávací programy.

#### **3.3.1 Příloha Rámcového vzdělávacího programu upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením**

Nejprve zmiňme přílohu Rámcového vzdělávacího programu upravující vzdělávání žáků s „lehkým mentálním postižením“, čímž se samozřejmě myslí žáci s lehkou mentální retardací. Tato příloha fungovala v kontextu instituce základní školy praktické, která se řadí mezi speciální školy. Základní školu praktickou vymezil Slovník speciální pedagogiky takto: *„Je to škola pro žáky s lehčím postižením mentálním. Svou strukturou, organizací a učebním plánem se výrazně neodlišuje od běžné základní školy, existující rozdíly mají většinou kvalitativní povahu. Vzdělávání je realizováno podle školních vzdělávacích programů zpracovaných podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání“* (Valenta, 2015, str. 249)

Tato příloha byla na stejné úrovni s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání z toho hlediska, že žáci s lehkou mentální retardací vzdělávání podle ní získali základní vzdělání úplně stejné jako intaktní žáci. Mohli tedy pokračovat na další stupeň vzdělávání, tzn. střední školu. Tím, že byli vzděláváni na speciální škole, byl umožněn snížený počet žáků ve třídě, zpravidla 6 – 14 žáků. Na základní škole praktické vyučovali zejména speciální pedagogové. Tyto podstatné faktory ovlivňovaly průběh vzdělávání.

Za účelem myslet inkluzivně byla příloha zrušena. Žáci s lehkou mentální retardací by měli být od teď vzděláváni na běžných typech škol. V rámci společného vzdělávání se budou vzdělávat s intaktními žáky, což předpokládá větší míru socializace. Důvodem je právě to, že

obsah jejich vzdělávání je zakotven v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, a nevztahuje se na něj žádná úprava jako kdysi a ani nemá nárok na vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu pro speciální základní školu (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha úprava vzdělávání žáků s lehkým mentální postižením, neplatná, 2005).

Autorky Bartoňová a Chaloupková prováděly v letech 2009-2010 výzkum na základních školách praktických v Jihomoravském kraji na téma „přístupy k vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením“. Z výzkumu jasně vyplynulo, že příloha Rámcového vzdělávacího programu v praxi fungovala dobře a žáci s lehkou mentální retardací měli zajištěno kvalitní vzdělání v prostředí přizpůsobeném jejich potřebám. (Bartoňová, Vítková a kol., 2010).

### **3.3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání byl inovován naposledy v roce 2016 právě v souvislosti se změnou školského zákona a vydáním vyhlášky č. 27/2016 Sb. a hlavně kvůli podpoření inkluzivního prostředí ve školství.

Obsahuje obecné osnovy vzdělávacích oblastí a jejich konkrétních předmětů. U předmětů je v sekci učiva vždy uveden výčet znalostí a dovedností, které by měli intaktní žáci zvládnout v dané období. Pod tímto výčtem následuje tzv. „minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření“. Tato minimální úroveň učiva je určená, jak je patrné, pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou to žáci integrovaní a proto, že současná vyhláška č. 27/2016 Sb. oproti předchozí vyhlášce č. 73/2005 Sb. nezná základní školu praktickou, jedná se často o žáky s lehkou mentální retardací.

Vzhledem k tomu, že Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v nejnovější podobě nefunguje ještě tak dlouho, pedagogičtí pracovníci a samozřejmě i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání v běžných školách se s ním teprve sžívají. Nutno ale podotknout, že minimální doporučená úroveň se v naprosté většině shoduje s obecnými předmětovými osnovami obsaženými ve dřívější příloze Rámcového vzdělávacího programu upravujícího vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací. Drobné úpravy se objevují, ale není jich mnoho (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016).

V současné době se tedy žáci s lehkou mentální retardací vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a stoupá jejich počet na běžných školách. Společné vzdělávání je podle Národního vzdělávacího ústavu 1. zvažovanou možností

vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. U žáka s lehkou mentální retardací je to teď ale v podstatě dané, bude vzděláván v běžné škole. Podporu by na škole měli zajišťovat školní psychologové, školní speciální pedagogové, asistenti pedagoga, školní asistenti či koordinátoři inkluze. Tomu ale současná situace na většině škol neodpovídá.

A vyskytují se další problémy spojené s realizací. Školská poradenská zařízení jsou přetížená. Chybí metodická podpora nebo o ní nejsou pedagogové informováni. Roli hraje také nedostatečná personální podpora, protože není dostatek kvalifikovaných osob pro vykonávání práce v dané problematice. Klíčovými jsou pak postoje zúčastněných. Společné vzdělávání vzniklo v České republice s dobrým úmyslem, ale bylo vytvořeno „seshora“. Otázkou je, jestli o něj vůbec cílová skupina stojí.

Další věcí je, že absolutní, tzn. 100% inkluze nelze dosáhnout. Je to jakýsi ideální stav, ke kterému se musíme snažit přiblížit, ale není reálné ho naplnit. To je nutné si uvědomit. Ve vzdělávání je sice posun viditelnější než v konceptu celé inkluze, ale platí to i tam. Jak docent Langer citoval na V. Olomouckých speciálněpedagogických dnech: „*I cesta je cíl*“ (Langer, 2017).

Je mnoho determinantů společného vzdělávání. Jako jeden z hlavních lze uvést nedostatečnou připravenost pedagogů na běžných školách na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, respektive na žáky s postižením. Pokud by mělo společné vzdělávání fungovat, je nutné, aby se příprava pedagogů v této oblasti nezanedbala. Během pedagogické praxe by se měli pedagogové dále vzdělávat v oblasti speciálněpedagogických přístupů k žákům, kteří to vyžadují. Pozitivní je, že mnoho pedagogů je nakloněno k prohlubování svého vzdělání. Tento rok se teprve začíná pracovat se systémem podpůrných opatření a žáci s lehkou mentální retardací se vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, takže výsledky, tzn. úspěšnost či neúspěšnost legislativní změny se projeví až v nadcházejících letech (Finková, Langer a kol., 2014).

V následujícím textu budou nastíněny ještě možnosti středního vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací. Tito žáci by měli získat základní vzdělání jako všichni ostatní intaktní žáci, tedy logicky mají právo na stejný výběr střední školy. Je samozřejmě ale na zvážení, který typ střední školy bude danému jedinci vyhovovat. Na některé střední školy; např. na gymnázia, se dělají i přijímací zkoušky, takže by to pro žáky mohl být problém.

Kvůli skutečnosti, že v praktické části diplomové práce se vyskytuje srovnání litevského tzv. progymnázia s gymnáziem českým jakožto zástupci tzv. běžných škol, zmiňme Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Nejčtenější zastoupení žáků s lehkou mentální retardací mají ale praktická škola dvouletá, takže se budeme zabývat hlavně Rámcovým vzdělávacím programem pro praktickou školu dvouletou. Další střední školy jako jsou střední odborné školy a střední odborná učiliště, mají již své specifické Rámcové vzdělávací programy podle zaměření, takže to už v práci rozebíráno nebude.

### **3.3.3 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia**

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia byl zpracován v roce 2007 a naposledy byl upravován v srpnu 2016 opatřením ministryně školství, mládeže a tělovýchovy. Vymezuje vzdělávací oblasti, učební osnovy, klíčové kompetence k učení, průřezová témata atd.

Primárně je tento kurikulární dokument zaměřen zejména na intaktní žáky, ale počítá s možností vzdělávání i žáků s postižením. Co se týče dětí s mentální retardací, jedinou skupinou, která má právo se vzdělávat na gymnáziu jsou právě žáci s lehkou mentální retardací, kteří ukončili základní vzdělání a splnili podmínky pro přijetí ke studiu na tomto typu školy.

Část D kapitola 9. se zaměřuje na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kam spadají i žáci s lehkou mentální retardací. Jsou zde vymezeny nároky na upravené podmínky z hlediska vybavení školy, organizace výuky atd.

Žáci s lehkou mentální retardací se spíše na gymnáziu neobjevují, protože toto studium je pro ně přeci jen náročnější než studium na jiném typu střední školy. Nicméně jak už bylo zmíněno výše, mají právo po splnění podmínek pro přijetí se na gymnáziu vzdělávat (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007).

### **3.3.4 Rámcový vzdělávací program pro praktickou školu dvouletou**

Rámcový vzdělávací program pro praktickou školu dvouletou byl vytvořen v roce 2010 a koncepčně měl pak navazovat na přílohu Rámcového vzdělávacího programu upravujícího vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, která je ale zrušena. Nicméně pořád to znamená, že je hlavně určená pro žáky s lehkou mentální retardací a dále pak pro žáky s mentální retardací v kombinaci s jiným postižením či pro žáky s autismem.

Tento kurikulární dokument je svým pojetím zaměřen na společenské a pracovní uplatnění žáků a na celoživotní vzdělávání. Jeho cílem je prohloubit znalosti a dovednosti, které žáci získali na předchozím stupni vzdělávání.

9. kapitola se zaměřuje na vzdělávání žáků s kombinovaným postižením. Pro tyto žáky bývají často vytvářeny individuální vzdělávací plány, a dokonce mají možnost si učivo rozložit do více než dvou let, jak bylo původně zamýšleno (Rámcový vzdělávací program pro praktickou školu dvouletou, 2010).



## **4 Vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v Litevské republice**

Tato kapitola se zaměřuje na vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v Litevské republice. Autorka při jejím zpracování vycházela z materiálů, které nashromáždila během svého zahraničního studijního pobytu a z litevských legislativních dokumentů.

V Litevské republice je „inkluzivní apel“ v popředí zřejmě více než v České republice. Speciálních škol zde není zřizováno mnoho z důvodu snahy v první řadě společně vzdělávat intaktní žáky s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Těmi jsou i žáci s lehkou mentální retardací. I přesto, že v první řadě se tedy zvažuje možnost vzdělávat toto dítě v hlavním vzdělávacím proudu, konečné slovo mají rovněž rodiče či plnoletý žák. Autorka se však domívá, že rodiče jsou s pojmem inkluze více seznámeni a společné vzdělávání vnímají méně jako raritu než česká společnost.

### **4.1 Proces integrace a inkluze v historickém kontextu**

Litevská speciálně vzdělávací tradice pochází ze západních evropských zemí. Souvisí to s okupací Litevské republiky Sovětským Ruskem, což se promítalo i do sociálního života. Systém vzdělávání se formoval v průběhů světových válek. Po 2. světové válce se vzdělávalo podle socialistických „norem“. Speciální vzdělávání bylo plně integrováno v sovětských defektologických školách, kde se sice objevovala jakási pedagogicko-psychologická péče, ale hlavními atributy tohoto sovětského vzdělávání byly segregace institucí, zařízení pro „nemotorné“, azylové domy apod. Vzdělávání a diagnostika se soustředily zejména do nemocnic. Žáci s postižením byli vyloučeni z možnosti vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu.

Po obnovení nezávislosti Litevské republiky v roce 1990 se začaly v oblasti speciálního vzdělávání objevovat koncepce integrace a inkluze zaměřené na institucionalizovanou péči a vzdělávání. V roce 1992 se začala vypracovávat nová legislativa, která by zaopatřila speciální vzdělávání s myšlenkou humánního přístupu.

První fáze integrace v letech 1989 – 1994 se zaměřovala na reorganizaci institucí pro osoby s postižením, rozdělení prostředků, vytvoření nových moderních institucí, služby a nevládní organizace. Dále byl zájem o vytvoření národního programu (zřejmě obdoba našeho Rámcového vzdělávacího programu) pro žáky s poruchami chování a žáky s mentální retardací.

V letech 1997 – 2001 se již na doporučení „West European Special Education Policy“ se začali rodiče dětí s postižením začleňovat do jejich vzdělávacího procesu a od té doby byli vnímáni jako rovnocenní partneři. Rodina odteď více komunikovala se specialisty a navzájem se obohacovala o informace související s výchovou a vzděláváním dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.

Důležitým dokumentem v tomto kontextu je Mezinárodní úmluva o právech dítěte z roku 1989, kterou Litevská republika schválila a ratifikovala. Další posun zajistila konference v Salamance v roce 1994 týkající se Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kterou pořádala organizace UNESCO. Bylo na ní totiž poprvé deklarováno právo na inkluzivní vzdělávání. Přímo pro Litvu pak byl zásadní Zákon o speciálním vzdělávání z roku 1998, kde se popisuje systém speciálního vzdělávání v Litevské republice. Vliv mělo i přijetí Litevské republiky do Evropské unie v roce 2004, kterým se otevřely další možnosti nejen z hlediska legislativy, ale hledání teoretických koncepcí pro uchopení litevského speciálního vzdělávání. Podle litevského školského zákona z roku 2003 je litevská škola integrovaná všeobecná vzdělávací instituce postavena na demokratických a humanistických základech.

Litevský vzdělávací systém vychází z vědeckých myšlenek:

- integrace v hlavním vzdělávacím proudu,
- sociální integrace osob s postižením,
- nového přístupu k sociálním problémům a procesům,
- pedagogické psychologie,
- komunikace institucionálního modelu s komunitním modelem,
- normalizace, valorizace sociálních rolí a jiných pojmů,
- inkluzivního vzdělávání.

Neustále se také mluví o medicínském modelu (postižení jako patologie) oproti sociálnímu modelu (postižení jako sociální útlak) (Gerulaitis, 2016).

## **4.2 Současná situace z hlediska zapojení rodičů do vzdělávání a práv účastníků vzdělávání**

Účastníci vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami by měli vnímat rodiče jako dalšího aktivního a rovnocenného člena výchovně-vzdělávacího procesu. Specialisté se

snaží co nejvíce začlenit rodiče; jsou zváni na různé akce školy, pomáhají tvořit individuální vzdělávací plán atd.

Z litevských výzkumů však vyplývá, že se jedná o kontroverzní společenský fenomén a mnoho organizací ještě v tomto směru zaostává. Lina Miltenienė vedla výzkum, kde se dotazovala 600 učitelů v běžných školách a 489 rodičů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na komunikaci školy a rodiny a jejich podíl na vzdělávání dítěte.

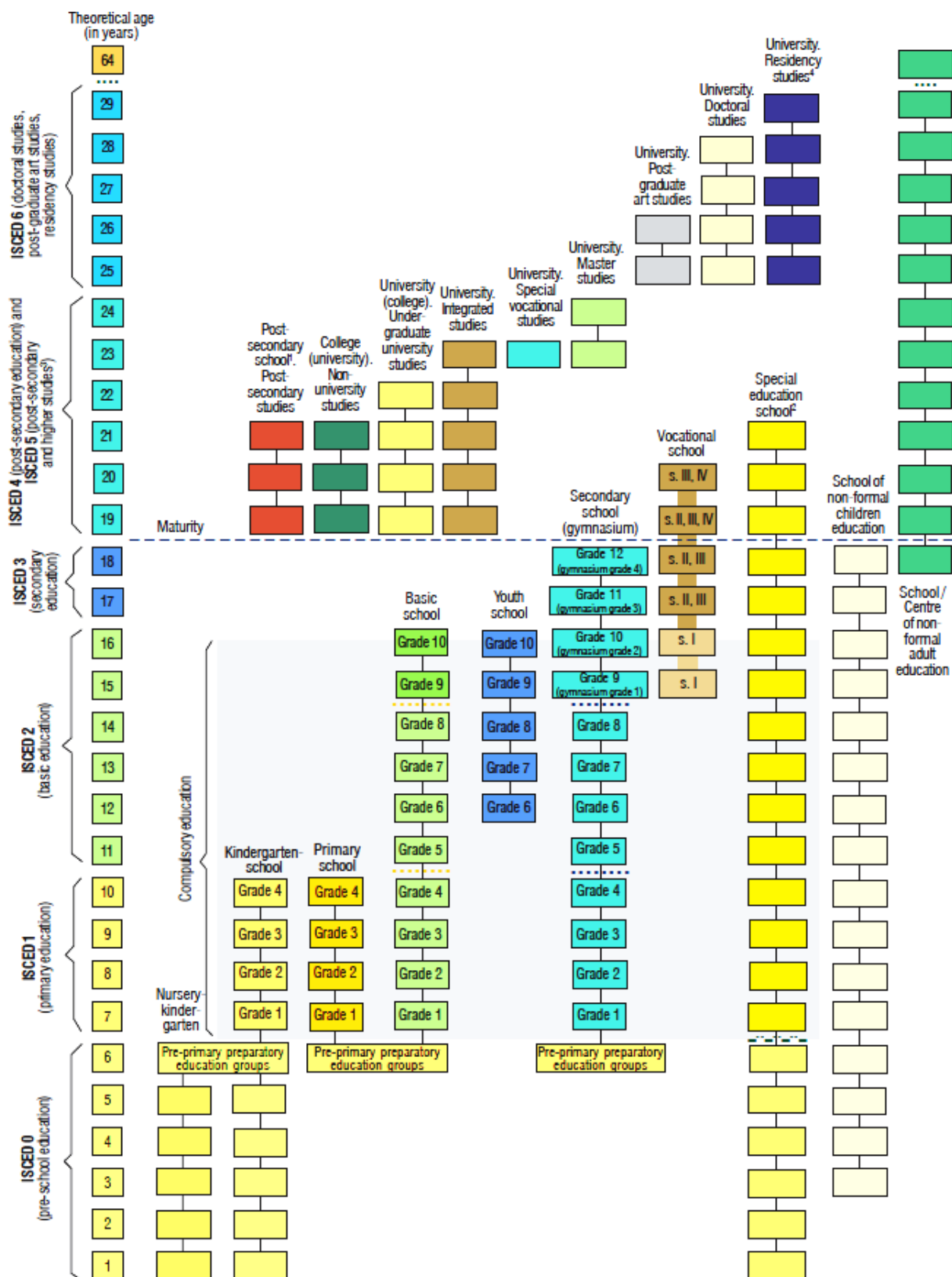
Z výzkumu vyplynulo, že rodiče bývají nejčastěji informováni na třídních schůzkách. Rodiče také uvedli, že jsou často viněni z toho, jak jejich dítě ve škole prospívá. Škola má dominantní roli specialistů ve vzdělávacím procesu a rodičům je přiznán příliš malý vliv na rozvoj svého dítěte v rámci školního působení.

Co se týče vzdělávání, tak „privilegované“ segregované vzdělávání bylo nutno změnit účinnou strategií vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zákony a dokumenty k rozvoji ve vzdělávání stanovují právo na výběr instituce, ve které se bude žák vzdělávat. Dále je dáno, že žák by se měl vzdělávat v souladu se svými schopnostmi a dovednostmi, z čehož vyplývá i využití asistenta, pokud to odpovídá potřebám žáka. Práva zahrnují i účast rodiny na vzdělávání a kolegiální řešení problémů s pomocí všech.

Vedle koncepcí „národní školy“, integrace a litevského speciálního vzdělávání se tento stát hlásí k tzv. „škole pro všechny“ v rámci inkluzivního vzdělávání (se všemi zkušenostmi a výzvami) (Gerulaitis, 2016).

### **4.3 Systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Litevské republice**

Pro srovnání systému vzdělávání v České republice se systémem vzdělávání v Litevské republice autorka předkládá opět ilustrující schéma. Do tabulky je zanesen tzv. hlavní vzdělávací proud, ale i školy z tzv. speciálního vzdělávání v Litevské republice.



Obrázek č. 2 – Systém vzdělávání v Litevské republice

(Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania, 2004, str. 23).

### 4.3.1 Skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Na úvod této dílčí kapitoly vymezíme pojem speciální vzdělávací potřeby podle litevského školského zákona. Je to potřeba asistence a služeb ve vzdělávacím procesu, ke které dojde kvůli mimořádnému nadání, vrozenému nebo získanému postižení nebo nevýhodě v sociálním prostředí žáka (The Law of Education of the Republic of Lithuania X1281, 2011).

V Litevské republice se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami dělí do těchto skupin:

- žáci s postižením,
- žáci s potížemi,
- žáci s nevýhodami v učení.

Do těchto skupin spadá několik dalších typů žáků podle toho, co jim brání vzdělávat se dle běžných norem.

Do první skupiny žáků s postižením spadají žáci s **mentálním postižením** (tedy i cílová skupina této diplomové práce - žáci s lehkou mentální retardací), zrakovým postižením, sluchovým postižením, poruchami pohybového aparátu a neurologickými potížemi, pervazivní vývojovou poruchou, hluchoslepotou a kombinovanou vývojovou vadou.

Druhá skupina žáků s potížemi zahrnuje žáky s poruchami učení, poruchami chování a emocí, narušenou komunikační schopností, kombinovanou vadou.

Žáci s nevýhodami v učení zastupují třetí skupinu a patří sem žáci, kteří mají mateřský jazyk jiný než je litevský jazyk, žáci vývojově opoždění, žáci se zdravotními problémy, žáci zažívající socio-ekonomické a rodinné problémy, žáci v emocionální krizi či nadaní žáci v nedostatečně podnětném prostředí pro jejich rozvoj.

Pro volbu inkluzivního nebo speciálního vzdělávání hraje roli stupeň postižení či znevýhodnění. Při lehkém a středním typu postižení či znevýhodnění se volí varianta tzv. běžné inkluzivní školy. Při těžkém a hlubokém typu postižení či znevýhodnění se volí spíše speciální škola. Pořád ale platí právo rodičů a zletilých žáků zvolit si i běžnou školu (Miltenienė, 2016).

### 4.3.2 Systematická podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Hlavní systém podpory pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zajišťují tyto organizace (v pořadí od nejobecnějšího k nejkonkrétnějšímu):

- národní pedagogicko-psychologické centrum,
- lokální pedagogicko-psychologické centrum,
- komise zřizované školami (v každé škole jedna).

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami se setká s odborníky minimálně v lokálním pedagogicko-psychologickém centru a s komisí zřizovanou školou, kterou bude navštěvovat. Služeb národního pedagogicko-psychologického centra může ale samozřejmě také využít.

Na školách je zřízená tzv. VGK (Vaiko gerovės komisija), což je komise, která se zabývá tzv. problémovými žáky, kam spadají i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Komise pracuje regulérně v rámci školy. Zajišťuje prvotní pedagogicko-psychologickou diagnostiku a identifikaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zároveň je zodpovědná za zprostředkování celkové podpory v rámci školy žákům, rodičům, učitelům a dalším členům komunity. Mimo běžné školy je komise zřizována i v tzv. speciálním vzdělávání.

Komise má obvykle 5 – 9 členů. Na běžné škole v ní jsou specialisté zvoleni školou (logoped, speciální pedagog, školní psycholog, sociální pedagog, asistent pedagoga), hlavní učitel, hlavní třídní učitel. Na speciální škole jsou členy komise logoped, speciální pedagog, školní psycholog, fyzioterapeut, třídní speciální pedagog, hlavní speciální pedagog, asistent pedagoga. Na obou typech škol může být do komise zvolen i školní administrátor, rodiče či jiní členové.

Lokální pedagogicko-psychologická centra pracují s dětmi a adolescenty ve věku 3 – 21 let. Posuzují výukové a psychologické problémy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Žákům jsou doporučeny úpravy vzdělávacího procesu prostřednictvím tvorby individuálního vzdělávacího programu. V Litevské republice existují dva typy individuálního vzdělávacího programu. První spočívá v tom, že jen některé předměty jsou pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami upraveny do pro něj méně náročných forem. Nejčastěji se to týká jazyků a matematiky. Druhý typ pak spočívá v celkovém zjednodušení náplně výuky ve všech předmětech. Centrum také doporučuje rodičům, která škola v místě jejich bydliště by byla vzhledem k jejímu vybavení a schopnostem zaměstnanců nejvhodnější volbou pro vzdělávání jejich dítěte. Zaměstnanci centra také poskytují rovněž služby v oblasti vzdělávání takovýchto žáků.

Mezi další podporu se pak řadí Centra rozvoje, která jsou zřizována na národní úrovni, a rané rehabilitační služby, kterých je v Litevské republice 38. Rané rehabilitační služby jsou

financovány Ministerstvem zdravotnictví a patří sem péče o jedince v rozmezí věku 0 – 3 let stejně jako péče o starší děti a mládež.

Národní centrum zaměřující se na speciální potřeby, vzdělání a psychologii zajišťuje efektivní speciálněpedagogický systém podpory napříč celou Litevskou republikou. Dále má zvláštní odpovědnost za identifikaci, evaluaci a zásobování speciálními materiály školy. Toto národní centrum podporuje pedagogicko-psychologická centra prostřednictvím technického poradenství v uspořádání metod výuky a zajišťování prostředí pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (Miltenienė, 2016).

### **4.3.3 Forma vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací**

Žáci s lehkou mentální retardací bývají spolu s ostatními žáky s nejméně závažným stupněm postižení převážně vzděláváni v hlavním vzdělávacím proudu. Miltenienė uvádí, že 69% žáků s nejlehčí formou postižení je inkluzivně vzděláváno. Žáků se speciálními vzdělávacími potřebami obecně (tedy žáci s různým stupněm postižení) se v hlavním vzdělávacím proudu vzdělává 97%. Vyplynulo to z výzkumu provedeného v letech 2013 – 2014. Autorka doplňuje informaci pro ilustrování již osvědčeného inkluzivního vzdělávání v Litevské republice.

Volba vzdělávání záleží na rodičích nebo samotném žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Žák s lehkou mentální retardací může tedy navštěvovat i speciální školu, ale děje se to menšinově. Předpokládá se, že tito žáci by se na speciální škole tolik nerozvíjeli jako na běžné škole, kde jsou motivováni intaktní většinou. Zároveň se jedná o skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, která je nejlépe slučitelná s ostatními žáky (Miltenienė, 2016).

## **4.4 Důležité dokumenty**

Základním právním dokumentem je litevský školský zákon, který autorka používala jako zdroj v anglické verzi s názvem The Law of Education of the Republic of Lithuania. Dokument je označen kódem XI -1281. Píše se v něm o dostupnosti vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zákon přiznává stejně jako český školský zákon právo na vzdělávání v žákově tzv. spádové škole. Ta pak musí uzpůsobit podmínky nejen vzdělávání, ale i vybavení školy atd. Pedagogicko-psychologické centrum doporučí dítěti nejvhodnější typ školy a metodické úpravy jeho vzdělávání. Vysoké školy a odborně zaměřené obory stanoví upravenou

formu přijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ke studiu (European Agency for special needs and inclusive education, 2016).

V Litevské republice se povinné vzdělávání (u nás základní vzdělávání) dělí na tzv. primární vzdělávání (1. – 5. ročník) a nižší sekundární vzdělávání (6. – 9. ročník). Platí zde hlavní kurikulární dokument s názvem Všeobecný kurikulární rámec pro primární školy. Podle něho by se měli vzdělávat všichni žáci, i ti, kteří mají úpravy ve vzdělávacím procesu. Autorka nezaznamenala žádný kurikulární dokument upravující pouze skupinu žáků s lehkou mentální retardací (EURYDICE European Unit, 1999).

Důležitých dokumentů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které zahrnují i žáky s lehkou mentální retardací, je jistě více. Většina z nich je ale samozřejmě v litevském jazyce. Účelem práce není, jak je v úvodu uvedeno, detailní zkoumání podmínek pro vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací, ale pouze jejich nástin. Autorka tedy přikládá aspoň webovou stránku, kde je jich mnoho zveřejněno: <https://vaidater.jimdo.com/dokumentai/> (Dokumentai – specialusis ugdymas, 2017).



# **PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 Metodologická východiska

Praktická část diplomové práce navazuje empiricky na část teoretickou, která se zabývala problematikou vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v České a Litevské republice. Byla důrazně zmíněna strategie tzv. společného vzdělávání. Oba již zmíněné státy se ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací liší, respektive donedávna výrazně lišily.

Výzkum byl prováděn na čtyřech školách; dvou v České republice a dvou v Litevské republice. V každé zemi se jednalo o jednu školu speciální a o jednu školu tzv. běžnou. Školy byly vybrány tak, aby si svým zaměřením byly co nejvíce podobny, a tudíž byly co nejjednodušší podmínky ke komparaci. Na úvod výzkumu je nutno vymezit jeho metodologická východiska.

### 5.1 Cíle výzkumu

Záměrem výzkumu v České republice a Litevské republice je zjistit postoje pedagogů a speciálních pedagogů ke společnému vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací.

Cílem výzkumu je komparace názorů pedagogů a speciálních pedagogů obou zmíněných států na společné vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací.

Dílčí cíle pak jsou:

- zjistit preferenci typu školy při vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací,
- zjistit názor pedagogů na společné vzdělávání,
- zjistit kompetentnost pedagogů na školách vzdělávat žáky s lehkou mentální retardací.

#### Výzkumná oblast

Výzkumnou oblastí této práce je společné vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací.

#### Výzkumné téma

Výzkumným tématem této práce je porovnání úrovně způsobilosti a připravenosti pedagogických pracovníků na společné vzdělávání v České republice a Litevské republice, kde je tento způsob vzdělávání užíván delší dobu.

## Výzkumná otázka

Výzkumnou otázkou této práce je: Jak pedagogičtí pracovníci na běžných a speciálních školách v České republice a Litevské republice sami subjektivně hodnotí svoji způsobilost vzdělávat žáky s lehkou mentální retardací.

## Hypotézy

Při tvoření hypotéz autorka vycházela z metodologické publikace s názvem Metodologie pedagogického výzkumu od autorů Maněnové a Skutila z roku 2012.

H1: Pedagogičtí pracovníci na speciálních školách v České republice a Litevské republice hodnotí své vlastní schopnosti při vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací **stejně dobře**.

H2: Pedagogičtí pracovníci na běžných školách v České republice hodnotí své vlastní schopnosti při vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací **hůře**, než se hodnotí tito pracovníci v Litevské republice.

H3: Integrovaní žáci **zvládají** společné vzdělávání a nenarušují při tom chod třídy.

H4: Pedagogové **neupřednostňují** společné vzdělávání.

## 5.2 Typ výzkumu

Vzhledem k tomu, že k posouzení přístupu pedagogů ke společnému vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v České a Litevské republice je nutné se dotázat vždy více respondentů, aby se mohly vyhodnotit nejčastější shodné nebo podobné názory, zvolila jsem tzv. výzkum kvantitativní. „Kvantitativní přístup předpokládá, že fenomény sociálního světa (jeho různé aspekty, objekty, procesy), které činí předmětem zkoumání, jsou svým způsobem měřitelné, či nějak tříditelné, uspořádatelné. Informace o nich získává v jisté kvantifikovatelné a co nejvíce formálně porovnatelné podobě. Pak je analyzuje statistickými metodami se záměrem ověřit platnost představ o výskytu nějakých charakteristik, také o jejich vztazích k dalším objektům a jejich vlastnostem apod.“ (Reichel in Linderová, Scholz, Munduch, 2016, str. 45).

## 5.3 Metody výzkumu

Empirickou metodou výzkumu byl dotazník (viz příloha č. 1 a 2). „*Podstatou dotazníku je zjištění dat a informací o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají.*“ (Maněnová, Skutil, 2012, str. 34). Jevil se mi jako vhodný hned z několika důvodů. Je anonymní, takže předpokládám naprostou upřímnost respondentů. V Litevské republice byl příhodný, protože jsem neuměla dostatečně litevsky pro zvolení jiné metody – např. rozhovoru. Původní verze je samozřejmě v českém jazyce. Ta byla poskytována respondentům v České republice. Pro potřeby v Litevské republice jsem ho původně přeložila do anglického jazyka, nicméně v Litevské republice většina dotazovaných pedagogů anglicky neuměla, tudíž jsem si zprostředkovala i litevský překlad od tamější speciální pedagožky. Litevský překlad mě také ujistil, že respondenti dokonale rozumí otázkám, na které byli dotazováni.

### 5.3.1 Konstrukce dotazníku

Dotazník obsahoval 12 otázek; otevřených i uzavřených.

#### Uzavřené

Úvodní otázka je zaměřena na pohlaví respondentů. V druhé otázce se tážu na jejich věk, který může hrát při některých situacích roli. Třetí dotaz se zabývá délkou pedagogické praxe – učení či asistence, abych věděla, jak velké zkušenosti dotazovaný má. Dále se ptám, na jakém typu školy pedagog pracuje, zda na běžné či speciální.

#### Otevřené

Šestý dotaz se týkal předmětů, které respondent vyučuje. Následující otevřená otázka zjišťuje názor respondentů na současný stav vzdělávání v Litevské republice. Především mne zajímalo, zda jsou pedagogové či pedagogičtí pracovníci nakloněni inkluzi či nikoli. Osmá otázka zkoumala, jestli integrované dítě nenarušuje chod třídy. Další otázky se týkaly toho, zda pedagogové mají obavy při práci s žákem s postižením či omezením a jak tyto děti zvládají inkluzi/integraci. Předposlední dotaz byl zaměřen na názor pedagogů na žáky s lehkou mentální retardací/postižením a preferenci školy při jejich vzdělávání, protože to je neustále celkem diskutabilní téma. Poslední bod dotazníku zjišťuje, jestli mají respondenti vystudovanou speciální pedagogiku či absolvovali nějaký kurz.

## 5.4 Charakteristika prostředí

Pro výzkum v České republice jsem si zvolila školy, které dobře znám a které lze díky jejich naplněnosti považovat za oblíbené a úspěšné. Obě tyto zařízení se nacházejí v Hradci Králové. Speciální školu zastupuje Mateřská škola, Speciální základní škola a Praktická škola, Hradec Králové. Běžnou školu ve výzkumu představuje Biskupské gymnázium Bohuslava Balbína v Hradci Králové.

V Litevské republice jsem výzkum uskutečnila na školách, kde jsem vykonávala praxi. Bylo to výhodné z toho hlediska, že jsem se školou přišla do většího kontaktu, a tudíž mohu ohodnotit např. i klima školy apod. Celkově jsem o školách získala lepší přehled. Speciální škola se jmenuje Šiaulių specialiojo ugdymo centras. Jako běžná škola ve výzkumu figuruje Šiaulių dainų progimnazija.

### 5.4.1 Mateřská škola, Speciální základní škola a Praktická škola, Hradec Králové

Mateřská škola, Speciální základní škola a Praktická škola, Hradec Králové je komplexem více škol, jak je z názvu patrné. Jelikož se ale výzkum týká vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací, požádala jsem o vyplnění dotazníků pedagogy Základní praktické školy.

Praktická škola je typ základní školy, kde jsou vzděláváni žáci s lehkou mentální retardací. Před legislativními změnami bylo pro přijetí žáků vždy potřeba předložit doporučení ze školského poradenského zařízení. Na prvním stupni musí mít po zrušení přílohy školského zákona RVP ZV LMP každý žák individuální vzdělávací plán, druhý stupeň se ještě podle přílohy RVP ZV LMP vzdělává.

V současné době je zde 8 tříd – do 1. třídy nikdo tento rok nenastoupil. Od každého ročníku je zde jen jedna třída, neexistují paralelní třídy. Počty žáků ve třídě jsou 14 – 16. Na škole působí 11 pedagogů (z toho 7 třídních) a pouze jedna asistentka pedagoga (ve 2. a 3. třídě). Při škole funguje Speciálněpedagogické centrum Rukavička zaměřené na děti s mentální retardací. Současným ředitelem je PaedDr. Pavel Svoboda.

Situace na škole je nyní taková, že ve zřizovací listině školy je stanoveno, že komplex škol je zaměřen na žáky s mentální retardací. Jelikož v budoucnu se počítá s tím, že až děti současného druhého stupně odejdou, příloha RVP ZV LMP přestane definitivně fungovat, nastává pro základní školu praktická problém. Musela by se změnit zřizovací listina školy a

umožnit přijímat i intaktní žáky, aby se ze základní školy praktické stala základní škola. Více informací lze nalézt na webových stránkách školy [www.specialnihk.rpdata.cz](http://www.specialnihk.rpdata.cz) (Speciální školy Hradec Králové, 2017).

#### **5.4.2 Biskupské gymnázium Bohuslava Balbína a Základní škola a mateřská škola Jana Pavla II. Hradec Králové**

Stejně jako předchozí škola je zařízení Biskupské gymnázium Bohuslava Balbína a Základní škola a mateřská škola Jana Pavla II. Hradec Králové tvořeno několika typy škol. Dotazníky byly předloženy ale pouze pedagogům z víceletého gymnázia, jelikož výzkum v Litevské republice byl uskutečněn na progymnáziu (víceleté gymnázium).

Gymnázium se dělí na osmileté a čtyřleté. Na osmileté gymnázium jsou přijímáni žáci, kteří dokončili 5. třídu základní školy a úspěšně složili přijímací zkoušky. Na čtyřleté gymnázium jsou přijímáni žáci, kteří dokončili 9. třídu základní školy a úspěšně složí přijímací zkoušky.

Jedná se o gymnázium všeobecné. Žáci jsou vzděláváni podle RVP GV. Školní vzdělávací program se jmenuje Poznáním a láskou k moudrosti. Jelikož je škola výběrová, nevzdělává se zde tolik cílová skupina výzkumu, v podstatě ji zastupují pouze žáci s oslabením kognitivního výkonu.

Na gymnáziu vyučuje 53 pedagogů, z čehož 20 má třídnictví. Na škole působí speciální pedagog – etoped. Současným ředitelem je Mgr. Jiří Vojáček. Více informací lze nalézt na webových stránkách školy [www.bisgymbb.cz](http://www.bisgymbb.cz) (Biskupské gymnázium Bohuslava Balbína Hradec Králové, 2017).

#### **5.4.3 Šiaulių specialiojo ugdymo centras**

V Litevské republice jsem zvolila pro výzkum „obecnou“ speciální školu Šiaulių specialiojo ugdymo centras, protože speciální škola zřízená výhradně pro žáky s lehkou mentální retardací zde neexistuje. Na škole jsou tedy vzděláváni žáci s různým typem postižení. Setkala jsem se ale právě i s žáky s lehkou mentální retardací. Žáci ve speciální škole se vzdělávají podle speciálního vzdělávacího programu.

Na škole působí 50 pedagogických pracovníků - speciální pedagogové, logopedi a tzv. vychovatelky; u nás bychom použili označení asistenti pedagoga. O žáky s postižením se starají také rehabilitační specialisté. Mezi ně patří masérky, zdravotní sestry, fyzioterapeuti,

logoterapeuti a ergoterapeuti. V tomto ohledu je na škole poskytnuta žákům opravdu rozsáhlá péče. Pro každé dítě, které potřebuje využívat rehabilitační péče, je vypsán rozvrh, podle něhož tuto „službu“ navštěvuje po celý školní rok. Zde se odráží individuální přístup k žákům – každý má vypsáno tolik hodin, kolik potřebuje. Ředitelkou centra je Mgr. Eglė Jankauskienė. Více informací lze nalézt na webových stránkách školy [www.siauliusuc.lt](http://www.siauliusuc.lt) (Šiaulių specialiojo ugdymo centras, 2017).

#### **5.4.4 Šiaulių dainų progimnazija**

Šiaulių dainų progimnazija je typ víceletého gymnázia. Škola pracuje s inkluzivním programem, se kterým pracují všechny litevské běžné školy. Na škole vyučuje 57 pedagogů. Ředitelem je Mgr. et Mgr. Viktoras Varanavičius. Funguje zde také sociální výbor; litevsky tzv. „VGK“, jehož členy jsou 3 speciální pedagogové, logoped, sociální pedagog, zástupce ředitele a specialista zdravotní péče. Sociální výbor uskutečňuje pravidelná setkání, na nichž se členové baví o speciálních vzdělávacích potřebách konkrétních žáků, o jejich vývoji atd. Jedná se o specializovaný tým, který řeší různé problémy v průběhu vzdělávání, jejich setkávání lze také vnímat jako formu supervize.

Ve škole bylo v době výzkumu vzděláváno 51 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou zde 2 varianty, jak upravit vzdělávání těchto žáků. Primárně se mohou vzdělávat podle jim upraveného základního vzdělávacího programu. Další možností je individuální vzdělávací plán a vzdělávání s cílem nabytí sociálních dovedností upravené pro žáky s mentální retardací. Více informací lze nalézt na webových stránkách školy [www.dainai.lt](http://www.dainai.lt) (Šiaulių dainų progimnazija, 2017).

## 6 Výsledky výzkumu

V této kapitole budou prezentovány výsledky provedeného výzkumu, do kterého byla data sesbírána v České a Litevské republice na tzv. běžných školách (gymnáziu a progymnáziu) a speciálních školách.

### 6.1 Popis výzkumného vzorku

V České i Litevské republice byly zvoleny školy z větších měst, kde vyučují respondenti výzkumu, tedy učitelé. Z české tzv. běžné školy bylo k dispozici 10 dotazníků, ze speciální školy pak 12. Respondentů z litevské tzv. běžné školy bylo 13 a ze speciální školy 8.

Většina respondentů byly ženy, přesně 40, což není nic překvapujícího vzhledem k celkově většímu počtu žen ve školství. Muži byli jenom 4 (1 na tzv. běžné české škole a 3 na české speciální škole), takže nelze objektivně zkoumat závislost výpovědí na pohlaví.

### 6.2 Specifika vyhodnocování

Informace z otázek č. 1 – 4 obsahují popis výzkumného vzorku. Pátá otázka byla směřována na předměty, které učitelé vyučují. Někteří litevští učitelé však špatně otázku pochopili a místo předmětů vyplnili svou funkci na škole, takže tato složka dotazníku není vyhodnocena. Výsledky by nebyly relevantní. Klíčová data z otázek č. 7 - 11 byla zpracována do kontingenčních tabulek pro lepší názornost. „Podle matematické definice se kontingenční tabulky používají pro přehled vzájemného vztahu dvou parametrů“ (Myšák, 2013, str. 65). U otázek 6 a 12 bude nejdůležitější slovní vyhodnocení. Otázky č. 7 a 11 byly podobné navzájem, otázka č. 11 byla specifičtější. Odpovědi byly silně korelované.

Ve vyhodnocování autorka uvádí i výběr přesných citací z dotazníků. Ty jsou však pouze z České republiky, protože z dotazníků z Litevské republiky nelze z důvodu překladu přesnou citaci vyjmout, proto jsou litevské odpovědi interpretovány jen nepřímou.

Odpovědi byly vyhodnocovány na škále -1: ne, -0,5: spíše ne, 0: nevím nebo neutrální postoj, 0,5 spíše ano, 1: ano. Škálu autorka použila z důvodu agregace a kategorizace mj. i slovních odpovědí, z čehož potom mohla vytvořit kontingenční tabulky. Otázky, kde byly odpovědi slovní, byly zařazeny do určité kategorie podle uvážení autorky tak, aby co nejvíce korespondovaly s výše uvedenou škálou. K zpřesnění odpovědí budou ty nejčtetnější a



nejzajímavější zmíněny v samotném vyhodnocování dat. V kontingenčních tabulkách bude u států využíváno zkratk: ČR = Česká republika a LT = Litevská republika.

Závislosti v kontingenční tabulce se obvykle ověřují pomocí tzv. Chí kvadrát testu v kontingenční tabulce. Nicméně v této práci použit nebyl z následujících důvodů. Výsledky se zdály být dostatečně signifikantní bez nutnosti ověřovat statistickým testem. Získaná data nesplňovala podmínky pro použití Chí kvadrát testu: nejvíce 20 % teoretických četností může být menších než 5. Žádná teoretická četnost nesmí být menší než 1 (Skalská, 2013).

### 6.3 Pohlaví, věk a doba praxe respondentů

Na dotazník celkově odpovídalo 43 respondentů. Z tabulky č. 1 vidíme, že respondenty byly převážně ženy, přesně početně 39 a procentuálně 90,7%. Odpovídající muži byli početně 4 a procentuálně 9,3%.

Pohlaví	Počet	Absolutní četnost
Žena	39	90,7%
Muž	4	9,3%
<b>Celkem</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>

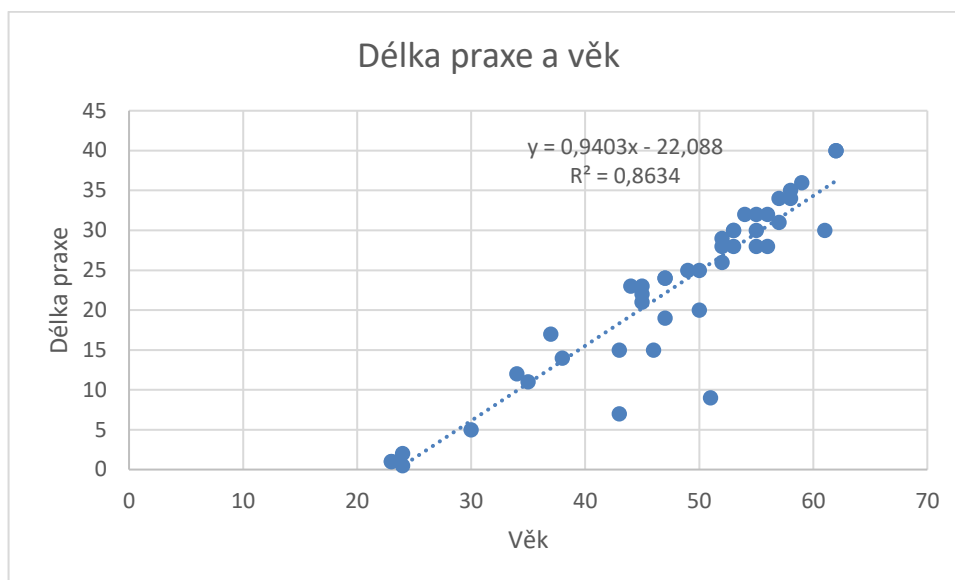
Tabulka č. 1 – Pohlaví respondentů

Průměrný věk respondentů byl 47 let a převládali starší, a tedy zkušenější učitelé. Tabulka č. 2 ukazuje věkové rozložení respondentů v jednotlivých kategoriích. Nejméně je zastoupena kategorie věku 26 – 30 (pouze 1 respondent) a nejvíce pak kategorie 51 – 55 (11 respondentů).

Věk	Počet	Absolutní četnost
21 - 25	4	9,3%
26 - 30	1	2,3%
31 - 35	2	4,7%
36 - 40	2	4,7%
41 - 45	6	14,0%
46 - 50	7	16,3%
51 - 55	11	25,6%
56 - 60	7	16,3%
61 - 65	3	7,0%
<b>Celkem</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>

Tabulka č. 2 – Věk respondentů

Z dotazu na délku praxe vyplynulo, že je obvykle přímo úměrná věku pedagogů. Tzn., že dotazovaní pedagogové obvykle vyučují celý svůj profesní život. Protože praxe přímo odpovídá věku, nebude s ní dále samostatně pracováno.



Graf č. 1 – Praxe respondentů

## 6.4 Přípomínky pedagogů ke vzdělávacímu systému žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v jejich státě

Šestá položka dotazníku se zabývala názorem na systém speciálního vzdělávání ve státě, kde vyplňující pedagog vyučuje. Autorka tuto otázku vyhodnotí slovně bez kontingenční tabulky, protože je to více vypovídající. Asi čtvrtina respondentů (11) by na systému speciálního vzdělávání v jejich zemi nic neměnila. Ve většině, která by na systému vzdělávání v České republice něco změnila, se objevovaly odpovědi:

- není dostatečné finanční ohodnocení učitelů, tudíž je i malá motivace se neustále stavět novým výzvám,
- je nedostatek proškolených učitelů v oblasti speciální pedagogiky,
- žákům se závažnějšími formami postižení by nemělo být umožňováno společné vzdělávání,
- lepší materiální podmínky,
- systematická příprava učitelů na společné vzdělávání,
- zřídit více speciálních škol,
- peníze na zaplacení speciálních pedagogů a asistentů pedagoga,

- zredukovat byrokracii,
- menší počet dětí ve třídách,
- „společné vzdělávání se uskutečňuje bez ohledu na psychiku dětí, vede k pocitům méněcennosti, snížení sebevědomí jedinců s handicapem“,
- zanechat alternativu Základních škol praktických,
- „nikoho bych nenutil učit se inkluzivně“,
- „nezaváděla bych nepřipravené inkluzivní vzdělávání, nebrala bych možnost dětem s lehkým mentálním postižením rozhodnout se, kde se budou učit“,
- „děti přišly o navýšené hodiny Pracovních činností, které jsou pro jejich zařazení do společnosti velice důležité“.

Z odpovědi autorka usoudila, že značná část pedagogů na českých běžných školách nemá velké povědomí o vyhláškách, zejména těch nových, které se týkají vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich speciálněpedagogické péče. Autorka si myslí, že kvůli tomu mají možná větší obavy, protože netuší, že díky nově specificky nastaveným podpůrným opatřením lze žáky snadněji společně vzdělávat, než tomu bylo dříve. Speciální pedagogové z českých speciálních škol se naopak více rozepsali a z většiny je vidět nesouhlas se společným vzděláváním žáků s lehkou mentální retardací. Od litevských pedagogů se pak objevovaly v podstatě velmi podobné odpovědi jako od těch českých.

## 6.5 Preference společného vzdělávání

Otázka č. 7, které se toto vyhodnocování týká, zněla: „Upřednostňujete společné vzdělávání?“ Tabulka č. 3 ukazuje průměrné hodnocení toho, zda učitelé upřednostňují společné vzdělávání dle kategorií typ školy a stát. Z dotazníků vyšlo, že celkově se učitelé staví k této otázce spíše negativně. Všechny školy až na litevskou speciální jsou proti společnému vzdělávání. V české běžné škole společné vzdělávání spíše neupřednostňují. Obdobně to je v litevské běžné škole. Na české speciální škole razantně všichni nesouhlasí se společným vzděláváním, zatímco na litevské speciální škole by ho spíše doporučili.

Průměr	Běžná škola	Speciální škola	Celkový průměr
ČR	-0,10	-1,00	<b>-0,59</b>
LT	-0,31	0,44	<b>-0,02</b>
<b>Celkový průměr</b>	<b>-0,22</b>	<b>-0,43</b>	<b>-0,31</b>

Tabulka č. 3 – Preference společného vzdělávání

Na české běžné škole byl autorkou očekáván větší nesouhlas. Na litevské běžné zase větší souhlas. Zajímavá je podpora společného vzdělávání na litevské speciální škole.

Mezi nejčastějšími argumenty proti společnému vzdělávání byly nedostatečné podmínky při výuce, kontraproduktivnost pro obě strany vzdělávaných, bezradný učitel z hlediska toho, komu má věnovat více pozornosti, zda intaktním žákům, či těm s postižením. Další odpovědi zmiňovaly např., že je pro učitele těžká výuka kvůli rozdílné úrovni žáků, snižuje se kvalita výuky, na běžné škole nejsou pro tento účel specializovaní pedagogové. Také se zde objevil názor, že dítě s lehkou mentální retardací v kolektivu intaktních spolužáků ztratí poslední zbytky sebevědomí a nezažije úspěch. Jeden z respondentů zase napsal, že v České republice „*nejsme tak schopní jako v zahraničí*“. Jiný respondent dokonce uvedl, že „*nikdy to stejně nebude společné vzdělávání, když integrování žáci mají úpravy*“.

Odpovědi, které podporovaly společné vzdělávání, zahrnovaly názory, že při upravených podmínkách ho lze uskutečnit, je to dobré pro lepší socializaci a kontakt intaktních žáků s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Následující tabulky zpřesňují tu předešlou a zaměřují se vždy jen na jeden z dvojice států.

### Česká republika

Odpověď	Běžná škola		Speciální škola		Celkový součet	
Ne	4	40%	12	100%	16	73%
Spíše ne	1	10%	0	0%	1	5%
Nevím	1	10%	0	0%	1	5%
Spíše ano	1	10%	0	0%	1	5%
Ano	3	30%	0	0%	3	14%
<b>Celkový součet</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

Tabulka č. 4 – Preference společného vzdělávání v České republice

Tabulka č. 4 se zaměřuje na názory českých pedagogů na společné vzdělávání. Vidíme, že na běžné škole jsou zastoupeny všechny kategorie škály s tím, že žádná hodnota nijak výrazně nedominuje. Dalo by se tedy říci, že u pedagogů na běžné škole nepanuje jasné přesvědčení o společném vzdělávání. Může to být vlivem nedostatku informací nebo i vlivem osobních charakteristik a preferencí atd. Situace na speciální škole je zcela odlišná a to v tom smyslu, že všichni dotazovaní se vyjádřili jednoznačně proti společnému vzdělávání.

Co se týče speciální školy, výsledek nebyl překvapivý. Pokud se doposud žáci s lehkou mentální retardací vzdělávali na základních školách praktických a tato forma vzdělávání fungovala, mohou se speciální pedagogové domnívat, že společné vzdělávání je pro tyto žáky zbytečné, někdy dokonce až zavrženíhodné. Na běžné škole bylo očekáváno více negativních názorů z důvodu nabíhajícího nového modelu vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací a nedostatečným zkušenostem pedagogů, kteří je tam mají vyučovat. Možnost vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu byla samozřejmě u všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i dříve, ale nyní je jim v podstatě vnučována. V minulosti měli na výběr základní školu praktickou, která byla ve většině případů volena, a tzv. běžnou školu. Dnes by měli všichni žáci s lehkou mentální retardací chodit do běžné školy bez výjimky.

Litevská republika

Odpověď	Běžná škola		Speciální škola		Celkový součet	
Ne	8	62%	0	0%	8	38%
Spíše ne	0	0%	2	25%	2	10%
Nevím	1	8%	1	13%	2	10%
Spíše ano	0	0%	1	13%	1	5%
Ano	4	31%	4	50%	8	38%
<b>Celkový součet</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>

Tabulka č. 5 – Preference společného vzdělávání v Litevské republice

Výsledky z Litevské republiky v tabulce č. 5 ukazují, že na běžné škole se ke společnému vzdělávání staví pedagogové ve více případech negativně. Na speciální škole převládá sice spíš souhlasný názor, ale zastoupeny jsou i ostatní kategorie škály, takže to není tak jednoznačné.

Na běžné škole autorka očekávala spíš pozitivní přístup ke společnému vzdělávání z důvodu déle fungujícího modelu inkluzivního vzdělávání. Ukazuje to, že i když tato forma vzdělávání funguje, nemusí s ní být pedagogové spokojeni. Na speciální škole nebyl předpokládán ani výrazný souhlas, ani případný nesouhlas, takže výsledky tomu odpovídají. Vzhledem k tomu, že v Litevské republice nemají obdobu české Základní školy praktické a že v celém státě je snaha myslet inkluzivně, nepředpokládal se nesouhlas ze strany speciálních pedagogů tak jako v České republice.

## 6.6 Integrované dítě v rámci chodu třídy

„Narušuje integrované dítě chod třídy?“ se autorka ptala v osmé otázce dotazníku. Tabulka č. 6 ukazuje odpovědi respondentů na tuto položku. Z druhého sloupce tabulky vyplývá, že na běžných školách mají pedagogové k této otázce průměrně neutrální postoj. Stejně tak je tomu na české speciální škole. Tam ale učitelé většinou vyplňovali, že ve třídě nemají integrované dítě, jen někteří zmínili názor, jak by to asi mohlo na běžné škole vypadat. Litevská speciální škola se odlišuje, protože mírně nesouhlasí s tím, že by integrované dítě narušovalo chod třídy.

Průměr	Běžná škola	Speciální škola	Celkový průměr
ČR	0,00	0,25	<b>0,14</b>
LT	0,04	-0,44	<b>-0,14</b>
<b>Celkový průměr</b>	<b>0,02</b>	<b>-0,03</b>	<b>0,00</b>

Tabulka č. 6 – Integrované dítě v rámci chodu třídy

U respondentů, kteří napsali, že integrované dítě narušuje chod třídy, se opět objevovaly názory typu, že daný žák potřebuje více času a je to na úkor celé třídy, špatně se s ním pracuje atd. Na speciálních školách učitelé zaškrtnli buď „ne“ z důvodu, že nemají integrované dítě nebo někteří vyplnili svůj názor na danou otázku.

Autorka předpokládala, že na všech školách kromě litevské běžné si učitelé budou spíš myslet, že integrované dítě bude narušovat chod třídy. Argumenty, které prokazovaly spíš pozitivní názor na otázku, uváděly větší časovou náročnost výuky žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, větší pravděpodobnost problémů při výuce, větší potřebu pozornosti ze strany učitele a nutnost sníženého počtu žáků ve třídě.

Následující tabulka se zaměřuje na běžné školy, protože těch se otázka hlavně týká. Na speciálních školách bylo vyplňováno, že nemají integrované dítě či pouhý názor na věc.

### Názory pedagogů na běžných školách v České republice a Litevské republice

Odpověď	ČR		LT		Celkový součet	
Ne	2	20%	6	46%	<b>8</b>	<b>35%</b>
Spíše ne	1	10%	0	0%	<b>1</b>	<b>4%</b>
Nevím	3	30%	0	0%	<b>3</b>	<b>13%</b>
Spíše ano	3	30%	1	7%	<b>4</b>	<b>17%</b>
Ano	1	10%	6	46%	<b>7</b>	<b>30%</b>
<b>Celkový součet</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

Tabulka č. 7 – Integrované dítě v rámci chodu třídy na běžných školách

Z tabulky č. 7 vidíme, že na české běžné škole jsou odpovědi spíše neutrální, zatímco na litevské běžné škole jsou názory více extrémní. Zhruba polovina litevských pedagogů si myslí, že integrované dítě chodí třídy narušuje a polovina, že nenarušuje. Průměr zde tedy nedává smysl.

Autorka očekávala více negativních názorů od českých pedagogů kvůli různým faktorům jako je nedostatečné vzdělání, podmínky či pouhé osobní obavy. Předpokládal se větší protiklad mezi oběma zeměmi. Jistým překvapením je také polarita názorů litevských pedagogů.

Následující tabulka č. 8 se liší pouze tím, že místo četností respondentů u jednotlivých složek škály ukazuje na průměrný věk respondentů u daných odpovědích.

Odpověď	ČR	LT	Celkový průměr
Ne	49,0	33,8	37,6
Spíše ne	53,0	0,0	53,0
Nevím	53,0	0,0	53,0
Spíše ano	39,7	49,0	42,0
Ano	58,0	54,8	55,3
<b>Celkový průměr</b>	<b>48,7</b>	<b>44,7</b>	<b>46,4</b>

Tabulka č. 8 - Integrované dítě v rámci chodu třídy na běžných školách (průměrný věk respondentů)

V České republice nemá věk zásadní vliv na hodnocení, jak nám ukazuje tabulka č. 8. Naopak v Litevské republice ovlivňuje věk výpovědi výrazně. Mladší litevští učitelé si na rozdíl od těch starších myslí, že integrované dítě neovlivňuje chod třídy. Může na to mít vliv velmi propagované inkuzivní myšlení na litevských pedagogických fakultách. Autorka se totiž s takovými tendencemi výuky sama v rámci studijního pobytu setkala. V České republice se sice v rámci výuky pro přípravu pedagogické profese hovoří o inkuzivních tendencích, ale co se týče společného vzdělávání, autorka si dovolí tvrdit, že vyučující se k tomuto fenoménu nestaví nijak přehnaně souhlasně, dokonce se proti tomuto tématu často vedou polemiky.

## 6.7 Obavy při práci s žáky s postižením/omezením

V deváté otázce se autorka ptala, zda mají respondenti obavu při práci s žáky s postižením/omezením. Na speciálních školách dle předpokladu vyšlo, že pedagogové nemají obavy při práci s žáky s postižením/omezením. Tabulka č. 9 ukazuje odpovědi respondentů na tuto otázku. Na české běžné škole vyšla hodnota mírně nad nulou, což znamená, že někdo

odpověděl, že se spíše této práce obává, nicméně většinově je postoj spíše neutrální. Na litevské běžné škole se pedagogové spíše práce s žáky s postižením/omezením neobávají, což bylo také předpokládáno.

Průměr	Běžná škola	Speciální škola	Celkový průměr
ČR	0,15	-1,00	<b>-0,48</b>
LT	-0,85	-1,00	<b>-0,90</b>
<b>Celkový průměr</b>	<b>-0,41</b>	<b>-1,00</b>	<b>-0,69</b>

Tabulka č. 9 – Obavy při práci s žáky s postižením/omezením

Ti učitelé, kteří mají obavy při práci s žákem s postižením či omezením, uváděli, že „neví, zda by dokázali uspokojit obě skupiny zároveň“, nebude čas na intaktní většinu kvůli „zdržování se“ s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, jde o náročnou práci, nejsou pro to vhodné podmínky na běžné škole a nejsou zde na to kvalifikovaní odborníci.

Následující tabulka ukazuje, zda má na běžných školách vliv věk v dané otázce.

Odpověď	ČR	LT	Celkový průměr
Ne	47,5	43,3	<b>44,3</b>
Spíše ano	45,0	0,0	<b>45,0</b>
Ano	50,4	62,0	<b>52,3</b>
<b>Celkový průměr</b>	<b>48,7</b>	<b>44,7</b>	<b>46,4</b>

Tabulka č. 10 - Obavy při práci s žáky s postižením/omezením z hlediska věku respondentů

Z tabulky č. 10 vidíme, že v Litevské republice má věk vliv, zatímco v České republice nikoliv. Průměrně mladší litevští pedagogové jsou k této otázce negativní, zatímco průměrně starší odpověděli pozitivně, tedy, že mají obavy při práci s žákem s postižením/znevýhodněním. Lze dedukovat, že mladší litevští pedagogové již studovali na vysokých školách za účelem inkluzivně vzdělávat, a proto jim to nepřipadá zvláštní, zatímco pro starší litevské pedagogy to byla v minulosti změna, kterou ještě dodnes úplně neakceptují. Kategorie 0 a -0,5 nejsou v tabulce zahrnuty, protože nikdo z respondentů tak neodpověděl.

## 6.8 Jak žák s lehkou mentální retardací zvládá společné vzdělávání

Desátá otázka se týkala toho, zda žáci s lehkou mentální retardací zvládají společné vzdělávání. V České republice se většina nevyjádřila či neměla názor, proto následující tabulka č. 11 ukazuje průměrný názor litevské běžné a litevské speciální školy.



	<b>Běžná škola</b>	<b>Speciální škola</b>	<b>Celkový průměr</b>
<b>Průměr</b>	0,15	0,13	<b>0,14</b>

Tabulka č. 11 – Jak žák s lehkou mentální retardací zvládá společné vzdělávání v Litevské republice

Z tabulky vidíme, že hodnoty jsou skoro stejné. Litevští učitelé si myslí, že žáci společné vzdělávání spíše zvládají, ale nejedná se o žádné vyhraněné názory. Autorka očekávala větší optimismus u litevských pedagogů kvůli zaběhnutí inkluzivní praxi ve vzdělávání.

Na speciálních školách se společné vzdělávání neuskutečňuje, takže respondenti opět vyplňovali buď „ne“ z tohoto důvodu nebo názor, zatímco na běžných školách byly výsledky důležitější. Učitelé často odkazovali na individualitu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Někteří uváděli, že žáci s lehkou mentální retardací mají horší výsledky, jiní zase, že společné vzdělávání podle nich zvládají. „*Nedá se říci obecně. Někdo vzdělávání zvládá bez problémů, jinému by bylo lépe ve speciální škole.*“

Další tabulka č. 12 jen dále specifikuje předchozí tabulku a týká se opět pouze Litevské republiky.

<b>Odpověď</b>	<b>Běžná škola</b>		<b>Speciální škola</b>		<b>Celkový součet</b>	
<b>Ne</b>	2	15%	1	13%	<b>3</b>	<b>14%</b>
<b>Spíše ne</b>	2	15%	2	25%	<b>4</b>	<b>19%</b>
<b>Nevím</b>	3	23%	1	13%	<b>4</b>	<b>19%</b>
<b>Spíše ano</b>	2	15%	2	25%	<b>4</b>	<b>19%</b>
<b>Ano</b>	4	30%	2	25%	<b>6</b>	<b>29%</b>
<b>Celkový součet</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>

Tabulka č. 12 – Jak žák s lehkou mentální retardací zvládá společné vzdělávání v Litevské republice podle počtu respondentů

Tabulka ukazuje, že názory na litevské běžné i litevské speciální škole se velmi různily a obecně nejsou nijak vyhraněné, jsou spíše průměrné.

Dále se zaměříme na to, zda na předchozí výsledky má vliv věk respondentů, což ukazuje tabulka č. 13.

<b>Odpověď</b>	<b>Běžná škola</b>	<b>Speciální škola</b>	<b>Celkový průměr</b>
Ne	43,0	47,0	<b>44,3</b>
Spíše ne	37,5	49,0	<b>43,3</b>
Nevím	37,7	44,0	<b>39,3</b>
Spíše ano	53,0	46,0	<b>49,5</b>
Ano	50,3	53,5	<b>51,3</b>
<b>Celkový průměr</b>	<b>44,7</b>	<b>48,5</b>	<b>46,1</b>

Tabulka č. 13 - Zvladatelnost společného vzdělávání u žáků s lehkou mentální retardací v Litevské republice podle věku respondentů

Obecně se dá říci, že čím vyšší věk, tím pozitivnější názor. Výjimku tvoří litevská speciální škola, kde by měly být kategorie „ne“ a „spíše ne“ prohozeny, abychom to mohli úplně zobecnit.

## 6.9 Preference vzdělávání žáka s lehkou mentální retardací

V jedenácté položce dotazníku autorka zjišťovala, kterou variantu školy mezi speciální a běžnou by pedagogové upřednostňovali při vzdělávání žáka s lehkou mentální retardací či oslabením kognitivního výkonu a proč. Tabulka č. 14 v celkových součtech koresponduje s odpověďmi v otázce č. 7, takže se potvrdily názory respondentů, aspoň ve většině. Dalo by se říci, že pokud respondenti neschvalovali společné vzdělávání obecně, neschvalovali ho pak i vzhledem k žákům s lehkou mentální retardací. Výchylku nám představuje jen litevská speciální škola, kde respondenti v otázce č. 7 byli spíše pro společné vzdělávání, ale nyní jsou spíš mírně proti. V otázce č. 11 je ale specifikace na žáky s lehkou mentální retardací či oslabením kognitivního výkonu, takže se dá předpokládat, že to je důvod odlišné odpovědi. Nicméně to trochu odporuje tomu, že společné vzdělávání tito respondenti celkově schvalují a potom tuto skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami uvádějí spíše jako nevhodnou pro začlenění do hlavního vzdělávacího proudu.

<b>Popisky řádků</b>	<b>Běžná škola</b>	<b>Speciální škola</b>	<b>Celkový součet</b>
ČR	-0,35	-0,92	<b>-0,66</b>
LT	-0,27	-0,19	<b>-0,24</b>
<b>Celkový součet</b>	<b>-0,30</b>	<b>-0,63</b>	<b>-0,45</b>

Tabulka č. 14 – Preference vzdělávání žáka s lehkou mentální retardací

Respondenti opět hodně poukazují na individualitu žáka. Autorka vybrala další zajímavé odpovědi pro ilustraci některých názorů. „Dovedu si představit dítě v malé obci, které bude navštěvovat první stupeň základní školy hlavně z důvodu sociálních kontaktů s vrstevníky, se kterými bude v budoucnu v obci žít. V oblasti vzdělávání nevidím velký přínos, dítě zaostává

*a nezvládá, a i pokud má upravený individuální vzdělávací program, většinou si rozdíl oproti vrstevníkům uvědomuje. „Myslím si, že je pro tyto žáky lepší speciální škola, kde je výhoda menšího kolektivu, stejná skupina žáků, přívětivější klima třídy, nastavená podpůrná opatření a zažijí si úspěch. “* Je zajímavé, že se objevuje častý předpoklad horšího klimatu v běžné třídě. Otázkou je, kdo je za toto klima zodpovědný; pedagog, samotní žáci či je opravdu společně vzdělávat tak složité. Z Litevské republiky se objevují názory, že pokud budou na běžných školách specialisté, je lepší žáky s lehkou mentální retardací společně vzdělávat. Dále pak, že společné vzdělávání je ideální forma socializace, žáci se dostanou do běžné společnosti. Jeden z respondentů zdůrazňuje, že žáci musí mít hlavně pocit bezpečí.

## 6.10 Speciálněpedagogické vzdělání respondentů

Poslední otázka dotazníku se zaměřovala na vzdělání respondentů, respektive na to, zda mají vystudovaný vysokoškolský obor speciální pedagogiky či mají nějaký doplňující speciálněpedagogický kurz, čímž se zabývá tabulka č. 15. U této otázky byla pedagogům, kteří měli vystudovaný vysokoškolský obor speciální pedagogiky přidělena hodnota 1. Těm, kteří měli jen nějaké doplňující speciálněpedagogické vzdělání či figurovali v oblasti výchovného poradenství, metodika prevence a podobných funkcí na školách, autorka přidělila 0,5. Ukázalo se, že na speciálních školách dle předpokladu učitelé speciálněpedagogické vzdělání převážně mají, zatímco na běžných školách ne. Vyvrací to jednu z domněnek, kdy autorka předpokládala, že na litevských běžných školách bude více speciálních pedagogů či učitelů, kteří mají aspoň nějaké doplňující speciálněpedagogické vzdělání.

Popisky řádků	Běžná škola	Speciální škola	Celkový součet
ČR	-0,70	0,83	<b>0,14</b>
LT	-0,69	0,94	<b>-0,07</b>
<b>Celkový součet</b>	<b>-0,70</b>	<b>0,88</b>	<b>0,03</b>

*Tabulka č. 15 – Speciálněpedagogické vzdělání respondentů*

## 6.11 Vyhodnocení hypotéz

Na závěr autorka vyhodnocuje stanovené hypotézy. První z nich zněla: „Pedagogičtí pracovníci na speciálních školách v České republice a Litevské republice hodnotí své vlastní schopnosti při vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací stejně dobře.“ Autorka vycházela z otázek č. 9 a 11, ve kterých se dotazovala na obavy při práci s žáky s postižením/omezením a preferenci vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací. Ve slovních odpovědích v otázce č. 11 se speciální pedagogové hodně rozepisovali a častokrát upozorňovali na větší kompetenci

speciálních pedagogů na speciálních školách než pedagogů na běžných školách. Tato hypotéza se **potvrdila**. U českých i litevských pedagogů nebyly shledány žádné obavy při práci s žáky s postižením, všichni odpověděli v rámci kategorie „ne“, že nemají obavy z takovéto práce. Tzn., že naprostá většina se vyjadřovala tak, že se díky svému speciálněpedagogickému vzdělání cítí být kompetentní. Byl patrný jejich přehled o problematice.

„Pedagogičtí pracovníci na běžných školách v České republice hodnotí své vlastní schopnosti při vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací hůře, než se hodnotí tito pracovníci v Litevské republice.“ Tak zněla druhá hypotéza, která se **částečně potvrdila**. Zde autorka opět vycházela zejména z otázek č. 9 a 11. Na otázku, zda se učitelé obávají práce s žáky s postižením, odpovídali vyučující na české běžné škole v průměru mírně souhlasně (v rámci kategorie průměr 0,15), tedy blízko neutrálnímu postoji. Autorka očekávala větší obavy pedagogů. Na litevských běžných školách se hodnoty ve výsledcích té samé otázky blížil záporné odpovědi (v rámci kategorie průměr -0,85), což znamená, že pedagogové na běžné litevské škole spíše nemají obavu při práci s žáky s postižením. V jedenácté otázce se respondenti rozepisovali o své preferenci vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací a vysvětlovali, proč si to myslí. Při preferenci speciálního vzdělávání čeští respondenti uváděli nedostatečnou kompetentnost pedagogů na běžných školách. Hodnota průměru v rámci kategorie na české běžné škole byla -0,35 a na litevské běžné škole -0,27. Tedy z odpovědí na otázku č. 9 vyplývá určitá rozdílnost, ale z odpovědí na otázku č. 11 v podstatě žádná rozdílnost nevyplývá, tudíž se hypotéza částečně potvrdila.

Třetí hypotéza znějící: „Integrovaní žáci zvládají společné vzdělávání a nenarušují při tom chod třídy“ se **nepotvrdila**. Autorka se u této hypotézy řídila dotazníky z běžných škol a zaměřila se na odpovědi z otázek č. 8 a 10. Z otázky č. 8, zda narušuje integrované dítě chod třídy, vyplynulo, že respondenti obou běžných škol (české i litevské) nemají vyhraněný názor. Konkrétně v České republice byl průměr odpovědí 0 a v Litevské republice 0,04. Stejně tak tomu bylo u otázky č. 10. Tedy nedá se říci, ani že by integrované dítě zvládalo společné vzdělávání a nenarušovalo při tom chod třídy, ani že by ho nezvládalo. Ve slovní odpovědi v otázce č. 10 se často objevovaly odpovědi, že je těžké tuto otázku globalizovat. Respektive že záleží na osobnosti konkrétního jedince. Průměr v České republice nebyl uveden, protože pedagogové odpovídali, že nemají integrované dítě. V litevské republice byl průměr v rámci kategorie 0,04, tedy neutrální.

Ve čtvrté hypotéze, kde se autorka domnívala, že pedagogové neupřednostňují společné vzdělávání, se vycházelo z odpovědí otázky č. 7. Hypotéza se **částečně potvrdila**. Částečně proto, že celkově se pedagogové staví k této otázce negativně, nicméně na litevské speciální škole by společné vzdělání spíše doporučili. Hodnoty průměrů byly: česká běžná škola -0,10; česká speciální škola -1; litevská běžná škola -0,31 a litevská speciální škola 0,44.

## 7 Diskuze

Otázka společného vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací je velmi komplikovaná. V odpovědi na ní se neshoduje mnohdy laická ani odborná společnost. V rámci své diplomové práce s názvem Komparace žáků s lehkou mentální retardací v České republice a Litevské republice jsem se zaměřila na názory pedagogů. Pokud šlo o pedagogy na běžných školách, vnímala jsem je jako ne příliš specializované jedince pro výchovně-vzdělávací proces žáků s lehkou mentální retardací. Speciální pedagogy, zejména psychopedy, jsem pak naopak chápala jako odborníky, kteří si při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ví rady. V České republice jsem výzkum realizovala na Základní škole praktické, kde všichni učitelé psychopedy jsou. V Litevské republice se jednalo o speciální pedagogy všeho druhu, protože se nespecializovala pouze na mentální postižení.

Z výzkumu vyplynulo, že litevští pedagogové obecně nejsou tak razantně pro společné vzdělávání, jak jsem očekávala vzhledem k tomu, že zde tato praxe běžně již několik let funguje. Nabízí se tedy další otázka, zda je to opravdu ideální varianta vzdělávání pro žáky s lehkou mentální retardací. Bylo by určitě vhodné zmapovat situaci ve většině litevských škol, aby se o tom dalo vážně polemizovat.

Myslím si, že společné vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací se dá úspěšně realizovat, ale domnívám se, že to může být někdy až zbytečně obtížné. Tím, že není zaručený výsledek, je to celkem riskantní. Problémy, které se dají dost dobře předpokládat, by mohly být hlavně v psychice žáka, jeho nedostatečném rozvoji a nedostatečné socializaci. Nechci tím rozhodně ale říci, že to není možné. Domnívám se však, že konkrétně v České republice nejsou ještě vytvořeny dostatečné podmínky pro jeho realizaci.

Na téma vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v Litevské republice jsem nezaznamenala žádnou literaturu. Na téma vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v České republice jsem našla jeden zdroj. Bartoňová v roce 2011 provedla výzkum týkající se “žáků s lehkým mentálním postižením v inkluzivním vzdělávání“. Jednalo se o kvalitativní výzkum, kde respondenty byli pedagogové, žáci s lehkou mentální retardací a jejich rodiče. Ukázalo se, že ve většině případů třída žáka přijala dobře, respektive, že nedošlo k projevům šikany nebo dalšího nežádoucího chování. Na druhou stranu byl žák objektem zpestření výuky pro intaktní spolužáky. Byl vnímán jako někdo, komu se musí pomáhat a pečovat o něj, což ve výsledku na žáka působí bohužel také negativně. Autorka výzkumu uváděla, že na společné vzdělávání ještě v České republice nejsme dostatečně připraveni, s čímž souhlasím. Koresponduje s tím i

výzkum této diplomové práce, kde se ukázalo, že spousta pedagogů na běžných školách nemá ponětí o tom, jak by měli s žáky s lehkou mentální retardací pracovat a ani nejsou zorientováni v tom, jaká je jim ze zákona přiznána podpora. (Bartoňová, 2011).

Neustále se hovoří o zrušené příloze Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Z mého vlastního pohledu a v souladu s názory českých speciálních pedagogů, jak z výzkumu vyplynulo, je to změna k horšímu. Tento kurikulární dokument byl vhodně nastaven a umožňovalo to žákům s lehkou mentální retardací vzdělávat se s dalšími žáky s lehkou mentální retardací na Základní škole praktické. Sice se většina cílů z této přílohy přesunula do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, ale pro jejich naplnění není na běžných školách vhodné zázemí. Navíc společné vzdělávání nebylo těm, kteří o něj měli zájem, nikdy upíráno. Žáci s lehkou mentální retardací měli jen možnost zvolit si mezi Základní školou praktickou, kterou si také převážně volili, a tzv. běžnou základní školou. Za současné situace je jim v podstatě společné vzdělávání vnucováno.

Žáci s lehkou mentální retardací nyní, ale i za doby fungování přílohy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením mají dosáhnout základního vzdělání stejně jako intaktní žáci. Z toho by mohlo vyplývat, že by neměl být problém vzdělávat tyto žáky s ostatními intaktními žáky. Žáci s lehkou mentální retardací ale potřebují kvalitní podporu, která jim na Základních školách praktických byla poskytována. Může se samozřejmě stát, že žáka budou výkony intaktních spolužáků motivovat. Dovolím si ale předpokládat, že to bude spíš naopak.

Dá se vůbec říci, že je jeden z obou zmiňovaných států více fungujícím ve společném vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací? Pravděpodobně ne jednoznačně. Já si myslím, že Litevská republika je na tom o něco lépe než Česká republika hned z několika důvodů. Na litevských běžných školách jsou zřízené komise, které se zabývají žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nově nastavená podpůrná opatření v České republice (vyhláška 27/2016 Sb.) jsou velmi dobře propracovaná a jistě tvoří dobrou základní podporu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V českých školách máme pak povinnou funkci výchovného poradce a metodika prevence. Ale pozice školního psychologa a školního speciálního pedagoga stále není zřízená na každé škole. Pokud bychom se chtěli litevskému systému přiblížit, měl by být tento čtyřčlenný poradenský „tým“ na školách vždy kompletní. Líbí se mi systém specializovaných komisí v Litevské republice. Z tohoto důvodu shledávám

Litevskou republiku z hlediska vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací za lépe fungující. Ideální stav by samozřejmě pak nastal, kdyby všichni pedagogové běžné školy absolvovali nějaké doplňující vzdělání z oblasti speciální pedagogiky. Nebo kdyby se na Pedagogických fakultách v pedagogickém modulu kladl větší důraz na oblast speciální pedagogiky.

Co se týče výsledků hypotéz, ta první nebyla velkým překvapením. Jednalo se o to, že pedagogičtí pracovníci na speciálních školách v České republice a Litevské republice hodnotí své vlastní schopnosti při vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací **stejně dobře**. Vzhledem k tomu, že speciální škola je typ školy specializovaný na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i na žáky s lehkou mentální retardací, cítila jsem jako logické domnívat se, že v obou státech si budou tamní speciální pedagogové připadat kompetentní. Nicméně mohlo se stát, že by vyšlo najevo, že na speciálních školách v Litevské republice se kloní spíše k preferovanému společnému vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací a cítí se být více kompetentní ve vzdělávání žáků se středně těžkou, těžkou a hlubokou mentální retardací. Oproti této domněnce se v České republice zase mohla objevit výrazná kompetence speciálních pedagogů, protože výzkum byl prováděn na Základní škole praktické, kde se výuka orientuje pouze na žáky s lehkou mentální retardací.

U druhé hypotézy, že pedagogičtí pracovníci na běžných školách v České republice hodnotí své vlastní schopnosti při vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací hůře, než se hodnotí tito pracovníci v Litevské republice, mě překvapil optimismus některých odpovědí v dotaznících z České republiky. Na druhou stranu je z hlediska společného vzdělávání dobré, že čeští pedagogové nejsou příliš negativně naladěni na práci s žáky s postižením. V Litevské republice jsem naopak očekávala sebevědomější vyjádření ohledně vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací. Nicméně přesto průměr vyšel tak, že se litevští pedagogové domnívají, že spíš jsou kompetentní. Myslím si, že to je díky výše zmíněné komisi, která na každé škole působí. Pedagogové se v případě nesnází mají o koho opřít. Z výsledků na otázku č. 11 naopak nevyplývala podstatná rozdílnost. Otázka č. 9 byla formulována obecně, byla zaměřena na žáky s postižením. V otázce č. 11 se pak týkala vyloženě žáků s lehkou mentální retardací, proto nebyly odpovědi úplně stejné.

Třetí hypotéza byla vymezena takto: „Integrovaní žáci zvládají společné vzdělávání a nenarušují při tom chod třídy“. Toto znění jsem zvolila proto, že si myslím, že žáci s lehkou mentální retardací mohou přeci jen společné vzdělávání relativně dobře zvládat. Hypotéza se ale nepotvrdila, jelikož respondenti odpovídali spíš neutrálně. Nejčastěji uváděným důvodem



bylo, že každé dítě je jiné, a tudíž není možné se nějak názorově vůči této otázce vymezit. Myslím si, že je to adekvátní a srozumitelný argument.

Čtvrtá hypotéza, že pedagogové neupřednostňují společné vzdělávání, se částečně potvrdila. Výchylku tvořila litevská speciální škola, kde by jako na jediné z dotazovaných škol společné vzdělávání spíše doporučili. Není mi zcela jasné, proč takto odpověděli. Možná v rámci své profese ve speciální škole vidí, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou odtrženi od kontaktu s intaktními žáky, a proto by společné vzdělávání viděli jako možnost více se socializovat. Předpokládala jsem pak, že u sedmé otázky dotazníku se budou respondenti zaměřovat na společné vzdělávání obecně a až v otázce č. 11 na společné vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací. Ve výsledku si ale myslím, že respondenti často už v otázce č. 7 vyplňovali postoj v rámci vzdělávání žáka s lehkou mentální retardací.

## Závěr

Ve výsledku lze říci, že oba státy v současné době zaujímají téměř shodný přístup ke vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací. Tedy vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací je v České republice podle stávajícího stavu (tzn. po posledních legislativních změnách) podobné tomu v Litevské republice. Pokud by ještě platila příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, bylo by tomu jinak, ale ta je již zrušena. Žáci s lehkou mentální retardací se v České republice vzdělávají převážně v hlavním vzdělávacím proudu podle rámcových kurikulárních dokumentů stanovených i pro intaktní žáky, ale mají úpravy ve vzdělávání. Mezi zmíněné úpravy patří hlavně individuální vzdělávací plán a možnost zřízení funkce asistenta pedagoga. Možných jiných úprav je ale samozřejmě velké množství. Díky získaným informacím si myslím, že v Litevské republice mají na běžných školách lepší zázemí pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, protože zde funguje komise, která je má na starost. Také tam společné vzdělávání trvá delší dobu. V České republice se s většinovým společným vzděláváním žáků s lehkou mentální retardací teprve sžíváme.

První kapitola vymezuje subjekt diplomové práce, tedy žáka s lehkou mentální retardací. Je zde nastíněna problematika a vývoj terminologie. Dále je zmíněna diagnostika žáka s lehkou mentální retardací a specifika takového žáka.

Ve druhé kapitole jsem se zabývala vzděláváním žáků s lehkou mentální retardací a zvláště jsem se zaměřila na společné nebo-li inkluzivní vzdělávání, protože to u žáků s lehkou mentální retardací u obou států dominuje. O něm pak pojednává praktická část.

Vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v České republice jsem ve třetí kapitole pojala nejrozsáhleji, protože zmapovat situaci vzdělávání těchto žáků v českém školství bylo přístupnější než v Litevské republice. Poukazovala jsem zde na změnu legislativy v posledních letech a její významný vliv do dalšího vývoje vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v České republice.

Poslední kapitolou teoretické části bylo vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v Litevské republice, kde bylo daleko obtížnější sehnat zdroje. Sice jsem vycházela z informací získaných v rámci studijního pobytu v Litevské republice, ale pro dokonalý přehled problematiky to nemuselo stačit. Proto jsem si v úvodu kladla za cíl systém vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací jen nastínit.

V praktické části jsem pak realizovala výzkum na dvou českých a dvou litevských školách. Vždy se jednalo o jednu školu speciální a jednu běžnou. Cílem bylo komparovat společné vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací podle názorů pedagogů v České republice a Litevské republice. Jsem si vědoma, že vzorek respondentů nebyl dostatečně široký, nemusí být dostatečně reprezentativní, a tudíž mohou být výsledky mírně zkreslené. Výsledky však mohou sloužit jako vodítko k případnému dalšímu podrobnějšímu zpracování problematiky.

Co se týče výsledků výzkumu, přístupy pedagogů ke společnému vzdělávání v České republice i Litevské republice se nijak významně neliší na běžných školách. Názory nejsou sjednoceny, byly v průměru neutrální. Za důležitou zmínku však stojí, že pedagogové na české speciální škole byli jednoznačně proti společnému vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací, zatímco litevští pedagogové nebyli v názorech jednotní.

Teoretická část je poměrně rozsáhlá, protože obsahuje výčet hlavních informací o vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v České republice i Litevské republice. Nezaznamenala jsem žádný výzkum ani literaturu, která by pojednávala o komparaci vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v těchto republikách, tudíž jsem musela komparovat sama a k tomu právě patří nástin vzdělávacích systémů obou států.

Co se týče naplnění cílů práce, snažila jsem se prostudovat legislativní rámec systému vzdělávání České republiky. V Litevské republice jsem pak sháněla co nejvíce informací k danému tématu. Poskytovala mi je hlavně vyučující Assoc. Lina Miltenienė, která byla obeznámena s tím, že shromáždí materiály k diplomové práci. Dále jsem využívala formu rozhovorů s pedagogy na praxích. Účastnila jsem se také mezinárodních konferencí Social welfare in the interdisciplinary approach teaching and learning in inclusive school v Litevské republice a V. Olomouckých speciálněpedagogických dní v České republice, kde jsem chtěla načerpat další informace o společném vzdělávání. Pro výzkumnou část jsem volila školy, se kterými jsem přišla do kontaktu v rámci svých studijních praxí, abych rozdíl lépe rozpoznala i já osobně.

Jisté rozdílnosti ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v České republice a Litevské republice z diplomové práce vzešly. Věřím, že zjištěné údaje ze zahraničí se mohou stát inspirací nebo informačním zdrojem k dalšímu zpracování.

## Seznam použité literatury

BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie a kol. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Žáci s lehkým mentálním postižením v inkluzivním vzdělávání*. (článek) *Škola a zdraví* 21, 2011

BROWNELL, Mary T., SMITH, Sean J., CROCKETT, Jean B., GRIFFIN, Cynthia C. *Inclusive instruction. Evidence – based practices for teaching students with disabilities*. The Guilford Press, New York, 2012. ISBN 978-1-4625-0388-9.

ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. Odense: Dánsko, 2012. ISBN 978-87-7110-338-0.

EURYDICE European Unit. *Vzdělávací systém Litvy*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1999. ISBN 80-211-0331-0.

FINKOVÁ, Dita, LANGER, Jiří a kol. *Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-244-4303-4.

HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Grada Publishing.a.s. 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HUTYROVÁ, Miluše a kol. *Možnosti a limity výzkumu ve speciální pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3930-3.

JEŘÁBKOVÁ, Kateřina a kol. *Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3730-9.

KOTÍKOVÁ, Jaroslava, KOTRUSOVÁ, Miriam, PLESKAČOVÁ, Jana, STUHL, Jiří. *E-inkluze*. Praha: M'am'alloca, 2014. ISBN 978-80-905534-4-6.

KYSUČAN, Jaroslav. *Teorie výchovy mentálně retardovaných*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství., 1990.

LINDEROVÁ, Ivica, SCHOLZ, Petr, MUNDUCH, Michal. *Úvod do metodiky výzkumu*. Jihlava: Vysoká škola škola polytechnická Jihlava, 2016. ISBN 978-80-88064-23-7.

MANĚNOVÁ, Martina, SKUTIL, Martin. *Metodologie pedagogického výzkumu*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2012. ISBN 978-80-7435-209-6.

MICHALÍK, Jan a kol. *Pohledy na inkluzivní vzdělávání zdravotně postižených*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3372-1.

MICHALÍK, Jan. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. ISBN 80-244-0077-4.

MICHALÍK, Jan. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1045-1.

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF REPUBLIC OF LITHUANIA. *Education in Lithuania*. Vilnius, 2004. ISBN 9986-03-559-7.

MÜLLER, Oldřich. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0207-6.

MYŠÁK, Milan. *Kontingenční tabulky a grafy. Výukový průvodce*. Brno: Computer Press, 2013. ISBN 978-80-251-4113-7.

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří, WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SKALSKÁ, Hana. *Aplikovaná statistika*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2013. ISBN 978-80-7435-320-8.

STUBBS, Sue. *Inclusive education*. The Atlas Aliance: 2008.

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

VALENTA, Milan, MÜLLER, Oldřich. *Psychopedie, teoretické základy a metodika*. 5. vyd., Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.

VALENTA, Milan, PETRÁŠ, Petr a kol. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.

VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

## **Internetové zdroje**

BISKUPSKÉ GYMNÁZIUM BOHUSLAVA BALBÍNA HRADEC KRÁLOVÉ [online]. [cit. 2017-02-11]. Dostupné z: [www.bisgymbb.cz](http://www.bisgymbb.cz)

CITÁTY SLAVNÝCH OSOBNOSTÍ [online]. [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: [citaty.net/autori/jean-jacques-rousseau](http://citaty.net/autori/jean-jacques-rousseau)

ČESKÁ ASOCIACE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU [online]. [cit. 2017-02-16]. Dostupné z: [www.capv.cz](http://www.capv.cz)

ČESKÁ ODBORNÁ SPOLEČNOST PRO INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ [online]. [cit. 2016-08-04]. Dostupné z: [www.cosiv.cz](http://www.cosiv.cz)

DOKUMENTAI – SPECIALUSIS UGDYMAS [online]. [cit. 2017-03-28]. Dostupné z: <https://vaidater.jimdo.com/dokumentai/>

Dostupné z: [siaulusuc.lt](http://siaulusuc.lt)

DŮM ZAHRANIČNÍ SPOLUPRÁCE – Systém vzdělávání v České republice z roku 2014 [online]. [cit. 2017-03-26]. Dostupné z: [www.dzs.cz](http://www.dzs.cz)

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. [online]. [cit. 2016-06-04]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [online]. [cit. 2016-11-23]. Dostupné z: [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)

SPECIÁLNÍ ŠKOLY HRADEC KRÁLOVÉ [online]. [cit. 2017-02-10]. Dostupné z: [specialnihk.rpdata.cz](http://specialnihk.rpdata.cz)

ŠIAULIŲ DAINŲ PROGIMNAZIJA [online]. [cit. 2017-02-14]. Dostupné z: [www.dainai.lt](http://www.dainai.lt)

ŠIAULIŲ SPECIALIOJO UGDYMO CENTRAS [online]. [cit. 2017-02-14].

## **Přednášky**

GERULAITIS, Darius. *Lithuanian Special Needs Education in Integration and Inclusion process: Historical sketch*. (přednáška) Šiauliai: Šiauliai University, 5. 4. 2016

LANGER, Jiří. *Společné vzdělávání z pohledu teorie a praxe*. (přednáška) Olomouc: V. Olomoucké speciálněpedagogické dny (konference), 14. 3. 2017

MILTENIENĖ, Lina. *Meeting special educational needs in Lithuania*. (přednáška) Šiauliai: Šiauliai University, 24. 2. 2016

MILTENIENĖ, Lina. *Policy of Education in Lithuania: towards Inclusive Pedagogy*. (přednáška) Šiauliai: Social welfare in the interdisciplinary approach teaching and learning in inclusive school (konference), 21. 4. 2016

VALENTA, Milan. *Speciálněpedagogická diagnostika*. (přednáška) Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 14. 2. 2017

## **Legislativa**

The Law of Education of the Republic of Lithuania, XI-1281, 2011

Vyhláška MŠMT č. 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky

Vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných; neplatná

Zákon č. 29/1984 Sb. o soustavě základních a středních škol (školský zákon), neplatný

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících

## **Kurikulární dokumenty**

Příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Rámcový vzdělávací program pro praktickou školu dvouletou

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání



## **Seznam obrázků a grafů**

Obrázek č. 1 - Systém vzdělávání v České republice

Obrázek č. 2 – Systém vzdělávání v Litevské republice

Graf č. 1 – Praxe respondentů

## **Seznam tabulek**

Tabulka č. 1 – Pohlaví respondentů

Tabulka č. 2 – Věk respondentů

Tabulka č. 3 – Preference společného vzdělávání

Tabulka č. 4 – Preference společného vzdělávání v České republice

Tabulka č. 5 – Preference společného vzdělávání v Litevské republice

Tabulka č. 6 – Integrované dítě v rámci chodu třídy

Tabulka č. 7 – Integrované dítě v rámci chodu třídy na běžných školách

Tabulka č. 8 - Integrované dítě v rámci chodu třídy na běžných školách (průměrný věk respondentů)

Tabulka č. 9 – Obavy při práci s žáky s postižením/omezením

Tabulka č. 10 – Obavy při práci s žáky s postižením/omezením z hlediska věku respondentů

Tabulka č. 11 – Jak žák s lehkou mentální retardací zvládá společné vzdělávání v Litevské republice

Tabulka č. 12 – Jak žák s lehkou mentální retardací zvládá společné vzdělávání v Litevské republice podle počtu respondentů

Tabulka č. 13 – Zvladatelnost společného vzdělávání u žáků s lehkou mentální retardací v Litevské republice podle věku respondentů

Tabulka č. 14 – Preference vzdělávání žáka s lehkou mentální retardací

Tabulka č. 15 – Speciálněpedagogické vzdělání respondentů

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 – Dotazník v českém jazyce

Příloha č. 2 – Dotazník v litevském jazyce

Příloha č. 3 – Kvantifikované výsledky dotazníkového šetření

**DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY, SPECIÁLNÍ PEDAGOGY A  
SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÉ ASISTENTY**

Vypracovala: Barbora Čiperová, studentka Univerzity Palackého v Olomouci

Tímto bych Vás chtěla, milí pedagogové, speciální pedagogové a speciálněpedagogičtí asistenti, požádat o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci na téma **Komparace vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v České republice a Litevské republice**. Dotazníky jsou anonymní a slouží pouze k osobnímu kvantitativnímu výzkumu. Děkuji za ochotu.

Správné odpovědi prosím kroužkujte. Na otázky bez možností odpovězte slovně.

1. Jsem:
  - a) žena
  - b) muž
2. Věk: \_\_\_\_\_
3. Jak dlouho již učím/asistuji? \_\_\_\_\_
4. V jaké škole pracuji?
  - a) běžné
  - b) speciální
5. Jaký předmět učím?/Při jakých předmětech asistuji?  
\_\_\_\_\_
6. Změnil/a bych něco na systému speciálního vzdělávání ve své zemi?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Upřednostňujete společné vzdělávání? Proč?
  - a) ano, protože  
\_\_\_\_\_
  - b) ne, protože  
\_\_\_\_\_
8. Narušuje integrované dítě (s LMR či oslabením kognitivního výkonu) chod třídy?
  - a) Ano. Jak? \_\_\_\_\_
  - b) Ne.
9. Máte obavy při práci s žáky s postižením/omezením?
  - a) Ano. Proč? \_\_\_\_\_
  - b) Ne.

10. Jak žáci zvládají společné vzdělávání?

---

---

---

11. Myslíte si, že je pro žáky s lehkou mentální retardací či oslabením kognitivního výkonu lepší, aby navštěvovali speciální školu, či se kloníte k trendu společného vzdělávání? Proč?

---

---

---

12. Máte vystudovanou speciální pedagogiku nebo jste absolvoval/a nějaký speciální kurz v rámci speciální pedagogiky? Uveďte prosím přesný název oboru, který máte vystudovaný či název kurzu.

---

---

---

**KLAUSIMYNAS MOKYTOJAMS PEDAGOGAMS, SPECIALIESIEMS**  
**PEDAGOGAMS IR ASISTENTAS**

*Klausimyną parengė* : Bc. Barbora Čiperová, Palacký universiteto studentė

Gerbiami mokytojai/specialieji pedagogai, maloniai prašau Jūsų užpildyti trumpą klausimyną mano baigiamajam darbui, kurime lyginsiu Lietuvos ir Čekijos ugdymo sistemas ugdant mokinius, turinčius įvairių sutrikimų/sunkumų. Šis klausimynas yra anoniminis ir bus naudojamas tik mano kiekybiniam tyrimui.

Pasirinktą atsakymą apveskite, arba įrašykite savo atsakymą.

1. Jūs esate:

- a) moteris
- b) vyras

2. Jūsų mžius: \_\_\_\_

3. Kiek metų Jūs mokote/ dirbate? \_\_\_\_\_

4. Kokio tipo mokykloje dirbate?

- a) Bendrojo lavinimo
- b) Specialiojo ugdymo

5. Jūsų dėstomas dalykas

---

---

6. Ar norėtumėte ką nors pakeisti specialiojo ugdyo sistemoje? Jei taip, ką?

---

---

7. Jūs esate už ar prieš inkliuziją? Kodėl?

- a) Esu prieš, nes \_\_\_\_\_  
b) Esu už, nes \_\_\_\_\_

8. Ar mokiniai, turintys sunkumų/sutrikimų Jums trukdo per pamokas?

- a) Taip, nes \_\_\_\_\_  
b) Ne.

9. Ar Jums kelia nerimą darbas su sutrikimų/sunkumų turinčiais mokiniais?

- a) Taip, nes \_\_\_\_\_  
b) Ne.

10. Kaip mokiniai susitvarko su inkliuzija?

---

---

11. Ar manote, kad mokiniai, turintys sutrikimų turėtų lankyti specialiasias mokyklas?

Kodėl?

---

---

12. Ar Jūs studijavote specialiąją pedagogiką/ lankėte kursus? (atsakymą pabraukite)

---

---

## Příloha č. 3

země	pohlaví	věk	praxe let	typ školy	6	7	8	9	10	11	12
ČR	žena	45	21	běžná	-1,0	-1,0	0,0	0,5	0,0	1,0	-1,0
ČR	žena	43	15	běžná	0,0	-1,0	-1,0	-1,0	0,0	1,0	-1,0
ČR	žena	54	32	běžná	1,0	-0,5	0,5	-1,0	0,0	0,5	-1,0
ČR	žena	35	11	běžná	-1,0	0,0	0,5	-1,0	0,0	0,0	0,5
ČR	žena	55	30	běžná	0,0	1,0	-1,0	1,0	1,0	-0,5	-1,0
ČR	muž	58	34	běžná	1,0	1,0	1,0	-1,0	-0,5	0,0	-1,0
ČR	žena	30	5	běžná	1,0	1,0	0,5	1,0	0,0	1,0	-1,0
ČR	žena	53	30	běžná	0,0	-1,0	-0,5	1,0	0,0	1,0	-1,0
ČR	žena	59	36	běžná	0,5	0,5	0,0	1,0	-0,5	-0,5	-1,0
ČR	žena	55	28	běžná	0,5	-1,0	0,0	1,0	0,5	0,0	0,5
ČR	žena	51	9	speciální	0,0	-1,0	0,0	-1,0	0,0	1,0	1,0
ČR	žena	47	24	speciální	1,0	-1,0	0,0	-1,0	0,0	1,0	0,5
ČR	muž	38	14	speciální	1,0	-1,0	0,0	-1,0	0,0	1,0	1,0
ČR	žena	46	15	speciální	1,0	-1,0	0,0	-1,0	0,0	0,0	0,5
ČR	žena	50	25	speciální	1,0	-1,0	0,0	-1,0	0,0	1,0	1,0
ČR	žena	37	17	speciální	1,0	-1,0	0,0	-1,0	0,0	1,0	1,0
ČR	žena	58	35	speciální	1,0	-1,0	1,0	-1,0	-0,5	1,0	1,0
ČR	muž	62	40	speciální	1,0	-1,0	1,0	-1,0	0,0	1,0	1,0
ČR	žena	24	0,5	speciální	1,0	-1,0	0,0	-1,0	0,0	1,0	1,0
ČR	muž	57	34	speciální	1,0	-1,0	1,0	-1,0	-1,0	1,0	0,5
ČR	žena	53	28	speciální	1,0	-1,0	0,0	-1,0	0,0	1,0	1,0
ČR	žena	61	30	speciální	1,0	-1,0	0,0	-1,0	0,0	1,0	0,5
LT	žena	55	32	speciální	1,0	1,0	-1,0	-1,0	1,0	0,0	1,0
LT	žena	47	19	speciální	1,0	1,0	-1,0	-1,0	0,5	-0,5	1,0
LT	žena	47	24	speciální	1,0	1,0	0,5	-1,0	-1,0	-0,5	1,0
LT	žena	45	22	speciální	1,0	1,0	1,0	-1,0	0,5	-1,0	1,0
LT	žena	45	23	speciální	1,0	-0,5	0,0	-1,0	-0,5	0,5	1,0
LT	žena	44	23	speciální	1,0	0,0	-1,0	-1,0	0,0	1,0	1,0
LT	žena	52	26	speciální	1,0	-0,5	-1,0	-1,0	1,0	1,0	0,5
LT	žena	53	30	speciální	1,0	0,5	-1,0	-1,0	-0,5	1,0	1,0
LT	žena	62	40	běžná	-1,0	1,0	1,0	1,0	-1,0	1,0	-1,0
LT	žena	57	31	běžná	-1,0	1,0	1,0	-1,0	0,5	1,0	-1,0
LT	žena	52	29	běžná	-1,0	-1,0	1,0	-1,0	1,0	1,0	-1,0
LT	žena	23	1	běžná	1,0	-1,0	-1,0	-1,0	0,0	0,5	1,0
LT	žena	52	28	běžná	-1,0	-1,0	1,0	-1,0	-0,5	0,5	-1,0
LT	žena	50	20	běžná	-1,0	1,0	1,0	-1,0	1,0	1,0	-1,0
LT	žena	23	1	běžná	1,0	-1,0	-1,0	-1,0	-0,5	0,5	1,0
LT	žena	56	32	běžná	-1,0	1,0	1,0	-1,0	0,0	1,0	-1,0
LT	žena	24	2	běžná	-1,0	-1,0	-1,0	-1,0	-1,0	-1,0	-1,0
LT	žena	56	28	běžná	-1,0	-1,0	-1,0	-1,0	1,0	-1,0	-1,0
LT	žena	49	25	běžná	-1,0	-1,0	0,5	-1,0	0,5	1,0	-1,0
LT	žena	34	12	běžná	0,0	0,0	-1,0	-1,0	0,0	-1,0	-1,0
LT	žena	43	7	běžná	0,0	-1,0	-1,0	-1,0	1,0	-1,0	-1,0

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Barbora Čiperová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Zdeňka Kozáková, DiS., Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2017
<b>Název práce:</b>	Komparace vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v České republice a Litevské republice
<b>Název v angličtině:</b>	Comparison of students with mild mental disorder in the Czech Republic and Lithuania
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce pojednává o systému vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v České republice a Litevské republice. Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. První a druhá kapitola uvádí problematiku žáka s lehkou mentální retardací a způsob jeho vzdělávání. Kapitoly třetí a čtvrtá se pak zabývají konkrétními systémy vzdělávání v České republice a Litevské republice. V praktické části je prezentován kvantitativní výzkum, který je zaměřen na názory pedagogů obou států na vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací.
<b>Klíčová slova:</b>	lehká mentální retardace, žák, vzdělávání, inkluze, integrace, společné vzdělávání, speciální škola, běžná škola
<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis is focused on system of education of pupils with mild mental retardation in the Czech Republic and Lithuania. The theoretical part is divided into four sections. First and second chapter presents the first issue of pupils with mental retardation and their education. Third and fourth chapter are about educational systems in the Czech Republic and Lithuania. The practical part presents quantitative research which is focused on the opinions of teachers of both states on the education of pupils with mild mental retardation.



<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	mild mental disorder, student, education, inclusion, integration, inklusive education, special school, mainstream school
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Dotazník v českém jazyce, Dotazník v litevském jazyce, Kvantifikované výsledky dotazníkového šetření
<b>Rozsah práce:</b>	82 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český