

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Petra Navrátilová

Efektivnost inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením v
základní škole hlavního vzdělávacího proudu

Olomouc 2021

vedoucí práce: Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Efektivnost inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením v základní škole hlavního vzdělávacího proudu“ vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Olomouci, dne 27.4.2021

.....

Petra Navrátilová

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Petra Navrátilová
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Petra Jurkovičová Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Efektivnost inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením v základní škole hlavního vzdělávacího proudu
Název v angličtině:	The effectiveness of include education of pupil with mental disorder in elementary school in mainstream education
Anotace práce:	Práce se zabývá efektivností inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením v základní škole hlavního vzdělávacího proudu. V praktické části práce byla provedena literární rešerše české odborné literatury a analýza faktorů ovlivňujících efektivnost inkluzivního vzdělávání těchto žáků.
Klíčová slova:	mentální postižení, inkluzivní vzdělávání, základní škola, efektivnost
Anotace v angličtině:	The work deals with the effectiveness of inclusive education of pupils with mental disabilities in primary school. The practical part of the work included two parts. The first part focuses on the research of Czech professional literature, and the second is an analysis of factors influencing the effectiveness of inclusive education of these pupils
Klíčová slova v angličtině:	Mental illness/mental health disorder, inclusive education, primary school, effectiveness
Přílohy vázané v práci:	-
Rozsah práce:	49 stran
Jazyk práce:	český

Poděkování

Mé poděkování patří všem, díky kterým mohla tato práce vzniknout.

Především však Mgr. Petře Jurkovičové, Ph.D. za její odborné vedení a cenné rady.

Obsah

ÚVOD	7
I Teoretická část.....	9
1 Žák s mentálním postižením	9
1.1 Definice pojmu mentální postižení a terminologie	9
1.2 Klasifikace mentálního postižení	10
1.3 Stupně mentálního postižení a jejich charakteristika	11
1.4 Etiologie mentálního postižení.....	16
1.5 Specifika dětí s mentálním postižením a proces učení.....	17
2 Systém vzdělávání v ČR	21
2.1 Vzdělávací soustava	21
2.2 Základní vzdělávání.....	21
2.3 Inkluze v českém vzdělávacím systému.....	22
2.4 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných	23
2.5 Podpůrná opatření.....	24
2.6 Individuální vzdělávací plán	26
2.7 Třídy, oddělení a studijní skupiny zřízené dle §16, odst. 9 školského zákona	28
II Praktická část	29
3 Stanovení výzkumného problému.....	29
4 Metodologie	29
5 Postup vyhledávání	30
6 Výsledky literární rešerše.....	31
6.1 Pedagog a jeho profesní připravenost	31
6.2 Spolupráce škol se školskými poradenskými zařízeními.....	37
6.3 Podpora dítěte ze strany rodiny	38
6.4 Materiální vybavení a úprava prostředí.....	39
6.5 Přínos pro intaktní spolužáky	40
7 Shrnutí	43
8 Doporučení.....	43

ZÁVĚR.....	44
Seznam použité literatury.....	45
Seznam zdrojů citovaných v praktické části.....	46
Seznam obrázků	48
Seznam tabulek	49

ÚVOD

Pracuji jako asistent pedagoga v běžné základní škole a velmi často se setkávám s dotazy a diskusemi na téma inkluzivní vzdělávání. Lidé kolem mě se zajímají, jaký pohled na tuto problematiku mám já. Já, která pracuji s žáky s mentálním postižením začleněnými do hlavního vzdělávacího proudu.

Na zavedení inkluzivního vzdělávání od 1.9.2016 mají široká veřejnost i odborníci velmi odlišné názory. To vychází z několika článků uvedených v mediích nebo například z rozhovoru s Jiřím Pilařem z Asociace speciálních pedagogů pro Český rozhlas, kde mimo jiné zmiňuje: „Inkluze má své limity, které jsou dány dětmi, úrovní jejich myšlení a chování. Nemyslím si, že všechny děti patří do běžných škol, jak razí mnohé neziskovky.“. Naopak Klára Laurenčíková z České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání tvrdí, že: „Každé dítě má právo zažít úspěch, nemůžeme je někde zmrazit a čekat na učitele, kteří budou všechno umět, děti jsou na školách teď.“.

Jedna skupina lidí tedy souhlasí, aby děti se speciálními vzdělávacími potřebami dostaly šanci se vzdělávat po boku svých vrstevníků v běžné základní škole. V této skupině se mohou nacházet rodiče dětí s tělesným či mentálním postižením, poruchou autistického spektra či jinou diagnózou, ale i rodiče intaktních dětí, kteří „pouze“ usilují o to, aby se jejich děti naučily respektu, toleranci, úctě a ochotě pomoci druhým.

Druhá část společnosti neustále bojuje se strachem, zda intaktní děti neutrpí jakousi újmu, pokud se budou vzdělávat mezi dětmi s postižením. Široká veřejnost se obává, jestli má toto vzdělávání smysl a je-li vůbec něčím prospěšné pro obě strany (intaktní žák – žák se speciálními vzdělávacími potřebami). Mentální postižení lidé často nerozlišují a člověka s tímto postižením si představují velmi kriticky. Je však důležité zmínit, že se mentální postižení dále dělí do několika kategorií. V této práci se budu především zabývat lehkým mentálním postižením, tedy tou nejmírnější formou.

To mě motivovalo k tomu, abych v rámci této bakalářské práce zjistila, zda tento systém vzdělávání má smysl a jaké jsou vlastně předpoklady pro efektivní vzdělávání těchto žáků.

Cílem této bakalářské práce je tedy zhodnotit efektivnost inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením v základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Šetření bude

provedeno literární rešerší. Budu tedy zkoumat českou odbornou literaturu na dané téma a analyzovat faktory ovlivňující efektivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Pevně doufám, že se mi podaří předat čtenářům této práce nějaké nové zajímavé poznatky a způsoby nahlížení na tuto problematiku. Možná, že se mi i poštěstí někomu, kdo nepodporuje inkluzivní vzdělávání, zcela změnit názor. I kdyby se jednalo jen o velmi malé množství lidí, budu spokojená s pocitem, že tato bakalářská práce měla smysl.

I Teoretická část

1 Žák s mentálním postižením

1.1 Definice pojmu mentální postižení a terminologie

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

Mentální retardaci (postižení) definují i celosvětově vlivné organizace. Níže uvedu definice dle MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí), DSM-V (Diagnostic and Statistical manual of Mental Disorders) a AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities).

MKN-10 - *„Mentální retardace je stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován především narušením schopností projevujících se v průběhu vývoje a podílejících se na celkové úrovni inteligence. Jedná se především o poznávací, řečové, motorické a sociální dovednosti. Mentální retardace se může vyskytnout s jakoukoliv jinou duševní, tělesnou či smyslovou poruchou anebo bez nich. Jedinci s mentální retardací mohou být postiženi celou řadou duševních poruch, jejichž prevalence je třikrát až čtyřikrát častější než v běžné populaci. Adaptivní chování je vždy narušeno, ale v chráněném sociálním prostředí s dostupnou podporou nemusí být toto narušení u jedinců s lehkou mentální retardací nápadné.“ (in Valenta, Müller, 2007, s.12)*

DSM-V – V diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch už nenajdeme pojem mentální retardace nebo mentální postižení. *„Porucha intelektu (vývojová porucha intelektu) je charakterizována deficitem všeobecných duševních schopností, jako jsou uvažování, schopnost řešit problémy, plánování, schopnost abstraktního myšlení, úsudek, studium a učení se na základě zkušenosti. Nedostatky vedou k takovému narušení adaptivních funkcí, že tito jedinci následně selhávají v dosahování běžné osobní nezávislosti a sociální odpovědnosti v jednom nebo více aspektech každodenního života, jako je komunikace, zapojení do společnosti, školní prospěch nebo pracovní uplatnění a osobní nezávislost doma či ve společnosti.“ (Raboch a kol., 2015, s.31)*

AAIDD - „*Mentální retardace je snížená schopnost charakterizovaná signifikantními omezeními intelektových funkcí a adaptability, která se projevuje především v oblasti pojmové, praktické a sociální inteligence. Tento stav vzniká do 18 roku života, je multidimenzionální a pozitivně ovlivnitelný individuálním přístupem a cílenou podporou (pokud nedochází ke zlepšení stavu, je třeba přehodnotit míru individuální podpory).*“ (in Valenta, Müller, 2007, s.12)

Tato vrozená či raně získaná (do 2 let věku) porucha intelektu byla dříve označována jako oligofrenie neboli slabomyslnost. Postupem času se však změnil přístup k tomuto postižení a dřívější označení stupňů mentálního postižení jako debilita, imbecilita, idiocie, idioimbecilita a mnoho dalších pojmů bylo vypuštěno ze slovníku psychopeda, tedy speciálního pedagoga zabývajícího se osobami s mentálním postižením a jejich výchovou a vzděláváním. Současná ideologie už nemluví o lidech jako „mentálně postižených“, ale o „osobách s mentálním postižením“. Tedy vždy je nejdůležitější zmínit, že se jedná o člověka, lidskou bytost jako každou jinou. Skutečnost, že má nějaké zdravotní znevýhodnění nebo postižení je až druhořadá. Pojem mentální retardace se dostává do pozadí a mnohem častěji se používá název mentální postižení. (Valenta, Müller, 2013)

Jako mentální postižení se označuje závažné postižení rozumových schopností, což vede k významnému omezení adaptivního fungování dítěte či dospělého v jeho sociálním prostředí. Jak už bylo zmíněno výše, jedná-li se o mentální postižení vrozené nebo získané časně, do 2 let života, hovoříme o primárním mentálním postižení. Pokud dojde k poruše inteligence po druhém roce života, jedná se o sekundární mentální postižení. (WikiSkripta, 2020)

1.2 Klasifikace mentálního postižení

V mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10, aktualizované vydání k 1. 1. 2018) bychom našli mentální postižení nebo starším označením mentální retardaci v kategorii PORUCHY DUŠEVNÍ A PORUCHY CHOVÁNÍ, konkrétně tedy pod čísly F70 až F79. (Valenta, Müller, 2013) Jedná se o publikaci Světové zdravotnické organizace pod originálním názvem International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, která kodifikuje systém označování a klasifikace lidských onemocnění, zdravotních problémů, poruch, příznaků, situací či okolností. (Wikipedie, 2020)

Stupeň mentálního postižení je dán orientační hodnotou IQ, tedy inteligenčního kvocientu, schopností adaptability, posouzením struktury inteligence a mírou zvládnání sociálně-kulturních

nároků na jedince. Pod označením F70 najdeme lehkou mentální retardaci. Hodnota inteligenčního kvocientu se nachází mezi 50 a 69 IQ. Středně těžká mentální retardace nese označení F71. Zde patří jedinci s IQ mezi 35 až 49. Další skupinou je s označením F72 těžká mentální retardace s hodnotou IQ 20 až 34. Dále můžeme diagnostikovat jako F73 hlubokou mentální retardaci, kdy jedinci mají hodnotu IQ do 19. Jiná mentální retardace nese označení F78 a neurčená F79. (Valenta a kol., 2018)

Standardizované skóre inteligenčního kvocientu se používá jako výstup standardizovaných inteligenčních psychologických testů k vyčíslení inteligence člověka v poměru k ostatní populaci. V dnešní době se nejčastěji používá deviační skóre s průměrem 100 a směrodatnou odchylkou 15. (Wikipedie, 2021)

Lehká mentální retardace	F70	IQ 50 - 69
Středně těžká mentální retardace	F71	IQ 35 - 49
Těžká mentální retardace	F72	IQ 20 - 34
Hluboká mentální retardace	F73	IQ méně než 20
Jiná mentální retardace	F78	
Neurčená mentální retardace	F79	

Tabulka č. 1 – Klasifikace MR dle MKN-10

Každá z takto označených poruch sebou může nést i další informaci označenou tečkou a číslicí za již zmíněným označením.

. 0	Žádná nebo minimální porucha chování
. 1	Významná porucha chování vyžadující pozornost anebo léčbu
. 8	Jiné poruchy chování
. 9	Bez zmínky o poruchách chování

Tabulka č. 2 – Klasifikace MR dle MKN-10

1.3 Stupně mentálního postižení a jejich charakteristika

U jednotlivých stupňů nyní uvedu klinické znaky mentální retardace (mentálního postižení) dle MKN–10 a následně stručnou charakteristiku.

LEHKÉ MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

„Opožděný řečový vývoj, hlavní problémy se objevují až s nástupem do školy. Většina klientů je plně nezávislá v sebeobsluze, je schopna vykonávat jednoduchá zaměstnání a v sociálně nenáročném prostředí se pohybovat bez omezení a problémů. Výchovné prostředí má u těchto klientů velký význam, distribuce dalších duševních poruch je podobná intaktní populaci. Organická etiologie se vyskytuje u menšiny klientů, u většiny se uvažuje o spodní variantě distribuce inteligence v populaci (viz Gaussova distribuční křivka)“ (Valenta, Müller, 2007, s. 39)

Ve více než 70 % případů mentálního postižení se jedná právě o stupeň lehkého mentálního postižení. Individuálně se projevují poruchy autistického spektra, poruchy chování, vývojové poruchy, epilepsie nebo tělesná postižení. (Bendová, Zikl, 2011)

Osoby s lehkým mentálním postižením dokáží účelně používat řeč v každodenním životě a komunikovat, čímž se mohou bez nějakých výraznějších obtíží začlenit do sociálního života. Jsou schopni udržet konverzaci. Rozvoj řeči je však opožděn. Například vážně schopnost usuzování. (Bendová, Zikl, 2011)

Intelligenční kvocient se pohybuje v rozmezí 50 až 69. Většina osob dosáhne nezávislosti v oblasti sebeobsluhy, tedy jídla, pití, hygieny, oblékání a základních domácích pracích. I když k tomu dojde s lehkým opožděním. (Bendová, Zikl, 2011)

Jak již bylo zmíněno výše, hlavní problémy nastávají až při nástupu do základní školy. Vzdělávací proces může být narušen tím, že se projeví citová nezralost, nízká sebekontrola a výrazná sugestibilita neboli ovlivnitelnost. Problémy se mohou projevit i v oblasti čtení a psaní. Většina dětí s LMP je v současné době vzdělávána v základních školách speciálních, méně časté je jejich vzdělávání v běžné základní škole. Není nic ojedinělého, že osoby s mentálním postižením absolvují odborná učiliště případně dvouleté praktické školy. Po dokončení vzdělání mohou být zaměstnání na pozicích, kde uplatní spíše své praktické schopnosti než teoretické. Např. různé druhy manuálních prací. (Bendová, Zikl, 2011)

STŘEDNĚ TĚŽKÉ MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

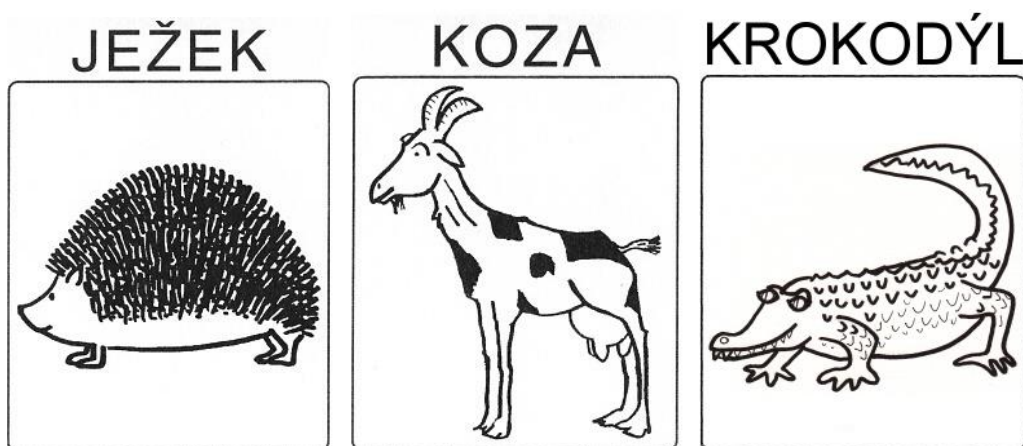
„Myšlení a řeč jsou výrazně omezené, stejně jako schopnosti sebeobsluhy, klienti vyžadují v tomto směru chráněné prostředí (tj. hlavně chráněné bydlení a zaměstnání) po celý život.

Možnosti edukace se omezují na trivium, řeč je jednoduchá a obsahově chudá i v dospělosti, někdy dokonce zůstává na nonverbální úrovni. Retardace psychického vývoje je často kombinovaná epilepsií, neurologickými, tělesnými a dalšími duševními poruchami. Etiologie tohoto stupně retardace je již většinou organická.“ (Valenta, Müller, 2007, s.39)

Hodnota inteligenčního kvocientu je v rozmezí 35 až 49. U některých osob lze současně diagnostikovat dětský autismus nebo jiné pervazivní vývojové poruchy, tělesná postižení a neurologická onemocnění, například epilepsie a další psychiatrická onemocnění. (Bendová, Zíkl, 2011)

Porozumění obsahu řeči je výrazně opožděno, stejně jako samotná řeč. Schopnosti komunikace jsou omezeny po celý život. Úroveň rozvoje řeči je individuální. Někteří jedinci jsou schopni jednoduché konverzace, někteří sotva dokáží vyjádřit své potřeby a někteří se nenaučí používat řeč nikdy. Mohou však využívat alternativní či augmentativní komunikace a například neverbální gesta. (Bendová, Zíkl, 2011)

Soběstačnost a manuální zručnost je omezená. Jejich pokroky jsou velmi limitované. To může způsobit problémy ve vzdělávání. Někteří si ve škole zvládnou osvojit základy čtení, psaní a počítání. Při nácvičce čtení se využívá metoda globálního čtení. Jedná se o metodu analytickou. Žák si osvojuje slovo jako obraz. Nejde tedy o skládání hlásek. Nerozumí samostatným písmenům, ale dokáže si zapamatovat slovo k jednotlivému obrázku. (Bendová, Zíkl, 2011)



Obrázek č. 1, 2 a 3 – Obrázky pro metodu globálního čtení dostupné z <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/zvirata/>

Nejčastěji jsou vzdělávání v základní škole speciální a poté absolvují praktickou školu dvouletou.

V dospělosti jsou jedinci se středně těžkým mentálním postižením zpravidla schopni vykonávat jednoduchou manuální práci pod odborným dohledem. Jedná se například o práci v chráněných dílnách a chráněných pracovištích. Nedokáží však vést plně samostatný život. (in Bendová, Zikl, 2011)

TĚŽKÉ MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

„Výrazné opoždění psychomotorického vývoje je patrné již v předškolním věku, možnosti sebeobsluhy jsou výrazně a trvale limitované, jedinci nejsou schopni sebeobsluhy, jejich potrava musí být speciálně upravena, řečový vývoj stagnuje na předřečové úrovni (vzácně jednotlivá slova). Kombinace s motorickými poruchami a s příznaky celkového poškození CNS. Velmi časté poruchy chování v podobě stereotypních pohybů, hry s fekáliemi, piky, sebepoškozování, afektu a agrese.“ (Valenta, Müller, 2007, s.39)

Intelligenční kvocient u těchto osob je mezi 20 až 34. Je zde velká podobnost se středně těžkým mentálním postižením, snížená úroveň schopností u dětí je zde však ještě mnohem výraznější. Většina jedinců trpí poruchami motoriky a dalšími přidruženými vadami. To může prokazovat přítomnost například chybného vývoje ústředního nervového systému nebo klinicky signifikantního poškození. (Bendová, Zikl, 2011)

Řeč se u těchto osob nevytvoří buď vůbec, nebo zůstává na úrovni pudových hlasových projevů. Ty značí projev spokojenosti, odporu, zlosti nebo přání. Narušeny jsou i modulační faktory řeči, tedy dynamika a melodie, jež jsou hrubé a nevyvážené. Někdy dochází k opakování slyšených zvuků či slov jako ozvěna, ale bez pochopení jejich smyslu. Pro komunikaci se využívá augmentativní a alternativní komunikace, například sociální čtení. (Bendová, Zikl, 2011)

Možnosti výchovy a vzdělávání jsou značně omezeny, včasná a dobře kvalifikovaná rehabilitační, výchovná a vzdělávací péče může významně přispět k rozvoji motoriky, komunikačních dovedností, rozumových schopností, samostatnosti a celkovému zlepšení kvality života.

Díky vzdělávání v základní škole praktické a využití rehabilitace jsou v budoucnosti schopni vykonávat některé jednoduché úkony, přesto však celoživotně zůstávají závislí na péči jiných osob. (Bendová, Zikl, 2011)

HLUBOKÉ MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

„Nutná trvalá péče i v těch nejzákladnějších životních úkonech, často těžké sensorické a motorické postižení, těžké neurologické poruchy. Komunikační schopnosti maximálně na úrovni porozumění jednoduchým požadavkům a nonverbálních odpovědí, etiologie je organická, kombinují se nejtěžší formy pervazivních poruch.“ (Valenta, Müller, 2007, s.40)

Je odhadováno, že inteligenční kvocient je menší než 20. Aktuálně známé diagnostické nástroje jej ale nemohou přesně změřit. Osoby s hlubokým mentálním postižením jsou těžce omezeni ve schopnosti porozumět požadavkům či instrukcím nebo jim dokonce vyhovět. Mentálně se nachází na úrovni intaktního dítěte mladšího tří let. Tyto osoby však zastupují pouhé 1 % populace s mentálním postižením.

Ve většině případů lze zjistit organickou etiologii mentálního postižení. Běžně se objevují těžké neurologické poruchy, epilepsie, atypický autismus, poškození zrakového a sluchového vnímání nebo tělesná postižení. Někdy dochází k sebepoškozování.

Co se týče pohybu, většina osob s hlubokým mentálním postižením je imobilní nebo velmi omezená v pohybu. Trpí inkontinencí a jsou schopni pouze rudimentární neverbální komunikace (např. kývání hlavou). Expresivní složka řeči se v podstatě nevyvíjí. Projevují se formou neartikulovaných zvuků. Koverbální chování je také narušeno, konkrétně neexistující neverbální komunikací a často až amimií, tedy ztrátou mimických pohybů.

Vyžadují neustálý dohled a pomoc z důvodu jejich nepatrné či žádné schopnosti pečovat o své základní potřeby. Nedokáží upozornit na svoje potřeby nebo city. Možnosti jejich výchovy a vzdělávání jsou velmi omezené. Avšak vhodným vedením lze dosáhnout toho, že se jedinec bude podílet na praktických sebeobslužných úkonech.

Ačkoliv jsou schopnosti těchto osob v oblasti komunikace, motoriky, sensoriky, kognice, sebeobsluhy i sociální adaptace na velmi nízké úrovni je nutné neustále tento vývoj na odpovídající úrovni stimulovat. (Bendová, Zikl, 2011)

JINÉ MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

Tato diagnóza se užívá tehdy, jsou-li intelektové schopnosti jedince prokazatelně výrazně snižené a mentální postižení je zřejmé, avšak vzhledem k těžkému kombinovanému postižení či dalším poruchám není možné jedince vyšetřit a spolehlivě určit stupeň mentálního postižení.

NESPECIFIKOVANÉ MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

O tomto druhu postižení hovoříme tehdy, je-li opět prokazatelně snižená úroveň intelektových schopností, ale pro nedostatek informací není možné jedince zařadit do určité kategorie.

1.4 Etiologie mentálního postižení

Etiologie mentálního postižení je stejně variabilní a komplikovaná jako jeho symptomatologie. Je to dáno celou řadou faktorů podílejících se na vzniku tohoto specifického psychického stavu, vykazujícího se významně sníženou inteligencí (vyžadujícího společenskou podporu). Obecně platí, že tak jako neexistují dva jedinci s naprosto identickou symptomatologií, neexistují ani dvojníci se stejným počátkem intelektové subnormality. Proto je velmi problematické vytvářet adekvátní etiologické kategorie. (Valenta a kol., 2018, s.63)

Existují různé způsoby kategorizace mentálního postižení. Existují faktory vnější nebo vnitřní. Dle časového hlediska rozlišujeme prenatální, perinatální nebo postnatální faktory.

Jestliže příčiny vzniku mentální retardace dle časového hlediska rozdělíme na prenatální, perinatální a postnatální, potom se strukturovaně dopátráme k řadě různých, vzájemně se překrývajících vlivů. Může jít o specifické genetické příčiny (např. chromozomální aberace), intrauterinní infekce, hypoxie plodu, encefalitidy atp. Obecně lze konstatovat, že od středně těžké mentální retardace převažuje organická etiologie (s patologicko-anatomickým nálezem v oblasti centrální nervové soustavy) s tím, že trend jejího narůstání lze zaznamenat i v případě lehké mentální retardace. (Valenta a kol., 2018, s.63)

1.5 Specifika dětí s mentálním postižením a proces učení

Mentální postižení je charakteristické výrazným oslabením intelektových funkcí a problémy v oblasti adaptačního chování. Projevuje se v nedostatečné a ve snížené schopnosti myslet v abstraktních pojmech a orientovat se v sociálních situacích.

Co se týče **komunikace** s dětmi s mentálním postižením, měli bychom brát zřetel na určité zásady. Tedy například: S jedinci s mentálním postižením jednáme vždy tak, jak bychom si přáli, aby bylo jednáno s námi. Vždy jedinci poskytujeme dostatečný čas na odpověď. Neklademe sugestibilní otázky. Frekventovaně si ověřujeme, zda nám jedinec rozumí. Ke komunikaci využíváme alternativní a augmentativní formu komunikace. Přistupujeme empaticky a trpělivě, respektujeme pomalejší tempo. Své myšlenky vyjadřujeme jasně, srozumitelně, jednoduše a vyhýbáme se užívání abstraktních pojmů, cizích slov nebo zkratk. Ve větší míře užíváme mimiku a řeč těla, jelikož dokreslují obsah verbálního sdělení. (Bendová, Zikl, 2011)

Pokud bychom se bavili o **vnímání**, tak všeobecně platí, že smyslová percepce je zajištěna soustavou analyzátorů. Obsahem bezprostředního vnímání jsou počítky, vjemy či představy. Bezprostřední vnímání, ať už sluchové nebo zrakové, je vždy výběrové. To je podmíněno individuální zkušeností jedince, ale také například atraktivitou podnětu. V podstatě dochází k vytvoření podmíněných spojení mezi korovými částmi analyzátorů. U dětí s mentálním postižením ale dochází ke zpomalení procesu utváření těchto podmíněných spojení. V důsledku toho lze u nich pozorovat zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání, což je nutné zohledňovat v průběhu jejich edukačního procesu. Dále dítě není schopno pochopit perspektivu, částečné překrývání kontur, polostíny. Není tedy schopno vnímat prezentovaný materiál se všemi detaily, což výrazně ovlivňuje možnosti výuky, a především výuku čtení a psaní. Vedle deficitů zrakového vnímání komplikuje výuku čtení a psaní také sluchový deficit. Konkrétně tedy opožděné vyžívání fonematického sluchu. Děti nedokáží rozlišit sluchem podobně znějící hlásky (např. B-P, D-T). Následně je narušena i schopnost sluchové analýzy a syntézy. Většinou je tedy analyticko-syntetická metoda čtení nevhodná. Problém nastává i v oblasti prostorového vnímání, tedy vnímání času a prostoru. Mají sníženou citlivost vůči hmatovým vjemům a u těžké a hluboké mentální retardace i narušené vnímání vlastního těla. (Bendová, Zikl, 2011)

Myšlení dítěte s mentálním postižením je zpravidla stereotypní, rigidní, vázané k určitému způsobu myšlení, je zatíženo konkrétností a chybami v myšlenkové analýze a

syntéze. Pro myšlení jedinců s mentálním postižením je dále typická značná nekritičnost. Pojmy jsou tvořeny těžkopádně, úsudky jsou nepřesné. Děti s mentálním postižením nejsou schopny vyšší abstrakce a generalizace. (Bendová, Zikl, 2011)

Paměť jedinců s mentálním postižením vykazuje určitá specifika. Nové poznatky si osvojují pomalu, a to s podporou mnohočetného opakování. Navíc mají často problém se znovuvybavením si podstatného, což je dáno tím, že u jedinců s mentálním postižením mají podmíněné spoje tendenci vyhasínat rychleji než u intaktní populace. Tento fakt je potřeba mít při práci s dětmi s mentálním postižením na paměti a v rámci edukačního procesu věnovat značný prostor cyklickému opakování učiva – jeho fixaci a automatizaci. Zároveň je důležité klást důraz na rozmanitost procvičovaného, a to zejména modifikací formy práce s žáky. U dětí s mentálním postižením se objevují problémy s tříděním paměťových stop, mají tedy spíše mechanickou paměť (ne logickou). (Bendová, Zikl, 2011)

Záměrná pozornost je specifická omezeným rozsahem sledovaného pole, je nestálá, charakteristická sníženou schopností až neschopností věnovat se více činnostem najednou. Typickým znakem dětí s mentálním postižením je i to, že se zvyšující se kvantitou výkonu narůstá počet chyb. Po výkonu, jenž vyžaduje určitou míru koncentrace pozornosti (u dětí s lehkou mentální retardací je to maximálně 15-20 minut), nastupuje vysoká míra unavitelnosti. Je tedy potřeba věnovat čas na relaxaci, odpočinek. (Bendová, Zikl, 2011)

V **emoční** sféře dětí s mentálním postižením se setkáváme s určitými specifiky, jež jsou spojena zejména s nízkou řídicí funkcí mozku. Pro děti s mentálním postižením je charakteristická netlumená intenzita emocí, citová otevřenost, city jsou neadekvátní svojí dynamikou a intenzitou k podnětům a intenzita emočních reakcí klesá spolu se zvyšujícím se věkem jedinců. Často podléhají afektu, objevují se u nich poruchy nálad, jejichž nástupy jsou vzhledem k situaci překvapující. Obtížně se vytvářejí vyšší city v podobě svědomí, odpovědnosti či smyslu pro povinnost. (Bendová, Zikl, 2011)

Co se týče **volních** vlastností, je typická tzv. hypobulie až abulie (tj. nedostatek vůle, ztráta nebo snížení kvality volních vlastností). U dětí s mentálním postižením je třeba volní vlastnosti systematicky rozvíjet a zohledňovat při tom i specifika jejich psychických funkcí. Zpravidla není schopno podřídit své chování dosažení určitého úkolu, řídit své jednání. Dosahování vytyčených cílů je u jedinců s mentálním postižením ovlivněno také nízkou schopností sebekontroly, zvýšenou impulzivností, citovou labilitou, agresivitou, nebo naopak úzkostností či pasivitou. Velkou roli zde hraje motivace k dosažení cíle. (Bendová, Zikl, 2011)

Sebehodnocení dětí s mentálním postižením bývá významně ovlivněno názorem osoby, k níž mají citový vztah. Zvýšené sebehodnocení dětí souvisí s jejich celkovým nedostatečným intelektuálním rozvojem a je projevem emocionálního zabarvení jejich hodnocení i sebehodnocení, jakož i projevem celkové nezralosti osobnosti. (Bendová, Zikl, 2011)

Pro lepší porozumění této problematice nyní uvedeme, jak probíhá rozvoj čtení za normálních okolností, pokud se neprojeví žádné vrozené odchylky, které by osvojení čtení komplikovaly.

„Za klíčové východisko nácvičku procesu čtení je pokládáno fonologické zpracování informací, jež zahrnuje **fonematické povědomí**, dovednost **rychlého jmenování** i kvalitní **krátkodobou sluchovou paměť**. První jmenovaná dovednost se vztahuje k uvědomění hlásek ve slovech, odlišení hlásek podobných, znalosti sekvence hlásek i manipulace s hláskami (např. uvědomění, jak se mění česká slova, když je ohýbáme, tedy měníme jejich tvar podle pádu, čísla, osoby apod.). V českém prostředí se často místo o fonematickém povědomí hovoří o sluchové percepci, konkrétně sluchové analýze, syntéze a diferenciaci.

1. Posilování fonematického povědomí
2. Trénink hláskosloví
3. Nácviček plynulého čtení
4. Nácviček porozumění čteným textům

Fonematické povědomí se rozvíjí postupně, není nám vrozené, neboť každý jazyk disponuje jinými hláskami, a od schopnosti vnímat na shodné úrovni veškeré existující fonémy malé dítě postupně dospěje v kojeneckém věku k výraznější citlivosti na fonémy mateřského jazyka a vnímání celých slov v mateřském jazyce. V batolecím, a především v předškolním věku pak začíná rozdělovat slova na slabiky, vymýšlet rýmy, což svědčí o uvědomění posledních částí (zpravidla posledních slabik) slov. Dále určuje první hlásky, později také poslední hlásky (souhlásky dříve než samohlásky), až nakonec identifikuje všechny fonémy ve slovech, podle výčtu fonémů slovo pozná a dokáže s hláskami ve slovech různě manipulovat. Oblíbenou zábavou dětí je např. říkání slov pozpátku nebo vymýšlení co nejvíce jiných slov, která lze složit ze zadaného víceslabičného slova, když budeme měnit pořadí hlásek či slabik – obojí jsou důkazy, že zvládají fonologickou manipulaci.

K čemu je dobré **rychlé jmenování**? Jedná se o dovednost rychle si vybavit název jevu, který jedinec právě vidí. Dostatečná rychlost jmenování vede k tomu, že vidíme-li napsané

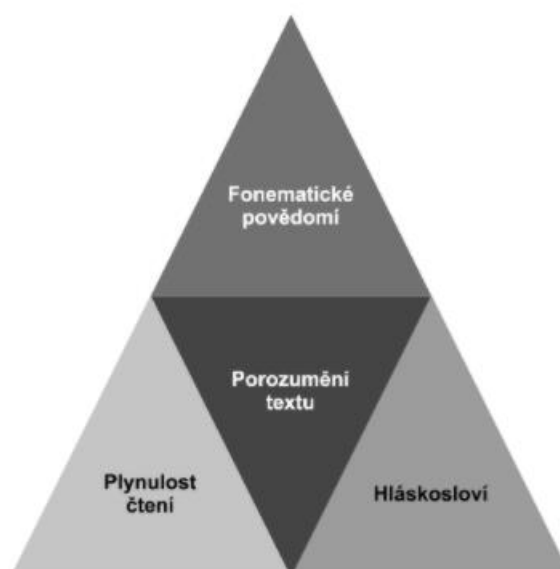
slovo, které známe, nebo hlásky, jejichž grafickou podobu známe, ihned je identifikujeme, takže zvládáme číst dostatečně rychle a plynule.

V neposlední řadě potřebujeme v paměti uchovat posloupnost čteného, abychom se v textu mohli orientovat a pamatovali si začátek slov, než dojdeme k jejich konci. To vše souvisí s **krátkodobou auditivní pamětí**, a proto jsou všechny tyto složky pokládány za součást fonologického zpracování informací.“ (Krejčová, 2019)

„Není nutné učit děti číst už v mateřských školách. Avšak všemožné posilování fonemického povědomí je důležitou součástí kurikula předškolního vzdělávání. Občasné hovory o hláskách doplněné prezentací písmen, jež hlásky reprezentují v grafické podobě, by zřejmě pomohly důkladnější přípravě na čtení.“ (Krejčová, 2019)

Nácvik plynulého čtení probíhá formou hlasitého předčítání žáků ve třídě nebo v domácím prostředí.

„Nácvik porozumění čteným textům, který obnáší systematický rozvoj slovní zásoby, ale také aktivní interakci čtenářů s knihou i mezi sebou navzájem a samozřejmě podporu různorodých kognitivních procesů i metakognice. Zatímco písmena a fonémy je důležité trénovat pro osvojení techniky čtení, gramatiku a slovní zásobu potřebujeme pro posilování porozumění textům.“ (Krejčová, 2019)



Obrázek č. 4 – Nejvhodnější postupy výuky čtení (podle National Reading Panel, 2000)
(Krejčová, 2019)

2 System vzdělávání v ČR

2.1 Vzdělávací soustava

Vzdělávací soustava je tvořena podle školského zákona č.561/2004 Sb. v platném znění školami a školskými zařízeními. Druhy škol jsou mateřská škola, základní škola, střední škola (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště), konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky.

Školské zařízení poskytuje služby a vzdělávání, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí, nebo zajišťuje ústavní a ochrannou výchovu anebo preventivně výchovnou péči. Druhy školských zařízení jsou zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školská poradenská zařízení, školská zařízení pro zájmové vzdělávání, školská účelová zařízení, školská výchovná a ubytovací zařízení, zařízení školního stravování, školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení pro preventivně výchovnou péči. Podmínkou výkonu činnosti školy nebo školského zařízení je zápis do školského rejstříku. Ve školách a školských zařízeních zajišťují vzdělávání pedagogičtí pracovníci. (školský zákon č. 561/2004 Sb., § 7)

2.2 Základní vzdělávání

Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku. Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce. Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku. (školský zákon č. 561/2004 Sb., § 36)

Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění. Základní vzdělávání v základní škole má 9 ročníků a člení se na první stupeň a druhý stupeň. První stupeň je tvořen prvním až pátým ročníkem a druhý stupeň šestým až devátým ročníkem. V místech, kde nejsou podmínky pro zřízení všech 9 ročníků, lze zřídit základní školu, která nemá všechny ročníky. Dokladem o dosažení základního vzdělání je vysvědčení o úspěšném ukončení devátého, popřípadě desátého ročníku základního vzdělávání, vysvědčení o úspěšném ukončení druhého ročníku šestiletého gymnázia nebo čtvrtého ročníku osmiletého gymnázia nebo osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře, nebo vysvědčení vydané po úspěšném ukončení kursu pro získání základního vzdělání. Tato vysvědčení jsou opatřena doložkou o získání stupně základního vzdělání. (školský zákon č. 561/2004 Sb., § 44)

2.3 Inkluze v českém vzdělávacím systému

„Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.“ (Slowík, 2016, s. 32)

Se začátkem školního roku 2016/2017 vstoupily v platnost nové legislativní změny, které souvisí se vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento krok pomalu přispěl k postupnému prosazování inkluzivního vzdělávání v našich školách. Již dříve však byly započaty práce na první verzi Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání, který byl schválen vládou České republiky v březnu roku 2010.

„Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích.“ (Slowík, 2016, s. 34)

2.4 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ (školský zákon č. 561/2004 Sb., § 16)

Žáci s **mentálním postižením** se vzdělávají především v mateřské škole speciální, základní škole nebo základní škole speciální a praktické škole nebo odborném učilišti. Poradenské služby jim poskytují speciálněpedagogická centra. (Valenta a kol., 2018)

Mateřská škola speciální funguje jako běžné předškolní zařízení, které ale kromě formativní a informativní funkce plní ještě funkci diagnostickou, reedukační a kompenzační.

Základní škola pro žáky s mentálním postižením (škola zřízená podle §16 školského zákona) je zařízení edukačního systému pro žáky s (lehkým) mentálním postižením. Škola se výrazně neodlišuje od běžné základní školy. Docházka je devítiletá a škola je členěna na první a druhý stupeň. Žáci se vzdělávají podle ŠVP, zřízených dle RVP ZV. Tato škola se odlišuje především tím, že využívá speciálně pedagogických prostředků, vřazením předmětů speciálně pedagogické péče, poskytováním pedagogicko-psychologických služeb, aplikací individuálního přístupu, sníženým počtem žáků ve třídě, podporou asistenta pedagoga ad. (Valenta a kol., 2018)

Základní škola speciální se od běžných základních škol odlišuje především mírou využívaných speciálně pedagogických prostředků a organizačními formami vzdělávání, strukturou a skladbou rámcového učebního plánu. Žáci se vzdělávají podle RVP ZŠS, které se dále člení na Díl I. (vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením) a Díl II. (vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami). Nezískávají však základní vzdělávání, ale pouze základy vzdělání.

Profesní příprava žáků s mentálním postižením se uskutečňuje na odborných učilištích, případně v praktických školách. Při úspěšném zvládnutí přijímacího řízení i na středních odborných učilištích. (Valenta a kol., 2018)

2.5 Podpůrná opatření

„Podpůrná opatření 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 a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky, úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů, úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga, využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.“ (školský zákon č. 561/2004 Sb., § 16)

„Podpůrná opatření podle odstavce 2 se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření různých druhů nebo stupňů lze kombinovat. Podpůrná opatření vyššího stupně lze použít, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům poskytování dosavadních podpůrných opatření by podpůrná opatření nižšího stupně nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností dítěte, žáka nebo studenta a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Začlenění podpůrných opatření do jednotlivých stupňů stanoví prováděcí právní předpis.“ (školský zákon č. 561/2004 Sb., § 16)

„Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení. Škola nebo školské zařízení může místo doporučeného podpůrného opatření přijmout po projednání s příslušným školským poradenským zařízením a s předchozím písemným informovaným souhlasem zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka jiné podpůrné opatření stejného stupně, pokud to neodporuje zájmu dítěte, žáka nebo studenta.“ (školský zákon č. 561/2004 Sb., § 16)

„Podmínkou poskytování podpůrného opatření druhého až pátého stupně školou nebo školským zařízením je vždy předchozí písemný informovaný souhlas zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka. Podpůrné opatření druhého až pátého stupně

přestane škola nebo školské zařízení po projednání se zletilým žákem, studentem nebo zákonným zástupcem dítěte nebo žáka poskytovat, pokud z doporučení školského poradenského zařízení vyplývá, že podpůrné opatření již není nezbytné.“ (školský zákon č. 561/2004 Sb., § 16)

„Podpůrná opatření při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který nemůže vnímat řeč sluchem, se volí tak, aby bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých osob, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta. Žákům a studentům vzdělávaným v českém znakovém jazyce se souběžně poskytuje vzdělávání také v psaném českém jazyce, přičemž znalost českého jazyka si tyto žáci a studenti osvojují metodami používanými při výuce českého jazyka jako cizího jazyka. Využívá-li škola nebo školské zařízení tlumočnicka českého znakového jazyka, zajistí, aby jeho činnost vykonávala osoba, která prokáže vzdělání, nebo praxi a vzdělání, jimiž získala znalost českého znakového jazyka na úrovni rodilého mluvčího a tlumočnické dovednosti na úrovni umožňující plnohodnotné vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta.“ (školský zákon č. 561/2004 Sb., § 16)

„Podpůrná opatření při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který při komunikaci využívá prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace, se volí tak, aby bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta.“ (školský zákon č. 561/2004 Sb., § 16)

„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 lze **zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny**. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta.“ (školský zákon č. 561/2004 Sb., § 16)

Podpůrná opatření **prvního stupně** slouží k vyrovnání mírných obtíží žáka ve vzdělávání, tj. pomalejší tempo, drobné obtíže při udržení pozornosti, drobné obtíže při zvládnutí trivia. Tyto obtíže jsou způsobeny nepříznivými vnitřními faktory (např. dlouhodobá absence, oslabení po úrazu nebo nemoci) nebo environmentálními faktory (rodinné problémy

jako je např. rozvod rodičů). Pro tyto žáky se vytváří plán pedagogické podpory, ve kterém se hledají a stanovují nejvhodnější edukační strategie pro vyrovnání obtíží žáka. Po 3 měsících dojde k vyhodnocení tohoto plánu a zváží se případná návštěva školského poradenského zařízení.

Podpůrná opatření **druhého stupně** jsou určena především žákům s opožděným vývojem, z odlišného sociokulturního prostředí, se specifickými poruchami učení a chování, s mírným oslabením sluchových a zrakových funkcí, mírnými řečovými vadami, PAS s mírnými obtížemi. Od druhého stupně se ve většině případů vytváří individuální vzdělávací plán a zajišťují se předměty speciálně pedagogické péče.

Podpůrná opatření **třetího stupně** jsou určena žákům s lehkým mentálním postižením a žákům se závažnými SPU, PAS, percepčním a tělesným postižením, těžkou vadou řeči nebo dorozumívání. Od tohoto stupně již lze využívat asistenta pedagoga.

Podpůrná opatření **čtvrtého stupně** slouží žákům se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, závažnými poruchami chování, s těžkým percepčním nebo tělesným postižením, PAS, se závažnými poruchami řeči.

Podpůrná opatření **pátého stupně** jsou určena žákům s těmi nejtěžšími stupni zdravotního postižení. Žáci jsou většinou vzdělávání s podporou asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a druhého pedagogického pracovníka. (Valenta a kol., 2018)

2.6 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán se sestavuje pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Obsahuje údaje o obsahu, rozsahu, cíli, průběhu a způsobu poskytování individuální péče. Ta může být speciálněpedagogická nebo psychologická. Dále musí obsahovat zdůvodnění, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, případně vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka (asistenta pedagoga), seznam kompenzačních nebo učebních pomůcek, speciálních učebnic a dalších materiálů. (Kroupová, 2016)

„Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.“ (školský zákon č. 561/2004 Sb., § 18)

„Individuální vzdělávací plán zpracovává škola, vyžadují-li to speciální vzdělávací potřeby žáka. Individuální vzdělávací plán se zpracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení. Individuální vzdělávací plán školské poradenské zařízení zpravidla nedoporučuje, pokud jsou všechny informace podstatné pro vzdělávání žáka uvedeny v doporučení podle § 15. Individuální vzdělávací plán je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice. Individuální vzdělávací plán obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka. V individuálním vzdělávacím plánu jsou dále uvedeny zejména informace o úpravách obsahu vzdělávání žáka, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka, případné úpravě očekávaných výstupů vzdělávání žáka. Individuální vzdělávací plán dále obsahuje jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola spolupracuje při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Individuální vzdělávací plán je zpracován bez zbytečného odkladu, nejpozději však do 1 měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení a žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeb žáka. Zpracování a provádění individuálního vzdělávacího plánu zajišťuje škola. Individuální vzdělávací plán se zpracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným zástupcem žáka, není-li žák zletilý.“ (vyhláška č. 27/2016, § 3)

„Škola seznámí s individuálním vzdělávacím plánem všechny vyučující žáka a současně žáka a zákonného zástupce žáka, není-li žák zletilý, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem. Poskytování vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu lze pouze na základě písemného informovaného souhlasu zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka podle § 16 odst. 1. Školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou sleduje a nejméně jednou ročně vyhodnocuje naplňování individuálního vzdělávacího plánu a poskytuje žákovi, zákonnému zástupci žáka a škole poradenskou podporu. V případě nedodržování opatření uvedených v individuálním vzdělávacím plánu informuje o této skutečnosti ředitele školy. Pro změny v individuálním vzdělávacím plánu se použijí obdobně ustanovení týkající se zpracování individuálního vzdělávacího plánu, seznámení s ním, poskytování vzdělávání podle něho a vyhodnocování jeho naplňování.“ (vyhláška č. 27/2016, § 4)

2.7 Třídy, oddělení a studijní skupiny zřízené dle §16, odst. 9 školského zákona

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 lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. (školský zákon č. 561/2004 Sb., § 16)

Shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností žáka a k uplatnění jeho práva na vzdělávání, doporučí školské poradenské zařízení zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 zákona. (vyhláška č. 27/2016, § 19)

Žáka lze vzdělávat ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 zákona pouze na základě písemné žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka a doporučení školského poradenského zařízení, je-li to v souladu se zájmem žáka. Na doporučení podle odstavce 1 a postup školského poradenského zařízení při jeho vydání se použije § 11 odst. 2 až 4, § 12, 13 a 15 obdobně. Toto doporučení je platné po dobu v něm stanovenou, nejvýše po dobu 2 let, přičemž v odůvodněných případech lze stanovit platnost až 4 roky. V případě doporučení zařazení žáka do školy nebo třídy pro žáky s lehkým mentálním postižením je první doporučení platné nejvýše po dobu 1 roku a dále pak nejvýše po dobu 2 let. Doporučení obsahuje dále odůvodnění, ze kterého jsou zřejmé důvody pro doporučení vzdělávání ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 zákona a naplnění podmínek stanovených v § 16 odst. 9 zákona. (vyhláška č. 27/2016, § 20)

Třída, oddělení a studijní skupina zřízená podle § 16 odst. 9 zákona má nejméně 6 a nejvíce 14 žáků s přihlédnutím k věku a speciálním vzdělávacím potřebám žáků. Pokud z doporučení školského poradenského zařízení vyplývá, že by počet žáků podle věty první nepostačoval k naplňování jejich vzdělávacích možností a k uplatnění jejich práva na vzdělávání, má třída, oddělení a studijní skupina nejméně 4 a nejvíce 6 žáků. (vyhláška č. 27/2016, § 25)

II Praktická část

3 Stanovení výzkumného problému

Hlavním výzkumným problémem této práce je vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Pracovala jsem jako asistent pedagoga pro 2 žáky s mentálním postižením a rozhodla jsem se zkoumat, zda je efektivní, aby se žáci s mentálním postižením vzdělávali v běžné základní škole a nikoliv v základní škole speciální a případně jaké faktory by mohli příznivě nebo nepříznivě ovlivnit toto jejich vzdělávání.

4 Metodologie

Cílem této práce je zjištění efektivnosti inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením. Toho dosáhneme provedením systematické literární rešerše odborné literatury psané v českém jazyce na dané téma. Analyzujeme faktory ovlivňující efektivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a zjistíme, do jaké míry se vůbec česká odborná literatura tématem (vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v základních školách hlavního vzdělávacího proudu) zabývá.

Designem výzkumu je literární rešerše. Literární rešerší je myšlen ekvivalent anglického pojmu *literature review*, což je pojem, jehož obsah lze volně charakterizovat následovně: Jde o psaný dokument, který obsahuje argumentaci postavenou na logických pravidlech a detailním porozumění současného stavu poznání v oblasti, na kterou se rešerše zaměřuje. Rešerše by měla být přesvědčivou odpovědí na položenou otázku. Stručnější charakteristika (přeloženo z angl. wikipedie): Text obsahující zásadní body současného vědeckého poznání (teoretického, metodického), které se váží ke konkrétnímu tématu. Zejména z první definice lze odvodit, že literární rešerše je sama o sobě výzkumem, který je založen na analýze dokumentů (kvalitativních datech). (Krčál, 2017)

Literární rešerše je text, jehož cílem je vytvořit kritický přehled současných znalostí o nějakém konkrétním tématu. Literární rešerše je obvyklou součástí vědecky orientované literatury a často předchází tvorbě návrhů výzkumných projektů a výběru vhodné metodiky. Jejím základním cílem je přinést čtenáři aktuální přehled současné literatury o daném tématu a

poskytuje podklady, z nichž je možné vyhodnotit oprávněnost navrženého budoucího výzkumu. (Jersáková, cit. dne 5. 3. 2021)

Formulovali jsme výzkumnou otázku ve znění: *Je efektivní inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v základní škole hlavního vzdělávacího proudu?*

Jako primární hesla jsme zvolili: **P** = žák s lehkým mentálním postižením, **I** = inkluzivní vzdělávání, **O** = základní škola hlavního vzdělávacího proudu

Následně jsme začali vyhledávat v databázi PROQUEST a GOOGLE SCHOLAR. Hledali jsme českou odbornou literaturu, diplomové práce, případně bakalářské práce, které se zabývají tématem výše uvedené výzkumné otázky. Rešerše byla provedena 7. 1. 2021.

Jednotlivé výsledky, které se nám zdály relevantní, jsme ještě znovu analyzovali. Na základě 5 oblastí (faktorů ovlivňujících inkluzivní vzdělávání) a k nim jsme vyhledávali dostupné výsledky výzkumů, názory, zkušenosti z praxe apod. Z původních 3760 výsledků vyhledávání jsme tedy vybrali 25, které jsou pro naši práci vhodné.

5 Postup vyhledávání

Na základě stanovených kritérií jsme pomocí výše uvedeného designu výzkumu vyhledali odbornou literaturu zabývající se námi položenými otázkami. K vyhledávání jsme použili databáze *PROQUEST* a *GOOGLE SCHOLAR*. Nyní uvedeme popis rešeršní strategie.

RO (rešeršní otázka): Je efektivní inkluzivní vzdělávání (I) žáků s lehkým mentálním postižením (P) v základní škole hlavního vzdělávacího proudu? (O)

PRIMÁRNÍ HESLA:

P = žák s lehkým mentálním postižením

I = inkluzivní vzdělávání

O = základní škola hlavního vzdělávacího proudu

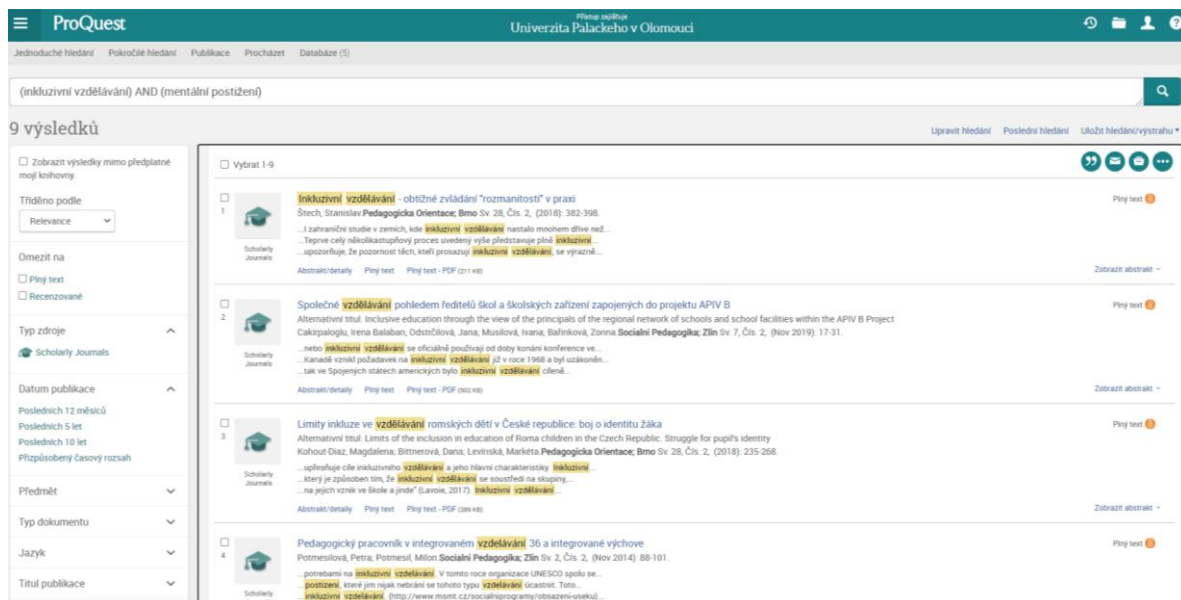
PRIMÁRNÍ HESLA + SYNONYMA + PŘÍBUZNÉ POJMY

P = žák s lehkým mentálním postižením

I = inkluzivní vzdělávání OR inkluze

O = základní škola hlavního vzdělávacího proudu OR běžná základní škola

V portálu www.proquest.com jsme přes pokročilé hledání vyhledali pojmy inkluzivní vzdělávání AND mentální postižení. Databáze nám vyhledala pouze 9 výsledků, z nichž nebyl žádný vhodný přímo k našemu tématu.



Obrázek č. 5 – postup vyhledávání v databázi proquest

Po zadání hesel mentální postižení OR mentální retardace AND inkluze OR integrace se nám vyhledalo 62 výsledků, z nichž také nebyl žádný relevantní přímo pro naši práci. Pokusili jsme se tedy ještě vyhledávat v databázi Google Scholar. Zadali jsme heslo inkluze osob s mentálním postižením. Bylo nalezeno 3760 výsledků, pro naše téma je využitelných 25 výsledků.

Každý relevantní výsledek jsme pečlivě prostudovali. Zaměřovali jsme se především na faktory ovlivňující inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Zajímalo nás také, do jaké míry mohou tyto faktory vzdělávání pozitivně nebo negativně ovlivnit. Výsledky rešerše jsme utřídili do několika kategorií.

6 Výsledky literární rešerše

6.1 Pedagog a jeho profesní připravenost

V této kategorii jsme se zaměřili především na to, jak mohou vzdělávání ovlivnit faktory jako je např. názor učitele na inkluzi, další vzdělávání a seberozvoj, délka praxe učitele,

zkušenosti se vzděláváním žáků s lehkým mentálním postižením, ochota spolupracovat s rodinou a školským poradenským pracovištěm a mnoho dalších. Nyní uvedeme důležité pasáže z výsledků literární rešerše.

V knize *Dítě s mentálním postižením ve škole* od Zikla a Bendové (2011) bychom se dočetli o tom, co by měl pedagog při práci s dítětem s mentálním postižením dodržet, aby se vzdělávání stalo co nejvíce efektivním.

Měl by tedy uplatňovat **zdravotní hlediska** a **respektovat individualitu a potřeby** žáka; umožnit využívat všech **podpůrných opatření** při vzdělávání žáků; zohlednit **druh, stupeň** a **míru** postižení nebo znevýhodnění při hodnocení výsledků vzdělávání; uplatňovat **princip diferenciac**e a **individualizace** vzdělávacího procesu při organizaci činností, při stanovování obsahu, forem i metod výuky; zabezpečit odbornou výuku předmětů **speciálně pedagogické péče**; **podporovat nadání** a talent žáků vytvářením vhodné vzdělávací nabídky; **upravit a formulovat očekávané výstupy** vzdělávacích oborů v jednotlivých obdobích tak, aby byly pro tyto žáky z hlediska jejich možností reálné a splnitelné, a těmto výstupům přizpůsobit i výběr učiva; uplatňovat **alternativní formy komunikace**, tj. znaková řeč, Braillovo písmo, náhradní formy komunikace; umožnit v případě potřeby, v souladu s právními předpisy, **působení asistenta pedagoga** ve třídě nebo studijní skupině; umožnit ve ŠVP, pokud zdravotní postižení žáka objektivně neumožňuje realizaci vzdělávacího obsahu některého vzdělávacího oboru RVP ZV nebo jeho části, **nahradit příslušný vzdělávací obsah nebo jeho část** příbuzným, případně jiným vzdělávacím obsahem, který lépe vyhovuje jeho vzdělávacím možnostem. Významné je i vytvoření příjemného pracovního prostředí, kde bude učitel cítit **podporu vedení**, kde bude umožněno učitelům **získávat speciálně pedagogické kompetence** (kurzy, sebevzdělávání, exkurze do jiných škol, konzultace). Učitelé by měli mít **dostatek času pro přípravu**, která může být velmi náročná. Dále by měla škola a tedy i pedagog uplatnit **organizační opatření**, tj. snížení počtu žáků ve třídě, zajištění asistenta pedagoga. Velmi důležitá je také **spolupráce mezi učiteli 1. a 2. stupně**, tedy včasná příprava učitelů 2. stupně na příchod dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, následná spolupráce např. při vypracovávání IVP. V zahraničí se poměrně často využívá **přítomnost dalšího pedagoga** ve třídě, který může pracovat společně s učitelem nebo pracuje se skupinou žáků zvlášť. V našich podmínkách se pro tento účel využívá asistentů pedagoga, studentů na praxi nebo třeba vychovatelek školní družiny. Speciální pedagog v běžných školách je zatím bohužel spíše výjimkou. V případě práce se třídou, kde jsou integrovaní žáci s mentálním postižením, si učitel nevystačí s frontálním vyučováním a jednotným známkováním. Měl by být schopen

individualizace ve výuce i hodnocení a umět využívat jiných forem vyučování (skupinová práce, projektové vyučování).

Všechny tyto faktory mohou pozitivním, nebo v případě nenaplnění negativním způsobem ovlivnit vzdělávání žáka s mentálním postižením, stejně jako neznalost a nepochopení dítěte. Z výzkumu, který je uveden ve výše zmíněné knize, ale původně od Faberové a kol. (2006) uvádí, že nejvíce při práci s integrovaným dítětem pomáhá samozřejmě **rodina** (58,8%) a hned na druhém místě je **učitel** (44,4%). Dále **škola** (39,4%), vybavení a pomůcky (21,1%), žák (18,3 %), poradenské instituce (17,6%), vztah učitel a žák (15,5%), spolužáci (13,4%) a organizační opatření (12%).

Tab. 5 Co nejvíce pomáhá v práci s integrovaným dítětem (Faberová a kol., 2006)

Co nejvíce pomáhá?	Uvedeno	Uvedeno (%)	Celkem respondentů	Učitelé odpovídali na otázku, co jim nejvíce pomáhá při práci s integrovaným dítětem. Jednalo se o volné výpovědi, které jsme dále sloučili do devíti kategorií, podle charakteru jmenované proměnné následujícím způsobem:
1. Rodina	83	58,8	142	
2. Učitel	63	44,4	142	
3. Škola	56	39,4	142	
4. Vybavení a pomůcky	30	21,1	142	
5. Žák	26	18,3	142	
6. Poradenské instituce	25	17,6	142	
7. Vztah učitel-žák	22	15,5	142	
8. Spolužáci	19	13,4	142	
9. Organizační opatření	17	12,0	142	
Celkem	341	26,7	1278	<ul style="list-style-type: none"> • kategorie žák – iniciativa žáka, snaha, píle, ochota pracovat, míra postižení; • kategorie rodina – spolupráce s rodinou, domácí příprava; • kategorie organizační opatření – počet žáků, reedukace ve škole, přítomnost asistenta; • kategorie vybavení a pomůcky – PC, didaktické a kompenzační pomůcky, literatura; • kategorie vztah učitel-žák – dobrý vztah, spolupráce; • kategorie učitel – individuální přístup, znalosti, tvořivost; • kategorie spolužáci – dobré vztahy, podpora, pomoc; • kategorie škola – podpora a spolupráce se spolupracovníky a vedením; • kategorie poradenské instituce – spolupráce s PPP, SPC.

Tabulka č. 3 – Co nejvíce pomáhá v práci s integrovaným dítětem (Faberová a kol. 2006 in Zíkl, Bendová, 2011, s. 54)

Z výzkumu Bc. Barbory Micháلكové (2017) v diplomové práci *Postoje pedagogů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání žáků s mentálním postižením* vyplývá, že pedagogové vnímají jako velkou podporu při vzdělávání žáků s mentálním postižením asistenta pedagoga. „*Inkluzivní vzdělávání představuje vzdělávání různorodé skupiny dětí, přičemž každý ze žáků má svá specifika. Tato specifika samozřejmě přináší různé překážky, které se společnými silami musí všichni zúčastnění překonávat. V tomto ohledu mají pedagogové velkou podporu od asistentů pedagoga, kteří šli pracovat do školského systému s cílem těmto dětem*

ulehčit průběh vzdělávání a mají nějakou představu o tom, jak k těmto žákům v rámci vzdělávání přistupovat.“ (s. 59)

Tento faktor uvádí i Bc. Michaela Kotlaříková (2020) ve své diplomové práci *Bariéry inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. „Z výzkumu vyplynulo, že za zásadní bariéry lze považovat zejména nepřítomnost asistenta pedagoga ve třídě, nedostatečně fungující poradenské služby, negativní postoj k inkluzi nebo nespolupracující rodinu. Z provedeného výzkumného šetření lze také vyvodit, že připravenost pedagogů závisí na mnoha faktorech, a že **přítomnost asistenta pedagoga ve třídě je při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami velmi důležitá.**“ (s. 66)

Dalším tématem výzkumného rozhovoru bylo, zda mají přehled o tom, na koho se obrátit v případě potřeby získání informací. Kde získávají tyto informace?

„Na tuto otázku všichni respondenti odpověděli jednoznačně. Na obou školách je úzká spolupráce třídních učitelů se svými asistenty a výchovnou poradkyní. Veškeré potíže spojené se vzděláváním všech žáků, včetně žáků s mentálním postižením konzultují společně. V některých případech spoléhají také sami na sebe a informace si často vyhledávají na internetu. Tato práce vyžaduje zkoušení různých stylů a hledání možností, které budou konkrétnímu žákovi vyhovovat. Respondent 3B dodává: „Často prostě pracujeme stylem pokus omyl.“ (s. 60)

Z výše uvedeného vyplývá, že důležitým faktorem pro úspěšné zvládnutí inkluze je **komunikace a spolupráce** všech účastníků inkluzivního vzdělávání. Velký význam má také **studium odborné literatury, odborných internetových článků.**

Další otázkou tohoto výzkumu bylo: Je tato škola a její pedagogové připravena na inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením?

„Ze získaných informací lze usoudit, že současná připravenost základních škol a jejich pedagogů není úplně ideální. Respondent 1A: „Naše kvalifikace nás k tomu nepředurčuje a školení to nezachrání. Jeden placený speciální pedagoga a školní psycholog to také nevytrhnou“. Přes to všechno se ale pracovníci škol ze všech sil snaží, aby vše hladce fungovalo. Respondent 3B: „O vydařené inkluzi se příliš nedá mluvit. Ale všichni dělají, co mohou a jak nejlépe mohou. Je to velmi náročné.“ (s. 60)

Významným faktorem pro efektivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je profesní příprava pedagogů. Musíme si uvědomit, že většina učitelů na základní škole nemá

vystudovanou speciální pedagogiku. Je tedy důležité jejich **další vzdělávání** formou kurzů, seminářů, samostudia odborné literatury, předávání zkušeností mezi pedagogy, školami.

Z otázky, zda pro pedagogy škola zajišťuje odborné semináře týkající se této problematiky a jak vyšlo:

„Zde se ukázalo, že pokud mají pedagogové zájem, tak jim škola účast na seminářích zajistí. Málo kdo ale této možnosti využívá. Konkrétně na škole, kde mají v integraci více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je účast na seminářích častější než je tomu u druhé školy. Respondent 2A si v tomto případě velice chválí podporu v dalším vzdělávání ze strany školy: „Určitě. Všechno, co si řeknu. To si většinou vyhledávám sama. Protože to dělám léta, tak už se vytvořila skupina lidí, kteří si předávají informace, a tak víme, či školení za to stojí navštívit a tak. Takže jo. Když si řeknu o jakémkoliv školení, tak vždycky je mi to umožněno“. Někteří pedagogové se tedy zúčastňují odborných seminářů zajišťovaných školou, ale jsou i tací pedagogové, kteří už takový zápal nepociťují a o žádné proškolení nemají spíše zájem, ačkoliv by je v tom škola podpořila.“ (s. 62)

Z některých odpovědí vyplývá, že část učitelů nemá zájem, chuť nebo vůli na sobě pracovat a tím zlepšovat proces inkluzivního vzdělávání. Tento faktor může nepříznivě ovlivnit samotné vzdělávání. Za touto nechutí by mohl být i osobní postoj k inkluzi jako takové. Pedagog by si však měl uvědomit, že tímto jednáním komplikuje celý vzdělávací proces.

Z výzkumu Bc. Ivany Vašíčkové (2016) v diplomové práci *Inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením v běžných základních školách v jihomoravském kraji* vyplynulo, že pedagogové získávají informace o integraci žáků s mentálním postižením nejčastěji z **internetového zdroje** (39%), **odborné literatury** (28%), **dalšího vzdělávání** – kurz, studium (20%) a spoluprací s **poradenským zařízením** (13%).

Bc. Barbora Štáblová (2016) ve své diplomové práci *Inkluze ve vzdělávání z pohledu pedagogů základních škol* uvádí jako jeden z výsledků výzkumu:

„Že se pedagogové necítí připraveni vyučovat na principech inkluzivního vzdělávání, jsme zjistili už prostřednictvím dotazníkového šetření, kdy pouze 17% respondentů označilo možnost, že se připraveně cítí. Příčiny této skutečnosti byly odhaleny prostřednictvím rozhovorů. Pedagogové pocítují obrovské rozdíly mezi pedagogikou běžnou a pedagogikou speciální a nepovažují sami sebe za kvalifikované k výuce dětí, o jejichž speciálních vzdělávacích potřebách v mnoha případech ani nikdy neslyšeli. V mnoha případech v tom smyslu, že

především pedagogové starších generací se během svého studia s pojmem speciální pedagogika v podstatě vůbec nesešli a nemají dle svého názoru ani představu o tom, jak se žáky s některými typy speciálních vzdělávacích potřeb pracovat.“ (s. 90)

„Pedagogové si v těchto souvislostech uvědomují potřebu doplnění vzdělání, zároveň to ale dle nich nepřichází v úvahu, protože další vzdělávání pedagogických pracovníků je pro školy moc drahé a proto se školení a kurzy konají jen výjimečně. Další věc k tématu je, že takové spektrum vědomostí, jaké by pedagogové potřebovali získat, jim dle jejich názoru může poskytnout jen někdo, kdo má sám letité zkušenosti se speciální pedagogikou, nejlépe jen v malých uzavřených skupinkách.“ (s. 91)

Je třeba si uvědomit, že většina učitelů studovala v době, kdy neexistovala inkluze v našich školách. Nebyli na tento fakt při svém studiu odborně připraveni. Často se při své praxi ani nesešli s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami, a tudíž neznají specifika jednotlivých poruch, onemocnění či postižení. Starší **generace** učitelů tedy vyžaduje mimořádnou podporu pro efektivní zvládnutí inkluzivního vzdělávání.

Bc. Michaela Kolaříková (2020) ve své diplomové práci s názvem *Připravenost pedagogů na společné vzdělávání žáků s mentálním postižením a narušenou komunikační schopností na základních školách v České republice* zjistila, že:

„I přes to, že začleňování žáků s mentálním postižením a narušenou komunikační schopností do běžných tříd není tak rozsáhlé jako začleňování žáků s jinými speciálními vzdělávacími potřebami, je nezbytné, aby učitelé na vzdělávání těchto žáků byli připraveni a nerezignovali na něj. Přestože se zúčastnění pedagogové spíše domnívají, že dostatečně připraveni nejsou, kladně lze hodnotit to, že využívají v hojnosti pomoci poradenských zařízení, jež jsou nezbytným pomocníkem v procesu úspěšné inkluze. Mnozí učitelé bohužel nejeví větší zájem o další vzdělávání, přičemž otevřenost pro rozšiřování znalostí v oblasti mentálního postižení je klíčová. Nutností tedy je pedagogy v tomto ohledu nadále podporovat a poskytovat jim možnosti, jak se do budoucna rozvíjet.“ (s. 78)

Aby vzdělávání žáka s mentálním postižením bylo efektivní, je důležité vytvoření příjemného a klidného prostředí, ve kterém se budou všichni cítit dobře. Každý dobrý pedagog by se měl na příchod žáka s mentálním postižením připravit, a to ve svém vlastním zájmu např. studiem odborné literatury. Nejvhodnější by bylo, kdyby vedení školy zajistilo další vzdělávání svých pedagogů, ale nemůžeme na to spoléhat. Pokud je na škole speciální pedagog, může se podělit o své zkušenosti ze vzdělávání nebo o odborné znalosti. Stejně důležitá je i aktivní spolupráce pedagoga s rodinou žáka a poradenským zařízením. To může výrazným způsobem ovlivnit vzdělávání k lepšímu. Efektivnost by také mohl ovlivnit fakt, do jaké míry je pedagog zkušený s prací s žáky s mentálním postižením a jakou má délku pedagogické praxe obecně.

Proces vzdělávání určitě ovlivňují i osobnostní vlastnosti pedagoga. Je důležitá empatie, trpělivost, pozitivní přístup a především zájem o seberozvoj.

6.2 Spolupráce škol se školskými poradenskými zařízeními

V této kapitole jsme shrnuli výsledky literární rešerše v oblasti spolupráce škol a školských poradenských zařízení.

Bc. Michaela Kolaříková (2020) ve své diplomové práci s názvem *Připravenost pedagogů na společné vzdělávání žáků s mentálním postižením a narušenou komunikační schopností na základních školách v České republice* zjistila, že 84% pedagogů (175) využívá poradenských služeb a 16% pedagogů žádnou poradenskou pomoc nevyužívá. Ve 36% se jedná o Pedagogicko-psychologickou poradnu, ve 31% školní poradenské pracoviště, 31% speciálně pedagogické centrum a v 6% se jedná o jiné zařízení (SVP, logoped, psychiatr, jiná ZŠ).

Dále se respondentů dotazovala, jestli je tato spolupráce přínosná. 35% respondentů uvedlo spolupráci jako přínosnou, 49% jako spíše přínosnou, 15% za spíše nepřínosnou a jeden respondent ji uvádí jako nepřínosnou.

Co se týče četnosti spolupráce tak 45% respondentů komunikuje s příslušným poradenským zařízením 1x za rok, 20% respondentů uvedlo komunikaci 1x za měsíc a 35% respondentů uvedlo jinou možnost (2x – 3x ročně, 4x ročně, dle potřeby, kvůli vyplnění papírů, 1x za týden, vícekrát měsíčně).

Oblasti spolupráce dotazovaných s poradenským zařízením jsou ve 30% výběr a použití vhodných didaktických a kompenzačních pomůcek, 36% úprava IVP, 30% výběr vhodných metod a forem výuky, 4% jiná odpověď (tvorba IVP, informace o žácích, konzultace doporučení, zařazení předmětu speciálně pedagogické péče ad.)

Bc. Michaela Kolaříková (2020) také zmiňuje: „*Přestože se zúčastnění pedagogové spíše domnívají, že dostatečně připraveni nejsou, kladně lze hodnotit to, že využívají v hojnosti pomoci poradenských zařízení, jež jsou nezbytným pomocníkem v procesu úspěšné inkluze.*“ (s.78)

Tuto důležitost potvrzuje i Bc. Barbora Michálková (2017) v diplomové práci *Postoje pedagogů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání žáků s mentálním postižením:*

„V oblasti vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je stěžejní spolupráce pedagogů se školskými poradenskými zařízeními, tj. pedagogicko-psychologickou poradnou a se speciálně pedagogickým centrem. Tuto spolupráci všichni respondenti až na jednoho zhodnotili jako velmi dobrou. Obzvláště si chválí spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, která je s pedagogy školy velmi úzká. Pedagog z jedné základní školy sdělil, že je s PPP v kontaktu cca 1x za šest týdnů, ale pravidelně se kontaktují v případě nějakého problému. Respondent 1B: „Když jsem třeba měla nějaký problém s rodiči a potřebovala jsem něco vyřešit, co a jak budu dělat... tak radši zavolám a poradím se, než něco seknu od boku a udělám to špatně“. Pedagog z druhé školy potvrdil spokojenost s PPP. Jejich spolupráce se však zdá intenzivnější. Poradenští pracovníci této školy ze získaných informací navštěvují několikrát do měsíce podle potřeby. Jejich intenzivnější spolupráce však souvisí s tím, že na této škole mají více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které má PPP ve své péči.“ (s. 60)

6.3 Podpora dítěte ze strany rodiny

Mezi podmínky pro zabezpečení úspěšného vzdělávání žáků se zdravotním postižením (tedy i žáků s mentálním postižením) se řadí dle Bendové a Zikla (2011) **spolupráce s rodiči nebo zákonnými zástupci žáka**, stejně jako spolupráce se školskými poradenskými zařízeními a dalšími odbornými pracovníky. Jak je uvedeno v tabulce č.1 viz. kapitola 6.1, je rodina na prvním místě, pokud bychom se zajímali o to, co nejvíce pomáhá při práci s integrovaným dítětem.

V této knize však autoři upozorňují i na některá rizika péče rodičů o své děti. Zde patří především nevhodný výchovný styl nebo přehnané obavy o dítě. Rodiče své dítě často nadměrným způsobem omezují. Důvodem může být strach o jeho zdraví. Toto omezování se může projevit nejen ve sportovních aktivitách, ale i v sociálních kontaktech a běžných činnostech, jako je například nakupování, cestování hromadnou dopravou ad.

Rodiče také často sužuje nedůvěra ke škole a dalším institucím. To může nastat ve chvíli, kdy instituce a odborníci ani po dlouholetém docházení nesplňují jejich očekávání. Nechuť a nedůvěra se poté přenáší na školu a učitele.

Často se rodiče potýkají s únavou, vyčerpáním. Mnohdy jsou rodiče unaveni a úkoly, které pedagog považuje za přiměřené, nezvládají a jsou nad jejich síly. Následně pak vznikají nedorozumění a neshody. Je však velmi těžké poznat, kdy jsou rodiče opravdu na pokraji sil, a nebo je dítě s postižením pro ně pouhou výmluvou. (Bendová, Zikl, 2011)

Důležitost komunikace školy s rodinou dítěte potvrzuje Bc. Barbora Michálková (2017) v diplomové práci *Postoje pedagogů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání žáků s mentálním postižením*. Ve svém výzkumu zjistila, že 3 ze 6 pedagogů potvrzují problémy v komunikaci s rodiči dítěte. Jeden z respondentů uvádí: „...často dochází i k tomu, že rodiče nechtěj slyšet třeba takovou tu skutečnou diagnózu, to pak přestává probíhat komunikace v tom trojúhelníku a všechno se sype.“ (s. 57)

6.4 Materiální vybavení a úprava prostředí

Mezi podmínky pro úspěšné vzdělávání žáků se zdravotním postižením (tedy i žáků s mentálním postižením) patří mimo jiné **odstraňovat architektonické bariéry** a provádět potřebné změny, případně úpravy školního prostředí. S úpravou by mělo vždy pomoci speciálně pedagogické centrum, specializující se na dané postižení. Musíme si však uvědomit, že prostředí není jen materiální ale také sociální. **Dobré klima třídy** a školy je totiž daleko významnější než dobré materiální vybavení. Další podmínkou je také využívání rehabilitačních, kompenzačních nebo didaktických pomůcek. Tyto pomůcky doporučí učitelům **SPC** nebo **organizace** sdružující osoby a jejich rodiče s konkrétním postižením či **neziskové organizace**. Ty mohou zprostředkovat také kontakty na další odborníky, osoby se stejným postižením, zajistí vzdělávací kurzy a další společné akce pro své členy. (Bendová, Zíkl, 2011)

Efektivním řešením by mohla být úprava režimu výuky jak zmiňuje Mgr. Jana Bláhová (2017) v závěrečné práci *Edukace žáků s mentálním postižením*: „*Úprava režimu výuky může být prostorová nebo časová. Při vzdělávání žáků s oslabením kognitivního výkonu a s mentálním postižením je důležitá klidná a příjemná atmosféra, menší počet žáků ve třídě, respektování individuálního tempa, rychlé unavitelnosti, popř. krátkodobé pozornosti žáků. Je vhodné využívat možnosti střídání různých forem práce, střídání aktivit s uvolněním apod. S tím souvisí jiné uspořádání třídy – vybavení kobercem, křesílkem, sedacími vaky, polštáři apod. Úprava pracovního prostředí výrazným způsobem napomáhá žákům získávat požadované vědomosti a dovednosti ve vzdělávacím procesu. Opatření spočívá v zajištění kvalitního kontaktu s učitelem i se spolužáky ve třídě, v dobrém příjmu informací, v používání vhodných učebních pomůcek, využití speciálních metod práce a specializovaných prostor. Pracovní místo žáka a jeho prostor pro učební pomůcky je třeba organizovat v závislosti na prostorových možnostech školy a na skladbě ostatních žáků. Zajištění vstupu do školy a v*

maximální možné míře samostatného pohybu v prostorách školy je základní podmínkou pro zapojení žáka se zdravotním postižením do vzdělávacího procesu. Jde o stavební a technické úpravy, bezbariérovost přístupu do školy, školního prostředí ve třídě a v ostatních prostorách školy. Nové a rekonstruované prostory škol jsou již ze zákona takto přizpůsobeny, ale ve starších školních budovách musíme uvedené technické požadavky řešit ještě před nástupem žáka, který úpravu prostředí potřebuje. Úprava prostředí spočívá také v organizačních opatřeních školy.“ (s. 73-74)

6.5 Přínos pro intaktní spolužáky

Nemůžeme opomenout fakt, že přítomnost žáka s postižením může třídnímu kolektivu mnohé přinést, především z etického hlediska. Je však mimořádně důležité, jak s tímto naloží učitel. Pro všechny účastníky vzdělávacího procesu je to obrovská příležitost k nácviku tolerance, pochopení, respektu a pomoci druhým.

Bc. Barbora Michálková (2017) v diplomové práci *Postoje pedagogů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání žáků s mentálním postižením* zmiňuje, že pokud je začleněn tento žák již v první třídě, dá se s kolektivem skvěle pracovat a začlenit žáka mezi ostatní. Někdy se to však ne zcela podaří. Někteří respondenti se však obávají vzniku šikany do budoucna, především v období puberty. Další respondent uvádí, že se šikanou zkušenost nemá. Děti žáka tolerují, nevšímají si jej. Jiný respondent zdůrazňuje, že pokud je příznivá i povaha integrovaného dítěte a pokud je dobrý třídní učitel, který pracuje s kolektivem, tak klima třídy není nijak zásadně negativně ovlivněno. V jiném případě by to však mohl být problém.

Soužití intaktních dětí a dětí s postižením může přinášet i jistý přínos ve snaze dětí s postižením vyrovnat se těmto intaktním spolužákům. Je to pro ně jakási motivace ke zlepšování. Zároveň při vzdělávání v běžné základní škole znají spoustu kamarádů z mateřské školy, mají větší šanci najít si další kamarády z jejich místa bydliště. To zmiňuje i Mgr. Jana Bláhová (2017) v závěrečné práci *Edukace žáků s mentálním postižením*. Ze svého výzkumu má zkušenost, že děti s postižením (2 chlapci) se těší vstřícnosti, oblibě a velmi pěkně se zařadili do kolektivu.

V dotazníkovém šetření Bc. Nikol Gruberové (2016) v diplomové práci *Problematika inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* 53,8% respondentů uvedlo, že výhodou inkluzivního vzdělávání žáků s LMP je, že se tyto děti cítí být součástí kolektivu a v 7,7% respondenti uvedli, že intaktní spolužáci mohou být vzorem pro dítě s LMP.

Mgr. Bc. Vladimíra Zapletalová (2015) se zabývala začleněním žáka do kolektivu ve své diplomové práci *Integrace žáka s lehkým mentálním postižením v běžné základní škole z pohledu spolužáků*. Hlavní výzkumnou otázkou bylo: Jaká je pozice žákyně s lehkým mentálním postižením ve třídě běžné základní školy? Z výzkumu vyplynulo, že integrovaná žákyně je nenápadným, ale vyrovnaným členem třídního kolektivu. Je schopná komunikovat se spolužáky, jejich společnost však nijak zvlášť nevyhledává. Ve třídě má jednu spolužačku, na kterou se vždy obrací, pokud má s něčím problém. Všichni společně jsou schopni spolupráce. V hierarchii třídy se nachází tato integrovaná žákyně v kladné polovině.

Na dílčí otázku „Jak vnímají integrovanou žákyni spolužáci ve výzkumu?“, Vladimíra Zapletalová (2015) odpovídá, že spolužáci společnost integrované žákyně nevyhledávají, spíše si jí nevšímají, jsou schopni se domluvit, pokud mají na něčem spolupracovat. Na dílčí otázku Jak se integrovaný žák ve třídě cítí, odpovídá: Integrovaná žákyně chodí do školy ráda, těší se. Sama má vcelku reálné představy o vlastní pozici ve třídě. To že ji ostatní žáci moc nevyhledávají, sama neřeší. Ve třídě se cítí bezpečně, pociťuje toleranci a důvěru.

V diplomové práci Bc. Ivany Vašíčkové (2016) *Inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením v běžných základních školách v jihomoravském kraji* 81% respondentů uvedlo, že sociální postavení žáka s LMP ve třídě je kladné. Na dotazník odpovídalo 89 pedagogických pracovníků.

Bc. Terezie Grundělová (2011) v diplomové práci *Integrace žáků s lehkým mentálním postižením do základních škol* zmiňuje, že na jí zkoumaných školách nemusí asistent pedagoga dětem pomáhat při začlenění do kolektivu. Tito žáci jsou svými spolužáky přijímáni bez obtíží.

„Ve všech případech se informanti shodovali, že integrovaní žáci jsou plně začleněni do skupiny žáků“ (s. 66) „Pomocí sociometrického šetření ve třídách bylo zjištěno, že integrovaní žáci s lehkým mentálním postižením jsou plně začleněni na prvním stupni zúčastněných základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Zpracováním sociometrického dotazníku pomocí grafů a sociometrických matic bylo zjištěno sociální začlenění integrovaného žáka ve třídě. Sociometrické matice obsahují výpočty (pozitivní a negativní statusy), které ukazují, kolik pozitivních nebo negativních hlasů získal integrovaný žák od svých spolužáků. Sociometrické grafy graficky znázorňují jednotlivé vazby mezi žáky. U většiny integrovaných žáků, je viditelné, že mezi ostatními žáky ve třídě nejsou přímo oblíbeni, ale zároveň nejsou ani vyčleňováni.“ (s. 68-69)

Bc. Barbora Štábllová (2016) ve své diplomové práci *Inkluze ve vzdělávání z pohledu pedagogů základních škol* dodává, že: „*Ve směru k intaktním žákům se jedná o přínos ve smyslu změny jejich sociálního náhledu na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a změny chování k nim k lepšímu. Na druhé straně žákům se SVP by interakce s intaktní třídou mohly přinést určitou motivaci ku předu. Z výzkumného šetření vyplynulo, že inkluze žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy zde nějakým způsobem klima ovlivní, ale záleží na různých proměnných, jestli pozitivně, či negativně. A právě jednou z nejdůležitějších proměnných je zmiňovaný vliv rodičů. Jestliže jsou rodiče intaktních žáků proti inkluzi a ti tyto negativní postoje doma denně vstřebávají, je jen nízká pravděpodobnost, že by se pedagogovi ve škole mohlo dařit účinně prosazovat inkluzivní myšlenky a principy, na nichž je v tomto případě klima závislé. Další proměnnou je pedagog sám, jeho vlastní postoje k inkluzivnímu vzdělávání, schopnosti předávat žákům inkluzivní principy a dovednosti pracovat s třídou tak, aby si žáci osvojovali ty správné sociální kompetence. Velkou roli hraje samozřejmě i věk žáků a celkové osobnostní složení třídy.*“ (s. 93)

Hana Ježková (2017) ve své bakalářské práci s názvem *Jak probíhá výuka žáka s lehkou mentální retardací na 1.stupni ZŠ* zjistila, že přítomnost konkrétního žáka z jejího výzkumu ve výuce ostatní děti už nevnímají, protože s nimi navštěvuje školu již od prvního dne. Samozřejmě z počátku bylo pro obě strany mírně náročné si na společnou výuku zvyknout a navzájem se nerušit. Do kolektivu děti žáka přijaly, jsou k němu tolerantní a chápou, že ke své výuce potřebuje speciální podporu. Nikdo ho z kolektivu nevyčleňuje, ale ani nijak zvlášť nepřijímá, což může být způsobeno nezvládnutím žákova vlastních emocí.

Pozitivní zkušenost má i Petra Vlková (2017) ve své diplomové práci *Individuální integrace žáků s lehkým mentálním postižením na běžném typu základní školy*. „*Z rozhovorů se samotnými žáky s mentálním postižením a ze sociometrických šetření třídního kolektivu lze vyvodit, že spolužáci berou žáky s lehkým mentálním postižením jako plnohodnotné spolužáky. Navíc z těchto sociometrických šetření vyplývá, že ve třídách patří mezi více oblíbené žáky. Jsou bez problémů začlenění do kolektivu dětí bez postižení, spolužáci berou žáky s postižením jako přirozenou součást jejich života a samotní žáci s lehkým mentálním postižením se také tak cítí, což potvrzují i slova třídní učitelky Ondřeje: „Berou to tak, že není horší, ale že Ondra je prostě jiný a je to přirozená věc, že všichni nejsme stejní.*““ (s. 97-98)

Závěrem bych dodala i výsledek výzkumu Bc. Drahomíry Zemánkové (2010) v diplomové práci *Integrace žáka s mentálním postižením do základní školy*. „*Integrace žáků s*

mentálním postižením do běžné školy není pozitivní pouze pro děti s postižením, nýbrž přítomnost těchto dětí ve školním kolektivu rozvíjí morální vlastnosti intaktních spolužáků a přispívá tak k pozitivním změnám v postojích společnosti k těmto lidem.“ (s. 71-72)

7 Shrnutí

Tématem ovlivnění efektivnosti vzdělávání žáků s mentálním postižením pomocí faktorů, které uvádíme výše, se zatím výzkumy příliš nezabývají. Informace, které jsme však našli pomocí vyhledávání a analýzy textů stačí k tomu, abychom se alespoň zamysleli nad těmito faktory a jejich mírou ovlivnitelnosti vzdělávacího procesu. Pomocí literární rešerše jsme zaznamenali mezery v odborné literatuře na toto téma. Můžeme však s jistotou říci, že vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je efektivní, pokud budou spolupracovat všichni, kterých se inkluzivní vzdělávání týká. Tím myslíme nejen pedagoga, vedení školy a další pedagogické pracovníky, ale také především rodinu dítěte s postižením a třídní kolektiv. Pokud každý přispěje svým pozitivním a pečlivým přístupem, vytvoří se tak prostředí vhodné pro vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.

8 Doporučení

Již v úvodu jsme zmínili rozdílné názory české společnosti na inkluzivní vzdělávání, konkrétně žáků s mentálním postižením. Naším doporučením tedy je dostat do podvědomí široké společnosti fakt, že efektivnost inkluzivního vzdělávání je významně ovlivněna faktory, které popisujeme v praktické části. Při naplnění podmínek a aktivní spolupráci všech osob, podílejících se na procesu vzdělávání těchto žáků se opravdu může stát toto vzdělávání efektivní.

V aktuální době se výzkumy příliš nezabývají tímto tématem. Bylo by tedy vhodné do budoucna provést výzkumy v základních školách hlavního vzdělávacího proudu a pomocí rozhovoru, pozorování, případové studie ad. ověřit námi zjištěnou ovlivnitelnost vzdělávacího procesu uvedenými faktory.

ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo prostudovat a analyzovat českou odbornou literaturu a výzkumné práce na téma inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Při odborné analýze vyšly najevo faktory, které mohou negativním nebo pozitivním způsobem ovlivnit vzdělávání těchto žáků. Aby se tedy vzdělávání žáků s mentálním postižením stalo efektivním, musí být dodrženy určité podmínky a přístupy. Velmi významný faktor je profesní připravenost a osobnost pedagoga, dále spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, podpora rodiny při vzdělávání, materiální zabezpečení a také sociální prostředí a příjemné a bezpečné prostředí třídy s dobrým kolektivem dětí.

Každá z těchto kategorií by si žádala samostatné zpracování. Pro začátek jsme však v této práci alespoň upozornili na problematiku vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a krátce zpracovali každou z kategorií.

Pevně doufám, že práce splnila svůj účel a objasnila čtenářům, za jakých podmínek se může inkluzivní vzdělávání stát efektivním pro všechny zúčastněné a co vlastně může všem přinést.

Seznam použité literatury

- BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL (2011). *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3950-2.
- KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.
- RABOCH, Jiří a kol. (2015), ed. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe – Testcentrum. ISBN 978-80-86471-52-5.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
- VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER (2004). *Psychopedie. 2. vyd.* Praha: Parta. ISBN 80-7320-063-5.
- VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER (2007). *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 3., aktualiz. A rozš. Vyd. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-099-2.
- VALENTA Milan a Oldřich MÜLLER (2013). *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5. doplněné a upravené vyd. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-187-6
- VALENTA, Milan a kol. (2018). *Mentální postižení. 2.*, přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.

Seznam zdrojů citovaných v praktické části

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

BLÁHO VÁ, Jana. *Edukace žáků s mentálním postižením*. Masarykova univerzita, 2017.

GRUBERO VÁ, Nikol. *Problematika inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Univerzita Karlova v Praze, 2016.

GŘUNDĚLO VÁ, Terezie. *Integrace žáků s lehkým mentálním postižením do základních škol*. Masarykova univerzita v Brně, 2011.

JEŽKOVÁ, Hana. *Jak probíhá výuka žáka s lehkou mentální retardací na 1.stupni ZŠ*. Masarykova univerzita v Brně, 2017.

MICHÁLKOVÁ, Barbora. *Postoje pedagogů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání žáků s mentálním postižením*. Univerzita Karlova v Praze, 2017.

V AŠÍČKOVÁ, Ivana. *Inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením v běžných základních školách v Jihomoravském kraji*. Masarykova univerzita v Brně, 2016.

VLKOVÁ, Petra. *Individuální integrace žáků s lehkým mentálním postižením na běžném typu základní školy*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2017.

ŠTÁBLO VÁ, Barbora. *Inkluze ve vzdělávání z pohledu pedagogů základních škol*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2016.

KOLAŘÍKOVÁ, Michaela. *Přípravenost pedagogů na společné vzdělávání žáků s mentálním postižením a narušenou komunikační schopností na základních školách v České republice*. Masarykova univerzita v Brně, 2020.

ZAPLETALOVÁ, Vladimíra. *Integrace žáka s lehkým mentálním postižením v běžné základní škole z pohledu spolužáků*. Masarykova univerzita v Brně, 2015.

ZEMÁNKOVÁ, Drahomíra. *Integrace žáka s mentálním postižením do základní školy*. Masarykova univerzita v Brně, 2010.

ZIKÁNO VÁ, Drahomíra. *Postoje a zkušenosti pedagogů vybrané základní školy s inkluzí žáků s mentálním postižením*. Univerzita Karlova v Praze, 2018.

Internetové zdroje

Nemyslím si, že všechny děti patří do běžných škol, říká speciální pedagog | Plus. Český rozhlas Plus [online]. Copyright © 1997 [cit. 07.07.2020]. Dostupné z:

<https://plus.rozhlas.cz/nemyslím-si-že-práce-děti-patří-do-bežnych-skol-práce-specialni-pedagog-6519246>

Je absurdní chtít od všech dětí stejný výkon, inkluze je přínosná, říká Laurenčíková – Aktuálně.cz. Video – Aktuálně.cz [online]. Copyright © [cit. 07.07.2020]. Dostupné z:

<https://video.aktualne.cz/dvtv/je-absurdni-chtit-od-práce-děti-stejný-výkon-inkluze-je-prin/r~20914784f80411e8bf040cc47ab5f122/>

Zvířata | Globální čtení. Globální čtení [online]. Copyright © Styleshout [cit. 30.07.2020].

Dostupné z: <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/zvirata/>

Mentální retardace – WikiSkripta. 301 Moved Permanently [online]. Dostupné z:

https://www.wikiskripta.eu/w/Ment%C3%A1ln%C3%AD_retardace

Mezinárodní klasifikace nemocí – Wikipedie. [online]. Dostupné z:

https://cs.wikipedia.org/wiki/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD_klasifikace_nemoc%C3%AD

Intelligenční kvocient – Wikipedie. [online]. Dostupné z:

https://cs.wikipedia.org/wiki/Intelligen%C4%8Dn%C3%AD_kvocient

Literární rešerše – Michal Krčál | Masarykova univerzita v Brně [online]. Dostupné z:

<http://www3.econ.muni.cz/~99246/zav-práce/lit-review.xhtml>

Literární rešerše – Jana Jersáková | Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [online].

Dostupné z: http://kbe.prf.jcu.cz/sites/default/files/diplomky/Literarni_reserse.pdf

Legislativa

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).[online][cit. 2020-08-24] Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online][cit. 2021-03-30] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Seznam obrázků

Obrázek č. 1, 2 a 3 – Obrázky pro metodu globálního čtení dostupné z http://www.globalni-cteni.cz/clanek/zvirata/	13
Obrázek č. 4 – Nejvhodnější postupy výuky čtení (podle National Reading Panel, 2000) (Krejčová, 2019).....	20
Obrázek č. 5 – postup vyhledávání v databázi proquest.....	31

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Klasifikace MR dle MKN-10	11
Tabulka č. 2 – Klasifikace MR dle MKN-10	11
Tabulka č. 3 – Co nejvíce pomáhá v práci s integrovaným dítětem (Faberová a kol. 2006 in Zíkl, Bendová, 2011, s. 54)	33