

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Martina Bruštková

Inkluzivní vzdělávání žáků s mentální retardací

Olomouc 2018

Vedoucí práce: doc. Mgr. Dita Finková Ph.D

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně pod odborným vedením doc. Mgr. Dity Finkové, Ph.D. a použila jen zdroje uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci dne 18. 4. 2018

.....
Martina Bruštková

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí své bakalářské práce doc. Mgr. Ditě Finkové, Ph.D. za odborné konzultace, vstřícnost a cenné rady, jež mi poskytla.

Obsah

Úvod	6
Teoretická část	8
1. Mentální retardace	8
1.1 Vymezení pojmu mentální retardace, mentální postižení	8
1.2. Etiologie mentální retardace	9
1.3. Klasifikace mentální retardace	10
1.3.1. Klasifikace podle Mezinárodní klasifikace nemocí – MKN - 10	11
1.4. Charakteristika jednotlivých stupňů mentální retardace	12
1.5. Osobnost jedince s mentální retardací	13
2. Inkluze / Integrace	19
2.1 Vymezení pojmů Integrace/ Inkluze	19
2.2 Integrace vs. inkluze	21
2.3. Legislativní rámec vzdělávání	22
2.4. Možnosti vzdělávání žáků s mentálním postižením	27
2.4.1. Inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením	29
2.4.2 Vzdělávání jedinců s LMP v datech	30
2.5. Podmínky inkluzivního vzdělávání	31
2.5.2. Personální podmínky	32
2.5.3. Materiální podmínky	33
2.5.4. Prostorové podmínky	33
2.5.5. Obsahové podmínky	33
Praktická část	35
3. Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžné základní škole	35
3.1. Cíle a metody šetření	35
3.2. Metodologie výzkumu	36
3.2. Charakteristika metod výzkumu	36
3.2.1. Rozhovor	36
3.2.2. Pozorování	37
3.2.3. Kazuistika	37
3.2.3. Analýza dokumentů	38
3.3. Charakteristika místa šetření	38
3.3.1. Základní škola X	39

3.3.2. Základní škola Y.	40
3.4. Kazuistika integrovaných žáků	41
3.5 Interpretace výsledků šetření	45
3.5.1. Rozhovor s třídním učitelem	47
3.6 Závěry šetření	54
Závěr	57
Abstrakt	59
Summary.....	59
Seznam odborné literatury	60
Seznam elektronických zdrojů.....	63
Seznam zkratk.....	65
Seznam tabulek a grafů.....	66
Seznam příloh	67
Přílohy	
Anotace	

Úvod

Meritem předložené bakalářské práce je inkluzivní vzdělávání žáků s mentální retardací. Na tuto problematiku se pak v užším pojetí zaměřuje skrze pohled učitele na Základní škole, který právě takového žáka vyučuje. Tématika integrace handicapovaných dětí do škol hlavního vzdělávacího proudu je v současnosti nadále aktuální a odborná i laická veřejnost o ní vede dlouhé diskuze, ve kterých se snaží nalézt jednoznačnou odpověď na otázku, zda je vhodné integrovat do škol hlavního vzdělávacího proudu děti s lehkým mentálním postižením.

V poměrně nedávné minulosti byla lehká mentální retardace považována za typ postižení, v jehož důsledku byl jedinec z intaktní společnosti téměř zcela vyloučen. Žáci trpící lehkou mentální retardací byli v podstatě separováni od majoritní společnosti a vrstevníků, a jejich vzdělávání probíhalo ve zvláštních, dnes již speciálních, školách. Moderní pohled na osoby trpící mentálním postižením se však mění. Současná speciální pedagogika a vědní obory jí příbuzné velmi intenzivně prosazují trendy jako je inkluze a integrace. Inkluzivní pohled na školství má řadu odpůrců, stejně jako zastánců. Proto jsme se rozhodli, této problematice věnovat podrobněji ve stati této práce.

Teoretická část bakalářské práce je složena ze dvou kapitol, které se věnují položení teoretického základu skrze informace získané z odborné literatury a dalších zdrojů. Pro správné pochopení jádra práce bylo tedy nezbytné definovat základní pojmy, se kterými bude pracováno. První kapitola teoretické části práce je zaměřena na vymezení pojmu mentální retardace a mentální postižení. Dále je představena etiologie mentální retardace, její klasifikace a popis osobnosti jedince trpícího mentální retardací. Ve druhé kapitole teoretické části je pak pozornost soustředěna na vymezení pojmu inkluze a integrace, jejich rozdíly a legislativní rámec. Tato část se zaměřuje také na možnosti vzdělávání žáků s mentálním postižením. Opomenuty nezůstanou ani podmínky potřebné k implementaci inkluzivního vzdělávání.

V praktické části předloženého textu se autorka zaměří na kvalitativní výzkum za použití více výzkumných metod: rozhovoru, pozorování, analýzy dokumentů a případové studie. Tato část se zaměřuje na nejpočetnější kategorii jedinců s mentálním postižením a to konkrétně na žáky s lehkou mentální retardací. V této kapitole si rovněž představíme selektovaný výzkumný soubor a metodiku výzkumu, stejně jako způsob analýzy a vyhodnocení získaných dat. Prostřednictvím výzkumné činnosti se tak pokusíme naplnit výzkumný cíl, kterým je zhodnocení názoru a postojů pedagogů na integraci žáků s lehkým mentálním

postižením z hlediska současné legislativy na vybraných školách hlavního vzdělávacího proudu. Na základě zjištěného se pak pokusíme formulovat pozitiva a negativa integrace žáků s lehkou mentální retardací do prostředí běžné školy a tyto následně adekvátně vyhodnotit.

Teoretická část

1. Mentální retardace

1.1 Vymezení pojmu mentální retardace, mentální postižení

Pojem mentální retardace v překladu znamená opožděnost rozumového vývoje (lat. mens = mysl, rozum = retardace = opožděnost (Langer, 1996).

Termín mentální retardace se rozšířil v odborné terminologii až po konferenci Světové zdravotnické organizaci, která se konala v Miláně roku 1959. Postupně jim byla nahrazována řada termínů, které se v praxi i literatuře používaly v minulosti u nás. Byly to termíny: duševní úchylnost, duševní opoždění, rozumová zaostalost, slabomyslnost, mentální defekt atd. (Bajo, Vašek, 1994 in Kozáková, Krejčířová, Müller, 2013).

Valenta, Müller (2004, s. 14) vymezují mentální retardaci jako „*vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií.*“

Dále můžeme za mentální retardaci považovat takovou vrozenou duševní poruchu, která je charakteristická celkovým významným snížením inteligence doprovázeným nedostatky v adaptaci na okolní prostředí (např. učení, řeči, sociálních schopností atd.) (Kozáková, Krejčířová, Müller, 2013).

Definice podle Vágnerové (2004, s. 289) popisuje mentální retardaci jako „*souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projevují neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit.*“

Mentální retardací tedy označujeme trvalé snížení rozumových schopností, v důsledku poškození mozku. Je to trvalý stav, způsobený neodstranitelnou nedostatečností nebo poškozením mozku. Nutno podotknout, že se nejedná o nemoc (Švarcová, 2006).

Jak vyplývá z výše uvedených definic, vymezení pojmu mentální retardace je u všech autorů podobné. V odborné literatuře se tento jev objevuje v užším a širším významu. Někteří autoři ho používají ve smyslu vrozeného postižení – tzv. oligofrenie a jiní také ve smyslu postižení získané v průběhu života. Světová zdravotnická organizace ve své 10. revizi Mezinárodní klasifikaci nemocí (dále MKN) považuje diagnózu mentální retardace za možnou tehdy, když k vážné poruše dítěte došlo před 18. rokem věku (Kozáková, Krejčířová, Müller, 2013).

Obecnější pojem než mentální retardace je termín **mentální postižení**. Jedná se o zastřešující výraz, který orientačně označuje všechny jedince s IQ pod 85 (jedinci nacházející se jak v pásmu mentální retardace, IQ pod 70, tak také jedince nacházející se v hraničním pásmu mentální retardace). Hraniční pásmo mentální retardace není uvedeno v 10. revizi MKN. Toto pásmo není z medicínského hlediska považováno za subnormu. Ve společnosti se ale setkáváme poměrně často s lidmi nacházející se v pásmu mírně až hluboce podprůměrné inteligence. Většinou jde o osoby z výchovně a sociálně nepodnětného prostředí (ibid).

Mentální postižení je tedy charakterizováno jako vývojová porucha psychických funkcí postihující všechny složky osobnosti. Zahrnuje tedy stránku tělesnou, duševní a sociální. Typickým rysem je v různé míře snížení rozumových schopností, projevující se v kvalitě vnímání, myšlení, představ, paměti, pozornosti, řeči a vizuomotoriky. Postižena je také oblast citová a volní (Franiok, 2008).

Za mentálně postižené se považují takoví jedinci, u kterých dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a také k adaptačním poruchám chování (Švarcová, 2006).

Švarcová (2006) považuje termíny mentální retardace a mentální postižení za synonyma. Častěji se používá termín mentální retardace, protože navozuje představu určité dočasnosti opožďování ve vývoji. Také napomáhá k překonávání fatalistických názorů na možnosti zlepšování tohoto stavu a hlavně na rodiče dětí působí více optimisticky než termín postižení, který může vyvolávat pocit trvalosti a nezměnitelnosti stavu jejich dítěte.

Nejdéle v tomto označení dospěla americká asociace pečující o osoby s mentálním postižením, která se přejmenovala z American Association for Mental Retardation (AAMR) na American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (dále AAIDD) s tím, že v jejím novém vymezení je termín mentální „retardation“ nahrazeno za „intellectual disability“ (Valenta, Michalík, Lečbych, 2012).

V populaci jsou přibližně 3% mentálně postižených, nejčastěji se vyskytuje lehká mentální retardace (dále LMP), která je zastoupená zhruba v 70% všech mentálně postižených jedinců (Juklová, Skorunková, 2007).

1.2. Etiologie mentální retardace

Na vzniku mentální retardace se může podílet řada různých příčin, které vzájemně spolupůsobí, podmiňují se a prolínají. Švarcová (2006) uvádí, že mentální retardace může být způsobena endogenními (vnitřními) a exogenními (vnějšími) příčinami. Vnitřní příčiny jsou zakódovány v systémech pohlavních buněk, jejichž spojením vzniká nový jedinec. Tyto příčiny

jsou genetické. Vnější příčiny působí od početí až do období raného dětství. Mohou, ale nemusí být bezprostřední příčinou poškození mozku plodu nebo dítěte.

Nejčastěji se používá vymezení příčin mentální retardace podle Valenty, Müllera (2004) a dělí se do tří kategorií podle doby vzniku:

- období prenatální,
- období perinatální,
- období postnatální.

V **prenatálním** období (od početí a v průběhu celé gravidity) působí na plod celá řada vlivů: infekce matky během těhotenství, špatná výživa matky, působení záření a vlivy toxických látek, onemocnění matky zarděnkami, toxoplazmózou nebo genetické vlivy jako jsou syndromy způsobené změnou počtu chromozomů (Downův syndrom) a změny v počtu pohlavních chromozomů (Klinefelterův syndrom) (Valenta, Müller, 2004). Dále nemoci a stavy způsobené jinými a nespecifickými prenatálními vlivy (př. vrozený hydrocefalus, mikrocefalie a jiné (Švarcová, 2000).

K **perinatálním** (v období porodu a bezprostředně po něm) vlivům patří mechanické poškození mozku při porodu: novorozenecká hypoxie, asfyxie, předčasný porod, protahovaný porod, nízká porodní hmotnost novorozence, novorozenecká žloutenka, vysoký věk matky (Valenta, Müller, 2004).

Do **postnatálního** období (po porodu do 2 let věku dítěte) řadíme mnoho faktorů, které mohou jedinci způsobit mentální retardaci. Například záněty mozku – meningitida, encefalitida, krvácení do mozku, mechanické vlivy jako traumata, mozkové léze, Parkinsonova choroba (Valenta, Müller, 2004).

1.3. Klasifikace mentální retardace

Osoby s mentální retardací tvoří velmi různorodou skupinu, vyznačující se řadou odlišností. Jedinečnost tohoto postižení tkví v tom, že je každý mentálně postižený jedinec jeho svébytným představitelem (Müller, 2002). Přesto se však objevují ve větší či menší míře společné znaky, jejichž individuální modifikace závisí na druhu, hloubce a rozsahu mentální retardace (Kozáková, 2005).

Mentální retardaci můžeme klasifikovat podle různých kritérií. Nejčastějšími jsou kritéria:

- **etiologická** – třídění jedinců dle příčin vzniku jejich postižení (např. Downův syndrom);

- **symptomatická** – snaha třídit typické příznaky vážící se k: typu osobnosti, vzhledu, chování, psychickému a motorickému vybavení atd.;
- **vývojová** – snaha klasifikovat mentální postižení na základě strukturování, porovnávání a popisování jednotlivých vývojových období (předškolní věk a jeho specifika, školní věk, období dospívání, období adolescence, období dospělosti, stáří);
- **podle závažnosti (stupně) postižení** – zde se řídíme platnou 10. revizí MKN a přidružených zdravotních problémů;
- **podle míry podpory** – tu jedinec potřebuje k tomu, aby mohl žít co nejběžnějším způsobem života. V roce 2004 vydala AAIDD, standardizovanou škálu, kde měří míru podpory, kterou člověk potřebuje, aby mohl žít v běžném prostředí. Jedná se o diagnostický nástroj, který je využitelný pro sociální práci s lidmi s mentálním postižením. Škála je sledována do několika sledovaných sekcí a každá sekce má určenou jednotnou škálu četnosti, časového rozsahu a typu podpory. Posuzování se neprovádí jednorázově, ale dlouhodobě (např. dva měsíce). Při diagnostice se využívá např. rozhovor, pozorování a posuzování jinými osobami (Kozáková, Krejčířová, Müller, 2013).

1.3.1. Klasifikace podle Mezinárodní klasifikace nemocí – MKN - 10

Od roku 1992 vstoupila v platnost 10. revize MKN zpracována Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě (Švarcová, 2000). V České republice (dále ČR) je tato klasifikace v platnosti od roku 1994. Mentální retardace je součástí V. kapitoly nazvané „Poruchy duševní a poruchy chování“ zařazenou pod písmenkem „F“. Mentální retardace je pod kódovým označením F70 – F79 (Kozáková, Krejčířová, Müller, 2013).

V rámci definice MKN – 10 se setkáváme s klasifikací stupňů mentální retardace. Ta klasifikuje stupně mentální retardace jako kontinuum, které je dáno orientační hodnotou IQ (Švarcová, 2000).

Podle této klasifikace se mentální retardace dělí do šesti základních kategorií:

- lehká mentální retardace,
- středně těžká mentální retardace,
- těžká mentální retardace,
- hluboká mentální retardace,
- jiná mentální retardace,
- nespecifikovaná mentální retardace (ibid).

1.4. Charakteristika jednotlivých stupňů mentální retardace

F70 - Lehká mentální retardace

IQ se pohybuje přibližně mezi 50 až 69 (což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 9 až 12 let). Stav vede k obtížím při školní výuce. Mnoho dospělých je ale schopno práce a úspěšně udržují sociální vztahy a přispívají k životu společnosti (Müller, 2002).

V charakteristice této úrovně mentálního postižení se uvádí, že lehce mentálně retardovaní jedinci jsou schopni užívat řeč v každodenním životě a udržovat konverzaci. Většina z nich také dosáhne úplné nezávislosti v osobní péči (jídlo, mytí, oblékání, hygienické návyky) a v praktických domácích dovednostech, i když je vývoj proti normě mnohem pomalejší. Mnozí postižení mají specifické problémy se čtením a psaním. Lehce postiženým dětem velmi prospívá výchova a vzdělávání zaměřené na rozvíjení jejich dovedností a kompenzování nedostatků (Švarcová, 2000). Většinou se vyučí v prakticky zaměřených učebních oborech a vykonávají nenáročnou manuální práci (Kozáková, 2005).

U osob s lehkou mentální retardací (dále LMR) se mohou v individuálně různé míře projevit i přidružené chorobné stavy, jako je autismus a další vývojové poruchy, epilepsie, poruchy chování nebo tělesné postižení (Švarcová, 2000).

F71 - Středně těžká mentální retardace

IQ dosahuje hodnot 35 až 49 (což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 6 až 9 let). Opoždění vývoje bývá zachyceno už v kojeneckém nebo nejpozději batolecím období (Kozáková, 2005). Mnozí se dokáží vyvinout k určité hranici nezávislosti a soběstačnosti, dosáhnou přiměřené komunikace a školních dovedností. Dospělí budou potřebovat různý stupeň podpory k práci a k činnosti ve společnosti (Müller, 2002).

U jedinců zařazených do této kategorie je výrazně opožděn rozvoj chápání a užívání řeči a i jejich konečné schopnosti v této oblasti jsou omezené (Švarcová, 2000). Těžko dokážou zformulovat své myšlenky. Tito jedinci si osvojí jen základy psaní, čtení, počítání. Výchova směřuje k rozvoji motorických dovedností. V dospělosti jsou schopni vykonávat pod odborným dohledem jednoduchou manuální práci. A zřídka jsou schopni žít samostatný život (Kozáková, 2005).

F72 - Těžká mentální retardace

IQ se pohybuje v pásmu 20 až 34 (u dospělých odpovídá mentálnímu věku 3 až 6 let). Stav vyžaduje trvalou potřebu podpory (Müller, 2002). Snížená úroveň schopností je v této skupině mnohem výraznější. Většina jedinců z této kategorie trpí značným stupněm poruchy motoriky nebo jinými přidruženými vadami, které prokazují přítomnost vadného vývoje

ústředního nervového systému. I když možnosti výchovy a vzdělávání těchto osob jsou značně omezené, zkušenosti ukazují, že včasná systematická a dostatečně kvalifikovaná rehabilitační, výchovná a vzdělávací péče může významně přispět k rozvoji jejich motoriky, rozumových schopností, komunikačních dovedností, jejich samostatnosti a celkovému zlepšení kvality jejich života (Švarcová, 2000). Tyto jedince lze naučit jednoduché hygienické návyky a návyky sebeobsluhy. Často se vyskytuje kombinované postižení, tělesné deformity (hydrocefalus), poruchy hybného aparátu a smyslové vady (Kozáková, 2005).

F73 - Hluboká mentální retardace

IQ dosahuje nejvýše 20 (což odpovídá u dospělých mentálnímu věku pod 3 roky). Tito jedinci jsou nesamostatní a potřebují pomoc při komunikaci, pohybování a hygienické péči (Müller, 2002).

Postižení jedinci jsou těžce omezeni ve své schopnosti porozumět požadavkům. Většina osob z této kategorie je imobilní nebo výrazně omezená v pohybu. Postižení bývají schopni pouze neverbální komunikace. Mají nepatrnou či žádnou schopnost pečovat o své základní potřeby a vyžadují stálou pomoc a stálý dohled. Možnosti jejich výchovy a vzdělávání jsou velmi omezené. IQ nelze přesně změřit. Ve většině případů lze určit organickou etiologii. Běžné jsou těžké neurologické nebo jiné tělesné nedostatky postihující hybnost, epilepsie a poškození zraku a sluchu (Švarcová, 2000). Typické jsou neartikulované výkřiky, stereotypní mimovolní pohyby celého těla (Kozáková, 2005).

F78 - Jiná mentální retardace

Stanovení stupně intelektové retardace pomocí obvyklých metod je nesnadné nebo nemožné pro přidružené senzorní nebo somatické poškození, např. u nevidomých, neslyšících, u jedinců s poruchami autistického spektra nebo s tělesným postižením (Kozáková, 2005).

F79 - Nespecifikovaná mentální retardace

Intelektové schopnosti dítěte jsou výrazně sniženy, kdy mentální retardace je prokázána, ale pro nedostatek informací nelze daného jedince zařadit do některé z výše uvedených kategorií (Švarcová, 2006).

1.5. Osobnost jedince s mentální retardací

Osoby s mentálním postižením tvoří jednu z nejpočetnějších skupin zdravotně postižených jedinců. Kromě toho mají mezi nimi i své specifické postavení. Langer (1996) říká, že všichni lidé s postižením (kromě mentálního) mají předpoklady pro rozvoj rozumových

schopností, proto svůj handicap kompenzují pomocí psychických funkcí. U osob s mentální retardací jsou kompenzační možnosti zúžené nebo úplně chybějí. Platí to, že čím více jsou psychické procesy poškozeny, tím menší je možnost kompenzovat způsobenou psychickou poruchu.

„Základním cílem speciálně pedagogického působení na osoby s mentálním postižením je dosažení maximálního možného stupně rozvoje jejich osobnosti, což slouží k výslednému nalezení adekvátního místa pro jejich uplatnění ve společnosti „ (Müller, 2002, str. 21).

Jedinci s LMR jsou schopni si v průběhu promyšlené, systematické a dostatečně dlouhodobé výchovně vzdělávací činnosti osvojit základní dovednosti, vědomosti a návyky, společenská pravidla a způsoby humanizace v takové míře, která jim umožní se téměř plně integrovat (Müller, 2002).

1.5.1 Specifika osobnosti jedinců s mentálním postižením

Je důležité si uvědomit, že specifika procesů nejsou pouze otázkou kvantitativní, ale dochází i ke změnám kvalitativním. Nejedná se tedy jen o prosté časové opoždění duševního vývoje, ale o strukturální vývojové změny (Kozáková, Pastieriková, Krejčířová, 2013). Mentálně postižené dítě nelze automaticky přirovnávat k mladšímu dítěti bez postižení (Valenta, Müller, 2003).

Obraz mentálního postižení charakterizují následující determinanty, které se mohou vyskytovat v nejrůznější variabilitě a hierarchii: zvýšená závislost na rodičích, infantilnost osobnosti, pohotovost k úzkosti a neurastenickým reakcím, nedostatky v osobní identifikaci, opožděnost psychosexuálního vývoje, nerovnováha aspirace a výkonu, zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí, porucha interpersonálních vztahů a komunikace, malá přizpůsobivost k sociálním a školním požadavkům, impulzivnost, hyperaktivita nebo hypoaktivita, citová vzrušivost, zpomalená chápavost, ulpívání na detailech, malá srovnávací schopnost, snížená mechanická a logická paměť, těkavá pozornost, porucha vizumotoriky a celkové pohybové koordinace (Dolejší, 1978 in Valenta, Petráš a kol., 2012).

Nejcharakterističtějším rysem osobnosti mentálně postiženého je nerovnoměrný vývoj jeho psychických funkcí, což znamená, co jedinec, to jiná úroveň (Müller, 2002). V obecné rovině lze říci, že čím hlubší je stupeň mentálního postižení, tím více je narušen proces vnímání, myšlení, paměti, řeči a aj. (Kozáková, Pastieriková, Krejčířová, 2013). Proto je velmi důležité znát a zohledňovat specifické zvláštnosti osob s mentálním postižením. S těmito zvláštnostmi je také nutné při výchovně-vzdělávacím procesu počítat a přizpůsobit jim podmínky

vzdělávání. Specifika mají vliv na úspěšnost jedinců s mentálním postižením nejen ve výchově a vzdělávání, ale i při navazování sociálních kontaktů (Šmeráková, 2013).

Bezprostřední poznání (smyslové)

Smyslová percepce, pamětní fixování a aktivování paměťových stop, je obsahem první signální soustavy (Kozáková, Pastieriková, Krejčířová, 2013). Vnímání je zajišťováno prostřednictvím analyzátorů. Bezprostřední vnímání je vždy výběrové a to na základě individuální zkušenosti daného jedince. Je vždy selektivní, protože vizuální percepce nemá podobu fotografie nebo filmového pásu. Obsahem bezprostředního poznání jsou počítka, vjemy (souhrn počítků) a představy (aktualizované, oživé stopy po dříve vnímaných podmínkách (Krejčířová, Kozáková, Müller, 2013).

Vnímání (percepce)

Vnímání člověku umožňuje poznávat přítomnost, rozlišovat známé i neznámé podněty a situace, a tím se orientovat v prostředí. U intaktního jedince je proces utváření zkušeností rychlý, u osob s mentálním postižením je proces pomalý, je poškozena nervová soustava a vjemy se tedy utváří pomaleji. Z toho vyplývají určité specifika:

- Zrakové vnímání je snižené a zpomalené - rozsah vnímaných předmětů a jevů je omezený.
- Vyskytuje se nediferencovanost počítků a vjemů – předmětů, barev, tvarů. Narušena je diskriminace figury a pozadí – dítěti s mentálním postižením dělá problém vyčlenit obrys geometrických tvarů z prostředí, proto je důležité výrazně odlišit obrazce od pozadí.
- Typická je inaktivita vnímání - jedinci vnímají zjednodušeně, povrchně, bez detailů. Negativně to ovlivňuje oblast výuky čtení a psaní.
- Opožděné je utváření řeči v důsledku poškození nervové soustavy.
- Nedokonalá koordinace pohybu.

(Rubinštejnová, 1973 in Krejčířová, Kozáková, Müller, 2013)

Myšlení

Je vyšší formou poznávací funkce, která člověku umožňuje zprostředkovaně poznávat vnější prostředí, vlastní organizmus, vztahy, vlastnosti a významy mezi jednotlivými předměty a jevy. Zajišťuje tedy dokonalejší adaptaci na podmínky života (Krejčířová, Kozáková, Müller, 2013).

„Myšlení jedince s mentálním postižením je zatíženo přílišnou konkrétností, je neschopno vyšší abstrakce a generalizace, nepřesností a chybami v analýze a syntéze“ (Valenta, Petráš a kol., 2012).

Zvláštností myšlení je jedincova nedůslednost, projevující se výkyvy v soustředěnosti a slabá řídicí úloha myšlení, kdy není schopen užívat osvojené rozumové schopnosti. Často si také jedinci s mentálním postižením nepromyslí své jednání a nepředpovídají jeho výsledek (Vítková, 2004).

U jedinců s mentálním postižením je myšlení primárně velmi problematickým jevem (Müller, 2002).

Řeč a komunikace

Nejcharakterističtějším příznakem mentální retardace je narušená komunikační schopnost. U osob s mentálním postižením bývá vývoj řeči opožděn nebo úplně omezen (Krejčířiková, Kozáková, Müller, 2013).

Komunikace je jednou z velmi důležitých životních potřeb člověka. Hraje významnou roli při rozvoji jeho osobnosti. Dále umožňuje předávání informací mezi lidmi, má tedy funkci komunikační a také kognitivní, neboť se podílí na rozvoji symbolického a abstraktního myšlení jedince (ibid).

V první řadě nacházíme nedostatky v rozvoji fonemického sluchu - v nedostatečné diskriminaci fonémů tzn., že jedinec sice hlásky slyší, ale nerozlišuje nebo je rozlišuje nedostatečně, což je odrazem pomalého vytváření diferenciačních podmíněných spoju a dynamických stereotypů (Valenta, Petráš a kol., 2012). Dalším ztěžujícím faktorem jsou nedostatky v artikulaci – příčina je opět ve slabých spojích center jemné motoriky (Krejčířiková, Kozáková, Müller, 2013).

U jedinců s mentálním postižením je typická malá slovní zásoba, vyjadřování v jednoduchých větách, nedokonalá gramatika, chyby ve shodě podmětu s přísudkem a vynechávání části vět (ibid).

Jedinci s lehkým mentálním postižením (dále LMP) jsou schopni standardně komunikovat a začlenit se do společnosti, bez závažnějších problémů. Zvládají vést dialog a udržovat konverzaci. Rozvoj řeči je oproti vývojové normě opožděný a to přibližně o 2 roky. Tito jedinci jsou schopni částečně užívat abstraktní pojmy (Krejčířiková, Kozáková, Müller, 2013).

Při vzdělávání žáků s mentálním postižením je nutné zohledňovat všechny výše uvedené zvláštnosti v komunikaci a dodržovat zásady pro komunikaci s nimi. Při kontaktu s jedincem

s mentálním postižením je důležité v první řadě respektovat jeho osobnost, myšlenky vyjadřovat jasně, jednoduše a srozumitelně. K jedinci při komunikaci přistupovat empaticky a trpělivě, vyvarovat se abstraktních pojmů, zkratk a cizích slov. Je nutné respektovat jeho pomalejší tempo řeči a poskytnout mu dostatek času na odpověď. Je dobré si ověřovat, zda žák obsahu sdělení rozuměl (Bendová, Zikl, 2011).

Paměť

Paměť je psychickou funkcí a zaručuje nám, že každým okamžikem nepoznáváme nové věci. Z hlediska vývoje jedince jde o geneticky uložené informace (na bázi DNA) a paměti individuální, která má z hlediska vzdělávacího procesu podstatnější význam. Je selektivní neboli výběrová to znamená, že si pamatujeme jen to důležité. Ruský fyziolog I. M. Sečenov uvedl, že paměť nejenom uchovává, ale i zobecňuje zkušenost. Proces zapamatování obsahuje schopnost pochopit látku, vybrat z ní ty nejdůležitější a základní prvky, zjistit vztah mezi nimi a zařadit je do určité soustavy představ. Jedinci s mentálním postižením si nové věci osvojují velmi pomalu a to častým opakováním. Naučené věci rychle zapomínají a pamětní stopy si vybavují nepřesně. Získané vědomosti neumí včas uplatnit v praxi. Paměť těchto jedinců je proto spíše krátkodobá (Valenta, Petráš a kol., 2012).

Všechna specifika vycházejí ze zvláštností vyšší nervové činnosti, z tendence podmíněných spojů vyhasínat rychleji než u intaktních jedinců. Tyto fakta je důležité mít na paměti při práci s dětmi s mentálním postižením a věnovat jim při edukačním procesu značný prostor v opakování učiva – jeho automatizaci a fixaci (Krejčířiková, Kozáková, Müller, 2013).

Pozornost

Pozornost souvisí s bezprostředním vnímáním a poznáním. Člení se na bezděčnou neboli nepodmíněnou, která se zaměřuje na silné podněty, např. intenzivní zvuk a záměrnou (podmíněnou), která je vázána na vůli, má charakter podmíněného reflexu a je z hlediska výchovného a edukačního procesu nejdůležitější (Valenta, Petráš a kol., 2012).

Záměrná pozornost má nízký rozsah sledovaného pole a je nestálá a podléhá snadné unavitelnosti. Jedinci nejsou neschopni se věnovat více činnostem najednou. Navíc je také snížena schopnost koncentrace pozornosti na delší dobu (Bendová, Zikl, 2011). Uvádí se, že děti mladšího školního věku s mentálním postižením jsou schopni udržet pozornost 5 - 10 minut, děti školního věku 20 minut. Poté je potřeba žákům dopřát odpočinek, relaxaci. Vhodné je střídat náročnější a odpočinkovější aktivity (Krejčířiková, Kozáková, Müller, 2013).

Emoce

Emoce jsou spojeny s uspokojováním potřeb jedince. Nižší emoce korespondují s uspokojováním biologických potřeb člověka a vyšší emoce (city) souvisí s uspokojováním duchovních a duševních potřeb jedince (Krejčířiková, Kozáková, Müller, 2013).

Z hlediska emocí je osoba s mentálním postižením vybavena menší schopností ovládat se v porovnání s intaktními jedinci téhož věku. Jedinec automaticky přenáší kladné emoce na situace, které umí zvládnout. Jelikož se osoby s tímto postižením mnoho situací zvládnout nenaučí, mohou se u nich objevit neurotické či psychopatické symptomy, které se označují jako poruchy citového vývoje (Dolejší, 1978 in Valenta, Petráš a kol., 2012).

U jedinců s mentálním postižením se může objevovat emoční nevyrovnanost a labilita, někdy také sklon k agresivitě, naopak ale mohou být více citově otevřeni (Kozáková, 2005). City mohou být nedostatečně diferencovány a jejich prožívání může být protikladné. Vůči vnějšímu prostředí bývá dynamika citů neadekvátní. Jedinci mají potíže s utvářením vyšších citů, např. pocitu odpovědnosti nebo svědomí (Vítková, 2004).

2. Inkluze / Integrace

„ ... Jiné je tvé dítě. Jiné ve svém duševním bohatství, jiné v rozvoji svých schopností, jiné ve vztazích ke světu, jiné ve svém jednání i počínání, jiné v běžných reakcích. Je jiné, ale ne horší... “ (H. Baron von Behr)

2.1 Vymezení pojmů Integrace/ Inkluze

Inkluzi a integraci vymezují jednotliví autoři různě, oba termíny tak nemají přesnou definici a bývají často zaměňovány nebo splývají v jedno. V zahraničí mají již letité zkušenosti se zaváděním integrovaného/inkluzivního vzdělávání. V ČR se integrační trendy začaly uplatňovat až po roce 1989 (Valenta, Petráš a kol., 2012). Konkrétně se termín inkluze používá od roku 1994, a to od konání konference v Salamance (Adamus, 2015).

Pojem **inkluze** vychází z anglického *inclusion*, což v překladu znamená zahrnutí nebo příslušnost k celku. Slowík (2007 s. 32 in Finková, 2013 s. 96) říká, že inkluze je: *„nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné své míře zúčastňovat všech aktivit společnosti jako lidé bez postižení (intaktní).“* Jde o moderní trend v začleňování jedinců se zdravotním postižením do společnosti. Tyto osoby jsou se stejnými právy a podmínkami zapojovány do všech činností jako lidé intaktní (Slowík, 2007 in Finková, 2013).

Obecně můžeme pojem inkluze chápat jako stav, kdy se osoba s postižením rodí do společnosti, která přijímá její odlišnosti a odlišnosti každého člena, kdy je být jiný, normální (Langer a kol., 2016).

Aderliková (2014) říká, že základem každé inkluze jsou empatie a komunikace. Každý se musí naučit své bližní vnímat a chovat se k nim s danou úctou. Inkluze tedy usiluje vyhovět individualitě a potřebám všech lidí. Vychází z toho, že všichni lidé jsou rozdílní, a že každý se může aktivně podílet a spolurozhodovat.

Inkluze v oblasti školství, kterou se autorka v této práci zabývá, zahrnuje všechny děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP). Dítětem, žákem a studentem se SVP se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností a k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření (dále PO). (Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>).

„Každé dítě má právo na vzdělávání a musí mu být dána příležitost dosáhnout přijatelné úrovně vzdělání“ (Pipeková, Vítková et al. 2014, s. 105). Musíme brát v úvahu to, že každé dítě je jedinečné, originální stvoření, které má své určité schopnosti, zájmy a také vzdělávací potřeby. Edukace by měla být koncipována tak, aby vyhověla široké různorodosti potřeb všech

žáků, které do toho procesu vstupují. Děti se SVP musí mít přístup do běžných škol, které se musí řídit principem pedagogiky, která je schopna vyhovět speciálním vzdělávacím potřebám dítěte (Pipeková, Vítková et al. 2014).

Z inkluzivního pohledu na problematiku školství se nejedná o pouhé zařazení, nebo začlenění žáků se SVP do hlavního edukačního proudu a zajištění jejich speciálních vzdělávacích potřeb, ale jde o změnu a úpravu podmínek pro vzdělávání. Z pohledu pedagogiky se tak mění její paradigma – dítě se už nepřizpůsobuje vzdělávacímu systému, ale vzdělávací systém se musí přizpůsobit dítěti (Valenta, Petráš a kol., 2012). Jde tedy o proces, který je dynamický. Pedagogové musí svou práci neustále promýšlet, obohacovat a neustále se vzdělávat, aby poskytovali prostor pro učení a spolupráci všech žáků ve třídním kolektivu (Adamus, 2015).

Inkluzivní vzdělávání prezentuje Hájková a Strnadová (2010 in Adamus, 2015, s. 18) jako: *„uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování a studium všem dětem, žákům a studentům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem vůči jejich aktuálním vzdělávacím potřebám, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb dítěte ani na výsledcích poměrování výkonu žáků.“* Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání a důležitý je prospěch pro obě strany, jak pro žáky se specifickými potřebami, tak pro intaktní osoby, pedagogy a jiné pracovníky školy (Langer a kol., 2016).

Největší výzvou pro školní a speciální pedagogiku, je podpora inkluzivního vzdělávání v tom smyslu, že škola se vzdá rozdílů mezi intaktním žákem a žákem s postižením a bude vycházet z individuálních potřeb všech žáků. Učitelé by měli být schopni rozpoznat různé potřeby, schopnosti a zájmy žáků a měli by umět pro ně připravit vhodné učební a podpůrné nabídky, kterou budou přiměřené jejich schopnostem. Důležité je snažit se přizpůsobovat edukační prostředí žákům. Pokud dojde k neúspěchu inkluzivního vzdělávání, hledáme problémy na straně systémů, nikoliv v dítěti (Bartoňová, Vítková, 2013 in Adamus, 2015).

Cílem současného školství v ČR je vytvořit takové školní prostředí a klima školy, které poskytne všem žákům stejné podmínky a šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistí jim tak právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů (Adamus, 2015).

Integraci definuje Světová zdravotnická organizace jako: *„sociální rehabilitaci, jako schopnost osoby podílet se na obvyklých sociálních procesech“* (Fischer, Škoda, 2008 in Finková, 2013 s. 93). Dělí se na *integraci širší*, která se zaměřuje na lidi se zdravotním postižením a jejich začleněním do společnosti, a *integraci dílčí*, která se zaměřuje na integraci

do určité oblasti z jedincova života, např. integrace do školy, zaměstnání aj. (Michalík, 2001 in Finková, 2013).

Novosad (2009, s. 21 in Finková, 2013 s. 97) mluví o integraci jako nejvyšším stupni socializace jedince a definuje ji jako: „*schopnost zapojit se do společnosti, akceptovat její normy a pravidla, vytvářet a formovat k ní pozitivní vztahy a postoje.*“

Z hlediska vzdělávání Jesenský (1995, s. 15) definuje školskou, neboli pedagogickou integraci jako: „*dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, v němž 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.*“

Školská integrace se dělí na **skupinovou**, což je třída intaktních jedinců, do které je integrována skupina dětí se SVP, které jsou vyučovány podle individuálních vzdělávacích plánů. Nebo může být ve třídě integrováno jedno dítě. V tomto případě se jedná o integraci **individuální**. Při skupinové integraci spolupracují spolu dva učitelé a jejich cílem je přizpůsobit stupeň obtížnosti daných úkolů nebo učiva, daným schopnostem dětí se SVP, zatímco ostatní děti zvládají běžné úkoly učiva. Při integraci jednotlivců pracuje obvykle učitel se všemi žáky a ve třídě mu pomáhá asistent, který je ve třídě převážně pro integrované dítě. Pokud je spolupráce učitele a asistenta dobrá, ztrácí se zvláštní postavení integrovaného dítěte, protože všechny děti ze třídy občas potřebují pomoc, napomáhání se tedy stává normální (Aderliková, 2014).

2.2 Integrace vs. inkluze

S otázkou, jaké jsou rozdíly mezi integrací a inkluzí, se setkáváme velmi často. Inkluze je chápána jako proces a integrace jako stav. Oba termíny v sobě samozřejmě zahrnují jak praktickou, tak teoretickou stránku. V integraci se jedná spíše o faktické začlenění jedince, tedy o provedení všech nutných opatření k tomu, aby byl jedinec přijat do skupiny. Lze ji tedy chápat jako mechanismus nebo opatření. Naproti tomu inkluze je chápána jako systém (Bartoňová, Vítková, et al., 2016).

Další rozdíl může být v tom, koho se tyto pojmy týkají. V souvislosti s integrací vždy mluvíme o jednotlivci nebo skupině. Inkluze se snaží vždy pojímat celou společnost nebo školu jako celek a následně pouze individualizovat samotný přístup k jednotlivci (ibid).

„*Integrace se spíše spojuje s pedagogikou speciálních potřeb, inkluze se pojí ke škole pro všechny – inkluzivní škole, ve které se různorodost pokládá za obohacení edukace*“ (Lindmeier, 2008, s. 353 in Bartoňová, Vítková, et al., 2016, s. 40).

Podle Finkové, Langer a kol. (2014) nejsou integrace a inkluze dva rozdílné pojmy, postavené na protipóly řešení problémů osob s postižením, tyto termíny a jejich metodické postupy se vzájemně prolínají a doplňují.

Vztah mezi integrací a inkluzí shrnuje následující tabulka.

Integrace	Inkluze
zaměření na potřeby jedince s postižením	zaměření na potřeby všech vzdělávaných
posudky specialistů	posudky běžných učitelů
speciální intervence	dobrá výuka pro všechny
prospěch pro integrovaného žáka	prospěch pro všechny žáky
dílčí změna prostředí	celková změna školy
zaměření na vzdělávaného žáka s postižením	zaměření na skupinu a školu
speciální programy pro žáka s postižením	celková strategie učitele

Tab. 1: Vztah mezi integrací a inkluzí (Kocurová, 2002, s. 17 in Valenta, Petráš a kol., 2012)

2.3. Legislativní rámec vzdělávání

Každý jedinec má právo na vzdělávání. Jde o jedno z nejvýznamnějších sociálních práv každého jedince. Je zakotveno v řadě mezinárodních úmluv. Podle čl. 26 odst. 1 **Všeobecné deklarace lidských práv**, náleží toto právo každé osobě (Adamus, 2015).

Na světové úrovni byla podpora inkluzivního vzdělání deklarována v prohlášení ze Salamanky v roce 1994 a Akčním plánem Vzdělávání pro všechny v Dakaru byla potvrzena (UNESCO, 1994, 2000 in Adamus, 2015). V deklaraci je napsáno: „*inkluzivní orientace základní školy je nejefektivnější prostředí pro předcházení diskriminaci, pro vytváření vstřícných společenství, budování inkluzivní společnosti a pro dosažení vzdělanosti pro všechny*“. Navíc poskytuje i *efektivní vzdělání většině dětí a zvyšuje výkonnost a v neposlední řadě i ekonomickou hospodárnost celého školského systému*“ (UNESCO, 2000, s. 8, in Adamus, 15, s. 13).

Dalším velmi důležitým dokumentem, který se zabývá vzdělávání osob se SVP, je **Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením**, která vyšla roku 2006. V Úmluvě je nejdůležitější hlavně ustanovení č. 24 (Vzdělávání), podle kterého „*smluvní státy musí uznat právo osob se zdravotním postižením na vzdělávání, a to s cílem realizovat toto právo bez diskriminace a na základě rovných příležitostí*“ (Michalík, 2013 in Adamus, 2015, s. 13).

V českém prostředí se o inkluzivním vzdělávání diskutuje už několik let. Pro naše školství nastal zlomový okamžik od 1. ledna 2005, kdy vstoupila v platnost nová školská legislativa, která v mnohém změnila směřování vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP. Např. tvorba a realizace školního vzdělávacího programu (dále ŠVP), povinnost školní docházky i pro děti s nejtěžším postižením, integrace dětí apod. (Valenta, Petráš a kol., 2012).

Dlouhodobým trendem vývoje je umožnit všem jedincům plnohodnotný přístup ke vzdělávání. MŠMT v návaznosti na zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. **561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání** neboli školský zákon, ve znění pozdějších předpisů, usiluje o systematické a intenzivní zavádění inkluzivního vzdělávání a nastolení rovného přístupu ke vzdělávání všech dětí, žáků a studentů v rámci ČR. Cílem tohoto procesu je nastavení pozitivních podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby při zabezpečení vhodných PO, nezbytných pro zajištění vzdělávacích potřeb každého žáka, bylo možné vzdělávání uskutečňovat přednostně v hlavním vzdělávacím proudu. Plánování a realizace inkluzivního vzdělávání je proces, který se týká celého systému vzdělávání a všech žáků (Situační zpráva - MŠMT-26540/2015-1).

Vzdělávání žáků se SVP v podmínkách ČR je ukotveno v následujícím zákoně a ve vyhláškách:

- **zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**, ve znění pozdějších předpisů;
- **vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných** (platná od 1. 9. 2016);
- **vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**, ve znění pozdějších předpisů.

Novela školského zákona, **zákon č. 82/2015 Sb.**, kterým se mění **zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání** (školský zákon), zakotvuje právo na vzdělání žáků se SVP zejména v následujících paragrafech:

§ 2 Vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace kromě jiného i z důvodu zdravotního stavu a zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce (Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561> - § 2, odst. 1).

§ 16 specificky upravuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a dětí, žáků a studentů nadaných. Dítětem, žákem a studentem se SVP se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí PO. Těmito opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve

vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta (Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561> - § 16, odst. 1).

Děti, žáci a studenti se SVP potřebami mají právo na vzdělávání, kde obsah, formy i metody tohoto vzdělávání odpovídají vzdělávacím potřebám a možnostem těchto žáků. Mají tedy právo vzdělávat se bezplatně pomocí PO.

PO spočívají v:

- poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče,
- úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek,
- úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití asistenta pedagoga,
- poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených,

(Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561> - § 16, odst. 2).

Podpůrná opatření se rozdělují do pěti stupňů podle pedagogické, finanční a organizační náročnosti. PO vyššího stupně lze použít, zjistí-li školské poradenské zařízení (dále ŠPZ), že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům poskytování dosavadních PO by opatření nižšího stupně nepostačovala k uplatnění jeho práva na vzdělávání a k naplňování vzdělávacích možností dítěte, žáka nebo studenta (Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561> - § 16, odst. 3). PO prvního stupně diagnostikuje a realizuje škola i bez doporučení školského poradenského zařízení. Druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením ŠPZ (Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561> - § 16, odst. 4).

Odstavec 9 toho paragrafu říká, že pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem je možné zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo

zákonného zástupce dítěte nebo žáka a doporučení ŠPZ (Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561> - § 16, odst. 9).

§ 18 pojednává o individuálním vzdělávacím plánu (dále IVP). Ředitel školy může s písemným doporučením ŠPZ nezletilému žákovi se SVP nebo na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se SVP na jeho žádost povolit vzdělávání podle IVP (Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>).

Vzdělávání žáků se SVP se dále zabývá vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která vyšla v platnost 28. 1. 2016 s účinností od 1. 9. 2016. V této vyhlášce jsou zakotveny vyrovnávací opatření, kterou jsou užívány ve výchovně – vzdělávacím procesu. Jedná se o využívání pedagogických, speciálně pedagogických metod a postupů, přípravy na výuku, zajištění asistenta pedagoga a poskytování individuální podpory ve výuce. Dále jsou zde definována PO pro žáky se SVP. Postup školy při poskytování PO prvního stupně a druhého až pátého je popsán v této vyhlášce, a to v § 11 a § 16:

Algoritmus postupu PO prvního stupně:

- Škola identifikuje problém a nastaví PO prvního stupně.
- Pokud nestačí samotné zohlednění, zpracuje Plán pedagogické podpory (dále PLPP).
- PLPP průběžně vyhodnocuje a upravuje.
- Po třech měsících provede škola hodnocení, zda opatření prvního stupně fungují.
- Pokud fungují, pokračuje škola v PO tak dlouho, jak je potřeba.
- Pokud nefungují, doporučí škola zákonnému zástupci návštěvu ŠPZ.

Algoritmus postupu PO druhého až pátého stupně:

- Škola doporučí zákonnému zástupci návštěvu ŠPZ.
- Po provedené diagnostice pracovník ŠPZ stanoví PO, zkonzultuje je s pověřeným pracovníkem školy a stanoví doporučení ke vzdělávání.
- Škola pozve zákonného zástupce k podpisu a souhlasu aplikací PO.
- Škola realizuje PO.
- Pokud některé opatření nelze zařadit do vzdělávání žáka ve lhůtě 4 měsíců, informuje škola ŠPZ.
- Škola průběžně žáka hodnotí.
- Škola s pracovníkem ŠPZ jedenkrát ročně vyhodnocuje účinnost PO.

(Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>).

Tato vyhláška také charakterizuje i IVP, na který mají právo jedinci se SVP. IVP zpracovává škola, jestliže to speciální potřeby žáka vyžadují. Zpracovává na základě doporučení ŠPZ a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Jedná se o závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, vychází ze ŠVP a je součástí dokumentace žáka. Obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů PO poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících, kteří se podílejí na vzdělávání žáka. Také obsahuje jméno pracovníka ŠPZ, se kterým škola úzce spolupracuje při zajišťování SVP žáka. V IVP jsou uvedeny informace o úpravách obsahu vzdělávání žáka, časovém a obsahovém rozvržení učiva, úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka, případné úpravě výstupů ze vzdělávání žáka. Zpracování a provádění tohoto plánu zajišťuje ředitel školy. Na jeho vytvoření se dále podílí učitelé ve spolupráci s pracovníkem ŠPZ, žák a zákonným zástupcem žáka, pokud je žák nezletilý (Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>).

Vyhláška v § 19 uvádí, že vzdělávání žáků se SVP může probíhat v běžné škole (s využitím všech PO) nebo ve školách, třídách, odděleních či studijních skupinách (pro děti, žáky a studenty se SVP).

V této vyhlášce nalezneme i velice důležitou větu, která říká, že vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 (školského) zákona, se přednostně uskutečňuje ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 (školského) zákona (rozuměno běžná škola) (Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-s-mentalnim-postizenim.shtml>).

Při rozhodování školy pro žáka s mentálním postižením, která je pro něj nejvhodnější, je důležité zvážit především individuální možnosti, charakterové vlastnosti a zda se dítě pohybuje v horní či dolní hranici pásma LMP, případně má-li další přidružené zdravotní problémy (Bartůňková, 2017).

Další vyhláška, která se zabývá tématem vzdělávání žáků se SVP je vyhláška č. **72/2005 Sb.**, ve znění pozdějších předpisů, **o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**. Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Poradenskými pracovníky ve škole jsou výchovný poradce, školní metodik prevence, školní speciální pedagog a školní psycholog, kteří jsou členy tzv. školního poradenského pracoviště. Mezi ŠPZ patří pedagogicko-psychologická poradna

(dále PPP) a speciálně pedagogické centrum (dále SPC) (Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>).

2.4. Možnosti vzdělávání žáků s mentálním postižením

Vzdělávání osob s mentálním postižením můžeme rozdělit do čtyř oblastí:

- předškolní vzdělávání,
- základní vzdělávání - období plnění povinné školní docházky,
- střední vzdělávání,
- celoživotní vzdělávání.

Předškolní vzdělávání

Děti s mentálním postižením mohou navštěvovat běžnou mateřskou školu nebo mateřskou školu speciální. Běžnou mateřskou školu mohou využívat děti s lehkým mentálním postižením, protože obtíže nejsou v daném věku natolik zřetelné, aby mohly být diagnostikovány. Pro děti s těžším mentálním postižením je určena mateřská škola speciální nebo integrace dítěte v běžné třídě. V mateřské škole speciální dochází k určitému uzpůsobení podmínek, jako je třeba snížení počtu žáků ve třídě, přítomnost speciálního pedagoga, odpovídající materiální a didaktické vybavení (Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-s-mentalnim-postizenim.shtml>).

Před zahájením povinné školní docházky může dítě s mentálním postižením docházet do přípravného stupně základní školy speciální. Další variantou je přípravná třída základní školy, která funguje v rámci běžné základní školy, ale nespadá pod povinnou školní docházku. Děti jsou v přípravné třídě vzdělávány podle Rámcového vzdělávacího programu (dále RVP) pro předškolní vzdělávání, tak jako v mateřských školách (ibid).

Základní vzdělávání

V životě dítěte i celé jeho rodiny je důležité období nástup do základní školy. Děti s mentálním postižením se mohou v rámci základního vzdělávání vzdělávat v běžné základní škole a to formou integrace, s využitím PO nebo ve školách, třídách, odděleních či studijních skupinách pro děti, žáky a studenty s mentálním postižením (ibid).

Rozsah, podmínky a obsah základního vzdělávání žáků upravují kurikulární dokumenty. Každá škola si připravuje svůj ŠVP, který vychází z příslušného RVP a specifikuje příslušné podmínky na dané škole např. osobnostní a učební předpoklady žáků, pedagogické záměry školy a další (Švarcová, 2003).

Žáci s LMP se dříve zpravidla vzdělávali podle upravující přílohy RVP ZV – LMP (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s LMP). Tato příloha byla s účinností od 1. 9. 2016 zrušena a v současné době se všichni žáci vzdělávají podle upraveného RVP ZV, který vychází z novelizace školského zákona č. 82/2015 Sb. (Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladnivzdelavani/pruvodce-upravenym-rvp-zv-od-zari-2016>).

Důležitými úpravami, které nastali v RVP ZV jsou:

- Minimální doporučená úroveň pro úpravu očekávaných výstupů v rámci PO – jedná se o upravené očekávané výstupy, které jsou na nižší úrovni než odpovídající očekávané výstupy daného vzdělávacího oboru.
- Zavedení PO – ta mají podporovat práci pedagoga s žákem, v důsledku toho, že jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje úpravy průběhu vzdělávání (Bartůňková, 2017).

Střední vzdělávání

Obecně platí, že žáci s mentálním postižením si mohou zvolit k dalšímu studiu jakoukoliv střední školu, ale musí splnit dvě podmínky. První podmínkou je dosažení základního vzdělání absolvováním základní školy a druhou je splnění přijímacího řízení na danou školu. Pro žáky s mentálním postižením jsou zřízena odborná učiliště a praktické školy. Odborná učiliště jsou primárně určena pro absolventy základní školy. Doba trvání výuky jsou dva nebo tři roky a výstupem získá absolvent výuční list. Praktická škola může být buď jednoletá, nebo dvouletá. První typ je určen absolventům základní školy speciální, tedy převážně žákům s těžkým mentálním postižením nebo žákům s kombinovaným postižením. Vzdělání je zaměřeno na oblast praktického života a na jednoduché manuální činnosti. Studenti jsou vzdělávání podle RVP pro obor vzdělání praktická škola jednoletá.

Praktická škola dvouletá je určena převážně žákům s LMP. Studenti jsou vzdělávání podle RVP pro obor vzdělávání praktická škola dvouletá (Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-s-mentalnim-postizenim.shtml>).

Celoživotní vzdělávání

Dostupnými možnostmi celoživotního vzdělávání pro osoby s mentálním postižením jsou kurzy pro doplnění vzdělání, večerní školy, aktivační centra (ibid).

2.4.1. Inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

Velkým trendem dnešního školství je vzdělávání žáků se SVP (kam spadají i žáci s LMP) v běžných školách hlavního vzdělávacího proudu a vytváření inkluzivního prostředí na školách v místě jejich bydliště (Švojgrová in Bartoňová, Vítková, 2010 in Adamus, 2015).

Inkluzivní vzdělávání žáků s LMP, znamená edukace v běžném typu a prostředí školy. Avšak z pohledu inkluze se kategorie žáků s mentálním postižením jeví, jako jedna z nejproblematictějších skupin (Valenta, Petráš a kol., 2012).

Problematika vzdělávání těchto žáků v běžných školách má svá určitá specifika. Žáci s tímto postižením mají právo na vzdělávání, jehož obsah, metody a formy odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem (Pipeková, Vítková et al. 2014). U žáků jsou hlavně rozvíjeny intelektové vědomosti, praktické dovednosti, schopnosti i návyky. Jsou součástí sociální skupiny a osvojují si dané sociální role a pozice (Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10797>).

Vzdělávání žáků s LMP se děje pomocí PO. Jak už bylo řečeno v předchozí kapitole, PO se rozumí: využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, vypracování IVP, snížení počtu žáků ve třídě nebo jiná úprava organizace vzdělávání, která zohledňuje individuální a speciální vzdělávací potřeby žáka (Pipeková, Vítková et al. 2014).

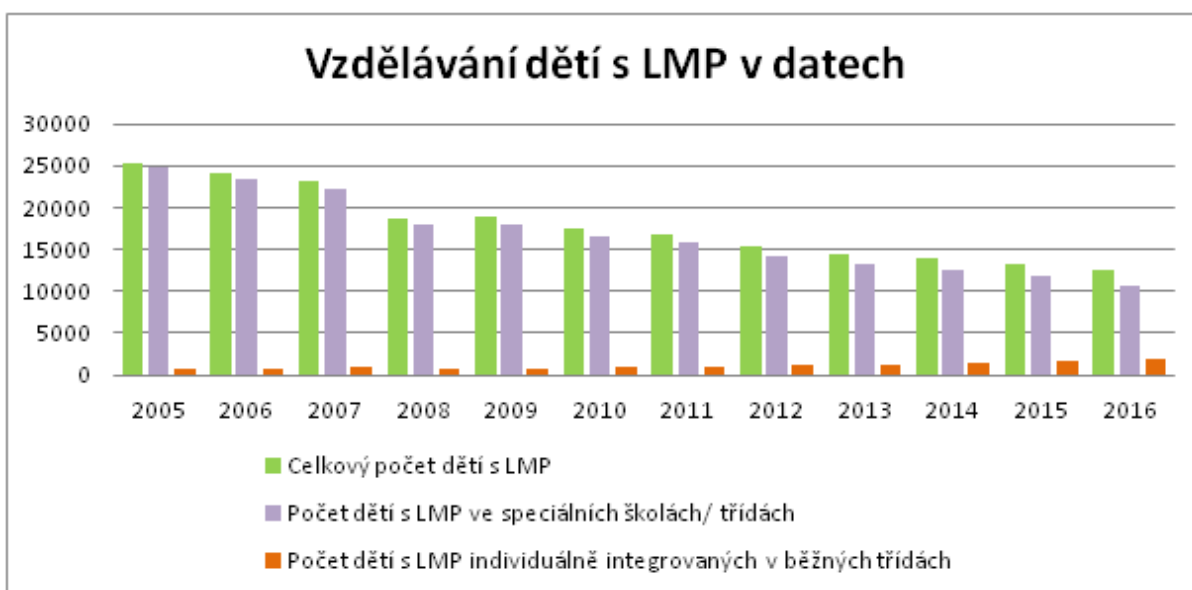
Pro úspěšnou inkluzi je důležitá spolupráce odborníků z poradenského zařízení s vedením školy, třídními učiteli a rodiči žáka (ibid).

Má-li být vzdělávání úspěšné, musí odpovídat následujícím kritériím:

- vycházet z individuálních potřeb žáka s LMP,
- žáka s LMP chápat a posuzovat v interakci s jeho sociálním prostředím,
- edukaci orientovat na smysluplnost a využitelnost obsahu v situacích praktického reálného života,
- v edukaci dbát na intenzivní zpětnou vazbu,
- vycházet z důsledné diagnostiky jako klíčového faktoru určujícího výběr edukačních intervencí,
- edukaci chápat jako proces, ve kterém se má odrazit týmový přístup, (Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10797>).

2.4.2 Vzdělávání jedinců s LMP v datech

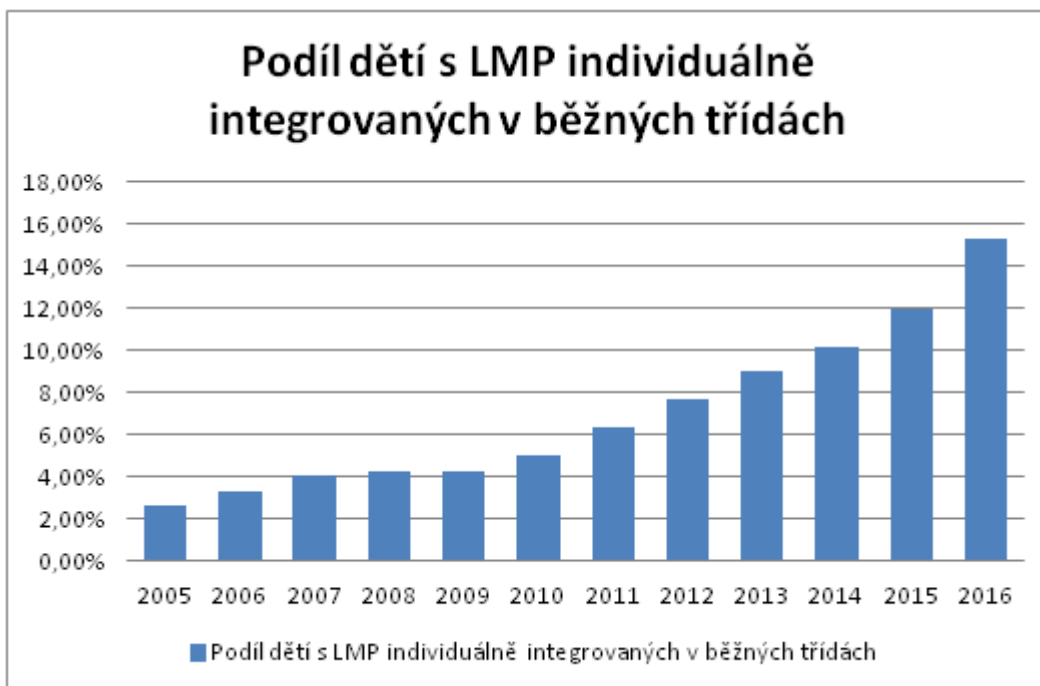
Počet dětí s diagnostikovaným LMP stále klesá. V roce 2010 v ČR činil počet dětí s LMP 17 406, z čehož 877 bylo individuálně integrovaných v běžných třídách, což je 5 %. V roce 2016 bylo těchto dětí pouze 12 561. Individuálně integrovaných bylo 1915, což činí 15 %. Nejpravděpodobnějším vysvětlením snížení výskytu LMP, je změna diagnostických postupů, které se více přiblížily mezinárodním standardům. Ve všech krajích ČR, kde došlo k poklesu podílu žáků s diagnostickou kategorií mentálního postižení, došlo ke vzestupu podílu dětí s poruchami učení nebo chování (Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2017/01/17/vzdelavani-deti-s-lehkym-mentalnim-postizenim-lmp-v-datech/>).



Graf 1: Vývoj četnosti výskytu LMP u dětí plnících povinnou školní docházku (Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2017/01/17/vzdelavani-deti-s-lehkym-mentalnim-postizenim-lmp-v-datech/>).

Ve výše uvedeném grafu jsou uvedeny statistické údaje, které mapují vývoj četnosti výskytu LMP v populaci dětí plnících povinnou školní docházku v letech 2005 až 2016. Je vidět, že počet dětí s touto diagnózou kontinuálně klesl, od roku 2005 do roku 2016 o celou polovinu (ibid).

Z grafu je zřejmé, že děti s LMP se ve většině případů vzdělávají ve speciálních školách či samostatných třídách pro ně zřízených.



Graf 2: Podíl dětí s LMP individuálně integrovaných v běžných třídách (Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2017/01/17/vzdelavani-deti-s-lehkym-mentalnim-postizenim-lmp-v-datech/>).

Z grafu 2 vyplývá, že počet dětí s LMP individuálně integrovaných v běžných školách/ třídách od roku 2005 kontinuálně narůstá. Je pravděpodobné, že i v následujících letech počet těchto dětí, vzdělávající se v běžné základní škole se svými vrstevníky, bude narůstat.

2.5. Podmínky inkluzivního vzdělávání

Zkušenosti se zaváděním inkluzivního vzdělávání ukazují, že samotný zápis dítěte s postižením do běžné školy a jeho vzdělávání s intaktními spolužáky ještě nenaplnuje smysl inkluze. Je jen prvním krokem, nebo také odhodláním ředitelství školy, začít dělat něco nově a jinak. Podstatu problému nelze spatřovat v konkrétním žákovi a jeho postižení, ale v nedostatečně připraveném a nastaveném systému. Rozhodnutí školy stát se inkluzivní, znamená změnu, ale ne takovou, že se bude žák za PO přizpůsobovat škole. Proměnit se musí škola, a to tak, aby se přizpůsobila žákovi. Jde hlavně o vytvoření příznivého a vstřícného klimatu školy, kdy je každý vnímán jako součást celku. Z hlediska efektivity edukačního působení je stěžejní znalost metod a forem práce aplikovatelných v inkluzivním, ale i speciálněpedagogickém vzdělávání, což žádá odborně připravený pedagogický personál (Valenta, Petráš a kol., 2012).

Aby byla inkluze úspěšná, je nutné zabezpečit pro žáka speciální vzdělávací potřeby. Jedná se o již zmiňovaná PO. Pomáhají žákům vyrovnat se s jejich znevýhodněním oproti ostatním žákům a dávají jim rovné příležitosti pro úspěch při vzdělávání. Stanovení těchto opatření, mají na starost SPC. Po vyšetření žáka se teprve zabezpečují. (Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/pro-a-proti-integrace-deti-se-zdravotnim-postizenim.shtml>).

Nejčastěji poskytovanými PO u dětí s LMP jsou hodinová pedagogická intervence ve škole, hodinový předmět speciálně pedagogické péče a asistent pedagoga sdílený ve škole (Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2018/04/04/msmt-hlavni-zavery-analyzy-implementace-spolecneho-vzdelavani-v-zakladnich-skolach/#more-4215>).

Mezi obecné podmínky školní integrace patří organizační, personální, obsahové, materiální a prostorové. Vedení školy by si mělo uvědomit, co všechno se musí s jejich školou stát, aby došlo k vytvoření rovných podmínek a příležitostí pro všechny žáky (Valenta, Petráš a kol., 2012).

2.5.1. Organizační podmínky

Na podmínky musíme nahlížet z pohledu vztahu k osobnosti žáka, k charakteru výukového prostředí a délky trvání. Tyto tři aspekty by měly být rozpracovány v ŠVP školy. Další detaily by měly být součástí IVP žáka (Průcha 2009 in Adamus, 2015). Jednou ze základních otázek, kterou v rámci společného vyučování žáků intaktních a žáků se SVP, pedagog řeší je, jak výuku vhodně a efektivně diferencovat a jak uspořádat proces výuky pro rozdílné společenství žáků ve třídě. Organizační opatření by měla být dle SVP žáků a v souladu s individuálními možnostmi. Dle individuálních potřeb žáka, lze upravit např. délku vyučovací jednotky. Nemusí tedy trvat 45 minut (Valenta, Petráš a kol. 2012, Adamus, 2015).

2.5.2. Personální podmínky

Vstřícné a podnětné školní prostředí, které za využití všech podpůrných opatření umožňuje žákům rozvíjet jejich vnitřní potenciál, směřuje k celoživotnímu učení a k odpovídajícímu pracovnímu uplatnění. Proto je velmi důležité pro úspěšné inkluzivní vzdělávání zajistit odborně připravené pracovníky, aby mohly kvalitně vést edukační proces.

Na těchto lidech závisí, jakým způsobem bude edukace žáků probíhat a v jakém prostředí (Adamus, 2015). Důležitou roli zde hraje i výchovný poradce, školní metodik prevence, školní speciální pedagog či školní psycholog a asistent pedagoga (Valenta, Petráš a kol., 2012).

U pedagogů je důležitá a významná nejen kvalifikovanost a specializace, ale i pedagogická a organizační schopnost. Učitelé by měli být schopni vytvořit motivující klima

třídy a být komunikativní k žákům, rodičům, ostatním pedagogům i odborníkům. Provádění kvalitní systematické diagnostické činnosti, kterou je pak učitel schopen účinně využívat ve vzdělávání žáků, patří k jeho důležitým kompetencím (Adamus, 2015).

2.5.3. Materiální podmínky

Inkluzivní vzdělávání vyžaduje většinou vysoké nároky na materiální a technické vybavení škol, proto aby mohly svým žákům poskytnout odpovídající podmínky, které se odvíjejí od stanovených PO tak, jak tomu bylo na základních školách zřízených pro žáky se SVP (Michalík, 2014 in Adamus, 2015).

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných, se za PO z pohledu materiálně-technického považují především, speciální učebnice, didaktické materiály, kompenzační pomůcky a rehabilitační pomůcky (Valenta, Petráš a kol., 2012).

Pro žáky s LMP, lze využívat obdobné pomůcky jako pro žáky intaktní, případně je může pedagog podle potřeby upravit. Nutné je preferovat názorné pomůcky, případně pomůcky, které podporují orientaci pro praktický život. Zakoupení nějaké pomůcky, by měla, škola konzultovat s pracovníkem poradenského zařízení. Právě on určí, zda je investice účelná a pomůcka vhodná pro žáka se SVP (Adamus, 2015).

2.5.4. Prostorové podmínky

Obecně z hlediska prostorového zabezpečení inkluzivního vzdělávání jde o zpřístupnění všech prostor školy, a to zejména pro žáky smyslově či tělesně postižené. Vyžaduje to nemalé finanční náklady především na rekonstrukci starších budov. Školní budovy, které byly už postaveny podle nového stavebního zákona, podmínky bezbariérovosti většinou splňují. V případě žáků s LMP nejsou většinou žádné radikální změny nutné. Dobré je pamatovat na to, aby ve třídách byly relaxační, odpočinkové kouty, které jsou vhodné i pro intaktní žáky a prostory pro diferencovanou výuku (Valenta, Petráš a kol., 2012).

2.5.5. Obsahové podmínky

Dalším základním předpokladem inkluzivního vzdělávání, je umožnit všem žákům přístup k základnímu kurikulu. Jedná se o tzv. otevřené kurikulum. Je orientováno na žáka a je natolik poddajné, že umožňuje upravovat individuální potřeby žáka, tak aby odpovídaly jeho možnostem (Valenta, Petráš a kol. 2012).

Mezi další podmínky úspěšné školní integrace řadíme: vytváření vhodných podmínek pro učitele, aby měli dostatek času na konzultace, plánování a rozvíjení se, jednotnost v přístupech, cílech a formách práce pedagogů, snížení počtu žáků ve třídě, spolupráce s odborníky a s rodiči, další vzdělávání učitelů, zajištění asistenta pedagoga a vytvoření vztahů mezi spolužáky (Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/pro-a-proti-integrace-deti-se-zdravotnim-postizenim.shtml>).

Praktická část

3. Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžné základní škole

3.1. Cíle a metody šetření

Cílem bakalářské práce je zjistit postoje pedagogů běžných základních škol, k integraci žáků v okrese Uherské Hradiště. Účelem je zjistit názor na inkluzivní vzdělávání konkrétní skupiny dětí a to žáků s lehkým mentálním postižením. Šetření má také určit, jaká pozitiva a negativa ve vzdělávání těchto žáků učitelé vidí.

Hlavní cíl: Zhodnotit názor a postoje pedagogů na integraci žáků s lehkým mentálním postižením z hlediska současné legislativy na vybraných školách hlavního vzdělávacího proudu.

Dílčí cíle:

1. Přehled běžných základních škol v okrese Uherské Hradiště, vzdělávajících žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, především žáky s lehkým mentálním postižením.
2. Zhodnotit proces integrace žáků s lehkým mentálním postižením z pohledu učitelů, kteří tyto žáky vzdělávají.
3. Zhodnotit podmínky vzdělávání konkrétních integrovaných žáků s lehkou mentální retardací na běžné základní škole.

Pro výzkumné šetření této bakalářské práce autorka zvolila metodu kvalitativního výzkumu. Provedla rozhovor s třídními učiteli vzdělávající žáky s LMP, na dvou základních školách (dále ZŠ) v okrese Uherské Hradiště. Z důvodu zachování anonymity, jsou školy označeny písmeny X a Y. V ZŠ X autorce rozhovor poskytla učitelka, která je třídní integrovaného chlapce (Marka) s LMP, který navštěvuje 3. třídu. V ZŠ Y to byla třídní paní učitelka, která vzdělává v 5. třídě integrovanou dívku (Adélu) s LMP. Součástí praktické části, je také kazuistika dívky a chlapce. Potřebné informace k vytvoření případové studie autorka získávala z rozboru dokumentace žáků, a to ze zpráv speciálně pedagogického vyšetření, z rozhovoru pedagoga a vlastního pozorování.

3.2. Metodologie výzkumu

Hlavním cílem této práce je pomocí kvalitativní metodologie zhodnotit názor a postoje pedagogů na proces integrace žáků s lehkým mentálním postižením na dvou běžných základních školách v okrese Uherské Hradiště. Dílčími cíli je zjistit průběh a podmínky integrace konkrétních žáků s LMP.

Kvalitativní výzkum lze charakterizovat jako proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat celkový obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi výzkumníkem a účastníkem výzkumu. Úkolem badatele provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci daných postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytváří sociální realitu. Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý definovaný jev a zjistit o něm maximální množství informací (Švaříček, Šed'ová a kol. 2014).

Metody kvalitativního přístupu se mohou využívat k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o kterých toho moc nevíme (Strauss, Corbinová in Švaříček, Šed'ová a kol. 2014).

V kvalitativním výzkumu se používají zejména tři typy dat: data z rozhovorů, data z pozorování a data z dokumentů (Svoboda, 2012).

3.2. Charakteristika metod výzkumu

Pro výzkumné šetření byly použity tyto kvalitativní metody:

- rozhovor,
- pozorování,
- analýza dokumentů,
- případová studie.

3.2.1. Rozhovor

Jednou z použitých metod v této práci je **rozhovor** s třídním učitelem žáka s LMP na dvou běžných školách hlavního vzdělávacího proudu. Rozhovor byl veden za účelem zjištění, jak vnímají proces integrace žáků s LMP třídní učitelé a jaký preferují přístup k těmto žákům. Dále byl rozhovor veden tak, aby z odpovědí bylo zřejmé popsat proces a podmínky integrace žáka s LMP na konkrétní škole.

Rozhovor spadá do kvalitativního výzkumu a je chápán a realizován jako nestandardizované dotazování. Toto dotazování slouží k pochopení události v celém jejích konceptu. Osoba, která výzkum formou rozhovoru provádí, se snaží porozumět pohledu jiných

lidí na určité problémy na základě kladení otázek a jejich pozdějšího vyhodnocení. Při rozhovoru je výzkumník s dotazovaným v přímé interakci „tváří v tvář“ (Svoboda, 2012). Rozhovor byl realizován přímo v prostředí konkrétní školy tedy v ZŠ X a ZŠ Y.

3.2.2. Pozorování

Pro lepší dokreslení výzkumných cílů autorka využila metodu vlastního **pozorování**. Pozorovala již zmiňované žáky Marka a Adélu v přirozeném prostředí a to ve škole. Účastnila se několika vyučovacích hodin v různých předmětech. Autorka sledovala, jak se žáci v hodině chovají, jak spolupracují s učitelem popřípadě s asistentem pedagoga, jaké metody pedagog k těmto žákům využívá, jaké individuální potřeby žáci vyžadují, jak jsou schopni se soustředit apod.

3.2.3. Kazuistika

Jednou z dalších použitých metod, je **případová studie** neboli též **kazuistika**. Jedná se o kazuistiky výše uvedených žáků, s jejichž třídními učiteli byl proveden rozhovor. Jde o chlapce s LMP, který je integrován ve 3. třídě běžné základní školy a o kazuistiku dívky s LMP, která navštěvuje 5. třídu. Informace obsažené v případových studiích, získala autorka studiem školních dokumentů, zpráv ze ŠPZ, z rozhovoru třídních učitelů a z vlastního pozorování žáků ve výuce. Metoda případové studie, byla použita z důvodu naplnění stanovených cílů a k přiblížení osobnosti integrovaných žáků.

V centru pozornosti této metody výzkumu je případ. Případem rozumíme objekt výzkumného zájmu, kterým může být osoba nebo skupina. Analýza jednotlivých případů nám v průběhu celého výzkumu umožňuje sledování, popisování a vysvětlování případu v jeho komplexnosti, a díky tomu můžeme dojít k přesnějším a do hloubky jdoucím výsledkům (Mioviský, 2006).

V této práci je použita tzv. jednopřípadová studie, což je nejjednodušším příkladem případové studie. Jedná se o podrobnou studii jedné osoby, kdy se zaměřujeme na různé oblasti jejího života a snažíme se sestavit celkový obraz daného případu (Mioviský, 2006). Autorka se zaměřila na rodinnou, osobní a školní anamnézu žáků.

Rodinná anamnéza – zjišťuje se především, jestli má dítě oba rodiče, žije-li v úplné rodině, v rodině tzv. rekonstruované, tj. s jedním rodičem vlastním a druhým nevlastním nebo v rodině neúplné, pouze s jedním rodičem. Velice důležitá je harmoničnost rodinného prostředí dítěte, vztahy mezi rodiči i jejich vztah k dítěti a také jaká je emocionální atmosféra v rodině (Dostupné z: <https://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/view.php?id=3737&chapterid=5290>).

Osobní anamnéza – shromažďuje informace o vývoji dítěte v rodině a to od průběhu těhotenství a porodu přes průběh vývoje v prvních letech života, až po současný stav dítěte (ibid).

Školní anamnéza – shromažďuje informace o průběhu pobytu dítěte ve školním zařízení. Ptáme se na nástup dítěte do mateřské školy, v kolika letech do školky nastoupilo, jak probíhala adaptace, zda si dítě rychle zvyklo, nebo odmítalo chodit do mateřské školy či plakalo. Zajímá nás, jak se zařadilo do dětského kolektivu. Další informace ve školní anamnéze se týkají nástupu do základní školy. Zjišťujeme, jak se dítě zařadilo mezi spolužáky, jak si zvyklo na povinnosti, jaký je pohled pedagoga na dítě (Pešová, Šamalík, 2006).

Ne všechna data se podaří vždy zjistit.

3.2.3. Analýza dokumentů

Ke zpracování kazuistik autorka použila **analýzu dokumentů** žáků. Analýza dokumentů je metoda sběru dat, která představuje vyhledávání vhodných dokumentů, z nichž chce osoba získat informace o daném jevu. Analýzu dokumentů můžeme kombinovat s jakoukoli jinou metodou získávání dat, např. s rozhovorem nebo pozorováním (Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/593/3884/Analiza-dokumentu-jako-evaluacni-nastroj>). Jde o výzkumnou strategii založenou na analýze již existujícího materiálu. Výzkumník v procesu výzkumu již nevytváří nové materiály, nové data pro analýzu, ale naopak pracuje s materiálem, který již existuje (Miovský, 2006).

Před samotným šetřením autorka provedla zmapování integrace žáků s lehkým mentálním postižením v okrese Uherské Hradiště. Na internetovém portálu MŠMT *Rejstřík škol a školských zařízení* (<https://profa.uiv.cz/rejskol/>) byl zjištěn počet běžných základních škol v okrese Uherské Hradiště. Počet škol činí 63. Dalším zjištěným údajem byl počet škol, které se podílejí na integraci žáků s postižením v tomto okrese a kolik z nich integruje žáky s LMP. Tyto informace se autorka pokusila získat na základě rozeslaných emailů do výše uvedených 63 škol.

3.3. Charakteristika místa šetření

Autorce odpověděly 4 základní školy, které se podílejí na integraci žáků s LMP. Pouze 2 školy byly ochotny další spolupráce. Obě se nachází ve Zlínském kraji v okrese Uherské Hradiště. V těchto školách autorka provedla rozhovor s třídními učitelkami vzdělávající žáka s LMP.

3.3.1. Základní škola X

Jedná se o úplnou základní školu s devíti postupnými ročníky. Od okresního města Uherské Hradiště je vzdálena 30 km. Zřizovatelem je obec. Škola sdružuje následující součásti: základní škola, základní umělecká škola, školní družina, školní klub a školní jídelna. Všechno je v jedné budově, která je rozdělena na 4 pavilony. Součástí školy je také školní knihovna, dvě tělocvičny, venkovní hřiště a zahrada. Žáci mají možnost se vzdělávat celkem v 25 učebnách, z toho 8 odborných např. pro přírodopis, fyziku, cizí jazyk, zeměpis, hudební výchovu atd.

Kapacita školy je 660 žáků. Školu navštěvuje ve školním roce 2017/2018 284 žáků rozmístěných v 15 třídách. Na 1. stupni je 9 tříd a počet žáků 161. Zbylých 123 navštěvuje 2. stupeň, na kterém je 6 tříd. Počet zaměstnanců v tomto školním roce činí 52. Pedagogických pracovníků na ZŠ je 23, z toho 2 speciální pedagogové. Dále jsou na škole 2 asistenti pedagoga. Nepedagogických pracovníků je 14. Na ZUŠ je 13 pedagogických pracovníků.

Škola je velmi dobře vybavena. Ve všech třídách jsou nové lavice, židle a další nábytek. Děti mají třídu pěkně vyzdobenou, na nástěnce mají vlastní výtvary. V některých třídách mají žáci i koberce, které slouží k trávení odpočinku o přestávce. Prostředí a celkově atmosféra školy je velmi dobrá.

Od 1. 9. 2016 je ve škole zřízeno ŠPP, které zajišťuje poskytování a koordinaci preventivních, pedagogických a poradenských služeb přímo ve škole. Je tvořeno týmem: výchovný poradce, školní metodik prevence a speciální pedagog. Škola také spolupracuje s PPP Uherské Hradiště a SPC Zlín.

Všechny třídy školy se vzdělávají podle *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, Základní škola*, který vychází z *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*.

Na škole se vzdělává **jeden žák s lehkým mentálním postižením**. Jedná se o chlapce, který navštěvuje 3. třídu. Chlapec zapadl dobře do kolektivu, avšak vykazuje vzdělávací i výchovné problémy. Ke vzdělávání potřebuje asistentku pedagoga, která je s ním přítomna po celou dobu výuky. Vzdělává se podle ŠVP – RVP – ZV – minimální úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpurných opatření. Dále se na škole nacházejí čtyři žáci s vývojovými poruchami chování a 25 dalších žáků (9 žáků 1. stupně a 16 žáků 2. stupně), kteří jsou zařazeni mezi zohledňované. Dva žáci mají pedagogickou intervenci. Všichni se vzdělávali podle vypracovaných IVP nebo podle PLPP. Žáci s poruchami učení tráví týdně jednu hodinu dyslektickou nápravou v rámci školní družiny a školního klubu, kde jim je věnována

individuální péče pod vedením speciálního pedagoga ve speciálně zřízené dyslektické učebně. Zohledňovaným žákům je věnována individuální péče v kmenové třídě.

3.3.2. Základní škola Y.

Jedná se o malou tzv. „rodinnou školu“, kterou navštěvují žáci ze tří malých vesnic. Je vzdálena od okresního města Uherské Hradiště 13 km. Zřizovatelem je obec. Jedná se úplnou školu, s devíti postupnými ročníky. Součástí školy je také mateřská škola, školní družina, školní klub, školní jídelna a školní zahrada, kterou využívají žáci jak během vyučování nebo přestávek, tak v odpoledních hodinách v době provozu školní družiny.

Kapacita školy je 250 žáků. Navštěvuje ji ve školním roce 2017/2018 95 žáků rozmístěných v 10 třídách. 1. stupeň navštěvuje 54 žáků, rozmístěných v 5 třídách. Zbylých 41 navštěvuje 2. stupeň, na kterém jsou 4 třídy. Počet zaměstnanců činí 27. Pedagogických pracovníků na ZŠ je 13. Z toho jeden speciální pedagog, který se zabývá integrací dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a nápravou specifických poruch učení. Ve škole pracuje také výchovný poradce, který se zabývá prevencí sociálně - patologických jevů a volbou povolání. Na škole se nachází jeden asistent pedagoga. Nepedagogických pracovníků je 9. V MŠ jsou 4 pedagogičtí pracovníci.

Ve škole jsou také odborné učebny fyziky a chemie, jazyková učebna, žákovská kuchyni, keramická dílna a počítačová učebna s 25 počítači. Většina učeben je vybavena počítačem, novými tabulemi a nastavitelným školním nábytkem. V jedné z učeben je možno využívat interaktivní tabuli. Na 1. stupni má každá třída svůj hrací kout. Škola má také zřízený multifunkční půdní prostor pro výuku, projekci, pořádání besed apod.

Všechny třídy se vzdělávají podle *Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání Otevřená škola*.

ZŠ má velmi dobré zkušenosti s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k různorodému složení a menšímu počtu žáků ve třídách jsou děti vedeny k samostatnosti a zodpovědnosti za sebe i za druhé. Velikost školy umožňuje dětem vzájemně se dobře poznávat. Počet žáků je ve třídách od 7 do 16. Škola je tedy celkově malá, ale útulná.

Ve školním roce 2017/2018 je ve škole integrována **jedna žákyně s lehkým mentálním postižením**, která navštěvuje 5. třídu.

Žáci ve třídě její přítomnost nevyhledávají, moc se s ní nekamarádí. Škola usiluje o přidělení asistenta pedagoga této žákyni, avšak z důsledku malého počtu žáků ve třídě (8), dle vyjádření SPC není asistent potřeba. Žákyně se vzdělává podle ŠVP – *Otevřená škola*, který je upravený podle minimální úrovně očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. Dále

jsou zde integrováni žáci s tělesným a zrakovým postižením a poruchou autistického spektra. Školu navštěvují také žáci s vývojovými poruchami učení a ADHD.

3.4. Kazuistika integrovaných žáků

Při zpracování kazuistiky se autorka zaměřila na rodinnou, osobní a školní anamnézu Marka - chlapce 3. třídy a Adély - dívky 5. třídy. Oba žáci se vyznačují celkovým snížením rozumových schopností, spadají tedy do pásma lehké mentální retardace. Jsou integrováni ve svých spádových školách v místě bydliště. Z hlediska opožděnosti rozumového vývoje mají tito jedinci deficit v oblasti sociálních schopností, učení, řeči a proto by se k těmto žákům mělo přistupovat individuálně.

Z důvodu ochrany osobních údajů, byla jména žáků pozměněna.

❖ Kazuistika č. 1

Marek (jméno změněno)

Věk: 9 let

Žák 3. třídy

Diagnóza: lehké mentální postižení

I. Rodinná anamnéza

Marek se narodil do úplné funkční rodiny jako čtvrté dítě. Má 3 starší sestry. Nejstarší sestra (17 let), má středně těžké mentální postižení. Navštěvovala základní školu speciální, na kterou ji matka doprovázela po celou dobu školní docházky. Základní školu speciální dokončila a nyní je doma. Prostřední sestra (15 let) bez problémů, šikovná navštěvuje střední školu. Nejmladší sestra chlapce je v 5. třídě a chodí do stejné školy jako on. Její tempo ve výuce je velmi pomalé, ale učivo zatím zvládá. Po konzultaci se speciálním pedagogem měla 4. třídu opakovat, ale nakonec ji třídní paní učitelka „pustila“ do dalšího ročníku.

Matka je nezaměstnaná, otec je na invalidním důchodě. Vztahy uvnitř rodiny špatné. V širší rodině výskyt mentálního postižení a také autismu.

II. Osobní anamnéza

Chlapec už od počátku docházky do mateřské školy (dále MŠ), měl výrazné adaptační obtíže. Odmítal do MŠ docházet. Docházka tedy byla přerušena, po určité době zase obnovena, ale pouze na dopoledne, přesto adaptační problémy přetrvávaly. Nejraději byl doma s matkou, které to výrazně nevadilo.

Marek je od předškolního věku v péči PPP Zlín. Podstoupil vyšetření, ve kterém byla

zjištěna kognitivní opožděnost při spodní hranici výjimečně nízké úrovně intelektu, rovněž mimointelektové funkce výrazně opožděny oproti věku. Celkový obraz tedy odpovídal úrovni lehkého mentálního postižení. Z důvodu celkové nezralosti měl odklad povinné školní docházky. Poté byl svěřen z důvodu návrhu optimálního vzdělávacího přístupu do kompetence SPC Zlín. Matka kontaktovala SPC s žádostí o zabezpečení individuální integrace v běžné ZŠ v místě bydliště. Marek podstoupil speciálně pedagogickému vyšetření. SPC z vyšetření usoudilo, že jako nejvhodnější vzdělávací cestou, se jeví zařazení Marka do školy samostatně zřízené pro žáky se SVP, kde by s ním pracovali speciální pedagogové v malém kolektivu žáků. Matka však odmítla a žádala o individuální integraci ve škole běžného typu. Rozhodla se z toho důvodu, že 10 let dojížděla s nejstarší dcerou do 25 km vzdálené speciální školy, proto se dojíždění chtěla vyhnout. Chlapec do ZŠ v místě bydliště byl přijat. U chlapce je výrazně opožděna řeč a také grafomotorika. Chlapec má i výrazné výchovné problémy. Rodiče se mu nevěnují. Ve volném čase si hraje sám s motorkami.

III. Školní anamnéza

Ve školním roce 2015/2016 po ročním odkladu, zahájil povinnou školní docházku ve škole běžného typu, formou individuální integrace s podporou asistenta pedagoga, kterého musela ZŠ zajistit. Dále třídní učitelka ve spolupráci s pracovnící SPC vypracovaly IVP, dle kterého se chlapec vzdělával. Po prvním roce školní docházky proběhlo vyhodnocení IVP a psychologické a speciálně pedagogické vyšetření. Z vyšetření plynulo, že i když školní nároky odpovídají intelektovým možnostem chlapce, učivo, které bylo stanoveno v IVP neobsáhl. Úroveň jeho školních znalostí a dovedností neodpovídaly konci 1. ročníku ZŠ. Další školní rok se Marek vzdělával stále s podporou asistenta pedagoga, podle IVP vycházejícího z ŠVP – RVP ZV – minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. Celý 2. ročník opakoval učivo 1. třídy. Paní učitelka tvrdí, že opakování učiva mu prospělo, udělal významné pokroky.

Nyní Marek navštěvuje 3. třídu. Má k dispozici stále asistenta pedagoga, vzdělává se podle IVP v předmětech Český jazyk a literatura, Matematika a Prvouka. V těchto předmětech se učí učivo 2. ročníku. U Marka dlouhodobě přetrvává vysoká absence. V minulém školním roce ve 2. pololetí zameškal 194 hodin. Pravidelná docházka do školy je podmínkou efektivního vzdělávání dítěte. Pokud nebude tato pravidelnost docházky dodržena, není možné dodržet ani samotný IVP. Velký počet zameškaných hodin řešilo vedení školy se sociální pracovnící a také s matkou chlapce. Nyní třídní paní učitelce nestačí omluvenky od matky, ale chlapec musí mít omluvenku od lékaře.

Z vlastního pozorování

Marek ve vyučování občas vyrušuje a má pasivní přístup k práci. Není schopen samostatné práce, všechno mu musí asistentka chystat. Úkoly plní pouze za účasti učitelky nebo ve většině případů asistentky. Při nástupu únavy se zhorší chuť pracovat. Proto je zapotřebí chlapce neustále motivovat a důležité je střídat formy a způsoby práce. Pokud se paní učitelka chce věnovat integrovanému chlapci, zadá samostatnou práci ostatním žákům a přibližně 10 minut s ním pracuje. Často chlapec odchází s asistentkou do místnosti, kde má svůj pracovní koutek. V této místnosti nejčastěji čte a počítá nahlas, aby nerušil v kmenové třídě ostatní žáky. Paní učitelka hodnotí chlapce motivačnými tiskátky nebo klasicky známkou. V českém jazyce a matematice má výrazné problémy. V českém jazyce provádí uvolňovací cvičení, i přesto je úchop křečovitý, s tlakem na sešit. Písmo je velké, přesahuje přes linky a neurovnané. Výslovnost, slovní zásoba a vyjadřovací schopnosti jsou na velmi nízké úrovni, jak ve výuce, tak o přestávkách, kdy komunikuje se svými vrstevníky. V prvouce Marek pracuje společně se třídou, občas individuálně vyplňuje pracovní listy, které mu chystá paní učitelka. Během práce se sice dopouští občasných chyb, ale s dopomocí učitelky či asistentky je dovede odstranit. Jestliže se Markovi něco podaří, ostatní žáci mu zatleskají. V kolektivu žáků se cítí dobře a o přestávkách je živý, tráví je na chodbě s ostatními dětmi. Sebeobsluha u Marka vážne, především při oblékání. Nevadí mu, že má např. kalhoty nebo tričko obráceně. Při příhodu i odchodu ze školy, mu zavazuje tkaničky sestra. Umí to, ale je líný.

❖ Kazuistika č. 2

Adéla (jméno změněno)

Věk: 12 let

Žákyně 5. třídy

Diagnóza: lehké mentální postižení

I. Rodinná anamnéza

Dívka pochází z úplné rodiny. Adéle nemá žádné sourozence, je jedináček. Narodila se poměrně starším rodičům, matka měla 41 let a otec 45. Matka nezaměstnaná. Otec chodí pouze po brigádách. Se školou spolupracuje pouze otec, který je absolvent praktické školy – taktéž lehká mentální retardace.

II. Osobní anamnéza

V předškolním věku byla Adéla, spíše plačtivá a těžko si zvykala na prostředí MŠ. Měla často konflikty s dětmi a těžko se zapojovala do kolektivu vrstevníků. Ve školním věku snadná unavitelnost a neschopnost soustředit se.

III. Školní anamnéza

Adéle nastoupila ve svých 6 letech do školy běžného typu. Navštěvovala základní školu, na kterou dojížděla, nejednalo se tedy o její spadovou školu v místě bydliště. Dívka školu navštěvovala 2 roky. Třídní kolektiv ji nepřijal, ve škole neměla žádné kamarády, spolužáci se dívce posmívali, že je obézní. Do školy chodila nerada. Druhý ročník měla opakovat z důvodu nezvládnutí učiva. Otec dívky zažádal o přestup na jinou základní školu běžného typu, a to na školu v místě bydliště. Druhý ročník tedy opakovala už v ZŠ Y. Třídní kolektiv ji přijal velmi dobře, i když ze začátku nechtěla s nikým komunikovat, její slovní zásoba byla velmi chudá, byla citlivá a hodně uzavřená. Postupem času se vše zlepšovalo a Adéla chodí do školy velmi ráda.

Adéla byla v péči PPP. Na žádost zákonného zástupce (otce) podstoupila v minulém roce vyšetření v SPC. Ze závěrů vyšetření plynulo: nevyvážený vývoj intelektových schopností, výkony kolísají až po dolní hranici lehkého mentálního postižení. V roce 2017 ji byla diagnostikována LMP. Je zařazena do 3. stupně podpory. Vzdělává se ve třídě, kde je poměrně malý počet intaktních žáků a to 8. Protože je málo žáků ve třídě, asistent pedagoga nebyl žákyni doporučen. Adéla má prvním rokem vypracovaný IVP, který vychází z ŠVP *Otevřená škola*, který je upravený podle minimální úrovně očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP jsou Český jazyk a literatura, Anglický jazyk, Přírodověda, Vlastivěda a Informatika. Žákyně v tomto školním roce se v předmětech matematika, anglický jazyk a český jazyk učí učivo 3. třídy. Není schopna pracovat ve skupině, protože ani v jednom předmětu se neučí to, co její spolužáci. Paní učitelka si musí dávat pozor, aby ji měla za co pochválit. Ve všech předmětech má dívka značné problémy. Není ani manuálně zručná. Adéla navštěvuje dvě hodiny týdně speciálně pedagogickou péči pro reedukaci, kterou vede speciální pedagog.

Vlastní pozorování

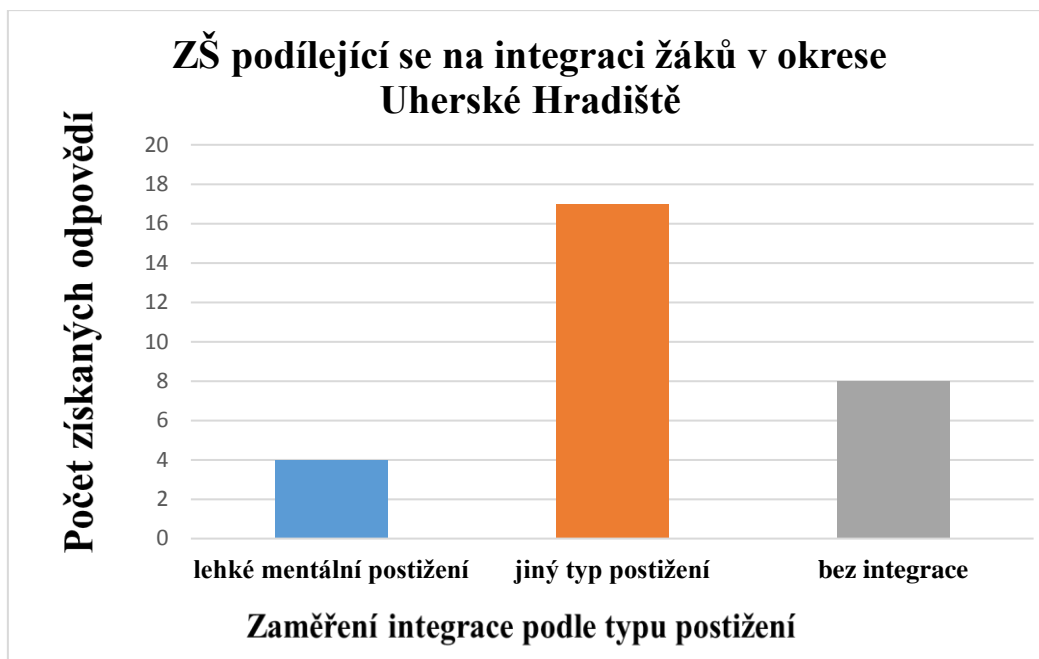
Adéla je ve vyučování klidná a nevyrušuje. Není schopna pracovat samostatně, paní učitelka ji musí neustále napomínat, ať pracuje na zadaných úkolech. Úkoly, které dívka plní samostatně většinou vykazují mnoho chyb. Přesto je velmi snaživá. Třída, ve které je integrovaná žákyně, je rozdělena na 3 skupiny. První skupinu tvoří 3 žáci, kteří vyžadují úkoly

navíc. Druhou skupinu tvoří 4 žáci s poruchami učení, ve výuce jsou pomalejší a potřebují častěji individuální péči od pedagoga. Třetí skupinu tvoří integrovaná žákyně, která vyžaduje pouze individuální přístup. Vyučovací hodina je tedy velmi chaotická. Paní učitelka zadá úkoly nejprve integrované dívce, a potom se věnuje žákům intaktním. Asi 15 minut před koncem výuky, individuálně pracuje s Adélou. Dívka má malou slovní zásobu, vyjadřuje se v krátkých a jednoduchých větách. Občas jí je špatně rozumět. Písmo je neúměrné. Při psaní diktátu, nejprve paní učitelka nadiktuje diktát intaktním žákům, poté integrované žákyni. Většinou Adéla ve všech předmětech krátkou dobu (10 – 15 minut) pracuje na počítači ve speciálním programu, kde má připravené různé pracovní listy. Při vymalovávání obrázků přesahuje přes obrysy. Když má vypracovat referát, přinese jej zpracovaný ručně, protože doma nemají počítač ani tiskárnu. Referát zpracovává po výuce v počítačové učebně. V kolektivu žáků se cítí dobře, mají tendenci ji pomáhat. Ostatní spolužačky ji neberou jako konkurenci. Adéla je kamarádká a upřímná. Udělá a splní všechno, co jí kdo řekne. Velmi ráda je, když ji paní učitelka pochválí.

3.5 Interpretace výsledků šetření

Jako *prvním dílčím výzkumným cílem* bylo zjištění počtu běžných základních škol v okrese Uherské Hradiště, které se podílejí na integraci žáků s LMP. Ke zjišťování informací autorka využila portál MŠMT *Rejstřík škol a školských zařízení* (<https://profa.uiv.cz/rejskol/>). Na tomto webu zjistila celkový počet základních škol v okrese Uherské Hradiště, který činí 63. Všech 63 škol autorka elektronickou formou tedy emailem oslovila, a ptala se na dvě otázky. První byla, zda jejich škola ve školním roce 2017/2018 integruje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a ve druhé otázce se autorka dotazovala, zda integruje žáky s LMP. Emaily byly rozeslány ředitelům škol nebo výchovným poradcům. Z oslovených škol odpovědělo 29, tedy téměř polovina. Z těchto škol 17 integruje žáky s různým druhem postižení. 8 odpovědělo, že ve škole integrované žáky nemají. 2 školy odpověděly, že se podílejí na integraci žáků s mentálním postižením, ale v tomto školním roce pouze se středně těžkým. Pouze 4 ZŠ běžného typu integrují žáky s LMP. Toto zjištění znázorňuje graf 3.

Tyto 4 školy autorka dále telefonicky oslovila, se zájmem provést výzkumné šetření. Bohužel jen 2 školy autorce vyšly vstříc a to již jmenovaná ZŠ X a ZŠ Y. Obě školy integrují jednoho žáka s LMP a to na prvním stupni. Autorka školy osobně navštívila a provedla výzkumné šetření. Prostudovala také dokumentaci žáků s písemným souhlasem rodičů, pozorovala tyto žáky ve výuce a provedla rozhovor s jejich třídními učiteli.



Graf 3: ZŠ podílející se na integraci žáků s LMP v okrese Uherské Hradiště

Z grafu vyplývá, že převážná většina běžných základních škol v okrese Uherské Hradiště integruje žáky s postižením. Každý jedinec má právo na vzdělávání ve své spádové škole, tedy ve škole místa svého bydliště. Běžná základní škola, na základě žádosti zákonného zástupce, musí žáka se SVP přijmout a zajistit podmínky k jeho vzdělávání.

Vzhledem k tomu, že autorce odpovědělo poměrně málo běžných základních škol vzdělávajících žáky s LMP, nelze přesně vyvodit závěr. Ze 17 škol, které podporují integraci obecně, pouze 4 školy vzdělávají žáky s LMP. Z toho vyplývá, že počet základních škol, které podporují přímo integraci těchto žáků je v okrese Uherské Hradiště málo. Autorka se setkala s případy ve své vesnici, kde se žáci s postižením nevzdělávají ve své spádové škole, ale raději dojíždí do většího města a navštěvují speciální školu. Rodiče se domnívají, že škola pro ně určená jim poskytne lepší vzdělávání.

Druhým a třetím dílčím cílem bylo zjistit proces a podmínky integrace žáků s lehkým mentálním postižením na uvedených ZŠ v okrese Uherské Hradiště. Dále bylo cílem zjistit názory třídních pedagogů na inkluzivní vzdělávání těchto žáků v běžné základní škole. Byla zvolena metoda rozhovoru s třídním učitelem.

3.5.1. Rozhovor s třídním učitelem

Rozhovory proběhly na dvou základních školách běžného typu. Autorce této práce poskytly rozhovor dvě paní učitelky, a to konkrétně třídní učitelka vzdělávající integrovaného Marka a třídní učitelka integrované Adély. Rozhovor probíhal ve velmi uvolněné atmosféře přímo v prostředí školy. Bylo položeno 21 otázek. Otázky rozhovoru byly rozděleny na 2 kategorie. První část se zaměřovala na obecné názory učitelů na integraci a inkluzivní vzdělávání žáků s LMP. Druhá část otázek byla zaměřena na konkrétní výše uvedené integrované žáky s LMP. Tyto otázky byly orientovány na přístupy, které Marek a Adéla vyžadují, dále na individuální potřeby, těchto žáků a na jejich celkovou osobnost. Znění otázek je přiloženo v příloze. Odpovědi dotazovaných si autorka zapisovala na papír. Obě paní učitelky byly velmi ochotné, poskytnout autorce, tedy tazateli, maximum informací. Z důvodu zachování anonymity nejsou jejich jména uvedena, ale jsou označena písmeny A, B. U otázky jsou vždy uvedeny výpovědi obou učitelek, a to z důvodu lepší orientace a porovnání. Pro účely této bakalářské práce byly otázky 1, 3, 4, 5 a 7 převzaty a následně upraveny z knihy *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení* (Pipeková, Vítková et al., 2014).

Paní učitelka A – třídní učitelka Marka

Paní učitelka B – třídní učitelka Adély

Otázky a odpovědi:

1. Jaký máte názor na inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (LMP)?

Učitelka A: Začleňování žáků s LMP do výchovně vzdělávacího procesu zdravé populace, je humánní záležitostí. Takto handicapovaný žák není uzavřen v komunitě stejně či podobně postižených vrstevníků, naučí se žít neodděleně se zdravými dětmi, a předpokládá se, že se začlení i přes svůj handicap do běžného života. Oproti tomu se jeho zdraví spolužáci již od útlého dětství naučí si hrát, pracovat a společně žít i přes tyto patrné rozdíly. Odlišnosti vnímají obě strany, ale do života si svá poznání a zkušenosti nesou jako jeho přirozenou součást. Vzhledem k tomu, že jsme ale měli „speciální školství“ na vysoké úrovni, je dle mého názoru inkluze ve vzdělávání krok zpět, a to ve smyslu absence zajištění podmínek (teoretická platforma se liší od reality, nejisté finanční zajištění, nedostatek odborného personálu,...).

Učitelka B: Myšlenka sice dobrá, ale nedotažena do konce. Vzdělávání žáků s LMP v běžné třídě s intaktními dětmi bez asistentky pedagoga je nereálné.

2. Jaké výhody a nevýhody podle Vašeho názoru integrace žáků s LMP do běžných škol má?

Učitelka A:

Výhody: Pro žáka – soužití s žáky bez postižení během výchovně vzdělávacího procesu i mimo něj (přestávky, kroužky, družina,...).

Pro rodinu – základní vzdělávání v místě bydliště. Rodiče nemusí se svým dítětem dojíždět do 20 km vzdálené speciální ZŠ.

Nevýhody:

- Nelze se 100% věnovat ani integrovanému jedinci, ani ostatním dětem.
- Rušení ostatních žáků při výuce žáka s LMP ve kmenové třídě.
- Pedagogická odpovědnost je občas přenášena na asistentku.
- Nesoustředěnost žáka s LMP na vlastní práci (sleduje výuku v kmenové třídě).
- Při vytiženosti pedagoga nezbyvá tolik času na hry, soutěže a aktivity, které jsou jinak běžně začleňovány do výuky.

Učitelka B:

Výhody:

- Žák nemusí nikam dojíždět, je vzdělávána ve své spádové škole. Je v kolektivu svých vrstevníků. S dětmi se zná od mateřské školy.
- Intaktní žáci se seznamují s tím, že lidi s postižením existují.

Nevýhody:

- Ve vyučovací hodině, která trvá 45 minut, se nelze dostatečně věnovat jedinci s LMP ani intaktním žákům. Žáci se navzájem ve vyučovací jednotce ruší.
- Negativní postoj spolužáků – žáka s LMP nemusí kolektiv přijmout a může se rozběhnout až šikana.
- Postupné zvětšování rozdílů mezi žákem s LMP a intaktními žáky.
- Ve více početných třídách integrace nemá smysl.

3. Učil/a jste už někdy žáka s lehkým mentálním postižením? A kolik?

Učitelka A: Během 30-ti leté praxe jsem učila ± 10 žáků s LMP.

Učitelka B: Ano. Dva žáky. Ani u jednoho jsem, ale nebyla třídní učitelka.

4. Co je podle Vás důležité pro úspěšnou inkluzi žáků s lehkým mentálním postižením?

Učitelka A: Spolupráce s rodinou a zabezpečení vhodných podmínek při vzdělávání (speciální pedagog, asistentka pedagoga, snížený počet žáků, vybavení).

Učitelka B:

- Zajištění asistenta pedagoga.
- Odborná podpora poradenského zařízení.
- Snížení počtu žáků ve třídě.
- Spolupráce s rodinou.
- Objasnit situaci vzdělávání žáka s LMP kolektivu.

5. Vzděláváte se dále v oblasti edukace žáka s lehkým mentálním postižením? Pokud ano, jakou formou?

Učitelka A: Vystudovala jsem speciální pedagogiku (+ etopedie, psychopedie, SVPU). Jezdím na různé semináře ohledně integrace. A vzdělávám se také prostřednictvím odborné literatury a internetu.

Učitelka B: Speciální pedagogiku vystudovanou nemám, proto se s rostoucí inkluzí vzdělávám formou:

- Samostudia odborné literatury – sama jsem si musela nastudovat, co integrace žáka s LMP bude obnášet.
- Konzultací se speciálním pedagogem, který na škole působí jednou týdně.
- Odborné konzultace mi poskytuje pracovnice SPC Zlín, která do školy občas dojíždí.
- Zkušenosti také získávám při konzultacích s kolegy z praktických škol.

6. Máte ve třídě k dispozici asistenta pedagoga? Pokud Ano, jak hodnotíte spolupráci s ním?

Učitelka A: Ano. Její práci hodnotím kladně. Je samostatná, kreativní a používá vlastní iniciativu.

Učitelka B: Ne. A velmi mi ve třídě chybí.

7. Jak hodnotíme spolupráci s rodiči žáka s LMP, kterého vzděláváte?

Učitelka A: Téměř pravidelná příprava na vyučování. Úkoly jsou však plněny nedůsledně, minimalisticky, žádná aktivita či kreativita navíc. Občas úkoly zpracovány matkou či sourozenci. Velká nedůslednost také ve výchově.

Učitelka B: Komunikuji pouze s tatínkem. Spolupráce je výborná. Pravidelně se účastní konzultací ve škole. Rodiče mají zájem, aby jejich dítě bylo spokojené a vzdělávalo se.

8. Jak hodnotíte spolupráci s odborníky školy (zejména se speciálním pedagogem) a s odborníky ŠPZ?

Učitelka A: Jelikož jsem speciální pedagog, spolupracuji pouze občas s výchovným poradcem. Spolupráce se SPC Zlín - na vysoké úrovni. Nejvíce oceňuji metodické vedení a konzultace při vypracovávání IVP i při řešení vzniklých situací či problémů. Pravidelné návštěvy konzultanta SPC v ZŠ jsou přínosné pro obě strany.

Učitelka B: Na škole nemáme speciálního pedagoga, který by na škole působil každý den. Ve škole je zaměstnaný pouze na zkrácený úvazek, proto navštěvuje školu jen jednou týdně. Většinou musíme konzultovat po telefonu, což není moc přínosné. Spolupráce se SPC Zlín je velmi dobrá. Pracovnice SPC pravidelně přijíždí do ZŠ. Konzultuje a metodicky vede učitele, což všichni učitelé potřebují. Dříve byla žákyně v péči PPP – spolupráce však byla průměrná. Veškeré informace poskytovala PPP pouze obecně. Nic konkrétního, jak s žákyní mají pracovat, se učitele nedozvěděli. Dvakrát byla v PPP vyšetřována, ale bez výsledku. Poté se škola obrátila na SPC.

9. Liší se počet žáků ve Vaší třídě od ostatních tříd?

Učitelka A: Ne. Z důvodu přijetí žáka na školu, nepřišlo ke snížení počtu žáků ve třídě.

Učitelka B: Ano. Třída měla dříve 16 žáků, nyní má 8. Rozdělena se na 2 třídy.

10. Jak v průběhu vyučovací hodiny organizujete práci s intaktními žáky a integrovaným žákem?

Učitelka A: Pokud se chci věnovat integrovanému žákovi, musí celá třída číst, pracovat písemně nebo plnit úkoly samostatně. Práce ve dvojicích či skupinách nepřipadá v úvahu, rušili by práci s integrovaným žákem. Při výuce ostatních žáků, pracuje integrovaný žák s asistentkou přímo ve kmenové třídě, často otočen zády k „dění“ ve třídě nebo odchází na detašované pracoviště. S ostatními žáky je společně vzděláván ve výchovách, občas v prvouce.

Učitelka B: Ve třídě, kde je integrovaná dívka s LMP je průběh hodiny velmi náročný. Jsou zde ještě 3 žáci s poruchami učení, jejichž tempo je pomalejší. Adéla většinou pracuje sama, ale během výuky ji neustále kontroluji. Pokud dívce potřebují vysvětlit nové učivo, musím zadat ostatním žákům samostatnou práci.

11. Jaké přístupy, techniky, metody, formy práce uplatňujete ve výuce směrem k integrovanému žákovi s lehkým mentálním postižením?

Učitelka A:

- individuální přístup,
- metody a zásady názornosti, postupnosti, přiměřenosti, soustavnosti,

- využívání manipulativních činností,
- využívání všech smyslů při osvojování učiva,
- neustálá motivace, kontrola porozumění, pochvala.

Učitelka B: Preferuji individuální přístup - ve skupině pracovat nemůže, protože je obsahově učivem úplně někde jinde. Neustále se snažím žákyni motivovat a musím si dávat pozor, abych ji měla za co pochválit. Techniky a metody názornosti a přiměřenosti.

12. Používáte nějaké speciální pomůcky při vzdělávání žáka s LMP?

Učitelka A:

- Skládací abeceda (písmena, slabiky), karty s obrázky, pěnové či textilní písmena, desky + karty LOGICO PRIMO,
- soubor značek a číslic (+, -, =, <, >), karty pro sčítání a odečítání, geometrické tvary a tělesa, počítadlo dvacítkové, počítadlo ABACO 10,
- pomůcky pro rozvoj jemné motoriky,
- bzučák, fólie, trojhranný program, stíratelná tabulka,
- deskové a elektronické hry,
- CD, DVD a výukové programy.

Učitelka B: Bzučák, materiál dřevo a molitan a rozlišení tvrdých a měkkých i/y, výukové programy na počítači, CD, tablety, speciální učebnice a pracovní sešity.

13. Používá žák s LMP jiné učebnice, pracovní sešity než ostatní žáci ve třídě?

Učitelka A: Ano. Využíváme učebnice, pracovní sešity a pracovní listy určené pro žáky speciální a praktické školy, pro dyslektiky nebo pro žáky ZŠ, avšak určeny nižším postupovým ročníkům.

Učitelka B: Ano. Využíváme učebnice, pracovní sešity, které jsou určeny pro žáky speciální a praktické školy nebo učebnice a pracovní sešity určeny nižším postupovým ročníkům.

14. Jaké podpůrné opatření při edukaci používáte a jakého stupně?

Učitelka A: PO 3. stupně, IVP, asistent pedagoga

Opatření: speciální metody výuky, úprava obsahu vzdělávání a očekávaných výstupů, úprava organizace výuky, určení způsobu zadávání a plnění úkolů včetně ověřování vědomostí a dovedností (klasifikace), poskytnutí speciálních učebních materiálů a pomůcek.

Učitelka B: PO 3. stupně. Žákyně vzdělávána podle IVP.

Opatření: speciální pracovní listy doporučené SPC, úprava obsahu ve vzdělávání a očekávaných výstupů, dvou hodinová dotace na reedukaci.

15. Vzdělává se žák podle IVP? Kdo se podílel na jeho vypracování?

Učitelka A: Žák je vzděláván dle IVP. Na jeho přípravě jsem se podílela já třídní učitelka (speciální pedagog) a prostřednictvím konzultací i pracovnice ze SPC Zlín.

Učitelka B: Ano žákyně je vzdělávána dle IVP. Na jeho přípravě se podílela třídní učitelka, speciální pedagog, ostatní pedagogové školy a pracovnice ze SPC Zlín.

16. Jaké individuální potřeby má žák s LMP?

Učitelka A:

- Individuální přístup během výuky i v kroužcích,
- nutnost přítomnosti pedagoga, asistentky,
- občasná dopomoc při sebeobsluze,
- respektování osobního tempa.

Učitelka B:

- Individuální přístup během výuky,
- vzdělávání podle IVP,
- hodina speciálně pedagogické péče - 2 hodiny pro reedukaci,
- speciální pracovní listy na počítači.

17. Jaké jsou silné a slabé stránky žáka s LMP?

Učitelka A:

Silné stránky – snaha o zapojení se do života kolektivu.

Slabé stránky – ve výuce i ve školním klubu (kroužku) se nemůže plně zapojit do činnosti s vrstevníky, nedovoluje mu to jeho intelekt (neschopnost myslet, psát, vyjadřovat se...), zapojí se hlavně v pohybových aktivitách, ovšem i zde má rezervy.

Učitelka B:

Silné stránky – dívka chodí ráda do školy, je spokojená mezi svými vrstevníky, nemá problémy s chováním.

Slabé stránky – nemůže se plně zapojit do skupinových činností s vrstevníky, kvůli sníženému intelektu. Stěžejní předměty jsou pro ni také tělesná výchova, hudební výchova a výtvarný výchova. V ničem nevyniká. Je velmi slabá na všech frontách.

18. Jak zapadl žák s LMP do kolektivu? A jaký vztah má žák s LMP ve třídě, se svými spolužáky?

Učitelka A: Začlenění žáka s LMP do kolektivu proběhlo bez větších problémů. Děti byl přijat, tendence především dívek mu pomáhat. Nečelí výsměchu ani pohrdáním. Respektují ho jako osobnost. Jeho společnost však nevyhledávají.

Učitelka B: Začlenění žákyně s LMP do kolektivu proběhlo bez problémů. Ve třídě jsou dobré vztahy, žáci se nijak neohrožují. Žáci ji neberou jako žádnou konkurenci a neposmívají se.

19. Zapojuje se žák s LMP do různých činností? Aktivit školy. Jakých např.?

Učitelka A: Žák se zapojuje do nenáročných aktivit pořádané školou např. filmová a divadelní představení, školní akademie, kroužek při školním klubu - relaxáček, náboženství. Pokud jsou akce pořádány v rámci vyučování, žák se jich zúčastňuje. Dobrovolné akce nad rámec výuky využívá ojedinele např. vánoční dílničky, velikonoční tvoření, sběr papíru, knižní klub.

Učitelka B: Bez problému se žákyně zapojí do všech činností pořádané školou. To co ji řeknou učitelé, to udělá. Zúčastňuje se např. recitační soutěže, projektového dne, sportovního dne, matematického klokana, hudebních aktualit – vypracování referátu vlastní rukou, aj. Výsledky jsou však nulové.

20. Jaké podmínky musela škola zajistit pro integrovaného žáka? Jak se škola přizpůsobila?

Učitelka A: Vedení školy muselo zajistit asistenta pedagoga, finanční prostředky, zřídit detašované pracoviště (tzv. koutek) a finančně se podílet při nákupu výukového materiálu a pomůcek.

Učitelka B: Pedagogové se museli individuálně vzdělávat a přizpůsobit se SVP žákyně. Vedení školy muselo žákyni do třídy pořídit počítač žákyni a zajistit nákup speciálních pracovních listů.

21. Myslíte, že je škola dostatečně připravena na inkluzivní vzdělávání?

Učitelka A: Škola je víceméně připravena na inkluzivní vzdělávání.

Může se objevit problém s:

vyhledáváním asistentů pedagoga (při rostoucím počtu integrovaných žáků);

- nedostatečná prostorová kapacita „koutků“,
- zajištění finančních prostředků.

Učitelka B: Škola ano ale chybí podpora ze strany státu. Škola nutně potřebuje k žákyni s LMP asistenta pedagoga, kterého ale SPC nedoporučuje, jelikož třída, ve které je žákyně vzdělávána, má pouze 8 dětí. Dále škola vzdělává žáka s tělesným postižením, zrakovým, PAS. Tito žáci asistenta pedagoga mají a prostorové i materiální podmínky škola k jejich vzdělávání zabezpečuje.

3.6 Závěry šetření

Z rozhovorů obou učitelek vyplývá, že integraci žáků s LMP spíše nepodporují. Jsou přesvědčeny o tom, že z důvodu snížení rozumových schopností, které tyto žáci vykazují, je nutná podpora asistenta pedagoga. Přítomnost žáka s LMP a asistenta pedagoga ve třídě, narušuje celou vyučovací jednotku, neboť tito žáci (v případě Marka i Adély) probírají úplně jiné učivo než jejich intaktní spolužáci.

Pozitiva shledávají v tom, že integrovaný žák s handicapem není uzavřen ve společnosti stejně či podobně postižených vrstevníků. Naučí se žít neodděleně s intaktními dětmi a předpokládá se, že se začlení i přes svoje postižení do běžného života.

Další výhodou obě paní učitelky vidí v tom, že se intaktní děti již od útlého dětství naučí hrát, pracovat a společně žít v komunitě s osobami s postižením. Učí se sociální empatii již od útlého věku, nebudou se bát lidí s postižením, budou schopni lépe jim porozumět, nabídnout pomoc. Intaktní žáci se učí nenahlížet na své vrstevníky s postižením, jako na odlišné osoby.

Snad poslední pozitivum z pohledu uvedených pedagogů je, že žák s LMP nemusí dojíždět do speciální školy, tedy pokud není v místě bydliště. Má právo navštěvovat svou spádovou školu, se svými vrstevníky.

Za **nevýhody** integrace žáků s LMP považují obě paní učitelky, více početné třídy, spolužáci mohou mít negativní postoj k jedincům s postižením, nemusí tedy zapadnout do kolektivu. Další nevýhodou je, že se žák málo soustředí na vlastní práci, raději pozoruje výuku svých intaktních spolužáků. Proto ve velmi důležité střídání činnosti ve výuce, aby se žák nestále soustředil a rychle se neunavil.

Z důvodu toho, že žáci s LMP vyžadují individuální přístup pedagoga během výuky, nezbyvá tolik času na různé aktivity a soutěže, což je další nevýhodou integrace těchto žáků. Negativitu vidí učitelé také v tom, že se žáci během výuky navzájem ruší.

Výzkumný dílčí cíl č. 1: *Zjistit kolik běžných základních škol v okrese Uherské Hradiště, vzdělává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, především žáky s lehkým mentálním postižením.*

Bylo zjištěno, že v okrese Uherské Hradiště se nachází celkem 63 základních škol, které byly elektronicky dotázány, zda u nich v roce 2017/2018 integrují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a konkrétně žáky s LMP. Na dotaz odpovědělo 29 škol, z nichž 17 podporuje integraci obecně a 4 z nich přímo integrují žáky s výše uvedeným typem postižení. Jedná se především o školy situované v přilehlých obcích v okolí města Uherské Hradiště.

Většinou se jedná o žáky s LMP, kteří jsou integrováni v základní škole v místě svého bydliště. Nemusí tedy nikam dojíždět, což je pro žáky i jejich rodiče výhodné.

Výzkumný dílčí cíl č. 2: *Zhodnotit proces integrace žáků s lehkým mentálním postižením z pohledu učitelů, kteří vzdělávají žáky s lehkým mentálním postižením.*

Procesem integrace rozumíme slučování žáků s LMP do třídy, ve které se budou vzdělávat se svými intaktními vrstevníky. Z pohledů učitelů vyplývá, že tento proces je velmi náročný. Tito žáci vyžadují zvýšenou pozornost, což jim pedagog ve více početné třídě nemůže zabezpečit. Řešením je asistent pedagoga, který je veden učitel. Problém je v tom, že ne vždy ŠPZ, které vydává zprávu a doporučení o vzdělávání žáků se SVP, asistenta pedagoga doporučí.

Z rozhovoru plyne, že práce s žákem s LMP je náročnější na přípravu a na předání a zafixování nových poznatků. Z důvodu snížení intelektu žáci hůře chápou a jsou výrazně pomalejší. Obě paní učitelky se shodují v tom, že se nemůžou 100 % věnovat všem žákům ve třídě, ani integrovaným ani intaktním. Vyučovací hodinu si musí zorganizovat tak, aby intaktní žáci nebyli upřednostňováni před žákem s LMP a on nepociťoval ostráchnost, neboť tito žáci vyžadují a potřebují individuální a rovný přístup.

Výzkumný dílčí cíl č. 3: *Zhodnotit podmínky vzdělávání integrovaného žáka s LMP.*

Třetím výzkumným cílem bylo zhodnotit podmínky vzdělávání konkrétních žáků ve školách místa šetření.

Jednou s velmi důležitých podmínek integrace žáků s LMP je dobře připravený a odborně kvalifikovaný pedagogický tým, který tyto žáky vzdělává. **Marek** má velkou výhodu, že jeho třídní paní učitelka je přímo speciální pedagog. Má za sebou dlouhodobou praxi se žáky s tímto druhem postižení, proto ví jak s žáky pracovat a jaké speciální potřeby tito žáci vyžadují. Umí využívat speciální metody a formy práce, které Marek vyžaduje. Např. metody názornosti, postupnosti, přiměřenosti a soustavnosti.

Důležitou podmínkou úspěšné integrace je, že škola zajistila pro Marka asistenta pedagoga, neboť není schopen samostatné práce. Tato podmínka patří do zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Dále se Marek vzdělává podle IVP, používá různé speciální učební pomůcky a materiály k lepšímu zafixování a porozumění učiva, má upravený obsah vzdělávání na základně minimálních očekávaných výstupů. 1 hodinu týdně navštěvuje předmět speciálně pedagogické péče pod vedením speciálního pedagoga.

Dobrá spolupráce ŠPZ a rodičů je taktéž velmi důležitá. Tato spolupráce je nezbytně nutná k optimálnímu průběhu společného vzdělávání. Paní učitelka, hodnotí spolupráci s pracovníci ŠPZ velmi kladně. Velkou podporu vidí v metodickém vedení. Spolupráce rodičů,

už je poněkud horší. Matka má období, kdy vůbec se školou nespolupracuje, nereaguje na telefony a nechodí na třídní schůzky ani na konzultace. Avšak z toho přijde období, kdy se o Marka zajímá a spolupracuje s třídní paní učitelkou.

Jednou z podmínek, kterou vedení školy nezajistilo, je snížení počtu žáků ve třídě. Marek je vzdělávám ve třídě, ve které je 19 žáků. Proto musí poměrně často odcházet z výuky na své detašované pracoviště, z důvodu docvičení učiva, uvolnění, hlasitého čtení, kde se mu asistentka individuálně věnuje.

Inkluzivní vzdělávání **Adély**, žákyně ZŠ Y, z pohledu autorky dostatečně kvalitní není. Třídní učitelka, která vyučuje dívku ve všech předmětech, nemá moc zkušeností se vzděláváním žáků s LMP. Na škole nepůsobí speciální pedagog intenzivně, proto metodické vedení učitelky, je poměrně zanedbané. Třídní učitelka se doplňuje vzdělání pouze formou samostudia nebo získává zkušenosti od kolegů ze speciálních škol. Pedagogický personál není tedy dostatečně připravený na integraci žáků s LMP.

Jak už bylo zmíněno, důležitou podmínkou úspěšné integrace je zajištění speciálních vzdělávacích potřeb. Dívka se vzdělává podle IVP, využívá speciální pomůcky pro názornost a učebnice nižších ročníků. 2 hodiny týdně navštěvuje předmět speciálně pedagogické péče (reedukaci), což je pro dívku velkým přínosem. Adéla není schopna samostatně, dostatečně pracovat. Vyžaduje neustálou kontrolu pedagoga. Z důvodu žákyně s LMP došlo ke snížení počtu žáků ve třídě, což je jednou s výrazných podmínek úspěšné školní integrace. Třída se rozdělila na 2. Nyní je ve třídě 8 žáků. Z tohoto důvodu (malého počtu žáků ve třídě) nebyl žákyni doporučen asistent pedagoga. Avšak škola neustále usiluje o jeho přidělení. Paní učitelka proto musí organizovat výuku následovně - chvíli se věnuje integrované žákyni a chvíli intaktním žáků.

Spolupráce rodičů Adély se školou je velmi dobrá. Otec se pravidelně účastní konzultací, plní poctivě domácí úlohy, je rád, že se jeho dcera může vzdělávat v běžné základní škole. Spolupráce odborníků z ŠPZ, taktéž na dobré úrovni. Pracovnice, metodicky vede pedagogy, poskytuje jim odborné konzultace a odborné přednášky na téma inkluze. Což pedagogové vyžadují a je to pro ně velmi přínosné. Pracovnice do školy dojíždí jednou za půl roku, což je velmi málo.

Základní škola X, vzdělávající Marka, je podle názoru autorky připravena lépe na inkluzivní vzdělávání než škola Y vzdělávající integrovanou Adélu.

Závěr

Žáky trpící mentální retardací řadíme mezi osoby se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání těchto žáků se řídí vyhláškou č. 27/2016 Sb. z 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dle této vyhlášky mohou být tito žáci integrováni individuálně, skupinově, anebo se můžou vzdělávat ve školách zřízených speciálně pro ně. Předložená bakalářská práce se věnovala právě inkluzivnímu vzdělávání a integraci žáků s lehkou mentální retardací do běžné třídy základní školy, jelikož je tato problematika v současné době častým tématem mnoha diskuzí. Text se mimo jiné zaměřil na vnímání inkluzivního vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací učiteli, jelikož jsou to právě oni, kteří tvoří jeden z nejdůležitějších článků inkluzivního vzdělávání, a mohou rovněž objektivně posoudit výhody i nevýhody tohoto typu edukace.

Výzkumné šetření bylo provedeno pomocí kvalitativního šetření za použití více výzkumných metod. Konkrétně byla využita metoda rozhovoru, pozorování, analýzy dokumentů a případové studie. Před začátkem přímé výzkumné práce byly rovněž definovány výzkumné cíle, o jejich naplnění bylo usilováno. Hlavním výzkumným cílem bylo zhodnotit názor a postoje pedagogů na integraci žáků s lehkým mentálním postižením z hlediska současné legislativy na vybraných školách hlavního vzdělávacího proudu. K naplnění tohoto výzkumné cíle bylo rovněž nutné stanovit si dílčí cíle. Prvním dílčím cílem bylo vytvořit přehled běžných základních škol v okrese Uherské Hradiště, vzdělávajících žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, především žáky s lehkým mentálním postižením. Druhým dílčím cílem bylo zhodnotit proces integrace žáků s lehkým mentálním postižením z pohledu učitelů, kteří tyto žáky vzdělávají. Poslední dílčí cíl spočíval ve zhodnocení podmínek vzdělávání konkrétních integrovaných žáků s lehkou mentální retardací na běžné základní škole.

Realizace výzkumného šetření pak prakticky probíhala tak, že autorka této bakalářské práce provedla rozhovory s třídními učiteli vzdělávající žáky s výše uvedeným postižením, na dvou základních školách v okrese Uherské Hradiště. Součástí praktické části, byla rovněž kazuistika dívky a chlapce. Potřebné informace k vytvoření případové studie autorka získala z rozboru dokumentace žáků, a to ze zpráv speciálně pedagogického vyšetření, z rozhovoru pedagoga a vlastního pozorování. Získaná data byla následně analyzována, zpracována a vyhodnocena. Skrze interpretaci získaných dat se nám podařilo naplnit všechny dílčí výzkumné cíle, stejně jako výzkumný cíl hlavní. Zhodnocením názoru a postoje selektovaných pedagogů na integraci žáků s lehkým mentálním postižením z hlediska současné legislativy na vybraných

školách hlavního vzdělávacího proudu bylo zjištěno, že integraci žáků s lehkou mentální retardací tuto pedagogové spíše nepodporují. Tento jejich postoj pramení zejména z jejich přesvědčení o tom, že kvůli sníženým rozumovým schopnostem těchto žáků je nutná podpora asistenta pedagoga. Svou roli pochopitelně hraje i nutnost individuálního přístup pedagoga, během výuky v neposlední řadě je důležité neopomenout rovněž fakt, že se žáci během výuky navzájem ruší.

Považujeme za důležité neopomenout, že každý žák s lehkou mentální retardací má svá specifika, která je potřeba reflektovat při jeho vzdělávání. Je obecně známo, že základní vzdělání je pro žáka nepostradatelné k tomu, aby získal pozitivní přístup ke vzdělávání a především k celé společnosti, do které se postupně socializuje. V rámci tohoto procesu by se s ní měl tedy ztotožnit a přijmout její normy a pravidla. Z tohoto pohledu se tedy inkluzivní vzdělávání jeví jako ideální volba. Opomíjeno však již ale zůstává, že pro úspěšné inkluzivní vzdělávání je nejprve nutné vytvořit optimální podmínky, které však nejsou vždy samozřejmostí. V případě, že optimální podmínky inkluzivního vzdělávání nejsou vytvořeny, může být celý proces neúspěšný, neefektivní, a v některých případech mít i negativní dopady jak na žáka postiženého, tak na děti intaktní. Přínos této práce tedy může spočívat právě v rozšíření osvěty o této problematice v řadách odborné i laické veřejnosti, čímž by splnila svůj nejdůležitější cíl.

Abstrakt

Tato bakalářská práce pojednává o problematice inkluzivního vzdělávání žáků s mentální retardací. Cílem je zjistit názory a postoje pedagogů na proces integrace žáků s lehkým mentálním postižením a zhodnotit průběh a podmínky této integrace. Celá práce je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se věnuje obecnému vymezení termínu mentální retardace, klasifikací a etologií. Zabývá se také charakteristikou osobnosti jedinců s mentálním postižením. Druhá kapitola pojednává o inkluzivním vzdělávání. Zahrnuje rozdíly pojmů inkluze a integrace. Vymezuje možnosti vzdělávání žáků s mentálním postižením a popisuje podmínky inkluzivního vzdělávání. Třetí kapitola se zaměřuje na kategorii jedinců s lehkým mentálním postižením. Zabývá se problematikou integrace těchto žáků v běžných základních školách v okrese Uherské Hradiště.

Klíčová slova: mentální retardace, lehké mentální postižení, integrace, inkluzivní vzdělávání, speciální vzdělávací potřeby

Summary

This bachelor's thesis deals with the issue of inclusive education of pupils with mental retardation. The objective of this work is to find out the views and attitudes of teachers concerning the process of integration of pupils with the light mental disabilities and to evaluate the course and conditions of this integration. This work is divided into three chapters. The first chapter focuses on general definition in the term of mental retardation, classifications and ethology. It concerns the personal characteristics of individuals with mental disabilities. The second chapter deals with inclusive education. It includes differences in the terms of inclusion and integration. It defines the possibilities of education of pupils with mental disabilities and describes the conditions of inclusive education. The third chapter focuses on individuals with light mental disability. It deals with the integration of these pupils in common primary schools in the district of Uherské Hradiště.

Key words: mental retardation, light mental disability, integration, inclusive education, special educational needs

Seznam odborné literatury

ADAMUS, Petr. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-163-1.

ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. Texty k distančnímu vzdělávání. 1. vydání. Brno: Paido Brno, 2016. ISBN 978-80-7315-255-0.

BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.

FINKOVÁ, Dita. *Iniciační analýza podmínek inkluze u osob se specifickými potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3865-8.

FINKOVÁ, Dita a Jiří LANGER. *Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4303-4.

FRANIOK, Petr. *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*. Vyd. 3., dopl. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-622-2.

JESENSKÝ, Ján. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. Folia paedagogica specialis. ISBN 80-7184-030-0.

JUKLOVÁ, Kateřina a Radka SKORUNKOVÁ. *Základy psychopatologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-873-4.

KOZÁKOVÁ, Zdeňka. *Psychopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0991-7.

KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Olga KREJČÍŘOVÁ a Oldřich MÜLLER. *Úvod do speciální pedagogiky osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3716-3.

KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Lucia PASTIERIKOVÁ a Olga KREJČÍŘOVÁ. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3714-9.

KREJČÍŘOVÁ, Olga, Zdeňka KOZÁKOVÁ a Oldřich MÜLLER. *Teoretická východiska speciální pedagogiky u osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3715-6.

LANGER, Jiří. *Pedagogičtí pracovníci jako klíčový faktor inkluzivního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. Monografie. ISBN 978-80-244-5119-0.

LANGER, Stanislav. *Mentální retardace: etiologie, diagnostika, profesiografie, výchova*. 3. přeprac. vyd. Hradec Králové: Kotva, 1996. ISBN 80-900254-8-X.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

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

PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1216-4.

PIPEKOVÁ, Jarmila, Marie VÍTKOVÁ, et al. *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení: From education to social inclusion of people with health disabilities with focus on intellectual disabilities*. 2., upr. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7689-1.

SVOBODA, Pavel. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3067-6.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, 2000. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-50-67.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál, 2003. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-821-X.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

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

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie*. 2. vyd. Praha: Parta, 2004. ISBN 80-7320-063-5.

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-73-2003-92.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 8073150719.

Seznam elektronických zdrojů

AUGUSTINOVÁ, Veronika. Integrace žáků s lehkým mentálním postižením do základní školy [online]. Brno, 2012 [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: <<https://is.muni.cz/th/c5s46/>>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Miroslava Bartoňová.

BARTUŇKOVÁ, Jitka. Specifika výchovy a vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v mladším školním věku [online]. České Budějovice, 2017 [cit. 2018-03-13]. Dostupné z: https://www.pf.jcu.cz/education/department/czv/archiv_zp/abc/2017/Specifika_vychovy_a_vzdelavani_zaku_s_lehkym_mentalnim_postizenim_v_mladsim_skolnim_veku.pdf. Závěrečná práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání: MŠMT – Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v základních školách [online]. Stará Huť, 2018 [cit. 2018-02-13]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2018/04/04/msmt-hlavni-zavery-analyzy-implementace-spolecneho-vzdelavani-v-zakladnich-skolach/#more-4215>.

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb. ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2016. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.

ČESKO. Vyhláška č. 72/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>.

HADJMOUSSOVÁ, Z. Případová studie - Kazuistika [online]. [cit. 2018-03-09]. Dostupné z: <https://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/view.php?id=3737&chapterid=5295>.

HORVÁTHOVÁ – Pospíšilová, Ivana. Šance Dětem: Pro a proti integrace dětí se zdravotním postižením [online]. Praha 1: Obecně prospěšná společnost Sirius, 2018 [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/pro-a-proti-integrace-deti-se-zdravotnim-postizenim.shtml>.

Klinika adiktologie: Analýza dokumentů jako evaluační nástroj [online]. Praha 2, 2012 [cit. 2018-03-09]. Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/593/3884/Analýza-dokumentu-jako-evaluacni-nastroj>.

KLUSÁČEK, Jan. *Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání: Vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením v datech* [online]. Stará Huť, 2017 [cit. 2018-02-13]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2017/01/17/vzdelavani-deti-s-lehkym-mentalnim-postizenim-imp-v-datech/>.

KŘÍŽKOVSKÁ, Petra. *Šance Dětem: Vzdělávání dětí s mentálním postižením* [online]. Praha 1: Obecně prospěšná společnost Sirius, 2018 [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-s-mentalnim-postizenim.shtml.

KUBAS, Patrik. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Průvodce upraveným RVP ZV* [online]. Praha 1, 2016 [cit. 2018-02-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pruvodce-upravenym-rvp-zv-od-zari-2016>.

Metodický portál RVP: Inkluzivní vzdělávání žáků s LMP [online]. Praha 10, 2015 [cit. 2018-02-13]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10797>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Rejstřík škol a školských zařízení [online]. 2018 [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: <https://profa.uiv.cz/rejskol/>.

Situační zpráva o inkluzivním vzdělávání [online]. MSMT-26540/2015-1, 2015 [cit. 2018-02-13]. Dostupné z: <http://www.atre.cz/aktuality/nahled/id/517>.

ŠMERÁKOVÁ, Lenka. *Inkluze ve vzdělávání* [online]. Zlín, 2013 [cit. 2018-02-13]. Dostupné z: http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/21214/%C5%A1mer%C3%A1kov%C3%A1_2013_bp.pdf?sequence=1. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Mgr. Monika Tannenbergerová, DiS.

Seznam zkratk

LMP – lehké mentální postižení

LMR – lehká mentální retardace

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

ČR – Česká republika

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠVP – Školní vzdělávací program

PO – podpůrná opatření

IVP – Individuální vzdělávací plán

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

PLPP – Plán pedagogické podpory

SPC – Speciálně pedagogické centrum

PPP – Pedagogicko psychologická poradna

RVP – Rámcové vzdělávacího programu

RVP – ZV – Rámcové vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

ZŠ – Základní škola

MŠ – Mateřská škola

Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1: Vztah mezi integrací a inkluzí.....	str. 22
Graf 1: Vývoj četnosti výskytu LMP u dětí plnící povinnou školní docházku	str. 30
Graf 2: Podíl dětí s LMP individuálně integrovaných v běžných třídách	str. 31
Graf 3: ZŠ podílející se na integraci žáků s LMP v okrese Uherské Hradiště	str. 46

Seznam příloh

Příloha 1 – Rozhovor s třídním učitel

Příloha 1

Rozhovor s třídním učitelem

1. Jaký máte názor na inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (LMP)?
2. Jaké výhody a nevýhody podle Vašeho názoru integrace žáků s LMP do běžných škol má?
3. Učil/a jste už někdy žáka s LMP? A kolik?
4. Co je podle Vás důležité pro úspěšnou inkluzi žáků s LMP?
5. Vzděláváte se dále v oblasti edukace žáka s LMP? Pokud ano, jakou formou?
6. Máte ve třídě k dispozici asistenta pedagoga? Pokud Ano, jak hodnotíte spolupráci s ním?
7. Jak hodnotíte spolupráci s rodiči žáka s LMP, kterého vzděláváte?
8. Jak hodnotíte spolupráci s odborníky školy (zejména se speciálním pedagogem) a s odborníky ŠPZ?
9. Liší se počet žáků ve třídě, kde je žák s LMP od ostatních tříd?
10. Jak v průběhu vyučovací hodiny organizujete práci s intaktními žáky a integrovaným žákem?
11. Jaké přístupy, techniky, metody, formy práce uplatňujete ve výuce směrem k integrovanému žákovi s lehkým mentálním postižením?
12. Používáte nějaké speciální pomůcky při vzdělávání žáka s LMP?
13. Používá žák s LMP jiné učebnice, pracovní sešity než ostatní žáci ve třídě?
14. Jaké individuální potřeby má žák s LMP?
15. Jaké podpůrné opatření žák při edukaci využívá a jakého stupně?
16. Vzdělává se žák podle IVP? Kdo se podílel na jeho vypracování?
17. Jaké jsou silné a slabé stránky žáka s LMP?
18. Jak zapadl žák s LMP do kolektivu? A jaký vztah má žák s LMP ve třídě, se svými spolužáky?
19. Zapojuje se žák s LMP do různých činností? Aktivit školy. Jakých např.?
20. Jaké podmínky musela škola zajistit pro integrovaného žáka? Jak se škola přizpůsobila?
21. Myslíte, že je škola dostatečně připravena na inkluzivní vzdělávání?

Anotace

Jméno a příjmení:	Martina Bruštíková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Dita Finková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Inkluzivní vzdělávání žáků s mentální retardací
Název v angličtině:	Inclusive education of students with mental retardation
Anotace práce:	<p>Tato bakalářská práce pojednává o problematice inkluzivního vzdělávání žáků s mentální retardací. Cílem je zjistit názory a postoje pedagogů na proces integrace žáků s lehkým mentálním postižením a zhodnotit průběh a podmínky této integrace. Celá práce je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se věnuje obecnému vymezení termínu mentální retardace, klasifikací a etologií. Zabývá se také charakteristikou osobnosti jedinců s mentálním postižením. Druhá kapitola pojednává o inkluzivním vzdělávání. Zahrnuje rozdíly pojmů inkluze a integrace. Vymezuje možnosti vzdělávání žáků s mentálním postižením a popisuje podmínky inkluzivního vzdělávání. Třetí kapitola se zaměřuje na kategorii jedinců s lehkým mentálním postižením. Zabývá se problematikou integrace těchto žáků v běžných základních školách v okrese Uherské Hradiště.</p>
Klíčová slova:	mentální retardace, lehké mentální postižení, integrace, inkluzivní vzdělávání, speciální vzdělávací potřeby
Anotace v angličtině:	<p>This bachelor's thesis deals with the issue of inclusive education of pupils with mental retardation. The objective of this work is to find out the views and attitudes of teachers concerning the process of integration of pupils with the light mental disabilities and to evaluate the course and conditions of this integration. This work is divided into three chapters. The first chapter focuses on general definition in the term of mental retardation, classifications and ethology. It concerns</p>

	<p>the personal characteristics of individuals with mental disabilities. The second chapter deals with inclusive education. It includes differences in the terms of inclusion and integration. It defines the possibilities of education of pupils with mental disabilities and describes the conditions of inclusive education. The third chapter focuses on individuals with light mental disability. It deals with the integration of these pupils in common primary schools in the district of Uherské Hradiště.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>mental retardation, light mental disability, integration, inclusive education, special educational needs</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha 1 – Rozhovor s třídním učitelem</p>
Rozsah práce:	<p>67</p>
Jazyk práce:	<p>Český</p>