

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

**INTEGRACE DĚTÍ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM
DO BĚŽNÝCH TYPŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL Z POHLEDU RODIČŮ
INTAKTNÍCH ŽÁKŮ**

Diplomová práce

Radka Šuláková

Vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Kozáková, DiS., Ph.D.

OLOMOUC 2016

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem Mgr. Zdeňky Kozákové, Dis., Ph.D., a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v závěru diplomové práce.

V Novém Hrozenkově dne 17. dubna 2016

.....

Podpis autorky práce

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych upřímně poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Zdeňce Kozákové, DiS., Ph.D., za odborné vedení a zejména pak za její ochotu a vstřícnost, se kterou mi udílela cenné rady.

Dále chci poděkovat všem účastníkům šetření, kteří si na mě udělali čas a s velkou ochotou mi poskytovali informace, potřebné k realizaci praktické části diplomové práce.

Děkuji také panu Tomáši Slámovi za grafické zpracování informativního letáku, jehož finální podoba předčila má očekávání.

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 OSOBNOST DÍTĚTE S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	9
1.1 Vymezení mentálního postižení a mentální retardace	9
1.2 Klasifikace mentálního postižení.....	10
1.3 Etiologie mentálního postižení.....	11
1.4 Vymezení lehkého mentálního postižení.....	12
1.5 Kognitivní specifika dětí s lehkým mentálním postižením	12
1.5.1 Vnímání	12
1.5.2 Myšlení.....	13
1.5.3 Paměť.....	13
1.5.4 Pozornost	14
1.5.5 Řeč.....	14
1.5.6 Učení	15
1.5.7 Orientační funkce.....	16
1.6 Psychická specifika dětí s lehkým mentálním postižením	16
1.6.1 Volní vlastnosti a aspirace.....	16
1.6.2 Emocionalita.....	17
1.6.3 Charakterové vlastnosti	18
1.7 Uplatnění osob s lehkým mentálním postižením v běžném životě a ve společnosti	18
2 EDUKACE ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	19
2.1 Specifika edukace žáků s lehkým mentálním postižením	19
2.2 Pedagogické prostředky	19
2.2.1 Didaktické metody	20
2.2.2 Organizace výuky a organizační formy.....	21
2.2.3 Pedagogické zásady.....	22
2.3 Osvojování si základů trivie	23
2.3.1 Čtení a psaní.....	23
2.3.2 Matematické dovednosti	24
2.4 Hodnocení a klasifikace.....	25
2.5 Možnosti vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením	26
2.5.1 Vzdělávání na základní škole praktické	26
2.5.2 Vzdělávání na základní škole běžného typu	27
2.6 Profesionální příprava žáků s lehkým mentálním postižením	27
3 ŠKOLSKÁ INTEGRACE ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	28
3.1 Integrace a inkluze	28
3.2 Školská integrace	28
3.2.1 Škola, přijímající žáka se zdravotním postižením	29
3.2.2 Školská integrace žáka s lehkým mentálním postižením	30
3.2.2.1 Podpůrná opatření, poskytovaná žákům s lehkým mentálním postižením	30
3.3 Současné tendence ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením	34
3.4 Pozitivní a negativní aspekty školské integrace žáků s lehkým mentálním postižením	36
3.4.1 Pozitivní hledisko	36

3.4.2	Negativní hledisko.....	36
4	AKTÉŘI ŠKOLSKÉ INTEGRACE.....	38
4.1	Učitel integrovaného žáka.....	38
4.1.1	Odborná způsobilost a kvalifikace učitele integrovaného žáka	39
4.1.2	Osobnostní vlastnosti učitele integrovaného žáka	40
4.1.3	Postoje učitelů ke školské integraci	40
4.1.4	Postoj učitelů k začlenění žáka s lehkým mentálním postižením.....	41
4.2	Třídní kolektiv integrovaného žáka	42
4.2.1	Socializační význam role spolužáka.....	42
4.2.2	Postavení žáka s lehkým mentálním postižením ve třídním kolektivu.....	44
4.2.3	Vliv třídního učitele na přijetí žáka s lehkým mentálním postižením do třídního kolektivu	45
4.2.4	Práce třídního učitele s intaktními spolužáky	45
4.2.5	Metody posilující spolupráci mezi žáky.....	47
4.3	Rodina žáka bez zdravotního postižení	48
4.3.1	Styl výchovy.....	48
4.3.2	Komunikace mezi rodinou a školou	49
4.4	Rodina žáka s lehkým mentálním postižením.....	50
4.4.1	Reakce na přítomnost dítěte se zdravotním postižením v rodině	50
4.4.2	Interakce mezi rodiči žáka s lehkým mentálním postižením a třídním učitelem	51
4.4.3	Volba integrovaného vzdělávání	52
	PRAKTICKÁ ČÁST.....	53
5	METODOLOGIE ŠETŘENÍ	53
5.1	Cíl šetření.....	53
5.2	Metody šetření	53
5.2.1	Kvalitativní přístup	53
5.2.2	Metoda výběru výzkumného souboru	54
5.2.3	Metoda sběru dat	54
5.2.4	Metoda fixace dat	55
5.2.5	Metoda přípravy dat pro analýzu.....	56
5.2.6	Metoda analýzy kvalitativních dat	56
5.2.7	Metoda zobrazení dat	57
5.2.8	Etické aspekty šetření	57
5.2.9	Popis postupu práce při šetření	58
5.2.9.1	Popis získávání účastníků šetření	58
5.2.9.2	Průběh rozhovorů.....	58
5.2.9.3	Práce s daty	59
6	PREZENTACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ.....	61
6.1	Orientace respondentů v problematice mentálního postižení a jejich zkušenosti se školskou integrací	61
6.1.1	Osobní zkušenost respondentů se školskou integrací	62
6.1.2	Představy respondentů o mentálním postižení	62
6.1.3	Představy respondentů o lehkém mentálním postižení	64
6.1.4	Zkušenost respondentů s osobami s mentálním postižením	65
6.1.5	Shrnutí výsledků I. oblasti šetření	66

6.2	Pohled respondentů na osobnost učitele integrovaného žáka s lehkým mentálním postižením .	66
6.2.1	Požadavek respondentů na poskytnutí informací o případné přítomnosti žáka s lehkým mentálním postižením ve třídě jejich syna či dcery.	66
6.2.2	Pohled respondentů na připravenost učitele jejich syna či dcery na případné začlenění žáka s lehkým mentálním postižením	67
6.2.3	Pohled respondentů na vzdělání učitele integrovaného žáka s lehkým mentálním postižením.....	69
6.2.4	Pohled respondentů na možnost poskytnutí služeb asistenta pedagoga žákům s lehkým mentálním postižením	70
6.2.5	Pohled respondentů na rozdělení pozornosti učitele mezi žáka s lehkým mentálním postižením a ostatní děti ve třídě	71
6.2.6	Shrnutí výsledků II. oblasti šetření	72
6.3	Pohled respondentů na třídní kolektiv žáka s lehkým mentálním postižením a jeho působení na běžné základní škole.....	73
6.3.1	Vliv vrstevníků bez zdravotního postižení na osobnostní a rozumový vývoj spolužáka s lehkým mentálním postižením	73
6.3.2	Vliv žáka s lehkým mentálním postižením na osobnostní vývoj ostatních dětí ve třídě	75
6.3.3	Pohled respondentů na přijetí žáka s lehkým mentálním postižením do kolektivu třídy běžné základní školy.....	76
6.3.4	Pohled respondentů na úspěšnost žáka s lehkým mentálním postižením v běžné základní škole	77
6.3.5	Pohled respondentů na případné nedostatky ve vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením na běžné základní škole	78
6.3.6	Názor respondentů na možnou bližší spolupráci mezi jejich synem či dcerou a spolužákem s lehkým mentálním postižením	79
6.3.7	Shrnutí výsledků III. oblasti šetření	81
6.4	Celkový pohled respondentů na školskou integraci.....	82
6.4.1	Příspěvní respondentů k úspěšnému začlenění žáka s lehkým mentálním postižením do třídy jejich syna či dcery	82
6.4.2	Přínos školské integrace.....	84
6.4.3	Negativní stránka školské integrace.....	85
6.4.4	Doplňující informace	86
6.4.5	Shrnutí výsledků IV. oblasti šetření.....	86
6.5	Praktické využití výsledků šetření – informativní leták.....	87
7	DISKUZE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ	89
	ZÁVĚR	91
	SEZNAM LITERATURY A DALŠÍCH ZDROJŮ.....	94
	SEZNAM TABULEK.....	98
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	99
	PŘÍLOHY.....	100

ÚVOD

Téma diplomové práce jsem zvolila z důvodu mého dlouhodobého zájmu o osoby s diagnostikovaným mentálním postižením, zejména pak o oblast jejich vzdělávání. V současné době prochází systém edukace dětí se zdravotním postižením řadou změn. Jednou z priorit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je podpora společného vzdělávání na školách hlavního vzdělávacího proudu. Tento jev je známý pod pojmem školská integrace či inkluzivní vzdělávání. V současné době se projednává novela školského zákona, na jejímž základě bude poskytnuta větší podpora dětem, žákům a studentům se specifickými vzdělávacími potřebami, která je nezbytná k tomu, aby se tito mohli vzdělávat na školách běžného typu. Žákům, jejichž zákonní zástupci se rozhodnou pro jejich začlenění do běžné základní školy, bude poskytnuta nejvyšší míra podpory.

Změny, které novela školského zákona přinese, se budou týkat zejména dětí s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením. Tito žáci jsou v současné době prioritně vzděláváni na tzv. základních školách praktických a to dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou pro žáky s lehkým mentálním postižením (RVP ZV - LMP). Jednou z podmínek sjednoceného vzdělávání na základních školách je vytvoření společného kurikula, což obnáší zrušení právě této přílohy. Žáci s lehkým mentálním postižením se budou nadále vzdělávat dle upraveného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), který bude nově upravovat i vzdělávání žáků s tímto typem postižení. Žáci s lehkým mentálním postižením budou nyní prioritně vzděláni na běžných základních školách. Na základě rozhodnutí zákonných zástupců jim však bude nadále ponechána možnost navštěvovat nynější základní školy praktické.

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na školskou integraci právě dětí s lehkým mentálním postižením. V souvislosti s legislativními změnami můžeme očekávat přisun těchto žáků do běžných základních škol, kde budou vzdělávání společně s dětmi bez zdravotního postižení. Na jaře roku 2014 bylo na základních školách moravského regionu realizováno výzkumné šetření, jež se zabývalo problematikou inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením z pohledu učitelů a asistentů pedagoga. Více než polovina respondentů zastávala pozitivní názor na začlenění těchto žáků do tříd běžných základních škol. Uváděli také, za jakých podmínek lze inkluzivní vzdělávání této skupiny dětí akceptovat. Pedagogičtí pracovníci jsou považováni za jedny z nejdůležitějších aktérů školské

integrace. Jejich postoje a vnitřní motivace mohou tedy do značné míry ovlivnit její úspěšnost.

Kromě pedagogů má na zdařilý průběh začlenění žáka se zdravotním postižením do běžné základní školy značný vliv také kolektiv ostatních dětí ve třídě. Jejich postoj ke spolužákovi s lehkým mentálním postižením může velmi ovlivnit jeho vlastní sebepojetí a to, jak se bude v dané třídě cítit. Děti školního věku jsou velmi ovlivnitelné a často přejímají názory dospělých autorit. Jedná se zejména o rodiče, kteří mohou skrze vlastní působení velmi ovlivnit přístup svého potomka k integrovanému spolužákovi. Z toho důvodu jsou rodiče intaktních žáků považováni za další aktéry školské integrace, jejichž vliv by se neměl podcenit.

V rámci své diplomové práce jsem se tedy zajímala o to, jaký je pohled rodičů intaktních žáků, na školskou integraci a případné začlenění spolužáka s lehkým mentálním postižením do třídy jejich syna či dcery. Jelikož jsem se doposud nesečkala s žádnými studiiemi či odbornými texty, které by se zabývaly touto problematikou, rozhodla jsem se zrealizovat šetření, jehož cílem bylo zmapovat názory a případné obavy rodičů z přítomnosti spolužáka s mentálním postižením ve třídě jejich potomka. Zajímala mne celkový přístup rodičů k této problematice, možná rizika a to, jak by se jim dalo předcházet.

Diplomová práce se bude skládat ze dvou částí – teoretické a praktické. V teoretické části bude charakterizováno lehké mentální postižení, přičemž pozornost bude kladena zejména vzdělávání žáků s tímto typem zdravotního postižení, zvláště pak jejich začlenění do běžných základních škol. Dále se zaměřím na ostatní aktéry školské integrace, mezi něž patří také rodiče spolužáků bez zdravotního postižení. Praktická část je věnována kvalitativnímu šetření, jehož úkolem bylo zjistit, jak by rodiče intaktních dětí vnímali případnou přítomnost žáka s lehkým mentálním postižením ve třídě, kterou navštěvuje jejich syn či dcera.

TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části diplomové práce bude charakterizována osobnost jedince s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením (dále LMP) a jeho možnosti edukace se zaměřením na školskou integraci. Zabývat se budeme také ostatními aktéry integrace, zejména pak kolektivem žáků bez zdravotního postižení, třídním učitelem integrovaného žáka, rodiči žáka s LMP a rodiči ostatních dětí ve třídě.

1 Osobnost dítěte s lehkým mentálním postižením

V následujících podkapitolách bude popsána osobnost dítěte s LMP. Nejdříve bude charakterizován termín mentální postižení, jeho klasifikace a etiologie. Následně se zaměříme na kognitivní a psychické zvláštnosti dětí s LMP.

1.1 Vymezení mentálního postižení a mentální retardace

V oblasti terminologie se v současné době můžeme setkat s pojmy mentální postižení a mentální retardace. Dle Valenty (Valenta, Michalík, Lečbych, 2012) se s termínem **mentální retardace** operuje například v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) či diagnostickém a statistickém manuálu duševních a behaviorálních poruch Americké psychiatrické společnosti (DSM-IV APA). Tento termín, který lze volně přeložit jako zpoždění duševního vývoje, zahrnuje jedince se sníženou intelektovou funkcí, jejichž IQ dosahuje hodnoty 70 a méně.

Ve speciálně pedagogické a poradenské praxi má své široké využití zejména pojem **mentální postižení**, se kterým se setkáváme zejména ve školské legislativě. Operuje se s ním např. ve „školském zákoně“ či prováděcích vyhláškách č. 72/2005 Sb. a č. 73/2005 Sb.. Donedávna se jednalo o „zastřešující“ pojem, který zahrnoval všechny jedince s IQ pod 85 a tedy osoby s diagnostikovanou mentální retardací a osoby v tzv. **hraničním pásmu mentální retardace**. Dle katalogu podpůrných opatření (Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu. Valenta, 2015a) jsou osoby v hraničním pásmu mentální retardace nově označovány jako **osoby s oslabením kognitivního výkonu**. V katalogu je dále uvedeno, že označení mentální retardace je sice stále platné, ale společensky již méně korektní. Slovník speciální pedagogiky (Valenta, 2015b) označuje **mentální postižení jako synonymní pojem pro mentální retardaci**. Pro potřeby diplomové práce bude s výjimkou klasifikace dle klasifikačních systémů užíváno označení mentální postižení.

Bartoňová (2013) uvádí, že skupina osob s diagnostikovaným mentálním postižením je značně různorodá. Můžeme však sledovat některé společné znaky, které se vyskytují u všech jedinců s tímto typem postižení. Jedná se zejména o **funkční změny v kognitivních, emocionálních a volních vlastnostech. Hlavním společným znakem je nepoměr mezi fyzickou a mentální vyspělostí.** Valenta a Müller (2013, s. 16) definují mentální postižení „jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatalní, perinatální i postnatální etiologií.“

V souvislosti s terminologií je nutné poznamenat, že na základě dohody mezi zástupci organizací, jež podporují osoby se zdravotním postižením, se nedoporučuje používat označení jako je „**mentálně postižený či mentálně retardovaný**“. Tato označení jsou považována za neetická. Na prvním místě by měl být vždy člověk, až následně můžeme charakterizovat jeho postižení. Za vhodné je považováno např. označení osoba / dítě / student / dospívající či dospělý s mentálním postižením (Kozáková, 2013).

1.2 Klasifikace mentálního postižení

Mentální postižení může být klasifikováno dle řady kritérií (Bartoňová, 2013). Nejznámějším klasifikačním systémem je rozdělení dle **Světové zdravotnické organizace (WHO)**, které vychází z výšky inteligenčního kvocientu. Tato klasifikace je uvedena v **10. revizi Mezinárodní statické klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů** (dále MKN-10), jež vstoupila v platnost v roce 1992. MKN-10 užívá termín mentální retardace, která je zde uvedena pod kódem **F70-F79** a spadá do kapitoly **č. 5 Poruchy duševní a poruchy chování**. Písmeno F značí duševní poruchu, číslo 7 mentální retardaci, další číselný znak určuje stupeň mentální retardace. Přidáním tečky a další číslice pak informujeme o případné přidružené poruše chování (srov. Valenta, Müller, 2013; MKN, 2014).

Kód	Typ mentální retardace	Pásmo IQ
F70	Lehká mentální retardace	50–69
F71	Střední mentální retardace	35–49
F72	Těžká mentální retardace	20–34
F73	Hluboká mentální retardace	Méně než 20
F78	Jiná mentální retardace	
F79	Neurčená mentální retardace	

Tabulka 1 - Klasifikace mentální retardace dle MKN-10 (MKN, 2014)

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

Tabulka 2 - Klasifikace přidružených poruch chování dle MKN-10 (MKN, 2014)

Nynější pojmenování jednotlivých stupňů mentální retardace nahradilo původní lékařské i psychologické termíny debilita, imbecilita, idiocie a idioimbecilita, od kterých bylo z důvodu humanizace péče o osoby s mentální retardací upuštěno (Valenta, Müller, Petráš in Valenta, 2012).

Stupeň mentální retardace je většinou měřen pomocí standardizovaných inteligenčních testů. Nevýhodou tohoto způsobu klasifikace může být jeho zaměření na výši inteligence a opomíjení dalších rysů osobnosti, které jsou důležité pro socializaci a vzdělávání osob s postižením (Valenta, Müller, 2013). Valenta, Müller, Petráš (in Valenta, 2012) zdůrazňují, že k diagnostikování mentální retardace nestačí jen posouzení stupně inteligenčního kvocientu, ale je důležité přihlédnout k celé řadě dalších aspektů osobnosti. Toto zohledňuje např. **Americká asociace pro intelektová a vývojová postižení (AAIDD)**, jež osoby s mentální retardací klasifikuje dle míry podpory, kterou ze strany svého okolí vyžadují (Kozáková, 2013)

Dalším klasifikačním systémem je **diagnostický a statistický manuál duševních a behaviorálních poruch Americké psychiatrické společnosti (DSM-IV APA)**. Klasifikace mentální retardace dle tohoto manuálu se po poslední revizi příliš neliší od klasifikace dle MKN-10 (Valenta, Michalík, Lečbych, 2013).

1.3 Etiologie mentálního postižení

Existuje celá řada faktorů, které mohou zodpovídat za vznik mentálního postižení. Tyto faktory je možno dělit na **endogenní** (vnitřní) a **exogenní** (vnější). Endogenní příčiny jsou genetického původu. To znamená, že jsou zakódovány v buňkách, z nichž vzniká nový jedinec. V tomto případě tvoří největší skupinu onemocnění ta, která jsou způsobena změnou počtu chromozomů. Zde spadá například tzv. Downův syndrom, který je způsoben trizomií 21. chromozomu a je příčinou 23% mentálních postižení.

Exogenní faktory mohou působit **prenatálně**, tzn. kdykoliv během těhotenství, **perinatálně** v průběhu porodu či **postnatálně** v poporodním období a raném dětství. Mezi

prenatální vlivy řadíme například onemocnění matky zarděnkami či toxoplazmózou, intoxikaci, ozáření či nedostatek živin. Čím dříve k poškození dojde, tím horší jsou následky. Za perinatální příčinu je pokládáno mechanické poškození mozku při porodu, hypoxie, afixie, předčasný porod, spojený s malou porodní váhou či těžká novorozenecká žloutenka. Také mentální postižení, vzniklé v postnatálním období, může být způsobeno řadou faktorů. Patří zde zejména záněty mozku, jejichž příčinou je např. klíšťová encefalitida, meningitida či meningoencefalitida. Dále pak mozková traumata, nádorové onemocnění či krvácení do mozku. Pokles inteligenčního kvocientu může být způsoben též sociokulturní a citovou deprivací. S tímto se setkáváme u dětí, které vyrůstají v nepodnětném rodinném prostředí či u dětí v institucionální péči (srov. Švarcová, 2000; Valenta, Müller, 2013).

1.4 Vymezení lehkého mentálního postižení

10. revize MKN uvádí lehkou mentální retardaci pod kódem **F70** (MKN, 2014). Osoby s tímto typem postižení vykazují stupeň inteligence v rozmezí mezi **50-69**, což odpovídá maximálně úrovni dítěte středního školního věku. Tvoří celkem 80% z celkového počtu osob s mentálním postižením a 2,6% osob z celé populace (Hachová, 2013).

Hachová dále uvádí, že vznik LMP je dán z **60% dědičností. Z 30% je defekt způsoben kulturními a sociálními vlivy.** Vančová (2005 in Bartoňová, 2013, s. 29) zdůrazňuje, že se jedná o „*relativně nejlehčí míru poškození a omezení komplexního vývoje. Je typem postižení, které může mít při včasné intervenci dobrou prognózu*“.

Mentální postižení může být u dětí s LMP **rozpoznáno až při nástupu do školy.** V předškolním věku jsou tito jedinci od ostatních dětí mnohdy nerozeznatelní. Až osvojování si základních vědomostí a dovedností běžnými vyučovacími postupy a metodami začíná žákům s LMP činit značné obtíže (Pipeková, 2014).

1.5 Kognitivní specifika dětí s lehkým mentálním postižením

V následujících podkapitolách budou popsány kognitivní zvláštnosti dětí s diagnostikovaným LMP. Zaměříme se na specifika jejich vnímání, myšlení, paměťových schopností, pozornosti a řeči. Poukážeme také na vliv těchto specifíků na edukační možnosti žáků s LMP.

1.5.1 Vnímání

Vnímání slouží k bezprostřednímu poznávání našeho okolí. Osoby s LMP vnímají v důsledku menší pohyblivosti korových procesů celkově **pomaleji a zjednodušeně.** Potíže

jim činí diferenciace počítků a vjemů, obtížně si vybírají z větší nabídky předmětů. Ve výuce je proto nutné uplatňovat zásadu názornosti. Nové poznatky musí být demonstrovány, pojmenovány, srovnávány a dávány do základních vztahů a souvislostí (Valenta, Müller, Petráš in Valenta, 2012).

1.5.2 Myšlení

Ve vývoji myšlení se osoby s LMP obvykle dostanou na **úroveň tzv. konkrétních logických operací**. Tohoto stupně však dosahují mnohem později než intaktní populace, většinou až v období dospívání či rané dospělosti (srov. Hachová, 2013; Bartoňová, 2013).

Dle Pipekové (2014) vykazují děti s LMP **sníženou schopnost a mnohdy až neschopnost abstrakce a logického usuzování**. Ve škole se tedy postižení projeví nejvíce na teoretické práci. Problémy se však vyskytují také v oblasti čtení a psaní. Pipeková (2014, s. 29) dále dodává, že tito žáci jsou schopni učit se „*jen mechanicky, především na praktické úrovni*.“ **Omezená schopnost zobecňování** se ve škole projevuje potížemi v oblasti osvojování si pravidel a obecných pojmů. Dle Švarcové (2000) se žáci s LMP sice dokáží naučit pravidla nazpaměť, avšak často bez pochopení jejich významu a schopnosti použít je v praxi.

Jak uvádí Hachová (2013, s. 25), „*myšlení méně retardovaných je obecně charakteristické značnou stereotypností, rigiditou a ulpíváním na určitém způsobu řešení*“. **Rigidní způsob myšlení** je nutno u těchto osob respektovat. Ze značné míry se totiž jedná o jakýsi obranný mechanismus před podněty, které jsou pro osobu s mentálním postižením neznámé, a tudíž mohou vyvolávat pocity strachu a úzkosti. Dalším znakem je dle Hachové určitá **pasivita myšlení**, kdy jedinci s LMP raději ponechávají řešení složitějších problémů na druhých či na vyřešení zcela rezignují. Typická je také **nedůslednost** a značná **nekritičnost myšlení**, díky níž mohou být osoby s LMP velmi lehce zneužitelné (Kozáková, Pastieriková, Krejčířová, 2013).

1.5.3 Paměť

Paměť osob s mentálním postižením je poměrně **nestálá s individuálně různou kapacitou**. Tito lidé rychle zapomínají či nedokáží uplatnit naučené vědomosti v praxi. Naučené si mnohdy vybavují dosti nepřesně. **Osvojování nových poznatků je pomalé** a vyžaduje mnohonásobné opakování. To je způsobeno nekvalitním vytvářením podmíněných spoju v mozku, které se utváří pomalu a brzy vyhasínají. Paměť osob s mentálním postižením má charakter spíše **mechanického ukládání vjemů**. To je způsobeno nízkou úrovní myšlení,

kdy jedinec nedokáže z vnímaného vyčlenit a uchovat to podstatné a vytvářet mezi osvojenými prvky adekvátní spoje, které by usnadňovaly jejich pozdější vybavování. Získané poznatky nedovedou zařadit do soustavy vědomostí či představ (srov. Bartoňová, 2013; Švarcová, 2000).

Dle Hachové (2013) je z hlediska učebního procesu nezbytné učivo **pravidelně opakovat**, aby došlo k jeho co největšímu osvojení a zautomatizování. Pedagog by měl brát v potaz také to, že si tyto děti zapamatují spíše vnější znaky předmětů, než jejich logické souvislosti. Ve výuce by tedy měl klást důraz zejména **na konkrétnost a názornost**. Švarcová (2000) zdůrazňuje záměrné rozvíjení a cvičení paměti, které je u žáků s LMP velmi důležité a vyžaduje odborný speciálně pedagogický přístup.

1.5.4 Pozornost

Také v oblasti pozornosti vykazují děti s diagnostikovaným LMP značné zaostávání za vrstevníky bez zdravotního postižení. Kozáková uvádí (2013, s. 21), že *„čím hlubší je mentální postižení, tím kratší dobu dokáže jedince udržet pozornost“*. Pro osoby s mentálním postižením je typická **nestálost pozornosti a snadná unavitelnost**. Bartoňová (2013) dodává, že obojí negativně ovlivňuje školní výkon.

Švarcová (2000) dále uvádí, že výkyvy pozornosti dítěti znemožňují dlouhodobější soustředění se na určitý úkol. Často dochází ke **ztrátě myšlenkových souvislostí**, kdy dítě začne přemýšlet, mluvit o něčem jiném. Tyto zvláštnosti je nutné zohlednit v edukačním procesu, kdy je záhodno přizpůsobit vyučování potřebám a možnostem žáků s LMP. Důležité je zejména rozdělit hodinu na více částí, při kterých je doba soustředění prokládána určitými odpočinkovými aktivitami.

U dětí s LMP se můžeme setkat také se známkami **hyperaktivity** či **hypoaktivity**, které rovněž vznikají na podkladě poškození centrálního nervového systému.

1.5.5 Řeč

Narušený vývoj řeči můžeme pokládat za jeden z nejtypičtějších projevů mentálního postižení. K tomu, aby mohl být vývoj řeči iniciován, je zapotřebí dosažení určité úrovně inteligence. Proto začínají děti s mentálním postižením mluvit později, než děti intaktní. Vývoj řeči je tedy opožděný a většinou nedosáhne obvyklé normy (Lechta, 2011).

Lechta (2011) dále uvádí, že u dětí s LMP je začátek vývoje řeči **opožděn přibližně o 1 rok**. Nakonec se však v oblasti komunikace dostávají na takovou úroveň, kdy **dokáží zvládat obvyklé komunikační situace**, aniž by upozornili na své postižení. Tito jedinci

užívají řeč v každodenním životě, obtíže však mohou nastat ve složitějších a nepředvídaných situacích.

Narušení řeči dětí s LMP se může projevovat ve všech jejích složkách - v porozumění, výslovnosti, slovní zásobě a gramatické stavbě. Typické jsou zejména **obtíže v osvojování gramatické stránky jazyka**, v jejich promluvě se vyskytují **dysgramatismy**. Učení se různým gramatickým pravidlům a výjimkám činí těmto dětem značné problémy, stavba vět se většinou pohybuje na úrovni **jednoduchých výpovědí**. Z důvodu opožděného vývoje řeči dochází též k **zaostávání v oblasti výslovnosti**. K fixaci jednotlivých hlásek nedochází začátkem školního věku, jako je tomu u dětí bez zdravotního postižení. Tento proces se posouvá až do období školních let. Dalším znakem je také **zúžená aktivní slovní zásoba** (srov. Lechta, 2011; Hachová, 2013).

Lechta (2011) si všímá též zvýšeného výskytu **poruch řeči** u dětí s LMP. Dle výsledků šetření Böhma (Révay, 1979 in Lechta, 2011, s. 93) se „*ve skupině dětí s mentálním postižením našlo u dětí s lehkým mentálním postižením 86,5% poruch řeči*“. Jedná se zejména o již zmiňované poruchy **výslovnosti (dyslálie), dysgramatismy, huhňatost, breptavost a koktavost**.

1.5.6 Učení

Při edukaci žáků s LMP je nutno aplikovat takové druhy učení, které jsou pro dítě s tímto typem postižení vhodné, a které je schopno zvládat. Prvním stupněm je tzv. **učení podmiňováním**. Je to záležitost 1. signální soustavy, z toho důvodu je přístupné i osobám s těžkou mentální retardací. Dalším typem je učení se manuálním zručnostem a návykům. Jedná se o učení **percepčně motorické**, při kterém si jedinci osvojují složitější motorické úkony jako je např. psaní jednotlivých písmen. Toto učení jsou schopni zvládat jedinci s LMP, maximálně pak osoby v horním pásmu středně těžké mentální retardace. Nejrozšířenějším druhem učení je tzv. **učení verbální neboli paměťové**. Pro tento styl učení je typické memorování, kdy se slova a symboly neosvojují na základě pochopení, nýbrž na základě styčnosti. Tímto způsobem jsou děti schopné se naučit např. adresu bydliště, telefonní čísla či dny v týdnu. Verbální učení je závislé na několika činitelích, jako je rozsah učebního materiálu a jeho povaha. Žáci si lépe osvojují poznatky, se kterými již mají nějakou zkušenost či které jsou pro ně smysluplné. Velkou roli hraje také složitost materiálu. Tento druh učení je pro děti s LMP vhodný, jelikož klade důraz pouze na pamětní funkce. Nevyžaduje proces abstrakce, který je nutný u vyšších forem učení. Dalším stupněm je tzv. **učení pojmové**, které už vyžaduje užívání takových kognitivních operací, jako

je analýza, syntéza, generalizace a abstrakce. Z toho důvodu jej zvládnou pouze žáci v horním, popř. středním pásmu mentálního postižení. Posledním stupněm je tzv. **řešení problémů**. Učení řešením problémů vyžaduje schopnost logického myšlení, která je však pro žáky s mentálním postižením většinou nedostupná. Dolejší (1978 in Valenta, 2003) poznamenává, že v úvahu připadají jen nižší formy tohoto způsobu učení, jako je **metoda pokusu a omylu** či **metoda vhledu**. Tyto metody je však nutné používat se značnou opatrností. Myšlení žáků s mentálním postižením je zatíženo značnou stereotypností. Chyba se pak může opakovat už jen proto, že byla jednou udělána. Vyšší úroveň řešení problému je pro žáky s mentálním postižením, z hlediska charakteristiky jejich kognitivních funkcí, nedostupná (Valenta, 2003).

1.5.7 Orientační funkce

Lečbych (Valenta, Michalík, Lečbych, 2012) uvádí, že osoby s LMP nemají, oproti jedincům s těžšími stupni mentální retardace, **žádné větší narušení orientačních funkcí**. Podmínkou však je poskytnutí adekvátního vzdělání a výchovného vedení. Tito jedinci si většinou osvojí dny v týdnu, měsíce, roční období a dokáží se orientovat v čase běžného dne. Někdy se však mohou vyskytnout problémy s určováním času na hodinách. Co se týká orientace místem, nemají osoby s LMP žádné větší potíže při orientaci v místě bydliště a při dopravě na známá místa. V této oblasti dokáží být zcela samostatní. Poruchy při orientaci osobou se u jedinců s LMP vyskytují pouze v případě přidružení dalších duševních problémů.

1.6 Psychická specifika dětí s lehkým mentálním postižením

Při popisu různých stupňů mentální retardace vychází odborníci často pouze z koncepce inteligence. Dalším složkám osobnosti člověka s mentálním postižením nebývá mnohdy věnován adekvátní dostatek pozornosti. (Švarcová, 2000).

V následujících podkapitolách budou popsány **volní vlastnosti** a **aspirace** jedinců s LMP, jejich **emocionalita** a **charakter**. Jak uvádí Švarcová (2000), všechny tyto oblasti jsou velmi důležité zejména při procesu integrace osob se zdravotním postižením a nemělo by se na ně zapomínat.

1.6.1 Volní vlastnosti a aspirace

Nedostatky v oblasti vůle, které jsou pro osoby s mentálním postižením typické, se projevují zejména jejich nesamostatností, neschopností řídit vlastní jednání a neschopností překonávat překážky. I děti s mentálním postižením často vědí, jaké chování je v danou chvíli

žádoucí, ale i přes to mnohdy nejsou schopny jednat tak, jak se od nich očekává. **Nedokáží si odříct bezprostřední uspokojení** a to ani pod vidinou splnění mnohem lákavějšího, ale vzdálenějšího cíle (Švarcová, 2000).

Volní vlastnosti sehrávají velikou roli zejména v oblasti vzdělávání těchto dětí. Poznávána je hlavně jejich motivace k učení. Žáci s LMP jsou schopni se učit, avšak jejich učení je, stejně jako u ostatních forem mentálního postižení, **motivováno spíše na základě emočních, než kognitivních podnětů**. Za splnění úkolu je očekávána materiální odměna či jiná forma pochvaly (srov. Kozáková, Pastieriková, Krejčířová, 2013; Pipeková, 2014).

Osoby s diagnostikovaným mentálním postižením se mohou také vyznačovat **příliš nízkým či naopak příliš vysokým sebehodnocením**. To je dáno zejména sociálním prostředím, ve kterém tyto děti vyrůstají, ale také prostředím školy, kterou navštěvují. Valenta a Krejčířová (1997 in Kozáková, Pastieriková, Krejčířová, 2013) uvádí, že pokud je neúspěšný žák přeřazen z běžné základní školy do základní školy praktické, má sklon směřovat své sebehodnocení spíše níže a to zejména z důvodu ztotožnění se s rolí „mentálně retardovaného“ v kolektivu intaktních vrstevníků. Bartoňová (2013) zdůrazňuje v souvislosti s volními vlastnostmi jedinců s LMP zejména důležitost **motivace k činnosti**, díky níž je možné překonávat malou potřebu aktivity, která je pro jedince s mentálním postižením typická.

1.6.2 Emocionalita

Úroveň adaptačních schopností a povahových vlastností má velký význam pro integraci osob s mentálním postižením. City těchto dětí bývají často **nezralé**, jejich řízení intelektem bývá nízké. Typická je **neadekvátnost citů vzhledem k podnětům** a značná **sugestibilita**. Mnohdy se můžeme setkat s lehkovážným prožíváním těžkých životních situací či přehnanými reakcemi na nepodstatné podněty. Vytváření vyšších citů, jako je soucit, svědomí a pocit zodpovědnosti, probíhá u osob s LMP obtížněji, než u intaktní populace. Bez adekvátního, záměrného rozvíjení morálních citů může dojít k tomu, že se tito jedinci budou v dospělosti řídit pouze svými základními potřebami a emocemi (srov. Švarcová, 2000; Hachová, 2013).

Švarcová (2000) dále poukazuje na to, že emoce dětí s mentálním postižením bývají často značně **egocentrické**. Na druhou stranu však dokáží být také velmi emocionální a **vnímavé k bolesti a trápení svých blízkých**, které mají většinou velmi rády.

Bartoňová (2013) upozorňuje také na **slabou schopnost ovládat silné emoční prožitky**. Následkem pak může být sociálně nepřijatelné chování, které však mnohdy

odpovídá mentálnímu věku daného jedince. Švarcová (2000, s. 44) dodává, že „*důsledné výchovné vedení a zejména kultivace vnějších projevů emocí může v mnohém napomoci integraci dítěte s mentálním postižením do světa nepostižených*“.

1.6.3 Charakterové vlastnosti

Dle Švarcové (2000) je **charakter osob s mentálním postižením utvářen zvláštnostmi jejich nervové soustavy, ale zejména pak jejich výchovou a prostředím, ze kterého pochází**. Rodina má při vývoji charakteru dítěte nezastupitelnou roli. Můžeme se setkat se dvěma krajními přístupy, které působí na osobnost dítěte spíše patologicky. Na jedné straně je to přílišný ochranný přístup rodičů, kdy se u dítěte vyvíjí takové vlastnosti, jako je nesamostatnost a lenost. Na straně druhé, se jedná o prostředí příliš přísné, kdy je dítě trestáno za pomalost, nešikovnost a jiné nedostatky, jež jsou způsobeny jeho postižením či nemocí.

Na charakter dítěte s mentálním postižením mají velký vliv jeho převládající prožitky. Švarcová (2000, s. 44) uvádí, že „*na pozitivní city jsou i děti s těžkým mentálním postižením schopny odpovídat pozitivní reakcí*.“ **Převládající city se u těchto dětí upevňují a vytvářejí tak specifické rysy jejich povahy** jako je veselost, přívětivost, lhostejnost či zlostnost.

1.7 Uplatnění osob s lehkým mentálním postižením v běžném životě a ve společnosti

Jedinci s diagnostikovaným LMP jsou v dospělosti většinou schopni dosáhnout úplné nezávislosti v péči o svou osobu a praktických domácích činnostech. Mnozí z nich si také dokáží udržet přijatelné sociální vztahy (srov. Švarcová, 2000; Hachová, 2013).

Vyskytují-li se osoby s LMP v prostředí, kde je kladen menší důraz na teoretické znalosti, nemusí jim lehký stupeň mentálního postižení činit žádné větší potíže. Dle Švarcové (2000, s. 28) se však „*důsledky retardace projeví, pokud je postižený také značně emočně a sociálně nezralý*“. Problémy tak mohou nastat například v oblasti péče o rodinu, zajištění finančního zabezpečení či udržení si vhodného zaměstnání (Švarcová, 2000)

2 Edukace žáků s lehkým mentálním postižením

Následující podkapitoly se budou zabývat specifiky edukace žáků s LMP a jejich možnostmi plnění povinné školní docházky.

2.1 Specifika edukace žáků s lehkým mentálním postižením

Kognitivní a osobnostní zvláštnosti dětí s LMP ve značné míře znesnadňují jejich působení na běžné základní škole. I přes to jsou tito žáci schopni osvojit si základní vědomosti, dovednosti a návyky v takové míře, která jim umožní se téměř plně integrovat. (Valenta, Müller, Petráš in Valenta, 2012). Bartoňová (2013) uvádí, že **vhodným pedagogickým, speciálně pedagogickým a psychologickým přístupem je možné u osob s mentálním postižením dosáhnout znatelného pokroku v rozumovém, intelektovém i psychickém vývoji osobnosti**. Důležitá je zejména práce pedagoga, jež je dobře obeznámen se specifiky osobnosti dítěte s LMP, kterým pak přizpůsobí podmínky a prostředky svého pedagogického působení (Valenta, Müller, Petráš in Valenta, 2012). Švarcová (2000, s. 27) dodává, že *„lehce retardovaným dětem velmi prospívá výchova a vzdělávání zaměřené na rozvíjení jejich dovedností a kompenzování nedostatků.“*

Učení žáků s LMP je v důsledku snížené rozumové kapacity značně omezeno. **Typické je mnohem pomalejší osvojování si běžných dovedností a návyků a zhoršená schopnost zpracování a uložení nových poznatků, zejména pak jejich organizace**. Situaci dále značně komplikuje **nedostatečná pojmová a slovní zásoba** a potíže při vybavování slov. Výuka těchto žáků by měla směřovat k tomu, aby se naučili takovým učebním strategiím, které jim umožní informace zpracovat a zejména uchovat. Pro žáka s LMP je proto velmi důležitá forma výuky, která při získávání nových poznatků využívá různých názorných příkladů či praktických činností. **Značným prvkem edukace žáků s LMP je také působení na jejich osobnostní vlastnosti, chování a mezilidské vztahy**. (srov. Hachová, 2013; Bartoňová, 2013).

2.2 Pedagogické prostředky

V edukaci dětí s mentálním postižením se užívají postupy a metody, které respektují kognitivní a osobnostní zvláštnosti těchto jedinců (Müller, 2001 in Hachová, 2013).

Následující podkapitoly budou pojednávat o pedagogických prostředcích z hlediska edukace žáků s LMP. Zaměříme se na **didaktické metody, pedagogické zásady a organizační formy** užívané ve výchově a vzdělávání dětí s LMP.

2.2.1 Didaktické metody

Při volbě vhodných metod výuky je nutné vycházet z charakteristiky žáků s LMP a ze specifik jejich kognitivních a psychických procesů. Mentální retardace výrazně ovlivňuje pozornost a paměť daného jedince. Ve výuce je tedy věnován větší prostor metodám **motivačním a fixačním**. Metody **expoziční a klasifikační** jsou trochu upozaděny (srov. Valenta, Petráš, 2012; Valenta, 2003).

Ve vyučování je nutné klást důraz zejména na vhodnou motivaci. Pro žáky s mentálním postižením je mnohem důležitější motivace emotivní a názorná, než motivace racionální. Z **motivačních metod** zařazujeme zejména **vyprávění** krátkých a jednoduchých příběhů, což je vhodné hlavně pro motivaci úvodní, kdy je zapotřebí navodit kladnou atmosféru, zklidnit žáka a stimulovat jeho záměrnou pozornost. Vhodný je také **motivační rozhovor**, který má na žáky aktivující vliv. Zájem u dětí vzbuzují také metody **demonstrační**. Velmi pozitivní ohlasy má **aktualizace učiva**, kdy je učivo propojováno přímo s žákem, jeho rodinou, školou či obcí. Při motivaci žáků můžeme zařazovat také prvky s herním či soutěživým charakterem, které podníká žáka k tomu, aby dovedl činnost až do konce.

Při **expozi**ci učiva je vhodné kombinovat **metody monologické s metodami zprostředkovaného přenosu**. Z metod monologických se využívá zejména **vyprávění, popis, instruktáž či memorování**. Mezi metody zprostředkovaného přenosu patří **metody demonstrační, pracovní, dramatické či dlouhodobé pozorování**.

Ve fázi **fixace** dovedností a vědomostí se podobně jako u prvních dvou fází, používají metody, jež se využívají také při edukaci žáků intaktních. Rozdíl je v tom, že žáci s mentálním postižením potřebují věnovat opakování učiva mnohem více času a klást větší důraz na vlastní aktivitu. Nejběžnějším prostředkem pro opakování učiva je **metoda otázek a odpovědí**. U starších dětí je možno využít také **samostatné práce s textem**. Pro fixování učiva je vhodné také **zadávání domácích úkolů**.

Při opakování a prověřování učiva volíme verbální projev žáka, který opakuje v lavici před třídou. Není vhodné vyzývat žáka k opakování před tabulí. V některých případech může dojít k „zablokování“ dítěte a jeho neschopnosti podělit se o osvojené vědomosti. K opakování a prověřování můžeme využívat také metody **demonstrace, dramatizace, písemné práci či kresby**.

Při hodnocení a klasifikaci žáka s mentálním postižením využíváme emocionální prostředky neformálního a nekvantitativního hodnocení. Jedná se zejména o **úsměv**,

pohlazení, zašeptání pochvaly, veřejnou pochvalu, odměnu, ale také zamračení, nesouhlas či trest. Je důležité, aby převažovaly zejména pozitivní formy hodnocení. Každé dítě by mělo mít zkušenosti s pochvalou, přičemž chválit bychom měli bezprostředně, někdy i za nepatrný úspěch. K běžným prostředkům hodnocení a klasifikaci žáka patří verbální projev. Při hodnocení žáka je velmi důležité přihlížet na stupeň a druh mentálního postižení, jeho zdravotní stav v průběhu roku a zejména pak k jeho snaživosti a vztahu ke škole a školní práci. Prospěch žáka může být ohodnocen klasicky **pětistupňovou stupnicí či slovním hodnocením.** Výhodou slovního hodnocení je zejména odstranění stresu žáka ze známkování (Valenta, 2003).

Jeřábková (2013a) uvádí, že děti s mentálním postižením jsou díky svému deficitu v kognitivní oblasti omezeni ve způsobilosti řešit i běžné sociální situace. Z toho důvodu je důležité, aby byly do výuky zařazovány prvky vedeného sociálního učení. K tomuto účelu mohou být využity postupy výchovné **dramiky**, velmi přínosné jsou např. různé **modelové situace** či **hraní rolí.**

2.2.2 Organizace výuky a organizační formy

Zvláštní pozornost při výuce dětí s LMP by měla být kladena též organizaci hodiny. Běžná vyučovací jednotka trvá 45 min. Specifika kognitivních a volních vlastností těchto žáků však nedovolují soustředit se na výuku v tak dlouhém časovém rozsahu. Z toho důvodu by měla být **hodina rozčleněna na několik částí, ve kterých by měly být střídány různé činnosti.** Chybět by neměly zejména didaktické hry, písničky či pohybové chvílky (Švarcová, 2000).

Z organizačních forem volíme takové, ve kterých je možné uplatňovat individuální přístup k žákovi. Jedná se především o vyučování **skupinové, individuální či individualizované.** V předmětech jako je výtvarná či pracovní výchova je možné využít také formu **projektového vyučování.** Volba organizačních metod se odvíjí také od počtu žáků ve třídě a přítomnosti/nepřítomnosti asistenta pedagoga (Valenta, 2003).

Z hlediska inkluzivního vzdělávání je za jeden z nejdůležitějších principů považován právě **individuální přístup** k žákům. Učitel by měl vycházet z dobré znalosti svých žáků a zohledňovat tak jejich individuální potřeby. Valenta, Müller a Petráš (Valenta, 2012, s. 60) zdůrazňují, že *„zadávání úkolů by mělo probíhat tak, aby v nich každý žák našel své uplatnění. Učitel by měl stanovit minimální cíl, který by byl splnitelný i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – ostatním, kteří jsou již s úkoly hotovi, nabídne víc.“*

2.2.3 Pedagogické zásady

Podmínkou při vzdělávání dětí s LMP je dodržování pedagogických zásad. Kalhous a Obst (2002 in Valenta, Petráš, 2012, s. 50) definují tyto zásady jako „*obecné požadavky, které v souladu se základními zákonitostmi výuky a výchovnými a vzdělávacími cíli určují její charakter.*“ Zásady, dodržované ve vzdělávání žáků s mentálním postižením se nijak zásadně neliší od pedagogických zásad „standardních“ neboť „*speciálněpedagogické principy a přístupy jsou v nich integrovány...např. požadavek konkretizace výuky osob s mentálním postižením a princip multiplicity analyzátorů je obsažen v zásadě názornosti*“ (Valenta, Petráš, 2012, s. 50).

Ve výuce žáků s LMP je značný význam přisuzován zejména **zásadě názornosti**. Müller (2001 in Hachová, 2013 s. 40) uvádí, že „*v případě bezprostředního poznávání jakéhokoli výukového předmětu je nutno postupovat od názorného trojrozměrného poznávání k poznávání plošnému (ilustraci, schématu) a verbálnímu*“. Učitel musí volit vhodnou instruktáž a upozorňovat žáky na jednotlivé části, vlastnosti a vztahy. Při pozorování nesmí zapomínat na dostatečné rozlišení figury a pozadí a optimální pozorovací vzdálenost. (Valenta, Müller, Petráš in Valenta, 2012). Důležitá je též multiplicita analyzátorů a verbalizace. S touto zásadou souvisí také požadavek na konkretizaci výuky a její praktické zaměření (Valenta, Petráš, 2012).

Na základě věku a charakteru postižení musíme vhodně volit obsah učiva, didaktické metody a organizační formy, jež jsou uzpůsobeny mentální úrovni žáka. Jedná se o uplatňování **zásady přiměřenosti**. Součástí této zásady je využívání didaktických her a soutěživosti dětí, střídání metod a činností v průběhu hodiny či zařazování relaxačních a rehabilitačních prvků jako je tělocvičná chvilka či písnička. Na základě speciálně pedagogické diagnostiky by měl být sestaven rámcový obsah vzdělávání pro každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (Valenta, Petráš, 2012).

Zásada soustavnosti umožňuje žákům osvojit si nově získané vědomosti, dovednosti a návyky v ucelené, systematické soustavě. Návyk soustavnosti je u osob s mentálním postižením nezbytné dlouhou dobu nacvičovat a to z důvodu specifík v oblasti paměti, jež se vyznačuje sníženou schopností zařadit získané poznatky do soustavy vědomostí či představ (srov. Bartoňová, 2013; Valenta, Petráš, 2012).

Jedině poznatky, jež si žák osvojí v ucelené struktuře, je možné uchovat po delší dobu. **Zásada trvalosti** se u osob s mentálním postižením uplatňuje zejména při osvojování takových vědomostí a dovedností, jež jsou důležité pro jejich další působení v běžném životě.

Při edukaci žáka s mentálním postižením je proto kladen velký důraz na časté procvičování dané látky, které však nesmí sklouznout k mechanickému opakování a drilu.

Ve výuce žáka s LMP by nemělo být zapomínáno také na **zásadu uvědomělosti**. Aby nedošlo ke ztrátě zájmu, musí žáci znát cíl vyučování a zejména pak další využitelnost učiva. Jedná se o důležitý motivační prvek.

Při uplatňování **zásady aktivity** se užívají různé formy her a soutěží. Soutěž může být individuální či skupinová. Velmi oblíbené jsou soutěže celoroční. Aktivizujícím prvkem je též neustálá kontrola pozornosti žáků formou orientačního zkoušení (Valenta, Petráš, 2012).

2.3 Osvojování si základů trivia

V následujících podkapitolách budou charakterizovány jednotlivé části trivia – čtení, psaní, počítání z hlediska jejich osvojení žákem s LMP.

2.3.1 Čtení a psaní

Mnozí jedinci s LMP mohou vykazovat značné obtíže v oblasti čtení a psaní. Jedná se totiž o poměrně náročný úkol, jehož zvládnutí vyžaduje určitou úroveň rozumových schopností (srov. Krejčířová, 2013; Pipeková, 2014). **Děti s LMP si většinou osvojí techniku čtení a psaní, potíže jim však činí orientace v textu a čtení s porozuměním**. Doba, během které se děti s LMP naučí číst a psát je značně individuální a většinou delší, než u dětí bez zdravotního postižení (srov. Kozáková, Pastieriková, Krejčířová, 2013; Krejčířová, 2013).

Od doby vzniku Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) mají učitelé možnost výběru ze značného množství metod ve výuce čtení a psaní. Díky tomu mohou respektovat individuální zvláštnosti každého dítěte a vybrat metodu, která pro něj bude nejvíce vhodná. Ani časové rozvržení učiva není tak striktní, jako tomu bylo v minulosti. Učitelé tak mohou přizpůsobit tempo výuky potřebám a možnostem jednotlivých žáků. Výuka čtení a psaní vychází u žáků s lehkým mentálním postižením z **Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou pro žáky s lehkým mentálním postižením** (dále RVP ZV – LMP), kde je ukotvena ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura (srov. Krejčířová, 2013; Valenta, Petráš, 2012).

Ve výuce čtení jsou u žáků s LMP nejvíce využívány metody **analyticko-syntetická** a **genetická**. Nabízí se také metoda **globální**, která je však vhodnější pro osoby s těžšími stupni postižení na základních školách speciálních. Ať už je zvolena jakákoli metoda, je důležité dodržovat její jednotlivé etapy a přizpůsobovat je danému žáku. Pro nácvik čtení

analyticko – syntetickou metodou jsou vhodné např. slabikáře, vypracované **dr. Lincem** a **prof. Kábelem**. Jedná se především o slabikář Naše čtení a Tabulky, vypracované k tomuto slabikáři (srov. Krejčířová, 2013; Valenta, Petráš, 2012).

Pro osvojení a upevnění techniky čtení je u dětí s LMP vhodné využívat různých her a činností, při kterých je zapojeno více smyslů a pohyb. Krejčířová (2013) uvádí například kreslení písmen a jejich skládání z vlastního těla, rytmizaci, zapojení pohybových prvků či spojování vyslovovaných hlásek se zvuky zvířat.

Značná variabilita metod se nabízí také v oblasti **psaní**. V současné době se setkáváme s novou podobou písma – **Comenia Script**, které je chápáno jako jednodušší a lépe osvojitelné, což je příhodné právě pro děti s mentálním postižením. Stejně jako ve výuce čtení je i zde přikládán veliký důraz na **motivaci** a **smyslový prožitek**. Důležitá jsou také průpravná a uvolňovací cvičení (srov. Krejčířová, 2013; Valenta, Petráš, 2012).

Kromě obtíží v oblasti čtení a psaní je pro děti s LMP typická také omezená slovní zásoba, preference jednoduchých vět a souvětí a mnohdy také neschopnost porozumět celkovému kontextu sdělení (srov. Kozáková 2013; Hachová 2013).

2.3.2 Matematické dovednosti

Při osvojování si matematických dovedností je kladen důraz zejména na logické uvažování, ve kterém však mají žáci s LMP značný deficit. Důležitou roli v tomto hraje především osobnost pedagoga, jehož úkolem je budovat u žáků kladný vztah k počítání, zaujmout je a vést ke správným způsobům řešení. **Cílem je naučit žáky takové matematické gramotnosti, která je potřebná a využitelná v běžném životě** (Krejčířová, 2013). Žáci s LMP by měli prostřednictvím předmětu matematika rozvíjet logické myšlení a prostorovou představivost. Měli by si osvojit základní matematické postupy a symboly, potřebné v praktickém životě. V RVP ZV - LMP spadá výuka matematiky do vzdělávací oblasti **Matematika a její aplikace** (Jeřábek, 2005).

Jak uvádí Bartoňová (2013, s. 29), „*žák s mentálním postižením potřebuje pro pochopení vztahů s předměty manipulovat*“. Různé učební pomůcky proto zastávají ve výuce žáků s LMP důležitou roli. **Manipulace s konkrétními předměty pomáhá těmto žákům v pochopení takových matematických pojmů, které jsou abstraktní a tudíž těžce uchopitelné.** Nejznámější a zřejmě nejvíce využívanou pomůckou jsou **prsty na ruce**, jejichž užívání při osvojování si matematických schopností je zcela přirozené (Krejčířová, 2013).

Ve výuce žáků s LMP je zapotřebí využívat ve zvýšené míře různých aktivizačních činností, jako je zapojování všech smyslů a pohybu. **Velmi důležité je také propojení**

matematiky s jevy každodenního života. K tomu může posloužit například hra na obchod, při které se děti učí pracovat s penězi a uvědomovat si jejich hodnotu. Hra je vhodným pomocníkem pro vytváření matematických představ (srov. Krejčířová, 2013; Valenta, Petráš, 2012).

2.4 Hodnocení a klasifikace

Ohodnotit žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je velmi obtížné. **Tradiční klasifikace známkami se pro žáky s mentálním postižením jeví jako nevyhovující.** Jak píše Švarcová (2000, s. 89) „*je prakticky nemožné do jedné číslice shrnout míru naučení a pochopení učiva, míru samostatnosti žáka či jeho potřebu pomoci a zohlednit v ní i psychické problémy jednotlivých žáků a závažnost jejich mentálního postižení.*“ Valenta, Müller a Petráš (Valenta, 2012) dodávají, že v případě, kdy pedagog při hodnocení žáka s mentálním postižením užívá pouze klasifikaci známkami, která je založená na pevně daných kritériích, může u tohoto žáka dojít ke **ztrátě motivace**, nezájmu a třeba také ke kázeňským problémům.

Z těchto důvodů se při klasifikaci žáků s mentálním postižením přistupuje spíše k **hodnocení slovnímu**, které poskytuje informace také o průběhu učení, aktuálním stavu dítěte a zejména pak o jeho individuálních pokrocích. (srov. Švarcová, 2000; Valenta, Müller, Petráš in Valenta, 2012). Valenta a Müller (2003 in Valenta, 2012) považují při hodnocení žáků s mentálním postižením, zvláště pak na prvním stupni základní školy, za velmi důležité také formy **nekvantitativního hodnocení**, jako je pohlazení, úsměv, pochvala, zamračení či trest. Tyto formy hodnocení mají emocionální charakter a zkvalitňují komunikaci mezi učitelem a žákem.

Pokud je žák s LMP hodnocen známkou, je nutné využít určitá modifikovaná kritéria, která budou zohledňovat specifika jeho osobnosti (Valenta, Müller, Petráš in Valenta, 2012).

V případě integrace žáka s lehkým mentálním postižením je způsob jeho klasifikace stanoven v **individuálním vzdělávacím plánu** (dále IVP), který by měl respektovat individuální zvláštnosti žáka a jeho předpoklady k učení, rodinné zázemí, učební motivaci, zájmy a vlastnosti. Ohodnotit žáka začleněného na běžné základní škole není jednoduché. Učitelé jsou mnohdy málo informováni o jeho možnostech, neví, co od něj očekávat a co si k němu dovolit. Integrovaného žáka hodnotí často mnohem tolerantněji, než ostatní děti ve třídě. Vágnerová (2001 in Hachová, 2013 s. 97) označuje takový přístup učitele „*jako výraz ochranné postoje k handicapovanému dítěti.*“ Vztah k tomuto žákovi je často

založen spíše emocionálně než racionálně. **Nadměrně tolerantní přístup** učitele k dítěti s postižením může způsobit až nerealistické sebepojetí daného žáka i jeho rodičů, z čehož mohou vyplývat pozdější pocity frustrace (Hachová, 2013).

2.5 Možnosti vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

Dle školského zákona **561/2004 Sb.** se děti, žáci a studenti (dále jen žáci) s mentálním postižením řadí mezi žáky se **speciálními vzdělávacími potřebami** (dále SVP), tedy žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním či sociálním znevýhodněním. Jedinci s LMP patří mezi žáky se **zdravotním postižením**. Dle zákona mají osoby se SVP „*právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.*“ (zákon č. 561/2004 Sb., §16, odst. 6).

Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je dále ukotveno ve **vyhlášce č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných**. Vyhláška se zabývá podpurnými a vyrovnávacími opatřeními, organizací speciálního vzdělávání a formami vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Dle vyhlášky je vzdělávání těchto žáků zajišťováno formou **individuální integrace, skupinové integrace či vzděláváním ve „speciálních školách“**, určených pro žáky se zdravotním postižením. Individuální integrace pak může probíhat v běžných školách či ve školách určených pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Ve vyhlášce jsou dále uvedeny typy speciálních škol. Pro osoby s mentálním postižením se jedná o **mateřskou školu speciální, základní školu praktickou, základní školu speciální, odborné učiliště a praktickou školu** (Hachová, 2013).

Dle Hachové (2013) jsou děti s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením většinou vzdělávány na **základních školách praktických**. V současné době však mají také možnost individuální integrace do běžných základních škol (dále ZŠ).

2.5.1 Vzdělávání na základní škole praktické

Základní škola praktická je zřízena pro žáky, kteří se v důsledku rozumových nedostatků nemohou s úspěchem vzdělávat na běžných základních školách. Mezi tyto žáky patří také děti s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením. Pro tyto školy je charakteristický zejména **zredukovaný obsah učiva, větší počet hodin věnovaných**

pracovnímu vyučování a respektování individuálních možností jednotlivých žáků (Hachová, 2013).

Žáci základní školy praktické jsou vzdělávání dle **RVP ZV – LMP**. Dle přílohy, upravující vzdělávání žáků s LMP mohou být vzdělávání též žáci s tímto typem postižení, jež jsou integrováni na běžných základních školách (Valenta, 2015).

Základní škola praktická je stejně jako běžná základní škola členěna na 2 stupně. Úkolem prvního stupně je především důkladné zvládnutí trivia, které je důležité pro další vzdělávání těchto dětí. Druhý stupeň se snaží připravit žáky na pracovní uplatnění a začlenění do běžného života. Povinná školní docházka na základních školách praktických trvá 9 let (Hachová, 2013).

2.5.2 Vzdělávání na základní škole běžného typu

Žáci s LMP mohou být vzdělávání též na základních školách hlavního vzdělávacího proudu. Jedná se o školskou integraci, kdy dochází k začlenění dítěte se zdravotním postižením **do školy běžné** či **do školy samostatně zřízené pro žáky s jiným typem postižení**. (Hachová, 2013). Problematice školské integrace a začlenění žáků s LMP do základních škol běžného typu se bude nadále podrobně věnovat kapitola 3 *Školská integrace žáků s lehkým mentálním postižením*.

2.6 Profesionální příprava žáků s lehkým mentálním postižením

Po absolvování povinné školní docházky mohou žáci s LMP volit z několika typů škol druhého cyklu. Jedná se zejména o **praktické školy, odborné učiliště** a v případě úspěšného přijímacího řízení též **střední odborné učiliště** (Valenta, Michalík, Lečbych, 2012).

Praktické školy připravují žáky na výkon jednoduchých činností, na jejichž základě se pak mohou uplatnit v některých pomocných profesích (Hachová, 2013). Rozlišujeme praktické školy dvouleté a praktické školy jednoleté. **Praktické školy s dvouletou přípravou** nabízejí svým žákům přípravu v oblasti manuálních prací a prohlubují jejich vzdělání ve všeobecných vzdělávacích předmětech. **Praktické školy jednoleté**, jež jsou určeny především pro absolventy základních škol speciálních, připravují své žáky na práce pomocné a úklidové. Praktické školy jsou určeny těm žákům, kteří nemohou pokračovat ve vzdělání na odborných učilištích. Absolvování **odborného učiliště** je završeno výučním listem, který jeho držitelům potvrzuje jejich plnou kvalifikaci v řadě oborů, jako jsou zednické, kuchařské, malířské či farmářské práce (Valenta, Michalík, Lečbych, 2012).

3 Školská integrace žáků s lehkým mentálním postižením

V následujících podkapitolách bude nejdříve popsán obecný rámec školské integrace. Následně se zaměříme na integraci žáků s diagnostikovaným LMP a podpůrná opatření užívaná při jejich edukaci. Uvedeny budou také aktuální tendence ve vzdělávání žáků s LMP. Závěr kapitoly bude věnován kladům a záporům inkluzivního vzdělávání.

3.1 Integrace a inkluze

Termíny integrace a inkluze jsou vnímány jednotlivými autory různě. Valenta a Müller (2003 in Valenta, Petráš, 2012) chápou **integraci** v jejím nejširším kontextu „*nejen jako objektivní začlenění jedince do společnosti (pracovní, edukační, společenské...), ale i jako subjektivní začlenění související s naplněním jeho potřeb seberealizace a sebeuspokojení*“. Jedná se o znovuvytvoření celku, obnovu soužití zdravotně postižených osob s intaktní populací, vrcholný stupeň socializace. Obdobně popisuje tento pojem také Hachová (2013, s. 68), která integraci chápe jako „*nejvyšší stupeň socializace, který znamená plné začlenění postiženého člověka do společnosti*“.

Termín **inkluze** je mnohdy chápán jako synonymum integrace. Bazalová (2006 in Valenta, Petráš, 2012) tento jev vysvětluje jako akceptování odlišnosti každého člena společnosti. V inkluzivní společnosti je pokládáno za normální být jiný. Člověk s handicapem je přijímán jako přirozená součást společnosti, není tedy potřeba, aby do ní byl opětovně začleňován. Inkluze je označována jako nejvyšší stupeň integrace.

3.2 Školská integrace

Jak uvádí Vítková (2004 in Kozáková, Pastieriková, Krejčířová, 2013, s. 67) „*výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přestává být dominantou tzv. speciálního školství..., ale stává se postupně záležitostí všech typů škol a školských zařízení.*“

Školskou integrací se rozumí začlenění dítěte se zdravotním postižením **do školy běžné** či **do školy samostatně zřízené pro žáky s jiným typem postižení**. Integrace do běžných škol může probíhat formou **individuální integrace** či **integrace skupinové**, kdy je v takové škole zřízena speciální třída, oddělení či studijní skupina, určená pro žáky se zdravotním postižením (srov. Hachová, 2013; vyhláška č. 73/2005 Sb.).

Jesenský (1995 in Jeřábková, 2013, s. 8) definuje školskou integraci jako „*dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání*“

a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně-vzdělávacích situací.“ Cílem je vytvořit v běžných školách takové podmínky, jež budou umožňovat optimální rozvoj schopností, dovedností a sociálních vazeb žáků se zdravotním postižením (Valenta, Müller, Petráš in Valenta, 2012). Dle autorů Valenty a Petráše (2012) vytváří úspěšná pedagogická integrace předpoklady pro vytvoření vhodných podmínek k následnému začlenění pracovnímu a sociálnímu.

Navzdory poměrně dlouholeté tradici integrovaného vzdělávání v zahraničí se v České republice začal tento jev uplatňovat až **po roce 1989** (Valenta, Petráš, 2012).

3.2.1 Škola, přijímající žáka se zdravotním postižením

Integrací žáka se zdravotním postižením se rozumí jeho začlenění do běžné školy. **Běžná škola** je vymezena vyhláškou 73/2004 Sb. (§ 1, odst. 1) jako „škola, která není samostatně zřízená pro žáky se zdravotním postižením“. Jejím protikladem jsou pak tzv. **školy speciální**, tedy „školy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením.“ (§ 3, odst. 1).

Dle § 36 školského zákona č. 561/2004 Sb. by měl žák navštěvovat školu, která sídlí ve školském obvodu, v němž má tento žák nahlášené trvalé bydliště. Jedná se o tzv. „**spádovou školu**“. Povinností ředitele spádové školy je prioritně přijmout takové žáky, jež mají místo trvalého bydliště v příslušném školském obvodu. Ředitel je limitován počtem žáků, jehož maximální počet je uveden ve školském rejstříku. **Volba školy závisí na svobodném rozhodnutí rodiče.** Jeřábková (2013a) uvádí, že dle tohoto ustanovení mají všichni žáci, včetně žáků se SVP, právo na vzdělávání v takové škole, která je pro ně z hlediska vzdálenosti nejvíce dostupná. Vyhláška tedy zaručuje žákům se SVP právo na vzdělání v běžném vzdělávacím proudu, jelikož škola, jež má takového žáka ve svém spádovém obvodu, je povinna jej dle výše uvedených ustanovení přijmout.

Škola, jež přijímá žáka se zdravotním postižením, by měla splňovat určité **požadavky**, které ovlivňují úspěšnost jeho začlenění. Jedná ze zejména o **odstranění architektonických bariér**, možnosti **poskytnutí speciálně pedagogických pomůcek** a **speciálně pedagogické péče**. Důležité je také zajištění pohodové **prointegrační atmosféry**, která je dána přístupem pedagogů a ostatních žáků ve škole. Vyskytuje-li se v učitelském sboru pedagog s výraznými protiintegračními názory, může to působit velmi rušivě na přirozené přijetí a školní úspěšnost integrovaného žáka (srov. Valenta, Petráš, 2012; Michalík, 1999).

Odborné podklady pro školskou integraci dětí se zdravotním postižením zpracovává **speciálně pedagogické centrum** (dále SPC), které zároveň pro tyto děti zajišťuje speciálně pedagogickou péči a speciálně pedagogické vzdělávání (Hachová, 2013).

3.2.2 Školská integrace žáka s lehkým mentálním postižením

Hachová (2013) uvádí, že v případě mentálního postižení není školská integrace příliš častým jevem a praktikuje se **zejména u lehčích forem tohoto typu postižení**. Toto potvrzuje také Jeřábková (2013, s. 84), která dodává, že při integraci žáků s mentálním postižením „*připadají v úvahu hlavně jedinci z hraničního pásma lehké mentální retardace, případně z horního pásma lehké mentální retardace.*“ Dle autorů Valenty a Müllera (Valenta, Petráš, 2012) je inkluze žáků s mentálním postižením považována za **nejvíce problematickou**. Důvodem je charakter postižení, který nelze eliminovat bezbariérovými přístupy, architektonickými úpravami či kompenzačními pomůckami. U jiných typů postižení je největším kompenzačním mechanismem právě zachovaný intelekt. U žáků s mentálním postižením se jedná o hlavní handicap.

3.2.2.1 Podpůrná opatření, poskytovaná žákům s lehkým mentálním postižením

Pipeková (2014) uvádí, že v případě začlenění žáka s LMP do běžné základní školy je nutné zajistit vhodné podmínky pro jeho integraci. Dle vyhlášky 73/2004 Sb. (§ 1, odst. 1) „*se vzděláváními dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření*“. Tato opatření jsou odlišná od organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků na běžných školách nebo jsou poskytována nad jejich rámec. Jeřábková (2013a) dodává, že se jedná o takové postupy, díky nimž mají žáci se SVP se svými intaktními vrstevníky rovné příležitosti pro úspěch při vzdělávání.

Mezi podpůrná opatření, poskytovaná žákům a LMP, řadíme zejména **vypracování IVP, snížení počtu žáků ve třídě, poskytnutí pedagogicko-psychologických služeb poskytnutí služeb asistenta pedagoga** (Bartoňová, 2013).

Poskytování poradenských služeb

Poradenské služby jsou dle Ludíkové (2003 in Bartoňová, 2013) poskytovány zejména takovým žákům, kteří jsou zdravotně či sociálně znevýhodněni a jejichž znevýhodnění má dlouhodobý až trvalý charakter. Poradenství, poskytované těmto osobám, specifikuje **vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**, která byla novelizována **vyhláškou č. 116/2011 Sb.** Činnost školských poradenských zařízení je ukotvena také v **§ 116 školského zákona**, který uvádí, že tato zařízení poskytují zejména informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou

činnost a odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby. Kromě žáků využívají tyto služby také jejich zákonní zástupci a pedagogičtí pracovníci škol a školských zařízení.

Dle § 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., u nás působí dva typy školských poradenských zařízení. Jedná se o **pedagogicko – psychologické poradny** (dále PPP) a **speciálně pedagogická centra** (dále SPC). Valenta a Petráš (2012) uvádí, že PPP poskytují své služby zejména dětem s vývojovými poruchami chování a učení, popřípadě dětem s lehčím typem postižení. V kompetenci SPC jsou pak žáci s různým typem zdravotního postižení či zdravotního znevýhodnění, kteří navštěvují školy, třídy a studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy, školy speciální či jsou integrováni na běžných základních školách. Své služby poskytuje také osobám s hlubokým mentálním postižením.

Pracovníci SPC **zjišťují připravenost žáků se zdravotním postižením na povinnou školní docházku a jejich vzdělávací potřeby**. Na základě komplexního vyšetření pak **doporučují integraci těchto žáků do běžných základních škol** či jejich přeřazení do škol, tříd či studijních skupin, určených pro žáky se zdravotním postižením. Dále pak poskytují poradenské služby se zaměřením na psychický a sociální vývoj žáka a řeší jeho problémy ve vzdělávání. U žáků, kteří jsou **začleněni do běžných základních škol, vypracovávají odborné podklady pro jejich integraci, podílejí se na vypracování IVP a doporučují služby asistenta pedagoga**. Zajišťují také speciálně pedagogickou péči a poskytují metodickou a didaktickou podporu školám. Podílejí se na tvorbě a zapůjčení speciálních pomůcek (srov. Bartoňová, 2013; Valenta, Petráš, 2012).

Žáci s mentálním postižením využívají služeb **SPC pro žáky s mentálním postižením** či **SPC pro žáky s více vadami**. V příloze vyhlášky 72/2005 Sb. jsou uvedeny standardní činnosti jednotlivých typů SPC. Pro děti s mentálním postižením mezi tyto činnosti patří například nácvik jemné a hrubé motoriky, nácvik sebeobsluhy a sociálních vztahů, rozvoj estetického vnímání, smyslová výchova, příprava na zařazení do výchovně vzdělávacího procesu, rozvoj grafomotoriky a slovní zásoby, logopedická péče či nácvik prvotního čtení a psaní (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Speciálně pedagogickou podporu při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami by měli zajišťovat také školní poradenští pracovníci příslušných škol. Zejména pak **školní psycholog a speciální pedagog** (Valenta, Petráš, 2012).

Asistent pedagoga

Individuální integrace žáka s mentálním postižením do běžné základní školy může probíhat za přítomnosti asistenta pedagoga. Jedná se **pedagogického pracovníka**, zaměstnance školy, jež působí ve třídě, ve které je začleněn žák se speciálními vzdělávacími potřebami (Valenta, Petráš, 2012). Jeho funkce je legislativně ukotvena v **zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, konkrétně v § 20**. Zákon představuje jednotlivé možnosti získání kvalifikace pro výkon této činnosti. V **§ 16 školského zákona** (561/2004 Sb.) je dále uvedeno, že ředitel školy, kterou navštěvuje žák se speciálními vzdělávacími potřebami, může zřídit funkci asistenta pedagoga a to **na základě rozhodnutí příslušného školského poradenského zařízení**. V potaz je brán stupeň postižení daného žáka, vnitřní podmínky a možnosti školy a třídní klima. Na základě rozhodnutí poradenského pracoviště odesílá ředitel školy žádost o zřízení funkce asistenta pedagoga příslušnému krajskému úřadu (Valenta, Petráš, 2012).

Funkcí asistenta pedagoga se zabývá také **§ 7 vyhlášky č. 73/2005 Sb.** Podle tohoto právního předpisu spadá mezi **hlavní činnosti asistenta pedagoga** pomoc učitelům při výchovné a vzdělávací činnosti a podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí. Asistent pedagoga také napomáhá při komunikaci se žáky a jejich zákonnými zástupci. **Vyhláška č. 147/2011 Sb.**, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. rozšiřuje činnost asistenta pedagoga o pomoc žákům při výuce a přípravě na výuku a zejména o **pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování**. Bartoňová (2013) dále dodává, že se asistent pedagoga danému žáku věnuje zejména v případech a předmětech, ve kterých se tempo tohoto žáka výrazně odchyluje od tempa ostatních dětí ve třídě.

Asistent pedagoga by měl aktivně vstupovat do všech fází vyučovacího procesu. Při začleňování žáka s postižením do běžné základní školy by se měl od prvního dne podílet na vytváření pozitivní atmosféry, utváření sociálních vazeb a podporovat edukaci daného žáka. Důležitou roli při tom hraje vytvoření dobrého vztahu mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga a jejich vzájemná podpora. (Valenta, Petráš, 2012).

Začlenění žáka s LMP do běžné základní školy většinou není důvodem pro zřízení funkce asistenta pedagoga. Takovému žáku jsou jeho služby přiděleny v případě, je-li k mentální retardaci přidruženo ještě jiné zdravotní postižení či znevýhodnění (Valenta, Petráš, 2012).

Individuální vzdělávací program

Jak uvádí Jeřábková (2013), vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP) není uvedeno mezi podpůrnými opatřeními, nicméně na základě **§ 18 školského zákona** je tato možnost žákům se SVP umožněna. Hachová (2013) dodává, že děti se SVP mají právo být vzdělávány dle IVP. Ten je legislativně ukotven v **§ 6 vyhlášky 73/2005 Sb.** Zde je uvedeno, že se tento plán vypracovává **zejména pro žáka individuálně integrovaného, žáka s hlubokým mentálním postižením, popřípadě pro žáka speciální školy či žáka skupinově integrovaného.**

Hachová (2013, s. 45) zdůrazňuje, že „*smyslem individuálního vzdělávacího plánu je respektování speciálních vzdělávacích potřeb a tím přiblížení vzdělávání každému jedinci s mentálním postižením*“. **Díky IVP mohou žáci pracovat svým tempem a dle svých individuálních možností.**

Na vytvoření IVP spolupracují **učitelé integrovaného žáka, pracovníci školského poradenského zařízení, rodiče popřípadě samotný žák** se speciálními vzdělávacími potřebami. Za vypracování IVP odpovídá ředitel školy. Jedná se o **flexibilní dokument**, který je pravidelně kontrolován, doplňován a měněn. K jeho vypracování by mělo dojít **před nástupem žáka do školy, případně 1 měsíc po nástupu do školy** či po zjištění speciálně pedagogických potřeb (vyhláška č. 73/2005 Sb.).

Při vytváření IVP pro konkrétního žáka se vychází z **odborné diagnostiky pracovníků PPP či SPC**, kdy se posuzuje aktuální úroveň vědomostí a dovedností daného žáka. Dále se pak řídí **vzdělávacím programem příslušné školy** popřípadě doporučením praktického či odborného lékaře (srov. Hachová, 2013; vyhláška č. 73/2005 Sb.).

Plán se vypracovává pro předměty, ve kterých se handicap projevuje nejvíce. Stanovuje jednotlivé **cíle, časové rozvržení učiva a výchovně vzdělávací opatření**. Vybírá pro žáka učivo, které odpovídá úrovni jeho rozumových schopností. Uvádí také **volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, seznam učebních pomůcek a didaktických materiálů**. V neposlední řadě vyjadřuje také potřebu dalšího pedagogického pracovníka, který se bude podílet na práci s žákem či požadavek na snížení počtu žáků ve třídě (srov. Hachová, 2013; Bartoňová, 2013; vyhláška č. 73/2005 Sb.). V praxi je IVP bohužel často pokládán spíše za **formální dokument**, než za návodný materiál, který vystihuje potřeby a možnosti daného žáka (Valenta, Petráš, 2012).

3.3 Současné tendence ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

V současné době je jednou z priorit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) tzv. **společné vzdělávání**, jež má podpořit vzdělávání některých dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách hlavního vzdělávacího proudu (MŠMT, 2015a [online]). Tyto tendence vychází z dokumentu *Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011–2015*, který byl schválený vládou České republiky v roce 2011. Tato strategie (2011, s. 47) uvádí jako jeden z klíčových problémů „*problematické nastavení systému základního vzdělání, včetně existence paralelního segregovaného systému škol zřízených pro děti s lehkým mentálním postižením a nedostatečným nastavením podpůrných opatření na půdě běžných škol*“. **Cílem je transformace škol, zřízených pro žáky s LMP tak, aby mohly být tyto děti vzdělávány na školách běžného vzdělávacího proudu.** Toto neselektivní opatření vychází z mnoha mezinárodních dokumentů, ke kterým se Česká republika připojila a má zabránit zejména segregaci romských dětí, žijících v sociálně vyloučených lokalitách (Valenta, Petráš, 2012).

Od **1. září 2016** by měla vstoupit v platnost **novela školského zákona**, na základě které bude zajištěna nejvyšší míra podpory pro všechny žáky se SVP, pro které bude, v souladu s rozhodnutím zákonných zástupců a pracovníků školského poradenského zařízení, nejlepší volbou vzdělávání na školách běžného typu. Těmto žákům bude poskytnuta podpora v podobě **podpůrných opatření**, jež budou financovány ze strany MŠMT. Na základě tohoto ustanovení budou mít zákonní zástupci dětí s potřebou podpůrných opatření větší možnosti ve výběru škol. Běžné školy dostanou maximální podporu k uspokojení vzdělávacích potřeb daného žáka, na základě čehož nebudou moci jeho vzdělávání odmítnout (MŠMT, 2015a [online]).

Jednou z podmínek společného vzdělávání je vytvoření společného kurikula, což obnáší **zrušení přílohy RVP ZV, jež upravuje vzdělávání žáků s LMP**. Žáci, kteří byli doposud vzděláváni dle této přílohy, budou nyní vzděláváni dle **upraveného RVP ZV, které bude nově obsahovat minimální úroveň očekávaných výstupů, jež budou zohledňovat právě edukaci žáků s LMP**.

Novela školského zákona neznamena rušení speciálních škol. Systém speciálního školství zůstane nadále ukotven v **§ 16, odst. 9 školského zákona** a jeho prováděcí vyhlášce. Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením budou mít nadále možnost vzdělávání na ZŠ speciálních dle RVP ZŠS (Rámcový vzdělávací program pro ZŠ speciální). Žákům s LMP, kterým podpůrná opatření na pokrytí vzdělávacích potřeb při edukaci na běžné

základní škole nebudou postačovat, zůstane možnost pokračovat ve vzdělávání na základních školách, zřízených dle § 16, odst. 9 školského zákona, jež jsou v současné době označovány jako ZŠ praktické. Na základě žádosti zákonného zástupce o vzdělávání v tomto typu škol a souhlasného stanoviska školského poradenského zařízení, se zde bude žák s LMP moci vzdělávat nadále, avšak dle upraveného RVP ZV. Výjimkou bude vzdělávání žáků s LMP na 2. stupni současných ZŠ „praktických“, kteří budou ještě po dobu dalších čtyř let vzdělávání dle RVP ZV – LMP. Další možností bude také vzdělávání ve třídě, zřízené v běžné škole dle § 16, odst. 9 školského zákona, s maximálním počtem 14 žáků ve třídě. (srov. MŠMT, 2015a [online]; MŠMT, 2016 [online]).

Autoři Valenta a Petráš (2012) dodávají, že RVP ZV – LMP vychází ze specifík osobnosti žáků s LMP a respektuje jejich vzdělávací potřeby a možnosti. To, aby byl žák s tímto typem postižení při vzdělávání dle běžného RVP ve škole úspěšný, je podle autorů takřka nepředstavitelné, zvláště pak na 2. stupni základní školy.

Podpůrná opatření

V rámci novely školského zákona bude vydaná **vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**, která bude kromě jiného upravovat podrobnosti o poskytování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Součástí vyhlášky bude také příloha, jež bude obsahovat přehled jednotlivých podpůrných opatření a jejich finanční náročnost. Financování těchto prostředků bude od 1. 9. 2016 nárokové a to ve stejné stanovené výši po celé České republice (MŠMT, 2015b [online]). Žák se speciálními vzdělávacími potřebami bude nově označován jako **žák, jehož vzdělávání z důvodu jeho speciálních vzdělávacích potřeb vyžaduje uplatnění podpůrných opatření**. Bude tak hodnocen dle míry úpravy podmínek pro jeho edukaci (MŠMT, 2016 [online]). Na základě rozhodnutí školského poradenského zařízení bude tento žák začleněn do jednoho z pěti stupňů podpory, kdy každému stupni odpovídá určitý výčet podpůrných opatření. Žák s LMP popřípadě žák v horním pásmu středně těžké mentální retardace je zařazen do **III. stupně podpory**. Výčet a popis podpůrných opatření pro žáka s LMP najdeme v *Katalogu podpůrných opatření, dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu* (Valenta, 2015a).

3.4 Pozitivní a negativní aspekty školské integrace žáků s lehkým mentálním postižením

V následujících podkapitolách budou uvedeny klady a zápory, spojené se školskou integrací dětí s LMP.

3.4.1 Pozitivní hledisko

Prostředí běžné základní školy velmi ovlivňuje míru socializace dětí s LMP. Učí se zde komunikovat se svými vrstevníky a udržovat s nimi vhodné sociální vztahy. Tento sociální přínos integrace potvrzují autoři Valenta a Müller (2003 in Valenta, Petráš, 2012, s. 50), kteří uvádí, že *„kdyby integrovaný žák strávil se svými vrstevníky v přirozeném sociálním prostředí s běžnými vzorci komunikace pouze jediný rok, v jeho životě je to věc zásadní a nenahraditelná.“* Jeřábková (2013a) dodává, že **žák se SVP není díky školské integraci tolik v kontaktu se stejně postiženými vrstevníky, jejichž životní zkušenosti a názory jsou si v mnohém podobné, ale často nepřesné a neodpovídající skutečnosti.** Tito žáci se pak ve svých názorech stále více utvrzují a nepoznají tak postoje a zkušenosti běžné společnosti. **Spolužáci bez zdravotního postižení mohou žáka se SVP motivovat k různým činnostem a postojům, se kterými by se v prostředí speciální školy nesetkal.** Integrovaní žáci poznávají svět takový, jaký skutečně je. Vidí svět z jeho světlé i tmavé stránky, což je pokládáno za dobrou přípravu na skutečný život. Jeřábková dále uvádí, že integrovaný žák mnohem více vyhledává své **přátele mezi vrstevníky bez zdravotního postižení**, čímž se snižuje pravděpodobnost, že bude v budoucnu dávat přednost separovaným skupinám osob se stejným typem postižení.

Jeřábková (2013a, s. 17) si všímá také **pozitivního vlivu školské integrace na žáky bez zdravotního postižení.** Uvádí, že se tyto děti *„setkávají s problematikou postižení již v brzkém věku, kdy většinou nejsou ještě ovlivněny stereotypy a předsudky starší generace. Učí se, že je „normální“, že každý člověk je jiný.“*

Za silnou stránku integrace je považována také **dostupnost běžné školy**, která se většinou nachází v místě bydliště žáka se zdravotním postižením, popřípadě v jeho blízkém okolí. Tím odpadá nutnost dojíždění či případný pobyt na internátě, který sebou nese odloučení od rodiny a to již v brzkém věku dítěte (Jeřábková in Valenta, 2012).

3.4.2 Negativní hledisko

Dle autorů Valenty a Müllera (2003 in Valenta, Petráš, 2012) je školská integrace dětí s mentálním postižením pokládána za **nejvíce problematickou.** To vyplývá z charakteru

postižení, a tedy z poškození kognitivních funkcí, které nelze ve větší míře eliminovat kompenzačními pomůckami či architektonickými úpravami.

Začlenění do běžné základní školy může být pro žáka s LMP problematické zejména po stránce sociální. Jeho působení na takové škole může představovat **zátěž**, která je spojená zejména s uvědomováním si vlastní odlišnosti a častějším zažíváním neúspěchu, který vyplývá z jeho omezených možností ve zvládnutí školních požadavků (Hachová, 2013). Jak píše Švarcová (2000, s 37) „*pro některé děti s mentální retardací se pokusy o jejich začlenění do normální školy mohou stát traumatem.*“ **Tyto děti si zde mohou vlivem mnoha neúspěchů vytvořit nežádoucí, negativní vztah k učení.** V důsledku porovnávání se s úspěšnějšími žáky, dochází k osvojování si takových způsobů chování a postojů, které mohou mít až neurotický ráz. Tyto děti často trpí **pocitů méněcennosti a strachu ze selhání.** **Negativní je také snaha upoutat na sebe pozornost a to různými i nežádoucími způsoby jako je předvádění či provokace.** Pro dítě s mentálním postižením je těžké zaujmout místo mezi svými vrstevníky. Často tak volí nevhodné formy kompenzace, které následně vedou ke vzniku špatných návyků, jejichž odstranění je zdlouhavé a obtížné (srov. Švarcová 2000; Hachová, 2013).

Další problém vzniká s přechodem integrovaného žáka na 2. stupeň základní školy. U žáků s diagnostikovaným LMP je zapotřebí věnovat pozornost, více než teoretickým vědomostem, spíše jejich praktické přípravě k následnému profesnímu uplatnění. Z toho důvodu je na základních školách praktických navýšena hodinová dotace pracovních činností. **Pracovní činnosti, realizované na běžných základních školách jsou pro potřeby žáků s LMP nedostačující** (Valenta, Petráš, 2012).

Další nevýhody inkluzivního vzdělávání uvádí Jeřábková (2013a), dle které probíhá školská integrace bez kontinuální speciálně pedagogické péče. **Podpora ze strany školského poradenského zařízení, jež se učiteli dostává, je nedostačující.** Žák se SVP je tak odkázán na učitele, jež mnohdy není příliš ochotný pečlivě se připravovat na výuku, měnit zaběhlé rutiny a vzdělávat se v oblasti speciální pedagogiky tak, aby byly dostatečně uspokojeny vzdělávací potřeby daného žáka. **Může se také stát, že učitel nezvládá zorganizovat svou práci a rozdělit pozornost mezi žáka se SVP a ostatní děti ve třídě.** Zanedbáván je buď žák se zdravotním postižením, nebo jeho vrstevníci.

Jeřábková (2013a) poukazuje také na přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. Může se stát, že tento žák bude ve výuce komunikovat pouze se svým asistentem a to i ve chvílích, kdy to není potřebné. Takový žák je dle Jeřábkové (2013, s. 18) „*formálně přítomen ve výuce, ale aktivně se jí neúčastní.*“

4 Aktéři školské integrace

Na úspěšnost školské integrace má vliv řada faktorů. Kromě prostředků speciálně pedagogické podpory je důležitý zejména přístup osob, kterých se integrace v menší či větší míře dotýká. Michalík (1999) řadí mezi nejdůležitější faktory, ovlivňující úspěšnost školské integrace zejména **rodiče a rodinu, školu a učitele**.

Následující podkapitoly se budou zabývat skupinami osob, které se na školské integraci přímo či nepřímo podílí. Zaměříme se na **osobnost učitele integrovaného žáka, rodiče integrovaného žáka, třídní kolektiv a rodiče žáků bez zdravotního postižení**. Michalík (1999) považuje za nejdůležitějšího aktéra procesu integrace také **samotného žáka se zdravotním postižením**. Podrobná charakteristika žáka s LMP je popsána v kapitole *1.1 Osobnost dítěte s lehkým mentálním postižením*. Z toho důvodu v následujících podkapitolách samotný žák jako aktér integrace uveden nebude.

4.1 Učitel integrovaného žáka

Osobnost pedagoga je pokládána za velmi důležitý faktor v procesu edukace žáka se SVP, a to zejména na počátku školní docházky, kdy je učitel pro dítě důležitým **vzorem a autoritou**. Pokud je učitel na své žáky hodný, mají ho velmi rádi. (srov. Kozáková, Pastieriková, Krejčířová 2013; Švarcová, 2000).

Autorky Hájková a Strnadová (2010 in Slepíčková, Pančocha, 2013) uvádí, že právě personální zajištění má velký vliv na úspěšnost školské integrace. **Důležité je zejména motivace a postoje učitelů k integrovanému žákovi a k integraci jako takové**. Valenta a Petráš (2012) dodávají, že se můžeme setkat s velmi chladným přístupem pedagogů k těmto dětem a jejich vzdělávacím potřebám. Najdou se však také učitelé, kteří takovou situaci chápou jako novou zkušenost a pedagogickou výzvu. Tito pedagogové pak přistupují k danému žákovi s empatií a porozuměním.

Sebepřijetí žáka s LMP v prostředí běžné základní školy je ovlivněno právě jeho hodnocením ze strany učitele. Harčariková (2011 in Hachová, 2013, s. 95) zdůrazňuje, „*že pozitivně hodnotit neznamená dávat žákovi jedničky*“. Učitel by měl umět vytvořit zejména takové situace, při kterých bude možné ohodnotit daného žáka spíše kladně. To znamená všimnout si pokroku ve výkonu žáka a chválit ho za vše, co udělal dobře, zejména pak za úsilí.

Přijetí integrovaného žáka do třídy znamená pro učitele **zvýšené nároky na přípravu**. Takový pedagog se musí naučit pracovat s individuálním vzdělávacím plánem daného žáka a rozdělit tak svou pozornost mezi děti zdravé a dítě se zdravotním postižením. Nesmí dojíti

k tomu, aby byla některá ze stran ochuzena nízkými nároky či nedostatkem času. Mění se též běžné pojetí vzdělávacího procesu. Přítomnost integrovaného žáka ve třídě totiž vyžaduje častější zařazování skupinové práce, dělení hodin na kratší úseky a zavádění dalších netradičních metod a forem výuky (Michalík, 1999).

4.1.1 Odborná způsobilost a kvalifikace učitele integrovaného žáka

Problematikou získávání kompetencí pro výkon pozice pedagogického pracovníka se zabývá **zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících**. Podle tohoto zákona se pedagogickým pracovníkem může stát osoba, která splňuje následující předpoklady:

- *je plně způsobilá k právním úkonům,*
- *má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,*
- *je bezúhonná,*
- *je zdravotně způsobilá a*
- *prokázala znalost českého jazyka (zákon č. 563/2004 Sb. § 3, odst. 1)*

Možnosti získání odborné kvalifikace pro výkon učitele na 1. stupni ZŠ popisuje § 7 téhož zákona. Jedná se zejména o absolvování vysokoškolského magisterského programu v oblasti pedagogických věd, který je zaměřen na přípravu učitelů 1. stupně základní ZŠ. Možnosti získání kvalifikace pro výkon pozice speciálního pedagoga jsou uvedeny v § 18.

Přítomnost integrovaného žáka ve třídě běžné základní školy sebou přináší větší nároky a požadavky na práci učitele. **V současné době není nutná speciálně pedagogická kvalifikace takového učitele**, předpokládá se však jeho další samostudium a návštěva odborných seminářů a kurzů, které zajistí alespoň základní znalosti z oboru speciální pedagogiky, speciálně pedagogické didaktiky a metodiky, která se zaměřuje na příslušný typ postižení. To, aby učitel integrovaného žáka získal alespoň základní penzum takových znalostí, by měl zajistit ředitel příslušné školy. Důležité je také poskytnutí možnosti konzultace s pracovníky SPC či PPP, kteří učiteli poskytují podporu a rady při volbě učebních a kompenzačních pomůcek a didaktických postupů. (srov. Valenta, Petráš, 2012; Hachová, 2013).

Jak uvádí Švarcová (2000), učitel integrovaného žáka by měl být velmi dobře připraven také z hlediska pedagogicko-psychologického a didaktického. **Měl by ovládat zejména metodiku čtení, psaní a počítání, jejichž osvojení činí žákům s mentálním postižením značné potíže.**

4.1.2 Osobnostní vlastnosti učitele integrovaného žáka

Hachová (2013) zdůrazňuje, že velmi důležitou roli v procesu edukace žáka se zdravotním postižením hrají zejména osobnostní vlastnosti učitele. Ten by měl umět daného žáka povzbudit a být k němu laskavý a vstřícný. Hachová (2013, s. 97) dále uvádí, že, *„učitel se v přístupu ke zdravotně postiženým žákům musí oprostit od běžných představ, co má dítě umět v určitém věku a snažit se o opravdu individuální přístup“*.

Fialová a Havel (2010 in Slepíčková, Pančocha, 2013) ve své práci popisují nejdůležitější vlastnosti inkluzivního učitele. Patří k nim zejména **vysoká míra schopnosti individualizovat a diferenciovat výuku, důraz na vnitřní motivaci žáků a podpora spolupráce mezi žáky navzájem**. Dále je důraz kladen na **činnostní povahu výuky a využití osobního přístupu**.

Obecné požadavky na profesi učitele publikovali Kalhous a Horák (1996 in Dytrtová, Krhutová, 2009). Pro učitele integrovaného žáka platí zejména následující: dokázat se žáky komunikovat, umět je adekvátně ohodnotit, znát a umět uplatnit metody vysvětlování a přesvědčování, dokázat žáky vhodně namotivovat a dokázat pohotově reagovat na nestandardní situace. Autorky Dytrtová a Krhutová (2009) zdůrazňují také pedagogův **kladný vztah k učitelké profesi a pozitivní vztah k dětem**. Osobností učitele integrovaného žáka se zabývají též autoři Valenta a Petráš (2012), kteří kladou důraz zejména na jeho **kladný a otevřený přístup k nové pedagogické situaci, kterou sebou školská inkluze přináší**. Důležitá je zejména jeho ochota měnit zaběhlé formy výuky, zavádět netradiční metody a nové způsoby organizace, jako je například dělení hodiny na více dílčích úseků či častější využívání forem skupinové práce.

Dle Švarcové (2000) je pro učitele integrovaného žáka s mentálním postižením důležitá zejména **mimořádná míra trpělivosti a empatie a schopnost vcítit se do myšlenkových pochodů žáka**. Podstatná je též míra kreativity.

4.1.3 Postoje učitelů ke školské integraci

Postoji učitelů ke školské integraci se zabývá řada zahraničních studií. Avramidis a Norwich (2002 in Slepíčková, Pančocha, 2013) se snažili identifikovat faktory, které tyto postoje ovlivňují. Vyčlenili dvě skupiny faktorů. První skupina se zabývala povahou integrovaného žáka a jeho vzdělávacími potřebami, přičemž **žáci s mentálním postižením a poruchami chování byli hodnoceni jako nejméně vhodní pro začlenění do běžného vzdělávacího proudu**. Druhá skupina se pak týkala osobnosti samotného učitele a jeho

charakteru. Tolerantnější a pozitivnější přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami byl zaznamenán u respondentů ženského pohlaví.

Další výzkumy byly zaměřeny na věk a délku praxe pedagogů. **Učitelé s kratší pedagogickou praxí vnímali školskou integraci pozitivněji**, než jejich starší kolegové. Zkoumanými faktory bylo také vzdělání a dosavadní profesní zkušenosti pedagogů s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. **Učitelé se speciálně pedagogický vzděláním měli většinou kladné, prointegrační postoje**. Pozitivnější přístup k myšlence inkluzivního vzdělávání měli také pedagogové, kteří již měli určité zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP (Slepičková, Pančocha, 2013).

Postoj učitelů ke školské integraci byl předmětem zkoumání také v České republice. Potměšil (2010 in Slepičková, Pančocha, 2013) se zaměřil na pocity, obavy a postoje pedagogických pracovníků při jejich práci s osobami se zdravotním postižením. Výsledky výzkumu ukázaly, že **studium speciální pedagogiky vede k jistějším postojům v oblasti inkluzivního vzdělávání**. Respondenti byli po absolvování studia speciální pedagogiky více nakloněni přijetí žáka s handicapem, spolupráci s asistentem pedagoga a práci se žákem dle vypracovaného IVP. Účastníci výzkumu vyjadřovali obavy zejména z vyšší pracovní zátěže a z nedostatku vlastních kompetencí, potřebných pro práci s integrovaným žákem.

Z výsledku výzkumného šetření Vaňurové a Pančochy (2010 in Slepičková, Pančocha, 2013), který se týkal realizace inkluzivního vzdělávání, vyplývá, že **učitelé 1. stupně běžných základních škol jsou většinou ochotni učit žáky se SVP**. Postoji a přístupy učitelů 1. stupně k začlenění žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se pak zabývali také Fialová a Havel (2011 in Slepičková, Pančocha, 2013), kteří na základě výzkumného šetření zjistili, že **učitelé mají většinou kladný postoj k žákům se zdravotním postižením, ale řada z nich nepovažuje inkluzi těchto dětí za vhodnou**.

4.1.4 Postoj učitelů k začlenění žáka s lehkým mentálním postižením

Na jaře roku 2014 bylo na základních školách moravského regionu realizováno výzkumné šetření, jež se zabývalo problematikou inkluzivního vzdělávání žáků s LMP z pohledu učitelů a asistentů pedagoga. Více než polovina učitelů, kteří v té době ve své třídě vzdělávali žáka s LMP, zastávala pozitivní názor na školskou integraci těchto dětí. Téměř čtvrtina pedagogů byla proti inkluzi žáků s LMP. Zbýlá část respondentů vyjádřila pozitivní postoj ke školské integraci této skupiny dětí. Dle jejich názoru ji však lze akceptovat pouze

za určitých podmínek, jako je přítomnost asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, spolupráce s rodinou a poradenskými zařízeními. Uváděna byla také potřeba individuálního přístupu. Téměř všichni respondenti při edukaci žáka s LMP spolupracovali s asistentem pedagoga, který je pro ně jedním z předpokladů úspěšné integrace žáka s LMP do běžné základní školy (Pipeková in Pipeková, Vítková, Bartoňová, 2014).

4.2 Třídní kolektiv integrovaného žáka

Školu a zejména pak třídní skupinu můžeme chápat jako **specifické sociální prostředí, které je charakteristické určitým složením a hierarchií rolí**. Jedná se o poměrně stabilní skupinu, v níž dochází k přesnému vymezení role učitele a role žáka. Učitel je dítětem chápán jako autorita, spolužáci jako rovnocenní partneři (Vágnerová, 1995).

V následujících podkapitolách se zaměříme na roli spolužáka v období mladšího, středního a staršího školního věku a postavení žáka s LMP v třídním kolektivu běžné základní školy. Pozornost bude věnována také práci třídního učitele s intaktními spolužáky a jeho vliv na přijetí integrovaného žáka do kolektivu ostatních dětí ve třídě.

4.2.1 Socializační význam role spolužáka

Vágnerová (1995) zdůrazňuje nezastupitelnou roli třídního kolektivu v procesu socializace jedince. Význam role spolužáka se v jednotlivých etapách povinné školní docházky mění.

Socializační význam role spolužáka u žáka mladšího školního věku

Dítě mladšího školního věku se musí vyrovnat se ztrátou výlučné pozice, kterou má většinou doma. Ve třídě se stává členem skupiny, v níž musí své individuální potřeby podřítit obecně platným normám. **Žák se učí navazovat kontakty a komunikovat s ostatními dětmi**, jež zastupují místo rovnocenných komunikačních partnerů. Procvičují se různé způsoby spolupráce a soupeření, **vznikají první dětské vztahy**, založené na sympatiích a antipatiích. Ve třídě je také uspokojována dětská potřeba seberealizace. **Žák hodnotí sám sebe pozitivně, pokud je akceptován svými spolužáky, čímž ve třídě získává uspokojivou sociální pozici**. Vágnerová (1995, s. 33) zdůrazňuje, že „významnou sociální zkušenost a solidaritu nelze prožít jinak než ve skupině rovnocenných bytostí“.

V mladším školním věku **hodnotí dítě své spolužáky zejména dle toho, jak se mu aktuálně jeví, přičemž velký vliv hrají nápadné znaky, které upoutávají pozornost**. Důležité je také, **jaký má na daného spolužáka názor učitel**. Tento pohled,

pokud není v rozporu s názorem rodičů, dítě bez výhrad akceptuje. S růstem kognitivních schopností začíná pak žák hodnotit své spolužáky na základě několika různých hledisek najednou.

Děti hodnotí své spolužáky zejména na základě **vzhledu, způsobu komunikace, chování a návyků**, které si většinou přinášejí ze svých rodin. Co se týká zevnějšku, může se u dětí mladšího školního věku projevovat **preferenci stereotypu a netolerance k odlišnostem**. Tento postoj bývá často výsledkem přejímání názorů rodičů či jiných autorit. Rozumným působením jej lze velmi snadno ovlivnit. Podobný význam mají také návyky a vzorce chování, které si jedinec přináší z rodiny. Pokud se jejich chování z nějakého důvodu liší od většiny spolužáků, můžou se opět setkat s nepochopením a zesměšňováním. Tento aspekt je nutno zohlednit zejména při integraci žáků s různým typem zdravotního postižení do běžné školy. Je velmi důležité, aby se žákům dostalo **adekvátního vysvětlení spolužákova handicapu**, jinak se k němu budou chovat vždy odlišně a bez akceptace (Vágnerová, 1995).

Socializační význam role spolužáka u žáka středního školního věku

Ve středním školním věku začínají být názory na vrstevníky stabilnější a méně závislé na názorech ostatních. Žák se v tomto období výrazně **identifikuje se školní skupinou** a to zejména s jedinci stejného pohlaví. **Dítě začíná pomalu upouštět od identifikace s rodiči a učitelem.**

Výrazným socializačním prvkem je vznik norem chování, které jsou platné jen v prostředí třídního kolektivu. Chování žáků se mění. Dokladem může být například skutečnost, že okolo 10. roku života přestávají děti žalovat. **Žáci středního školního věku jsou již schopni prosazovat potřeby skupiny a vystupovat jako celek.**

Dítě získává nový status, který je vyjádřen mírou akceptace, které se mu ve třídě dostává. **Sociální status opět velmi ovlivňuje sebehodnocení dítěte.** Dle Vágnerové (1995, s. 37) je „*dítě v této oblasti uspokojeno, jestliže je ostatními dětmi akceptováno*“. I ve středním školním věku je míra akceptace závislá na tom, jak moc se žák odlišuje od zbytku třídy. **Může nastat situace, kdy dítě nebude kolektivem přijato vůbec.** V tomto období se také prvně setkáváme s šikanou, jakožto projevem agrese skupiny jedinců vůči jednotlivci. Potřeba dítěte prosadit se je velmi silná. **Pod jejím vlivem může dojít k uchýlení se k problematickému způsobu chování, jako je šaškování či agrese, které je jakýmsi**

náhradním mechanismem získávání přijatelné pozice mezi ostatními spolužáky. Může také dojít k úniku dítěte od reality či izolaci od dětské skupiny (Vágnerová, 1995).

Socializační význam role spolužáka u žáka staršího školního věku

Pro starší školní věk je typická stále větší a větší identifikace žáka s třídní skupinou, jejíž normy jsou pro jedince důležitější než normy stanovené školou. **Stoupá také potřeba sebeprosazení a pozitivního oceňování.** Postavení ve třídě se odvíjí zejména od kompetencí, vlivu a oblíbenosti. Za nejvíce ceněné kompetence je považována inteligence a vzdělanost, která však nesmí být získána příliš velkým úsilím a dřinou. Oblíbenost se u dětí staršího školního věku odvíjí od schopnosti komunikace, kamarádského chování, smyslu pro humor a pozitivního naladění. **Vlastnosti jako je uzavřenost, zakřiknutost, protivnost, domýšlivost či podivnost jsou zavrhovány.** Třídní skupina poskytuje žákům ochranu a zázemí, které je v době, kdy se uvolňuje závislost na rodině velmi důležité (Vágnerová, 1995).

4.2.2 Postavení žáka s lehkým mentálním postižením ve třídním kolektivu

Osobnostní vývoj a sebepojetí integrovaného žáka s LMP, je značně ovlivněn tím, **jak je vnímán intaktními spolužáky a jaký status ve třídě je mu přidělen.** Hachová (2013, s. 98) uvádí, že žák se zdravotním postižením si „*přičítá takové vlastnosti a schopnosti, jaké mu jeho spolužáci prisuzují*“. S nástupem do školy, při konfrontaci s vrstevníky bez zdravotního postižení, si tento žák začíná mnohem více **uvědomovat svou odlišnost.** Začíná se také poprvé setkávat s postoji běžné populace k lidem s postižením a to prostřednictvím spolužáků, kteří ve škole často prezentují názory svých rodičů. Ty mohou být mnohdy neohleduplné až zavrhuje.

Gajdošová (2006 in Hachová, 2013) píše, že **děti s handicapem zaujímají ve třídě většinou nejnižší sociální pozice.** Svými spolužáky nebývají přijímány tak, jak by si přály a často musí vynaložit mnohem větší úsilí k získání kamarádů. To vše má negativní dopady na jejich sebevědomí a sebedůvěru.

Michalík (1999) k tomuto dodává, že jedním z důvodů, proč byla integrace na počátku 90. let odmítána, byly obavy z nepřijetí dítěte do kolektivu spolužáků bez zdravotního postižení. Autor však zároveň zdůrazňuje, že praxe prozatím takovým tendencím nenasvědčuje. **Děti vnímají závažnost zdravotního postižení a v jejich přístupu**

k takovému spolužáku se objevuje spíše soucit a snaha pomoci, jež jsou později u některých dětí vystřídaný lhostejností a nezájmem.

Výsledky výzkumného šetření, jež se zabývalo inkluzivním vzděláváním žáků s LMP, ukázaly, že více než polovina respondentů (výzkumného šetření se účastnilo 56 učitelů základních škol moravského regionu) nevnímá žádné výrazné problémy, jež se týkají sociálního postavení žáka s LMP v kolektivu ostatních dětí ve třídě. Zbylá část vnímá výrazné problémy v této oblasti, a to zejména u samotného žáka, který se ve třídě intaktních spolužáků necítí dobře (Pipeková in Pipeková, Vítková, Bartoňová, 2014).

4.2.3 Vliv třídního učitele na přijetí žáka s lehkým mentálním postižením do třídního kolektivu

Třídní učitel integrovaného žáka by se měl zasadit o to, aby se tento žák stal součástí třídního kolektivu (Valenta, Petráš, 2012). Dle Kerrové (1997 in Hachová, 2013) je v oblasti budování vztahů mezi integrovaným žákem a ostatními dětmi ve třídě práce učitele velmi důležitá. Správnými postoji a působením může předejít řadě nesnází. Jak dále uvádí Hachová (2013), právě osobnost učitele může velmi ovlivnit postoj třídy ke spolužáku se zdravotním postižením. Děti od svých učitelů přijímají názory a vzory chování. **Pokud se pedagog staví k integraci a integrovanému žáku kladně, je velmi pravděpodobné, že se takový názor projeví i v postojích a přístupu ostatních dětí ve třídě.**

V případě úspěšné školní integrace, dostává dítě se zdravotním postižením do života velmi cennou sociální zkušenosti, která se v budoucnu promítne lepšími adaptačními schopnostmi na podmínky života v běžné, intaktní společnosti (Hachová, 2013).

4.2.4 Práce třídního učitele s intaktními spolužáky

Úkolem třídního učitele, je vytvoření vhodných podmínek pro začlenění žáka se zdravotním postižením do kolektivu intaktních spolužáků. Je velmi nutné zvolit takové metody výuky a organizační formy, díky kterým se bude dítě se zdravotním postižením moci plnohodnotně účastnit na všech aktivitách společně se svými spolužáky. **Pokud žák plní své vlastní úkoly, odděleně od ostatních dětí, není plně naplněn smysl integrace** (Valenta, Petráš, 2012).

Spolužáci bez zdravotního postižení by měli být předem informováni o tom, že jejich spolužák bude jiný, a že bude mít odlišné vzdělávací potřeby, než mají oni sami. Valenta, Müller a Petráš (Valenta, 2012) rozlišují **tři fáze přípravy žakovského kolektivu na přijetí**

spolužáka se zdravotním postižením. Jedná se o fázi před zařazením, při zařazení a po zařazení.

Fáze před zařazením žáka s lehkým mentálním postižením

Tato fáze přípravy třídy na přítomnost žáka s mentálním postižením má několik dimenzí. V první řadě je to **dimenze prostorová**, jejímž úkolem je vytvořit prostředí, vhodné pro edukaci žáka se zdravotním postižením. Žáci s LMP nevyžadují příliš velké prostorové úpravy. Přihlédneme-li ke kognitivním zvláštěnostem osob s LMP, pro něž je typická kolísavá pozornost a snadná unavitelnost, je záhodno vymezit ve třídě odpočinkovou část, vybavenou kobercem, taburetem, popřípadě stolečkem, ve které by mohl integrovaný žák dle potřeby relaxovat. Do této fáze může učitel zapojit též ostatní spolužáky, kteří mohou navrhnout, co by se mohlo novému spolužáku líbit a co by pro něj mohlo být prospěšné.

Dále se jedná o **dimenzi psychologickou**. Zde dochází k psychologické přípravě žákovského kolektivu na přijetí žáka s postižením. Učitel může volit z velké škály metod a prostředků, jejichž výběr se často odvíjí od specifík konkrétního kolektivu. Vhodné je např. vyprávění, beseda či skupinová práce. Žáci by si měli vytvořit reálnou představu o daném typu postižení. Cílem této části je vytvoření tolerantního prostředí a stanovení určitých pravidel, dle kterých se budou děti ke svému novému spolužáku chovat. V této fázi je důležité připravit žáky také na to, že jejich spolužák bude mít jiné vzdělávací potřeby a upravenou klasifikaci, která bude zohledňovat jeho vzdělávací možnosti.

Velmi důležitá je též **dimenze didaktická**. Jejím cílem je změna edukačního procesu tím způsobem, aby vyhovoval jak žákům intaktním, tak žákovi s mentálním postižením. Jedná se zejména o oslabení frontálního způsobu výuky a jeho nahrazení netradičními způsoby jako je skupinová práce, kooperativní výuka, dramatizace či didaktické hry. Učitel však musí dávat pozor, aby nedošlo ke zhoršení kvality výuky (Valenta, Müller, Petráš in Valenta, 2012).

Fáze při zařazení žáka s lehkým mentálním postižením

V této části by se měla promítnout kvalita přípravy třídy před začleněním žáka se zdravotním postižením. Jedná se o fázi, kterou doprovází značné napětí, jež plyne z očekávání nového spolužáka. Velmi důležitou roli hraje zejména první reakce třídy, ale také učitele. Veškeré úsilí předchozích příprav může být zmařeno nevhodnou poznámkou některého z žáků. Může se však také stát, že se nový spolužák uvede ne příliš vhodným způsobem. Zde je na místě pohotová a adekvátní reakce učitele (Valenta, Müller, Petráš in Valenta, 2012).

Fáze po zařazení žáka s lehkým mentálním postižením

V této fázi dochází k postupnému začleňování nového žáka do třídního kolektivu. Může se stát, že se z žáka s LMP stane žák neoblíbený a přehlížený. Učitel by měl situaci pečlivě sledovat a snažit se podobným tendencím předcházet. Důležitá je pravidelná diagnostika vztahů ve třídě, k níž se nabízejí různé metody jako je pozorování, rozhovor, dotazníky či posuzovací škály. Při zjištění negativních jevů je nezbytné situaci bezprostředně řešit. Učitel by měl do výuky zařazovat metody, jež budou posilovat sociální rozvoj osobnosti a spolupráci mezi žáky. Zde se nabízí např. metody dramatické výchovy, hraní rolí či jiné metody založené na komunikaci (Valenta, Müller, Petráš in Valenta, 2012).

4.2.5 Metody posilující spolupráci mezi žáky

Při integrovaném vzdělávání by měl pedagog volit takové metody výuky, jež budou vhodné jak pro žáky intaktní, tak pro žáka se zdravotním postižením. Mezi metody, jež posilují spolupráci mezi spolužáky, patří zejména **kooperativní učení, peer tutoring, paralelní zadávání instrukcí na různých úrovních, příležitost k volbě aktivit a materiálů či hodnocení založené na pokroku**. Valenta, Müller a Petráš (Valenta, 2012, s. 60) dodávají, že „*při těchto metodách jde o zapojení všech žáků, každý tu má své místo a každý je významný pro úspěch celku. Je sledována především sociální stránka edukace.*“

Kooperativní učení

Při kooperativní výuce dochází k rozdělení žáků do několika menších skupin, ve kterých děti spolupracují na řešení určitého úkolu či problému. Děti mají možnost mezi sebou komunikovat, radit si a pomáhat, přičemž si uvědomují, že cíle dosáhnou jedině společnou prací. Každý člen skupiny přispívá svým dílem k úspěšnému splnění úkolu, což vede k lepšímu sociometrickému postavení jednotlivých žáků a tedy i dětí se zdravotním postižením.

Peer tutoring

Jedná se o vzájemnou podporu vrstevníků při řešení určitého problému či úkolu. Učitel vybere ze skupiny dětí žáka, který bude mít spolužáka se zdravotním postižením na starosti. Pomáhá mu s řešením úkolů a snaží se ho navést ke správným způsobům řešení. Zde je důležitá pedagogova znalost třídního kolektivu a výběr správného tutora.

Paralelní instrukce

Tato metoda je z hlediska inkluzivního vzdělávání považována za jednu z nejefektivnějších. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami jsou zadávány stejné úkoly jako žákům bez zdravotního postižení, avšak s modifikacemi, které zohledňují jejich individuální možnosti a potřeby (Valenta, Müller, Petráš in Valenta, 2012).

4.3 Rodina žáka bez zdravotního postižení

Bartoňová (2013, s. 35) charakterizuje rodinu jako „*prvotní přirozený společenský útvar, do kterého dítě přichází, a který je založený na vazbách biologických, psychických a společenských.*“ Je to místo, které svým členům nabízí bezpečí, přijetí, radost a lásku. Rodina by měla zajistit uspokojení základních biologických a tělesných potřeb dítěte, ale měla by pečovat také o rozvoj stránky duševní, morální, citové a intelektuální. Rodina plní několik funkcí – výchovnou, ekonomicko-zabezpečující a biologicko-reprodukční. Všechny tyto funkce a úkoly s nimi spojené plní především rodiče, čili dva dospělí opačného pohlaví.

4.3.1 Styl výchovy

Velký vliv na utváření osobnosti jedince má styl výchovy, který rodiče zvolí a uplatňují hned od prvopočátku. Bartoňová (2013, s. 39) uvádí, že „*v rodinách může dojít k „zafixování“ nevhodných přístupů rodičů ke svým dětem.*“ Můžeme se setkat například s výchovou **zanedbávající** až **zavrhující**. V takových případech dochází k psychické deprivaci, kdy nejsou dlouhodobě uspokojovány základní psychické potřeby dítěte. Děti z takových rodin bývají často trestány či ponechávány „samy sobě“, což se často projeví také v jejich přístupu ke škole. Tyto děti chodí do školy s nechtívím, nevytvářejí si pocit zodpovědnosti a ve škole jsou neúspěšné. Mohou se jevit jako děti s mentálním postižením. Zde je na místě včasná podpora a pomoc, usilující o zlepšení životní úrovně rodiny a posílení množství pozitivních podnětů, kterých se dítěti dostává. Děti se dobře adaptují a začne se zlepšovat také jejich prospěch.

Protipólem je přístup rodičů, jejichž výchova je spíše **rozmazlující**. Tento způsob výchovy se vyznačuje přílišným lpěním na dítěti. Rodiče se podřizují jeho přáním a náladám, dělají ze sebe sluhy, čímž u dítěte automaticky ztrácí svou přirozenou autoritu. Takové děti bývají málo samostatné a nepřipravené na život.

Dalším typem je tzv. **perfekcionistická** výchova, kdy jsou na dítě kladeny nepřiměřené nároky, na které nestačí, což může vést k pocitům méněcennosti a vzniku neurotického chování.

Výchova **úzkostná** je charakterizována jako přílišné lpění na dítěti, které je zbavováno vlastní iniciativy a omezováno ve vlastní aktivitě. Takové děti mohou být ovlivněny dvojitým způsobem. Mohou svým chováním vyjadřovat protest a vyhledávat různé party a pochybná místa nebo se stáhnou „do sebe“ a podřídí se požadavkům rodičů.

Posledním typem je tzv. **autoritářská** výchova. Taková výchova je založena na strachu. Na dítě jsou kladeny přílišné požadavky, které představují neúměrné psychické i fyzické zatížení. Rodiče vyžadují poslušnost a téměř nepřihlíží k potřebám a zájmům dítěte. Tyto děti se neumí samy rozhodovat, nemají vlastní iniciativu a jsou nesamostatné.

Bartoňová (2013, s. 41) dodává, že *„úkol vychovávat svoje děti zůstává stále hlavním a společným úkolem rodičů. Ideální typ rodičů a ideální typ výchovy neexistuje. Akceptace dítěte a jeho rozvoj v rámci možností je jediným správným výchovným přístupem.*

4.3.2 Komunikace mezi rodinou a školou

Spolupráce mezi rodinou a školou je považována za důležitý faktor, který ovlivňuje úspěšné zapojení všech dětí do vzdělávacího systému. Otevřená komunikace pedagogů s rodiči, založená na respektu, zodpovědnosti a dobrých vzájemných vztazích, vytváří lepší podmínky ve vzdělávání dětí a podporuje vznik kvalitní a inkluzivní školy.

Kvalitní spolupráce mezi rodinou a školou by měla být postavena na následujících principech: **partnerství ve výchově, pravidelná a transparentní komunikace, zapojení rodičů.**

Partnerství ve výchově je chápáno jako vzájemný respekt a tolerance mezi rodiči a pedagogy a jejich vědomí společné zodpovědnosti na vzdělávání dítěte. Učitel by měl dát dostatek prostoru k *„dialogu o představách ve výchově a k hledání vhodných nástrojů a cest kooperace“* (Felcmanová, 2013, s. 13). Měl by zohledňovat specifické prostředí rodiny, stejně tak jako by měli rodiče zohledňovat specifické prostředí školy a toho, co škola může a nemůže poskytnout. Hladíková (2011 in Felcmanová, 2013) chápe spolupráci mezi rodičem a pedagogem také jako určitý vzor chování pro děti, které často přebírají způsob, jakým rodiče s učitelem jednají.

Dalším principem ve spolupráci je **transparentní a pravidelná komunikace.** Škola a rodina musí být v neustálém kontaktu. Děje se tak prostřednictvím nástěnky, webových stránek, e-mailu či pravidelných třídních schůzek. Transparentní komunikace je jasná

a srozumitelná. Rodičům musí být zřejmé, na koho se v dané situaci ve škole obrátit. Dle projektu *Rodiče vítáni* (Feřtek, 2011 in Felcmanová, 2013) si rodiče přejí být informováni nejčastěji o **prospěchu dítěte a jeho chování**. Dále pak o **nedostacích a silných stránkách dítěte a začlenění dítěte do třídního kolektivu**. Učitelé by měli rodičům sdělovat také zprávy o tom, co se ve škole bude dít, jaká je filozofie výuky a jaké metody daná škola preferuje. Na druhou stranu pedagog často potřebuje určité informace od rodičů, na základě kterých volí individuální přístup k jednotlivým žákům.

Třetím principem je **zapojení rodičů do rozhodnutí a aktivit spojených se školou**. Škola by měla rodiče podporovat ve vyjádření svých názorů a kritiky a nabízet různé formy spolupráce, při kterých budou zahrnuti do vytváření koncepcí školy a plánování. Škola by měla mít také zájem o znalosti a dovednosti rodičů a umožnit jejich uplatnění ve školním prostředí (Felcmanová, 2013).

Učitelé čelí často **značným problémům v komunikaci se zákonnými zástupci žáků**. Mnozí z nich se až příliš soustředí na vzdělávání svého dítěte, usilují o zvýšení jeho výkonnosti a nadání a za tímto účelem často kontaktují pedagoga. Tito rodiče mají tendenci soustředit se na úspěch v oblasti vzdělávání svého potomka a zapomínají na solidaritu s ostatními dětmi ve třídě. Na druhou stranu se pedagogové setkávají také s rodiči, jež nebývají k dispozici a to ani v případě, kdy má jejich dítě značné problémy s chováním či prospěchem. Rodiny, jež nejsou zaměřeny na vzdělávání, často nemají důvěru v učitele a nechápou význam a výhody jejich zapojení do vzdělávání jejich potomka (Bartoňová, Vítková, Vrubel, 2014).

4.4 Rodina žáka s lehkým mentálním postižením

Rodina je nejpřirozenější prostředí pro život a výchovu dítěte s mentálním postižením. Švarcová (2000 in Valenta, Michalík, Lečbych, 2012, s. 282) uvádí, že *„pro vývoj dítěte je velmi důležité, aby se rodiče dokázali vyrovnat se všemi změněnými okolnostmi a zaujali k nim pozitivní postoj.“*

4.4.1 Reakce na přítomnost dítěte se zdravotním postižením v rodině

Narození dítěte s mentálním postižením je pokládáno za velmi složitou životní situaci. Vágnerová (2004 in Jeřábková, 2013) popisuje několik fází procesu vyrovnávání se s přítomností takového dítěte v rodině. Rodiče zpravidla reagují na první informaci o tom, že jejich dítě bude jiné, **šokem a popřením**. Jedná se o fyziologickou reakci organismu. Od odborníků se v této chvíli očekává trpělivost, pochopení, naslouchání a soucit. Následuje

postupné přijímání reality a vyrovnávání se s problémem. Typická je zvýšená aktivita rodičů, kteří se snaží hledat relevantní informace o problému a možných způsobech jeho řešení. Tato fáze může trvat velmi dlouho, přičemž se rodina s nastalou situací vyrovnává mnohdy velmi těžce. Můžeme se setkat s obrannými reakcemi, jako je **útok** či **únik ze situace**. Útok se projevuje např. hledáním viníka, agresí či nadměrnou péčí o dítě. Únik je pasivní způsob obrany. Často dochází k opuštění rodiny jedním z rodičů, izolací od okolního světa či rezignaci. Poslední fází je **realistický přístup k situaci**, kdy rodiče přijímají svého potomka takového, jaký skutečně je. K této fázi bohužel nedospějí všichni rodiče. Zde pak dochází k zafixování některého z výše uvedených obranných mechanismů a může dojít k preferenci jednoho z nevhodných výchovných stylů, jako je např. přehnaně protektivní či perfekcionistická výchova. Rodiče, jež se naučí respektovat možnosti a potřeby dítěte se zdravotním postižením, dokáží pak ve spolupráci s odborníky vytvořit odpovídající podmínky pro jeho další rozvoj (Jeřábková, 2013b).

4.4.2 Interakce mezi rodiči žáka s lehkým mentálním postižením a třídním učitelem

Švarcová (2000) uvádí, že velmi důležitým aspektem v procesu školské integrace je **spolupráce učitele s rodiči postiženého žáka**. Schopnost pedagogů spolupracovat s rodinou žáka s mentálním postižením vyžaduje zejména znalost problematiky mentálního postižení. Stejně důležité je však také seznámení s rodinným zázemím žáka a průběžnými faktory, které rodinu ovlivňují. Vztah mezi školou a rodinou dítěte s postižením by měl být založen na otevřenosti, důvěře a vzájemné zodpovědnosti (Bartoňová, Vítková, Vrubel, 2014). Mezi rodinami žáků s mentálním postižením jsou ve značné míře přítomni rodiče s nízkou sociokulturní úrovní či rodiče, kteří nejeví zájem o vzdělávání svých dětí. Učitel integrovaného žáka by se měl naučit navázat s nimi kontakt, jednat s nimi a snažit se je podnítit k větší spolupráci s pedagogy a se školou (Švarcová, 2000).

Rodiče žáka se zdravotním postižením jsou často na informace o svých dětech velmi citliví. Zejména negativní připomínky učitele mohou být přijímány s nevolí. Tito rodiče mají potřebu své děti hájit, přičemž bývají objektivní poznatky pedagogů často zpochybňovány. V současné době se můžeme setkat s trendem, kdy jsou rodiče žáků se zdravotním postižením vedeni k názoru, že právě oni jsou „odborníky na své dítě“, přičemž kompetence odborníků skutečných, zejména pak pedagogů, bývá často zpochybňována. Učitel by se měl snažit názory a požadavky těchto rodičů tolerovat a vytvořit tak prostředí vzájemné důvěry a respektování (Švarcová, 2000).

4.4.3 Volba integrovaného vzdělávání

Záleží na svobodném rozhodnutí rodičů, jaký způsob vzdělávání pro své dítě zvolí. Jejich motivace pro začlenění do běžné základní školy může být jakákoli. Pro integraci se mohou rozhodnout na základě konzultací s odbornými pracovníky center či poradny nebo mohou dát na rady osob s podobnými zkušenostmi. V praxi se také často setkáváme s rodiči, kteří nechtějí umístit své dítě do systému speciálního školství, jelikož se obávají sníženého sociálního statusu rodiny nebo si nejsou jistí vzdělávací úrovní konkrétní školy. Dalším důvodem může být také vzdálenost příslušné praktické školy od místa bydliště rodiny (Michalík, 1999).

Je zřejmé, že rodiče dětí s mentálním postižením čelí větší vzdělávací zátěži než rodiny intaktních žáků. **Při integraci do běžné základní školy by měli rodiče žáka s mentálním postižením počítat s mnohem větší osobní angažovaností než při vzdělávání na základní škole praktické.** Zejména pak při domácí přípravě, komunikaci se školou, s učiteli a při poskytování vzájemné podpory. Tento aspekt bývá uváděn jako jedna z nevýhod školské integrace (srov. Michalík, 1999; Jeřábková, 2013a).

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce se bude věnovat metodologii a následně prezentaci výsledků šetření.

5 Metodologie šetření

V následujících podkapitolách bude popsán cíl šetření, popis postupu při jeho realizaci a metody, které byly v jeho průběhu použity.

5.1 Cíl šetření

Hlavním cílem šetření je zjistit, jaký by byl postoj rodičů intaktních žáků k případné individuální integraci žáka s LMP do třídy běžné základní školy, kterou navštěvuje jejich syn či dcera. Hlavní cíl byl rozdělen na několik dílčích cílů.

Dílčím cílem šetření je:

- zjistit, jaké jsou zkušenosti respondentů s osobami s mentálním postižením, jejich dosavadní přehled o této problematice a jejich zkušenosti se školskou integrací
- zjistit, jaká jsou očekávání a požadavky respondentů na práci třídního učitele v případě začlenění žáka s LMP do třídy jejich syna či dcery
- zjistit, jak respondenti posuzují případnou přítomnost žáka s LMP ve vztahu k ostatním dětem ve třídě
- zjistit, jaký je celkový pohled respondentů na problematiku školské integrace

Na základě analýzy dat, získaných během šetření, by mělo dojít k naplnění dílčích a následně i hlavního cíle šetření.

5.2 Metody šetření

Nyní budou popsány metody, které byly v průběhu šetření použity. Z důvodu kvalitativního pojetí praktické části diplomové práce bude nejprve uvedena deskripce tohoto přístupu. Zmíněny budou také etické aspekty šetření. V závěru podkapitoly bude stručně popsán postup práce při realizaci šetření.

5.2.1 Kvalitativní přístup

Šetření související s diplomovou prací bylo pojato **kvalitativně**. V rámci deskripce kvalitativního přístupu, či kvalitativních metod panuje velká názorová pluralita (Mioviský,

2006). Dle Hendla (2005, s. 49) „*neexistuje jediný obecně uznávaný způsob, jak vymezit, nebo dělat kvalitativní výzkum.*“ Pro potřeby této práce uvedeme definici Glasera a Corbinové (1989 in Hendl, 2005, s. 50), kteří za kvalitativní považují „*jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických metod, nebo jiných způsobů kvantifikace.*“ **Kvalitativní přístup se snaží proniknout spíše do hloubky případů, nespokojí se pouze s jejich popisem.** Tento typ výzkumu je také považován za velmi flexibilní. Výzkumník může již v průběhu provádět analýzu výsledků a na základě toho přetvářet předem zvolený výzkumný plán (Hendl, 2005). Při získávání kvalitativních dat má výzkumník na výběr z velkého množství výzkumných metod, mezi které patří např. pozorování či rozhovor (Mioviský, 2006). Za nevýhody kvalitativního přístupu je považováno zejména jeho složité zobecňování, časová náročnost a větší ovlivnitelnost osobou výzkumníka (Hendl, 2005).

Záměrem diplomové práce je zjistit názor účastníků na problematiku školské integrace dětí s LMP. Vzhledem k charakteru stanoveného cíle je zapotřebí, aby se respondenti nad daným tématem zamysleli hlouběji a snažili se na něj nahlížet z různých úhlů pohledu. Z toho důvodu se volba kvalitativního přístupu jeví jako vhodná.

5.2.2 Metoda výběru výzkumného souboru

K výběru výzkumného souboru byla použita **metoda záměrného výběru**. Gavora (2008, s. 79) popisuje tuto metodu takto: „*Záměrný výběr se uskutečňuje na základě určení relevantních znaků, tj. takových znaků základního souboru, které jsou důležité pro dané zkoumání*“. Patton (1990 in Mioviský, 2006, s. 135) uvádí, že „*na základě stanoveného kritéria cíleně vyhledáváme pouze ty jedince, kteří toto kritérium (nebo soubor kritérií) splňují a současně jsou ochotni se do výzkumu zapojit.*“

5.2.3 Metoda sběru dat

K získání kvalitativních dat pro potřeby diplomové práce byla zvolena metoda **strukturovaného rozhovoru**. Mioviský (2006, s. 62) používá označení strukturované interview. To má „*pevně dané schéma, které je pro tazatele závazné a neumožňuje mu příliš velké změny či úpravy. Pořadí a znění otázek je fixované.*“

Výhodou tohoto typu získávání dat je **snadnější analýza**, jelikož se snižuje pravděpodobnost velké odlišnosti dat, získaných v jednotlivých rozhovorech (Hendl, 2005). Dle Mioviského (2006, s. 162) lze strukturované interview chápat „*jako jakousi vylepšenou formu dotazníku, kdy díky osobnímu kontaktu a motivační práci můžeme dosáhnout validnější*

odpovědi.“ Za hlavní nevýhodu strukturovaného rozhovoru je pokládán fakt, že se respondenti musí přizpůsobit předem dané struktuře a nedostává se tak prostor pro rozvíjení jiných zajímavých témat, která mohou být pro daný výzkum přínosná (Miovský, 2006).

5.2.4 Metoda fixace dat

V průběhu sběru dat dochází současně k jejich fixování, neboli vázání na určitou matici (Miovský, 2006). V případě diplomové práce došlo k fixaci dat na nahrávací zařízení v mobilním telefonu a k následnému přenesení dat na pevný disk stolního počítače. Jednalo se o **audiozáznam**, který patří mezi nejčastěji používané metody fixace kvalitativních dat (Miovský, 2006).

Dle Miovského (2006, s. 197) je *„záznam zcela nestranný, a je na něm vše tak, jak se odehrálo. Je autentický“*. Zvukový záznam je pro výzkumníka velkou oporou. Tazatel se nemusí zabývat poznámkami o obsahu sdělení a zaznamenává si jen určité postřehy, které by mohly mít nějakou informační hodnotu, a které nelze zaznamenat na nahrávací zařízení (Miovský, 2006). Tazatel je však **povinen získat od účastníka výzkumu souhlas s pořízením audionahrávky**. Pokud takový souhlas nedostane, musí se spokojit s ručním zaznamenáním odpovědi (Gavora, 2008).

Výzkumník by měl zajistit takové podmínky, aby nahrávací zařízení co nejméně narušovalo výpověď dotazovaného. Miovský (2006, s. 198) v tomto smyslu uvádí: *„Snažíme se, aby mikrofon byl co nejméně vidět, nepřekážel a současně, aby co nejkvalitněji zaznamenával zvukový průběh výzkumné situace“*.

Kromě audiozáznamu byl v případě šetření za účelem diplomové práce vytvořen též krátký **záznamový arch**. Ten obsahuje údaje o potomcích respondentů a tedy o pohlaví, věku a aktuálně navštěvovaném ročníku základní školy. Miovský uvádí (2006, s. 199), že takový záznamový arch je obvykle vyplňován tužkou do předem připravených schémat, ale *„jistou alternativu představuje situace, kdy při interview účastník podává osobní údaje podle výzkumníkových otázek, ale výzkumník je nezaznamenává do archu, nýbrž pouze nahrává na diktafon a arch si vyplní později podle této nahrávky.“* Takový postup byl použit také v rámci diplomové práce.

5.2.5 Metoda přípravy dat pro analýzu

Fixací dat vznikne materiál, se kterým je nutné nadále pracovat. Je zapotřebí jej upravit. Fáze **technického zpracování dat**, je považována za velmi důležitou, jelikož velmi usnadňuje práci při jejich následné analýze (Miovský, 2006).

Prvním krokem je **transkripce**, neboli převedení dat z hlasové podoby do podoby textové. Jelikož při takovém převedení nelze zaznamenávat vše, co audiozáznam obsahuje, dochází k **prvotní redukci dat**. Ta musí být systematická a plánovitá. (Miovský, 2006).

Mayring (1990 in Hendl, 2005, s. 208) uvádí 4 typy transkripce a to „*doslovnou transkripci, komentovanou transkripci, shrnující protokol a selektivní protokol*. Pro potřeby diplomové práce byla zvolena transkripce doslovná, při které je zachováno plné znění textu. Hendl (2005) považuje tento typ transkripce za časově velmi náročný.

Po vytvoření doslovného přepisu a před zahájením kvalitativní analýzy může výzkumník podniknout ještě další dílčí kroky, které usnadní následnou práci s daty. Takových úprav je velké množství a to zejména díky současnému rozvoji počítačové techniky (Miovský, 2006). U šetření, jež souvisí s diplomovou prací, byla použita tzv. **redukce prvotního řádu**. Miovský (2006, s. 210) uvádí, že „*cílem této operace je učinit přepis plynulejším a usnadnit analytickou práci s ním.*“ Dochází k úpravě větné skladby a případnému převedení textu do spisovného jazyka. Výpověď je zbavena výrazů a takových částí vět, které nenesou žádnou informaci a působí spíše rušivě vůči plynulosti textu (srov. Hendl 2005; Miovský, 2006).

5.2.6 Metoda analýzy kvalitativních dat

Dle Hendla (2006, s. 223) je kvalitativní analýza „*umění zpracovat data smysluplným a užitečným způsobem a nalézt odpověď na položenou výzkumnou otázku.*“

Při šetření v souvislosti s diplomovou prací byl za metodu sběru dat zvolen strukturovaný rozhovor. Pro analýzu dat se pak za nejvhodnější metodu jevílo tzv. **otevřené kódování**. Hendl (2006, s. 228) uvádí, že „*kódování nám pomáhá data popsat. Kód je symbol, přiřazený k úseku dat tak, že ho klasifikuje nebo kategorizuje.*“ **Kódy** jsou tedy přiřazovány k **pojům**, které nesou stejný či podobný význam. Na základě této obsahové souvislosti jsou pak pojmy řazeny do jednotlivých kategorií. Tento proces nazýváme **kategorizace**. U jednotlivých kategorií je zapotřebí pojmenovat je takovými názvy, které budou danou kategorii přesně vystihovat. Pro zachování větší autentičnosti údajů, můžeme při pojmenování využít i výrazy, které v rozhovorech použili sami účastníci, přičemž tyto výrazy mohou být i slangové (Miovský, 2006, s. 228).

V diplomové práci probíhal proces kódování dat dle popisu fází výzkumu, které uvedli Miles a Huberman (1994 in Miovský, 2006). Nejdříve byly v jednotlivých rozhovorech vyhledávány klíčové pojmy, ke kterým byly přiřazeny kódy. Takto byly označeny jednotlivé významové celky, mezi kterými pak byly hledány souvislosti. Došlo k propojení dat a vzniku kategorií. Ke každé otázce tak vzniklo několik kategorií neboli několik typů odpovědí, které pak byly v některých případech rozděleny na další podkategorie. Názvy kategorií vyplývaly z jejich obsahu. Ke každé kategorii byla následně přiřazena četnost respondentů, kteří odpovídali daným způsobem.

5.2.7 Metoda zobrazení dat

Hendl (2005, s. 207) uvádí, že „*zobrazení dat slouží k názorné organizaci a kompresi informací.*“ Zejména u kvalitativních dat, která bývají poměrně široká, je velmi důležité, aby tato data získala jakousi strukturu, která následně usnadní jejich závěrečnou interpretaci. Data mohou být zobrazena například v tabulkách, grafech, či blokových schématech (Hendl, 2005).

V diplomové práci byla získaná data zobrazena pomocí **tabulek**. Miles a Huberman (in Hendl, 2005, s. 214) popisují konstrukci tabulky, která „*se sestává z řádků a sloupců a může se konstruovat tak, že řádky i sloupce jsou sestaveny podle určitého kritéria.*“ Autoři též sestavili pravidla, jimiž se má konstrukce tabulky řídit. Jedno z pravidel například zdůrazňuje, že by tabulky měly být sestavovány tak, aby se jasně ukázaly jednotlivé rozdíly mezi daty. Je důležité také správně volit klíčová slova, která se v řádcích a sloupcích objevují (Hendl, 2005).

5.2.8 Etické aspekty šetření

Každý výzkum musí dodržovat jakási etická pravidla. Jedná se zejména o respektování soukromí účastníků šetření, zachování pocitu emočního bezpečí, zatajení cílů a okolností šetření a poskytnutí informovaného souhlasu (Hendl, 2005). Velmi důležité je zejména **zachování soukromí účastníka**. V mnohých případech dotazovaní nechtějí uvádět informace ze svého soukromí s vědomím, že dojde k jejich zveřejnění. Určitým řešením je zachování anonymity účastníků. Může se však stát, že takovéto opatření nepostačí a výzkumník je povinen změnit některé informace tak, aby nemohlo dojít k identifikaci konkrétního jedince. Zároveň však nesmí dojít ke zkreslení a narušení důvěryhodnosti šetření. Výzkumník musí zajistit, aby se údaje, získané v průběhu šetření, nedostaly do rukou neoprávněných osob a byly využity jen k výzkumným účelům (srov. Hendl, 2005; Miovský, 2006). Dalším

důležitým bodem je získání **informovaného souhlasu** od účastníků. Dle Hendla (2005, s. 156) se jedná o „*standardní dokument v každém typu výzkumu s lidskými jedinci*“. Tento dokument není možné nikterak obejít. Respondent tímto souhlasí s účastí na šetření, o jehož průběhu byl předem náležitě informován (srov. Hendl, 2005; Miovský, 2006). Při každém šetření či výzkumu, je také záhodno zajistit **emoční bezpečí účastníků**. Mnohdy je nutné, aby se respondenti vyjádřili k záležitosti, která pro ně může znamenat určitou emoční zátěž. Je potřeba, aby výzkumník s tímto počítal a účastníka šetření na tyto otázky nejprve připravil a poskytl jim prostor k vysvětlení svých pocitů (Hendl, 2005).

5.2.9 Popis postupu práce při šetření

V následujících podkapitolách bude popsán postup práce při šetření, a tedy získávání účastníků šetření, průběh rozhovorů a následná práce s daty.

5.2.9.1 Popis získávání účastníků šetření

Účastníci šetření byli vybíráni pomocí metody **záměrného výběru**. Jednalo se o osoby, jež byly ochotny účastnit se výzkumného šetření a **jejichž syn či dcera v době realizace šetření navštěvovali běžný typ základní školy**.

Potenciální aktéři byli oslovoováni prostřednictvím telefonického rozhovoru, e-mailu a sociální sítě Facebook. Většina jich byla vybrána na základě doporučení třetí osoby. Čtyři účastníky šetření pojí s autorkou diplomové práce příbuzenská vazba. Všichni oslovení kandidáti souhlasili s poskytnutím rozhovoru pro účely diplomové práce.

Šetření se zúčastnilo celkem **20 osob**, z toho 16 žen a 4 muži. Setkání probíhala v **okrese Vsetín**, konkrétně v obcích Nový Hrozenkov, Huslenky a Hovězí. Tento okres byl vybrán z důvodu dostupnosti. Nachází se zde trvalé bydliště autorky práce.

Při prvním kontaktování byla s potencionálním účastníkem dohodnuta schůzka, která následně probíhala v místě bydliště či v prostorách zaměstnání této osoby. Můžeme tedy soudit, že všechny rozhovory probíhaly v prostředí, které bylo pro účastníky šetření přirozené, což pozitivně ovlivnilo atmosféru každého setkání.

5.2.9.2 Průběh rozhovorů

Sběr dat probíhal **metodou strukturovaného rozhovoru**. Na začátku schůzky byli respondenti vždy nejprve seznámeni s účelem setkání a s tématem diplomové práce. Také byli upozorněni na to, že vše co v rozhovoru zazní, je anonymní a bude použito jen v souvislosti s šetřením. Následně byl podepsán **informovaný souhlas**, ve kterém účastníci souhlasili

s poskytnutím informací pro účely diplomové práce a s fixací rozhovoru na nahrávací zařízení. Plné znění informovaného souhlasu je součástí přílohy č. 3. Vyplněné a podepsané informované souhlasy jsou k dispozici v archivu autorky práce.

Rozhovor se sestává z **20 otázek**, které jsou rozděleny do **4 oblastí**. První z nich si všímá orientace účastníků šetření v problematice mentálního postižení. Druhá oblast se zabývá učitelem integrovaného žáka a zvýšenými nároky na jeho práci, které sebou školská integrace přináší. Třetí část se věnuje vztahu integrovaného žáka k ostatním dětem ve třídě. Závěrečná část pak shrnuje názor účastníků šetření na školskou integraci jako takovou. Plné znění rozhovoru, spolu se záznamovým archem, je součástí přílohy č. 1.

Úkolem první oblasti rozhovoru bylo zjistit, jaké povědomí mají dotazovaní o problematice osob s mentálním postižením. Pokud bylo zjištěno, že se respondent v tématu příliš neorientuje, byl mu ze strany autorky práce podán **stručný výklad, který mu tuto problematiku přiblížil**. Bylo popsáno co je typické pro osoby s LMP, jak se projevují a jaké jsou vzdělávací potřeby dětí s tímto typem postižení. Tento krok byl učiněn z toho důvodu, aby účastníci získali větší vhled do problematiky a mohli pak odpovídat na další otázky, které by bez těchto znalostí neměly velkou vypovídající hodnotu. Informace o LMP, jež byly respondentům poskytnuty, jsou součástí přílohy č. 2.

Tazatelka **dodržovala předem dané schéma a pořadí otázek**. Někdy bylo nutné, aby došlo k upřesnění či doplnění odpovědi dotazovaného. Délka rozhovorů byla značně individuální, nejkratší záznam trval 09:08 minut a nejdelší 26:32 minut.

Průběh rozhovorů byl se souhlasem respondentů fixován na nahrávací zařízení mobilního telefonu. Pro snadnější práci s daty byly pak jednotlivé záznamy převedeny do paměti stolního počítače. Záznamy všech rozhovorů jsou k dispozici na CD ve složce s názvem *audiozáznamy rozhovorů* (příloha č. 6).

5.2.9.3 Práce s daty

Prvním krokem při práci s daty byl **doslovný přepis zvukového záznamu do textové podoby**. Setkáváme se s velkým množstvím způsobů, jak data přepisovat (Miovský, 2006.) V diplomové práci je zvolen postup, kdy znění otázky je vyznačeno tučně, odpověď je pak od otázky oddělena řádkem a její text je zobrazen kurzívou. Tak v přepisu došlo k přehlednému odlišení otázek a odpovědí respondentů. Doslovný přepis všech rozhovorů je k dispozici na CD ve složce s názvem *doslovný přepis rozhovorů* (příloha č. 6).

Po přepsání dat následovala jejich podrobná **analýza**. K tomu byla zvolena **metoda otevřeného kódování**. Pro snadnější práci s daty byly přepisy rozhovorů nejprve vytištěny.

Následně autorka práce postupovala po jednotlivých otázkách, kdy pomocí různě barevných tužek (barvy zde zastávaly funkci kódů) byly potrhávány klíčové pojmy v odpovědích respondentů. Stejným, či podobným pojmům byla přiřazena stejná barva. Každá barva tedy označovala jednu kategorii, která byla pojmenována dle pojmů, které tato kategorie obsahovala. Tak vzniklo ke každé otázce několik kategorií. Většinou vznikly dvě hlavní kategorie, které byly pro větší přehlednost rozděleny na několik subkategorií. Povaha všech otázek však nevyžadovala takovéto členění na subkategorie. Dále došlo u jednotlivých kategorií k součtu respondentů, kteří odpovídali daným způsobem.

Dalším krokem bylo **grafické zpracování jednotlivých otázek a kategorií**, které u těchto otázek vznikly. Ke každé otázce tak vznikla **dvojdimenziální tabulka**. Tabulky se skládají z dvou sloupců, z nichž jeden obsahuje kategorie (odpovědi respondentů) a druhý počet respondentů, kteří odpovídali daným způsobem. K tabulkám byl posléze přidán také komentář, který podrobněji vysvětluje vztahy mezi jednotlivými kategoriemi a doplňuje informace, které z kapacitních důvodů nemohly být v tabulkách obsaženy. V prezentaci výsledků šetření budou, rovněž z úsporných důvodů, uvedeny jen tabulky s hlavními kategoriemi. Podrobné zpracování dat a tabulky s dalšími subkategoriemi jsou k dispozici na CD ve složce s názvem *grafické zpracování výsledků šetření* (příloha č. 6).

6 Prezentace výsledků šetření

V této části diplomové práce budou popsány **výsledky šetření**, které vznikly na základě analýzy dat získaných metodou strukturovaného rozhovoru s rodiči žáků běžných základních škol.

Rozhovor se sestává z těchto 4 oblastí:

- orientace respondentů v problematice mentálního postižení a jejich zkušenosti se školskou integrací
- pohled respondentů na osobnost učitele integrovaného žáka s LMP
- pohled respondentů na třídní kolektiv integrovaného žáka s LMP a jeho působení na běžné základní škole
- celkový pohled respondentů na školskou integraci

Výsledky jsou prezentovány na základě této struktury. V každé oblasti budou podrobně rozpracovány jednotlivé otázky, které do dané oblasti spadají. Bude zde uvedeno grafické zpracování odpovědí respondentů na tyto otázky. Data jsou zobrazena v tabulkách. V každé tabulce jsou vždy uvedeny **jednotlivé kategorie - odpovědi respondentů**, které byly vytvořeny pomocí metody otevřeného kódování. K jednotlivým kategoriím je přiřazena **četnost**, neboli množství respondentů, kteří odpovídali daným způsobem. Tabulky jsou dále doplněny o podrobný **komentář**, který uvedená data vysvětluje a doplňuje o další informace získané během rozhovorů. Pro větší názornost jsou uvedeny také **vybrané ukázky z rozhovorů**. Závěr každé oblasti bude věnován **shrnutí výsledků a dílčímu cíli**, jež se dané oblasti týká. **Hlavnímu cíli šetření se budeme věnovat v diskuzi výsledků šetření**. Na závěr této kapitoly bude popsáno **praktické využití údajů, jež byly získány v průběhu šetření**.

Tato forma prezentace výsledků byla zvolena z důvodu lepší orientace ve struktuře šetření. Čtenář by si měl udělat konkrétnější představu o výsledcích, které se týkají jednotlivých oblastí šetření.

6.1 Orientace respondentů v problematice mentálního postižení a jejich zkušenosti se školskou integrací

První oblast šetření je zaměřena na zkušenosti respondentů s problematikou mentálního postižení a školské integrace. Zabývá se tímto dílčím cílem šetření:

- zjistit, jaké jsou zkušenosti respondentů s osobami s mentálním postižením, jejich dosavadní přehled o této problematice a jejich zkušenosti se školskou integrací

V této oblasti jsou rozpracovány **otázky č. 1 – 4.**

6.1.1 Osobní zkušenost respondentů se školskou integrací

Větší část respondentů doposud nemá žádnou zkušenost se školskou integrací. Dotazovaní, kteří tuto zkušenost mají, ji považují za velmi pozitivní. To můžeme doložit výrokiem jednoho z účastníků šetření:

„Syn má ve třídě holčičku, která nevidí. A myslím si, že to byl přínos pro ty děti, že ji začali vnímat normálně. Nedívají se na tyto děti, jako na něco jiného. Myslím, že to bylo pozitivní.“ (otec chlapec ve 4. třídě ZŠ).

Máte nějaké osobní zkušenosti se školskou integrací?	Počet respondentů
Takovou zkušenost zatím nemám	11
Takovou zkušenost už mám	9
Celkový počet respondentů	20

Tabulka 3 - Odpovědi respondentů (otázka č. 1)

První položkou rozhovoru byla otázka, zda mají účastníci šetření již nějakou osobní zkušenost se školskou integrací. Z odpovědí vyplývá, že více než polovina respondentů se se školskou integrací doposud nesečkala. **Nikdo z dotazovaných nemá zkušenost s integrací jedince s mentálním postižením.** Ve 4 případech se respondenti setkali s integrací dětí se zrakovým postižením, ve třech případech pak s postižením tělesným. 1 z rodičů považoval za případ integrace také vzdělávání žáka s ADHD. **Většina respondentů, kteří tuto zkušenost mají, ji označují za velmi přínosnou pro jejich děti.** 1 z dotazovaných se však zmínil, že integrovaná dívka ve třídě jejich syna nebyla moc oblíbená, jelikož měla příliš mnoho výhod. 2 dotazovaní mají zkušenost se školskou integrací z opačného pohledu, a to z pohledu asistenta pedagoga a učitele integrovaného žáka.

6.1.2 Představy respondentů o mentálním postižení

Účastníci šetření uváděli různé složky osobnosti, které dle jejich názoru charakterizují jedince s mentálním postižením. Pro inspiraci uvedeme výrok matky chlapce v 7. třídě ZŠ:

„Vyloženě pro mě, mentálně postižený je ten, se kterým se nejde domluvit. Má různé pohyby, svůj druh chování, nedovede pořádně vyjádřit svůj názor, je nekontrolovatelný. Má svůj svět. To je pro mě mentální postižení.“

Jak si představíte osobu, která má mentální postižení?	Počet respondentů
Vzhledové odlišnosti	8
Downův syndrom	7
Pohybové omezení a pohybové stereotypy	4
Odlišnosti v chování	4
Hyperaktivita, nesoustředěnost	4
Rozlišení dle stupně postižení	4
Zpomalenost v myšlení, chápání a učení	3
Nesoběstačnost, neschopnost se o sebe postarat	3
Neschopnost vyjádřit svůj názor, domluvit se a porozumět požadavkům druhých	2
Uzavřenost ve vlastním světě	2
Celkový počet odpovědí	41

Tabulka 4 - Odpovědi respondentů (otázka č. 2)

Respondenti byli dále tázáni, jak si vůbec představují osobu s mentálním postižením. Nejvíce dotazovaných se při představě osoby s mentálním postižením zaměřilo na otázku vzhledu. **Podle respondentů lze taková osoba poznat již na první pohled, a to díky vzhledovým odlišnostem či pohybovým omezením.** 1 z rodičů dokonce zmínil, že tyto osoby mohou mít „různé pohyby“, čímž byly zřejmě myšleny pohybové stereotypy, se kterými se můžeme setkat u těžších forem mentálního postižení. Celkem 7 respondentů si při představě mentálního postižení vybavilo osobu, jež má **Downův syndrom**. Dále se respondenti zabývali chováním osob s mentálním postižením, kdy je označovali za **hyperaktivní, neschopné se o sebe postarat a porozumět požadavkům druhých**. Tyto osoby pokládají také za pomalé v chápání a učení. 2 z respondentů zmínili jakousi **uzavřenost ve svém vlastním světě**. 4 dotazovaní poznamenali, že existuje více stupňů mentálního postižení.

Z uvedeného můžeme soudit, že si **respondenti při představě mentálního postižení vybaví spíše osobu, která trpí jeho těžší formou.**

6.1.3 Představy respondentů o lehkém mentálním postižení

Respondenti uváděli poměrně přesné charakteristiky osob s LMP. Pro lepší představu je uveden výrok matky chlapce v 7. třídě ZŠ:

„S tímto dítětem už můžu více pracovat. Je tam větší pravděpodobnost toho, že ho můžu něco naučit, něco mu ukázat, něco mu dát do toho jeho života, a že to pro něj má nějaký přínos.“

Co si představíte pod pojmem lehké mentální postižení?	Počet respondentů
Schopnost žít samostatný život ve společnosti	5
Hyperaktivita, ADHD	5
Nelze poznat na první pohled	4
Pomalé myšlení, reakce	4
Neschopnost řešit složitější situace	3
Poruchy učení	3
Schopnost něco se naučit	2
Problémy ve škole	2
Špatné vyjadřování	2
Omezenost v pohybu	2
Možnost domluvit se s ním	2
Schopnost navštěvovat běžnou školu	2
Downův syndrom	1
Neumím si to představit	1
Celkový počet odpovědí	38

Tabulka 5 - Odpovědi respondentů (otázka č. 3)

Další otázka se zaměřila na osoby s lehkým mentálním postižením. Zde bylo zjištěno, že respondenti **dokáží rozlišovat mezi termíny mentální postižení a lehké mentální postižení**. I když pro ně termín LMP nebyl moc známý, měla většina dotazovaných poměrně dobrou představu o tom, jak taková osoba nejspíš vypadá a jak se projevuje. Téměř všichni účastníci uvedli alespoň jednu vlastnost, se kterou bychom se u dětí s LMP mohly setkat. Jen 1 z dotazovaných na otázku, jak si takovou osobu představí, neuměl odpovědět vůbec. Nejčastěji bylo uváděno, že jsou tyto osoby **schopné žít samostatný život ve společnosti**,

jejich postižení nelze poznat na první pohled, trpí hyperaktivitou a poruchami pozornosti a jejich myšlení a reakce jsou zpomalené. Objevovaly se také názory, že děti s LMP jsou **schopné se ještě něco naučit a mohou navštěvovat běžnou základní školu.** 1 z respondentů si pod pojmem lehké mentální postižení představil osobu s Downovým syndromem. 2 dotazovaní usoudili, že se jedná o děti s hyperaktivitou a dyslexií. 1 z dotazovaných si pod pojmem lehké mentální postižení představil osobu, která umí dát alespoň nějakým způsobem najevo, že nám rozumí.

6.1.4 Zkušenost respondentů s osobami s mentálním postižením

Větší část respondentů doposud nemá osobní zkušenost s osobou s mentálním postižením. Následující výrok dokládá tvrzení účastníka šetření, jež svou zkušenost s jedincem s tímto typem postižení hodnotí jako velmi pozitivní:

„Jo, tak to jsem měla a byl to kluk, který byl mladší asi o pět let... A ten byl teda hodně postižený. To byl vlastně bratr mojí spolužačky z gymplu, ale hodný kluk, fakt můžu říct, že to bylo snad nejhodnější dítě, které jsem znala.“ (matka chlapce v 8. třídě ZŠ)

Máte nějaké osobní zkušenosti s osobou s mentálním postižením?	Počet respondentů
Osobní zkušenost zatím nemám	12
Mám osobní zkušenost s osobou s mentálním postižením	8
Celkový počet odpovědí	20

Tabulka 6 - Odpovědi respondentů (otázka č. 4)

Více než polovina respondentů zatím nemá osobní zkušenost s osobou s mentálním postižením. Takové osoby znají pouze od vidění, či z doslechu. 8 dotazovaných uvedlo, že tuto osobní zkušenost již má. V 5 případech se respondenti schází či scházeli s rodinou, jejímž členem je jedinec s mentálním postižením. 2 účastníci šetření se s těmito osobami setkávají díky svému zaměstnání. 1 z respondentů uvedl rodinnou vazbu k osobě s mentálním postižením. Můžeme tedy soudit, že **většina účastníků šetření nemá hlubší zkušenost s osobou s mentálním postižením.**

6.1.5 Shrnutí výsledků I. oblasti šetření

Výsledky šetření ukázaly, že **většina účastníků nemá větší zkušenost s osobami s mentálním postižením**. I přesto mají o této problematice značné povědomí. **Při popisu tohoto typu zdravotního postižení většinou popisovali jeho těžší formy a zabývali se zejména vzhledovými a pohybovými specifiky**. Dále bylo zjištěno, že dotazovaní **dokáží rozlišovat mezi termíny mentální postižení a lehké mentální postižení**. I když pro respondenty nebyl termín LMP mnohdy moc známý, měla většina dotazovaných poměrně dobrou představu o tom, jak taková osoba nejspíš vypadá a jak se projevuje. Co se týká školské integrace, více než polovina respondentů se s ní doposud nesešla. **Osobní zkušenost s integrací žáků s LMP nemá žádný z účastníků šetření**.

6.2 Pohled respondentů na osobnost učitele integrovaného žáka s lehkým mentálním postižením

Školská integrace sebou přináší zvýšené nároky na práci pedagoga, což může vést k určitým obavám ze strany rodičů intaktních žáků. Druhá oblast šetření se tedy zabývá tím, jaké jsou požadavky respondentů na osobnost učitele běžné základní školy, v jehož třídě by byl začleněn žák s LMP. Oblast se zabývá tímto dílčím cílem šetření:

- zjistit, jaká jsou očekávání a požadavky respondentů na práci třídního učitele v případě začlenění žáka s LMP do třídy jejich syna či dcery

Otázky jsou zaměřeny na osobnost konkrétního učitele, se kterým mají účastníci šetření zkušenost. Jedná se o **otázky č. 5-9**.

6.2.1 Požadavek respondentů na poskytnutí informací o případné přítomnosti žáka s lehkým mentálním postižením ve třídě jejich syna či dcery.

Z výsledků šetření vyplynulo, že rodiče žáků bez zdravotního postižení by povětšinou chtěli být informováni o přítomnosti integrovaného spolužáka ve třídě. Jako příklad uvádíme názor matky chlapce v 9. třídě ZŠ:

„Možná by nebylo špatné, kdyby člověk věděl o tom dítěti víc. Určitě by nás měl pan učitel informovat, ať to můžeme doma probrat. Abychom nebyli překvapení třeba z reakcí toho dítěte. Jak toho zdravého, tak toho nemocného.“

Očekával/a byste, že budete učitelem poučen/a o tom, co obnáší přítomnost dítěte s lehkým mentálním postižením ve třídě?	Počet výskytu
Ano, očekával/a	14
Ne, neočekával/a	6
Celkový počet odpovědí	20

Tabulka 7 - Odpovědi respondentů (otázka č. 5)

Větší část dotazovaných by chtěla být třídním učitelem informována o začlenění dítěte s LMP do třídy jejich syna/dcery. Můžeme tedy soudit, že účastníkům šetření by přítomnost žáka s tímto typem postižení ve třídě nebyla lhostejná a očekávali by tedy určité kroky ze strany třídního učitele či školy. Celkem 12 respondentů uvedlo, že informování od učitele považují za nutné zejména z toho důvodu, aby věděli, jak se k tomuto žaku chovat a také, aby nastalou situaci mohli probrat doma se svým dítětem. Vysvětlit mu, jak je důležité být ke spolužáku s postižením vstřícnější, nesmát se mu a snažit se mu pomáhat. 2 respondenti naznačili, že by bylo dobré, kdyby je třídní učitel informoval, ale nepokládali by to za jeho povinnost. Další 3 dotazovaní by o dané situaci nemuseli být poučeni vůbec. Uvedli, že přítomnost takového dítěte ve třídě pro ně není natolik zásadní, aby o tom museli být učitelem informováni. 3 respondenti by ze školy, kterou navštěvuje jejich syn/dcera, žádné upozornění ani neočekávali. Ve dvou těchto případech rodiče mají zkušenosti s integrovanými spolužáky, přičemž o této skutečnosti informováni nebyli.

6.2.2 Pohled respondentů na připravenost učitele jejich syna či dcery na případné začlenění žáka s lehkým mentálním postižením

Nepatrně větší část dotazovaných považuje třídního učitel jejich syna či dcery za připraveného k tomu, aby mohl vyučovat žáka s LMP. Pro ilustraci uvádíme tvrzení matky chlapce ve 3. třídě ZŠ:

„Naše třídní učitelka určitě ano, protože vím, že ta paní učitelka byla i nějaký čas ve škole u těchto dětí. Ona je tedy opravdu velmi obrichtovaná a opravdu si najde čas na úkoly

pro to dítě, které to potřebuje. Tohle si myslím, že rozhodně ano. To je totiž naše milá paní učitelka a my bychom jí nedali ani za nic.“

Začlenění dítěte s lehkým mentálním postižením do třídy běžné základní školy znamená zvýšené nároky na práci učitele. Domníváte se, že třídní učitel Vašeho syna/dcery je připraven takové nároky zvládat?	Počet respondentů
Myslím, že by to zvládl	11
Nejsem si jistý/á, zda by to zvládl	6
To nedokážu posoudit	3
Celkový počet odpovědí	20

Tabulka 8 - Odpovědi respondentů (otázka č. 6)

Otázka č. 5 byla zaměřena na to, zda by dle respondentů třídní učitel jejich syna/dcery zvládl zvýšené nároky spojené se začleněním žáka s LMP. **Více než polovina respondentů je toho názoru, že třídní učitel jejich syna/dcery je připraven na práci s integrovaným žákem.** Svě odpovědi zdůvodňovali tím, že jejich třídní učitel má za sebou několik let praxe, je trpělivý a nedělalo by mu problém věnovat takovému žáku více času. 2 z těchto dotazovaných poznamenali, že třídní učitel jejich potomka má již nějaké zkušenosti s podobnými žáky. Dle 2 respondentů by každý pedagog, jako erudovaný pracovník, takové nároky zvládat měl.

6 respondentů by mělo jisté obavy z toho, zda by třídní učitel jejich syna/dcery takovou situaci zvládl. V souvislosti s tímto bylo uváděno, že by učitel věnoval hodně času žáku s postižením a ostatní děti ve třídě by na tom mohly strádat. 1 z dotazovaných rodičů si takovou situaci umí představit jen v případě, že by byl snížený počet žáků ve třídě. 1 respondent si nebyl jistý, zda by to učitel zvládl, jelikož v 7. třídě, kterou navštěvuje jejich syn, má učitel dost práce i bez integrovaného žáka. Dle jeho názoru by měl učitel zapojit do práce s žákem s LMP i ostatní děti ve třídě. **Pouze 2 dotazovaní naznali, že by třídní učitel jejich syna/dcery takovou situaci jistě nezvládl,** jelikož nezvládá ani třídu, kde žádný integrovaný žák není. Další 3 respondenti uvedli, že takovou situaci nedokáží posoudit, jelikož s něčím podobným nemají doposud žádné zkušenosti.

6.2.3 Pohled respondentů na vzdělání učitele integrovaného žáka s lehkým mentálním postižením

Názory respondentů na vzdělání učitele integrovaného žáka lze uvést následujícím výrokem:

„Myslím si, že takové to lehčí postižení by měl být schopný zvládat i normální pedagog. Akorát k tomu musí mít ten přístup. Ten kladný přístup k tomu, že tam toho žáčka chce mít a chce ho něco naučit.“ (matka dívky v 6. třídě ZŠ)

Domníváte se, že by učitel integrovaného žáka s lehkým mentálním postižením měl mít speciálně pedagogické vzdělání?	Počet respondentů
Rozhodně ano	10
Nemusel by mít	9
Nevím	1
Celkový počet odpovědí	20

Tabulka 9 - Odpovědi respondentů (otázka č. 7)

Polovina respondentů se shodla na tom, že učitel integrovaného žáka s LMP by měl mít speciálně pedagogické vzdělání a to zejména z toho důvodu, aby věděl, jak s takovým dítětem pracovat, uměl ho zabavit a dovedl ho začlenit mezi ostatní spolužáky.

Celkem 9 dotazovaných usoudilo, že by učitel integrovaného žáka s LMP nemusel mít speciálně pedagogické vzdělání. Dle jejich názoru přítomnost jednoho takového žáka ve třídě takové vzdělání nevyžaduje. Na druhou stranu by tento učitel měl mít určité osobnostní vlastnosti, které jsou pro práci s tímto žákem potřeba. Učitel integrovaného žáka by měl být zejména trpělivý a měl by mít kladný přístup k přítomnosti dítěte s LMP ve třídě. Měl by mít zájem o to, aby se tento spolužák něco naučil. Dle 2 dotazovaných by takový učitel nemusel mít absolvované zdlouhavé vzdělání, nýbrž alespoň nějaké proškolení či kurz, který by mu umožnil hlubší vhled do problematiky. Mezi respondenty padl také názor, že učitel by takové vzdělání nepotřeboval pouze v případě, kdyby byl ve třídě přítomen asistent pedagoga, který by byl ve speciální pedagogice proškolený. 1 z respondentů nenapadla žádná odpověď na otázku.

6.2.4 Pohled respondentů na možnost poskytnutí služeb asistenta pedagoga žákům s lehkým mentálním postižením

Názory respondentů na přítomnost asistenta pedagoga ve třídě integrovaného žáka s LMP byly různé. Například matka chlapce v 3. třídě ZŠ se k dané problematice vyjádřila takto:

„Záleží na potřebách dítěte. Pokud je trošku jiné, tak určitě, protože dneska je ve třídě třeba i kolem 27 žáků a paní učitelka nemá čas se plně věnovat takovým dětem. Takže si myslím, že ten asistent je tam na místě.“

Myslíte, že by žákům s lehkým mentálním postižením měly být poskytnuty služby asistenta pedagoga?	Počet respondentů
Určitě ano	8
Jen v určitém případě	7
Nebyl by nutný	5
Celkový počet odpovědí	20

Tabulka 10 - Odpovědi respondentů (otázka č. 8)

Co se týká využití služeb asistenta pedagoga, zde byly názory různé. Část respondentů by jeho přítomnost ve třídě považovala za nutnou či alespoň přínosnou, zatímco část dotazovaných je toho názoru, že žák s LMP takové služby využívat nepotřebuje. **Podle 8 dotazovaných by ve třídě integrovaného žáka s lehkým mentálním postižením asistent pedagoga rozhodně neměl chybět.** Bez jeho přítomnosti by učitel neměl čas se plně věnovat všem dětem ve třídě.

Dalších 7 respondentů by pokládalo přítomnost asistenta pedagoga ve třídě za nutnou jen v určitých případech, a to pokud by třídní učitel neměl speciálně pedagogické vzdělání, pokud by po určité době zjistil, že danou situaci nezvládá, nebo kdyby se daný žák projevoval jako divočejší, hůře zvladatelný typ. Někteří z respondentů vyjádřili názor, že by se měl nejprve dát určitý čas na to, aby se zjistilo, zda žák služby asistenta pedagoga opravdu potřebuje. 1 z rodičů by dokonce respektoval rozhodnutí dítěte, zda vůbec u sebe asistenta chce mít. 2 respondenti sice považují přítomnost asistenta pedagoga za přínosnou, ale dle jejich názoru by nebylo potřeba, aby s daným žákem trávil celý vyučovací den. 1 dotazovaný přišel s návrhem, že by za tímto žákem mohli příležitostně docházet praktikanti ze středních či vysokých škol.

5 respondentů se shodlo na tom, že žák s LMP nepotřebuje využívat služby asistenta pedagoga. 3 z těchto dotazovaných uvedli, že začlenění žáka s tímto typem postižení není pro učitele tak náročné, aby k jeho zvládnutí potřeboval asistenta. 2 dotazovaní by práci asistenta pedagoga nepovažovali v tomto případě za přínosnou, jelikož by to mohlo u daného žáka ještě více zvýraznit jeho znevýhodnění a vyčlenit ho tak ze třídního kolektivu. Tito žáci by se dle jejich názoru měli učit samostatnosti. 2 dotazovaní ke svým odpovědím ještě dodali, že by měli obavy z toho, že by asistent pedagoga ve třídě mohl narušovat výuku a rozptylovat ostatní děti. 1 z těchto dotazovaných dokonce uvedl, že z doslechu zná takový případ, kdy byl průběh vyučovací hodiny narušován právě přítomností asistenta pedagoga.

6.2.5 Pohled respondentů na rozdělení pozornosti učitele mezi žáka s lehkým mentálním postižením a ostatní děti ve třídě

Větší část respondentů nevyjádřila své obavy z toho, že by se třídní učitel integrovaného žáka nestíhal plnohodnotně věnovat všem dětem ve třídě. Příkladem je názor otce dívky ve 3. třídě ZŠ, který se na danou situaci dívá takto:

„Myslím si, že škola a zejména základní, není jen místem, kde se učí základní vědomosti, ale učí se i práce v kolektivu a to, jak se do něj začlenit. A to, že se dítě setkává s člověkem, s nějakým postižením, je plus. I na úkor toho, že příklad nebude vynásobený za jednu sekundu, ale za sekundu a půl. Takže myslím, že jsou tam ty benefity větší, než ty ztráty. Uvědomil bych si, že ten učitel nebude mít tolik času, ale nemyslel bych, že to bude problém. Byla by to přirozená součást toho, že tam to dítě bude, a že to sebou nese i jiné výhody.“

Měl/a byste při začlenění žáka s lehkým mentálním postižením obavy, že se třídní učitel Vašeho syna/dcery nebude stíhat plnohodnotně věnovat zbytku třídy?	Počet respondentů
Neměl/a bych obavy	12
Měl bych obavy	7
To záleží na povaze učitele	1
Celkový počet odpovědí	20

Tabulka 11 - Odpovědi respondentů (otázka č. 9)

Více než polovina respondentů by při začlenění dítěte s LMP do třídy jejich syna/dcery neměla obavy z toho, že se třídní učitel nebude stíhat plnohodnotně věnovat

ostatním dětem ve třídě. Vysvětlovali to zejména dlouholetými zkušenostmi učitelů a jejich zapálením pro učitelské povolání. 2 respondenti uvedli, že by takové obavy neměli z toho důvodu, že má jejich syn/dcera dobré studijní výsledky a nestrádali by tím, kdyby pozornost učitele směřovala spíše k žákovi s postižením. 1 z rodičů dodal, že by takové obavy neměl, jelikož je ve třídě jeho dítěte více slabších žáků, kterým se učitel stejně musí věnovat o něco více.

Dalších 7 dotazovaných uvedlo, že by jisté obavy přece jen měli. 3 z těchto respondentů poznamenali, že by záleželo na tom, zda by byl ve třídě přítomen asistent pedagoga. Další 2 dotazovaní pak připustili, že by z nastalé situace určité obavy měli, jelikož některé děti, hlavně v pozdějším věku, potřebují více informací a přítomnost spolužáka s mentálním postižením by je mohla zdržovat. Objevil se také názor, že by se situace odvíjela od počtu dětí ve třídě, který by se musel radikálně snížit. 1 z dotazovaných rodičů uvedl, že konkrétně jejich třídní učitel by nastalou situaci nezvládl a byl by na tom ztrátový buď integrovaný žák, nebo ostatní děti ve třídě.

1 účastník šetření se zamyslel nad povahou učitele, kdy je podle něj velmi důležité, aby učitel nevnímal nastalou situaci jako břemeno. To může velmi narušit celkovou atmosféru ve třídě.

6.2.6 Shrnutí výsledků II. oblasti šetření

Značná část respondentů by považovala za nutné, aby byli třídním učitele informováni o začlenění dítěte s LMP do třídy jejich syna/dcery. Můžeme tedy soudit, že **účastníkům šetření by přítomnost žáka s tímto typem postižení ve třídě nebyla lhostejná a očekávali by informování ze strany školy či třídního učitele. Více než polovina respondentů uvedla, že třídní učitel jejich syna/dcery je připraven na práci s integrovaným žákem.** Téměř stejná část dotazovaných by **neměla obavy z toho, že se třídní učitel nebude stíhat plnohodnotně věnovat ostatním dětem ve třídě.** Vyskytly se však také názory, kdy respondenti pochybovali o schopnosti třídního učitele jejich syna či dcery zvládat nároky spojené se školskou integrací.

Na základě analýzy dat bylo zjištěno, že **většina respondentů by při integraci žáka s LMP do běžné třídy základní školy pokládala za nutné, aby byly tomuto žáku poskytnuty buď služby asistenta pedagoga, nebo učitele se speciálně pedagogickým vzděláním.** Celkem 6 dotazovaných usoudilo, že by žákům s LMP měly být nabídnuty obě tyto služby. Pět respondentů uvedlo, že takový žák nepotřebuje mít asistenta pedagoga, ani

učitele vyškoleného v oblasti speciální pedagogiky, jelikož tento typ postižení takové služby ještě nevyžaduje. **Dle respondentů by tedy měly být zajištěny určité podmínky k tomu, aby mohl být ve třídě jejich syna či dcery vzděláván žák s LMP.**

6.3 Pohled respondentů na třídní kolektiv žáka s lehkým mentálním postižením a jeho působení na běžné základní škole

Ve III. oblasti šetření se zaměříme na to, jak by respondenti vnímali případné působení žáka s LMP ve třídě jejich syna/dcery, a zejména pak jak posuzují jeho vztah k ostatním dětem ve třídě. Budeme se zabývat tímto dílčím cílem šetření:

- zjistit, jak respondenti posuzují případnou přítomnost žáka s LMP ve vztahu k ostatním dětem ve třídě

V podkapitolách budou rozpracovány **otázky č. 10 - 16.**

6.3.1 Vliv vrstevníků bez zdravotního postižení na osobnostní a rozumový vývoj spolužáka s lehkým mentálním postižením

Velmi zajímavým názorem na tuto otázku přispěla matka dívky v 5. třídě ZŠ:

„Beru to ta tak, že děti jsou zvyklé na autoritu. Jsou tak vychovávány v rodinách, pořád to tak ještě je, a strašně to záleží na tom, jak bude učitel přistupovat k tomu žáku. A pokud se učitel bude snažit nedělat z toho žáka outsidera, nebo někoho, kdo je postižený a bude se naopak to dítě snažit povzbudit, aby si věřilo, tak potom stejně budou fungovat i ostatní děti ve třídě. Takže podle mě, jak uvidí děti dobrý vzor v učiteli tak budou spolupracovat. Vnímám to tak, že jediným problémem, který by tam mohl vzniknout, je učitel, který nedokáže dobře pracovat s dětma.“

Myslíte, že vrstevníci bez zdravotního postižení mohou mít nějaký vliv na osobnostní a rozumový vývoj žáka s lehkým mentálním postižením?	Počet respondentů
Budou ho ovlivňovat spíše pozitivně	8
Budou ho ovlivňovat spíše negativně	5
Záleží na kolektivu - mohou ho ovlivnit jak kladně, tak záporně	7
Celkový počet odpovědí	20

Tabulka 12 - Odpovědi respondentů (otázka č. 10)

V této oblasti šetření měli účastníci nejprve uvést svůj názor na to, zda mohou mít spolužáci bez zdravotního postižení nějaký vliv na osobnostní a rozumový vývoj žáka s LMP. **Respondenti uváděli, že zde může dojít k působení jak pozitivnímu, tak negativnímu. Dle 8 dotazovaných bude žák s lehkým mentálním postižením ovlivněn kolektivem zdravých spolužáků spíše pozitivním způsobem.** Ve 4 odpovědích zaznělo, že by se takový žák v běžné třídě mohl cítit dobře, jelikož by se mu spolužáci bez zdravotního postižení snažili pomáhat. Dále pak uváděli, že by mu tito spolužáci mohli dodat sebevědomí, takže by se nemusel cítit tolik handicapovaný. Mohou ho také motivovat k lepším výkonům, jelikož se jim tento žák bude chtít vyrovnat.

Názorů, že by zdraví vrstevníci mohli ovlivnit vývoj spolužáka se zdravotním postižením spíše negativním způsobem, se objevilo celkem 5. **Dle respondentů může totiž dojít k tomu, že tento žák nebude přijat do třídního kolektivu, spolužáci se mu budou smát a dávat mu najevo jeho omezené možnosti, čímž ještě posílí jeho postavení žáka s postižením.** 3 dotazovaní připustili, že by se mohla objevit i šikana.

7 dotazovaných je toho názoru, že velkou roli zde sehrává třídní kolektiv a to, jaké děti se v něm sešly. Může dojít k tomu, že žák bude ostatními dětmi přijat a v takovém případě se mezi nimi bude cítit dobře a bude to na něj mít pozitivní vliv. Může ale nastat také situace, kdy mu spolužáci budou školní docházku znepríjemňovat, což jeho osobnost ovlivní spíše nežádoucím způsobem. 2 z těchto respondentů dodávají, že záleží také na tom, jak s daným kolektivem pracuje třídní učitel. Pokud sám učitel nebude z tohoto žáka dělat „outsidera“, nebudou ho z něj dělat ani děti. Taky je důležité, aby učitel neposkytoval integrovanému žákovi příliš mnoho výhod, neboť takové zvýhodňování dětí špatně nesou a vytváří to mezi nimi rivalitu.

6.3.2 Vliv žáka s lehkým mentálním postižením na osobnostní vývoj ostatních dětí ve třídě

Rodiče intaktních žáků posuzovali vliv integrovaného spolužáka na osobnostní vývoj ostatních dětí ve třídě velmi pozitivně. Jako příklad uvedeme názor matky dívky v 5. třídě ZŠ:

„Vnímám to tak, že když se tyto děti dostanou do běžných kolektivů, tak se děti a také my všichni přestaneme dívat na to, že jsou jiné. Začne se to mezi námi více vyrovnávat.“

V čem by mohla přítomnost žáka s lehkým mentálním postižením ovlivnit osobnostní vývoj ostatních dětí ve třídě?	Počet respondentů
Povědomí o tom, že nejsou všichni lidé zdraví	9
Učí se pomáhat slabším	6
Uvědomí si hodnotu zdraví	6
Učí se chovat k těmto lidem s ohledem	6
Učí se brát tyto lidi jako součást společnosti	3
Rozvíjí to sociální citění	3
Malé děti to ještě tak nevnímají	2
To opravdu nevím	1
Celkový počet odpovědí	36

Tabulka 13 - Odpovědi respondentů (otázka č. 11)

Dle většiny respondentů by měla přítomnost spolužáka s LMP jediné pozitivní vliv na osobnostní vývoj ostatních dětí ve třídě. Dotazovaní odkazovali zejména na skutečnost, že by si jejich děti mohly o to více uvědomit realitu běžného života, a že na světě existují i lidé, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodněni. Dále pak bylo uváděno, že by si děti mohly uvědomit hodnotu zdraví. Intaktní žáci by se také učily přistupovat k lidem se zdravotním postižením s ohledem, pomáhat jim a brát je jako samozřejmou součást společnosti.

2 dotazovaní si nebyli jistí, zda by přítomnost takového spolužáka mohla nějakým způsobem ovlivnit ostatní spolužáky ve třídě. Vysvětlovali to tím, že děti ještě takovou situaci nevnímají natolik, aby si z ní mohli něco odnést. 1 z respondentů nenapadla žádná odpověď na otázku.

6.3.3 Pohled respondentů na přijetí žáka s lehkým mentálním postižením do kolektivu třídy běžné základní školy

Pohled rodičů na přijetí žáka s LMP do kolektivu ostatních dětí ve třídě jejich syna či dcery může být ilustrován následujícími výroky:

„Vždycky se najde nějaká situace, kdy mu dají najevo, že je jiný.“
(matka chlapce v 7. třídě ZŠ)

„Přirozeně určitě ne. Já si právě myslím, že by se mu ty děti smály. Protože to je taková třída raubiřů a právě si myslím, že by tam absolutně nezapadl. Takže by tam byl víceméně chudák.“ (matka chlapce v 5. třídě ZŠ)

Domníváte se, že ve třídě Vašeho syna/dcery by mohlo dojít k přirozenému přijetí žáka s LMP do třídního kolektivu?	Počet respondentů
Myslím, že ano	16
Spíše ne	4
Celkový počet odpovědí	20

Tabulka 14 - Odpovědi respondentů (otázka č. 12)

Větší část respondentů je toho názoru, že by nebyl problém s přijetím spolužáka s LMP do kolektivu ostatních dětí ve třídě. Pokládají třídu svého potomka za dobrou a děti v ní slušně vychované. I když někteří rodiče připustili, že nemohou ručit za všechny žáky ve třídě. **2 dotazovaní uvedli, že se určitě najdou situace, při kterých bude žáku s postižením dáváno najevo, že je jiný než ostatní děti.** 2 respondenti pokládají v této situaci za velmi důležité, jak s kolektivem pracuje třídní učitel. Jeden z těchto uvedl, že takový spolužák nesmí mít přílišná privilegia, neboť to vytváří rozdíly mezi dětmi a následný boj. 1 z dotazovaných rodičů je toho názoru, že by nebyl problém s přijetím žáka s LMP mezi ostatní vrstevníky. Komplikace by však mohly nastat spíše v přístupu rodičů některých žáků, kteří by na danou situaci mohli poukazovat. Tento rodič má s podobnou situací osobní zkušenost.

4 respondenti uvedli, že si nejsou jistí přijetím žáka s lehkým mentálním postižením mezi ostatní děti ve třídě. Jsou toho názoru, že by nastal problém u zajetému kolektivu, ale kdyby s nimi tento žák chodil již od 1. třídy, děti by si na něj zvykly a braly by jeho přítomnost za normální. 1 z těchto dotazovaných uvedl, že by takový žák v žádném případě nezapadl do třídního kolektivu jejich dítěte.

6.3.4 Pohled respondentů na úspěšnost žáka s lehkým mentálním postižením v běžné základní škole

Většina dotazovaných je toho názoru, že žák s LMP může na běžné základní škole zažívat pocity úspěchu. Příkladem je názor matky chlapce ve 3. třídě ZŠ:

„Záleží na tom, co je pocit úspěchu. Pokud jsou to třeba známky, tak tam asi ne. Ale vím, že i lidé s postižením mívají dar, kdy v něčem opravdu vynikají. Takže proč ne. Nejde jim matematika a podobně, ale zase jim může jít třeba kreslení, nebo něco takového a v tom můžou vynikat.... Pokud se to dítě bude dobře cítit v tom kolektivu, tak třeba i to ho bude naplňovat a bude mít pocity úspěchu.“

Domníváte se, že žák s lehkým mentálním postižením může na běžné základní škole zažívat pocity úspěchu?	Počet respondentů
Určitě ano	18
Spíše ne	2
Celkový počet odpovědí	20

Tabulka 15 - Odpovědi respondentů (otázka č. 13)

Téměř všichni respondenti uvedli, že **žák s LMP, může na běžné základní škole zažívat pocity úspěchu**. 5 dotazovaných je toho názoru, že tento žák nejspíš nebude mít dobré známky v předmětech jako je matematika a český jazyk, ale může být velmi nadaný na určité praktické předměty, např. na výtvarnou výchovu. 5 respondentů pak uvedlo, že pro žáka s LMP může být velkým úspěchem už jen to, že si na běžné základní škole najde kamarády a bude se mezi nimi cítit dobře. Další 3 dotazovaní poznamenali, že velmi záleží na tom, jak s daným žákem pracuje třídní učitel. Pokud ho dokáže dobře ohodnotit, pochválit a vyzdvihnout před třídou, pak není problém v tom, aby žák s LMP zažíval pocity úspěchu. 1 z dotazovaných je toho názoru, že tyto děti jsou velmi citlivé a mají obrovskou radost už jen z toho, když se jim něco povede. V rozhovorech padl také názor, že pro takového žáka může být úspěchem už jen to, že je na běžné škole, rovná se svým spolužákům a zvládá to.

Dle 2 respondentů žák s LMP nemůže na běžné základní škole zažívat pocity úspěchu.

6.3.5 Pohled respondentů na případné nedostatky ve vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením na běžné základní škole

Nedostatečný kontakt s vrstevníky se stejným typem postižením je dle respondentů jedním z největších nedostatků integrovaného vzdělávání. Tento názor zastává i matka dívky v 7. třídě ZŠ, která uvádí:

„Tak možná setkávání se s vrstevníky, kteří jsou stejně postižení. Protože to je podle mě taky velmi důležité. Neříkám, že by bylo přínosem, kdyby byl mezi nimi pořád, ale setkávat by se s nimi měl. Určitě by si s nimi v leččem i rozuměl.“

Co by podle Vás mohlo dítěti s lehkým mentálním postižením na běžné základní škole chybět?	Počet respondentů
Kontakt a srovnání s podobnými vrstevníky	5
Nic mě nenapadá	4
Pochopení ze strany vrstevníků	3
Asistenti pedagoga a kvalifikovaní učitelé	2
Nedostatek pozornosti ze strany učitele	2
Hravější přístup k učení, uzpůsobení vyučovací jednotky	2
Bezbariérovost	2
Nemělo by mu chybět nic	2
Speciální pomůcky	1
Celkový počet odpovědí	23

Tabulka 16 - Odpovědi respondentů (otázka č. 14)

Dle respondentů by dítěti s LMP mohlo na běžných základních školách chybět **jakési srovnání a kontakt s vrstevníky, kteří mají stejné či podobné zdravotní postižení**. Takový žák si může mezi intaktními dětmi připadat neustále jako poslední, což v něm bude vyvolávat pocity samoty. Dle respondentů by bylo dobré, kdyby ve třídě byli alespoň dva žáci s podobným postižením. Takto odpovědělo 5 dotazovaných, přičemž další 3 se domnívají, že by žáka s LMP mohl trápit právě nedostatek pochopení ze strany vrstevníků a nepřijetí do třídního kolektivu. 2 respondenti poukázali na to, že by tomuto žáku mohli chybět **kvalifikovaní učitelé a asistenti pedagoga**, s čímž souvisí názor dalších 2 dotazovaných, kteří se shodli na tom, že takový žák bude nejvíce strádat **nedostatkem pozornosti ze strany**

vyučujícího. Mezi dotazovanými se objevily také názory, že tomuto žákovi by mohl chybět **hravější způsob učení a metody práce, které jsou pro dítě s LMP přirozenější.** S tím souvisí také **absence speciálních didaktických pomůcek,** na kterou upozornil 1 respondent. 1 z dotazovaných rodičů se také pozastavil nad **časovým rozvržením hodiny,** kdy běžných 45 minut je příliš dlouhá doba na to, aby tento žák udržel pozornost. 2 respondenti uvedli, že s přidruženou somatickou poruchou, by těmto dětem chyběl na základní škole jejich syna/dcery **bezbariérový přístup.**

Dle 2 respondentů by dítěti s LMP na běžné základní škole **nemělo chybět nic.** 4 respondenty nenapadla žádná odpověď na otázku.

6.3.6 Názor respondentů na možnou bližší spolupráci mezi jejich synem či dcerou a spolužákem s lehkým mentálním postižením

Dále se III. oblast šetření zabývala názory respondentů na možnou bližší spolupráci mezi jejich synem či dcerou a spolužákem s LMP. V této podkapitole budou z důvodu obsahové souvislosti spojeny dvě dílčí otázky šetření, jež zjišťují pohled respondentů na to, **kdyby jejich potomek seděl v lavici právě s žákem s LMP nebo kdyby zastával pozici tzv. „pomocníka“ a dohlížel na spolužáka s mentálním postižením.** Na úvod uvedeme následující výroky:

„No to si myslím, že to by asi vůbec nefungovalo. Protože ten postižený žák by asi potřeboval trochu víc pomoc a myslím si, že zrovna našeho syna by to rozptylovalo. Myslím si, že by to nešlo dohromady. Že když už, tak by ten integrovaný žák měl sedět sám, aby si ta učitelka k němu mohla ve vyučování sednout, poradit mu. Jinak ne.“ (matka chlapce v 5. třídě ZŠ)

„Mně by se to líbilo. Dcera by pak byla taková empatická. Učila by se komunikovat i s těmito lidmi. Věděla by, že nepatří někam na okraj společnosti, ale že mají právo na vzdělání.“ (matka dívky v 1. třídě ZŠ)

Učitel integrovaného žáka by měl do výuky zařazovat metody, které budou posilovat spolupráci a toleranci mezi spolužáky. Jednou z takových metod je tzv. metoda „Peer tutoring“, jež spočívá v tom, že je ze třídního kolektivu vybrán žák, který přebírá roli pomocníka a má na starosti spolužáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Jaký by byl Váš názor na to, kdyby Váš syn/dcera zastával takovou pozici?	Počet respondentů
Byl/a bych na to pyšný/á	2
Byla bych ráda, mohl by se na tom hodně naučit	10
Nevadilo by mi to, ale děti by se musely střídat	4
Nevadilo by mi to, pokud by to chtěl dělat	2
Nevadilo by mi to, ale musel by stíhat své povinnosti	1
Nevadilo by mi to, ale mého syna by to nebavilo	1
Nevadilo by mi to, ale myslím, že by to má dcera nezvládla	1
Celkový počet odpovědí	21

Tabulka 17 - Odpovědi respondentů (otázka č. 15)

Zde se objevovaly **spíše kladné odpovědi respondentů**. Žádnému z nich by nevadilo, kdyby jejich syn/dcera zastával pozici pomocníka a dohlížel na spolužáka se zdravotním postižením. **2 z dotazovaných rodičů by byli dokonce pyšní na to, kdyby právě jejich dítěti byla svěřena taková zodpovědnost**. Dalších 10 respondentů by takovou situaci přijalo velmi kladně, **neboť by se na takové zkušenosti mohl/a jejich syn/dcera mnohé naučit**. Děti by pak, dle jejich názoru, mohly být více empatické a mohly by se učit zodpovědnosti. Někteří z těchto dotazovaných ještě navíc uvedli, že jejich potomek by se na takovou pozici velice hodil.

U dalších dotazovaných rodičů se objevovaly menší rozpaky. **4 respondenti uvedli, že by jim taková situace nevadila, ale děti by se měly v dané pozici střídat**. Pro jednoho žáka je to příliš velká zodpovědnost a takovou zkušenost by měly mít všechny děti ve třídě. 2 dotazovaní uvedli, že by s tím neměli sebemenší problém, ale museli by vědět, že to jejich syn/dcera dělat chce. Role pomocníka by měla být přidělena žákovi, který má k dítěti s postižením vytvořený kamarádský vztah a tato vazba by pak byla přirozená. Mezi respondenty padl také názor, že by takovou pozici mohl vykonávat jejich potomek, ale jen v případě, že bude zvládat své vlastní povinnosti.

Pouze 1 respondent se domnívá, že jejich syna/dceru by zastávání takové pozice nejspíš **nebavilo**. 1 z dotazovaných rodičů vyjádřil své **obavy nad tím, zda by to jejich potomek zvládal**.

Jaký by byl Váš názor na to, kdyby Váš syn/dcery seděl/a v lavici právě s žákem s lehkým mentálním postižením?	Počet respondentů
Nevadilo by mi to	15
Nevím, zda by to fungovalo	5
Celkový počet odpovědí	20

Tabulka 18 - Odpovědi respondentů (otázka č. 16)

15 respondentů by nevidělo žádný problém v tom, kdyby jejich syn/dcera seděl v lavici právě s integrovaným spolužákem. Někteří z těchto by nastalé situaci nepřikládali žádný význam a brali by ji za zcela běžnou. Někteří dotazovaní by ji dokonce vítali a brali za velmi přínosnou pro osobnostní a rozumový vývoj jejich potomka.

Celkem 5 dotazovaných by z této situace mělo obavy. Vysvětlovali to tím, že by se žáci v lavici mohli navzájem rušit, jelikož by oba měli trochu jiné metody práce a třeba i jiné učivo. Padaly návrhy, že integrovaný spolužák by měl sedět sám, aby si k němu paní učitelka mohla kdykoli během výuky přisednout. 1 respondent pak uvedl, že by se obával výsměchu ostatních spolužáků. Ti by si jeho potomka mohli dobírat kvůli tomu, že sedí v lavici právě s žákem s mentálním postižením. 1 účastník šetření poznamenal, že by v žádném případě nefungovalo, aby jejich potomek seděl v lavici s integrovaným spolužákem, jelikož by ho to rozptylovalo.

6.3.7 Shrnutí výsledků III. oblasti šetření

Co se týká vztahu spolužáků bez zdravotního postižení a integrovaného žáka s LMP, zaměřila jsem se nejdříve na to, zda se tito v průběhu společné školní docházky mohou nějakým způsobem vzájemně ovlivňovat. Respondenti se v tomto směru vyjadřovali vcelku pozitivně. Většina z nich je toho názoru, že **přítomnost spolužáka s LMP může na osobnostní vývoj ostatních dětí ve třídě působit jedině kladně**. Na druhou stranu jejich vliv na vývoj integrovaného spolužáka by mohl být v některých případech i negativní. **Dle většiny respondentů by neměl být problém s přijetím spolužáka s LMP do kolektivu ostatních dětí ve třídě jejich syna či dcery.**

Dále jsem se zaměřila na to, jaký by byl názor dotazovaných, kdyby jejich syn či dcera seděl v lavici právě z žákem s LMP, nebo kdyby zastával pozici tzv. „tutora“, jež má za úkol integrovanému spolužáku pomáhat. **Na základě výsledků můžeme uvést, že se respondenti v obou případech vyjadřovali spíše kladně. Mnozí dokonce ocenili pozitivní vliv, jež by tento kontakt se spolužákem se zdravotním postižením mohl na jejich potomka mít.**

Dle výsledků šetření nevnímají respondenti integrovaného žáka s LMP za tolik znevýhodněného, aby nemohl na běžné základní škole zažívat pocity úspěchu. Integrovaný žák bude **dle dotazovaných pociťovat svůj handicap spíše při kontaktu s ostatními vrstevníky, než při zvládání školních požadavků.**

6.4 Celkový pohled respondentů na školskou integraci

Poslední oblast šetření shrnuje celkový pohled respondentů na školskou integraci. Zabývá se tímto dílčím cílem šetření:

- zjistit jaký je celkový pohled respondentů na problematiku školské integrace

V následujících podkapitolách budou přiblíženy otázky č. 17 - 20.

6.4.1 Přispění respondentů k úspěšnému začlenění žáka s lehkým mentálním postižením do třídy jejich syna či dcery

Respondenti by se snažili ovlivnit úspěšnost integrace zejména aktivním působením skrze svého syna či dceru. Jako příklad uvedeme následující myšlenku:

„Hlavně si myslím, že se člověk nemusí bát říct názor, že mu to nevadí. Na veřejnosti, ale i v té třídě, kdyby pan učitel se na to ptal. A hlavně to umět vysvětlit tomu vlastnímu dítěti, že jsou to lidi, kteří žijí mezi námi, a že ten život mají těžší než zdraví. Takže pomáhat a nestydět se za to.“ (matka chlapce v 9. třídě ZŠ)

Vás, jak byste mohl/a jako rodič přispět k tomu, aby byla integrace ve třídě Vašeho syna/dcery úspěšná?	Počet respondentů
Vysvětlit svému dítěti, jak se k takovému spolužáku chovat	12
Organizovat nějaká setkání s dětmi a rodiči	4
Říct na veřejnosti, že mi to nevadí	3
To by vyplynulo z motivace od paní učitelky	2
Nerozebírat toho žáka před svým dítětem	1
Být na toho spolužáka při setkání hodný	1
Pomáhat s tvorbou pomůcek	1
Celkový počet odpovědí	24

Tabulka 19 - Odpovědi respondentů (otázka č. 17)

Téměř všichni účastníci šetření uvedli nějaký návrh, jak by se sami mohli zasadit o to, aby se integrovaný žák cítil ve třídě jejich syna/dcery dobře. **12 dotazovaných by se snažilo ovlivnit situaci skrze svoje vlastní dítě a to zejména tím, že by o integraci doma mluvili, dávali svým dětem rady a snažili se je ponoukat k tomu, aby danému spolužáku pomáhaly a nesmály se mu.**

4 respondenty napadlo, že by mohli zorganizovat nějaká **mimoškolní setkání**, kdy by pro děti vymysleli zábavné činnosti, při kterých by se mohli trochu více sblížit. Dle 2 z těchto dotazovaných by také nebylo na škodu, **setkávat se s rodiči žáka s postižením**, kteří by jim o tomto spolužáku mohli sdělit více informací, díky čemuž by věděli, co od něj očekávat a jak se k němu chovat. Další 3 respondenti se zmínili o tom, že by bylo dobré, kdyby **veřejně prohlásili, že nemají nic proti tomu, aby s jejich dítětem do třídy chodil žák s mentálním postižením**. 1 účastník šetření poznamenal, že by v žádném případě **nebylo dobré, kdyby rodiče rozebírali postižení daného spolužáka doma, před svým dítětem**. Děti často opakují názory svých rodičů. Mohly by se před ostatními zmínit o něčem, co by spolužákovi se zdravotním postižením mohlo ublížit. 1 z respondentů by se snažil být na tohoto žáka při společných setkáních hodný a zajímal by se o něj. 1 dotazovaných pak poznamenal, že by mohl **pomáhat při tvorbě nějakých speciálních didaktických pomůcek** pro tohoto žáka respondenti uvedli, že je právě nenapadá nic, čím by mohli přispět, ale kdyby vyšel podnět ze strany třídního učitele, určitě by neměli problém se nějakým způsobem angažovat.

6.4.2 Přínos školské integrace

Účastníci šetření se zaměřili zejména na sociální přínos školské integrace. Například matka chlapce v 9. třídě ZŠ uvedla následující myšlenku:

„Nehledě na to, že ty nemocné děti by se mohly cítit mezi těmi zdravými dětmi o něco lépe, než mezi sobě rovnými, tak hlavně, že by si ty zdravé děti uvědomily, s jakými lidmi se mohou v životě potkat. A taky, že to můžou být i jejich blízcí lidé. Je to jen ku prospěchu vidět i takovou tu smutnější stránku. Takže by si měli vážit toho, že jsou zdraví a umět si pomáhat.“

Jaký je dle Vás největší přínos školské integrace?	Počet respondentů
Smazání rozdílů ve společnosti, vymizení tabu	7
Zdravé děti si uvědomí realitu života	7
Děti s postižením nebudou izolovány od společnosti, jako tomu bylo dříve	5
Děti se učí pomáhat, mohla by vymizet sobeckost	4
Děti s postižením se budou učit od intaktních dětí	3
Pozdvižení dítěte s postižením na vyšší úroveň	1
Učitelé se naučí chovat lépe k těmto žákům	1
Nic mě nenapadá	1
Celkový počet odpovědí	29

Tabulka 20 - Odpovědi respondentů (otázka č. 18)

Za největší klad školské integrace považují respondenti její sociální přínos. Lidé se naučí žít pospolu s osobami se zdravotním postižením, čímž se bude pomalu smazávat rozdíl a vymizí tak jakési tabu a předsudky o těchto jedincích. Takto odpovědělo 7 respondentů. Dalších 5 dotazovaných pak zdůraznilo, že osoby se zdravotním postižením budou více v kontaktu s ostatními lidmi a nebudou tak vyčleněni ze společnosti, jako tomu bylo dříve.

Dále byl uváděn přínos, který má školská integrace pro děti bez zdravotního postižení. Dle 7 respondentů si žáci uvědomí, jak to na světě chodí, že nejsou všichni zdraví a že jsou mezi námi i lidé, kteří potřebují pomoc. Další 4 dotazovaní usoudili, že se děti bez postižení mohou díky integraci naučit více pomáhat druhým a vcítit se do jejich situace.

3 respondenti uvedli, že největším přínosem integrace je to, **že se děti s postižením budou učit od intaktních spolužáků**, budou se jim snažit vyrovnat, což je může motivovat

k lepším výkonům. 1 z dotazovaných vidí přínos integrace v tom, že se učitelé naučí chovat ke slabším žákům lepším způsobem. 1 účastník šetření pokládá za největší přínos integrace jakési pozdvižení osob s postižením na vyšší úroveň.

6.4.3 Negativní stránka školské integrace

Respondenti uváděli různá negativa, jež mohou provázet začlenění žáka se zdravotním postižením do třídy běžné ZŠ. Pro ilustraci uvedeme následující příklady:

„Někdy si můžou i škodit. To záleží i na tom, jak jsou děti vychované a jaké mají sociální citění. Některé děti by mohly dělat naschvály. Je jasné, že ta šikana bude, když jsou někde slabší žáci. Silnější si vyberou nějakou oběť a vždycky je to ta slabší. Aby si nevybrali zrovna tady toho postiženého, aby to pak nějak nenesl špatně, zvlášť když je v té třídě jenom jeden.“ (matka dívky v 1. třídě ZŠ)

„Nevýhoda může být v tom, že pokud by ta třída byla hodně velká, tak to může být pro učitele přílišná zátěž a pokud si škola nemůže dovolit asistenta, tak by tím mohla velmi utrpět atmosféra ve třídě. Tím, že by učitel nestíhal a byl ve stresu. A to by pak ty ostatní děti v třídě mohly nějak pocítit. To je asi jediné, co mě k tomu napadlo.“ (otec dívky ve 3. třídě ZŠ)

Jaké je dle Vás největší negativum školské integrace?	Počet respondentů
Nevidím tam žádné negativum	6
Větší náročnost pro pedagoga	4
Mohl by to být důvod k šikaně	3
Nesouhlas některých rodičů	3
Narušuje to výuku	2
Nedostatek asistentů pedagoga	1
Mezi těmito dětmi jsou i Romové, to vidím jako problém	1
Aby se to nepřestřelilo, nelze integrovat každého	1
Učitelé se podprůměrným žákům moc nevěnují, protože to nemá cenu	1
Nedokážu odpovědět	1
Celkový počet odpovědí	23

Tabulka 21 - Odpovědi respondentů (otázka č. 19)

Celkem 6 dotazovaných rodičů nevidí ve školské integraci žádné negativum, nebo je alespoň v danou chvíli žádné nenapadlo.

Dále byly odpovědi opět velmi různorodé. 4 dotazovaní uvedli, že integrovaný žák může znamenat **přílišnou zátěž pro učitele**, čímž může utrpět celková atmosféra ve třídě. Další 3 respondenti poukázali na to, že integrace může být **podnětem k šikaně**, jelikož silnější jedinci si vybírají oběti mezi slabšími spolužáky, což může být právě žák se SVP. 3 dotazovaní toto negativum vidí právě v **přístupu některých rodičů, kterým by mohlo vadit, že učitel nevěnuje maximální péči právě jejich dětem**. Další 2 respondenti poukázali na to, že integrovaný žák může **narušovat výuku**, kdy jeden z těchto rodičů dokonce uvedl, že tyto děti by se začleňovat neměly a měly by se nadále vzdělávat ve zvláštních školách. 1 z respondentů považuje za negativum fakt, že **mezi integrovanými dětmi jsou často děti romského původu**, což dotazovaný považuje za veliký problém. Mezi dalšími uváděnými záporů byl **nedostatečný počet erudovaných asistentů pedagoga** a také to, že se někdy **integrují děti s těžším typem zdravotního postižení**, které by měly být ponechány spíše na speciálních školách. V těchto případech je integrace spíše na škodu. 1 z dotazovaných poznamenal, že nevýhodou integrace může být také to, že se učitelé slabším žákům moc nevěnují, jelikož se domnívají, že je to u těchto dětí zbytečné.

6.4.4 Doplnující informace

Otázka č. 20, se ptala účastníků šetření, zda by chtěli k danému tématu uvést ještě nějaké další informace, jež neměly možnost zmínit v průběhu rozhovoru. Většinu dotazovaných již nic dalšího nenapadlo. Myšlenky, jež uváděli ostatní respondenti, jsou k dispozici na CD příloze v dokumentu s názvem *grafické zpracování výsledků šetření*. Případnému čtenáři mohou o něco více přiblížit pohled respondentů na školskou integraci žáků s LMP. Z hlediska charakteru informací nepovažovala autorka práce za nutné, aby byly uvedeny v textu diplomové práce.

6.4.5 Shrnutí výsledků IV. oblasti šetření

Tato oblast šetření měla zjistit, jaké jsou dle respondentů největší klady a záporů inkluzivního vzdělávání. **Největším pozitivem je dle dotazovaných sociální přínos, jež má školská integrace pro společnost**. Díky začleňování žáků se zdravotním postižením

do běžných základních škol se budou smazávat rozdíly a vymizí předsudky, které o těchto osobách panují. Zdůrazňován byl také pozitivní vliv, jež může mít školská integrace na osobnostní vývoj žáků bez zdravotního postižení. Za negativum inkluzivního vzdělávání byla považována zejména **přílišná zátěž pro učitele, riziko šikany, narušení výuky či negativní přístup některých rodičů žáků bez zdravotního postižení.**

Tato část šetření se zajímala také o to, zda by sami rodiče přispěli k tomu, aby integrace ve třídě jejich syna či dcery probíhala úspěšně a bez komplikací. Všichni respondenti se k tomuto stavěli pozitivně. Velká část dotazovaných by se snažila průběh integrace ovlivnit skrze svého vlastního potomka. Danou situaci by mu náležitě vysvětlili a kladli by důraz na to, aby se jejich syn či dcera danému spolužáku nesmál a snažil se mu spíše pomáhat.

6.5 Praktické využití výsledků šetření – informativní leták

Na základě šetření byla získána data, která jsou vhodná k dalšímu praktickému využití. Myšlenky, nápady a rady, které respondenti uváděli, mohou nadále sloužit jako zdroj informací a inspirace pro skupinu osob, jejichž syn či dcera navštěvuje či bude navštěvovat běžnou základní školu, a kteří se s integrací dětí s LMP mohou setkat nebo se již setkávají.

Údaje, získané během šetření, byly použity k vypracování **informativního letáku**, jež přibližuje problematiku školské integrace dětí s LMP a uvádí jakási „*doporučení*“, jak se jako rodič k začlenění žáka s tímto typem postižení do třídy svého syna či dcery postavit. Smyslem letáku není přesvědčit a nabádat k tomu, že je integrace dětí s LMP vždy nejlepším možným způsobem jejich edukace. Hlavním záměrem je podnítit rodiče, jež by se s tímto jevem mohli setkat, aby nastalou situaci přijali s rozvahou a nekomplikovali práci učitele předčasnými negativními reakcemi na přítomnost žáka s mentálním postižením ve třídě jejich syna či dcery.

Leták by mohli rodiče obdržet přímo od třídního učitele ještě před realizací zamýšlené integrace žáka s LMP. Mohl by tak posloužit jako prvotní zdroj informací o tomto jevu, čímž by se případně mohlo předejít možným komplikacím, jež by vyplývaly z nedostatečné informovanosti o problematice školské integrace a edukace dětí s lehkým mentálním postižením.

Leták se sestává ze dvou stran. **První strana obsahuje všeobecné informace, týkající se školské integrace a problematiky lehkého mentálního postižení.** Tyto informace jsou přejaty z odborné literatury. Druhá strana pak obsahuje údaje, jež byly

vytvořeny na základě analýzy dat získaných v průběhu šetření. **Jedná se o doporučení a upozornění pro rodiče žáků bez zdravotního postižení, kteří by se mohli setkat, nebo už se setkávají se školskou integrací dětí s LMP.** Čítatel letáku je zde vybízen k tomu, aby neodsuzoval integraci ještě před tím, než začala, vyhledal si potřebné informace a případné nesrovnalosti řešil přímo s třídním učitelem. Dále pak upozorňuje na pozitivní aspekty inkluzivního vzdělání, zejména pak na to, jaký přínos může mít tento jev pro ostatní děti ve třídě. Rodiče jsou také povzbuzeni k tomu, aby se pokusili školskou integraci spíše podpořit a to zejména působením skrze svého syna či dceru. Měli by vést své děti k toleranci vůči odlišnostem a neodrazovat je od bližšího kontaktu se spolužákem s postižením.

Integrace dětí s diagnostikovaným LMP se v poslední době stává více než aktuálním tématem. Je proto důležité, aby se veřejnost a zejména ti, kterých se školská integrace týká nejvíce, dozvídali o tomto jevu čím dál častěji. Přední strana letáku je součástí přílohy č. 4, zadní strana letáku pak přílohy č. 5.

7 Diskuze výsledků šetření

Cílem šetření bylo zjistit, jaký by byl postoj rodičů intaktních dětí k případné individuální integraci žáka s LMP do třídy běžné základní školy, kterou navštěvuje jejich syn či dcera. Výsledky šetření ukazují, že **rodiče žáků navštěvujících běžnou základní školu vnímají integraci dětí s LMP poměrně kladně**. Toto tvrzení můžeme doložit faktem, že se ve skupině 20 respondentů našel pouze 1, který by se začleněním dítěte s LMP do třídy jeho syna či dcery nesouhlasil.

I když se respondenti k tomuto typu integrace vyjadřovali velmi kladně, je nutné uvést také případné obavy vyplývající z přítomnosti žáka s LMP ve třídě jejich syna či dcery. Zaměřila jsem se zejména na to, zda by se rodiče žáků bez zdravotního postižení obávali, že se třídní učitel integrovaného žáka nebude stíhat plnohodnotně věnovat jak žákovi s mentálním postižením, tak ostatním dětem ve třídě. Nepatrně větší část účastníků šetření pokládá třídního učitele svého syna/dcery za připraveného k tomu, integrovat žáka s LMP, aniž by tím došlo ke znevýhodnění ostatních dětí ve třídě. Objevila se však také poměrně velká část respondentů, kteří by na danou situaci nahlíželi s určitými obavami. Většina dotazovaných by při integraci žáka s LMP do třídy běžné ZŠ považovala za nutné, aby byly tomuto žákovi poskytnuty služby asistenta pedagoga nebo učitele se speciálně pedagogickým vzděláním. Zajištěním těchto opatření by se zmírnily případné obavy respondentů z přítomnosti žáka s LMP ve třídě jejich syna či dcery.

Část šetření byla zaměřena také na vztah integrovaného žáka k ostatním spolužákům ve třídě. Zde byly názory dotazovaných velmi pozitivní. Téměř všichni respondenti byli toho názoru, že by ve třídě jejich syna či dcery mohlo dojít k pozitivnímu přijetí spolužáka s mentálním postižením do kolektivu ostatních žáků. Účastníci šetření též uvítali kladný vliv, který by mohla mít případná přítomnost integrovaného spolužáka na ostatní děti ve třídě. Mohli by se rozvíjet zejména po stránce sociální. Naproti tomu vliv intaktních žáků na vývoj osobnosti spolužáka s LMP může být, dle respondentů, i negativní. Tento žák se může stát středem posměchu či dokonce obětí šikany. Děti bez zdravotního postižení mohou však integrovanému spolužáku také pomáhat, díky čemuž se mezi nimi bude cítit lépe, než mezi vrstevníky se stejným typem znevýhodnění. Účastníci šetření přistupovali kladně také k případné bližší spolupráci jejich syna či dcery se spolužákem s LMP. Většina z nich by neměla problém s tím, kdyby jejich potomek seděl v lavici právě s tímto žákem a pomáhal mu v situacích, ve kterých si dítě s LMP nemusí vědět rady. Řada rodičů by v tomto spatřovala spíše přínos.

Poslední část šetření se věnovala celkovému pohledu rodičů dětí bez zdravotního postižení na inkluzivní vzdělávání. Za největší pozitivum považují respondenti zejména sociální přínos integrace a přijetí osob se zdravotním postižením do společnosti. Nejčastěji uváděnými negativy byla pak zvýšená náročnost na práci učitele či případná šikana.

Rodiče žáků bez zdravotního postižení, jež se účastnili šetření, povětšinou nepovažují žáka s LMP za natolik znevýhodněného, aby se nemohl účastnit výuky na běžné základní škole. Při vhodných podmínkách a poskytnutí speciálně pedagogické péče by se tento mohl úspěšně integrovat mezi ostatní děti ve třídě.

Na základě dat, jež byla získána v průběhu šetření, byl vypracován informativní leták, jež uvádí základní informace o školské integraci žáka s LMP a podává určitá doporučení rodičům intaktních žáků, jak se v případě začlenění spolužáka s tímto typem postižení do třídy jejich syna či dcery zachovat. Leták by mohl posloužit jako prvotní zdroj informací o tomto jevu a ovlivnit tak přístup rodičů žáků bez zdravotního postižení k přítomnosti žáka s LMP ve třídě jejich syna či dcery.

ZÁVĚR

Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část se zabývá osobností žáka s LMP a jeho vzděláváním, přičemž pozornost je kladena zejména začlenění dítěte s LMP do třídy běžné základní školy. Tato část se věnuje také ostatním aktérům školské integrace, jako jsou třídní učitel a žakovský kolektiv integrovaného žáka, rodiče dětí bez zdravotního postižení a rodiče žáka s LMP.

Cílem praktické části bylo zjistit, jak by vnímali případné začlenění dítěte s LMP do třídy běžné základní školy rodiče intaktních žáků, jež tuto třídu navštěvují. V souvislosti se změnami, které přinese plánovaná novela školského zákona, může být očekáván přísun dětí s LMP do tříd běžných základních škol. Je tedy pravděpodobné, že se rodiče žáků bez zdravotního postižení budou s tímto jevem setkávat mnohem častěji, než tomu bylo doposud.

Přístup rodičů ke školské integraci považuji za velmi důležitý, jelikož může mít zásadní vliv na přijetí žáka se zdravotním postižením do kolektivu ostatních dětí ve třídě. Postoje dětí školního věku bývají často výsledkem přejímání názorů rodičů či jiných autorit. Pokud budou rodiče vnímat přítomnost žáka se zdravotním postižením ve třídě svého syna či dcery spíše negativně, je velmi pravděpodobné, že si podobný přístup k tomuto spolužáku vytvoří také jejich potomek. Postoj intaktních spolužáků pak může velmi zásadně ovlivnit úspěšnost začlenění žáka s LMP do žakovského kolektivu a tím i celkovou úspěšnost integrace. Na druhou stranu, volbou správného přístupu a rozumným působením rodičů lze integraci dítěte se zdravotním postižením ovlivnit též velmi pozitivním způsobem. Řada účastníků šetření uváděla, že právě přímým působením na svého potomka mohou oni sami přispět k tomu, aby byla integrace žáka s LMP úspěšná. Na tomto místě můžeme uvést názor matky chlapce ve 3. třídě běžné základní školy, která by se snažila podpořit integraci ve třídě svého syna následujícím způsobem:

„Se synem si o tom promluví. Proberu s ním, jaké to má ten spolužák těžké a v čem to má mnohem těžší než on. Vysvětlím mu, jak je důležité, aby vedle sebe cítil toho kamaráda, o kterého se může opřít, a který mu pomůže třeba zavázat tkaničku, nachystat se na tu hodinu, nebo který mu ukáže, kterou větu právě čtou.“

Přístup rodičů intaktních žáků ke školské integraci můžeme tedy označit jako jeden ze základních činitelů, ovlivňujících úspěšnost začlenění žáka se zdravotním postižením

do kolektivu ostatních dětí ve třídě. Výsledky šetření ukázaly, že při zajištění potřebných podmínek integrace a otevřené komunikaci školy s rodinou, budou rodiče intaktních žáků nahlížet na začlenění dítěte s LMP do třídy jejich syna či dcery poměrně kladně, mnozí z nich budou na tomto jevu spatřovat dokonce určité benefity jako je pozitivní vliv spolužáka se zdravotním postižením na osobností vývoj jejich potomka. Například matka chlapce ve 3. třídě běžné základní školy uvádí:

„Myslím, že by děti potom mohly mít lepší sociální citění. Učí se, že jsou mezi námi i takovíto lidé a mohlo by to u nich vytvořit, možná i na celý život, takový nějaký ochranný přístup. Nebudou je zavržovat, posmívat se jim. Budou vědět, že to na světě prostě tak je.“

I když respondenti přistupovali ke školské integraci velmi pozitivně, řada z nich připouští i určité obavy, jež by souvisely se začleněním žáka s LMP do třídy jejich syna či dcery. Rodiče intaktních žáků by si dělali starosti zejména o to, zda by třídní učitel dokázal rozdělit svou pozornost mezi žáka s LMP a ostatní děti ve třídě. Se zajištěním služeb asistenta pedagoga či snížením počtu žáků ve třídě by se však tyto obavy zmírnily. Toto můžeme doložit tvrzením matky dívky v 8. třídě ZŠ:

„Kdyby bylo ve třídě třeba 15 žáků, tak si myslím, že by to třídní učitel zvládl. V situaci 25 žáků ve třídě už bych měla trochu obavy.“

Dle rodičů intaktních žáků by tedy měly být podniknuty určité kroky ze strany školy k tomu, aby byla integrace žáka s LMP přijata s menšími obavami. Toto můžeme porovnat s výsledky výzkumného šetření, které proběhlo na základních školách v moravském regionu v roce 2014. Toto šetření se zabývalo názory učitelů na inkluzivní vzdělávání žáků s LMP. Dotazovaní pedagogové se stavěli k integraci této skupiny dětí pozitivně, uváděli však také podmínky, za kterých je pro ně výuka žáka s LMP více akceptovatelná. Jednalo se rovněž o přítomnost asistenta pedagoga a snížení počtu žáků ve třídě. Z uvedeného vyplývá, že zajištění obou těchto podmínek, může velmi ovlivnit pohled nejen rodičů intaktních žáků, ale také učitelů na přítomnost žáka s LMP ve třídě běžné základní školy.

Jak bylo uvedeno, rodiče žáků bez zdravotního postižení patří mezi jedny z nejdůležitějších aktérů školské integrace. Výsledky šetření ukázaly, že se tito staví k případnému začlenění žáka s LMP do třídy jejich syna či dcery velmi kladně. I přes to považují za nutné, aby se systematicky předcházelo negativním postojům, jež by rodiče intaktních žáků k integrovanému spolužáku mohli zaujmout. Dle mého názoru je velmi

důležité, aby byla zachována kvalitní komunikace mezi školou a rodinami. Rodiče by měli být třídním učitelem informováni o přítomnosti spolužáka s LMP ve třídě jejich syna či dcery. Měly by jim být poskytnuty kvalitní informace o tom, co přítomnost žáka s tímto typem postižení ve třídě obnáší a jaké to může mít důsledky pro kolektiv ostatních dětí. Rodičům by měla být poskytnuta možnost řešit sebemenší pochybnosti právě s třídním učitelem či jiným pedagogickým pracovníkem školy. Tímto způsobem by se dalo předcházet předsudkům a negativním závěrům, které by si rodiče o integrovaném spolužáku mohli vytvořit. Velmi zásadní jsou, dle mého názoru, prvotní informace, které rodič o dítěti s LMP obdrží. Za tímto účelem byl v rámci diplomové práce vytvořen informativní leták, který podává základní informace o problematice školské integrace dětí s LMP. Uvádí též určité rady a doporučení, jak k nastalé situaci přistupovat. Pokud rodiče intaktních žáků zaujmou pozitivní stanovisko k přítomnosti integrovaného spolužáka, bude tím ovlivněn také přístup ostatních dětí ve třídě, což může velmi pozitivně přispět k úspěšnému průběhu integrace žáka s LMP.

Za účelem realizace praktické části diplomové práce jsem zvolila kvalitativní přístup šetření. Se všemi metodami, jež byly použity v průběhu sběru dat, při jejich analýze a následném zpracování, jsem byla velmi spokojená. Všechny metody splnily účel, za kterým byly zvoleny. Do budoucna bych se nebránila jejich opětovnému použití.

SEZNAM LITERATURY A DALŠÍCH ZDROJŮ

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *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.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ a Martin VRUBEL. *Inclusion in education for students with special educational needs from the perspective of research*. 1st ed. Brno: Masaryk University, 2014. ISBN 978-80-210-7152-0.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

FELCMANOVÁ, Alena. *Rodiče - nečekaní spojenci: jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*. Praha: Člověk v tísni, vzdělávací program Varianty, 2013. ISBN 978-80-87456-45-3.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Vyd. 4. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.

HACHOVÁ, Stanislava. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-677-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

JEŘÁBEK, Jaroslav. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. ISBN 80-87000-02-1.

JEŘÁBKOVÁ, Kateřina. *Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3730-9. a

JEŘÁBKOVÁ, Kateřina. *Introduction to special needs education*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3738-5. b

KOZÁKOVÁ, Zdeňka. *Special education of persons with mental disabilities*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3740-8.

KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Lucia PASTIERIKOVÁ a Olga KREJČÍŘOVÁ. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3714-9.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4.

MICHALÍK, Jan. *Školská integrace dětí s postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. ISBN 80-7067-981-6.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

PIPEKOVÁ, Jarmila, Marie VÍTKOVÁ a Miroslava BARTOŇOVÁ. *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7689-1.

PIPEKOVÁ, Jarmila, Marie VÍTKOVÁ, Miroslava BARTOŇOVÁ, Barbora BAZALOVÁ, Lenka DŽAMBIKOVÁ, Hana OŠLEJŠKOVÁ, Karel PANČOCHA, Lenka SLEPIČKOVÁ, Evžen ŘEHULKA, et al. *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7581-8.

SLEPIČKOVÁ, Lenka a Karel PANČOCHA. *Aktéři školní inkluze*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6688-5.

ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-506-7.

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5.

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

VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9. b

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

VALENTA, Milan a Libuše LUDÍKOVÁ. *Školská integrace žáků se zdravotním postižením: (inkluzivní pedagogika pro pedagogy běžných škol)*. 1. vyd. Ústí nad Labem: EdA, 2012. ISBN 978-80-904927-7-6.

VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3380-6.

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

Legislativní dokumenty:

ČESKO. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, in: Sbíрка zákonů České republiky, 2004, částka 190.

ČESKO. *Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících*, in: Sbíрка zákonů České republiky, 2004, částka 190.

ČESKO. *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*, in: Sbíрка zákonů České republiky, 2005, částka 20.

ČESKO. *Vyhláška č. 147/2011 S., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*, in: Sbíрка zákonů České republiky, 2011, částka 56.

ČESKO. *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, in: Sbíрка zákonů České republiky, 2005, částka 20.

Internetové zdroje:

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Newsletter k novinkám z MŠMT* [online]. MŠMT, ©2013-2016, publ. 2015-10-13 [cit. 2016-02-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/36283/>, a.

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Zpravodaj MŠMT k novinkám ve vzdělávání* [online]. MŠMT, ©2013-2016, publ. 2015-12-16 [cit. 2016-02-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/36659/>, b.

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Průvodce ředitele společným vzděláváním* [online]. MŠMT, ©2013-2016, publ. 2016-02-01 [cit. 2016-02-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/36884//>

Zdroj fotografie, použité na přední straně informativního letáku:

AUSTRÁLIE. REDBANK STATE SCHOOL. *Calendar and news: Welcome back to school* [online]. ©2016, publ. 2016-08-02 [cit. 2016-01-02].

Dostupné z: <https://redbankss.eq.edu.au/Calendarandnews/News/Pages/Welcome-Back-to-school.aspx>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Klasifikace mentální retardace dle MKN-10.....	10
Tabulka 2 - Klasifikace přidružených poruch chování dle MKN-10	11
Tabulka 3 - Odpovědi respondentů (otázka č. 1).....	62
Tabulka 4 - Odpovědi respondentů (otázka č. 2).....	63
Tabulka 5 - Odpovědi respondentů (otázka č. 3).....	64
Tabulka 6 - Odpovědi respondentů (otázka č. 4).....	65
Tabulka 7 - Odpovědi respondentů (otázka č. 5).....	67
Tabulka 8 - Odpovědi respondentů (otázka č. 6).....	68
Tabulka 9 - Odpovědi respondentů (otázka č. 7).....	69
Tabulka 10 - Odpovědi respondentů (otázka č. 8).....	70
Tabulka 11 - Odpovědi respondentů (otázka č. 9).....	71
Tabulka 12 - Odpovědi respondentů (otázka č. 10).....	74
Tabulka 13 - Odpovědi respondentů (otázka č. 11).....	75
Tabulka 14 - Odpovědi respondentů (otázka č. 12).....	76
Tabulka 15 - Odpovědi respondentů (otázka č. 13).....	77
Tabulka 16 - Odpovědi respondentů (otázka č. 14).....	78
Tabulka 17 - Odpovědi respondentů (otázka č. 15).....	80
Tabulka 18 - Odpovědi respondentů (otázka č. 16).....	81
Tabulka 19 - Odpovědi respondentů (otázka č. 17).....	83
Tabulka 20 - Odpovědi respondentů (otázka č. 18).....	84
Tabulka 21 - Odpovědi respondentů (otázka č. 19).....	85

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

LMP – lehké mentální postižení

RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP ZV-LMP – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou pro žáky
s lehkým mentálním postižením

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ZŠ – základní škola

SPC – speciálně pedagogické centrum

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

IVP – individuální vzdělávací plán

PŘÍLOHY

Příloha 1 - Strukturovaný rozhovor

Příloha 2 – Informace o problematice lehkého mentálního postižení

Příloha 3 - Informovaný souhlas

Příloha 4 - Informativní leták: přední strana

Příloha 5 - Informativní leták: zadní strana

Příloha 6 - CD - audiozáznam rozhovorů

- doslovný přepis rozhovorů
- grafické zpracování výsledků šetření

Příloha 1 - Strukturovaný rozhovor

Rozhovor byl uskutečněn dne:

Pohlaví:

Pohlaví dítěte:

Věk dítěte:

Orientace respondentů v problematice mentálního postižení

1. Máte nějaké osobní zkušenosti se školskou integrací?
2. Jak si představíte osobu, která má mentální postižení?
3. Co si představíte pod pojmem lehké mentální postižení?
4. Máte nějaké osobní zkušenosti s osobou s mentálním postižením?

Učitel integrovaného žáka

5. Očekával/a byste, že budete učitelem poučen/a o tom, co obnáší přítomnost dítěte s lehkým mentálním postižením ve třídě?
6. Začlenění dítěte s lehkým mentálním postižením do běžné třídy znamená zvýšené nároky na práci učitele. Domníváte se, že třídní učitel Vašeho syna/dcery je připraven takové nároky zvládat?
7. Domníváte se, že by učitel integrovaného žáka s lehkým mentálním postižením měl mít speciálně pedagogické vzdělání?
8. Myslíte, že by žákům s lehkým mentálním postižením měly být poskytnuty služby asistenta pedagoga?
9. Měl/a byste při začlenění žáka s lehkým mentálním postižením obavy, že se třídní učitel Vašeho syna/dcery nebude stíhat plnohodnotně věnovat zbytku třídy?

Třídní kolektiv integrovaného žáka

10. Myslíte si, že vrstevníci bez zdravotního postižení mohou mít nějaký vliv na osobnostní a rozumový vývoj žáka s lehkým mentálním postižením?
11. V čem by mohla přítomnost žáka s lehkým mentálním postižením ovlivnit osobnostní vývoj ostatních dětí ve třídě?
12. Domníváte se, že ve třídě Vašeho syna/dcery by mohlo dojít k přirozenému přijetí takového žáka do třídního kolektivu?

13. Domníváte se, že žák s lehkým mentálním postižením může na běžné základní škole zažívat pocity úspěchu?
14. Co by podle Vás mohlo dítěti s lehkým mentálním postižením na běžné základní škole chybět?
15. Učitel integrovaného žáka by měl do výuky zařazovat metody, které budou posilovat spolupráci a toleranci mezi žáky. Jednou z takových metod je tzv. metoda „*Peer tutoring*“, která spočívá v tom, že je ze třídního kolektivu vybrán žák, který přebírá roli pomocníka a má na starosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Jaký by byl Váš názor na to, kdyby Váš syn/dcera zastával takovou pozici?
16. Jaký by byl Váš názor na to, kdyby Váš syn/dcera seděl/a v lavici právě s žákem s lehkým mentálním postižením?

Školská integrace obecně

17. Napadá Vás, jak byste mohl/a jako rodič přispět k tomu, aby byla integrace ve třídě Vašeho syna/dcery úspěšná?
18. Jaký je podle Vás největší přínos školské integrace?
19. Jaké je podle Vás největší negativum školské integrace?
20. Napadá Vás ještě nějaká jiná informace, kterou byste chtěl/a k danému tématu zmínit?

Příloha 2 - Informace o problematice lehkého mentálního postižení

Zde jsou uvedeny informace, jež byly poskytnuty účastníkům šetření, kteří neměli dostatek informací o problematice lehkého mentálního postižení. Tyto informace umožnily respondentům větší vhléd do problematiky, na základě čehož mohli objektivněji odpovídat na další otázky.

LEHKÉ MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

Intelligenční kvocient těchto osob se pohybuje v rozmezí 50-69, což orientačně u dospělých odpovídá mentálnímu věku 9-12 let. Retardace se stává zjevnou většinou až po nástupu dítěte do školy, v níž selhává. Hlavní potíže se u dětí s LMP obvykle projevují při zvládání školních nároků. Ve výuce mívají problémy se čtením a psaním, což je spojeno s opožděným vývojem řeči. Problémy se vyskytují také při počítání a teoretické práci (proto je důležité rozvíjet tyto děti po praktické stránce. Obtíže jim dělá orientace v delším textu a čtení s porozuměním. Komunikují s využitím jednoduchých vět a souvětí. Charakteristická je snížená schopnost/neschopnost abstrakce a logického uvažování. Většina žáků s LMP je v současné době vzdělávána v ZŠ praktických a následně se vyučí v prakticky zaměřených učebních oborech. Ve výuce potřebují pomalejší tempo práce, modifikovaný obsah učiva, větší míru konkretizace a názornosti, individuální přístup, upravené hodnocení. V dospělosti jsou schopni vykonávat jednoduchá spíše prakticky zaměřená zaměstnání. V sociálně nenáročném prostředí se dokáží pohybovat bez omezení a problémů. Tito lidé většinou dosáhnou úplné nezávislosti v sebeobsluze a v péči o vlastní osobu. Retardace bývá zjevná při řešení složitějších úkolů a situací (srov. Švarcová, 2000; Valenta, 2013).

Příloha 3 - Informovaný souhlas

Souhlas s poskytnutím informací

Tímto souhlasím s poskytnutím rozhovoru, jeho zaznamenáním na nahrávací zařízení a s následným využitím získaných informací pro účely diplomové práce: „Integrace dětí s lehkým mentálním postižením do běžných typů základních škol z pohledu rodičů intaktních žáků“.

Porozuměl/a jsem tomu, že veškeré informace, které poskytuji, jsou anonymní a mé jméno nebude autorkou práce s tímto výzkumem nikdy spojováno.

Rovněž jsem byl/a seznámen/a s mým právem odmítnout hovořit na téma, které mi nebude příjemné.

Souhlasím se zveřejněním výsledků této studie.

V.....

Dne.....

Podpis.....

MAMI,



TATI,

INTEGRUJEME!

Školskou integrací je myšleno začleňování dětí s různým typem zdravotního postižení či znevýhodnění do běžných typů škol.



ŠKOLSKÁ INTEGRACE SE STÁVÁ STÁLE BĚŽNĚJŠÍM JEVEM.

MŮŽETE SE S NÍ SETKAT TAKÉ.



INTEGROVÁNY JSOU

TAKÉ

DĚTI S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.

DĚTI S LEHKÝM POSTIŽENÍM NA NEPOZNÁTE. POSTIŽENÍ SE ZAČNE VĚTŠINOU AŽ S NÁSTUPEM DO ŠKOLY. POTÍŽE JIM ČINÍ ZEJMÉNA TEORETICKÁ PRÁCE SPOJENÁ SE SCHOPNOSTÍ LOGICKÉHO USUZOVÁNÍ. VE VÝUCE POTŘEBUJÍ POMALEJŠÍ TEMPO PRÁCE, UPRAVENÝ OBSAH UČIVA, VĚTŠÍ MÍRU NÁZORNOSTI A INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP. V SOUČASNÉ DOBĚ JSOU TYTO DĚTI VĚTŠINOU VZDĚLÁVÁNY NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH PRAKTICKÝCH.

MENTÁLNÍM PRVNÍ POHLED JEJICH

PROJEVOVAT



Když se ve třídě vašeho syny/dcery integruje:

Neodsuzujte integraci dříve, než začala

Je možné, že se o případné integraci do třídy vašeho syna/dcery dozvíte se značným předstihem. Není dobré dělat předčasné závěry, aniž by vaše informace byly úplné. Nedávejte na zkušenosti druhých, kteří se s integrací setkali a jejich zkušenost je spíše negativní. Pamatujte, že každý člověk je jiný a to platí i pro děti s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením. Pokud byla integrace na jedné škole problémová, nemusí to platit také o začlenění do třídy vašeho potomka. Vyhledejte si potřebné informace a případné obavy řešte přímo s třídním učitelem. Pokud jsou zajištěny všechny podmínky, které integrace vyžaduje, neměl by nastat problém a některé Vaše obavy mohou být zbytečné a předčasné.

Všímejte si pozitivního přínosu školské integrace

Pokuste se nepokládat integraci do třídy vašeho potomka jako zbytečnou přítěž, ale snažte se vnímat spíše její pozitivní aspekty. Škola není jen místem získávání základních vědomostí, ale učí se zde i práce v kolektivu a to, jak se do něj začlenit. To, že se dítě setkává s člověkem s postižením, může být jediné plus. Může se tím mnohé naučit. Např. pomáhat slabším, vážit si vlastního zdraví a brát osoby s handicapem jako samozřejmou součást společnosti. Nezapomeňte, že každá taková zkušenost může být pro vaše dítě dobrá.

Pokuste se integraci spíše podpořit

Pro úspěšnost školní integrace je velmi důležité, aby byl žák s handicapem přijat třídním kolektivem a cítil se v něm dobře. Pokuste se tedy nabádat své děti k tomu, aby byly k tomuto spolužáku tolerantní, nesmály se mu a braly ho jako sobě rovného. Informujte se o daném typu postižení, abyste mohli odpovídat na všetečné otázky vašich dětí. Nedělejte z integrovaného žáka „outsidera“ a neodsuzujte integraci v přítomnosti svých dětí. Ty přejímají vaše názory a mohly by se ve škole zmínit o něčem, co by integrovanému žáku mohlo ublížit. Neodrazujte svého potomka od bližšího kontaktu a spolupráce s integrovaným spolužákem. Nezapomeňte, i na tom se může váš syn/dcera mnohé naučit. Nepodryvejte práci učitele nevhodnými a nesouhlasnými poznámkami, které se týkají integrace.

Snažte se integrovaného žáka vnímat stejně jako ostatní děti ve třídě. Přispějete tak k přirozenému přijetí osob s různým typem postižení do společnosti a naplnění smyslu integrace.

Anotace

Jméno a příjmení	Radka Šuláková
Katedra	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce	Mgr. Zdeňka Kozáková, Dis., Ph.D.
Rok obhajoby	2016

Název práce:	Integrace dětí s lehkým mentálním postižením do běžných typů základních škol z pohledu rodičů intaktních žáků.
Název v angličtině:	The integration of children with mild mental disabilities into mainstream elementary schools from the perspective of parents of pupils with no mental disabilities.
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá individuální integrací dětí s lehkým mentálním postižením do běžných typů základních škol z pohledu rodičů intaktních žáků. V teoretické části je popsána osobnost dítěte s lehkým mentálním postižením, zejména pak možnosti jeho vzdělávání se zaměřením na individuální integraci. Připomenuti jsou také hlavní aktéři školské integrace. Praktická část je věnována výsledkům šetření, jehož úkolem bylo zjistit, jaký by byl postoj rodičů intaktních žáků k případné integraci žáka s lehkým mentálním postižením do třídy běžné základní školy, kterou navštěvuje jejich syn či dcera. V závěru práce je popsán informativní leták pro rodiče žáků bez zdravotního postižení, jež vznikl na základě výsledků šetření.
Klíčová slova:	mentální postižení, lehké mentální postižení, vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, školská integrace, inkluzivní vzdělávání, běžná základní škola, praktická škola, podpůrná opatření, učitel integrovaného žáka, třídní kolektiv integrovaného žáka, rodiče žáka bez zdravotního postižení, rodiče žáka s lehkým mentálním postižením, kvalitativní šetření, strukturovaný rozhovor
Anotace v angličtině:	The thesis deals with individual integration of children with mild mental disabilities into mainstream elementary schools

	<p>from the perspective of parents of pupils with no mental disabilities. The theoretical part describes the personality of a child with mild mental disabilities, especially the possibilities of education with a focus on integration into mainstream schools. This part reminds also major actors of school integration. The practical part is devoted to the survey results whose task was to determine what would be the attitude of parents of pupils with no mental disabilities for eventual individual integration of pupils with mild mental disabilities into regular classes of elementary school, which is attended by their son or daughter. In the conclusion of the thesis is described informative leaflet for parents of pupils without disabilities, which was based on survey results.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>mental disability, mild mental disability, education of pupils with mild mental disabilities, school integration, inclusive education, mainstream elementary school, practical school, supportive measures, teacher integrated pupil, class team integrated pupil, the parents of pupils without disabilities, parents of pupils with mind mental disabilities, qualitative survey, structured interview</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha 1 - Strukturovaný rozhovor Příloha 2 - Informace o problematice lehkého mentálního postižení Příloha 3 - Informovaný souhlas Příloha 4 - Informativní leták: přední strana Příloha 5 - Informativní leták: zadní strana Příloha 6 – CD (audiozáznam rozhovorů, doslovný přepis rozhovorů, grafické zpracování výsledků šetření)</p>
Rozsah práce:	100 s.
Jazyk práce:	Český