MASARYKOVA UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra speciální pedagogiky

Inkluzivní vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v běžných základních školách z pohledu učitelů

Bakalářská práce

Brno 2017

Vedoucí práce:
PhDr. Mgr. Dana Zámečníková, Ph.D.

Autor práce:
Hana Jastrábková

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, pouze s využitím citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně dne 19. března 2017 ……

Hana Jastrábková

Poděkování

Děkuji PhDr. Mgr. Daně Zámečníkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi poskytovala během zpracování mé bakalářské práce. Také bych ráda poděkovala své rodině, která mě v průběhu práce podporovala a měla se mnou trpělivost.

Obsah:

Úvod 5

1 Mentální retardace 6

1.1 Vymezení pojmu mentální postižení.....6

1.2 Psychologická charakteristika lidí s mentálním postižením 9

1.3 Specifika edukace osob s mentálním postižením 11

2 Vzdělávání, integrace a inkluze žáků s lehkou mentální retardací 15

2.1 Systém vzdělání dětí s mentální retardací 15

2.2 Vymezení pojmů integrace a inkluze z pedagogického hlediska.....17

2.3 Podmínky integrace žáků s lehkou mentální retardací.....19

3 Inkluzivní vzdělávání žáků s LMR v běžných třídách základních škol z pohledu učitelů 23

3.1 Stanovení cíle a metodologie výzkumu 23

3.2 Metody výzkumného šetření a sběru dat 23

3.3 Zpracování získaných dat a informací 24

3.4 Závěry výzkumného šetření 40

Závěr 44

Shrnutí.....45

Použitá literatura a zdroje 46

Seznam příloh 47

Úvod

Pro tuto bakalářskou práci bylo vybráno téma inkluzivní vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací v běžných základních školách z pohledu učitelů. Toto téma bylo zvoleno především proto, že pracuji jako asistent pedagoga na základní škole s žákyní, které byla diagnostikována lehká mentální retardace. Každý den se tak setkávám nejen s pozitivní stránkou integrace, kterou vidím především ve zlepšení vztahů mezi postiženými a zdravými žáky, ale také se spoustou problémů a nedostatků, které z integrace vyplývají, a které je potřeba odstranit.

Ještě v nedávné minulosti byla lehká mentální retardace považována za postižení, které jedince téměř vyčlenilo z intaktní společnosti. Děti s lehkou mentální retardací byly v podstatě separovány a jejich vzdělávání probíhalo ve zvláštních, dnes již speciálních školách. V současné době se přeci jenom pohled na jedince s tímto postižením v naší zemi trochu mění. Stále častěji se v souvislosti se vzděláním dětí s lehkým mentálním postižením setkáváme s pojmy jako je integrace, nebo inkluze. Inkluzivní pojetí školství má celou řadu odpůrců, ale také lidí, kteří se s tímto pojetím ztotožňují.

Bakalářská práce je rozdělena na tři části. První dvě kapitoly jsou tvořeny teoretickými východisky a třetí je věnována výzkumnému projektu.

První část se zabývá mentální retardací. Je zde vymezen pojem mentální postižení, psychologická charakteristika lidí s mentálním postižením a specifika edukace osob s mentálním postižením.

Druhá část se zaměřuje na vzdělávání, integraci a inkluzi žáků s lehkou mentální retardací. Je zde popsán systém vzdělávání dětí s mentální retardací, vymezený pojem integrace a inkluze z pedagogického hlediska a podmínky integrace žáků s lehkou mentální retardací.

Třetí část tvoří výzkumné šetření, ve kterém je uplatněno kvantitativní výzkumné šetření, které je zaměřeno na učitele základních škol. Bude sledováno, jak učitelé vnímají prvky integračního a inkluzivního pojetí. Především nás bude zajímat, zda je integrace z pohledů učitelů pro děti s lehkou mentální retardací přínosem, zda jsou o ní dostatečně informováni, a zda mají ve třídách vhodné podmínky k jejímu uskutečnění.

Výzkumné šetření bude provedeno pomocí služby vyplňto.cz, která je určena pro realizaci internetových průzkumů. Odkaz na vytvořený dotazník bude umístěný na sociálních službách a rozesílán učitelům základních škol emailem.

Cílem této práce je zjistit, zda jsou základní školy připravené na integraci žáků s lehkou mentální retardací, a jak tuto integraci vnímají samotní učitelé.

1 MENTÁLNÍ RETARDACE

1.1 Vymezení pojmu mentální postižení

Pojem mentální retardace pochází z latinských slov mens a retardare. Slovo mens znamená mysl, nebo duše, a retardare, znamená zpomalit, nebo opozdit. Doslovný překlad tedy je „opoždění (zpomalení) mysli“ Mentální retardace zasahuje nejen úroveň rozumových schopností, ale postihuje jedince ve všech jeho složkách. Týká se rovněž komunikace, emocí, sociálních vztahů, pracovního uplatnění a dalších. (Slowík, J., 2007).

Vymezení pojmu mentální retardace má obrovský teoretický i praktický význam. Teoretický význam vidíme především v přesné klasifikaci podstatných znaků, a praktický význam je důležitý pro terminologickou přesnost, která přispívá k rozhodování při stanovení odpovídajícího způsobu speciálněpedagogické péče (Langmeier, J., Krejčířová D., 2006).

V současné době se můžeme v odborné literatuře setkat s celou řadou pojmů, které se vztahují k mentální retardaci, a proto její vymezení není jednoduché.

Terminologie je v případě mentálního postižení relativně nejednotná, mnohdy nesprávně užívaná, často s hanlivým nádechem, přetrvává rigidita, a to nejen mezi širokou veřejností, ale i mezi rodiči, kteří mají dítě s mentálním postižením či osobami působícími v neziskovém sektoru. Přesto, že žijeme v době změn přístupu k postižení a zaměřujeme se na inkluzi a vytváření respektu k osobám s mentálním postižením, jsou často používány termíny jako downik, aspík, mentálně retardovaný a tak dále. Lidé si přitom vůbec neuvědomují, že jsou tyto termíny považovány za nevhodné (Bazalová, B., 2014).

M. Černá (2014) uvádí, že termín jedinec s mentálním postižením se v současné české psychopedii používá jako synonymum k termínu jedinec s mentální retardací. Samotný syndrom je pak označován jako mentální retardace. Z historického hlediska můžeme v odborné literatuře najít i mnoho dalších termínů jako např. mentální či duševní zaostalost, slabomyslnost, rozumová či duševní vada, mentální defektnost aj. Od těchto termínů se pro jejich zhoršující výraz později opustilo.

Určitým dokladem proměnlivosti vztahu, jaký má společnost k lidem s mentálním postižením, jsou stálé změny terminologie, která označuje skutečnost intelektového postižení. Jenkins (1993 sec. cit. Vančura, J., 2007 s. 15) uvádí, že jsou tyto neustálé změny vedeny snahou o vyhnutí se neuctivému označení osob, ke kterým jsou tyto kategorie vztaženy. Zajímavé zdůvodnění neustálé proměnlivosti terminologie užívané

v oblasti intelektového znevýhodnění předkládají Lukackan a Spitalnik (1994 sec. cit. Vančura J., 2007, s.15). „*Kdyby byla mentální retardace věc, stačilo by ji pojmenovat a definovat jednou provždy… Mentální retardace je ale vztah, status, a tak musí být znovu a znovu přejmenovávána a definována. Společnost se mění a spolu s ní se v proměnlivém světě vyvíjí i její vztahy…*"

Definice mentální retardace se i nadále mění a vyvíjí. V této době je k dispozici velké množství definic od nejstručnějších, vyjadřujících výstižně podstatu tohoto syndromu až k stanovení definic popisných, zahrnujících též klasifikaci a symptomy. (Černá, M., kol., 2015). V této knize autoři rozdělili dostupné definice z domácí i zahraniční odborné literatury podle základního kritéria do čtyř skupin na:

1. definice zdůrazňující aktuální pásmo inteligence
2. definice zdůrazňující biologické faktory
3. definice se zdůrazněním sociálních faktorů
4. definice zdůrazňující více hledisek

U nás je jednou z nejznámějších a nejvíce citovaných verzí vymezení pojmu mentální retardace definice M. Dolejšího (1983, s.38): „*Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí, závislá na některých z těchto činitelů: na nedostatcích genetických vloh; na porušeném stavu anatomicko- fyziologické struktury a funkce mozku a jeho zrání; na nedostatečném nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace senzorické, emoční a kulturní; na deficitním učení; na zvláštnostech vývoje motivace;, zejména negativních zkušenostech jedince po opakovaných stavech frustrace a stresu; na typologických zvláštnostech vývoje osobnosti.*"

Vágnerová M. (2004, s.289) zase definuje mentální retardaci je jako „*neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70 % normy), přestože postižený jedince byl přijatelným způsobem výchovně stimulován. Hlavními znaky mentální retardace jsou nedostatečný rozvoj myšlení a řeči, omezená schopnost učení a z toho vyplývající obtížnější adaptace na běžné životní podmínky. Limitovaný rozvoj rozumových schopností bývá spojen s postižením či změnou dalších schopností a s odlišnostmi ve struktuře osobnosti.*" (Vágnerová, M., 2004, s. 289).

Mentální postižení není časovým opožděním vývoje, ale jedná se o strukturální změny ve vývoji. Z tohoto důvodu není vhodné přirovnávat dítě s mentálním postižením ke zdravému dítěti mladšího věku. Jednoduše by se dalo říct, že mentální postižení je snížení intelektu, které se projeví v řečové, kognitivní, motorické a sociální složce. Ze

všeho nejvíc je zasažen proces poznávání, učení a orientace ve světě. Toto postižení nelze vyléčit a je trvalé, avšak může dojít ke zlepšení stavu v důsledku nabídnutí vhodných přístupů. S tímto postižením se jedinec buď narodí, nebo ho získá do svých dvou let. U postižení získané po druhém roce života vymezujeme demence. Průměrný inteligenční kvocient (IQ) činí 90-110 bodů, o mentálním postižení hovoříme od IQ 69 bodů. Při diagnostice mentálního postižení nelze ovšem vycházet pouze z hodnoty IQ, ale musíme se zabývat mnoho dalšími faktory a zkoumat celou osobnost jedince (Bazalová, B., 2014).

1.2 Psychologická charakteristika lidí s mentálním postižením

Přesto, že je každý jedinec s mentálním postižením jedinečný a má charakteristické osobní rysy, projevují se u většiny z nich některé společné znaky (Švarcová, I., 2000).

Ptáme se, čím je způsobeno určité sociální odmítání těchto jedinců. Je to především proto, že jsou jiní než my, a to je dáno zvláštnostmi jejich osobností.

Beart, Hardy a Buchan (2005 sec cit. Vančura J., 2007, s. 16) považují kategorii mentální postižení za *„velice silnou a znehodnocující identitu. Jako určitý doklad toho, že kategorie označující intelektové postižení se pojí s negativní konotací, považují také to, jak rychle se terminologie užívaná v této oblasti zařadila mezi nevybíravá slova.“*

U zdravého člověka je proces utváření zkušeností rychlý, avšak u osob s mentálním postižením tomu tak není. Jejich proces utváření zkušeností je pomalý a probíhá s určitými odchylkami. Podle I. Švarcové (2000) se mentální retardace projevuje především zpomalenou chápavostí, jednoduchostí a konkrétností úsudků, sníženou schopností až neschopností komparace a vyvozování logických vztahů, sníženou mechanickou a zejména logickou pamětí, těkavostí pozornosti, nedostatečnou slovní zásobou a neobratností ve vyjadřování, poruchami vizuomotoriky a pohybové koordinace, impulzivností, hyperaktivitou nebo celkovou zpomaleností chování, citovou vzrušivostí, sugestibilitou a rigiditou chování, nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji „já“, opožděným sexuálním vývojem, nerovnováhou aspirací a výkonů, zvýšenou potřebou uspokojení a bezpečí, poruchami v interpersonálních vztazích a v komunikaci, sníženou přizpůsobivostí k sociálním požadavkům a některými dalšími charakteristickými znaky.

Psychické zvláštnosti se projevují v myšlení, paměti, pozornosti, emocionality a sexuality.

„Myšlení u člověka s mentálním postižením je zatíženo přílišnou konkrétností, je neschopno vyšší abstrakce a generalizace, nepřesností a chybami v analýze i syntéze. Myšlení je nedůsledné, vyznačuje se slabou řídicí funkcí a značnou nekritičností, pojmy se tvoří těžkopádně a úsudky jsou nepřesné“ (Valenta, M., 2014, s. 31).

Paměť lidí s mentálním postižením vykazuje určitá specifika. Kvůli častým poruchám pozornosti potřebují k zapamatování dostatek času a je třeba vícečetného opakování. Také to, co se jedinec s mentálním postižením již naučil je třeba neustále opakovat, protože rychleji zapomíná. Může to být z toho důvodu, že takto postižení jedinci upřednostňují mechanické učení před učením logickým. Pro myšlení jedinců s lehkým mentálním postižením je typická schopnost logicky pracovat pouze s konkrétním a známým materiálem. (Lečbych, M., 2008).

„Po stránce emoční je osoba s mentálním postižením vybavena menší schopností ovládat se v porovnání se zdravými lidmi. Citová otevřenost tak souvisí s malou řídicí funkcí rozumu, kterým lze prožitky tlumit či dokonce přehodnocovat. Jedinec automaticky přenáší kladné emoce na situace, které umí zvládnout. Protože se mentálně retardovaný jedinec mnoho situací nenaučil zvládnout, mohou se u něj objevit neurotické či psychopatické problémy, jakožto poruchy citového vývoje. Intenzita emočních reakcí klesá úměrně s věkem, mentální retardace je především retardace duševního vývoje, a proto postižené dítě delší dobu podléhá netlumené intenzitě emocí“ (Valenta, M., 2014, s. 32).

Emotivita dětí s mentálním postižením souvisí s uspokojováním jejich potřeb. Zatímco nižší city souvisí s jejich fyziologickými potřebami, ty vyšší pak s uspokojováním potřeb duchovních. Je pro ně charakteristická netlumená intenzita emocí, citová otevřenost, city jsou nepřiměřené svojí dynamikou a intenzitou k podnětům, přičemž intenzita emočních reakcí s vyšším věkem jedinců s mentálním postižením klesá (Bendová, P., Zikl P., 2011).

Z hlediska sexuality má člověk s mentální retardací zcela identické potřeby jako intaktní jedinec. Uvádí se, že jedinci s lehkou mentální retardací mají sexuální potřebu zhruba na stejné úrovni, tedy frekvenci, jako zdravý jedinec. Co je ovšem nutné zohlednit, je jejich prožívání, naivita a důvěřivost. Můžou se stát snadným terčem sexuálních útoků ze strany členů svých rodin. Především u dívek je zvýšené riziko incestu, znásilnění nebo svedení. (Valenta, M., 2014).

Partnerské vztahy jsou velmi důležité, a uspokojují především potřebu sounáležitosti, sdílení a dalších partnerských potřeb. Můžeme tedy konstatovat, že

potřeba milovat a být milován je jednou ze základních sociálních potřeb člověka. Stejně tomu je i v případě mentálně postižených lidí, včetně dětí. I ony mají od určitého věku tyto potřeby, které jsou zcela legitimní a autentické. Navíc zkušenosti ukazují, že lidé s postižením, kteří žijí v partnerském svazku jsou zralejší, vyrovnanější, samostatnější a také mnohem lépe spolupracují. Můžeme tedy říci, že touha po navázání partnerského vztahu je naprosto přirozená i u těchto mladých lidí, a je tedy stejná, jako u jejich „normálních" vrstevníků. Jedná se totiž o potvrzení vlastní hodnoty a také do určité míry i normálnosti, což je pro tyto jedince velmi pozitivní faktor (Kozáková, Z., 2005).

„Počáteční fází vzniku partnerského svazku je navázání partnerského vztahu. Zůstává-li jedinec s mentálním postižením v sociální izolaci, ať už ve vlastní rodině nebo v kolektivním zařízení, může mít nedostatek příležitostí k seznámení. Omezené příležitosti pro seznamování se v současné době snaží kompenzovat například seznamky, jednotlivá sdružení a organizace, jež realizují pobyty pro mládež a dospělé s různými typy postižení" (Kozáková, Z., 2005, s. 50).

Mnohdy se stává, že do navazování partnerských svazků se přenáší celá řada osobnostních problémů, mezi které řadíme obtíže v komunikaci nebo nízkou sebedůvěru apod. Velmi častým projevem je také úzkost a strach z odmítnutí, které jsou způsobeny pocitem vlastní nedostatečné sexuální přitažlivosti a mnohými dalšími faktory. (Kozáková, Z., 2005).

Naše společnost klade v sociálním kontaktu jen nepatrný důraz na teoretické znalosti, a proto nemusí jedincům lehký stupeň mentální retardace v sociálním kontextu působit žádné větší potíže, a mohou se tak bez problémů do naší společnosti začlenit (Bendová P., Zikl P., 2011).

1.3 Specifika edukace osob s mentálním postižením

Vzdělávání a výchova žáků s lehkým mentálním postižením jsou ovlivněny především charakteristikami jedinců, které vyplývají z jejich mentálního stavu. Jedná se o postižení, které není možné omezovat jen na zpomalený vývoj, protože zahrnuje strukturální vývojové změny (Dosedla, M., 2014).

Již v 1. stupni základní školy se u dítěte s lehkým mentálním postižením objevují výrazné problémy. Pipeková J. (2006) zmiňuje malou slovní zásobu, vady řeči., opožděný vývoj řeči, problémy při teoretických úkonech souvisejících s analýzou a syntézou, nedostatečnou zvídavost, ohraničenou schopnost logického uvažování a slabší paměť.

Zpomalené jsou taky sociální dovednosti, a častěji se objevuje impulzivnost, emocionální labilita a úzkost.

Děti s mentálním postižením jsou hendikepovány především pomalým vnímáním, neudržením pozornosti, obtížnějším rozhodováním, nedostatečnou diferenciací vjemů a počitků a poruchami koordinace. Tyto děti potřebují více času na zvládnutí činností a práce ve škole, a proto jsou jejich pokroky pomalejší než u intaktních dětí (Müller, O., 2001).

Na základní škole, zejména na prvním stupni je základním atributem čtení, ovšem u dětí s mentálním postižením je nutné kalkulovat s jejich psychickými zvláštnostmi, které jsme uvedli v předešlé kapitole.

„Proces čtení můžeme označit za ojedinělý případ zrakového vnímání, přičemž se zde sdružují představy z řečové kinestézie, rozvoj a postoj myšlení žáka, ale i získané znalosti a zkušenosti spolu s představivostí. Problémy spojené s osvojováním čtení tak může překonat žákova dychtivost po nových objevech a poznání“ (Havel, J., 2014, s. 76-77).

Jako nejvhodnější se jeví jedna z těchto dvou možností*:*

1. *Postup, v němž se uplatňuje zrakové i sluchové vnímání více méně rovnoměrně.*
2. *Před vlastní výukou čtení diagnostikovat výkonnost jednotlivých žáků v myšlenkových operacích a podle toho každého z nich zařadit do třídy s výukou, která tuto preferenci umožňuje efektivně využít“* (Havel, J., 2014, s. 81).

Edukace dětí s mentálním postižením, především s tím lehkým, se odehrává v praktické škole, ve speciální třídě základní školy nebo ve třídách základní školy, přičemž zejména poslední případ sebou nese náročnost na pedagogy i vedení školy.

„V edukačním procesu žáků s LMP je nutné se soustředit na zabezpečení samostatnosti při každodenně se opakujících aktivitách, na vedení žáků s mentálním postižením k samostatně utvářenému učení se a ke schopnosti rozhodovat se pomocí formy otevřeného učení. Důraz je kladen na vlastní sebehodnocení, na uvědomění si vlastních silných a slabých stránek. Při samotné edukaci se pedagog soustřední na upevnění pravidel společného života ve třídě, škole, na schopnost řešit konflikty, řešit úkoly, které souvisejí s vnímáním změn vlastního těla a dávat žákům možnosti spolupůsobení v rámci spoluodpovědnosti“ (Bartoňová, M., 2013, s. 122).

V rámci této edukace by neměla být opomenuta úloha asistentů pedagoga, kteří jsou stěžejním prvkem v edukaci dětí s lehkým mentálním postižením, protože právě asistenti zajišťují tyto základní prvky sebeobsluhy, jejich ukotvení a nácvik. Bez nich by byla tato inkluzivní edukace velmi složitá, ne-li nereálná.

V rámci edukace osob s mentální retardací lze využít také celou řadu terapeutických metod. Mezi jednu takovou metodu řadíme například zooterapii, kde nám při práci s postiženým pomáhá další živý tvor – zvíře.

„Zooterapie vychází z nejrůznějších zdrojů a leží na pomezí několika disciplín, zejména psychologie, psychoterapie, fyzioterapie a pedagogiky. Ke specifickým zdrojům lze zařadit například zoologii, kynologii, hipologii. Poměrně výrazné postavení má pak v tomto směru etologie. Tato věda zabývající se studiem chování živočichů, rozeznáváním jeho vrozených a naučených složek a významu určitých vzorců chování pro přežívání daného druhu, je pro provozování zooterapie mimořádně inspirativní“ (Valenta, M., 2014, s. 234).

Další metodou, kterou můžeme použít v edukaci je bazální metoda, která je psychologickou aktivitou, primárně určenou pro lidi s mentálním postižením. Rozšiřuje zejména jejich možnosti rozvíjení, a může mít významný vliv na jejich celkový vývoj. V současné době patří mezi jednu z nejčastějších psychoterapeutických strategií.

Pojem bazální znamená elementární nabídku. Pojmem stimulace se rozumí nabídka takových podnětů, o které se není jedinec schopen postarat sám. Koncepce je založena na rozvíjení vnímání, které urychluje proces rozvíjení celostní osobnosti (Vítková, M., 2010).

Je zřejmé, že edukaci osob s mentálním postižením musíme chápat v mnohem širším měřítku, protože se nejedná pouze o jejich vzdělávací systém. Patří sem také sociální služby, které jsou k dispozici lidem s mentálním postižením, poradenská pracoviště, která mohou poskytnout celou řadu důležitých informací.

Shrnutí:

První kapitola je věnována mentálnímu postižení.

V prvním bodu byl vymezen a definován pojem mentální postižení z historického hlediska i současného pohledu. Bylo vysvětleno, co je mentální postižení, a jak se měnil k tomuto postižení postoj naší společnosti.

Druhý bod je věnován psychologické charakteristice lidí s mentálním postižením. Pojednává o jejich zvláštnostech a specifikách, které jsou pro toto postižení charakteristické.

Poslední bod se zaměřuje na specifika edukace osob s mentálním postižením, protože jejich vzdělávání a výchova je značně ovlivněna charakteristikou, která vyplývá z jejich mentálního stavu.

2 Vzdělávání, integrace a inkluze žáků s lehkou mentální retardací

2.1 Systém vzdělání dětí s mentální retardací

Vzdělání a výchovu lidí s mentální retardací chápeme jako proces, který trvá celý život. I u intaktních jedinců se klade důraz na celoživotní vzdělávání, rekvalifikace, zvyšování kvalifikace, zdokonalování jazykových a dalších znalostí a dovedností (Švarcová, I., 2000).

„Celé pojetí vzdělávání je počátkem tohoto století příliš ekonomizováno. Vzdělávání mělo až dosud instrumentální charakter: bylo nástrojem lidské, národní, sociální emancipace. Kromě toho mělo vždy hodně rysů sociální výsady nebo cesty k sociálním výsadám, bylo cestou k zaujetí sociální a ekonomicky výhodného společenského statusu. Ukazuje se, že tento instrumentální charakter vzdělání ztrácí, že už není nástrojem něčeho, nýbrž konstruktivní součástí civilizace, života společnosti, člověka“ (Bartoňová, M., 2013, s. 11).

Tato citace byla vybrána záměrně, protože se tento postoj začíná prolínat naší výchovně vzdělávací soustavou. Vzdělání není jenom otázkou financí, ale také toho, jak dokáže transformovat názorové proudy majoritní společnosti. Pokud chceme něco ve společnosti změnit, tak musíme tento proces nastavit od útlého věku, tedy už od mateřské školy. To je velká výzva pro proces inkluzivního pojetí naší výchovně vzdělávací soustavy, a také jejím základním smyslem. Znamená to tento proces směřovat od pojetí individualistického k pojetí komunitnímu.

Předškolní vzdělávání

Předškolním obdobím je myšlena doba od narození po zahájení povinné školní docházky. Nejdůležitější institucí, kterou může v prvních letech života dítě s mentální retardací a jeho rodina využít jsou střediska rané péče, která poskytují své služby především formou terénní péče dětem ve věku 0 až 3 let, ale v případech těžších postižení mají v péči děti až do doby nástupu do školy.

První institucí z oblasti školství jsou mateřské školy, které může dítě navštěvovat od dvou let do zahájení povinné školní docházky. Děti s lehkou mentální retardací navštěvují převážně běžné mateřské školy a v době nástupu se u většiny z nich o jejich postižení ještě neví. Děti se střední a těžkou retardací jsou už většinou diagnostikovány a mají na výběr docházku do MŠ speciální, nebo možnost integrace v běžné mateřské škole (Bendová, P., Zikl, P., 2011).

Základní vzdělávání

Na předškolní vzdělávání navazuje vzdělání základní. Žáci s mentální retardací mohou využít tyto formy plnění povinné školní docházky:

- v základní škole formou individuální nebo skupinové integrace
- v základní škole praktické
- v základní škole speciální,
- v základní škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení, formou individuální nebo skupinové integrace (Pipeková, J., 2006).

Děti se středně těžkou mentální retardací navštěvují převážně základní školy speciální, dříve školy pomocné. Protože je vzdělávání těchto žáků velmi složité a náročné, vyžaduje odbornou speciálně-pedagogickou péči, a také vhodně upravené podmínky. Vzdělání v základních školách speciálních trvá deset let. Hlavním cílem těchto škol je obdařit žáky třemi základními dovednostmi a vědomostmi, což znamená naučit je psát, číst a počítat (Selikowitz, M., 2005)

Děti s lehkou mentální retardací, které nejsou schopny z různých důvodů prospívat v běžné základní škole, se zpravidla vzdělávají **v** základních školách praktických. Základní škola praktická je vnitřně rozdělena na tři stupně. Nižší stupeň tvoří 1.-3. ročník, střední stupeň 4.-6. ročník a vyšší stupeň zahrnuje 6.-9. ročník. Cílem praktické školy je umožnit žákům se speciálními vzdělávacími potřebami dosáhnout pomocí speciálních vzdělávacích a výchovných metod a prostředků co nejvyšší úrovně dovedností, znalostí a osobnostních kvalit při uznávání jejich osobnostních zvláštností a možností. Hlavním záměrem vzdělávací a výchovné práce praktické školy je příprava žáků na zapojení do běžného života (Švarcová, I., 2000).

Žáky s lehkou mentální retardací je také možné vzdělávat v běžných třídách základních škol formou integrace. Od 1. 1. 2005 je tato forma vzdělávání legislativně ukotvena ve školském zákoně (Sowík, J., 2007).

Střední vzdělávání

Po ukončení základního vzdělání mohou být žáci s mentální retardací integrováni na střední odborná učiliště, nebo mohou pokračovat ve své profesní přípravě na odborných učilištích nebo praktických školách s dvouletou přípravou. Praktická škola doplňuje a rozšiřuje žákům učivo základních praktických škol. Zde získají základy odborného vzdělání a základy manuálních dovedností dle zaměření v oboru (Pipeková, J., 2006).

Systém vzdělávání a výchovy lidí s lehkou mentální retardací se nemůže zaměřovat jenom na proces výchovy a vzdělání, ale také na jejich uplatnitelnost na trhu práce. Smysl integrace a inkluze je připravit tyto spoluobčany na jejich ukotvení ve společnosti, která bude odpovídat i za jejich seberealizaci, a to je také hlavní myšlenka těchto opatření a tohoto pojetí výchovně vzdělávací soustavy.

2.2 Vymezení pojmů integrace a inkluze z pedagogického hlediska

V minulém režimu bylo běžné, že lidé, kteří se od ostatních lidí něčím lišili, byli vyčleněni ze společnosti. Tomuto procesu říkáme separace. Stát se snažil dát do průměru jedince, kteří byli lepší než ostatní a vymykali se průměru směrem nahoru a ty, kteří se vymykali normě směrem k handicapu, separoval. Díky tomuto přístupu vznikala speciální zařízení pro děti se smyslovými vadami a s podprůměrným intelektem. Zde se děti nejen vzdělávaly, ale často i vyrůstaly. Těchto zařízení byl ale nedostatek, a proto byly tyto děti umisťovány do internátních škol, a to často již od šesti let. Domů dojížděly jenom jednou týdně. (Psychoterapie Anděl, online).

Principem separace je to, aby se děti vzdělávaly v heterogenních skupinách. V praxi to znamená, že děti s určitým handicapem jsou vzdělávány mezi dětmi, které jsou na tom podobně. Výhoda tohoto systému spočívá v tom, že lze všechny metody a formy přizpůsobit nárokům a požadavkům této heterogenní skupiny. Opakem separace je integrace a inkluze.

Integrace

Základem pojmu integrace je latinské slovo integer, což znamená nenarušený, celý, nebo úplný. Slovo integrace můžeme tedy přeložit jako sjednocení, scelování (Bendová, P., Zikl, P., 2011).

Integraci můžeme definovat 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 J., 2000 in Bendová P., Zikl P., 2011 s. 42).

Vymezení integrace můžeme najít i ve směrnici Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízeních z roku 2002, která nicméně pouze rozděluje integraci na individuální a skupinovou. Integrační koncepce zde respektuje odlišnosti jedince či skupiny dětí s postižením a jedinců či skupiny intaktních dětí, ale hlavním cílem

je zařadit nebo spojit dvě skupiny s odlišnými vzdělávacími potřebami a poskytnout speciálně pedagogickou podporu tam, kde je zapotřebí (Potměšil, M., 2010).

Inkluze

Pojem inkluze se do popředí zájmů odborníků začal výrazněji dostávat od doby konání konference ve španělské Salamance v roce 1994, kde se vlády 92 zemí a 25 mezinárodních organizací shodly na akčních rámcových podmínkách vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V deklaraci se hovoří o programech orientovaných na vzdělávání žáků s postižením v podmínkách běžných škol, zdůrazňuje se základní myšlenka individualizace, a to jak v připravování obsahu a tempa, tak v požadavcích na úpravu prostředí, ve kterém se celý proces vzdělávání odehrává (Havel, J., 2014).

J. Průcha (2009) uvádí, že inkluzivní vzdělávání je proces, při kterém se vzdělávají postižené i intaktní děti v běžných třídách základních škol. Podstatou je fakt, že na takzvané selhání dítěte v školním systému, je pohlíženo jako na selhání samotného systému, nikoliv dítěte. To znamená, že neúspěch značí bariéry ve školním systému a je nutno pracovat na jejich odstranění. Selhání je také často spatřováno v tom, že současný systém není dostatečně otevřen k potřebám jednotlivců.

Inkluze vyžaduje vysokou míru podpory pro pedagogické pracovníky. V souvislosti s ní můžeme také zmínit význam psychopedie – což je vědní disciplína, která se zaměřuje na poznání individuálních vlastností jedinců s mentálním postižením, a to v nejširších souvislostech. Odhaluje principy učení a jejich aplikace u těchto jedinců do oblasti celoživotního vzdělávání a jejich možnosti realizace v pracovním procesu (Černá, M., 2014).

Rozdíly mezi pojmem integrace a inkluze

Rozdíl mezi pojmy integrace a inkluze není ani v současné době v odborné literatuře zcela jasný, ale zároveň jsou tyto pojmy tématem v mnoha diskuzích a jejich užívání se v teorii i praxi pozvolně mění (Havel, J., 2014).

Můžeme to chápat tak, že inkluze je vrchol integrace a znamená včlenění do společnosti bez předchozího vyloučení. Jednoduše by se dalo říct, že integrujeme osobu, která je nějak vyčleněna. Inkluzivní přístup vede k tomu, že daná osoba ze společnosti vyloučena nikdy nebyla a po celý život je její přirozenou součástí (Bendová, P., Zikl, P. 2011).

M. Kocurová (2002) uvádí srovnání těchto dvou pojmů:

Integrace	**Inkluze**
Zaměřuje se na potřeby jedince s postižením.	Zaměřuje se na potřeby všech vzdělávaných.
expertizy specialistů	expertizy 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

Inkluze je vyšší stupeň integrace a jo to současný trend ve vzdělání na celém světě. Integrace znamená lepší přizpůsobení integrovaného jedince, zatímco inkluzivní vzdělávání sebou nese připravenost všech, včetně školy. Žáci mají být vedeni k respektování, toleranci, pochopení a vzájemné pomoci (Bazalová, B., 2014).

2.3 Podmínky integrace žáků s lehkou mentální retardací

„Problematika inkluze žáků s lehkým mentálním postižením v běžných základních školách má svá specifika. Žáci s mentálním postižením mají právo na vzdělání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, a na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní. Při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování se stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám“ (Pipeková, J., Vítková M., 2014 s.106).

Základnímu vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných se věnuje rámcový vzdělávací program. Pro úspěšné vzdělávaní žáků je potřeba zohlednit zdravotní hlediska a respektovat individualitu a potřeby žáka, využívat všech podpůrných opatření. Uplatňovat princip diferenciace a individualizace. Zabezpečit odbornou výuku předmětů speciálně pedagogické péče, zohlednit druh, stupeň a míru postižení při hodnocení výsledků vzdělávání. Odstraňovat architektonické bariéry. Spolupracovat s rodiči,

zákonnými zástupci žáka, školními poradenskými zařízeními a odbornými pracovníky školního poradenského pracoviště. Umožnit využití vyšší časové dotace k posílení předmětů. Upravit očekávané výstupy vzdělávacích oborů v jednotlivých obdobích tak, aby byly pro žáky z hlediska jejich možností reálné a splnitelné. Umožnit ve ŠVP žáka nahradit příslušný vzdělávací obsah nebo jeho část příbuzným, případně jiným vyhovujícím vzdělávacím obsahem. Uplatňovat alternativní formy komunikace a umožnit působení asistenta pedagoga ve třídě nebo studijní skupině (Bendová, P., Zikl P., 2011).

Vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která se liší od individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním stejně starých žáků ve školách, které nejsou primárně určeny pro žáky se zdravotním postižením, nebo jsou poskytována nad jejich rámec (Pipeková, J., Vítková, M.,2104).

Mezi taková opatření patří i asistent pedagoga. Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který pracuje ve třídě nebo skupině, v níž je vzděláván žák nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě ustanovení školského zákona ho zřizuje ředitel školy. Dětem, žákům a studentům se zdravotním postižením je asistent pedagoga přidělený na základě školského poradenského zařízení (Valenta, M., kol., 2015).

Základy profese asistenta pedagoga jsou dány školským zákonem č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších novelizací – platnost k 1. 9. 2016 konkrétně textem §16, který říká, že:

- děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají nárok na bezplatné poskytování podpůrných opatření zajišťovaných školou nebo školským zařízením (odstavec 1);
- jedním z podpůrných opatření je využití asistenta pedagoga (odstavec 2);
- pro poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně (kam navazující vyhláška řadí i pomoc asistenta pedagoga) je nutné doporučení školského poradenského zařízení (odstavec 4);
- pro poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně (tedy i služeb asistenta pedagoga) je nutný písemný souhlas zletilého studenta nebo zákonného zástupce nezletilého žáka (odstavec 5); (Školský zákon č. 561/2004 Sb. online).

Jednou z dalších základních podmínek pro integraci žáků s lehkou mentální retardací je i osobnost pedagoga, která je založena na těchto základních atributech:

- Role učitele v inkluzivním vzdělávání.
- Struktura vyučování.
- Změna chování učitele.
- Heterogenita žáků ve třídě.
- Poznat rozdíly a akceptovat je.
- Zohlednit zájmy žáků.
- Kooperativní vyučování.
- Projektové vyučování.

Roli učitele v inkluzivním vzdělávání chápeme především jako roli mentora, který provází různorodou třídu na její cestě za poznáním, a klade důraz na týmovou spolupráci. Je třeba zvolit takové formy a metody práce s třídou, které zohlední základní principy inkluze (Pipeková, J., Vítková, M., 2014).

Žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo být vzděláváni podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). To se vztahuje i na žáky s lehkou mentální retardací. Individuální vzdělávací plán vychází z posouzení dosažené úrovně znalostí a dovednosti žáka v dané oblasti, stanoví jednotlivé cíle, kterých má byt dosaženo v různých časových obdobích, upřesňuje výchovně vzdělávací opatření včetně služeb souvisejících se vzdělávacím procesem a způsob hodnocení plánu. Smyslem tohoto plánu je respektování speciálních vzdělávacích potřeb a tím přiblížení vzdělávání všem jedincům s mentální retardací (Černá, M., kol., 2015).

Shrnutí:

Tato kapitola byla věnována zděláváním, integraci a inkluzi žáků s lehkou mentální retardací.

Nejdříve byl popsán systém vzdělávání pro žáky s lehkou mentální retardací, který shrnuje vzdělávací systém těchto žáků od předškolního vzdělávání až po vzdělávání střední.

V druhém bodě byly vysvětleny pojmy integrace a inkluze, které byly porovnány a bylo poukázáno na rozdíly mezi nimi.

Závěr kapitoly byl věnován podmínkám integrace žáků s lehkou mentální retardací. Byly zde uvedeny body a pojmy, které hrají v integraci těchto žáků velkou roli a jsou pro úspěch této myšlenky ve vzdělání nezbytné.

3 Inkluzivní vzdělávání žáků s LMR v běžných třídách základních škol z pohledu učitelů

3.1 Stanovení cíle a metodologie výzkumného šetření

Výzkumné šetření této bakalářské práce je zaměřeno na inkluzivní vzdělávání žáků s LMR v běžných základních školách z pohledu učitelů.

Hlavní cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření této bakalářské práce bylo zjistit, zda jsou základní školy připraveny na integraci žáků s LMR do běžných tříd a jaký pohled mají učitelé na vzdělávání žáků s LMP v běžné škole.

Dílčí cíle výzkumného šetření

V rámci tohoto šetření byly stanoveny tři dílčí cíle:

1. Zhodnocení připravenosti základních škol na integraci dětí s LMR do tříd.
2. Poukázání na možné nedostatky a nevýhody integrace.
3. Zhodnocení názorů učitelů základních škol na integraci dětí s LMR do jejich tříd.

Hypotézy stanovené pro účel výzkumného šetření

- H1: Učitelé mladší 40 let, vnímají integraci žáků s LMR do běžných tříd ZŠ pozitivněji než učitelé starší 41 let.
- H2: Učitelé věří, že integrace žáků s LMR do běžných tříd ZŠ, pomůže zlepšit vztahy mezi intaktními žáky a žáky se speciálními potřebami.
- H3: Učitelé si myslí, že pro integraci žáků s LMR do běžných tříd ZŠ je nezbytné, snížit stávající počet žáků ve třídách.

Metodologie

V této práci bylo uplatněno kvantitativní výzkumné šetření prostřednictvím dotazníku vlastní konstrukce, jehož celé znění je uvedeno v příloze č.1. Dotazník se skládá z 19 převážně uzavřených otázek. U otázek číslo 5, 9 a 10 byl kromě daných odpovědí ponechán prostor pro vlastní odpověď respondentů.

Otázky byly zaměřeny na informovanost učitelů o programu integrace s LMP do běžných základních škol, v čem vidí její výhody a nevýhody a jak ovlivní začlenění žáků s LMP mezi intaktní žáky jejich vzájemné vztahy.

3.2 Sběr dat od učitelů základních škol

Dotazníky byly vytvořeny pomocí internetové služby vyplňto.cz. Vyplňto.cz je služba určená pro realizaci internetových průzkumů. Internetový odkaz na dotazník byl umístěn na Facebooku a rozeslán emailem 400 učitelům základních škol. Ve výsledku dotazník vyplnilo 114 respondentů. Návratnost dotazníků byla 68,3 %. Návratnost dotazníků je dána poměrem vyplněných a zobrazených dotazníků. Jedná se o orientační údaj, který nebere v potaz ty oslovené respondenty, kteří odkaz na dotazník neotevřely.

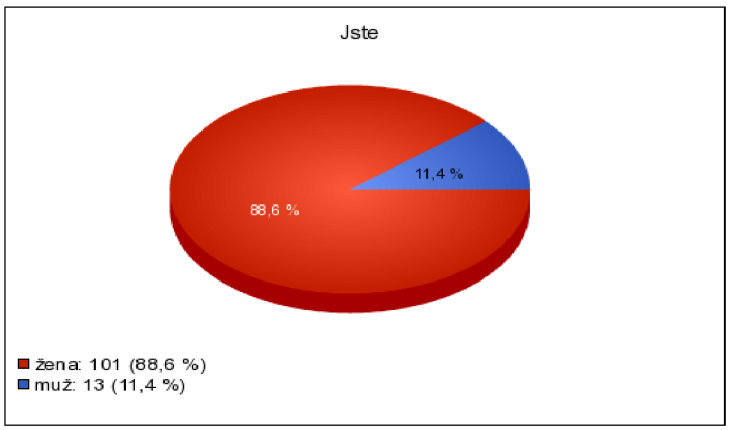
3.3. Zpracování získaných dat a informací, závěr výzkumného šetření

Informace získané výzkumným šetřením byly statisticky zpracovány, analyzovány a graficky znázorněny.

Otázka č. 1: Jste muž nebo žena?

N = 114	Počet odpovědí	Procent
žena	101	88,6
muž	13	11,4

Tab. 1: Pohlaví respondentů



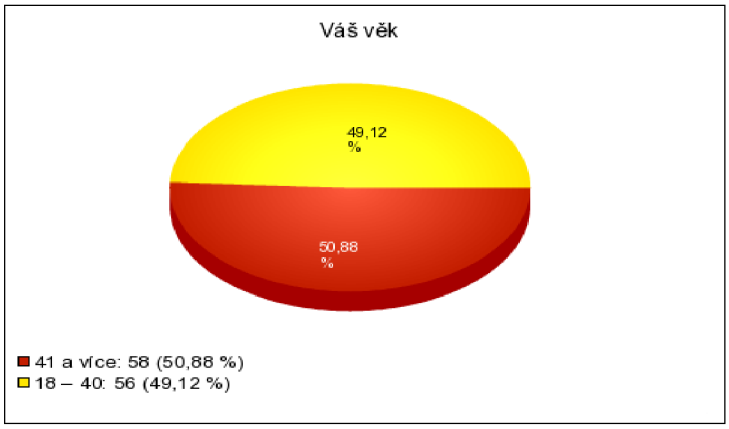
Graf 1: Pohlaví respondentů

Z celkového počtu 114 respondentů dotazník vyplnilo 101 (88,6 %) žen a 13 (11,4 %) mužů. Je to dáno především tím, že na základních školách pracuje více učitelek než učitelů.

Otázka č. 2: Jaký je Váš věk?

N = 144	Počet odpovědí	Procent
18–40	58	50,88
41 a více	56	49,12

Tab. 2: Věk respondentů



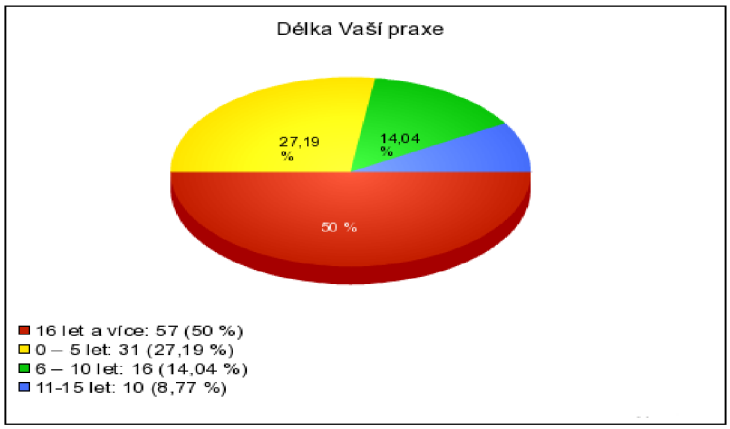
Graf 2: Pohlaví respondentů

Z celkového počtu 114 respondentů bylo 58 (50,88%) těch, kteří měli 40 let a méně a 56 (49, 12 %) těch, kteří měli více jak 40 let. Znamená to, že věkové zastoupení těchto dvou skupin je téměř shodné.

Otázka č. 3: Jaká je délka Vaší praxe?

N=114	Počet odpovědí	Procent
0–5 let	31	27,19
6–10 let	16	14,04
11–15 let	10	8,77
16 let a více	57	50

Tab. č. 3: Jaká je délka Vaší praxe?



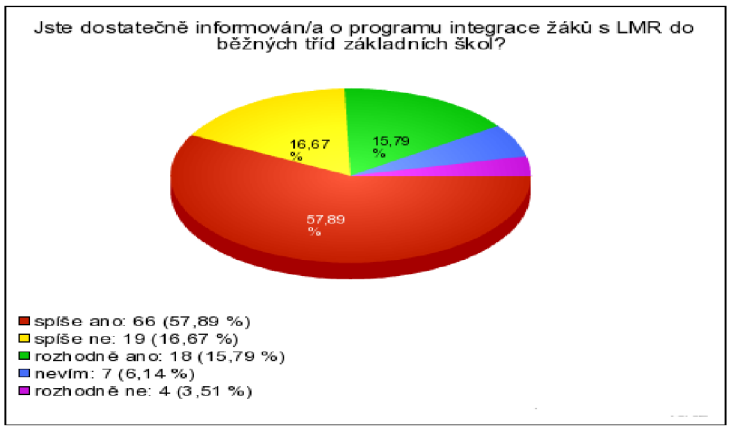
Graf 3: Délka praxe respondentů

Z celkového počtu 114 respondentů má 31 praxi menší než 5 (27,19 %) let, 16 (14,04) má praxi 6–10 let, 10 (8,77) má praxi 11–15 let a více než 16 let praxe má 57 (50 %) respondentů.

Otázka č. 4: Jste dostatečně informován/a o programu integrace žáků s LMR do běžných tříd základních škol?

N = 114	Počet odpovědí	Procent
rozhodně ano	66	57,89
spíše ano	18	15,79
nevím	7	6,14
spíše ne	19	16,67
rozhodně ne	4	3,51

Tab. 4: Názor učitelů na jejich informovanost o programu integrace žáků s LMR do běžných tříd ZŠ



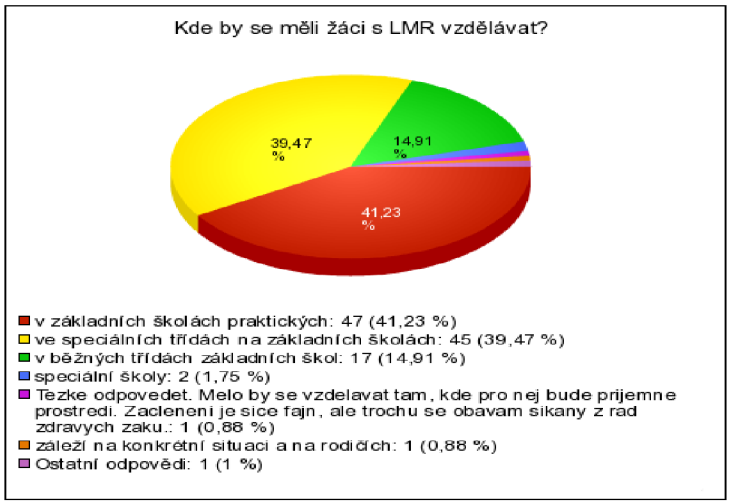
Graf 4: Názor učitelů na jejich informovanost o integrace žáků s LMR do běžných tříd ZŠ

Pro úspěšnou integraci žáků s LMR do běžných tříd ZŠ je jeden z nejdůležitějších prvků právě učitel, a proto by měl o ní být dobře informován a vědět, co integrace obnáší. Z celkového počtu 114 respondentů si 84 (73,68) myslí, že je o integraci žáků s LMR do běžných tříd informována dostatečně, 7 (6,14) neví, zda jsou dostatečně informování, a 23 (20,18 %) domnívají, že o integraci žáků s LMR do běžných tříd základních škol dostatečně informováni nejsou.

Otázka č. 5: Kde by se měli žáci s LMR vzdělávat?

N = 114	**Počet odpovědí**	**Procent**
v ZŠ praktických	47	41,23
v speciálních třídách na ZŠ	45	39,47
v běžných třídách ZŠ	17	14,91
vlastní odpověď	5	4,39

Tab. č. 5 a: Názor učitelů na místo vzdělávání žáků s LMR



Graf č. 5: Názor učitelů na místo vzdělávání žáků s LMR

Pro zjištění, co si učitelé myslí o integraci žáků s LMR do běžných tříd ZŠ, byla položena otázka, kde by se tito žáci měli vzdělávat. Ze 114 dotázaných učitelů 47 (41,23 %) uvedli , že žáci s LMR by se měli vzdělávat v základních školách praktických, 45 (39,47 %) preferují vzdělávání těchto žáků ve speciálních třídách na základních školách a 17 (14,91 %) souhlasí se vzděláváním žáků s LMR v běžných třídách základních škol. Možnosti vlastní odpovědi využilo 5 (4,39 %) učitelů. Z těchto odpovědí vyplývá, že učitelé integraci žáků s LMR do běžných tříd ZŠ příliš nakloněni nejsou.

Pro upřesnění je vložena ještě jedna tabulka s autentickými odpověďmi všech dotazovaných učitelů.

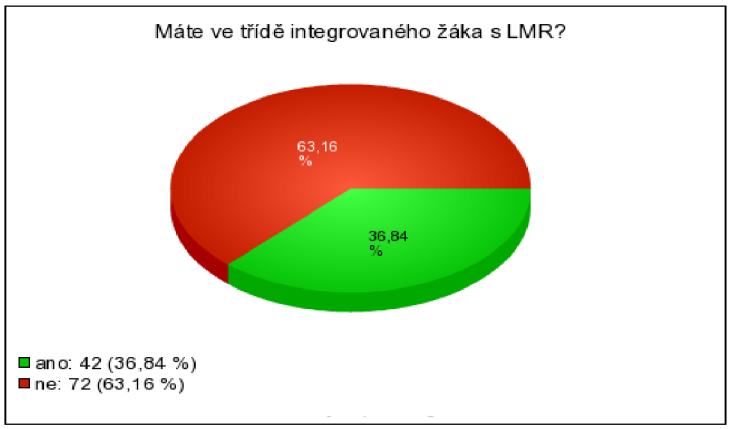
Odpověď	Počet odpovědí	Procent
v základních školách praktických	47	41,23 %
ve speciálních třídách na základních školách	45	39,47 %
v běžných třídách základních škol	17	14,91 %
speciální školy	2	1,75 %
Tezke odpovedet. Melo by se vzdelavat tam, kde pro nej bude prijemne prostredi. Zacleneni je sice fajn, ale trochu se obavam sikany z rad zdravych zaku.	1	0,88 %
záleží na konkrétní situaci a na rodičích	1	0,88 %
pokud je jen jeden- v běžné třídě, já mám dva, každý jiný stupeň + postižený tělesně, je to mazec:)	1	0,88 %

Tab. Č 5 b: Názor učitelů na místo vzdělávání žáků s LMR

Otázka č.6: Máte ve třídě integrovaného žáka s LMR?

N = 114	**Počet odpovědí**	**procent**
ne	72	63,16
ano	42	36,84

Tab. č. 6: Integrovaný žák s LMR ve třídě



Graf č. 6: Integrovaný žák s LMR ve třídě

Ze 114 respondentů 72 (63,16 %) nemá ve třídě integrovaného žáka s LMR a jenom 42 (36,84) žáka s LMR ve třídě má.

Otázka č. 7: Kolik máte aktuálně dětí ve vaší třídě?

N = 114	**Počet odpovědí**	**procent**
0–10	12	10.53
11–20	28	24,57
21–30	69	60,53
30 a více	5	4,33

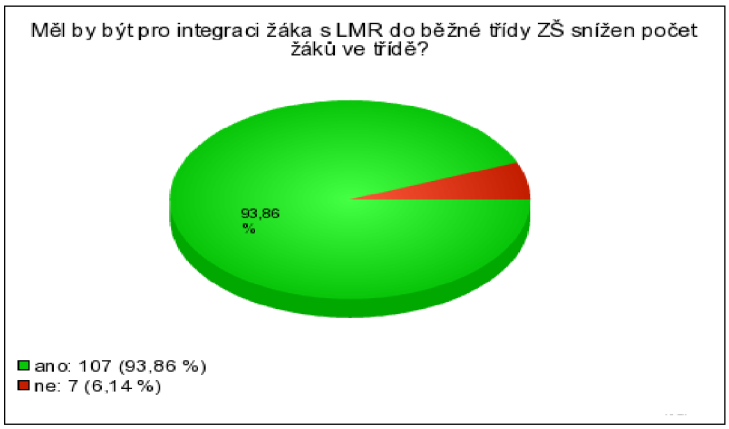
Tab. č. 7: Délka praxe učitelů

Ze 114 respondentů má 69 (60,53) ve třídě 21–-30 žáků, 28 (24,57) respondentů má ve třídě 11–20 žáků, 12 (10,53 %) má 0–10 žáků a 5 (4,33 %) respondentů má ve třídě více než třicet žáků.

Otázka č. 8: Měl by být pro integraci žáka s LMR do běžné třídy ZŠ snížen počet žáků ve třídě?

N =114	**Počet odpovědí**	**procent**
ano	107	93,86
ne	7	6,14

Tab. č 8: Potřeba snížení počtu žáků ve třídě pro úspěšnou integraci žáků s LMR



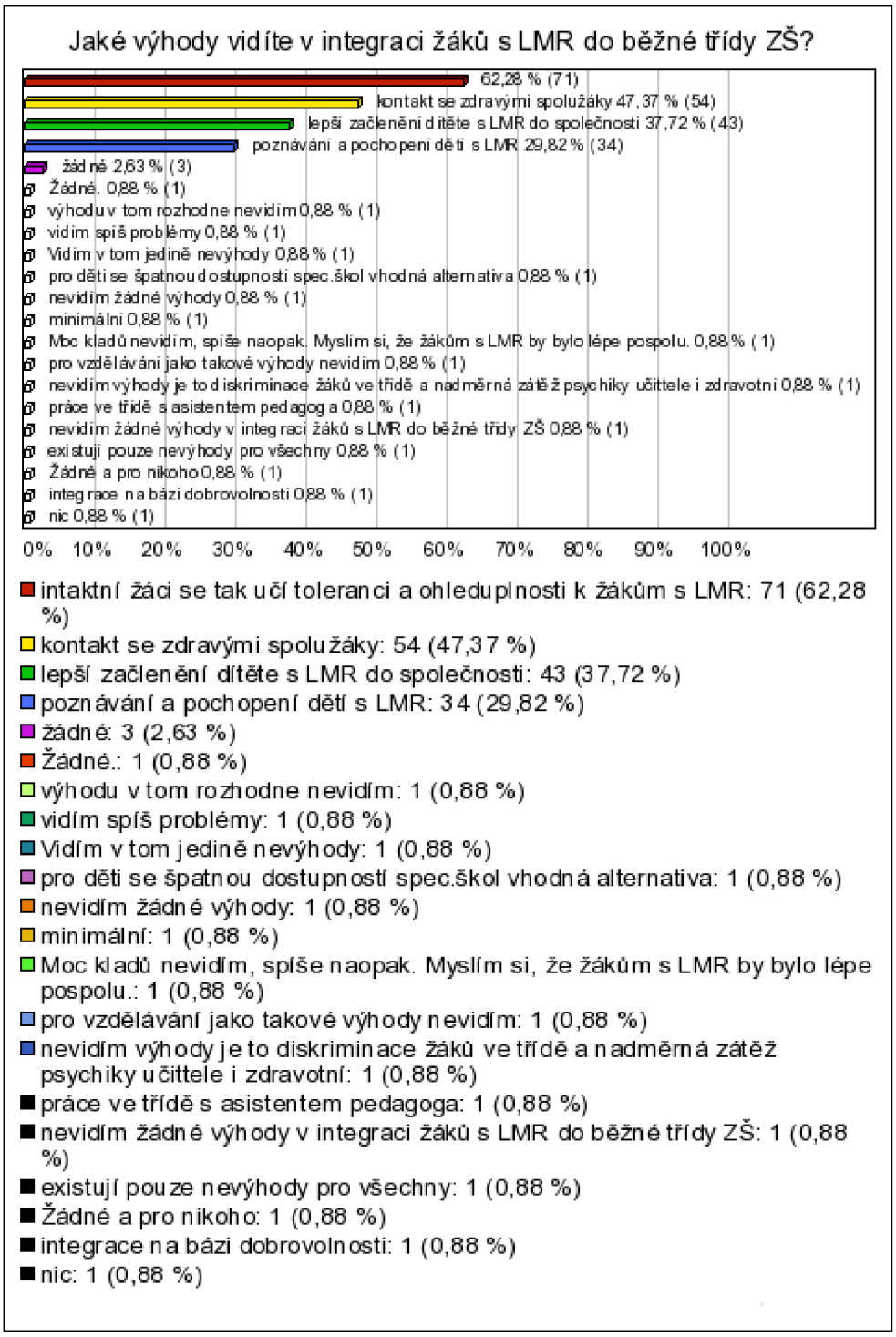
Graf č 8: Potřeba snížení počtu žáků ve třídě pro úspěšnou integraci žáků s LMR

Ze 114 dotázaných učitelů si 107 (93,86 %) myslí, že pro úspěšnou integraci žáka s LMR je potřeba snížit počet žáků ve třídě a jenom 7 z nich (6,14 %) odpovědělo, že snížení žáků ve třídě není nutné.

Otázka č. 9: Jaké výhody vidíte v integraci žáků s LMR do běžné třídy ZŠ?

N = 114	**Počet odpovědí**	**Procent**
intaktní žáci se učí toleranci a ohleduplnosti k žákům s LMR	71	62,28
kontakt se zdravými spolužáky	54	47,37
lepší začlenění dítěte s LMR do společnosti	43	37,72
poznávání a pochopení dětí s LMR	34	29,82
vlastní odpověď	20	17,54

Tab. č. 9 a: Jaké vidí učitelé v integraci žáka s LMR do běžné ZŠ výhody



Tab. č 9 b: Autentické odpovědi učitelů na výhody integrace

Touto otázkou bylo zjišťováno, jaké výhody vidí učitelé v integraci žáků s LMR do běžných tříd ZŠ. Respondenti mohli označit 1 až 4 ze 4 nabídnutých odpovědí, a také měli prostor pro vyjádření odpovědi vlastní. Ze 114 respondentů vidí 71 (62,28 %) výhodu integrace žáků s LMR v tom, že se intaktní žáci učí toleranci a ohleduplnosti k žákům s LMR, 54 (47,37 %) vidí výhodu v kontaktu žáka s LMR se zdravými

spolužáky, pro 43 (37,72 %) je výhodou možnost lepšího začlenění dítěte s LMR do společnosti, 34 (29,82 %) respondentů se domnívá, že mezi výhody integrace patří lepší pochopení a poznání žáků s LMR intaktními žáky. Vlastní odpověď přidalo 20 (17,54 %), z toho 17 (14,91%) respondentů žádné výhody integrace nevidí.

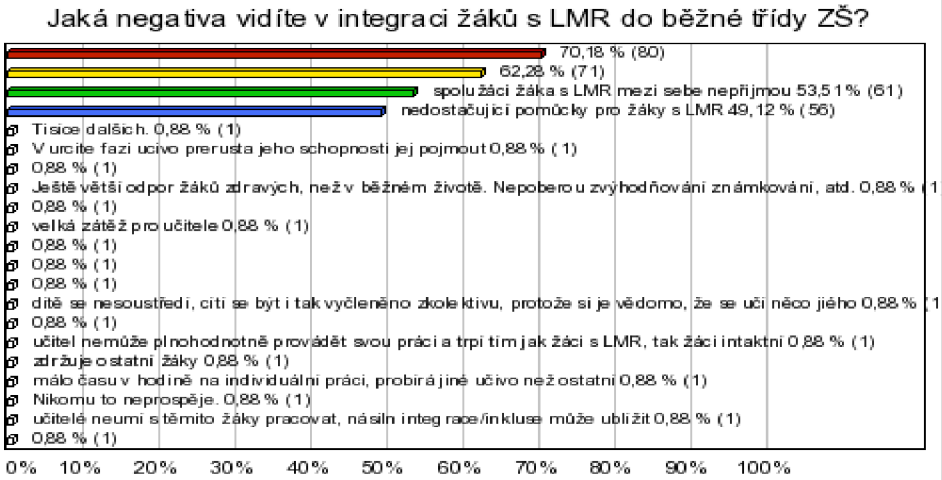
Otázka č. 10: Jaká negativa vidíte v integraci žáků s LMR do běžné třídy ZŠ?

N = 114	Počet odpovědí	Procent
dítě s LMR se může cítit méněcenné	80	70,18
horší prospěch může negativně ovlivnit vztah k učení a ke škole	71	62,28
spolužáci žáka s LMR mezi sebe nepřijmou	61	53,51
nedostačující pomůcky pro žáka s LMR	56	49,19
vlastní odpověď	17	14,91

Tab. č. 10 a: negativa v integraci žáka s LMR do běžné ZŠ

Otázkou č. 10 byly zjišťovány nevýhody integrace žáků s LMR do běžných tříd ZŠ z pohledu učitelů. Respondenti měli opět na výběr alespoň 1 ze 4 možných odpovědí, a měli prostor pro vlastní odpověď. Ze všech respondentů si 80 (70,18 %) myslí, se žáci mohou v běžné třídě ZŠ cítit méněcenné, 71 (62,28 %) se domnívá, že horší prospěch může negativně ovlivnit vztah žáka s LMR k učení a ke škole, 61 (53,51 %) vidí nevýhodu v tom, že spolužáci mezi sebe žáka s LMR nepřijmou, 56 uvedlo jako nevýhodu nedostačující pomůcky pro žáky s LMR a 17 (14,91 %) uvedlo vlastní odpověď.

Pro upřesnění je vložena ještě jedna tabulka s autentickými odpověďmi všech respondentů.



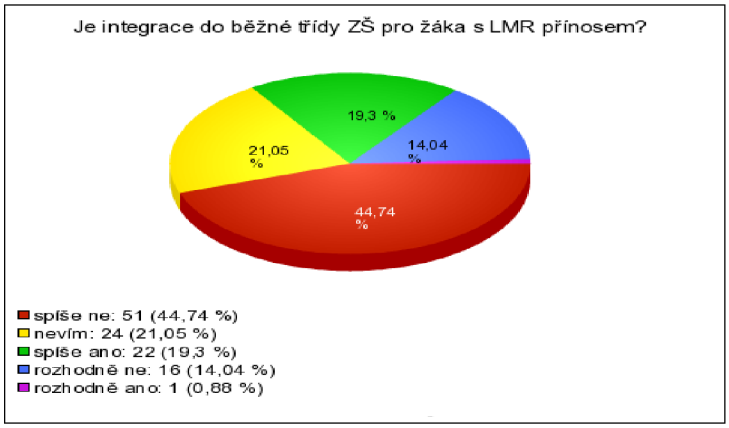
- dítě s LMR se může cítit méněcenné: 80 (70,18 %)
- horší prospěch může negativně ovlivnit vtah k učení a ke škole: 71 (62,28 %)
- spolužáci žáka s LMR mezi sebe nepřijmou: 61 (53,51 %)
- nedostačující pomůcky pro žáky s LMR: 56 (49,12 %)
- Tisíce dalších.: 1 (0,88 %)
- V urcite fazi ucivo prerusta jeho schopnosti jej pojmout: 1 (0,88 %)
- Ať to odborná veřejnost chce slyšet nebo ne, dítě s LMR má jiné učivo, tudíž se učí s asistentem a integrováno je leda tak prostorově. Obě strany - žák s LMR i intaktní děti se ruší a těžko lze nedělat ve výuce rozdíly, když dítě s LMR neví, o čem je řeč. Integrovaná výuka je holá ideologie, která zákonitě brzdí chytré děti, které už tak jsou "omezovány" slabšími dětmi, které LMR nedosahují. To vše v úctě k dětem s LMR, jsem speciální pedagog. Pro děti to rozhodně výhra není. Integrace pod jednou střechou, ne ale v jedné učebně. : 1 (0,88 %)
- Ještě větší odpor žáků zdravých, než v běžném životě. Nepoberou zvýhodňování známkování, atd.: 1 (0,88 %)
- děti se příliš spoléhají na svoje asistenty a přestávají mít vzdopovědnost za své vzdělání - "přehodí" ji na asistenta pedagoga: 1 (0,88 %)
- velká zátěž pro učitele: 1 (0,88 %)
- Velká ztráta času vyučovací hodiny pokud dítě nemá svého asistenta a učitel mu věnuje více času. Děti ostatní neustále čekají až on něco zvládne. Po celou dobu nic nemohou dělat a mnoho času jen sedí a čekají. Je to velká ztráta a dost se zameska : 1 (0,88 %)
- Pokud je dítě bez asistenta, tak je komplikovanější příprava pro pedagoga, ostatní žáci jsou okrádáni o pozornost vyučujícího, který je brzděn žákem s LMR, hodiny jsou náročné na výklad - zdravý žák, integrovaný.: 1 (0,88 %)
- V soucasnosti nelze upravit obsah vyuky tak, aby LMR zak zvladl zs bez opakovani. Sice se tvrdi ze ano,ale praxe je jina. Nakonec to dopada tak,ze zak jde s 5dal. Slovni hodnoceni neni resenim. Je nutne jej miz prevoditelne na znamku, cili opet 5 akorat zaobalene.: 1 (0,88 %)
- dítě se nesoustředí, cítí se být i tak vyčleněno zkolektivu, protože si je vědomo, že se učí něco jiného: 1 (0,88 %)
- není na něj dostatek času, protože učitel se má věnovat tomu na co studoval , to znamená učit s normálním materiálem , když to řeknu nehezky ale je to tak: 1 (0,88 %)
- učitel nemůže plnohodnotně provádět svou práci a trpí tím jak žáci s LMR, tak žáci intaktní: 1 (0,88 %)
- zdržuje ostatní žáky: 1 (0,88 %)
- málo času v hodině na individuální práci, probírá jiné učivo než ostatní: 1 (0,88 %)
- Nikomu to neprospěje.: 1 (0,88 %)
- učitelé neumí s těmito žáky pracovat, násiln integrace/inkluse může ublížit: 1 (0,88 %)
- Pocit intaktních dětí, že je dítě s lmr zvýhodňováno, např. proč já za toto chování dostanu poznámku a on ne, integrace by měla být pouze částečná, jinak dojde k tomu, že na tom budou bity intaktní děti, bude to narušovat jejich vyučování a kantor se jim nebude moci naplno věnovat: 1 (0,88 %)

Tab. č.10 b: Autentické odpovědi učitelů na negativa integrace

Otázka č. 11: Je integrace do běžné třídy pro žáka s LMR přínosem?

N = 114	Počet odpovědí	Procent
rozhodně ano	1	0,88
spíše ano	22	19,3
nevím	24	21,05
spíše ne	51	44,74
rozhodně ne	16	14,04

Tab. č. 11: Přínos integrace pro žáka s LMR



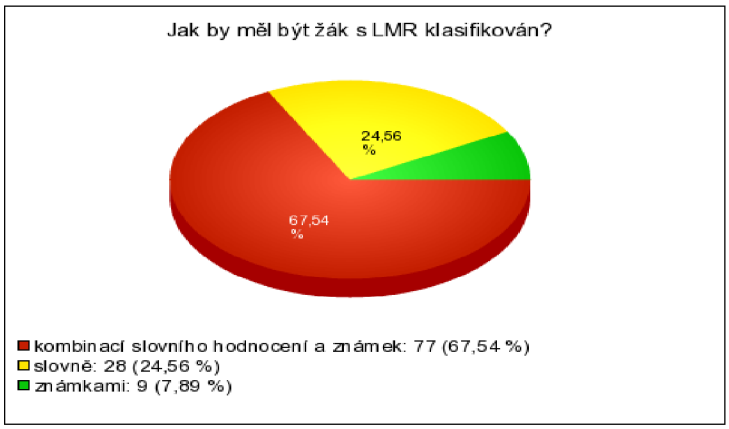
Graf. č. 11: Přínos integrace pro žáka s LMR

Na otázku, zda je integrace do běžných tříd základních škol pro žáka s LMR přínosem odpovědělo 51 (44,74 %) respondentů, že spíše ne, 24 (21,05 %) to neví, 22 (19,3 %) zvolilo možnost spíše ano, 16 (14,04 %) respondentů je přesvědčeno, že integrace pro žáky s LMR rozhodně přínosem není, a jenom jeden (0,88 %) se domnívá, že určitě pro žáka s LMR přínosem je. Z těchto odpovědí vyplývá, že větší část respondentů přínos v integraci do běžných tříd ZŠ pro žáky s LMR nevidí.

Otázka č. 12: Jak by měl být žák s LMR integrovaný v ZŠ klasifikovaný?

N = 114	Počet odpovědí	Procent
kombinací slovního hodnocení a známek	77	67,54
slovně	28	24,56
známkami	9	7,89

Tab. č. 12: Klasifikace žáka s LMR v základní škole



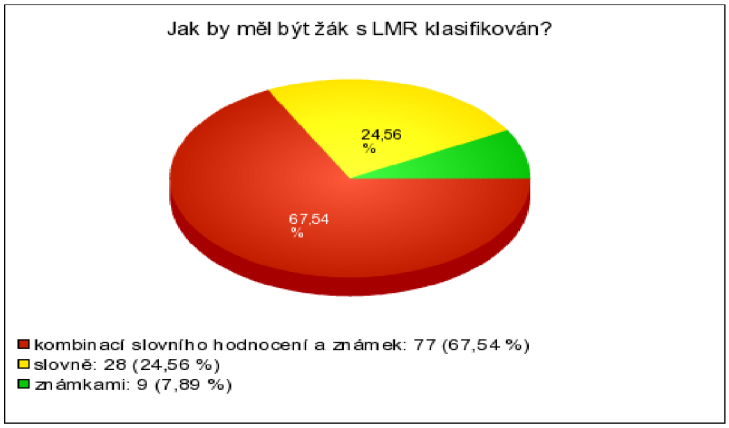
Graf č. 12: Klasifikace žáka s LMR v základní škole

Z celkového počtu 114 respondentů odpovědělo 77 (67,54 %), že žáci s LMR by měli být v základní škole klasifikováni kombinací známek a slovního hodnocení, 28 (24,56 %) si myslí, že by mě měli být klasifikováni jen slovně a jen 9 (7,89 %) respondentů upřednostňuje klasifikování těchto žáků pouze známkami.

Otázka č. 13: Měl by se žák s LMR začlenit i do zájmových kroužků na ZŠ?

N = 114	**Počet odpovědí**	**Procent**
rozhodně ano	38	33,33
spíše ano	56	49,12
nevím	19	16,67
spíše ne	0	0
rozhodně ne	1	0,88

Tab. č. 13: začlenění žáka s LMR do zájmových kroužků na ZŠ



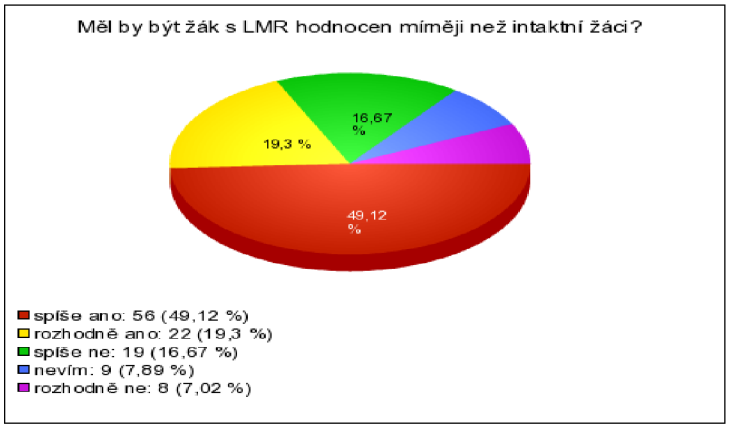
Graf č. 13: začlenění žáka s LMR do zájmových kroužků na ZŠ

Ze 114 respondentů si 56 (49,12%) myslí, že by se žáci s LMR do kroužků na ZŠ spíše začlenit měli, 38 (33,33 %) respondentů je o tom, že by se žáci s LMR měli do kroužků ZŠ začlenit přesvědčeno, 19 (16,67%) si jejich začleněním do kroužků na ZŠ není jistá a jeden respondent je zásadně proti začlenění dětí s LMR do kroužků na ZŠ. Z těchto odpovědí vyplývá, že větší část respondentů souhlasí se zapojením integrovaného žáka s LMR do zájmových kroužků základních škol.

Otázka č. 14: Měl by být žák s LMR hodnocen mírněji než ostatní žáci?

N = 14	**Počet odpovědí**	**Procent**
rozhodně ano	22	19,3
spíše ano	56	49,12
nevím	9	7,89
spíše ne	19	16,67
rozhodně ne	8	7,02

Tab. č. 14: Mírnější hodnocení žáka s LMR v ZŠ



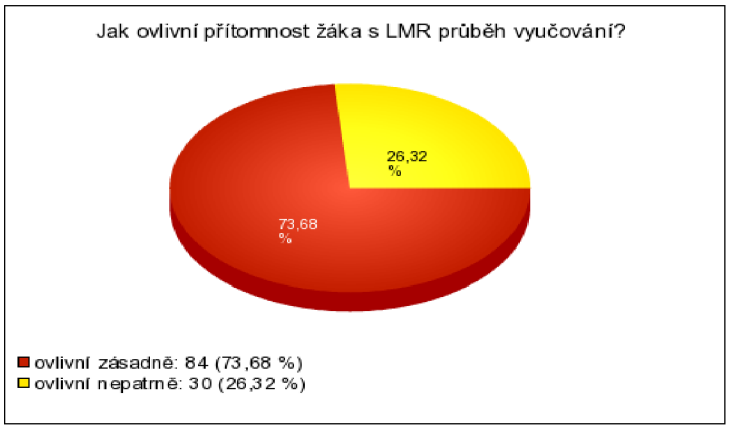
Graf č. 14: Mírnější hodnocení žáka s LMR v ZŠ

Ze 114 respondentů si jich 56 (49,12 %) myslí, že by žáci s LMR v běžných třídách ZŠ měli být hodnoceni mírněji než intaktní žáci, 22 (19,3 %) je o tom přesvědčeno, 9 (7,88 %) respondentů neví, zda tyto žáky hodnotit mírněji, 19 (16,67 %) se domnívá, že by měli být všichni žáci hodnoceni stejně a 8 (7,02 %) respondentů je o tom přesvědčeno.

Otázka č. 15: Ovlivní přítomnost žáka s LMR průběh vyučování?

N = 114	Počet odpovědí	Procent
neovlivní	0	0
Ovlivní nepatrně	30	26,32
Ovlivní zásadně	84	73,68

Tab. č. 15: Vliv integrovaného žáka s LMR na průběh vyučování



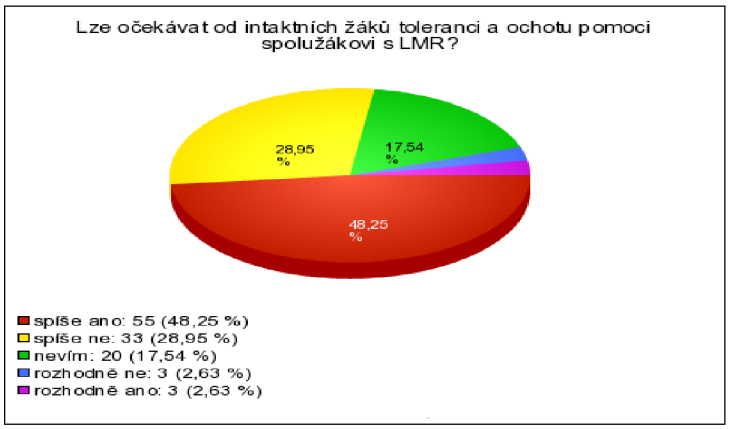
Graf č. 15: Vliv integrovaného žáka s LMR na průběh vyučování

Otázkou č. 15 bylo zjišťováno, zda podle učitelů ovlivní přítomnost žáka s LMR v běžné třídě ZŠ průběh vyučování. Všech 114 učitelů je přesvědčeno, že přítomnost žáka s LMR průběh vyučování ovlivní. Podle 84 (73,68 %) učitelů ovlivní zásadně, 30 (26,32 %) zvolilo odpověď ovlivní nepatrně. Možnost, že přítomnost žáka s LMR průběh vyučování neovlivní neoznačil ani jeden učitel.

Otázka č. 16: Lze očekávat od intaktních žáků toleranci a ochotu pomoci spolužákovi s LMR?

N = 114	Počet odpovědí	Procent
rozhodně ano	3	2,63
spíše ano	55	48,25
nevím	20	17,54
spíše ne	33	28, 95 %
rozhodně ne	3	2,63

Tab. č. 16: Tolerance a ochota intaktních žáků pomoci spolužákovi s LMR



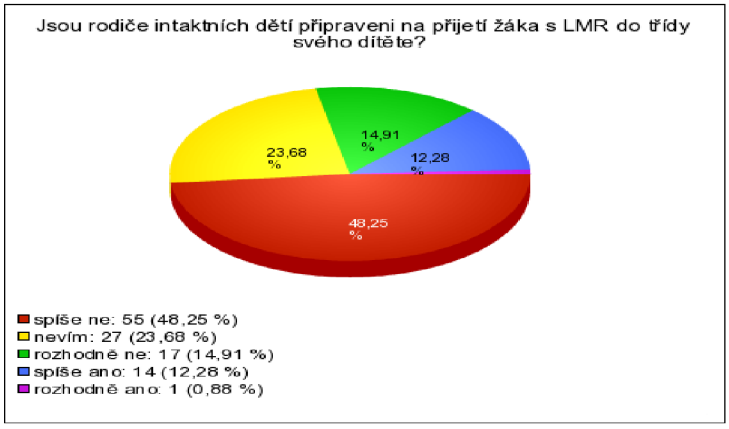
Graf č. 16: Tolerance a ochota intaktních žáků pomoci spolužákovi s LMR

To, že intaktní žáci budou tolerantní a ochotní pomáhat spolužákovi s LMR si myslí skoro polovina 55 (48,25) učitelů, jenom 3 (3,63 %) jsou o tom přesvědčeni, 20 (17,54%) to neví, 33 (28,95%) se domnívá, že toleranci a ochotu pomoci spolužákovi s LMR od intaktních žáků očekávat nemůžeme a 3 (2,63) o tom jsou přesvědčeni.

Otázka č. 17: Jsou rodiče intaktních dětí připraveni na přijetí žáka s LMR do třídy svého dítěte?

N = 114	Počet odpovědí	Procent
rozhodně ano	1	0,88
spíše ano	14	12,28
nevím	27	23,68
spíše ne	55	48,25
rozhodně ne	17	14,91

Tab. č. 17: Připravenost rodičů na přijetí žáka s LMR do třídy svého dítěte



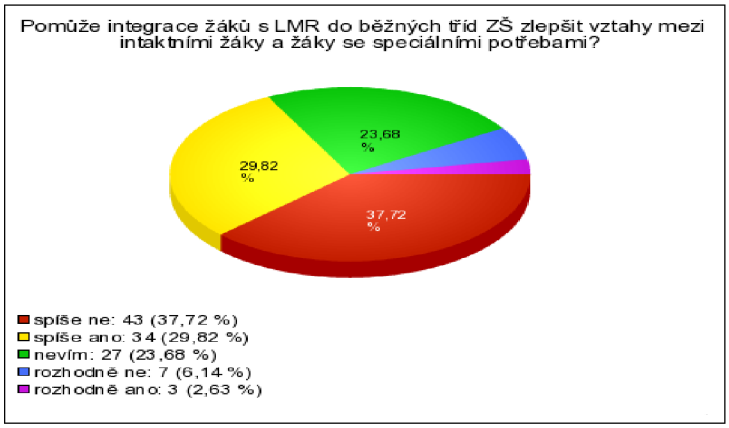
č. 17: Připravenost rodičů na přijetí žáka s LMR do třídy svého dítěte

Téměř polovina 55 (48,25 %) učitelů si nemyslí, že by byli rodiče intaktních žáků připraveni na přijetí žáka s LMR do třídy jejich dítěte, 17 (14,91 %) je o tom přesvědčeno, 27 (23,68 %) neumí na tuto otázku odpovědět, 14 (12,28%) učitelů si myslí, že rodiče zdravých žáků na přijetí žáka s LMR do třídy, kam chodí jejich dítě připraveni jsou a jenom jeden (0,88%) je o tom přesvědčený.

Otázka č. 18: Pomůže integrace žáků s LMR do běžných tříd ZŠ zlepšit vztahy mezi intaktními žáky a žáky se speciálními potřebami?

N = 114	**Počet odpovědí**	**Procent**
rozhodně ano	3	2,63
spíše ano	34	29,89
nevím	27	23,68
spíše ne	43	37,72
rozhodně ne	7	6,14

Tab. č. 18: Vliv integrace na zlepšení vztahů mezi intaktními žáky a žáky s LMR



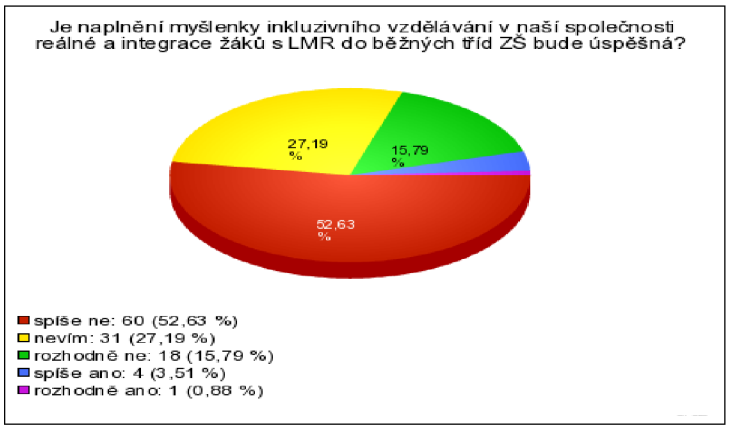
Graf č. 18: Vliv integrace na zlepšení vztahů mezi intaktními žáky a žáky s LMR

Touto otázkou bylo zjišťováno, jestli učitelé věří, že integrace žáků s LMR do běžných tříd ZŠ pomůže zlepšit vztahy mezi intaktními žáky a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ze 114 respondentů si 43 (37,72%) myslí, že integrace vztahy mezi intaktními žáky a žáky se speciálními potřebami nezlepší, 7 (6,14 %) je o tom přesvědčeno, 34 (29,89%) se domnívá, že se integrací vztahy mezi intaktními žáky a žáky se speciálními potřebami zlepší, 3 (2,63 %) si tím jsou jisti a 27 (23,68 %) učitelů neví, zda se vztahy mezi intaktními a žáky se speciálními potřebami můžou integrací žáků s LMR do běžných tříd ZŠ zlepšit.

Otázka č. 19: Je naplnění myšlenky inkluzivního vzdělávání v naší společnosti reálné a integrace žáků s LMR do běžných tříd ZŠ bude úspěšná?

N = 114	Počet odpovědí	procent
rozhodně ano	1	0,88
spíše ano	4	3,51
nevím	31	27,19
spíše ne	60	52,63
rozhodně ne	18	15,79

Tab. č. 19: Názor učitelů na úspěšnost integrace



Graf č. 19: Názor učitelů na úspěšnost integrace

Většina učitelů se přiklání k tomu, že myšlenka inkluzivního vzdělávání v naší společnosti není reálná, a integrace žáků s LMR do běžných tříd ZŠ nebude úspěšná. Ze 114 učitelů si to myslí 60 (52,63 %), 18 (15,79 %) je o tom přesvědčeno, 31 (27,19 %) neví, jestli je myšlenka inkluzivního vzdělávání v naší společnosti reálná, jenom 4 (3,51 %) učitelé věří, že inklusivní vzdělávání u nás reálné je a 1 (0,88 %) je o tom přesvědčený.

3.3 Závěry výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo uskutečněno v únoru až březnu 2017 prostřednictvím dotazníku vlastní konstrukce. Dotazník byl umístěný na sociální sítě a rozesílán učitelům základních škol elektronickou poštou. Dílčími cíli této bakalářské práce bylo zhodnotit připravenost základních škol na integraci dětí s LMR do tříd, poukázání na možné nedostatky a nevýhody integrace a zhodnocení názorů na integraci dětí s LMR do běžných tříd základních škol. Hlavním cílem tohoto výzkumného šetření pak bylo zjistit, jak

učitelé vnímají myšlenku inkluzivního vzdělávání žáků s LMR a jejich integraci do běžných tříd základních škol. K dosažení cílů byly stanoveny tyto hypotézy:

H1: Učitelé mladší 40 let, vnímají integraci žáků s LMR do běžných tříd ZŠ pozitivněji než učitelé starší 41 let.

Odpověď: Tato hypotéza se vztahuje k otázce č. 11 a otázce č. 19 a byla založena na předpokladu, že mladší učitelé jsou více flexibilní a budou i více nakloněni novým věcem a trendům ve vzdělávání, zatímco ti starší budou jen neradi přistupovat ke změnám systému, který je již zavedený, a podle nich řadu let dobře funguje. Po vyhodnocení dat z dotazníků se ukázalo, že tato domněnka je mylná. Učitelé mladší 40 let odpovídali na tyto otázky kladně i záporně téměř ve stejném počtu jak učitelé, kteří měli 41 let a více. Z odpovědí tudíž vyplývá, že věk učitelů nehraje na vnímání integrace žádnou roli. Většina učitelů (bez rozdílů věku) se shoduje na tom, že náš systém vzdělávání byl dobrý, léty prověřený a je škoda ho měnit. Podle nich by měli být žáci s LMR i nadále vzděláváni v základních školách praktických, nebo mohou být integrovány skupinově do speciálních tříd základních škol. Obávají se, že integrace do běžných tříd základních škol nebude pro žáky s LMR žádným přínosem, a navíc bude mít negativní vliv i na výuku intaktních žáků. Hypotéza byla falzifikována.

H2: Učitelé věří, že integrace žáků s LMR do běžných tříd ZŠ pomůže zlepšit vztahy mezi intaktními žáky a žáky se speciálními potřebami.

Odpověď: Hypotéza měla ze získaných dat prokázat, že každodenní kontakt intaktních žáků se žáky s LMR ve třídě a spolupráce mezi nimi zlepší jejich vzájemné vztahy. Ze 114 respondentů odpověděla pouze třetina kladně a zápornou odpověď označila téměř polovina respondentů. Zbývající počet zvolilo odpověď neutrální (tab. a graf č. 18). Učitelé si nemyslí, že by integrace žáka s LMR do běžné třídy základní školy zlepšila jeho vztahy s intaktními žáky. Domnívají se, že intaktní žáci žáka s LMR mezi sebe nepřijmou. Žák s LMR si ve třídě nenajde kamarády, se kterými by mohl sdílel společné zájmy a může se cítit odstrčený a méněcenný. Čím budou žáci starší, tím budou větší i rozdíly mezi nimi. Hypotéza byla falzifikována.

H3: Učitelé si myslí, že pro integraci žáků s LMR do běžných tříd ZŠ je nezbytné, snížit stávající počet žáků ve třídách.

Odpověď: Tato hypotéza vycházela z toho, že žáci s LMR potřebují individuální přístup, a ten jim ve třídě s větším počtem žáků nejsou učitelé, ani přes veškerou snahu, schopni zajistit. Převážná část učitelů má ve třídě více než 20 žáků. Podle téměř všech dotazovaných učitelů je pro integraci žáků s LMR nezbytné snížit stávající počet žáků ve

třídách a pouze 7 učitelů. má opačný názor (tab. a graf č.8). Učitelé se shodují v tom, že při takovém počtu žáků, jaký mají běžně ve třídách, není možné věnovat větší pozornost a čas žákovi s LMR, který to potřebuje, protože by to bylo na úkor ostatních žáků. Řešením by mohl být asistent pedagoga, který se věnuje právě dítěti s LMR, ale ten zase svou přítomností ruší ostatní žáky. Tato hypotéza byla verifikována.

Dílčí cíle

1. Zhodnocení připravenosti základních škol na integraci dětí s LMR do tříd.

Odpověď: V běžných základních školách chybí speciální pomůcky pro žáky s LMR. V základních školách je nedostatek pedagogů i prostorů pro možnost vytvoření dalších tříd, a proto není snížení počtu žáků ve třídách reálné. Učitelé, kteří hrají ve vzdělávání žáků s LMR jednu z nejdůležitějších rolí, nejsou o integraci těchto žáků dostatečně informováni a nevěří v její prospěšnost v našem systému vzdělávání. Z výzkumného šetření lze vyvodit, že základní školy zatím nejsou schopny zajistit takové podmínky, které jsou pro úspěšné vzdělávání žáků s LMR v jejich třídách nezbytné.

2. Poukázání na možné nevýhody a nedostatky integrace.

Odpověď: Nevýhody integrace spočívají v současné době především v tom, že v běžných základních školách nebudou učitelé schopni přizpůsobit tempo výuky žákům s LMR a jestli ano, tak to bude v neprospěch ostatních žáků. Kvalifikace pomocí slovního hodnocení, která je pro žáky s LMR určitě lepší, není na běžné škole dost možná, protože v závěru musí být stejně převedená na známku, což postrádá její smysl. Horší prospěch může negativně ovlivnit vztah ke škole a k učení. Žák s LMR si mezi intaktními žáky nenajde žádného kamaráda, protože nezvládne držet tempo s intaktními spolužáky a může se cítit odstrčený a méněcenný.

3. Zhodnocení názorů učitelů základních škol na integraci dětí s LMR.

Odpověď: Učitelé nevidí v integraci žáků s LMR do běžných tříd základních škol žádný přínos. Zastávají názor, že žák s LMR by se měl vzdělávat ve třídě s žáky se stejným postižením, protože mají všichni stejné speciální potřeby ve vzdělávání. Také by ve třídě, kde mají všichni podobné myšlení lépe zapadl a našel si kamarády, se kterými si bude rozumět.

Doporučení pro pedagogickou praxi

Učitelé by měli být lépe seznámeni s pojmy inkluzivní vzdělávání a integrace. Měli by vědět, co tyto pojmy znamenají a co obnáší jejich realizování v praxi. Aby mohla být myšlenka inkluzivního vzdělávání naplněna, je nutné snížit stávající počet intaktních žáků ve třídách. Žáci s LMR by mohli být skupinově integrováni do speciálních tříd základních škol. V těchto speciálních třídách by mohly být přizpůsobeny podmínky a tempo vzdělávání žákům s LMR, aniž by to ovlivnilo průběh vyučování intaktních žáků. Žáci s LMR by neměli problém zapadnout do třídního kolektivu a s intaktními žáky by se setkávali na chodbách, v jídelnách, v zájmových kroužcích a akcích pořádaných školou. Možná by to jejich vzájemným vztahům prospělo více, než integrace žáků s LMR do běžných tříd.

Závěr

Žáci s lehkou mentální retardací patří mezi žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Vzdělávání žáků se speciálními potřebami upravuje vyhláška ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Podle této vyhlášky mohou být tito žáci integrováni individuálně, skupinově, anebo se můžou vzdělávat ve školách zřízených speciálně pro ně.

Právě inkluzivní vzdělávání a integrace žáků s LMR do běžných tříd základních škol je v současné době častým tématem mnoho diskuzí. Tato práce se zabývá tím, jak vnímají inkluzi a integraci žáků s LMR do běžných tříd základních škol učitelé, protože právě oni jsou jedním z nejdůležitějších článků tohoto vzdělávání.

Práce je rozdělena do tří kapitol. První dvě kapitoly se věnují teoretickým východiskům a popisují mentální retardaci, vzdělávání, integraci a inkluzi žáků s lehkým mentálním postižením. Třetí kapitola se zabývá výzkumným šetřením, které je zaměřeno na učitele základních škol.

Výzkumné šetření bylo provedeno pomocí kvantitativního šetření. Učitelé vyplňovali dotazníky, které byly umístěné na sociální sítě a rozesílané na jejich emaily. Cílem této práce bylo zjištění, zda jsou základní školy na inkluzivní vzdělávání žáků s LMR připravené, a jaký mají na inkluzi názor učitelé. Pro dosažení cíle byly stanoveny 3 hypotézy z nichž 2 byly vyvráceny a 1 potvrzená.

Vyhodnocením dat získaných ze 114 vyplněných dotazníků bylo zjištěno, že většina učitelů s integrací žáků s LMR do běžných tříd ZŠ nesouhlasí. Vysoký počet žáků na základních školách nedává učitelům prostor pro individuální přístup, který žák s LMR potřebuje a chybí pomůcky potřebné pro úspěšné vzdělávání těchto žáků. Učitelé se obávají také toho, že intaktní žáci mezi sebe žáka s LMR nepřijmou. Preferují vzdělávání žáků s LMR v ZŠ praktických, anebo ve speciálních třídách na základních školách. Můžeme konstatovat, že cíle práce byly naplněny a k úspěšnému inkluzivnímu vzdělávání žáků s LMR musíme ujít ještě velký kus cesty.

Resumé

Tato bakalářská práce se zabývá individuální integrací žáků s lehkou mentální retardací do běžných tříd základních škol. Jejím cílem je zjistit, jak tuto integraci vnímají učitelé.

První dvě kapitoly práce popisují teoretická východiska. Seznamují nás s mentální retardací a se vzděláváním, integrací a inkluzí žáků s lehkým mentálním postižením.

Třetí část je věnována výzkumnému šetření. Hlavním cílem bylo zjistit, jak inkluzivní vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací do běžných tříd základních škol vnímají učitelé. Výzkumné šetření bylo provedeno pomocí kvantitativního výzkumu s využitím dotazníkové metody. Šetřením bylo prokázáno, že učitelé vnímají inkluzivní vzdělávání žáků s LMR v běžných třídách ZŠ spíše negativně.

Summary

This bachelor´s work deals with individual integration of pupils with minor retardation into common basic school classes. Its target is to find out, how this integration is perceived by teachers.

The first two chapters describe theoretical solutions. They familiarize us with mental retardation and with education, integration and infusion of pupils with minor disability.

The third part is devoted to the research. The main aim was to find out, how is the pupils´ inclusive education with minor retardation into common classes of basic schools, perceived by teachers. This survey was accomplished with the help of quantitative survey and questionnaires. By this research it was proved that teachers perceive rather negatively inclusive education of pupils with minor retardation in common classe.

Seznam literatury a elektronických zdrojů

BARTOŇOVÁ, M. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením,* Masarykova univerzita 2013, ISBN 978-80-210-6560-4.

BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice,* MSD, spol. s.. o., Brno 2005, ISBN 80-86633-37-3.

BAZALOVÁ, B. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje,* Portál s.r.o. 2014, ISBN 978-80-262-0693-4.

ČERNÁ M. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením,* Vydání druhé, nakladatelství Karolinum, Praha 2015, ISBN 9788024630717.

Dolejší, M, *K otázkám psychologie mentální retardace,* Avicenum, Praha, 1983

HÁJKOVÁ V. A STRNADOVÁ I. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe],* Praha: 2010. Pedagogika, Grada, Praha 2010, ISBN 9788024730707.

HAVEL, J. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky,* Masarykova univerzita Brno 2014, ISBN 978-80210-7150-6.

KOCUROVÁ, M., *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. 1. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 2002, ISBN 80-708-2844-7.

KOZÁKOVÁ, Z., *Psychopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0991-7.

LANGMAJER, J. A KREJČÍŘOVÁ, D., Vývojová psychologie, Grada, Praha, 2006, ISBN 978-80-247-1284-0

PANČOCHA, K. *Životní dráha jedince v inkluzivním prostředí,* Masarykova univerzita 2010, ISBN 978-80-210-5340-3.

PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ M., *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální retardaci*, Masarykova Univerzita 2014, ISBN 978-80-210-7689-1.

PRŮCHA J., WALTEROVÁ E A MAREŠ J., *Pedagogický slovník,* Portál s.r.o 2009. ISBN 9788073676476.

SELIKOWITZ M., *Dyslexie a jiné poruchy učení*: [Orig.: Dyslexia and other learning difficulties]. Přeložil Andrea Civínová Andrea,Praha: Grada Publishing, ISBN 8071697737.

SELIKOWITZ, M. *Downův syndrom*, Portál, s. r. o., Praha 2005, ISBN 80-7178-973-9.

SLOWÍK, J., *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství,*

vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost, Grada Praha 2007, ISBN 978-802-4717-333.

ŠVARCOVÁ, I., *Mentální retardace,* Portál, s.r.o. 2006, ISBN 80-7367-0607.

VÁGNEROVÁ, M., *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-717-8802-3.

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

VALENTA, M. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, s.r.o. 2014, ISBN 9788026206026

VALENTA, V., MÜLLER, O. Psychopedie, Parta s.r.o. 2013, ISBN 978-80-7320-187-6.

VANČURA, J., *Zkušenost rodičů dětí s mentálním postižením,* Barrister a principal 2007, ISBN 978-80-87029-14-5.

PSYCHOTERAPIE ANDĚL. Vzdělávání postižených dětí – integrace nebo separace? 2015, dostupné na WWW: <http://www.psychoterapie-andel.cz/vzdelavani-postizenych-deti-separace-nebo-integrace/>

Školský zákon č. 561/2004 Sb. ve znění zákona č. 472/2011 Sb. [online]. c2004 [cit.27. 1. 2015] dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník vlastní kunstrukce