

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Ústav speciálněpedagogických studií

## **Diplomová práce**

Bohdana Herzánová

**Integrace žáků s mentálním postižením pohledem pedagogů  
prvního stupně základních škol v regionu Břeclav**

Olomouc 2016

vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Kozáková, Dis., Ph.D.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a výhradně s použitím uvedené literatury v seznamu.

V Olomouci dne

.....

## **Poděkování**

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

# Obsah

<b>ÚVOD</b>	<b>6</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b>	<b>7</b>
<b>1 Mentální postižení, mentální retardace</b>	<b>8</b>
1.1 Terminologie mentálního postižení a mentální retardace	8
1.2 Klasifikace	9
1.3 Etiologie	11
1.4 Charakteristika dětí dle stupňů mentální retardace	11
1.5 Vývoj kognitivních procesů	14
<b>2 Vzdělávání žáků s mentálním postižením</b>	<b>17</b>
2.1 Legislativní úprava	17
2.2 Pedagogický pracovník prvního stupně základní školy	18
2.3 Rámcový vzdělávací program	18
2.3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	19
2.3.2 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální	20
<b>3 Možnosti vzdělávání</b>	<b>22</b>
3.1 Předškolní období	22
3.2 Plnění povinné školní docházky	23
3.3 Střední a celoživotní vzdělávání	25
<b>4 Společné vzdělávání</b>	<b>28</b>
4.1 Integrace, inkluze	28
4.2 Podpůrná opatření	30
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b>	<b>33</b>
<b>5 Metodologie</b>	<b>34</b>
5.1 Cíl výzkumu, vstupní předpoklady, domněnky	34
5.2 Metodika výzkumu	34
5.2.1 Výzkumná metoda	35
5.2.2 Výzkumné prostředí	35
5.2.3 Výzkumný soubor	35
<b>6 Výsledky výzkumu</b>	<b>36</b>
6.1 Charakteristika respondentů	36
6.2 Informovanost respondentů v oblasti integrace	39
6.3 Připravenost základních škol na zařazení žáků ke vzdělávání	41

6.4	Názor pedagogů na vzdělávání žáků	43
6.5	Informovanost o možnostech vzdělávání žáků	52
6.6	Postřehy, názory pedagogů na integraci	54
6.7	Závěrečné shrnutí výzkumu	55
<b>7</b>	<b>Diskuze</b>	<b>58</b>
	<b>ZÁVĚR</b>	<b>60</b>
	<b>SEZNAM LITERATURY</b>	<b>61</b>
	<b>ELEKTRONICKÉ ZDROJE</b>	<b>64</b>
	<b>SEZNAM TABULEK</b>	<b>67</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ</b>	<b>68</b>
	<b>PŘÍLOHA</b>	<b>69</b>
	<b>ANOTACE</b>	<b>73</b>

# ÚVOD

Vzdělávání žáků s mentálním postižením bylo v poslední době velmi diskutovanou problematikou a to nejen v oblasti speciálního vzdělávání. Důvodem diskusí na toto téma, jak mezi pedagogy tak i širokou veřejností, byla novela školského zákona, která přinesla změnu týkající se vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Od 1. září 2016 byla zrušena příloha RVP ZV, podle které se vzdělávali žáci s lehkým mentálním postižením v takzvaných základních školách praktických. To znamená, že tito žáci byli začleněni do běžného vzdělávání s řadou podpůrných opatření, které pro ně ministerstvo školství přichystalo. Mnozí se tohoto dne obávali a ke změnám měli výhrady. Je samozřejmé, že panovaly obavy z obtíží a problémů, které každá velká změna systému přináší.

Ve školství pracuji od roku 2007. Nejdříve jako vychovatelka ve školní družině, asistentka pedagoga a později také jako třídní učitelka na prvním stupni tzv. běžné základní školy. Po celou dobu své praxe, jsem se setkávala s žáky s lehkým mentálním postižením, kteří se v daných školách vzdělávali formou individuální integrace. Slýchávala jsem různé názory na vzdělávání těchto žáků, které mě přiměly vybrat si toto téma pro svou diplomovou práci.

Cílem diplomové práce je zjistit, jaký názor mají pedagogičtí pracovníci prvního stupně základních škol v regionu Břeclav na zařazení dětí s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol. Dále, zda jsou dle pedagogických pracovníků běžné základní školy připraveny na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Zda jsou pedagogové běžných základních škol připraveni dle vlastního názoru na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a jestli jsou dostatečně informováni o možnostech vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. *Teoretická část* vymezuje v první kapitole pojem mentální postižení, mentální retardace. Následně klasifikuje a charakterizuje jedince s tímto druhem postižení. Druhá kapitola teoretické části se zabývá vzděláváním žáků s mentální retardací, legislativou a rámcovými vzdělávacími programy. Třetí kapitola blíže specifikuje vzdělávací dráhu jedinců s mentálním postižením v jednotlivých obdobích života. Čtvrtá kapitola se zaměřuje na společné vzdělávání dětí, žáků a studentů v rámci hlavního vzdělávacího proudu, jako na jednu z priorit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. *Praktická část* je věnována kvantitativnímu šetření, jehož úkolem bylo zjistit, jak pedagogové prvního stupně základní školy pohlížejí na integraci žáků s mentálním postižením.

## **TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 Mentální postižení, mentální retardace

Termín **mentální postižení** patří mezi nejběžnější poruchy nacházející se v populaci bez ohledu na rasu, kontinent či ekonomický a kulturní okruh. Odborná literatura uvádí 3 - 4% mentálně postižených osob v populaci s tím, že se v porovnání s minulostí eviduje jistý nárůst této poruchy (Valenta, 2014). U 75 – 90% postižených jedinců je diagnostikováno lehké mentální postižení. Syndromové nebo idiopatické případy tvoří 30 - 50% a jedna čtvrtina případů je zapříčiněna genetickou poruchou. Statistiky od roku 2013 vykazují případy neznámé příčiny, která má vliv na asi 95 milionů lidí (Wright, 2005). Na území České republiky hovoří statistické odhady o cca 300 000 jedincích žijících s diagnózou mentální retardace (Bendová in Bendová, Zikl, 2011).

## 1.1 Terminologie mentálního postižení a mentální retardace

V současné době se v oblasti terminologie můžeme setkat s pojmy mentální postižení či mentální retardace. Oba termíny vycházejí z množství definic a vycházejí ze snížení intelektových schopností jedince. Pojem mentální postižení je široce užíván v pedagogické praxi, kde má také platnou legislativní oporu.

*„Terminologický a výkladový slovník speciální pedagogiky vymezuje mentální postižení jako zastřešující pojem využívaný v pedagogické dokumentaci a ve školství, který orientačně zahrnuje prakticky všechny jedince s IQ pod 85, tedy osoby s mentální retardací a osoby nacházející se v hraničním pásmu mentální retardace“ (Valenta in Valenta, Michalík, Lečbych, 2012 s. 30).*

Valenta dále uvádí termín mentální postižení jako: *„Zastřešující pojem zahrnující kromě mentální retardace i takové hraniční pásmo kognitivně – sociální disability, které znevýhodňuje klienta především při vzdělávání na běžném typu škol a indikuje vyrovnávací či podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru“ (Valenta in Michalík, Lečbych, 2012, s. 30).*

Dalším termínem, který se začal v oboru používat po konferenci WHO v Miláně v roce 1959 a nahradil tak celou řadu relevantních pojmů, je nejednoznačný termín **mentální retardace** (Valenta, 2013). Bazalová jej doporučuje užívat v případech, že hovoříme o označení onemocnění podle MKN-10 Světové zdravotnické organizace (Bazalová, 2014).

MKN - 10 charakterizuje mentální retardaci jako *„stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové,*



*motorické a sociální schopnosti“* (dostupné z <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>, cit. 2016-10-14).

### **Oslabení kognitivního výkonu**

S terminologií mentálního postižení či mentální retardace je nutno zmínit termín **oslabení kognitivního výkonu**, které Speciálněpedagogický slovník definuje jako snížení výkonnosti, které ještě není na úrovni mentálního postižení, ale přesto znevýhodňuje především při vzdělávání a indikuje podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru (Valenta, 2015).

Hovoříme-li o oslabení kognitivního, máme zpravidla na mysli jedince, jejichž poznávání je na poněkud nižší úrovni, než bychom od běžného žáka čekali. V tradičním pojetí inteligence můžeme říci, že se jedná o žáka s podprůměrnými rozumovými schopnostmi označovanými také jako hraniční pásmo mentální retardace (dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/mentalni-postizeni-nebo-oslaveni-kognitivniho-vykonu/1-vymezeni-pojmu-oslaveni-kognitivniho-vykonu-a-mentalni-postizeni/1-1-vymezeni-pojmu-oslaveni-kognitivniho-vykonu/>, cit. 2016-11-09).

## **1.2 Klasifikace**

Dle mezinárodních klasifikací (MKN-10, DSM-IV) jsou osoby s mentální retardací děleny do skupin podle hloubky postižení na základě stanovení inteligenčního kvocientu, který vyjadřuje úroveň rozumových schopností. „*Intelligence je označením pro soubor kognitivních schopností, účastnících se poznávání, učení a řešení problémů v nižším smyslu a často v běžné řeči, také pro míru těchto schopností“* (Čáp, Mareš, 2001, s. 153).

Americká asociace pro mentální a vývojová postižení AAIDD (dříve - Americká asociace pro mentální postižení AAMR) již v roce 2002 nově definovala mentální postižení, ze kterého vyplývá nutnost zhodnocení celé řady aspektů osobnosti a nejenom stanovení inteligenčního kvocientu. V roce 2004 byl společností vydán manuál k diagnostikování míry podpory klienta s mentálním postižením. Tento manuál vychází ze strukturování mentální retardace dle míry podpory, kterou klient potřebuje, v závislosti na situaci a prostředí. Nové pojetí je nesmírně důležité, protože potvrzuje teorii, že kategorie postižení není u osob s mentální retardací zásadní (Hájková, Strnadová, 2010).

Zvolský (Zvolský, 1996) uvádí v praxi nejužívanější systém klasifikace mentální retardace, klasifikaci podle 10. revize WHO (World Health Organization), která vstoupila v platnost od roku 1992:

## **A, Druh postižení**

- F 70-79 Mentální retardace

## **B, Stupeň postižení**

- F 70 Lehká mentální retardace           IQ 69-50
- F 71 Středně těžká mentální retardace   IQ 49-35
- F 72 Těžká mentální retardace           IQ 34-20
- F 73 Hluboká mentální retardace        IQ 19 a níže

## **C, Typ postižení**

- Eretický (nepokojný, dráždivý, instabilní)
- Torpidní (apatický, netečný, strnulý)
- Nevyhraněný

## **Dodatkové kódy**

**F 78** Jiná mentální retardace - Stanovení stupně mentální retardace (dále jen MR) je nesnadné pro přidružené senzorycké a somatické postižení, těžké poruchy chování či autismus. Kategorii F 78 - jiná MR - užíváme jen tehdy, pokud je patrné, že intelektové schopnosti jsou výrazně sníženy, retardace je zjevná, ale vzhledem k těžkému kombinovanému postižení nebo závažným poruchám chování či autistickým projevům, nelze její stupeň určit (Krejčířová in Říčan, Krejčířová, 2006).

**F 79** Nespecifikovaná mentální retardace - Mentální retardace je prokázána, není však dostatek informací pro zařazení osoby do některého z uvedených stupňů.

Je nutno zmínit, že tato klasifikace se jen částečně odlišuje od diagnostického a statistického manuálu duševních poruch Americké psychiatrické společnosti DSM - IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fourth edition, American Psychiatric Association). To znamená, že ve světě existuje dualitní systém klasifikace duševních poruch (Valenta in Valenta, Müller, 2013).

## **Klasifikace dle DSM- IV:**

- |  |                   |
|--|-------------------|
| 317 Mild mental retardation                  | IQ 50-55 až 70    |
| 318.0 Moderate mental retardation            | IQ 35-40 až 50-55 |
| 318.1 Severe mental retardation              | IQ 20-25 až 35-40 |
| 318.2 Profound mental retardation            | IQ pod 20-25      |
| 319 Mental retardation; severity unspecified |                   |

### 1.3 Etiologie

Odhalit příčinu mentálního postižení se podaří pouze u několika mála případů.

*„U nespecifikované mentální retardace se genetické poradenství řídí empirickými riziky uváděnými v literatuře. Střední a těžká mentální retardace (IQ nižší než 50) se vyskytuje s frekvencí asi 3/1000, lehká mentální retardace (IQ 50 - 70) je asi desetkrát častější (30/1000)“ (Cassidy, 2010).*

Příčiny mentálního postižení bývají kategorizovány různě. Existují faktory exogenní (vnější) a endogenní (vnitřní). Odborná literatura často zmiňuje postižení vrozené či získané. Nejčastěji se příčiny dělí podle časového hlediska a rozlišují faktory prenatální, perinatální a postnatální (Valenta in Valenta, Michalík, Lečbych, 2012).

#### **Etiologie mentální retardace dle časového hlediska:**

**V prenatálním období** (období vývoje plodu v těle matky) působí celá řada vlivů. Důležitou roli hrají ty, které způsobují „familiární“ mentální retardaci tzn. vlivy dědičné. Řadíme sem nemoci zděděné po předcích (hlavně metabolické poruchy), které vedou k mentální retardaci, ale také to, kdy dítě dědí po rodičích nedostatek vloh k určité činnosti (Valenta in Michalík, 2011).

**Perinatální příčiny** (působící těsně před, během a těsně po porodu) zaujímají mezi škodlivými faktory významné postavení. Patří sem předčasný porod, hypoxie, asfyxie - ty poškozují nervovou soustavu (Kozáková, 2005).

Mezi **postnatální příčiny** (působící po narození) řadíme infekce, otravy a intoxikace dítěte (encefalitida, meningitida, Reyův syndrom), faktory prostředí (zanedbávání a týrání, úrazy hlavy, deprivace, podvýživa) a onemocnění mozku (neurofibromatóza, tuberkulózní skleróza), (Černá, 2008).

### 1.4 Charakteristika dětí dle stupňů mentální retardace

Každý člověk s mentálním postižením je osobnost s charakteristickými osobnostními rysy. U většiny z nich se ve větší či menší míře projevují společné znaky, které závisí na druhu mentální retardace, na její hloubce a rozsahu, na míře postižení jednotlivých psychických funkcí a na rovnoměrnosti psychického vývoje (Švarcová, 2011).

Mezi hlavní znaky mentální retardace dle Vágnerové (2004) např. patří:

- poruchy kognitivních procesů
- poruchy vizuomotoriky a pohybové koordinace
- citová vzrušivost a labilita nálad
- snížená přizpůsobivost k sociálním a školním požadavkům
- opožděný psychosexuální vývoj

Mezi klinické příznaky mentální retardace dle Švarcové (2003) např. patří:

- zpomalená chápavost, jednoduchost a konkrétnost úsudků
- snížená schopnost až neschopnost komparace a vyvozování logických vztahů
- snížená logická a mechanická paměť
- těkavá pozornost
- nedostatečná slovní zásoba a neobratnost ve vyjadřování

*„V obecné rovině je ještě nutno poznamenat, že u mentální retardace nejde jen o prosté časové opožďování duševního vývoje, ale o strukturální vývojové změny, postižené dítě tedy nelze automaticky přirovnávat k mladšímu „normálnímu“ dítěti, neboť to není jenom otázka kvantitativní, ale dochází i ke změnám kvalitativním“ (Valenta in Michalík, 2011, s. 122).*

### **Lehká mentální retardace**

K základní charakteristice dětí s lehkou mentální retardací (dále jen LMR) patří schopnost jedinců účelně užívat řeč v každodenním životě. Dokáží udržovat konverzaci, komunikovat a začlenit se do sociálního prostředí. Vážně však u nich schopnost usuzování, což negativně narušuje vlastní komunikační proces (Bendová in Bendová, Zikl, 2011).

Bazalová (2010) uvádí u dětí s LMR do 3 let lehké opožďování nebo zpomalení psychomotorického vývoje, mezi 3. a 6. rokem nápadnější problémy v nedostatečné zvědavosti a vynalézavosti, malé slovní zásobě či opožděném vývoji řeči. Nejvýraznější problémy nastávají v období školní docházky. Konkrétní mechanické myšlení, omezená schopnost logického myšlení, slabší paměť činí problémy převážně v teoretické práci ve škole. Rozvoj sociálních dovedností bývá zpomalen, v oblasti emocionální se projevuje afektivní labilita, impulsivnost, úzkostnost a zvýšená sugestibilita (Bazalová in Pipeková, 2010).

### **Středně těžká mentální retardace**

Myšlení a řeč jsou u těchto dětí výrazně omezené, stejně tak možnosti sebeobsluhy. Většina žáků si osvojí základy trivia (Švarcová, 2011). Bendová však uvádí, že základy čtení, psaní, počítání si při kvalifikovaném pedagogickém vedení osvojí pouze někteří žáci se středně těžkou mentální retardací (Bendová, Zikl, 2011).

Vývoj jemné a hrubé motoriky je zpomalen, trvale zůstává celková neobratnost, nekoordinovanost pohybů a neschopnost jemných úkonů. Somatické postižení bývá méně časté. Obvykle se u těchto dětí objevuje emocionální labilita s nepřiměřenými afektivními reakcemi. Slabá je schopnost kombinace a usuzování. (Bazalová in Pipeková, 2010).

### **Těžká mentální retardace**

Tato kategorie je v mnohém velmi podobná kategorii jedinců se středně těžkou mentální retardací. Dle MKN F72 většina jedinců z této kategorie trpí značným stupněm poruchy motoriky nebo jinými přidruženými vadami (Bendová in Bendová, Zikl, 2011).

Řeč se u těchto dětí buďto vůbec nevytvoří, nebo zůstává na stupni základních elementů tj. pudových hlasových projevů. (Klenková, 2004 in Bendová, Zikl, 2011). Kulíšková uvádí, že tyto děti nedosáhnou vyšší úrovně nervové činnosti. U některých jedinců můžeme dosáhnout reakce na zavolání. Někdy jsou schopni si osvojit pár slov (Kulíšková in Valenta, Michalík, Lečbých, 2012).

Psychomotorický vývoj bývá výrazně opožděn již v předškolním věku a projevuje se i značná pohybová neobratnost s dlouhodobým osvojováním koordinací pohybů (Bazalová in Pipeková, 2010).

### **Hluboká mentální retardace**

Intelligenční kvocient u těchto jedinců odpovídá mentálnímu věku intaktního dítěte mladšího 3 let. Možnosti jejich výchovy a vzdělávání jsou značně omezené. Chápání a používání řeči je zpravidla na velmi nízké úrovni. Jedinci obvykle vydávají neartikulované skřeky, stereotypně se opakující zvuky (Kulíšková in Valenta, Michalík, Lečbých, 2012).

U dětí s těžkou mentální retardací se projevuje těžké omezení motoriky, stereotypní automatické pohyby, ve většině případů neschopnost sebeobsluhy. Běžně se u jedinců s hlubokou mentální retardací vyskytují těžké neurologické nebo jiné tělesné nedostatky postihující hybnost, epilepsie a poškození zrakového a sluchového vnímání. Časté jsou u těchto jedinců nejtěžší formy poruch autistického spektra - zvláště atypický autismus (Bazalová in Pipeková, 2010).

## 1.5 Vývoj kognitivních procesů

Kognitivní procesy v sobě zahrnují myšlení, paměť, vnímání, pozornost, logické uvažování, analýzu a syntézu, úroveň abstrakce či nabyté vědomosti. Někteří autoři sem také řadí vizuomotoriku, grafomotoriku, řeč, sluchové a zrakové vnímání (Bazalová, 2014).

*„Postižení kognitivních schopností u lidí s mentální retardací bývá obvykle nerovnoměrné, u prosté MR zachycujeme častěji výraznější opožďování vývoje řeči a verbální inteligence obecně oproti ostatním dovednostem“* (Krejčířová in Říčan a kol., 2005, s. 195).

Dítě s mentálním postižením si více či méně úspěšně osvojuje všechno jednoduché a elementární. Jeho vývoj je pevně determinován na základě aktuální úrovně jeho rozumových schopností na celý život. U dítěte s mentální retardací je oslabena potřeba poznávat okolní svět, která se u intaktních dětí stává podněcující silou celého jejich psychického vývoje. Pro mentálně postižené děti je charakteristická nízká úroveň orientační činnosti, neobyčejně rychlé vyhasínání orientačního reflexu a nedostatečná poznávací aktivita (Švarcová, 2011).

### Vnímání

Smyslová percepce neboli vnímání obecně je základním poznávacím procesem. Na základě vnímání člověk poznává své okolí. Psychologie dítěte má k dispozici velké množství experimentálních údajů, jak se děti v prvních letech života učí dívat a vidět, poslouchat a slyšet a vnímat všemi svými analyzátory zvláště i najednou. Vytváření zásoby podmíněných reflexů je základem vnímání, které u nepostiženého dítěte probíhá automaticky a velmi rychle. Na rozdíl u dětí s poškozenou nervovou soustavou, charakteristickou pro děti s MR, je schopnost vnímání značně omezená, opožďená a probíhá s určitými odchylkami (Švarcová, 2011). Tato zpomalenost tempa a zúžení rozsahu vnímání se projevuje značnou omezeností globálního vidění. Dalším typickým znakem je nedostatečnost v diferenciaci detailů a celků, či časté selhávání při vnímání prostoru a času. Nejzávažnějším problémem spojeným s vnímáním, bývá označována inaktivita vnímání. Můžeme říci, že tyto děti vnímají povrchně a zjednodušeně (Petráš in Valenta, Michalík, Lečbych, 2012).

**Zrakové vnímání** - má zásadní význam pro rozvoj psychických funkcí a orientaci v prostředí. U dětí s mentálním postižením je nesystematické, většinou nevnímají, co vidí. Ve školním prostředí se to projevuje zejména při čtení, kdy dítě nedovede koordinovat pohyb očí tak, aby dobře vidělo nebo ve psaní, kdy musí být vidění koordinováno s jinou pohybovou aktivitou (Petráš in Valenta, Michalík, Lečbych, 2012).

**Sluchové vnímání** – velmi těsně souvisí s rozvojem řeči, hraje velmi důležitou úlohu při psychickém vývoji dítěte. U dětí s mentálním postižením je charakteristické opožděné vyzrání fonematického sluchu. Děti nedokáží sluchem rozlišit podobně znějící hlásky. Narušena je i schopnost sluchové analýzy a syntézy (Petráš in Valenta, Michalík, Lečbych, 2012).

## **Myšlení**

Myšlení je úzce spjato se zobecněným poznáním, kdy k rozvoji poznatků dochází pomocí slov. Slova jsou prostředkem k vytváření vztahů a vazeb mezi různými objekty. Myšlení dítěte s mentální retardací je zatíženo přílišnou konkrétností, není schopno vyšší abstrakce a generalizace. Je nedůsledné, pojmy se tvoří těžkopádně a úsudky jsou nepřesné. Myšlenky vyjadřuje řečí, která bývá u dětí s mentální retardací deformována. Dalším ztěžujícím faktorem jsou nedostatky v artikulaci. Z podstaty mentálního postižení plyne defekt obsahu sdělení tj. nedostatečná schopnost rozumění, hodnocení, rozhodování a programování řeči (Valenta, 2013).

U mentálně retardovaného dítěte předškolního věku můžeme pozorovat velmi nízkou úroveň rozvoje myšlení. Dítě spíše vzpomíná, než přemýšlí, myšlení se omezuje na konkrétní situační souvislosti, je chudé, neproduktivní (Švarcová, 2011).

Švarcová (2011) dále uvádí další závažné nedostatky v myšlení:

- *Nesoustavnost myšlení* – projevuje se u dětí se zvýšenou unavitelností.
- *Slabá řídicí úloha myšlení* – dítě nepromýšlí své jednání a nepředvídá jeho důsledek.
- *Nekritičnost myšlení* – nepochybují o správnosti okamžitých domněnek, nezpozorují své chyby, ani nepředpokládají, že by jejich výroky byly chybné.
- *Absence kvality myšlení (tzv. sekvenční myšlení)* - správné vnímání logických sledů souvislostí a časové následnosti.

Základní cestou k rozvíjení myšlení je systematické vzdělávání žáků prostřednictvím postupného osvojování vědomostí, dovedností, návyků odpovídajících úrovni jejich rozumových schopností a aktuální úrovni získaných poznatků (Švarcová, 2011).

## **Paměť**

Paměť patří mezi základní kameny psychického vývoje dítěte. Víme, že paměť u mentálně postiženého člověka se v mnoha případech vyznačuje pomalým a komplikovaným osvojováním si abstraktních pojmů. Naopak vstřípení si konkrétních a atraktivních podnětů

je snadnější a bezprostřednější. Tato paměť je mechanická, konkrétní a krátkodobá. Pro hlubší zapamatování potřebuje člověk s mentálním postižením mnoho opakování (Vágnerová, 2004).

Lidé s mentálním postižením nejsou ve většině případů schopni orientovat se v nabízených informacích a neprovedou jejich smysluplnou selekci. Z toho plyne, že obsah jejich paměti se může do jisté míry podobat mozaice (Svoboda in Valenta, Michalík, Lečbych, 2012).

Pro děti s mentální retardací je charakteristické, že se nedovedou cílevědomě učit. Nepamatují si abstraktní slovní výklady, proto je zapotřebí verbální přístup zaměřit či maximálně doplňovat multisenzoriálním přístupem založeným na komplexním smyslovém vnímání (Švarcová, 2011).

### **Pozornost**

Pozornost velmi úzce souvisí s bezprostředním vnímáním a poznáním. Lze ji rozdělit na pozornost **bezděčnou** – ta se zaměřuje na silné podněty a **záměrnou**, která je vázána na vůli. Záměrná pozornost mentálně postižených osob vykazuje nestálost a snadnou unavitelnost, proto musí po soustředění následovat odpočinek a relaxace (Valenta, 2014).

*„Tyto chvílky odpočinku nejsou projevy lenosti, ale potřebou. Postižené děti se mnohem rychleji unaví než děti normální, a proto je nutné, abychom tuto jejich potřebu respektovali“* (Marková, 1987, s. 34).

U dětí s mentální retardací se setkáváme se sníženou schopností rozdělit pozornost mezi více činností. S tímto problémem se setkáváme i tehdy, jestliže jsou obě činnosti dostatečně zafixovány, automatizovány. Proto je nutné přizpůsobit vzdělávací proces individuálním potřebám žáků a to zejména ve vztahu k plánování a organizaci průběhu vyučovacího procesu. Koncentraci pozornosti snižuje i výskyt ADHD či epilepsie (Krejčířová, Valenta, 1997, in Bendová, Zíkl, 2011).



## 2 Vzdělávání žáků s mentálním postižením

Vzdělávání žáků a studentů s mentálním postižením má svá specifika, která se odvíjejí nejen od psychických zvláštností těchto jedinců. Žáky s mentálním postižením a souběžným postižením více vadami, řadíme k žákům se zdravotním postižením. Výchovně vzdělávací proces může u těchto žáků probíhat různým způsobem (Vítková, Bartoňová in Pipeková, 2010).

### 2.1 Legislativní úprava

Vzdělávání žáků ve školách a školských zařízeních upravuje zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), který stanovuje podmínky, za nichž je výchova a vzdělávání uskutečňováno.

Na Školský zákon navazují příslušné vyhlášky:

**Vyhláška č. 73/2005 Sb.** o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů, která nabyla účinnosti dnem 17. února 2005 a je novelizována **Vyhláškou č. 27/2016 Sb.**, s účinností od 1. září 2016. „*Tato vyhláška upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných*“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Vyhláška, § 1, odst. 1).

Podle školského zákona se „*dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“ (Zákon č. 82/2015 Sb., Školský zákon, § 16, odst. 2).

**Vyhláška č. 72/2005 Sb.** o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů nabyla platnosti dnem 17. února 2005 a její poslední novelizace **197/2016 Sb.** nabyla platnosti 1. září 2016. Vyhláška upravuje činnost školských poradenských pracovišť a školských poradenských zařízení. Zabývá se obsahem činností Pedagogicko-psychologických poraden, Speciálně pedagogických center, náplní činností poradenských pracovníků školního poradenského pracoviště, tzn. výchovného poradce, školního psychologa, školního speciálního pedagoga a metodika prevence. (Vyhláška č. 197/2016 Sb., Vyhláška)

Dále se vzdělávání žáků řídí **Zákonem č. 379/2015 Sb., o pedagogických pracovnících**, a změně některých zákonů, který nahradil Zákon č. 563/2004 Sb., a Zákonem č. 109/2002 Sb.,

o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů (dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/16243/skolska-legislativa-pece-o-zaky-se%20zdravotnim-postizenim.html/>, cit. 2016-09-11).

## **2.2 Pedagogický pracovník prvního stupně základní školy**

**Pedagogický pracovník** dle §2 Zákona č. 379/2015 Sb., o pedagogických pracovnících, je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. Podle §3 se pedagogickým pracovníkem může stát pouze ten, kdo splňuje podmínky pro výkon činnosti pedagogického pracovníka. Jednou z těchto podmínek je splnění odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává. Konkrétní požadavky ke splnění kvalifikačních předpokladů definuje výše zmíněný zákon v §7 a §18 (Zákon č. 379/2015 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících).

**První stupeň základní školy** je definován ve Školském zákoně konkrétně v §46 - Organizace vzdělávání. Zde je ukotveno, že první stupeň základního vzdělávání je tvořen prvním až pátým ročníkem. Pro žáky uvedené v § 16 odst. 9, s předchozím souhlasem ministerstva, může být první stupeň, je tvořen prvním až šestým ročníkem (Zákon č. 82/2015 Sb., Školský zákon).

## **2.3 Rámcový vzdělávací program**

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) zpracovalo Národní program vzdělávání a po jeho schválení parlamentem také Rámcové vzdělávací programy (RVP). Rámcové vzdělávací programy představují hlavní kurikulární dokumenty. Jsou zpracovávány na státní úrovni a to pro jednotlivé obory vzdělávání. Tyto dokumenty vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání. Na základě rámcových vzdělávacích programů a pravidel v nich stanovených si jednotlivé školy vytvářejí své realizační programové dokumenty – školní vzdělávací programy (ŠVP). Obsah školních vzdělávacích programů, jakož i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou uspořádány do předmětů tak, aby byly vytvořeny co nejlepší podmínky pro vzdělávání (dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>, cit. 2016-09-06).

### 2.3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) je otevřený dokument, který se v určitých časových etapách inovuje podle měnících se potřeb společnosti, zkušeností učitelů se školním vzdělávacím programem (dále ŠVP) i podle měnících se potřeb a zájmů žáků. Vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, specifikuje úroveň klíčových kompetencí, vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo, podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, umožňuje volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků. Umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu, rozsahu a zaměření výuky, metod práce a zařazení dalších podpůrných opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných (dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf), cit. 2016-09-06).

#### Příloha RVP ZV

Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením probíhalo do 31. srpna 2016 dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (dále jen RVP ZV – LMP). Příloha byla určena pro žáky, kteří z důvodu snížené úrovně rozumových schopností nemohli zvládat požadavky obsažené v RVP ZV. RVP ZV – LMP byl součástí RVP ZV a představoval jeho modifikaci pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Respektoval sníženou úroveň rozumových schopností žáků, jejich fyzické a pracovní možnosti a vymezoval podmínky pro speciální vzdělávání žáků s LMP. Specifikoval úroveň klíčových kompetencí, kterou by měli žáci s LMP dosáhnout na konci základního vzdělávání. Vymezoval vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo na úrovni, kterou si měli žáci osvojit v průběhu základního vzdělávání. *Očekávané výstupy* v RVP ZV – LMP byly na rozdíl od RVP ZV formulovány odlišně, neboť nebylo možné předem předvídat ani definovat, co by žák s lehkým mentálním postižením schopen v určitém věku zvládnout tak, aby daný výstup byl ověřitelný. Proto měly očekávané výstupy v RVP ZV – LMP podmíněčnou formulaci a vyjadřovaly záměr pedagogického působení. Zároveň RVP ZV – LMP umožňoval uplatňování speciálně pedagogických metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání a míru podpůrných opatření, s jejichž pomocí mohli žáci dosahovat výsledků, které odpovídaly jejich maximálním možnostem. (dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=6433>, cit. 2016-09-06).

## **Upravený RVP ZV**

Dne 1. 9. 2016 nabyl účinnosti upravený RVP ZV. Úpravy vycházejí ze zákona č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2005 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a požadavků Evropské komise a Akčního plánu inkluzivního vzdělávání MŠMT na období 2016 – 2018. Stěžejní pro úpravu RVP ZV byla změna § 16 (16a, 16b) školského zákona. Tato úprava je legislativním ukotvením tzv. společného vzdělávání a zahájením procesu nového způsobu podpory vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Úprava RVP ZV spočívá především v odstranění Přílohy RVP ZV upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV - LMP) a v úpravách některých kapitol RVP ZV tak, aby byly v souladu s novelou školského zákona a s Vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Žáci, kteří se vzdělávali podle přílohy RVZ ZV – LMP, budou k 1. 9. 2016 (6. - 9., 10. třída) na druhém stupni základní školy, dokončí svoje vzdělávání podle této přílohy, tj. do 1. 9. 2020 bude trvat její platnost (dostupné z [http://www.msmt.cz/file/36880/cit. 2016-09-06](http://www.msmt.cz/file/36880/cit.2016-09-06)).

*„Úpravou RVP ZV dochází k sjednocení kurikula základního vzdělávání, které tak umožní i při společném vzdělávání žáků s různými speciálními vzdělávacími potřebami jejich vzdělávání individualizovat a diferencovat“* (Kateřina Valachová, dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-vydava-upraveny-rvp-zv>, cit. 2016-09-06).

### **2.3.2 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální**

Rámcový vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠS) respektuje opoždění psychomotorického vývoje žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, jejich fyzické a pracovní možnosti a předpoklady. Vymezuje podmínky pro speciální vzdělávání žáků s různým stupněm mentálního postižení, umožňuje využití podpůrných opatření zohledňujících speciální vzdělávací potřeby žáků, s jejichž pomocí mohou žáci dosahovat výsledků, které odpovídají jejich maximálním možnostem. Umožňuje upravit vyučovací hodiny podle potřeb žáků a vyučovací hodiny dělit na více jednotek. Stanovuje cíle vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením, těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by mohli žáci s těžkým postižením dosáhnout na konci základního vzdělávání. Vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo na úrovni, kterou by si žáci v průběhu

základního vzdělávání měli osvojit, zařazuje jako součást základního vzdělávání průřezová témata. Podporuje přípravu na společenské uplatnění, popřípadě na výkon jednoduchých pracovních činností. Stanovuje základní vzdělávací úroveň, kterou škola musí respektovat ve svém školním vzdělávacím programu (dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/134>, cit. 2016-09-06).

**RVP ZŠS se skládá ze dvou částí:**

- Díl I. Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením
- Díl II. Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením (včetně hlubokého mentálního postižení) a souběžným postižením více vadami.

Fakticky se jedná o dva programy, neboť oba díly se zásadně liší v cílech, obsahu i očekávaných výstupech (Zikl in Bendová, Zikl, 2011).

### 3 Možnosti vzdělávání

*„Psychika mentálně retardovaných v sobě skrývá řadu neodhalených možností zaměřených do oblasti specifických vloh, kreativity, intuice apod. Každý mentálně retardovaný jedinec je svébytnou bytostí s vlastními problémy a vlastními vývojovými možnostmi, které je možné a nutné rozvíjet“* (Krejčířová in Renotiérová, Ludíková. 2004, s. 167).

Zikl (2011) uvádí, že proces vzdělávání dítěte s mentálním postižením lze rozdělit do tří oblastí:

- předškolní období
- plnění povinné školní docházky
- střední a celoživotní vzdělávání (Zikl in Bendová, Zikl, 2011).

#### 3.1 Předškolní období

*„Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně respektovány individuálně rozvojové možnosti dětí a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná“* (Švarcová, 2011, s. 80).

Předškolní vzdělávání institucionálně zajišťují mateřské školy a speciální školy pro děti zpravidla ve věku od tří do šesti (sedmi) let. Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) doplňovat rodinnou výchovu, zajistit a vytvořit optimální podmínky k rozvoji osobnosti každého dítěte. Podmínky pro vzdělávání dětí s mentální retardací dle RVP PV jsou zajištěny pokud:

- *„je zajištěno osvojení specifických dovedností zaměřených na zvládnutí sebeobsluhy a základních hygienických návyků v úrovni odpovídající věku dítěte a stupni postižení*
- *jsou využívány vhodné kompenzační (technické a didaktické) pomůcky*
- *je zajištěna přítomnost asistenta (podle míry a stupně postižení)*
- *počet dětí ve třídě je snížen“* (dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/696/>, cit. 2016-09-11).

Děti s lehkým mentálním postižením (dále LMP) většinou docházejí do běžných mateřských škol. Děti s těžším postižením, mají na výběr možnost integrace v běžné mateřské škole či docházku do **MŠ speciální**. V tomto typu škol jsou již podmínky vzdělávání

uzpůsobeny. Dítě s mentálním postižením může navštěvovat i jiné typy mateřských škol v případě, kdy má postižení kombinované. Před nástupem povinné školní docházky může dítě navštěvovat **přípravný stupeň ZŠ speciální**. Ten slouží dětem se středně těžkým, těžkým, hlubokým mentálním postižením, kombinovaným postižením či autismem. Některé děti využívají i možnost do **přípravné třídy** základní školy, ve kterých se pracuje dle RVP PV (Zikl in Bendová, Zikl, 2011).

*„Zařazení dítěte do speciálního předškolního zařízení nelze chápat jako diskriminační opatření, ale naopak jako snahu zajistit mu pro jeho vývoj optimální odbornou péči“* (Švarcová, 2011, s. 85).

Síť mateřských škol, které mohou navštěvovat děti s mentální retardací je u nás poměrně stabilizovaná. Rodiče dětí s mentálním postižením mohou využívat i speciálněpedagogických center pro mentálně postižené, která pracují při některých mateřských školách, středisek pomoci v krizových situacích apod. (Švarcová, 2011).

### **3.2 Plnění povinné školní docházky**

V České republice platí devítiletá povinná školní docházka a to pro všechny žáky bez rozdílu, tedy i pro žáky se všemi stupni mentálního postižení. Docházka začíná v šesti letech. Její odklad je možný za podmínky, že žák nastoupí do školy nejpozději ve školním roce, ve kterém dovrší osmi let. Školní docházku může žák plnit do dovršení 17 let, přičemž ředitel školy může na žádost zákonných zástupců posunout tuto hranici na 18 let, ale u žáků se zdravotním postižením až na 20 let. U žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžnými postižením více vadami a s autismem, může být docházka prodloužena (se souhlasem zřizovatele) až do 26 let (Zikl in Bendová, Zikl, 2011).

Dle školského zákona č. 561/2004 Sb., (ve znění pozdějších novelizací) žáci plní školní docházku ve školském obvodu, v němž mají místo trvalého pobytu, pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáky jinou než spádovou školu (Bazalová, 2014).

Žáci s mentální retardací ve věku povinné školní docházky mohou využít jednu ze dvou základních forem speciálního vzdělávání a to: **integraci** nebo **vzdělávání ve speciální škole**. Zařazení do speciální školy je možné pouze na doporučení školského poradenského pracoviště a zároveň se souhlasem zákonných zástupců.

Žáci se středně těžkým, těžkým a hlubokým postižením navštěvují **základní školu speciální** (také pouze na doporučení školského poradenského pracoviště a zároveň se souhlasem zákonných zástupců), kde získávají základy vzdělání. Dalším způsobem plnění školní docházky je **individuální vzdělávání** (tzv. domácí škola), kde není nutná docházka

pravidelné účasti na vyučování. Je to možnost, kterou může na základě žádosti zákonných zástupců povolit ředitel školy, avšak pouze na 1. st. ZŠ (Zikl in Bendová, Zikl, 2011).

Žáci s lehkým mentálním postižením byli vzděláváni dle školského zákona platného do 31. 8. 2016 v **základních školách praktických**, jejímž úspěšným absolvováním získali základní vzdělání. Novela školského zákona účinná od 1. září 2016, však přinesla ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením řadu změn. Systém speciálního školství zůstal ukotven v § 16, odst. 9 školského zákona a jeho prováděcí vyhlášce. Problematice vzdělávání žáků s LMP se bude podrobněji věnovat kapitola 4 *Společné vzdělávání*.

### **Základní škola speciální**

Základní škola speciální (původně pomocná škola) vychovává a vzdělává žáky, s takovými nedostatky rozumového vývoje, pro které se nemohou vzdělávat v běžné ani praktické základní škole, mohou si však osvojit základní elementární vzdělání. Obsah výchovně-vzdělávací činnosti se zaměřuje na osvojování a rozvíjení základních vědomostí, dovedností a návyků. V těchto školách se vzdělávají žáci s mentálním postižením středního a těžkého stupně.

Vzdělávání ve speciálních základních školách je desetileté a žáci v nich plní devítiletou povinnou školní docházku. První stupeň je tvořen 1. – 6. ročníkem, druhý stupeň 7. – 10. ročníkem. Důležitou funkcí základní školy speciální je připravovat žáky k dalšímu vzdělávání (Švarcová, 2011).

**Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením** v základní škole speciální je přizpůsobeno žákům se sníženou úrovní rozumových schopností, s psychickými zvláštnostmi, zejména s nedostatečnou úrovní koncentrace pozornosti a nízkou úrovní rozvoje volných vlastností. Od základní školy se odlišuje organizačními formami vzdělávání i obsahovým zaměřením výuky. Učivo je redukováno na osvojení základních vědomostí a dovedností v jednotlivých vzdělávacích oblastech a vzdělávacích oborech, prakticky zaměřených činností a pracovních dovedností. Vzdělávací obsah vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením v základní škole speciální je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory:

*Jazyková komunikace (Čtení, Psaní, Řečová výchova),*

*Matematika a její aplikace (Matematika),*

*Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie),*

*Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět),*



*Člověk a společnost (Člověk a společnost),*

*Člověk a příroda (Člověk a příroda),*

*Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova),*

*Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova),*

*Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)*

Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů se vzájemně překrývá. Je upraven tak, aby odpovídal mentální úrovni žáků. Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené a využitelné v běžném životě. Jsou formulovány přibližně, neboť často není možné předem předvídat, co bude žák s těžším stupněm mentálního postižení schopen v určitém věku zvládnout (dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/134>, cit. 2016-09-06).

**Žáci s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami** byli v minulosti osvobozováni od školní docházky. Těžiště práce s těmito žáky spočívá v komplexním speciálněpedagogickém působení na tělesný, duševní vývoj žáků. Vyučování je organizováno jako otevřený variabilní proces, ze kterého vyplývají specifické zvláštnosti užívaných metod a forem (Švarcová, 2011).

Vzdělávací obsah základního vzdělávání žáků s nejtěžšími formami mentálního postižení je rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory, které lze spojovat a vyučovat v blocích:

*Člověk a komunikace (Rozumová výchova, Řečová výchova)*

*Člověk a jeho svět (Smyslová výchova)*

*Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)*

*Člověk a zdraví (Pohybová výchova, Zdravotní tělesná výchova nebo Rehabilitační tělesná výchova)*

*Člověk a svět práce (Pracovní výchova)*

Učivo je v rozsahu, který odpovídá nízké úrovni psychických funkcí žáků s nejtěžšími formami mentálního postižení (dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/134>, cit. 2016-09-06)

### **3.3 Střední a celoživotní vzdělávání**

Žáci, kteří získají základní vzdělání a splní požadavky k přijetí, mají možnost nastoupit ke studiu na jakoukoliv střední školu. Většina žáků využívá studia na středních školách, které jsou uzpůsobeny jejich možnostem, odborných učilištích a praktických školách s jednoletou nebo dvouletou přípravou (Švarcová, 2011).

## **Učební obory**

Tradiční způsob profesní přípravy absolventů základní školy praktické představují učební obory. Střední odborná učiliště a odborná učiliště poskytují širokou možnost výběru profesní přípravy, z nich si žáci mohou volit učební obor podle svých zájmů a schopností. Těžiště jejich práce spočívá v přípravě žáků na profesní uplatnění s důrazem na předávání praktických dovedností. Odborná učiliště patří do sítě speciálních škol a příprava žáků zde probíhá podle redukovaných učebních plánů. Na závěr studia získá úspěšný absolvent výuční list (Švarcová, 2011).

## **Praktické školy**

Ministryně školství dne 25. května 2010 schválila dva rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání - Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola jednoletá a Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá a uvolnila je k zahájení dvouletého období tvorby školních vzdělávacích programů. Výuku podle těchto programů zahájily praktické školy v 1. ročníku od 1. září 2012 (dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/rvp-pro-obor-vzdelani-prakticka-skola-jednoleta-a-dvouleta> , cit. 2016-09-11).

**Praktická škola dvouletá** dává možnost získat střední vzdělání žákům se středně těžkým mentálním postižením, popřípadě s lehkým mentálním postižením v kombinaci s dalším zdravotním postižením. Žáci jsou v nich připravováni pro jednoduché pracovní činnosti v oblasti služeb a výroby, popřípadě k pokračování v dalším vzdělávání (Švarcová, 2011).

**Praktická škola jednoletá** je určen pro žáky s těžkým stupněm mentálního postižení, souběžným postižením více vadami a autismem, kteří ukončili základní vzdělávání v základní škole speciální podle vzdělávacího programu určeného pro tuto skupinu žáků. Cílem vzdělávání v praktické škole jednoleté je především zvýšení kvality života absolventů, kterým se v rámci jejich individuálních schopností nabízí možnost uplatnit se v chráněných pracovištích a při pomocných pracích v různých profesních oblastech (<http://www.msmt.cz/socialni-programy/rvp-pro-obor-vzdelani-prakticka-skola-jednoleta-a-dvouleta> , cit. 2016-09-11).

## **Celoživotní vzdělávání**

*„Celoživotní učení má člověku poskytovat možnost vzdělávání v různých stádiích jeho rozvoje ať do úrovně jeho možností v souladu s jeho zájmy, úkoly a potřebami“ (Palán, 1997, s. 17).*

Vzdělávání dospělých je proces, ve kterém se dospělý člověk učí za účelem změny znalostí, názorů, ale také schopností a dovedností. Osoby s mentálním postižením potřebují celoživotní vedení a samozřejmě podporu v učení. Vzdělávání jim poskytuje důležitou životní náplň, otevírá nové možnosti nejen v jejich socializaci, ale i pozitivně ovlivňuje jejich sebepojetí a sebedůvěru (Šiška, 2005).

**Večerní školy** jsou jednou z forem vzdělávání lidí s mentálním postižením. Zřizovatelem večerních škol jsou občanská sdružení, ve kterých se vyučuje dvakrát do týdne po dvou až třech hodinách. Večerní školy umožňují lidem s mentálním postižením vhodně využít volný čas, vzájemně se stýkat, komunikovat a navazovat přátelské vztahy (Fischer, Škoda, 2008).

**Kurzy** jsou určeny osobám s těžkým mentálním postižením, s více vadami a autismem, které nebyly vzdělávány a absolventům základní školy speciální, kteří dokončili povinnou školní docházku v některém z nižších ročníků či obyvatelům ústavů sociální péče (Pipeková, 2006).

**Aktivační centrum** představuje nový typ školského účelového zařízení, zřizovaného při základních školách speciálních pro celoživotní učení žáků s těžšími formami mentálního postižení, kteří získali základy vzdělání, případně střední vzdělání v praktické škole jednoleté, a pro které není vzhledem k rozsahu zdravotního postižení dostupná žádná další forma celoživotního učení. Vzdělávání v aktivačním centru probíhá formou cíleně koncipovaných kurzů: (Technické, pěstitelské a chovatelské práce, Lidová řemesla, Svět kolem nás a orientace v něm), pro které byl vypracován „*Vzdělávací program pro vzdělávání žáků s těžkým zdravotním postižením v kurzech aktivačního centra*“. Absolventi těchto kurzů získávají osvědčení (dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/aktivacni-centra-vzdelavani-pro-tezce-zdravotne-postizene>, cit. 2016-09-11).

## 4 Společné vzdělávání

Společné vzdělávání dětí, žáků a studentů v rámci hlavního vzdělávacího proudu je jednou z priorit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Cílem je vytvoření takové školy, která by poskytovala všem členům společnosti stejné možnosti na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání. V praxi to znamená upřednostnění integrovaného vzdělávání všem dětem, pro které je tato forma přínosem a umožnění speciálního vzdělávání pro děti s těžším či kombinovaným postižením za předpokladu vytvoření podpůrných a ochranných podmínek nezbytných pro kvalitu jejich života (dostupné z: [www.msmt.cz/file/36500\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/36500_1_1/), cit. 2016-09-11).

### 4.1 Integrace, inkluze

Pojmy integrace a inkluze vnímají jednotliví autoři různě. Hachová (2013) chápe integraci jako „nejvyšší stupeň socializace, který znamená plné začlenění postiženého člověka do společnosti“ (Hachová, 2013, s. 68).

Michalík (2000) definuje integraci jako „dynamický, postupně se rozvíjející jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace, probíhá v průběhu celého života za aktivního podílu jedince s postižením“ (Michalík, 2000, s. 11).

Švarcová (2011) uvádí pod pojmem integrace „vzdělávání postižených jedinců společně s jejich nepostiženými vrstevníky, zařazování žáků s různými druhy zdravotního postižení do hlavního proudu vzdělávání, to znamená do běžných škol, popřípadě i do běžných tříd, v nichž se vzdělávají žáci bez postižení“ (Švarcová, 2011, s. 135).

Inkluzi můžeme chápat jako splynutí. V angličtině znamená „inclusion“ zahrnutí, obsažení. (Zikl, 2011) uvádí možné výklady pojmu inkluze:

- *Inkluze = vrchol integrace*
- *Včlenění do společnosti bez předchozího vyčlenění*
- *Synonymum slova integrace* (Zikl, 2011, s. 44)

Bazalová (2014, s. 160) uvádí inkluzi jako „vyšší stupeň integrace“ a „moderní trend ve vzdělávání“.

Jeřábková (in Valenta, 2012, s. 13) uvádí, že: „Lidé s postižením či znevýhodněním (a všechny další minority) jsou přirozenou součástí naší společnosti a mají právo se účastnit všech běžných každodenních činností (a také se jich při uplatnění inkluzivních myšlenek účastní) jako majorita, a proto je není potřeba nikam začleňovat (integrovat).“

Dle Lechty (2010) je celý koncept inkluzivního přístupu ve vzdělávání pokračováním přirozeného vývoje v chápání člověka a zároveň i politickým požadavkem doby.

Booth a Ainscow (2002) uvádějí, že inkluze ve vzdělávání staví např. na těchto předpokladech a procesech: všichni studenti jsou stejně důležití; zvyšování míry zapojení studentů (snižování míry vyčlenění) do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity; odstraňování překážek v učení a zapojení všech studentů, tedy nejen těch, kteří mají určité postižení. Inkluze je o minimalizaci všech překážek ve vzdělávání všech studentů.

„Vztahy mezi pojmy integrace a inkluze bývají vymezeny následovně“ (Kocurová, 2002, s. 17):

**Tabulka 1: Vztah mezi integrací a inkluzí**

<b>Integrace</b>	<b>Inkluze</b>
zaměření na potřeby jedince s postižením	zaměření na potřeby všech vzdělávaných
expertízy specialistů	expertízy běžných učitelů
speciální intervence	dobrá výuka pro všechny
prospěch pro integrovaného studenta	prospěch pro všechny studenty
dílčí změna prostředí	celková změna školy
zaměření na vzdělávaného postiženého jedince	zaměření na skupinu a školu
speciální programy pro studenta s postižením	celková strategie učitele
hodnocení studenta expertem	hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

(vlastní zpracování, zdroj: Kocurová, 2002 )

### **Integrované vzdělávání**

V České republice se začal proces integrace rozvíjet v první polovině devadesátých let. Byly přijaty dokumenty a opatření, které mají podporovat společné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků tzv. intaktních. Od roku 2005 byla věnována těmto žákům systematická pozornost, byla podpořena realizace systémových projektů na podporu jejich vzdělávání (dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>, cit. 2016-01-01).

Školský zákon považuje integrované vzdělávání žáků s mentálním postižením za jednu ze základních forem vzdělávání (Švarcová, 2011).

„*Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol*“, chápe Průcha jako integrované vzdělávání. „*Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby*“ (Průcha, 2002, s. 87).

Jak uvádí Zikl (2011), integrace žáků do škol je proces, který se neustále vyvíjí a mění a můžeme na něm stále něco zlepšovat.

Právě novela školského zákona účinná od 1. září 2016 vychází z předpokladu, že právo na vzdělávání by mělo náležet každému jednotlivci tou měrou, která je nezbytná pro naplnění jeho práva na vzdělání. I nadále je v ní užíván pojem „speciální vzdělávací potřeby“, avšak ustupuje se od striktního vymezení prostřednictvím vyjmenovaných druhů postižení a znevýhodnění. Zákon tak zavádí nové vymezení, kdy **žákem se speciálními vzdělávacími potřebami** je žák, kterému brání ve vzdělávání překážky, jež lze překonávat pomocí **tzv. podpůrných opatření**.

## 4.2 Podpůrná opatření

Konkrétní opatření jsou definována školským zákonem a spočívají v:

- *poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- *úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- *úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- *použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- *úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- *využití asistenta pedagoga, (Zákon č. 82/2015 Sb., Školský zákon, § 16, odst. 2).*

Podpůrná opatření slouží jako podpora pro práci pedagoga se žákem, pokud je nutné jeho vzdělávání v různé míře upravit. Cílem úprav je vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka, které mohou být ovlivněny mírnými problémy nebo závažnými obtížemi, které jsou

způsobeny nepřipraveností žáka na školu, odlišnými životními podmínkami a odlišným kulturním prostředím ze kterého žák vstupuje do vzdělávání. Současně početnou skupinu mohou představovat žáci s nepříznivým aktuálním zdravotním stavem, který může ovlivňovat vzdělávání žáků nebo zdravotní postižení žáka (dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>, cit. 2016-09-14).

Podpůrná opatření se člení podle rozsahu a obsahu do I. – V. stupně a dají se různě kombinovat. **Podpůrná opatření prvního stupně** uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ), a to na základě školou vypracovaného plánu pedagogické podpory (PLPP). Plán stručně popisuje, kde jsou žákovi nedostatky, co se v postupech práce změní a jak se to promítne do metod práce, organizace vzdělávání žáka i jeho hodnocení. **Podpůrná opatření druhého až pátého stupně** lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení, pokud toto zařízení shledá, že vzhledem k průběhu a výsledkům poskytování dosavadních podpůrných opatření nedochází k naplňování vzdělávacích možností žáka či k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou poskytnutí podpůrného opatření druhého až pátého stupně školou nebo školským zařízením je vždy předchozí písemný informovaný souhlas zletilého žáka, nebo zákonného zástupce žáka. Stupeň podpůrného opatření by měl být zvolen tak, aby v maximální míře odpovídal charakteru obtíží žáka a jeho speciálních vzdělávacích potřeb. (dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>, cit. 2016-09-14).

**Od třetího stupně podpůrných opatření** se rozšiřuje stupeň závažnosti možných problémů ve vzdělávání žáků. Třetí stupeň podpůrných opatření zahrnuje pro skupinu žáků s lehkým mentálním postižením i úpravy výstupů ze vzdělávání žáků. Tyto výstupy vycházejí právě z RVP ZV - Přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP, která byla zrušena ke dni 31. 8. 2016. Cílem je vytvořit v běžné základní škole takové prostředí, které umožní rozšiřovat spektrum žáků, kteří jsou vzděláváni s využíváním materiální i personální podpory. Tato opatření jsou snahou k nápomoci lokalizované a sociální integraci všech žáků ve společném vzdělávání, respektive k funkční inkluzi. Žákům s LMP, kterým podpůrná opatření na pokrytí vzdělávacích potřeb při edukaci na běžné základní škole nepostačují, mají možnost pokračovat ve vzdělávání na základních školách, zřízených dle § 16, odst. 9 školského zákona. Tzn. na základních školách praktických na základě žádosti zákonného zástupce a souhlasného stanoviska školského poradenského zařízení. Další možností bude také vzdělávání ve třídě, zřízené v běžné škole dle § 16, odst. 9 školského zákona, s maximálním počtem 14 žáků ve třídě (dostupné z <http://www.msmt.cz/file/38969/>, cit. 2016-09-14).

## **Individuální vzdělávací plán**

Specifickým podpůrným opatřením je individuální vzdělávací plán (dále IVP), který je sám podpůrným opatřením a navíc definuje další druhy podpůrných opatření. IVP může mít žák od druhého stupně podpůrných opatření. Jeho uplatnění je nezbytné, pokud chceme ve vzdělávání žáka měnit obsahy vzdělávání a jeho výstupy. Na doporučení školského poradenského zařízení je do IVP zařazována speciálně pedagogická a pedagogická intervence, která je podrobněji stanovena v závislosti na stupni podpory. Škola je povinna zpracovat IVP nejpozději do 1 měsíce ode dne, kdy obdržela doporučení a žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. IVP může být doplňován a upravován podle potřeb žáka v průběhu celého školního roku. Škola seznámí s individuálním vzdělávacím plánem všechny vyučující žáka a současně žáka (či zákonného zástupce žáka), který tuto skutečnost potvrdí podpisem písemného informovaného souhlasu. Školské poradenské zařízení pak ve spolupráci se školou sleduje a nejméně jednou ročně vyhodnocuje naplňování individuálního vzdělávacího plánu a současně poskytuje žákovi, zákonnému zástupci žáka a škole poradenskou podporu. (dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>, cit. 2016-09-14).

## **Asistent pedagoga**

*„Asistent pedagoga je pomocník pedagoga, učitele, který se může významnou měrou podílet na edukačním procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Jeho kompetence jsou legislativně vymezeny a upraveny v tom smyslu, že se podílí na podpůrném vzdělávání a integraci žáka“* (Průcha, 2009, s. 424).

Podporu asistenta pedagoga doporučuje školské poradenské zařízení. Zároveň stanoví zdůvodnění pro toto podpůrné opatření, časovou dotaci, platnost posudku a návrh činností zařazených do jeho pracovní náplně. Podporu asistenta pedagoga, může využívat současně několik žáků s obdobným charakterem podpory, případně pokud by počet žáků byl vyšší než 4 nebo 5 je možné posílit výuku přítomností dalšího pedagogického pracovníka. Asistent pedagoga pracuje podle pokynů jiného pedagogického pracovníka. K jeho hlavním činnostem patří pomoc žákovi v adaptaci na školní prostředí, při výuce a při přípravě na výuku, při výchovné a vzdělávací činnosti a při komunikaci s ostatními žáky. Poskytuje rovněž nezbytnou pomoc žákovi při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby. Při poskytování asistence je třeba vždy klást důraz na to, aby žák byl v co nejvyšší možné míře veden k samostatnosti (dostupné z <http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>, cit. 2016-09-14).



## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 Metodologie

Podstata výzkumu v rámci praktické části tohoto textu spočívá ve kvantitativním výzkumu v podobě dotazníkového šetření, jehož součástí jsou všechny náležitosti výzkumu od definování jeho cíle, přes popis metodiky výzkumu (tj. výzkumné metody, výzkumného prostředí a výzkumného souboru) a prezentaci výsledků výzkumu až po závěrečné shrnutí zjištěných poznatků.

### 5.1 Cíl výzkumu, vstupní předpoklady, domněnky

**Hlavním cílem** výzkumu je zjistit, jaký názor mají pedagogičtí pracovníci na zařazení dětí s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol.

**Díličními cíli** výzkumu jsou následující zjištění:

- Zjistit, zda jsou dle pedagogických pracovníků běžné základní školy připraveny na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.
- Zjistit, zda jsou pedagogové běžných základních škol připraveni dle vlastního názoru na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.
- Zjistit, zda jsou pedagogové dostatečně informováni o možnostech vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Předpokládáme, že většina pedagogů základních škol tzv. běžných nemá speciálněpedagogické vzdělání, tudíž nebudou mít dostatek informací o možnostech vzdělávání těchto žáků a nebudou integraci nakloněni.

Zároveň se domníváme, že délka praxe a druh nejvyššího dosaženého vzdělání má vliv na postoj pedagoga ke vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Čím delší praxe, tím má učitel více zkušeností a komplexnější schopnost, tudíž kladněji vnímá možnost integrace. Záporně se zřejmě budou k tomuto problému stavět učitelé, kteří neabsolvovali speciální vzdělávání, protože se obávají, že k výuce těchto žáků budou potřebovat specializované dovednosti.

### 5.2 Metodika výzkumu

Metodika výzkumu se opírá o popis výzkumné metody, výzkumného prostředí a výzkumného souboru (viz následující podkapitoly 5.2.1 až 5.2.3).

### **5.2.1 Výzkumná metoda**

Pro účely zpracování výzkumu byla vybrána kvantitativní metoda dotazníku. Dotazník je, dle Chrásky (2007), velmi frekventovanou metodou pro získávání dat. Pro výzkum byl vytvořen dotazník vlastní konstrukce, který je součástí přílohy těchto podkladů. Dotazník sestával z celkového počtu 11 otázek a pěti položek. V dotazníku byly použity všechny základní typy otázek, a to otázky uzavřené, polouzavřené/polootevřené a otevřené. V poslední otázce měli respondenti možnost k vlastnímu vyjádření názorů či k případným postřehům týkajících se daného tématu.

### **5.2.2 Výzkumné prostředí**

Výzkum byl realizován prostřednictvím internetové služby společnosti Survio s. r. o., která je provozovatelem internetových stránek Survio.com. Jde o bezplatný nástroj, který slouží k velice jednoduché a přehledné tvorbě online dotazníků (Survio, 2016). Výzkum (tedy sběr potřebných údajů prostřednictvím vytvořeného dotazníku na internetových stránkách Survio.com) probíhal po dobu 3 měsíců, a to konkrétně od 3. května do 30. srpna roku 2016.

Dotazník byl zaslán celkem na 34 základních škol tzv. běžných, v okrese Břeclav, uvedených v Rejstříku škol a školských zařízení, který je průběžně aktualizován na portálu MŠMT. Výzkumu se zúčastnili pedagogové prvního stupně z malých základních škol (tzv. malotřídek) i ze škol průměrných či velkých, tvořených prvním a druhým stupněm. Z celkového počtu 34 zúčastněných základních škol je 26 základních škol tvořeno pouze prvním stupněm a zbylých 18 základních škol je tvořeno prvním i druhým stupněm.

### **5.2.3 Výzkumný soubor**

Výzkumný soubor byl tvořen pedagogickými pracovníky prvního stupně základních škol v okrese Břeclav. Dotazník byl rozeslán pomocí služby Survio pedagogům i ředitelům škol v celkovém počtu 184. K poslednímu dni výzkumu (tj. k 30. srpnu 2016) se vrátilo 121 řádně vyplněných dotazníků (návrstnost 65,76 %). Výzkumný soubor lze charakterizovat na základě zjištěných obecných demografických údajů (tj. na základě pohlaví, věku, délky praxe ve školství a nejvyššího dosaženého vzdělání), které byly zjišťovány prostřednictvím prvních čtyř otázek v dotazníku.

## 6 Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu jsou níže prezentovány formou tabulek a grafů, včetně odpovídajících slovních komentářů. Výsledky vycházejí ze 121 řádně vyplněných dotazníků.

### 6.1 Charakteristika respondentů

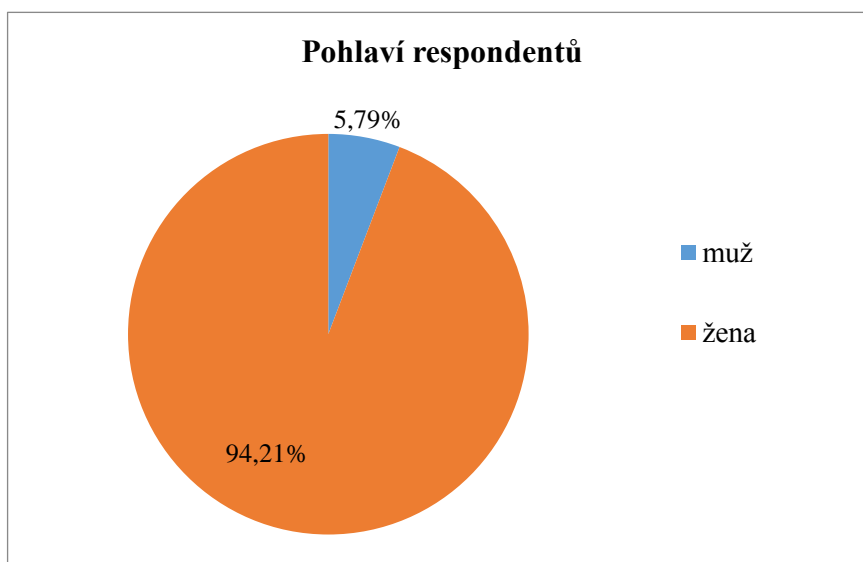
V první oblasti šetření jsme se zaměřili na pohlaví, věk, délku praxe a nejvyšší dosažené vzdělání respondentů.

#### V první otázce jsme sledovali pohlaví respondentů.

Výzkumu se zúčastnily převážně ženy jako učitelky (114 respondentů – 94,21 %), než muži (7 učitelů – 5,79 %).

**Tabulka 2: Pohlaví respondentů**

Pohlaví	Počet respondentů	Počet respondentů [%]
muž	7	5,79
žena	114	94,21
<b>celkem</b>	<b>121</b>	<b>100</b>



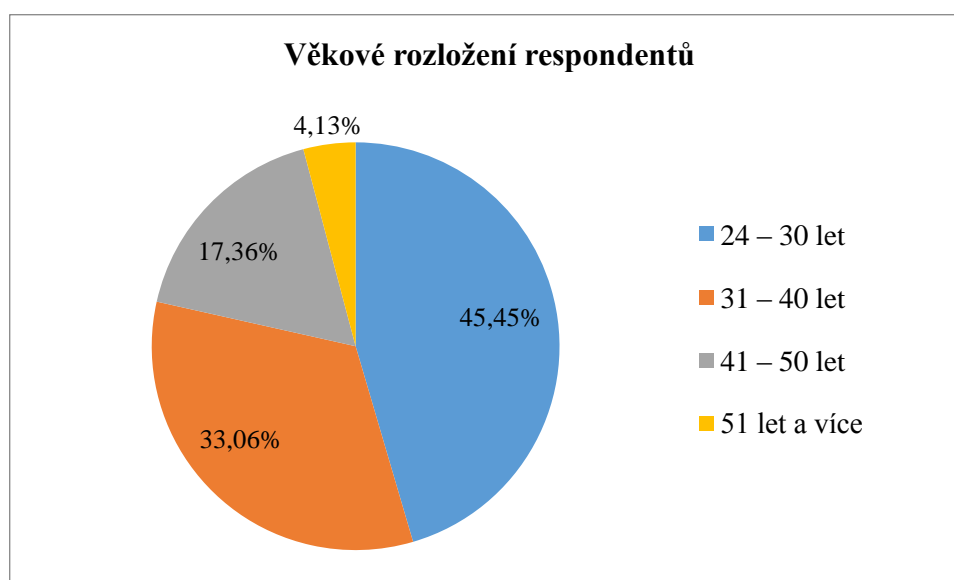
**Graf 1: Pohlaví respondentů**

### **Ve druhé otázce jsme zjišťovali věkové rozložení respondentů.**

Téměř polovina respondentů účastnících se výzkumu (55 učitelů – 45,45 %) byla ve věku od 24 do 30 let. 40 respondentů (33,06 %) patřilo do věkové kategorie od 31 do 40 let. 21 pedagogů (17,36 %) mělo 41 až 50 let. 5 respondentů (4,13 %) bylo starších 51 let věku.

**Tabulka 3: Věkové rozložení respondentů**

<b>Věk respondentů</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>Podíl respondentů [%]</b>
24 – 30 let	55	45,45
31 – 40 let	40	33,06
41 – 50 let	21	17,36
51 let a více	5	4,13
<b>celkem</b>	<b>121</b>	<b>100</b>



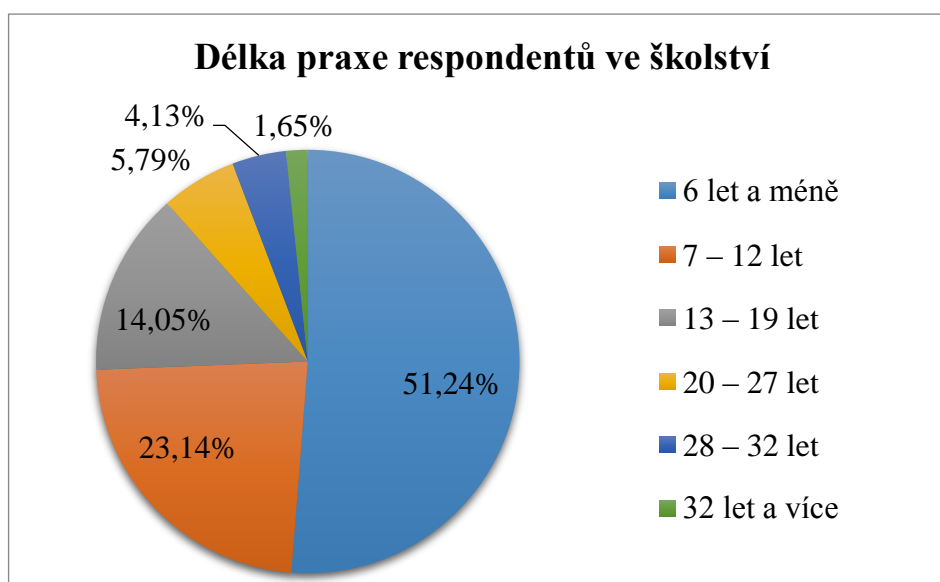
**Graf 2: Věkové rozložení respondentů**

### **Ve třetí otázce jsme zjišťovali délku praxe respondentů ve školství.**

62 respondentů (51,24 %) mělo kratší délku praxe ve školství než 6 let. V případě 28 učitelů (23,14 %) byla délka praxe ve školství 7 až 12 let. 17 respondentů (14,05 %) uvedlo praxi ve školství v délce 13 až 19 let. 7 pedagogů (5,79 %) mělo délku praxe ve školství 20 až 27 let. Délka praxe ve školství byla u 5 respondentů (4,13 %) 28 až 32 let. 2 učitelé (1,65 %) měli praxi ve školství delší než 32 let.

**Tabulka 4: Délka praxe respondentů ve školství**

Délka praxe ve školství	Počet respondentů	Podíl respondentů [%]
6 let a méně	62	51,24
7 – 12 let	28	23,14
13 – 19 let	17	14,05
20 – 27 let	7	5,79
28 – 32 let	5	4,13
32 let a více	2	1,65
<b>celkem</b>	<b>121</b>	<b>100</b>



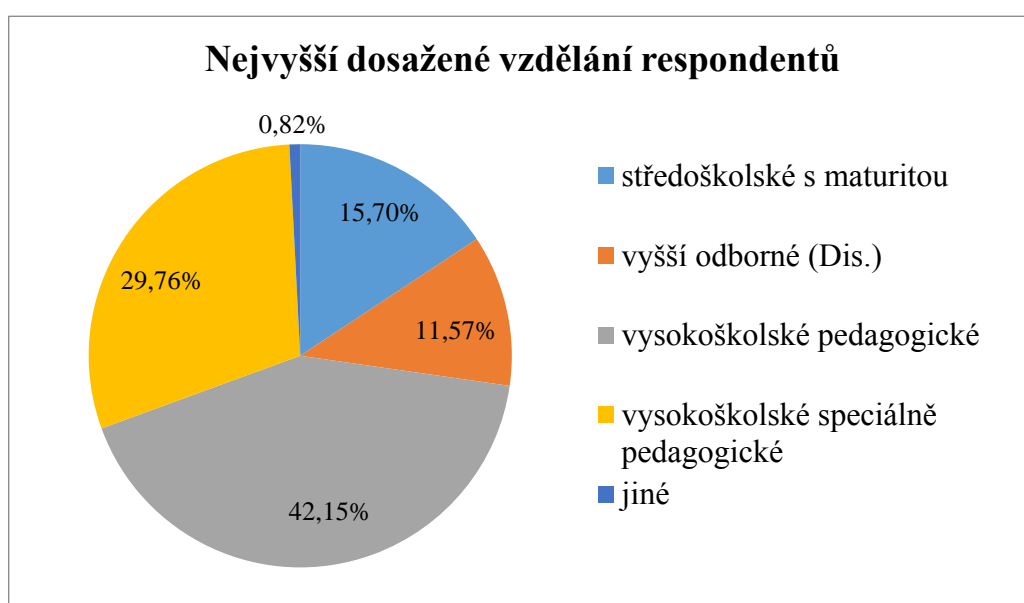
**Graf 3: Délka praxe respondentů ve školství**

**Ve čtvrté otázce jsme zjišťovali nejvyšší dosažené vzdělání respondentů.**

51 respondentů (42,15 %) mělo vysokoškolské pedagogické vzdělání. 36 učitelů (29,76 %) mělo vysokoškolské speciálněpedagogické vzdělání. 19 respondentů (15,7 %) mělo středoškolské vzdělání ukončené maturitní zkouškou. Nejvyšší dosažené vzdělání 14 učitelů (11,57 %) bylo vyšší odborné (Dis.). 1 respondent (0,82 %) v dotazníku uvedl jiné nejvyšší dosažené vzdělání, a to vysokoškolské v oboru filologie.

**Tabulka 5: Nejvyšší dosažené vzdělání**

Nejvyšší dosažené vzdělání	Počet respondentů	Podíl respondentů [%]
středoškolské s maturitou	19	15,7
vyšší odborné (Dis.)	14	11,57
vysokoškolské pedagogické	51	42,15
vysokoškolské speciálněpedagogické	36	29,76
jiné	1	0,82
<b>celkem</b>	<b>121</b>	<b>100</b>



**Graf 4: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů**

## **6.2 Informovanost respondentů v oblasti integrace**

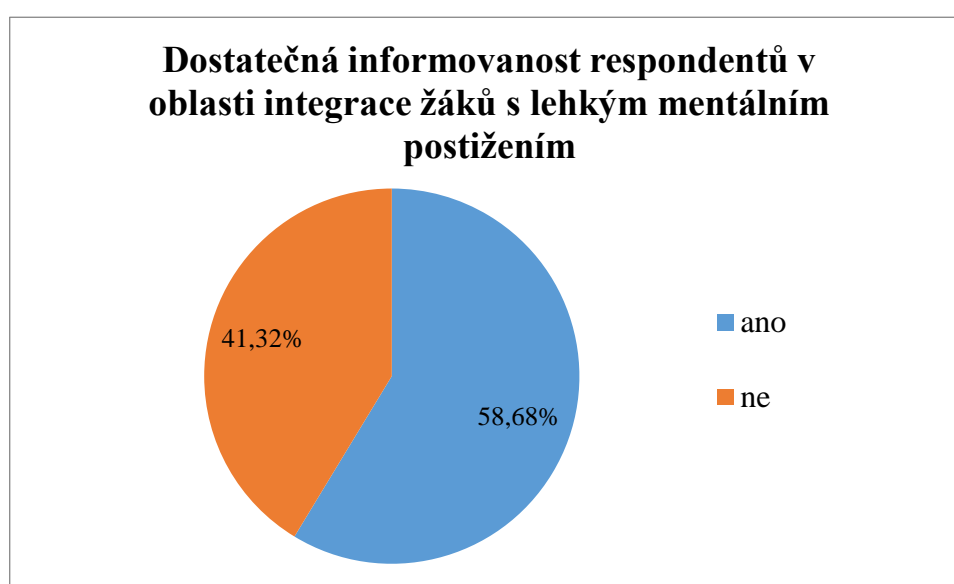
Další oblast výzkumu sledovala informovanost pedagogů v oblasti integrace žáků s lehkým mentálním postižením.

**V páté otázce jsme se tázali na pocit dostatečné informovanosti v oblasti integrace žáků s lehkým mentálním postižením.**

Větší polovina respondentů (tj. 71 učitelů – 58,68 %) se cítí být dostatečně informována v oblasti integrace žáků s lehkým mentálním postižením. Naproti tomu 50 pedagogů (41,32 %) tento pocit nemá.

**Tabulka 6: Dostatečná informovanost respondentů v oblasti integrace žáků s lehkým mentálním postižením**

<b>Informovanost v oblasti integrace žáků s lehkým mentálním postižením</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>Podíl respondentů [%]</b>
ano	71	58,68
ne	50	41,32
<b>celkem</b>	<b>121</b>	<b>100</b>



**Graf 5: Dostatečná informovanost respondentů v oblasti integrace žáků s lehkým mentálním postižením**

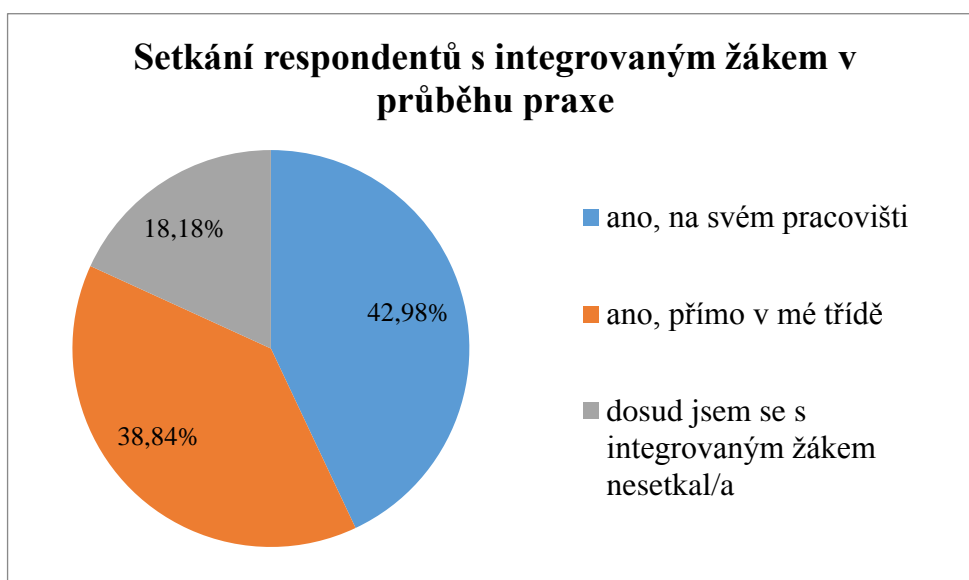
**V šesté otázce jsme zjišťovali, zda se pedagogové setkali během své praxe s integrovaným žákem.**

Převážná většina respondentů (99 učitelů – 81,82 %) se již v průběhu své praxe setkala s integrovaným žákem, a to na svém pracovišti (52 respondentů – 42,98 %) nebo přímo ve své třídě (47 pedagogů – 38,84 %). 22 respondentů (18,18 %) se s integrovaným žákem ještě nikdy neseťkalo.



**Tabulka 7: Setkání respondentů s integrovaným žákem v průběhu praxe**

<b>Zkušenosti s integrovaným žákem</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>Podíl respondentů [%]</b>
ano, na svém pracovišti	52	42,98
ano, přímo v mé třídě	47	38,84
dosud jsem se s integrovaným žákem neseťkal/a	22	18,18
<b>celkem</b>	<b>121</b>	<b>100</b>



**Graf 6: Setkání respondentů s integrovaným žákem v průběhu praxe**

### **6.3 Přípravenost základních škol na zařazení žáků ke vzdělávání**

V následujících otázkách jsme sledovali názory pedagogů na připravenost školy ke vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a na jejich pocit odborné připravenosti.

**V sedmé otázce jsme zjišťovali názor respondentů na připravenost jejich školy k zařazení žáků s lehkým mentálním postižením.**

Z celkového počtu 121 respondentů (100 %) si 64 pedagogů (52,89 %) myslí, že jejich škola není připravena na zařazení žáků s lehkým mentálním postižením. 57 respondentů (47,11 %) si naopak myslí, že je jejich škola na integraci těchto žáků připravena.

**Tabulka 8: Názor respondentů na připravenost jejich školy na zařazení žáků s lehkým mentálním postižením**

Připravenost školy na zařazení žáků s lehkým mentálním postižením	Počet respondentů	Podíl respondentů [%]
ano	57	47,11
ne	64	52,89
<b>celkem</b>	<b>121</b>	<b>100</b>



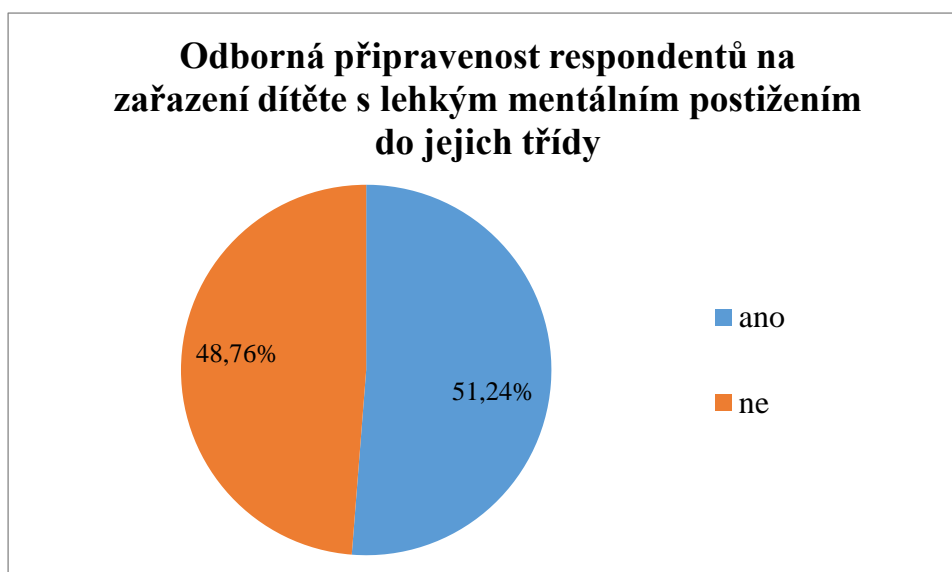
**Graf 7: Názor respondentů na připravenost jejich školy na zařazení žáků s lehkým mentálním postižením**

**V osmé otázce jsme zjišťovali pocit odborné připravenosti pedagogů.**

62 učitelů (51,24 %) se cítí být odborně připraveni na zařazení dítěte s lehkým mentálním postižením do jejich třídy. Naopak 59 pedagogů (48,76 %) se necítí být odborně připraveni na integraci takových žáků

**Tabulka 9: Odborná připravenost respondentů na zařazení dítěte s lehkým mentálním postižením do jejich třídy**

Pocit odborné připravenosti	Počet respondentů	Podíl respondentů [%]
ano	62	51,24
ne	59	48,76
<b>celkem</b>	<b>121</b>	<b>100</b>



**Graf 8: Odborná připravenost respondentů na zařazení dítěte s lehkým mentálním postižením do jejich třídy**

## 6.4 Názor pedagogů na vzdělávání žáků

V následujících otázkách/položkách jsme zjišťovali, zda pedagogové souhlasí se zařazením žáků s lehkým mentálním postižením do tzv. běžných základních škol, jaký na něj mají názor, v čem spatřují přínos integrace, v čem vidí pozitiva /negativa vzdělávání žáků.

**V deváté otázce jsme zjišťovali, zda pedagogové souhlasí se zařazením žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol.**

Většina respondentů (85 pedagogů – 70,25 %) nesouhlasí se zařazením žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol. 36 učitelů (29,75 %) se vzděláváním na tzv. běžných školách těchto žáků naopak souhlasí.

**Tabulka 10: Souhlas respondentů se zařazením žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol**

Souhlas se zařazením žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol	Počet respondentů	Podíl respondentů [%]
ano	36	29,75
ne	85	70,25
<b>celkem</b>	<b>121</b>	<b>100</b>



**Graf 9. Souhlas respondentů se zařazením žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol**

Z celkového počtu 85 učitelů (100 %), kteří nesouhlasí se zařazením žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol, uvedlo 36 pedagogů (42,35 %) důvody svého nesouhlasu s integrací těchto žáků. **K důvodům nesouhlasu respondentů se zařazením žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol patří tyto výpovědi, které jsme následně kategorizovali:**

### **1. Z důvodu nepřipravenosti školy či pedagogů:**

*„Školy nejsou připravené, učitelé běžných základních škol nevědí, jak efektivně vzdělávat děti s lehkým mentálním postižením“ (žena, 24-30 let);*

*„Nepřipravenost pedagogů“ (žena, 24-30 let).*

*„Nedostatečná vybavenost školy speciálními pomůckami, sociokulturní překážky, neodborně vzdělání pedagogové, nedostatek asistentů“ (žena, 31-40 let);*

*„Naše školství na to není připraveno a základní školy praktické mají individuálnější přístup (žena, 24-30 let);*

*„S těmito žáky mají pracovat speciální pedagogové, "běžný" pedagog nemá ve třídě dost prostoru se jim věnovat“ (žena, 31-40 let) ;*

*„Speciální školy jsou pro tyto žáky vhodnější z důvodu lepšího vybavení a individuálnějšího přístupu“ (žena, 24-30 let);*

*„Potřebují svůj osobitý režim ve speciálních školách“ (žena, 24-30 let);*

*„V běžných základních školách se jim nebude moct učitel tolik věnovat jako ve školách speciálních“ (žena, 41-50 let);*

*„Učitelé nejsou kvalifikováni k této práci a škola nemá dostatečné materiální vybavení“ (žena, 41-50 let);*

*„Speciální školy jsou velmi dobře uzpůsobené pro práci s těmito žáky - pomůcky, erudování učitelé“ (žena, 24-30 let);*

*„Měli by být v kolektivu vrstevníků s malým počtem dětí a speciálním pedagogem nablízku“ (muž, 24-30 let);*

*„Některé školy nejsou připraveny“ (žena, 24-30 let);*

## **2. Z důvodu negativního přínosu pro intaktní či integrované žáky:**

*„Protože si myslím, že by to neprospělo ani zdravým žákům, ani postiženým, možná kdybych měla 10 žáků“ (žena, 24-30 let);*

*„Ne plošně, je třeba zvažovat individuálně (konkrétní dítě s lehkým mentálním postižením i třídu – složení, vztahy, další děti se SVP)“ (žena, 24-30 let);*

*„Mí žáci s lehkým mentálním postižením selhávali ve všem v běžné základní škole, měli i řadu psychických a psychosomatických potíží, byli outsideri“ (žena, 51 a více);*

*„Velké rozdíly ve schopnostech a tempu práce, integrovaní žáci nezažijí pocit úspěchu, ztratí motivaci“ (žena, 41-50 let);*

*„Šikana, nezařazení se do kolektivu, nestihání učiva, snížení pozornosti ostatních žáků učitelem“ (muž, 24-30 let);*

*„Bohužel to dost zdržuje ostatní žáky a nesouhlasím se zvýhodněným známkováním“ (žena, 41-50 let);*

*„Odnáší to ostatní děti, potažmo pedagog“ (žena, 24-30 let);*

*„Brzdí to ostatní a jemu to nedá víc jak ve zvláštní škole“ (žena, 24-30 let);*

*„Nerespektování potřeb všech žáků, nejen s postižením“ (žena, 41-50 let);*

*„Nebudou stačit ostatním nejen v učivu“ (žena, 24-30 let);*

*„Nepřináší to prospěch ani jedné straně“ (žena, 24-30 let);*

„Neshody s ostatními žáky“ (žena, 24-30 let);  
„Nemožnost zažít úspěch“ (žena, 24-30 let);  
„Dítě cítí, že nedokáže to, co ostatní“ (žena, 24-30 let);  
„Dítě nestíhá to, co by mělo“ (žena, 24-30 let);  
„Myslím, že to bude brzdit zdravé děti“ (žena, 24-30 let);  
„Není to dobré ani pro jednu stranu“ (žena, 24-30 let);

### **3. Ostatní výpovědi:**

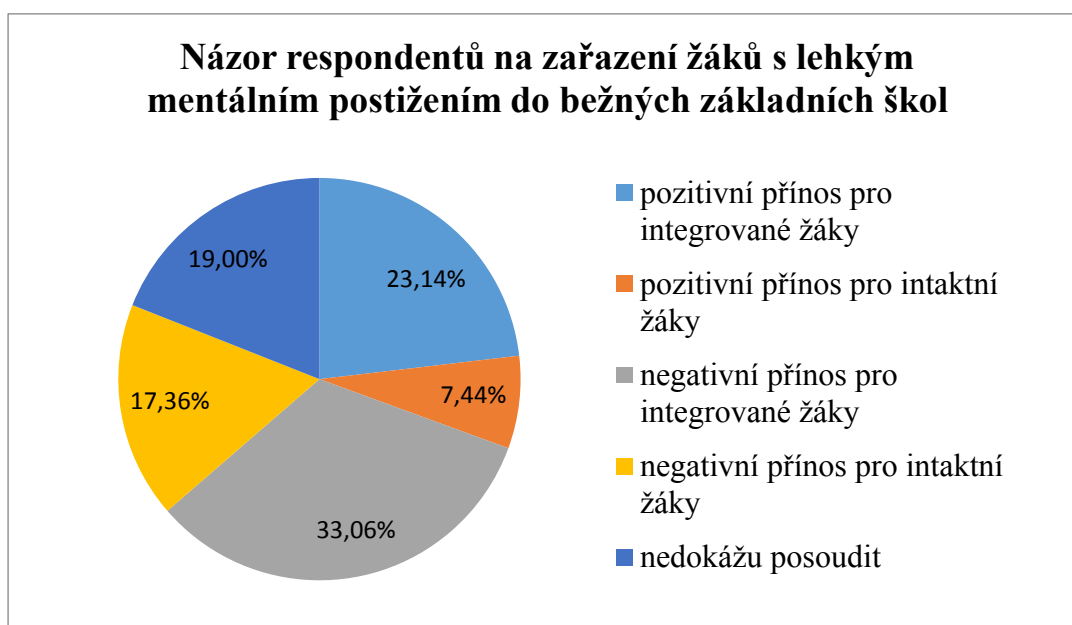
„Vynaložené úsilí, energie a prostředky neodpovídají výsledku“ (žena, 41-50 let);  
„Zpomalení výuky“ (žena, 24-30 let);  
„Pro učitele to bude neuvěřitelně náročná práce, která není pořádně zaplácena, bude to velké papírování“ (žena, 24-30 let);  
„Z vlastní zkušenosti na mém pracovišti vím, že to z valné části nefunguje“ (žena, 51 let a více);  
„Hrozba poklesu úrovně základního vzdělávání“ (žena, 24-30 let)  
„Chce nad danou situací více přemýšlet a promyslet jednotlivé kroky“ (žena, 24-30 let);

### **V desáté otázce jsme zjišťovali názory pedagogů na zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol.**

61 respondentů (50,42 %) si myslí, že zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol má negativní přínos, a to zvláště pro integrované žáky (40 pedagogů – 33,06 %) a pro intaktní žáky (21 učitelů – 17,36 %). 37 respondentů (30,58 %) se naopak domnívá, že zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol má pozitivní přínos, a to jak pro integrované žáky (28 učitelů – 23,14 %), tak pro intaktní žáky (9 pedagogů – 7,44 %). 23 respondentů (19 %) nedokáže posoudit, zda má zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol pozitivní či negativní přínos pro integrované a intaktní žáky.

**Tabulka 11: Názor respondentů na zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol**

Názor pedagogů na zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol	Počet respondentů	Podíl respondentů [%]
pozitivní přínos pro integrované žáky	28	23,14
pozitivní přínos pro intaktní žáky	9	7,44
negativní přínos pro integrované žáky	40	33,06
negativní přínos pro intaktní žáky	21	17,36
nedokážu posoudit	23	19
<b>celkem</b>	<b>121</b>	<b>100</b>



**Graf 10: Názor respondentů na zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do tzv. běžných základních škol**

**V jedenácté otázce jsme zjišťovali pozitiva v zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol.**

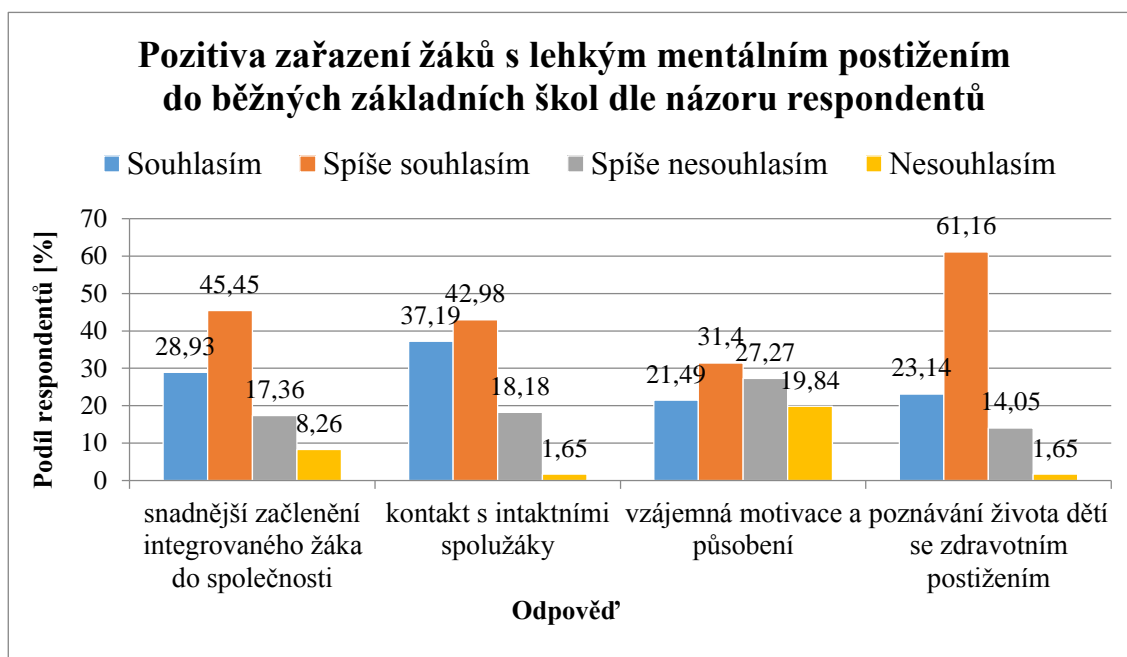
Největší pozitivum vidí respondenti (celkem 102 učitelů – 84,3 %) v zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol poznávání života dětí se zdravotním postižením. 97 respondentů (80,17 %) spatřuje pozitivum v integraci žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol v kontaktu s intaktními spolužáky. 90 učitelů (74,38 %) vidí pozitivum v zařazení žáků s lehkým mentálním

postižením do běžných základních škol ve snadnějším začlenění integrovaného žáka do společnosti. 64 respondentů (52,89 %) spatřuje výhodu v zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol ve vzájemné motivaci a působení. 57 učitelů (47,11 %) nevidí pozitivum v zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol ve vzájemné motivaci a působení. 31 respondentů (35,62 %) nespatřuje výhodu v integraci žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol ve snadnějším začlenění integrovaného žáka do společnosti. 24 učitelů (21,83 %) nevidí pozitivum v zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol v kontaktu s intaktními spolužáky. 19 respondentů (15,7 %) nespatřuje výhodu v integraci žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol v poznávání života dětí se zdravotním postižením.

**Tabulka 12: Pozitiva v zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol dle názoru respondentů**

Pozitiva v zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol	Počet respondentů	Podíl respondentů [%]	Počet respondentů	Podíl respondentů [%]	Počet respondentů	Podíl respondentů [%]	Počet respondentů	Podíl respondentů [%]
	Souhlasím		Spíše souhlasím		Spíše nesouhlasím		Nesouhlasím	
snadnější začlenění integrovaného žáka do společnosti	35	28,93	55	45,45	21	17,36	10	8,26
kontakt s intaktními spolužáky	45	37,19	52	42,98	22	18,18	2	1,65
vzájemná motivace a působení	26	21,49	38	31,4	33	27,27	24	19,84
poznávání života dětí se zdravotním postižením	28	23,14	74	61,16	17	14,05	2	1,65
jiné	-	-	-	-	-	-	-	-





**Graf 11: Pozitiva zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol dle názoru respondentů**

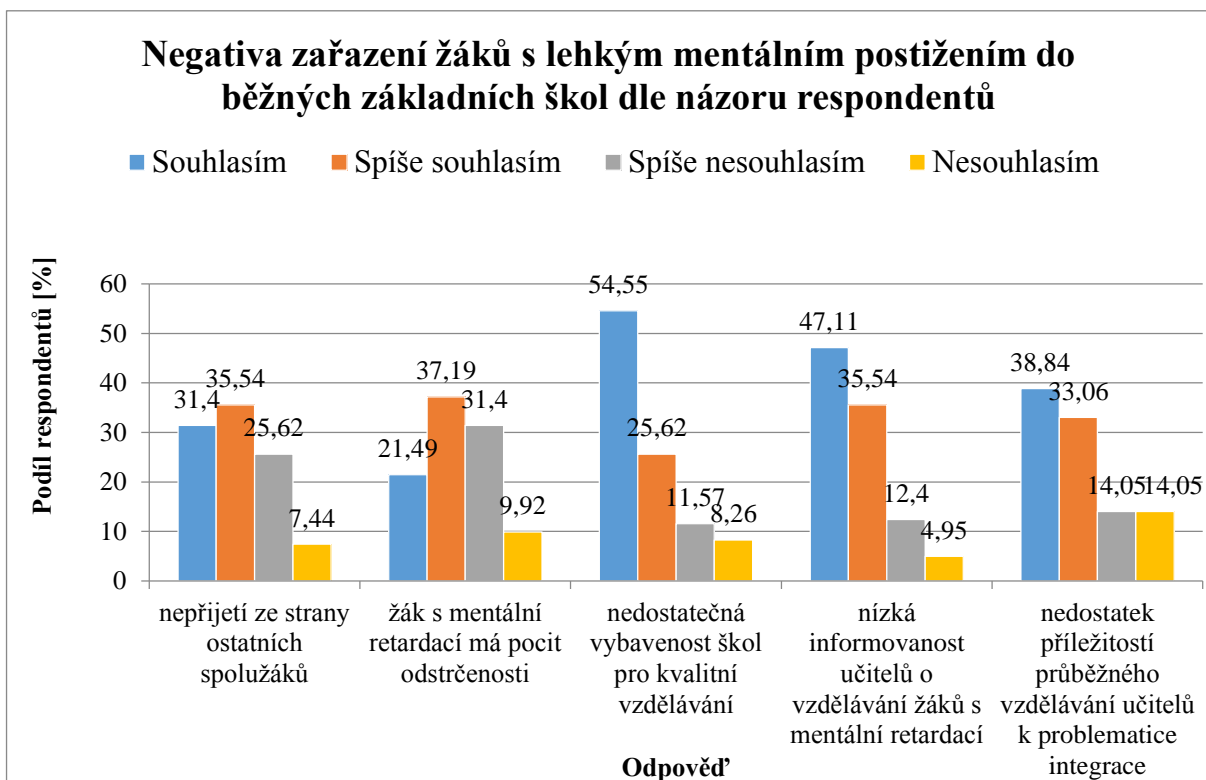
**Ve dvanácté otázce jsme zjišťovali negativa v zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol.**

100 respondentů (82,65 %) vidí negativum v zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol v nízké informovanosti učitelů o vzdělávání žáků s mentální retardací. 97 pedagogů (80,17 %) spatřuje nevýhodu v integraci těchto žáků do běžných základních škol v nedostatečné vybavenosti škol pro kvalitní vzdělávání. 87 respondentů (71,9 %) vidí negativum v zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol v nedostatku příležitostí průběžného vzdělávání učitelů k problematice integrace. 81 učitelů (66,94 %) spatřuje nevýhodu integrace žáků s lehkým mentálním postižením do normálních základních škol v nepřijetí ze strany ostatních spolužáků. 71 pedagogů (58,68 %) vidí negativum v zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol v pocitu ostrčení, který žáci s mentální retardací mají, s čímž naopak nesouhlasí celkem 50 respondentů (41,32 %). 40 učitelů (33,06 %) nevidí negativum v zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol v nepřijetí ze strany ostatních spolužáků. 34 pedagogů (28,1 %) nespátřuje nevýhodu v integraci těchto žáků v nedostatku příležitostí průběžného vzdělávání učitelů k problematice integrace. 24 respondentů (19,83 %) nevidí negativum v zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol v nedostatečné vybavenosti škol pro kvalitní

vzdělávání. 21 učitelů (17,35 %) nespatřuje problém v integraci takových žáků v nízké informovanosti učitelů o vzdělávání žáků s mentální retardací.

Tabulka 13: Negativa zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol

Negativa zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol	Počet respondentů	Podíl respondentů [%]	Počet respondentů	Podíl respondentů [%]	Počet respondentů	Podíl respondentů [%]	Počet respondentů	Podíl respondentů [%]
	Souhlasím		Spíše souhlasím		Spíše nesouhlasím		Nesouhlasím	
nepřijetí ze strany ostatních spolužáků	38	31,4	43	35,54	31	25,62	9	7,44
žák s mentální retardací má pocit odstrčenosti	26	21,49	45	37,19	38	31,4	12	9,92
nedostatečná vybavenost škol pro kvalitní vzdělávání	66	54,55	31	25,62	14	11,57	10	8,26
nízká informovanost učitelů o vzdělávání žáků s mentální retardací	57	47,11	43	35,54	15	12,4	6	4,95
nedostatek příležitostí průběžného vzdělávání učitelů k problematice integrace	47	38,84	40	33,06	17	14,05	17	14,05
jiné	-	-	-	-	-	-	-	-



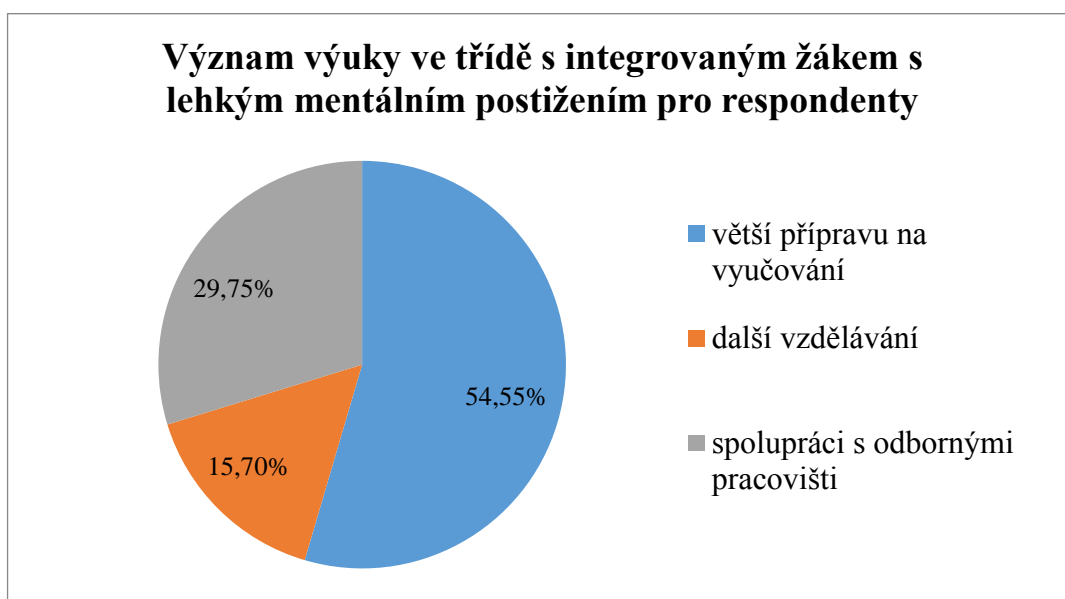
**Graf 12: Negativa zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol dle názoru respondentů**

**Ve třinácté otázce jsme zjišťovali, co pro pedagogy znamená (by znamenalo) učit ve třídě s integrovaným žákem s lehkým mentálním postižením.**

Pro 66 učitelů (54,55 %) znamená či by znamenalo učit ve třídě s integrovaným žákem s lehkým mentálním postižením větší přípravu na vyučování. Pro 36 pedagogů (29,75 %) toto znamená nebo by znamenalo spolupráci s odbornými pracovišti. Pro 19 respondentů (15,7 %) znamená či by znamenalo učit ve třídě s integrovaným žákem s lehkým mentálním postižením další vzdělávání.

**Tabulka 14: Význam výuky ve třídě s integrovaným žákem s lehkým mentálním postižením pro respondenty**

Význam výuky ve třídě s integrovaným žákem	Počet respondentů	Podíl respondentů [%]
větší přípravu na vyučování	66	54,55
další vzdělávání	19	15,7
spolupráci s odbornými pracovišti	36	29,75
<b>celkem</b>	<b>121</b>	<b>100</b>



**Graf 13:** Význam výuky ve třídě s integrovaným žákem s lehkým mentálním postižením pro respondenty

## 6.5 Informovanost o možnostech vzdělávání žáků

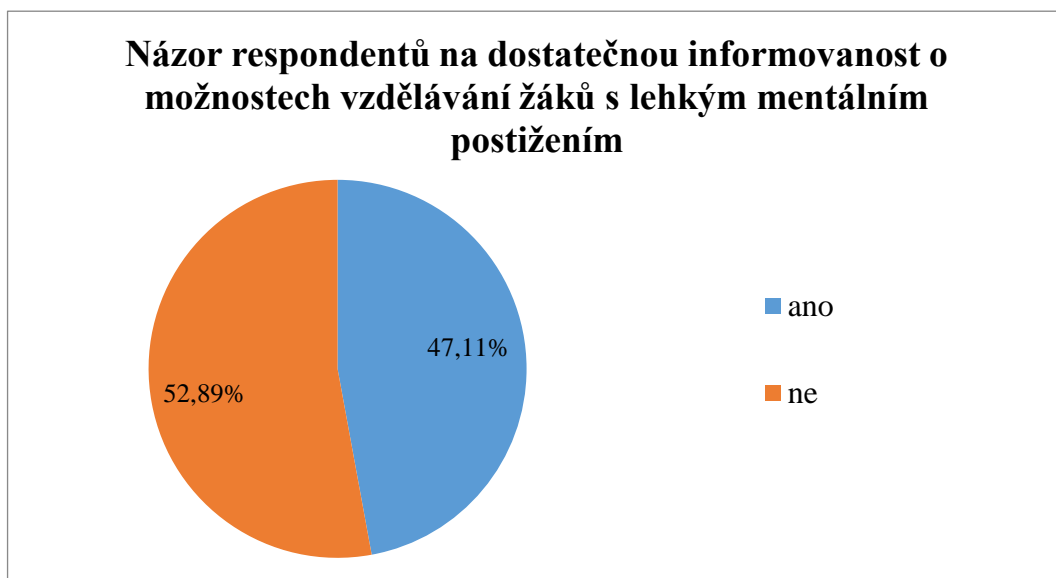
Názory na dostatečnou informovanost o možnostech vzdělávání žáků s LMP a jakou formu integrace upřednostňují pedagogové, jsme sledovali v následujících otázkách.

**Ve čtrnácté otázce jsme zjišťovali názor na dostatečnou informovanost o možnostech vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.**

64 respondentů (52,89 %) si myslí, že nejsou dostatečně informováni o možnostech vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. 57 učitelů (47,11 %) se naopak domnívá, že jsou dostatečně informováni o možnostech vzdělávání těchto žáků.

**Tabulka 15:** Názor respondentů na dostatečnou informovanost o možnostech vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

Dostatečná informovanost o možnostech vzdělávání	Počet respondentů	Podíl respondentů [%]
ano	57	47,11
ne	64	52,89
<b>celkem</b>	<b>121</b>	<b>100</b>



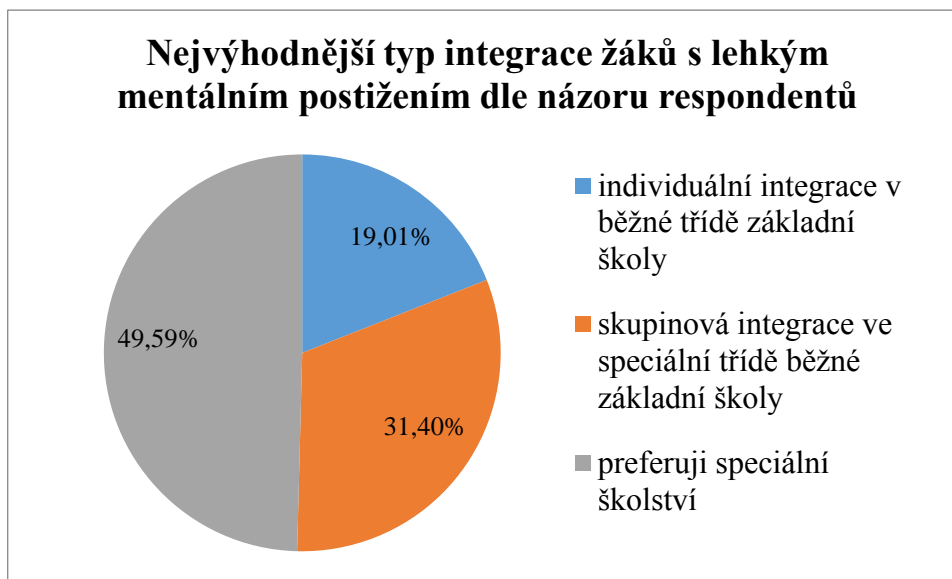
**Graf 14: Názor respondentů na dostatečnou informovanost o možnostech vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením**

**V patnácté otázce jsme se ptali na nejvýhodnější typ integrace žáků s lehkým mentálním postižením**

Dle 60 učitelů (49,59 %) je nejvýhodnějším typem integrace žáků s lehkým mentálním postižením speciální školství. 38 pedagogů (31,4 %) zastává názor, že nejvhodnějším typem integrace žáků s lehkým mentálním postižením je skupinová integrace ve speciální třídě běžné základní školy. 23 respondentů (19,01 %) si myslí, že nejvýhodnějším typem integrace žáků s lehkým mentálním postižením je individuální integrace v běžné třídě základní školy.

**Tabulka 16: Nejvýhodnější typ integrace žáků s lehkým mentálním postižením dle názoru respondentů**

Nejvýhodnější typ integrace žáků	Počet respondentů	Podíl respondentů [%]
individuální integrace v běžné třídě základní školy	23	19,01
skupinová integrace ve speciální třídě běžné základní školy	38	31,4
preferují speciální školství	60	49,59
<b>celkem</b>	<b>121</b>	<b>100</b>



**Graf 15: Nejvýhodnější typ integrace žáků s lehkým mentálním postižením dle názoru respondentů**

## 6.6 Postřehy, názory pedagogů na integraci

V šestnácté otázce měli pedagogové možnost vyjádřit vlastní postřehy a názory k této problematice.

V souvislosti s touto dotazníkovou otázkou respondenti účastníci se výzkumu uváděli následující poznatky:

*„Narušuje soustředění celé třídy, při soutěžení nebo reprezentaci vyvolává negativní postoje vůči němu, neboť nedostačuje svým výkonem, on sám se špatně soustředí, hůře nese neúspěch“* (žena, 24-30 let);

*„Z mého pohledu je největší problém v přístupu učitelů s dlouholetou praxí, které nezajímají speciálně vzdělávací programy některých, a kteří nejsou ochotni se těmito plány řídit, pokud tito učitelé neustoupí, celá integrace ztroskotá“* (žena, 24-30 let);

*„V otázce č. 10 bych zaškrtnula dvě možnosti, protože si myslím, že zařazení integrovaného žáka může obohatit i intaktní děti (inkluzivní přístup), a jako vždy, celá problematika je o lidech“* (žena, 41-50 let);

*„Učitelé nejsou, asistenti nejsou, pomoc učitelům nepřichází, přibude papírování, kde jsou ty děti? Kdo je za takových podmínek bude učit? Kdo si asi vezme takovou zodpovědnost na sebe, za tak směšný plat? Výplatnice je naprosto demotivující papírek, když jsem nastupovala na vysokou školu, měla jsem možnost volby – vystudovat normální pedagogiku, anebo speciální pedagogiku, vystudovala jsem běžnou pedagogiku, protože*

*se nedokážu a neumím se zabývat dětmi s lehkým mentálním postižením, nedokážu jim porozumět, neznám jejich potřeby, nedokážu s nimi přirozeně komunikovat, pokud je dostanu do třídy, bude to nešťastné pro nás oba, všechny poučky, které si přečtu, budou naučené, a to se dítě s lehkým mentálním postižením ode mě nemůže nic naučit, jelikož ho nebudu mým přirozeným způsobem vzdělávat, chtělo by, aby se taky někdo zamyslel, že učitelé nejsou stroje, a že každý člověk má jiné přednosti a předpoklady, jsou i učitelé, kteří si neumí představit vzdělávat děti bez lehkého mentálního postižení, bylo by moudré, nechat učitele učit podle jejich možností a schopností, jediné tak, dle mého názoru, si můžeme jako národ, zachovat kvalitní, vzdělaný a úspěšný Čechy“ (žena, 24-30 let);*

*„Ze zkušenosti mohu říci, že tuto problematiku nelze hodnotit plošně – jsou děti, kterým je v běžné škole lépe, i přes zdánlivé neúspěchy (horší známky atd.) jsou motivovány k práci, naopak u některých může být dost frustrující, když v ničem nad zdravými spolužáky nevyčníkají (což by se jim např. ve speciální třídě nestalo), osobně bych jako efektivní viděla kombinovanou formu integrace, kdy na část předmětů mohou být děti klidně „promíchány“, ale na náročnější vzdělávací oblasti, kde je nutno modifikovat výstupy, by mohly být vzdělávány v menších skupinách dle úrovně (např. ČJ a MAT odděleně, ostatní předměty společně na 1. stupni, na 2. stupni místo např. 2. cizího jazyka přidat češtinu, místo fyziky, chemie apod. zvolit prakticky zaměřené vyučování)“ (žena, 24-30 let).*

## **6.7 Závěrečné shrnutí výzkumu**

Praktická část diplomové práce na téma „Integrace žáků s mentálním postižením pohledem pedagogů prvního stupně základních škol v regionu Břeclav“ byla založena na realizaci kvantitativního výzkumu v podobě dotazníkového šetření. Výzkum byl uskutečněn prostřednictvím internetové služby společnosti Survio s. r. o. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 121 pedagogických pracovníků prvního stupně základních škol v okrese Břeclav.

Z charakteristiky respondentů vyplývá, že 94,21% výzkumného vzorku tvořily ženy, a to v počtu 114 z celkového počtu 121 dotázaných. Nejpočetnější výzkumnou skupinou byla kategorie žen ve věku od 24 do 30 let (45,45%). Ve výzkumu převažovali respondenti s kratší dobou praxe (např. 62 respondentů – tj. 51,24% uvedlo délku praxe ve školství kratší než 6 let). Můžeme tedy předpokládat, že výsledky výzkumu byly ovlivněny ženami s krátkou dobou pedagogické praxe a vysokoškolským pedagogickým vzděláním.

Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením má svá specifika a proto jsme ve výzkumu sledovali nezbytnou podmínku, kterou je zajištění personální podpory prostřednictvím kvalifikovaných pedagogů. Vzhledem k tomu, že byl průzkum realizován na tzv. běžných základních školách, jsme předpokládali, že většina pedagogů nebude mít speciálněpedagogické vzdělání. 51 dotázaných (42,15%) uvedlo jako nejvyšší dosažené vzdělání vysokoškolské pedagogické a pouze 36 učitelů (29,76%) speciálněpedagogické. Naše tvrzení se potvrdilo.

Z výsledků výzkumu týkajících se informovanosti pedagogů v oblasti integrace vyplynula následující zjištění, která jsme získali na základě dalších odpovědí respondentů. V 5. otázce odpovědělo celkem 71 respondentů (58,68%), že se cítí být dostatečně informováno v oblasti integrace žáků s lehkým mentálním postižením, naproti tomu 50 pedagogů (41,32%) tento pocit nemá. Na základě tohoto zjištění, jsme v 6. otázce předpokládali, že se většina pedagogů během své praxe s integrovaným žákem již setkala. Předpoklad se potvrdil - 99 respondentů (81,82 %) odpovědělo, že se s integrovaným žákem setkalo na svém pracovišti (52 respondentů - tj., 42,98%), nebo přímo ve své třídě (47 pedagogů - tj. 38,84 %).

V 7. a 8. otázce jsme sledovali názory pedagogů na připravenost školy ke vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a na pocit jejich odborné připravenosti. Z celkového počtu 121 respondentů (100 %) si 64 pedagogů (52,89 %) myslí, že jejich škola není připravena na zařazení žáků s lehkým mentálním postižením a 57 respondentů (47,11 %) si naopak myslí, že jejich škola na integraci těchto žáků připravena je. 62 učitelů (51,24 %) se cítí být odborně připraveni na zařazení dítěte s lehkým mentálním postižením do jejich třídy. Naopak 59 pedagogů (48,76 %) se necítí být odborně připraveni na integraci těchto žáků. Z výsledků šetření názoru pedagogů k připravenosti školy na integraci a odborné připravenosti pedagogů je patrný vyrovnaný názor respondentů.

Zda pedagogové souhlasí se zařazením žáků s lehkým mentálním postižením do tzv. běžných základních škol, jaký na něj mají názor, v čem spatřují přínos integrace, v čem vidí pozitiva či naopak negativa jsme zkoumali v otázkách/položkách číslo 9-13. Na základě zjištěných údajů můžeme říci, že z celkového počtu 121 respondentů 85 (70,25 %) nesouhlasí se zařazením žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol a 61 respondentů (50,42 %) je přesvědčeno o negativním přínosu zařazení těchto žáků do hlavního proudu vzdělávání, a to jak pro integrované, tak pro intaktní žáky. Největší pozitivum vidí z celkového počtu 121 respondentů celkem 102 učitelů (84,3%) v poznávání života dětí se zdravotním postižením. Jako velké negativum spatřuje celkem 100 pedagogů (82,65 %) nízkou informovanost učitelů o možnostech vzdělávání žáků s mentální retardací



a zároveň 97 pedagogů (80,17 %) spatřuje nevýhodu v nedostatečné vybavenosti škol pro kvalitní vzdělávání těchto žáků. Pro 66 učitelů (54,55 % z celkového počtu 121 respondentů) to znamená/ by znamenalo větší přípravu na vyučování.

O nedostatečné informovanosti pedagogů v možnostech vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením nás přesvědčily i odpovědi na otázku číslo 14, kde 64 respondentů (52,89 %) uvedlo, že nejsou dostatečně informováni o možnostech vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Z těchto závěrů usuzujeme, že pedagogové v otázce č. 15 budou preferovat vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením ve speciálním školství. Tento předpoklad potvrdilo 60 učitelů (49,59 %), kteří označili jako nejvýhodnější typ integrace žáků s lehkým mentálním postižením speciální školství. S integrací v běžné třídě základní školy souhlasí pouze 23 respondentů (19,01 %).

Výsledky práce byly poskytnuty respondentům s doporučením dalšího vzdělávání a sebevzdělávání v oblasti edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

## 7 Diskuze

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaký názor mají pedagogové prvního stupně základních škol na zařazení dětí s lehkým mentálním postižením do hlavního proudu vzdělávání. Z výzkumného šetření vyplynulo, že i přes dostatečnou informovanost v oblasti integrace učitelé **nesouhlasí se zařazováním žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol**. Zařazení dětí s lehkou mentální retardací do běžného vzdělávání totiž vnímají za negativní přínos pro integrované i intaktní žáky. Hovoří z vlastní zkušenosti, protože velká většina pedagogických pracovníků se dle výzkumu s integrovaným žákem setkala přímo ve své třídě nebo na svém pracovišti.

Jednou z nezbytných podmínek pro efektivní inkluzivní vzdělávání je zajištění kvalifikované pedagogické podpory. Jak vyplynulo z výzkumu, většina pedagogických pracovníků nemá speciálněpedagogické vzdělání, které je pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením důležitým předpokladem. Ve výpovědích respondentů se objevoval názor, že pokud by chtěli pracovat se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, zaměřili by se na studium speciální pedagogiky nebo by pracovali přímo ve speciálních školách. Pedagogové dále zastávali názor, že jejich škola není dostatečně připravena na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Ve svých výpovědích uváděli jako důvod např. nedostatečnou vybavenost školy speciálními pomůckami. Dalším negativem, které přispělo k názoru nesouhlasu vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na tzv. běžných základních školách, byla nedostatečná informovanost o možnostech vzdělávání žáků těchto žáků. Většina z nich proto raději volila možnost vzdělávání ve speciálním školství, kde jim bude poskytnuta náležitá péče a podpora.

V České republice provedl podobný výzkum, zaměřený na názory pedagogů k integraci žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol např. V. Šafář (2016, internetový zdroj: Názory pedagogických pracovníků na integraci žáků s mentálním postižením do běžných základních škol, diplomová práce). Ve svém diplomové práci dospěl k závěru, že většina pedagogů s integrací žáků s mentálním postižením do běžných základních škol nesouhlasí. Šetření, zaměřené na region Rychnovsko, potvrdilo, že většina pedagogů nemá speciálněpedagogické vzdělání; pedagogové nemají dostatek informací o vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací; či jejich škola není dostatečně vybavena speciálními pomůckami.

Jak jsem již zmiňovala v úvodu diplomové práce, často jsem během své praxe slyšela různé názory na zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžného proudu

vzdělávání. Většinou to byly názory negativní. Panovaly obavy z nedostatečné informovanosti o možnostech vzdělávání těchto žáků, o negativním přínosu pro intaktní žáky, nepřijetí žáků intaktními spolužáky.

Podobný průzkum, zaměřený především na postoje, informovanost, potřeby pedagogické veřejnosti směrem k připravovaným podmínkám vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, byl proveden v rámci Systémové podpory inkluzivního vzdělávání v ČR na jaře 2015. I tento průzkum potvrdil výsledky očekávaného zjištění, že většina pedagogů v prostředí tzv. běžných základních škol nemá pro tuto práci odbornou kvalifikaci a většina z nich volí jako optimální vzdělávací model formu speciální školy.

Je třeba počítat s tím, že proces přechodu k inkluzivnímu vzdělávání nebude jednoduchý. Bude trvat minimálně několik let, a musí na něm pracovat větší tým lidí z celé školy. Všichni učitelé se musí dlouhodobě a intenzivně vzdělávat. Bylo by vhodné, směřovat pozornost k osvětě škol, vyučujících, rodičů o výhodnosti inkluzivního vzdělávání.

## ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na vzdělávání žáků s mentálním postižením. Cílem bylo zjistit, jaký názor mají pedagogičtí pracovníci prvního stupně základních škol v regionu Břeclav na zařazení dětí s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol. Dílčími cíli bylo zjistit, zda jsou dle pedagogických pracovníků běžné základní školy připraveny na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, zda jsou pedagogové běžných základních škol připraveni dle vlastního názoru na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a zda jsou pedagogové dostatečně informováni o možnostech vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Teoretická část je souhrnem teoretických poznatků, které byly získány analýzou odborné literatury a platných legislativních norem. Přibližuje možnosti vzdělávání žáků s mentálním postižením. Definuje pojem mentální postižení včetně klasifikace, etiologie a charakteristiky dětí dle stupňů mentální retardace. Vymezuje pojmy společné vzdělávání, integrace a inkluze.

V praktické části bylo použito výzkumné šetření realizované celkem na 34 základních školách, z toho na 26 základních školách tvořených pouze prvním stupněm. 18 základních škol bylo tvořeno prvním i druhým stupněm. Pro účely zpracování výzkumu byla vybrána kvantitativní metoda dotazníku. Dotazník vyplnilo 121 pedagogů prvního stupně. Šetření probíhalo prostřednictvím elektronické komunikace přes portál Survio.com. Výsledky byly zpracovány do tabulek a grafů s početním i procentuálním vyjádřením.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že na prvním stupni základních škol jsou nejvíce zastoupenou kategorií pedagogů ženy (tj. 94,21 %) s délkou praxe 6 a méně let (tj. 51,24%). Výsledky průzkumu poukázaly na fakt, že většina pedagogů (tj. 70,25%) základních škol tzv. běžných, přes dostatečnou informovanost v oblasti integrace, nesouhlasí se zařazováním žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol. Potvrdilo se, že většina pedagogických pracovníků (tj. 74,24%) nemá v tzv. běžných základních školách speciálněpedagogické vzdělání. Jelikož vzdělání a zkušenosti pedagogů ovlivňují zásadním způsobem míru výchovně vzdělávacího procesu, měla by být v budoucnu zaměřena pozornost především na jejich připravenost a kompetentnost.

Přínos této diplomové práce tkví v přiblížení názoru pedagogů na zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do tzv. běžných základních škol a na nastínění problematiky inkluzivního vzdělávání a integrace, které mohou objasnit široké spektrum pojmů z této oblasti nejenom pedagogickým pracovníkům, ale i ostatním aktérům školské integrace.

## SEZNAM LITERATURY

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M.. *Intervence v inkluzivní edukaci dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a jejich pracovní uplatnění*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 364 s. ISBN 978-802-1065-154.

BAZALOVÁ, B. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 183 s. ISBN 978-80-262-0693-4.

BENDO VÁ, P., ZIKL, P.. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 140 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4738-543.

BOOTH T., AINSCOW M. a EDITING AND PRODUCTION FOR CSIE MARK VAUGHAN. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Rev ed. Bristol: CSIE, 2002. ISBN 18-720-0118-1.

CASSIDY, Suzanne B a Judith E ALLANSON. *Management of genetic syndromes: the wellintentioned path to harm*. 3rd ed. Hoboken, N. J.: Wiley-Blackwell, c2010. ISBN 04-701-9141-4.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X

ČERNÁ, M. a kol. *Česká psychopedie. Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum 2008. ISBN 978-80-246-1565-3

FISCHER, S. ŠKODA, J. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.

HACHOVÁ, S. *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.

HÁJKOVÁ, V. STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

KOCUROVÁ, M. a kol. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. ISBN 80-7082-844-7.

KOZÁKOVÁ Z, *Psychopedie* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, IBSN 20-244-0991-7

LECHTA, V. a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. IBSN 978-80-7367-679-7.

MARKOVÁ, Z., STŘEDOVÁ, L., *Mentálně postižené dítě v rodině*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 128 s.

MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000, IBSN 80-244-0077-4.

MICHALÍK, J. a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 511 s. IBSN 978-80-7367-859-3.

PALÁN, Z.: *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. DAHA, Turnov 1997. IBSN 80-902232-1-4.

PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, 401 s. IBSN 978-80-7315-198-0.

PIPEKOVÁ, J.: *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. MSD, Brno 2006. IBSN 80-86633-40-3.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. IBSN 80-717-8631-4.

ŘÍČAN, P. a kol.. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. IBSN 978-802-4710-495.

ŠIŠKA, J. 2005. *Mimořádná dospělost: edukace člověka s mentálním postižením v období dospělosti*. Praha: Karolinum. IBSN 80-246-0992-4.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011, 221 s. Speciální pedagogika (Portál). IBSN 978-80-7367-889-0.

VÁGNEROVÁ, M., Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a Stanislav ŠTECH. *Psychologie handicapu*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2004, 230 s. IBSN 80-718-4929-4.

VALENTA, M. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 349 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4738-291.

VALENTA, M. *Psychopedie*. 5., dopl. a upr. vyd. Praha: Parta, 2013, 495 s. ISBN 978-80-7320-187-6.

VALENTA, M. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 269 s. ISBN 978-80-262-0602-6.

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

WRIGHT, Rogers H a Nicholas A CUMMINGS (eds.). *Destructive trends in mental health: the well-intentioned path to harm*. and Hove: Routledge, 2005. ISBN 04-159-5086-4.

ZVOLSKÝ P. a kol. *Speciální psychiatrie*. Praha: UK, 1996. ISBN 80-7184-203-6.

## ELEKTRONICKÉ ZDROJE

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT, ©2016 [cit. 2016-10-08].  
Dostupné z: <http://www.msmt.cz>

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Harmonogram kroků ke společnému vzdělávání* [online]. MŠMT, 2016 [cit. 2016-09-06].  
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/36880/>

ČESKO. ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY ČR. *MKN: Mezinárodní klasifikace nemocí.* [online]. UZIS ©2016 [cit. 2016-10-14]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

ČESKO: MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT* [online]. 2016 [cit. 2016-09-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/rvp-pro-obor-vzdelani-prakticka-skola-jednoleta-a-dvouleta>

ČESKO: MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT* [online]. 2016 [cit. 2016-09-11]. Dostupné z: [www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/aktivacni-centra-vzdelavani-pro-tezce-zdravotne-postizene](http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/aktivacni-centra-vzdelavani-pro-tezce-zdravotne-postizene)

ČESKO: MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Komentář k přehledu podpůrných opatření* [online]. 2016 [cit. 2016-09-14]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/38969/](http://www.msmt.cz/file/38969/)

ČESKO: MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT* [online]: *Odůvodnění k vyhlášce* [online]. 2016 [cit. 2016-09-11]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/36500\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/36500_1_1/)

KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ. *UPOL* [online]. UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI, ©2015-2016 [cit. 2016-11-09]. Dostupné z: [katalogpo.upol.cz/mentalnipostizeni-nebo-oslabeni-kognitivniho-vykonu/1-vymezeni-pojmu-oslabeni-kognitivniho-vykonu-a-mentalni-postizeni/1-1-vymezeni-pojmu-oslabeni-kognitivniho-vykonu/](http://katalogpo.upol.cz/mentalnipostizeni-nebo-oslabeni-kognitivniho-vykonu/1-vymezeni-pojmu-oslabeni-kognitivniho-vykonu-a-mentalni-postizeni/1-1-vymezeni-pojmu-oslabeni-kognitivniho-vykonu/)



METODICKÝ PORTÁL: DIGIFOLIO. *METODICKÝ PORTÁL* [online]. ©2016 [cit. 2016-09-06]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=6433>

METODICKÝ PORTÁL: *RVP: Školská legislativa péče o žáky se zdravotním postižením* [online]. ©2015-2016 [cit. 2016-09-11]. (dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/16243/skolska-legislativa-pece-o-zaky-se%20zdravotnim-postizenim.html>)

*NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. NÚV - Národní ústav pro vzdělávání: Podpůrná opatření* [online]. 2016 [cit. 2016-09-14]. Dostupné z: [www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni](http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni)

*NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. NÚV - Národní ústav pro vzdělávání: RVP pro obor vzdělání Základní škola speciální* [online]. 2016 [cit. 2016-09-06]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/134>

*NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. NÚV - Národní ústav pro vzdělávání: RVP PV\_160805\_DEF\_MSMT.pdf* [online]. 2016 [cit. 2016-09-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/696>

*NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. NÚV - Národní ústav pro vzdělávání: DĚTI, ŽÁCI A STUDENTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI* [online]. 2016 [cit. 2016-09-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>

*NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ: RVP pro základní vzdělávání. NÚV - Národní ústav pro vzdělávání* [online]. ©2015-2016 [cit. 2016-09-06]. Dostupné z: [www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani](http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani)

*NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ: RVP pro základní vzdělávání. NÚV - Národní ústav pro vzdělávání* [online]. ©2015-2016 [cit. 2016-11-11]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)

O NÁS. Survio [online], ©2016 [cit. 2016-09-17]. Dostupné z: <http://www.survio.com/cs/onas>.

VALACHOVÁ, K. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY  
In: [Www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-vydava-upraveny-rvp-zv](http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-vydava-upraveny-rvp-zv) [online]. MŠMT, ©2016 [cit. 2016-10-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-vydava-upraveny-rvp-zv>

**Legislativní dokumenty:**

ČESKO. Vyhláška č. 197/2016 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*

ČESKO. Zákon č. 82/2015 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*

ČESKO. Zákon č. 379/2015 Sb., *o pedagogických pracovnicích*

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Vztah mezi integrací a inkluzí .....	29
Tabulka 2: Pohlaví respondentů .....	36
Tabulka 3: Věkové rozložení respondentů .....	37
Tabulka 4: Délka praxe respondentů ve školství.....	38
Tabulka 5: Nejvyšší dosažené vzdělání.....	39
Tabulka 6: Dostatečná informovanost respondentů v oblasti integrace žáků s lehkým mentálním postižením .....	40
Tabulka 7: Setkání respondentů s integrovaným žákem v průběhu praxe .....	41
Tabulka 8: Názor respondentů na připravenost jejich školy na zařazení žáků s lehkým mentálním postižením .....	42
Tabulka 9: Odborná připravenost respondentů na zařazení dítěte s lehkým mentálním postižením do jejich třídy .....	42
Tabulka 10: Souhlas respondentů se zařazením žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol.....	43
Tabulka 11: Názor respondentů na zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol .....	47
Tabulka 12: Pozitiva v zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol dle názoru respondentů .....	48
Tabulka 13: Negativa zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol dle názoru respondentů .....	50
Tabulka 14: Význam výuky ve třídě s integrovaným žákem s lehkým mentálním postižením pro respondenty .....	51
Tabulka 15: Názor respondentů na dostatečnou informovanost o možnostech vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.....	52
Tabulka 16: Nejvýhodnější typ integrace žáků s lehkým mentálním postižením dle názoru respondentů.....	53

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Pohlaví respondentů .....	36
Graf 2: Věkové rozložení respondentů .....	37
Graf 3: Délka praxe respondentů ve školství .....	38
Graf 4: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů .....	39
Graf 5: Dostatečná informovanost respondentů v oblasti integrace žáků s lehkým mentálním postižením.....	40
Graf 6: Setkání respondentů s integrovaným žákem v průběhu praxe .....	41
Graf 7: Názor respondentů na připravenost jejich školy na zařazení žáků s lehkým mentálním postižením.....	42
Graf 8: Odborná připravenost respondentů na zařazení dítěte s lehkým mentálním postižením do jejich třídy.....	43
Graf 9: Souhlas respondentů se zařazením žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol .....	44
Graf 10: Názor respondentů na zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do tzv. běžných základních škol .....	47
Graf 11: Pozitiva zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol dle názoru respondentů .....	49
Graf 12: Negativa zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol dle názoru respondentů .....	51
Graf 13: Význam výuky ve třídě s integrovaným žákem s lehkým mentálním postižením pro respondenty.....	52
Graf 14: Názor respondentů na dostatečnou informovanost o možnostech vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.....	53
Graf 15: Nejvýhodnější typ integrace žáků s lehkým mentálním postižením dle názoru respondentů.....	54

# PŘÍLOHA

## Dotazník

Dobrý den,

jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a ráda bych Vás požádala o vyplnění níže uvedeného dotazníku zkoumající názory pedagogů na zařazení dětí s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol.

Dotazník je zcela anonymní a bude sloužit pouze pro účely výzkumné části mé diplomové práce.

Děkuji za vyplnění.

### 1. Jsem:

- muž
- žena

### 2. Věk:

- 24 – 30 let
- 31 – 40 let
- 41 – 50 let
- 51 let a více

### 3. Délka Vaší praxe ve školství:

- 6 let a méně
- 7 – 12 let
- 13 – 19 let
- 20 – 27 let
- 28 – 32 let
- 32 let a více

### 4. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

- středoškolské s maturitou
- vyšší odborné (Dis.)
- vysokoškolské pedagogické
- vysokoškolské speciálně pedagogické

- jiné, uveďte:

---

---

**5. Cítíte se dostatečně informován/a v oblasti integrace žáků s lehkým mentálním postižením?**

- ano
- ne

**6. Setkal/a jste se již během své praxe s integrovaným žákem?**

- ano, na svém pracovišti
- ano, přímo v mé třídě
- dosud jsem se s integrovaným žákem neseťkal/a

**7. Myslíte si, že je Vaše škola připravena na zařazení žáků s lehkým mentálním postižením?**

- ano
- ne

**8. Cítíte se odborně připraven/a na zařazení dítěte s lehkým mentálním postižením do Vaší třídy?**

- ano
- ne

**9. Souhlasíte se zařazením žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol?**

- ano
- ne, uveďte proč:

---

---

**10. Myslíte si, že zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol má:**

- pozitivní přínos pro integrované žáky
- pozitivní přínos pro intaktní žáky

- negativní přínos pro integrované žáky
- negativní přínos pro intaktní žáky
- nedokážu posoudit

**11. Jaká pozitiva vidíte v zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol?**

**Vyjádřete na škále míru Vašeho souhlasu (1 – souhlasím, 2 - spíše souhlasím, 3 - spíše nesouhlasím, 4 – nesouhlasím):**

- |   | <b>1</b>                 | <b>2</b>                 | <b>3</b>                 | <b>4</b>                 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ○ snadnější začlenění integrovaného žáka do společnosti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ○ kontakt s intaktními spolužáky                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ○ vzájemná motivace a působení                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ○ poznávání života dětí se zdravotním postižením        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ○ jiné, uveďte:   |                          |                          |                          |                          |

---



---

**12. Jaká negativa vidíte v zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol?**

**Vyjádřete na škále míru Vašeho souhlasu (1 – souhlasím, 2 - spíše souhlasím, 3 - spíše nesouhlasím, 4 – nesouhlasím):**

- |  | <b>1</b>                 | <b>2</b>                 | <b>3</b>                 | <b>4</b>                 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ○ nepřijetí ze strany ostatních spolužáků  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ○ žák s mentální retardací má pocit ostrčení                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ○ nedostatečná vybavenost škol pro kvalitní vzdělávání                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ○ nízká informovanost učitelů o vzdělávání žáků s mentální retardací             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ○ nedostatek příležitostí průběžného vzdělávání učitelů k problematice integrace | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ○ jiná, uveďte:  |                          |                          |                          |                          |

---



---

**13. Co pro Vás znamená (by znamenalo) učit ve třídě s integrovaným žákem s lehkým mentálním postižením?**

- větší přípravu na vyučování
- další vzdělávání
- spolupráci s odbornými pracovišti

**14. Myslíte si, že jste dostatečně informováni o možnostech vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením?**

- ano
- ne

**15. Který typ integrace žáků s lehkým mentálním postižením je podle Vás nejvýhodnější?**

- individuální integrace v běžné třídě základní školy
- skupinová integrace ve speciální třídě běžné základní školy
- preferuji speciální školství

**16. Napadá Vás něco, co byste chtěli zmínit v souvislosti se zařazením žáků s lehkým mentálním postižením do běžného vzdělávání, ale v dotazníku jste nenašel/nenašla vhodnou formulaci otázky pro svou odpověď?**

Uveďte:

---

---

---

---

---



## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bohdana Herzánová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Zdeňka Kozáková, DiS,Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2016

<b>Název práce:</b>	Integrace žáků s mentálním postižením pohledem pedagogů prvního stupně základních škol v regionu Břeclav
<b>Název v angličtině:</b>	Integration of mentally handicapped pupils from the Perspective of pedagogues of the First Grade Primary Schools in the region Břeclav
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se věnuje zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do hlavního proudu vzdělávání. Teoretická část je zaměřena na charakteristiku, etiologii a klasifikaci mentálního postižení, na vymezení pojmů pedagog prvního stupně základních škol, integrace, inkluze. Praktická část je věnována kvantitativnímu šetření, jehož cílem bylo zjistit, jak pedagogové prvního stupně základní školy v okrese Břeclav pohlízejí na integraci žáků s mentálním postižením.
<b>Klíčová slova:</b>	Mentální retardace, etiologie, klasifikace mentální retardace, stupně mentální retardace, pedagog prvního stupně základní školy, integrace, inkluze.
<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis is dedicated to the inclusion of students with mild intellectual disabilities into mainstream education. The theoretical part is focused on the characteristics of etiology and classification of mental disability, on the definition of terms First Grade Primary Schools, integration, inclusion. The practical part is devoted to the quantitative investigation,

	whose aimed was to find out how educators the first grade of primary school in Břeclav district should regard the integration of pupils with mental disabilities.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Mental retardation, etiology, classification of mental retardation, the pedagogue of the First Grade Primary School, integration, inclusion.
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Dotazník
<b>Rozsah práce:</b>	74
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk