

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Nela Teufertová

Pozitiva a negativa vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací
v základní škole a v základní škole praktické

Olomouc 2017

Vedoucí práce: Mgr. Lucia Pastieriková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně za pomoci citované literatury a použitých zdrojů pod vedením Mgr. Lucie Pastierikové, Ph.D.

V Olomouci, duben 2017

.....

podpis

Děkuji Mgr. Lucii Pastierikové Ph.D. za cenné rady, připomínky a za čas, který mi věnovala při vedení mé diplomové práce.

Obsah

Úvod	6
I Teoretická část.....	8
1 Problematika lehké mentální retardace	8
1.1 Základní vymezením.....	8
1.2 Osobnost jedince s lehkou mentální retardací	13
2 Edukace žáků s lehkou mentální retardací	21
2.1 Činitelé, kteří působí na žáka.....	21
2.2 Základní vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací	26
2.3 Vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v běžné základní škole	28
2.4 Vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací ve škole zřízené podle §16 odst. 9	33
2.5 Rozdíly mezi vzděláváním na běžné základní škole a základní škole zřízené podle §16 odst. 935	
II. Praktická část	38
3 Průzkumné šetření zaměřené na vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základních školách	38
3.1 Stanovení průzkumného cíle a předpokladů	38
3.2 Metodika průzkumu	39
3.3 Průzkumný soubor	40
3.4 Analýza a interpretace výsledků průzkumného šetření	43
3.4.1 Informace o žácích.....	43
3.4.2 Podpora ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací.....	48
3.4.3 Přestup a začlenění žáků s lehkou mentální retardací ve třídě	55
3.4.4 Kamarádi a vrstevníci žáka s lehkou mentální retardací	60
3.4.5 Požadavky na rodiče	64
3.4.6 Výhody a nevýhody ve vzdělávání na jednotlivých typech základních škol	68

3.4.7	Volné vyjádření respondentů k problematice.....	79
3.5	Vyhodnocení výsledků průzkumného šetření.....	80
3.6	Diskuze	83
	Závěr.....	88
	Seznam použitých zdrojů.....	90
	Seznam zkratk.....	96
	Seznam tabulek.....	98
	Seznam grafů	100
	Seznam příloh.....	102
	Příloha č. 1: Dotazník pro pedagogické pracovníky na běžné ZŠ	
	Příloha č. 2: Dotazník pro pedagogické pracovníky na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9	
	Příloha č. 3: Dotazník pro rodiče	

ANOTACE

Úvod

„*Povolní a zároveň i chtivý učení, avšak zdlouhaví a těžkopádní.*“ Takto charakterizoval Jan Amos Komenský (1948, s. 86) žáky s lehkou mentální retardací.

Vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací prochází v 21. století značnými změnami. Neplatí již segregáční tendence, ale naopak se prosazuje společné vzdělávání. I přesto se mohou rodiče rozhodnout, jakou vzdělávací cestu pro jejich dítě zvolí. Žáci s lehkou mentální retardací se mohou vzdělávat na běžné základní škole formou integrace nebo na základní škole zřízené podle §16 odst. 9 pro žáky s mentálním postižením. Nelze jednoznačně určit, která forma je lepší, lze pouze říci, že každá forma si s sebou nese určité výhody a nevýhody.

S ohledem na probíhající změny ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a s nimi souvisejícími rozporuplnými názory ohledně prosazovaného společného vzdělávání jsem si zvolila téma diplomové práce „*Pozitiva a negativa vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v základní škole a v základní škole praktické*“.

Cílem diplomové práce je objevit a vymezit pozitiva a negativa jednotlivých forem vzdělávání, kterými mohou žáci s lehkou mentální retardací splnit povinnou školní docházku, a to tedy konkrétně na běžné základní škole a základní škole zřízené podle §16 odst. 9.

Během dvou let, při kterých diplomová práce vznikala, došlo k legislativním úpravám a ke změně terminologie. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen „školní zákon“), ve znění pozdějších právních předpisů, zrušil k 1. 9. 2016 označení základní škola praktická, která byla určena pro žáky s lehkou mentální retardací a nahradilo ji označení podle § 16, a to konkrétně v odstavci 9, který vymezuje možnost zřízení škol a tříd pro žáky s určitými typy postižení. Tato postižení jsou taktéž vymezena v odstavci 9 v § 16. Z tohoto důvodu je škola, která je určena pouze pro žáky s lehkou mentální retardací, odlišně uváděna v názvu diplomové práce a v obsahu diplomové práce, která vznikala již po 1. 9. 2016.

Diplomová práce je rozčleněna do dvou částí, a to na část teoretickou a část praktickou. Celkem obsahuje práce tři kapitoly.

Praktická část obsahuje dvě kapitoly, které se věnují teoretickému vymezení problematiky žáka s lehkou mentální retardací a jeho vzdělávání na základních školách, a to jak s jejich pozitivy, tak i negativy.

První kapitola vymezuje problematiku lehké mentální retardace, jejímž obsahem je základní vymezení problematiky mentální retardace se zaměřením na lehkou mentální retardaci a osobnostní specifika jedinců s lehkou mentální retardací.

Druhá kapitola se věnuje konkrétně edukaci žáků s lehkou mentální retardací na základních školách. Obsahem kapitoly jsou jednotliví činitelé, kteří působí na jedince s postižením při vzdělávání, vymezeno základní vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací a následně budou uváděny jednotlivé typy základních škol, kde se může žák s lehkou mentální retardací vzdělávat. A to konkrétně běžná základní škola, kde se vzdělává žák formou integrace a základní škola zřízená podle §16 odst. 9. Následně budou v další podkapitole uvedeny jednotlivá pozitiva a negativa, která se pojí s daným typem základní školy.

Třetí kapitola se věnuje průzkumnému šetření zaměřené na vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základních školách. V této kapitole bude stanoven průzkumný cíl a hypotézy. Následně bude uvedena metodika průzkumu a průzkumný soubor. V další podkapitole budou analyzovány a interpretovány výsledky průzkumného šetření a vyvozeny závěry s diskuzí, které vychází z dotazníků, jež byly zvoleny jako technika průzkumného šetření.

Cílem práce není jednoznačně určit, která forma vzdělávání je pro žáky s lehkou mentální retardací nejlepší. Naopak je podstatné a důležité si vždy uvědomit, že každý žák s lehkou mentální retardací je jedinečný a jeho postižení si nese určitá specifika, která vždy vyžadují individuální volbu vzdělávací cesty.

I Teoretická část

1 Problematika lehké mentální retardace

1.1 Základní vymezením

Mentální postižení je nejčastěji se vyskytující porucha, která se nachází v populaci. A to bez ohledu na kontinent, barvu pleti nebo ekonomickou sféru (Valenta, 2014).

Mentální postižení je v dnešní společnosti běžně využívaný termín, přesto se v každém vědeckém oboru vymezuje odlišně (Valenta, Petráš kol., 2012). Slovník speciální pedagogiky (Valenta a kol., 2015a) vymezuje tento pojem z majoritního pohledu jako synonymum k pojmu mentální retardace, zatímco z psychiatrické koncepce se jedná o označení některých duševních poruch. Pedagogický pohled vymezuje tento termín jako zastřešující, který v sobě zahrnuje nejen mentální retardaci, ale také hraniční pásmo kognitivně-sociální disability, který osobu znevýhodní především při vzdělávání. Tedy všechny jedince s IQ pod 85.

Žák, který má diagnostikovanou mentální retardaci, tedy IQ pod 70 je ve školském zákoně vymezen jako žák s mentálním postižením, nikoli jako žák s lehkou mentální retardací.

Valenta a kol. (2015b) v souvislosti s jedinci, kteří byli dříve označováni za jedince v tzv. hraničním pásmu, zmiňuje pojem oslabení kognitivního výkonu, kam lze zařadit jedince, jejichž poznávání je na nižší úrovni, než bychom očekávali s porovnáním s ostatními žáky. V takovémto pojetí srovnává výkony žáků se se standardy, které jsou ve společnosti brány jako norma.

Valenta a kol. (2015b) však uvádějí i druhý pohled na vymezení tohoto termínu. Může se jednat o dílčí deficit některých z kognitivních funkcí, který se u jedince projeví. Avšak tento deficit může být doplněn i nějakou silnou stránkou v některé oblasti poznávání. Tento přístup se zaměřuje na dílčí funkce. Ty jsou vymezeny ve třech stupních, na kterých je informace zpracovávána, a to při příjmu informací, zpracování a při prezentaci jedincem.

Ve škole se tento deficit projevuje v poruchách učení, které se projevují ve většině vyučovacích předmětů, které se staví na získávání vědomostí (Valenta a kol., 2015b)

Termín mentální retardace je v souvislosti s jedinci, kteří se nachází intelektově pod hranicí 70 bodů, nejčastěji používaným termínem. Mentální retardaci lze volně přeložit

jako zpoždění duševního vývoje. Jedná se o nejednoznačný termín s velkým množstvím definic, které mají společné zaměření na snížení intelektu a adaptace na sociální prostředí (Valenta a kol., 2015a).

Valenta (2014, s. 24) definuje mentální retardaci jako „*vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních (tj. poznávacích), řečových, pohybových a sociálních schopností*“.

Oproti tomu například Bazalová (2010, s. 289) definuje mentální retardaci jako „*vývojová porucha integrace psychických funkcí postihující jedince ve všech složkách jeho osobnosti – duševní, tělesné i sociální*“.

Světová zdravotnická organizace v Mezinárodní klasifikaci nemocí 10. revize (dále jen „MKN-10“) (2008, s. 242) definuje mentální retardaci jako „*stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti*“.

I přestože se na první pohled jednotlivé definice od sebe liší, lze si povšimnout z nich vyplývající zaměření na snížení intelektu. Tyto definice se na ni dívají jako na poruchu, která postihuje všechny složky osobnosti. V závislosti na závažnosti postižení se projevují v každodenním životě.

Aby mohla být stanovena diagnóza mentální retardace, musí být snížena úroveň intelektových funkcí, jejichž následkem je snížená schopnost se přizpůsobit denním požadavkům běžného sociálního prostředí (Valenta, 2012).

Avšak nestačí se pouze zaměřit na hodnotu IQ. Klient se musí hodnotit komplexně. Především se zaměřit na to, zda klient selhává ve většině sociálního očekávání svého užšího a širšího prostředí (Valenta, 2014).

Tento termín se začal více používat po konferenci Světové zdravotnické organizaci, která se konala v roce 1959 v Miláně. Avšak i dnes s sebou nese pejorativní nádech a postupně se rozšiřuje dnes hojně využívaný termín v zahraničí IDD – Intellectual and Development Disabilities, do češtiny přeloženo jako intelektová a vývojová porucha (Valenta, 2015).

Světová zdravotnická organizace vydala MKN-10, která platí od roku 1992, u nás od roku 1993. Tato klasifikace dělí mentální retardaci podle hloubky do čtyřech stupňů (in Valenta, 2014):

- F70. lehká mentální retardace (IQ 50 – 69),
- F71. střední mentální retardace (IQ 35 – 49),
- F72. těžká mentální retardace (IQ 20 – 34),
- F73. hluboká mentální retardace (pod IQ 20).

K těmto čtyřem stupňům jsou přidány ještě dva typy, a to:

- F78. jiná mentální retardace,
- F79. neurčená mentální retardace.

Ve snaze zlepšit diagnózu a péči o lidi z každého prostředí byl vydán již pátý diagnostický a statistický manuál Americké psychiatrické společnosti DSM-5, který nahradil předchozí verzi DSM-IV (APA, 2013a).

Dle Americké psychologické asociace (2013a) se v DSM-5 používá termín mentální postižení (Intellectual Disability), který nahradil mentální retardaci, která se používala v DSM-IV (mental retardation). Zároveň se v závorkách uvádí termín „duševní vývojová porucha“ (intellectual developmental disorder), který se snaží reflektovat deficity v kognitivní oblasti, které začínají ve vývojovém období. Změna v terminologii je následkem snahy přinést DSM do souladu s terminologií používanou v MKN a dalších profesní organizací a oborů.

Intelektová porucha je v DSM-5 charakterizováno jako porucha mentálních schopností, které mají vliv na adaptivní funkci ve třech oblastech. Tyto oblasti určují, jak dobře jedinec zvládá každodenní úkoly:

- Koncepční doména zahrnuje dovednosti v používání jazyka, čtení, psaní, matematika, uvažování, znalosti a paměť.
- Sociální doména odkazuje na empatii, sociální úsudek, mezilidské komunikační dovednosti, schopnost navazovat a udržení přátelství apod.
- Praktická doména se soustředí na činnosti spočívající v osobní péči, schopnosti zvládat pracovní náplň ve svém povolání, hospodaření s penězi, odpočinek a organizování školních a pracovních úkolů (APA, 2013a).

Pro stanovení diagnózy není stanovena věková hranice, ale jednotlivé symptomy se musí začít projevovat v průběhu vývojového období (APA, 2013a).

DSM-5 zdůrazňuje nutnost používat obě klinická hodnocení a standardizované testy inteligence. Avšak závažnost mentálního postižení vychází spíše z adaptivních funkcí, než ze samotných testů na IQ (APA, 2013a).

Při diagnostice se používají jak testy, které zkoumají adaptivní funkce, tak i standardizované testy inteligence, přičemž závažnost postižení vychází více z adaptivních funkcí, než ze samostatných testů na inteligenci (APA, 2013a).

Dělení mentálního postižení dle DSM-5:

317 (F70)	Mild	„lehké“
318.0 (F71)	Moderate	„mírné“
318.1 (F72)	Severe	„těžké“
318.2 (F73)	Profound	„hluboké“
315. 8 (F88)	Global developmental Delay (41)	„celkové vývojové zpoždění“
319 (F79)	Unsuspected Intellectual Disability	

(Intellectual Developmental Disorder) (41) (DSM-5, 2013b).

Tato klasifikace oproti MKN-10 v sobě zahrnuje i kulturní aspekt. DSM-5 zdůrazňuje, aby lékaři brali zřetel na pacientovu kulturu, ze které pochází, na rasu, etnický původ, náboženství i zeměpisný původ. Pochopení rozdílů umožní lékařům přesněji diagnostikovat a efektivněji s nimi zacházet (APA, 2013a).

Osoby s lehkou mentální retardací jsou nejpočetnější skupina osob s mentální retardací. Uvádí se rozmezí 80 – 85 % postižených. Dříve se využíval pojem debilita. Tento termín je dnes chápán pejorativně a je nahrazen termínem lehká mentální retardace. IQ dosahuje hodnot 50 – 69, což v dospělosti odpovídá věku 9 až 12 let (Valenta, 2014).

Müller ve své publikaci *Lehká mentální retardace v pedagogickém kontextu* (2001) uvádí, že mezi nejčastější důvody vzniku takového to postižení patří zděděná inteligence a vliv rodinného prostředí.

Tuto teorii potvrzuje i Pipeková (2006, s. 65), která uvádí procentuální příčiny lehké mentální retardace „*negenetické poškození plodu asi v 10 % případů, vlivy sociální a kulturní způsobují postižení asi v 30 %, určitou polygenní dědičností je dáno 60 % případů.*“

Nejčastěji je diagnostikováno postižení v předškolním věku. V prvním roce života je vývoj opožděn mírně, popřípadě v pásmu normy. Především mezníky v hrubé motorice jako je sezení, lezení a chůze. Ani vývoj řeči není rapidně opožděn. „*Retardace se stává zjevnou až na vyšších vývojových úrovních, kdy začne být od dítěte očekáváno řešení složitějších úkolů či situací*“ (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 198). Müller (2001) se domnívá, že retardace může uniknout rodičům a pedagogům v předškolním věku, a to především z důvodů, kvůli kterým se lehká mentální retardace nemusí zcela projevit. Dítě může být somaticky zdravé, hrubá motorika může být dobře vyvinuta, řeč nemusí být po formální stránce opožděna a dítě může mít velmi dobrou mechanickou paměť. Z těchto a dalších důvodů se může stát, že dítěti je objevena lehká mentální retardace až ve školním věku, nejčastěji v první třídě. I přestože nejnápadnější problémy se objevují ve věku od tří do šesti let (Pipeková, 2006).

Pokud bychom charakterizovali úroveň mentálního postižení, tak jedinec s touto diagnózou je schopen v běžném životě užívat řeč v rámci běžné komunikace a udržovat na přiměřené úrovni konverzaci. I když v dětství může nastat opoždění vývoje v oblasti fatických funkcí. Ve srovnání s těžšími stupni mentálního postižení se jedinec s lehkou mentální retardací stává v dospělosti nezávislý v osobní péči a nečiní mu ani značné problémy v sebeobsluze (Švarcová, 2011).

Nejvýraznější potíže činí osobám s lehkou mentální retardací při teoretické práci ve škole. Zvláště při učení se projeví snížená kapacita. I nácvik běžných dovedností a návyků trvá mnohem delší dobu. Proto je důležité speciálněpedagogické působení psychopeda, který si bude vědom specifčnosti osob a bude rozvíjet jeho dovednosti a kompenzovat nedostatky. Po absolvování základní školy, popřípadě odborného učiliště či jiného středního vzdělávání, se uplatňuje nejčastěji v zaměstnání, které je zaměřeno na manuální práci (Švarcová, 2011; Pipeková 2006, Müller, 2001).

Osobnost s takovýmto postižením se může v prostředí orientovat bez značných problémů. Avšak za předpokladu, že nebude na jedince kladen důraz na teoretické znalosti. Větší problémy v sociokulturním prostředí nastávají u osob, které jsou emočně a sociálně nezralé. Problémy mu může činit přizpůsobení se kulturním tradicím, normám a očekávání. Taktéž může mít problémy v partnerství, manželství a rodičovství. Může se potýkat s nesnázemi, které vyplývají z nezávislého života, jako příklad lze uvést udržení si zaměstnání, úroveň bydlení či zdravotní péče (Švarcová, 2011).

Shrnutí nejfrekventovanějších znaků, které jsou typické pro lehkou mentální retardaci (Kvapilík, Černá, 1990; Švarcová, 2011).

Neuropsychický vývoj	částečně omezen, případně zpožděn, projeví se zvláště v náročných životních situacích, rozvoj v oblasti senzorio-motorické
Somatické vady	ojedinělé
Poruchy motoriky	ojedinělé, opoždění motorického vývoje, poruchy jemné motoriky a pohybové koordinace
Poruchy psychiky	celkově snížena aktivita psychických procesů, nerovnoměrný rozvoj psychických funkcí, oslabení funkční reaktibility, převládají konkrétní, názorné a mechanické schopnosti
Komunikace a řeč	opožděný vývoj řeči, schopnost komunikovat většinou vytvořena, obsahová chudost, někdy agramatická stavba vět, časté poruchy formální stránky řeči
Poruchy citů a vůle	afektivní labilita, popudlivost, impulzivnost, úzkostnost, zvýšená sugestibilita
Možnosti výchovy a socializace	na základě speciálního individuálního vzdělávacího programu

Tabulka 1 Projevy lehké mentální retardace

1.2 Osobnost jedince s lehkou mentální retardací

S ohledem na dispozice a meze, na které jedinec s lehkou mentální retardací naráží, je potřeba znát jeho specifické vlastnosti, které ho odlišují od intaktní společnosti. Pokud se bude vycházet z jeho specifčnosti, lze ho úspěšně rozvíjet a jeho nedostatky kompenzovat (Müller 2001; Švarcová 2011).

Stejně jako intaktní děti, tak i děti s lehkou mentální retardací, se vyvíjí ve všech oblastech. To již dokázal psycholog L. S. Vygotskij ve 30. letech 20. století (Švarcová, 2011).

Lidskou osobnost můžeme chápat i jako vnitřní uspořádání funkčních prvků, které jsou na různé úrovni. Podle takového řazení jsou nejnižše položené psychické funkce. Tyto psychické funkce jsou pro osoby s lehkou mentální retardací charakteristické především různorodostí. Obecně platí, že co jedinec, to jiná úroveň (Müller, 2001).

Vývoj kognitivních procesů je u osob s lehkou mentální retardací narušen. Mezi kognitivní procesy se řadí vnímání, paměť, pozornost, představivost, myšlení, řeč a fantazie.

Na vývoj se lze dívat z pohledu dvou koncepcí. Jedna koncepce se zakládá na naprogramování na celý život, kdy se jedinec vyvíjí na základě aktuální úrovně rozumových schopností. Nikdy tedy nelze dosáhnout vyšší úrovně. Oproti tomu druhá koncepce se zakládá na tom, že vývoj je jednotný proces. Přičemž každá fáze vývoje navazuje na fázi následující a vymezuje se proti jednotné příčině, tj. poškození mozku, které zapříčiňuje rozumovou zaostalost. Proto je velmi důležité rozlišovat biologické a kulturní procesy vývoje. Tyto procesy se však navzájem ovlivňují (Gaži, 1991).

Vnímání neboli smyslová percepce je základní poznávací proces. Tato funkce je ovlivňována úrovní rozumových schopností (Petráš, 2012). Prostřednictvím této funkce je jedinec informován o vnitřním a vnějším prostředí. Vnímání je také výsledkem lidské duševní aktivity, což znamená, že je závislé na zkušenostech a na představách (Müller, 2001).

Rozdíl mezi intaktním dítětem a dítětem s mentální retardací je především v rychlosti utváření podmíněných spojů. V důsledku poškození centrální nervové soustavy u osob s mentální retardací je proces pomalý a s odchylkami (Petráš, 2012). Ve srovnání se starší literaturou upozorňuje na sníženou kvalitu vnímání i například Gaži (1991), který tvrdí, že osoba s mentální retardací z důvodu difúzního poškození nebo na základě nedostatečného vývinu mozkové kůry nemůže nikdy natolik kvalitně poznávat skutečnost jako intaktní jedinec.

Petráš (2012) vymezuje typické problémy při vnímání pro děti s mentální retardací:

- zpomalenost tempa vnímání,
- zúžení rozsahu vnímání,
- nedostatečná diferenciací počitků a vjemů,
- nedostatečné vnímání prostoru a času,
- inaktivita vnímání.

Dítě s mentální retardací má omezenou schopnost globálního vidění. Vnímá detaily a percepční syntéza je pro něj značně problematická, z čehož vyplývá problém při orientaci v novém prostředí, popřípadě v situaci (Petráš, 2012).

Dítěti s mentálním postižením činí potíže rozlišení figury od pozadí, což se v praxi může projevit nerozlišováním různých předmětů. Avšak jako nejzávažnější problém považuje Petráš

(2012) již zmíněnou inaktivitu vnímání, což znamená, že takový jedinec má sklon vnímat zjednodušeně a povrchně.

Ve vzdělávacím procesu je vždy potřeba respektovat individualitu vnímání. Učitel by měl, pokud je to možné, používat názorné pomůcky. A to vždy od nejjednoduššího po nejsložitější s detaily. Pokud chceme lépe zaktivovat žáka, aby vnímal určitý předmět nebo jev, doporučuje se vyvolat v žákovi emoce. Například zdůraznit co je krásné, škaredé, dobré nebo zlé (Gaži, 1991).

Další nezbytnou základní psychickou funkcí je **paměť**. Paměť, jakožto základní psychická funkce, umožňuje vstřípit, uchovat a vybavit si informace. Paměť pomáhá získávat zkušenosti a znalosti, které poté uplatňujeme v každodenním životě. U osob s lehkou mentální retardací převládá mechanická. Avšak nejde ani vyloučit logickou paměť nižší výkonosti. Což potvrzuje i Langer (1996), který se domnívá, že osoba s lehkou mentální retardací používá takovéto myšlení až jako druhořadé. Obtížně se vyvíjí a nikdy nedosahuje takové kvality jako u intaktní populace.

U osob s lehkou mentální retardací dochází k narušení všech tří fází paměti.

První fází je zapamatování. Zde je důležité pracovat s motivací a emocemi. Jelikož úmyslné zapamatování je vždy efektivnější. S ohledem na úroveň logického myšlení je důležité vytvářet konkrétní představy a kromě mechanického zapamatování, které je samostatně často neefektivní pro skutečný život, je proto důležité dbát na porozumění obsahu. Pokud bude učivo, či obsah takto zapamatován, bude i druhá fáze – udržení – účinnější (Müller, 2001; Gaži 1991).

Často dochází ke vzniku představ, které jsou neuspořádané. Vybavování těchto představ je často spojováno se vzniklými asociačními spoji. Avšak tyto spoje nedokáží aplikovat ve skutečném světě (Müller, 2001), což Svoboda (2012) připodobňuje k mozaice, kdy osoby získaly určité paměťové informace, ale jsou natolik roztržité, že je nedokáží použít v běžném životě.

Mezi další specifika vybavování u výše zmíněných osob patří „*pomalost a nepevnost, nepřesnost vybavování pamětních stop*“ (Müller, 2001, s. 39).

Pozornost Průcha, Walterová a Mareš v Pedagogickém slovníku (2013, s. 213) definují jako „*psychický proces, který značí soustředění duševní činnosti člověka pro určitou dobu na jeden objekt, jev, na jednu činnost*“.

Pipeková (2006) charakterizuje pozornost osob s lehkou mentální retardací jako povrchnější, krátkodobou, nepřesnou a s infantilními prvky.

Procházka (2012) poukazuje na 3 subdomény, která jsou pro osoby s lehkou mentální retardací oproti intaktním osobám specifická:

- snížení úrovně udržení záměrné pozornosti,
- přesouvání pozornosti. Na základě zautomatizování činnosti může být přesun pozornosti z jedné činnosti na druhou, popřípadě na jev usnadněna,
- rozdělení pozornosti dítě velmi unavuje a nastupuje útlum. U výše zmíněné skupiny je tato doména pozornosti vždy snížena.

U osob s mentální retardací se obtížně rozvíjí úmyslná pozornost, která je důležitá při práci a učení. Proto je důležité upevňovat vůli, rozvíjet schopnost vytyčit si cíl, ke kterému bude svým konáním směřovat (Gaži, 1991).

Mezi další poznávací procesy patří **myšlení**. Nejprve je důležité vymezit základy myšlení. Jelikož zprostředkované poznání umožňuje poznávat vnější prostředí a na základě toho se i přizpůsobovat životu. Hlavním nástrojem myšlení je řeč a racionování (Valenta, Müller, 2013).

Na základě způsobu myšlení rozlišujeme myšlení konkrétní a abstraktní. Konkrétně vzniká, pokud vytváříme vztahy mezi vnímanými jevy, popřípadě představovanými. Zatímco abstraktní myšlení používáme, jestliže uvádíme do vztahu pojmy (Valenta, Müller, 2013).

Pojem je nejobecnější význam slova. Pokud spojíme dva pojmy, jde o soud a při spojení dvou soudů vzniká úsudek. K tomu abychom docílili úsudku, lze použít dvě cesty, a to buďto indukci nebo dedukci. Jakožto další myšlenkové operace používáme rozlišování, třídění, komparaci, analýzu, opakem je syntéza a zobecnění, které lze dosáhnout pouze abstrakcí (Valenta, Müller, 2013).

Müller (2001) upozorňuje na nejmenší deficit, a to v oblasti komparace. Což by měl být základ pro budování vyšších stupňů. Již od mladšího školního věku by se mělo pracovat s výraznými znaky, které umožní snadnější komparaci, což by se mělo odrazit i ve schopnosti klasifikace.

Abychom mohli poznávat souvislosti, zákonitosti a podstatu vlastností, je potřeba pro takovéto hlubší poznání dvě stránky myšlenkového procesu – analýza a syntéza. Analýza

je myšlenkový proces, který rozčleňuje celek na jednotlivé části, ze kterých se skládá. Opakem je syntéza, která jednotlivé části dává opět do celku a rozkrývá podstatné souvislosti a vztahy. Proto je potřeba učit děti analyzovat. Aby dokázaly rozebrat celek a odlišit, co je podstatné a co je vedlejší. Avšak ihned po analýze musí následovat syntéza. Bez rozvoje analýzy a syntézy by docházelo pouze mechanickému osvojování učiva (Gaži, 1991; Müller, 2001).

Na analýzu a syntézu navazuje abstrakce a jako vyšší stupeň generalizace (Müller, 2001).

Avšak osoba s lehkou mentální retardací většinou dosahuje konkrétního myšlení, protože abstraktní myšlení činní výše zmíněným osobám problémy. Ovšem pokud se jedinec nachází v horním pásmu stupně mentální retardace, může takového myšlení dosáhnout. Ale vyžaduje to značnou stimulaci dítěte učitelem ve škole a navazuje to na práci s analýzou a syntézou. Jedinec může dosáhnout i na úroveň konkrétních logických postupů, které budou však vázány na realitu (Müller, 2001).

Myšlení jedinců s lehkou mentální retardací vykazuje značnou stereotypnost, nedůslednost, nekritičnost. Dále má slabou řídicí funkci a ulpívá na určitém způsobu řešení (Müller, 2001).

Jedinec své myšlenky vyjadřuje pomocí řeči. Řeč může být vnitřní a vnější (Gaži, 1991).

Kvapilík a Černá (1990) charakterizují vývoj řeči a rozvoj komunikativních dovedností jako opožděný. Komunikace a řeč je obsahově chudá. Někdy dochází k agramatické stavbě vět. Často se vyskytuje u osob s lehkou mentální retardací poruchy formální stránky řeči. Osoba s lehkou mentální retardací může být schopna dosáhnout v řeči zobecňování a abstrahování. Avšak na úroveň intaktní osoby nedosáhnou, obzvláště v úrovni usuzování. I přestože na první pohled nemusí být řeč u osob s lehkou mentální retardací nápadná. Lechta (2011) poukazuje na selhávání v nepředvídatelných komunikačních situacích, což souvisí s možností silně vyvinutou napodobovací schopností, zejména u jedinců s neporušenou motorikou. Tito jedinci většinou nemají narušenou artikulaci. Avšak následkem snížené inteligence může docházet k problému s porozumění obsahu řeči (Klenková, 2006).

Představivost Müller (2001, s. 40) vymezuje jako „*schopnost organismu člověka zopakovat si minulou zkušenost ve formě představ (zrakových, sluchových, hmatových, pohybových, ...)*“.

Představy jsou osobě s lehkou mentální retardací často nejasné, nepřesné, útržkovité a neúplné. Müller (2001) se dále domnívá, že je to v důsledku nedostatečné syntézy a analýzy. Proto je velmi důležitý, aby takovýto jedinec vnímal, pokud možno co nejvíce smysly (Rostohar in Müller, 2001).

Müller řadí mezi základní psychické funkce i fantazii, nebo-li obrazotvornost. Fantazie čerpá jak ze základních psychických projevů, kterými jsou zejména paměť a myšlení, tak i z vlastní činnosti. Jedinec si na základě získané představy vytváří nově uspořádané celky. Ovšem tyto nové obrazy, které vznikají, jsou ovlivněny jak představami, které si vytváří, tak i specifickostí paměti a myšlení u lehce mentálně retardovaných. Představy (odraz skutečnosti), které si vytváří osoba s lehkou mentální retardací, jsou nepřesné, útržkovité a neúplné (Müller, 2001).

Aby mohla být fantazie rozvíjena, musí se postupovat reálných představ, které musí být pevně zafixovány a poté teprve může dojít k vytvoření nových představ (Müller, 2001).

Emocionalita hraje významnou roli v prožívání a chování jedince. Mezi základní emoce patří strach, hněv, smutek, radost, překvapení a odpor. Tyto psychické pochody se projevují navenek – fyziologickými, motorickými a mimickými projevy, tak i vnitřně na základě psychických prožitků (Petrášová, 2012; Švarcová 2011).

Švarcová (2011) charakterizuje jedince s mentálním postižením jako emočně nevyspělé. Proto je důležité při navazování kontaktu s takovou osobou vycházet z odhadu zralosti a znalosti mechanismů, kterými se jeho chování řídí. Pokud by se těmito pravidly neřídila, mohlo by dojít například k vyvolání strachu. A to například, pokud by na osobu s mentálním postižením byly kladeny nepřiměřené nároky. Jedinec si s takovým požadavkem nedokáže racionálně poradit a může vyvolat již zmíněný strach a úzkost. Může to v něm ale vyvolávat úzkost, frustraci popřípadě i agresi. Při práci s jedinci mentálně postiženými je důležité pracovat s pozitivními prožitky, které se rozvíjí na základě uspokojování potřeb a motivují jedince (Müller, 2001; Švarcová, 2011).

Mezi další specifikace emocí u mentálně postižených lze zmínit nediferencovanost emocí. Jedinec není schopen rozlišovat jemné odstíny prožívání. Lze to připodobnit k malému dítěti, které je buďto spokojené, nebo naopak s daným stavem nespokojené (Švarcová, 2011).

I projev emocí nemusí odpovídat adekvátně dané situaci. Vážnou situaci může prožít pouze povrchně, časté jsou výkyvy nálad. Emoce jsou egocentrické (Švarcová, 2011).

Nedostatečné ovládní citů intelektem, což by se mohlo projevit při vytváření morálních citů, jako je svědomí, soucit, pocit odpovědnosti a povinnosti, na což je důležité myslet především při výchově a vzdělávání. Pokud by nebyly rozvíjeny i vyšší city, mohlo by dojít pouze k užívání elementárních emocí a potřeb (Švarcová, 2011).

Patologické citové projevy se projevují u těchto jedinců v případě únavy, nemoci, kdy nedokáže ovládat svoji vznětlivost.

Müller (2001) upozorňuje také na možnost citové nezralosti, což v důsledku znamená závislost na autoritě. Tato závislost je zapříčiněna pocitem vlastní nedostačivosti.

Gaži (1991) upozorňuje na blízký vztah mezi city a vůlí. Jelikož na základě volního úsilí lze tlumit city, afekty, nálady, smutek strach, radost, vášeň nebo osobní zájem.

Volní oblast osob s mentální retardací rozpracovala například Švarcová (2012) ve své publikaci Mentální retardace. V této publikaci upozorňuje na důležitost vůle v životě člověka. Jelikož bez vůle by člověk málokdy něčeho dosáhl. Vůle se projevuje v jednání, které je uvědomělé a cílevědomé. Avšak jedinci s mentálním postižením se potýkají, i když to není vždy pravidlem, s tzv. abulíí, což je nedostatek vůle. Projevuje se to v jeho nesamostatnosti, nedostatečná iniciativa, neschopnost řídit své jednání a překonávat překážky. Ve volním jednáním se projevují kontrasty a to například tvrdohlavost a sugestibilita, kdy na jedné straně lze osobu lehce zmanipulovat, důvěřivě jedná na základě rady druhého a oproti tomu může jednat tvrdohlavě, kdy naschvál opomíjí dobře míněné rady a jedná na základě svého rozhodnutí, které nemusí být vždy šťastné.

Na základě specifičnosti volního jednání je důležité zvolit vhodný pedagogický přístup a postup, který povede ke zlepšení volních vlastností tak, aby v rámci jeho možností se mohl maximálně rozvíjet, což bez dostatečné vůle není možné.

Do této oblasti lze zařadit i **sexuální specifičnost**. Ve škole nastává zájem i o druhé pohlaví. V období puberty, které začíná okolo 11 roku a končí okolo 15. roku, dochází k prvním praktickým zkušenostem v této oblasti. Sexuální vývoj u dětí s lehkou mentální retardací je obvykle v normě. Taktéž navazování kontaktů jim nečiní značné problémy. Avšak oproti intaktním osobám se u nich vyskytuje zvýšené riziko nebezpečí sexuálního zneužívání (Švarcová, 2011).

Proto Švarcová (2011) uvádí základní pravidla prevence sexuálního zneužívání:

- poskytnutí potřebných informací o těle dítěte a sexuálním chování,

- vysvětlit existující nebezpečí sexuálního zneužívání,
- nenechávat mladší děti bez dozoru,
- vytvořit v rodině důvěrnou a respektující atmosféru,
- prověřovat osoby, které hlídají dítě,
- pozorně naslouchat svému dítěti, když má potřebu něco svému rodiči sdělit.

U osob s lehkou mentální retardací se lze setkat i se specifickostí v oblasti motoriky. Gaži (1991) upozorňuje na bohaté zastoupení motorické oblasti v mozkové kůře, což má podstatný vliv na rozvinutí duševních schopní.

U osob s lehkou mentální retardací se lze setkat s pomalejším rozvojem motoriky oproti intaktní populaci.

„Motorika je souhrn všech potenciálních pohybových předpokladů člověka, které spolu s konstitučními a psychickými činiteli umožňují člověku vykonávat různé pohybové úkony a činnosti.“ (Stupňáková, Navrátilová, Procházka, 2012, s. 151)

Motoriku rozdělujeme na hrubou a jemnou. Hrubá motorika je u jedinců s lehkou mentální retardací lehce opožděna, a to především v oblasti koordinace. Stejně tak i jemná motorika je mírně opožděna především v období školní docházky. Ovšem během dospívání se může jak jemná, tak i hrubá motorika dorovnat s intaktní populací (Pipeková, 2006; Stupňáková, Navrátilová, Procházka, 2012).

2 Edukace žáků s lehkou mentální retardací

Vzdělávání je nezbytná součást života každého jedince. U mentálně postižených osob by se mělo jednat o celoživotní proces, při kterém je potřeba jeho znalosti a dovednosti rozvíjet, prohlubovat a opakovat (Švarcová, 2011).

Termín edukace je souhrnné označení českých pojmů „výchova a vzdělání“. Tento termín postupně nahrazuje tyto dva české pojmy. A to i z důvodu, že se jedná o pojmy, které se vždy prolínají a nelze je od sebe oddělit. Termín edukace se používá ve smyslu edukačního procesu. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

„Edukační procesy jsou všechny takové činnosti, při nichž se nějaký subjekt učí, obvykle při působení (přímém nebo zprostředkovaném) jiného subjektu, který vyučuje či instruuje.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 65).

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) vymezuje několik významů procesu edukace. V rámci zaměření práce se pojem edukace vztahuje ke škole, ve které probíhá řízený proces.

Úspěšná edukace žáků s lehkou mentální retardací je ovlivněna činiteli, kteří působí při edukaci na žáka.

2.1 Činitelé, kteří působí na žáka

Samotným aktérem edukace je dítě s lehkou mentální retardací. Pro volbu způsobu vzdělávání je zásadní typ a stupeň jeho postižení (Michalík, 2003). Avšak Grofková (2003) upozorňuje, že při rozhodování o druhu základní školy by hloubka postižení neměla hrát hlavní roli. Uvádí, že zásadní roli v rozhodování hrají rodiče a nejbližší okolí, kam spadá i škola. Pokud jsou tyto činitelé ochotni přizpůsobit podmínky vzdělávání dítě, tak ani těžší mentální postižení nehraje v procesu rozhodování významnou roli. Ovšem vždy je důležité se na konkrétní dítě dívat komplexně a zhodnotit jeho specifické vzdělávací potřeby a specifika osobnosti žáka.

Proto zásadním činitelem, který formuje osobnost dítěte je **rodina**. Rodinu nelze nahradit jinou sociální institucí, která by dostatečně zajistila dítěti pocit bezpečí, jistoty, emocionální stability a dostatečné množství podnětů pro jeho rozvoj (Švarcová, 2011; Kvapilík, Černá, 1990; Bartoňová 2014; Doležalová, Michalík, Valenta, 2012).

Michalík (2013) vymezuje rodinu jako nejdůležitější sociální skupinu. V rodině se dítě seberealizuje. Na základě výchovné funkce, kterou plní rodiče vůči svému dítěti formují jeho postoje, a to k sobě samotnému, ke svým blízkým, ale i ke světu. Pro rodiče znamená potomek pokračování rodu a předávání zkušeností dalšímu pokolení. Rodina dítěti poskytuje zázemí, ve kterém se rozvíjí a získává vzory pro své chování a jednání (Valenta, Müller, 2013).

Rodina, která se dozvídá o postižení jejich dítěte, zažívá šok. Tuto fázi lze také nazvat krizí rodičovské identity. Během této krize rodiče reagují na určitou odlišnost svého dítěte od ostatních dětí. Této fázi může předcházet již fáze nejistoty. Rodiče mají podezření, že se dítě chová a vyvíjí odlišně od ostatních, ale nemají to prozatím oficiálně potvrzené (Doleželová, Michalík, Valenta, 2012).

Aby se dítě co nejoptimálněji rozvíjelo, je důležité, aby k němu rodiče zaujali pozitivní postoj a dokázali se vyrovnat se všemi okolnostmi, které s sebou postižení přináší. Za optimální přístup k dítěti lze považovat takový, kdy rodič přijímá děti takové, jaké jsou i s jejich postižením, a má je takové i rád a dává jim to najevo (Švarcová, 2011).

Pro vývoj dítěte je nezbytné podnětné prostředí. Zatímco dítě z prostředí s dostatkem stimulů je zvědavé, jeví zájem o dění okolo sebe, rozvíjí se jeho poznávání, a tím i jeho prožívání. Zatímco děti, které pochází z málo podnětného prostředí, jsou pasivní, více opatrné a málo emotivní (Bartoňová, 2014).

Rodina by měla zajistit dostatek přirozených výchovných situací a výchovných podnětů. Je důležité, aby se rodina zaměřila na zdravý vývoj dítěte, rozvíjela jeho poznání a vytvořila základ pro žádoucí osobní vlastnosti. Dále by rodina měla vytvářet základní dovednosti a návyky, rozvíjet řeč a slovní zásobu, rozvíjet sebeobslužné činnosti, samostatnost v rozhodování a zapojovat do praktických činností. Ovšem vždy je nezbytné myslet na to, aby množství podnětů bylo v souladu s vývojovou úrovní dítěte. Není ani tudíž vhodné přesycovat množstvím podnětů (Bartoňová, 2014).

V důsledku obavy o budoucnost dítě s postižením rodiče omezují dítě v jeho přirozených sociálních kontaktech a dítě není dostatečně vystavováno podnětům pro jeho zdravý vývoj. Ovšem lze se setkat i s opačným přístupem k dítěti. Rodiče kladou na dítě velmi vysoké nároky vzhledem k jeho postižení a to vše s odůvodněním na vyrovnání se vrstevníkům a překážkám, které z důvodu postižení mohou nastat (Michalík, 2003).

Michalík (2001) upozorňuje na obtížné vyrovnávání dítěte s lehkou mentální retardací, pokud je rodina z vyšší vrstvy, popřípadě z vrstvy střední, a má se rozhodnout o vzdělávací cestě svého dítěte. Často z obavy o snížení sociálního statusu volí integrované vzdělávání. Dalším důvodem, proč rodiče mohou upřednostňovat integrované vzdělávání, je obava ze sociálního prostředí školy.

Hájková, Strnadová (2010, s. 68) shrnují obavy rodičů, kteří stojí před volbou vzdělávací cesty jejich dětí:

- „*bezpečnost jejich dítěte,*
- *postoje ostatních žáků vůči jejich dítěti,*
- *zaměstnanci a kvalita vzdělávacího programu dané školy,*
- *doprava,*
- *možnost selhání inkluzivního vzdělávání,*
- *možnost verbální nebo fyzická šikana ze strany spolužáků,*
- *sociální izolace,*
- *ztráta či redukce služeb.“*

Mezi další klíčové aktéry, kteří se podílí na optimálním vzdělávání, se řadí **škola a pedagogičtí pracovníci školy**, kteří jsou v kontaktu s dítětem.

Pro optimální způsob vzdělávání dítěte ve škole je důležitá pozitivní výchovná atmosféra ve škole. Atmosféra ve škole je ovlivněna jak sociokulturním zázemím žáků, tak i úrovní pedagogického sboru a vedením školy, což platí i pro běžné základní školy, i pro školy zřízené podle §16 odst. 9 (Michalík, 2001). Nezbytné je i materiální a technické zabezpečení školy speciálněpedagogickými pomůckami a pedagogy s odbornou kvalifikací.

Speciálněpedagogické pomůcky pro žáky s lehkou mentální retardací by měly být především názorné a takové, které podporují orientaci v praktickém životě, což se týká především vzdělávací oblasti Člověk a svět práce (Valenta, Petráš a kol., 2012).

Ve škole jsou žákům se specifickými vzdělávacími potřebami¹, kam se řadí i žáci s lehkou mentální retardací poskytována **podpůrná opatření** (dále jen „PO“).

¹ Podle školského zákona §16 se rozumí žákem se specifickými vzdělávacími potřebami „*osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“.

Národní ústav pro vzdělávání vymezuje PO jako podporu, která je důležitá pro práci pedagoga s žákem, jehož vzdělávání si vyžaduje nutné úpravy. Tyto úpravy jsou nezbytné pro efektivní průběh vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Úpravy si kladou za cíl především vyrovnání podmínek ke vzdělávání žáka (NÚV, 2017a).

Tato PO jsou vymezena školským zákonem a podrobněji rozpracována ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

PO jsou rozčleněna do pěti stupňů podle náročnosti, a to organizační, pedagogické a finanční (školský zákon, § 16, odst. 3), přičemž první stupeň vždy navrhuje a zpracovává škola, ve které se žák vzdělává. Při poskytování prvního stupně škola vypracuje Plán pedagogické podpory, v rámci kterého se do tří měsíců vyhodnocuje, zda bylo opatření dostačující (Vyhláška č. 27/2016 Sb., §2, odst. 2). Pokud by opatření dostačující nebylo a nevedlo by k naplňování vzdělávacích potřeb žáka, doporučuje škola využití školského poradenského zařízení (Vyhláška č. 27/2016 Sb. §3 odst. 2).

Mezi PO se podle školského zákona § 16, odst. 2 řadí:

- poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení,
- úpravu organizace, obsah, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb,
- výuku předmětů speciálně pedagogické péče,
- prodloužení délky studia na střední, popřípadě vyšší odborné školy až o 2 roky,
- úprava podmínek přijímání a ukončování vzdělávání,
- kompenzační pomůcky, speciální učebnice a speciálně pedagogické pomůcky,
- úprava očekávaných výstupů vzdělávání, avšak vše v mezích daným rámcovým vzdělávacím programem,
- individuální vzdělávací plán (dále jen „IVP“),
- asistent pedagoga,
- další pedagogický pracovník.

Hlavní klíčový činitel, který působí na žáky ve škole, je **učitel**.

„Na základě poznatků z pedagogické psychologie je známo, že osobnost učitele je význačným motivujícím činitelem a hybným faktorem výchovně-vzdělávacího procesu“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 17), což potvrzuje i Švarcová (2011), která doplňuje dovednosti,

kteřé učitel uplatňuje i u intaktních žáků i mimořádnou míru trpělivosti, schopnost vcítit se do myšlenkových pochodů žáků a vysokou míru empatie.

Valenta a Krejčířová (1997), tvrdí, že odborná kvalifikovanost daného vyučovacího předmětu není pro učitele při vyučování žáků s mentální retardací zásadní, ale velmi výhodná. Švarcová (2011) toto tvrzení odmítá a zdůrazňuje, že učitel musí být dobře vybaven poznatky, které vyučuje.

Každý učitel si na základě své typologie osobnosti vytváří svůj osobitý vyučovací styl. Vyučovací styl lze rozdělit do tří kategorií, manažerský, facilitační a pragmatický styl. Manažerský styl je charakteristický efektivitou, povzbuzováním žáků k učení, systematickou organizací a poskytuje zpětnou vazbu. Oproti tomu facilitační styl se zaměřuje na žáka na jeho potřeby, zájmy a upřednostňuje individuální přístup a učení. Pragmatický styl se oproti manažerskému stylu zaměřuje i na výsledky vzdělávání. Důležité je, aby byl učitel pozitivní, měl své žáky rád a vyučoval s pedagogickým optimismem (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Valenta a Müller (2013) tvrdí, že by při výběru a používání výchovného stylu měla platit stabilita, učitel by si měl uvědomovat používání svého výchovného stylu a být seznámen i s jinými výchovnými styly, které by v případě nutnosti měl být schopen použít. Při používání konkrétního stylu by měl znát dopad na své žáky a být si jistý správností používaného stylu.

Při práci s žáky s mentální retardací Valenta a Müller (2013, s. 300) doporučují:

- „vysoká míra psychopedovy autenticity (tzn., musí být „sám sebou“, nepředstírat, neklást si profesionální masku),
- akceptace a porozumění klientovi,
- schopnost nastolení jistého stupně direktivity a přiměřených požadavků,
- pochopitelně také dávka znalostí a dovedností používaných konkrétních metod a postupů, které prožitky přirozeně vyvolávají (například odměňování, cílené uspořádání prostředí ulehčující komunikaci, interakční cvičení, apod.).“

Pro úspěšnou práci učitele je zásadní práce s celou třídou jako kolektivem i s rodiči žáků, a to jak v případě integrace žáka do kolektivu žáků bez postižení, tak i při společném vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací ve škole zřízené podle §16 odst. 9. Při práci s kolektivem žáků bez postižení, kde je integrovaný žák s postižením, je především důležité seznámit žáky s danou problematikou postižení a připravit je na příchod nového spolužáka

s postižením. Důležitá je ovšem i následná práce s celým kolektivem. Na tuto problematiku upozorňuje Valenta, Müller a Petráš (2012), kteří popisují jednotlivé fáze práce učitele při začleňování žáka s postižením do kolektivu (viz kapitola 2.3 Vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v běžné základní škole). Bartoňová (2014) uvádí nutnost naučit žáky efektivně spolupracovat, aby byli žáci schopni společně komunikovat a vést diskuzi je potřeba. Což lze pouze v pozitivně vytvořeném klimatu třídy, jehož spoluautorem je sám učitel. Pozitivní klima třídy je velmi zásadní. Prostředí třídy, které na žáky působí pozitivně během učení, má vliv i na jejich chování a učení. Aby bylo možné vytvořit takovéto podporující klima třídy, je důležitá spolupráce s rodiči a vytvoření motivujícího a bezpečného prostředí. To obecně platí jak pro kolektiv žáků v běžných základních školách, tak i školách zřízených podle §16 odst. 9.

Jak bylo výše uvedeno, zásadní je spolupráce mezi rodiči a učitelem, což se může jevit někdy jako problematické, protože jak uvádí Švarcová (2011), někdy se rodič může stavět do role odborníka, který problematice rozumí nejlépe nebo může mít pocit ohrožení, který u něj může vyvolat potřebu hájit své dítě. Důležitá je ovšem i spolupráce s ostatními rodiči, především v případě příchodu dítěte s postižením do běžné základní školy. Hájková a Strnadová (2010) tvrdí, že je důležité, aby rodiče byli ochotni přijmout myšlenku společného vzdělávání jako tu správnou cestu. Důležitá je i následná spolupráce s rodiči, například v rámci třídních schůzek. Přístup rodičů přispívá *„ke schopnosti žáků přijímat ostatní spolužáky s různými schopnostmi, předpoklady a omezením ve školním životě, stejně jako k jejich vlastní schopnosti úspěšně se zapojit ve škole“*.

2.2 Základní vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací

Edukační dráhu jedince s mentální retardací lze rozdělit do třech období:

2. *„předškolní období,*
3. *plnění povinné školní docházky,*
4. *střední a celoživotní vzdělávání“* (Bendová, Zikl, 2011, s. 34).

Vzhledem k tomu, že je práce zaměřena pouze na vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole, budu se v textu zabývat pouze základním vzděláváním.

Významný podíl na utváření osobností, které jsou součástí společnosti, má základní škola (dále jen „ZŠ“) (Vrubel, 2013).

Pro všechny občany České republiky platí dle §36 podle školského zákona povinná devítiletá školní docházka. Povinnou školní docházku musí žák splnit nejpozději ve školním roce, ve kterém dovrší sedmnácti let. Začátek povinné školní docházky začíná po dni, ve kterém dítě dovrší šesti let. Ovšem lze zažádat i o dřívější nástup a to pokud dovrší šesti let v průběhu školního roku, avšak s doporučením školského poradenského zařízení, pokud dosáhne až po novém roce, tj. v lednu, je nutné vyjádření i odborného lékaře.

V případě žáků s lehkou mentální retardací dochází většinou k odkladu povinné školní docházky. Odložit povinnou školní docházku je možné o jeden rok, pokud není dítě přiměřeně tělesně nebo duševně vyspělé. Odklad je možný na základě žádosti zákonného zástupce s příloženým doporučením příslušného školského poradenského zařízení, odborného lékaře nebo klinického psychologa. Nejdéle může ředitel povolit odklad povinné školní docházky do věku osmi let, kterého dovrší v daném školním roce (školský zákon, § 37).

V rámci základní školy lze zřizovat podle § 47 školského zákona přípravné třídy. Tyto třídy navštěvují děti, kterým byl schválen odklad povinné školní docházky nebo děti, u kterých se předpokládá, že nástup do této třídy vyrovná jejich vývoj.

Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu, která probíhala v rodině. Základní vzdělávání probíhá ve dvou na sebe navazujících stupních (školský zákon).

Po absolvování povinné školní docházky obdrží žák vysvědčení, které slouží jako doklad o dosažení základního vzdělání (školský zákon, § 54, odst. 1).

Vzdělávání žáků ve školských institucích probíhá na základě vzdělávacích programů. Ty lze rozdělit do dvou úrovní - na úroveň státní a na úroveň školy. Na státní úrovni je důležitý především rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen „RVP ZV“), které se tvoří pro každý obor vzdělávání. Na školní úrovni je důležitý školní vzdělávací program (dále jen „ŠVP“), který vychází z RVP ZV a tvoří si ho každá škola samostatně. Na základě tohoto programu se realizuje vzdělávání (MŠMT, 2016a).

RVP ZV vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. RVP ZV stanovuje cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání. Tento program navazuje na předškolní výchovu. Tímto programem je vymezen vzdělávací obsah, který je rozdělen do 9 oblastí, jež jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem, popřípadě více si blízkých oborů. Na konci 5. a 9. ročníku je závazně dáno, kterých znalostí, dovedností, hodnot a postojů má žák dosáhnout prostřednictvím očekávaných výstupů. Jedná se tedy o konkrétní cíle, kterých žák

po absolvování základního vzdělávání dosáhne. Avšak v RVP ZV jsou formulované obecné cíle, a to v podobě klíčových kompetencí. Formativní funkci plní v RVP ZV průřezová témata, která jsou závazná (MŠMT, 2016a).

ŠVP musí vždy být v souladu s RVP ZV. Program, který vychází z RVP ZV, vydává ředitel školy. ŠVP je vytvořen, tak aby vycházel z konkrétních vzdělávacích záměrů školy a jsou v něm zohledněny potřeby a možnosti žáků, školy a reaguje na reálné požadavky zákonných zástupců žáků. Struktura ŠVP je přesně vymezena v RVP ZV (MŠMT, 2016a).

Tyto programy jsou otevřené, což znamená, že reaguje na měnící se potřeby společnosti, potřeb a zájmů žáků (MŠMT, 2016a).

Podle Průvodce ředitele společným vzděláváním (MŠMT, 2016a, s. 3) vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy se žáci s lehkou mentální retardací mohou vzdělávat od 1. 9. 2016 třemi způsoby:

1. *„v běžné ZŠ s využitím PO, pokud to podmínky jejich zdravotního stavu umožní, nebo*
2. *v běžné ZŠ ve třídě podle §16 odst. 9, nebo*
3. *ve škole (dříve praktická) dnes základní, podle §16 odst. 9“.*

2.3 Vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v běžné základní škole

Bartoňová (2014) uvádí, že současné pojetí výchovy a vzdělávání vychází z demokratických principů, jejichž základním principem je rovnost. Proto také i děti s mentálním postižením jsou si rovni s ostatními dětmi, z čehož vyplývá právo dítěte s postižením na společné vzdělávání. Toto právo je ukotveno i v legislativě České republiky. Ze stejné myšlenky vychází i Michalík (2003), který zastává názor, že právo žáka na společné vzdělávání v běžné škole je naplnění základního přirozeného práva.

V rámci vzdělávání žáků na běžné škole se setkáváme s pojmy integrace a inkluze. Bazalová (2014) vymezuje integraci jako přizpůsobení se jedinci, který je integrován. Oproti tomu inkluzivní vzdělávání vyžaduje pouze minimální a nezbytné úpravy, avšak za předpokladu připravenosti všech zúčastněných, včetně školy. Bazalová (2014, s. 160) zastává názor, že *„inkluze je vyšší stupeň integrace“*.

Bartoňová (2014, s. 20) vymezuje termín inkluze „*ve smyslu širšího sociálního pojetí integrace*“. Tyto termíny od sebe rozlišuje, jelikož tvrdí, že inkluze se nevztahuje pouze na speciální vzdělávací potřeby, ale na veškerá hlediska, která vytváří nerovnost, a to obzvláště při vzdělávání v sociálních sférách. Pokud škola vzdělává žáka se specifickými vzdělávacími potřebami, je důležité, aby si byla vědoma významu slova inkluze ve školních podmínkách. Inkluze v takovýchto podmínkách „*zahrnuje pochopení rozdílů a právo každého dítěte na vzdělávání v sociálním kontextu, přístup ke kurikulu a směřování učebních aktivit k posílení dětské samostatnosti*“.

Někteří autoři vychází z myšlenky, že být odlišný je normální. Tuto myšlenku zastává například Michalík (2003), který uvádí, že lidé si nesou rovni navzájem, vždy se od sebe něčím odlišují a právě osoby s postižením se odlišují od většinové společnosti právě svým postižením. Upozorňuje však, že jsou si rovnoprávní. Myšlenku, že být odlišný je normální zastávají i Groof a Lauwers (in Slowík, 2007). Rozdíl mezi integrací a inkluzí spatřují v používání metod a pomůcek. Pokud se uplatňuje inkluzivní vzdělávání, jsou speciální pomůcky a metody uplatňovány pouze v nezbytných případech tak, aby byla pro žáka výuka co možná nejefektivnější. Přičemž inkluze má být výhodná jak pro dítě s postižením, tak i pro děti nepostižené, kteří si vytvoří svůj nezaujatý postoj a měl by přijmout odlišnost jako normu. Michalík (2003), který zdůrazňuje, že není možné se snažit připravit na normální život ve speciálním prostředí. Ovšem integraci nespátřuje pouze jako začlenění dítěte do běžné školy, ale jako poskytování speciálněpedagogické podpory v přirozeném prostředí, které není ve speciální škole, ale v běžné spádové škole.

Lechta (2016) od sebe odděluje pojmy inkluze a integrace. Metaforicky nazývá inkluzi cílem, ke kterému vede cesta (integrace).

Bendová a Zikl (2011) v publikaci *Dítě s mentálním postižením ve škole* shrnuli možné výklady termínu inkluze:

- inkluzi lze chápat jako vrchol integrace,
- žák je přirozenou součástí společností, oproti integrovanému žákovi, který musí být prvně vyloučen, aby mohl být integrován,
- inkluze jako širší pojem, který zahrnuje i další oblasti, nikoliv jen oblast školství, jako integrace,
- žák (dítě) se specifickými vzdělávacími potřebami splyne s okolím a může se účastnit všech běžných aktivit jako ostatní bez postižení,

- inkluze je synonymem integrace.

Dle novelizace školského zákona se upřednostňuje vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v běžných školách formou inkluze s využitím podpůrných opatření.

Michalík (2012, s. 12) zdůrazňuje 4 hlavní faktory, které ovlivňují úspěšnost a vhodnost integrace:

- „*druh a míra (hloubka) zdravotního postižení,*
- *doba péče o dítě s postižením,*
- *vztahové aspekty v rodině (včetně vnímání hodnoty vzdělání),*
- *socioekonomická úroveň rodiny*“.

Pro žáka s lehkou mentální retardací jsou určena především PO třetího stupně. Na základě specifčnosti skupiny osob se speciálními vzdělávacími potřebami se Příloha č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. zmiňuje v obecné charakteristice o vyžadovaných úpravách, které spočívají v úpravě „*metodách práce, v organizaci a průběhu vzdělávání, v úpravě školního vzdělávacího programu, v hodnocení žáka*“. Jedná se především o úpravy „*ve strategiích práce s učivem, v podmínkách a postupech školní práce a domácí přípravy, včetně posilování motivace a postojů ke školní práci, v odůvodněných případech pak také úpravy obsahu vzdělávání a výstupů ze vzdělávání*“ (Příloha č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.).

Úprava obsahu je možná v dílčích oblastech, které žák není schopen zvládat z důvodu zdravotního omezení nebo je zvládá, ale jiným než obvyklým způsobem, a to vše na základě doporučení školského poradenského zařízení a podle RVP ZV (Příloha č. 1 Vyhlášky č. 27/2016 Sb.).

Žákovi je vytvořen IVP a zařazen předmět speciálněpedagogické péče. Za pomoci intervence se posiluje výuka předmětů, ve kterých žák selhává. Organizace výuky a průběh vzdělávání je upraven v závislosti na specifických potřebách žáka. Lze rovněž využívat speciální učební a kompenzační pomůcky a postupy (Příloha č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.).

Mezi PO třetího stupně patří i asistent pedagoga, který se uplatňuje při vzdělávání žáka od 0,25 až do 1,0 úvazku podle potřeby podpory žáka (Příloha č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.).

Hodnocení žáka musí respektovat individuální specifika žáka, jeho rodinné zázemí, učební motivaci, zkušenosti a dále například i zájmy. Hodnocení může být formou slovního, formativního, ale i sumativního hodnocení žáka. Hodnocení bývá pro učitele nejtěžší. Hodnocení musí vždy motivovat žáka k učení, což bývá značný problém u žáků s lehkou

mentální retardací, kteří jsou vzděláváni v klasické škole, kde se využívá sumativní hodnocení. Následkem toho může docházet u žáka ke ztrátě motivace a kázeňským problémům. Pozitivní pro integrované žáky s lehkou mentální retardací může být formativní hodnocení. Takovéto hodnocení se nezaměřuje pouze na jeho znalosti, ale poskytuje informace i o průběhu vzdělávání, jeho kvalitě a aktuálním stavu. Velmi motivující je i slovní hodnocení, které podporuje žáka i při drobném neúspěchu (Příloha č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.; Valenta, Müller, Petráš, 2012). Při slovním hodnocení je doporučováno (Valenta, Müller, Petráš, 2012, s. 68):

- *„využití slovního hodnocení není pouhé mechanické předvádění číselného klasifikačního stupně do slovní podoby,*
- *cílem hodnocení je objektivní posouzení jednotlivých složek výkonu dítěte, podpora osobního rozvoje žáka a jeho vhodná motivace,*
- *formulace na vysvědčení musí být věcné a dobře podložené,*
- *v hodnocení popisujeme a posuzujeme pouze skutečnosti související se školou,*
- *v prvních letech školy by se hodnocení na vysvědčení mělo omezit na popis,*
- *formulace na vysvědčení by měly být v podstatě kladné,*
- *při posuzování by se nemělo užívat odborných termínů.“*

I přestože jsou žákům s mentální retardací poskytovány PO při vzdělávání, upozorňuje Valenta a Müller (2013), že největší problémy při integraci mají právě žáci s mentálním postižením, a to v důsledku jejich charakteru postižení – sníženému intelektu. Porovnává to s jinými druhy postižení, u nichž lze jejich handicap ve škole částečně či úplně eliminovat, například bezbariérovými přístupy, kompenzačními pomůckami nebo architektonickými úpravami. Zatímco u integrovaných jedinců s mentální retardací se při vzdělávání uplatňuje asistent pedagoga, IVP a služby speciálně pedagogického centra, tak intelekt žádnými speciálními prostředky kompenzovat nelze.

Valenta s Müllerem (2003) spatřují prospěšnou integraci žáků s mentální retardací na prvním stupni běžné základní školy z důvodu navazování a udržování kontaktů s vrstevníky. Avšak integraci na druhém stupni běžné základní školy si již natolik jistí nejsou. Dokazují to na příkladu v Nizozemí. Na základě praxe speciálního centra zaměřené na integraci dětí s mentálním postižením se ukázalo, že je integrace důležitá a žádoucí pro děti s mentální retardací od narození až do mladšího školního věku, tj. 12 let.

Zatímco vzdělávání na běžné základní škole je více zaměřeno na teorii, tak žáci s lehkou mentální retardací potřebují více praktickou výuku, kterou by využili v následném profesním

životě, přičemž vzhledem k edukačním požadavkům (nižší časová dotace vzdělávací oblasti Člověk a svět práce) a organizačním podmínkám (střídání vyučujících) jsou zvýšené požadavky na vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací obtížně splnitelné. Taktéž i časová dotace vzdělávací oblasti Člověk a svět práce není dostatečná pro žáky s mentální retardací (Valenta, Müller, Petráš, 2012; Valenta, Petráš a kol., 2012).

Valenta, Müller a Petráš (2012) upozorňují na zvýšené nároky na pedagogy při začleňování žáka se specifickými vzdělávacími potřebami mezi ostatní spolužáky. Jelikož je na učitelovi, aby žákům vysvětlil, že jejich nový spolužák se bude vzdělávat podle jiného vzdělávacího programu, budou na něj kladeny odlišné požadavky, které odpovídají jeho maximálním vzdělávacím možnostem a bude také klasifikován jiným způsobem.

Při integraci žáka s lehkou mentální retardací doporučují Valenta, Müller a Petráš (2012) dodržet 3 fáze. První fáze je před zařazením žáka s lehkou mentální retardací. Pro tuto fázi bude limitující čas na přípravu prostředí a spolužáků. Úprava prostředí pro žáka s lehkou mentální retardací je nejméně náročná. Jelikož u této skupiny postižení dochází ke zvýšené unavitelnosti a k poklesu pozornosti v průběhu vyučování je důležité, aby byla ve třídě odpočinková část, kde by se mohl věnovat odpočinkovým aktivitám.

V rámci příprav je důležitá i příprava žáků na příchod nového spolužáka s postižením. Je důležité, aby žáci přijali fakt, že spolužák bude mít o trochu odlišné potřeb, než mají oni. Učitel by měl myslet na tři fáze na cestě přípravy žáků. Jde o identifikaci potřeb, prezentaci (zreálnění) a vrchol akceptace (Valenta, Müller, Petráš, 2012).

Druhá fáze je přijetí žáka s lehkou mentální retardací. Zde je důležité dbát na první reakce. Předcházet tomu, aby nepřišel šok, který by mohl zmařit celou předchozí fázi. Ovšem chyba může nastat i u nového žáka. Proto je zde důležitá profesionalita učitele, který by měl napjatou atmosféru odlehčit a co nejlépe nového žáka přijmout mezi ostatní (Valenta, Müller, Petráš, 2012).

Třetí a zároveň poslední fázi je zařazení žáka do školy. Učitel po celou dobu žáka nejen vzdělává, ale také diagnostikuje. Ovšem nejen jeho vědomosti, dovednosti a návyky, ale i jeho kognitivní schopnosti, které jsou klíčové pro jeho učení. Rovněž diagnostikuje jeho komunikativní schopnosti, jeho přizpůsobivost a sociabilitu. Na základě takovéto diagnostiky, která využívá všech možných diagnostických prostředků, si vytvoří komplexní přehled o žákovi a na základě něho mu vytvoří IVP (Valenta, Müller, Petráš, 2012).

Důležité je si všimnout i vztahů ve třídě, aby se žák s lehkou mentální retardací neocítil na periferii, což by mohlo značně narušovat úspěšnou integraci žáka (Valenta, Müller, Petráš, 2012).

Bartoňová (2014), která analyzovala faktory ovlivňující proces edukace integrace žáků s lehkou mentální retardací ve školách hlavního vzdělávacího proudu, zjistila, že zapojení žáka s lehkou mentální retardací není vnímáno jako problém. Žáci jsou zpravidla seznámeni s problémem jejich spolužáka a jejich vztah k němu je spíše ochranný. Tento přístup ke spolužákům s mentální retardací převažuje na prvním stupni. Někteří učitelé o integraci pochybují. I přestože žák v kolektivu nemá problém, tak jeho odlišnost brzdí i jeho rozvoj. Jelikož se žák nachází pod průměrem třídy, vnímá svoji odlišnost a nedostatečnost. Nejvíce markantní je to na druhém stupni ZŠ, kdy se tyto žáci kolektivu straní.

2.4 Vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací ve škole zřízené podle §16 odst. 9

Jedná se o školu, která do 1. 9. 2016 nesla název základní škola praktická. Škola se označovala praktická z důvodu hlavního zaměření, tedy na praktický život. Proto i její vybavení se odlišuje od běžné základní školy. Může být vybavena cvičnými byty, kuchyněmi, dřevodílnami, kovodílnami nebo keramickými, textilními dílnami, dále také výtvarnými ateliéry, pozemky a zahradami se skleníky (Valenta, 2012).

Švarcová (2011, s. 86) uvádí poslání dříve základní školy praktické, jehož hlavním cílem je „...speciálními výchovnými a vzdělávacími prostředky a metodami umožnit žákům dosáhnout co nejvyšší úrovně znalostí, dovedností a osobnostních kvalit...“, a to vždy s ohledem na individuální vývoj dítěte a jeho specifika.

Od 1. 9. 2016 vešla v platnost novela školského zákona, která upravuje vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Avšak tato změna se dotýká především žáků 1. stupně ZŠ a žáků, kterým bylo vydáno školským poradenským zařízením doporučení na zařazení do školy zřízené podle § 16 odst. 9. Tato změna spočívá ve zrušení přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, která byla součástí Rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání (Valachová, 2016).

Pro již výše zmíněnou skupinu žáků, kteří se vzdělávají ve školách zřízené podle §16 odst. 9, škola vypracovává každému žákovi IVP podle individuálních speciálních vzdělávacích potřeb a zároveň se zpracovává v souladu s RVP ZV. Pokud škola již vypracovala ŠVP v souladu s aktualizovanou verzí RVP ZV a zapracovala do něj očekávané výstupy vzdělávání do jednotlivých ročníků, vypracovává škola žákovi IVP v souladu s upraveným ŠVP (MŠMT, 2016b).

Podle článku 6 v Opatření ministryně školství mládeže a tělovýchovy, kterým se mění RVP ZV (dále jen „Opatření ministryně, kterým se mění RVP ZV“) se žáci na druhém stupni pokračují ve vzdělávání na škole zřízené podle §16 odst. 9 beze změn podle RVP ZV přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (dále jen RVP ZV-LMP) (Valachová, 2016).

RVP ZV-LMP obsahuje učivo obdobné učebnímu plánu běžné základní školy. Tento RVP ZV-LMP byl vytvořen, aby se žáci dokázali orientovat v běžných praktických situacích, ale zároveň aby žáky motivoval k rozvoji a k pokračování ve vzdělávání, osvojovali si nové poznatky například z přírody, společnosti, ale také z techniky, která je pro dnešní fungování ve společnosti nezbytností. A to vše s důrazem na profesní uplatnění (VÚP, 2005).

Vzdělávací oblasti jsou v RVP ZV-LMP stejně jako RVP ZV rozděleny do 9 vzdělávacích oblastí (MŠMT, 2016a; VÚP, 2005, s. 102):

- *„Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, cizí jazyk),*
- *Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace),*
- *Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie),*
- *Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět),*
- *Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství),*
- *Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis),*
- *Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova),*
- *Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova),*
- *Člověk a svět práce (Člověk a svět práce).“*

Tyto oblasti respektují snížení úrovně rozumových schopností a na základě konkrétních cílů a vzdělávacích obsahů podporují zejména schopnosti poznávací a komunikační. Dále jednotlivé zájmy a potřeby žáků, a to vše s ohledem na rozvoj jejich osobnosti (VÚP, 2005).

Na rozdíl od RVP ZV jsou očekávané výstupy formulované v podmíněné formě, a to vše na základě nemožnosti předvídat, natož definovat, co by žák s lehkou mentální retardací měl zvládnout (VÚP, 2005).

Aby bylo vyučování efektivní pro každého jedince ve třídě, je potřeba snížit počet žáků. Počet žáků ve školách zřízené podle §16 odst. 9 upravuje Vyhláška č. 27/2016 Sb. §24. V tomto paragrafu je stanoven minimální počet žáků na 6 a horní hranice je stanoveno na 14 žáků, přičemž § 19 vyhlášky stanovuje, že ve škole, třídě, studijní skupině nebo oddělení zřízené pro žáky s mentálním postižením lze vzdělávat jen žáky s mentálním postižením.

Žáci i po absolvování školy zřízené podle §16 odst. 9 získá vysvědčení, které je opatřeno doložkou o získání stupně základního vzdělání (školský zákon, § 54). Získá tedy základní vzdělání stejně jako žák, který absolvoval běžnou základní školu.

Nejčastěji děti s lehkou mentální retardací pokračují po absolvování základního vzdělání na praktických školách a odborných učilištích, nebo pokud úspěšně vykoná přijímací řízení, tak i na středním odborném učilišti (Valenta, Müller, 2013).

2.5 Rozdíly mezi vzděláváním na běžné základní škole a základní škole zřízené podle §16 odst. 9

Po 1. 9. 2016 se rozdíly mezi běžnou základní školou a základní školou zřízenou podle §16, odst. 9 minimalizují, a to na základě zrušení RVP ZV - LMP. A to, i přestože byl upraven učební plán a byla redukována hodinová dotace v oblasti Člověk a svět práce a naopak posílena část Jazyk a jazyková komunikace. Zároveň byl přidán druhý cizí jazyk, který se stává povinným od druhého stupně ZŠ. Do 1. 9. 2016 měli žáci lehkou mentální retardací pouze jeden cizí jazyk. (MŠMT, 2016a; VÚP, 2005).

V osmé části RVP ZV, která vymezuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, se upravují podmínky pro úpravy vzdělávacích obsahů pro žáky s lehkou mentální retardací. *„K úpravám vzdělávacích obsahů stanovených v ŠVP dochází v IVP žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními od třetího stupně (týká se žáků s lehkým mentálním postižením postižením). To znamená, že části vzdělávacích obsahů některých vzdělávacích oborů lze nahradit jinými vzdělávacími obsahy nebo celý vzdělávací obsah některého vzdělávacího oboru lze nahradit obsahem jiného vzdělávacího oboru, který lépe vyhovuje jejich vzdělávacím možnostem“* (MŠMT, 2016a, s. 145).

Školy nebo třídy zřízené podle §16, odst. 9, které budou upravovat ŠVP pro žáky s lehkou mentální retardací si mohou na základě tohoto vymezení posílit redukovaný počet hodin ve vzdělávací oblasti Člověk a svět práce disponibilními hodinami nebo jako náhradu za druhý cizí jazyk.

Běžná základní škola poskytuje především teoretické znalosti, na kterých žáci staví při studiu na střední škole. Ovšem žák s lehkou mentální retardací potřebuje více teorii než praxi. Základní škola zřízená podle §16, odst. 9 je po materiální stránce více vybavena na praktickou přípravu žáků s lehkou mentální retardací. Ve škole jsou často dílny, cvičné byty, kuchyňky, pozemky a keramické dílny, což běžná základní škola nemůže žákovi s lehkou mentální retardací nabídnout (Švarcová, 2011; Valenta, Müller, 2013).

Další nespornou výhodou, kterou nabízí školy zřízené podle §16 odst. 9, je omezený počet žáků, který stanovuje Vyhláška č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, §25. Ve třídě určené pro žáky podle §16 odst. 9 se může vzdělávat minimálně 6 žáků a maximálně 14 žáků s diagnostikovanou mentální retardací, což odpovídá potřebě individuálního přístupu k žákovi s lehkou mentální retardací (Valenta, 2012). Výhody v nižším počtu žáků se podobnými předpoklady ve vzdělávání spatřuje i Vágnerová (2005), která mezi další výhodou řadí i kvalifikovaný pedagogický sbor ve speciální pedagogice.

Základní škola zřízená podle §16, odst. 9 se odlišuje od běžné základní školy i ve využívání speciálněpedagogických prostředků. Především používáním didaktických, diagnostických a terapeuticko-formativních metod, forem a prostředků (Valenta, 2012).

Jeřábková (2012) ovšem vidí v integraci rizika i pozitiva. Pokud dítě s mentálním postižením navštěvuje základní školu zřízenou podle §16, odst. 9 vyučuje ho speciální pedagog. Ovšem pokud je žák integrovaný vyučuje běžný učitel, který pracuje pod vedením speciálně pedagogického centra. Na učitele se kladou větší požadavky, a to ohledně doplnění vzdělání, na přípravu do vyučování, tak i na lepší organizaci své vlastní práce. Což znamená, že se po učiteli požaduje, aby byl kreativní a ochotný vystoupit ze své rutinní práce. Ale může se stát, že žák s mentálním postižením je ve třídě pouze formálně, byť se jí neúčastní aktivně. Větší požadavky jsou kladeny i na rodiče dětí s lehkou mentální retardací, kteří jsou integrováni v běžné škole.

Vágnerová (2005) upozorňuje na rizika při integraci žáků s mentální retardací. Aby byla integrace úspěšná, je důležité, aby byl žák emočně vyrovnaný a odolný k zátěžím.

I přesto že žák při vyučovací práci je individuálně, je možné, že si žák s postižením bude více uvědomovat svoji odlišnost, omezenější kompetence a je potřeba, aby byl schopen se s těmito odlišnostmi vyrovnat. I mezi svými spolužáky může být přijímán odlišně, než jeho zdraví spolužáci. Může se stát objektem, který je chráněn a opečovávaný nebo naopak odmítán až šikanován. Ovšem pokud zátěž, kterou s sebou integrace přináší, může být velmi prospěšná pro jeho sociální začlenění ve společnosti. Ovšem pokud by takovou zátěž nezvládal, stává se pro něj škola stresem a je tedy takovéto vzdělávání neefektivní.

Jeřábková (2012) spatřuje silné stránky integrace především z důvodu blízkosti školy, což je výhoda jak pro rodiče, tak i pro dítě, neboť odpadají starosti s dojížděním či pobytem na internátu. Dítě bývá izolováno od rodiny, což neprospívá jeho optimálnímu vývoji. Mezi další pozitiva, která s sebou přináší integrace, je kontakt s intaktními vrstevníky. Intaktní spolužáci mohou působit pro žáky s mentální retardací jako vzor a motivace k činnosti. Ale i pro intaktní spolužáky má spolužák s mentální retardací přínos. Ve společnosti koluje mnoho předsudků o osobách s mentální retardací, včetně osob s lehkou mentální retardací, kteří nejsou na první pohled tolik nápadní jako osoby s hlubším stupněm mentální retardace. Pokud je intaktní osoba již od dětství v kontaktu s osobou s mentální retardací poznává ho a není tolik ovlivnitelný předsudky. Tento kontakt mezi intaktním a postiženým od dětství má pozitivní vliv i do budoucnosti, jelikož budou klesat i segregáčnické tendence. Pokud má žák s mentální retardací intaktní spolužáky, tak se předpokládá, že i mimo školu se spolužáci stanou jeho kamarády a bude rozšiřovat svůj okruh kamarádů mezi intaktními spolužáky. Žák s postižením poznává svět takový, jaký ve skutečnosti je. Poznává jak to pozitivní, tak i to negativní, což je nejlepší způsob, jak připravit dítě s mentálním postižením na začlenění do většinové společnosti.

Pokud je školská integrace úspěšná, předpokládá Jeřábková (2012), že bude pro osobu s mentálním postižením snadnější integrace pracovní, komunitní i integrace volného času.

II. Praktická část

3 Průzkumné šetření zaměřené na vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základních školách

Současná situace, ve které je hlavní prioritou MŠMT společné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci hlavního vzdělávacího, se dotkla především vzdělávacího systému žáků s lehkou mentální retardací (NÚV, 2017b).

I přestože se jedná o velmi diskutované téma, nelze jednoznačně říct, zda je společné vzdělávání vhodné či nevhodné pro žáky s lehkou mentální retardací. Každý typ školy má svá pozitiva i negativa, které lze na základě zkušeností a názorů samotných rodičů a pedagogických pracovníků vymezit. Proto je průzkumné šetření zaměřeno na oba typy základních škol, ve kterých se mohou žáci s lehkou mentální retardací vzdělávat.

3.1 Stanovení průzkumného cíle a předpokladů

Hlavním cílem průzkumného šetření je zjistit a následně analyzovat názory pedagogických pracovníků a rodičů na vzdělání žáků s lehkou mentální retardací na běžné základní škole a na škole zřízené podle §16, odst. 9, a to s ohledem na jejich pozitiva a negativa, které si každý typ vzdělávání s sebou nese.

Výše zmíněný výzkumný cíl byl rozpracován **díličmi cíli**, jejichž úkolem bylo zjistit:

1. názory pedagogických pracovníků na vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na výše zmíněných typech škol,
2. názory rodičů na vzdělávání jejich dětí s lehkou mentální retardací v uvedených typech škol,
3. výhody i nevýhody vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací z pohledu rodičů a pedagogických pracovníků.

Pro tyto dílčí cíle byly stanoveny tyto čtyři **předpoklady**:

Předpoklad 1

Více než polovina pedagogických pracovníků se domnívá, že nevýhodou ve vzdělávání žáků na základní škole zřízené podle §16, odst. je nedostatečný kontakt se žáky bez postižení.

Předpoklad 2

Více než polovina pedagogických pracovníků se domnívá, že výhodou ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na běžné základní škole je kontakt s vrstevníky bez postižení.

Předpoklad 3

Více než polovina pedagogických pracovníků si myslí, že pro žáky s lehkou mentální retardací je vhodnější vzdělávání na základní škole zřízené podle §16, odst. 9, než formou integrace na běžné základní škole.

Předpoklad 4

Rodiče jsou častěji spokojeni než nespokojeni s poskytovaným vzděláváním jejich dětí.

3.2 Metodika průzkumu

Pro sběr dat pro výzkumné šetření byl zvolen kvantitativní průzkum, konkrétně technika **dotazník**. Tato technika byla zvolena z důvodu předpokládaného vyššího počtu respondentů, kteří by byli ochotni vyjádřit své zkušenosti se vzděláváním dětí a žáků s lehkou mentální retardací.

Gavora 2008 vymezuje dotazník jako způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Kladené otázky musí být předem připraveny a pečlivě formulovány a promyšleně seřazeny (Chráska, 2016). Výhodou dotazníku je, „*že umožňuje poměrně rychlé a ekonomické shromáždění dat od velkého počtu respondentů*“ (Chráska, 2016, s. 158).

Dotazníkového šetření se účastnili pedagogičtí pracovníci na školách zřízených podle §16 odst. 9, kde se vzdělávají žáci s lehkou mentální retardací, pedagogičtí pracovníci na základních školách, kde se vzdělávají žáci s lehkou mentální retardací formou integrace a rodiče, jejichž děti s lehkou mentální retardací se vzdělávají na škole zřízené podle §16 odst. 9 nebo formou integrace na běžné základní škole.

Byly vypracovány tři druhy dotazníků, které jsou součástí příloh. Jeden byl vytvořen pro pedagogické pracovníky, kteří vzdělávají žáky s lehkou mentální retardací na základní škole zřízené podle §16 odst. 9. Druhý dotazník byl zpracován pro učitele a jiné pedagogické pracovníky, kteří vzdělávají žáky s lehkou mentální retardací formou integrace na běžné základní škole. Třetí dotazník byl vytvořen pro rodiče, jejichž děti s lehkou mentální retardací

se vzdělávají na základní škole, a to na základní škole formou integrace nebo na základní škole zřízené podle §16, odst. 9.

Celkový počet otázek v dotazníku pro pedagogické pracovníky na běžné ZŠ, kteří vzdělávají žáka s lehkou mentální retardací formou integrace, je 19. V druhém dotazníku, který byl sestaven pro učitele a jiné pedagogické pracovníky, kteří pracují na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9 se žáky s lehkou mentální retardací je celkový počet otázek 15. A třetí dotazník, určený pro rodiče, jejichž děti s lehkou mentální retardací se vzdělávají na ZŠ, obsahuje 21 otázek.

Dotazníky jsou sestaveny z otázek uzavřených, polouzavřených a volných. Uzavřené otázky byly položeny v podobě dichotomických a polytomických otázek. Některé polouzavřené otázky jsou formulovány jako výčtové otázky, kde může respondent současně vybrat více možností (Chráska, 2016). Některé otázky jsou pro oba dotazníky stejné a některé se liší, podle potřeby získání dat, které se vztahují na danou formu vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací. Stejně byl koncipován i dotazník pro rodiče.

Při konstrukci dotazníků byly dodrženy nejdůležitější požadavky, které uvádí Chráska (2016):

- otázky jsou položeny tak, aby byly respondentovi jasné a srozumitelné,
- otázky jsou položeny ve srozumitelné podobě,
- dotazník neobsahuje sugestivní otázky,
- aby byl respondent motivován a ochoten spolupracovat, je v úvodu dotazníku obsažen dopis, který vymezuje smysl dotazníku,
- obsahuje jasné pokyny.

3.3 Průzkumný soubor

Výzkumný soubor je složen z řad pedagogů a rodičů, kteří jsou v denním kontaktu s žáky s lehkou mentální retardací.

Respondenti byli voleni tak, aby splňovali stanovená kritéria:

1. pedagogičtí pracovníci na běžné základní škole, kde se vzdělává žák/žáci s lehkou mentální retardací formou integrace,
2. pedagogičtí pracovníci na základní škole zřízené podle §16 odst. 9,

3. rodiče, jejichž děti s lehkou mentální retardací se vzdělává na základní škole, a to na běžné základní škole formou integrace nebo na základní škole zřízené podle §16 odst. 9.

Školy byly vybrány a následně e-mailem oslovovány na základě doporučení školského poradenského zařízení. Konkrétně se jednalo o vedoucí SPC v Olomouci, která mi doporučila jak školy zřízené podle §16 odst. 9, tak základní školy, které integrují žáky s lehkou mentální retardací.

Pro průzkum byli osloveni ředitelé tří základních škol zřízených podle §16 odst. 9 a pět ředitelů ze základních škol, kde se vzdělávají žáky s lehkou mentální retardací formou integrace v Olomouckém kraji.

Prostřednictvím ředitelů škol byli požádáni pedagogičtí pracovníci o vyplnění dotazníků. Avšak ne vždy jsem se setkala s pozitivní odezvou a ochotou ke spolupráci.

Ze tří základních škol zřízených podle §16, odst. 9 mi přišly dvě kladné odpovědi.

Z pěti oslovených základních škol, které vzdělávají žáky s lehkou mentální retardací formou integrace, byla ochotna pouze jedna základní škola zúčastnit se dotazníkového šetření.

Z důvodu nízkého počtu respondentů dotazníkového šetření na vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací formou integrace byli respondenti osloveni i prostřednictvím sociální sítě Facebook, a to na skupinách „Inkluze a podpůrná opatření“, „Inkluze s rozumem“ a „Školní speciální pedagog“. Tyto skupiny jsou vytvořeny za účelem diskuze a řešení problémů, které se týkají společného vzdělávání.

Rodiče, byli oslovováni prostřednictvím učitelů, kteří byli ochotni se podílet na dotazníkovém šetření.

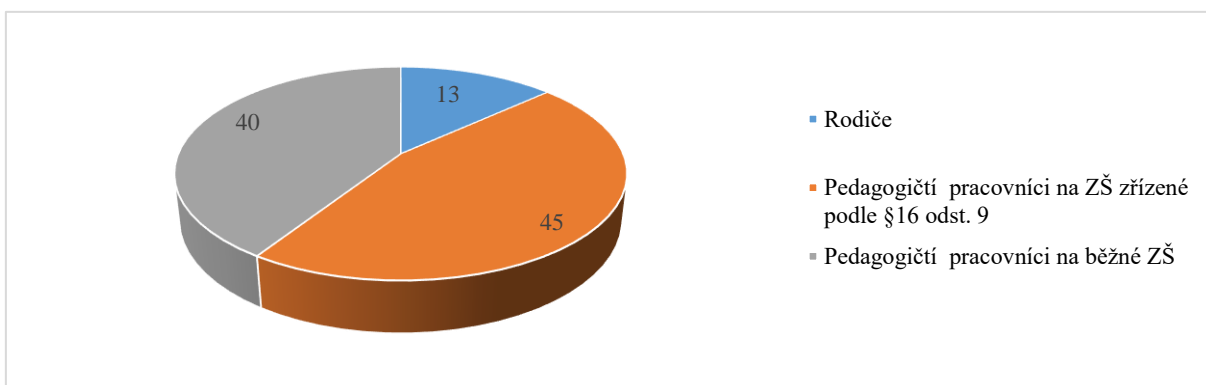
Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem není zcela možné určit přesnou míru návratnosti dotazníků.

Před samotným uskutečněním průzkumného šetření prostřednictvím dotazníku byli respondenti seznámeni s účelem dotazníku a se zachováním anonymity.

Respondenti, kteří obdrželi dotazník v tištěné podobě, byli seznámeni o zachování anonymity formou úvodního dopisu, který je mimo jiné seznámil i s účelem dotazníku,

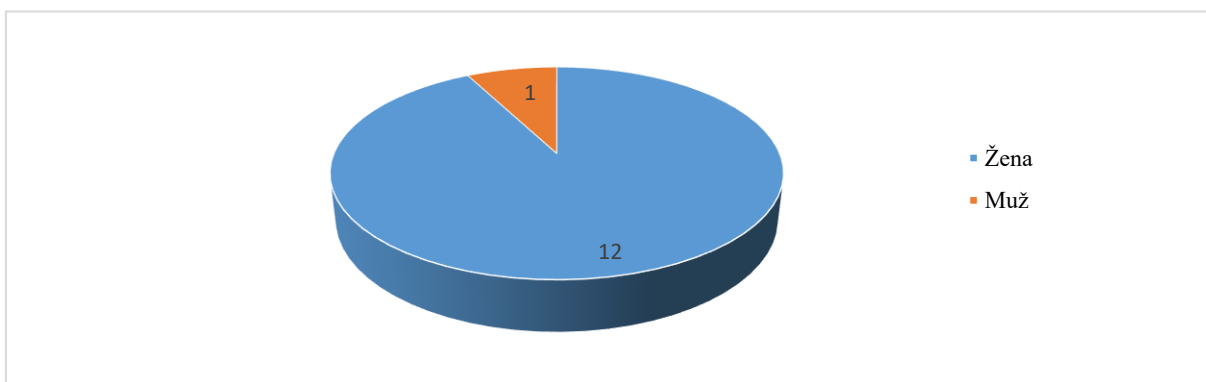
jenž vyplňují. Pokud respondenti vyplňovali online dotazník, byli seznámeni s dodržení anonymity prostřednictvím úvodního textu dotazníku. Online dotazník byl vytvořen prostřednictvím webové stránky www.surveio.com. Tato webová stránka poskytuje zdarma vytvoření online dotazníku.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 98 respondentů. Z toho bylo 13 respondentů z řad rodičů, 45 pedagogických pracovníků ze škol zřízených podle §16 odst. 9 a 40 pedagogických pracovníků, kteří vzdělávají žáky s lehkou mentální retardací na běžné základní škole formou integrace.



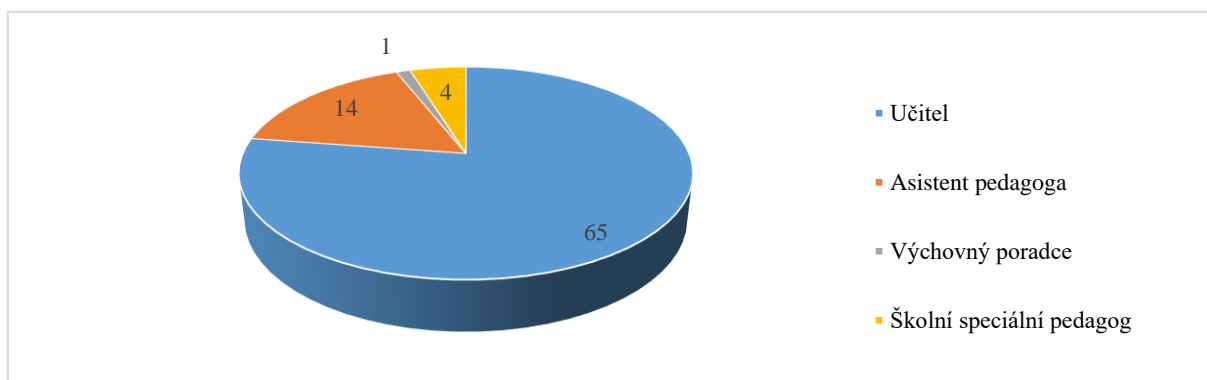
Graf 1 Respondenti

Dotazník pro rodiče byl vyplněn třinácti respondenty, kteří byli ochotni vyjádřit své zkušenosti se vzděláváním jejich dětí s lehkou mentální retardací. Z uvedených odpovědí na otázky, které se zabývali osobními údaji, vyplynulo, že dotazník vyplnilo 12 žen (92 %) a 1 muž (8 %).



Graf 2 Pohlaví respondentů (rodiče dětí s lehkou mentální retardací)

Dotazníky určené pro pedagogické pracovníky na základních školách, kde se vzdělává žák s lehkou mentální retardací, vyplnilo 65 učitelů (77 %), 14 asistentů pedagoga, ale i 1 výchovný poradce a 4 školní speciální pedagogové.



Graf 3 Pedagogičtí pracovníci

3.4 Analýza a interpretace výsledků průzkumného šetření

Některé výsledky, které jsem považovala za důležité, budou zobrazovány v podobě tabulek a grafů, které byly vytvořeny za pomoci programu Microsoft Office Excel. Vyhodnocení dotazníků bude rozděleno do 7 oblastí dle zaměření otázek v dotaznících. Jelikož se otázky v dotaznících pro rodiče a pedagogické pracovníky prolínají, budou vyhodnocovány společně. Společné otázky, které se objevují ve více dotaznících, budou vyhodnoceny ve společné tabulce a ve společném grafu.

3.4.1 Informace o žácích

Jedná se o oblast otázek, které zjišťují obecné informace o žácích s lehkou mentální retardací (stáří, třída, stupeň, délka studia a počet žáků).

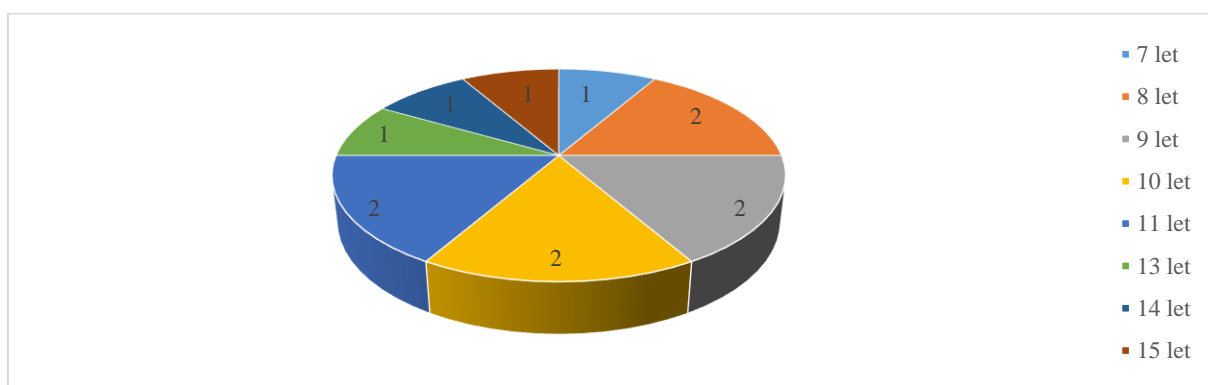
Otázka: Jak staré je Vaše dítě?

Jedná se o otevřenou otázku, která byla položena ve všech třech dotaznících. Respondenti měli uvést aktuální věk dítěte.

Respondenti z dotazníku pro rodiče bylo nejčastěji uvedeným věkem 8 let (2 děti, 15%), 9 let (2 děti, 15 %) dále 10let (2 děti, 15 %) a 11 let (2 děti, 15 %). Mezi dalšími odpověďmi byly uvedeny následující stáří dětí respondentů – 7 let (1 dítě, 8 %), 13 let (1 dítě, 8 %), 14 let (1 dítě, 8 %), 15 let (1 dítě, 8 %) a 16 let (1 dítě, 8 %).

Odpověď	Četnost	Četnost v %
7 let	1	8 %
8 let	2	15 %
9 let	2	15 %
10 let	2	15 %
11 let	2	15 %
13 let	1	8 %
14 let	1	8 %
15 let	1	8 %
16 let	1	8 %
Celkem	13	100 %

Tabulka 2 Věk dětí



Graf 4 Věk dítěte

Otázka: Do kolikáté třídy chodí Vaše dítě?

Jedná se opět o otevřenou otázku, která byla položena **v obdobné podobě ve všech třech druhích dotaznících.**

Respondenti v dotazníku pro rodiče nejčastěji uvedli, že jejich dítě navštěvuje 3. třídu (3; 23 %). Mezi další nejnavštěvovanější třídy patří 2. třída (2; 15 %), 4. třída (2; 15 %) a 9. třída (2; 15 %). Dále respondenti odpověděli, že jejich dítě navštěvuje 1. třídu (1; 8 %), 5. třídu (1; 8 %), 6. třídu (1; 8 %) a 7. třídu (1; 8 %).

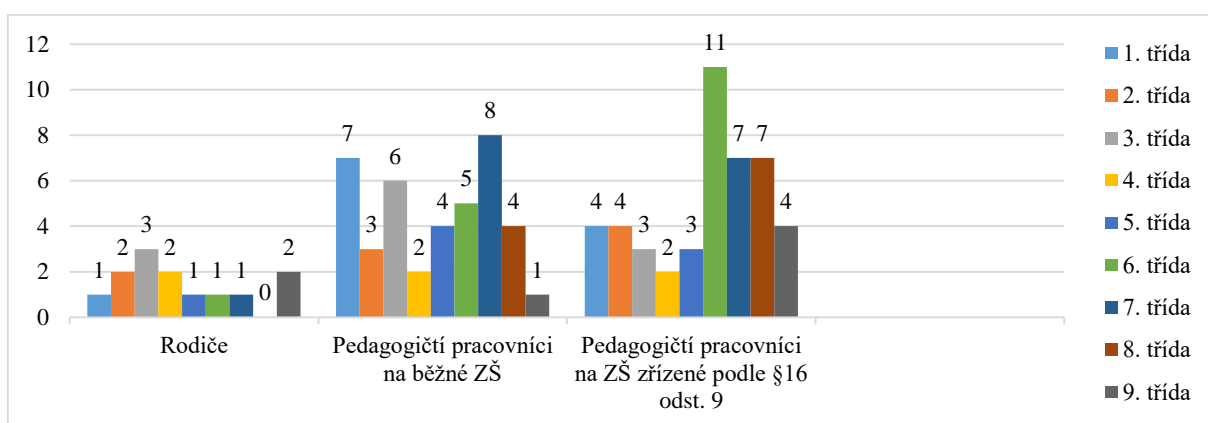
Respondenti z dotazníku pro pedagogické pracovníky na běžné ZŠ nejčastěji uvedli, že žák navštěvuje 6. třídu, což uvedlo 11 respondentů, tedy 24,4 %. Dále uvedli pedagogičtí pracovníci, že žák dochází do 7. a 8. třídy. Tyto odpovědi uvedlo 7 respondentů, což činí 15,5 %. Dále odpověděli 4 respondenti, že žák navštěvuje 1. a 2. třídu, tuto možnost uvedlo 9 %. 3. a 5. třídu uvedli 3 respondenti, tedy 6,7 %. 4. a 9. třídu uvedli 2 respondenti, tedy 4,4 %.

Respondenti v dotazníku pro pedagogické pracovníky na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9 jako nejčastější odpověď uvedli, že vyučují žáky v 6. třídě (11; 24,4 %).

Dále uvedlo 7 respondentů (15,5 %), že vyučuje žáky v 7. třídě. Stejný počet respondentů (7; 15,5 %) uvedlo, že vyučuje žáky v 8. třídě. Po 3 respondentech (6,6 %) bylo uvedeno, že vyučují žáky v 3. a 5. třídě. Po 4 respondentech (9 %) bylo uvedeno, že vyučují žáky v 9., 2. a 1. třídě. Pouze 2 respondenti (4,4 %) uvedli, že vyučují žáky ve 4. třídě.

Odpověď	Rodiče		Pedagogičtí pracovníci na běžné ZŠ		Pedagogičtí pracovníci na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9	
	Četnost	Četnost v %	Četnost	Četnost v %	Četnost	Četnost v %
1. třída	1	8 %	7	17,5 %	4	9 %
2. třída	2	15 %	3	7,5 %	4	9 %
3. třída	3	23 %	6	15 %	3	6,6 %
4. třída	2	15 %	2	5 %	2	4,4 %
5. třída	1	8 %	4	10 %	3	6,6 %
6. třída	1	8 %	5	12,5 %	11	24,4 %
7. třída	1	8 %	8	20 %	7	15,5 %
8. třída	0	0 %	4	10 %	7	15,5 %
9. třída	2	15 %	1	2,5 %	4	9 %
Celkem	13	100 %	40	100 %	45	100 %

Tabulka 3 Návštěvnost tříd



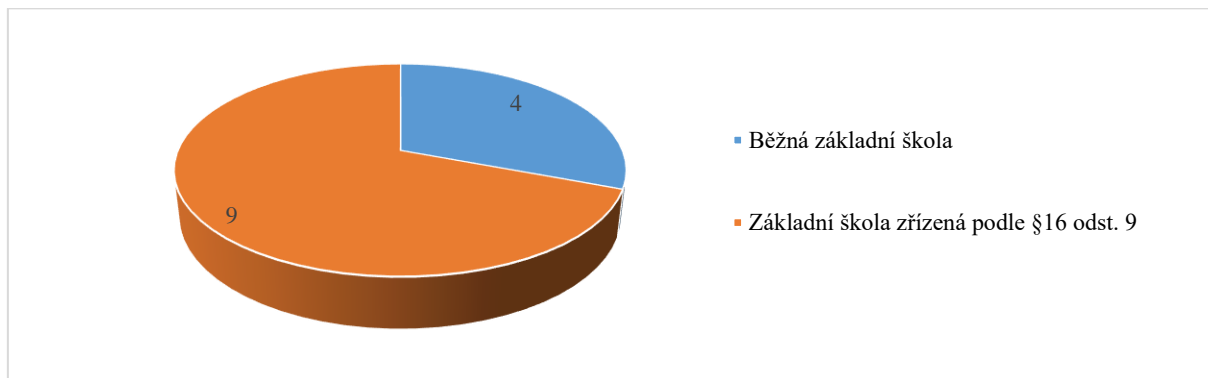
Graf 5 Návštěvnost tříd

Otázka: Na jaké základní škole se Vaše dítě vzdělává?

Jelikož **dotazníky určené pro rodiče** byly určeny jak pro rodiče dětí, kteří jsou integrováni na běžné základní škole, tak i pro rodiče, jejichž děti jsou vzdělávány na škole zřízené podle §16 odst. 9. Proto bylo důležité zjistit, na které základní škole se jejich dítě vzdělává. 4 respondenti (31 %) uvedli, že jejich děti se vzdělávají na běžné základní škole formou integrace a zbylých 9 respondentů (69 %) uvedlo, že pro své děti zvolili vzdělávání na základní škole zřízené podle §16 odst. 9.

Odpovědi	Četnost	Četnost v %
Běžná základní škola	4	31 %
Základní škola zřízená podle §16 odst. 9	9	69 %
Celkem	13	100 %

Tabulka 4 Typ školy



Graf 6 Typ školy

Otázka: Jak dlouho navštěvuje tento typ základní školy?

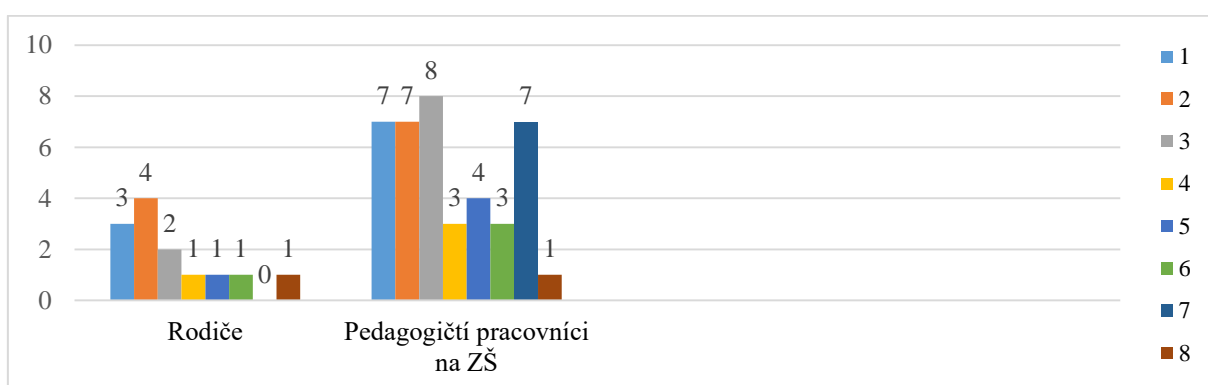
Tato otázka byla položena v **dotazníku pro rodiče** i v **dotazníku pro pedagogické pracovníky na běžné ZŠ**. Otázka byla položena s otevřenou odpovědí. Pro přehlednost jsou získaná data z obou dotazníků zpracovaná do společné tabulky a grafu.

Výsledky z **dotazníků pro rodiče** ukazují, že nejdelší doba, po kterou se žáci vzdělávají na daném typu školy je 8 let, což uvedl 1 respondent (7,5 %). Dále po 1 respondentovi, což činí 7,5 %, jsou uvedeny tyto délky studia na daném typu školy – 6 let, 5 let a 4 roky. 2 respondenti (15,5 %) uvedli, že jejich děti se vzdělávají na daném typu školy 3 roky. 3 respondenti (23 %) uvedli, že jejich děti se vzdělávají na dané škole prvním rokem. Nejvíce respondentů (4; 31,5 %) uvedlo, že jejich děti se vzdělávají 2 roky na dané škole.

Pedagogičtí pracovníci uváděli délku studia žáka s lehkou mentální retardací na běžné ZŠ v rozmezí 1 roku až 8 let. 7 respondentů (17,5 %) uvedlo, že se na ZŠ vzdělává žák první rok. Stejný počet, tedy 7 respondentů (17,5 %), uvedlo délku studia žáka 2 roky. Již 8 respondentů (20 %) uvedlo délku vzdělávání žáků na jejich ZŠ 3 roky. 3 respondenti (7,5 %) uvedli dobu vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací 4 roky. 5 let uvedli 4 respondenti (10 %). 3 respondenti uvedli 6 let délky studia na dané ZŠ. Délku 7 let studia žáka na ZŠ uvedlo 7 respondentů (17,5 %). 8 let uvedl pouze 1 respondent (2,5 %).

Odpověď	Rodiče		Pedagogičtí pracovníci na běžné ZŠ	
	Četnost	Četnost v %	Četnost	Četnost v %
1 rok	3	23 %	7	17,5 %
2 roky	4	31,5 %	7	17,5 %
3 roky	2	15,5 %	8	20 %
4 roky	1	7,5 %	3	7,5 %
5 let	1	7,5 %	4	10 %
6 let	1	7,5 %	3	7,5 %
7 let	0	0 %	7	17,5 %
8 let	1	7,5 %	1	2,5 %
Celkem	13	100 %	40	100 %

Tabulka 5 Délka vzdělávání na daném typu školy



Graf 7 Délka vzdělávání na daném typu školy

Otázka: Kolik je žáků ve třídě?

Tato otázka byla položena v **dotazníku pro rodiče** i v **dotazníku pro pedagogické pracovníky na běžné ZŠ**. V dotazníku pro rodiče byly použity uzavřené odpovědi, jelikož je menší pravděpodobnost, že by rodič znal přesný počet žáků. Zatímco v dotazníku pro pedagogické pracovníky byla otázka položena s volnou odpovědí, jelikož se předpokládá, že pedagog bude znát přesný počet žáků. Pro přehlednost bude otázka z obou dotazníků vyhodnocena společně. A to tak, že konkrétní počet žáků bude zařazen pod kategorie odpovědí, které byly použity v dotazníku pro rodiče.

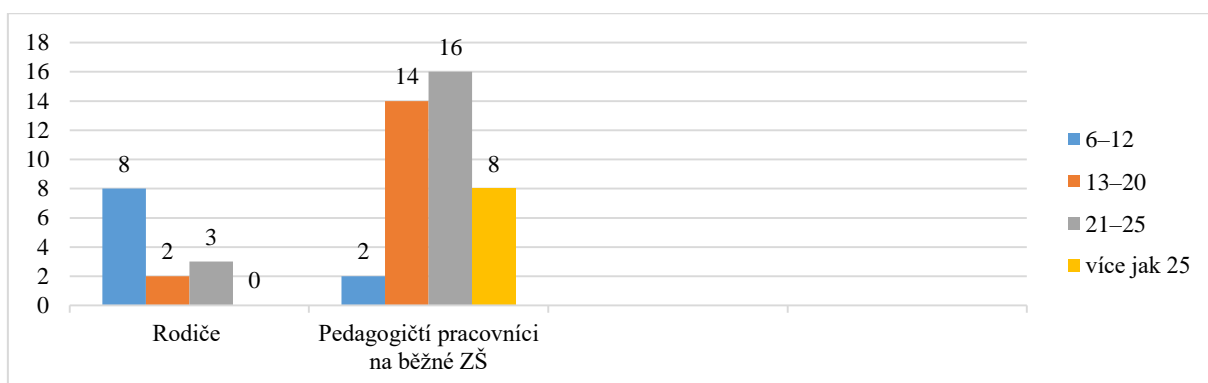
Konkrétní **odpovědi pedagogických pracovníků** o počtu žáků ve třídě byly tyto: 27 (2x); 20 (2x); 12; 13; 21 (3x); 18 (5x); 24 (4x); 22 (3x); 19 (2x); 6; 30; 15 (2x); 14; 16; 28 (4x); 23 (4x); 25 (2x); 29.

8 respondentů (62 %) v **dotazníku pro rodiče** uvádí rozmezí žáků 6–12, což byla skupina respondentů, jejichž děti se vzdělávají na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9. 2 respondenti

(15 %) uvedli, že ve třídě je 13–20 žáků. 23 % uvedlo (3 respondenti), že ve třídě je 21–25 žáků. Více jak 25 žáků neuvedl žádný respondent.

Odpověď	Rodiče		Pedagogičtí pracovníci na běžné základní škole	
	Četnost	Četnost v %	Četnost	Četnost v %
6–12	8	62 %	2	5 %
13–20	2	15 %	14	35 %
21–25	3	23 %	16	40 %
Více jak 25 žáků	0	0 %	8	20 %
Celkem	13	100 %	40	100 %

Tabulka 6 Počet žáků ve třídě



Graf 8 Počet žáků ve třídě

3.4.2 Podpora ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací

Tento okruh otázek se zaměřuje na podporu ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací. Navazuje na předešlý okruh, který se zabýval obecnými informacemi. Tato oblast obsahuje především otázky, které zjišťují, zda lze uplatňovat individuální přístup, jaká jsou poskytována podpůrná opatření na obou typech škol, zda školy spolupracují se školským poradenským zařízením, zda s žáky pracuje asistent pedagoga nebo jestli jsou na běžných ZŠ speciální pedagogové. Poslední otázka, která zjišťuje spokojenost rodičů s poskytovaným vzděláváním jejich dítěte, byla položena v dotazníku pro rodiče.

Otázka: Lze ve třídě k žákům s lehkou mentální retardací uplatňovat individuální přístup?

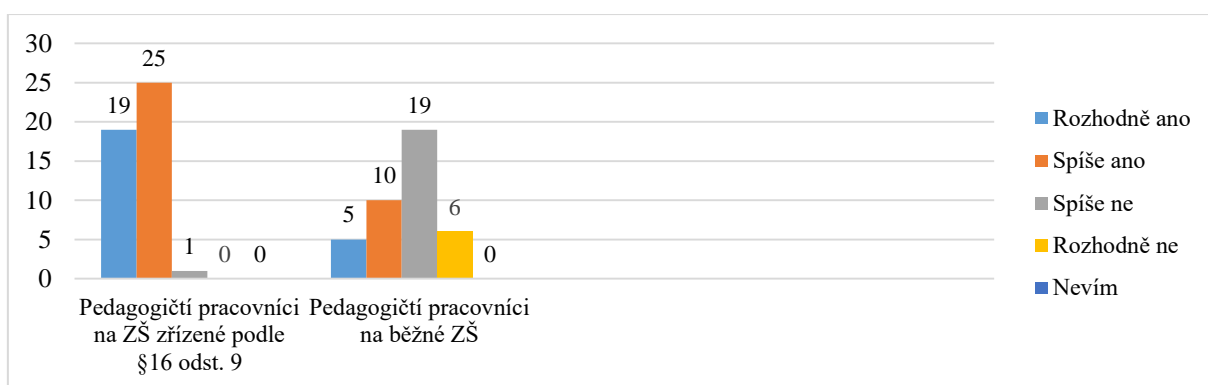
Tato otázka byla položena v dotazníku pro **pedagogické pracovníky na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9** a ve stejné podobě i v **dotazníku pro pedagogické pracovníky na běžné ZŠ**. Jedná se o otázku s uzavřenými odpověďmi.

Při srovnání dat z obou dotazníků se odpovědi lišily v závislosti na typu školy, na které se žák vzdělává. Zatímco **respondenti ze ZŠ zřízené podle §16 odst. 9** uváděli kladné odpovědi, že lze uplatňovat individuální přístup k žákům („Rozhodně ano“ uvedlo 19 respondentů, 12,5 %; „Spíše ano“ uvedlo 25 respondentů, 55,6 % a 1 respondent, 2,2 %, uvedl „Spíše ne“). Naopak **respondenti, kteří pracují s žáky s lehkou mentální retardací na běžné ZŠ**, uváděli rozličné odpovědi („Rozhodně ano“ uvedlo 5 respondentů, 12,5 %; „Spíše ano“ uvedlo 10 respondentů, 25 %; „Spíše ne“ uvedlo 19 respondentů; 47,5 % „Rozhodně ne“ uvedlo 6 respondentů, 15 %).

Na základě porovnání obou druhů dotazníků se domnívám, že daný stav vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na běžné ZŠ není zcela optimální, jelikož při vzdělávání těchto žáků je potřeba uplatňovat individuální přístup, který dle výsledků nedokáže zcela zajistit 47,5% pedagogů na běžné ZŠ. Ovšem velmi pozitivně hodnotím situaci na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9, kde 97,8 % učitelů domnívá, že lze uplatňovat individuální přístup.

Odpověď	Pedagogičtí pracovníci na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9		Pedagogičtí pracovníci na běžné ZŠ	
	Četnost	Četnost v %	Četnost	Četnost v %
Rozhodně ano	19	42,2 %	5	12,5 %
Spíše ano	25	55,6 %	10	25 %
Spíše ne	1	2,2 %	19	47,5 %
Rozhodně ne	0	0 %	6	15 %
Nevím	0	0 %	0	0 %
Celkem	45	100 %	40	100 %

Tabulka 7 Individuální přístup k žákovi/žákům s lehkou mentální retardací



Graf 9 Individuální přístup k žákovi/žákům s lehkou mentální retardací

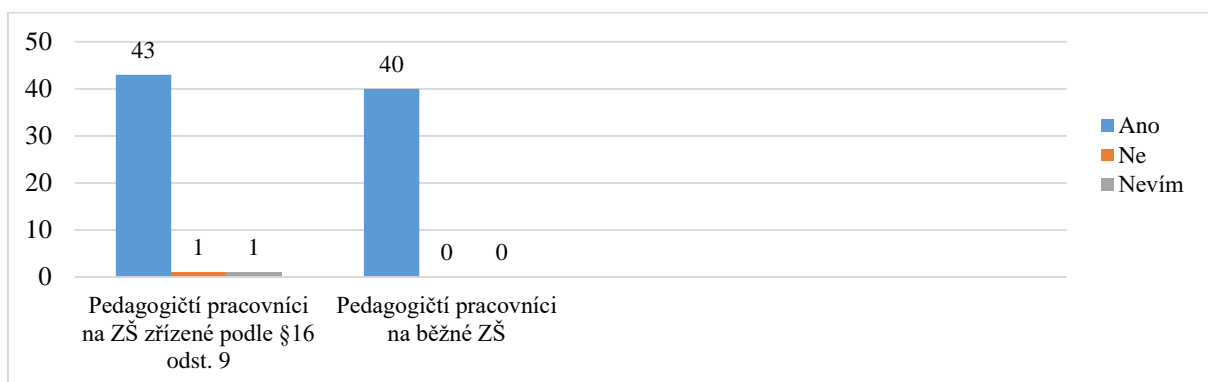
Otázka: Spolupracuje škola při vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací se školským poradenským zařízením?

Jedná se o otázku, která byla položena v **dotazníku pro pedagogické pracovníky na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9** i v **dotazníku pro pedagogické pracovníky na běžné ZŠ**.

Všichni (40, 100 %) **pedagogičtí pracovníci z běžné ZŠ** uvedli, že spolupracují při vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací se školským poradenským zařízením. Podobně odpovídali i **pedagogičtí pracovníci ze ZŠ zřízené podle §16 odst. 9**. Odpověď „Ano“ uvedlo 43 respondentů (95,6 %), Odpověď „Ne“ uvedl 1 respondent (2,2 %), stejně jako 1 respondent (2,2 %) uvedl odpověď „Nevím“.

Odpověď	Pedagogičtí pracovníci na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9		Pedagogičtí pracovníci na běžné ZŠ	
	Četnost	Četnost v %	Četnost	Četnost v %
Ano	43	95,6 %	40	100 %
Ne	1	2,2 %	0	0 %
Nevím	1	2,2 %	0	0 %
Celkem	0	0 %	40	100 %

Tabulka 8 Spolupráce školy se školským poradenským zařízením



Graf 10 Spolupráce školy se školským poradenským zařízením

Otázka: Jaká jsou žákovi s lehkou mentální retardací poskytována podpůrná opatření?

Jedná se o otázku, která je položena v **obou dotaznících určené pro pedagogické pracovníky**. Jedná se o otázku s otevřenou odpovědí, aby bylo možné získat od respondentů, co nejpřesnější odpovědi.

Jako nejčastěji poskytovaná podpůrná opatření, které uvedli v **dotaznících pedagogičtí pracovníci na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9**, jsou různé pomůcky, učebnice a pracovní sešity (25 respondentů, 30,8 %). 15 respondentů (18,5 %) uvedlo, že uplatňují k žákům individuální přístup. 14 respondentů (17,2 %) vypracovává žákům s lehkou mentální retardací IVP.

12 respondentů (14,8 %) uplatňují ve výuce speciálněpedagogické metody a formy ve výuce. 6 respondentů (7,4 %) zařadilo mezi poskytovaná podpůrná opatření snížený počet žáků ve třídě, spolupráce s asistentem pedagoga a uvedli, že žáci mají upravené výstupy a obsahy a s žáky pracuje asistent pedagoga. 1 respondent (1,3 %) uvedl mezi poskytovaná podpůrná opatření speciálního pedagoga. Dále pouze 1 respondent uvedl, že se žáci vzdělávají podle přílohy RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP. 1 respondent uvedl, že žáci mají více výuky pracovních činností místo druhého cizího jazyka a více hodin českého jazyka z disponibilních hodin.

Odpověď	Četnost	Četnost v %
Pomůcky, učebnice	25	30,8 %
Individuální přístup	15	18,5 %
IVP	14	17,2 %
Speciálněpedagogické metody a formy	12	14,8 %
Snížený počet žáků	6	7,4 %
Asistent pedagoga	6	7,4 %
Speciální pedagog	1	1,3 %
RVP ZV – LMP	1	1,3 %
Více výuky pracovních činností	1	1,3 %

Tabulka 9 Podpůrná opatření na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9

V dotaznících nejčastěji uváděli **pedagogičtí pracovníci na běžné ZŠ**, že je jejich žákům s lehkou mentální úrovní poskytován asistent pedagoga jako podpůrné opatření (celkem uvedlo 21 respondentů, 28,8 %). 17 respondentů (23,2 %) uvedlo, že je žákům jako PO vytvořen IVP. 11 (15,1 %) respondentů uvedlo jako další PO pro tyto žáky speciálněpedagogické pomůcky, učebnice a pracovní listy. 11 respondentů (15,1 %) bylo méně konkrétní a uvedli, že jsou žákům s lehkou mentální retardací poskytována PO 3. stupně dle Vyhlášky č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a 2 respondenti (2,7 %) uvedli, že jsou poskytována PO 2. stupně dle výše zmíněné vyhlášky. 7 respondentů (9,6 %) uvedlo, že jsou pro jejich žáka s lehkou mentální retardací upravené výstupy. 3 respondenti (4,2 %) uvedli mezi výčet podpůrných opatření i individuální přístup k žákovi. 1 respondent (1,3 %) uvedl, že jejich žákovi upravují hodnocení. Dále uváděli jako podpůrná opatření samostatnou třídu a speciální pedagoga.

Při srovnání uvedených odpovědí se školským zákonem, ve kterém jsou vymezena konkrétní podpůrná opatření pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, lze spatřovat, že jednotlivá podpůrná opatření poskytovaná na základních školách odpovídají možností, které zákon nabízí, aby měli žáci dostatečnou podporu při jejich vzdělávání. Co ovšem neodpovídá, jsou poskytována PO 2. stupně, která nejsou primárně určena pro žáky

s diagnostikovanou lehkou mentální retardací, tudíž se jeví jako nedostatečná pro optimální podporu žáka.

Odpověď	Četnost	Četnost v %
Asistent pedagoga	21	28,8 %
IVP	17	23,2 %
Pomůcky, učebnice	11	15,1 %
PO 3. stupně	11	15,1 %
PO 2. stupně	2	2,7 %
Úprava výstupů	7	9,6 %
Úprava hodnocení	3	4,2 %
Individuální přístup	1	1,3 %

Tabulka 10 Podpůrná opatření na běžné ZŠ

Otázka: Působí ve třídě asistent pedagoga?

Jedná se o položku, která byla položena ve všech třech dotaznících formou uzavřených odpovědí.

Respondenti v **dotazníku pro pedagogické pracovníky na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9** uváděli častěji, že asistent pedagoga s žáky nepracuje (26 respondentů, 57,8 %). 19 respondentů uvedlo, že asistent pedagoga pracuje s žáky ve všech předmětech.

Respondenti v **dotazníku pro pedagogické pracovníky na běžné ZŠ** nejčastěji uváděli, že s žákem s lehkou mentální retardací pracuje ve všech předmětech asistent pedagoga (21 respondentů, 52,5 %). 17 respondentů uvedlo, že asistent pedagoga pracuje s žákem pouze v některých předmětech, přičemž se nejčastěji jednalo o všechny naukové předměty – zatímco ve výchovách pracují samostatně. Pouhých 5 respondentů, což z celkového počtu činí 5 %, uvedlo, že s žákem nepracuje asistent pedagoga.

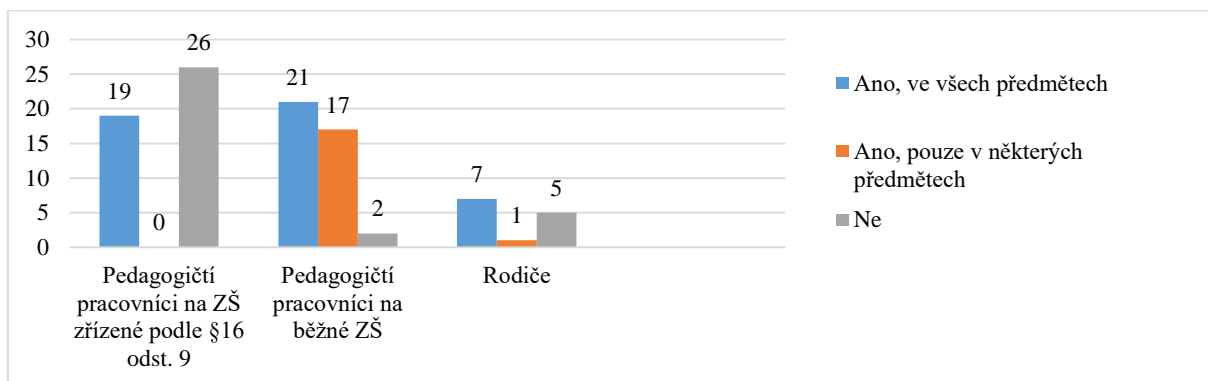
Respondenti v **dotaznících určených rodičům** dětí s lehkou mentální retardací uváděli tyto odpovědi. 7 respondentů (53,8 %) uvedlo, že jejich dítě se vzdělává s pomocí asistenta pedagoga. 1 respondent uvedl, že pracuje s asistentem pouze v některých předmětech, a to konkrétně v hodinách českého jazyka, matematiky, anglického jazyka, při vlastivědě a přírodopise. 5 respondentů (38,5 %) uvedlo, že s jejich dítětem nepracuje asistent pedagoga.

Zde výsledky ukazují, že většina žáků (38 žáků; 95 %) na běžné ZŠ má k dispozici asistenta pedagoga. Byť ne všichni žáci ho mají priznaného na všechny vyučovací předměty, je vyhovující mít asistenta pedagoga alespoň na některé vyučovací předměty. Tato skutečnost nebyla uvedena na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9, kde přítomnost asistenta pedagoga

ve vyučování uvedlo 19 respondentů (42,2 %). Žádný z nich nevěděl, že by měli k dispozici asistenta pedagoga jen v některých předmětech.

Odpověď	Pedagogičtí pracovníci na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9		Pedagogičtí pracovníci na běžné ZŠ		Rodiče	
	Četnost	četnost v %	Četnost	Četnost v %	Absolutní četnost	Četnost v %
Ano, ve všech předmětech	19	42,2 %	21	52,5 %	7	53,8 %
Ano, pouze v některých předmětech	0	0 %	17	42,5 %	1	7,7 %
Ne	26	57,8 %	2	5 %	5	38,5 %
Celkem	45	100 %	40	100 %	13	100 %

Tabulka 11 Asistent pedagoga



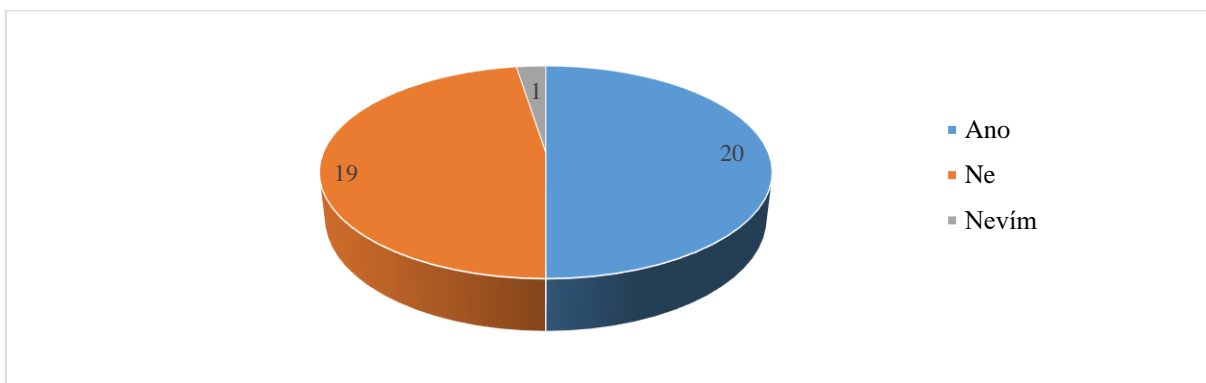
Graf 11 Asistent pedagoga

Otázka: Působí ve škole speciální pedagog?

Jedná se o otázku, která byla položena respondentům v **dotazníku pro pedagogické pracovníky na běžné ZŠ**. Nejvíce respondentů, tedy 20 (50 %) uvedlo, že na jejich pracuje speciální pedagog, což je pozitivní stav. 19 respondentů (47,5 %) uvedlo zápornou odpověď „Ne“. Pouze 1 respondent (2,5 %) zvolil odpověď „Nevím“.

Odpověď	Četnost	Četnost v %
Ano	20	50 %
Ne	19	47,5 %
Nevím	1	2,5 %
Celkem	40	100 %

Tabulka 12 Speciální pedagog



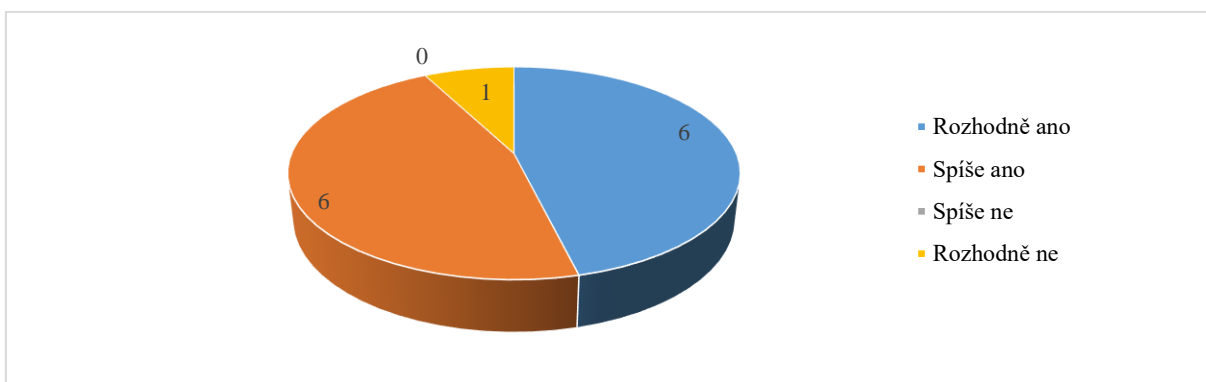
Graf 12 Speciální pedagog

Otázka: Jste spokojen/a s poskytovaným vzděláváním na dané škole?

Tato otázka byla položena v **dotazníku pro rodiče**, která má zjistit spokojenost rodičů s poskytovaným vzděláváním jejich dítěte s lehkou mentální retardací. Většina respondentů je spokojena s poskytovaným vzděláváním jejich dítěte. 6 respondentů (46 %) uvedlo odpověď „Rozhodně ano“, 6 respondentů (46 %) uvedlo odpověď „Spíše ano“ a pouze 1 respondent (8 %) uvedl, že rozhodně není spokojený s poskytovaným vzděláváním. Což je velmi pozitivní stav.

Odpověď	Absolutní četnost	Četnost v %
Rozhodně ano	6	46 %
Spíše ano	6	46 %
Spíše ne	0	0 %
Rozhodně ne	1	8 %
Celkem	13	100 %

Tabulka 13 Spokojenost rodičů s poskytovaným vzděláváním



Graf 13 Spokojenost rodičů s poskytovaným vzděláváním

3.4.3 Přestup a začlenění žáků s lehkou mentální retardací ve třídě

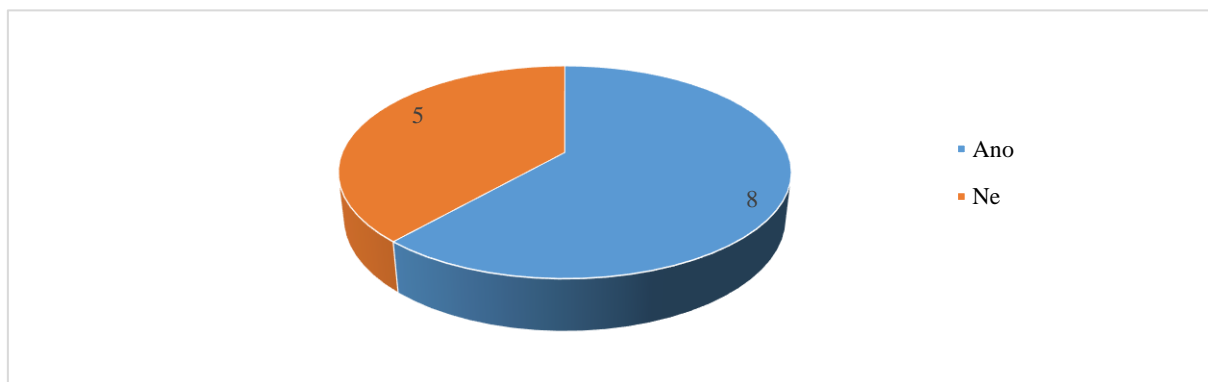
Tato oblast se věnuje problematice přestupu žáka s lehkou mentální retardací na jiný typ školy a začlenění žáků s lehkou mentální retardací mezi spolužáky, a to jak u žáků, kteří přestoupili, tak i u žáků s lehkou mentální retardací, kteří se vzdělávají na běžné základní škole formou integrace.

Otázka: Přestoupilo Vaše dítě z jiného typu školy?

Jedná se o otázku v **dotazníku určeného pro rodiče** dětí s lehkou mentální retardací. Tato otázka má uzavřené odpovědi. Respondenti vybírali mezi dvěma odpověďmi „ano“ a „ne“. 8 respondentů (61,5 %) uvedlo, že jejich dítě přestoupilo na jiný typ školy. 5 respondentů (38,5 %) uvedlo, že jejich dítě nepřestoupilo.

Odpověď	Četnost	Četnost v %
Ano	8	61,5 %
Ne	5	38,5 %
Celkem	13	100 %

Tabulka 14 Přestup žáka



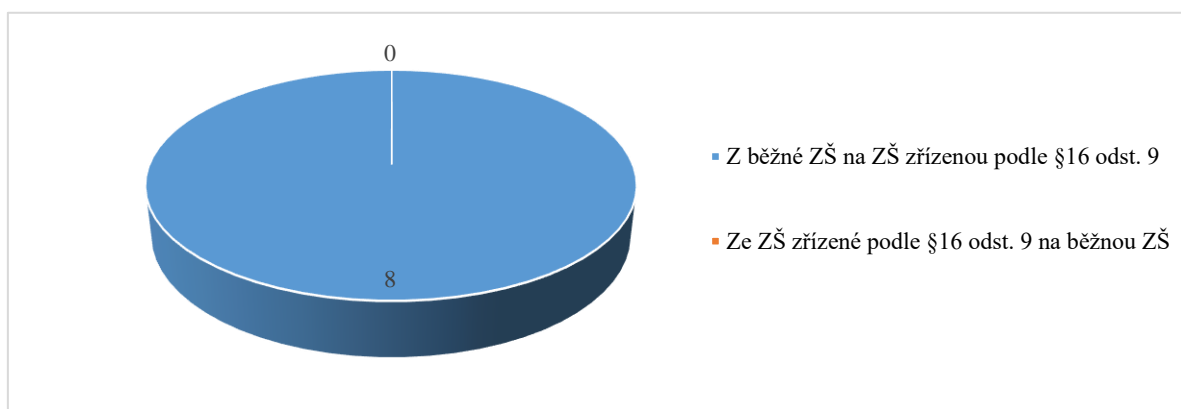
Graf 14 Přestup žáka

Otázka: Z jakého typu přestoupilo?

Tato otázka navazuje na předešlou otázku v **dotazníku pro rodiče dětí** s lehkou mentální retardací. Jedná se o otázku se dvěma uzavřenými odpověďmi. Na tuto otázku odpovídali pouze respondenti, jejichž děti přestoupily z jiného typu školy. Celkem tedy odpovědělo 8 respondentů. Všichni respondenti (100 %) uvedli, že jejich děti přestoupily na ZŠ zřízenou podle §16 odst. 9 z běžné základní školy.

Odpořev'	řetnost	řetnost v %
Z běžné Zř na Zř zřizenou podle ř16 odst. 9	8	100 %
Ze Zř zřizené podle ř16 odst. 9 na běžnou Zř	0	0 %
Celkem	8	100 %

Tabulka 15 Z jakého typu řkoly řák přestoupil



Graf 15 Přestup řáka na jiný typ řkoly

Otázka: Z jakého důvodu Vaše dítě přestoupilo?

Tato položka v **dotazníku pro rodiče** dětí s lehkou mentální retardací slouží k získání dat o důvodu přestupu řáků. Otázka byla koncipována formou otevřené odpovědi, na kterou odpovídali respondenti, kteří odpověděli kladně na otázku č. 9. Cílem bylo získat informaci o důvodech, které vedli k tomu, že se rodič rozhodl pro přerážení svého dítěte na jiný typ řkoly. Pro přehlednost jsou odpovědi respondentů znázorněny v grafu.

Z odpovědi respondentů vyplynulo, že mezi **nejčastější důvody** patří:

- problémy s českým jazykem a matematikou, popřípadě v nižších ročnících se dítě potýkalo s problémy ve čtení a psaní – uvedlo 5 respondentů (33,3 %),
- propadnutí nebo pravděpodobnost propadnutí – uvedli 3 respondenti (20 %),
- doporučení psychologem nebo poradnou – uvedlo 5 respondentů (33,3 %),
- 1 respondent uvedl jako důvody pro přerážení pomalé tempo dítěte (6,7%),
- 1 respondent uvedl jako důvod nevhodné prostředí (6,7 %).

Otázka: Došlo při přestupu k nějakým změnám?

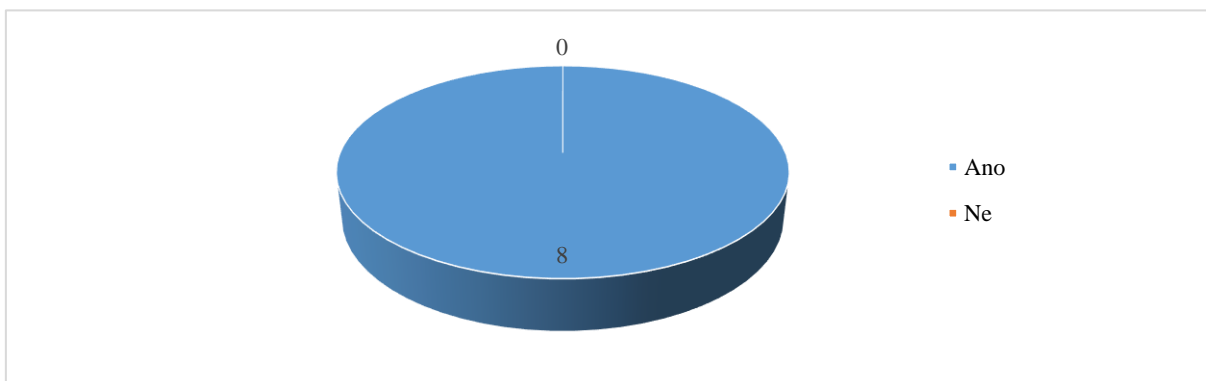
Otázka s uzavřenými odpověďmi v **dotazníku pro rodiče** si klade za cíl zjistit, zda u dětí respondentů došlo k nějakým změnám při přestupu. I na tuto otázku odpovídají

pouze ti respondenti, kteří odpověděli kladně na otázku č. 9. Respondenti měli možnost vybrat si ze tří odpovědí, a to konkrétně „ano“, „ne“ a „nevím“. 8 respondentů, což činí 100 % z dotazovaných, odpovědělo „ano“. Pokud zvolili odpověď ano, byli požádáni o uvedení změn, které nastaly po přestupu. Níže jsou uvedeny konkrétní odpovědi, které respondenti uvedli:

- *„Začala se více soustředit na učení, protože se jí tam věnují učitelé více jak na základní škole. Více jí to baví dokonce i matematika a český jazyk. Na pololetí měla z matematiky dvojku a češtiny jedničku.“*
- *„Zlepšil si známky, začal si více věřit.“*
- *„Těší se do školy“*
- *„Opakovala první třídu, zmírnily se výchovné problémy a došlo ke zlepšení ve čtení, psaní.“*
- *„Lepší známky, méně poznámek, více se naučil.“*
- *„Musela opakovat 5 třídu, protože mi bylo řečeno, že jí chybí základy z prvního stupně, který navštěvovala na jiné škole. Dceři se zvýšilo postupně sebevědomí. Našla si kamarádku.“*
- *„Kvalita výuky, spokojenost dítěte.“*
Měl lepší známky, více kamarádů ve třídě, kteří se mu nesmáli, že je hloupý.

Odpověď	Četnost	Četnost v %
Ano	8	100 %
Ne	0	0 %
Nevím	0	100 %
Celkem	8	100 %

Tabulka 16 Změny při přestupu žáka



Graf 16 Změny při přestupu žáka

Otázka: Začlenilo se Vaše dítě do třídního kolektivu?

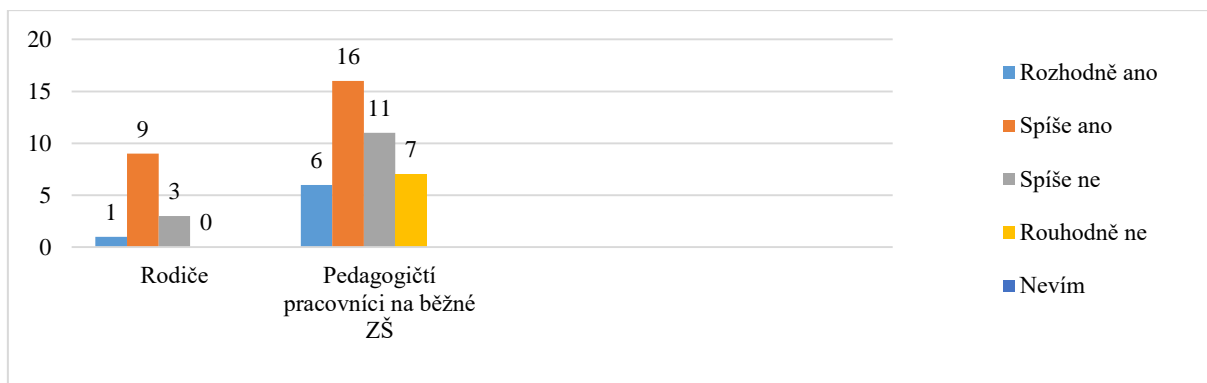
Tato otázka byla položena respondentům v **dotazníku pro rodiče** a stejně tak i respondentům v **dotazníku pro pedagogické pracovníky**, kteří vzdělávají žáka s lehkou mentální retardací na běžné základní škole formou integrace. Cílem bylo získat informace o začlenění žáků s lehkou mentální retardací do třídního kolektivu. Tato otázka je zaměřena více individuálně, proto byla položena pouze v těchto dvou dotaznících, jelikož dotazník pro pedagogické pracovníky na základní škole zřízené podle §16 odst. 9 je zaměřen více obecně, neboť pedagogičtí pracovníci z dané školy odpovědi generalizovali na celou třídu.

Respondenti v **dotazníku pro rodiče** nejčastěji uvedli odpověď „Spíše ano“ (9, 69 %). 3 respondenti (23 %) uvedli, že se jejich dítě spíše nezačlenilo a pouze 1 respondent (8 %) uvedl, že se jeho dítě rozhodně začlenilo.

Respondenti v **dotazníku pro pedagogické pracovníky z běžné ZŠ** nejčastěji uvedli odpověď „Spíše ano“ (16; 40 %). Dále 11 respondentů (27,5 %) uvedlo, že se žák spíše nezačlenil. 7 respondentů (17,5 %) uvedlo, že se rozhodně nezačlenili a 6 respondentů (15 %) uvedlo, že se rozhodně začlenili. Tyto výsledky ukazují, že se více jak polovině z dotazovaných (55 %) učitelům na běžné ZŠ daří začleňovat žáky s lehkou mentální retardací mezi ostatní spolužáky. I přesto se však v celkem 45 % případů nepodařilo začlenit žáky, což není zcela optimální stav.

Odpověď	Rodiče		Pedagogičtí pracovníci na běžné ZŠ	
	Absolutní četnost	Četnost v %	Absolutní četnost	Četnost v %
Rozhodně ano	1	8 %	6	15 %
Spíše ano	9	69 %	16	40 %
Spíše ne	3	23 %	11	27,5 %
Rozhodně ne	0	0 %	7	17,5 %
Nevím	0	0 %	0	0 %
Celkem	13	100 %	40	100 %

Tabulka 17 Začlenění žáka/dítěte s lehkou mentální retardací do kolektivu



Graf 17 Začlenění žáka/dítěte s lehkou mentální retardací do kolektivu

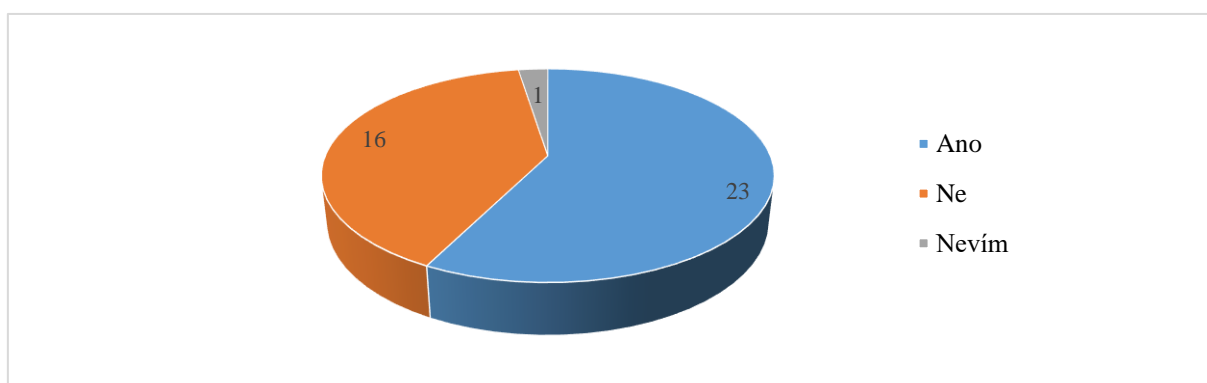
Otázka: Setkali jste se s nějakými problémy při začleňování žáka s lehkou mentální retardací?

Jedná se o otázku v **dotazníku pro pedagogické pracovníky na běžné ZŠ**, kde je žák s lehkou mentální retardací integrovaný. Cílem bylo zjistit, zda došlo v rámci procesu začleňování žáka s tímto postižením k nějakým problémům.

Nejvíce respondentů, celkem 23 (57,5 %), uvedlo, že se setkali s problémy při začleňování žáků. 16 respondentů (40 %) uvedlo, že se nesečkali s žádným problémem a 1 respondent (2,5 %) uvedl odpověď „Nevím“.

Odpověď	Četnost	Četnost v %
Ano	23	57,5 %
Ne	16	40 %
Nevím	1	2,5 %

Tabulka 18 Problémy při začleňování žáka s lehkou mentální retardací do kolektivu spolužáků



Graf 18 Problémy při začleňování žáka s lehkou mentální retardací do kolektivu spolužáků

Otázka: S jakými problémy jste se při začleňování žáka s lehkou mentální retardací?

Tato otázka, která byla určena respondentům v dotazníku pro pedagogické pracovníky na běžné ZŠ, navazuje na předchozí otázku. Cílem této položky je u respondentů, kteří se setkali s nějakými problémy při začleňování žáka s lehkou mentální retardací mezi ostatní spolužáky, zjistit, o jaký druh problému se jednalo.

Otázka byla koncipována formou otevřené odpovědi za účelem zjistit co nejpřesnější odpovědi. Respondenti tak měli možnost vyjádřit se k problémům, se kterými se setkali.

Respondenti uvedli tyto problémy:

- problémy s chováním integrovaného žáka (agresivita, vulgarita, vyrušování, projevy ADHD) – uvedlo 6 respondentů (23 %),
- nespolupracující rodina – uvedl 1 respondent (3,9 %),
- spolužáci žáka nepřijali – nerozumí si s ním – jeho chování neodpovídá věku a pro spolužáky je „jiný“ – uvedlo 12 respondentů (46 %),
- spolužáci s ním manipulují a navádí ke špatnému chování – uvedli 3 respondenti (11,6 %),
- vysvětlení spolužákům, proč pracuje s žákem asistent pedagoga a proč má jiný obsah učiva, než oni – uvedli 3 respondenti (11,6 %),
- ze strany integrovaného dítěte (silný introvert) – uvedl 1 respondent (3,9 %).

Mezi nejčastěji uvedené důvody patří problémy mezi žákem s postižením a intaktními spolužáky. Tyto problémy se nejčastěji vyskytovali u žáků na druhém stupni ZŠ, kde je již znát rozdílná mentální úroveň mezi žákem s lehkou mentální retardací a žáky bez postižení. Jak ukazují odpovědi respondentů, žáci bez postižení této odlišnosti využívají ve svůj prospěch. Veškeré odpovědi ukazují na nedostatečnou práci učitelů s třídním kolektivem, která je v případě integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nezbytná.

3.4.4 Kamarádi a vrstevníci žáka s lehkou mentální retardací

Tato část navazuje na předchozí oblast. V dotaznících pro rodiče zjišťuje, zda jejich dítě s lehkou mentální retardací má ve třídě kamaráda/y a zda kamarádi i s dětmi, které nejsou z prostředí školy. Následně tato část zahrnuje i otázky z dotazníku pro pedagogické pracovníky na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9, které se zabývají kontaktem žáků s lehkou

mentální retardací s žáky bez postižení. Cílem bylo získat informace, zda se setkávají a jak často.

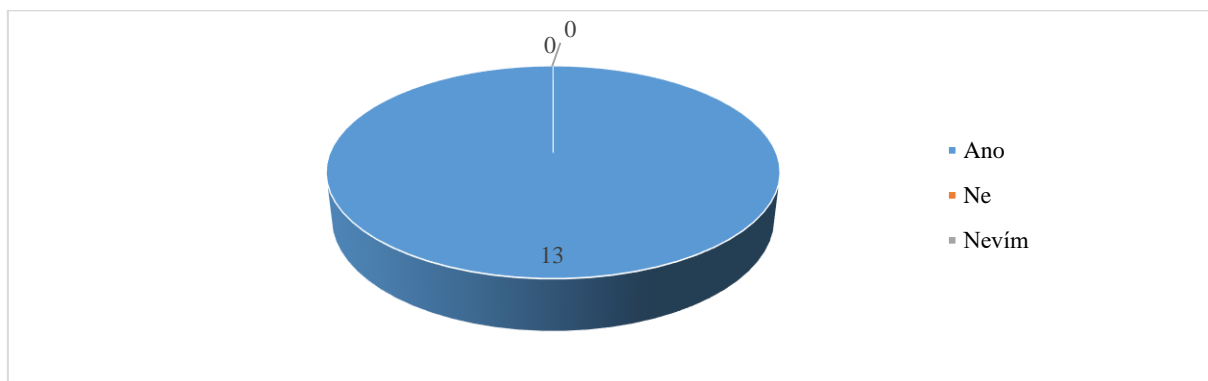
Otázka: Má Vaše dítě kamaráda/y mezi spolužáky?

Jedná se o otázku s uzavřenými odpověďmi, mezi kterými volili respondenti v **dotaznících pro rodiče**. Otázka si klade za cíl zjistit, zda si dítě respondenta našlo kamarády mezi spolužáky. Tato otázka navazuje na předešlé otázky, které byly zaměřeny na začlenění dětí do kolektivu a zda se jim ve škole líbí.

Z celkového počtu respondentů (13; 100 %) uvedli všichni respondenti, že si jejich dítě našlo kamaráda/y mezi spolužáky.

Odpověď	Četnost	Četnost v %
Ano	13	100 %
Ne	0	0 %
Nevím	0	0 %
Celkem	13	100 %

Tabulka 19 Kamarád/i mezi spolužáky



Graf 19 Kamarád/i mezi spolužáky

Otázka: Má Vaše dítě kamarády i z jiného prostředí, než ze školy?

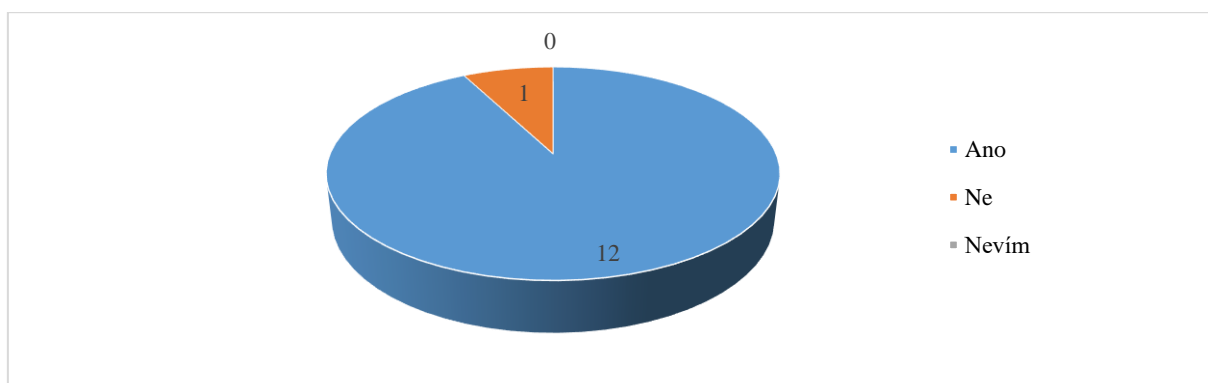
Jedná se o otázku, která byla položena těm respondentům, kteří vyplňovali **dotazník určený pro rodiče** dětí s lehkou mentální retardací. Tato otázka byla vytvořena se 3 uzavřenými odpověďmi a má za cíl získat informaci, zda děti respondentů mají kamaráda/y i mimo školu.

Z celkového počtu 13 respondentů jich 12 (92 %) odpovědělo, že jejich dítě má kamaráda i z jiného prostředí než pouze ze školy. Pouze 1 respondent (8 %) odpověděl, že jeho dítě si žádného kamaráda mimo školu nenašlo. Jedná se o dítě respondenta, které se vzdělává na základní škole zřízené podle §16 odst. 9. I přestože se žáci vzdělávají

na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9, která dle literatury segreguje žáky od ostatních žáků bez postižení, jsou si i přesto schopni najít kamarády mezi intaktními dětmi, což je velmi pozitivní stav.

Odpověď	Četnost	Četnost v %
Ano	12	92 %
Ne	1	8 %
Nevím	0	0 %
Celkem	13	100 %

Tabulka 20 Kamarád/i mimo školu



Graf 20 Kamarád/i mimo školu

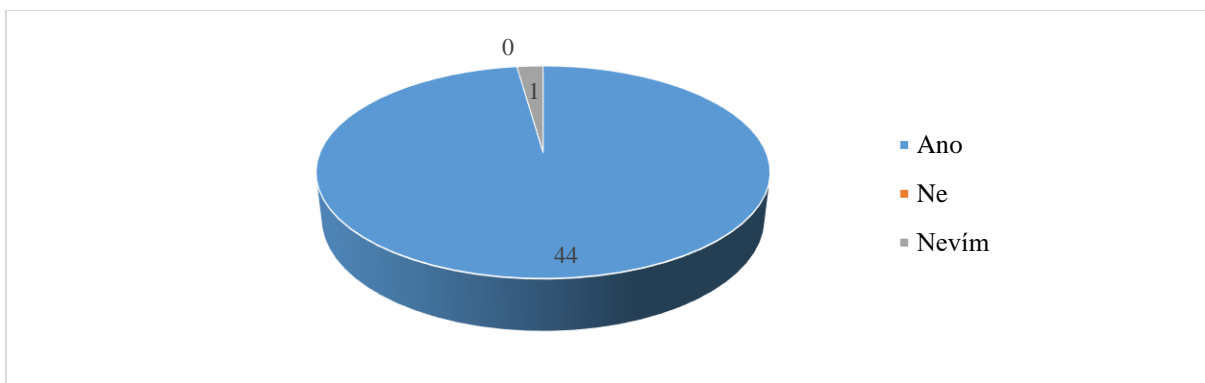
Otázka: Setkávají se žáci Vaší školy i s žáky bez postižení?

Jedná se o otázku s uzavřenými odpověďmi, která byla položena respondentům v dotazníku pro pedagogické pracovníky na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9. Cílem bylo zjistit, zda se žáci ze školy zřízené podle §16 odst. 9 setkávají i s žáky bez postižení.

44 respondentů (97, 8 %) uvedlo, že se jejich žáci setkávají i s žáky bez postižení. Pouze 1 respondent (2,2 %) zvolil odpověď „Nevím“.

Odpověď	Četnost	Četnost v %
Ano	44	97,8 %
Ne	0	0 %
Nevím	1	2,2 %
Celkem	45	0 %

Tabulka 21 Setkávání žáků s lehkou mentální retardací s žáky bez postižení



Graf 21 Setkávání žáků s lehkou mentální retardací s žáky bez postižení

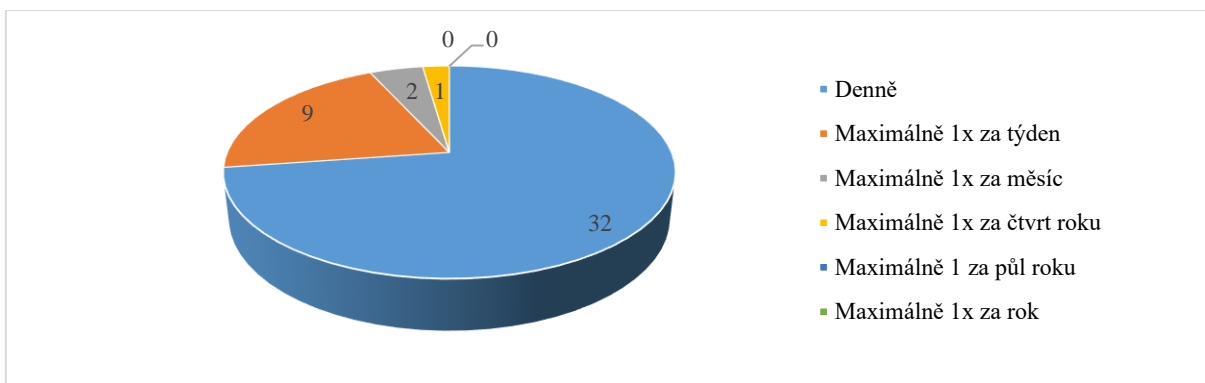
Otázka: Jak často se setkávají s žáky bez postižení?

Jedná se opět o otázku z dotazníku **pro pedagogické pracovníky na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9**, která u respondentů, kteří uvedli, že se žáci setkávají s žáky i bez postižení, zjišťuje četnost setkávání. Nejvíce respondentů (32; 72,7 %) uvedlo odpověď „Denně“. 9 respondentů (20,5 %) odpovědělo, že žáci s lehkou mentální retardací se setkávají s žáky bez postižení maximálně 1x za týden. 2 respondenti (4,5 %) uvedli četnost setkávání 1x za měsíc. 1 respondent (2,3 %) uvedl četnost setkávání 1x za čtvrt roku.

I přestože se žáci vzdělávají pouze s žáky s lehkou mentální retardací, je velmi pozitivní, že škola vytváří příležitosti, aby se žáci s postižením dostali do častého kontaktu s žáky bez postižení

Odpověď	Četnost	Četnost v %
Denně	32	72,7 %
Maximálně 1x za týden	9	20,5 %
Maximálně 1x za měsíc	2	4,5 %
Maximálně 1x za čtvrt roku	1	2,3 %
Maximálně 1x za půl roku	0	0 %
Maximálně 1x za rok	0	0 %
Celkem	44	100 %

Tabulka 22 Četnost setkávání s žáky bez postižení



Graf 22 Četnost setkávání s žáky bez postižení

3.4.5 Požadavky na rodiče

Tato část se věnuje požadavkům, které jsou kladeny na rodiče ze strany školy. Nejdřív je analyzována otázka na pedagogické pracovníky, zda si myslí, že jsou na rodiče ze strany školy kladeny větší požadavky, než na rodiče žáků bez postižení. Poté jsou analyzovány otázky položené v dotaznících pro rodiče, které zjišťují informace o potřebě učit se s dítětem s lehkou mentální retardací a které následně zjišťují časovou náročnost denní přípravy dítěte do školy a poté, co vše obsahuje příprava na vyučování.

Otázka: Myslíte si, že jsou na rodiče ze strany školy kladeny větší požadavky, když je žák integrovaný na běžné ZŠ než na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9?

Jedná se o otázku s uzavřenými odpověďmi, která je položena jak v **dotazníku pro pedagogické pracovníky na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9**, tak i v **dotazníku pro pedagogické pracovníky na běžné ZŠ**. Cílem této otázky bylo získat názor na náročnost, která je kladena na rodiče dětí s lehkou mentální retardací, pokud je integrovaný na běžné ZŠ než na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9.

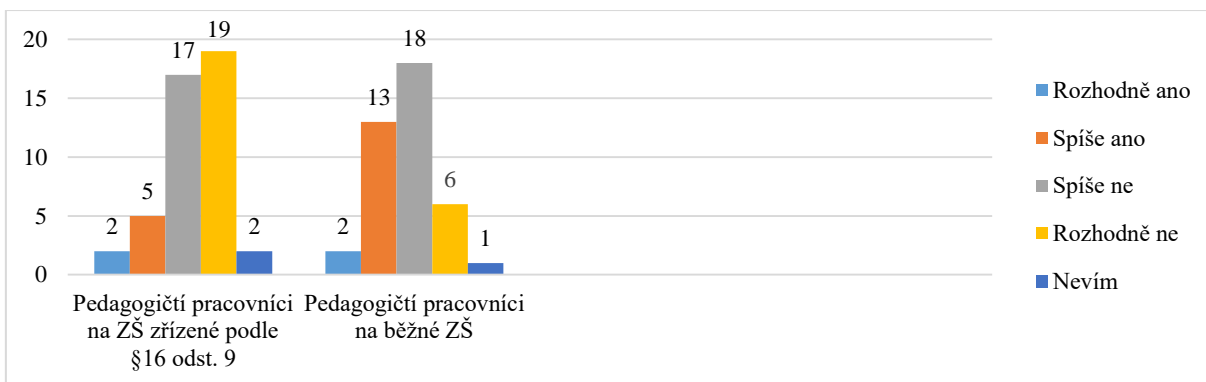
Respondenti v **dotazníku pro pedagogické pracovníky na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9** uvedli nejčastěji odpověď „Rozhodně ne“ (19; 42,2 %). 17 respondentů (37,8 %) uvedlo odpověď „Spíše ne“. 5 respondentů (11,1 %) uvedlo odpověď „Spíše ano“. 2 respondenti (4,4 %) uvedli odpověď „Rozhodně ano“ a zbylí 2 respondenti (4,4 %) zvolili možnost odpovědi „Nevím“.

Respondenti v **dotazníku pro pedagogické pracovníky na běžné ZŠ** se podle uvedených odpovědí nejčastěji domnívají, že na rodiče spíše nejsou kladeny vyšší požadavky (18; 45 %). 13 respondentů (32,5 %) si myslí, že na rodiče žáků s lehkou mentální retardací spíše jsou kladeny vyšší požadavky. 6 respondentů (15 %) uvedlo odpověď „Rozhodně ne“.

Nejméně respondentů (2; 5 %) se domnívá, že na rodiče žáků s lehkou mentální retardací jsou rozhodně kladeny vyšší požadavky. A pouze 1 respondent (2,5 %) zvolil odpověď „Nevím“.

Odpověď	Pedagogičtí pracovníci na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9		Pedagogičtí pracovníci na běžné ZŠ	
	Četnost	Četnost v %	Četnost	Četnost v %
Rozhodně ano	2	4,4 %	2	5 %
Spíše ano	5	11,1 %	13	32,5 %
Spíše ne	17	37,8 %	18	45 %
Rozhodně ne	19	42,2 %	6	15 %
Nevím	2	4,4 %	1	2,5 %
Celkem	45	100 %	40	100 %

Tabulka 23 Názor pedagogických pracovníků na náročnost kladenou na rodiče



Graf 23 Názor pedagogických pracovníků na náročnost kladenou na rodiče

Otázka: Je potřeba se s Vaším dítětem připravovat do školy?

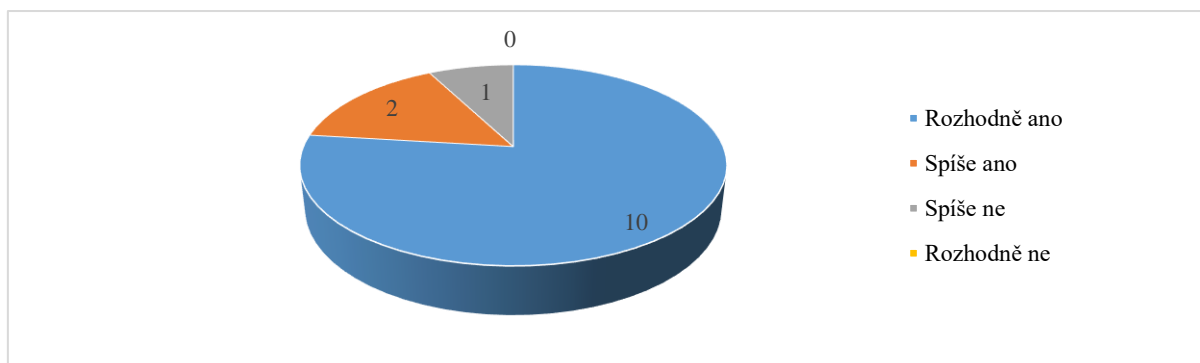
Jedná se o otázku v **dotazníku pro rodiče**. Tato otázka konkrétně zjišťuje, zda je potřeba se s dítětem připravovat do školy.

Z 13 respondentů většina oslovených respondentů (10; 77 %) zvolila možnost „rozhodně ano“. Odpověď „spíše ano“ zvolili 2 respondenti (15 %). Pouze 1 respondent (8 %) zvolil možnost „spíše ne“. Ani jeden respondent neodpověděl na otázku odpovědí „rozhodně ne“.

Po analýze odpovědí z dotazníku pro rodiče se ukázalo, že věk dítěte nehraje pro rodiče žádnou roli při potřebě připravit se s dítětem do školy.

Odpověď	Absolutní četnost	Četnost v %
Rozhodně ano	10	77 %
Spíše ano	2	15 %
Spíše ne	1	8 %
Rozhodně ne	0	0 %
Celkem	13	100 %

Tabulka 24 Potřeba připravovat se s dítětem do školy



Graf 24 Potřeba se s dítětem připravovat do školy

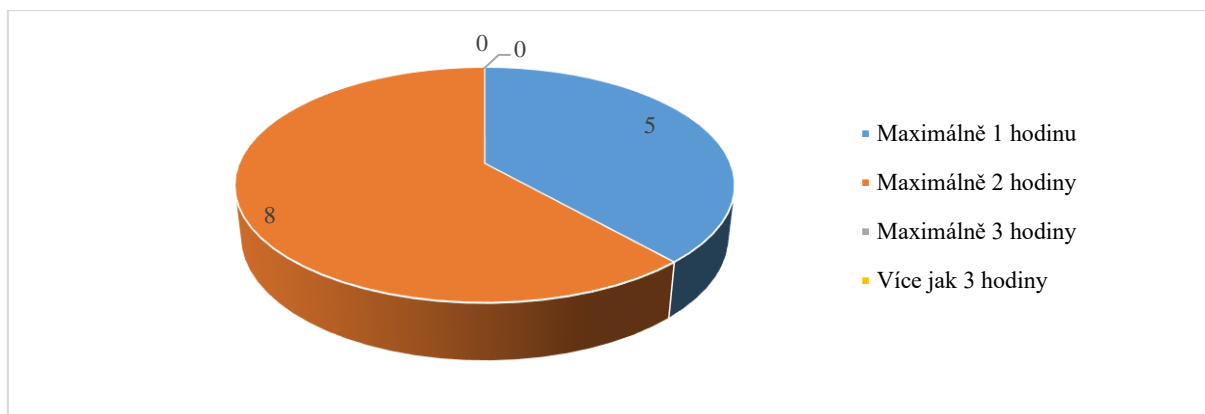
Otázka: Kolik času v průměru zabere Vašemu dítěti příprava do školy?

Jedná se o otázku z **dotazníku pro rodiče**. Otázka je položena s uzavřenými odpověďmi, která má za cíl zjistit dobu, kterou zabere dítěti a popřípadě i jeho rodičům příprava na vyučování.

Žádná z odpovědí respondentů nepřesáhla dvě hodiny. Nejčastěji odpovídali respondenti (8; 61,5 %), že příprava do školy zabere „maximálně 1 hodinu“. Početná skupina respondentů (5; 38,5 %) odpověděli, že příprava na vyučování trvá maximálně 1 hodinu.

Odpověď	Četnost	Četnost v %
Maximálně 1 hodinu	5	38,5 %
Maximálně 2 hodiny	8	61,5 %
Maximálně 3 hodiny	0	0 %
Více jak 3 hodiny	0	0 %
Celkem	13	100 %

Tabulka 25 Denní časová náročnost přípravy do školy



Graf 25 Denní časová náročnost přípravy do školy

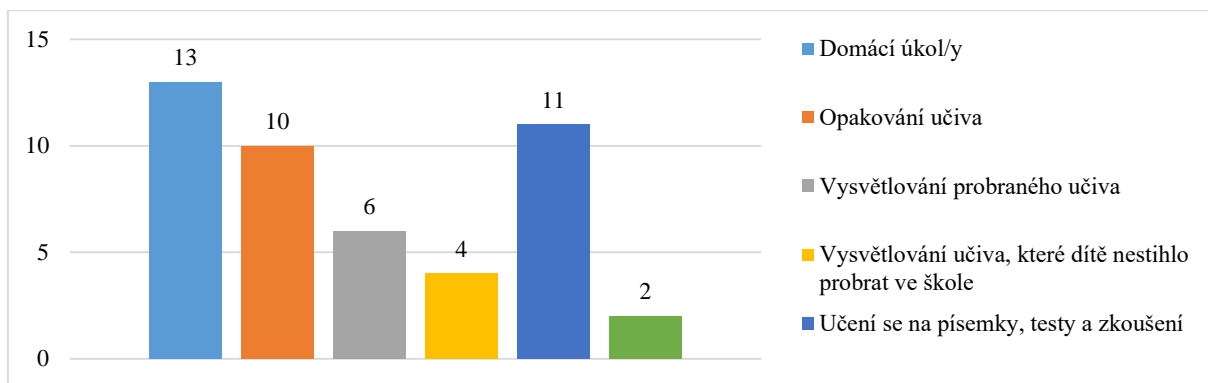
Otázka: Příprava do školy zahrnuje?

Jedná se o otázku položenou v **dotazníku pro rodiče**. Tato otázka byla koncipována formou uzavřených odpovědí s možností uvedení i jiné odpovědi. Jednotlivé odpovědi obsahovaly položky s nejčastějšími činnostmi přípravy do školy a respondenti mohli zvolit více odpovědí.

Z uvedených činností, které respondenti uváděli, že zahrnuje příprava dítěte do školy, vyplynulo, že všechny děti pravidelně píšou domácí úkol/y (100 %). Druhou nejčastější činností je učení se na písemky, testy a zkoušení (84,6 %). Mezi další frekventovanou činností bylo zařazeno opakování učiva (76,9 %). 46,2 % uvedlo, že do přípravy do školy je potřeba zahrnout i vysvětlování probraného učiva. Do přípravy bylo zahrnuto i vysvětlování učiva, které dítě nestihlo probrat ve škole (30,8 %). Respondenti využili i možnosti položky „jiné“, kam uváděli čtení a psaní (15,4 %).

Odpověď	Četnost	Četnost v %
Domácí úkol/y	13	100 %
Opakování učiva	10	76,9 %
Vysvětlování probraného učiva	6	46,2 %
Vysvětlování učiva, které dítě nestihlo probrat ve škole	4	30,8 %
Učení se na písemky, testy a zkoušení	11	84,6 %
Jiné	2	15,4 %

Tabulka 26 Činnosti zahrnující přípravu na vyučování



Graf 26 Činnosti zahrnující přípravu na vyučování

3.4.6 Výhody a nevýhody ve vzdělávání na jednotlivých typech základních škol

Tato oblast se zaměřuje na respondenty vnímané výhody a nevýhody daného typu školy. Nejprve jsou analyzovány odpovědi respondentů dotazníků pro pedagogické pracovníky na běžné ZŠ, následně odpovědi respondentů ze ZŠ zřízené podle §16 odst. 9 a jako poslední odpovědi respondentů z dotazníku pro rodiče.

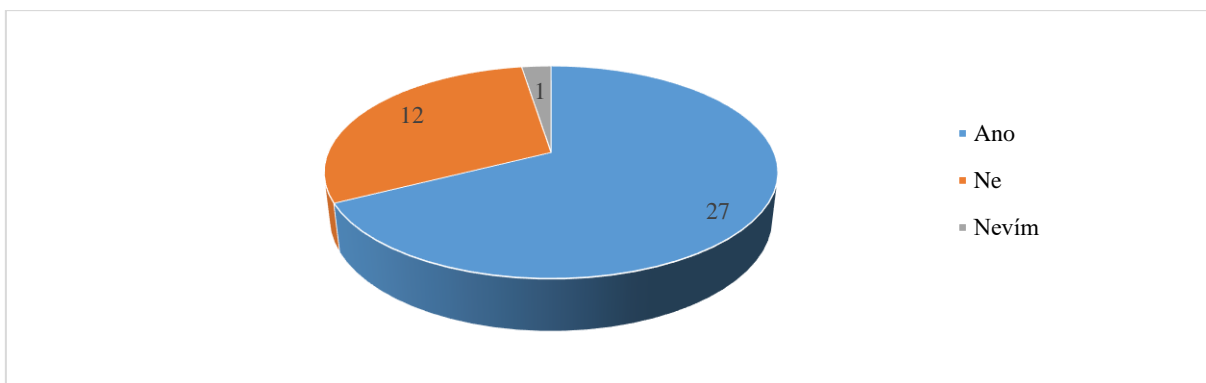
Otázka: Spatřujete výhody v integraci žáků s lehkou mentální retardací na běžné základní škole?

Tato otázka byla součástí **dotazníků pro pedagogické pracovníky na běžné ZŠ** a měla za cíl získat informaci, zda respondenti spatřují výhody ve vzdělávání na běžné ZŠ.

Nejčastěji respondenti (27, 67,5 %) volili odpověď „Ano“, že spatřují výhody. 12 respondentů (30 %) nevidí žádné výhody ve vzdělávání na běžné ZŠ formou integrace. 1respondent (2,5 %) uvedl možnost odpovědi „Nevím“.

Odpověď	Četnost	Četnost v %
Ano	27	67,5 %
Ne	12	30 %
Nevím	1	2,5 %
Celkem	40	100 %

Tabulka 27 Výhody v integraci žáků s lehkou mentální retardací



Graf 27 Výhody v integraci žáků s lehkou mentální retardací

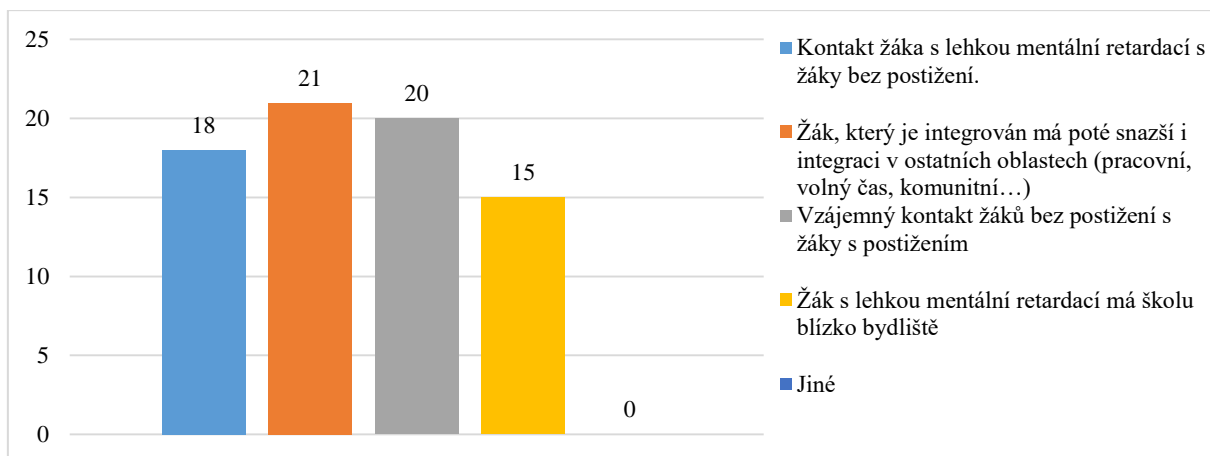
Otázka: Jaké spatřujete výhody v integrovaném vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na běžné základní škole?

Jedná se o navazující otázku v **dotazníku pro pedagogické pracovníky na běžné ZŠ**, která má již konkrétně za cíl zjistit, jaké výhody respondenti spatřují v integraci žáka s lehkou mentální retardací na běžné základní škole. Na tuto otázku měli odpovídat pouze ti respondenti, kteří v předchozí odpovědi odpověděli, že spatřují výhody.

Mezi nejčastěji uváděnou výhodou (uvedlo 21 respondentů; 77,8 %) patří „Žák, který je integrován má poté snazší integraci i v ostatních oblastech (pracovní, volný čas, komunitní, ...)“. 20 respondentů (74,1 %) uvedlo, že spatřuje výhodu ve vzájemném kontaktu žáků bez postižení s žáky s postižením. 18 respondentů (66,7 %) uvedlo jako výhodu odpověď „Kontakt žáka s lehkou mentální retardací s žáky bez postižení“. 15 respondentů (55,6 %) spatřuje výhodu v blízkosti školského zařízení. Procentuálně byly zastoupeny všechny položky bez větších rozdílů.

Odpověď	Četnost	Četnost v %
Kontakt žáka s lehkou mentální retardací s žáky bez postižení.	18	66,7 %
Žák, který je integrován má poté snazší i integraci v ostatních oblastech (pracovní, volný čas, komunitní...)	21	77,8 %
Vzájemný kontakt žáků bez postižení s žáky s postižením	20	74,1 %
Žák s lehkou mentální retardací má školu blízko bydliště	15	55,6 %
Jiné	0	0 %

Tabulka 28 Konkrétní výhody integrace žáků s lehkou mentální retardací



Graf 28 Konkrétní výhody integrace žáků s lehkou mentální retardací

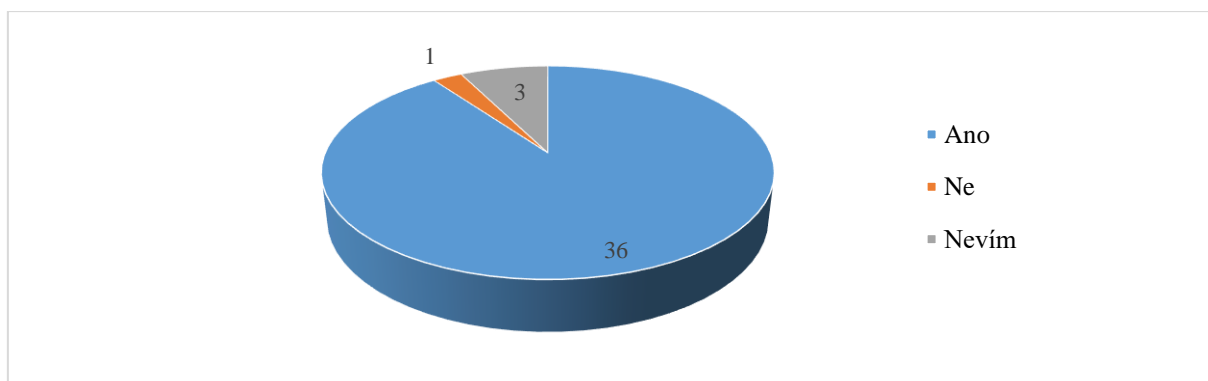
Otázka: Spatřujete nevýhody v integraci žáků s lehkou mentální retardací na běžné základní škole?

Tato otázka byla součástí **dotazníků pro pedagogické pracovníky na běžné ZŠ**. Tato otázka byla položena s cílem získat informaci, zda respondenti spatřují případné nevýhody ve vzdělávání na běžné ZŠ.

Nejčastěji respondenti uvedli, že nevýhody spatřují, a to konkrétně 33 respondentů (82,5 %). 10% uvedlo, tedy 4 respondenti (10 %), že žádné nevýhody nespátřuje. 3 respondenti (7,5 %) zvolili třetí možnost odpovědi „Nevím“.

Odpověď	Četnost	Četnost v %
Ano	36	90 %
Ne	1	2,5 %
Nevím	3	7,5 %
Celkem	40	100 %

Tabulka 29 Nevýhody v integraci žáka s lehkou mentální retardací



Graf 29 Nevýhody v integraci žáka s lehkou mentální retardací

Otázka: Jaké spatřujete nevýhody v integrovaném vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na běžné základní škole

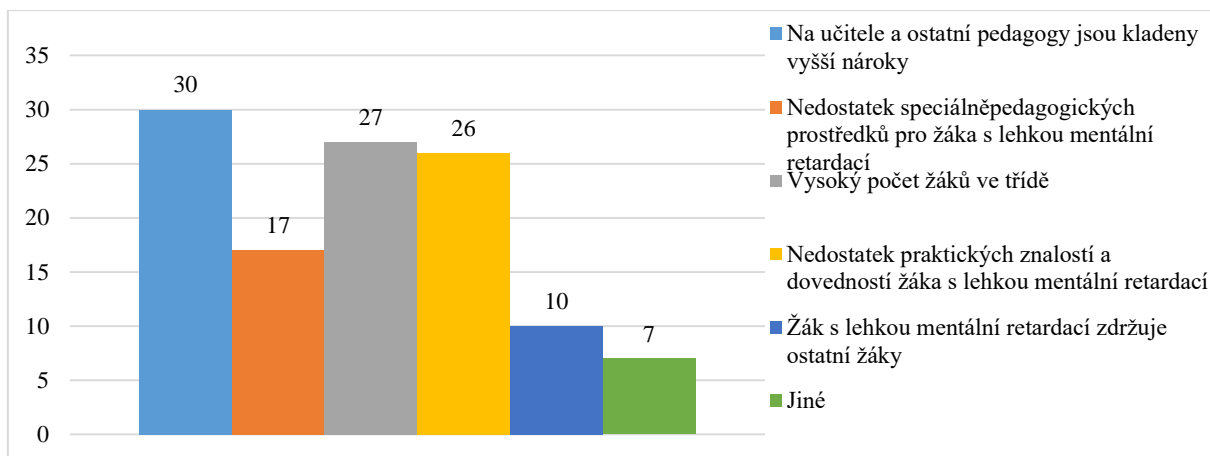
Jedná se o otázku v **dotazníku pro pedagogické pracovníky na běžné ZŠ**. Na tuto otázku odpovídali respondenti, kteří se v minulé odpovědi vyjádřili, že spatřují nevýhody. Respondenti mohli vybrat více odpovědí.

Nejvíce respondentů, tedy 30 (83,3 %) uvedlo, že jako nevýhodu vnímají, že jsou na učitele a jiné pedagogické pracovníky kladeny vyšší nároky. Mezi další nevýhodu zařadilo 27 respondentů (75 %) odpověď „Vysoký počet žáků ve třídě“. 26 respondentů (72,2 %) zvolilo nevýhodu „Nedostatek praktických znalostí a dovedností žáka s lehkou mentální retardací“. 17 respondentů (47,2 %) vnímá jako nevýhodu „Nedostatek speciálněpedagogických prostředků pro žáka s lehkou mentální retardací“. 10 respondentů (27,8 %) se domnívá, že žák s lehkou mentální retardací zdržuje ostatní žáky. 7 respondentů (19,4 %) zvolilo odpověď „Jiné“ a doplnili další nevýhody:

- „Na žáky jsou ze strany rodičů kladeny vysoké nároky.
- Žák pracuje individuálně a nemá možnost spolupracovat se spolužáky.
- Nemá kamarády a žák s lehkou mentální retardací v konfrontaci se spolužáky bez postižení uvědomuje svoje postižení.
- Nepřítomnost speciálních pedagogů na školách.
- Vyrušuje ve třídě a způsobuje neklid.“

Odpověď	Četnost	Četnost v %
Na učitele a ostatní pedagogy jsou kladeny vyšší nároky	30	83,3 %
Nedostatek speciálněpedagogických prostředků	17	47,2 %
Vysoký počet žáků ve třídě	27	75 %
Nedostatek praktických znalostí a dovedností žáka s lehkou mentální retardací	26	72,2 %
Žák s lehkou mentální retardací zdržuje ostatní žáky	10	27,8 %
Jiné	7	19,4 %

Tabulka 30 Konkrétní nevýhody v integraci žáka s lehkou mentální retardací na běžnou ZŠ



Graf 30 Konkrétní nevýhody v integraci žáka s lehkou mentální retardací na běžné ZŠ

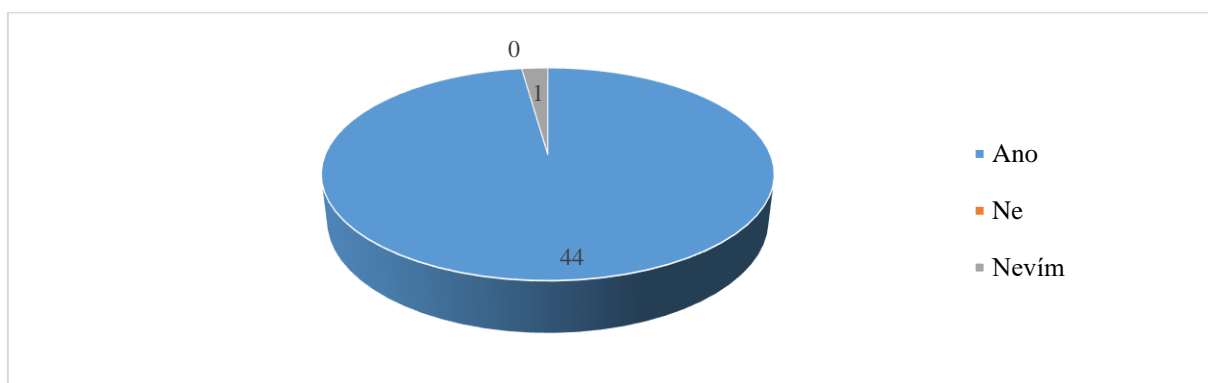
Otázka: Spatřujete nějaké výhody ve vzdělávání na základní škole zřízené podle §16 odst. 9?

Tato otázka byla položena respondentům v **dotazníku pro pedagogické pracovníky na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9**. Jedná se o otázku s uzavřenými odpověďmi.

42 respondentů (93,3 %) uvedlo, že výhody spatřují. 3 respondenti (6,7 %) uvedli, že neví.

Odpověď	Četnost	Četnost v %
Ano	44	97,7 %
Ne	0	0 %
Nevím	1	2,3 %
Celkem	45	100 %

Tabulka 31 Výhody ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole zřízené podle §16 odst. 9



Graf 31 Výhody ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole zřízené podle §16 odst. 9

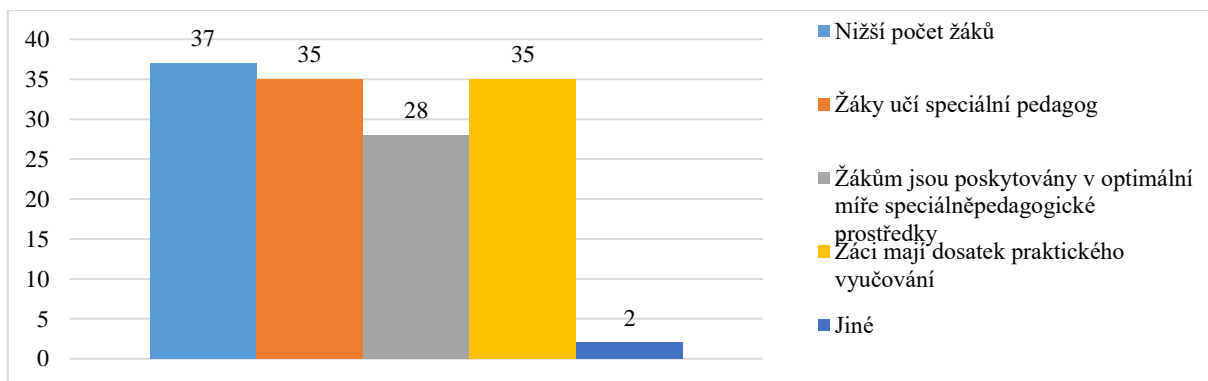
Otázka: Jaké spatřujete výhody ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole zřízené podle §16 odst. 9?

Na tuto otázku odpovídali respondenti, kteří uvedli v předchozí odpovědi v **dotazníku pro pedagogické pracovníky na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9**, že spatřují výhody ve vzdělávání na daném typu školy. Respondenti mohli označit více odpovědí.

Nejvíce respondentů (37; 86 %) spatřuje výhodu v nižším počtu žáků ve třídě. 35 respondentů (81,4 %) uvedlo, že je výhodou působení speciálního pedagoga a dostatek praktického vyučování. 28 respondentů (65,1 %) uvedlo, že spatřují výhodu mimo jiné i v tom, že jsou žákům v optimální míře poskytovány speciálněpedagogické prostředky. 2 respondenti (4,7 %) využili možnosti vyjádřit se o jiných výhodách. V obou případech uvedli, že žáci jsou mezi stejně postiženými žáky.

Odpověď	Četnost	Četnost v %
Nižší počet žáků	37	86 %
Žáky učí speciální pedagog	35	81,4 %
Žákům jsou poskytována v optimální míře speciálněpedagogické prostředky	28	65,1 %
Žáci mají dostatek praktického vyučování	35	81,4 %
Jiné	2	4,7 %

Tabulka 32 Konkrétní výhody ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole zřízené podle §16 odst. 9



Graf 32 Konkrétní výhody ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole zřízené podle §16 odst. 9

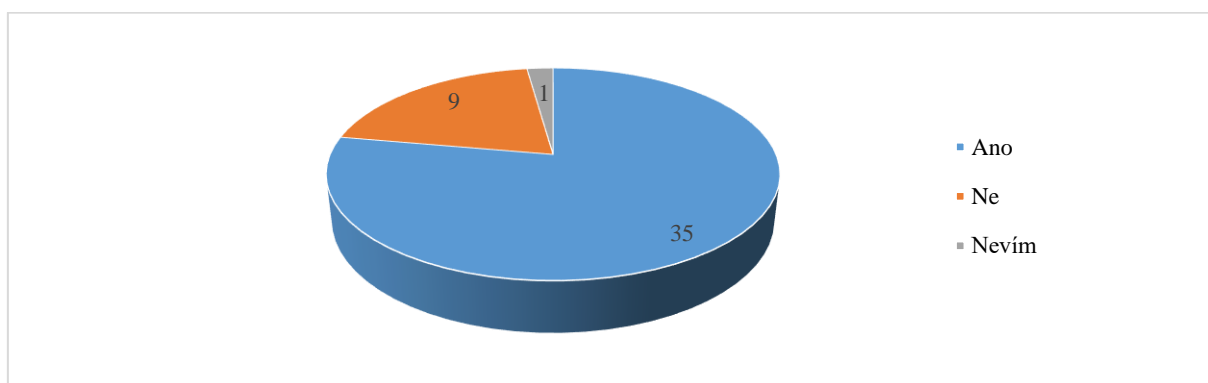
Otázka: Spatřujete nějaké nevýhody ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole zřízené podle §16 odst. 9?

Tato otázka byla položena respondentům v **dotazníku pro pedagogické pracovníky na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9**. Jedná se o otázku s uzavřenými odpověďmi.

35 respondentů (71,1 %) uvedlo, že spatřují i nevýhody ve vzdělávání na daném typu školy. 9 respondentů nespátřuje žádné nevýhody (20 %). 1 respondenti (8,9 %) neví, zda spatřují nevýhody.

Odpověď	Četnost	Četnost v %
Ano	35	77,7 %
Ne	9	20 %
Nevím	1	2,3 %
Celkem	45	100 %

Tabulka 33 Nevýhody ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole zřízené podle §16 odst. 9



Graf 33 Nevýhody ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole zřízené podle §16 odst. 9

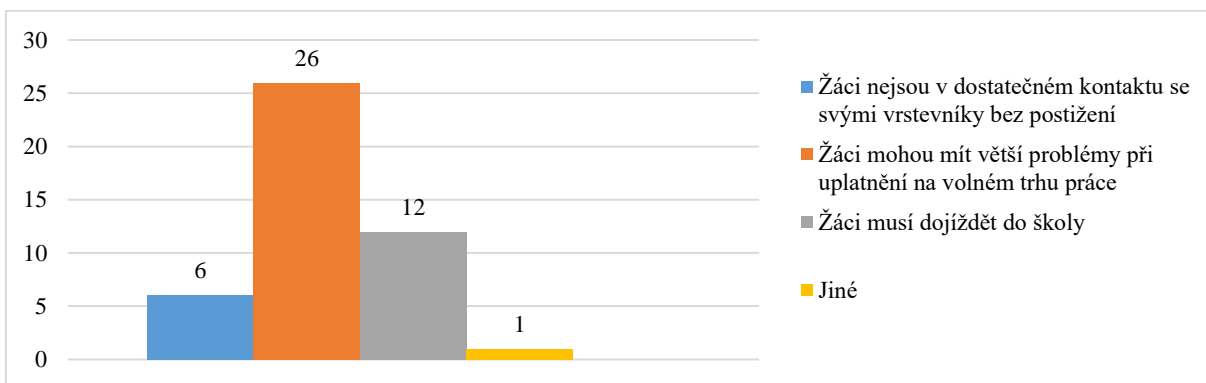
Otázka: Jaké nevýhody spatřujete ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole zřízené podle §16 odst. 9?

Na tuto otázku odpovídali respondenti, kteří uvedli v předchozí odpovědi v **dotazníku pro pedagogické pracovníky na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9**, že spatřují nevýhody ve vzdělávání na daném typu školy. Respondenti mohli označit více odpovědí.

Nejčastěji respondenti (26; 73,3 %) zvolili jako nevýhodu to, že žáci mohou mít větší problémy při uplatnění na volném trhu práce. 12 respondentů (34,3 %) dále uvedli jako možnou nevýhodu, že žáci musí dojíždět do školy. 6 respondentů (17,1 %) dále spatřují jako nevýhodu vzdělávání na daném typu školy v tom, že žáci nejsou v dostatečném kontaktu se svými vrstevníky. 1 respondent (2,9 %) zvolil i možnost „Jiné“ a uvedl jako další nevýhodu, že žák má vysoké sebevědomí a následně se po škole střetává s realitou, která má pro něj tvrdý dopad.

Odpověď	Četnost	Četnost v %
Žáci nejsou v dostatečném kontaktu se svými vrstevníky	6	17,1 %
Žáci mohou mít větší problémy při uplatnění na volném trhu práce.	26	74,3 %
Žáci musí dojíždět do školy	12	34,3 %
Jiné	1	2,9 %

Tabulka 34 Konkrétní nevýhody ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole zřízené podle §16 odst. 9



Graf 34 Konkrétní nevýhody ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole zřízené podle §16 odst. 9

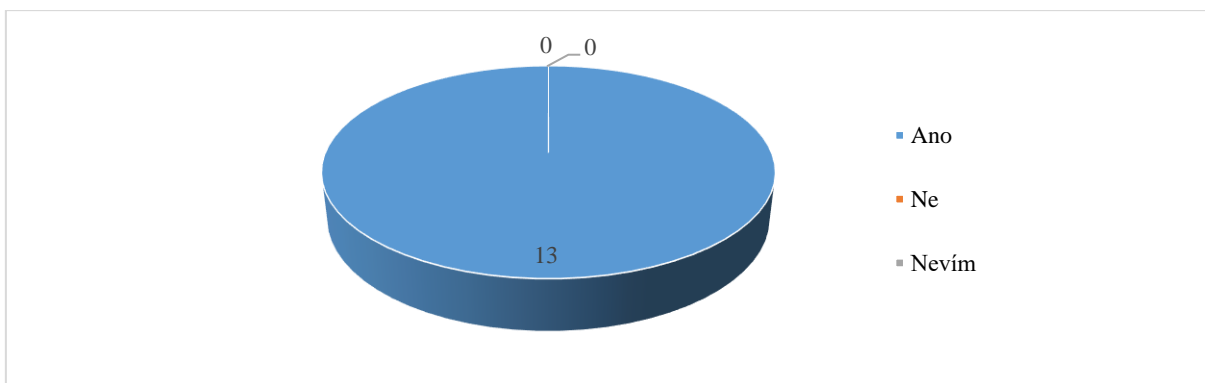
Otázka: Spatřujete nějaké výhody ve vzdělávání Vašeho dítěte na daném typu školy?

Tato otázka s uzavřenými odpověďmi si klade zjistit, zda respondenti **dotazníku pro rodiče** spatřují výhody ve vzdělávání na typu školy, kterou jejich děti navštěvují.

Všech 13 respondentů (100 %) uvedlo, že spatřují výhody ve vzdělávání na typu školy, které navštěvuje jeho dítě.

Odpověď	Četnost	Četnost v %
Ano	13	100 %
Ne	0	0 %
Nevím	0	0 %
Celkem	13	100 %

Tabulka 35 Výhody ve vzdělávání dítěte na daném typu školy



Graf 35 Výhody ve vzdělávání dítěte na daném typu školy

Respondenti, kteří uvedli, že spatřují výhody ve vzdělávání jejich dítěte, byli požádáni, aby uvedli konkrétní výhody.

Respondenti, jejichž děti navštěvují základní školu zřízenou podle §16 odst. 9, řadí mezi přednosti:

- nižší počet žáků – uvedli 2 respondenti (11,1 %),
- velmi dobrý přístup učitelů a asistentek pedagoga – milý, ochotný, trpělivý – uvedlo 11 respondentů (61,1 %)
- individuální přístup – uvedli 2 respondenti (11,1 %),
- dítě je v kolektivu dětí se stejným handicapem, které mají přibližně stejné pracovní tempo a nezažívají povyšování a posměchy od ostatních – uvedli 3 respondenti (16,7 %).

Respondenti, jejichž děti se vzdělávají formou integrace na běžné základní škole, uvádějí tyto výhody:

- blízko bydliště – uvedli 3 respondenti (37,5 %),
- kolektiv dětí bez postižení – uvedl 1 respondent (12,5 %),
- práce s asistentem pedagoga – uvedli 3 respondenti (37,5 %),
- absolvuje běžnou základní školu – uvedl 1 respondent (12,5 %).

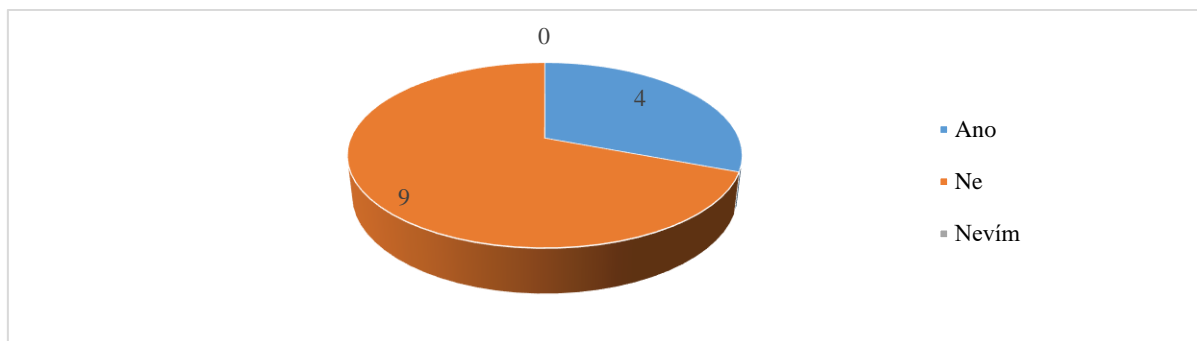
Otázka: Spatřujete nějaké nevýhody ve vzdělání Vašeho dítěte na daném typu školy?

Tato otázka s uzavřenými odpověďmi si klade zjistit, pouze zda respondenti spatřují nevýhody ve vzdělávání na typu školy, kterou jejich děti navštěvují.

9 respondentů (69 %) zvolilo odpověď „ano“, tedy že spatřují nevýhody. A zbylí 4 respondenti (31 %) uvedli, že nespátřují nevýhody. Tedy zvolili odpověď „ne“.

Odpoověď	Četnost	Četnost v %
Ano	4	31 %
Ne	9	69 %
Nevím	0	0 %
Celkem	13	100 %

Tabulka 36 Nevýhody ve vzdělávání dítěte na daném typu školy



Graf 36 Nevýhody ve vzdělávání dítěte na daném typu školy

Respondenti, kteří spatřují nevýhody ve vzdělávání jejich dítěte na dané škole, byli požádáni, aby uvedli konkrétní nevýhody

Pouze 1 respondent, jehož dítě s lehkou mentální retardací se vzdělává na základní škole zřízené podle §16 odst. 9, uvedl tuto nevýhodu:

- nedostatečný kontakt s žáky bez postižení.

Respondenti, jejichž děti s lehkou mentální retardací se vzdělávají na běžné základní škole, uvedli tyto nevýhody:

- vysoký počet žáků ve třídě, což neumožňuje individuální přístup - uvedli 2 respondenti,
- příliš rychlé pracovní tempo, při kterém si žák s lehkou mentální retardací nestíhá plnit školní povinnosti ve škole - uvedli 2 respondenti,
- pedagog nemá dostatečné zkušenosti se vzděláváním žáků s lehkou mentální retardací - uvedl 1 respondent.

Otázka: Kterou formu vzdělávání považujete pro žáky s lehkou mentální retardací za optimální?

Tato otázka byla v **obou dotaznících** určené **pro pedagogické pracovníky na ZŠ.**

V dotazníku pro pedagogické pracovníky na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9 odpovídali respondenti následovně. 32 respondentů (71,7 %) uvedlo, že za optimální formu vzdělávání

pro žáky s lehkou mentální retardací považují ZŠ zřízenou podle §16 odst. 9. 8 respondentů (17,8 %) si myslí, že vhodnější pro tyto žáky je, pokud by se vzdělávali na běžné ZŠ formou integrace. 2 respondenti (4,4 %) neví, která forma by byla vhodnější. A 3 respondenti zvolili možnost odpovědi „Jiné“, kde se vyjádřili ve smyslu, že nelze jedince s lehkou mentální retardací generalizovat, a proto ani nelze jednoznačně odpovědět.

V dotazníku pro pedagogické pracovníky na běžné ZŠ respondenti uvedli tyto odpovědi. 20 respondentů (50 %) se domnívá, že pro žáky s lehkou mentální retardací by bylo lepší, vzdělávali-li by se na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9. 16 respondentů (40 %) spatřují za vhodnější formu vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací běžnou ZŠ. 4 respondenti (10 %) zvolili odpověď „Jiné“, kde uváděli opět odpovědi, jako jsou individuální předpoklady a 1 respondent uvedl, že za optimální spatřuje třídu zřízenou podle §16 odst. 9, která by byla součástí běžné ZŠ.

Odpověď	Pedagogičtí pracovníci na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9		Pedagogičtí pracovníci na běžné ZŠ	
	Četnost	Četnost v %	Četnost	Četnost v %
Základní škola zřízená podle §16 odst. 9	32	71,1 %	20	50 %
Vzdělávání na běžné základní škole formou integrace	8	17,8 %	16	40 %
Nevím	2	4,4 %	0	0 %
Jiné	3	6,7 %	4	10 %
Celkem	45	100 %	40	100 %

Tabulka 37 Optimální forma vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací



Graf 37 Optimální forma vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací

3.4.7 Volné vyjádření respondentů k problematice

Tato oblast obsahují pouze jednu otázku, ve které se všichni respondenti mohli volně vyjádřit k problematice vzdělávání dětí a žáků s lehkou mentální retardací.

Otázka: Prostor pro Vaše postřehy

Tato položka je ve **všech třech dotaznících**. Jedná se o položku, ve které má respondent možnost se libovolně vyjádřit k problematice. Tuto možnost využilo 16 respondentů ze všech dotazníků, což činí 16,3 %.

V **dotazníku pro rodiče** se vyjádřili 3 respondenti. Uváděli především své zkušenosti s poskytovaným vzděláváním. 1 respondent uvedl, že sám byl absolvent ZŠ zřízené podle §16 odst. 9. Další respondent uvedl spokojenost jeho dítěte na dané škole (ZŠ zřízená podle §16 odst. 9) a třetí respondent uvedl svoji zkušenost s výměnou třídního učitele, která byla pro jejich dítě velmi prospěšná a integrace jejich dítěte na běžné ZŠ probíhá bez problému.

V **dotazníku pro pedagogické pracovníky na běžné ZŠ** využilo možnost vyjádřit se 20 %, tedy 8 respondentů. Tito respondenti se vyjadřovali o svých zkušenostech a názorech s inkluzí a integrací. Respondenti nerozlišovali mezi integrací a inkluzí. Pouze 2 respondenti uvedli, že spatřují integraci jako prospěšnou a výhodnou pro všechny žáky. Oproti tomu 2 respondenti se vyjádřili o integraci negativně, jelikož si nemyslí, že by žák s lehkou mentální retardací patřil na běžnou základní školu. Odůvodnili to tím, že pro takového žáka je vhodnější, pokud se vzdělává na ZŠ přímo zřízené pro tyto žáky, která je může rozvíjet prostřednictvím speciálních pedagogů. 6 respondentů se vyjádřilo k nedostatkům, které neumožňují, aby byly žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytovány vhodné podmínky pro jeho vzdělávání (nedostatek zkušeností, materiální a finanční nedostatky, vysoký počet žáků ve třídě, který neumožňuje individuální přístup).

V **dotazníku pro pedagogické pracovníky na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9** využilo možnosti se volně vyjádřit celkem 5 respondentů (11 %). 4 respondenti uvedli své zkušenosti se vzděláváním žáků s lehkou mentální retardací. Z toho pouze 1 respondent uvedl, že odmítá inkluzi. Zbýlí 3 respondenti jsou nakloněni i k začlenění žáků s lehkou mentální retardací do běžného vzdělávacího proudu, ale upozorňují i na možná rizika, která při začlenění mohou nastat.

3.5 Vyhodnocení výsledků průzkumného šetření

Na základě stanovených cílů průzkumného šetření byly již na začátku realizace průzkumného šetření stanoveny 4 předpoklady. Tyto předpoklady jsou ověřovány prostřednictvím šetření, kterého se účastnili pedagogičtí pracovníci na běžné ZŠ, kde se vzdělává žák s lehkou mentální retardací formou integrace, pedagogičtí pracovníci na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9 a rodičové, jejichž dítě s lehkou mentální retardací se vzdělává na ZŠ, a to na jednom z uvedených typů školy.

Předpoklad 1

Více než polovina pedagogických pracovníků se domnívá, že nevýhodou ve vzdělávání žáků na základní škole zřízené podle §16 odst. 9 je nedostatečný kontakt s žáky bez postižení.

Tento předpoklad je ověřován prostřednictvím vyhodnocení otázek v dotazníku pro pedagogické pracovníky na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9, které se zabývaly nevýhodami, které spatřují pedagogičtí pracovníci na daném typu školy. První otázka zjišťovala, zda pedagogičtí pracovníci spatřují nevýhody ve vzdělávání na daném typu školy. 35 pedagogických pracovníků uvedlo, že nevýhody spatřují, tedy 77,7 %. 9 pedagogických pracovníků nespatřuje žádné nevýhody, což činí 20 % a 1 pedagogický pracovník, tj. 2,3 %, uvedl, že neví.

Následující otázka obsahuje výčet nevýhod. Tyto nevýhody byly zvoleny na základě uvedených nevýhod v teoretické práci, které spatřují autoři, jež se věnují problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pedagogičtí pracovníci mohli zvolit více odpovědí, se kterými se ztotožňují. Z 35 respondentů, kteří vybírali nevýhody ve vzdělávání na daném typu školy, si pouhých 6 pedagogických pracovníků myslí, že nevýhodou ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9 je nedostatečný kontakt s žáky bez postižení, což činí **17,1 %**. Nejčastěji uváděli pedagogové jako nevýhodu ve vzdělávání na daném typu školy pravděpodobnost, že žáci mohou mít větší problémy při uplatnění na volném trhu práce. Tuto nevýhodu uvedlo 26 pedagogických pracovníků, tedy 74,3 %. 12 pedagogických pracovníků (34,3 %) dále uvedlo jako možnou nevýhodu to, že žáci musí dojíždět do školy. 1 pedagogický pracovník (2,9 %) zvolil i možnost „Jiné“ a uvedl jako další nevýhodu to, že žák má vysoké sebevědomí a následně se po škole střetává s realitou, která má pro něj tvrdý dopad.

Ze 45 pedagogických pracovníků, kteří vyplňovali dotazník určený pro pedagogické pracovníky na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9, uvedlo celkem 6 pedagogických pracovníků, že jako nevýhody ve vzdělávání na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9 spatřují v tom, že nejsou v dostatečném kontaktu s žáky bez postižení, což činí **13,3 %**.

Viz graf 33 a 34 a tabulka 33 a 34.

Předpoklad č. 1 byl zamítnut.

Předpoklad 2

Více než polovina pedagogických pracovníků se domnívá, že výhodou ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na běžné základní škole je kontakt s vrstevníky bez postižení.

Tento předpoklad je ověřován prostřednictvím vyhodnocení otázek v dotazníku pro pedagogické pracovníky na běžné ZŠ, které byly zaměřeny na výhody ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na běžné ZŠ formou integrace. Nejprve bylo zjištěno, kolik pedagogických pracovníků spatřuje výhody. 27 pedagogických pracovníků uvedlo, že spatřují výhody, tedy 67,5 %. 12 pedagogických pracovníků nespátřuje žádné výhody, tedy 30 % a 1 pedagogický pracovník (2,5 %) nevěděl.

Na otázku, kde byl výčet výhod, odpovídalo 27 pedagogických pracovníků. Z 27 pedagogických pracovníků uvedlo celkem 21, tedy 77,8 %, že spatřují výhodu v integraci žáka s lehkou mentální retardací v tom, že následně má snazší integraci v ostatních oblastech jako je například oblast pracovní, komunitní, volnočasové a dalších. 20 pedagogických pracovníků (74,1 %) spatřuje výhodu v integraci žáka s lehkou mentální retardací v tom, že žáci bez postižení jsou v kontaktu s žákem/y s postižením. 18 pedagogických pracovníků (66,7 %) spatřuje jako výhodu fakt, že žák s postižením je v kontaktu s žáky bez postižení. 15 pedagogických pracovníků, což činí z 28 pedagogů 55,6 %, spatřuje v integraci žáka s lehkou mentální retardací jako výhodu to, že má školu blízko bydliště.

Z celkem 40 pedagogických pracovníků na běžné ZŠ, kteří se zúčastnili průzkumného šetření, si 18 pedagogických pracovníků myslí, že výhodou ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací je kontakt žáka s postižením s žáky bez postižení. Jedná se tedy o **45 %**.

Viz grafy 31 a 32 a tabulky 31 a 32.

Předpoklad č. 2 byl zamítnut.

Předpoklad 3

Více než polovina pedagogických pracovníků si myslí, že pro žáky s lehkou mentální retardací je vhodnější vzdělávání na základní škole zřízené podle §16 odst. 9 oproti integraci na běžné základní škole.

Tuto hypotézu ověřuje otázka, která byla společná pro oba dotazníky určené pedagogickým pracovníkům jak na běžné ZŠ, tak i na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9.

V dotazníku pro pedagogické pracovníky na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9 odpovídali respondenti následovně. 32 respondentů (71,7 %) uvedlo, že za optimální formu vzdělávání pro žáky s lehkou mentální retardací považují ZŠ zřízenou podle §16 odst. 9. 8 respondentů (17,8 %) si myslí, že vhodnější pro tyto žáky je, pokud by se vzdělávali na běžné ZŠ formou integrace. 2 respondenti (4,4 %) uvedli odpověď „Nevím“. 3 respondenti, což činí 6,7 %, zvolili možnost odpovědi „Jiné“, přičemž se vyjádřili ve smyslu, že nelze jedince s lehkou mentální retardací generalizovat, a proto ani nelze jednoznačně odpovědět.

V dotazníku pro pedagogické pracovníky na běžné ZŠ, kde se vzdělává žák s lehkou mentální retardací, uvedli respondenti následující. 20 respondentů (50 %) se domnívá, že pro žáky s lehkou mentální retardací by bylo lepší, pokud by se vzdělávali na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9. 16 respondentů (40 %) spatřují za vhodnější formu vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací běžnou ZŠ. 4 respondenti zvolili odpověď „Jiné“, kde uváděli opět odpovědi, jako jsou individuální předpoklady a 1 respondent uvedl, že za optimální spatřuje třídu zřízenou podle §16 odst. 9, která by byla součástí běžné ZŠ.

Z celkového počtu 85 pedagogických pracovníků, kteří se zúčastnili průzkumného šetření, uvedlo 52 respondentů odpověď „Základní škola zřízená podle §16, odst. 9“, což činí **61,2 %**.

Viz graf 37 a tabulka 37.

Předpoklad č. 3 byl potvrzen.

Předpoklad 4

Rodiče jsou častěji spokojeni, než nespokojeni s poskytovaným vzděláváním jejich dětí.

Tento předpoklad ověřuje otázka č. 18 v dotazníku pro rodiče. Na tuto otázku odpovědělo 13 respondentů. Respondenti, kteří měli možnost vybrat z 5 odpovědí, odpovídali následovně. 6 respondentů, což činí 46 %, uvedlo odpověď „Rozhodně ano“, 6 dalších respondentů, tedy opět 46 %, uvedlo odpověď „Spíše ano“ a pouze 1 respondent (8 %) zvolil odpověď „Rozhodně ne“. Z čehož vyplývá, že **92 %** z respondentů je spokojena s poskytovaným vzděláváním jejich dítěte.

Viz graf 13 a tabulka 13.

Předpoklad č. 4 byl potvrzen.

3.6 Diskuze

Jako téma své diplomové práce jsem zvolila pozitiva a negativa vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole a na základní škole praktické, v rámci které jsem se zaměřovala na zjišťování analýzy názorů a zkušeností rodičů a pedagogických pracovníků na vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na běžné ZŠ a na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9.

Vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací se věnovala i spousta jiných autorů, a to jak v samotných odborných publikacích, tak i v rámci svých bakalářských a diplomových pracích. Proto bych ráda v této praktické části diplomové práce zhodnotila výsledky mého průzkumu, které bych srovnala s výsledky z jiných výzkumů a fakty, které uvádí odborná literatura.

Aby bylo vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací úspěšné, je potřeba určitá podpora žáků k jejich vzdělávání, která spočívá jak v individuálním přístupu, tak i ve spolupráci se školským poradenským zařízením a především v poskytování podpůrných opatření.

Z průzkumu vyplynulo, že individuální přístup lze uplatňovat ve většině případů ve školách samostatně zřízených, zatímco na běžných základních školách není individuální přístup zcela možný. Tento fakt uvedli pedagogičtí pracovníci z běžné ZŠ, a to i přestože skoro každý integrovaný žák má k dispozici asistenta pedagoga, byť ne ve všech vyučovacích předmětech, a dále hojně se na školách vyskytují i školní speciální pedagogové. Nedostatečný individuální přístup na běžné ZŠ si lze vysvětlit na základě uvedených počtu žáků ve třídě.

Zatímco ZŠ zřízené podle §16 odst. 9 mají zákonem omezený počet žáků ve třídě na 14 žáků, tak na běžné základní škole není výjimka počet 20 a výše. Oproti tomu Nadace Open Society Fund Praha (2013) provedla v roce 2012 výzkum, ve kterém zjistila, že počet žáků ve třídě pro úspěšnou integraci nehraje zásadní roli. Jako pozitivní krok k úspěšné integraci lze spatřovat četnou spolupráci škol se školským poradenským zařízením.

Při vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací je důležité poskytování podpůrných opatření. Této problematice se věnovala i Bartoňová (2014) v rámci svého výzkumu zaměřeného na žáky s lehkou mentální retardací v inkluzivním prostředí školy.

Jednotlivá podpůrná opatření se zcela neodlišovala, pouze Bartoňová je měla více rozepsané. Data se lišila pouze v procentuálním znázornění využití asistenta pedagoga, celkem 60 %, což bylo celkem překvapující zjištění, jelikož nyní činilo využití asistenta pedagoga na běžné ZŠ 95 %.

V průzkumu bylo zajímavé i srovnání v poskytování podpůrných opatření na běžné ZŠ a ZŠ zřízené podle §16 odst. 9. Oba typy škol uvedly použití speciálněpedagogických pomůcek, učebnic a pracovních listů a tvorbu IVP. Někteří pedagogičtí pracovníci uvedli poskytování PO 3. stupně, kam lze zařadit široký výčet podpůrných opatření, tudíž se nemusí ani tolik lišit opatření mezi jednotlivými typy škol. To se lze však jen domnívat. Odpovědi se lišily v uvedení sníženého počtu žáků, které běžná ZŠ neuvedla, zatímco Bartoňová (2014) měla takovéto podpůrné opatření uvedené jako jedno z nejčastějších.

Bartoňová (2014) ve svém výzkumu zjistila, že žáci s postižením se bez problému začlenili do kolektivu intaktních spolužáků, což se nyní zcela nepotvrdilo. Byť více jak polovina pedagogických pracovníků uvedla, že se spolužáci relativně začlenili, tak více jak polovina pedagogických pracovníků uvedla, že se setkali s problémy při začleňování.

Bartoňová (2014) se věnovala se i komunikaci a kamarádství žáků bez postižení s žáky s postižením. Její tvrzení dokládají, že žáci nemají problémy v komunikaci s žáky s postižením a panují mezi nimi dobré vztahy. Naopak z mého průzkumného tvrzení nevyplývaly zcela tak pozitivní data. Byť se rodiče žáků domnívají, že jejich děti se do kolektivu začlenily bez problému, pedagogičtí pracovníci byli občas opačného názoru. Domněnka rodičů může být důsledek zkresleného pohledu na své dítě, na což upozorňuje Bartoňová (2014) ve svém výzkumu.

Z oblasti, která se zabývala nároky na rodiče při vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací, vyplynulo zajímavé srovnání zkušeností a názorů rodičů žáků umístěných na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9 a na běžné ZŠ. Naopak odpovědi pedagogických pracovníků se v této oblasti lišily, což nepotvrdily odpovědi rodičů, kteří uvedli, že je potřeba se se svými dětmi připravovat do školy bez rozdílů na formu vzdělávání jejich dětí.

Překvapivě vyšly výsledky zkoumání výhod a nevýhod vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací s ohledem na daný typ školy.

I přes značnou náročnost v integraci žáků s lehkou mentální retardací v běžné ZŠ bylo pro mě překvapující, že více jak polovina pedagogických pracovníků v tomto spatřuje výhody. Tento fakt naznačuje, že i přístup k těmto žákům bude přívětivější. Ovšem s takto pozitivními ohlasy se nesešla M. Veselá, která se ve své diplomové práci (2014) zabývala výhodami a riziky vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací. V rámci jejího výzkumu nespatřovalo 70 % pedagogů žádnou výhodu v integraci žáků s lehkou mentální retardací v běžné ZŠ. Pokud ano, tak uvedli důvody jako sociální začlenění, dostupnost školy v místě bydliště, pomoc v rozvoji nebo menší finanční náročnost pro stát. Odpovědi průzkumného šetření se částečně ztotožňovaly s některými odpověďmi M. Veselé, avšak s mnohem větší četností. Mnou vybraní pedagogičtí pracovníci se shodli s pedagogickými pracovníky, kteří byli vybráni M. Veselou, že výhodou pro tyto žáky je, že mají školu blízkého bydliště. Rovněž jsem našla shodu v otázce sociálního začlenění, kam je možné zařadit uvedené odpovědi z mého průzkumného šetření, tj. následná snazší integrace v ostatních oblastech a obohacující kontakt – pro obě strany – mezi žákem s postižením a bez postižení.

Jak vyplývá z průzkumného šetření, oslovení pedagogičtí pracovníci se z 90 % shodli, že spatřují i nevýhody v integraci žáka s lehkou mentální retardací, což může značit jisté nedostatky, se kterými se pedagogičtí pracovníci setkávají při vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací. Tuto otázku položila v rámci svého výzkumu i M. Veselá (2014), nicméně odpovědi jí zvolených pedagogických pracovníků se lišily. Uvedené nevýhody, které spatřují mnou zvolení pedagogičtí pracovníci v průzkumném šetření, nejsou překvapivé, neboť na tyto problémy, které se vážou na integraci mentálně postižených, upozorňují i autoři v odborných publikacích zaměřující se na integraci a vzdělávání žáků s mentálním postižením, a to například I. Švarcová, O. Müller, M. Valenta nebo K. Jeřábková. Za zajímavou informaci považuji jednu z volných odpovědí, kde si učitel povšiml poznatku, že přestože žák s lehkou mentální retardací dochází do třídy mezi intaktní spolužáky, je s nimi v permanentním styku, tak pracuje

individuálně podle svého tempa a nemá tak možnost účastnit se kolektivní práce, která by pro něj mohla být obohacující. Na zmíněné riziko upozorňuje i Jeřábková (2012).

Na skutečnost, že se výhody a nevýhody vážou na oba typy škol, poukazují názory a zkušenosti pedagogických pracovníků, kteří působí na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9.

Více jak 90 % těchto pedagogů spatřuje výhody ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9. Jednotlivé výhody se vyskytují v protikladu s nevýhodami, které uvedli pedagogičtí pracovníci z běžné ZŠ. Stejně jako uvedené nevýhody, které byli v protikladu s výhodami integrovaného vzdělávání. Co mě překvapilo, byla četnost pedagogických pracovníků ze ZŠ zřízené podle §16 odst. 9, kde se více jak 70 % domnívá, že tato forma vzdělávání s sebou nese i negativa. Jelikož jsem se při své pedagogické praxi na tomto typu školy setkala především s názory, které vylučovaly negativní představy o vzdělávání na této škole, očekávala jsem nižší četnost.

Velmi pozitivně vnímám daný stav, že rodiče, kteří zvolili optimální formu vzdělávání pro jejich děti, jsou s poskytovaným vzděláváním jejich dětí 100% spokojeni. Jak ukazuje průzkum, rodiče museli během průběhu studia jejich dětí řešit přestupy na jinou formu vzdělávání. Ve všech uvedených případech se jednalo se o přestupy z běžné ZŠ na ZŠ zřízenou podle § 16 odst. 9., a jak se ukázalo i při analýze odpovědí, které se zaměřovaly na změny po přestupu, bylo rozhodnutí rodičů správné, neboť uváděli pouze pozitivní změny. Jednalo se o změny, které zásadně ovlivnily motivaci žáka ke vzdělání a nyní se cítí ve škole spokojeni – některé začala škola bavit, získali více kamarádů, přestali být terčem posměchu, zvýšilo se jim sebevědomí, případně další. Vzdělávání na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9 taktéž neznamená, že by byli žáci vyčleněni z kontaktu s žáky bez postižení, jelikož školy vytváří možnosti, aby se tito žáci setkávali s intaktními žáky. To potvrdili i samotní rodiče, neboť převážná většina uvedla, že jejich děti mají kamarády i z jiného prostředí, než pouze ze školy. To opět poukazuje na fakt, že nelze jednoznačně určit, která forma vzdělávání je pro žáky s daným postižením optimální.

Jako zajímavá odpověď, která vede k zamyšlení, mi přišla rodiči vnímaná výhoda ve vzdělávání na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9. Rodiče uvedli, že jako výhodu spatřují společné vzdělávání mezi stejně postiženými žáky. To je zajímavý pohled, kdy na jedné straně sami pedagogové uvádí jako výhody společného vzdělávání kontakt žáka s postižením s žáky bez postižení, na straně druhé rodiče vnímají jako výhodu pravý opak, a to v tom, že se jejich dítě vzdělává společně se stejně postiženými dětmi, tím pádem jsou uchráněni před výsměchem

a povyšování od intaktních spolužáků. Tento přístup rodičů může značit jistý nedostatek ze stran učitelů na běžných ZŠ při začleňování žáků s postižením do kolektivu, což sám Valenta, Müller, Petráš (2012) uvádí jako nezbytnost při začleňování. Na již kritizovaný nedostatečný přístup při práci s žáky s lehkou mentální retardací na běžné ZŠ upozorňují i rodiče, kteří tento fakt spatřují jako nevýhodu v integraci na běžné ZŠ.

Poslední oblast, které bych ráda věnovala pozornost, je názor pedagogických pracovníků, kteří měli uvést, jakou formu vzdělávání považují pro žáky s lehkou mentální retardací za optimální.

I přestože Valenta s Müllerem (2003) upozorňují na výzkum, který ukazuje, že integrace žáků s lehkou mentální retardací je úspěšná většinou jen na 1. stupni ZŠ, tak výsledky průzkumu ukazují, že se s tímto tvrzením neztotožňují všichni oslovení pedagogičtí pracovníci, kteří vyučují žáky s lehkou mentální retardací na 2. stupni. Zastávají názor, že optimální formou vzdělání je integrace těchto žáků do běžné ZŠ. Tento názor vyjádřilo 8 pedagogických pracovníků, kteří mají zkušenosti se vzděláváním žáků s lehkou mentální retardací na 2. stupně ZŠ, což z celkového počtu těchto pedagogů činí 17 %. Zbylí pedagogičtí pracovníci z 2. stupně (83 %) považují za optimální formu vzdělávání pro žáky s lehkou mentální retardací ZŠ zřízenou podle §16 odst. 9. Avšak z celkového počtu pedagogických pracovníků se 61,2 % domnívá, že pro žáky s lehkou mentální retardací je vhodné, pokud se vzdělávají na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9. Tento výsledek byl pro mě velmi překvapující. Předpokládala jsem, že pedagogičtí pracovníci budou volit ZŠ zřízenou podle §16 odst. 9, ale očekávala jsem větší procentuální zastoupení, a to především s ohledem na zmíněné nevýhody, které se pojí s integrací žáků na běžnou ZŠ. Velmi mě ovlivnilo silné procentuální zastoupení názoru, že na pedagogické pracovníky jsou kladeny vyšší požadavky a vyšší počet žáků ve třídě, který nedovoluje uplatňovat individuální přístup k žákům s postižením.

Tuto diskuzi bych ukončila výstižným tvrzením pedagogického pracovníka ze ZŠ zřízené podle §16 odst. 9, se kterým se plně ztotožňuji. „*Inkluze ano, ale ne plošně, velmi individuálně a postupně, zejména u dětí s LMP, potřebují úplně jiný způsob výuky a práce, než děti bez postižení. Bezhlavé začlenění jim pouze ublíží.*“

Závěr

Diplomová práce se zabývala problematikou vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základních školách. Žáci s tímto postižením mohou plnit povinnou školní docházku na běžné základní škole formou integrace nebo na základní škole zřízené podle §16 odst. 9. Každá tato forma vzdělávání si s sebou nese určité pozitiva ale i negativa, které má tato práce za cíl objevit a vymežit, a to jak v části teoretické, tak i části praktické.

Teoretická práce se zabývala vymezením lehké mentální retardace, specifickostí osobnosti s lehkou mentální retardací a základním vzděláváním žáků s lehkou mentální retardací na obou typech škol se svými výhodami a nevýhodami, které se pojí s danými typy škol.

V praktické části jsou prostřednictvím kvantitativního průzkumu metodou dotazník získávány názory a zkušenosti pedagogických pracovníků na běžné ZŠ a ZŠ zřízené podle §16 odst. 9 a od rodičů, jejichž dítě má diagnostikovanou lehkou mentální retardací. Praktická část zjišťovala od pedagogických pracovníků i od rodičů informace, názory a zkušenosti se vzděláváním v oblastech jako je poskytovaná podpora ve vzdělávání žákům s lehkou mentální retardací, začlenění do kolektivu a přestupy žáků na daný typ školy. Dotazník se dále zabývá i oblastmi jako je kamarádství mezi vrstevníky bez ohledu na postižení. Jelikož vzdělávání žáků s daným postižením se dotýká i samostatných rodičů dětí, tak bylo zjišťováno, jaké jsou na rodiče kladeny požadavky. Významná byla především oblast, která se zabývá konkrétními výhodami a nevýhodami vzdělávání.

Je potřeba si uvědomit, že žák s lehkou mentální retardací si nese svá specifika, která je potřeba si uvědomovat při jejich vzdělávání. Základní vzdělání je pro žáka velmi důležité, aby si získal pozitivní přístup ke vzdělání a především ke společnosti, do které postupně vrůstá. V rámci tohoto procesu by se s ní měl naprosto ztotožnit a přijat její společenské normy a pravidla. Proto je potřeba mu poskytnout co nejoptimálnější individuální podmínky při jeho vzdělávání, které by rozvíjely jeho dovednosti, zájmy i postoje ke společnosti. Je důležité, aby žák s postižením byl v četném kontaktu i s žáky bez postižení. Aby byl schopen se mezi ně začlenit a ostatní brali postižení jako běžnou odlišnost ve společnosti, která ho ovšem nediskriminuje v životě. Nelze ovšem jednoznačně říct, že by škola zřízená podle §16 odst. 9 měla pouze segreganční tendence. Jelikož jak průzkumné šetření ukázalo, škola nabízí časté kontakty pro různá setkání žáků s postižením a bez postižení a žák je schopen udržovat kamarádství i s kamarády bez postižení. Avšak pro jeho budoucí profesní uplatnění na volném

trhu je důležitý rozvoj především praktických dovedností, které v optimální míře může zatím nabídnout jen většina základních škol zřízených podle §16 odst. 9.

Jak vyplývá z teoretické, tak i praktické části, nelze jednoznačně určit, která forma vzdělávání je pro žáky s lehkou mentální retardací optimální. I přestože se více pedagogických pracovníků domnívá, že pro žáka s lehkou mentální retardací je vhodnější, pokud se vzdělává na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9, tak si každá forma nese svá pozitiva a negativa. Jelikož každý žák je jedinečný, je vždy důležité, aby o způsobu vzdělávání měl možnost rozhodnout rodič, který své dítě zná nejlépe.

Proto i tato práce může poskytnout informace o jednotlivých pozitivích a negativích samotným rodičům nebo pedagogickým pracovníkům a veřejnosti, aby si sami mohli vytvořit názor na optimální způsob vzdělávání. Tyto osoby jsou součástí naší společnosti a mohou být rovnocennými partnery, pokud jim budou poskytovány optimální podmínky pro jejich vzdělávání.

Je zřejmé, že společné vzdělávání žáků s postižením s žáky bez postižení se stane běžnou realitou a žáků na škole zřízené podle §16 odst. 9 bude ubývat. Proto je důležité, aby se školy staly více otevřené společnému vzdělávání, byly schopny pochopit specifika osob s postižením a dokázaly jim nabídnout optimální podmínky, které by žáky s postižením rozvíjely v sebevědomé a schopné jedince, a to vždy s ohledem na jejich možnosti, které vyplývají z jejich postižení.

Seznam použitých zdrojů

- BARTOŇOVÁ, M. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6560-4.
- BAZALOVÁ B. Psychopedie. *In Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Vyd. 3. Brno: Paida, 2010, s. 289-304. ISBN 978-7315-198-0.
- BAZALOVÁ, B. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0693-4.
- BENDOVIČ, P., ZIKL, P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3854-3.
- DOLEŽALOVÁ, B., MICHALÍK, J., VALENTA, M. Rodinné prostředí *In Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd.1. Praha: Grada, 2012, s. 280 - 293. ISBN 978-80-247-3829-1.
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.
- GAŽI, Michal. *Mentálne postihnuté dieťa v škole*. 1. vyd. Bratislava: Slov. ped. nakl., 1991. ISBN 80-08-00392-8.
- GROFKOVÁ, I. Specifika integrace žáků s mentálním postižením v základní škole *In Přehled speciální pedagogiky a školské integrace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 49-59. ISBN 80-244-0698-5.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JEŘÁBKOVÁ, K. Integrace a inkluze *In Školská integrace žáků se zdravotním postižením: (inkluzivní pedagogika pro pedagogy běžných škol)*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: EdA, 2012, s. 11 – 28. ISBN 978-80-904927-7-6.

- KLENKOVÁ, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. Pedagogické klasobraní; Sv. 2.
- KVAPILÍK, J., ČERNÁ, M. *Zdravý způsob života mentálně postižených*. Vyd. 1. Praha: Avicenum, 1990. Život a zdraví. ISBN 80-201-0019-9.
- LANGER, S. *Mentální retardace: etiologie, diagnostika, profesiografie, výchova*. 3. přeprac. vyd. Hradec králové: Kotva, 1996. ISBN 80-900254-8-X
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 3., dopl. a přeprac. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4.
- LECHTA, V., ed. *Inkluzivní pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. Dotisk 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 8024400774.
- MICHALÍK, J. Historické a právní předpoklady školské integrace *In Přehled speciální pedagogiky a školské integrace*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 12 – 57. ISBN 80-244-0698-5.
- MICHALÍK, J. Faktory ovlivňující úspěšnost individuální školské integrace dítěte, žáka, studenta se zdravotním postižením. *In Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 10 – 26. ISBN 978-80-244-3311-0.
- MICHALÍK, J. *Rodiče a dítě se zdravotním postižením (nejen) na základní škole: speciální vzdělávací potřeby dětí a žáků se vzácnými onemocněními ...* Vyd. 1. Čáslav: Studio Press pro Společnost pro MPS, 2013. ISBN 978-80-86532-29-5.
- MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0207-6.
- PETRÁŠ, P. Smyslová percepce. *In Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd.1. Praha: Grada, 2012, s. 138 – 150. ISBN 978-80-247-3829-1.

- PETRÁŠOVÁ J. Emoce. *In Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd.1. Praha: Grada, 2012, s. 241-248. ISBN 978-80-247-3829-1.
- PIPEKOVÁ, J. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Vyd. 1. Brno: MSD, 2006. ISBN 80-86633-40-3.
- PROCHÁZKA M.. Pozornost. *In Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd.1. Praha: Grada, 2012, s. 200-208. ISBN 978-80-247-3829-1.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- STUPŇÁKOVÁ E., NAVRÁTILOVÁ M., PROCHÁZKA M. Motorika. *In Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, s. 151-167. ISBN 978-80-247-3829-1.
- SVOBODA P. Paměť. *In Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, s. 209-226. ISBN 978-80-247-3829-1.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- VALENTA, M., KREJČÍŘOVÁ, O. *Psychopedie: kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Vyd. 1. Olomouc: Netopejr, 1997. ISBN 80-902057-9-8.
- VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 1. vyd. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.
- VALENTA, M. Koncepce mentálního postižení a terminologie. *In Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd.1. Praha: Grada, 2012, s. 28-61. ISBN 978-80-247-3829-1.
- VALENTA, M, PETRÁŠ, P a kol. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.

VALENTA, M., MÜLLER, O. PETRÁŠ P. Žák s mentálním postižením či jinou duševní poruchou. In *Školská integrace žáků se zdravotním postižením: (inkluzivní pedagogika pro pedagogy běžných škol)*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: EdA, 2012, s. 29 – 79. ISBN 978-80-904927-7-6.

VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.

VALENTA, M. *Psychopedie: Speciální pedagogika osob s mentálním (a jiným duševním) postižením* In *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. s. 21-42. ISBN 978-80-262-0602-6.

VALENTA, M. a kol. *Slovník speciální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015a. ISBN 978-80-262-0937-9.

VALENTA, M. a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015b. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4614-1.

VRUBEL, M. Management škol a inkluze ve vzdělávání In *Aktéři školní inkluze: School Inclusion Actors*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 59-76. ISBN 978-80-210-6688-5.

Internetové zdroje

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-5 facts sheets* [online]. 2013a, poslední revize 2017 [cit. 2016-12-15]. Dostupné z <https://psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm/educational-resources/dsm-5-fact-sheets>.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* [online]. 5th ed. Washington, D.C.: American Psychiatric Publishing, c2013b. ISBN 978-0-89042-555-8. [cit. 2016-12-15]. Dostupné z https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=-JivBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT18&dq=intellectual+disability+dsm+5+code&ots=cdSQ-3OGBe&sig=DZk6DfFmeTOkyICNkgvcW-Jmk3M&redir_esc=y#v=onepage&q=intellectual%20disability%20dsm%205%20code&f=false.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2016a, poslední revize 2016 [cit. 02-12-2016]. Dostupné z <<http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Průvodce ředitele společným vzděláváním* [online]. 2016b, poslední revize 2016-02-01 [cit. 2016-12-18]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/file/36884/>>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Úpravy ŠVP podle RVP ZV* [online]. 2016c, poslední revize 2016-5-02 [cit. 2016-12-18]. Dostupné z <<http://www.ceskaskola.cz/2016/05/msmt-upravy-svp-podle-rvp-zv-z-ke.html>>.

NADACE OPEN SOCIETY FUND PRAHA. *Hlavní zjištění výzkumu vzdělávání žáků se speciálními potřebami v Karlovarském kraji* [online]. 2013, poslední revize 2017 [cit. 2017-04-13]. Dostupné z <<http://osf.cz/wp-content/uploads/2015/08/zjisteni-vyzkumu-KV-kraj.pdf>>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Podpurná opatření* [online]. 2017a, poslední revize 2017 [cit. 2017-01-06]. Dostupné z <<http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>>.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Společné vzdělávání* [online]. 2017b, poslední revize 2017 [cit. 2017-04-13]. Dostupné z <<http://www.nuv.cz/t/in>>.

ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY ČR. *V. kapitola: PORUCHY DUŠEVNÍ A PORUCHY CHOVÁNÍ (F00–F99)*. 2014, poslední revize 2014-4-1 [cit. 2016-11-05]. Dostupné z <<http://www.uzis.cz/cz/mkn/F70-F79.html>>.

Zákon č. 561/2004 SB., *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. [cit. 2016-10-29]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>>.

VALACHOVÁ, K. *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní školy* [online]. 2016, poslední revize 2016-02-22 [cit. 2016-12-18]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/file/37053/>>.

VESELÁ, M. *Výhody a rizika základního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžných anebo speciálních školách* [online]. Plzeň, 2014. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky [cit 2017-04-13]. Dostupné z <<http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1479832919.pdf>>.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., *O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online]. [cit. 2016-11-29]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnim>>.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* [online]. 2005 [cit. 2016-02-12]. Dostupné z <www.nuv.cz/file/138_1_1>.

Seznam zkratek

APA – Americká psychologická společnost

Cit. – citace

DSM-IV – Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch, čtvrtá revize

DSM-5 – Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch, pátá revize

IDD - intelektová a vývojová porucha

IVP – Individuální vzdělávací plán

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

MKN-10 – Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 10. revize

NÚV – Národní ústav vzdělávání

Odst. – odstavec

Opatření ministryně, kterým se mění RVP ZV – Opatření ministryně školství mládeže a tělovýchovy, kterým se mění RVP ZV

PO – Podpůrná opatření

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV-LMP – RVP ZV příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

S. – strana

Sb. – Sbírky

Školský zákon – Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

Tzn. – to znamená

Vyd. – vydání

VÚP – Výzkumný ústav pedagogický v Praze

ZŠ – Základní škola

Seznam tabulek

Tabulka 1 Projevy lehké mentální retardace	13
Tabulka 2 Věk dětí.....	44
Tabulka 3 Návštěvnost tříd.....	45
Tabulka 4 Typ školy	46
Tabulka 5 Délka vzdělávání na daném typu školy	47
Tabulka 6 Počet žáků ve třídě	48
Tabulka 7 Individuální přístup k žákovi/žákům s lehkou mentální retardací	49
Tabulka 8 Spolupráce školy se školským poradenským zařízením	50
Tabulka 9 Podpůrná opatření na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9	51
Tabulka 10 Podpůrná opatření na běžné ZŠ	52
Tabulka 11 Asistent pedagoga	53
Tabulka 12 Speciální pedagog	53
Tabulka 13 Spokojenost rodičů s poskytovaným vzděláváním	54
Tabulka 14 Přestup žáka na jiný typ školy	55
Tabulka 15 Z jakého typu školy žák přestoupil	56
Tabulka 16 Změny při přestupu žáka	57
Tabulka 17 Začlenění žáka/dítěte s lehkou mentální retardací do kolektivu	58
Tabulka 18 Problémy při začleňování žáka s lehkou mentální retardací do kolektivu spolužáků	59
Tabulka 19 Kamarád/i mezi spolužáky	61
Tabulka 20 Kamarádi mimo školu	62
Tabulka 21 Setkávání žáků s lehkou mentální retardací s žáky bez postižení	62
Tabulka 22 Četnost setkávání s žáky bez postižení	63
Tabulka 23 Názor pedagogických pracovníků na náročnost kladenou na rodiče	65

Tabulka 24 Potřeba se s dítětem připravovat do školy	66
Tabulka 25 Denní časová náročnost přípravy do školy	66
Tabulka 26 Činnosti zahrnující přípravu na vyučování.....	67
Tabulka 27 Výhody v integraci žáků s lehkou mentální retardací	68
Tabulka 28 Konkrétní výhody integrace žáků s lehkou mentální retardací	69
Tabulka 29 Nevýhody v integraci žáka s lehkou mentální retardací	70
Tabulka 30 Konkrétní nevýhody v integraci žáka s lehkou mentální retardací na běžnou ZŠ...	71
Tabulka 31 Výhody ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole zřízené podle §16 odst. 9	72
Tabulka 32 Konkrétní výhody ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole zřízené podle §16 odst. 9	73
Tabulka 33 Nevýhody ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole zřízené podle §16 odst. 9	74
Tabulka 34 Konkrétní nevýhody ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole zřízené podle §16 odst. 9	75
Tabulka 35 Výhody ve vzdělávání dítěte na daném typu školy	75
Tabulka 36 Nevýhody ve vzdělávání dítěte na daném typu školy	77
Tabulka 37 Optimální forma vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací	78

Seznam grafů

Graf 1 Respondenti	42
Graf 2 Pohlaví respondentů (rodiče dětí s lehkou mentální retardací)	42
Graf 3 Pedagogičtí pracovníci	43
Graf 4 Věk dítěte	44
Graf 5 Návštěvnost tříd.....	45
Graf 6 Typ školy	46
Graf 7 Délka vzdělávání na daném typu školy	47
Graf 8 Počet žáků ve třídě	48
Graf 9 Individuální přístup k žákovi/žákům s lehkou mentální retardací	49
Graf 10 Spolupráce školy se školským poradenským zařízením.....	50
Graf 11 Asistent pedagoga	53
Graf 12 Speciální pedagog	54
Graf 13 Spokojenost rodičů s poskytovaným vzděláváním	54
Graf č. 14 Přestup žáka	55
Graf 15 Přestup žáka na jiný typ školy.....	56
Graf 16 Změny při přestupu žáka	57
Graf 17 Začlenění žáka/dítěte s lehkou mentální retardací do kolektivu	59
Graf 18 Problémy při začleňování žáka s lehkou mentální retardací do kolektivu spolužáků...59	
Graf 19 Kamarád/i mezi spolužáky	61
Graf 20 Kamarádi mimo školu	62
Graf 21 Setkávání žáků s lehkou mentální retardací s žáky bez postižení	63
Graf 22 Četnost setkávání s žáky bez postižení	64
Graf 23 Názor pedagogických pracovníků na náročnost kladenou na rodiče	65

Graf 24 Potřeba se s dítětem připravovat do školy	66
Graf 25 Denní časová náročnost přípravy do školy	67
Graf 26 Činnosti zahrnující přípravu na vyučování.....	68
Graf 27 Výhody v integraci žáků s lehkou mentální retardací	69
Graf 28 Konkrétní výhody integrace žáků s lehkou mentální retardací	70
Graf 29 Nevýhody v integraci žáka s lehkou mentální retardací	70
Graf 30 Konkrétní nevýhody v integraci žáka s lehkou mentální retardací na běžnou ZŠ	72
Graf 31 Výhody ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole zřízené podle §16, odst. 9	72
Graf 32 Konkrétní výhody ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole zřízené podle §16, odst. 9	73
Graf 33 Nevýhody ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole zřízené podle §16, odst. 9	74
Graf 34 Konkrétní nevýhody ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole zřízené podle §16, odst. 9	75
Graf 35 Výhody ve vzdělávání dítěte na daném typu školy	76
Graf 36 Nevýhody ve vzdělávání dítěte na daném typu školy	77
Graf 37 Optimální forma vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací	78

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník pro pedagogické pracovníky na běžné ZŠ

Příloha č. 2: Dotazník pro pedagogické pracovníky na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9

Příloha č. 3: Dotazník pro rodiče

Příloha č. 1: Dotazník pro pedagogické pracovníky na běžné ZŠ

Dobrý den,

chtěla bych Vás tímto poprosit o vyplnění následujícího dotazníku. Tento dotazník slouží pro výzkum v mé diplomové práci, která se zabývá pozitivy a negativy ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole, a to formou integrace na běžné základní škole nebo na základní škole zřízené podle §16, odst. 9 (dříve ZŠ praktická).

Veškeré poskytnuté informace jsou anonymní a vyplnění dotazníku je dobrovolné.

Předem děkuji za spolupráci.

Nela Teufertová

studentka Speciální pedagogiky pro 2. stupeň ZŠ a SŠ a Základy společenských věd pro SŠ a Občanská výchova pro ZŠ, Univerzita Palackého v Olomouci

1. V jakém jsem vztahu k žákovi?

- a) Učitel
- b) Asistent pedagoga
- c) Výchovný poradce
- d) V jiném vztahu, v jakém:

2. Do kolikáté třídy chodí?

3. Jak dlouho navštěvuje žák s lehkou mentální retardací danou školu?

4. Jaký je celkový počet žáků ve třídě?

5. Lze při takovémto počtu žáků ve třídě uplatnit k žákovi / žákům s lehkou mentální retardací individuální přístup?

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Rozhodně ne
- e) Nevím

6. Spolupracuje škola při integraci žáka s lehkou mentální retardací se školským poradenským zařízením?

- a) Ano
- b) Ne

c) Nevím

7. Jaká jsou žákovi s lehkou mentální retardací poskytována podpůrná opatření?

.....
.....
.....

8. Pracuje s žákem asistent pedagoga?

- a) Ano, ve všech předmětech
- b) Pouze v některých předmětech, uveďte ve kterých:.....
- c) Ne

9. Působí ve škole speciální pedagog?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

10. Začlenil se žák s lehkou mentální retardací mezi své spolužáky?

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Rozhodně ne
- e) Nevím

11. Setkali jste se s nějakými problémy při začleňování žáka s lehkou mentální retardací mezi ostatní žáky?

- a) Ano
- b) Ne (*pokračujte otázkou č. 13*)
- c) Nevím (*pokračujte otázkou č. 13*)

12. S jakými problémy jste se při začleňování žáka s lehkou mentální retardací mezi ostatní žáky setkali?

.....
.....
.....

13. Myslíte si, že jsou na rodiče kladeny ze strany školy větší požadavky, než kdyby se žák vzdělával na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9 (dříve ZŠ praktická)?

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne

- d) Rozhodně ne
- e) Nevím

14. Spatřujete výhody v integraci žáka s lehkou mentální retardací na běžné základní škole?

- a) Ano
- b) Ne *(pokračujte otázkou č. 16)*
- c) Nevím *(pokračujte otázkou č. 16)*

15. Jaké spatřujete výhody v integrovaném vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na běžné základní škole? (Lze označit i více možností)

- a) Kontakt žáka s lehkou mentální retardací s žáky bez postižení
- b) Žák, který je integrován má poté snazší i integraci v ostatních oblastech (pracovní, volný čas, komunitní...)
- c) Vzájemný kontakt dětí bez postižení s dětmi s postižením.
- d) Žák s lehkou mentální retardací má školu blízko svého bydliště
- e) Jiné, prosím uveďte jaké.....
.....

16. Spatřujete nevýhody v integraci žáků s lehkou mentální retardací na běžné základní škole?

- a) Ano
- b) Ne *(pokračujte otázkou č. 18)*
- c) Nevím *(pokračujte otázkou č. 18)*

17. Jaké spatřujete nevýhody v integrované vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na běžné základní škole? (Lze označit i více odpovědí)

- a) Na učitele a ostatní pedagogy jsou kladeny vyšší nároky.
- b) Nedostatek speciálněpedagogických prostředků pro žáka s lehkou mentální retardací.
- c) Vysoký počet žáků ve třídě, který neumožňuje uplatnit individuální přístup k žákovi.
- d) V nedostatku praktických znalostí a dovedností.
- e) Žák s lehkou mentální retardací zdržuje ostatní žáky.
- f) Jiné, prosím uveďte jaké.....
.....

18. Kterou formu vzdělávání považujete pro žáky s lehkou mentální retardací za optimální?

- a) Základní škola zřízená podle §16 odst. 9 (dříve základní škola praktická)
- b) Vzdělávání na běžné základní škole formou integrace

c) Nevím

d) Jiné, jaké:.....

19. Prostor pro Vaše postřehy

.....

.....

.....

.....

.....

Děkuji za Vaši ochotu a čas!

Příloha č. 2: Dotazník pro pedagogické pracovníky na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9

Dobrý den,

chtěla bych Vás tímto poprosit o vyplnění následujícího dotazníku. Tento dotazník slouží pro výzkum v mé diplomové práci, která se zabývá pozitivy a negativy ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole, a to formou integrace na běžné základní škole nebo na základní škole zřízené podle §16, odst. 9 (dříve ZŠ praktická).

Veškeré poskytnuté informace jsou anonymní a vyplnění dotazníku je dobrovolné.

Předem děkuji za spolupráci.

Nela Teufertová

studentka Speciální pedagogiky pro 2. stupeň ZŠ a SŠ a Základy společenských věd pro SŠ a Občanská výchova pro ZŠ, Univerzita Palackého v Olomouci

1. Ve vztahu k žákovi/žákům jste?

- e) Učitel
- f) Asistent pedagoga
- g) Výchovný poradce
- h) V jiném vztahu, v jakém:

2. Do kolikáté třídy chodíte?

3. Lze ve třídě k žákům s lehkou mentální retardací uplatňovat individuální přístup?

- f) Rozhodně ano
- g) Spíše ano
- h) Spíše ne
- i) Rozhodně ne
- j) Nevím

4. Spolupracuje škola při vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací se školským poradenským zařízením?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

5. Jaká jsou žákovi s lehkou mentální retardací poskytována podpůrná opatření?

.....
.....
.....

6. Působí ve třídě asistent pedagoga?

- a) Ano
- b) Ne

7. Setkávají se žáci základní školy/třídy zřízené podle §16 odst. 9 i s vrstevníky bez postižení?

- a) Ano
- b) Ne *(pokračujte otázkou č. 9)*

8. Jak často?

- a) Denně
- b) Minimálně 1x za týden
- c) Minimálně 1x za měsíc
- d) Minimálně 1x za čtvrt roku
- e) Minimálně 1x za půl roku
- f) Minimálně 1x za rok

9. Myslíte si, že jsou na rodiče kladeny ze strany školy větší požadavky, než kdyby byl žák integrován na běžné ZŠ?

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Rozhodně ne
- e) Nevím

10. Spatřujete nějaké výhody ve vzdělávání na základní škole zřízené podle §16 odst. 9?

- a) Ano
- b) Ne *(pokračujte otázkou č. 12)*
- c) Nevím *(pokračujte otázkou č. 12)*

11. Jaké spatřujete výhody ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole zřízené podle §16 odst. 9? (Lze označit i více možností)

- a) Nižší počet žáků.
- b) Žáky učí speciální pedagog.
- c) Žákům jsou poskytovány optimální míře speciálněpedagogické prostředky.
- d) Žáci mají dostatek praktického vyučování.

e) Jiné, prosím uveďte jaké.....
.....

12. Spatřujete nějaké nevýhody ve vzdělávání na základní škole zřízené podle §16 odst. 9?

- a) Ano
- b) Ne *(pokračujte otázkou č. 14)*
- c) Nevím *(pokračujte otázkou č. 14)*

13. Jaké spatřujete nevýhody ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole zřízené podle §16 odst. 9? (Lze označit i více možností)

- a) Žáci nejsou v dostatečném kontaktu se svými vrstevníky bez postižení.
- b) Žáci budou mít větší problémy při uplatnění na volném trhu práce.
- c) Žák musí dojíždět do školy.
- d) Jiné, prosím uveďte jaké.....
.....

14. Kterou formu vzdělávání považujete pro žáky s lehkou mentální retardací za optimální?

- a) Základní škola zřízená podle §16 odst. 9 (dříve základní škola praktická)
- b) Vzdělávání na běžné základní škole formou integrace
- c) Nevím
- d) Jiné, jaké:.....

15. Prostor pro Vaše postřehy

.....
.....
.....
.....
.....

Děkuji za Vaši ochotu a čas!

Příloha č. 3: Dotazník pro rodiče

Dobrý den,

chtěla bych Vás tímto poprosit o vyplnění následujícího dotazníku. Tento dotazník slouží pro výzkum v mé diplomové práci, která se zabývá pozitivy a negativy ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole, a to formou integrace na běžné základní škole nebo na základní škole zřízené podle §16 odst. 9 (dříve ZŠ praktická).

Veškeré poskytnuté informace jsou anonymní a vyplnění dotazníku je dobrovolné.

Předem děkuji za spolupráci.

Nela Teufertová

studentka Speciální pedagogiky pro 2. stupeň ZŠ a SŠ a Základy společenských věd pro SŠ a Občanská výchova pro ZŠ, Univerzita Palackého v Olomouci

1. Jsem:

- a) Muž
- b) Žena

2. Jak staré je Vaše dítě?

3. Do kolikáté třídy chodí?

4. Na jaké základní škole se vzdělává Vaše dítě:

- a) Běžná základní škola
- b) Základní škola zřízena dle §16 odst. 9 (dříve základní škola praktická/zvláštní škola)

5. Jak dlouho navštěvuje tento typ základní školy?

6. Kolik žáků je ve třídě?

- a) 6 - 12 žáků
- b) 13 - 20 žáků
- c) 21 - 25 žáků
- d) Více jak 25 žáků

7. Pracuje s Vaším dítětem asistent pedagoga?

- a) Ano, ve všech předmětech
- b) Pouze v některých předmětech, uveďte ve kterých.....
- c) Ne

8. Přestoupilo Vaše dítě z jiného typu školy?

- a) Ano
- b) Ne *(pokračujte položkou č. 12)*

9. Z kterého typu přestoupilo?

- a) Z běžné ZŠ na ZŠ zřízenou podle §16 odst. 9 (ZŠ praktická)
- b) Ze ZŠ zřízené podle §16 odst. 9 na běžnou ZŠ.

10. Z jakého důvodu Vaše dítě přestoupilo?

.....

.....

.....

11. Došlo po přestupu k nějakým změnám?

- a) Ano, uveďte k jakým

.....

.....

.....

- b) Ne
- c) Nevím

12. Začlenilo se Vaše dítě do třídního kolektivu?

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Rozhodně ne
- e) Nevím

13. Má Vaše dítě kamarády mezi spolužáky?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

14. Má Vaše dítě kamarády i z jiného prostředí, než ze školy?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

15. Je potřeba se s Vaším dítětem připravovat do školy?

- a) Rozhodně ano

- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Rozhodně ne

16. Kolik času v průměru zabere Vašemu dítěti příprava do školy?

- a) maximálně 1 hodinu
- b) maximálně 2 hodiny
- c) maximálně 3 hodiny
- d) více jak 3 hodiny

17. Příprava do školy zahrnuje (lze označit více položek):

- a) Domácí úkol/y
- b) Opakování učiva
- c) Vysvětlování probraného učiva
- d) Vysvětlování učiva, které dítě nestihlo probrat ve škole
- e) Učení se písemky, testy a zkoušení
- f) Jiné, jaké.....

18. Jste spokojen/a s poskytovaným vzděláváním na dané škole?

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Rozhodně ne

19. Spatřujete nějaké výhody ve vzdělávání Vašeho dítěte na daném typu školy?

- a) Ano, jaká:.....
.....
- b) Ne
- c) Nevím

20. Spatřujete nějaké nevýhody ve vzdělávání Vašeho dítěte na daném typu školy?

- a) Ano, jaká:.....
.....
- b) Ne
- c) Nevím

21. Prostor pro Vaše postřehy

.....

.....

.....

.....

.....

Děkuji za Vaši ochotu a čas!

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Nela Teufertová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Lucia Pastieriková Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Pozitiva a negativa vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole a na základní škole praktické.
Název v angličtině:	Pros and cons education students with mild intellectual disabilities in elementary school or in special school.
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na základní vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací. Teoretická část se zabývá vymezením lehké mentální retardace, osobnostními specifiky těchto dětí, edukačním systémem a vzděláváním žáků na běžné základní škole, kde se vzdělávají formou integrace nebo na základní škole zřízené podle §16 odst. 9. Praktická část má za cíl zjistit a analyzovat názory a zkušenosti od rodičů a pedagogických pracovníků na vzdělávání dětí s lehkou mentální retardací. Především se zaměřuje na jednotlivá pozitiva a negativa, která se pojí k jednotlivým typům škol.
Klíčová slova:	Lehká mentální retardace, integrace, vzdělávání na základní škole, legislativa.
Anotace v angličtině:	The thesis is focused on elementary education of pupils with general learning disability. Theoretical part deals with various definitions of general learning disability and personality specifics of children suffering by general learning disability. Educational system as a whole and educating pupils in average elementary schools are described as well. Children

	<p>with general learning disability can be educated by integration or in elementary school established under §16 paragraph 9th. Practical part aims to analyze the opinions and experience of parents and teachers who are responsible of education process of children with general learning disability. The positives and negatives of different school systems are detailed in this part.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Mild mental retardation, integration, elementary school education, special school, legislation.
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1: Dotazník pro pedagogické pracovníky na běžné ZŠ</p> <p>Příloha č. 2: Dotazník pro pedagogické pracovníky na ZŠ zřízené podle §16 odst. 9</p> <p>Příloha č. 3: Dotazník pro rodiče</p>
Rozsah práce:	102 stran
Jazyk práce:	Český