

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ

2022-2023

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Lucie Ryčlová

**Postoje pedagogických pracovníků ke vzdělávání žáků
s mentální retardací na základní škole**

Praha 2023

Vedoucí bakalářské práce: Doc. PhDr. Dobromila Trpišovská CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2022-2023

BACHELOR THESIS

Lucie Ryčlová

**The attitudes of teaching staff towards the education of pupils
with mental retardation in primary school**

Prague 2023

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Doc. PhDr. Dobromila Trpišovská CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 6. 3. 2023

Lucie Ryčlová

Poděkování

Děkuji Doc. PhDr. Dobromile Trpišovské CSc. za cenné rady a názory a především odborné vedení své bakalářské práce.

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou postojů pedagogických pracovníků ke vzdělávání žáků s mentální retardací na běžné základní škole. Práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a část praktickou, které na sebe navzájem navazují.

Teoretická část se zabývá vymezením základních pojmů, jako jsou pedagogičtí pracovníci na základní škole a jejich rozdělení, dále problematikou související s mentální retardací a edukací žáků s tímto handicapem, a následně postoji, jejich složkami a změnami.

Praktická část je zaměřena na zjištění konkrétních postojů dotazovaných pedagogických pracovníků k integraci žáků s mentálním postižením na základních školách běžného proudu. Použita zde byla metoda kvantitativního výzkumu, který byl proveden formou dotazníkového šetření. Otázky byly pokládány respondentům z řad pedagogických pracovníků v běžných základních školách, následuje zpracování údajů dotazníkového šetření interpretace výstupů s vyhodnocením.

Klíčová slova

Integrace, mentální postižení, mentální retardace, pedagogický pracovník, postoje, učitel, vzdělávání, základní škola, žák

Annotation

This bachelor's thesis deals with the subject of attitudes of teaching staff towards the education of pupils with intellectual disability/mental retardation at a regular basic school. The thesis is divided into two parts, a theoretical part and a practical part, which are interrelated.

The theoretical part describes the definition of basic terms such as teaching staff at a basic school and their division, further with the subject related to intellectual disability/mental retardation and education of pupils with this disability, and finally with attitudes, their components and changes.

The practical part focuses on finding out the specific attitudes of the interviewed teaching staff towards integrating pupils with intellectual disabilities/mental retardation at regular basic schools. The quantitative research method used here was a questionnaire survey. The questions were asked to the respondents from among the teaching staff at regular basic schools, followed by the processing of the questionnaire survey data and the interpretation of the results with their evaluation.

Keywords

Integration, intellectual disability, mental retardation, teaching staff, attitudes, teacher, education, basic school, pupil

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	10
1.1 Pedagogický pracovník.....	10
1.2 Kvalifikační předpoklady a profesní kompetence učitele na základní škole.....	13
1.3 Osobnost učitele a jeho pedagogické jednání	16
2. MENTÁLNÍ RETARDACE	19
2.1 Vymezení pojmu.....	20
2.2 Postoje učitelů k inovacím a reformám ve školství	21
2.3 Vzdělávání žáků s mentální retardací	22
3. POSTOJE	24
3.1 Vymezení pojmu.....	24
3.2 Funkce a složky postojů.....	25
3.3 Změna postojů.....	27
PRAKTICKÁ ČÁST	29
4 METODIKA PRAKTICKÉ ČÁSTI	29
4.1 Cíle bakalářské práce	29
4.2 Metodologie výzkumu a sběru dat.....	30
4.3 Charakteristika výzkumného souboru	30
4.4 Výsledky výzkumného šetření.....	31
4.5 Diskuze	55
ZÁVĚR	58
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	61
SEZNAM ZKRATEK	63
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	64
SEZNAM PŘÍLOH.....	66

ÚVOD

Téma integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i žáků s mentálním postižením mezi intaktní společnost je především v posledních letech velice aktuální. Usiluje se o to, aby vzdělávání těchto žáků probíhalo přednostně ve školách běžného proudu, z důvodu co největšího zapojení osob s handicapem do společnosti.

Postoje pedagogických pracovníků ke vzdělávání těchto žáků jsou tak zcela zásadní a klíčové pro celkový proces integrace i inkluzivního vzdělávání obecně. Na pedagogické pracovníky, především pak učitele, jsou v jejich roli kladeny velké nároky, jak profesní, tak také emoční. Jejich postoje k integraci jsou velice často ovlivňovány stereotypy a předsudky, jež bývají převážně přejímány od okolí, kdy ve většině případů pramení z nedostatečné informovanosti dané problematiky a ovlivňuje je řada dalších faktorů.

Za dobu své několikaleté praxe na pozici učitelky v mateřské škole jsem se setkala s dětmi s různými typy postižení integrovaných mezi děti intaktní. Jednotlivá postižení jsou specifická, proto se s každým takovým dítětem či žákem musí pracovat individuálně.

Nyní vykonávám, po dobu čtyř let funkci asistenta pedagoga ve speciální základní škole a vím tedy, jak je vzdělávání žáků s mentální retardací náročné a specifické. Vzdělávání žáků zde probíhá za přítomnosti profesionálních speciálních pedagogů, asistentů pedagogů a jiných podpůrných opatření. Oproti tomu pedagogičtí pracovníci na školách běžného proudu nemívají s integrací mnoho zkušeností, nebo nemají vůbec žádné.

Problematika mentální retardace a postojů pedagogických pracovníků ke vzdělávání těchto žáků i k integraci obecně mě zaujala natolik, že jsem se rozhodla věnovat se jí ve své bakalářské práci.

Cílem první kapitoly je vymezit pojem pedagogický pracovník a jeho kompetence, v druhé kapitole popsat a objasnit problematiku mentální retardace. Třetí kapitola se věnuje vzniku, vývoji a změně postojů. Praktická část se zabývá konkrétními postoji pedagogických pracovníků k edukaci a integraci těchto žáků do běžných základních škol, které byly získány formou dotazníkového šetření.

Tato práce by mohla být přínosem například pro ředitele škol, či zaměstnance jednotlivých krajů, usilujících o rovný přístup ke vzdělávání. Mohla by sloužit ke zjištění nejzávažnějších důvodů, které brání pedagogickým pracovníkům v úspěšné a bezproblémové integraci žáků s mentální retardací do běžných škol, poukázat na případné nedostatky, či najít cestu k jejich řešení.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

1.1 PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK

Pracovní předpoklady i prostředí, v nichž pedagogičtí pracovníci působí, mohou být různé. Stejně tak se mohou lišit i jednotlivé skupiny pedagogických pracovníků, a to například dle stupně dosaženého vzdělání, postavení ve společnosti či obsahem a náplní své práce. Mají však stejný předmět zájmu, a to výchovu a vzdělávání žáků a studentů.

Slovo pedagog má dle Bendla a kolektivu hned několik významů, přičemž v širším slova smyslu je dle něj pedagogem každá osoba, která vzdělává a vychovává. Jedná se tak kromě učitelů například o rodiče žáků apod. Mezi pedagogy, kteří jsou odborníky, řadíme například učitele, vychovatele, instruktory a jiné. V užším slova smyslu je pak pedagogem „odborník v pedagogických vědách.“¹

Průcha a kolektiv definuje pedagogického pracovníka obsáhleji „*Pedagogický pracovník je osoba podílející se na výchově a vzdělávání dětí, mládeže nebo dospělých ve školství nebo jiném odvětví zabezpečujícím profesní přípravu, v jejíž pracovní náplni převažuje výchovně-vzdělávací činnost: ředitel školy (předškolního, školského zařízení), zástupce ředitele, učitel, mistr a vrchní mistr odborné výroby, instruktor, vychovatel, vedoucí odloučených pracovišť všech typů učilišť a středisek praktického vyučování, trenér sportovních škol a tříd.*“²

Nároky pro výkon pozice *pedagogický pracovník* jsou v České legislativě ukotveny zákonem o pedagogických pracovnících.

¹ BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9, s. 34

² PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8, s. 160

Zákon č. 563/2004 Sb.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ze dne 24. září 2004, účinný od 1. ledna 2005, operuje s pojmem pedagogický pracovník, a popisuje ho jako osobu konající přímou vyučovací, speciálně pedagogickou, pedagogicko-psychologickou či výchovnou činnost přímým působením na vzdělávanou osobu, čímž provádí vzdělávání a výchovu na základě speciálního právního předpisu.³

Tento zákon též vypovídá o změně zákonů, upravuje podmínky pro výkon pozice pedagogických pracovníků. Dále vypovídá o odchylkách doby trvání pracovního poměru, udává předpoklady pro výkon zaměstnání pedagogických pracovníků, zaměřuje se na délku pracovní doby a na další vzdělávání pedagogických pracovníků i kariérní systém. Tento zákon, který byl novelizován 12. 1. 2016, nesouvisí pouze s pedagogickými pracovníky evidovanými v rejstříku škol a školských zařízeních, ale zahrnuje též pedagogické pracovníky působící v zařízeních sociálních služeb.⁴

Přímou pedagogickou činnost vykonává:

- učitel
- pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
- vychovatel
- speciální pedagog
- psycholog
- pedagog volného času
- asistent pedagoga
- trenér
- metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně
- vedoucí pedagogický pracovník

³ Zákon č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*[online]. [cit. 2016-02-06]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563/zneni-20160112>.

⁴ Tamtéž

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, dále jen MŠMT uvádí, že nejpočetnější skupinu pedagogických pracovníků tvoří učitelé.⁵

Základní škola a základní vzdělávání

- **Základní škola**

Základní školy (dále jen ZŠ) v České republice poskytují základní všeobecné primární a nižší sekundární vzdělání, což představuje první a druhý stupeň ZŠ. První stupeň je tvořen prvním až pátým ročníkem a druhý stupeň šestým až devátým ročníkem základní školy. Výjimkou je však vzdělávání na základní škole speciální, kde je první stupeň tvořen prvním až šestým ročníkem a druhý sedmým až desátým ročníkem. Povinná školní docházka, je závazná pro všechny děti v České republice a trvá od 6 do 15 let. Žáci jsou zde připravováni k dalšímu formálnímu vzdělávání i pro zvládnutí praktického života. Základních škol se v České republice nachází více než čtyři tisíce, přičemž zřizovateli bývají převážně obce.⁶

Dle průzkumu, který provedl Český statistický úřad ve školním roce 2021/2022 se zúčastnilo základního vzdělávání nejvíce žáků za posledních deset let, za poslední roky vzrůstá též počet asistentů pedagoga v základních školách. Nejpočetnější skupinu mezi pedagogickými pracovníky představují učitelé, na základní škole a především prvním stupni pak převládá zastoupení žen, které ve školním roce 2021/2022 tvořilo mezi osmdesáti a devadesáti procenty celkového počtu učitelů.⁷

- **Základní vzdělávání**

Pro uskutečnění základního vzdělávání byl vydán Rámcový vzdělávací program, pro základní vzdělávání, dále jen RVP ZV, který je považován za dokument na státní

⁵ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů[online]. [cit. 2016-02-06]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563/zneni-20160112>.

⁶ BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9, s. 36

⁷ Český statistický úřad. [online.]. 2021 [cit. 2021-8-31.] Dostupné z: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKFwjju4vdp9n8AhXII4sKHaweBHsQFnoECBYQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.czso.cz%2Fcsu%2Fczso%2Fskoly-a-skolska-zarizeni-od_vzd01&usg=AOvVaw132Ci2D_3Mj9ZMaVN7Mgz

úrovni a vychází z Národního programu vzdělávání. Navazuje na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, dále jen RVP PV.

Upravuje povinnost školní docházky, organizaci základního vzdělávání, pojetí a cíle základního vzdělávání, klíčové kompetence, které by měli žáci splňovat po ukončení základního vzdělávání a dále také popis a obsah jednotlivých vyučovacích předmětů. Vzdělávání je uskutečňováno v základních školách, na nižších stupních víceletých gymnázií nebo na konzervatoři, v osmiletém oboru vzdělání tanec. Základní vzdělávání na prvním i druhém stupni může také probíhat formou individuálního vzdělávání.

RVP ZV je formulován tak, aby bylo umožněno vzdělávat i žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a lehkým mentálním postižením.⁸

Základní vzdělávání v České republice je tedy nastaveno tak, aby i žáci se SVP a lehkým mentálním postižením měli možnost vzdělávat se v běžných typech základních škol a jejich rámcový vzdělávací program je tomu přizpůsoben.

Každý pedagogický pracovník, především tedy učitel, který významně ovlivňuje celkový vzdělávací proces, by měl přistupovat ke každému žákovi individuálně a měl by disponovat určitými předpoklady i vzděláním potřebným pro výkon svého povolání.

1.2 KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY A PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Kvalifikace je dle Průchy „ souhrn požadovaných předpokladů, pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě.“

Kvalifikace se v učitelské profesi, podobně jako v ostatních, utváří ze dvou zdrojů, a to na základě formálního vzdělávání a na základě zkušeností z praxe získaných při výkonu povolání.⁹

⁸ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. [online.] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-dokumenty>

Zkrácenou definici pak najdeme také v pedagogickém slovníku, kde je kvalifikace popsána jako „*Způsobilost k vykonávání určitého povolání.*“¹⁰

Zákon 563/2004 Sb. též ve své první části, v § 3 vymezuje předpoklady pro výkon a činnost pedagogických pracovníků a také ředitele školy, kdy pedagogický pracovník musí splňovat tyto podmínky:

- je plně způsobilý k právním úkonům
- má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává
- je bezúhonný
- je zdravotně způsobilý
- prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak¹¹

Učitel prvního stupně základní školy

V § 6, zákona 563/2004 Sb. se hovoří o tom, že učitel prvního stupně základní školy musí mít vysokoškolské vzdělání v akreditovaném magisterském studijním programu pedagogika, či pedagogických věd se zaměřením na vzdělávání prvního stupně, dělených dle jednotlivých oborů. U vzdělání, pro druhý stupeň základní školy a střední školy, je pak nutné podstoupit například doplňující studium či program celoživotního vzdělávání se zaměřením na přípravu učitelů prvního stupně.¹²

Učitel druhého stupně základní školy

§ 7, zákona 563/2004 Sb. uvádí podobné vymezení jako § 6, pouze tento se týká učitelů druhých stupňů základních škol. Udává kvalifikační předpoklady potřebné pro

⁹ PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7, s. 31

¹⁰ PRŮCHA, Jan, Jirí MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8, s. 106

¹¹ Zákon č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*[online]. [cit. 2016-02-06]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563/zneni-20160112>.

¹² Tamtéž

práci učitele druhého stupně ZŠ, což je dosažené vysokoškolské vzdělání v akreditovaném magisterském programu se zaměřením na pedagogiku, či pedagogické vědy, dělené dle jednotlivých oborů.¹³

Profesní kompetence učitele

O kompetencích uvažuje každý z autorů zcela rozdílně, například J. Slavík a S. Siňor (1993, str. 156) popisují kompetence učitele jako „*připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti.*“¹⁴

Vašutová oproti tomu pojem profesní kompetence vnímá jako „*pojem receptivní, kterým jsou označovány takové profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné.*“¹⁵

Průcha zase popisuje pojem profesní kompetence učitele jako souhrn jistých profesních předpokladů a vloh, které má mít pedagog ke správnému vykonávání svého povolání. Učitelé tedy profesní kompetence získávají nejen učením, ale musí mu být také dány geneticky. Mezi profesní kompetence učitele patří zkušenosti, znalosti, dovednosti a postoje¹⁶

Rozlišujeme kompetence:

- odborně/oborově předmětová
- psychodidaktická
- komunikativní

¹³ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů[online]. [cit. 2016-02-06]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563/zneni-20160112>.

¹⁴ STROUHAL, Martin, ed. *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3465-4, s. 115

¹⁵ JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-080-8, s. 13

¹⁶ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8, s. 167

- organizační a řídicí
- diagnostická a intervenční
- poradenská a konzultativní
- k reflexi vlastní činnosti a další¹⁷

Dalo by se tedy shrnout, že učitelé musí být nejen všestranně nadaní, ale také emočně inteligentní. Často se musí potýkat s nepředvídatelnými situacemi, ve kterých se v roli učitele mohou ocitnout, přičemž ne zřídka tyto situace řeší improvizací.

Mezi tyto profesní kompetence učitele patří také právě postoje, které společně s dalšími soubory vlastností a komponentů utváří učitelovu osobnost, která má zásadní vliv v přístupu k jednotlivým žákům i celému procesu vyučování.

1.3 OSOBNOST UČITELE A JEHO PEDAGOGICKÉ JEDNÁNÍ

Osobnost učitele

Osobnost učitele má podstatný vliv při utváření vztahu mezi žákem a učitelem, významně ovlivňuje a podílí se na atmosféře ve třídě a vztahy mezi žáky. Učitel přistupuje ke každému žákovi individuálně, což mezi žáky vyvolává odlišné reakce. Tato skutečnost zásadně ovlivňuje formování vztahů mezi žáky, ty však ovlivňuje osobnost učitele v kombinaci s kolektivem třídy.¹⁸

Výzkumy jsou shodné v následujících bodech. „ *Vztah mezi učitelem a žákem není definitivně schválený, podléhá jistým změnám hlavně vlivem věkových zvláštností a psychického vývoje žáků. Pozitivní vztah mezi učitelem a žákem má celkově příznivý vliv na školní práci žáka, negativní vliv zpravidla utlumuje, snižuje efektivnost školní práce.*“¹⁹

¹⁷ Dytrtová, Radmila a Marie Krhutová. *Učitel – Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6, s. 15

¹⁸ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1, s. 78

¹⁹ Tamtéž, s. 78

Dytrtová a Krhutová popisují, že „učitelovu osobnost je třeba chápat jako určitý model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací.“ Utváření osobnosti učitele je tak těžko popsateľné, neboť se jedná o individuální proces, přičemž psychické vlastnosti osobnosti jsou zcela individuální. Za nejjednodušší formu poznání osobnosti je považováno pozorování osobnosti v reálném akčním prostředí, kde se vlastnosti osobnosti projeví nejlépe.²⁰

Pro osobnost učitele jsou významné tyto složky, jež je možné odhalit u učitelů v akčním prostředí, což je škola či výchovně-vzdělávací proces:

- psychická odolnost – v problémových situacích (kreativita, operační myšlení)
- adaptabilita a adjustabilita – schopnost různých řešení situací, psychická přizpůsobivost
- schopnost osvojení si nových poznatků
- sociální empatie a komunikativnost²¹

Mezi nejstarší typologie učitelů řadíme:

- logotrop – učitel, který je zaměřen především na učivo a jeho předávání
- paidotrop – učitel, který se především orientuje na žáka a jeho individualitu²²

²⁰ Dytrtová, Radmila a Marie Krhutová. *Učitel – Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6, s. 14

²¹ Tamtéž, s. 15

²² ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing. Pedagogika (Grada), 2019. ISBN 978-80-247-5511-3, s. 201

Dále rozlišujeme styly výchovy:

- autoritářský/autoritativní
 - učitel se neohlíží na vnitřní potřeby žáka a potlačuje je. Vychovatel je zde přesvědčen, že ví nejlépe, co je pro žáka nejdůležitější.
- liberální
 - styl, při kterém jsou přeceňovány sebevýchovné aktivity. V důsledku toho dochází k naprosté volnosti dítěte, ze kterého se později může stát egocentrista, sobec atd.
- demokratický
 - založen na vzájemné spolupráci a respektu. Podporuje samostatnost vychovávaného, patří sem výchova vlastním příkladem²³

Pedagogické jednání učitele

Pedagogické jednání je pojmem, který je zpravidla opomíjen. Často se pojem jednání zaměňuje s pojmem chování. Chování však označuje rozsáhlejší pojem. Označuje soubor všech vnějších projevů člověka, například jednání, pohybů, činností.

Jednání je tak chování, které je cílené a podnícené. Za pedagogické jednání je považováno jednání učitele, které je vždy jednáním sociálním a které počítá s dalšími účastníky jako je třída, žáci či sociální skupina.²⁴

Pedagogické jednání můžeme též nazvat jako řešení situací, založené na pojmech *intuice a improvizace*. Pedagogické situace vznikají v určitém čase a prostoru a učitel tak mnohdy musí v jednání využít improvizaci.²⁵

Výjimečným typem jednání je pak *jednání v afektu*, což je situace, která je pro učitele silně emotivně laděna a kterou tak též prožívá. Lze tedy odvodit, že povaha pedagogického jednání závisí na problematičnosti situace a podle toho se i proměňuje. „

²³ DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2, s. 38

²⁴ JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-080-8, s. 27

²⁵ Tamtéž, s. 31

*mistrovství učitele spočívá v tom, jak je schopen obstát v různých typech pedagogických situacích, jaké typy jednání je schopen s ohledem na tyto situace uplatňovat.*²⁶

Učitel tak musí splňovat mnoho předpokladů. Jak se říká „Člověk se učitelem musí narodit.“ Měl by se snažit být spravedlivý, práce by ho měla bavit a měl by věřit ve smysluplnost svého pedagogického jednání.

Ke vzdělávání žáků by měl přistupovat individuálně, s přihlédnutím k jejich momentálnímu schopnostem i možnostem. Především integrace žáků se SVP, tedy i mentální retardací, do škol běžného proudu, si z jeho strany žádá zvláště citlivý přístup, bez předsudků, vyskytující se napříč intaktní společností.

2. MENTÁLNÍ RETARDACE

Žáci s mentální retardací, konkrétně s lehkým mentálním postižením mohou být na doporučení pedagogicko-psychologické poradny vzdělávání ve školách běžného proudu. Je to dáno proměnami českého školství, kterými prošlo především v posledních letech. Dnes se integrace těchto žáků propaguje, přestože vzdělávání žáků se SVP může stále ještě přinášet i jistá úskalí, se kterými se musí pedagogičtí pracovníci potýkat.

Mentální retardace postihuje asi tři procenta jedinců, z čehož dvě a půl procenta tvoří jedinci s lehkým mentálním postižením. Žáci s tímto typem postižení mají možnost vzdělávat se ve školách speciálních, nebo ve školách hlavního vzdělávacího proudu, což je legislativně ukotveno ve školském zákonu 561/2004 Sb. a následně upraveno vyhláškou 27/20016, která pojednává o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných.²⁷

²⁶ JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-080-8, s. 31

²⁷ LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7, s. 252

2.1 VYMEZENÍ POJMU

Pojem *mentální retardace* se začal užívat po skončení konference Světové zdravotnické organizace v roce 1959, která se konala v Miláně za účelem pojmového a terminologického sloučení. Dříve, než k tomuto došlo, používaly se termíny jako slaboduchost, slabomyslnost, duševní zaostalost, oligofrenie apod. Termín mentální retardace představuje psychologické, medicínské, pedagogické a sociální hlediska života člověka s mentální retardací od jeho narození až do jeho smrti. Slovo „retardace“ představuje zpomalení, či opoždění, což vystihuje vývojové hledisko defektu a zdůrazňuje též fakt, že mentální postižení není zcela zakončené, což znamená, že eventuální mentální úroveň člověka může být vyšší, než jeho současný mentální výkon.²⁸ Jedna z posledních definic popisuje mentální retardaci takto „*Intelektová disabilita je charakterizována podstatnými omezeními jak v oblasti intelektových funkcí, tak i v oblasti adaptačního chování, jež se demonstrují v každodenních sociálních a praktických dovednostech, přičemž se stav objevuje do 18. roku věku.*“²⁹

Slowik popisuje mentální retardaci jako „pojmem vztahující se 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.“³⁰

Pro mnohé autory je složité vymezit rozdíl mezi pojmy *mentální retardace* a *demence*. Mentální retardace se vztahuje především na vrozený mentální schodek, který vznikl v prenatalním nebo perinatálním období, nejpozději však v prvním roce života. Demence se vyznačuje snížením již získaných mentálních schopností jedince, například v důsledku úrazu, či vážné nemoci v průběhu života.

²⁸ KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálně pedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8. str 29

²⁹ Tamtéž, s. 29

³⁰ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8, s. 112

Klasifikace mentální retardace:

- Lehká mentální retardace (IQ 69-50)
- Středně těžká mentální retardace (IQ 49-35)
- Těžká mentální retardace (IQ 34-20)
- Hluboká mentální retardace (IQ 19 a nižší)
- Jiná mentální retardace (Nespecifikovaná mentální retardace)³¹

Vzdělávání žáků s mentální retardací v běžných třídách a základních školách je stále ještě poměrně novou záležitostí. Někteří pedagogové si tak mnohdy k této problematice utváří negativní postoje mnohdy dříve, než s ní mají jakoukoliv zkušenost. Přitom začleňování žáků se SVP mezi intaktní je stále více žádoucí a v případě správného uchopení, a přístupu může být přínosná všem zúčastněným stranám.

2.2 POSTOJE UČITELŮ K INOVACÍM A REFORMÁM VE ŠKOLSTVÍ

V začátcích uskutečňování změn týkajících se inkluzivního vzdělávání se u učitelů mnohdy vyskytují pochyby, jež mohou dospět k odporu, či dokonce až k negativnímu postoji vůči inkluzi. Pivarč ve své knize uvádí, že „*odpor části učitelů vůči změnám a inovacím ve školství je stálý a opakující se jev, se kterým se v minulosti musely vypořádat všechny školské reformy.*“³²

³¹ MAZÁNKOVÁ, Martina. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1365-9, s. 24

³² PIVARČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-206-4, s. 32

Přesto se na základě postupně získávaných zkušeností a postupným rozvojem, které pedagogičtí pracovníci získávají za probíhajícího procesu implementace, mění i jejich postoje k inkluzivnímu vzdělávání.³³

Bylo prokázáno, že pedagogičtí pracovníci, kteří byli zapojováni do inkluzivních programů a kteří mají s inkluzí již zkušenosti, byli více nakloněni tomuto způsobu vzdělávání, než ti, kteří neměli žádnou zkušenost. Výzkum též prokázal, že pozitivnější přístup k inkluzivnímu vzdělávání mají učitelé předmětů, jako je například matematika, angličtina a jiné, oproti tomu učitelé přírodních věd byli tomuto způsobu vzdělávání nakloněni nejméně. Rozdílnost se též prokázala ve vzdělávání na prvním a druhém stupni, přičemž učitelé a pedagogičtí pracovníci prvního stupně, byli inkluzivnímu vzdělávání nakloněni spíše, než učitelé stupně druhého.³⁴

Všeobecně lze shrnout, že postoje učitelů i pedagogických pracovníků souvisí s řadou faktorů, které mají vliv na úspěšnost inkluzivního vzdělávání.

Pedagogové, kteří již za dobu své praxe nabyli určité zkušenosti a poznatky s inkluzivním vzděláváním, mají přístup k problematice všeobecně kladnější.

2.3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍ RETARDACÍ

Dle aktuálního zákona 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším, vyšším odborném a jiném má být upřednostňováno vzdělávání dětí, žáků i studentů se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách běžného proudu, tedy v běžných třídách základních a středních škol. Školy speciální se tak dostávají do pozadí, vzdělávají se zde spíše žáci s konkrétním druhem postižením, nebo ti, u kterých není integrace z nějakého důvodu vhodná nebo reálná.³⁵

S integrací žáků s mentálním postižením do běžných škol jsou často spojeny otázky, zda může škola běžného proudu žákovi zajistit a poskytnout takové podmínky

³³ PIVARČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-206-4, s. 32

³⁴ Tamtéž., s. 33

³⁵ LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7, s. 424

a vzdělávání, které potřebuje. Toto však pouze vypovídá o nepochopení inkluzivního vzdělávání. Školy jsou stále zaměřeny především na výkon a podávání výsledků a pro inkluzi není dostatek prostoru.³⁶

Asistent musí při integraci žáka s MP mezi žáky intaktní umět správně zvolit postupy práce a žákovi tím zajistit co nejvíce podpory při začlenění do vzdělávacího procesu. Tito žáci mají často problémy s komunikací, jemnou a hrubou motorikou, soustředěním atd. Je tedy důležité dodržovat určité zásady:

- jasné a jednoduché pokyny
- motivace
- názornost
- střídání činností
- časté opakování
- zapojení a procvičování motoriky
- strukturované učení³⁷

Vzdělávání žáků s mentálním postižením v běžných třídách se tak postupem času stává běžným jevem. Reálně však vzdělávání těchto žáků i jeho efektivita souvisí s řadou aspektů. Patří mezi ně zcela jistě míra a stupeň postižení žáka, ale též postoje a přístup pedagogů i ostatních členů vzdělávacího procesu k integraci samotné. Postoje jsou pak zásadní hodnotou, kdy může jedinec působením na druhé dosáhnout jejich ovlivnění v podobě změn jednání i chování, i k jejich celkové změně.

³⁶ UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0, s. 66

³⁷ Tamtéž,, s. 67

3. POSTOJE

3.1 VYMEZENÍ POJMU

Postoje hrají důležitou roli především ve společenském životě člověka. Jak uvádí Hewstone a Stroebe „ *Na úrovni jedince ovlivňují postoje vnímání, myšlení a chování člověka.*“³⁸ Na základě postojů si jedinec vytváří své myšlení a chování a může také ovlivnit chování druhých lidí tím, že jejich postoje bude měnit.

Na pojem *postoj* nejčastěji narazíme v psychologii, v literatuře pak konkrétně v psychologii sociální, souvisí však i s řadou ostatních vědních oborů. Tvoří prvek všední komunikace a pojem souvisí s především s objasněním podstaty chování sociálních skupin, či jedince samotného, kdy díky poznání postojů jsme pak schopni snadněji odhadnout chování jedince.³⁹

Definice postojů najdeme v literatuře i v psychologii mnoho, například jedna z prvních definic, kterou popsal G. W. Allport zní: „ *Postoj je mentální a nervový stav pohotovosti, organizovaný zkušeností vyvíjející direktivní nebo dynamický vliv na odpovědi individua vůči všem objektům a situacím, s nimiž je v relaci.*“ Takových definic najdeme v literatuře sociální psychologie nespočet, přesto nebyly z různých důvodů jednoznačné a i proto se patrně nejvíce ujala definice od A. H. Eaglyho a S. Chaikena, který uvádí postoj jako: „ *sklon ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a sebe sama.*“⁴⁰

³⁸ HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE, ed. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5, s. 283

³⁹ VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2. Psyché, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8, s. 127

⁴⁰ HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE, ed. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5, s. 283

3.2 FUNKCE A SLOŽKY POSTOJŮ

SLOŽKY POSTOJŮ

Všechny Postoje jsou poměrně stálé. Psychology uznávaný je tzv. Tříložkový, neboli tříkomponentový model postoje, který se projevil jako efektivnější než model jednosložkový, neboť nabízí lepší možnosti měřitelnosti.

- Kognitivní komponenty – složeny z toho, co jednotlivec o předmětu svého postoje ví a jeho poznatky o předmětu postoje
- Emocionální (emotivní) komponenty – obsahují emoce, které předmět postoje v jedinci vzbuzuje, například sympatii, antipatii apod.
- Konativní komponenty – vystihují úsilí či rychlost chovat se k předmětu postoje jistým způsobem⁴¹

Nejpodstatnějším modelem je komponent emocionální, neboť právě emoce jedince nejvíce ovlivňují postoje, ať už pozitivně či negativně. Avšak právě za těchto okolností může docházet ke zkreslení. Jak uvádí Nakonečný ve své knize „ *Emočně silně akcentované postoje, zejména předsudky, mohou být zcela iracionální a mohou být provázeny falešnými informacemi.* “⁴²

FUNKCE POSTOJŮ

Funkce postojů jsou psychologicky významným hlediskem, kdy ústřední postoje plní funkci integrativní, pomáhají člověku upevňovat vztahy, které jsou pro něj důležité, uspořádávají jeho vztah ke světu, jež ho obklopuje. Konformní postoje potlačují úzkosti

⁴¹ Tamtéž, s. 284

⁴² NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7. S. 136

z ohrožení vlastního bytí, pomáhají k získání niterní rovnováhy a dopomáhají i k sebeobhajobě.⁴³

Rozlišujeme tyto funkce postojů:

- Instrumentální /utilitární funkce

Pozitivní postoje jsou spojovány s odměnami a negativní s tresty. Toto často vede k chování, kdy se jedinec snaží o odměny maximální a tresty minimalizuje.

- Kognitivní (schematizující) funkce

Postoje slouží člověku pro porozumění celistvosti světa, který ho obklopuje. Je jednodušší nereagovat na předmět samotný, ale na kategorii předmětů. Postoje tak slouží ke snadnějšímu poznání, orientaci chování a dávají význam světu kolem nás.

- Ochranná (ego-obranná) funkce postojů

Postoje mohou chránit integritu osobnosti, podněcují negativní vlastnosti, které si člověk přivlastňuje, chrání jedince před poznáním vlastních pocitů, o jeho činech a vlastnostech, které by ho mohly ohrozit.

- Hodnotově expresivní funkce

Člověk může shledávat uspokojení v prosazování a realizaci svých postojů, například v politice či náboženství, postoje mu též mohou dopomoci k odreagování napětí či afektů.

- Sociálně adjustační funkce

Sdílené postoje napomáhají k vyšší soudržnosti skupiny a podporují tak pocit jistoty uvnitř skupiny. Důležitější jsou zde sociální vazby, než samotné složení skupiny.⁴⁴

⁴³ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2021. ISBN 978-80-7553-886-4, s. 119

⁴⁴ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2021. ISBN 978-80-7553-886-4, s. 137

3.3 ZMĚNA POSTOJŮ

Změna postojů může být podnícena snahou potlačit nepříznivé napětí, které je způsobené novými zjištěními, které nejsou ve shodě s předchozím přesvědčením. Všeobecně platí, že každý jedinec se snaží dosáhnout tzv. *kognitivní rovnováhy*, což znamená, že postoje jedince se mají ztotožnit s ostatními postoji. V opačném případě pak dochází ke *kognitivní disonanci*, tedy stavu kdy si postoje jedince navzájem odporují. Festinger popsal, že „ *přítomnost kognitivní inkonzistence dostatečné velikosti vyvolá motivační stav, tzv. disonanci, která člověka tlačí k redukci této inkonzistence.*“⁴⁵ Tuto disonanci lze však řešit i jiným způsobem, než změnou postojů, ignorováním skutečnosti apod. Ke změně postojů může dále vést intenzivní prožitky, například životní krize, či působení důležitého vnějšího vlivu⁴⁶

DRUHY ZMĚN POSTOJŮ

- sourodé změny - souvisí se zesilováním pozitivního či negativního postoje
- nesourodé změny - určitý stupeň pozitivního postoje se přeměňuje v určitý stupeň negativního postoje a naopak, slábne počáteční kladný či záporný postoj

FAKTORY ZMĚN POSTOJE

- důvěryhodnost zdroje informace
- atraktivita zdroje informace
- moc zdroje informace
- styl, struktura a obsah informace⁴⁷

⁴⁵ GÁLÍK, Stanislav. *Psychologie přesvědčování*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4247-2, s. 51

⁴⁶ HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE, ed. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5, s. 309

⁴⁷ PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-709-1, s. 66.

STEREOTYOPY A PŘEDSUDDKY

Stereotypy i předsudky jsou typem postojů, které značně působí na hodnocení a utváření vztahů s druhými lidmi. Jak uvádí Průcha „ *jsou to představy, názory a postoje, které určití jednotlivci či skupiny osob zaujímají k jiným skupinám, nebo k sobě samým.*“⁴⁸ Předsudky i stereotypy mají stejný psychologický základ, proto tyto pojmy někteří psychologové nerozlišují. Charakteristickým znakem je pro ně silný emocionální náboj, přičemž často dochází k potlačení logického obsahu. Předsudek popsal Čeněk a Smolík jako „ *Odmítavý až nepřátelský postoj vůči člověku, který patří do určité skupiny, jen proto, že do této skupiny patří, a má se tudíž za to, že má nežádoucí vlastnosti připisované této skupině.*“⁴⁹

Předsudky a stereotypy tak neopodstatněně vznikají působením sociálních skupin, médií a rodiny na jedince, který je jednoduše přijímá, protože mu přináší pocit emočního bezpečí a vyhýbá se tak pocitu ohrožení.⁵⁰

Předsudky a stereotypy ve spojení s integrací žáků se SVP do škol běžných vzdělávacích proudů si předávají pedagogové a pedagogičtí pracovníci především mezi sebou, stejně tak jako své pedagogické zkušenosti. Ve společnosti tak stále přetrvávají, přičemž ve většině případů však zřejmě souvisí s nedostatečnou zkušeností či nepochopením problematiky, týkající se podstaty inkluzivního vzdělávání. Je proto důležité, aby se v této oblasti pedagogičtí pracovníci dále vzdělávali, například formou kurzů, či seminářů a společně tak pracovali na odstranění předsudků i problémů bránících úspěšnému začleňování žáků se SVP. Důležitý je ale především kladný postoj k problematice a společná snaha úspěšné integrace dosáhnout.

⁴⁸ PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-709-1, s. 67

⁴⁹ ČENĚK, Jiří, Josef SMOLÍK a Zdeňka VYKOUKALOVÁ. *Interkulturní psychologie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5414-7, s. 198

⁵⁰ Tamtéž., s. 198

PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODIKA PRAKTICKÉ ČÁSTI

4.1 CÍLE BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Cílem bakalářské práce je vzhledem k rostoucímu počtu žáků se SPV, integrovaných do škol běžného proudu zjistit a zhodnotit konkrétní postoje pedagogických pracovníků na vzdělávání žáků s mentální retardací na základních školách. Zaměřujeme se na postoje k integraci obecně, faktory ovlivňující integraci, ať už pozitivně či negativně i osobní zkušenosti pedagogů a pedagogických pracovníků. Dále se zaměřujeme na to, zda škola, na které pedagogičtí pracovníci působí, splňuje podmínky důležité pro úspěšnou integraci, například disponuje-li dostatkem kvalifikovaných pedagogů, vhodných pomůcek, asistentů pedagoga a jiných podpůrných opatření.

Hlavní cíl výzkumu

Hlavním cílem této bakalářské práce je zjistit postoje pedagogických pracovníků na běžných základních školách k integraci, zhodnotit zda jsou tyto školy dostatečně připraveny na integraci žáků s mentální retardací.

Dílčí cíle výzkumu

V průběhu výzkumného šetření byly stanoveny tyto dílčí cíle

1. Zhodnocení přínosu a nevýhod integrace z pohledu pedagogů
2. Zjištění připravenosti a vybavenosti běžných základních škol k integraci žáků s mentální retardací
3. Popsání výhod i nevýhod integrace z pohledu pedagogických pracovníků

4.2 METODOLOGIE VÝZKUMU A SBĚRU DAT

V empirické části této bakalářské práce byla využita metoda kvantitativního šetření, konkrétně formou dotazníků. Metoda byla zvolena na základě potřeby obsáhnout názory většího počtu respondentů a následné analýze dat. Dotazníky byly postoupeny pedagogickým pracovníkům na celkem pěti základních školách běžného proudu v okrese Příbram, kdy autorka do výběru cíleně zahrnula i školu, ve které se již žáci s lehkou mentální retardací vzdělávají.

Tento nestandardizovaný dotazník obsahuje celkem 15 otázek, uzavřených, polouzavřených i otevřených. Otázky byly soustředěny především na problematiku týkající se vzdělávání žáků s mentální retardací do běžných ZŠ, přínosu a připravenosti tříd i pedagogů na jejich integraci. Odpovědi na otázky byly většinou řešeny kroužkováním zvolené odpovědi, v případě potřeby byli respondenti vyzváni k doplnění či objasnění své odpovědi. Kompletní dotazník včetně seznam otázek je uveden v příloze č. 1.

4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Výzkumný soubor tvoří pedagogičtí pracovníci, především tedy učitelé, vychovatelé, asistenti pedagoga, vychovatelé volného času, atd. na základních školách běžného proudu. Celkově bylo osloveno 96 respondentů. Návratnost vyplněných dotazníků byla celkem od 74 respondentů, z čehož 6 dotazníků nebylo možno použít z důvodu chybějících či neúplných odpovědí. Celkem byly použity dotazníky se získanými daty od 68 respondentů, což lze považovat za relevantní pro tento konkrétní výzkum.

Zpracování a sběr dat

Sběr dat probíhal během měsíců ledna- února 2023, kdy dotazníky byly předány do jednotlivých základních škol běžného proudu. Respondenti byli seznámeni s osobními údaji autorky i se záměrem použití dat získaných z vyplněných dotazníků. Též byli

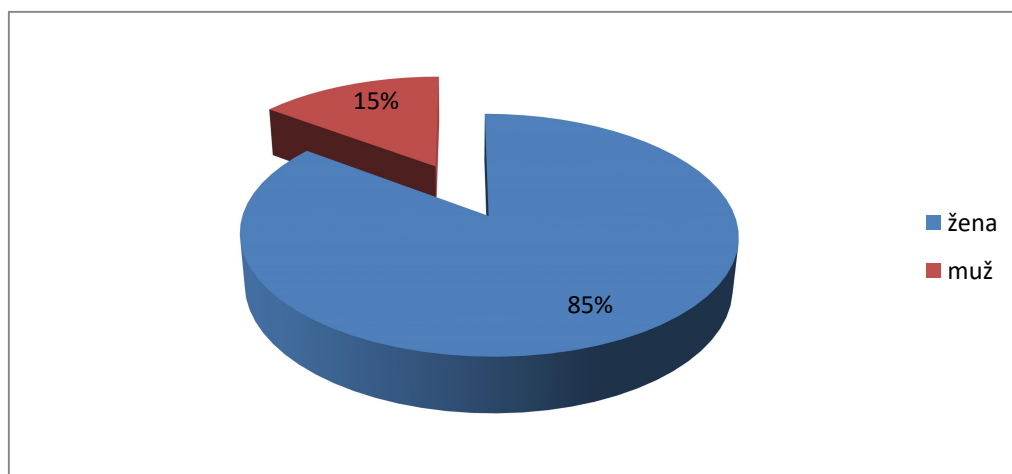
ujištění, že dotazník je zcela anonymní a bude použit pouze pro účely této bakalářské práce.

4.4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Otázka č. 1: Pohlaví

- a. žena
- b. muž

Graf 1: Pohlaví respondentů



Zdroj: autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Zdroj⁵¹

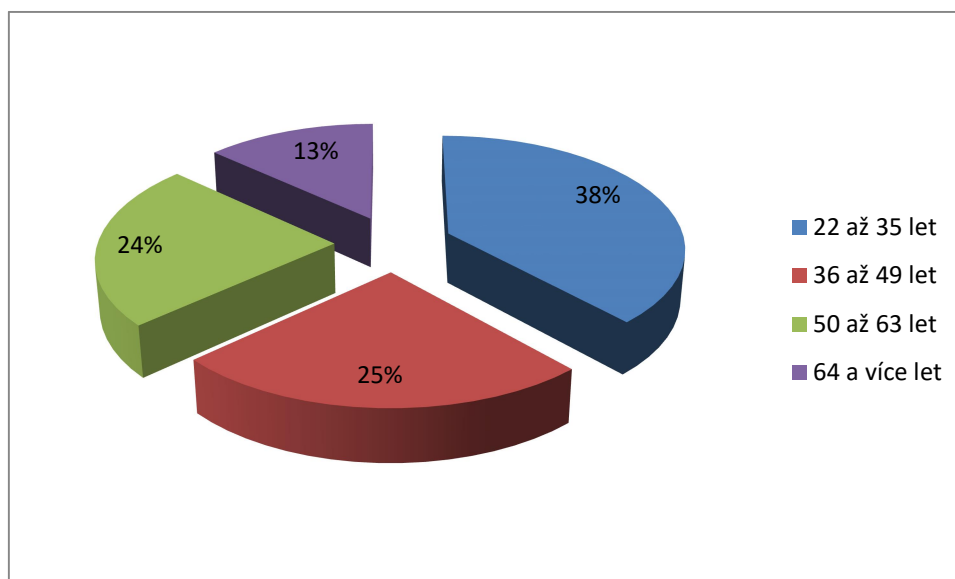
Na otázky dotazníkového šetření odpovědělo celkem 68 respondentů. Tato otázka, týkající se věku byla zařazena cíleně proto, aby byl zjištěn poměr zastoupení mužské populace ve školství. Ženy zde dle výsledků tvoří 85% celkového počtu dotazovaných, což je 58 respondentů a jedná se tak o naprostou většinu z dotazovaných. Mužů zde odpovídalo pouze 10 a jsou zde zastoupeni 15%. Tento fakt poukazuje na převahu žen

⁵¹ Autor práce, 2023 (vlastní šetření)

ve školství, kdy je tato převaha dlouhodobě mnohonásobně větší, především pak v mateřských a základních školách, konkrétně na prvních stupních základních škol.

Otázka č. 2: Věk

Graf 2: Věk respondentů



Zdroj: autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Zdroj⁵²

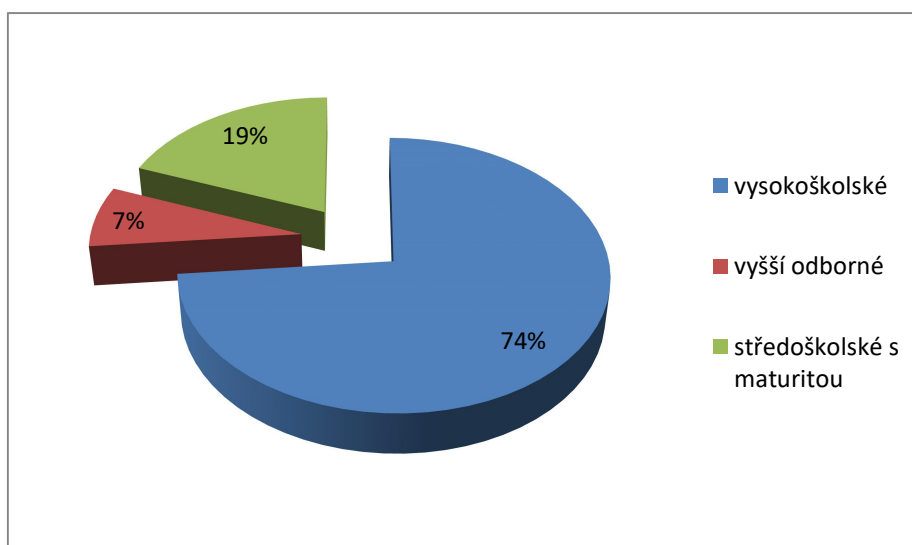
Otázka číslo 2 byla zaměřena na věk respondentů. Jednalo se o otázku otevřenou, kdy byly kvůli přehlednosti vytvořeny jednotlivé skupiny. Nejpočetnější skupinu tvoří pedagogičtí pracovníci ve věku mezi 22 a 35 let, jedná se o 26 pedagogických pracovníků z celkového počtu 68, tedy téměř polovinu všech dotázaných. Na druhém místě v zastoupení 38% je skupina pedagogických pracovníků mezi 36 a 49 lety, což je 17 dotázaných z 68. Třetí skupinou s počtem 16 tvoří respondenti uvádějící věk 50-63 let a poslední pedagogové s věkem nad 64 let tvoří 13% z celkového počtu dotazovaných. Na základních školách, jež byly předmětem výzkumu, jsou zastoupeny všechny věkové vrstvy pedagogických pracovníků, přesto převahu zde měli jednoznačně pedagogové, kteří zřejmě ve školství teprve začínají působit, nebo zde působí pouze kratší dobu. Skupina odpovídajících respondentů mezi 36 a 49 let je počtem téměř shodná se skupinou ve věku 50-63 let.

⁵² Autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Zajímavostí je však skupina s věkem nad 64 let. Devět pedagogických pracovníků z celkového počtu 68 dotazovaných tvoří skupina ve věku nad 64 let, jsou tak již v důchodovém věku, přesto však stále vykonávají svá zaměstnání.

Otázka č. 3: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Graf 3: Nejvyšší dosažené vzdělání



Zdroj: autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Zdroj⁵³

Otázka číslo 3 byla též otevřená, dotazovaní tedy odpovídali slovem, a byla soustředěna na nejvyšší dosažené vzdělání dotazovaných respondentů. V 19% dotazovaní uvedli jako nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské vzdělání ukončené maturitní zkouškou a pouze v 7% respondenti uvedli jako nejvyšší dosažené vzdělání vyšší odborné, přičemž se jednalo převážně o pracovníky na pozicích asistenta pedagoga.

I tato otázka je podstatná pro náš výzkum, z důvodu srovnání rozdílné úrovně vzdělání vzhledem k postojům k integraci. Převážná většina dotazovaných, tj. 74%

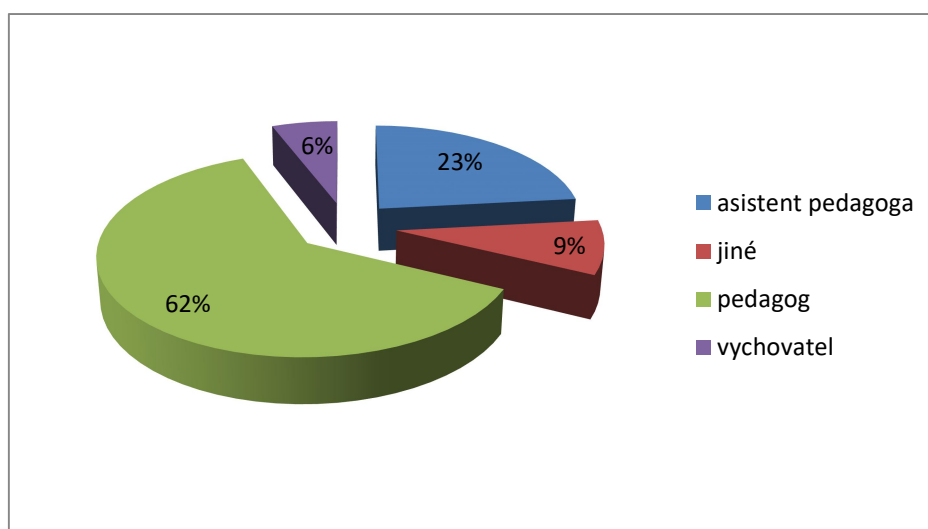
⁵³ Autor práce, 2023 (vlastní šetření)

(50 respondentů) uvedla jako dosažené vzdělání vysokoškolské, což poukazuje z řad respondentů na převahu učitelů, u kterých je vysokoškolské vzdělání nezbytným předpokladem k výkonu jejich povolání. Ve výzkumu dále navazujeme otázkou rozdělení pedagogických pracovníků dle pracovní pozice. Pracovat již můžeme s předpokladem, že zřejmě nejvíce dotazovaných budou právě učitelé.

Otázka č. 4: Na ZŠ pracujete na pozici

- a. pedagog
- b. asistent pedagoga
- c. vychovatel
- d. jiné

Graf 4: Pracovní pozice na ZŠ



Zdroj: autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Zdroj:⁵⁴

Tato otázka se soustředila převážně na pracovní pozice na základní škole, na kterých dotazovaní respondenti působí. V zastoupení počtu 42 dotázaných zde působí pedagogové, asistenti pedagoga byli druhou nejpočetnější skupinou s počtem 16 ti a vychovatelé odpovídali celkem 4. Poslední nspecifikovanou skupinou s názvem

⁵⁴ Autor práce, 2023 (vlastní šetření)

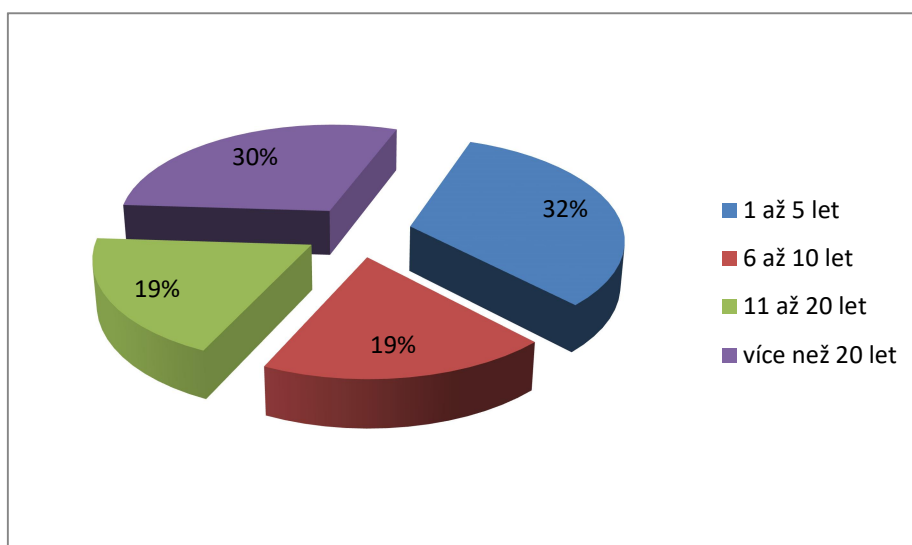
„jiné“ tvořilo 6 respondentů. Tuto kategorii respondentů nelze dále specifikovat, ale s největší pravděpodobností se jednalo o pedagogy volného času, pedagogy speciální, psychology, trenéry a podobně.

Největší zastoupení učitelů, z řad pedagogických pracovníků na základních školách je podloženo také statisticky. Podstatné pro tento konkrétní výzkum je však fakt narůstajícího počtu asistentů pedagoga v běžných základních školách, i přesto že v nedávné době mělo dojít k redukci těchto pracovních pozic na minimum. Asistenti pedagoga výrazně ovlivňují vzdělávací proces základních škol i samotný proces integrace žáků se SVP. Bez přítomnosti jejich a bez podpory dalších podpůrných opatření by v mnoha případech nebylo možné integraci na běžných školách realizovat.

Otázka č. 5: Jaká je délka Vaší praxe ve školství?

- a. 1-5 let
- b. 6-10 let
- c. 11-20 let
- d. více než 20 let

Graf 5: Délka praxe ve školství



Zdroj: autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Zdroj⁵⁵

V této otázce bylo cílem zjistit délku praxe respondentů, tedy konkrétně počet let, jež respondenti ve školství doposud působí. Nejobsáhlejší skupinu s počtem 28 pedagogických pracovníků tvořili ti, jež pracující ve školství 1-5 let, což je zjevně ovlivněno i skupinou ve školství poměrně novější, kterou jsou asistenti pedagoga a ve školách jsou nyní v značném zastoupení. Skupinu s délkou trvání praxe více než 20 let pak tvořilo 30% z celkového počtu dotazovaných, což je 26 osob. Pedagogičtí pracovníci s délkou praxe mezi 6 až 10 let, stejně jako 11 až 20 let tvořili vždy 19%, z celkového počtu respondentů, tedy vždy 7 osob. Délka praxe pedagogů má významný

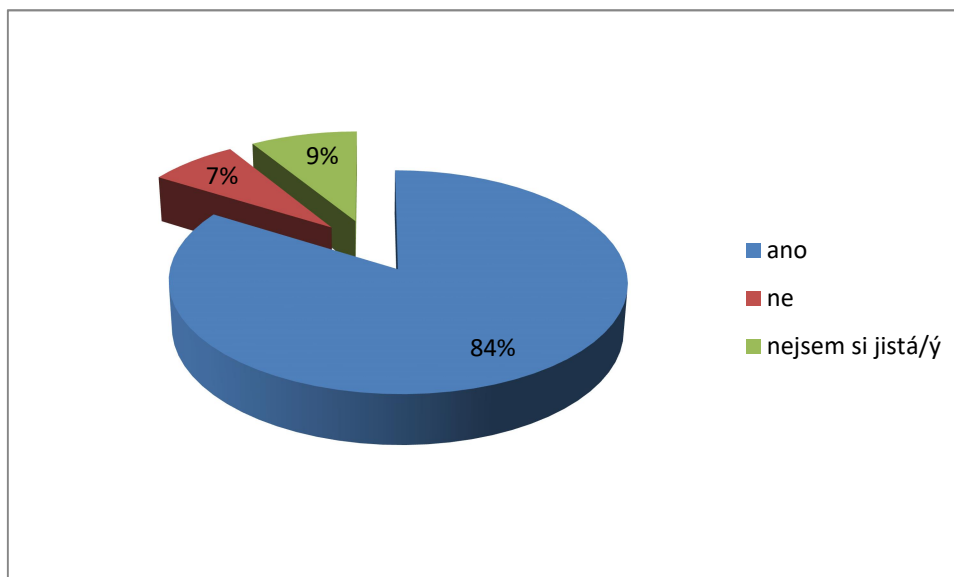
⁵⁵ Autor práce, 2023 (vlastní šetření)

vliv na tento výzkum a tvoří souvislost s dalšími otázkami směřujícími k integraci i postojů s ní spojených. Příkladem je i otázka následující týkající se znalosti pojmů.

Otázka č. 6: Znáte pojmy Integrace a Inkluze a rozdíl mezi nimi?

- a. Ano
- b. Ne
- c. nejsem si vědom/a rozdílu mezi pojmy

Graf 6: Znalost pojmů integrace a inkluze



Zdroj: autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Zdroj⁵⁶

Na otázku týkající se pojmů integrace a inkluze a rozdílu mezi nimi, odpovědělo 84% respondentů kladně. Jednalo se o 72 osob z celkového počtu 86 osob, což přineslo pozitivní zjištění, že pedagogové i pedagogičtí pracovníci mají povědomost o pojmech spojených se vzděláváním žáků se SVP, nezávisle na věku i délce praxe ve školství. Pouze 5 dotazovaných se s těmito pojmy nesešlo, 8 osob z řad respondentů si pak není jisto rozdílem mezi pojmy.

⁵⁶ Autor práce, 2023 (vlastní šetření)

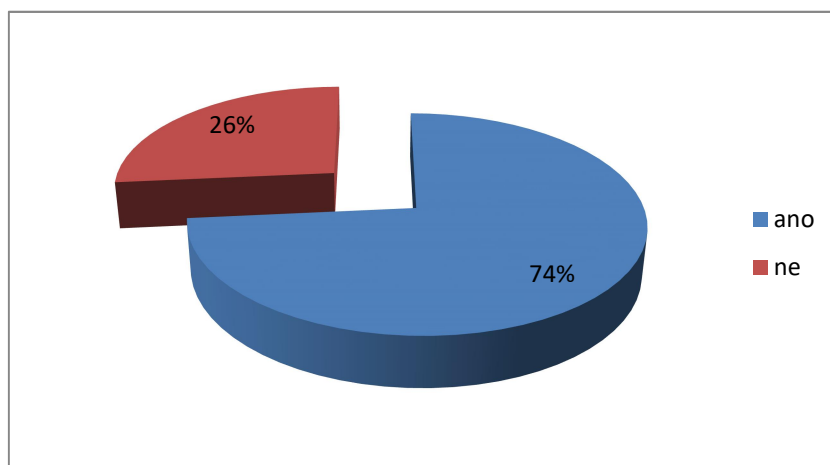
Integrace i inkluze jsou velice diskutovaným tématem především posledních let, řada pedagogů i pedagogických pracovníků má tedy o tomto tématu jistý přehled, někteří z nich i zkušenosti, na což poukazují i následující výzkumné otázky.

Otázka č. 7: Setkali jste se za dobu své praxe ve školství (na ŽŠ) osobně s integrací žáka s mentálním postižením?

a. Ano

b. ne

Graf 7: Osobní zkušenost se vzděláváním žáků s mentálním postižením



Zdroj: autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Zdroj⁵⁷

Osobní zkušenosti se vzděláváním žáků s mentálním postižením získalo za dobu své praxe ve školství 74% dotázaných, což odpovídá počtu 50 ti osob dotazovaných. 18 osob, představujících 26% z celku dotazovaných uvedlo, že nemá osobní zkušenost se vzděláváním žáků s mentální retardací.

⁵⁷ Autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Tabulka 1: Osobní zkušenost se vzděláváním žáků s mentálním postižením

otázka č. 7		počet respondentů	ANO		NE	
pohlaví	žena	58	42	72%	16	28%
	muž	10	8	80%	2	20%
vzdělání	střední s maturitou	13	11	85%	2	15%
	vyšší odborné	5	5	100%	0	0%
	vysokoškolské	50	34	68%	16	32%
praxe	méně než 5 let	22	16	73%	6	27%
	6 až 10 let	13	11	85%	2	15%
	11 až 20 let	13	12	92%	1	8%
	více než 20 let	20	11	55%	9	45%
pracovní pozice	asistent pedagoga	16	15	94%	1	6%
	pedagog	42	28	67%	14	33%
	vychovatel	4	3	75%	1	25%
	jiná	6	4	67%	2	33%
věk	méně než 35 let	26	20	77%	6	23%
	36 až 49 let	17	15	88%	2	12%
	50 až 63 let	16	10	63%	6	38%
	64 a více let	9	5	56%	4	44%

Zdroj: autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Zdroj⁵⁸

Z výsledků šetření dále vyplývá, že nejvíce osobních zkušeností s integrací mají v přepočtu na procenta muži, dále jsou to pedagogové s vyšším odborným vzděláním. Dle délky praxe poukazují výsledky na to, že především pedagogové s praxí ve školství 11-20 let a věkem 36-49 či mladší 35 let, přišli do styku s integrací žáka s MP. Oproti tomu téměř polovina pedagogů s praxí přesahující 20 let se osobně s integrací nesetkala. Co se týká rozdělení pracovních pozic, zcela jistě nejvíce osobními zkušenostmi s integrací žáků s mentálním postižením disponují asistenti pedagoga, pak také samotní učitelé.

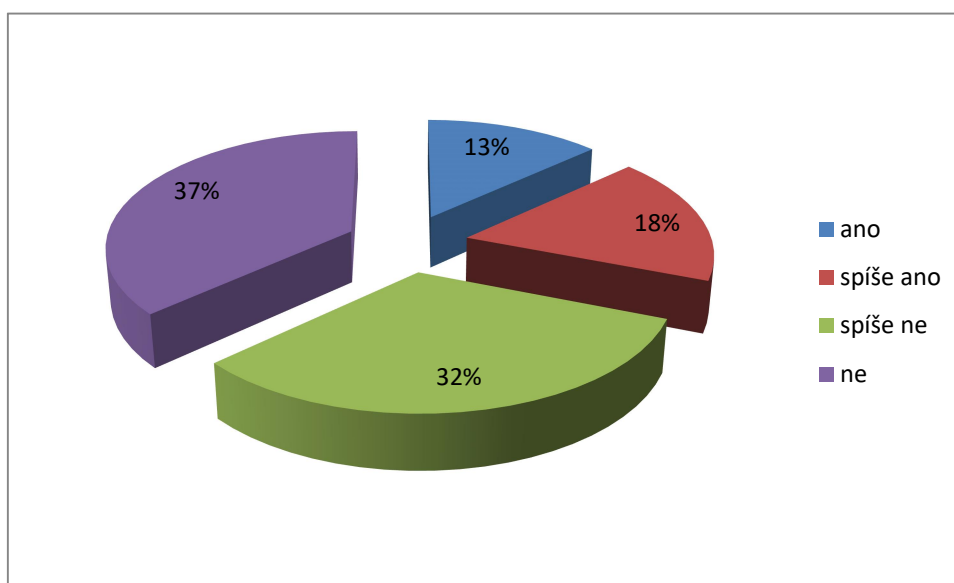
⁵⁸ Autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Otázka č. 8: Považujete vzdělávání žáka/žáků s mentálním postižením mezi dětmi intaktními na běžné základní škole za přínosné?

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

prosím uveďte důvody:

Graf 8: Přínosnost vzdělávání žáků s mentální retardací na běžné základní škole



Zdroj: autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Zdroj⁵⁹

Na otázku, zda integraci žáka s MR mezi žáky považují pedagogičtí pracovníci za přínosnou, odpovídali respondenti převážně záporně, kdy 32 z nich uvedlo odpověď „ne“, 28 dotazovaných odpovědělo „ spíše ne“, kdy jako nejčastější důvody uváděli respondenti zpomalení a zdržování procesu vyučování intaktních žáků a také celkový negativní dopad na kolektiv žáků bez handicapu. 12 respondentů uvedlo „spíše ano“ a pouhých 9 pedagogů vidí integraci těchto žáků jako skutečně přínosnou.

⁵⁹ Autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Tabulka 2: Přínosnost vzdělávání žáků s mentální retardací na běžné základní škole

otázka č. 8		počet respondentů	ANO		spíše ANO		spíše NE		NE		pozitivní	negativní
pohlaví	žena	58	8	14%	12	21%	18	31%	20	34%	34%	66%
	muž	10	1	10%	0	0%	4	40%	5	50%	10%	90%
vzdělání	střední s maturitou	13	4	31%	2	15%	4	31%	3	23%	46%	54%
	vyšší odborné	5	0	0%	1	20%	2	40%	2	40%	20%	80%
	vysokoškolské	50	5	10%	9	18%	16	32%	20	40%	28%	72%
praxe	méně než 5 let	22	5	23%	4	18%	7	32%	6	27%	41%	59%
	6 až 10 let	13	1	8%	4	31%	5	38%	3	23%	38%	62%
	11 až 20 let	13	2	15%	4	31%	3	23%	4	31%	46%	54%
	více než 20 let	20	1	5%	0	0%	7	35%	12	60%	5%	95%
pracovní pozice	asistent pedagoga	16	6	38%	4	25%	3	19%	3	19%	63%	38%
	pedagog	42	1	2%	6	14%	17	40%	18	43%	17%	83%
	vychovatel	4	0	0%	1	25%	1	25%	2	50%	25%	75%
	jiná	6	2	33%	1	17%	1	17%	2	33%	50%	50%
věk	méně než 35 let	26	4	15%	5	19%	9	35%	8	31%	35%	65%
	36 až 49 let	17	4	24%	3	18%	5	29%	5	29%	41%	59%
	50 až 63 let	16	1	6%	3	19%	3	19%	9	56%	25%	75%
	64 a více let	9	0	0%	1	11%	5	56%	3	33%	11%	89%

Zdroj: autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Zdroj⁶⁰

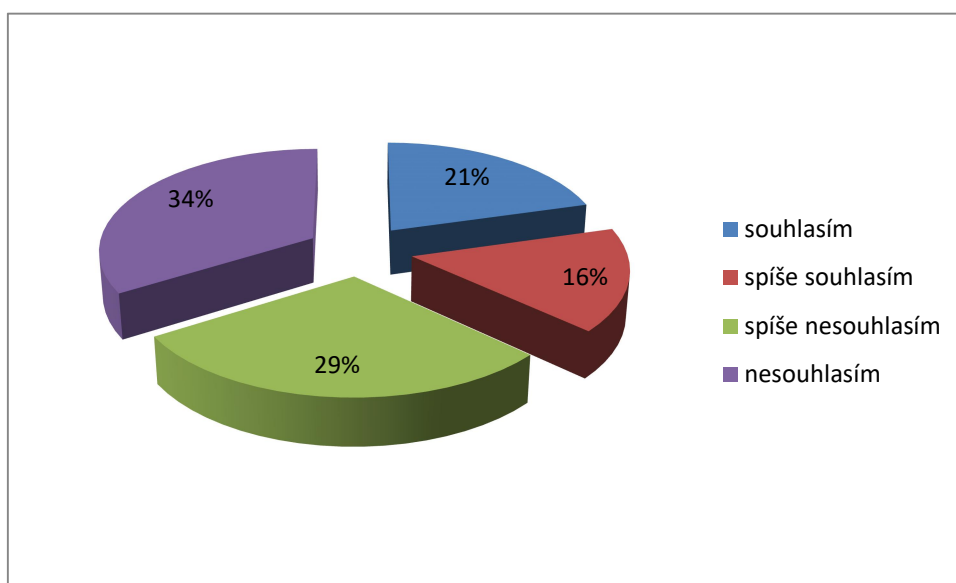
Detailnější rozpis pedagogů k přínosnosti integrace přinesla tabulka č. 2, kde bylo zjištěno, že integraci jako přínos nevidí zhruba polovina mužů, i jejich celkový pohled na přínosnost je negativní. Nejvíce negativních názorů zastávají i pedagogové s praxí delší než 20, ze kterých 95% odpovídala negativně. Asi nejzajímavější zjištění přinesla skupina asistentů pedagoga, která byla o přínosnosti přesvědčena nevíce a odpovídala tak vesměs pozitivně. U těchto pozic se však náklonost k integraci žáků se SVP předpokládá, neboť díky ní mají v podstatě asistenti pedagoga svá zaměstnání.

⁶⁰ Autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Otázka č. 9: Jaký je Váš postoj na vzdělávání žáků s mentální retardací v běžných základních školách?

- a. souhlasím
- b. spíše souhlasím
- c. nesouhlasím (prosím zdůvodněte)
- d. spíše nesouhlasím (prosím zdůvodněte)

Graf 9: Postoj k integraci žáků s mentální retardací do běžných základních škol



Zdroj: autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Zdroj⁶¹

K otázce osobního postoje k této problematice se respondenti stavěli opět veskrze negativně, což je pro tento výzkum překvapivým zjištěním, neboť 24 dotázaných uvedlo, že s integrací nesouhlasí, 20 respondentů odpovědělo, že spíše nesouhlasí. S integrací zcela souhlasí pouze 14 respondentů, 10 z celkového počtu dotazovaných pak „spíše souhlasí“

⁶¹ Autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Tabulka 3: Postoj k integraci žáků s mentální retardací do běžných základních škol

otázka č. 9		počet respondentů	ANO		spíše ANO		spíše NE		NE		pozitivní	negativní
pohlaví	žena	58	14	24%	9	16%	16	28%	19	33%	40%	60%
	muž	10	0	0%	2	20%	4	40%	4	40%	20%	80%
vzdělání	střední s maturitou	13	4	31%	5	38%	2	15%	2	15%	69%	31%
	vyšší odborné	5	1	20%	1	20%	0	0%	3	60%	40%	60%
	vysokoškolské	50	9	18%	5	10%	18	36%	18	36%	28%	72%
praxe	méně než 5 let	22	7	32%	3	14%	7	32%	5	23%	45%	55%
	6 až 10 let	13	4	31%	2	15%	5	38%	2	15%	46%	54%
	11 až 20 let	13	3	23%	2	15%	2	15%	6	46%	38%	62%
	více než 20 let	20	0	0%	4	20%	6	30%	10	50%	20%	80%
pracovní pozice	asistent pedagoga	16	7	44%	6	38%	1	6%	2	13%	81%	19%
	pedagog	42	7	17%	2	5%	18	43%	15	36%	21%	79%
	vychovatel	4	0	0%	0	0%	0	0%	4	100%	0%	100%
	jiná	6	0	0%	3	50%	1	17%	2	33%	50%	50%
věk	méně než 35 let	26	7	27%	5	19%	7	27%	7	27%	46%	54%
	36 až 49 let	17	6	35%	1	6%	6	35%	4	24%	41%	59%
	50 až 63 let	16	0	0%	3	19%	4	25%	9	56%	19%	81%
	64 a více let	9	1	11%	2	22%	3	33%	3	33%	33%	67%

Zdroj: autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Zdroj⁶²

V tabulce můžeme vidět, že celkově kladnější postoje a souhlas s integrací dítěte s postižením do běžné ZŠ zaujímá skupina pedagogických pracovníků středoškolsky vzdělaných, především mladších 35 let, pracujících především na pozici asistenta pedagoga. Celkově též spíše souhlasí a integraci se přiklání mladší pedagogičtí pracovníci.

Naopak s integrací dětí s mentální retardací nesouhlasí převážně muži, pedagogové s vysokoškolským vzděláním a pedagogičtí pracovníci s délkou praxe delší než 20 let. Z pracovních pozic z řad pedagogických pracovníků jsou to pak především vychovatelé, kteří uvedli nesouhlas bez výjimky a též respondenti věkového rozmezí 50-63 let.

Jako důvody nesouhlasu, uváděli respondenti shodně nedostatek času, chybějící asistenty pedagoga, špatné „zapadnutí“ dítěte mezi kolektiv žáků intaktních, ale také nedostatek pomůcek a vybavenosti škol.

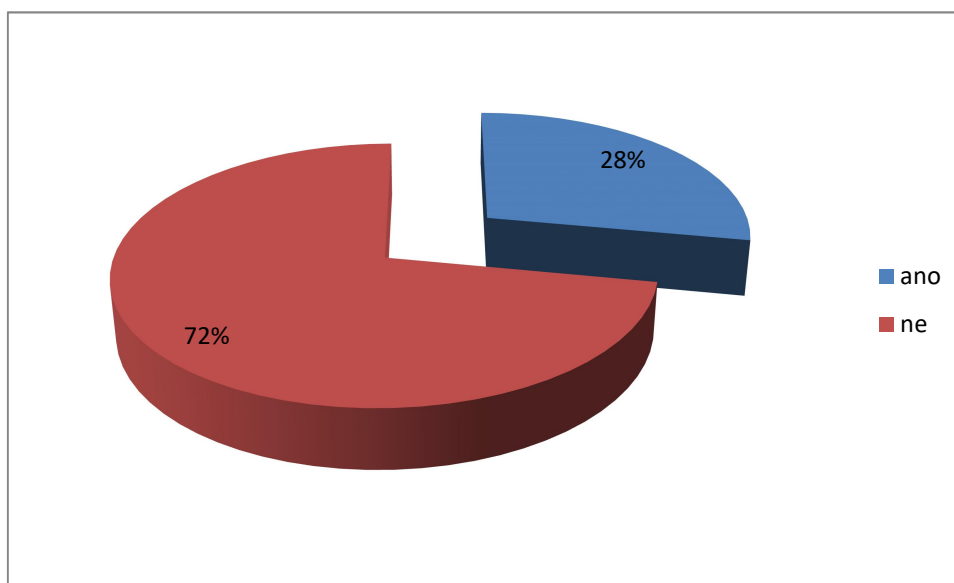
⁶² Autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Otázka č. 10: Myslíte si, že Vaše škola splňuje podmínky pro přijetí a vzdělávání žáků s mentálním postižením? Prosím rozepište

a. Ano

b. ne

Graf 10: Podmínky a vybavenost konkrétní ZŠ pro integraci



Zdroj: autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Zdroj⁶³

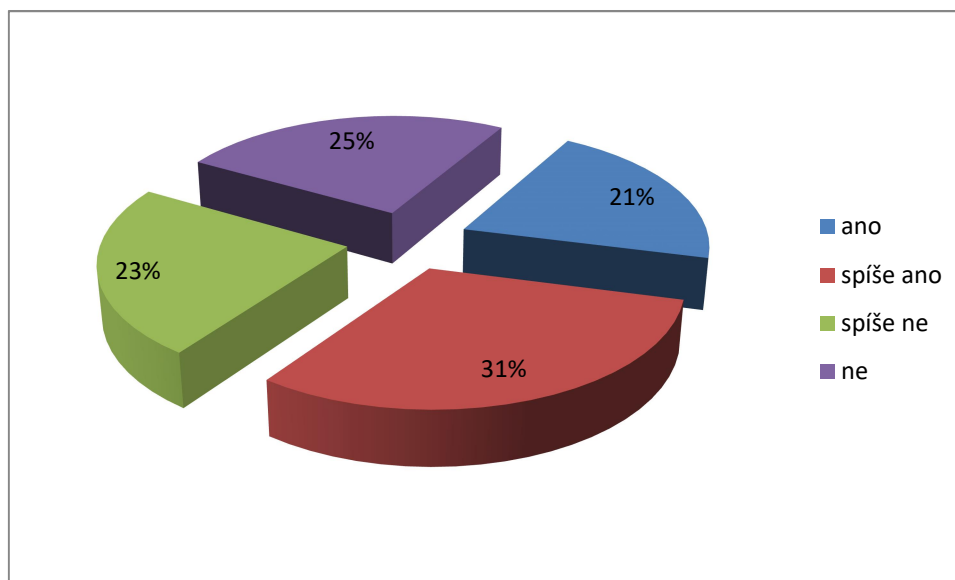
Většina pedagogických pracovníků, kterou tvořilo 74% dotazovaných, uvedla, že jejich škola nesplňuje podmínky pro přijetí a vzdělávání dítěte s mentální retardací. Jde o 49 z celkových 68 dotázaných. Jako důvody bylo převážně uvedeno, že školy nemají dostatek kvalifikovaných pracovníků, pomůcek či asistentů pedagoga. Také chybí bezbariérové přístupy pro žáky upoutané na invalidní vozík. Někteří respondenti popsali, že jejich základní škola splňuje podmínky pro vzdělávání žáka s lehkou mentální retardací. Pouhých 19 respondentů je pak přesvědčena, že jejich škola podmínky k integraci dítěte s postižením splňuje.

⁶³ Autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Otázka č. 11: Máte jako pedagog/pedagogický pracovník dostatečné zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, popř. s oborem speciální pedagogika?

- a. ano
- b. spíše ano
- c. ne
- d. spíše ne
- e.

Graf 11: Dostačující zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP a oborem speciální pedagogika



Zdroj: autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Zdroj⁶⁴

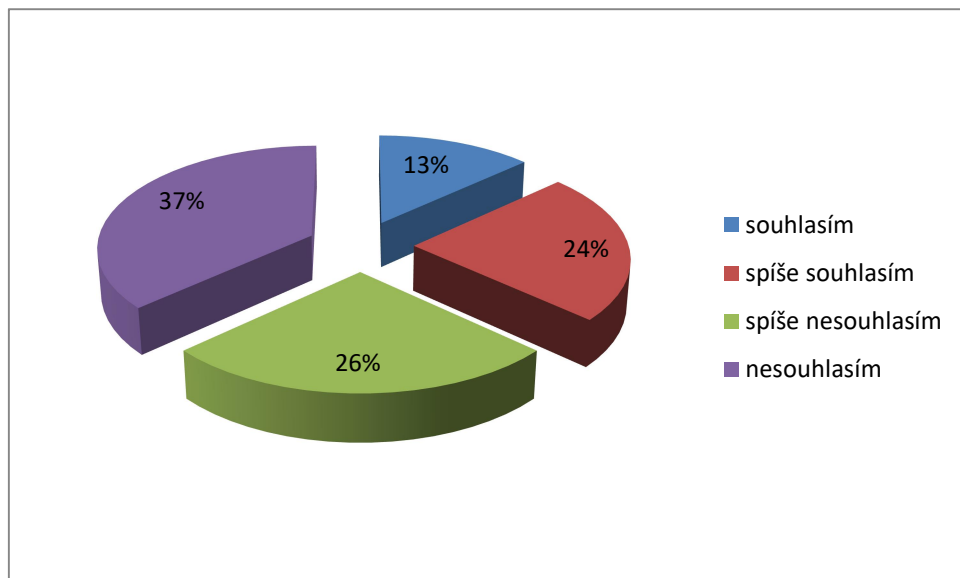
V této otázce bylo zjišťováno, zda si respondenti myslí, že mají dostatek znalostí v oblasti speciální pedagogika i vzděláváním žáků se SVP. Nejvíce respondentů uvedlo, že spíše ano. Jednalo se o 31% z celkového počtu dotazovaných, což je 21 osob. 17 dotazovaných pak udalo, že dostatek zkušeností nemá a 16 pedagogických pracovníků uvedlo, že spíše zkušenosti nemá. Poslední skupina o počtu 14 ti respondentů popsala, že potřebné znalosti a zkušenosti k integraci má.

⁶⁴ Autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Otázka č. 12: Jaký je Váš postoj k integraci žáka s mentální retardací přímo do Vaší školy?

- a. Souhlasím
- b. spíše souhlasím
- c. nesouhlasím (prosím zdůvodněte)
- d. spíše nesouhlasím (prosím zdůvodněte)

Graf 12: Postoj k integraci žáka s mentální retardací přímo do třídy pedagogického pracovníka



Zdroj: autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Zdroj⁶⁵

V otázce č. 12, kde bylo dotazováno, zda respondenti souhlasí s integrací žáka s mentální retardací přímo do jejich třídy základní školy. Převážná většina respondentů s integrací do své třídy nesouhlasila nebo spíše souhlasila. Pouhých 9 dotazovaných s integrací žáka s mentálním postižením do své třídy zcela souhlasí. Vzhledem

⁶⁵ Autor práce, 2023 (vlastní šetření)

k rostoucímu počtu a propagování integrace, je zajímavé zjištění, že s ní většina mnou dotazovaných pedagogů nesouhlasí.

Tabulka 4: Postoj k integraci žáka s mentální retardací přímo do třídy pedagogického pracovníka

otázka č. 12		počet respondentů	ANO		spíše ANO		spíše NE		NE		pozitivní	negativní
pohlaví	žena	58	8	14%	16	28%	17	29%	17	29%	41%	59%
	muž	10	1	10%	0	0%	1	10%	8	80%	10%	90%
vzdělání	střední s maturitou	13	5	38%	3	23%	2	15%	3	23%	62%	38%
	vyšší odborné	5	1	20%	2	40%	1	20%	1	20%	60%	40%
	vysokoškolské	50	3	6%	11	22%	15	30%	21	42%	28%	72%
praxe	méně než 5 let	22	5	23%	7	32%	2	9%	8	36%	55%	45%
	6 až 10 let	13	1	8%	4	31%	6	46%	2	15%	38%	62%
	11 až 20 let	13	2	15%	2	15%	5	38%	4	31%	31%	69%
	více než 20 let	20	1	5%	3	15%	5	25%	11	55%	20%	80%
pracovní pozice	asistent pedagoga	16	6	38%	6	38%	2	13%	2	13%	75%	25%
	pedagog	42	1	2%	9	21%	12	29%	20	48%	24%	76%
	vychovatel	4	1	25%	1	25%	1	25%	1	25%	50%	50%
	jiná	6	1	17%	0	0%	3	50%	2	33%	17%	83%
věk	méně než 35 let	26	4	15%	9	35%	5	19%	8	31%	50%	50%
	36 až 49 let	17	2	12%	3	18%	7	41%	5	29%	29%	71%
	50 až 63 let	16	2	13%	3	19%	3	19%	8	50%	31%	69%
	64 a více let	9	1	11%	1	11%	3	33%	4	44%	22%	78%

Zdroj: autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Zdroj⁶⁶

Obecně nejvíce integraci do škol, kde pracují, preferují ženy. Opět se jedná o skupinu asistentů pedagoga a zhruba polovina osob ze skupiny vychovatelů s věkem méně než 35 let a praxí ve školství kratší než 5 let.

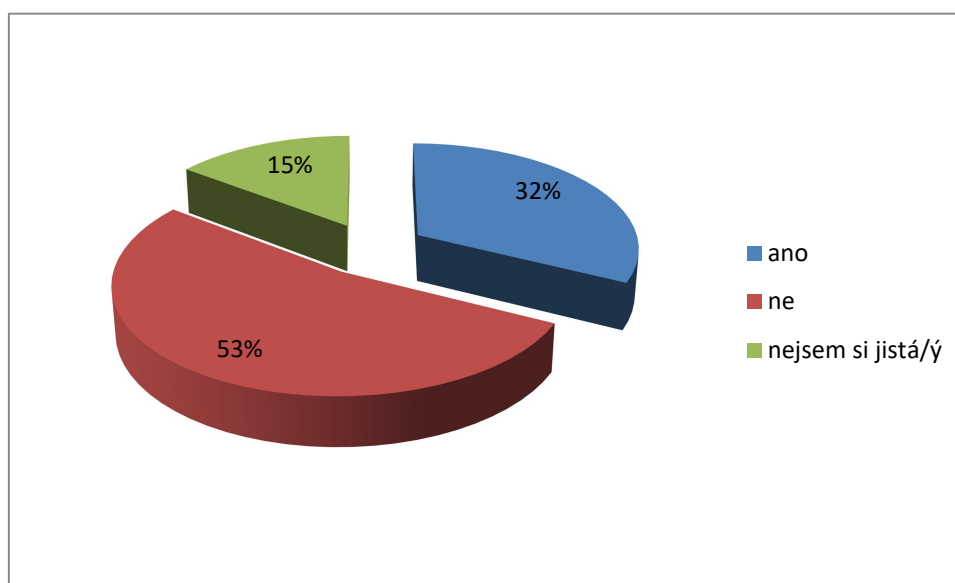
Oproti tomu nejvíc s integrací do své školy nesouhlasí muži, kterých je 90%. Dále jsou proti, převážně pedagogové s vysokoškolským vzděláním téměř všech věkových skupin, s délkou praxe nad 5 let.

⁶⁶ Autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Otázka č. 13: Pokud by byl do Vaší školy přijat žák s mentální retardací, byli byste ochotni projít kurzem či školením o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a. Ano
- b. Ne
- c. nejsem si jist/a

Graf 13: Ochota dalšího vzdělávání žáků se SVP



Zdroj: autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Zdroj⁶⁷

V otázce č. 13 jsme se zaměřovali na to, zda by při integraci žáka se SVP do své třídy, konkrétně tedy žáka s mentální retardací, byli respondenti ochotni se dále vzdělávat v této oblasti. Převážná většina dotazovaných odpověděla, že nesouhlasí. Jedná se o naprostou většinu dotazovaných, kterou tvoří 53% dotazovaných. 32% respondentů souhlasí a poslední skupina, kterou tvoří 15% respondentů, si není jistá, zda by byla ochotna kurz či školení absolvovat.

⁶⁷ Autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Tabulka 5: Ochota dalšího vzdělávání žáků se SVP

otázka č. 13		počet respondentů	ANO		NE		nejsem si jistá(ý)	
pohlaví	žena	58	19	33%	29	50%	10	17%
	muž	10	3	30%	7	70%	0	0%
vzdělání	střední s maturitou	13	6	46%	5	38%	2	15%
	vyšší odborné	5	5	100%	0	0%	0	0%
	vysokoškolské	50	11	22%	31	62%	8	16%
praxe	méně než 5 let	22	7	32%	11	50%	4	18%
	6 až 10 let	13	7	54%	6	46%	0	0%
	11 až 20 let	13	6	46%	4	31%	3	23%
	více než 20 let	20	2	10%	15	75%	3	15%
pracovní pozice	asistent pedagoga	16	8	50%	5	31%	3	19%
	pedagog	42	9	21%	27	64%	6	14%
	vychovatel	4	2	50%	1	25%	1	25%
	jiná	6	3	50%	3	50%	0	0%
věk	méně než 35 let	26	8	31%	14	54%	4	15%
	36 až 49 let	17	10	59%	6	35%	1	6%
	50 až 63 let	16	2	13%	11	69%	3	19%
	64 a více let	9	2	22%	5	56%	2	22%

Zdroj: autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Zdroj⁶⁸

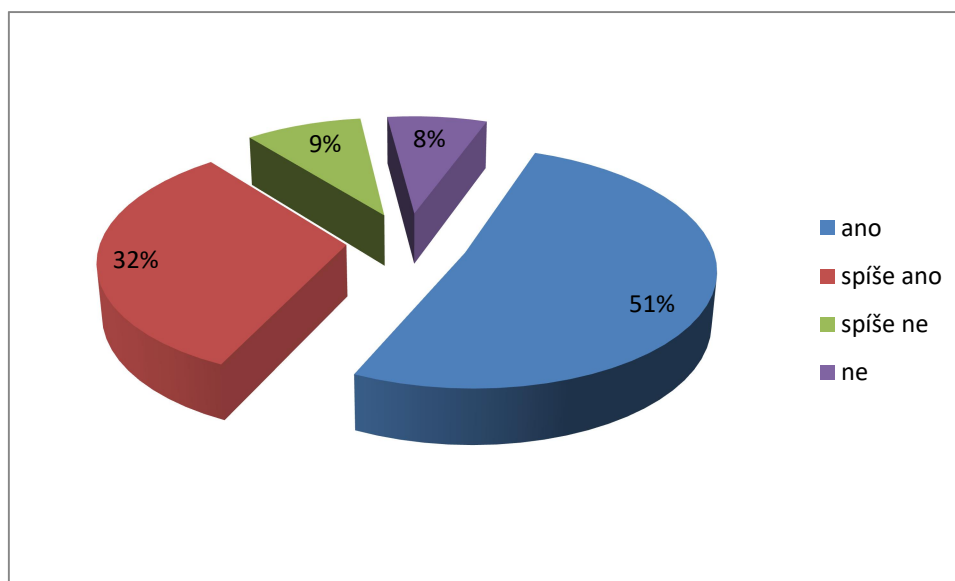
Hodnoty tabulky vypovídají o nezájmu dále se školit a vzdělávat především u učitelů, tedy u respondentů s vysokoškolským vzděláním, kdy nejméně si chtějí konkrétně doplňovat znalosti učitelé ve věku mezi 50 a 63 lety, s délkou praxe delší než 20 let. Méně zájmu o další vzdělávání je též ze strany mužů. Naopak zhruba polovina asistentů pedagoga a vychovatelů nevidí v dalším vzdělávání problém a byli by k němu svolní.

⁶⁸ Autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Otázka č. 14: Myslíte si, že by se žáci s mentální retardací měli spíše vzdělávat na základní škole speciální?

- a. ano (prosím zdůvodněte)
- b. spíše ano (prosím zdůvodněte)
- c. ne
- d. spíše ne

Graf 14: Preference speciálních škol



Zdroj: autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Tato otázka se zabývala preferencí speciálních škol, kdy respondenti byli dotazováni, zda se spíše přiklánějí k tomu, aby se žáci s mentální retardací vzdělávali spíše ve speciálních školách. Z celkového počtu dotazovaných se ke speciální škole přiklání 35 respondentů, což tvoří 51 % z celkového počtu dotázaných. Další skupina složená z 32 % dotazovaných uvedla, že spíše preferuje speciální školu. Pouze 9% respondentů spíše preferuje základní školu běžného proudu a 8% ji preferuje přednostně před školou speciální. Respondenti převážně uváděli stejné důvody. Například to, že speciální škola poskytuje dětem s mentální retardací větší komfort, v podobě školených profesionálů- tedy speciálních pedagogů, dostatek času na učení i snížený počet žáků ve třídách.

Tabulka 6: Preference speciálních škol

otázka č. 14		počet respondentů	ANO		spíše ANO		spíše NE		NE		pozitivní	negativní
pohlaví	žena	58	31	53%	17	29%	6	10%	4	7%	83%	17%
	muž	10	4	40%	5	50%	0	0%	1	10%	90%	10%
vzdělání	střední s maturitou	13	6	46%	4	31%	1	8%	2	15%	77%	23%
	vyšší odborné	5	2	40%	1	20%	1	20%	1	20%	60%	40%
	vysokoškolské	50	27	54%	17	34%	4	8%	2	4%	88%	12%
praxe	méně než 5 let	22	11	50%	7	32%	0	0%	4	18%	82%	18%
	6 až 10 let	13	7	54%	3	23%	3	23%	0	0%	77%	23%
	11 až 20 let	13	5	38%	6	46%	1	8%	1	8%	85%	15%
	více než 20 let	20	12	60%	6	30%	2	10%	0	0%	90%	10%
pracovní pozice	asistent pedagoga	16	8	50%	3	19%	2	13%	3	19%	69%	31%
	pedagog	42	23	55%	17	40%	1	2%	1	2%	95%	5%
	vychovatel	4	1	25%	1	25%	1	25%	1	25%	50%	50%
	jiná	6	3	50%	1	17%	2	33%	0	0%	67%	33%
věk	méně než 35 let	26	14	54%	8	31%	2	8%	2	8%	85%	15%
	36 až 49 let	17	8	47%	5	29%	1	6%	3	18%	76%	24%
	50 až 63 let	16	8	50%	6	38%	2	13%	0	0%	88%	13%
	64 a více let	9	5	56%	3	33%	1	11%	0	0%	89%	11%

Zdroj: autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Zdroj⁶⁹

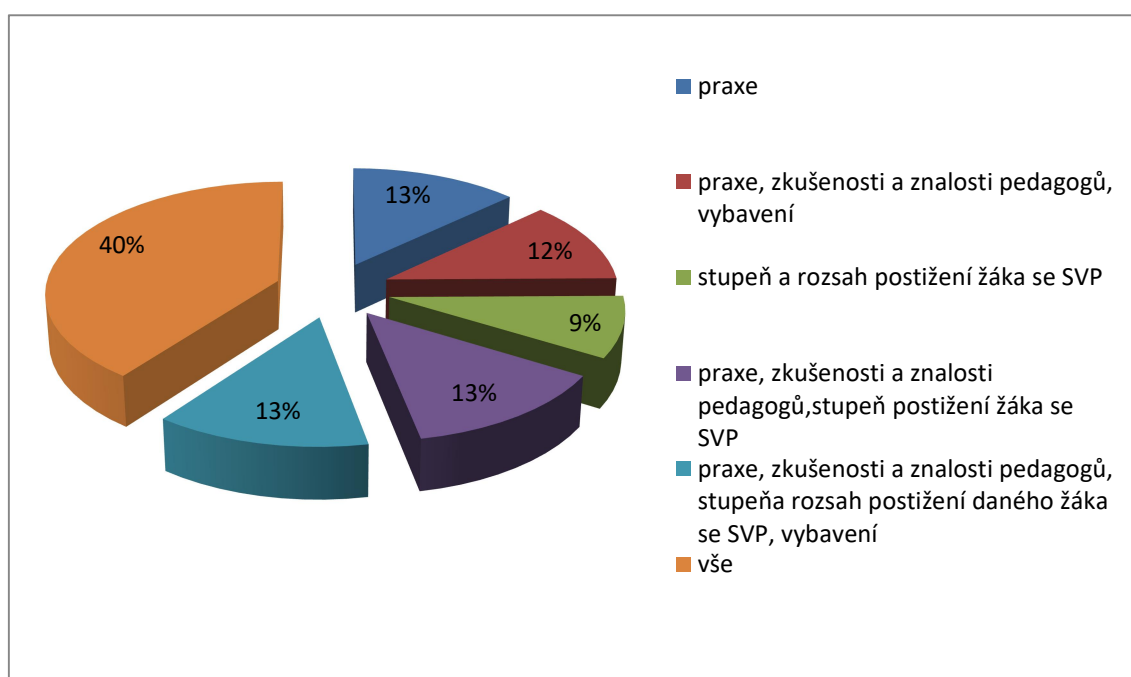
Nejpočetnější skupinou preferující vzdělávání žáků se SVP na speciálních školách jsou opět učitelé, kdy i zde jsou muži v převaze. Zajímavostí je, že druhou nejpočetnější skupinou preference speciálních škol jsou asistenti pedagoga, kteří v otázkách předchozích převážně prosazovali integraci. Dále preferují speciální školu nejvíce respondenti s délkou praxe delší než 20 let. Věkové kategorie jsou v této otázce téměř vyrovnané, kdy všechny převážně preferují spíše školu speciální.

⁶⁹ Autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Otázka č. 15: Co má dle Vašeho názoru největší význam pro úspěšnou integraci a vzdělávání žáka s mentální retardací na škole běžného proudu?

- stupeň a rozsah postižení daného žáka se SVP
- Praxe zkušenosti a znalosti pedagogů v oboru speciální pedagogika
- Vybavení a zařízení třídy
- asistent pedagoga

Graf 15: Faktory ovlivňující úspěšnou integraci a vzdělávání žáka s MR ve škole běžného proudu



Zdroj: autor práce, 2023 (vlastní šetření)

Zdroj⁷⁰

Poslední otázka pokládanou dotazovaným se týkala jejich názoru na faktory nejvíce ovlivňující í integraci či vzdělávání dětí s mentální retardací. 27 osob ze všech dotazovaných uvedlo jako podstatné všechny možnosti, což je stupeň a rozsah postižení, Praxe, zkušenosti a znalosti pedagogů, vybavení třídy a školy a asistent pedagoga. 9 respondentů považuje za nejdůležitější zkušenosti učitelů, stupeň postižení a vybavení

⁷⁰ Autor práce, 2023 (vlastní šetření)

škol, 9 dotázaných považuje za nejpodstatnější zkušenosti pedagogů a stupeň postižení žáka se SVP, dalších 9 osob uvedlo jako podstatnou pouze praxi a zkušenosti pedagogů, 8 z nich uvedlo, že nejdůležitější je zkušenost pedagogů a vybavení školy. Zbylých 6 dotázaných označilo jako nejdůležitější rozsah a stupeň postižení žáka se SVP.

Většina těchto aspektů spolu souvisí, či se doplňují a všechny mají tedy vliv na úspěšnou integraci.

4.5 DISKUZE

Tento kvantitativní výzkum byl zaměřen na zjištění a zhodnocení postojů pedagogických pracovníků k integraci dítěte s mentální retardací do základních škol běžného proudu. Výzkum byl uskutečněn formou dotazníkového šetření a obsahoval 15 převážně uzavřených výzkumných otázek. Na ty odpovídalo celkem 68 respondentů, z čehož 58 z nich bylo ženského pohlaví a pouze 10 pohlaví mužského. Převahu tvořili především pedagogičtí pracovníci vysokoškolsky vzdělaní, konkrétně se jedná o učitele. Další početně významnou skupinou byli asistenti pedagoga, v zastoupení celkem 16 dotazovaných. Zbytek dotazovaných respondentů tvořili vychovatelé a ostatní.

Výsledky výzkumu prokázaly, že postoje pedagogických pracovníků k integraci jsou převážně záporné. Tato skutečnost může být zapříčiněna nedostatečnou informovaností i zkušenostmi pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání či podmínkami, které nejsou v daných školách dle pedagogů ideální ani dostačující, jak respondenti sami uváděli. S integrací dítěte se SVP vyvstává problém ze strany pedagogů spojený se zpomalením běžného chodu vyučovacích hodin, složitější přípravy na hodiny ale také rovný přístup ke všem žákům. Žáci by neměli pociťovat, že je žák se SVP upřednostňován, či je mu ulevováno, stejně tak žák se SVP by se neměl cítit mezi intaktními žáky izolován. Tyto situace mohou ovlivnit celkové klima třídy, kdy pro pedagoga může být jejich předcházení či řešení psychicky náročné.

Většina dotazovaných s tímto typem vzdělávání nesouhlasí. Převážně jsou to pak muži, kteří se staví k integraci záporně, respondenti vysokoškolsky vzdělaní a pedagogové s praxí delší než 20 let. Muži jsou v tomto výzkumu i ve školství obecně zastoupeni ve značné menšině oproti ženám, což by mohlo výsledky výzkumu ovlivnit. Jejich negativní postoje mohou také dle mého názoru poukazovat na sníženou schopnost empatie vůči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Ženy, především pak ty, které již mají vlastní děti, se mohou snáze vcítit do situace rodin dítěte s postižením i k žákovi samotnému pak přistupují s větším pochopením.

Převážně negativní postoje pedagogů, s mnohaletou praxí mohou souviset s reformami, kterými prošlo české školství v posledních několika letech. Je možné, že tyto pedagogové byli zvyklí na určitý řád ve třídě i výuce, a nejsou proto nakloněni

konceptu rovných vzdělávacích příležitostí i inkluze obecně. Po mnoha letech strávených ve školství tak ztrácí zájem dále se vzdělávat a mohou trpět syndromem vyhoření. Přesto však zůstávají v pracovním procesu, například z důvodu lepší finanční situace.

Naopak pozitivnější postoje obecně zauímají pedagogové mladšího věku, s praxí ve školství kratší než 5 let i 6-10 let. Výzkum prokázal, že pedagogové mladšího věku jsou spíše nakloněni změnám a inovacím ve školství, proto se integraci dětí s postižením nebrání a k problematice přistupují všeobecně kladněji. Většinou se však jedná o skupinu asistentů pedagoga, u kterých se kladné postoje předpokládají a jsou žádoucí.

Tento výzkum přinesl zjištění, že téměř tři čtvrtiny respondentů rozeznávají rozdíl v pojmech integrace a inkluze, a s integrací a vzděláváním žáků s mentálním postižením má osobní zkušenosti. Nejvíce zkušenostmi pak disponují muži. Naopak téměř polovina respondentů, s praxí ve školství více než 20 let, se osobně s integrací nesetkala ani s ní nesouhlasí.

Ani v názorech na přínosnost vzdělávání žáků s mentální retardací ve školách běžného proudu se respondenti příliš neliší a postoje uvádějí spíše záporné. Více než polovina dotazovaných přínos ve vzdělávání žáků s MP ve školách běžného proudu nevidí. Výzkum prokázal, že pedagogové mají znalosti v oboru speciální pedagogiky i ve vzdělávání dětí se SVP. Dále se vzdělávat v tomto oboru převážně ochotni nejsou a preferují vzdělávání ve školách speciálních či praktických.

Skupina asistentů pedagoga, která je integraci nakloněna nejvíce a staví se k problematice integrace nejvíce kladně, může být ovlivněna vlastní potřebou svého zaměstnání. Dle názorů většiny pedagogů jsou největšími nedostatky integrace zpomalení procesu vyučování, nedostatek podpůrných opatření a vybavenost škol, třídy o velkém počtu žáků a podobně.

Proto by bylo zajímavým námětem pro rozšíření výzkumu doplnit jej například výzkumem kvalitativním, tedy rozhovory cílenými na splnění podmínek v jednotlivých školách souvisejících s integrací žáků se SVP. Bylo by tak možné ještě lépe reflektovat tuto problematiku a následně tak dané nedostatky kompenzovat.

Ostatní výzkumy vedené na toto téma prokazují převážně kladné postoje k integraci. Mohlo by to být zapříčiněno tím, že výzkumným vzorkem tohoto konkrétního výzkumu byli pedagogičtí pracovníci převážně menších, často i vesnických základních škol. Výzkum byl zřejmě ovlivněn také výrazným zastoupením skupiny asistentů pedagoga, kteří se stavěli k integraci kladně, přestože ani oni si rozšiřovat vzdělání nechtějí a také oni sami preferují pro tyto žáky především vzdělávání ve školách speciálních. Tento vzorek lze však vzhledem k počtu považovat za reprezentativní.

Výzkum by tak mohly sloužit pro potřeby pedagogické praxe, k přesnějšímu pochopení postojů pedagogických pracovníků v přístupu k integraci.

ZÁVĚR

Tématem předložené bakalářské práce byly *Postoje pedagogických pracovníků k integraci žáků s mentální retardací na základní škole*. V teoretické části práce byly vymezeny pojmy jako pedagogický pracovník, popsány byly jeho kvalifikační předpoklady pro práci na základní škole, jeho kompetence i osobnost. V druhé kapitole byl definován pojem mentální retardace a její rozdělení, třetí kapitola pak pojednává o funkcích, složkách i utváření postojů, které jsou ústředním tématem této práce.

V empirické části pak byly metodou kvantitativního výzkumu, za pomoci nestandardizovaného dotazníku zjišťovány postoje pedagogických pracovníků v základních školách v okrese Příbram k integraci dětí s mentální retardací. Pozornost byla věnována především otázkám týkajících se znalostí pojmu, osobními zkušenostmi s integrací i smysluplnosti integrace z pohledu pedagogických pracovníků. Též bylo zjišťováno, zda základní školy běžného proudu splňují veškeré podmínky, které jsou k úspěšné integraci třeba.

České školství prošlo za poslední roky řadou proměn a reforem. Dříve byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami zcela segregováni od ostatních, vzdělávali se v ústraní, pouze v institucích pro ně zřízených. Dnes je naopak žádoucí přistupovat ke všem žákům bez rozdílu a poskytovat tak všem stejná práva na vzdělání.

Tento výzkum prokázal skutečnost, že přestože společnost prosazuje koncept rovného vzdělávání, tedy inkluzi a integraci, postoje pedagogických pracovníků k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základních školách běžného proudu jsou převážně negativní. Většina respondentů výzkumu má již zkušenosti se vzděláváním žáků s mentální retardací, převážně se k ní však staví negativně. Výsledky vypovídají o tom, že zhruba polovina respondentů, s praxí ve školství více než 20 let, se osobně s integrací nesetkala, ani s ní nesouhlasí. Názory na přínosnost vzdělávání žáků

s mentální retardací ve školách běžného proudu též nejsou příliš pozitivní, neboť většina respondentů přínos ve vzdělávání žáků s MP ve školách běžného proudu nevidí, především se jedná o muže a pedagogické pracovníky s praxí delší než 20 let. Muži jsou však v tomto konkrétním výzkumu, stejně jako ve školství, zastoupeni převážnou menšinou dotazovaných. Výzkum dále prokázal, že pedagogové již mají jisté znalosti v oboru speciální pedagogika, i přesto však preferují vzdělávání ve školách speciálních a praktických, které jsou ke vzdělávání těchto žáků zřízeny a určeny. Tyto školy splňují všechny požadavky inkluzivního vzdělávání, jako je snížený počet žáků ve třídách, individuální přístup ke každému z žáků i zkušené pedagogy, kteří mají potřebné vzdělání ke vzdělávání žáků se SVP. Také disponují dostatečným množstvím podpůrných opatření i kompenzačních a rozvíjejících pomůcek. Tyto školy preferuje také skupina asistentů pedagoga, která se doposud stavěla k integraci do škol běžného proudu kladně. V této jediné otázce se odklání od většinově pozitivních postojů.

Výzkum jednoznačně prokázal negativně převažující postoje pedagogů k integraci, přestože integrace i inkluze již ve školách běžného proudu běžně probíhá, pedagogové shledávají v tomto konceptu vzdělávání nedostatky a mívají problém s jeho správným uchopením. Bylo prokázáno, že školy dle respondentů nedisponují dostačujícími podmínkami vhodných k integraci ani dostatkem vhodných pomůcek. Zajímavým navázáním by tak mohl být detailnější výzkum, například kvalitativní, který by za pomoci rozhovorů vedených s pedagogickými pracovníky lépe specifikoval vhodnost či nevhodnost podmínek k integraci konkrétních základních škol. Též by bylo zajímavé kromě pedagogů vyslechnout také názory rodičů a zákonných zástupců žáků s mentálním postižením na integraci do škol běžného proudu.

Cíle bakalářské práce byly splněny, výzkum prokázal, že postoje k integraci žáků s mentální retardací do běžné základní školy jsou převážně negativní a většina pedagogických pracovníků s integrací nesouhlasí, přestože se s ní ve svém zaměstnání setkala. Výsledky výzkumu by mohly být přínosem například ředitelům škol, či příslušným orgánům realizujícím integraci a inkluzi, ale též pro pedagogickou praxi. Díky odhalení nejzásadnějších problémů a nedostatků týkajících se integrace by bylo možné cíleně se zaměřit na jejich možná řešení, popřípadě kompenzaci.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.
- ČENĚK, Jiří, Josef SMOLÍK a Zdeňka VYKOUKALOVÁ. *Interkulturní psychologie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5414-7.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie Krhutová. *Učitel – Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- GÁLÍK, Stanislav. *Psychologie přesvědčování*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4247-2.
- HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE, ed. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.
- JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-080-8.
- KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.
- LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MAZÁNKOVÁ, Martina. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1365-9.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
- PIVARČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-206-4.

- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-709-1.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
- STROUHAL, Martin, ed. *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3465-4.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing. Pedagogika (Grada), 2019. ISBN 978-80-247-5511-3.
- UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.
- VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2. Psyché, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

Seznam použitých internetových zdrojů

Český statistický úřad. [online.]. 2021 [cit. 2021-8-31.] Dostupné z: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahukewjiu4vdp9n8ahxil4skhawebsqfnoecbyqag&url=https%3a%2f%2fwww.czso.cz%2fcsu%2fczso%2fskoly-a-skolska-zarizeni-od_vzd01&usg=aovvaw132ci2d_3mj9zmavn7mgz

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. [online.] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-dokumenty>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. [cit. 2016-02-06]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563/zneni-20160112>.

SEZNAM ZKRATEK

MP	-	Mentální postižení
MR	-	Mentální retardace
RVP PV	-	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	-	Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání
SV	-	Speciální vzdělávací potřeby
ZŠ	-	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka 1: Osobní zkušenost se vzděláváním žáků s mentálním postižením	40
Tabulka 2: Přínosnost vzdělávání žáků s mentální retardací na běžné základní škole...	42
Tabulka 3: Postoj k integraci žáků s mentální retardací do běžných základních škol....	44
Tabulka 4: Postoj k integraci žáka s mentální retardací přímo do třídy pedagogického pracovníka.....	48
Tabulka 5: Ochota dalšího vzdělávání žáků se SVP.....	50
Tabulka 6: Preference speciálních škol	52

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví respondentů	31
Graf 2: Věk respondentů.....	33
Graf 3: Nejvyšší dosažené vzdělání.....	34
Graf 4: Pracovní pozice na ZŠ	35
Graf 5: Délka praxe ve školství	37
Graf 6: Znalost pojmů integrace a inkluze.....	38
Graf 7: Osobní zkušenost se vzděláváním žáků s mentálním postižením	39
Graf 8: Přínosnost vzdělávání žáků s mentální retardací na běžné základní škole.....	41
Graf 9: Postoj k integraci žáků s mentální retardací do běžných základních škol.....	43
Graf 10: Podmínky a vybavenost konkrétní ZŠ pro integraci	45

Graf 11: Dostačující zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP a oborem speciální pedagogika.....	46
Graf 12: Postoj k integraci žáka s mentální retardací přímo do třídy pedagogického pracovníka.....	47
Graf 13: Ochota dalšího vzdělávání žáků se SVP	49
Graf 14: Preference speciálních škol	51
Graf 15: Faktory ovlivňující úspěšnou integraci a vzdělávání žáka s MR ve škole běžného proudu.....	53

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník	I
----------------------------	---

Příloha A – Dotazník

Vážení pedagogičtí pracovníci, jmenuji se Lucie Ryčlová a jsem studentkou bakalářského programu- obor Vzdělávání dospělých na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze.

Ráda bych Vás touto cestou požádala o vyplnění dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce s názvem „ Postoje pedagogických pracovníků k integraci žáků s mentální retardací na základní škole“. Získané údaje tohoto dotazníkového šetření budou sloužit pouze pro účely této práce a jsou též zcela anonymní.

Děkuji Vám za Vaši ochotu

Lucie Ryčlová

1. Pohlaví

- a. žena
- b. muž

2. Věk

3. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání

4. Na ZŠ pracujete na pozici

- a. pedagog
- b. asistent pedagoga
- c. vychovatel
- d. jiné

5. Jaká je Vaše praxe ve školství:

- a. 1-5 let
- b. 6-10 let
- c. 11-20 let
- d. více než 20 let

6. Znáte pojmy Integrace a Inkluze a rozdíl mezi nimi?

- a. ano
- b. ne
- c. nejsem si vědom/a rozdílu mezi pojmy

7. Setkali jste se za dobu své praxe ve školství (na ZŠ) osobně s integrací žáka s mentálním postižením?

- a. ano
- b. ne

8. Považujete vzdělávání žáka/žáků s mentálním postižením mezi dětmi intaktními na běžné základní škole za přínosné?

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

prosím uveďte důvody:

9. Jaký je Váš postoj na vzdělávání žáků s mentální retardací v běžných základních školách?

- a. souhlasím
- b. spíše souhlasím
- c. nesouhlasím (prosím zdůvodněte)
- d. spíše nesouhlasím (prosím zdůvodněte)

10. Myslíte si, že Vaše škola splňuje podmínky pro přijetí a vzdělávání žáků s mentálním postižením? Prosím rozepište

- a. ano
- b. ne

11. Máte jako pedagog/pedagogický pracovník dostatečné zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, popř. s oborem speciální pedagogika?

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

12. Jaký je Váš postoj k integraci žáka s mentální retardací přímo do Vaší školy?

- a. souhlasím
- b. spíše souhlasím
- c. nesouhlasím (prosím zdůvodněte)
- d. spíše nesouhlasím (prosím zdůvodněte)

13. Pokud by byl do Vaší školy přijat žák s mentální retardací, byli byste ochotni projít kurzem či školením o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a. ano
- b. ne
- c. nejsem si jist/a

14. Myslíte si, že by se žáci s mentální retardací měli spíše vzdělávat na základní škole speciální?

- a. ano (prosím zdůvodněte)
- b. spíše ano (prosím zdůvodněte)
- c. ne
- d. spíše ne

15. Co má dle Vašeho názoru největší význam pro úspěšnou integraci a vzdělávání žáka s mentální retardací na škole běžného proudu?

- a. stupeň a rozsah postižení daného žáka se SVP
- b. Praxe zkušenosti a znalosti pedagogů v oboru speciální pedagogika
- c. Vybavení a zařízení třídy
- d. asistent pedagoga

prosím zdůvodněte:

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Lucie Ryčlová

Obor: Andragogika (B)

Forma studia: Kombinované studium

Název práce: Postoje pedagogických pracovníků ke vzdělávání žáků s mentální retardací na základní škole

Rok: 2023

Počet stran textu bez příloh:51

Celkový počet stran příloh:3

Počet titulů českých použitých zdrojů: 21

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 3

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Dobromila Trpišovská CSc.